

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 64
Helsinki Studies in Education 64

Ulla Karvonen

**Tekstit luokkahuonevuorovaikutuksessa
Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentami-
sessa**

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston keskustakampuksen Athena-rakennuksessa (Sali 302), Siltavuorenpenger 3A, torstaina 5. joulukuuta 2019 klo 12

Helsinki 2019

Esitarkastajat

Dosentti Leila Kääntä, Jyväskylän yliopisto

Dosentti Sanna Vehviläinen, Itä-Suomen
yliopisto

Kustos

Professori Liisa Tainio, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Professori Liisa Tainio, Helsingin yliopisto

Professori Sara Routarinne, Turun yliopisto

Vastaväittäjä

Dosentti Riikka Nissi, Vaasan yliopisto

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-5682-2 (nid.)

ISBN 978-951-51-5683-9 (pdf)

Ulla Karvonen

Texts in classroom interaction. Curriculum materials in the enacted curriculum.

Abstract

In classrooms, many of the activities are based on curriculum materials, such as written or oral texts. Consequently, text-related tasks and activities play a central role in the everyday work of teaching. In my dissertation, I focus on one frequently occurring text-related activity, teacher-led whole-class conversations around texts, in two different educational settings: first language and literature lessons in elementary classrooms and preservice teacher education.

In my research, I draw upon Anglo-American curriculum studies as a theoretical framework for the study of teaching and, in particular, the study of curriculum use as an integral part of this work of teaching. Consequently, I consider the teacher as an active agent who makes use of different resources in order to create learning opportunities for the students. In my study, I focus on the use of two different curriculum materials: texts provided by textbooks and workbooks, and oral narratives of experience.

The dissertation consists of four original research articles and a summary. The first article reports the results of systematic review of research on Finnish curriculum materials. It shows that the vast majority of research on Finnish curriculum materials focuses on the features of materials, while only a few studies concentrate on the use of materials in and for teaching and studying.

The results of the second, third and fourth articles indicate that all texts, whether provided by textbooks and workbooks or produced during the instructional event, possess a rich pedagogical potential. Thus, the features of the text cannot determine how participants use text in the literacy event. Instead, learning opportunities that emerge are outcomes of participants' action. In addition, the results of the studies highlight the crucial role of a teacher's professional knowledge base, and, in particular, her content knowledge and pedagogical content knowledge. In order to be able to identify the pedagogical potential of the texts, the teacher needs profound knowledge about the content and its teaching and learning in school.

Altogether, my dissertation challenges the assumption about the powerful role of the curriculum materials and other pedagogical artefacts in determining teaching and learning in schools. My choice to focus on naturally occurring classroom interaction instead of analysing the content of the materials makes it possible to

highlight the active role of the teacher as the curriculum designer, instead of treating her as a passive follower or transmitter of a curriculum mediated by official documents or textbooks. Moreover, the findings indicate that conversation analysis and membership categorization analysis provide well-suited tools for analysing the curriculum enactment and the work of teaching.

Keywords: classroom interaction, curriculum research, enacted curriculum, curriculum materials, teacher education, oral narratives of experience, conversation analysis, membership categorization analysis

Ulla Karvonen

Tekstit luokahuonevuorovaikutuksessa.
Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentamisessa.

Tiivistelmä

Erilaisten oppimateriaalien parissa työskentely on tärkeässä roolissa monissa opetus- ja opiskelutilanteissa. Tarkastelen väitöstutkimuksessani opettajan toimintaa yhdessä käytännön opetustyössä taajaan toistuvassa ja siten myös opiskelijoiden oppimismahdollisuuksien kannalta keskeisessä tilanteessa: teksteihin liittyvissä opettajajohtoisissa keskusteluissa. Tutkin kahden eri tyyppisen oppimateriaalin, oppi- ja työkirjatekstien sekä suullisten kokemuskertomusten, käyttämistä opetustilanteissa. Tutkimusaineistoni koostuu videonauhoitetuista alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneista sekä opettajankoulutuksen luento- ja ryhmäopetuksesta. Aineiston analysoimisessa hyödynnän etnometodologista keskustelunanalyysia ja jäsenyyuskategoria-analyysia.

Väitöstutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä toimii anglo-amerikkalainen opetussuunnitelmatutkimus. Tarkastelen oppimateriaaleihin liittyviä tekstitapahtumia eli tilanteita, joissa osallistujien vuorovaikutus liittyy tavalla tai toisella teksteihin. Ymmärrän nämä tekstitapahtumat osaksi opetustilanteessa opettajan, opiskelijoiden ja oppimateriaalien välisessä vuorovaikutuksessa toteutuvaa opetussuunnitelmaa. Näen opettajan toimivan niissä opetussuunnitelman toteuttajana, aktiivisena toimijana, joka hyödyntää erilaisia resursseja luodakseen opiskelijoille oppimista mahdollistavia tilanteita.

Väitöskirjatutkimukseni koostuu neljästä tieteellisestä artikkelista ja yhteenvedosta. Ensimmäinen osatutkimus on systemaattinen kirjallisuuskatsaus suomalaisia oppikirjoja ja niiden oheismateriaaleja käsittelevään tutkimukseen. Sen tulokset osoittavat, että aiemmissä tutkimuksissa tarkastelukohteena on ollut lähinnä oppi- ja työkirjojen sisältö. Se, millä tavoin oppikirjoja oheismateriaaleineen käytetään opetuksessa ja opiskelussa, on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Väitöskirjani toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa analysoin opettajan toimintaa oppimateriaalin pedagogisen potentiaalin todentajana oppi- ja työkirjateksteihin liittyvissä tekstitapahtumissa alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Analyysissäni kuvaan yksityiskohtaisella tasolla kielellisiä ja ei-kielellisiä käytänteitä, joiden avulla opettajat nostavat teksteihin liittyviä seikkoja jaetun huomion kohteeksi ja ohjaavat oppilaita havaitsemaan ja tulkitsemaan niitä tietyllä tavoin. Osatutkimusten tulokset valottavat opettajan keskeistä roolia siinä, millaisia oppimista mahdollistavia tilanteita oppilaille oppi- ja työkirjatekstien parissa työskenneltäessä. Lisäksi ne osoittavat, että opettaja tarvitsee monipuolista

ja syvällistä tietoa opiskeltavista asioista ja niiden opettamisesta ja oppimisesta pystyäkseen käyttämään oppi- ja työkirjoja pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla

Väitöskirjani neljännessä osatutkimuksessa tarkastelen kouluun liittyviä suullisia kokemuskertomuksia opettajankoulutuksen oppimateriaaleina. Analysoin keskusteluanalyysin ja jäsenyyskategoria-analyysin avulla sitä, millaisia merkityksiä opettajan ja oppilaiden sukupuoli näissä kertomuksissa saa ja millä tavoin niitä sukupuoli-ideologioita, joihin nämä merkityksellistämisen tavat nojautuvat, käsitellään opetuksessa. Aineistoni kokemuskertomuksissa tullaan usein uusintaneeksi stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolesta, eikä näitä käsityksiä haasteta tai pureta kertomuksista keskusteltaessa. Analyysini kuitenkin valottaa kokemuskertomusten pedagogista potentiaalia sukupuolitietoisien opettajankoulutuksen resurssina. Se osoittaa kokemuskertomusten tarjoavan opettajankouluttajille välineen käsitellä kriittisesti sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä teemoja.

Kokonaisuudessaan väitöstutkimukseni haastaa suomalaisessa koulua koskevassa keskustelussa ja opetuksen tutkimuksessakin toisinaan ilmenevää ymmärrystä oppimisympäristöjen, erityisesti opetuksessa käytettyjen materiaalien ja välineiden keskeisestä roolista siinä, mitä ja miten koulussa opetetaan, opiskellaan ja opitaan. Kohdistamalla tarkasteluni oppimateriaalien sijaan luonnollisiin opetustilanteisiin, joissa oppimateriaaleja käytetään, valotan opettajan aktiivista roolia opetussuunnitelman toteuttajana ja opetuksessa käytettyjen resurssien hyödyntäjänä. Käytännön opetustyön näkökulmasta keskeisten tehtävien ja vuorovaikutuskäytänteiden yksityiskohtainen kuvaaminen sekä pedagogisesti tarkoituksenmukaisen toiminnan edellyttämän ammatillisen tietovarannon tarkastelu auttavat kehittämään opettajankoulutusta vastaamaan paremmin opettajien työssään kohtaamiin tilanteisiin.

Avainsanat: luokahuonevuorovaikutus, opetussuunnitelmatutkimus, toteutuva opetussuunnitelma, oppimateriaalit, opettajankoulutus, kokemuskertomukset, keskusteluanalyysi, jäsenyyskategoria-analyysi

Kiitokset

En ole koskaan saanut töitäni sillä tavoin valmiiksi, että olisin voinut päästää ne maailmalle kevein mielin. Joihinkin teksteihini olen ajan mittaan kyllästynyt niin, etten ole jäänyt suremaan kaikkea sitä, mitä niistä olisi voinut tulla. Tämän väitöskirjatyön kanssa on toisin: meillä olisi ollut vielä paljon annettavaa toisillemme, vaikka yhteistä aikaa on jo takana kaikilla objektiivisilla mittareilla riittämiin. Toisinaan olemme ajautuneet toisistamme etäämmälle, väliimme on tullut uusia hankkeita eikä yhteinen elämämme ole aina ollut pelkkää ruusuilla tanssimista. Se riemu, jota kirjallisuuden ja aineistojen kautta avautuvat uudenlaiset tavat katsoa ja ymmärtää maailmaa ovat tuottaneet, on kuitenkin korvannut aika ajoin ylitsepääsemättömiltä tuntuneet ponnistelut ja jättynyt varjoonsa epätoivon hetket.

