

**Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittäminen luokan-  
opettajankoulutuksessa:  
kolmen oppimisen mallin kautta tarkasteluna**  
Deniz Puolamäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2021  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Puolamäki, Deniz. 2021. Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittäminen luokanopettajakoulutuksessa: kolmen oppimisen mallin kautta tarkasteltuna. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 112 sivua.**

Suomeen kohdistuvalle maahanmuutolle on ollut tunnusomaista aina 1990-luvulta alkaen tämän maahanmuuton monimuotoistuminen. Näiltä suomalaisessa peruskoulussa toimivilta opettajilta vaaditaan uudenlaisten opettajuuteen liittyvien taitojen opettelemista. Tutkielmassani tarkastelin sitä millä tavalla näitä opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämistä voitaisiin tukea aikaisempaa kokonaisvaltaisemmalla tavalla tässä Jyväskylässä tapahtuvassa luokanopettajakoulutuksessa

Tutkielmassani lähestyin tätä valitsemaani tutkimusaihetta tarkastelemalla sitä kolmen erilaisen oppimisen mallin (eli kokemuksellisen, sosiokulttuurisen sekä transformatiivisen oppimisen mallin) kautta. Tutkielmani perustuu siinä käytetyn tutkimusmenetelmän osalta kuvailevaan eli integroivaan kirjallisuuskatsaukseen. Tutkielmani tutkimusaineisto muodostuu näin 30:stä tähän tutkielmaani tietyin kriteerein valituista tutkimusartikkeleista.

Tutkielmassani esitän, että näiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittäminen edellyttää sellaisia koulutuksellisia käytäntöjä, jotka perustuvat tämän oppimisen ymmärtämiseen olennaisesti kansainväliseen sekä toisaalta yhteisölliseen opetusharjoitteluun perustuvana toimintana. Tämän ohella tämä kulttuurienvälistä kompetenssia tukeva opetus on luonteeltaan myös moniperspektiivistä sekä näitä eri oppimisen malleja samanaikaisesti hyödyntävää opetusta, joka perustuu merkittävässä määrin näiden opetusta antavien opettajien nauttimaan luottamukseen sekä toisaalta luonteeltaan jatkuvaan tätä annettua opetusta kriittisesti tarkastelemaan tieteelliseen tutkimukseen.

**Asiasanat:** kulttuurienvälinen kompetenssi, luokanopettajakoulutus, oppimisen mallit, kulttuurienvälinen sensitiivisyys, kulttuurienvälinen pedagogiikka

# SISÄLTÖ

## Tiivistelmä

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>MUUKALAISENA KÄSITTEIDEN VIIDAKOSSA</b> .....	<b>11</b>
2.1	Kulttuurin käsite .....	11
2.2	Formaalista monikulttuurisuuskasvatuksesta kohti kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta .....	13
2.3	Kulttuurienvälisen sensitiivisyyden merkitys monikulttuurisuuskasvatuksessa .....	17
2.4	Kulttuurienvälisen kompetenssin merkitys kulttuurienvälisen sensitiivisyyden oppimisessa.....	21
2.5	Kulttuurienvälisen pedagogiikan rooli luokanopettajakoulutuksessa.....	23
2.6	Yhteenveto. ....	24
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄ</b> .....	<b>26</b>
3.1	Kuvaileva eli integroiva kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä .....	26
3.2	Integroivan kirjallisuuskatsauksen vaiheet.....	27
<b>4</b>	<b>ILMIÖLÄHTÖISEN OPPIMISEN MALLI</b> .....	<b>29</b>
4.1	Ilmiölähtöisen oppimisen teoreettiset lähtökohdat.....	29
4.2	Ilmiölähtöinen oppiminen Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa käytettävänä oppimisen mallina.....	30
4.3	Ilmiölähtöinen oppiminen prosessina.....	32
4.4	Ilmiölähtöinen oppiminen kontekstisidonnaisena tutkimuskohteena .....	34
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSKOHTENA ILMIÖLÄHTÖISEN OPPIMISEN MALLI</b> .....	<b>36</b>
5.1	Ilmiölähtöisen oppimisen malli kolmen oppimisen mallin kautta tarkasteltuna.....	36
5.2	Alussa oli behaviorismi.....	37
5.3	Kokemuksellisen oppimisen malli.....	39
5.3.1	Kokemuksellisen oppimisen malli behaviorismin haastajana .....	39
5.3.2	Kokemuksellisen oppimisen rooli ilmiölähtöisessä oppimisessä.....	40
5.3.3	Kokemuksellisen oppimisen malliin liittyvä tutkimus .....	41
5.3.4	Kokemuksellisen oppimisen malliin kohdistuvaa kritiikkiä .....	45
5.4	Sosiokulttuurisen oppimisen malli.....	47
5.4.1	Sosiokulttuurisen oppimisen malli kokemuksellisuuden haastajana .....	47
5.4.2	Sosiokulttuurisen oppimisen rooli ilmiölähtöisessä oppimisessä .....	49
5.4.3	Sosiokulttuurisen oppimisen malliin liittyvä tutkimus .....	50
5.4.4	Sosiokulttuurisen oppimisen malliin kohdistuvaa kritiikkiä.....	55
5.5	Transformatiivisen oppimisen malli.....	56
5.5.1	Transformatiivisen oppimisen malli kokemuksellisen sekä sosiokulttuurisen mallin haastajana .....	56
5.5.2	Transformatiivisen oppimisen rooli ilmiölähtöisessä oppimisessä.....	59

5.5.3	Transformatiivisen oppimisen malliin liittyvä tutkimus.....	61
5.5.4	Transformatiivisen oppimisen malliin kohdistuvaa kritiikkiä .....	66
5.6	Ilmiölähtöisen oppimisen malli ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta tarkasteltuna .....	67
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSKOHTENA KULTTUURIENVÄLISEN KOMPETENSSIN KEHITTÄMINEN .....</b>	<b>72</b>
6.1	Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittäminen luokanopettajakoulutuksessa: viiden eri näkökulman kautta tarkasteltuna .....	72
6.1.1	Oppimisen käsittäminen olennaisesti kontekstisidonnaisena ilmiönä.....	73
6.1.2	Oppimisen käsittäminen ensisijaisesti tietyn oppimisen mallin mukaan tapahtuvaksi prosessiksi .....	75
6.1.3	Oppimiseen liittyvien mallien käsittäminen toisistaan erillisiksi teorioiksi .....	76
6.1.4	Kysymys opettajan nauttiman autonomian asteen merkityksestä kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisen kannalta.....	78
6.1.5	Kysymys ilmiölähtöisen oppimisen mallin teoreettisen eheyden merkityksestä kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisen kannalta.....	80
6.2	Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisen merkitys luokanopettajakoulutuksessa toimivien opettajien näkökulmasta tarkasteltuna .....	81
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>83</b>
7.1	Mitä tuli tutkittua? .....	83
7.2	Kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisen tukeminen Jyväskylässä toteutettavassa luokanopettajakoulutuksessa .....	84
7.3	Tutkielman luotettavuuden arviointia .....	89
7.4	Opettaja ei ole saari.....	92
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>94</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>108</b>

# 1. JOHDANTO

Viimeisten 150 vuoden aikana Suomi on ollut maana tavallisesti lähtömaan asemassa. Arviolta noin 1.3 miljoonaa suomalaista onkin muuttanut muualle tämän paremman elämän löytämisen toivossa. Tämän muuttovirran suuntaa ovat säädelleet omalta osaltaan kunkin aikakauden taloudellisista sekä poliittisista tekijöistä johtuvat seikat kuten esimerkiksi Ruotsin ja Venäjän välillä käydyt sodat, katovuosista aiheutuvat nälänhädät, viljelykelpoisen maan puute, väestön liikkakasvu, työttömyys jne. Tämä Suomesta muualle suuntautuva muuttaminen on ollut luonteeltaan sekä itään (esim. Inkerinmaalle, Pietariin, Australiaan) että myös länteen päin (esim. Ruotsiin, Norjaan ja Yhdysvaltoihin) kohdistuvaa muuttoliikettä. (Martikainen & Saari & Korkeasaari 2013, 26–27; 37.)

Valtaosa Suomeen kohdistuvasta maahanmuutosta muodostuikin melkein yksinomaan tämän Suomesta muuttaneen väestönosan sekä heidän jälkeläistensä aiheuttamasta paluumuutosta. Suomesta muutettiinkin pääsääntöisesti muualle aina 1990-luvun alkuun asti. Tämä tietysti mielessä paikalleen jähmettynyt suomalainen yhteiskunta kokikin melkoisen kulttuurishokin 1990-luvulla, jolloin näissä Suomeen kohdistuvissa muuttovirroissa tapahtui merkittävä muuttamisen suuntaan liittyvä muutos. (Martikainen & Saari & Korkeasaari 2013, 26–27; 37.)

1990-luvun kuluessa nämä pääasiallisesti suomalaistaustaisista paluumuuttajista (esim. amerikansuomalaiset, ruotsinsuomalaiset, inkerinsuomalaiset jne.) koostuvat muuttovirrat muuttuivat siten vähitellen aikaisempaa laajempaa etnistä, kielellistä sekä uskonnollista moninaisuutta edustaviksi luonteeltaan globaaleiksi muuttovirroiksi. Suomessa asuukin tällä hetkellä syntyperältään jo yli 420 000 ulkomaalaistaustaiseksi määriteltyä yksilöä eli henkilöä, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Näin peräti 8 prosenttia Suomen väestöstä on muuttanut Suomeen muualta (esim. Intiasta, Kiinasta, Irakista, Somaliasta, Thaimaasta, Virosta, Latviasta, Liettuasta, Venäjältä, Virosta jne.) (Tilastokeskus 2020: [Maahanmuuttajat väestössä](#)). Tätä suomalaisen yhteiskunnan väestörakenteen moninaistumista heijastaa toisaalta

myös näiden maahanmuuttajien äidinkielenään puhumien kielten suuri kirjo. Vuoden 2019 loppupuolella Suomessa asuikin jo yli 412 000 henkilöä, joiden äidinkieli on jokin muu kuin Suomen, Ruotsin tai Saamen kieli. 7,5 prosenttia Suomen väestöstä ei näin puhu suomea äidinkielenään. (Tilastokeskus 2020: Vieras-kieliset.)

2000-luvulla tämän suomalaisen yhteiskunnan yhdeksi keskeiseksi yhteiskuntapoliittiseksi haasteeksi onkin muodostunut näiden hyvin erilaisista etnisistä, kielellisistä sekä uskonnollisista taustoista tulevien maahanmuuttajien menestyksellä integroituminen (eli kotoutuminen) osaksi tätä suomalaista yhteiskuntaa. Näiden Suomeen muuttavien sekä toisaalta näiden Suomessa syntyneiden lasten ja nuorten ensimmäinen kosketuspinta tähän suomalaiseen yhteiskuntaan onkin yleensä tämä suomalainen koulutusjärjestelmä sekä tässä kyseisessä järjestelmässä toimivat opettajat. Todellinen integroituminen tähän suomalaiseen yhteiskuntaan alkaa monilla maahanmuuttajataustan omaavilla lapsilla sekä nuorilla juuri tähän koulunkäyntiin liittyvän kotoutumisprosessin kautta. Koulun rooli ei olekaan näin vähäinen tässä ulkomaalaistaustaisen lasten ja nuorten onnistuneessa integroimisessa tähän suomalaiseen yhteiskuntaan. (Ansala & Hämäläinen & Sarvimäki 2014, 5.)

Suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeisenä haasteena onkin kysymys siitä, miten hyvin tämä järjestelmä sekä etenkin tämän järjestelmän puitteissa työskentelevä opettaja pystyy tukemaan näitä maahanmuuttajataustan omaavia lapsia sekä nuoria tässä kyseisessä kotoutumisprosessissa. Tämä suomalainen koulutusjärjestelmä voidaan nähdä tämän käynnissä olevan muutoksen eräänlaisena mikrokosmoksena, jossa nämä suomalaisessa yhteiskunnassa vaikuttavat muutosprosessit realisoituvat konkreettisella tavalla. (Virta & Tuittu 2013, 116.)

Suomessa harjoitettu koulutuspolitiikka on sitävastoin kuitenkin ollut pitkään luonteeltaan jokseenkin kansallismielistä eli tämän Suomessa asuvan väestön kansallista yhtenäisyyttä korostavaa opetusta. Suomessa harjoitettua koulutuspolitiikkaa onkin luonnehtinut pitkään tietynlainen isänmaata sekä siinä asuvan kansakunnan perustavasti yksikulttuurista (perus)olemusta korostava ope-

tustraditio, jossa on pyritty tietoisesti häivyttämään tässä suomalaisessa yhteiskunnassa aina jossain määrin vallinnut etninen, kielellinen sekä uskonnollinen moninaisuus. (Tervonen 2014, 137–138; 139–140.)

Tätä suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevaa moninaisuutta ei ymmärretäkään ilmiöksi, joka on ollut aina olennainen osa tätä suomalaista yhteiskuntaa. Meitä ei tässä yhteiskunnassa toimivina yksilöinä määrittele kuitenkaan ainoastaan tämä suomalaisuutemme (eli syntyperämme) vaan tämän identiteettimme muotoutumiseen vaikuttavat myös monet muut kulttuurista riippumattomat taustatekijät kuten esimerkiksi ikämme, sukupuolemme, sosioekonominen asemamme jne. (Jokikokko & Järvelä 2013, 245–246.)

Tästä näkökulmasta katsoen jokainen suomalainen koulu sekä luokkahuone on käsitettävissä tämän oppilasaineksensa osalta luonteeltaan tämänkaltaiseksi heterogeeniseksi eli kulttuurisesti moninaiseksi yhteisöksi. Tässä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä harjoitettavalle monikulttuurisuuskasvatukselle on kuitenkin ollut jokseenkin tunnusomaista tämän opetuksen etnosentrisyys eli opetuksessa on keskitytty tarkastelemaan näitä omasta kulttuuristamme jollakin tavalla eroavia kulttuureja pääasiassa tähän kulttuuriin käsitteeseen läheisesti liittyvän ns. *”negatiivisen toiseuden”* käsitteen kautta. (Dervin & Keihäs 2013, 95–97; Räsänen & Jokikokko & Lampinen 2018, 21.)

Toiseus on täten jotakin, jonka me tulkitsemme eroavan tästä omasta yhteisöstämme jollakin merkittävällä tavalla (esim. etnisyys, ihonväri, uskonto jne.). Näin esimerkiksi *”suomalaisuuden”* saatetaan tulkita olevan jotakin, joka on tyypillistä pääasiassa vain valkoihoisille, luterilaisille sekä suomea äidinkielenään puhuvalle väestönosalle. Tämänkaltaisen toiseuden määrittely sivuuttaa kuitenkin kokonaan monet Suomessa jo kauan asuneet kielelliset, etniset sekä uskonnolliset vähemmistöryhmät (esim. ruotsinkieliset, venäjänkieliset, saamenkieliset, romanit jne.), jotka ovat ikään kuin näkymättömiä tässä tavassa määrittellä tätä suomalaisuutta. (Dervin & Keihäs 2013, 95–97.)

Tässä suomalaisessa yhteiskunnassa esiintyvän kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntyessä keskeiseksi onkin noussut kysymys siitä, miten hyvin nämä

suomalaisessa koulutusjärjestelmässä työskentelevät opettajat tuntevat itseasiassa ne kulttuurit, joista heidän opettamansa oppilaansa ovat lähtöisin. Suomalaisissa luokkahuoneissa saattaakin opiskella samanaikaisesti monista etnisistä, kielellistä sekä uskonnollista taustoista tulevia oppilaita, joiden omaamat arvot, asenteet sekä käyttäytymismallit saattavat erota toisistaan merkittävästi. (Jokikokko & Järvelä 2013, 245–246.)

Tämän oppilasaineksen etnisen, uskonnollisen sekä kielellisen moninaisuuden kohtaaminen edellyttääkin näiltä opettajilta aivan uudenlaisia näiden opettajien ammattitaitoon kohdistuvia vaatimuksia. Opettajilta vaaditaan valmiutta kohdata tämä luokkahuoneissa esiintyvä moninaisuus tavalla, joka ei perustu niinkään tämän luokkahuoneissa ilmenevän erilaisuuden tuomitsemiseen vaan pikemminkin näiden opettajien kykyyn tulkita näitä luokkahuoneessa ilmeneviä eroja positiivisella tavalla. (Jokikokko 2002, 86–87.)

Jokikokon (2002, 86–86) mukaan näiltä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opettavilta opettajilta vaaditaankin uudenlaisia kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyviä taitoja, jotka ovat luonteeltaan niin asenteellisia (esim. tietoisuus omista ennakkoluuloista), tiedollisia (esim. tietämys eri kulttuureista), vuorovaikutukseen liittyviä (esim. kyky nähdä asioita eri näkökulmista) kuin myös toiminnallisia taitoja (esim. puuttuminen luokkahuoneessa ilmenevään rasismiin).

Näiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisessä tavoitteena onkin toisaalta lisätä näiden opettajien kykyä ymmärtää näitä suomalaisissa luokkahuoneissa vallitsevia kulttuurisia eroja sekä toisaalta kehittää tämän saavutetun ymmärryksen perusteella sellaisia oppimisympäristöjä, joissa näiden taustoiltaan erilaisten oppilaiden opetukselliset tarpeet pystyttäisiin ottamaan aikaisempaa paremmin huomioon. (Jokikokko 2002, 86–87.)

Räsänen (2002a, 19–20) mukaan opettajankoulutuksen yksi keskeinen tehtävä olisi näin toimia näitä vallitsevia etnosentrisiä maailmankuvia haastavana opetuksellisena instituutiona. Näitä luokkahuoneissa toimivia opettajia ei tulisi kaan nähdä tästä yhteiskunnasta jollakin tapaa erillisiksi pedagogisiksi toimi-



joiksi vaan myös näiden opettajien tapa tulkita tätä heitä ympäröivää todellisuutta, on myös aina jollakin tapaa kytköksissä siihen kyseiseen yhteiskuntaan, jossa he ovat kasvaneet aikuisiksi. Nämä opettajina toimivat henkilöt ovatkin useimmissa tapauksissa enkulturoitu (ns. kulttuuriin sisään kasvaminen) siihen kulttuuriin, johon he ovat syntyneet.

He saattavat näin ottaa nämä tietyt kulttuuriin sekä kasvatukseen liittyvät arvot sekä normit jonkinlaisina itsestäänselvyyksinä. Näin koko tämän luokanopettajankoulutuksen läpi kulkevana ns. *"punaisena lankana"* tulisikin olla näiden opettajiksi opiskelevien yksilöiden asettaminen erilaisten näitä ns. *"itsestäänselvyksiä"* haastavien kognitiivisten ongelmien eteen, jotta nämä luokanopettajiksi opiskelevat yksilöt joutuisivat tämän koulutusprosessin kuluessa pohtimaan aika ajoin näiden näkemystensä sekä arvojensa todenmukaisuutta. (Räsänen 2002a, 19–20.)

Tässä pro-gradu -tutkielmassa tarkoitukseni onkin tutkia sitä, miten nämä opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin liittyvät taidot voitaisiin integroida aikaisempaa kokonaisvaltaisemmalla tavalla osaksi tätä yliopistoissa tapahtuvaa luokanopettajakoulutusta. Tutkittavan aihealueen laajuuden takia tämän tutkielmani kohdealue on rajattu peruskoulun ala-asteella toimivien luokanopettajien koulutukseen eli tarkastelen tätä luokanopettajakoulutusta kahden tutkimusaiheeseen keskeisesti liittyvän tutkimuskysymyksen kautta:

- 1) Ensinnäkin haluan tarkastella sitä, miten näitä kolmea oppimisen mallia (eli uudistavan oppimisen mallia, kokemuksellisen oppimisen mallia sekä sosiokulttuurisen oppimisen mallia) sovelletaan tässä Jyväskylässä tapahtuvassa luokanopettajankoulutuksessa
- 2) Toiseksi haluan tarkastella sitä, miten nämä kolme oppimisen mallia voitaisiin mahdollisesti integroida osaksi tätä toteutettavaa luokanopettajakoulutusta tavalla, joka tukisi erityisesti näiden opettajiksi koulutettavien yksilöiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämistä

Tutkielmaan valittu tutkimusmenetelmä perustuu kuvailevan eli integroivaan lähdeaineiston analyysiin eli luonteeltaan ajallisesti sekä määrällisesti rajattujen tieteellisten tutkimusartikkelien (n. 30 artikkelia) hyödyntämiseen. Tämän kyseisen lähdeaineiston analyysi on jaettavissa kahteen eri tutkimusvaiheeseen, joista ensimmäistä voidaan nimittää tämän pro gradu -tutkielmani analyytiseksi vaiheeksi. Tutkielman analyytisessä vaiheessa tavoitteena onkin kuvailla, kritisoida sekä vertailla näitä kolmea oppimisen mallia toisiinsa. Tutkielman synteettisessä vaiheessa tavoitteena on puolestaan yhdistää nämä oppimisen mallit toisiinsa tavalla, joka tukisi aikaisempaa kokonaisvaltaisemmalla (eli holistisella) tavalla näiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämistä tässä tapahtuvassa luokanopettajakoulutuksessa.

Rakenteellisesti tutkielma muodostuu **seitsemästä** luvusta. Nämä luvut muodostuvat ensinnäkin **johdannosta**, jonka tarkoituksena on johdatella lukija tämän tutkielmani aihepiiriin. Luvussa **kaksi** kuvaan tutkimusaiheeseen keskeisesti liittyviä käsitteitä sekä pyrin avaamaan myös tämän tutkielman aihepiiriin liittyvää teoreettista viitekehystä. Luvussa **kolme** esittelen käyttämäni tutkimusmenetelmän. Luvussa **neljä** esittelen tämän Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa sovelletun ilmiölähtöisen oppimisen mallin. Luvussa **viisi** tarkastelen puolestaan sitä, miten näitä uudistavaan, kokemukselliseen sekä sosiokulttuuriseen oppimiseen perustuvia oppimisen malleja sovelletaan tällä hetkellä tässä Jyväskylässä tapahtuvassa luokanopettajakoulutuksessa. Luvussa **kuusi** pyrin integroimaan nämä oppimisen mallit toisiinsa tavalla, joka tukisi aikaisempaa kokonaisvaltaisemmalla tavalla näiden luokanopettajiksi opiskelevien yksilöiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämistä tässä Jyväskylässä tapahtuvassa luokanopettajakoulutuksessa. Luvussa **seitsemän** esittelen lopuksi tekemäni johtopäätökset.

## 2. MUUKALAISENA KÄSITTEIDEN VIIDAKOSSA

### 2.1 Kulttuurin käsite

Kulttuureista puhuttaessa ne nähdään usein jonkinlaisina toisistaan erillisinä sekä luonteeltaan muuttumattomina kokonaisuuksina. Toiset kulttuurit käsitetään täten jo oletusarvoisesti erilaisiksi, kuin se kulttuuri, johon me itse katsoimme kuuluvamme. Kulttuurit eivät kuitenkaan ole luonteeltaan tämänkaltaisia ajasta sekä paikasta riippumattomia todellisuuden kuvauksia vaan pikemminkin aina tietyssä yhteisössä elävien yksilöiden muodostamia tulkintoja siitä. Kulttuurit ovat täten aina jossakin määrin näiden tässä kyseisessä yhteisössä elävien yksilöiden välisen vuorovaikutuksen kautta rakentuneita kokonaisuuksia. (Dervin & Keihäs 2013,105; 113–114.)

Inkalaa (2002, 52) lainaten suomalaisuutta ei näin ollutkaan identiteettinä tietyllä tapaa olemassa ennen kuin se tehtiin ikään kuin ns. ”*tietoisesti näkyväksi.*” Käsitys tästä omasta suomalaisuudestamme perustuukin luonteeltaan suhteellisen valikoituun tämän suomalaisen kansallisvaltion sekä siinä asuvan kansakunnan välistä yhtenäisyyttä painottavaan kertomukseen. Tässä suomalaisten kulttuurista yhtenäisyyttä painottavassa kertomuksessa suomalaisuus on siten tavallisesti määritelty joksikin, joka on tunnusomaista vain tietyille tämän ns. ”*suomalaisuuden*” kriteerit täyttävälle henkilöille. Suomalaisuus on määritelty näin ominaisuudeksi, joka on tunnusomaista lähinnä vain uskonnoltaan luterilaisille sekä suomea äidinkielenään puhuville miehille ja naisille. Näiden suomalaisuuteen liittyvien kriteerien korostaminen on kuitenkin johtanut samanaikaisesti tiettyjen Suomessa asuvien vähemmistöryhmien poissulkemiseen tästä kansallisen identiteetin rakentamiseen liittyvästä suomalaisuuden määritelmästä. (Riitaoja 2013, 13–14.)

Tätä suomalaisen kansakunnan yhtenäisyyttä korostavaa kansallisen identiteetin rakentamista on näin leimannut tietynlainen essentialismi eli näkemys, jossa näiden muista kulttuureista tulevien ihmisten käsitetään olevan lähinnä tä-

män oman kulttuurinsa stereotyyppisiä edustajia. Tässä essentialistisessa kulttuurien tarkastelutavassa näiden muiden kulttuurien nähdään olevan luonteeltaan juuri näille kyseisille kulttuureille tunnusomaisten arvojen, asenteiden, normien sekä käyttäytymismallien muodostamia homogeenisiä kokonaisuuksia. Näin kun puhutaan *”kulttuurien törmäämisestä”* tai *”vieraaseen kulttuuriin tutustumisesta”* on tällöin kyseessä aina tietyssä määrin essentialistinen tapa tarkastella tätä yhteiskunnassa ilmenevää moninaisuutta. (Dervin & Keihäs 2013, 109.)

Sosiaaliantropologina toimivan Ulf Hannerzin (1999) mukaan kulttuureista puhutaankin edelleen ikään kuin ne olisivat toisistaan jollakin tapaa selvästi erottavissa olevia homogeenisiä kokonaisuuksia, joissa elävät yksilöt on mahdollista kategorisoida yksiselitteisesti juuri tiettyyn kulttuurin kuuluviksi. Kulttuurien kohtaamisessa ei ole kuitenkaan koskaan kyse näiden kulttuurien aktuaalisesta kohtaamisesta vaan pikemminkin aina näissä kyseisissä kulttuureissa elävien sekä toimivien yksilöiden kohtaamisesta. (Dervin & Keihäs 2013, 104.)

Yksilön oma elämäkokemus muokkaa myös toisaalta tämän kyseisen yksilön tapaa tulkita tätä häntä ympäröivää todellisuutta. Näitä yksilöiden välisiä eroja ei voidakaan selittää täten pelkästään tietystä kulttuurista johtuviksi vaan jokaisen yksilön identiteetin muotoutumiseen vaikuttavat myös monet muut kulttuurista riippumattomat tekijät kuten esimerkiksi tämän kyseisen yksilön ikä, sukupuoli sekä koulutustaso. Meidän onkin mahdollista tuntea tämän koulustaustamme takia täten suurempaa yhteenkuuluvaisuutta esimerkiksi intialaisen opettajan, kuin vaikkapa suomalaisen metsurin kanssa. (Dervin & Keihäs 2013, 95–98.)

Mielikuva tästä omasta suomalaisuudestamme on käsitettävissä tietyllä tapaa keinotekoiseksi rakennelmaksi, jonka ideologisenä perustana on toiminut pitkälti tätä kansakuntien sisäisen eheyden keskeisyyttä painottanut nationalismi. Käsitys Suomesta tämänkaltaisena homogeenisesti yhtenäisenä kansakuntana voidaankin ymmärtää olevan tämän 1800-luvulla heränneen nationalismin eli kansallisuusaatteen kannattelema yhteiskuntapoliittinen rakennusprojekti, jonka avulla luotiin mielikuva tästä suomalaiselle kansakunnalle luonteenomai-

sesta etnisestä sekä kielellisestä yhtenäisyydestä. Tunnusomaista tälle suomalaisen kansakunnan yhtenäisyyttä korostavalle kertomukselle onkin ollut tietynlainen vaikeneminen tästä Suomessa vallinneesta sekä yhä edelleen vallitsevasta moninaisuudesta. (Tervonen 2014, 140–143.)

## 2.2 Formaalista monikulttuurisuuskasvatuksesta kohti kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta

Suomessa harjoitettu monikulttuurisuuskasvatus on perustunut jo pitkään tietynlaiseen kulttuuriseen essentialismiin, jossa näiden kulttuurien välillä vallitsevien erojen nähdään kuvaavan tätä olemassa olevaa todellisuutta sellaisenaan. Harjoitetussa monikulttuurisuuskasvatuksessa tämän suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevan moninaisuuden on näin ymmärretty tarkoittavan lähinnä tästä omasta kulttuuristamme jollakin tapaa eroavaa etnistä, kielellistä tai uskonnollista toiseutta (Riitaoja 2013, 12–13.)

Tämä Suomessa toteutettu monikulttuurisuuskasvatus ei ole myöskään toisaalta perustunut mihinkään tarkasti määriteltyyn lähestymistapaan vaan tätä monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvää opetusta on luonnehtinut tukeutuminen luonteeltaan hyvin erilaisten kasvatuksellisten lähestymistapojen käyttämiseen. Monikulttuurisuuskasvatusta onkin toteutettu mm.:

1. Erityiskasvatuksellisenä lähestymistapana
2. Merkittävien kulttuurin osatekijöiden huomioimiseen liittyvänä kasvatuksena
3. Erillisten opintokokonaisuuksien lisäämiseen liittyvänä toimintana
4. Humanistisena lähestymistapana
5. Luonteeltaan olennaisesti moniperspektiivisenä pedagogiikkana
6. Yhteiskunnan rakenteet huomioon ottavana kasvatuksellisenä toimintana

**Lähde:** (Räsänen 2009, 8–9)

Näistä lähestymistavoista **ensimmäisessä** eli erityiskasvatuksellisessa lähestymistavassa tätä suomalaista valtakulttuuria pidetään tietynlaisena kulttuu-

risena normina. Tässä kyseisessä lähestymistavassa tämän suomalaisen valtakulttuurin omaksumat tiedot sekä taidot muodostavatkin sen koulutuksellisen perustason, jonka kaikkien tässä opetuksessa mukana olevien oppilaiden tulisi saavuttaa. Tämän kouluissa annettavan erityisopetuksen pääasiallisena tarkoituksena nähdäänkin olevan auttaa näitä Suomessa eläviä vähemmistöryhmien jäseniä omaksumaan tämän suomalaisen valtakulttuurin käyttämä kulttuurinen normisto. (Paavola 2007, 52–53; Räsänen 2009, 9.)

Lähestymistavoissa **kaksi** ja **kolme** tätä opetusta pyritään puolestaan tiettyllä tapaa ns. ”rikastuttamaan” tuomalla siihen mukaan näitä eri kulttuureja esitteleviä aineistoja näiden opetussuunnitelmiin lisättävien teemapäivien sekä opintojaksojen avulla. **Neljännessä** eli humanistisessa lähestymistavassa korostetaan tämän opetuksen rikastuttamisen sijaan puolestaan positiivisten ihmisuhteiden merkitystä näiden erilaisista kulttuurista taustoista lähtöisin olevien oppilaiden kanssa toimittaessa. Näillä koulujen opetussuunnitelmiin lisätyillä teemapäivillä, opintojaksoilla sekä tähän humanistiseen lähestymistapaan liittyvällä suvaitsevaisuuskasvatuksella saatetaan kuitenkin pikemminkin vahvistaa kuin purkaa näitä oppilaiden keskuudessa vallitsevia ennakkoluuloja. Tätä Suomessa sekä sen rajojen ulkopuolella esiintyvää moninaisuutta onkin näissä kyseisissä lähestymistavoissa tarkasteltu lähinnä tämän suomalaisen valtakulttuurin omaksumien arvojen, asenteiden sekä normien näkökulmasta. (Räsänen 2005, 99; Räsänen 2009, 9–10.)

Lähestymistavoissa **viisi** ja **kuusi** pyritäänkin purkamaan tätä näille aikaisemmille lähestymistavoille (eli lähestymistavat 1,2,3,4) tunnusomaista etnosentrisyyttä eli taipumusta tarkastella näitä omasta kulttuuristamme eroavia kulttuureja tämänkaltaisina toisistaan erillisinä sekä sisäisesti yhtenäisinä kokonaisuuksina. Lähestymistavassa viisi tätä yhteiskunnassa esiintyvää moninaisuutta tarkastellaankin monien erilaisten näkökulmien kautta (esim. suomalaiseen valtaväestöön kuuluvan naisen, vähemmistöön kuuluvan saamelaisen lapsen jne.). Kyseessä on luonteeltaan olennaisesti pluralismiin (eli moniarvoisuuteen) perustuva tapa opettaa monikulttuurisuutta. Kuudennessa lähestymistavassa korostetaan puolestaan koulun roolia näiden siinä opiskelevien oppilaiden omaamien

demokraattisten taitojen kehittäjänä. Näitä demokratian harjoittamiseen liittyviä taitoja tulisikin harjoittaa aktiivisesti tämän sekä luokkahuoneissa että myös niiden ulkopuolella toteutettavan opetuksen avulla. Oppilaiden tulisi kokea tämän demokratian harjoittaminen ns. ”käytännössä, jotta he ymmärtävät mitä se on ja miten se toimii. (Räsänen 2002b, 104; Räsänen 2009, 10.)

Lähestymistavoissa viisi ja kuusi onkin kyse luonteeltaan kriittisestä monikulttuurisuuskasvatuksesta, jonka lähtökohdat ovat toisaalta kriittisessä pedagogiikassa sekä toisaalta näille eri kulttuureille tunnusomaisten ominaispiirteiden ymmärtämisessä. Näistä lähtökohdista **ensimmäisessä** korostetaankin täten sitä, että tämän annetun monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi olla luonteeltaan kriittistä. Kasvatusta ei tulisikaan ymmärtää luonteeltaan koskaan täysin neutraaliksi eli arvoista vapaaksi yhteiskunnalliseksi toiminnaksi. Näin tässä kasvatustyössä mukana olevien opettajien omat henkilökohtaiset diskurssit ovat näin aina tietyllä tapaa kulttuurisesti rakentuneita. (Räsänen 2002b, 105–106.)

Lähtökohdassa **kaksi** painotetaan puolestaan näiden eri kulttuureista lähtöisin olevien oppilaiden omaamien ajattelutapojen, uskomusten sekä käyttäytymismallien ymmärtämisen tärkeyttä. Näiden eri kulttuureista tulevien oppilaiden opettamisessa ei olekaan siten kyseessä pelkästään vain joidenkin tietyille kulttuurille tunnusomaisten sekä luonteeltaan pinnallisten kulttuuristen ominaispiirteiden ymmärtämisestä (esim. hunnun käyttö, kosher-ruuan syönti jne.) vaan pikemmin tätä monikulttuurisuuskasvatusta toteuttavan yksilön taidosta tunnistaa näille eri kulttuureille tunnusomaisia kulttuurisia koodistoja (esim. kulttuurin yksilökeskeisyys vs. kulttuurin yhteisökeskeisyys, kulttuurin maskuliinisuus vs. kulttuurin feminiinisyys jne.). (Räsänen 2002b, 98–99.)

Kriittisessä monikulttuurisuuskasvatuksessa korostetaan erityisesti kasvatuksen sosiopoliittista luonnetta eli sitä, että se on tässä yhteiskunnassa tapahtuvana toimintana aina jollakin tapaa sidoksissa siihen yhteiskuntaan, jossa sitä harjoitetaan. Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus on tästä näkökulmasta käsin tarkasteltuna käsitettävissä kasvatukseksi joka:

### **Opettaa oppilaat ymmärtämään kaikenlaista erilaisuutta**

- Monikulttuurisuuskasvatuksella ei pyritä lisäämään ainoastaan näiden eri kulttuurien välillä esiintyvien erojen ymmärtämistä vaan sen tavoitteena on pyrkiä lisäämään samanaikaisesti myös näiden kulttuurien sisällä esiintyvän erilaisuuden ymmärtämistä (esim. etnisen, seksuaalisen, kielellisen, uskonnollisen jne.).

### **On tarkoitettu kaikille oppilaille**

- Monikulttuurisuuskasvatus ei kohdistu vain maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin vaan se on kaikille oppilaille tarkoitettua kasvatusta.

### **On käsitettävä prosessiksi**

- Monikulttuurisuuskasvatus ei ole yksittäisten teemapäivien tai opintojaksojen kautta toteutettavaa kasvatusta vaan se on luonteeltaan jatkuvaa sekä kaikki oppiaineet läpäisevää kasvatusta.

**Lähde:** (Paavola 2007, 47–49)

Monikulttuurisuuskasvatusta ei pitäisikään käsittää pelkästään tietyille Suomessa asuville tai tänne muuttaville yksilöille (esim. maahanmuuttajille) tarkoitetuksi kasvatukseksi. Kriittisessä monikulttuurisuuskasvatuksessa on tämän sijaan kyseessä pikemmin koko suomalaisen koulutusjärjestelmän toimintakulttuurin läpäisevästä tavasta kasvattaa tässä kyseisessä koulutusjärjestelmässä opiskelevia oppilaita arvostamaan tätä suomalaisessa yhteiskunnassa esiintyvää moninaisuutta. Erityistä huomiota olisi tällöin kiinnitettävä etenkin tämän kasvatuksen tukena käytettäviin opetusmateriaaleihin, opetussuunnitelmien sisältöihin sekä tässä koulutusjärjestelmässä työskentelevien opettajien tapoihin kommunikoida oppilaiden sekä näiden vanhempien kanssa. (Paavola 2007, 50.)



### 2.3 Kulttuurienvälisen sensitiivisyyden merkitys monikulttuurisuuskasvatuksessa

Tälle suomalaisessa koulutusjärjestelmässä toteutettavalle monikulttuurisuuskasvatukselle on ollut tunnusomaista tietynlainen ”*pedagogiseen turismiin*” verrattava tapa harjoittaa tätä monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvää opetusta. Opetuksessa onkin palattu aina tietyllä tapaa takaisin tähän ns. ”*normaalin opetussuunnitelman*” mukaiseen päiväjärjestykseen eli opetuksessa on palattu opiskelemaan jotakin, joka voidaan tunnistaa ominaisuuksiltaan tähän ns. ”*normaaliin päiväjärjestykseen*” liittyväksi opetuksiksi. Toteutetussa opetuksessa tämän suomalaisuuden ei olekaan ymmärretty olevan vain yksi puoli tästä suomalaisessa yhteiskunnassa esiintyvistä moninaisuudesta, vaan sen on käsitetty olevan siitä täysin erillinen opetuksellinen kokonaisuus. (Räsänen 2009, 9.)

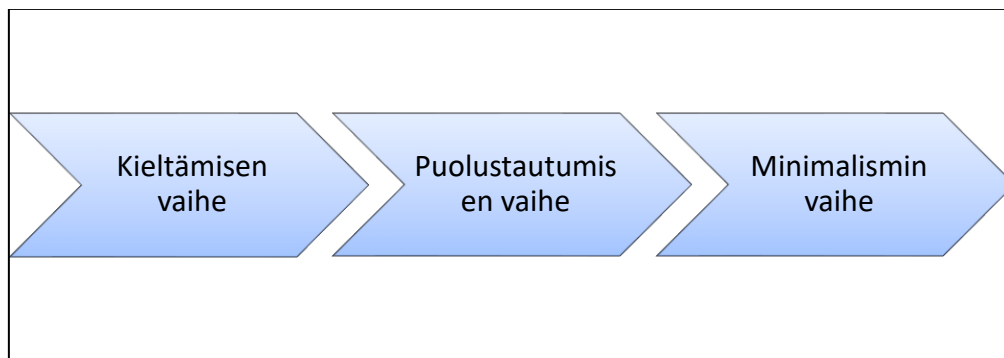
Toteutetussa monikulttuurisuuskasvatuksessa tätä suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevaa moninaisuutta onkin lähestytty pääasiallisesti ns. ”*negatiivisen toiseuden*” kautta eli monikulttuuriseksi ei olekaan siten nimitetty mitään tahansa arkielämään liittyviä ilmiöitä vaan nimenomaan juuri sellaisia ilmiöitä, joita pidämme tämän oman suomalaisuutemme tietynlaisina vastakohtina (esim. suomalainen vs. maahanmuuttaja, luterilainen vs. islamilainen jne.). Monikulttuuriseksi on näin määritelty lähinnä ne asiat ja ilmiöt, joita on pidetty uusina ja erilaisina. (Riitaoja 2013, 12–13.)

Näkökulma tähän harjoitettavaan monikulttuurisuuskasvatukseen onkin ollut luonteeltaan suhteellisen etnosentrinen eli näitä itsellemme vieraita kulttuureja on tarkasteltu lähinnä tämän yksikulttuuriseksi mielletyn suomalaisen valtakulttuurin omaksumien arvojen, asenteiden sekä käyttäytymismallien näkökulmasta. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteeksi voikin määrittellä pyrkimyksen siirtyä pois tästä etnosentriselle ajattelutavalle luonteenomaisesta taipumuksesta tarkastella näitä muita kulttuureja pääasiallisesti tämän yksilön oman kulttuurisen viitekehyksen kautta. (Riitaoja 2013, 12–13.)

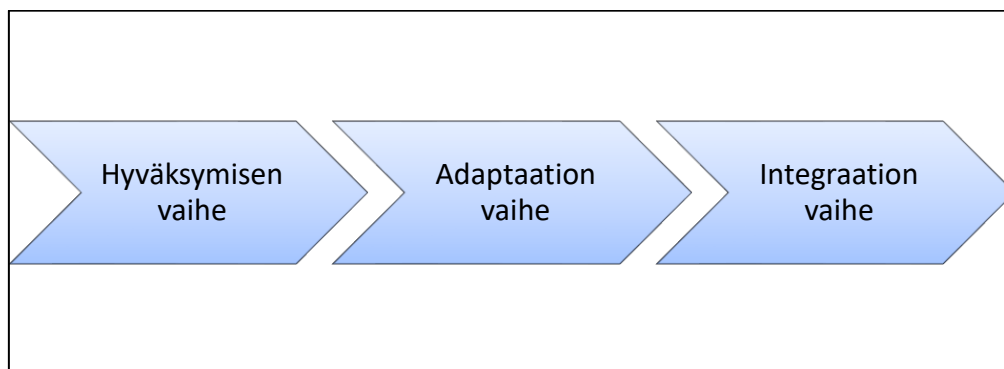
Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus nojautuu kasvatuksellisesti Milton Bennettin (1993) kehittämään kulttuurienvälisen sensitiivisyyden malliin. Koko-

naisuudessaan tämä Bennetin kehittämä malli käsittää kuusi eri vaihetta. Jokainen näistä mallin vaihteista kuvaakin hieman erilaisista osatekijöistä muodostuvia tapoja nähdä sekä kokea tämä meitä ympäröivä todellisuus (ks. malli 1):

**Etnosentrinen viitekehys (kulttuurisen moninaisuuden lähestyminen omasta kulttuurista käsin)**



**Etnorelativistinen viitekehys (kulttuurisen moninaisuuden ymmärtäminen)**



**Malli 1.** Kulttuurienvälisen sensitiivisyyden vaiheet (Jokikokko 2002, 92)

Etnosentrisessä viitekehyksessä (ks. malli 1) tästä omasta kulttuuristamme eroavia kulttuureja tarkastellaan pääasiassa tämän oman kulttuurin kautta. Etnosentrisessä viitekehyksessä korostuukin näkemys tämän yksilön oman kulttuurin paremmuudesta suhteessa muihin kulttuureihin. Etnosentrisen viitekehysten vaiheet ovat:

**1. Kieltämisen vaihe**

Yksilö kieltää kulttuurisen erilaisuuden olemassaolon kokonaan tai tiedostaa nämä erot vain hyvin hämärästi. Oma kulttuuri on yksilölle se ainoa ns. *"oikea ja mahdollinen"* kulttuuri.

## 2. Puolustautumisen vaihe

Yksilö tiedostaa erilaisten kulttuurien olemassaolon, mutta ei näe niitä yhtä moniulotteisina kuin tätä omaa kulttuuriansa. Erilaiset muihin kulttuureihin liittyvät stereotyyppit sekä ennakkoluulot ovat hyvin tavanomaisia tässä vaiheessa.

## 3. Minimalismin vaihe

Yksilö on hyväksynyt muiden kulttuurien olemassaolon sekä vallitsevat kulttuuriset erot, mutta hän vähättelee näiden erojen merkitystä. Oman kulttuurin piirteet nähdään tietyllä tapaa universaaleina ja ainoastaan luonteeltaan suhteellisen pinnalliset erot (esim. pukeutumiseen, syömiseen jne. liittyen) tunnistetaan näiden kulttuurien välillä esiintyviksi todellisiksi eroiksi.

**Lähde:** (Halme & Vataja 2011, 105–106; Jokikokko 2002, 92)

Etnorelativistisessa viitekehyksessä (ks. malli 1) yksilö puolestaan ymmärtää näiden eri kulttuurien välillä vallitsevia eroja. Etnorelativistisessä viitekehyksessä tunnistetaan näiden kulttuurien sekä niissä elävien ihmisten erilaisuus ja ainutlaatuisuus. Etnorelativistisen viitekehyksen vaiheet ovat:

## 4. Hyväksymisen vaihe

Yksilö ymmärtää, että nämä kulttuurien välillä esiintyvät arvot ja uskomukset ovat luonteeltaan kulttuurisidonnaisia. Tämä ymmärrys ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tämä kyseinen yksilö välttämättä arvostaa näitä toisia kulttuureja. Yksilö voikin olla ajattelutavaltaan etnorelativistinen, mutta voi silti suhtautua jokseenkin negatiivisesti näiden tiettyjen kulttuurien edustamiin arvo- ja uskomusjärjestelmiin.

## 5. Adaptaation vaihe

Yksilö ymmärtää ja osaa myös tulkita näiden toisista kulttuureista lähtöisin olevien yksilöiden käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä. Adaptaatio-

vaiheessa olennaista on tämän yksilön omaama kyky vaihtaa perspektiiviä (eli näkökulmaa) riippuen siitä millaisessa kulttuurisessa ympäristössä hän toimii sillä kyseisellä hetkellä. Yksinkertaisimmillaan tämä voi tarkoittaa tietyssä kulttuurissa hyväksyttäväksi katsottujen käyttäytymistapojen omaksumista, mutta toisaalta se voi tarkoittaa myös luonteeltaan monikulttuurisen maailmankatsomuksen omaksumista. Tällöin yksilö kykenee tunnistamaan näihin eri maailmankatsomuksiin liittyvän kompleksisuuden sekä siirtymään sujuvasti näiden eri kulttuurien välillä tilanteen sitä vaatiessa.

## 6. Integraation vaihe

Yksilö on omaksunut monikulttuurisen maailmankatsomuksen, minkä seurauksena hänen kulttuurinen identiteettinsä ei ole enää sidoksissa mihinkään tiettyyn kulttuuriin ja sen edustamaan arvo- ja uskomusjärjestelmään. Yksilö pystyykin toimimaan näissä luonteeltaan vaihtelevissa kulttuurisissa konteksteissa ilman tämän tietyn kulttuurin mukanaan tuomaa kulttuurista viitekehystä eli tapaa tulkita tätä häntä ympäröivää todellisuutta tietyistä tarkkaan määritellyistä kulttuurisista viitekehysteistä käsin

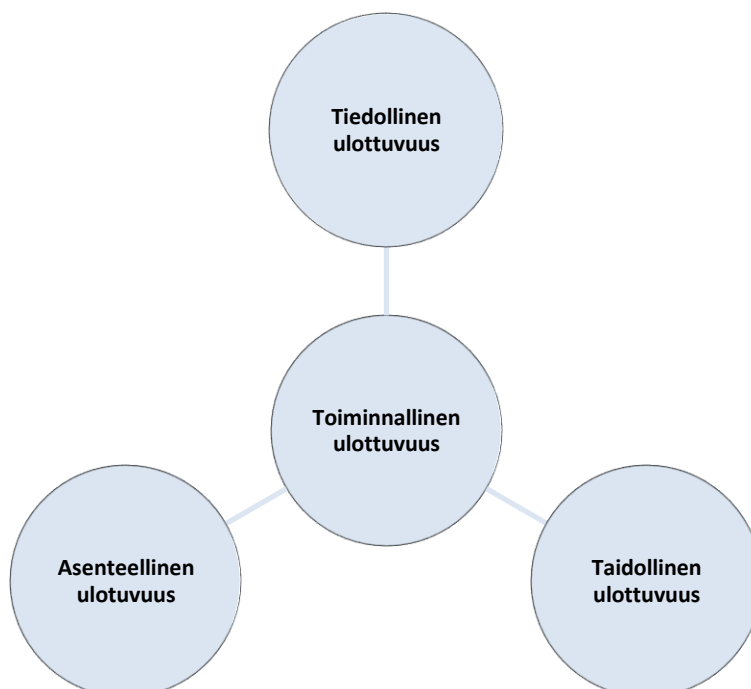
**Lähde:** (Halme & Vataja 2011, 106; Jokikokko 2002, 92)

Tässä Bennetin kehittämässä mallissa on kuitenkin omat puutteensa ja sitä voi pitää luonteeltaan melko idealistisena kuvauksena siitä, miten tämän yksilön tapa nähdä sekä kokea tämä häntä ympäröivä todellisuus saattaa vähitellen muuttua ajan kuluessa näiden arkielämässä tapahtuvien kohtaamisten kautta. (Jokikokko 2002, 92–93.)

## 2.4 Kulttuurienvälisen kompetenssin merkitys kulttuurienvälisen sensitiivisyyden oppimisessa

Tämän Bennettin (1993) kehittämän mallin avulla on kuitenkin mahdollista hahmottaa niitä koulutuksellisia raameja, joiden puitteissa tätä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä toteutettavaa monikulttuurisuuskasvatusta voidaan kehittää tavalla, jossa tämän monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena olisikin näiden toisten kulttuurien sekä niissä elävien yksilöiden ainutlaatuisuuden ymmärtämiselle keskeisten taitojen kehittämisessä. Tällöin puhutaan nimenomaan kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvistä taidoista, jotka voidaan ymmärtää tietynlaiseksi valmiudeksi käsitellä näiden eri kulttuurien sekä niissä elävien yksilöiden välillä esiintyviä eroja positiivisella tavalla. (Jokikokko 2002, 85–86.)

Kulttuurienvälinen kompetenssi viittaakin niihin taitoihin, joita tarvitaan paremman yhteisymmärryksen sekä vuorovaikutuksen saavuttamiseen näiden hyvin erilaisista kulttuureista tulevien yksilöiden kanssa toimittaessa. Kulttuurienvälinen kompetenssi muodostuu neljästä eri ulottuvuudesta (ks. malli 2):



**Malli 2.** Kulttuurienvälisen kompetenssin neljä ulottuvuutta (Jokikokko 2002, 87)

Kulttuurienvälisen kompetenssin lähtökohtana voidaan pitää yksilön omia asenteita (**asenteellinen ulottuvuus**). Kuitenkin juuri näiden omien asenteiden (eli ennakkoluulojen, stereotyyppien jne.) tarkasteleminen on ehkä vaikein osa-alue näistä kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämiseen liittyvistä ulottuvuuksista, koska valtaosa näistä yksilön omaamista asenteista eli tavoista suhtautua tähän häntä ympäröivään todellisuuteen muodostuvat jo hyvin varhaisessa vaiheessa (yleensä lapsuudessa). Osa näistä yksilön omaamista asenteista voi myös olla luonteeltaan tiedostamattomia, mikä vaikeuttaa huomattavasti näiden kyseisten asenteiden sekä niihin liittyvien ennakkoluulojen sekä stereotyyppien havaitsemista. Näiden omien ennakkoluulojen kohtaaminen sekä tietoinen reflektointi on kuitenkin välttämätöntä, kun halutaan kehittää näitä kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyviä taitoja. (Jokikokko 2002, 87–88; Räsänen 2009, 14.)

**Tiedollinen ulottuvuus** tarkoittaa puolestaan omaan ja muihin kulttuureihin liittyvää tietämystä. Yksilön onkin oleellista tunnistaa tässä omassa käyttäytymisessään tätä hänen käyttäytymistään ohjailevia kulttuurisia koodistoja eli niitä merkityksenannon tapoja, jotka säätelevät tätä tapaamme ajatella sekä käyttäytyä. Näin yksilön oma kulttuuri saattaa muodostua tälle yksilölle eräänlaiseksi *”henkiseksi vankilaksi”*, jos tämän kyseisen kulttuurin määrittelemiä kulttuurisia viitekehyksiä eli tälle tietylle kulttuurille tunnusomaisia arvoja, normeja, uskomuksia sekä käyttäytymismalleja ei milloinkaan kyseenalaisteta tämän yksilön toimesta. Kulttuurinen tietämys on tämän ohella toisaalta myös tietoa toisista kulttuureista sekä niissä elävistä ihmisistä eli tietämystä niistä historiallisesti, kulttuurisesti sekä maantieteellisesti muodostuneista ajatus- ja käyttäytymismalleista, jotka vaikuttavat näiden eri kulttuureista tulevien ihmisen tapaan toimia. (Jokikokko 2002b, 88; Räsänen 1999,144)

**Taidollinen ulottuvuus** käsittää puolestaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät taidot. Kulttuurienvälisesti taitava yksilö onkin luonteeltaan kriittinen sekä asiat monesta eri perspektiivistä näkevä henkilö. Onnistunut vuorovaikutus edellyttää näin aina vastavuoroisuutta eli näiden toisista kulttuureista tulevien yksilöiden aitoa kuuntelemista sekä toisaalta kykyä asettua näiden eri

kulttuureista tulevien yksilöiden asemaan. Keskeistä onkin halu kuunnella sekä toisaalta ymmärtää näistä eri kulttuureista lähtöisin olevien yksilöiden käyttäytymistä motivoivia tekijöitä. (Jokikokko 2002, 88–89; Räsänen 2009, 14–15.)

Neljäs ja viimeinen näistä kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämiseen liittyvistä ulottuvuuksista on puolestaan **toiminnallinen ulottuvuus**, jota voidaan pitää näiden kolmen aikaisemman ulottuvuuden tietynlaisena yläkäsitteenä. Toiminnallisella ulottuvuudella tarkoitetaan tämän yhteisössä elävän yksilön tietoista sitoutumista tässä hänen omassa yhteisössään esiintyvän rasismien, syrjinnän sekä ennakkoluulojen aktiiviseen kohtaamiseen. Toiminnallisessa ulottuvuudessa on näin kyseessä nämä muut kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuudet yhdistävästä käytännön toiminnasta sekä tämän toiminnan vaikutuksista sen kohteena olevien yksilöiden elämään. (Jokikokko 2002, 89; Räsänen 2009, 15.)

Kulttuurienvälisen kompetenssi tulisi kuitenkin käsittää pikemminkin tietynlaisena tämän yksilön ajattelua sekä käyttäytymistä ohjaavana kasvatustilana, kuin jonkinlaisena nopeasti omaksuttavissa olevana tieto- ja taitopakettina. Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittyminen onkin luonteeltaan koko tämän yksilön eliniän kestävä oppimisprosessi, jonka kuluessa tämä joutuu aika ajoin refleктоimaan näiden totena pitämiensä uskomustensa todenmukaisuutta. (Jokikokko 2002, 88–89.)

## **2.5 Kulttuurienvälisen pedagogiikan rooli luokanopettajakoulutuksessa**

Tätä suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuvaa kasvatusta toteutetaan aina tiettyjen sille asetettujen arvolähtöisten tavoitteiden perusteella. Näin tämän kasvatuksen luonnetta sekä sen keskeisiä lähtökohtia määriteltäessä ei olekaan merkityksetöntä se kuka nämä kasvatukseen liittyvät tavoitteet määrittelee tai millaisia nämä tavoitteet ovat. Erityisen ratkaisevaa onkin se, millaiseksi tätä kasvatusta toteuttavan luokanopettajan rooli nähdään tässä kasvatuksessa eli käsitetäänkö tämä opetustyötä tekevä opettaja pelkästään eräänlaiseksi valtion virkamieheksi, jonka tehtävänä on toteuttaa näiden opetussuunnitelmien hänelle osoittamia

opetuksellisia velvoitteita vai pitäisikö tämän opettajana toimivan yksilön pystyä toimimaan myös näitä vallitsevia yhteiskunnallisia rakenteita kriittisesti arvioivana pedagogisena toimijana. (Räsänen 2002a, 17–18.)

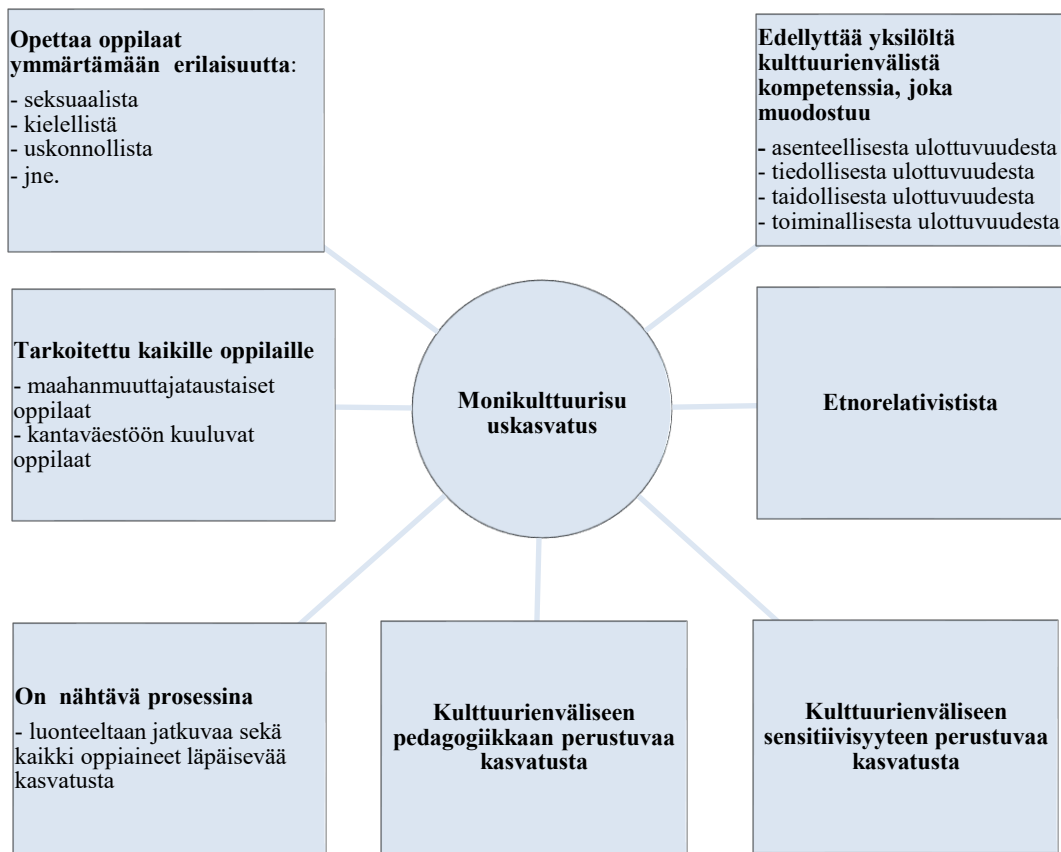
Näin onkin olennaista kysyä sitä, missä määrin nämä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä toimivat luokanopettajat pystyvät arvottamaan omalta osaltaan näitä heille määriteltyjä tavoitteita sekä toisaalta määrittelemään niitä menetelmiä, joiden avulla he haluavat saavuttaa nämä opetussuunnitelmassa mainitut tavoitteet. Nämä luokanopettajina toimivat yksilöt saattavatkin ottaa nämä opetussuunnitelmassa mainitut tavoitteet sekä niihin liittyvät kasvatukselliset arvot jonkinlaisina itsestäänselvyyksinä, joita ei tällöin myöskään kyseenalaisteta tässä annettavassa opetuksessa. Tämän etnosentrisen ajattelutavan vaarana onkin käsitys tämän opettajana toimivan yksilön omaaman näkökulman ehdottomasta oikeudellisuudesta näihin muihin vaihtoehtoiisiin näkökulmiin verrattuna. (Paavola 2007, 68–69.)

Kulttuurienvälisen pedagogiikan tavoitteena onkin auttaa näitä luokanopettajaksi opiskelevia yksilöitä näkemään tämä yhteiskunnassa vallitseva moninaisuus pikemminkin rikkautena, kuin jonkinlaisena korjaamista vaativana opetuksellisena poikkeamana. Luokanopettajankoulutuksen yhtenä keskeisenä tehtävänä olisikin kehittää näiden opettajiksi opiskelevien yksilöiden kulttuurienvälisiä kompetenssia tavalla, jossa näiden opettajiksi opiskelevien yksilöiden maailmankuvaa pyrittäisiin kehittämään luonteeltaan etnorelativistisemmaksi eli lähtökohdiltaan pluralistisempiin arvoihin perustuvaksi tavaksi tarkastella tätä meitä ympäröivää todellisuutta. Opettamisen voisi tästä näkökulmasta tarkasteltuna ymmärtää olevan luonteeltaan jonkinlaisten objektiivisten totuuksien opettamisen sijaan pikemminkin tästä todellisuudesta tehtyihin tulkintoihin perustuvaa kasvatuksellista toimintaa. (Räsänen 2002a, 19–20.)

## 2.6 Yhteenveto

Tämän kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen voi käsittää muodostuvan seuraavista siihen olennaisesti kuuluvista osa-alueista (ks. malli 3):





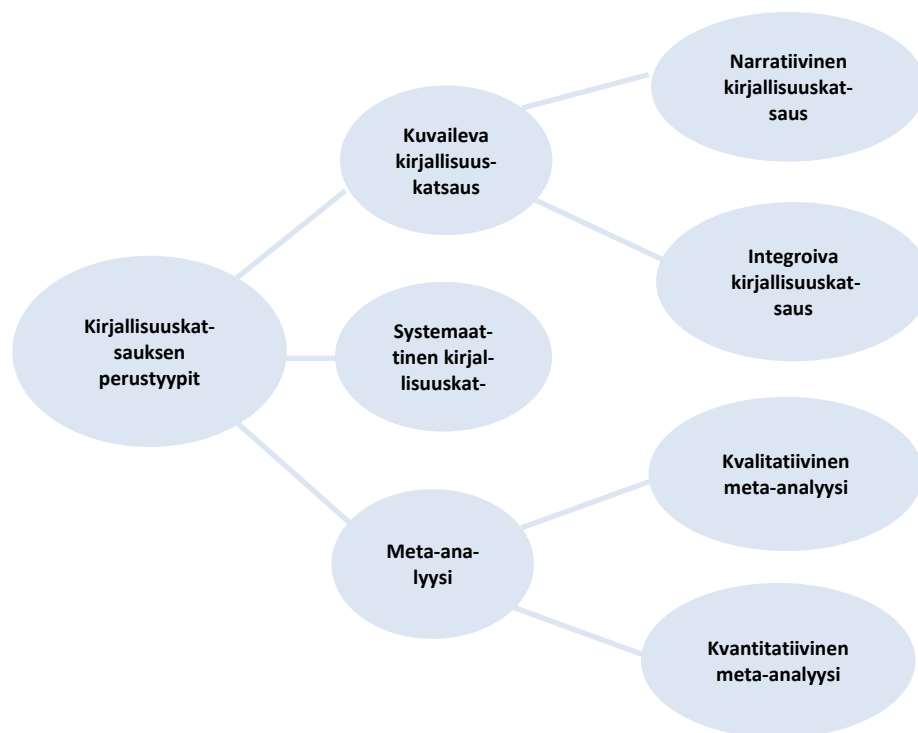
**Malli 3.** Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen keskeiset osa-alueet

Tämän yllä olevan mallin (ks. malli 3) esittämällä tavalla tämän monikulttuurisuuskasvatuksen voikin näin käsittää muodostuvan kulttuurienväliseen pedagogiikkaan perustuvasta opettajaopiskelijoiden koulutuksesta, joka keskittyy näiden luokanopettajiksi kouluttautuvien opettajaopiskelijoiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisen tukemiseen. Keskeisenä koulutuksellisenä tavoitteena onkin lisätä näiden opettajiksi kouluttautuvien yksilöiden omaamaa kulttuurienvälistä sensitiivisyyttä ja yrittää tällä tavalla muuttaa näiden luokanopettajiksi opiskelevien yksilöiden omaamaa maailmankuvaa jonkin verran etnorelativistisempaan suuntaan, jossa tämä suomalaisessa yhteiskunnassa ilmenevä moninaisuus ymmärretään pikemminkin opetukseen liittyvänä rikkautena kuin jonkinlaisena korjaamista vaativana opetuksellisenä poikkeamana.