Väitöskirjani valmistumista ovat edesauttaneet monet ihmiset, jotka ansaitsevat lämpimät kiitokset. Ensimmäkin haluan kiittää ohjaajiani, professori Liisa Tainiota ja professori Sara Routarinnettä asiantuntevasta ja kannustavasta ohjauksesta. Liisa ja Sara, kiitos huoleellisesta paneutumisesta teksteihini sekä korvaamattoman arvokkaista kommentteista ja neuvoista! Kiitos myös siitä, että olette kärsivällisesti ja lempeästi – ja tarvittaessa tiukastikin – opastaneet minut takaisin aiheeni pariin harhapoluilta, joille tuon tuostakin ajaudun, ja valaneet uskoa siihen, että väitöskirja valmistuu. Liisalle olen myös kiitollinen siitä, että olen saanut mahdollisuuden jatkaa rakastamaani tutkimustyötä hänen johtamassaan Koskettava koulu -hankkeessa ja viimeistellä väitöskirjaani hanketyön ohessa. Liisaa ja muita koskettavaisia – Saraa, Pilvi Heinosta ja Maria Alholmia haluan myös kiittää inspiroivista ja lämminhenkisistä tapaamisista ja antoisasta tutkimusyhteistyöstä.

Anna Slottea ja Penni Pietilää, jotka ovat osallistuneet väitöskirja-artikkelieni kirjoittamiseen, kiitän hyvästä yhteistyöstä. Pennille erityiset kiitokset raikkaista ideoista, jotka innostivat minut palaamaan opettajankoulutuksesta keräämäni aineiston pariin. Esitarkastajiani Leila Kääntää ja Sanna Vehviläistä kiitän tarkkanäköisistä huomioista, jotka auttoivat tekstin viimeistelyssä.

Olen ollut onnekas, sillä olen saanut tehdä väitöskirjaani osana tiivistä, lämmintunnelmaista työyhteisöä. Haluankin kiittää koko humanistikäytävää etäpisteineen päivittäisistä kohtaamisista – yhteisistä lounaista ja kuulumisten jakamisesta työn lomassa sekä koulumaailmaan ja tutkimukseen liittyvistä syvällisistä ja toisinaan hervottoman hauskoista keskusteluista. Kiitos Maria Alholm, Marjaana Svaala, Riitta Juvonen, Satu Grunthal, Ninni Lankinen, Marjo Yli-Piipari, Janne Sääntti, Jari Salminen, Sirke Happonen, Penni Pietilä, Amna Khawaja, Pilvi Heinonen, Leea Lakka, Johanna Paalanen ja Salla-Maaria Suuriniemi - teidän seuranne on kirkastanut synkimmätkin päivät. Riitalle ja Marialle erityiset kiitokset

lukuisista työhön liittyvistä pohdinnoista ja neuvoista! Penniä, Leeaa, Amnaa ja Jussi Ikkalaa haluan lisäksi kiittää väitöskirjan viimeistelyvaiheessa Tvärminnen tutkimusasemalla vietystä hulvattoman hauskaista kirjoitusretriitistä, jonka aikana tulivat tutuiksi niin Maajussille morsian -sarja kuin korvameduusatkin. Arvokasta vertaistukea väitöstutkimuksen eri vaiheissa ovat antaneet myös Elsi Ahonen, Suvi-Krista Westling, Antti Rajala, Saija Merke, Susanna Pasula ja Maria-Elisa Salonsaari. Kiitos teille!

Olen saanut keskittyä väitöskirjatyöskentelyyn täyspäiväisesti suuren osan väitöskirjan valmisteluun kuluneesta ajasta. Tästä kiitokset kuuluvat väitöskirjatyöskentelyäni rahoittaneille tahoille, Emil Aaltosen säätiölle sekä Koulun, kasvatuksen, yhteiskunnan ja kulttuurin tohtoriohjelmalle. Väitöskirjatyöskentelyn alkuvaiheessa toimin tutkimusavustajana Intersubjektiivisuus vuorovaikutuksessa – hankkeessa. Lämpimät kiitokset hankkeen johtajille Anssi Peräkylälle ja Marja-Leena Sorjoselle inspiroivasta työympäristöstä ja joustavuudesta, joka mahdollisti aineistonkeruun yhdistämisen tutkimusavustajan työhön! Lisäksi haluan kiittää professori Auli Toomia ja professori Kirsi Pyhältöä avusta ja tuesta jatko-opintojeni alkutaipaleella.

Väitöskirjatyöni edistymisestä kiitos kuuluu myös monille työyhteisön ulkopuolisille ihmisille. Ystäväilleni Laurille, Kyöstille, Jonnalle, Artolle, Tinille, Kassulle, Helenalle, Ounalle, Matiakselle, Ailalle ja Jennylle sekä monille muille kiitokset lukuisista riemukkaista hetkistä ja syvällisistä keskusteluista näiden vuosien varrella – nyt, kun väitöskirja on valmis, niille ehkä taas on enemmän aikaa! Christelle ja Raimo sekä Nea ja Mael Selenille kiitokset lukemattomista päivällisistä, illallisista ja piknikeistä, joilla on käyty läpi maailmanpolitiikan tila, lapsiperhearkki ja kaikki siltä väliltä. Leena Rouhiaiselle kiitokset akateemisen työn ilojen ja murheiden puimisesta milloin luistinradalla tai uimahallin kahviossa, milloin sienimetsällä tai kuohuviinilasini äärellä. Olen onnekas, kun olen sattunut saamaan teidän kaltaisenne naapurit!

Elintärkeän henkireiän väitöskirjatyöskentelyn aikana on tarjonnut rakas harastukseni. Kiitos valmentajalleni Valeriy Dyeliveroville tinkimättömästä, yksityiskohtien merkitystä korostavasta ohjauksesta sekä kovan työn painottamisesta. Valamasi usko harjoittelun voimaan on kannatellut salin ulkopuolellakin – hard work beats talent! Kiitokset myös pitkäaikaisille treenikavereilleni Ainolle, Reetalle, Outille, Jarille, Satulle ja Markolle niin onnistumisten riemun kuin ruuhkavuosien hankaluuksienkin jakamisesta.

Viimeisenä haluan kiittää kaikkein tärkeimpiä, perhettä ja lähiomaisia. Äitini ja isäni Mervi ja Pekka Karvonen ovat olleet kaikin tavoin korvaamaton tuki ja apu arjessa, oli kyse sitten lasten lomien järjestelyistä tai vaikkapa vaatekaappien siivouksesta. Kiitos myös kulttuuririennoista ja ruokakaappien täyttämisestä! Appivanhempiani Johanna Sipiläistä ja Esa Määttä kiitän - muun muassa - lasten hoivaamisesta, kyytiavusta, metsäretkistä ja lämpimäisistä.

Väitöskirjatyöni ei aina ole helpottanut perheemme arkea. Puolisoani Perttua haluan kiittää kannustamisesta jatko-opintoihin ja siitä, että tiukan paikan tullen olet ottanut vastuun kaikista välttämättömistä kotitöistä, joita olen laiminlyönyt. Kiitokset myös asiantuntevasta, joskaan ei aina niin kovin kärsivällisestä, avusta tietoteknisissä kysymyksissä sekä ammattimaisesta pyörähuoltopalvelusta! Lapsilleni Helgelle ja Iljalle kiitokset yksinkertaisesti olemassaolostanne!

Tapiolassa, 12.11.2019

Ulla Karvonen

Luettelo alkuperäisjulkaisuista

Tämä artikkeliväitöskirja koostuu tutkimuksen yhteenvedosta ja seuraavista alkuperäisjulkaisuista:

Karvonen, U.; Tainio, L. & Routarinne, S. 2017. Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus ja Aika* 11(4), 39–57.

Karvonen, U.; Tainio, L. & Routarinne, S. 2018. Uncovering the pedagogical potential of texts: Curriculum materials in classroom interaction in first language and literature education. *Learning, Culture and Social Interaction* 17, 38–55.

Karvonen, U.; Tainio, L.; Routarinne, S. & Slotte, A. 2015. Tekstit selitysten resurssina oppitunnilla. *Puhe ja kieli* 35(4), 187–209.

Karvonen, U.; Pietilä, P. & Tainio, L. 2018. Sankareita ja hirviöopettajia. Sukupuoli luokanopettajaopiskelijoiden kokemuskertomuksissa. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu*. Kasvatusalan tutkimuksia 78. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 367–388.