### 3. TUTKIMUSMENETELMÄ

#### 3.1 Kuvaileva eli integroiva kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Pro gradu -tutkielmani perustuu siinä käytetyn tutkimusmenetelmän osalta kuvailevan eli integroivan kirjallisuuskatsauksen käyttämiseen. Tutkimusmenetelmänä se mahdollistaakin aineistolähtöiseen tarkasteluun perustuvan lähestymistavan, jossa tutkimusaineistona voidaan käyttää monilla erilaisilla tutkimusmenetelmillä sekä täysin eri näkökulmista tehtyjä tutkimuksia. (Salminen 2011, 8.) Kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa tutkimusmenetelmänä kolmeen eri perustyyppiin (ks. malli 4):



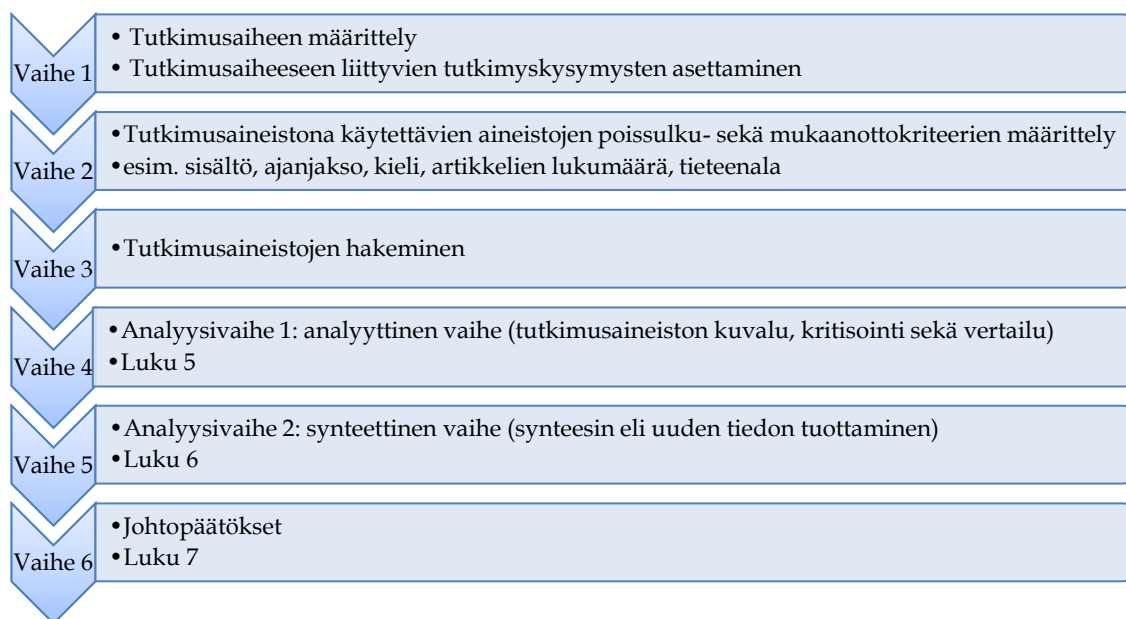
**Malli 4.** Kirjallisuuskatsaukseksi kutsutun tutkimusmenetelmän kolme perustyyppiä (Salminen 2011, 6; 7-15)

Integroivaa kirjallisuuskatsausta (ks. malli 4) voidaan luonnehtia lähestymistapana luonteeltaan narratiivisen (eli kertomuksellisen) sekä toisaalta systemaattisen (eli järjestelmällisen) kirjallisuuskatsauksen yhdistelmäksi, jossa nämä tutkimusaineiston valintaan liittyvät kriteerit ovat luonteeltaan väljempää kuin

systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa, mutta jossa painotetaan kuitenkin näitä molempia lähestymistapoja enemmän erityisesti uuden tiedon tuottamisen keskeisyyttä tähän tutkimukseen liittyvien johtopäätösten osalta. Integroivassa kirjallisuuskatsauksessa tutkimuksellinen mielenkiinto kohdistuukin tämän tutkimuksessa käytettävän tutkimusaineiston järjestelmällisen eli systemaattisen valikoinnin sijaan pikemminkin näiden tutkimuksessa käytettävien tutkimusaineistojen kriittisen tarkastelun lopputuloksena muodostettavaan tiedon synteettiin eli uuden tiedon tuottamiseen. (Salminen 2011, 6–10.)

### 3.2 Integroivan kirjallisuuskatsauksen vaiheet

Tutkimusprosessina integroiva kirjallisuuskatsaus koostuu pääosin samanlaisista tutkimusvaiheista, kuin mitkä ovat tunnusomaisia systemaattiselle kirjallisuuskatsaukselle. Tutkielmani tutkimusvaiheet ovat täten seuraavanlaiset (ks. malli 5):



**Malli 5.** Pro gradu -tutkielman eteneminen vaiheittain (Salminen 2011, 11)

Tutkielmani etenee näin tämän tutkielmaan liittyvän tutkimusaiheen (ks. malli 5) määrittelyn sekä siihen liittyvien tutkimuskysymysten asettamisen

kautta (**vaihe 1**) kohti tässä tutkielmassa hyödynnetyn tutkimusaineiston valikointiin liittyvien kriteerien määrittelyvaihetta (**vaihe 2**). Täydellinen lista tässä tutkielmassa hyödynnetyistä tieteellisistä artikkeleista (**vaihe 3**) sekä niiden valikoimisessa käytetyistä valintakriteereistä on löydettävissä tämän tutkielman liiteosasta (ks. liite 1 ja 2). Tutkielman analyttisessä vaiheessa (**vaihe 4**) tavoitteena on puolestaan kuvailla, kritisoida sekä vertailla näitä kolmea tarkastelun kohteena olevaa oppimisen mallia toisiinsa, kun taas tutkielman synteettisessä vaiheessa (**vaihe 5**) pyrkimyksenä on tuottaa uutta tietoa näitä tutkielmaan valittuja tutkimusaineistoja hyödyntäen. Luvussa 7 esittelen lopuksi tämän tutkimusaineiston pohjalta tekemäni johtopäätökset (**vaihe 6**). Tarkempi tutkimukseni etenmistä kuvaava malli löytyy tutkielmani liiteosasta (ks. liite 3).

Tutkielmani teoreettisessa osassa (ks. luku 2) hyödynnän osittain vuonna 2017 tekemässäni kandidaatintutkielmassa (Tampereen avoin yliopisto) tehtyjä johtopäätöksiä liittyen siihen millaiseksi tämä monikulttuurisuuskasvatus tulisi käsittää tässä suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuvana kasvatuksellisena toimintana. Kyseisessä kandidaatintutkielmassa (*Opetuksen uudet haasteet monikulttuuristuvassa peruskoulussa*) tarkastelin erityisesti sitä millaisia uusia haasteita tämä peruskoulussa toimiva opettaja kohtaa tässä moninaistuvassa suomalaisessa yhteiskunnassa sekä toisaalta sitä mikä merkitys tämän opettajan omaamalla kulttuurienvälisellä kompetenssilla on näissä suomalaisissa peruskouluissa harjoitettavan monikulttuurisuuskasvatuksen onnistumiseen.

## 4. ILMIÖLÄHTÖISEN OPPIMISEN MALLI

### 4.1 Ilmiölähtöisen oppimisen teoreettiset lähtökohdat

Viime vuosikymmeninä harjoitetussa perusopetuksessa tapahtuva oppiminen on ymmärretty pääsääntöisesti prosessiksi, jossa tämän oppimisen käsitetään etenevän tämän oppimiseen liittyvän prosessin osalta tietyn ennalta määritellyn oppimisjärjestyksen mukaisessa järjestyksessä. Tämänkaltaisen yksittäisten oppiaineiden sekä tietyn oppimisjärjestyksen mukaan etenevä oppiminen on kuitenkin tietyllä tapaa vierasta tälle arkielämässä tapahtuvalle oppimiselle. (Tarnanen & Kostiainen 2020, 9–10.)

Näin esimerkiksi biologian oppikirjojen sisältämät käsittekatgoriat voivatkin jäädä oppijoille luonteeltaan hieman abstrakteiksi, jos niitä ei pystytä yhdistämään samanaikaisesti näiden oppijoiden omiin kokemuksiin sekä havaintoihin tästä heitä ympäröivästä biodiversiteetistä eli tämän heitä ympäröivän luonnon biologisesta monimuotoisuudesta. Toisaalta emme voi myöskään pyytää vierasta kieltä puhuvaa henkilöä käyttämästä puheessaan mennyttä aikamuotoa vain siksi, koska niiden käyttöä käsitellään vasta tämän kielen opiskelemisessä käytetyn oppikirjan kakkosluvussa. (Tarnanen & Kostiainen 2020, 9–10.)

Ilmiölähtöisen oppimisen malli lähestyy oppimista Tarnasen ja Kostiaisen (2020, 12–13) mukaan tämän sijaan luonteeltaan nonlinearisesti etenevänä oppimisprosessina, joka rakentuu pitkälti tästä opetuksen kohteena olevasta ilmiöstä aikaisemmin muodostettujen yksilöllisten kokemusten sekä havaintojen pohjalle. Näin tämän oppijan omakohtaiset kokemukset tästä oppimisen kohteena olevasta ilmiöstä ymmärretäänkin tämän oppimisprosessin onnistumisen kannalta luonteeltaan merkittävimiksi, kuin tämän oppijan omaama teoreettinen ymmärrys tästä kyseisestä ilmiöstä.

Ilmiölähtöisessä oppimisen mallissa näitä opetuksen kohteena olevia ilmiöitä ei toisaalta pyritä myöskään tarkastelemaan pelkästään yhden oppiaineen näkökulmasta vaan näitä opetuksen kohteena olevia ilmiöitä pyritään tarkastelemaan tämän sijaan monien erilaisten peruskoulussa opettavien oppiaineiden

näkökulmasta (esim. maantieto, historia, yhteiskuntaoppi, uskonto, elämäntietomustieto jne.). Nämä opetuksen kohteena olevat ilmiöt eivät näin olekaan luonteeltaan yksiulotteisia, vaan ne ovat ominaisuuksiltaan aina jossakin määrin sidoksissa siihen kulttuuriseen, sosioekonomiseen sekä historialliseen ajankohtaan, jossa me elämme. (Tarnanen & Kostainen 2020, 12–13.)

Ilmiölähtöisen oppimisen mallissa oppiminen ymmärretäänkin luonteeltaan olennaisesti tässä yhteiskunnassa toimivien yksilöiden väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvaksi toiminnaksi. Tämän oppimisprosessin onnistumisen kannalta keskeistä on siten se, miten tätä oppilaiden keskuudessa vallitsevaa osaamista pystytään hyödyntämään tavalla, joka tukee tämän ilmiön mahdollisimman kokonaisvaltaiseen (eli holistiseen) ymmärtämiseen liittyvää oppimista. (Tarnanen & Kostainen 2020, 12–14.)

## 4.2 Ilmiölähtöinen oppiminen Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa käytettävänä oppimisen mallina

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa noudatettava opetussuunnitelma (OPS: 2020–2023) perustuu keskeisiltä lähtökohdiltaan tämän ilmiölähtöisen oppimisen mallin noudattamiseen. Tässä Jyväskylässä toteutettavassa luokanopettajakoulutuksessa oppimista tarkastellaan näin viiden erilaisen oppimiseen liittyvän ilmiön kautta: (ks. taulukko 1):

### 1. Oppiminen vuorovaikutukseen liittyvänä ilmiönä

Ihmisten välinen sosiaalinen vuorovaikutus on yksi keskeinen opettamiseen sekä oppimiseen liittyvä ilmiö. Ilmiölähtöisessä oppimisessa tätä ihmisten välistä vuorovaikutusta tarkastellaankin täten sekä yksilöiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin liittyvinä taitoina että toisaalta myös tämän oppilaita opettavan yksilön omaamana taitona ymmärtää näissä opetustilanteissa mukana olevien oppilaiden osallisuutta vahvistavia sekä toisaalta tätä osallisuuden tunnetta heikentäviä tekijöitä näiden kyseisten opetustilanteiden aikana.

<p>2. Oppimiseen liittyvänä ilmiönä</p>	<p>Oppiminen ymmärretään luonteeltaan olennaisesti kontekstisidonnaisena prosessina. Oppiminen ymmärretään täten ilmiöksi, jota ei tapahdu ainoastaan ns. ”formaalin” opetuksen puitteissa (esim. koulussa, työpaikalla jne.) vaan myös ns. ”informaaleissa” puitteissa (esim. kotona, vapaa-ajalla jne.). Opetustilanteet eivät olekaan siten luonteeltaan koskaan neutraaleja, vaan ne ovat pikemminkin aina tiettyssä kulttuurisessa kontekstissa sekä tiettyjen ryhmädynamiikkaan liittyvien valtasuhteiden määrittelemissä puitteissa toteutuvia opetustilanteita.</p>
<p>3. Oppiminen asiantuntijuuteen liittyvänä ilmiönä</p>	<p>Koulutuksen tavoitteena on pyrkiä kehittämään luonteeltaan autonomisesti toimivia, mutta samanaikaisesti eettisten periaatteiden mukaan toimivia kasvatusalan asiantuntijoita. Näin pelkkä oppiaineiden hallintaan liittyvä asiantuntijuus ei riitä, vaan opettajalla on tämän ohella myös kasvatuksellinen vastuu näistä opettamistaan oppilaista. Opettajan yhtenä keskeisenä tehtävänä onkin täten toimia näiden oppilaidensa henkilökohtaista kasvua tukevana kasvattajana.</p>
<p>4. Oppiminen tieteelliseen ajatteluun liittyvänä ilmiönä</p>	<p>Tieteellisen tiedon tuottamiseen liittyvien tieteellisten menetelmien hallinta on yksi keskeinen osa tämän opettajaksi opiskelevan yksilön omaamaa kasvatustieteellistä asiantuntijuutta. Koulutuksellisenä tavoitteena onkin täten kehittää tämän luokanopettajaksi opiskelevan yksilön kykyä tuottaa toisaalta uutta tieteellisesti perusteltua tietoa sekä toisaalta kehittää tämän yksilön taitoa arvioida kriittisesti tätä jo aikaisemmin tuotettua tieteellistä tutkimusta.</p>
<p>5. Oppiminen kasvatukseen liittyvänä ilmiönä</p>	<p>Kasvatuksella ymmärretään olevan sekä yhteiskuntaa säilyttävä että toisaalta tätä yhteiskuntaa uudistava tehtäväasettelu. Tämä luokin tietynlaisen jännitteen toisaalta kasvatuksen säilyttävän sekä toisaalta kasvatuksen tätä olemassa olevaa yhteiskunnallista järjestystä muuttamaan pyrkivän tehtävänasettelun välille. Opetussuunnitelmien ei näin käsitetäkään olevan luonteeltaan neutraaleja vaan niiden sisältämien tavoitteiden ymmärretään määrittyvän aina tässä kyseisessä yhteiskunnassa vaikuttavien intressiryhmien keskenään käymän valtakamppailun lopputuloksena. Kasvatus ymmärretään näin aina tiettyyn sosio-historialliseen aikakauteen sidoksissa olevaksi kasvatukselliseksi toiminnaksi.</p>

**Taulukko 1.** Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa käytetyn ilmiölähtöisen oppimisen mallin viisi ulottuvuutta (Jyväskylän yliopisto 2020: [Opettajankoulutuksessa opiskeltavat ja tutkittavat ilmiöt](#))

Tässä Jyväskylässä toteutettavassa ilmiölähtöisen oppimisen malliin (ks. taulukko 1), nojautuvassa luokanopettajakoulutuksessa opettajuus ymmärretäänkin luonteeltaan perustavasti kontekstisidonnaisena prosessina, jossa tavoitteena on

kouluttaa eettisesti vastuullisia sekä oppimista monista eri näkökulmista kriittisesti tarkastelevia kasvatusalan ammattilaisia. (Jyväskylän yliopisto 2020: [Opettajakoulutuksen lähtökohta, tavoitteet ja toimintakulttuuri.](#))

### 4.3 Ilmiölähtöinen oppiminen prosessina

Ilmiölähtöisessä oppimisen mallissa nämä opetettavat ilmiöt ymmärretään luonteeltaan jo lähtökohtaisesti aina tietyssä määrin monitulkintaisiksi sekä moniulotteisiksi. Opettajan opetuksellisena tehtävänä ei olekaan näin jonkin tietyn jo etukäteen määritellyn tulkinnan tarjoaminen näille oppilaille, vaan tavoitteena on tämän sijaan tukea pikemminkin näiden opetukseen osallistuvien oppilaiden tämän ilmiön ymmärtämiseen liittyvän yksilöllisen ajatteluprosessin kehittymistä. Prosessina tämän ilmiölähtöisen oppimisen mallin voikin sanoa muodostuvan seuraavanlaisista oppimiseen liittyvistä osatekijöistä (ks. malli 6):



**Malli 6.** Ilmiölähtöiseen oppimiseen liittyvän oppimisprosessin keskeiset osatekijät (Tarnanen & Kostiainen 2020, 15)



Ilmiölähtöisessä oppimisen mallissa (ks. malli 6) korostetaan lähtökohtaisesti tämän oppimisen osaamisperusteisuutta eli sitä, miten tämä oppiminen lähtee prosessina liikkeelle aina kunkin oppilaan senhetkisen osaamistason kartoittamisesta. Ilmiölähtöisessä oppimisessa tätä oppimisprosessin aikana muodostettavaa uutta osaamista pyritäänkin kerryttämään täten tämän yksilön aikaisemman osaamisen pohjalle. Näin tätä oppilaiden osaamistasoa ei käsitetäkään luonteeltaan homogeeniseksi vaan kukin oppilas kehittää tätä omaa osaamistaan tälle kyseiselle yksilölle tunnusomaisen oppimisprosessin kautta. (Tarnanen & Kostiainen 2020, 14–15.)

Oppimisen ei myöskään käsitetä tapahtuvan vain luonteeltaan formaaleissa puitteissa (esim. luokkahuoneessa) vaan tämän sijaan oppiminen nähdään prosessina, jota tapahtuu luonteeltaan hyvin erityyppisissä tiloissa (esim. luokkahuoneessa, verkossa, ravintolassa, urheiluhallissa, kirjastossa, museossa jne.) sekä toisaalta hyvin erilaisissa konteksteissa (esim. opettajan johdolla luokkahuoneessa, työpaikalla tapahtuvassa koulutuksessa, harrastuksen parissa jne.). Oppimista ei näin tapahdukaan vain tietynlaisissa oppimisympäristöissä vaan se on pikemminkin prosessi, jota tapahtuu kaikissa niissä tilanteissa, joissa ihmiset ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ilmiölähtöisessä oppimisessä nämä oppimistilanteet käsitetäänkin luonteeltaan ainutkertaisiksi opetukseen sekä oppimiseen liittyviksi tilanteiksi. (Tarnanen & Kostiainen 2020, 15–16.)

Ilmiölähtöisessä oppimisen mallissa tämä oppimisen kohteena oleva ilmiö voi olla oppilaan valitsema tai se voidaan poimia myös suoraan tästä opetuksen perustana käytetyn opetussuunnitelman tavoitteista. Tätä olennaisempaa on kuitenkin ns. *"tutkivaan oppimiseen"* perustuvan lähestymistavan käyttäminen tämän käynnissä olevan oppimisprosessin tukena. Ilmiölähtöisen oppimisen mallissa on näin kyseessä olennaisesti kollektiiviseen yhteistyöhön tukeutuva tiedonluomisen prosessi, jossa tavoitteena on pyrkiä noudattamaan mahdollisimman tarkkaan tälle tieteelliselle tutkimukselle tunnusomaisia tiedon tuottamisen vaiheita. (Tarnanen & Kostiainen 2020, 15.)

Tarnanen & Kostiaisen (2020, 15) mukaan opettajan tehtävänä ei olekaan ns. *"valmiiksi pureskeltujen"* vastausten tarjoaminen näille opetukseen osallistuville

oppilaille vaan pikemminkin tämän oppilaan oppimista tukevan oppimisprosessin tukeminen. Opettajan tehtävänä onkin toimia tämän oppimisprosessin etene- mistä organisoivana sekä vaiheistavana henkilönä. Tämä oppimisen oppilaskes- keisyys näkyy toisaalta myös tähän ilmiölähtöiseen oppimiseen liittyvissä arvi- ointikäytänteissä. Oppimista ei voidakaan arvioida pelkästään näiden opittavien ilmiöiden nimeämiseen, luokitteluun tai kuvaamiseen liittyvän osaamisen perusteella vaan yhtä tärkeää on myös tämän kyseisen käynnissä olevan oppi- misprosessin aikana tapahtuva arviointi sekä toisaalta tähän arviointiprosessiin liittyvän vastuun jakaminen muiden tähän opetukseen osallistuvien oppilaiden kanssa.

Ilmiölähtöisessä oppimisen mallissa korostetaan erityisesti oppilaan tä- hän omaan oppimisprosessiinsa kohdistaman itsearvioinnin merkitystä sekä toi- saalta tähän oppimisprosessiin osallistuneen ryhmän antaman vertaisarvioinnin keskeisyyttä tämän oppimisprosessin onnistumisen kannalta. (Tarnanen & Kos- tiainen 2020, 16–17.)

#### **4.4 Ilmiölähtöinen oppiminen kontekstisidonnaisena tutkimus- kohteena**

Tämä Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa tällä hetkellä sovellettava ilmiö- lähtöisen oppimisen malli ei ole kuitenkaan kehittynyt jonkinlaisessa yhteiskun- nallisessa tyhjiössä vaan tämän kyseisen mallin teoreettisten lähtökohtien voi- nähdä johtavan lähestymistapana aina 1900-luvun alkuun saakka, jolloin suoma- laisessa perusopetuksessa pyrittiin ns. ”*opetusopin*” periaatteiden mukaan tietoi- sesti vähentämään näiden suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opettavien op- piaineiden lukumäärää (Niemelä 2019, 467.) Niemelän (2019, 467) mukaan tämä ns. ”*herbartilaisen*” koulukunnan periaatteiden mukaan järjestetty opetus voi- daankin käsittää näiden perusopetuksessa opettavien oppiaineiden eheyttämi- seen liittyvien eheyttämispyrkimysten ns. ”*ensimmäiseksi aalloksi*”.

Toinen perusopetuksen eheyttämiseen liittyvä eheyttämisaalto tapahtui puolestaan 1930-luvulla, jolloin Aukusti Salo julkaisi perusopetuksen ns. ”*koko-*

*naisopetusperiaatteelle*” nojaavan opetussuunnitelmansa. Opetuksen tulisikin Salon (1935, 38–40) mukaan rakentua sen keskeisten aiheisältöjen osalta pääasiallisesti uskonnon sekä kotiseutuopin ympärille rakentuvan opetuksen varaan. (Niemelä 2019, 467.)

Kolmas perusopetukseen kohdistuva eheyttämispyrkimys tapahtui tämän jälkeen 1970-luvulla, jolloin peruskoulun opetussuunnitelman keskeisiä tavoitteita käsitelleessä opetushallinnon komiteamietinnössä (1970) pohdittiin ensimmäistä kertaa tähän oppiaineiden eheyttämisen liittyviä ns. ”*horizontaalisia*” eli oppiaineiden välisiä sekä toisaalta ”*vertikaalisia*” eli oppiaineiden eheyttämisen sisäisiä mahdollisuuksia. Tästä ja muista myöhemmistä perusopetuksen eheyttämiseen liittyvistä pyrkimyksistä huolimatta tämä suomalaisissa peruskouluissa annettava opetus on kuitenkin säilyttänyt pitkään sille tunnusomaisen yhden oppiaineen varaan rakentuvan opetuksellisen lähestymistavan. (Niemelä 2019, 467.)

Niemelän (2019, 466–467) mukaan tälle suomessa harjoitetulle kasvatustieteelliselle tutkimukselle onkin ollut jossain määrin tunnusomaista vahvasti empirismiin perustuva tiedonkäsitely eli tapa tehdä tätä kasvatustieteellistä tutkimusta tavalla, joka nojaa erilaisista praktisista tarpeista kumpuaviin ja täten luonteeltaan usein suhteellisen lyhytkestoisiin tutkimus- ja kokeiluhankkeisiin. Tätä Suomessa käytävää kasvatustieteellistä keskustelua leimaakin tietynlainen historiattomuus eli taipumus korvata tämä oppiaineiden eheyttämiseen liittyvä terminologia vuosikymmenien kuluessa tätä samaa ilmiötä kuvaavalla vaihtoehdoisella terminologialla (esim. opetusoppi->kokonaisopetusperiaate->horizontaalinen ja vertikaalinen eheyttäminen->ilmiölähtöinen oppiminen jne.).

Opetushallituksen uusimman opetussuunnitelman (2014) perusteissa lanseerattu perusopetuksen eheyttämiseen tähtäävä opetussuunnitelma onkin tästä näkökulmasta tarkasteluna vain uusin variaatio tämän suomalaisen perusopetuksen eheyttämiseen tähtäävistä eheyttämispyrkimyksistä. (Niemelä 2019, 467.)

## 5. Tutkimuskohteena ilmiölähtöisen oppimisen malli

### 5.1 Ilmiölähtöisen oppimisen malli kolmen oppimisen mallin kautta tarkasteltuna

Luvussa viisi tutkimuksellisenä tavoitteenani on tarkastella tätä ilmiölähtöisen oppimisen mallia kolmen erilaisen oppimisen mallin kautta. Nämä mallit ovat:

- 1) Kokemuksellisen oppimisen malli
- 2) Sosiokulttuurisen oppimisen malli
- 3) Transformatiivisen oppimisen malli

Näiden opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämistä tukevien osatekijöiden tunnistamiseksi tämä tutkimuskysymyksen muotoutuikin rakenteeltaan seuraavanlaiseksi:

#### **Tutkimuskysymys 1:**

#### **Miten näitä kolmea oppimisen mallia sovelletaan tässä Jyväskylässä toteutettavassa luokanopettajakoulutuksessa**

Tutkielmani ensimmäisenä tavoitteena onkin tämän integroivaan kirjallisuuskatsaukseen perustuvan lähestymistavan avulla kuvata, vertailla sekä kritisoida tähän tutkielmaani valittuja oppimisen malleja suhteessa toisiinsa sekä toisaalta suhteessa tähän Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa sovellettavaan ilmiölähtöisen oppimisen malliin. Nämä oppimiseen liittyvät mallit eivät kuitenkaan kehity jonkinlaisessa sosiaalisessa tyhjiössä, vaan ne ovat käsitettävissä aina tietynlaisiksi vastareaktioiksi niitä edeltäneisiin oppimisen malleihin. Myös tämän Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa sovellettavan ilmiölähtöisen oppimisen mallin voidaankin näin käsittää olevan omalta osaltaan tietynlainen vastareaktio näihin tätä omaa suomalaista yhteiskuntaamme ravisteleviin maailmanlaajuisiin muutosvoimiin (esim. teollistuminen, automaatio, internet, globalisaatio jne.). (Jarvis & Holford & Griffin 2004, 13–14.)

Tässä pro gradu- tutkielmassani ymmärränkin nämä oppimisen mallit luonteeltaan olennaisesti kontekstisidonnaisiksi sekä näistä muista malleista ideoita hyödyntäviksi oppimisen malleiksi. Jokainen näistä malleista on näin omalta osaltaan reaktio niihin yhteiskunnallisiin olosuhteisiin, jotka vallitsivat näiden kyseisten mallien kehittämishetkellä. Nämä oppimiseen liittyvät mallit eivät olekaan näin jonkinlaisia tiettyyn spesifiseen ajankohtaan lukittuja aikakapselleita, vaan ne muokkautuvat aina aktiivisessa vuorovaikutuksessa näitä kyseisiä oppimisen malleja ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Jarvis & Holford & Griffin 2004, 13–14.)

Luvussa viisi tavoitteenani onkin pyrkiä tarkastelemaan kronologisessa järjestyksessä sitä, miten näitä kokemukselliseen, sosiokulttuuriseen sekä transformatiiviseen oppimiseen perustuvia oppimisen malleja sovelletaan tässä Jyväskylässä toteutettavassa luokanopettajankoulutuksessa. Valitsemani tutkimusmenetelmän eli integroivaan kirjallisuuskatsaukseen liittyvän lähestymistavan takia käytän tässä kyseisessä luvussa pääsääntöisesti näitä tutkielmani tutkimusaineistoksi valittuja tutkimusartikkeleita (ks. liite 1 ja 2). Nämä tiettyjen kriteerien mukaan valitut tutkimusartikkelit muodostavat näin sen ensisijaisen ns. ”toisen käden” tietoon pohjautuvan tutkimusaineiston, johon tukeutuen pyrin pääasiallisesti tarkastelemaan tätä tutkielmani ensimmäistä tutkimuskysymystä.

## 5.2 Alussa oli behaviorismi

Behavioristiseen oppimisen malliin perustuvan oppimiskäsityksen voi sanoa olleen pitkään koko länsimaista oppimiskäsitystä hallinnut näkemys siitä millaiseksi tämä oppiminen tulisi prosessina käsittää. Behaviorismin oppi-isänä voidaan pitää John Watsonia (1878–1958), jonka kirjoittama artikkeli ”*Psykologia sellaisena kuin behavioristi näkee sen*” (1913), muodostaa sen teoreettisen perustan, johon nojautuen myöhemmät behavioristisen koulukunnan edustajat (mm. B.F. Skinner) ovat jatkaneet tämän mallin kehittämistä. Oppimiseen liittyvänä teo-

riana behaviorismi nojautuukin vahvasti valistuksen eli ns. *"järjen ja tiedon"* aikakaudella (eng. Age of Enlightenment) yhteiskunnallisen asemansa vakiinnuttaneiden luonnontieteiden varaan. (Morris & Todd 1999, 16; 18–19; 32.)

Behaviorismissa ihmisen ja eläimen oppiminen nähdään perusteiltaan jokseenkin samankaltaisena toimintana. Behaviorismissa keskeisenä perusoletuksena onkin se, että tämän opetuksen tavoitteena oleva ns. *"toivuttu reaktio"* opitaan, kun se yhdistetään luonteeltaan toistuviin tämän oppijan ulkopuolelta tuleviin ärsykkeisiin. Oppimisen kannalta tämän toivotun tuloksen saavuttamista vahvistetaan luonteeltaan toistuvilla tämän oppijan palkitsemiseen (esim. korkeiden arvosanojen, stipendien jne.) sekä toisaalta tämän oppijan rankaisemiseen perustuvien ärsykkeiden (esim. luokalle jääminen, hylätyn arvosanan saaminen jne.) avulla. (Morris & Todd 1999, 32–34.)

Tätä oppijan käyttäytymisen säätelyyn tehokkuuteen uskovaa ns. *"behavioristista kasvatustoptimismia"* kuvastaa hyvin myös Watsonin (1924, 82) teokseen *"Behaviorismi"* esittämä toteamus:

*"Tuokaa minulle tusinan verran terveitä vauvoja, jotka ovat kaikki hyvin kehittyneitä, antakaa minulle myös oma spesifinen maailma, jossa heitä kasvatteis, niin voin taata sen, että voisin ottaa minkä tahansa heistä ja kouluttaa hänestä minkä tahansa valitsemani spesialistin...riippumatta siitä mitkä hänen lahjansa, taipumuksensa tai kutsumuksensa ovat, taikka siitä, minkä rotuisia hänen esivanhempansa olivat"*

Behaviorismissa oppiminen ymmärretään näin luonteeltaan suhteellisen mekaanisena tämän opetettavan tiedon siirtämiseen sekä muistamiseen liittyvänä prosessina. Oppijoilla käsitetäänkin olevan eräänlainen *"tiedollinen vaje"* (eng. knowledge deficit), jonka tämän oppilaita opettavan henkilön tulee täyttää tätä toivottua käyttäytymistä vahvistavien ulkoisten ärsykkeiden (esim. arvopsanat, jälkistunto jne.) avulla. (Saari & Harni 2014, 50–51.)

## 5.3 Kokemuksellisen oppimisen malli

### 5.3.1 Kokemuksellisen oppimisen malli behaviorismin haastajana

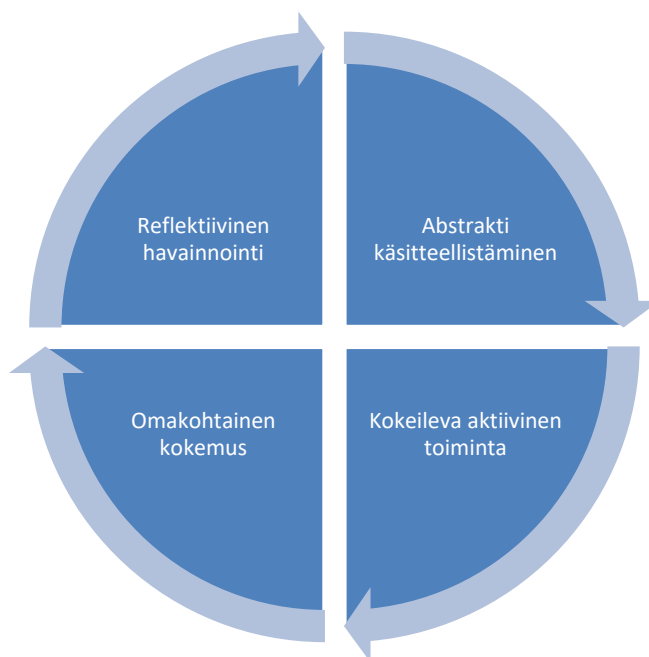
Kokemuksellisen oppimisen mallin voi nähdä syntyneen tietynlaisena vastareaktion tällöin kasvatuksen kentällä suurta suosiota nauttineeseen behavioristiseen oppimiseen malliin. Mallin oppi-isänä voidaan pitää John Deweytä (1859–1952), jonka oppimisen perimmäistä luonnetta pohtineet teokset ”*Demokratia ja Opetus*” (1916) sekä pari vuosikymmentä myöhemmin julkaistu ”*Kokemus ja Opetus*” (1938) loivat sen teoreettisen perustan, jonka pohjalta myöhemmät koulu-kunnan edustajat (mm. Kurt Lewin ja Jean Piaget) ovat jatkaneet tämän kyseisen mallin edelleen kehittelyä. Deweyn tavoitteena ei ollut kuitenkaan luoda uutta oppimisen mallia vaan pikemminkin pyrkiä omalta osaltaan kritisoimaan tälle behavioristiselle mallille tunnusomaista opettajakeskeisyyttä (eng. teacher centered learning) sekä toisaalta tähän opetukseen osallistuville oppijoille osoitettua roolia tämän heille välitetyn tiedon melko passiivisina vastaanottajina. (Miettinen 1998, 84–85.)

Tämän teoriapainotteisen opetuksen sijaan opetuksessa tulisi tämän sijaan kiinnittää huomattavasti enemmän huomiota siihen, miten tämä akateeminen tieto pystyttäisiin kytkemään aikaisempaa luontevammalla tavalla näiden oppilaiden omakohtaisiin kokemuksiin. Oppimisen tulisikin Deweyn mukaan tapahtua monissa erilaisissa sosiaalisissa puitteissa (eng. social settings). Dewey näkikin koululaitoksen olevan vain yksi sosiaalinen instituutio lukemattomien muiden samankaltaisten instituutioiden joukossa. (Williams 2017, 92–93.)

Tässä mielessä onkin ehkä hieman paradoksaalista, se miten tämä kokemuksellisen oppimisen malli käsitetään nykyään lähinnä aikuiskasvatuksen kentällä tapahtuvaan oppimiseen soveltuvaksi oppimisen malliksi. Tämä näkemys on kuitenkin jossakin määrin ristiriidassa Deweyn oman tulkinnan kanssa siitä, mitä tämä kokemuksellinen oppiminen itseasiassa tarkoittaa sekä minkäikäisille oppijoille se on tarkoitettu. (Miettinen 1998, 84–85.)

### 5.3.2 Kokemuksellisen oppimisen rooli ilmiölähtöisessä oppimisessa

Deweystä poiketen David Kolb (s. 1939) näkee tämän kokemuksellisuuden perustuvan oppimisen olevan erityisesti juuri aikuiskasvatukseen soveltuva oppimisen malli. Tämän Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa sovellettavan ilmiölähtöisen oppimisen mallin teoreettisena viitekehyksenä toimiikin Kolbin (1984) teoksessaan ”*Kokemuksellinen oppiminen – kokemus oppimisen sekä kehityksen lähteenä*” esittämä näkemys siitä millaiseksi tämä kokemuksellinen oppiminen tulisi käsittää sen keskeisten luonteenpiirteiden osalta (Miettinen 1998, 85–86). Kolbin (1984,33) mukaan kokemuksellinen oppiminen muodostuu neljästä eri vaiheesta. Nämä vaiheet ovat (ks. malli 7):



**Malli 7.** Kokemuksellisen oppimisen kehämäinen luonteenlaatu (Kolb 1984, 33)

Kolb ymmärtää tämän kokemuksellisuuden perustuvan oppimisen (ks. malli 7) muodostuvan näin tämän yksilön omakohtaisten kokemusten (**vaihe 1**) reflektiivisen havainnoinnin avulla (**vaihe 2**) muodostettavien uudenlaisten tekemisen tapojen sekä toimintamallien kehittämistä (**vaihe 3**), minkä jälkeen tämän oppimisen kehän viimeisessä eli kokeilevan aktiivisen toiminnan vaiheessa



(vaihe 4) näitä reflektoinnin avulla kehitettyjä tekemisen tapoja sekä toimintamalleja sovelletaan tämän jälkeen käytännössä. Näitä hankittuja kokemuksia voidaan tämän jälkeen hyödyntää jälleen tähän oppimiseen olennaisesti liittyvän reflektion ns. ”uutena” havaintoaineiksena. (Budhai & Skipwith 2017, 13–14.)

Oppiminen tulee Kolbin mukaan ymmärtää näin luonteeltaan tietynlaisena asteittain syvenevänä kehänä, jossa tämä oppimisen kohteena oleva ilmiö tarkentuu vähitellen tämän oppimisprosessin aikana harjoitettavan kokeilun sekä siihen liittyvän reflektion kautta. (Budhai & Skipwith 2017, 13–14.)

### 5.3.3 Kokemuksellisen oppimisen malliin liittyvä tutkimus

Tämä kokemuksellisen oppimisen malliin liittyvä näkemysten moninaisuus tulee hyvin esille näissä tutkielmani tutkimusaineistoksi valituissa tutkimusartikkeleissa. Alla olevassa taulukossa (ks. taulukko 2) onkin nähtävissä näiden tutkimusaineistoksi valittujen tutkimusten a) tutkimuskohde sekä näissä tutkimuksissa käytetty b) tutkimusmenetelmä. Jokainen näistä artikkeleista on myös numeroitu (Nro: 1–10) niiden tunnistamisen sekä löydettävyyden helpottamiseksi:

Kokemuksellista oppimista käsittelevät tutkimusartikkelit

Nro	Nimike	Tutkimuskohde	Osallistujien määrä	Tutkimusmenetelmä	Kohdema	Vuosi	Linkki
1	Extending experiential learning in teacher professional development	Toisen asteen opetuksessa toimivat opettajat	n.38	Laadullinen	Irlanti	2016	<a href="#">Linkki</a>
2	A Connected Space for Early Experiential Learning in Teacher Education	Iltapäiväkerhossa opetusta antavat opettajaopiskelijat	n. 41	Laadullinen/määrällinen	Yhdysvallat	2016	<a href="#">Linkki</a>
3	Utilizing an Experiential Approach to Teacher Learning about AFL: A Consciousness Raising Opportunity	Useilla eri koulutusasteilla toimivat opettajat ja rehtorit	n. 21	Laadullinen	Uusi-Seelanti	2016	<a href="#">Linkki</a>
4	Preparing Globally Competent Teacher Candidates through Cross-Cultural Experiential Learning	Ensimmäiselle sekä toiselle asteella kouluttautuvat opettajaopiskelijat	n. 23	Laadullinen	Yhdysvallat	2016	<a href="#">Linkki</a>
5	I find it odd that people have to highlight other people's differences - even when there are none": Experiential learning and interculturality in teacher education	Aineenopettajiksi kouluttautuvat suomalaiset sekä kansainväliset opettajaopiskelijat	n.17	Laadullinen	Suomi	2017	<a href="#">Linkki</a>
6	Experiential strategies and learning in environmental education: lessons from a teacher training college in Tanzania	Ensimmäiselle asteelle opettamaan kouluttautuvat opettajaopiskelijat	n. 10	Laadullinen	Tansania	2020	<a href="#">Linkki</a>

7	New teaching strategies from student teachers' pedagogical conceptual change in CALL	Englannin kielen opettajiksi koulutautuvat opettajaopiskelijat	n. 10	Laadullinen	Taiwan	2020	<a href="#">Linkki</a>
8	Training Teachers for and through Citizenship: Learning from Citizenship Experiences	Toiselle asteella koulutautuvat opettajaopiskelijat	n. 15	Laadullinen	Englanti	2020	<a href="#">Linkki</a>
9	Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences	Opettajiksi koulutautuvat opettajaopiskelijat	n. 107	Laadullinen/määrällinen	Espanja	2020	<a href="#">Linkki</a>
10	Expectations vs Reality: Investigating Teaching Practice Challenges of Foundation Phase Student Teachers in a Comprehensive University	Opettajiksi koulutautuvat opettajaopiskelijat	n. 10	Laadullinen	Etelä-Afrikka	2020	<a href="#">Linkki</a>

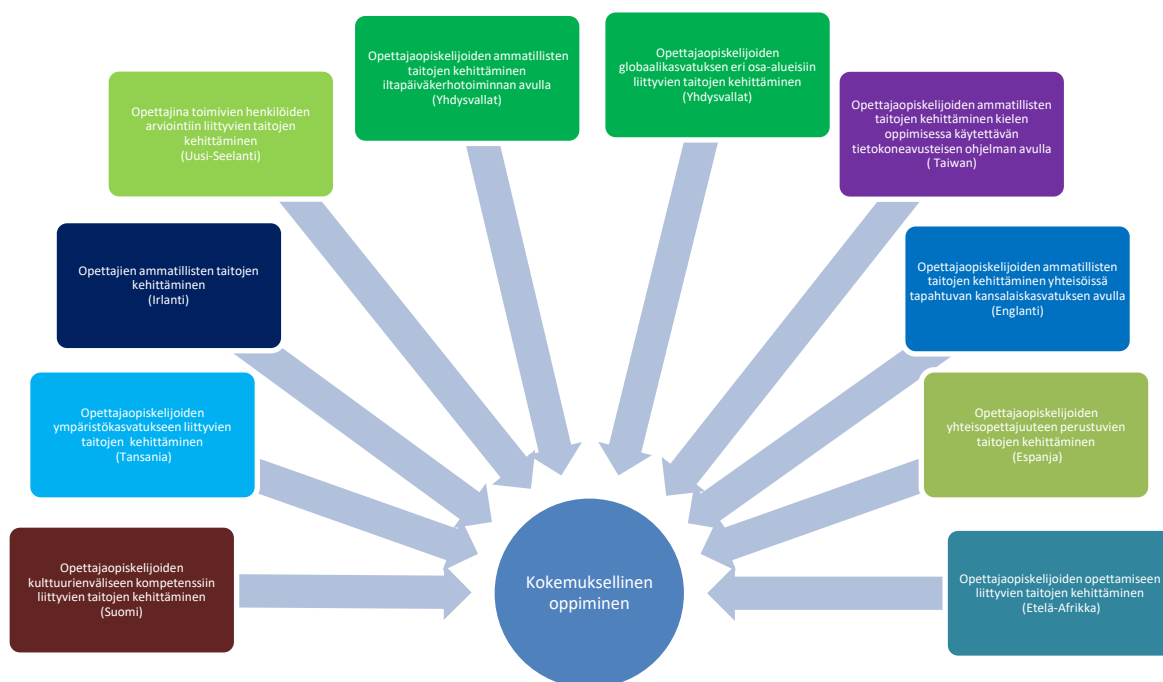
**Taulukko 2.** Kokemuksellisen oppimisen mallin tutkimusaineistoksi valitut tutkimusartikkelit tutkimuskohteen sekä käytetyn tutkimusmenetelmän mukaan jaoteltuna

Näissä tutkielmaan valituissa tutkimusartikkeleissa (ks. taulukko 2) on havaittavissa se, miten opettajakeskeistä tämä opettaminen on vielä nykyäänkin tässä eri puolilla maailmaa toteutettavassa opetuksessa. Useissa artikkeleissa (mm. Nro: 1, Nro: 2, Nro: 4, Nro: 7, Nro: 8, Nro: 9, Nro: 10) painotetaan erityisesti sitä, miten tiukasti tämä opetuksessa hyväksi käytettävä opetussuunnitelma (eng. curriculum) sekä toisaalta opetusohjelma (eng. syllabus) säätelee sitä, mikälaista opetusta on ylipäänsä mahdollista antaa. Girvan ja Connelly ja Tangney (Nro: 1) toteavatkin tämän koulussa toteutettavan opetuksen uudistamisen suurimman esteen olevan tällä hetkellä osittain näiden käytettävissä olevien taloudellisten resurssien sekä osittain myös poliittisen tahdon puuttumisesta johtuva turvautuminen näihin luonteeltaan behaviorismin leimaamiin ns. ”opetuksellista porkkanaa ja keppiä” käyttäviin traditionaaliisiin lähestymistapoihin

Taustalla vaikuttaa ehkä myös omalta osaltaan jossakin mielessä implisiittinen oletus siitä, että tämä annettava opetus itsessään voidaan käsittää eräänlaiseksi sarjaksi erilaisia luonteeltaan helposti omaksuttavia opetuksellisia käytäntöjä. Tämänkaltainen oletus tämän opetuksen perimmäisestä luonteesta onkin hyvin lähellä tätä behaviorismissa vallitsevaa käsitystä, jossa oppiminen nähdään luonteeltaan olennaisesti näihin ns. ”toivottuihin reaktioihin” sekä näitä kyseisiä reaktioita vahvistaviin ärsykkeisiin perustuvana oppimisprosessina.

Opettaminen käsitetään näin tietyllä tavalla pääasiallisesti näiden opittavien asioiden mekaaniseen siirtämiseen sekä niiden muistamista tukevien reaktioiden vahvistamiseen liittyväksi toiminnaksi.

Näiden tutkielmaan valittujen artikkelien tutkimusaiheiden välillä on havaittavissa kuitenkin melko suuria painotuseroja liittyen siihen, millaisessa yhteiskunnallisessa kontekstissa nämä kyseiset tutkimukset on toteutettu. Tämä tutkimusaiheiden kontekstisidonnaisuus tulee ehkä parhaiten esille tämän tutkimusartikkelien tutkimusaiheita esittelevän mallin avulla (ks. malli 8):



**Malli 8.** Kokemuksellista oppimista käsittelevien tutkimusartikkelien tutkimusaiheet

Tämän muodostetun mallin (ks. malli 8) kautta on näin mahdollista tarkastella sitä, miten kussakin kohdemaassa vaikuttavat yhteiskunnalliset olosuhteet vaikuttavat osaltaan keskeisesti siihen, miten konkreettisista tai toisaalta abstrakteista tutkimusaiheista on kysymys. Näissä tutkielmani tutkimusaineistoksi valituissa artikkeleissa onkin havaittavissa jako vauraisissa länsimaissa (mm. Nro: 1, Nro: 2, Nro: 3, Nro: 4, Nro: 5, Nro: 7, Nro: 8 ja Nro: 9) sekä toisaalta näitä köyhemmissä ns. *”kolmannen maailman maissa”* toteutetun tieteellisen tutkimuksen välillä (mm. Nro: 6 ja Nro: 10).

Yangin ja Kuon (Nro: 7) toteuttamassa tutkimuksessa tarkastellaankin tietokoneavusteiseen kielen oppimiseen (CALL= Computer-Assisted Language Learning) perustuvan opetusteknologian käyttämisen soveltuvuutta tämän kokemuksellisen oppimisen tukena, kun taas Ravhuhali ja Lavhelani ja Mudzielwana ja Mulovhedzi S. ja Nendauni (Nro: 10) pohtivat omassa tutkimuksessaan tämän sijaan muun muassa sitä, miten näiden etelä-afrikkalaisissa kouluissa työskentelevien opettajien käsialan selkeyttä voitaisiin parantaa niiden yleisen luettavuuden helpottamiseksi. Näiden tutkimusartikkelien kohdemaissa vallitsevat yhteiskunnalliset olosuhteet näyttävät vaikuttavan näin omalta osaltaan siihen millaisiin tekijöihin näissä kyseisissä kokemuksellista oppimista käsittelevissä tutkimusartikkeleissa kiinnitetään huomiota.

Tämä toteutettujen tutkimusten tietynasteinen kontekstisidonnaisuus näkyy myös näiden tutkielmaan valittujen tutkimusten omaamassa abstraktiotasossa eli miten konkreettisella tasolla näissä kyseisissä tutkimuksissa liikutaan niiden kuvaamien tutkimusaiheiden suhteen. Tämän harjoitetun tutkimuksen todellisia arkielämän ongelmia heijastava konkretia tulee erityisen hyvin esille Kalungwizin ja Kroghin ja Gjøtteruddin ja Matteen (Nro: 6) toteuttamassa tutkimuksessa, jossa Tansaniaa uhkaava metsien häviäminen (eng. deforestation) uhkaa kolmea Tansanian hyvinvoinnin kannalta keskeistä elinkeinoa (eli maanviljelyä, karjankasvatusta sekä kalastusta). Näille kyseisille tutkijoille tämä puiden istuttamiseen liittyvä toiminta ei olekaan näin pelkästään jonkinlainen tieteellisen kuriositeetin tyydyttämiseen liittyvä tutkimuksellinen osatekijä tässä toteutettavassa tutkimuksessa vaan pikemminkin kaikkien tansanialaisten hyvinvoinnin kannalta oleellinen elementti tätä toteutettavaa tutkimusta.

Tätä Kalungwizin ym. (Nro: 6) toteuttamaa tutkimusta voidaan verrata puolestaan Dervinin (Nro: 5) tekemään tutkimukseen, jossa tämä tarkasteli sitä, miten näiden suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opettajiksi kouluttautuvien yksilöiden kulttuurinväliseen kompetenssiin liittyviä taitoja voitaisiin kehittää tämän kokemukselliseen oppimiseen perustuvan prosessin avulla. Dervinin to-

teuttamassa tutkimuksessa onkin kyseessä abstraktiotasoltaan tätä edellistä tutkimusta huomattavasti abstraktimpien yksilöllisten ominaisuuksien tutkimisesta.

Tutkimuksellisesti jonkin verran lähemmäksi tätä jokapäiväiseen arkielämään liittyvää tutkimuksellista konkretiaa päästään Yun ja Huntin (Nro: 2) toteuttamassa tutkimuksessa, jonka tutkimuksellisenä tavoitteena ei ole kuitenkaan ainoastaan tämän Yhdysvalloissa toteutettavan opettajakoulutuksen kehittäminen vaan pyrkiä tämän ohella myös valmistamaan nämä opettajiksi koulutettavat yksilöt kohtaamaan paremmin sen yhteiskunnallisen todellisuuden, jossa nämä joutuvat toimimaan opettajina valmistumisensa jälkeen. Yun ja Huntin (Nro: 2) tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteena olikin näin tarkastella sitä, miten tämän kouluissa harjoitetun iltapäiväkerhotoiminnan (eng. after-school program) avulla olisi mahdollista kerryttää näiden opettajiksi opiskelevien yksilöiden osaamista jo tämän opettajakoulutuksen alkuvaiheessa. (eng. during sophomore and junior years).

Tieteellinen tutkimus ei näin tapahdukaan jonkinlaisessa sosiaalisessa tyhjössä vaan pikemminkin aina näitä tutkijoita ympäröivän yhteiskunnan määrittelemissä puitteissa. Se onkin olennaisesti kontekstisidonnaista toimintaa, jonka tutkimuksellista konkretiantasoa määrittelee omalta osaltaan myös se yhteiskunnallinen todellisuus, jossa tämä kyseinen tutkimustoiminta tapahtuu.

### 5.3.4 Kokemuksellisen oppimisen malliin kohdistuvaa kritiikkiä

Dewey (1958, 37–38) toteaa teoksessaan ”*Kokemus ja Luonto*” kokemuksen olevan käsitteenä tietyllä tapaa:

”ylilastaantunut ja kylläntynyt aikaisempien sukupolvien ja menneiden aikojen reflektioiden tuloksista. Se on täynnä kehittyneen älyn synnyttämiä tulkintoja ja luokitteluja, jotka ovat kiinnittyneet siihen, mikä näyttää olevan tuoretta, naiivin empiristä materiaalia.”

Deweylle nämä oppimiseen liittyvät kokemukset ovat täten läpeensä niiden kulttuurien läpikäylyttämiä, missä nämä kokemukset tapahtuvat. Dewey toteaa

tieteellisen ajattelun olevan välttämätöntä, jotta tämä oppija voisi irrottautua tähän kokemukselliseen oppimiseen sinänsä aina tavalla tai toisella liittyvästä empirismistä eli ns. *"puhtaasti aisteihin"* perustuvien havaintojen tyranniasta. (Miettinen 1998, 88.)

Deweylle tämänkaltainen puhtaasti empirismiin perustuva lähestymistapa sisältääkin kolme tälle kyseiselle lähestymistavalle tunnusomaista heikkoutta. Ensinnäkin kokemus ei itsessään sisällä minkäänlaista tarkkaan määriteltyä kriteeristöä sille, mitkä näiden omakohtaisten kokemusten reflektoinnin perusteella tehdyistä johtopäätöksistä ovat luonteeltaan oikeita ja mitkä johtopäätökset ovat puolestaan vääriä. Havainnot voivat täten johtaa myös vääriin tulkintoihin. Toiseksi puhtaasti aistihavaintoihin perustuva kokemus voi olla myös tietyllä tapaa avuton kohdatessaan näitä yksilöiden omaamia käsityksiä sekä uskomuksia horjuttavia muutostekijöitä. Tämänkaltainen puhtaasti empirismiin perustuva kokemus voi johtaa myös suoranaiseen tieteellisen dogmatismen tilaan, missä tätä kokemuksen kautta hankittua tietämystä ei pyritä tällöin kyseenalaistamaan millään tavalla. (Miettinen 1998, 92–93.)

Miettinen (1998, 94–95) kritisoikin Kolbin tietyllä tavalla yksinkertaistavan tätä kokemukseen perustuvaa oppimisprosessia. Kolb puhuukin kokemuksellisen oppimisen (eng. experiential) merkityksestä, kun taas Dewey painottaa tämän sijaan pikemminkin kokeellisen (eng. experimental) toiminnan sekä tieteellisen ajattelun dualistisen kaksoisluonteen keskeisyyttä tämän kyseisen oppimisprosessin kannalta. Voi kuitenkin kysyä kuinka paljon tilaa näissä kyseisissä lähestymistavoissa annetaan muille tähän oppimiseen aina tavalla tai toisella liittyville osatekijöille. Oppiminen ei tapahdu prosessina kuitenkaan pelkästään tämän oppijan sisäisenä oppimisprosessina (eng. internal learning) vaan aina myös vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden (eng. external learning) kanssa. Tämän kokemukselliseen oppimiseen perustuvan mallin tietynlaisena heikkoutena voidaankin pitää sen tapaa käsittää tämä oppimisprosessi pääsääntöisesti tämän oppijan sisäisen oppimisprosessiin (eng. internal learning process) liittyvänä prosessina.

## 5.4 Sosiokulttuurisen oppimisen malli

### 5.4.1 Sosiokulttuurisen oppimisen malli kokemuksellisuuden haastajana

Sosiokulttuurisen oppimisen mallin voi tulkita olevan tietynlainen vastareaktio sitä edeltäneisiin behavioristisen sekä kokemuksellisen oppimisen malleihin. Mallin oppi-isänä voidaan pitää Lev Vygotskia (1896–1934), jonka tekemä tutkimustyö ei kuitenkaan saavuttanut suurempaa julkisuutta lännessä ennen 1960-lukua. Tätä ennen Vygotskin harjoittama tutkimustyö oli venäjänkielisyytensä vuoksi suhteellisen pienen lähinnä itäeurooppalaisista tutkijoista koostuvan tutkijajoukon tuntema tieteellisen tutkimuksen osa-alue. (Silvonen 2003, 296–297.)

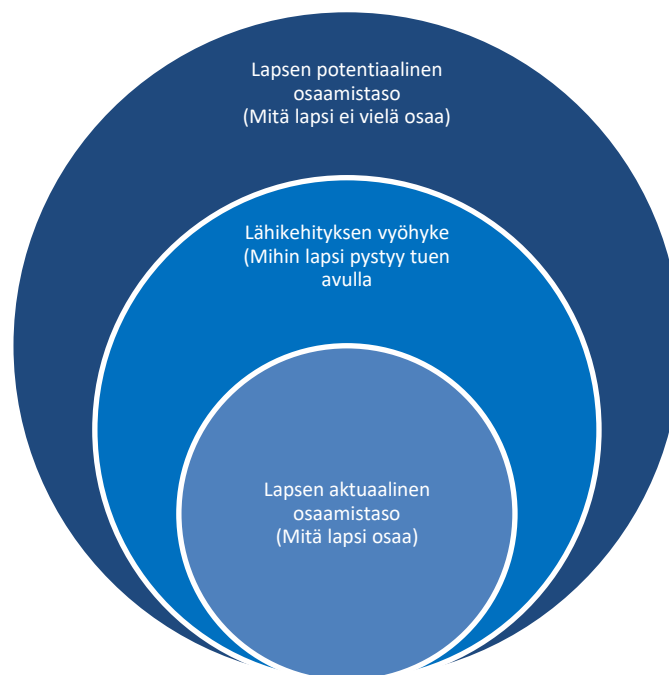
Sosiokulttuurisen oppimisen mallin teoreettisena perustana toimii Vygotskin näkemys oppimisesta luonteeltaan keskeisesti kieleen ja sen käyttämiseen liittyvänä prosessina. Lapsille tämä heidän käyttämänsä kieli on näin aluksi ainostaan sosiaalisen vuorovaikutuksen väline, mutta tämän tietoisuuden kehittymisen myötä siitä muodostuu vähitellen myös käsitteellisen ajattelun väline, jolloin tämä kieli ikään kuin ”sisäistyy” (Hökkä 2012, 24.). Vygotski (?) kuvaa tätä lapsessa tapahtuvaa kehitystä seuraavasti:

”Lapsen kulttuurisessa kehityksessä jokainen toimintamuoto (funktio) esiintyy kahdesti, kahdella tasolla: ensin sosiaalisella ja sitten psykologisella tasolla. Ensin se esiintyy ihmisten välisenä interpsykologisena tapahtumana, sitten lapsella sisäisesti intrapsykologisena tapahtumana. Tämä pätee yhtä lailla tavoitteellisen tarkkaavaisuuden, loogisen muistin, käsitteiden muodostuksen ja tahdon kehittymisen kohdalla. --- Sosiaalinen vuorovaikutus on kehityksellisesti kaikkein korkeampien toimintamuotojen ja niiden välisten suhteiden perustana.”

Lähde: (Salovaara 2004: [Vygotskyn käsitys oppimisesta sosiaalisena toimintana](#))

Kieli toimii Vygotskin näkemyksen mukaan näin kahdella eri tasolla eli se toimii ensinnäkin kaiken näiden yksilöiden välillä tapahtuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä sekä toisaalta myös näiden yksilöiden ajattelua ohjaavana ns. ”sisäisenä puheena” (eng. inner speech). Vygotskille ihminen on näin olennai-

sesti perusluonteeltaan sosiaalinen olento (Hökkä 2012, 24). Vygotskin kehittämän oppimisen vuorovaikutukselliseen luonteeseen nojaavan teorian ehkä merkittävin teoreettinen anti liittyy kuitenkin hänen kehittämänsä tulkintaan oppimisesta toimintana, joka tapahtuu pääasiallisesti ns. ”*lähikehityksen vyöhykkeeksi*” (eng. zone of proximal development) kutsutun mallin sisällä (Hökkä 2012, 24.) Vygotski (1978) kuvasi tämän lähikehityksen vyöhykkeen olevan prosessina seuraavanlainen (ks. malli 9):



**Malli 9.** Vygotskin kehittämä lähikehityksen vyöhykettä kuvaava malli (Vygotskij 1978, 86)

Oppimisessa on Vygotskin mukaan (ks. malli 9) täten olennaisesti kyse siitä, miten tämän oppijan omaaman aktuaalisen osaamistason (eng. actual development level) sekä toisaalta tämän oppijan mahdollisen osaamistason (eng. potential development level) välistä aukkoa voitaisiin kuroa ikään kuin umpeen tämän yksilöiden väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen tukeutuvan toiminnan avulla. Tämän oppijan ei tarvitse kuitenkaan harjoitella näitä puutteellisiksi katsomiaan ilmiöitä yksin vaan hän voi harjoitella niitä muiden nämä ilmiöt häntä paremmin hallitsevien henkilöiden kanssa (esim. opettaja, vanhempi tai toinen oppilas). Oppija voi näin nojata tässä oppimisessaan aina tämän ns. ”*tietävämmän toisen*” (eng. the more knowledgeable other) antamaan tukeen. (Hökkä 2012, 25–26.)



Näin vaikka oppija ei pystyisikään esimerkiksi harjoittelemaan polkupyörällä ajamista itsenäisesti pystyy hän kuitenkin tekemään sen toisen henkilön avustuksella. Oppimisen kannalta tämä oppijan omaama osaamistaso voidaan kuitenkin käsittää luonteeltaan suhteellisen liikkuvaksi oppimistavoitteeksi. Oppijan taitojen sekä kykyjen kehittyessä tämän oppijan potentiaalinen osaamistaso siirtyykin aina jonkin verran kauemmaksi. Näin tätä oppijan aktuaalisen sekä potentiaalisen osaamistason välillä vallitsevaa aukkoa (eli lähikehityksen vyöhykettä) ei näin pystytä kuromaan koskaan aidosti umpeen. (Hökkä 2012, 25–26.)

#### **5.4.2 Sosiokulttuurisen oppimisen rooli ilmiölähtöisessä oppimisessä**

Vygotskin kehittämän sosiokulttuurisen oppimisen mallin keskeiset periaatteet ovat havaittavissa myös tässä Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa sovellettavassa ilmiölähtöisen oppimisen mallissa. Tämän ilmiölähtöisen koulutuksen tavoitteina todetaankin olevan:

- 1) Oppimisen ymmärtäminen olennaisesti sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvänä ilmiönä

Vygotskin tavoin oppiminen ymmärretään näin olennaisesti ihmisten väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyväksi prosessiksi.

- 2) Oppimisen ymmärtäminen olennaisesti kontekstisidonnaisena ilmiönä

Vygotskin tavoin näiden oppimistilanteiden ei ymmärretä olevan luonteeltaan neutraaleja vaan pikemminkin aina tiettyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa toteutuvia oppimiseen liittyviä tilanteita.

- 3) Oppimisen ymmärtäminen olennaisesti kasvatukseen liittyvänä ilmiönä

Vygotskin tavoin oppimisen ei ymmärretä tapahtuvan jonkinlaisessa sosiaalisessa tyhjiössä vaan se nähdään aina tiettyyn sosio-historialliseen aikakauteen kytköksissä olevana kasvatuksellisenä toimintana.

Lähde: (Jyväskylän yliopisto 2020: [Opettajakoulutuksen lähtökohta, tavoitteet ja toimintakulttuuri](#); Jyväskylän yliopisto 2020: [Opettajakoulutuksessa opiskelvat ja tutkittavat ilmiöt](#))

Sosiokulttuurisessa oppimisen mallissa oppimista tarkastellaankin olennaisesti prosessina, joka tapahtuu aktiivisessa vuorovaikutuksessa tätä oppijaa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Oppimista ei voidakaan näin erottaa prosessina siitä yhteiskunnallisesta kontekstista, jossa se tapahtuu. Oppiminen prosessina voidaan käsittää näin aina tietyssä sosio-historiallisessa kontekstissa tapahtuvaksi prosessiksi. Me emme olekaan oppijoina ns. ”välittömässä vuorovaikutuksessa” tämän meitä ympäröivän fyysisen todellisuuden kanssa vaan tämä todellisuus välittyy meille tämän sijaan erilaisten ihmiskunnan kehittämien luonteeltaan fyysisten (esim. tietokone, puhelin, kynä jne.) sekä symbolisten (esim. aritmetiikka, musiikki, kieli jne.) työkalujen (eng. cultural tools) kautta. (Hökkä 2012, 24–25.)