Sisältö

1 JOHDANTO.....	13
2 TEKSTITAPAHTUMISSA TOTEUTUVA OPETUSSUUNNITELMA.....	19
2.1 Opetussuunnitelmatutkimus.....	19
2.2 Opettaja opetussuunnitelman toteuttajana	26
2.3 Tekstitapahtumat toteutuvassa opetussuunnitelmassa.....	30
3 OPPIMATERIAALIT	43
3.1 Oppi- ja työkirjat oheismateriaaleineen oppimateriaaleina.....	43
3.2 Kokemuskertomukset oppimateriaalina	50
3.3 Opettaja oppimateriaalien käyttäjänä	55
4 TUTKIMUSAINEISTOT JA -MENETELMÄT	60
4.1 Osatutkimuksissa käytetyt aineistot	62
4.2 Osatutkimuksissa hyödynnetyt menetelmät.....	65
4.3 Tutkimuseettiset kysymykset.....	72
5 OSATUTKIMUSTEN YHTEENVEDOT.....	75
5.1 Osatutkimus 1: Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen.	75
5.2 Osatutkimus 2: Uncovering the pedagogical potential of texts: Curriculum materials in classroom interaction in first language and literature education. 77	
5.3 Osatutkimus 3: Tekstit selitysten resurssina oppitunnilla.....	79
5.4 Osatutkimus 4: Sankareita ja hirviöopettajia. Sukupuoli luokanopettajaopiskelijoiden kokemuskertomuksissa.....	81
6 LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA.....	83
7 PÄÄTELMÄT.....	87
7.1 Huomion kohteena toteutuva opetussuunnitelma.....	87
7.2 Opettaja opetussuunnitelman toteuttajana	88
7.3 Tutkimuskohteena oppimateriaalien käyttäminen.....	90
7.4 Vuorovaikutuksen mikroanalyysi toteutuvan opetussuunnitelman ja käytännön opetustyön tutkimuksen välineenä	91

7.5 Jäsenyyskategoriat piilo-opetussuunnitelman tutkimuksen välineenä	93
7.6 Oppimateriaalin lukutaito opettajan ydintaitona	95

1 Johdanto

Kouluopetuksen tavoitteita, periaatteita, sisältöjä ja toimintatapoja määritellään niin valtakunnallisissa, paikallisissa kuin oppilaitoskohtaisissakin asiakirjoissa. Ne oppimista mahdollistavat tilanteet, joita opiskelijat koulupoluillaan kohtaavat, rakentuvat kuitenkin lopulta opettajan, opiskelijoiden sekä erilaisten opetus- ja opiskelutilanteissa hyödynnettävien oppimateriaalien välisessä vuorovaikutuksessa toteutuvassa opetussuunnitelmassa (esim. Ball & Cohen 1996; Remillard & Heck 2014). Sekä opettaja että opiskelijat osallistuvat aktiivisina toimijoina toteutuvan opetussuunnitelman rakentamiseen, mutta opettaja on institutionaalisen roolinsa puolesta vastuussa kouluopetuksen virallisten tavoitteiden ja periaatteiden toteutumisesta (esim. Cal & Thompson 2014; Cohen 2011; Doyle 1993). Opettajan tehtävänä on edistää opiskelijoiden oppimista virallisen opetussuunnitelman suuntaisesti luomalla heille mahdollisuuksia hankkia opetuksen tavoitteiksi asetettuja tietoja ja taitoja sekä edistämällä heidän persoonallisuutensa kokonaisvaltaista kehittymistä (vrt. Uusikylä & Atjonen 2005).

Oppimateriaaleilla eli opetuksessa käytetyillä objekteilla ja artefakteilla¹ on tärkeä rooli toteutuvassa opetussuunnitelmassa. Väitöskirjatutkimuksessani tarkastelen sitä, millä tavoin opettajat hyödyntävät oppimateriaalina toimivia tekstejä kahdessa erilaisessa opetuskontekstissa: alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla sekä luokanopettajakoulutuksen luento- ja pienryhmäopetuksessa. Kohdennan tarkasteluni opetustilanteessa toteutuvaan opetussuunnitelmaan, ja analysoin yksityiskohtaisella tasolla niitä vuorovaikutuskäytänteitä, joiden välityksellä opettaja nivoo käsiteltävänä olevan tekstin osaksi meneillään olevaa opetustilannetta. Kiinnostukseni kohdistuu eritoten niihin kielellisiin ja ei-kielellisiin käytänteisiin, joiden avulla opettaja todentaa oppimateriaalina toimivan tekstin pedagogista potentiaalia eli nostaa tekstistä esille erilaisia seikkoja ja antaa niille merkityksiä sekä ohjaa opiskelijoita tekemään siihen liittyviä havaintoja ja tulintoja (vrt. Ben-Peretz 1990).

Oppimateriaalit on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa määritelty hieman toisistaan poikkeavin tavoin ja termein². Oppimateriaaleina on pidetty yhtäältä erityisesti opetustarkoituksiin laadittuja materiaaleja, joihin on toisinaan sisällytetty

¹ Oppimateriaaleja ovat muun muassa erilaiset kirjoitetut ja suulliset tekstit, matematiikan opetuksessa hyödynnetyt havainnollistamisvälineet sekä ympäristö- ja luonnontiedon opetuksessa tarkastellut kasvinäytteet.

² Englanninkielisessä kirjallisuudessa oppimateriaaleihin viitataan käsitteillä ”curriculum materials”, ”instructional materials” ja ”teaching materials”. Näistä lavein merkitysala on käsitteellä curriculum materials, jolla voidaan viitata kaikkiin niihin opetuksen tueksi tarkoitettuihin resursseihin, jollaisia ovat varsinaisessa opetustilanteessa käytettävien materiaalien ohella esimerkiksi viralliset opetussuunnitelmat sekä erilaiset kansalliset arvioinnit ja kokeet. (Esim. Ben-Peretz 1990.) Käsitteillä ”instructional materials” ja ”teaching

myös yksinomaan opettajan käyttöön tarkoitetut materiaalit (esim. Heinonen 2005; Ilomäki 2012). Toisten määritelmien mukaan oppimateriaalina taas voidaan pitää mitä tahansa opetustilanteessa hyödynnettyä materiaalia riippumatta siitä, millaisiin käyttötarkoituksiin se on alun perin laadittu (esim. Ekola 1978; Luukka ym. 2008; Määttä 1984). Tällöin oppimateriaaliksi voidaan ymmärtää myös esimerkiksi opetustilanteessa tuotetut suulliset tekstit. Tässä tutkimuksessa ymmärrän oppimateriaalit jälkimmäisen määritelmän mukaisesti. Käytännössä kohdistan tarkasteluni kahdenlaisten oppimateriaalien käyttämiseen: 1) opetustarkoituksiin laadittujen oppi- ja työkirjojen tarjoamiin teksteihin ja 2) opetustilanteessa tuotettuihin suullisiin teksteihin. Ymmärrän tekstit laajan tekstikäsitelmän mukaisesti eli näen, että ne voivat olla esimerkiksi muodoltaan esimerkiksi kirjoitettuja, puhuttuja, visuaalisia tai digitaalisia ja niissä voidaan hyödyntää erilaisia symbolijärjestelmiä, kuten sanallisia, numeerisia, kuvallisia ja kinesteettisiä (esim. Cope & Kalantzis 2000; New London Group 1996; Palmu 2003; vrt. POPS 2014, 22).

Oppimateriaalit, erityisesti painetut oppi- ja työkirjat oheismateriaaleineen, ovat olleet varsin suosittuja tutkimuskohteita niin kasvatustieteilijöiden, sosiologien ja historioitsijoiden kuin koulussa opettavien aineiden taustalla olevien tieteenalojen edustajienkin keskuudessa. Oppikirja-analyysien taustalla on usein käsitys siitä, että oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien sisältämä tieto, niiden edustama maailmankatsomus ja niiden pedagogiset lähestymistavat heijastavat laajemmalti yhteiskunnassa tai tietyn tieteenalan piirissä vallitsevia käsityksiä, normeja ja arvoja, joihin uskotaan voitavan päästä käsiksi näitä materiaaleja tarkastelemalla. Lisäksi tutkimusta motivoi tyypillisesti käsitys siitä, että oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien välittämä opetussuunnitelma siirtyy sellaisenaan opetustilanteessa toteutuvaksi opetussuunnitelmaksi tai ainakin vaikuttaa siihen vahvasti ja siten määrittää, mitä ja miten koulussa opitaan ja opiskellaan. Opettajan rooli oppimateriaaleja ja niiden käyttämistä koskevien pedagogisten ratkaisujen tekijänä samoin kuin opettajan toiminnan merkitys sille, millaisia oppimista mahdollistavia tilanteita opiskelijat koulussa kohtaavat, on suomalaisessa oppimateriaaleja käsittelevässä tutkimuksessa jäänyt syrjään (ks. kuitenkin Jakonen 2015; Juvonen & Routarinne 2018; Pitkänen-Huhta 2003; Tainio 2012, 2017; Tainio & Slotte 2017).

Väitöskirjallani paikkaan tätä tutkimuksellista aukkoa ottamalla tarkastelun kohteeksi sellaisia opetus- ja opiskelutilanteita, joissa opettaja ja opiskelijat työskentelevät oppimateriaalina toimivien tekstien parissa. Ymmärrän työssäni opettajan aktiiviseksi toimijaksi, joka hyödyntää erilaisia resursseja kuten opetus- ja opiskelutarkoituksiin laadittuja tai niihin soveltuviksi katsomiaan tekstejä sekä opetuksen suunnittelussa että toteuttaessaan opetussuunnitelmaa opetustilanteissa

materials” puolestaan viitataan kapeammin niihin materiaaleihin ja välineisiin, joita käytetään opetustilanteissa opetuksen ja opiskelun apuna (Remillard & Heck 2014). Käytännössä käsitteet eivät ole kovinkaan vakiintuneita ja niitä käytetään vaihtelevasti (vrt. Remillard 2005).

(vrt. Connelly & Clandinin 1988; Remillard 2005). Erilaisten tekstien tuottaminen ja tulkitseminen sekä niistä keskusteleminen muodostavat monissa opetuksellisissa konteksteissa keskeisen osan opetustilanteessa toteutuvaa opetussuunnitelmaa. Näin ollen oppimateriaaleina toimivien tekstien valitseminen ja niiden käyttäminen opetuksen suunnittelussa ja opetustilanteissa voidaan nähdä keskeisenä osana opettajan työtä. Taitoa valikoida opetuksen tavoitteiden saavuttamista tukevat oppimateriaalit ja hyödyntää niitä pedagogisesti tarkoituksenmukaisilla tavoilla tulisi siksi pitää tärkeänä osana opettajan ammattitaitoa. (Vrt. Ball & Forzani 2007; Ben-Peretz 1990; Lloyd, Remillard & Herbel-Eisenmann 2009.)

Väitöstutkimukseni sijoittuu kasvatustieteellisen opetuksen tutkimuksen ja keskusteluanalyyttisen luokahuonevuorovaikutuksen kentälle. Kasvatustieteellinen opetuksen tutkimus on laaja ja monimuotoinen tutkimuskenttä, jolla opetusta on lähestytty niin opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien, havaittavan opetuskäyttäytymisen kuin pedagogisen ajattelun ja päätöksenteon näkökulmasta (esim. Forzani 2014; Grossman & McDonald 2008). Omassa työssäni ammennan erityisesti 2000-luvun alkupuolella muotoutuneesta opetuksen tutkimuksen osa-alueesta, jota kutsun Kloseria (2014) mukailen käytäntöperustaiseksi (practice-based) lähestymistavaksi. Sen keskeinen ajatus on, että opetuksen tutkimuksen painopiste tulisi siirtää 1980-luvulta saakka vallinneesta opettajan tiedon, tietämisen, ajattelun ja päätöksenteon tarkastelusta käytännön opetustyön kuvaamiseen. Tutkimuksen tulisi tarjota yksityiskohtaista tietoa tehtävistä, joista opetustyö koostuu, sekä käytänteistä, joiden avulla opettajat näistä tehtävistä suoriutuvat³. (Esim. Ball & Forzani 2009; Cohen 2011.)

Erityisen kiinnostuksen kohteena käytäntöperustaisen lähestymistavan edustajien keskuudessa on ollut opetuksen ydintehtävien (core tasks) ja ydinkäytänteiden (core practices) eli oppimisen näkökulmasta keskeisten, taajaan toistuvien aktiviteettien ja opetuskäytänteiden tunnistaminen (esim. Ball & Forzani 2009; Fogo 2014; Kloser 2014). Esimerkkeinä kaiken opetuksen läpäisevistä ydintehtävistä ja -käytänteistä mainitaan muun muassa selitysten tuottaminen, opetuskeskustelun johtaminen sekä palautteen antaminen (esim. Grossman, Hammerness & McDonald 2009; Forzani 2014). Oppiainekohtaisiksi ydintehtäviksi ja -käytänteiksi taas on kuvattu, vaikkapa historian osalta, muun muassa historiallisen lukutaidon mallintamista ja tukemista sekä historian käsitteiden käyttämistä (esim. Fogo 2014). Kuten nämä esimerkitkin osoittavat, opetustyö hahmotetaan käytäntöperustaisessa lähestymistavassa ensisijaisesti opettajan, opiskelijoiden ja oppimateriaalien välisen vuorovaikutuksen ohjaamisena opetustilanteissa (esim. Ball & Forzani 2009).

³ Samankaltaista käytäntöperustaista tapaa tarkastella ammattilaisten toimintaa eri aloilla ovat hahmotelleet esimerkiksi Goodwin (1994) ja Hutchins (1993). Goodwinin (1994) kehittämää ammatillisen katseen (professional vision) käsitettä on hyödynnetty myöhemmin myös opetuksen tutkimuksen kentällä analysoitaessa sitä, millä tavoin opettajat havaitsivat ja tulkitsevat erilaisia luokahuoneessa kohtaamia tilanteita (esim. van Es & Sherin 2002; Sherin 2001).

Käytäntöperustaisen opetuksen tutkimuksen lähtökohtana on ymmärrys opetustyön kompleksisesta ja kontingentista luonteesta. Opettaja joutuu opetustilanteissa tasapainottelemaan useiden eri tavoitteiden ja toimintalinjojen välillä ja soveltamaan toimintansa kontekstiin, jonka keskeisimmän ulottuvuuden muodostaa opiskelijoiden toiminta (esim. Ball & Forzani 2009; Cohen 2011). Opetustilanteet etenevät jossain määrin ennakoimattomasti, ja tämä voi synnyttää vaikutelman siitä, että opetustyö koostuu lähinnä improvisoinnista, odottamattomiin käänteisiin ja ainutkertaisiin tapahtumiin reagoimisesta. Siitä voidaan kuitenkin empiirisen tutkimuksen avulla tunnistaa suhteellisen samankaltaisia toistuvia tilanteita, analysoida tapoja, joilla opettajat niissä toimivat, ja arvioida erilaisten toimintatapojen tarkoituksenmukaisuutta (esim. Lampert & Graziani 2009). Väitöskirjassa tarkastelemani tilanteet, oppimateriaaleina käytettyihin teksteihin liittyvät opettajajohtoiset opetuskeskustelut, ovat yksi esimerkki tällaisista tavanomaisista, toistuvista tilanteista. Tutkimustulokseni valottavat sitä, millä tavoin teksteihin liittyvien keskustelujen ohjaaminen, jota mielestäni voidaan edellä mainituin kriteerein pitää yhtenä opetuksen ydinkäytänteenä, toteutuu autenttisissa luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa.

Käytäntöperustainen lähestymistapa opetuksen tutkimukseen on muotoutunut läheisessä yhteydessä opettajankoulutuksen uudistamispyrkimyksiin. Sen taustalla on kritiikki, jota on esitetty 1980-luvulta saakka opetuksen tutkimusta ja opettajankoulutusta hallinnutta opettajan tietoa ja ajattelua painottavaa traditiota kohtaan. Arvostelijoiden mukaan opetustyössä tarvittavan ammatillisen tietovarannon kartuttamista sekä päätöksenteko- ja reflektiotaitojen harjoittamista painottava opettajankoulutus ei ole antanut opettajaksi opiskeleville riittäviä valmiuksia selviytyä käytännön opetustyöstä, joka edellyttää myös kykyä toteuttaa opetussuunnitelmaa opetustilanteissa (esim. Ball & Cohen 1999; Grossman, Hammerness & McDonald 2009). Sen sijaan opettajankoulutuksen lähtökohdaksi tulisi ottaa ne ydintehtävät ja -käytännöt, joiden empiirinen tutkimus on osoittanut olevan käytännön opetustyön kannalta keskeisiä. Kyse ei kuitenkaan ole kontekstistaan irrallisten menettelytapojen harjoittamisesta, vaan ennen muuta ammatillisesta katseesta (professional vision) eli kyvystä havainnoida ja tulkita meneillään olevaa tilannetta (Sherin 2001; Sherin & Es 2011; vrt. Goodwin 1994) sekä taidosta sovittaa omaa toimintaansa siihen toiminnan pedagogisten päämäärien kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Keskeisessä osassa käytäntöperustaisessa opettajankoulutuksessa ovatkin opetustyön representaatiot eli erilaiset tavat tehdä näkyväksi opettajan työssään kohtaamia tilanteita, sillä ne mahdollistavat ammatillisen katseen harjaannuttamisen (esim. Grossman ym. 2009). Tällaiset representaatiot, joista tutkimuskirjallisuudessa mainitaan esimerkiksi videoidut opetustilanteet, opetuksessa käytetyt materiaalit ja oppilaiden tuotokset, ovat opettajankoulutuksen keskeisiä oppimateriaaleja (esim. Ball & Forzani 2009).

Käytäntöperustaisen lähestymistavan hyödyntäminen empiirisessä opetuksen tutkimuksessa on osoittautunut haasteelliseksi, sillä opetustilanteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen tarkasteluun sopivien työkalujen ja niiden kuvaamiseen tarvittavan käsitteistön kehittäminen on vasta aluillaan (esim. Ball & Forzani 2007; Remillard & Heck 2014). Väitöskirjatutkimuksessani tarkastelen opettajan toimintaa oppimateriaaleihin liittyvissä tekstitapahtumissa opetussuunnitelmatutkimuksen ja erityisesti toteutuvan opetussuunnitelman tutkimuksen viitekehyksestä käsin (ks. esim. Snyder, Bolin & Zumwalt 1992; Stein, Remillard & Smith 2007). Opettajan toiminnan analysoiminen osana opetustilanteessa toteutuvaa opetussuunnitelmaa nostaa tarkastelun keskiöön opettajan, opiskelijoiden ja opetuksessa ja opiskelussa käytettävien resurssien välisen vuorovaikutuksen ja tarjoaa siten keinon tarkastella käytännön opetustyötä sen kaikessa kompleksisuudessa.