### 5.4.3 Sosiokulttuurisen oppimisen malliin liittyvä tutkimus

Tämä sosiokulttuurisen oppimisen malliin liittyvä näkemysten moninaisuus tulee hyvin esille näissä tutkielmani tutkimusaineistoksi valituissa tutkimusartikkeleissa. Alla olevassa taulukossa (ks. taulukko 3) onkin nähtävissä näiden tutkimusaineistoksi valittujen tutkimusten a) tutkimuskohde sekä näissä tutkimuksissa käytetty b) tutkimusmenetelmä. Jokainen näistä artikkeleista on myös numeroitu (Nro: 11–20) niiden tunnistamisen sekä löydettävyyden helpottamiseksi:

Sosiokulttuurista oppimista käsittelevät tutkimusartikkelit

Nro	Nimike	Tutkimuskohde	Osallistujien määrä	Tutkimusmenetelmä	Kohdema	Vuosi	Linkki
11	Learning to Teach: What Do Pre-Service Teachers Report	Opettajiksi koulutautuvat opettajaopiskelijat	n. 7	Laadullinen	Australia	2015	<a href="#">Linkki</a>
12	Educating science teachers in the twenty-first century: implications for pre-service teacher education	Kemian opettajiksi koulutautuvat opettajaopiskelijat	n. 8	Laadullinen	Singapore	2017	<a href="#">Linkki</a>
13	A sociocultural perspective on the development of Turkish pre-service teachers' competences and qualifications	Kieltenopettajiksi koulutautuvat opettajaopiskelijat	n. 44	Laadullinen/määrällinen	Turkki	2017	<a href="#">Linkki</a>

14	Pre-service Teacher Education from a Sociocultural Perspective: A Case-Study on Teaching Learning through Conceptual Mediation	Opettajiksi koulutautuvat opettajaopiskelijat	?	Laadullinen	Espanja	2018	<a href="#">Linkki</a>
15	The nexus between pre-service teachers' emotional experience and cognition during professional experience	Opettajiksi koulutautuvat opettajaopiskelijat	n. 31	Laadullinen/määrällinen	Australia	2019	<a href="#">Linkki</a>
16	Language Teachers' Intercultural Learning: A Sociocultural Perspective	Kieltenopettajiksi koulutautuvat opettajaopiskelijat	n. 5	Laadullinen	Yhdysvallat	2020	<a href="#">Linkki</a>
17	Student Teaching and Urban Educator Aptness: The Significance of Similar Sociocultural Scenarios	Ensimmäisellä sekä toisella asteella toimivat opettajat	n. 13	Laadullinen	Yhdysvallat	2020	<a href="#">Linkki</a>
18	Being and becoming in teacher education: student-teachers' freedom to learn in a College of Education in Ghana	Opettajiksi koulutautuvat t opettajaopiskelijat	n. 31	Laadullinen	Ghana	2020	<a href="#">Linkki</a>
19	Contested pasts, complicated presents: Pre-service teachers' developing conceptions of community	Ensimmäisellä sekä toisella asteella toimivat opettajat	n. 12	Laadullinen	Yhdysvallat	2020	<a href="#">Linkki</a>
20	Learners' socio-cultural backgrounds and science teaching and learning: a case study of township schools in South Africa	Luonnontieteitä opettavat opettajat	n. 3	Laadullinen	Etelä-Afrikka	2020	<a href="#">Linkki</a>

**Taulukko 3.** Sosiokulttuurisen oppimisen mallin tutkimusaineistoksi valitut tutkimusartikkelit tutkimuskohteen sekä käytetyn tutkimusmenetelmän mukaan jaoteltuna

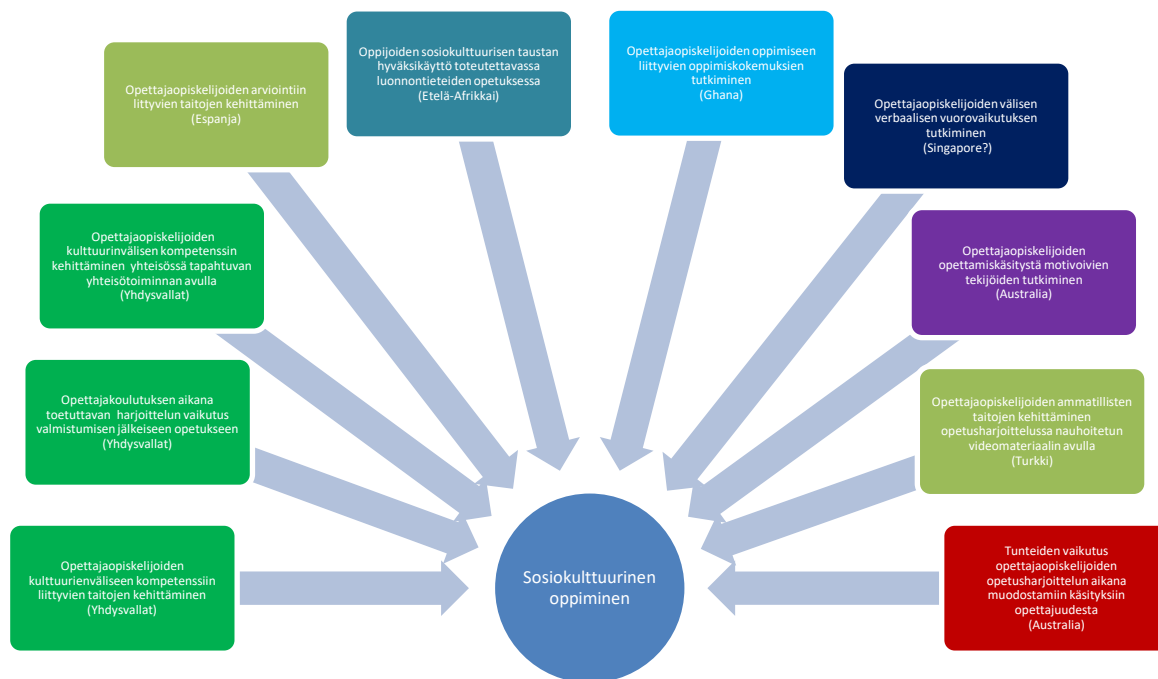
Näissä tutkielmaan valituissa sosiokulttuurisen oppimisen mallia käsittelevissä tutkimusartikkeleissa (ks. taulukko 3) on havaittavissa yhteys näihin aikaisemmassa luvussa (ks. luku 5.3.3) tarkasteltuihin kokemuksellisen oppimisen mallia käsitteleviin tutkimusartikkeleihin. Näin myös niiden tutkimuksellisenä viitekehyksenä toimii pääasiallisesti sellainen koulutusjärjestelmä, joka perustuu vielä suuressa määrin tähän 1900-luvun alussa kehitettyyn oppimisen opettajakeskeisestä, suorituskeskeistä (eng. performance oriented) sekä tiedon jossakin määrin passiivista vastaanottamista korostavaan behavioristiseen oppimisen malliin.

Valtaosa näistä sosiokulttuurisen oppimisen mallia hyödyntävistä tutkimusartikkeleista (mm. Nro 11, Nro 12, Nro 17, Nro 18, Nro 19, Nro 20) näyttääkin tunnistavan tämän behavioristisen oppimisen mallin vaikutuksen näitä oppimisen perusrakenteita yhä edelleen säätelevänä oppimisen mallina. Tan ja Lee ja

Cheah (Nro: 12) toteavatkin tutkimuksessaan tämän tarpeen siirtyä pois tästä tiedon siirtämiseen (eng. transmit of information) nojautuvasta behaviorisesta lähestymistavasta kohti sellaista opetusta, jossa nämä opetukseen osallistuvat oppijat opetetaan arvioimaan kriittisesti tätä heille opetettua tietoa. Opetuksen tavoitteena olisikin näin pyrkiä ns. *"voimaannuttamaan"* (eng. empower) nämä oppilaat näiden passivoimisen sijaan.

Barnesin (Nro: 19) mukaan tämän oppijoille annetun opetuksen tietynlaisena opetuksellisena oletusarvona (eng. default value) vaikuttaakin olevan taipumus käsittää nämä opetuksen kohteena olevat oppijat eräänlaisina ns. *"tyhjinä tauluina"* (lat. tabula rasa), jolloin tämän oppijoita opettavan opettajan tehtävänä onkin näin lähinnä pyrkiä täyttämään nämä kyseiset oppijat niillä tiedoilla sekä taidoilla, joita näiden katsotaan tarvitsevan pystyäkseen toimimaan tässä yhteiskunnassa. Samoilla linjoilla Barnesin (Nro: 19) kanssa ovat myös Mavuru ja Ramnarain (Nro: 20), joiden mukaan tämän opettajan omaama käsitys (eng. deficit positioning) näiden opettamiensa oppilaiden omaamasta ns. *"opetuksellisesta vajasta"* saattaa vaikuttaa myös merkittävästi tämän kyseisen opettajan tapaan antaa tätä opetusta. Tällä opettajan negatiivisella asennoitumisella (eng. deficit disposition) saattaakin olla merkittävä rooli tämän oppilaan tuntemaa oppimismotivaatiota vähentävänä osatekijänä.

Näissä sosiokulttuurisen oppimisen mallia hyödyntävissä tutkimusartikkeleissa (Nro: 11–20) heijastuukin aikaisemmassa luvussa (ks. luku 5.3.3) tarkasteltujen tutkimusartikkelien tavoin vahvasti se, miten tämän tutkimuksen kohdetta vaikuttaa olennaisesti siihen millaisiksi nämä näissä tutkimusartikkeleissa kuvatut tutkimukselliset tavoitteet muodostuvat (ks. malli 10):



**Malli 10.** Sosiokulttuurista oppimista käsittelevien tutkimusartikkelien tutkimusaiheet

Näissä tutkimusartikkeleissa (ks. malli 10) onkin havaittavissa niiden tutkimuksellisen fokuksen siirtyminen pois näiden yksittäisten kurssien sekä yhteisöissä järjestettävän opetuksen tutkimisesta kohti tämän oppimisen tutkimista tässä meitä ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuvana sosiokulttuurisena prosessina. Sosiokulttuurisesti orientoituneessa tutkimuksessa näiden tutkielmaani valittujen tutkimusartikkelien tutkimuksellinen mielenkiinto näyttäisikin kohdistuvan tämän sijaan niihin yhteiskunnallisiin yleisrakenteisiin, jotka muokkaavat tätä tapahtuvaa oppimisprosessia. Oppiminen ymmärretään näin ennen kaikkea tätä opetustilannetta ympäröivään yhteiskuntaan olennaisesti liittyvänä sosiaalisena toimintana. Tutkimuksellisen mielenkiinnon kohde on vaihtunutkin tämän oppimisen mikrotason tarkastelusta kohti makrotason tarkastelua, jossa oppiminen ymmärretään luonteeltaan tilannekohtaisena sekä aina tiettyyn sosiohistorialliseen aikakauteen sidoksissa olevana ilmiönä.

Naylor ja Campbell-Evans ja Maleney ja Covan (Nro: 11) toteavatkin opetuksen olevan täten yhteiskunnallisena toimintana enemmän kuin vain jonkinlainen sarja käytännöllisiä keinoja (eng. bag of tricks), joiden avulla tätä opetusta voidaan antaa. Opettamisessa täytyykin ottaa huomioon koko se yhteiskunnallinen todellisuus, missä se tapahtuu. Opettajat sekä oppilaat eivät näin toimikaan

jonkinlaisessa sosiaalisessa tyhjiössä, vaan tämän opetuksen luonteeseen vaikuttavat aina tavalla tai toisella monet erilaiset yhteiskunnalliset osatekijät (esim. koulutusta säätelevän koulutuspolitiikan luonne, oppilasaineuksen heterogeenisyys, opettajakunnan heterogeenisyys jne.). Sosiokulttuurisen oppimisen mallin mukaan tämä oppimiseen liittyvä prosessi ei voikaan näin tapahtua täysin ilman tässä kyseisessä yhteiskunnassa läsnä olevien yhteiskunnallisten tekijöiden vuorovaikutusta.

Toinen merkittävä tutkimuksellinen painotusero näiden tutkielmassa tarkasteltujen tutkimusartikkelien välillä (eli kokemuksellinen vs. sosiokulttuurinen oppimisen malli) näyttäisi olevan tämän tutkimuksellisen fokuksen siirtymisen ohella tämän oppimiseen liittyvän oppimisprosessin käsittäminen olennaisesti tunteisiin liittyvänä oppimisprosessina. Perinteisesti oppiminen on ymmärretty luonteeltaan jokseenkin rationaalisen prosessina, jossa tähän oppimisprosessiin mahdollisesti liittyvät onnistumisen sekä epäonnistumiseen tuntemukset (esim. ilo, suru, häpeä jne.) on tavallaan pyritty karsimaan pois tästä kyseisestä oppimisprosessista jonkinlaisina tähän opetukseen kuulumattomina osatekijöinä.

Yang (Nro: 15) korostaa tunteiden olevan kuitenkin merkittävä osatekijä näiden opettajiksi kouluttautuvien henkilöiden ns. *"minäpystyvyyden"* (eng. self-efficacy) vahvistamisessa. Näin tunteiden tietynlaisen piilottamisen sijaan niitä tulisi tämän sijaan käyttää pikemmin resursseina tässä tapahtuvassa opettajakoulutuksessa. Esteven ja Fernándezin ja Besin (Nro: 14) mukaan näiden opettajiksi opiskelevien henkilöiden ammatillisessa kehittämisessä ei voidakaan näin sivuuttaa tunteiden roolia tätä yksilön omamaa maailmankatsomusta muokkaavana osatekijänä. Yksilön omat asenteet, uskomukset sekä arvot muokkaavatkin aina tavalla tai toisella tämän kyseisen yksilön tapaa nähdä sekä kokea tämä häntä ympäröivä todellisuus.

Tätä näkemystä tukee omalta osaltaan Naylor ym. (Nro: 11) toteuttama tutkimus, jossa näiden opettajiksi opiskelevien yksilöiden omaamien kokemusten ymmärretään toimivan näin eräänlaisina tätä meitä ympäröivää todellisuutta tulkitsevinä suodattimina (eng. act as filters), joiden kautta tämä oppimiseen liittyvä

prosessi tapahtuu. Tunteiden merkitystä tässä oppimisprosessissa ei voidakaan sivuttaa, koska tämän yksilön käsitys näistä omista opettajuuteen sekä opettamiseen liittyvistä taidoistaan sekä kyvyistään rakentuu aina kiinteässä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten sekä toisaalta tätä kyseisestä yksilöä ympäröivän sosiohistoriallisen ajankohdan kanssa.

Tutkielmani tutkimusaineistoksi valituissa tutkimusartikkeleissa on havaittavissa myös jako vauriissa länsimaissa (mm. Nro: 11, Nro: 12, Nro: 13, Nro: 14, Nro: 15, Nro: 16, Nro: 17 ja Nro: 19) sekä toisaalta näitä köyhemmissä ns. ”*kolmannen maailman*” maissa (mm. Nro: 18 ja Nro: 20) toteutetun tieteellisen tutkimuksen välillä. Buckler (Nro: 18) toteaaakin omassa ghanalaista koulutusjärjestelmää tarkastelevassa tutkimuksessaan tämän ghanalaiseen koulutusjärjestelmään kohdistuvan uudistuksen tapahtuvan pääosin ulkopuolisen tahon eli tässä tapauksessa Englannin hallituksen antaman rahoituksen turvin. Ghanan koulutuksellisenä ongelmana ei näin olekaan Yhdysvaltojen tapaan vain pelkkä poliittisen tahdon puutteesta aiheutuva resurssipula vaan pikemminkin tämän kyseisen Ghanalaisen yhteiskunnan todellisesta köyhyydestä aiheutuva taloudellisten resurssien riittämättömyys.

Tieteellinen tutkimus ei näin tapahdukaan jonkinlaisessa sosiaalisessa tyhjiössä vaan pikemminkin aina näitä tutkijoita ympäröivän yhteiskunnan määrittelemissä puitteissa. Myös tämän sosiokulttuurisen oppimisen mallin puitteissa tapahtuvaa tutkimusta näyttää siten säätelevän se yhteiskunnallinen todellisuus, jossa tämä tutkimustoiminta tapahtuu.

#### **5.4.4 Sosiokulttuurisen oppimisen malliin kohdistuvaa kritiikkiä**

Vygotskin ennen aikaisen kuoleman (38-vuotiaana) seurauksena tämä hänen tekemänsä tutkimustyö jäi kuitenkin keskeneräiseksi. Muiden Vygotskin jälkeen tulleiden tutkijoiden (mm. Michael Cole, Barbara Rogoff, James Wertsch) tehtäväksi onkin muodostunut näiden sosiokulttuurisen oppimisen malliin liittyvien ajatusten edelleen kehittäminen. Yksi esimerkki tästä Vygotskin kehittämän mallin jakokehittelystä on nykyisin opetuksessa oppijan oppimisprosessin tukena

käytetty ns. ”*oppimisprosessin väliaikaisen tukemisen malli*” (eng. scaffolding), jossa tätä oppijan saamaa tuen määrää vähennetään vähitellen tämän oppijan osaamistason kasvun myötä (Illeris 2018, 91; Silvonen 2003, 296–297). Shvarts ja Bakker (2019, 4–5) toteavat tämän tavallisesti Vygotskiin liitetyn käsitteen esiintyvän tämänkaltaisena oppimisen tukemiseen liittyvässä merkityksessä kuitenkin vasta ensimmäistä kertaa Woodin ja Brunerin ja Rossin (1976) julkaisemassa artikkelissa nimeltään ”*The Role of tutoring in problem-solving*”.

Sosiokulttuurisen oppimisen mallin tietynlaisena heikkoutena voidaan pitää sen tapaa ymmärtää tämä oppimisprosessi pääasiallisesti tämänkaltaisena olennaisesti sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvänä oppimisprosessina. Oppimisen nähdään tapahtuvan näin ensisijaisesti vuorovaikutuksessa tätä oppijaa ympäröivän yhteiskunnan kanssa, jota tämä oppija tulkitsee näiden ihmisyhteisöjen kehittämien luonteeltaan fyysisten sekä symbolisten työkalujen kautta. Sosiokulttuurisen oppimisen mallia onkin kritisoitu siitä, että se käsittää oppimisen olevan täten pääasiallisesti näiden oppijoiden välillä (eng. interpersonal) tapahtuvaa oppimista. Tällöin sivutetaan kuitenkin tämän oppijan oman aktiivisen toimijuuden (eng. the role of active individual) merkitys tässä kyseisessä oppimisprosessissa. (Sainsbury & Walker 2011, 262.)

## **5.5 Transformatiivisen oppimisen malli**

### **5.5.1 Transformatiivisen oppimisen malli kokemuksellisen sekä sosiokulttuurisen mallin haastajana**

Transformatiivisen oppimisen mallin voi nähdä olevan omalta osaltaan vastareaktio sitä edeltäneisiin behavioristisen, kokemuksellisen sekä sosiokulttuurisen oppimisen malleihin. Mallin oppi-isänä voidaan pitää Jack Mezirowia (1923–2014), jonka kirjoittama teos ”*Aikuisoppimisen transformatiiviset ulottuvuudet*” (1991) loi sen teoreettisen perustan, johon tukeutuen tätä kyseistä mallia on kehitetty eteenpäin. Alkusysäys tämän mallin kehittämiseksi oli Mezirowin (1978) 1970-luvulla toteuttama naisten jatkokouluttautumista tarkasteleva tutkimus



*“Education for perspective transformation: Women’s re-entry programs in community colleges”*. (Baumgartner 2012, 100–101.)

Mezirowille oppimisen motiivina toimii tälle oppijalle luonteenomainen tarve ymmärtää tätä häntä jollakin tavalla hämmentävää kokemusta. Oppimisessa onkin näin kyse merkitysten luomisesta, joka voidaan ymmärtää tämän meitä ympäröivän todellisuuden ymmärtämiseen liittyväksi toiminnaksi. Me tulkitsemme tätä meitä ympäröivää todellisuutta näin aina tietyn merkitysperspektiivin kautta, joka toimii täten eräänlaisena kokemuksiimme muokkaavana tulkintakehyksenä. Merkitysperspektiivi edustaakin Mezirowin mukaan kieleen sekä kulttuuriin liittyvää yksilön maailmankuvan tasoista tietoisuuden ulottuvuutta. (Varjokorpi 1995, 1–2.)

Tämän merkitysperspektiivin vaikutus oppimiseen ilmenee monissa erilaisissa merkitysskeemoissa, jotka ovat tätä merkitysperspektiivin muodostamaa kokonaisuutta eriytyneempiä tiedon sekä kokemuksen osa-alueita. Yksilö voi-

- a) oppia jo olemassa olevan merkitysskeeman puitteissa (esim. tietämyksen lisääminen tietyllä osa-alueella)
- b) oppia kokonaan uuden merkitysskeeman (esim. uuden kirjan sisältämien näkökulmien omaksuminen)
- c) muuttaa jo olemassa olevaa merkitysskeemaa (esim. uuden suhtautumistavan omaksuminen tiettyyn ilmiöön liittyen)
- d) muuttaa koko merkitysperspektiiviään (esim. laaja-alainen elämänmuutos, joka vaikuttaa tämän merkitysperspektiivin rakenteisiin)

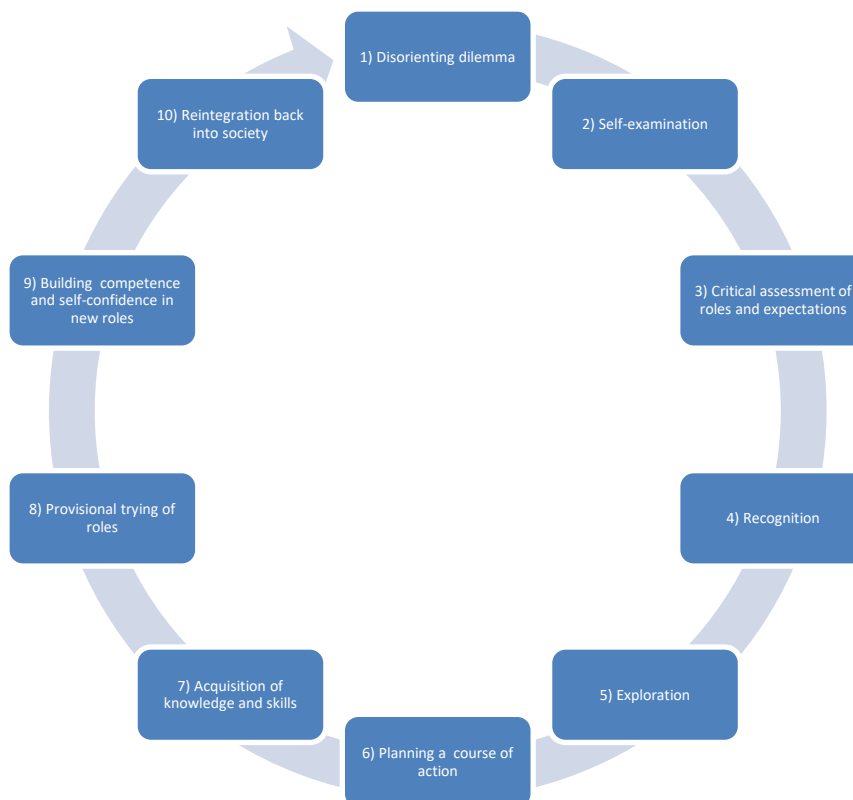
**Lähde:** (Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 213–214; Varjokorpi 1995, 1–2)

Mezirowin mukaan tavanomaisessa oppimisessa onkin kyseessä jonkin jo olemassa olevan tulkinnan liittämistä uuteen asiaan (esim. luokiteltaessa asioita ja ilmiöitä). Kaikki oppiminen ei olekaan näin luonteeltaan transformatiivista vaan pikemminkin tätä aikaisempaa oppimista täydentävää (**kohta a**) tai siihen jonkin uuden merkitysskeeman lisäävää oppimista (**kohta b**). Transformatiivisessa oppimisessa on tämän sijaan kyseessä tätä oppijaa hämmentävän pul-

man tulkitsemisesta aikaisempaa moniperspektiivisemmästä näkökulmasta käsin (**kohdat c ja d**) (Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 213–214; Varjokorpi 1995, 1–2). Laininen (2018, 30) toteaaakin O’Sullivania ja Morellia ja O’Connoria (2002, xvii) lainaten:

”Transformatiiviseen oppimiseen sisältyy kokemus syvästä, rakenteellisesta muutoksesta käsityksissä, ajattelussa, tunteissa ja toiminnassa. Tämä johtaa tietoisuuden uudistumiseen tavalla, joka dramaattisesti ja pysyvästi muuttaa olemisen tapamme maailmassa. Muutos sisältää käsityksemme itsestämme ja omasta paikastamme maailmassa... suhteestamme muihin ihmisiin ja luontoon”

Mezirowille reflektio eli tämän oppijan omiin ennakko-oletuksiinsa kohdistama itsetutkiskelu onkin käsitettävissä tietynlaiseksi syvemmän ymmärryksen mahdollistavaksi ”*sillaksi*” tämän oppijan omaaman merkitysperspektiivin sekä tätä oppijaa disorientoivan ilmiön välillä. Mezirow (1978) esitti tämän transformatiivisen oppimisen koostuvan seuraavanlaisista oppimiseen liittyvistä vaiheista (ks. malli 11):



**Malli 11.** Transformatiivisen oppimisen vaiheita kuvaava malli (Mezirow 1978, 12)

Mezirowin mukaan tämä transformatiivisen oppimiseen liittyvä prosessi (ks. malli 11) alkaa tätä oppijaa disorientoivalla ongelmalla (**vaihe 1**), joka pakottaa tämän oppijan harjoittamaan näihin omiin käsityksiinsä sekä arvoihinsa kohdistuvaa itsetutkiskelua (**vaihe 2 ja 3**) sekä toisaalta tunnistamaan sen, että hän ei ole ainoa tätä tämänkaltaista muutosprosessia läpikäyvä henkilö (**vaihe 4**). Seuraavassa vaiheessa oppija kokeilee tämän häntä hämmentävän ongelman ymmärtämisessä auttavien uusien toimintamallien toimivuutta tämän oppijaa hämmentävän ongelman ratkaisemiseen liittyen (**vaihe 5**). Tätä vaihetta seuraa puolestaan näiden uusien toimintamallien hankintaan sekä kokeiluun liittyvät vaiheet (**vaiheet 6–9**), minkä jälkeen tämä toimintamalli(t) integroidaan osaksi tämän kyseisen oppijan omaamaa merkitysperspektiiviä (**vaihe 10**). (Baumgartner 2012, 101.)

### **5.5.2 Transformatiivisen oppimisen rooli ilmiölähtöisessä oppimisessä**

Mezirowin kehittämän transformatiivisen oppimisen mallin keskeiset periaatteet ovat havaittavissa myös tässä Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa sovellettavassa ilmiölähtöisen oppimisen mallissa. Tämän ilmiölähtöisen koulutuksen tavoitteina todetaankin olevan:

1) Oppimisen ymmärtäminen olennaisesti monien oppiaineiden yhdistämiseen liittyvänä prosessina

Mezirowin tavoin oppiminen ymmärretään näin olennaisesti luonteeltaan monista erilaisista ulottuvuuksista (merkityskeemoista) rakentuvaksi kokonaisuudeksi, jonka kokonaisvaltainen ymmärtäminen ei ole mahdollista lähestymällä tätä tarkastelun kohteena olevaa ilmiötä pelkästään yhden oppiaineen (esim. historia) tai yhden tieteenalan näkökulmasta.

2) Oppimisen ymmärtäminen olennaisesti kriittiseen reflektointiin perustuvana toimintana

Mezirowin tavoin kyky arvioida tuotettua tieteellistä tietoa ymmärretään keskeiseksi oppimiseen liittyväksi taidoksi

### 3) Oppimisen ymmärtäminen olennaisesti oppijan itseohjautuvuuteen perustuvana prosessina

Mezirowin tavoin opettajan tehtävänä ei näin ymmärretäkään olevan jonkin tietyn jo etukäteen määritellyn tulkinnan tarjoaminen näille oppilaille, vaan opetuksen tavoitteeksi nähdään näiden oppilaiden oppimiseen liittyvän yksilöllisen ajatteluprosessin kehittymisen tukeminen.

### 4) Oppimisen ymmärtäminen olennaisesti arviointiin perustuvana prosessina

Mezirowin tavoin oppimista ei ymmärretäkään näin pystyttävän arvioimaan ainoastaan näiden opittavien ilmiöiden nimeämiseen, luokitteluun tai kuvaamiseen liittyvän instrumentaalisen eli välineellisen osaamisen perusteella vaan yhtä oleellista on myös tämän oppimisprosessin aikana tapahtuva oppimisen formatiivinen arviointi.

**Lähde:** (Jyväskylän yliopisto 2020: [Opettajankoulutuksessa opiskeltavat ja tutkitavat ilmiöt](#); Tarnanen & Kostiainen 2020, 16–17)

Tässä transformatiivisessa mallissa oppiminen voidaan jakaa Jürgen Habermasin (1972) teoksessaan ”*Knowledge and Human Interests*” kehittämän mallin mukaisesti kahteen erilaiseen oppimista motivoivaan tiedonintressiin. Oppimisessa voidaan näin erottaa ensinnäkin instrumentaaliseen eli luonteeltaan välineelliseen oppimiseen perustuva oppiminen, jonka tavoitteena on Mezirowia (1995, 24) lainaten:

”.. valvoa tai manipuloida ympäristöä tai muita ihmisiä...perimmältään on kyse luonnontieteissä vakiintuneeksi muodostuneesta ongelmanratkaisumenetelmästä, jota me kaikki käytämme enemmän tai vähemmän onnistuneesti aina opetellessamme suorittamaan jotakin”

Mezirow käsitti oppimisen olevan tämän sijaan olennaisesti kommunikatiiviseen oppimiseen nojautuvaa inhimillisten intentioiden eli merkityksien ymmärtämiseen pyrkivää oppimista. Mezirowia (1995, 25) lainaten ”Kommunikatiivisessa oppimisessa lähestymistapana on sen sijaan opiskelijan yritys ymmärtää mitä toinen puheen, kirjoituksen, draaman, taiteen tai tanssin välityksellä tarkoittaa.” Transformatiivisen oppimisen tavoitteena ei olekaan täten tämän tapahtuvan oppimisprosessin suorituskeskeisyys, vaan tavoitteena on tämän sijaan

muodostaa aikaisempaa syvempi ymmärrys tästä oppimisen kohteena olevasta ilmiöstä. Transformatiivisen oppimisprosessin kohteena ovat näin erilaiset kulttuurisesti määrittäneet käsitykset, uskomukset, tavat, normit sekä roolit. (Huttunen 2003, 118–119.)

### 5.5.3 Transformatiivisen oppimisen malliin liittyvä tutkimus

Tämä transformatiivisen oppimisen malliin liittyvä näkemysten moninaisuus tulee hyvin esille näissä tutkielmani tutkimusaineistoksi valituissa tutkimusartikkeleissa. Alla olevassa taulukossa (ks. taulukko 4) onkin nähtävissä näiden tutkimusaineistoksi valittujen tutkimusten a) tutkimuskohde sekä näissä tutkimuksissa käytetty b) tutkimusmenetelmä. Jokainen näistä artikkeleista on myös numeroitu (Nro: 21–30) niiden tunnistamisen sekä löydettävyyden helpottamiseksi:

Transformatiivista oppimista käsittelevät tutkimusartikkelit

Nro	Nimike	Tutkimuskohde	Osallistujien määrä	Tutkimusmenetelmä	Kohdema	Vuosi	Linkki
21	Collaborative Developmental Action Inquiry: An Opportunity for Transformative Learning to Occur?	Aikuiskoulutusta opiskelevat sekä aikuiskoulutusta antavat opettajat	n.?	Laadullinen	Yhdysvallat	2015	<a href="#">Linkki</a>
22	Dialogic understanding of teachers' online transformative learning: A qualitative case study of teacher discussions in a graduate-level online course	Opettajina toimivat opettajat	n. 44	Laadullinen	Canada	2015	<a href="#">Linkki</a>
23	Beyond the student teaching seminar: examining transformative learning through arts-based approaches	Ensimmäisellä sekä toisella asteella toimivat opettajat	n. 34	Laadullinen	Yhdysvallat	2017	<a href="#">Linkki</a>
24	Professional development of teacher-educators towards transformative learning	Yliopistossa opettaja-opiskelijoita kouluttavat opettajat	n. 20	Laadullinen	Yhdysvallat	2017	<a href="#">Linkki</a>
25	Fostering transformational teacher agency in Finnish teacher education	Jyväskylässä luokanopettajiksi koulutautuvat opettaja-opiskelijat sekä näitä kouluttavat opettajat	n. 17	Laadullinen	Suomi	2018	<a href="#">Linkki</a>
26	Transformative professional development for in-service teachers through international service learning	Kieltenopettajina toimivat opettajat	n. 10	Laadullinen	Yhdysvallat	2020	<a href="#">Linkki</a>
27	Using Transformative Learning Theory to Help Prospective Teachers Learn Mathematics That They Already "Know"	Matematiikan opettajiksi koulutautuvat opettajaopiskelijat	n.?	Laadullinen	Yhdysvallat	2020	<a href="#">Linkki</a>
28	Looking inward, outward, and forward: Exploring the process	Ensimmäiselle sekä toiselle asteella koulutautuvat opettaja-opiskelijat	n. 67	Laadullinen	Yhdysvallat	2020	<a href="#">Linkki</a>

	of transformative learning in teacher education for a sustainable future						
29	From Approximations of Practice to Transformative Possibilities: Using Theatre of the Oppressed as Rehearsals for Facilitating Critical Teacher Education	Yliopistossa opettaja-opiskelijoita kouluttavat opettajat	n. 15	Laadullinen	Yhdysvallat	2020	<a href="#">Linkki</a>
30	Preservice teachers' transformative learning through field experience with emergent bilinguals in a dual language school	Ensimmäiselle sekä toiselle asteelle koulututtavat opettaja-opiskelijat	n. 18	Laadullinen	Yhdysvallat	2020	<a href="#">Linkki</a>

**Taulukko 4.** Transformatiivisen oppimisen mallin tutkimusaineistoksi valitut artikkelit tutkimuskohteen sekä käytetyn tutkimusmenetelmän mukaan jaoteltuna

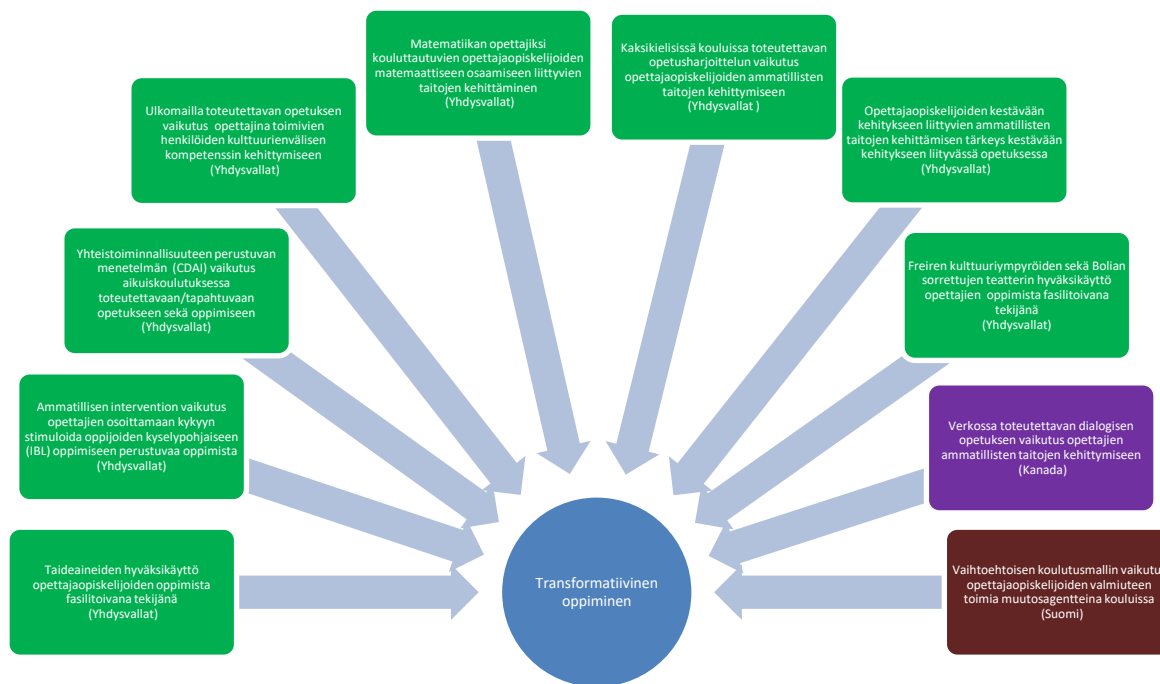
Näissä tutkielmaan valituissa transformatiivisen oppimisen mallia käsittelevissä tutkimusartikkeleissa (ks. taulukko 4) on havaittavissa yhtäläisyyksiä näissä aikaisemmissa luvuissa 5.3.3 (eli kokemuksellinen oppiminen) sekä 5.4.3 (eli sosiokulttuurinen oppiminen) tarkasteltujen tutkimusten kanssa. Näin myös niiden tutkimuksellisenä viitekehystenä toimii pääasiallisesti sellainen koulutusjärjestelmä, joka tukeutuu vielä paljolti tähän 1900-luvun alussa kehitettyyn oppimisen opettajakeskeisestä sekä tiedon jossakin mielessä passiivista vastaanottoa korostavaan behavioristisen oppimisen malliin. Useissa tutkimusartikkeleissa (mm. Nro: 21, Nro: 25, Nro: 26, Nro: 28, Nro: 29, Nro: 30) tunnustetaan tämän opettamista sekä oppimista yhä vieläkin vahvasti säätelevän behavioristisen lähestymistavan vaikutus näitä oppimisen perusrakenteita säätelevänä oppimisen mallina.