Toteutuvan opetussuunnitelman tarkastelussa hyödynnän etnometodologista keskusteluanalyysia ja jäsenyyuskategoria-analyysia (ks. esim. Sidnell & Stivers (toim.) 2013). Keskusteluanalyttinen lähestymistapa luokahuonevuorovaikutukseen sopii yhteen käytäntöperustaisen opetuksen tutkimuksen, sillä molemmissa kiinnostus kohdistuu osallistujien toimintaan autenttisissa opetustilanteissa. Lisäksi opettajan ymmärretään molemmissa hyödyntävän arkikeskustelusta tuttuja toimintatapoja, esimerkiksi neuvomista, selittämistä ja kyselemistä, institutionaalisen tehtävänsä, opettamisen, ja oman institutionaalisen roolinsa tai identiteettinsä rakentamisen välineenä. Tarkastelun keskiössä ne tavat, joilla erilaiset vuorovaikutuskäytänteet valjastetaan toiminnan institutionaalisten päämäärien tavoitteluun. (Esim. Ball & Forzani 2009; Cohen 2011; Heritage & Clayman 2010.) Käytäntöperustaisen opetuksen tutkimuksen tavoitteena on tavallisesti tunnistaa ja kuvata sellaisia opetuskäytänteitä, jotka palvelevat parhaiten opiskelijoiden oppimista. Keskusteluanalyysi ei itsessään tarjoa välineitä arvioida tai arvottaa opettajan toimintatapoja tai opetustilanteen kulkua. Väitöskirjani osatutkimuksissa nojaudunkin opettajan toimintatapojen pedagogista tarkoituksenmukaisuutta arvioidessani opetuksen ja oppimisen tutkimuksen tarjoamaan tietoon.

Keskusteluanalyttisen tutkimuksen avulla tuotetut yksityiskohtaiset kuvaukset luokahuoneen vuorovaikutusilmiöistä ja -käytänteistä voivat kuitenkin auttaa laajentamaan, täydentämään ja haastamaan niitä käytännön opetustyötä koskevia käsityksiä, joita esimerkiksi opettajankoulutus ja pedagogiset oppaat välittävät (vrt. Peräkylä & Vehviläinen 2003). Väitöstutkimukseni tulokset kumoavat opettajan työtä koskevassa ammatti- ja tutkimuskirjallisuudessakin toistuvasti esitetyn väitteen siitä, että oppikirjat oheismateriaaleineen ovat ratkaisevassa roolissa siinä, mitä ja miten opetetaan. Kuvaamalla vuorovaikutuskäytänteitä, joita opettajat hyödyntävät teksteihin liittyvissä opetuskeskusteluissa, väitöstutkimukseni syventää ja monipuolistaa ammattikirjallisuuden tarjoamaa mielikuvaa oppi- ja työkirjojen käyttämisestä opetuksessa ja auttaa siten muovaamaan käytännön opetustyötä koskevaa ymmärrystä vastaamaan paremmin sitä todellisuutta, joka luok-

kahuoneissa vallitsee. Lisäksi väitöstutkimukseni valottaa suullisten tekstien merkitystä opettajankoulutuksen vuorovaikutustilanteissa analysoimalla niissä tajaan toistuvan vuorovaikutuskäytännön, kokemuskertomusten, potentiaalia sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvien stereotyyppisten käsitysten tarkastelun välineenä.

Väitöstutkimuksessani tarkastelen siis yhtä käytännön opetustyön kannalta keskeistä tehtävää, joka toistuu monissa erilaisissa opetuskonteksteissa, eri kouluasteilla ja erilaisten aihepiirien opiskelussa: oppimateriaalina toimivaan tekstiin liittyvän opettajajohtoisen keskustelun toteuttamista. Lähestyn oppimateriaaleihin liittyviä tekstitapahtumia eli tilanteita, joissa osallistujat toimivat oppimateriaalina toimivan tekstin parissa, osana opetustilanteessa toteutuvaa opetussuunnitelmaa, joka rakentuu opettajan, opiskelijoiden ja tekstien sekä muiden käytössä olevien resurssien välisessä vuorovaikutuksessa. Kiinnitän erityisesti huomiota niihin vuorovaikutuskäytänteisiin, joiden välityksellä opettaja todentaa oppimateriaalin pedagogista potentiaalia. Lisäksi pohdin, millä tavoin opettajan ammatillinen tietovaranto ilmenee tekstitapahtumissa toteutuvassa opetussuunnitelmassa ja millainen merkitys sillä on tekstin pedagogisen potentiaalin tunnistamisen ja todentamisen näkökulmasta. Tarkemmat tutkimuskysymykset, joihin väitöskirjatutkimuksessani pyrin vastaamaan, ovat seuraavat:

1. Millä tavoin opettaja ja opiskelijat todentavat oppimateriaalien pedagogista potentiaalia tekstitapahtumassa toteutuvassa opetussuunnitelmassa?

1a) Millaisia vuorovaikutuskäytänteitä opettaja ja opiskelijat hyödyntävät nostaessaan teksteihin liittyviä seikkoja jaetun huomion kohteeksi ja neuvotellessaan niiden merkityksistä?

1b) Millä tavoin oppimista mahdollistavat tilanteet oppimateriaaleihin liittyvissä tekstitapahtumissa rakentuvat?

2. Millä tavoin opettajan ammatillinen tietovaranto tulee näkyville painettujen ja suullisten oppimateriaalien kanssa työskennellessä?

2a) Millaista tukea oppikirjat oheismateriaaleineen tarjoavat tekstien tarkoitetun pedagogisen potentiaalin tunnistamiseen ja hyödyntämiseen?

2b) Millaista ammatilliseen tietovarantoon kuuluvaa tietoa opettajat hyödyntävät painettujen ja suullisten tekstien pedagogista potentiaalia todentaessaan?

2 Tekstitapahtumissa toteutuva opetussuunnitelma

Työni keskeinen käsite on toteutuva opetussuunnitelma. Tarkoitin sillä opetustilanteessa osallistujien ja oppimateriaalien välisessä vuorovaikutuksessa rakentuvaa, ajallisesti peräkkäisten ja toisiinsa kytkeytyvien kielellisten ja ei-kielellisten toimintojen muodostamaa prosessia, jossa opiskelijoiden - ja myös opettajan - kohtaamat oppimista mahdollistavat tilanteet ja kasvatukselliset kokemukset syntyvät. Esittelen tässä luvussa aluksi opetussuunnitelmatutkimusta, joka muodostaa työni teoreettisen viitekehyksen, ja syvennyn sitten opettajan rooliin opetussuunnitelman toteuttajana. Lopuksi käsittelen kirjoitettuihin ja puhuttuihin teksteihin liittyviä tekstitapahtumia osana toteutuvaa opetussuunnitelmaa.

2.1 Opetussuunnitelmatutkimus

Työni teoreettisena viitekehyksenä toimii anglo-amerikkalaiseen kasvatustieteelliseen tutkimusperinteeseen pohjautuva opetussuunnitelmatutkimus, jonka tarkastelukohteena ovat yhtäältä eri toimijoiden laatimat suunnitelmat siitä, mitä ja miten koulussa pitäisi opettaa, opiskella ja oppia, toisaalta se, mitä koulussa ja luokahuoneessa tosiasiaassa tapahtuu ja millaiseen oppimiseen koulunkäynti johtaa (esim. Jackson (toim.) 1992). Opetussuunnitelmatutkimuksen kenttä on laaja ja hajanainen, ja opetussuunnitelman (curriculum) käsitettä on sen puitteissa määriteltä monin tavoin (esim. Zumwalt 1989; Jackson 1992; Brown & Edelson 2003). Yhteistä eri määritelmille on kuitenkin se, että opetussuunnitelman ytimen muodostavat opiskelijoille tarjottavat ja heille tarjoutuvat kasvatukselliset kokemukset, joita voidaan tarkastella niin koulujärjestelmän eri tasoilla laadittuja asiakirjoja tutkimalla, opetus- ja opiskelutilanteita havainnoimalla kuin opiskelijoiden kokemuksia ja oppimistuloksia kartoittamalla. Suomessa opetussuunnitelmalla tarkoitetaan yleensä valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita tai paikallisia opetussuunnitelmia, jotka ovat hallinnollis-pedagogisia, koulutuksen järjestäjää ja opettajaa velvoittavia asiakirjoja (esim. Vitikka 2009). Myös anglo-amerikkalaisen opetussuunnitelmatutkimuksen käsitteistöön kuuluva curriculum-käsite on kuitenkin tavattu meillä kääntää opetussuunnitelmaksi (esim. Autio 2017; Uusikylä & Atjonen 2005, 55–56; Kansanen & Uusikylä 1983).

Curriculum-käsitteen koulutukseen liittyvä merkitys juontaa juurensa 1500-luvun jälkipuoliskolla Euroopassa, erityisesti Saksassa, virinneisiin pyrkimyksiin yhtenäistää yliopistokoulutusta rakentamalla jäsenyöneitä, tietyt kurssit sisältäviä, tutkintoon johtavia koulutusohjelmia, joihin curriculum-käsitteellä viitattiin (Ha-

milton 1989). Yhdysvaltalaiseen kasvatusta ja koulutusta käsittelevään kirjallisuuteen käsite ilmaantui 1900-luvun alussa, ja sen merkitys laajeni pian muun muassa John Deweyn (1956 [1902]) ajatusten myötä koulutuksen rakenteen ja sisältöjen kuvauksesta niihin kasvatuksellisiin kokemuksiin, joiden avulla opiskelijoiden on tarkoitus opiskeltavia tietoja ja taitoja omaksua. Tarkoituksellisten, suunniteltujen kasvatuksellisten kokemusten ohella Dewey (1997 [1916]) tunnisti myös satunnaisten, suunnittelemattomien kokemusten merkityksen oppimisessa.

1900-luvun alkupuoliskolla opetussuunnitelmatutkimus kiinnittyi Yhdysvalloissa tiiviisti julkisen koulutuksen laajentumiseen ja sen yhdenmukaistamispyrkimykseen (Darling-Hammond & Snyder 1992). Ensimmäisen maailmansodan jälkeen muotoutuneen opetussuunnitelma-asiantuntijoiden ammattikunnan tehtäväksi annettiin koulutuksen uudistaminen siten, että se kykenisi vastaamaan teollistuvan, kaupungistuvan yhteiskunnan haasteisiin (Kliebard 1979). Uuden tieteellisen opetussuunnitelmaopin edustajien mukaan opetussuunnitelman laatijan tuli aluksi selvittää, millaisia tietoja, taitoja, asenteita ja tottumuksia yhteiskunnassa eläminen kansalaisilta edellyttää, ja suunnitella sitten sarja kasvatuksellisia kokemuksia, joiden avulla opiskelijoiden on mahdollista ne omaksua (Miettinen 1990). Tavoitteiden asettelun tuli siis perustua kulttuurisesti arvokkaana pidetyn tiedon, tradition tai lapsen senhetkisten tarpeiden sijaan aikuiselämässä tarvittaviin kompetensseihin ja opetusmenetelmien valinnan taas niiden tehokkuuteen näiden tavoitteiden saavuttamisessa (Kliebard 1992).

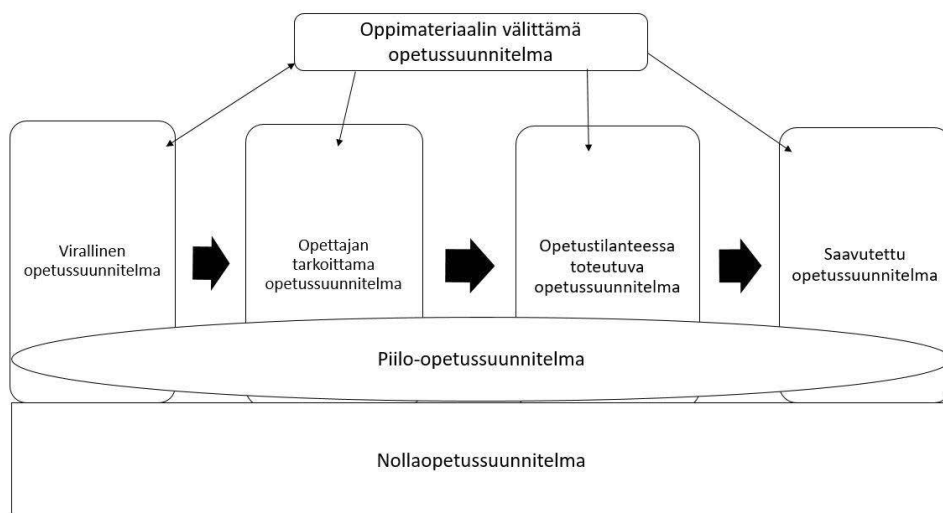
1950-luvulla huoli etenkin matematiikan ja luonnontieteiden osaamisen tasosta Yhdysvalloissa kasvoi, ja siihen vastattiin erilaisin opetussuunnitelmien kehittämishankkein ja projektein (Darling-Hammond & Snyder 1992). Oppiaineiden taustalla olevien tieteenalojen asiantuntijoiden tuella kehitettyjä opetussuunnitelmia välitettiin kouluille ja opettajille esimerkiksi oppimateriaalipakettien avulla, ja opettajille järjestettiin koulutusta niiden käyttämiseen. Uudistusten toimeenpanoa tarkastelevissa tutkimuksissa kävi kuitenkin ilmi, etteivät ne johtaneet toivottuihin muutoksiin. (Esim. Elmore & Sykes 1992.) Tämän havainnon myötä opetussuunnitelmatutkimuksen kenttä laajentui opetusta koskevien suunnitelmien ja ohjelmien laatimisesta sekä tätä työtä palvelevan opetussuunnitelmateorian kehittelystä opetussuunnitelmien toimeenpanoprosessin ja oppimistulosten tarkasteluun (esim. Fullan 2008; Snyder, Bolin & Zumwalt 1992). Kiinnostuksen kohteeksi nousi se, millä tavoin erilaisia opetusta ohjaaviksi tarkoitettuja suunnitelmia toteutettiin koulun ja luokkahuoneen tasolla ja millaisiin oppimistuloksiin ja -kokemuksiin ne johtivat (esim. Goodlad & Klein 1970; Sarason 1972). Samalla tulittiin valottaneeksi sitä, että opiskelijoiden koulussa kohtaamat kasvatukselliset kokemukset vaikuttivat olevan osin ristiriidassa virallisen opetussuunnitelman määrittämien tavoitteiden kanssa (esim. Jackson 1968).

Suomalaisessa kouluopetuksen tutkimuksessa anglo-amerikkalaisesta perinteestä ponnistava opetussuunnitelmatutkimus ei ole koskaan saanut kovin vahvaa jalansijaa (ks. kuitenkin esim. Kansanen & Uusikylä 1983). Yhtenä syynä tähän

lienee se, että suomalaisen kasvatustieteen juuret ovat saksalaisessa opetuksen tutkimuksen perinteessä, jolle ominaista on vahva luottamus opettajan autonomiaan ja asiantuntemukseen opetuksen tavoitteiden asettajana sekä oppisisältöjen, opetusmenetelmien ja oppimateriaalien valitsijana. Saksalaista opetuksen tutkimuksen perinnettä leimaakin epäluulo kaikenlaisia kouluopetukseen ja opettajan toimintaan kohdistuvia vaikutuspyrkimyksiä kohtaan. Suomessa anglo-amerikkalaisen opetussuunnitelmatutkimuksen myönteistä suhtautumista koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden ehdottamiin pedagogisiin ja sisällöllisiin uudistuksiin sekä valmiisiin oppimateriaaleihin, joiden välityksellä niitä pyritään toteuttamaan, onkin kritisoitu opettajan autonomian ja ammattitaidon väheksymisenä. Sitä on myös syytetty halusta alistaa koulutus valtaapitävien tahojen intressien palvelukseen. (Esim. Autio 2017; Miettinen 1990.) Käsitykseni mukaan tällainen kritiikki perustuu virheelliselle tai vähintäänkin vanhentuneelle tulkinnalle. Yksi työni keskeisistä teoreettisista tavoitteista onkin osoittaa, että anglo-amerikkalaisen opetussuunnitelmatutkimuksen kentällä omaksuttu tapa tarkastella oppimateriaalien käyttämistä osana opetustilanteessa toteutuvaa opetussuunnitelmaa tekee näkyväksi opettajan aktiivisen roolin oppimateriaalien hyödyntäjänä. Lisäksi se auttaa tuomaan esille sitä ammatillista toimijuutta ja asiantuntijuutta, jota oppimateriaalien pedagogisesti tarkoituksenmukainen käyttäminen opetustilanteessa edellyttää.

Opetussuunnitelmatutkimuksen viitekehyksessä opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella useilla eri tasoilla ja useista eri näkökulmista. Huomiota voidaan kiinnittää niin opetukselle asetettuihin päämääriin, sen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä koskeviin ohjelmiin ja suunnitelmiin kuin siihen, millaisia oppimista mahdollistavia tilanteita opiskelijat koulutaipaleellaan kohtaavat ja millä tavoin ne heihin vaikuttavat (esim. Jackson 1992, 9; Remillard & Heck 2014). Opetussuunnitelman toteutumista voidaan kokonaisuudessaan hahmottaa prosessina, jossa virallisen opetussuunnitelman määrittämät tavoitteet, periaatteet, sisällöt ja menetelmät välittyvät eri vaiheiden kautta opiskelijoille (esim. Cal & Thompson 2014; Remillard, Reinke & Kaboor 2019). Tämän prosessin tarkastelun tueksi on kehitetty monenlaisia taso- ja vaihemalleja, jotka auttavat hahmottamaan sitä tulkinta-, käänös- ja muokkaustyötä, jota eri toimijat – esimerkiksi opettajat ja oppimateriaalien laatijat – joutuvat tekemään opetussuunnitelman tasolta toiselle siirryttäessä (esim. Eisner 1985; Goodlad 1984; Kansanen & Uusikylä 1983; Stein, Remillard & Smith 2007; Vitikka 2009). Niiden avulla voidaan siten nostaa esille ratkaisuja ja päätöksiä, joita opettaja joutuu tekemään muuntaessaan virallisen opetussuunnitelman usein abstrakteja ja moniselitteisiä ilmauksia konkreettisiksi opetuskäytänteiksi ja oppituntiaktiviteeteiksi oppimateriaaleja ja muita opetuksen avuksi kehitettyjä resursseja hyödyntäen (esim. Remillard, Reinke & Kapoor 2019).