Martikainen ja Männistö ja Fornaciari (Nro: 25) pyrkivätkin tekemässään tutkimuksessa tarkastelemaan sitä, miten tästä suhteellisen konservatiivisesti orientoituneesta (lat. status quo) tiedon siirtämiseen sekä muistamiseen perustuvasta oppimisesta pystyttäisiin siirtymään kohti sellaista oppimista, jonka tavoitteena ei olisi pelkästään pyrkiä varmistamaan tämän suomalaisen yhteiskunnan kilpailukyky (eng. global competitiveness) suhteessa muihin maihin nähden vaan pyrkiä tämän ohella kouluttamaan myös tähän meitä ympäröivään yhteiskuntaan kriittisesti suhtautuvia kansalaisia.

Weinberg ja Trott ja Wakefield ja Merritt ja Archambault (Nro: 28) korostavatkin tekemässään tutkimuksessa näiden opettajina toimivien yksilöiden potentiaalia toimia näiden oppilaidensa omaamiin merkitysperspektiiveihin vaikuttamaan pystyvinä muutosagentteina. Tämä ei ole kuitenkaan mahdollista, jos nämä opettajat eivät ole itse käyneet läpi tätä kyseistä transformatiiviseen oppimiseen perustuvaa muutosprosessia. Opettajat voivat näin vaikuttaa omalla toiminnallaan siihen mitä peruskoulussa opetetaan sekä ennen kaikkea siihen miten näitä asioita opetetaan.

Näissä transformatiivisen oppimisen mallia tarkastelevissa tutkimuksissa (mm. Nro: 22, Nro: 23, Nro: 24, Nro: 27) on havaittavissa kuitenkin myös tietynlainen tutkimuksellisen mielenkiinnon kääntyminen kohti tämän oppijan sisällä tapahtuvan oppimisprosessin tarkastelua. Näissä kyseiseissä tutkimusartikkeleissa ei näytetäkään siten kiinnitettävän näiden aikaisemmissa luvuissa (ks. 5.3.3 ja 5.4.3) tarkasteltujen tutkimusten tavoin läheskään yhtä paljon huomiota tätä tutkimusaihetta ympäröiviin yhteiskunnallisiin tekijöihin. Tutkimuksellinen mielenkiinto näyttäisi kohdistuvan tämän sijaan pikemminkin siihen, mikä vaikutus tällä tutkimuksessa käytettävällä tutkimuksellisella lähestymistavalla on tämän oppijan mahdolliseen transformatiivisen muutosprosessin toteutumiseen.

Näissä transformatiivisen oppimisen mallia hyväksi käyttävissä tutkimusartikkeleissa näkyy kuitenkin myös jossain määrin näissä aikaisemmissa luvuissa (ks. 5.3.3 ja 5.4.3) tarkasteltujen kokemuksellisen sekä sosiokulttuurisen oppimisen malleihin nojautuvien tutkimusten tavoin se, miten tämän tutkimuksen kohdamaa vaikuttaa omalta osaltaan siihen millaisiksi näiden tutkimusartikkeleissa kuvattujen tutkimusten tutkimukselliset tavoitteet muodostuvat (ks. malli 12).



**Malli 12.** Transformatiivista oppimista käsittelevien tutkimusartikkelien tutkimusaiheet

Näiden tutkimusten kohdemaissa (ks. malli 12) vallitsevat yhteiskunnalliset olosuhteet näyttävätkin vaikuttavan omalta osaltaan siihen millaisiin tekijöihin näissä kyseisissä kokemuksellista oppimista käsittelevissä tutkimusartikkeleissa kiinnitetään huomiota. Aikaisemmissa luvuissa (ks. 5.3.3 ja 5.4.3) tarkastelujen kokemuksellisen sekä sosiokulttuurisen oppimisen malleja hyväksi käyttävien tutkimusartikkelien tavoin myös näissä Yhdysvalloissa toteutetuissa tutkimuksissa on näin havaittavissa tämän tutkimuksellisen fokuksen kohdistuminen erityisesti tälle yhdysvaltalaiselle koulutusjärjestelmälle tunnusomaisiin koulutuksellisiin ongelmiin.

Baecher ja Chung (Nro: 26) tarkastelevatkin tutkimuksessaan keinoja siihen, miten tämän ulkomailla tapahtuvan opetusharjoittelun avulla pystyttäisiin tukemaan aikaisempaa kokonaisvaltaisemmalla tavalla näiden opettajina toimivien yksilöiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyviä taitojen kehittymistä. Tämä yhdysvaltalaisissa kouluissa vallitseva oppilasaineiden moninaisuus vaatii näiden eri kulttuurisista taustoista lähtöisin olevien yksilöiden opetuksellisten tarpeiden aikaisempaa kokonaisvaltaisempaa huomioonottamista. Baecherin ja Chungin (Nro: 26) mukaan tälle nykyiselle opetukselle tunnusomaisesta



opetuksen homogeenisyydestä olisikin pyrittävä siirtymään kohti sellaista opetusta, jossa näiden oppijoiden yksilölliset oppimistarpeet pyrittäisiin ottamaan aikaisempaa paremmin huomioon.

Samoilla linjoilla Baecherin ja Chungin (Nro: 26) kanssa ovat myös Cho ja Johnson (Nro: 30), jotka painottavat myös sitä, miten tärkeää on toteuttaa tämä opetusharjoittelu sellaisissa oppimisympäristöissä, jotka altistavat nämä opettajiksi opiskelevat oppijat pohtimaan näiden omien henkilökohtaisten merkitysperspektiivinsä todenmukaisuutta. Tämän kaksikielisissä kouluissa toteutettavan opetusharjoittelun tavoitteena onkin näin käynnistää tämänkaltainen transformatiiviseen oppimiseen liittyvä muutosprosessi näissä opettajiksi koulutettavissa yksilöissä.

Tähän tutkielmaan valittujen transformatiivista oppimista tarkastelevien tutkimusartikkeleiden omaamasta abstraktiotasosta on kuitenkin vaikeaa tehdä mitään kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä, johtuen näiden tutkielmaani valittujen tutkimusten keskittymisestä lähinnä tämän yhdysvaltalaisen koulutusjärjestelmän piirissä suoritettuun tutkimukseen. Voi kuitenkin olettaa, että tämän kyseisen tutkimuksen kohdemaassa vaikuttavat yhteiskunnalliset olosuhteet (esim. kohdemaan vaurausaste) kuitenkin todennäköisesti vaikuttavat myös siihen millaiseksi nämä transformatiivisen oppimisen mallia hyväksi käyttävien tutkimusten tutkimusaiheet muokkautuvat sekä toisaalta siihen millaisissa oppimisympäristöissä tämä oppiminen ylipäänsä tapahtuu.

Näin myös tämän transformatiivisen oppimisen mallin puitteissa tapahtuvaa tutkimusta näyttää näin säätelevän se yhteiskunnallinen todellisuus, jossa tämä kyseinen tutkimustoiminta tapahtuu. Tämän tutkielmassani tarkasteltavan oppimisen mallin vaihtuminen ei olekaan siten näyttänyt poistavan tätä näille kaikille tarkastelluille malleille tunnusomaista koulutuksellista ongelmaa eli miten tätä oppimista sekä siihen liittyvää opetusta voidaan uudistaa sellaisissa koulutusjärjestelmissä, jotka perustuvat yhä edelleen suhteellisen tiukkaan opetus suunnitelman sekä siitä muodostetun opetusohjelman seuraamiseen.

### 5.5.4 Transformatiivisen oppimisen mallin kohdistuvaa kritiikkiä

Mezirowia pidetään yhtenä emansipatorisen eli tämän oppijan ns. ”vapauttamaan sekä uudistamaan” pyrkivän lähestymistavan pioneerina. Mezirow (2012, 76) näkikin transformatiivisen oppimisen olennaisesti prosessina:

” by which we transform our taken-for-granted frames of reference (meaning perspectives, habits, or mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action. ”

Transformatiivisen oppimisen mallia (mm. Brookfield 2000, Cranton 1994) on kuitenkin kritisoitu siitä, että se näyttää sivuuttavan tietyllä tavalla tunteiden roolin tähän oppimiseen aina tavalla tai toisella liittyvänä osatekijänä. Merzirowille oppiminen näyttäytyy näin pääsääntöisesti luonteeltaan rationaaliseen keskusteluun eli yksilöiden väliseen kommunikaatioon perustuvana toimintana, jossa näiden tunteiden merkitys on tavallaan työnnetty taka-alalle (Illeris 2018, 90). Tässä yksilön merkitysperspektiiviin kohdistuvassa muutoksessa näiden jokapäiväiseen elämään liittyvien inhimillisten tunteiden olettaisi kuitenkin olevan ainakin jossain määrin merkityksellinen osatekijä tämän muutosprosessin aloittamiseen liittyvänä katalysaattorina sekä toisaalta tätä kyseisestä muutosprosessista ylläpitävänä elementtinä. (Baumgartner 2012, 110–111.)

Mezirowin kehittämää mallia on kritisoitu toisaalta myös siitä, että se näyttää kiinnittävän suhteellisen vähän huomiota niihin yhteiskunnallisiin olosuhteisiin, jotka ympäröivät tätä kyseistä muutosprosessia läpikäyvää yksilöä. Näin vaikka Mezirow käsittää oppimisen olevan olennaisesti näiden oppijoiden väliseen kommunikaation perustuvaa toimintaa näyttää Mezirow kuitenkin kiinnittävän samanaikaisesti suhteellisen vähän huomiota siihen, miten nämä näissä opetustilanteissa vallitsevat valtasuhteet vaikuttavat näiden kyseisten opetustilanteiden muovautumiseen. Tämä oppijoita ympäröivä yhteiskunta on kuitenkin aina tavalla tai toisella läsnä tässä opetustilanteessa näiden opetukseen osallistuvien yksilöiden omaamien merkitysperspektiivien kautta (Varjokorpi 1995, 3).

Mezirow on myöhemmässä tutkimuksessaan osittain hyväksynytkin tämän hänen kehittämänsä malliin kohdistetun kritiikin. Mezirowia (2010, 27–28) lainaten:

”Colleagues have raised several important questions pertaining to transformation theory as I have interpreted it. One view is that I have neglected the role of imagination, intuition and emotion. This criticism is partially justified. I have noted the process by which we construe our beliefs may involve taken for granted values, stereotyping, selective attention, limited comprehension, projection, rationalization, minimizing, or denial...Because transformation is often a difficult, highly emotional passage, a great deal of additional insight into the imagination is needed and overdue.”

Mezirowin kehittämä oppimisen malli on kehittynyt ajan kuluessa suuntaan, jossa tämän oppimisen ymmärretään olevan prosessina enemmän kuin vain pelkkään oppijan harjoittamaan kriittisen reflektioon sekä rationaaliseen keskusteluun perustuva oppimisen prosessi. Voi kuitenkin kysyä kuinka paljon tilaa tässä mallissa annetaan muille tähän oppimiseen aina tavalla tai toisella liittyville osatekijöille. Oppiminen ei kuitenkaan tapahdu ainoastaan tämän oppijan harjoittamana sisäisenä itsereflektiona (transformatiivisen oppimisen malli) tai pelkästään omakohteisten kokemusten hankkimiseen perustuvana kehämäisenä toimintana (kokemuksellisen oppimisen malli) vaan myös vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden kanssa näissä luonteeltaan tiettyyn sosio-historiallisen ajankohtaan kytketyissä opetuksellisissa konteksteissa (sosiokulttuurisen oppimisen malli). (Baumgartner 2012, 110–112.)

## **5.6 Ilmiölähtöisen oppimisen malli ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta tarkasteltuna**

Luvussa viisi olen pyrkinyt tarkastelemaan tätä ilmiölähtöisen oppimisen mallia kolmen erilaisen oppimisen mallin eli kokemuksellisen, sosiokulttuurisen sekä transformatiivisen oppimisen mallin näkökulmasta. Tutkielmani ensimmäisenä tutkimuksellisenä tavoitteena onkin tämän käyttämäni tutkimusmenetelmän eli integroivaan kirjallisuuskatsaukseen perustuvan lähestymistavan avulla kuvata, vertailla sekä kritisoida tähän tutkielmaani valittuja oppimisen malleja suhteessa

toisiinsa sekä toisaalta suhteessa tähän Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa sovellettavaan ilmiölähtöisen oppimisen malliin. Tämän toteutetun analyysin pohjalta on näin mahdollista tehdä tiettyjä luonteeltaan alustavia johtopäätöksiä:

### **1) Oppimisen kontekstisidonnaisuuden merkityksestä tässä toteutettavassa opetuksessa**

Tutkielmaan valitun tutkimusaineiston (30 tutkimusartikkelia) tarkastelu osoitti selvästi sen, miten kontekstisidonnaista opettaminen sekä oppiminen on siirryttäessä koulutusjärjestelmästä toiseen. Tämän opetuksen sekä oppimisen kytkeytyminen läheisesti tämän tietyn yhteiskunnan sosio-historialliseen tilanteeseen heijastuukin näissä tutkielmaani valituissa tutkimusartikkeleissa näin erityisesti niiden tutkimuksellisen fokuksen keskittymisessä juuri tälle kyseiselle yhteiskunnalle tunnusomaisiin koulutuksellisiin ongelmiin (esim. Yhdysvallat vs. Etelä-Afrikka vs. Suomi). Tämä tutkimusaiheiden kontekstisidonnaisuus näkyy myös näiden tutkielmani tutkimusaineistoiksi valittujen tutkimusten omaamassa abstraktiotasossa. Tämän toteutetun tutkimuksen tutkimuksellinen abstraktiotaso näyttääkin siten muuttuvan luonteeltaan konkreettisemmaksi niissä kohdemaissa, joita leimaa krooninen pula taloudellisista resursseista.

Näissä ns. *"kolmannen maailman maissa"* maissa (esim. Tansania ja Ghana) tätä tutkimusaiheen valintaa vaikuttaisi siten säätelevän selvästi se yhteiskunnallinen todellisuus, missä tämä kyseinen tutkimus on toteutettu. Käytetystä oppimisen mallista riippumatta näiden mallien puitteissa harjoitettu tieteellinen tutkimus lähestyykin näitä opetukseen sekä oppimiseen liittyviä koulutuksellisia ongelmia näin aina näille kyseisille kohdemaille tunnusomaisista sosio-historiallisista konteksteista käsin. Opetus sekä oppiminen ei näin ole luonteeltaan milloinkaan neutraalia toimintaa vaan se tapahtuu aina tiettyjen tässä-kyseisessä yhteiskunnassa vaikuttavien sosio-ekonomisten olosuhteiden puitteissa.

## 2) Tutkimusartikkeleissa esiintyvistä implisiittisistä oletuksesta niissä käytettyjen oppimisen mallien tietynlaisesta ensisijaisuudesta tämän oppimisprosessin onnistumisen kannalta

Tutkimusaineistossa tarkastelluissa tutkimusartikkeleissa heijastuu myös oletus niissä hyödynnettyjen oppimisen mallien tietynlaisesta ensisijaisuudesta eli primäärisyydestä tämän tapahtuvan oppimisprosessin onnistumisen kannalta. Oppiminen on näin jotakin joka nähdään näin luonteeltaan ensisijaisesti kokemukselliseksi tai sosiokulttuuriseksi tai transformatiiviseksi. Tarkastelluissa tutkimuksissa vaikuttaakin olevan tietyllä tavalla ns. *"sisäänrakennettuna"* tietynlainen luonteeltaan implisiittinen oletus tämän tietyn oppimisen mallin ensisijaisuudesta suhteessa näihin muihin oppimisen malleihin nähden.

Ovatko kaikki olemassa olevat ilmiöt mahdollista kuitenkin käsittää tämän oman kokemuspohjamme kautta? Meillä itsellämme, kun ei ole välitöntä kokemusta esimerkiksi toisella planeetalla tai toisessa aurinkokunnassa asumisesta, mutta voimme kuitenkin tämän harjoitetun tieteellisen tutkimuksen avulla toisaalta kuvitella, miltä tämä toinen planeetta tai aurinkokunta näyttää. Omaamme kokemuspohja ei näin olekaan välttämättä riittävä kattamaan kaikkia tässä omassa todellisuudessamme esiintyviä ilmiöitä. Kasvatustieteessä näyttää vallitsevan kuitenkin tietynlainen taipumus käsittää kaikki kasvatus pääasiallisesti aina tietyn kasvatustieteellisen mallin mukaan tapahtuvaksi toiminnaksi.

Tämän kehitetyn kasvatustieteellisen teorian oletetaan soveltuvan kaikissa oppimiseen sekä opetukseen liittyvissä tilanteissa käytettäväksi oppimisen malliksi. Tästä tietyn teorian implisiittisestä ensisijaisuuden oletuksesta täytyisi kuitenkin luopua. Etenkin, jos tämän toteutettavan koulutuksen tavoitteena on ottaa huomioon näiden oppijoiden yksilölliset oppimistarpeet sekä oppimismotivaatiot. Tämän oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen voi kuitenkin olla hankalaa, jos oppimisen ajatellaan olevan ensisijaisesti lähinnä tiettyyn oppimisen malliin perustuvaa toimintaa, jossa näiden muiden oppimisen mallien tehtävänä on toimia lähinnä tätä tapahtuvaa oppimista tukevinä oppimisen ns. *"apupyörinä"*.

### **3) Tutkielmassa tarkasteltujen oppimisen mallien käsittäminen toisistaan erillisiksi oppimisen malleiksi**

Nämä oppimisen mallit nähdään toisistaan myös tietyllä tapaa irrallisiksi oppimisen malleiksi. Oppiminen ei kuitenkaan tapahdu tähän oppimiseen liittyvänä prosessina ainoastaan tämän oppijan sisällä tapahtuvana kriittisenä itsereflektiona (transformatiivisen oppimisen malli) tai pelkästään omakohteisten kokeuksien hankkimiseen perustuvana kehämaisena toimintana (kokemuksellisen oppimisen malli) vaan myös näissä luonteeltaan tiettyyn sosio-historiallisen ajan-kohtaan kytkeytyissä opetuksellisissa konteksteissa (sosiokulttuurisen oppimisen malli).

Näiden tutkielmassa tarkasteltujen mallien tietynlaisena heikkoutena voidaankin käsittää olevan tämän oppimiseen liittyvän prosessin ymmärtäminen ensisijaisesti toimintana, joka tapahtuu pääasiallisesti tämän kyseisen mallin puitteissa. Oppimisprosessi käsitetään näin luonteeltaan juuri tietynlaiseksi oppimiseen liittyväksi toiminnaksi. Tällöin sivutetaan kuitenkin näiden oppijoiden yksilöllisten oppimistarpeiden sekä oppimiseen liittyvien oppimismotivaatioiden moninaisuus.

### **4) Opettajan nauttiman autonomian merkityksestä tässä toteutettavassa opetuksessa**

Tutkimusaineistossa heijastuu myös tietynlainen ristiriita näiden tutkimusten kohdemaissa vallitsevien koulutusjärjestelmien sekä toisaalta näissä tutkimusartikkeleissa mainittujen tutkimuksellisten tavoitteiden välillä. Nämä kyseiset tutkimukset joudutaankin toteuttamaan pääosin sellaisissa koulutusjärjestelmissä, jotka perustuvat yhä edelleen tämän opetussuunnitelman sekä siitä muodostettavan opetusohjelman jokseenkin kurinalaiseen noudattamiseen. Nämä eri maiden koulutusjärjestelmissä toimivat opettajat joutuvatkin toimimaan suhteellisen tiukan tämän koulutusjärjestelmän ulkopuolelta tulevan ulkoisen kontrollin alaisina. Tämän suomalaisen opettajakunnan nauttima opetuksen autonomisuus eli tämän toteutettavan opetuksen tietynasteinen itseohjautuvuus ei olekaan näin

mikään itsestäänselvyys. Suomessakin tämä opettajan nauttima opetuksen autonomisuus saattaa olla myös omalta osaltaan uhattuna tämän oppimisprosessin tehokkuuteen sekä vaikuttavuuteen kohdistuvan oppimisen mittaamisen sekä arvioinnin määrällisen lisääntymisen kautta.

##### **5) Ilmiölähtöisen oppimisen mallin teoreettisen perustan eheyden merkityksestä tämän toteutettavan luokanopettajakoulutuksen kannalta**

Tämän Jyväskylässä toteutettavan luokanopettajakoulutuksen ymmärretään olevan luonteeltaan tämän oppijan aikaisempien kokemusten sekä havaintojen vaaraan nojautuvaa oppimista. Voi kuitenkin kysyä, mitä tällä kokemuksiin perustuvalla oppimisella itseasiassa tarkoitetaan. Kolb (1984) puhuukin luonteeltaan kokemuksellisen oppimisen (eng. experiential) keskeisyydestä, kun taas Dewey (1916, 1938) painottaa omassa tutkimuksessaan tämän sijaan kokeellisen (eng. experimental) toiminnan sekä tieteellisen ajattelun dualistisen kaksoisluonteen merkitystä tämän kyseisen oppimisprosessin kannalta.

Niemelää (2019, 466–467) mukaillen voikin kysyä onko tämänhetkinen kasvatustieteellinen tutkimus luonteeltaan liian empiiristä eli keskitytäänkö siinä liikaa erilaisista praktisista tiedonintresseistä kumpuaviin sekä luonteeltaan näin usein suhteellisen lyhytkestoisiin tutkimus- ja kokeiluhankkeisiin. Niemelä (2019, 466–467) syyttääkin tätä Suomessa toteutettua kasvatustieteellistä tutkimusta tietynlaisesta historiattomuudesta eli näihin teorioihin aina tavalla tai toisella liittyvän historiallisen kontekstisidonnaisuuden tietynlaisesta huomiotta jättämisestä tässä harjoitettavassa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.

## 6. TUTKIMUSKOHTEENA KULTTUURIENVÄLISEN KOMPETENSSIN KEHITTÄMINEN

### 6.1 Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittäminen luokanopettajakoulutuksessa: viiden eri näkökulman kautta tarkasteltuna

Luvussa kuusi tutkimuksellisenä tavoitteenani on tämän luvussa viisi toteutetun tutkimusaineiston analyysin avulla pyrkiä kehittämään uusia koulutuksellisia toimintatapoja, joiden avulla tätä luokanopettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvää osaamista voitaisiin tukea potentiaalisesti aikaisempaa kokonaisvaltaisemmalla (eli holistisemmalla) tavalla tässä Jyväskylässä toteutetussa luokanopettajakoulutuksessa. Näiden opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämistä tukevien osatekijöiden tunnistamiseksi tämä tutkielmani toinen tutkimuskysymys muotoutuikin rakenteeltaan seuraavanlaiseksi:

#### Tutkimuskysymys 2:

**Miten nämä kolme oppimisen mallia voitaisiin mahdollisesti integroida osaksi tätä toteutettavaa luokanopettajakoulutusta tavalla, joka tukisi erityisesti näiden opettajiksi koulutettavien yksilöiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämistä**

Tässä luvussa tavoitteena onkin tarkastella sitä, miten näitä kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyviä taitoja (eli asenteellisia, tiedollisia, taidollisia sekä toiminnallisia taitoja) voitaisiin kehittää pyrkimällä integroimaan nämä aikaisemmassa luvussa (luku 5) tehdyt johtopäätökset osaksi tätä Jyväskylässä toteutettavaa luokanopettajakoulutusta. Lähestyn tätä tutkielmani toista tutkimuskysymystä näin viiden eri näkökulman kautta. Nämä näkökulmat ovat:

- 1) Oppimisen käsittäminen olennaisesti kontekstisidonnaisena ilmiönä
- 2) Oppimisen käsittäminen ensisijaisesti tietyn oppimisen mallin mukaan tapahtuvaksi prosessiksi
- 3) Oppimiseen liittyvien mallien käsittäminen toisistaan erillisiksi teorioiksi
- 4) Kysymys opettajan nauttiman autonomian asteen merkityksestä kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisen kannalta



## 5) Kysymys ilmiölähtöisen oppimisen mallin teoreettisen eheyden merkityksestä kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisen kannalta

Tässä luvussa tavoitteena onkin pyrkiä syntetisoimaan tämä aikaisemmassa luvussa (luku 5) toteutettu analyysi sarjaksi opetuksellisia käytäntöjä, joilla näitä kulttuurienväliseen kompetenssiin kehittämiseen liittyviä taitoja voitaisiin tukea aikaisempaa kokonaisvaltaisemmalla tavalla tässä Jyväskylässä toteutettavassa luokanopettajakoulutuksessa.

### 6.1.1 Oppimisen käsittäminen olennaisesti kontekstisidonnaisena ilmiönä

Oppimisen pitäisi käsittää olevan aina tiettyyn sosio-historialliseen ajankohtaan kytköksissä olevaa sekä toisaalta yksilöiden väliseen keskinäiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen eli kommunikaatioon perustuvaa kasvatuksellisesta toimintaa. Oppiminen onkin käsitettävissä prosessina luonteeltaan dynaamiseksi prosessiksi, joka muuttuu opetustilanteesta toiseen. Tämä oppimisprosessi ei tapahdukaan näin jonkinlaisessa sosiaalisessa tyhjiössä vaan tämän oppimistilanteen reunaehtoja säätelevät osaltaan aina ne yhteiskunnalliset olosuhteet, joissa tämä oppiminen tapahtuu. Kulttuurienvälisen kompetenssin näkökulmasta tarkasteltuna tämä merkitsee sitä, että tässä Jyväskylässä tapahtuvassa luokanopettajakoulutuksessa tulisikin kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota seuraaviin tätä kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämistä tukeviin opetuksellisiin näkökohtiin:

#### a) Kulttuurienvälisen kompetenssin ymmärtäminen olennaisesti kansainväliseen opetusharjoitteluun liittyvänä toimintana

Kulttuurienvälisen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisen tukemisessa korostuvat erilaiset tämän yksilön ns. ”oman mukavuusalueen” ulkopuolella hankitut opetuskokemukset. Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen puitteissa tämä merkitsee ulkomailla tapahtuvan opetusharjoittelujen huomattavaa lukumääräistä lisääntymistä. Nämä luokanopettajiksi koulutettavat yksilöt tulisikin täten pyrkiä sijoittamaan sellaisiin opetusympäristöihin, jotka eivät ole yhteneväisiä

näiden opettajiksi kouluttautuvien henkilöiden oman aikaisemman kulttuurisen taustan sekä aikaisempien kokemusten kanssa.

Tämänkaltaista johtopäätöstä tukevat useat tähän tutkielmaani valitut tutkimusartikkelit (mm. Nro: 4, Nro: 5, Nro: 16, Nro: 26, Nro: 30), joissa osoitetaan näiden eri oppimisen malleja hyödyntävien lähestymistapojen avulla tämän ulkomailla tapahtuvan opetusharjoittelun merkitys näiden opettajiksi koulutettavien yksilöiden omaamien näkemysten muuttamisessa luonteeltaan aikaisempaa etnorelativistisemmiksi tavoiksi tarkastella tätä toteutettavaa oppimista luonteeltaan tämänkaltaisena olennaisesti tilannekohtaisena sekä kullekin oppijalle tietyllä tavalla yksilöllisenä oppimisprosessina.

#### **b) Kulttuurienvälisen kompetenssin ymmärtäminen olennaisesti yhteisöllisyyteen liittyvänä toimintana**

Kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisessä korostuvat myös tästä ns. ”normaalista” kouluympäristöstä poikkeavissa yhteisöissä (esim. toiminta iltapäiväkerhoissa, kansalaisaktivismia harjoittavissa yhdistyksissä jne.) tapahtuvan toiminnan merkitys näiden taitojen kehittämisen kannalta. Tämänkaltaista johtopäätöstä tukevat useat tämän tutkielmani tutkimusaineistoksi valitut tutkimusartikkelit (mm. Nro: 2, Nro: 6, Nro: 8, Nro: 13, Nro: 17, Nro: 19, Nro: 25, Nro: 30), joissa osoitetaan miten tärkeää näissä kyseisissä yhteisöissä toimiville opettajille, on ymmärtää sen yhteisön ominaispiirteitä, joissa he toimivat opettajina. Näille luokanopettajina toimiville yksilöille vaikuttaa olevan kuitenkin jokseenkin tyypillistä ymmärtää opettaminen usein toimintana, joka rajoittuu pääasiallisesti tämän koulurakennuksen sisällä tapahtuvaksi opetukselliseksi toiminnaksi.

Opettaminen sekä oppiminen ymmärretään näin pitkälti tämän opettajan sekä oppilaan väliseksi suljetuksi kehäksi, jossa muut tähän opetustilanteeseen vaikuttavat osatekijät pyritään rajaamaan tietyllä tavalla pois tähän opetukseen kuulumattomina osatekijöinä. Opettamisen kuvitellaankin tapahtuvan jonkinlaisessa opetuksellisessa tyhjiössä, jossa tämän oppimisprosessin kohteena olevan yksilön omaama etninen, kielellinen tai uskonnollinen tausta ei näin vaikutakaan

merkittävästi tämän kyseisen oppimisprosessin onnistumiseen. Tällöin kuitenkin kielletään opetukseen sekä oppimiseen aina tavalla tai toisella liittyvä sosiaalisuus. Oppiminen kun on aina myös ihmisten väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvaa toimintaa tietyssä sosio-historiallisessa ajankohdassa sekä tietyssä sosiaalisessa yhteisössä.

### **6.1.2 Oppimisen käsittäminen ensisijaisesti tietyn oppimisen mallin mukaan tapahtuvaksi prosessiksi**

Tarkastelluissa tutkimusartikkeleissa oppimisen käsitettiin olevan ensisijaisesti kokemuksellisen tai sosiokulttuurisen tai transformatiivisen oppimisen mallien kautta tapahtuvaa toimintaa. Tämänkaltainen tulkinta oppimisesta on kuitenkin ehkä tietyllä tavalla ristiriidassa tämän tällä hetkellä vallitsevan oppimiskäsityksen kanssa, jossa oppiminen ymmärretään luonteeltaan olennaisesti oppilaskeskiseksi sekä tätä opiskeltavaa ilmiötä monista eri näkökulmista tarkastelevaksi oppimisen prosessiksi. Kulttuurienvälisen kompetenssin näkökulmasta tarkasteluna tämä tietyssä mielessä implisiittinen oletus tämän tietyn oppimisen mallin ensisijaisuudesta eli ns. "*primäärisyydestä*" on kuitenkin jokseenkin ongelmallinen.

Oppimisprosessin onnistumisen kannalta tämänkaltainen tietyn oppimisen mallin ensisijaisuutta korostava dogmatismi saattaa estää tämän luonteeltaan etnorelativistisempiin arvoihin perustuvan maailmankuvan kehittämisen tukemisen tässä toteutettavassa luokanopettajakoulutuksessa. Kulttuurienvälisen kompetenssin näkökulmasta tarkasteltuna tämä merkitsee sitä, että tässä Jyväskylässä tapahtuvassa luokanopettajakoulutuksessa tulisi kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota:

#### **c) Kulttuurienvälisen kompetenssin ymmärtämiseen olennaisesti luonteeltaan moniperspektiivisenä oppimiseen liittyvänä prosessina**

Näiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisessä ei pitäisikään takertua liikaa eräänlaiseen luonteeltaan implisiittiseen tai toisaalta

eksplisiittiseen oletukseen tämän tietyn oppimiseen liittyvän mallin ensisijaisuudesta tämän tapahtuvan oppimisprosessin kannalta, koska tällöin vaarana on se, että tässä toteutettavassa opetuksessa aletaan uskoa tämän tietyn oppimiseen liittyvän oppimisen näkemyksen eli kokemuksellisen, sosiokulttuurisen tai transformatiivisen oppimiseen tukeutuvan oppimisen mallin pystyvän vastaamaan kaikkien tähän opetukseen osallistuvien oppijoiden yksilöllisiin oppimistarpeisiin. Tämänkaltaista johtopäätöstä tukevat useat tämän tutkielmani tutkimusaineistoksi valitut tutkimusartikkelit (mm. Nro: 4, Nro: 8, Nro: 9, Nro 16, Nro: 18, Nro: 20, Nro: 21, Nro: 27, Nro: 28), joissa osoitetaan miten olennaista, on välttää näkemästä tätä oppimista prosessina luonteeltaan tämänkaltaisena ensisijaisesti yhteen oppimisen malliin tai opetustapaan perustuvana oppimisen prosessina.

Nykyisessä koulutusjärjestelmässä tämän tietyn lähestymistavan mieltäminen tämänkaltaiseksi ensisijaiseksi opetustavaksi näkyikin esimerkiksi tietynlaisena taipumuksena turvautua tässä toteutettavassa opetuksessa toistuvasti tähän erikokoisissa ryhmissä tapahtuvaan ryhmäohjaukseen, joka nähdään täten jonkinlaisena luonteeltaan kaikkiin opetustilanteisiin soveltuvana ns. *”opetuksellisena yleisavaimena”*. Tämänkaltaisella tietyn oppimisen mallin tai opetuksellisen lähestymistavan suosimisella saatetaan kuitenkin menettää samanaikaisesti se opetuksellinen rikkaus, joka liittyy näiden eri mallien sekä lähestymistapojen yhdistelemiseen tässä tapahtuvassa luokanopettajakoulutuksessa.

### **6.1.3 Oppimiseen liittyvien mallien käsittäminen toisistaan erillisiksi teorioiksi**

Nämä oppimisen mallit käsitetään toisistaan tietyllä tavalla erillisiksi teorioiksi. Näissä tarkastelemissani tutkimusartikkeleissa näiden eri oppimisen mallien samanaikainen hyödyntäminen olikin näin jokseenkin harvinaista. Näin vain yhdessä tähän omaan tutkielmaani valitussa tutkimusartikkelissa tätä tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteena olevaa ilmiötä pyrittiinkin siten lähestymään useamman kuin yhden tässä tutkielmassani tarkastellun oppimisen mallin kautta.

Toteutetussa tutkimuksessa tämä oppimiseen liittyvä yksilöllisyys sekä oppimisen tilannekohtaisuus eli kontekstisidonnaisuus ei näytäkään täten konkretisoituvan näissä tähän omaan tutkielmaani valituissa tutkimusartikkeleissa.

Pikemminkin vaikuttaa siltä, että tätä tiettyä tutkimusartikkelissa hyödynnettävää oppimisen mallia pyritään soveltamaan kaikkeen tapahtuvaan oppimiseen riippumatta siitä, minkälaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa tämä kyseinen oppimiseen liittyvä prosessi tapahtuu tai mitkä ovat näiden tähän kyseiseen oppimistilanteeseen osallistuvien oppijoiden yksilölliset oppimistarpeet. Kulttuurienvälisen kompetenssin näkökulmasta tarkasteltuna tämä merkitsee sitä, että tässä Jyväskylässä tapahtuvassa luokanopettajakoulutuksessa tulisi kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota:

**d) Kulttuurienvälisen kompetenssin ymmärtämiseen olennaisesti monia eri oppimisen malleja samanaikaisesti hyödyntävänä oppimisprosessina**

Kulttuurienvälisen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisessä tulisi ottaa huomioon kaikki tähän oppimisprosessiin liittyvät osatekijät. Näin tätä toteutuvaa oppimisprosessia ei tulisikaan tarkastella vain tämän oppijan omakohtaisiin kokemuksiin perustuvana toimintana vaan myös tämän oppijan tuntemiin tuntemuksiin (ilo, häpeä, suru jne.) olennaisesti liittyvänä toimintana, joka tapahtuu aina näissä luonteeltaan erilaisissa valtasuhteiden leimaamissa oppimisympäristöissä sekä tietyssä sosio-historiallisessa ajankohdassa. Tämänkaltaista johtopäätöstä tukevat useat tämän tutkielmani tutkimusaineistoksi valitut tutkimusartikkelit (mm. Nro: 11, Nro: 15, Nro: 16, Nro: 20, Nro: 21, Nro: 23, Nro: 24, Nro: 25, Nro: 27, Nro: 28), joissa osoitetaan miten olennaista tässä toteutettavassa opetuksessa, on yhdistellä näitä eri oppimisen malleja toisiinsa tämän kyseisen oppimisprosessin onnistumisen kannalta.

Tästä näkökulmasta tarkasteltuna oppimisen tulisikin olla luonteeltaan kaikki tämän inhimillisen elämän eri osatekijät huomioonottavaa toimintaa. Oppiminen onkin samanaikaisesti siten tämän yksilön omaaman merkitysperspektiivin transformaatioon pyrkivää kokemuksellista toimintaa, joka perustuu myös aina tavalla tai toisella tähän yksilöiden väliseen keskinäiseen vuorovaikutuk-

seen. Oppimisen mallien näkeminen tämänkaltaisina toisistaan erillisinä saarekkeina riistääkin meiltä oppijoina sekä opettajina tähän oppimisprosessiin aina tavalla tai toisella liittyvien tunteiden sekä kokemusten rikkauden.

#### **6.1.4 Kysymys opettajan nauttiman autonomian asteen merkityksestä kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisen kannalta**

Suomessa opettajien nauttiman autonomian aste on ollut perinteisesti suhteellisen vahva. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä toimivat opettajat ovatkin pystyneet päättämään suhteellisen itsenäisesti siitä, millä tavalla näihin opetussuunnitelmissa mainittuihin opetuksellisiin tavoitteisiin saavutaan. Tässä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä toimiviin opettajiin kohdistettu kontrollin aste on näin ollut luonteeltaan vähäisempää suhteessa monissa muissa yhteiskunnissa vallitseviin koulutusjärjestelmiin nähden. Etenkin Yhdysvalloissa tämä opetuksen tehokkuuteen sekä vaikuttavuuteen liittyvän arvioinnin jatkuvuus näkyikin luonteeltaan toistuvina tätä oppimista mittaamaan pyrkivinä standardisoituina testeinä.

Viime kädessä kysymys on kuitenkin siitä, missä määrin tämän opetusta antavan opettajan omaan ammattitaitoon luotetaan tässä kyseisessä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Näiden kulttuurienvälisen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisen kannalta tämä opettajan autonomiaan kohdistuva ulkoisen kontrollin lisääntyminen on kuitenkin jossakin mielessä ongelmallista. Kulttuurienvälisen kompetenssin näkökulmasta tarkasteltuna tämä merkitsee sitä, että tässä Jyväskylässä tapahtuvassa luokanopettajakoulutuksessa tulisi kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota:

##### **e) Kulttuurienvälisen kompetenssin ymmärtämiseen olennaisesti opettajan nauttimaan luottamukseen liittyvänä toimintana**

Kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisessä on olennaista ottaa huomioon myös tässä luokanopettajakoulutuksessa opiskeleville opettajaopiskelijoille tunnusomainen yksilöllisyys. Näiden kulttuurienvälisen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisen voisikin näin käsittää perustuvan

oletukselle siitä, että kyseessä on aina joukko erilaisista sosio-ekonomisista taustoista lähtöisin olevia yksilöitä, jotka rakentavat tätä omaa opettajuuttaan toisistaan hieman eroavilla tavoilla. Luokanopettajakoulutuksessa tulisikin tämän opetuksen mittaamisen sekä arvioimisen määrällisen lisääntymisen sijaan nähdä tämä luokanopettajiksi kouluttautuvien yksilöiden erilaisuus täten pikemminkin koulutuksellisenä rikkautena, kuin yrittää pakottaa se pääasiallisesti tiettyjen opetuksellisten standardien puitteissa tapahtuvaksi opetukselliseksi toiminnaksi.

Tämänkaltaista johtopäätöstä tukevat useat tämän tutkielmani tutkimusaineistoksi valitut tutkimusartikkelit (mm. Nro: 1, Nro: 11, Nro: 16, Nro: 25, Nro: 28), joissa osoitetaan miten tärkeää tämä opettajakunnan nauttima luottamus eli autonomian aste on tämän opetuksen sekä oppimisen kehittämisen kannalta. Kulttuurienvälisen sensitiivisyyden kehittämisessä luottamus tässä kyseisessä koulutusjärjestelmässä toimivien opettajien omaamaan ammattitaitoon onkin keskeinen edellytys näiden luonteeltaan aikaisempaa avoimempien oppimisympäristöjen muodostumiselle.

Tämä lisääntyvä oppimisen tehokkuutta sekä vaikuttavuutta mittaava ja arvioiva testaus näyttääkin näin vähitellen rapauttavan tämän suomalaisen opettajakunnan perinteisesti nauttiman autonomian määrää ja muuttavan tätä toteutettavaa opetusta kohti aikaisempaa formaalimpaa sekä standardoidumpaa opetustapaa. Tällöin menetetään kuitenkin näihin erilaisiin opetuksellisiin lähestymistapoihin liittyvä potentiaali vastata mahdollisimman monen oppijan yksilöllisiin oppimistarpeisiin tälle kyseiselle oppijalle sopivalla tavalla. Nämä opetuksen tehokkuutta sekä vaikuttavuutta arvioivat testit saattavat näin omalta osaltaan vähentää tälle toteutettavalle opetukselle tarjolla olevien opetuksellisten lähestymistapojen lukumäärää.

### 6.1.5 Kysymys ilmiölähtöisen oppimisen mallin teoreettisen eheyden merkityksestä kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisen kannalta

Voi myös kysyä minkälaiseen teoreettiseen tutkimukseen tämä Jyväskylässä sovellettu ilmiölähtöinen oppimisen malli perustuu eli toisin sanoen miten näiden kokemukselliseen, sosiokulttuuriseen sekä transformatiiviseen oppimiseen liittyvien mallien omaama teoreettinen viitekehys on otettu huomioon tässä Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa sovelletussa ilmiölähtöisen oppimisen mallissa. Näin olisikin hyvä selvittää, mitä esimerkiksi tässä ilmiölähtöiseen oppimisen malliin perustuvassa opetuksessa viime kädessä tarkoitetaan, kun sen soveltamisen yhteydessä puhutaan esimerkiksi kokemukselliseen oppimisen perustuvan oppimisen merkityksestä tässä tapahtuvassa luokanopettajakoulutuksessa. Dewey (1916, 1938) ja Kolb (1984) kun eivät itsekään ymmärtäneet tämän kokemukselliseen oppimiseen liittyvän prosessin etenevän samalla tavalla.

Näin Kolb puhuu kokemuksesta kokemukselliseen oppimiseen (eng. experiential) perustuvana toimintana, kun taas Dewey tulkitsee oppimisen olevan luonteeltaan pikemminkin kokeelliseen toimintaan (eng. experimental) eli kokeemukseen ns. *"testattavina hypoteeseina"* sekä tieteelliseen ajatteluun perustuvana toimintana. Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisen kannalta ei olekaan näin merkityksetöntä se, millä tavalla tämä Jyväskylässä sovellettava ilmiölähtöisen oppimisen malli ymmärretään näiden sitä opetuksessa hyväksi käyttävien henkilöiden näkökulmasta. Kulttuurienvälisen kompetenssin näkökulmasta tarkasteltuna tämä merkitsee sitä, että tässä Jyväskylässä tapahtuvassa luokanopettajakoulutuksessa tulisi kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota:

#### **f) Kulttuurienvälisen kompetenssin ymmärtämiseen olennaisesti luonteeltaan kriittistä tutkimusta edellyttävänä toimintana**

Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisen edellytyksenä on myös jatkuva sekä luonteeltaan kriittinen tämän kulttuurienvälisen kompetenssin eri osa-alueisiin liittyvä tutkimustoiminta. Vaarallisinta tämän kulttuurienvälisen kompe-



tenssin kehittämisessä onkin tietynlaisen koulutuksellisen pysähtyneisyyden tilan syntyminen, jossa tätä luokanopettajakoulutuksessa annettavaa kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvä opetusta ei pyritä kyseenalaistamaan millään tavalla tämän tapahtuvan oppimisprosessin aikana. Vaarana on tällöin tietynlaisen koulutuksellisen dogmatismien syntyminen, jossa tämän opetuksen taustana olevia perusoletuksia ei pyritä kyseenalaistamaan tähän kyseiseen koulutukseen osallistuvien oppilaiden tai toisaalta tätä koulutusta antavan henkilökunnan toimesta.

Tämänkaltaista johtopäätöstä tukevat useat tähän tutkielmaani valitut tutkimusartikkelit (mm. Nro: 1, Nro: 3, Nro: 9, Nro: 10, Nro: 11, Nro: 12, Nro: 14, Nro: 16, Nro: 17, Nro: 18, Nro:20, Nro: 22, Nro: 23, Nro: 24, Nro: 25, Nro: 27, Nro: 28: Nro: 29), joissa osoitetaan tämän kriittisen tutkimuksen keskeisyys tämän annettavan opetuksen merkittävyyden kannalta. Ilman tämänkaltaista luonteeltaan kriittistä tutkimustoimintaa tämä kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvä opetus onkin vaarassa näivettyä vain sarjaksi muodollisia opetuksellisia toimenpiteitä ilman sen syvempää merkitystä tähän kyseiseen koulutukseen osallistuville oppijoille.

## **6.2 Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisen merkitys luokanopettajakoulutuksessa toimivien opettajien näkökulmasta tarkasteltuna**

Näiden kulttuurienvälisen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisen tukeminen ei kuitenkaan onnistu, jos nämä edellisissä alaluvuissa (ks. 6.1.1–6.1.5) kuvatut opetukselliset toimenpiteet kohdistetaan vain näiden luokanopettajakoulutukseen osallistuvien yksilöiden kulttuurienvälisen taitojen kehittämisen tukemiseen. Todellinen kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvä opetus lähtee liikkeelle kuitenkin aina myös näitä tulevia luokanopettajia kouluttavan opettajakunnan omasta henkilökohtaisesta muutosprosessista, jossa nämä luokanopettajat kouluttavat yksilöt asetetaan tarkoituksellisesti sellaisiin tilanteisiin, jotka ovat näiden kyseisten yksilöiden ns. ”*oman mukavuusalueen*” ulkopuolelle sijoit-

tuvia opetuksellisia tilanteita. Näiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen opettaminen, kun voi olla jokseenkin hankalaa, jos tämä kyseinen kouluttajana toimiva henkilö ei ole itse joutunut käymään läpi tämänkaltaista hänen totena pitämiinsä arvoihinsa, uskomuksiinsa sekä normeihinsa kohdistuvaa kognitiivista muutosprosessia. (Timonen & Kantelinen 2013, 262–263.)

Tämän suomalaisen opettajakunnan valintakriteereissä korostuvat toisaalta myös tietyt keskiluokkaisuutta heijastavat arvot, joiden perusteella tähän luokanopettajakoulutukseen valitaankin näin usein yksilöitä, jotka tulevat samankaltaisista sosio-ekonomisista taustoista. Vaarana on tällöin se, että nämä keskiluokkaisuuteen liittyvät arvot, uskomukset sekä normit näyttäytyvät tässä opetuksessa jonkinlaisina tätä suomalaista yhteiskuntaa tietyllä tapaa objektiivisesti kuvaavina käsityksinä siitä mikä on normaalia ja mitkä asiat tai ilmiöt voidaan määritellä puolestaan tästä normaalista ns. ”*poikkeaviksi*” ilmiöiksi. (Mankki & Mäkinen & Rähä 2018, 34; 36; 43–44.)

Tämän suomalaisessa peruskoulussa opiskelevan oppilasaineksen koostumus, kun ei todennäköisesti heijastakaan tätä suomalaisessa opettajakunnassa tällä hetkellä esiintyvää keskiluokkaista arvomaailmaa. Näiden luokanopettajiksi koulututtavien yksilöiden valintakriteereissä tulisikin näin ehkä kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota siihen, että luokanopettajiksi pyrittäisiin valitsemaan yksilöitä, jotka heijastavat omalta osaltaan tätä suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevaa moninaisuutta. (Warinowski 2017, 247–248.)

## 7. POHDINTA

### 7.1 Mitä tuli tutkittua?

1990-luvulla tapahtuneen muuttoliikkeen myötä myös Suomessa on herätty siihen tosiasiaan, että elämme nykyään yhteiskunnassa, jossa kielellinen, etninen sekä uskonnollinen moninaisuus on olennainen osa tätä jokapäiväistä elämäämme. Suomessa on kuitenkin varsin kauan vaalittu ajatusta Suomesta tämänkaltaisena Tervosen (2014, 137–138) kuvaamana ns. *”yhden kielen sekä yhden mielen maana”*. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä onkin perinteisesti korostettu tälle suomalaiselle kansakunnalle tunnusomaisia luonteeltaan homogeeniseksi nähtyjä luonteenpiirteitä esimerkiksi Suomessa puhuttuun kieleen, kulttuuriin ja uskontoon liittyen. Tässä suomalaisessa yhteiskunnassa jo historiallisesti vallitsevasta erilaisuudesta eli ns. *”toiseudesta”* (esim. venäjänkieliset, romanit, saamelaiset jne.) on tietyllä tavalla vaiettu tässä tämän suomalaisen kansakunnan yhtenäisyyttä korostavassa koulutuksellisessa narratiivissa.

Tätä suomalaista koulutusjärjestelmää voidaan pitää kuitenkin omalta osaltaan tämän tapahtuvan yhteiskunnallisen muutoksen eli tämän suomalaisen väestön monimuotoistumisen tietynlaisena mikrokosmoksena. Tämä suomalainen koulutusjärjestelmä on näin usein se ns. *”ensimmäinen kosketuspinta”* tälle maahanmuuttajataustan omaavalle lapselle tähän uuteen kotimaahan. Toisaalta nämä suomalaiseen kantaväestöön kuuluvat lapset saattavat olla myös opiskele-massa ensimmäistä kertaa elämässään sellaisessa toimintaympäristössä (eli peruskoulussa), jossa tämä vuorovaikutus näiden toisista kulttuureista lähtöisin olevien lasten kanssa on luonteeltaan jokapäiväistä. Tämän oppilasaineksen lisääntyvän monimuotoistumisen myötä kysymys näiden oppijoita opettavien yksilöiden omaamasta kulttuurienvälisestä kompetenssista onkin nousnut yhdeksi keskeiseksi tämän suomalaisen opettajakunnan ammattitaitoa määritteleväksi tekijäksi. (Ansala & Hämäläinen & Sarvimäki 2014, 5; Virta & Tuittu 2013, 116.)

Räsänen (2002a, 19–20) mukaan näitä suomalaisissa luokkahuoneissa toimivia luokanopettajia ei tulisikaan käsittää tästä omasta yhteiskunnastamme jollakin tapaa erillisiksi pedagogisiksi toimijoiksi vaan myös näiden luokanopettajina

toimivien yksilöiden tapa tulkita tätä heitä ympäröivää todellisuutta, on aina jollakin tapaa kytköksissä siihen yhteiskuntaan, jossa he ovat kasvaneet aikuisiksi. Nämä luokanopettajiksi koulutettavat yksilöt saattavatkin ottaa nämä tiettyyn kulttuuriin liittyvät arvot, normit sekä uskomukset jonkinlaisina itsestäänselvyksinä. Näin koko tämän luokanopettajakoulutuksen läpi kulkevana ns. ”punaisena lankana” tulisi olla näiden opettajiksi opiskelevien yksilöiden asettaminen erilaisten näitä ns. ”itsestäänselvyksiä” haastavien ongelmien eteen.

Tavoitteenani olikin tässä pro gradu -tutkielmassani tarkastella sitä, miten näitä kulttuurienvälisen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämistä voitaisiin tukea aikaisempaa kokonaisvaltaisemmalla tavalla tässä ilmiölähtöisen oppimisen malliin perustuvassa luokanopettajakoulutuksessa. Tarkastelin tätä Jyväskylässä toteutettavaa luokanopettajakoulutusta täten kahden eri tutkimuskysymyksen kautta:

- 1) Ensinnäkin halusin tarkastella sitä, miten näitä kolmea oppimisen mallia (eli kokemuksellisen, sosiokulttuurisen sekä transformatiivisen oppimisen mallia) sovelletaan tässä Jyväskylässä tapahtuvassa luokanopettajakoulutuksessa
- 2) Toiseksi halusin tarkastella sitä, miten nämä kolme oppimisen mallia voitaisiin mahdollisesti integroida osaksi tätä toteutettavaa luokanopettajakoulutusta tavalla, joka tukisi erityisesti näiden opettajiksi koulutettavien yksilöiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämistä

## **7.2 Kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisen tukeminen Jyväskylässä toteutettavassa luokanopettajakoulutuksessa**

Näiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen (eli asenteellisten, tiedollisten, taidollisten sekä toiminnallisten taitojen) kehittämisessä ei ole kuitenkaan kyseessä vain jonkin yksittäisen yliopistossa suoritettavan kurssin tai ulkomailla toteutettavan opetusharjoittelun suorittamisesta. Näiltä luokanopettajina toimivilta yksilöiltä vaaditaan tietenkin tietynlaista ”kulttuurienvälisestä sensitiivisyydestä” liittyen heidän kykyynsä ottaa huomioon näistä eri kulttuureista lähtöi-

sin olevien oppijoiden oppimistarpeet. Tätä luokanopettajiksi koulutettavien yksilöiden omaamaa kulttuurienvälistä kompetenssia tulisikin täten tukea käsittämällä se seuraavista koulutuksellista osatekijöistä koostuvaksi kokonaisuudeksi (ks. malli 13):



**Malli 13.** Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämistä tukevat koulutukselliset osatekijät.

Näiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisen tulisi tämän mallin (ks. malli 13) mukaisesti ymmärtää:

### **Olellisesti kansainväliseen opetusharjoitteluun liittyvänä toimintana**

Näiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisessä korostuvat erityisesti tämän oppijan ns. *"oman mukavuusalueen"* ulkopuolella hankittavat opetus- ja oppimiskokemukset. Nämä luokanopettajiksi koulutettavat yksilöt tulisikin täten yrittää sijoittaa sellaisiin opetusympäristöihin, jotka eivät ole yhteneväisiä näiden luokanopettajiksi koulutautuvien yksilöiden aikaisempien kokemusten kanssa. Tämän ulkomailla tapahtuvan opetusharjoittelun tavoitteena olisikin näin aloittaa tämän oppijan merkitysperspektiiviin liittyvä transformatiivinen muutosprosessi, jonka avulla näiden opettajiksi koulutettavien yksilöiden omaamat näkemykset saattaisivat muuttua luonteeltaan aikaisempaa etnorelivistisemmiksi tavoiksi tarkastella tätä suomalaisissa peruskouluissa toteutettavaa opetusta.

### **Olellisesti yhteisöllisyyteen liittyvänä toimintana**

Näiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisessä on oleellista ymmärtää sen olevan aina myös tässä yhteiskunnassa tapahtuvaa yksilöiden väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvaa toimintaa. Tämä tarkoittaa sitä, että opettamista sekä oppimista ei voidakaan näin kuvitella luonteeltaan jonkinlaiseksi opettajan sekä oppijan väliseksi suljetuksi oppimisen kehäksi vaan nämä kyseiset oppimistilanteet tapahtuvat aina tietyssä sosio-historiallisessa ajankohdassa sekä tietyssä sosiaalisessa yhteisössä. Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittäminen näissä luokanopettajiksi koulutautuvissa yksilöissä vaatiikin siten aktiivista toimijuutta niissä yhteisöissä, joissa nämä kyseiset yksilöt toimivat opettajina. Kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisessä korostuukin näin toiminta tästä ns. *"normaalista"* kouluympäristöstä poikkeavissa yhteisöissä (esim. toiminta iltapäiväkerhoissa, kansalaisaktivismia harjoittavissa yhdistyksissä jne.).

### **Olellisesti luonteeltaan moniperspektiivisenä oppimisprosessina**

Näiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisessä ei tulisi myöskään nojautua liikaa tietyn oppimisen mallin ensisijaisuuteen. Tämänkaltainen luonteeltaan implisiittinen tai eksplisiittinen tukeutuminen tämän tietyn opetuksellisen lähestymistavan ensisijaisuuteen saattaa vaarantaa sen ns. ”*opetuksellisen rikkauden*”, joka liittyy näiden erilaisten oppimisen mallien yhdistelemiseen tässä toteutettavassa luokanopettajakoulutuksessa. Opetuksessa saatetaan alkaa uskomaan liikaa tämän tietyn oppimisen mallin (esim. kokemuksellisen oppimisen mallin) ensisijaisuuteen, jolloin tämä oppimisprosessi käsitetään näin pääasiallisesti tämän tietyn oppimisen mallin mukaan eteneväksi prosessiksi.

### **Olellisesti monia eri oppimisen malleja samanaikaisesti hyödyntävänä oppimisprosessina**

Näiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisessä on myös oleellista huomioda se, että oppiminen ei ole luonteeltaan pelkästään rationaalista tai kokemuksellista tai sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvaa toimintaa vaan siihen liittyvät myös olellisesti tämän kyseisen prosessin aikana vaikuttavat tunnetilat (esim. ilo, suru, häpeä jne.). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna oppimisen tulisikin olla näin luonteeltaan kaikki tämän inhimillisen elämän eri osatekijät huomioonottavaa toimintaa. Näiden mallien ymmärtäminen tämänkaltaisina toisistaan erillisinä saarekkeina riistääkin meiltä opettajina sekä myös oppijoina tähän oppimisprosessiin aina tavalla tai toisella liittyvien tunteiden sekä kokemusten rikkauden

### **Olellisesti opettajan nauttimaan luottamukseen liittyvänä toimintana**

Näiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisessä on myös oleellista ottaa huomioon se, että oppiminen on luonteeltaan myös aina kullekin oppijalle yksilöllinen prosessi. Näin tämän opetuksen tehokkuutta sekä vaikuttavuutta mittaamaan pyrkivän ulkoisen kontrollin määrällisen lisäämisen

sijaan tässä toteutettavassa luokanopettajakoulutuksessa tulisikin nähdä tämä erilaisten opetustapojen sekä erilaisista taustoista tulevien yksilöiden moninaisuus pikemminkin koulutuksellisenä rikkautena eli tähän opetukseen ns. ”*lisäarvoa*” tuovana tekijänä. Nämä opetuksen tehokkuutta sekä vaikuttavuutta arvioimaan pyrkivät testit saattavat näin omalta osaltaan vähentää tätä opetukselle tarjolla olevien opetuksellisten lähestymistapojen lukumäärää. Tällöin menetetäänkin näihin erilaisiin opetuksellisiin lähestymistapoihin liittyvä potentiaali vastata mahdollisimman monen oppijan oppimistarpeisiin tälle kyseiselle oppijalle sopivalla tavalla.

### **Olellisesti luonteeltaan kriittistä tutkimusta edellyttävänä toimintana**

Näiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisessä on myös oleellista ymmärtää sen olevan aina myös luonteeltaan kriittistä sekä jatkuvaa tämän kulttuurienvälisen kompetenssin eri osa-alueisiin liittyvää tutkimustoimintaa. Vaarallisinta tämän kulttuurienvälisen kompetenssin opettamisessa onkin tietynlaisen koulutuksellisen dogmatismien eli koulutuksellisen pysähtyneisyyden tilan syntyminen, jossa tätä luokanopettajakoulutuksessa annettavaa kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvä opetusta ei pyritä kyseenalaistamaan millään tavalla tämän luokanopettajakoulutuksen aikana. Ilman tämänkaltaista luonteeltaan kriittistä tutkimustoimintaa tämä kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvä koulutus onkin vaarassa näivettyä sarjaksi jokseenkin muodollisia koulutuksellisia toimenpiteitä ilman sen syvempää merkitystä tähän kyseiseen koulutukseen osallistuville oppijoille.

Näiden kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisessä ei ole kuitenkaan kyse siitä, että tämä kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämiseen tukeutuva luokanopettajakoulutus pystyisi tekemään näistä tähän koulutukseen osallistuvista opettajaopiskelijoista jonkinlaisia luonteeltaan täysin ennakkoluulottomia maailmankansalaisia. Näiden kulttuurienvälisen kompetenssiin liittyvien taitojen kehittämisen tukeminen tämän luokanopettajakoulu-



tuksen yhteydessä ei ole toisaalta myöskään koulutuksellisesti yhtään sen tärkeämpää kuin muut tässä opetussuunnitelmassa (OPS 2020-2023) mainitut opetukselliset tavoitteet. Opettaminen onkin näin toimintaa, joka perustuu tämän oppimisen ymmärtämiseen olennaisesti:

- 1) Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvänä ilmiönä
- 2) Oppimiseen liittyvänä ilmiönä
- 3) Asiantuntijuuteen liittyvänä ilmiönä
- 4) Tieteelliseen ajatteluun liittyvänä ilmiönä
- 5) Kasvatukseen liittyvänä ilmiönä

Opettaminen vaatii kuitenkin mielestäni myös empatiaa tältä oppijoita opettavalta henkilöltä eli tietynlaista kykyä asettua näiden opettamiensa yksilöiden asemaan. Kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvien taitojen merkittävin anti näille tuleville luokanopettajille onkin tietynlaisen empatiaan liittyvän ymmärryksen lisääminen tämän tapahtuvan luokanopettajakoulutuksen aikana liittyen siihen mitkä ovat näiden erilaisista taustoista tulevien oppijoiden oppimismotivaatiota lisääviä sekä sitä toisaalta vähentäviä opetuksellisia osatekijöitä. Kulttuurienvälisen kompetenssin perimmäisenä tavoitteena onkin auttaa tätä luokanopettajana toimivaa yksilöä ymmärtämään paremmin tätä hänen luokahuoneessaan vallitsevaa moninaisuutta.

### **7.3 Tutkielman luotettavuuden arviointia**

Laadullisen tutkimuksen yleistä luotettavuutta arvioitaessa on hyvä muistaa se, että kyseessä on aina tavalla tai toisella tietyn maailmankuvan eli tietyn merkitysperspektiivin omaavan yksilön tavasta tarkastella tätä häntä ympäröivää maailmaa. Tämän ohella tämän toteutetun tutkielman näkökulma heijastaa omalta osaltaan myös aina kunakin aikakautena vallitsevia sosio-historiallisia näkemyksiä siinä tietyssä ihmisyyhteisössä, jossa tämä tutkielma tehdään. Laadullinen eli

kvalitatiivinen tutkimus ei myöskään seuraa kvantitatiivisessa tutkimuksessa tavallisesti käytettyjä mittausten menetelmiä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulosten reliabiliteetin arviointi voikin olla hieman hankalaa, koska kyseessä on aina tietyssä ajassa sekä paikassa tapahtuva tulkinta tästä tutkielman kohteena olevasta tutkimusaiheesta. (Vilkkä 2007, 149.)

Eskolan ja Suorannan (1998, 57) mukaan tämän laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei olekaan olemassa mitään yksiselitteistä tapaa, jonka avulla tämän toteutetun tutkielman tutkimustulosten luotettavuuden voi todistaa aukottomasti. Tästä huolimatta laadullista tutkimusta voidaan arvioida seuraavien tämän toteutetun tutkielman yleistä luotettavuutta lisäävien tekijöiden kautta:

#### **Tutkimuksen ajallisen keston perusteella:**

Tutkielmassani pyrin varmistamaan tämän tutkielmani ajallisen luotettavuuden pyrkimällä rajaamaan tämän käyttämäni tutkimusaineiston ajallisesti noin viiden vuoden (2015–2020) ajanjaksolla julkaistuihin tutkimusartikkeleihin. Tällä tutkimusaineiston rajauksella pyrkimyksenä olikin varmistaa se, että nämä tässä tutkielmassani tehdyt johtopäätökset perustuvat mahdollisimman ajantasaiseen tieteelliseen tutkimukseen näiden tarkastelemieni oppimisen mallien osalta. (Eskola & Suoranta 1998, 78–80.)

#### **Tutkimuksessa käytetyn aineiston riittävyyden perusteella:**

Tutkielmassani pyrin varmistamaan tämän tutkimusaineiston riittävyyden pyrkimällä ottamaan siihen mukaan tarpeelliseksi katsomani määrän näitä oppimisen malleja käsitteleviä tutkimusartikkeleita (30 tutkimusartikkelia). Tässä kyseisessä tutkielmassa tehdyt johtopäätökset olisivatkin saattaneet ehkä muodostua luonteeltaan liian yksipuolisiksi, jos olisin päätenyt käyttämään tämän tutkielmani tutkimusaineistona pienempää tutkimusaineistoa. Halusinkin saada tällä

tutkimusaineiston lukumäärän kasvattamisella riittävästi ns. ”*tutkimuksellista variaatiota*” tähän tutkielmassani tarkastelemaani tutkimusaiheeseen liittyen. (Eskola & Suoranta 1998, 46–48; 155.)