Tässä työssä jäsenän opetussuunnitelman tasoja mukaillen Remillardin ja Heckin (2014) kehittämää mallia (ks. Kuva 1). Tämä malli on rakennettu nimenomaan opetuksen tueksi laadittujen materiaalien käytön tutkimusta ajatellen, ja se sopii siksi hyvin väitöstutkimukseni viitekehikseksi. Lisäksi siinä – toisin kuin monissa muissa opetussuunnitelmamalleissa – on pyritty huomioimaan kansallisten koulutuksen ohjausjärjestelmien erot. Esittelen seuraavaksi tämän mallin selostaen samalla sitä, millaisina opetussuunnitelman eri tasot ja opetussuunnitelmaprosessin eri vaiheet suomalaisessa koulutusjärjestelmässä näyttäytyvät. Seuraavassa luvussa syvennyn tarkemmin opettajan rooleihin opetussuunnitelman kehittäjänä, tekijänä ja toteuttajana.



Kuva 1. Opetussuunnitelman tasot

Virallisella opetussuunnitelmalla (official curriculum) tarkoitetaan kouluopetusta ohjaavia, koulutuksen järjestäjää ja opettajia velvoittavia virallisia asiakirjoja. Sitä tarkasteltaessa huomion kohteena ovat näissä asiakirjoissa ilmaistut odotukset ja toiveet sekä niissä annetut määräykset. (Esim. Levin 2008; Remillard & Heck 2014.) Virallisten opetussuunnitelmien kattavuus ja tarkkuus samoin kuin se, missä määrin ja millä tavoin niiden toteutumista seurataan, vaihtelee koulutusjärjestelmittäin (esim. Erss 2017; Pepin & Haggarty 2001). Esimerkiksi kaikissa Vitikan ja Hurmerinnan (2011) vertailututkimuksessaan analysoimissa 10 maan opetussuunnitelma-asiakirjoissa määriteltiin opetuksen arvoperusta, yleiset tavoitteet, keskeiset taidot, oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt sekä arvioinnin periaatteet, mutta joissain otettiin kantaa myös muun muassa vanhempien rooliin sekä oppimateriaalien ja kotitehtävien laatuun. Eroja maiden välillä oli myös siinä, millä

tavoin opetussuunnitelmissa määriteltyjen oppimistavoitteiden toteutumista seurattiin. Suomessa, toisin kuin monissa muissa maissa, ei virallisen opetussuunnitelman toteutumista mitata tai arvioida valtakunnallisilla testeillä. (Vitikka & Hurmerinta 2011.)

Suomessa peruskoulun virallista opetussuunnitelmaa edustavat perusopetusta säätelevät lait ja asetukset, kansalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja niiden perusteella laaditut paikalliset kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat, jotka ovat opettajaa juridisesti velvoittavia asiakirjoja (esim. Vitikka & Hurmerinta 2011, 20). Niiden laajuus ja yksityiskohtaisuus ovat vaihdelleet aikakausittain (esim. Salminen 2018). Tämän työn kirjoitusajankohtana, vuonna 2019, voimassa oleva virallinen perusopetuksen opetussuunnitelma määrittelee esimerkiksi eri luokka-asteilla opetettavat aineet tuntimäärineen, koulukasvatuksen arvoperustan, tehtävät, yleiset tavoitteet ja pedagogiset periaatteet, eri oppiaineiden tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä hyvän osaamisen kriteerit 6. ja 9. luokan loppussa. Kansallisen tason asiakirjoissa opetuksessa käytettyihin materiaaleihin ja menetelmiin ei juurikaan oteta kantaa, ja opettajalle jääkin yleensä varsin suuri vapaus päättää niistä itsenäisesti⁴ (esim. Saari, Salmela & Vilkkilä 2017). Virallinen opetussuunnitelma tarjoaa siis suomalaisen peruskoulun opettajalle varsin laajalti itsenäistä päätösvaltaa (esim. Autio 2017; Toom & Husu 2016). Luottamus opettajien ammattitaitoon näkyy myös opettajien mahdollisuutena – ja velvollisuutena – osallistua paikallisten opetussuunnitelmien laatimiseen sekä muuhun koulun päätöksentekoon (esim. Krokfors 2017).

Luokanopettajankoulutuksen virallisena opetussuunnitelmana toimivat opetustoimenhenkilöstön kelpoisuutta ja kasvatustieteellisen alan tutkintoja käsittelevät lait ja asetukset, yliopistolaki sekä yliopistokoulutusta koskevat säädökset, joissa määritellään opettajankoulutuksen tehtävät ja sen rakenne. Yliopistoilla on kuitenkin laaja autonomia tutkintojen opetussuunnitelmien suhteen, ja päätökset niiden sisältämisestä opintojaksoista sekä opintojaksojen tavoitteista ja suorittamistavoista tehdään opettajankoulutusta antavissa yksiköissä (esim. Luoto & Lappalainen 2006). Jokaisella opettajankoulutusta antavalla yksiköllä on siis oma kirjallinen opetussuunnitelmansa, jota voidaan nimittää myös esimerkiksi tutkinto-vaatimuksiksi tai opinto-oppaaksi (Vitikka, Salminen & Annevirta 2014). Kirjallisessa opetussuunnitelmassa määritellään tutkintoon sisältyvät opintokokonaisuudet ja opintojaksot, joista kokonaisuudet muodostuvat, sekä kunkin opintojakson tavoitteet, sisällöt, suoritustavat, kirjallisuus, edeltävä osaaminen ja arviointi-

4 Kunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa tarkennetaan ja täsmennetään valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden linjauksia ottaen huomioon paikalliset erityispiirteet ja tarpeet (esim. Saarinen ym. 2019; Vitikka, Salminen & Annevirta 2012). Esimerkiksi Suuriniemi (tulossa) osoittaa, että valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa keskeinen kielitietoisuuden käsite saa koulukohtaisissa opetussuunnitelmateksteissä monenlaisia merkityksiä.

menetelmät. Opintojakson toteutuksen on tapahduttava näissä puitteissa. Opettajakouluttajilla on kuitenkin laajalti vapautta valikoida ja painottaa opiskeltavia sisältöjä sekä päättää opetuksen käytännön toteutuksesta.

Virallinen opetussuunnitelma välittyy opiskelijoille pääosin opettajan ja oppimateriaalien kautta. *Opettajan tarkoittama opetussuunnitelma* (teacher-intended curriculum) syntyy niistä valinnoista ja päätöksistä, joita opettaja tekee opetusta suunnitellessaan (Remillard & Heck 2014). Opettajan tarkoittamia opetussuunnitelmia ovat esimerkiksi lukuvuosi tai -kausi, jakso-, kurssi-, viikko- tai tuntisuunnitelmat, jotka opettaja laatii itse tai yhdessä kollegojensa kanssa (esim. Tornberg 2000; Yinger 1980). Ne voivat olla yksityiskohtaisuudeltaan ja kattavuudeltaan vaihtelevia. Suunnitelmat voidaan kirjata paperille, mutta etenkin opettajan oma tuntisuunnittelu toteutuu useimmiten siten, että opettaja rakentaa itselleen mielikuvan oppitunnin kulusta hyödyntäen erilaisia painettuja ja digitaalisia resursseja sekä omaa ammatillista tietovarantoaan ja kokemuksiaan. (Esim. McCutcheon & Milner 2002; Pepin & Haggarty 2001.) Suunnittelun voidaan nähdä jatkuvan myös opetustilanteessa: opettaja voi muokata suunnitelmiaan kesken opetuksen esimerkiksi huomattessaan, että jokin asia voidaan käydä läpi suunniteltua nopeammin tai että johonkin on hyvä käyttää enemmän aikaa, kuin on suunniteltu (esim. Connelly 1972).

Opetustilanteissa toteutuvalla opetussuunnitelmalla (enacted curriculum) taas viitataan opettajan, opiskelijoiden ja oppimateriaalien välisessä vuorovaikutuksessa rakentuviin kasvatuksellisiin kokemuksiin ja oppimista mahdollistaviin tilanteisiin (esim. Cal & Thompson 2014; Snyder, Bolin & Zumwalt 1992). Sitä voidaan tarkastella useilla eri aikatasoilla aina yksittäisissä aktiviteeteissa toteutuvasta opetussuunnitelmasta lukuvuoden tai koko koulu-uran aikana toteutuvaan opetussuunnitelmaan. Tarkasteltavana voi olla esimerkiksi se, millaisia oppisisältöjä opetuksessa käsitellään, millaisia resursseja siinä hyödynnetään tai se, millä tavoin vuorovaikutus osallistujien ja erilaisten resurssien ja materiaalien välillä muotoutuu ja millaiset normit sitä ohjaavat (Remillard & Heck 2014).