### **Tutkimuksessa käytetyn aineiston vastaavuuden perusteella:**

Tutkielmassani pyrin varmistamaan tämän tutkielmani luotettavuuden myös pyrkimällä analysoimaan tätä tutkielmassani käytettyä tutkimusaineistoa näistä valitsemistani tutkimusartikkeleista nousevien kysymysten kautta. Näin pyrin tekemään tulkintoja sekä johtopäätöksiä näistä tarkastelemistani tutkimusartikkeleista tavalla, joka ei ole suoranaudessa ristiriidassa näiden kyseisten tutkimusartikkelien aktuaalisen sisällön kanssa. Toisaalta tässä yhteiskunnassa elävänä yksilönä minun on kuitenkin mahdotonta tehdä tutkimusta tavalla, jossa tämä oma merkitysperspektiivini ei vaikuta millään tavalla näihin tässä tutkielmassani tehtyihin johtopäätöksiin. Olen yrittänyt kuitenkin kuvata tässä tutkielmassani sitä tutkimuksellista prosessia (esim. johdanto, tutkimusmenetelmiä kuvaava luku jne.), jonka kautta olen päätenyt näihin tässä tutkielmassani esittämiini johtopäätöksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 155; 159.)

Tämän tekemäni tutkielman luotettavuuden arviointia vaikeuttaa omalta osaltaan sen perustuminen kirjallisuuskatsaukseen. Kyseessä onkin ns. ”*toisen käden*” tietoon perustuvan tutkimusaineiston analysointi sekä tämän analyysin perusteella muodostetut johtopäätökset. Tämänkaltaisessa luonteeltaan teoriapainotteisessa tutkimuksessa, kun ei ole välttämättä olemassa mitään suoranaisesti toistettavissa olevia tutkimuksellisia polkuja, joita muut tutkijat voivat seurata. Minun täytyykin luottaa siihen, että tämä valitsemani tutkimusmenetelmä (eli integroiva kirjallisuuskatsaus sekä tämän tutkimusaineistoni analysointivaiheessa (luku 5) käytetty kronologinen lähestymistapa näihin tutkielmassa tarkasteltuihin oppimisen malleihin liittyen on riittävän luotettava tapa tarkastella tätä tutkielmaani valittua tutkimusaihetta sekä siihen liittyviä tutkimuskysymyksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 78–80; 155; 159–161.)

## 7.4 Opettaja ei ole saari

Räsänen (2002a, 18–20) mukaan kasvatusta voidaan käsittää kunakin aikakautena vallitseviin arvoihin aina jollakin tapaa sidoksissa olevaksi kasvatukselliseksi toiminnaksi. Kasvatuksen taustalla voi siten sanoa olevan aina jonkun ulkopuolisen tahon näkemys siitä millainen tämä yhteiskunta on sekä toisaalta mihin suuntaan tämä taho haluaa tämän kyseisen yhteiskunnan kehittyvän. Vastuuta tämän luokanopettajakoulutuksessa tapahtuvan kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisestä ei voidakaan näin sysätä pelkästään näiden luokanopettajien kouluttavien opettajien tai luokanopettajiksi opiskelevien opiskelijoiden vastuulle vaan kyseessä on pikemminkin prosessi, joka vaatii useiden tässä suomalaisessa yhteiskunnassa vaikuttavien tahojen samanaikaista tukea (kollegoiden, rehtorien, kouluviranomaisten, poliitikkojen jne.). Tämä Jyväskylässä toteutettava luokanopettajakoulutus ei näin tapahdu tästä muusta yhteiskunnasta erillisessä kontekstissa vaan aina tässä kyseisessä yhteiskunnassa toteutuvana sekä tämän kyseisen yhteiskunnan tukea tarvitsevana (esim. taloudellisten resurssien osalta) koulutuksellisenä toimintana.

Nämä kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvät taidot ovat kuitenkin välttämättömiä tässä yhä moninaisemmaksi muuttuvassa suomalaisessa yhteiskunnassamme. Jokikokkon (2002) mukaan (Banks 1999) toteaaakin, että yksittäisellä opettajalla tai yksittäisellä oppilaitoksella ei ole kuitenkaan usein riittävästi resursseja käytettävissään tässä pyrkimyksessään kehittää tätä opetusta tavalla, joka mahdollistaisi näiden uusien toimintatapojen vakiinnuttamisen osaksi näitä vallitsevia koulutuksellisia käytänteitä. Tästä syystä sellainenkin luokanopettajaksi kouluttautuva yksilö tai kouluttajana toimiva henkilö, jolla on aito halu muuttaa näitä vallitsevia koulutuksellisia käytänteitä, saattaa kuitenkin loppujen lopuksi katsoa helpommaksi mukautua tässä kyseisessä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä vallitsevaan toimintakulttuuriin, kuin yrittää pyrkiä taistelemaan sitä vastaan. (Jokikokko 2002, 90.)

Luokanopettajien täydennyskoulutus onkin tässä mielessä tärkeä jatkokoulutuksen kohde, koska valtaosa näistä suomalaisissa peruskouluissa toimivista

luokanopettajista on koulutettu aikana, jolloin tässä suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevaan väestön etniseen, kielelliseen sekä uskonnollisen moninaisuuteen ei kiinnitetty kovinkaan paljon huomiota. Tätä luokanopettajien täydennyskoulutusta tulisikin kehittää tavalla, jossa myös nämä mahdollisesti jo vuosikymmenien ajan luokanopettajina toimineet yksilöt asetettaisiin sellaisiin opetuksellisiin tilanteisiin sekä oppimisympäristöihin, jotka pakottaisivat heidät pohtimaan näiden omaamiensa näkemystensä todenmukaisuutta. Tämän suomalaisen koulutusjärjestelmän uudistamisen voisikin näin aloittaa uudistamalla ensiksi tämän luokanopettajien täydennyskoulutukseen liittyvän koulutustoiminnan.

## Lähdeluettelo: tutkimusaineistot

Nro:1

Girvan, C., Conneely, C. & Tangney, B. 2016. Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 58 (C), 129-139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.009>  
(Luettu 4.11.2020.)

Nro:2

Yu, Y. & Hunt, J. A. 2016. A Connected Space for Early Experiential Learning in Teacher Education. *Global education review*, 3 (4), 33. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ1120592>  
(Luettu 4.11.2020.)

Nro:3

Dixon, H. & Hawe, E. 2016. Utilizing an Experiential Approach to Teacher Learning about AfL: A Consciousness Raising Opportunity. *The Australian journal of teacher education*, 41 (11), 1. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ1127700>  
(Luettu 10.11.2020.)

Nro:4

Kopish, M. A. 2016. Preparing Globally Competent Teacher Candidates through Cross-Cultural Experiential Learning. *Journal of social studies education research*, 7 (2), 75. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ1121632>  
(Luettu 6.11.2020.)

Nro:5

Dervin, F. 2017. "I find it odd that people have to highlight other people's differences - even when there are none": Experiential learning and interculturality in teacher education. *International Review of Education*, 63 (1), 87-102. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s11159-017-9620-y>  
(Luettu 7.11.2020.)

Nro:6

Kalungwizi, V. J., Krogh, E., Gjøtterud, S. M. & Mattee, A. 2020. Experiential strategies and learning in environmental education: Lessons from a teacher training college in Tanzania. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 20 (2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1555047>  
(Luettu 18.11.2020.)

Nro:7

Yang, Y. & Kuo, N. 2020. New teaching strategies from student teachers' pedagogical conceptual change in CALL. *System (Linköping)*, 90.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102218>  
 (Luettu 2.11.2020.)

Nro:8

Bhargava, M. & Lee, J. 2020. Training Teachers for and through Citizenship: Learning from Citizenship Experiences. *Societies*, 10 (2), 36.  
<https://doi.org/10.3390/soc10020036>  
 (Luettu 25.11.2020.)

Nro:9

Duran, D., Corcelles, M., Flores, M. & Miquel, E. 2020. Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences. *Professional development in education*, 46(5), 770–779.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634631>  
 (Luettu 23.11.2020.)

Nro:10

Ravhuhali, F., Lavhelani, P., Mudzielwana, N., Mulovhedzi, S. & Nendauni, L. 2020. Expectations vs reality: Investigating teaching practice challenges of foundation phase student teachers in a comprehensive university. *Gender & Behaviour*, 18 (1), 15027–15044. <https://jyu.finna.fi/PrimoRecord/pci.proquest2445581712>  
 (Luettu 2.12.2020.)

Nro:11

Naylor, D. A., Campbell-Evans, G. & Maloney, M. 2015. Learning to Teach: What Do Pre-Service Teachers Report. *The Australian journal of teacher education*, 40 (11),. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.7>  
 (Luettu 2.12.2020.)

Nro:12

Tan, A., Lee, P. P. F. & Cheah, Y. H. 2017. Educating science teachers in the twenty-first century: Implications for pre-service teacher education. *Asia Pacific journal of education*, 37 (4), 453–471.  
<https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1386092>  
 (Luettu 5.12.2020.)

Nro:13

Tavil, Z. M. & Güngör, M. N. 2017. A sociocultural perspective on the development of Turkish pre-service teachers' competences and qualifications. *Pedagogy, culture & society*, 25 (2), 263–277.  
<https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1252788>

(Luettu 17.12.2020.)

Nro:14

Esteve, O., Fernández, F. & Bes, A. 2018. Pre-service Teacher Education from a Sociocultural Perspective: A Case-Study on Teaching Learning through Conceptual Mediation. *Language and Sociocultural Theory*, 5 (2), 83–107. <https://doi.org/10.1558/lst.37792>

(Luettu 28.12.2020.)

Nro:15

Yang, H. 2019. The nexus between pre-service teachers' emotional experience and cognition during professional experience. *The Australian Educational Researcher*, 46 (5), 799–825. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00320-8>

(Luettu 13.12.2020.)

Nro:16

Arshavskaya, E. 2020. Language Teachers' Intercultural Learning: A Sociocultural Perspective. *Insight (Parkville, Mo.)*, 15, 67.

<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ1261522>

(Luettu 13.2.2020.)

Nro:17

French, K. R. 2020. Student Teaching and Urban Educator Aptness: The Significance of Similar Sociocultural Scenarios. *Education and urban society*, 52 (4), 511–533. <https://doi.org/10.1177/0013124519877162>

(Luettu 13.2.2020.)

Nro:18

Buckler, A. 2020. Being and becoming in teacher education: Student-teachers' freedom to learn in a College of Education in Ghana. *Compare*, 50 (6), 844–864. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1582323>

(Luettu 16.12.2020.)

Nro:19

Barnes, M. E. 2020. Contested pasts, complicated presents: Pre-service teachers' developing conceptions of community. *Teaching and teacher education*, 96,. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103152>

(Luettu 16.12.2020.)

Nro:20

Lydia, M. 2020. Learners' socio-cultural backgrounds and science teaching and learning: A case study of township schools in South Africa. *Cultural Studies of Science Education*, 15 (4), 1067–1095.

<https://doi.org/10.1007/s11422-020-09974-8>



(Luettu 10.12.2020.)

Nro:21

Nicolaides, A. & Dzubinski, L. 2016. Collaborative Developmental Action Inquiry: An Opportunity for Transformative Learning to Occur? *Journal of transformative education*, 14 (2), 120–138.

<https://doi.org/10.1177/1541344615614964>

(Luettu 17.12.2020.)

Nro:22

Lee, K. & Brett, C. 2015. Dialogic understanding of teachers' online transformative learning: A qualitative case study of teacher discussions in a graduate-level online course. *Teaching and Teacher Education*, 46, 72.

[https://jyu.finna.fi/PrimoRecord/pci.gale\\_ofa396802827](https://jyu.finna.fi/PrimoRecord/pci.gale_ofa396802827)

(Luettu 10.11.2020.)

Nro:23

Bhukhanwala, F., Dean, K. & Troyer, M. 2017. Beyond the student teaching seminar: Examining transformative learning through arts-based approaches. *Teachers and teaching, theory and practice*, 23 (5), 611–630.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1219712>

(Luettu 18.11.2020.)

Nro:24

Meijer, M., Kuijpers, M., Boei, F., Vrieling, E. & Geijsel, F. 2017. Professional development of teacher-educators towards transformative learning. *Professional development in education*, 43 (5), 819–840.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1254107>

(Luettu 19.12.2020.)

Nro:25

Matikainen, M., Männistö, P. & Fornaciari, A. 2018. Fostering transformational teacher agency in Finnish teacher education. *International journal of social pedagogy*. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2018.v7.1.004>

(Luettu 19.12.2020.)

Nro:26

Baecher, L. & Chung, S. 2020. Transformative professional development for in-service teachers through international service learning. *Teacher development*, 24 (1), 33–51. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1682033>

(Luettu 28.12.2020.)

Nro:27

Johnson, K. & Olanoff, D. 2020. Using Transformative Learning Theory to Help Prospective Teachers Learn Mathematics That They Already

"Know". *The Mathematics Enthusiast*, 17 (2/3), 725–769.  
<https://jyu.finna.fi/PrimoRecord/pci.proquest2355899186>  
(Luettu 9.12.2020.)

Nro:28

Weinberg, A., Trott, C., Wakefield, W. & Merritt, E. 2020. Looking inward, outward, and forward: Exploring the process of transformative learning in teacher education for a sustainable future. *Sustainability Science*, 15 (6), 1767–1787. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00831-9>  
(Luettu 1.12.2020.)

Nro:29

Beltramo, J. L., Stillman, J. & Ahmed, K. S. 2020. From Approximations of Practice to Transformative Possibilities: Using Theatre of the Oppressed as Rehearsals for Facilitating Critical Teacher Education. *The New educator*, 16 (1), 25–44. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1670310>  
(Luettu 4.12.2020.)

Nro:30

Cho, H. & Johnson, P. 2020. Preservice teachers' transformative learning through field experience with emergent bilinguals in a dual language school. *Reflective practice*, 21 (6), 819–833.  
<https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1821625>  
(Luettu 10.11.2020.)

## Lähdeluettelo: muut lähteet

Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1993. Jack Mezirow - kriittisen teorian kehittäjä. *Aikuiskasvatus*, 13(3), 212-216.

<https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/96899/55294>

(Luettu: 3.1.2021.)

Ansala, L., Hämäläinen, U. & Sarvimäki, M. 2014. Integroitumista vai eriyty-  
mistä? Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren Suomessa. Helsinki: Kela.

<http://hdl.handle.net/10138/45401>

(Luettu: 1.10.2020.)

Banks, J. 1999. *An Introduction to Multicultural Education*. Massachusetts: Needham Heights.

Baumgartner, L. 2012. Mezirow's theory of transformative learning from 1975 to present. Teoksessa: Taylor, E. & Cranton, P. (toim.). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*, (s. 99-115). San Francisco: Jossey-Bass.

<https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1480739>

(Luettu: 3.1.2021.)

Bennett, M. 1993. Towards Ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Teoksessa: Paige, R. (toim.), *Educating for the intercultural experience*, (s. 21-26). Yarmouth: Intercultural Press.

Brookfield, S. 2000. Transformative learning as ideology critique. Teoksessa: Mezirow, J. (toim.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Budhai, S. & Skipwith, K. 2017. *Best practices in engaging online learners through active and experiential learning strategies*. New York, NY: Routledge.

<https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1859744>

(Luettu: 3.1.2021.)

Cranton, P. 1994. *Understanding and promoting transformative learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dervin, F. & Keihäs, L. 2013. *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.

Dewey, J. 1985 (1916). *Democracy and education. The middle works of John Dewey, Volume 9*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. 1958 (1925). *Experience and nature*. New York: Dover Publications Inc.

Dewey, J. 1997 (1938). *Experience and education*. Free Press.  
<https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.2028897>  
(Luettu: 2.1.2021.)

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.  
<https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1494484>  
(Luettu: 5.4.2021.)

Halme, K. & Vataja, A. 2011. *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Tammi.

Habermas, J. 1972. *Knowledge and human interests*. Boston [Mass.]: Beacon Press.

Huttunen, R. (2003). *Kommunikatiivinen opettaminen: Indoktrinaation kriittinen teoria*. [Jyväskylä]: Jyväskylän yliopisto.  
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/43284>  
(Luettu: 2.10.2020.)

Hökkä, P. 2012. *Teacher educators amid conflicting demands: Tensions between individual and organizational development*. Dissertation. University of Jyväskylä.  
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37532>  
(Luettu: 2.10.2020.)

Illeris, K. 2018. An Overview of the History of Learning Theory. *European journal of education*, 53 (1), 86-101.  
[https://jyu.finna.fi/PrimoRecord/pci.eric\\_sEJ1168551](https://jyu.finna.fi/PrimoRecord/pci.eric_sEJ1168551)  
(Luettu: 4.10.2020.)

Inkala, L. 2002. *Kansallisuus ja monikulttuurisuus: Pohdintaa suomalaisuuden synnystä, piirteistä ja tulevaisuuden näkymistä*. Teoksessa: Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 49-61). Oulu: Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.  
<http://jultika.oulu.fi/Record/isbn951-42-6807-5>  
(Luettu: 6.10.2020.)

Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. 2004. *The theory and practice of learning* (2nd ed.). Taylor & Francis e-Library.

<https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.995513>  
(Luettu: 15.10.2020.)

Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdattessa. Teoksessa: Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.), Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla (s. 85–95). Oulu: Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

[jultika.oulu.fi/Record/isbn951-42-6807-5](http://jultika.oulu.fi/Record/isbn951-42-6807-5)  
(Luettu: 6.10.2020.)

Jokikokko, K. & Järvelä, M. 2013. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi - produkti vai prosessi? *Kasvatus*, 44 (3), 245–257.

<https://www.doria.fi/handle/10024/102692>  
(Luettu: 15.10.2020.)

Kolb, D. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Laininen, E. 2018. Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20 (5), 16-38.

<https://jyu.finna.fi/Record/arto.017384676>  
(Luettu: 15.1.2021.)

Mankki, V., Mäkinen, M. & Rähä, P. 2018. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerit: Köydenveltoa soveltuvasta hakijasta. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 49(1), 33-46.

<https://jyu.finna.fi/Record/arto.016711154>  
(Luettu: 13.10.2020.)

Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. 2013. Johdanto: Suomi muuttuu kun Suomeen muutetaan. Teoksessa: Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.), *Muuttajat : kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*, (s. 13-19). Helsinki: Gaudeamus.

Martikainen, T., Saari, M. & Korkiasaari, J. 2013. Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Teoksessa: Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.), *Muuttajat : kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*, (s. 23-54). Helsinki: Gaudeamus.

Mezirow, J. 1978. *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Teachers College, Columbia University.

Mezirow, J. 2012. Learning to think like a adult: core concepts of transformation theory. Teoksessa: Taylor, E. & Cranton, P. (toim.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*, (s. 73-95). San Francisco: Jossey-Bass.

<https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1480739>

(Luettu: 6.1.2021.)

Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: Mezirow, J., Lehto, L., Lindqvist, E. & Ahteenmäki-Pelkonen, L. (toim.), *Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*, (s.?) [Lahti]: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco [Calif.]: Jossey-Bass.

Mezirow, J. 2010. Transformative learning theory. Teoksessa: Mezirow, J. & Taylor, E. (toim.). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (s. 18-31). San Francisco: Jossey-Bass.

<https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.2047572>

(Luettu: 15.1.2021.)

Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia?: Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus : aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 84-97.

<https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/92491>

(Luettu: 12.1.2021.)

Morrell, A., O'Connor, M. & OSullivan, E. 2002. *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. Palgrave.

Morris, E. & Todd, J. 1999. Watsonian behaviorism. Teoksessa: O'Donohue, W. & Kitchener, R. (toim.), *Handbook of behaviorism* (s. 15-69). San Diego, Calif.: Academic Press.

<https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1403890>

(Luettu: 12.1.2021.)

Niemelä, M. 2019. Eheyttäminen koulutyössä: Katsaus käsitteeseen. Teoksessa: Rautiainen, M & Tarnanen, M. (toim.), (s. 465-480) Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos.

<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/298542>

(Luettu: 18.10.2020.)

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)  
(Luettu: 18.10.2021.)

OPS 2020-23. 2020. Opettajakoulutuksen lähtökohta, tavoitteet ja toimintakulttuuri. Jyväskylä: Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän yliopisto.  
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/opettajankoulutuksen-lahtokohta-tavoitteet-ja-toimintakulttuuri.docx>  
(Luettu: 17.10.2021.)

OPS 2020-23. 2020. Opettajankoulutuksessa opiskeltavat ja tutkittavat ilmiöt. Jyväskylä: Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän yliopisto.  
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/opettajankoulutuksessa-opiskeltavat-ja-tutkittavat-ilmiot-1.docx>  
(Luettu: 17.10.2020.)

Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19984/monikult.pdf>  
(Luettu 27.9.2020.)

Riitaoja, A-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.  
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39471/riitaoja\\_vaitoskirja.pdf?s](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39471/riitaoja_vaitoskirja.pdf?s)  
(Luettu 27.9.2020)

Räsänen, R. 2002a. Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moninaisuuden ristiaallokossa. Teoksessa: Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.), Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla (s. 1-30). Oulu: Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.  
[jultika.oulu.fi/Record/isbn951-42-6807-5](http://jultika.oulu.fi/Record/isbn951-42-6807-5)  
(Luettu: 25.9.2020.)

Räsänen R. 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa: Kiilakoski T., Tomperi T. & Vuorikoski M. (toim.), Kenen kasvatust? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus (s. 87-111). Tampere: Vastapaino.

Räsänen, R. 2002b. Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa: Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.), Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla (s. 97–113). Oulu: Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

<http://jultika.oulu.fi/Record/isbn951-42-6807-5>

(Luettu: 25.9.2020.)

Räsänen, R 1999. Koulu monikulttuurisessa maailmankylässä. Teoksessa: Niemi, H. (toim.), Opettajankoulutus modernin murroksessa (s. 134–149). Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. 2018. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa: Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta. Helsinki: Opetushallitus.

<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kulttuuriseen-moninaisuuteen-liittyva-osaaminen-perusopetuksessa>

(Luettu: 24.9.2020.)

Räsänen, R. 2009. Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa: Jokisalo, J. & Simola, R. (toim.), Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa: Monialaisten opintojen läpäisevä juonne (s.1–20). Joensuu: Kasvatustieteiden tiedekunta.

<https://erepo.uef.fi/handle/123456789/8695>

(Luettu: 24.9.2020.)

Saari, A. & Harni, E. 2014. Kyyhky ja opetus kone: Inhimillisen ja ei-inhimillisen yhteenliittymiä B.F. Skinnerin behaviorismissa. Kasvatus & Aika: kasvatuksen historiallisyhteiskunnallinen julkaisu, 9 (1), 41–55.

<https://jyu.finna.fi/Record/arto.017382375>

(Luettu: 18.1.2021.)

Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto.

[http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)

(Luettu: 3.1.2020.)

Salo, A. 1935. Alakansakoulun opetussuunnitelma kokonaisuusperiaatteen mukaan. Helsinki: Otava.

Salovaara, H. 2004. Vygotskyn käsitys oppimisesta sosiaalisena toimintana. Suomen virtuaaliyliopisto.

[http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku\\_3/vygotskyn\\_kasitys.htm](http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_3/vygotskyn_kasitys.htm)

(Luettu: 10.3.2021.)



Sainsbury, E. & Walker, R. 2011. The changing face of conceptual change learning: an emerging sociocultural approach. Teoksessa: Mcinerney, D., Walker, R. & Liem, G. (toim.), Sociocultural Theories of Learning and Motivation: Looking Back, Looking Forward, (s. 253-282). Charlotte, N.C.: Information Age Pub.

<https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1408091>

(Luettu: 14.3.2021.)

Shvarts, A. & Bakker, A. 2019. The early history of the scaffolding metaphor: Bernstein, Luria, Vygotsky, and before. *Mind, Culture, and Activity*, 26 (1), 4-23.

<https://jyu.finna.fi/PrimoRecord/pci.proquest2211333420>

(Luettu: 14.3.2021.)

Silvonen, J. 2003. L. S. Vygotski: Hahmottuva tutkimusohjelma. *Psykologia : tiedepoliittinen aikakauslehti*, 38 (5), 296-309.

[https://www.researchgate.net/publication/266374471\\_L\\_S\\_Vygotski\\_hahmottuva\\_tutkimusohjelma](https://www.researchgate.net/publication/266374471_L_S_Vygotski_hahmottuva_tutkimusohjelma)

(Luettu: 12.3.2021.)

Tarnanen, M & Kostiainen, E. 2020. Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa: Tarnanen, M & Kostiainen, E. (toim.), Ilmiömaistä!: Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista (s.7-19). Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/68034>

(Luettu: 4.10.2020.)

Tervonen, M. (2014). Historiankirjoitus ja myytti yhden kulttuurin Suomesta. Teoksessa: Markkola, P., Snellman, H., Östman, A-C., Markkola, P., Vilkkuna, K., Kuha, M. & Laitinen, E. (toim.), Kotiseutu ja kansakunta: Miten suomalaista historiaa on rakennettu (s.137-162). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

[https://www.koneensaatio.fi/wp-content/uploads/Tervonen\\_Historiankirjoitus\\_ja\\_myytti\\_SKS.pdf](https://www.koneensaatio.fi/wp-content/uploads/Tervonen_Historiankirjoitus_ja_myytti_SKS.pdf)

(Luettu 4.10.2020.)

Tilastokeskus 2020. Maahanmuuttajat väestössä.

<http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>

(Luettu 1.10.2020.)

Tilastokeskus 2020. Vieraskieliset.

<http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>

(Luettu 1.10.2020.)

Timonen, L. & Kantelinen, R. 2013. Moninaisuus opettajankouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä - näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. *Kasvatus*, 44(3), 258-269.

<https://www-doria-fi.ezproxy.jyu.fi/handle/10024/102971>

(Luettu: 19.10.2020.)

Varjokorpi, K. 1995. Jack Mezirowin oppimisenäkemyksen soveltamisesta suomalaiseen aikuiskoulutukseen. *Aikuiskasvatus : aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 15 (1), 36-41.

<https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/92305>

(Luettu: 5.3.2021.)

Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

<https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1047898>

(Luettu: 23.3.2021.)

Virta, A. & Tuittu, A. 2013. Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa: Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim.), *Maailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät* (s. 116–131). Tampere: Opetushallitus.

<https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1434182>

(Luettu: 3.10.2020.)

Vygotskij, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Warinowski, A. 2017. Monikulttuurisuuskasvatuksen yksinäisyydestä moninaisuuteen. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 48(3), 242-248.

<https://jyu.finna.fi/Record/arto.015358438>

(Luettu: 20.3.2021.)

Watson, J. 1994 (1913). *Psychology as the Behaviorist Views It*. *Psychological review*, 101(2), 248-253.

[https://jyu.finna.fi/PrimoRecord/pci.eric\\_sEJ492263](https://jyu.finna.fi/PrimoRecord/pci.eric_sEJ492263)

(Luettu: 2.2.2021.)

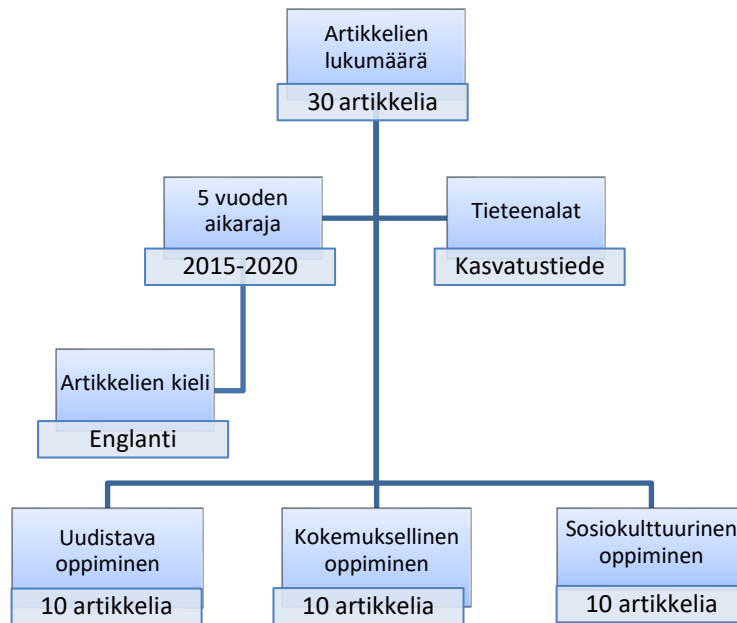
Watson, J. 1924. *Behaviorism*. New York: People's Institute.

Williams, M. 2017. John Dewey in the 21st Century. *Journal of inquiry and action in education*, 9 (1), 91-102.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1158258>

(Luettu: 2.2.2021.)

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

**Liite 1:** Tutkimusaineiston valikoinnissa käytetyt valikointikriteerit**Liite 1.** Pro gradu -tutkielmassa käytettyjen tutkimusaineistojen valikointikriteerit

**Liite 2:** Pro gradu -tutkielmaan valitut tutkimusartikkelit oppimisen mallin mukaan jaoteltuna

a) Oppimisen malli: Kokemuksellinen oppiminen

Nro	Nimike	Vuosi	Linkki
1	<b>Extending experiential learning in teacher professional development</b>	2016	<a href="#">Linkki</a>
2	<b>A Connected Space for Early Experiential Learning in Teacher Education</b>	2016	<a href="#">Linkki</a>
3	<b>Utilizing an Experiential Approach to Teacher Learning about AfL: A Consciousness Raising Opportunity</b>	2016	<a href="#">Linkki</a>
4	<b>Preparing Globally Competent Teacher Candidates through Cross-Cultural Experiential Learning</b>	2016	<a href="#">Linkki</a>
5	<b>I find it odd that people have to highlight other people's differences - even when there are none": Experiential learning and interculturality in teacher education</b>	2017	<a href="#">Linkki</a>
6	<b>Experiential strategies and learning in environmental education: lessons from a teacher training college in Tanzania</b>	2020	<a href="#">Linkki</a>
7	<b>New teaching strategies from student teachers' pedagogical conceptual change in CALL</b>	2020	<a href="#">Linkki</a>
8	<b>Training Teachers for and through Citizenship: Learning from Citizenship Experiences</b>	2020	<a href="#">Linkki</a>
9	<b>Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences</b>	2020	<a href="#">Linkki</a>
10	<b>Expectations vs Reality: Investigating Teaching Practice Challenges of Foundation Phase Student Teachers in a Comprehensive University</b>	2020	<a href="#">Linkki</a>

**Liite 2a:** Kokemuksellista oppimista käsittelevät tutkimusartikkelit

## b) Oppimisen malli: Sosiokulttuurinen oppiminen

Nro	Nimike	Vuosi	Linkki
1	<b>Language Teachers' Intercultural Learning: A Sociocultural Perspective</b>	2020	<a href="#">Linkki</a>
2	<b>Student Teaching and Urban Educator Aptness: The Significance of Similar Sociocultural Scenarios</b>	2020	<a href="#">Linkki</a>
3	<b>Being and becoming in teacher education: student-teachers' freedom to learn in a College of Education in Ghana</b>	2020	<a href="#">Linkki</a>
4	<b>Contested pasts, complicated presents: Pre-service teachers' developing conceptions of community</b>	2020	<a href="#">Linkki</a>
5	<b>Learners' socio-cultural backgrounds and science teaching and learning: a case study of township schools in South Africa</b>	2020	<a href="#">Linkki</a>
6	<b>Pre-service Teacher Education from a Sociocultural Perspective: A Case-Study on Teaching Learning through Conceptual Mediation</b>	2018	<a href="#">Linkki</a>
7	<b>Educating science teachers in the twenty-first century: implications for pre-service teacher education</b>	2017	<a href="#">Linkki</a>
8	<b>Learning to Teach: What Do Pre-Service Teachers Report</b>	2015	<a href="#">Linkki</a>
9	<b>A sociocultural perspective on the development of Turkish pre-service teachers' competences and qualifications</b>	2017	<a href="#">Linkki</a>
10	<b>The nexus between pre-service teachers' emotional experience and cognition during professional experience</b>	2019	<a href="#">Linkki</a>

Liite 2b: Sosiokulttuurista oppimista käsittelevät tutkimusartikkelit

## c) Oppimisen malli: Transformatiivinen oppiminen

Nro	Nimike	Vuosi	Linkki
1	<b>Beyond the student teaching seminar: examining transformative learning through arts-based approaches</b>	2017	<a href="#">Linkki</a>
2	<b>Professional development of teacher-educators towards transformative learning</b>	2017	<a href="#">Linkki</a>
3	<b>Collaborative Developmental Action Inquiry: An Opportunity for Transformative Learning to Occur?</b>	2015	<a href="#">Linkki</a>
4	<b>Fostering transformational teacher agency in Finnish teacher education</b>	2018	<a href="#">Linkki</a>
5	<b>Transformative professional development for in-service teachers through international service learning</b>	2020	<a href="#">Linkki</a>
6	<b>Using Transformative Learning Theory to Help Prospective Teachers Learn Mathematics That They Already "Know"</b>	2020	<a href="#">Linkki</a>
7	<b>Looking inward, outward, and forward: Exploring the process of transformative learning in teacher education for a sustainable future</b>	2020	<a href="#">Linkki</a>
8	<b>From Approximations of Practice to Transformative Possibilities: Using Theatre of the Oppressed as Rehearsals for Facilitating Critical Teacher Education</b>	2020	<a href="#">Linkki</a>
9	<b>Dialogic understanding of teachers' online transformative learning: A qualitative case study of teacher discussions in a graduate-level online course</b>	2015	<a href="#">Linkki</a>
10	<b>Preservice teachers' transformative learning through field experience with emergent bilinguals in a dual language school</b>	2020	<a href="#">Linkki</a>

Liite 2c: Transformatiivista oppimista käsittelevät tutkimusartikkelit

### Liite 3: Pro gradu -tutkielman toteutusta kuvaava malli