Toteutuvaa opetussuunnitelmaa voidaan pitää opetussuunnitelman tasoista keskeisimpänä, sillä opiskelijoiden kohtaamat kasvatukselliset kokemukset ja oppimista mahdollistavat tilanteet rakentuvat juuri sen puitteissa: opetukselle asetetut päämäärät, tavoitteet, periaatteet ja aikomukset jäävät merkityksettömiksi, elleivät ne todennu opettajan, opiskelijan ja oppimateriaalien välisessä vuorovaikutuksessa (ks. esim. Ben-Peretz 1990, 24; Remillard 1999; Tarr ym. 2008; Törnroos 2005). Toteutuvaan opetussuunnitelmaan vaikuttavat virallisen opetussuunnitelman ohella sekä opettajan että opiskelijoiden tiedot, uskomukset ja vakiintuneet käyttäytymismallit ja toimintatavat, käytettävissä olevat resurssit. Lisäksi sen kannalta tärkeitä ovat erilaiset kontekstiin liittyvät tekijät kuten koulun kulttuuri, jotka vaikuttavat opettajan tarkoittamaan opetussuunnitelmaan ja ohjaavat siten esimerkiksi materiaaleihin ja työtapoihin liittyviä valintoja. (Esim. Ball & Cohen 1999;

Remillard 2005.) Tämän tutkimuksen polttopisteessä on oppimateriaaleihin liittyvissä tekstitapahtumissa toteutuva opetussuunnitelma. Näissä keskusteluissa rakentuvat tulkintani mukaan myös monet niistä oppimista mahdollistavista tilanteista, joita opiskelijat opinnoissaan kohtaavat⁵.

*Saavutettu opetussuunnitelma*⁶ (attained curriculum) kattaa kaiken sen, mitä opiskelijat koulutuksensa aikana oppivat ja omaksuvat. Oppimistulokset voivat liittyä tietojen, taitojen tai strategioiden omaksumiseen, mutta myös esimerkiksi arvomaailman tai identiteetin rakentumiseen. (Remillard & Heck 2014.) Sellaisiin koulunkäynnin myötä omaksuttuihin tai opetuskäytänteissä välittyviin tietoihin, taitoihin, asenteisiin ja arvoihin, jotka eivät perustu opetuksen julkilausuttuihin tavoitteisiin, viitataan *piilo-opetussuunnitelman* (hidden curriculum) käsitteellä (esim. Ahola & Olin 2000; Jackson 1968; Meri 1992). Usein piilo-opetussuunnitelman tutkimuksessa kiinnitetään huomiota nimenomaan virallisen opetussuunnitelman kanssa ristiriitaisiin, kielteisiin ja haitallisina pidettyihin kasvatuksellisiin kokemuksiin. Sen on nähty toisinaan kytkeytyvän epäsuorasti koulutuksen yhteiskunnalliseen tehtävään, opiskelijoiden sosiaalistamiseen vallitsevan yhteiskunnan olosuhteisiin ja kansalaisen ja työntekijän rooleihin (esim. Broady 1986). Käsitteen avulla on tehty näkyväksi esimerkiksi sitä, että koulun käytänteet edellyttävät opiskelijoilta mukautumista etukäteen jaksotettuun aikarytmiin – kiireeseen, keskeytyksiin ja kärsivälliseen odotteluun (esim. Jackson 1968). *Kaksinkertaisen piilo-opetussuunnitelman* käsitteellä puolestaan viitataan piilo-opetussuunnitelman sukupuolittumiseen eli nais- ja miesopiskelijoille asetettuihin erilaisiin vaatimuksiin ja odotuksiin sekä koulun käytänteissä ja oppimateriaaleissa välittyviin stereotyyppisiin sukupuolta koskeviin käsityksiin (Einarson & Hultman 1984).

Opetussuunnitelma, tarkasteltiin sitä sitten millä tasolla tahansa, syntyy valintojen tuloksena. *Nollaopetussuunnitelmalla* (null curriculum) tarkoitetaan kaikkia niitä tietoja, taitoja, asenteita, arvostuksia ja ajattelutapoja, joiden opiskeluun ja oppimiseen koulutus ei opiskelijoille tarjoa tilaisuuksia ja jotka siis jäävät opetussuunnitelman ulkopuolelle (esim. Ben-Peretz 1990, 51; Eisner 1985; Flinders, Noddings & Thornton 1986; Jackson 1992). Nollaopetussuunnitelman käsitteen avulla voidaan nostaa esiin opetussuunnitelmallisia valintoja ja pohtia kriittisesti niiden perusteluja ja seurauksia. Sen avulla voidaan myös tehdä näkyväksi yhteiskunnallisia valtarakenteita, jotka vaikuttavat siihen, millaiset tiedot, taidot, asenteet, arvostukset ja ajattelutavat kulloinkin näyttäytyvät niin arvokkaina, että ne halutaan koulutuksen avulla siirtää seuraavalle sukupolvelle. (Esim. McCutcheon

⁵ Oppimista mahdollistavia tilanteita syntyy toki myös muissa kuin opettajajohtoisissa opetus- ja opiskelutilanteissa eivätkä ne suinkaan aina liity tekstien parissa työskentelyyn.

⁶ Saavutetusta opetussuunnitelmasta puhutaan toisinaan myös toteutuneena opetussuunnitelma (esim. Uusikylä & Atjonen 2005). Selkeyden vuoksi käytän työssäni saavutetun opetussuunnitelman käsitettä.

1988.) Piilo- ja nollaopetussuunnitelmaa voidaan tarkastella kaikilla opetussuunnitelman tasoilla. Tässä tutkimuksessa tarkastelen niitä tekstitapahtumissa toteutuvan opetussuunnitelman ulottuvuuksina.

2.2 Opettaja opetussuunnitelman toteuttajana

Opettajan ja opetussuunnitelman suhdetta ja rooleja kouluopetuksessa on opetussuunnitelmatutkimuksen kentällä lähestytty kahdesta näkökulmasta (vrt. Snyder, Bolin & Zumwalt 1992). Yhtäältä opettaja on ymmärretty opetussuunnitelman toimeenpanijaksi tai seuraajaksi, jolloin tarkastelun lähtökohtana on ollut jokin konkreettinen, esimerkiksi oppikirjasarjan, oppaan, opetusohjelman tai virallisen asiakirjan välittämä opetussuunnitelma, ja kiinnostuksen kohteena se, missä määrin opettaja on toimeenpannut (implement) tämän opetussuunnitelman, ja millä tavoin se on vaikuttanut koulutuksen käytänteisiin ja tuloksiin (esim. Fullan & Pomfret 1977). Tästä varhaisemmalle tutkimukselle ominaisesta täsmällisyysnäkökulmasta käsin ulkopuolisten asiantuntijoiden laatiman opetussuunnitelman tarkka noudattaminen on usein nähty tavoiteltavana ja saavutettavissa olevana ihanteena. Uudemmassa opetussuunnitelmatutkimuksessa taas pidetään selvänä sitä, ettei mikään opetussuunnitelma toteudu sen laatijoiden tarkoittamalla tavalla, vaan opettajat mukauttavat sitä aina paikallisiin olosuhteisiin ja omiin tarpeisiinsa sopivaksi. (McLaughlin 1976; Doyle 1993.)

Toisaalta opetussuunnitelmaa on tarkasteltu opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutuksessa toteutuvina kasvatuksellisina kokemuksina, jolloin lähtökohtana ja ensisijaisena tarkastelukohteena ovat olleet yhtäältä opetuskäytänteet ja luokahuoneaktiiviteetit sekä erilaiset niihin vaikuttavat tekijät, toisaalta opettajan ja opiskelijoiden näille käytänteille ja aktiiviteeteille antamat merkitykset (Remillard 2005; Snyder, Bolin & Zumwalt 1992). Opettajan aktiivista roolia on näissä tutkimuksissa korostettu puhumalla siitä, millä tavoin opettaja kehittää (Ben-Peretz 1990; Remillard 1999), tekee (Clandinin & Connelly 1992; Connelly & Clandinin 1988) tai muotoilee (design) (Brown 2009; Brown & Edelson 2003) opetussuunnitelmaa sen sijaan, että esimerkiksi toimeenpanisi, noudattaisi tai seuraisi sitä. Tässä työssä kutsun Remillardin ja Heckin (2014; ks. myös Snyder, Bolin & Zumwalt 1992) tavoin opettajan toimintaa *opetussuunnitelman toteuttamiseksi* (curriculum enactment). Materiaalisen, usein kirjoitetun tekstin muodon saavat opetussuunnitelmat, joilla opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin, periaatteisiin ja käytänteisiin pyritään vaikuttamaan, näyttäytyvät tällöin resursseina ja työvälineinä, joita opettaja ja opiskelijat voivat hyödyntää eri tavoin (esim. Brown 2009; Remillard 1999). Oppimateriaaleihin liittyvissä tekstitapahtumissa opettaja ei siis seuraa, noudata tai toimeenpane passiivisesti oppimateriaalien välittämää opetussuunnitelmaa, vaan hyödyntää ja todentaa aktiivisesti niiden pedagogista potentiaalia.

Väitöstutkimuksessani tarkastelen opettajan toimintaa opetussuunnitelman toteuttajana. Opettajan tehtävänä on kääntää virallisen opetussuunnitelman usein varsin abstraktilla tasolla ilmaistut tavoitteet, periaatteet ja sisällöt osallistujien ja opetuksessa käytettyjen materiaalien välisessä vuorovaikutuksessa toteutuvaksi opetussuunnitelmaksi (esim. Remillard, Reinke & Kapoor 2019; Stein, Remillard & Smith 2007). Tämän tehtävän tueksi opettajille on tarjolla runsaasti erilaisia resursseja, apuvälineitä, joita he voivat hyödyntää tehdessään esimerkiksi oppisisältöjä, opetusmenetelmiä, oppimateriaaleja ja oppituntiaktiviteetteja koskevia ratkaisuja. Vaikka virallinen opetussuunnitelma on luonteeltaan opettajaa velvoittava eli opettajan on sitä noudatettava, on hänellä keskeinen rooli opetusmenetelmien ja oppimateriaalien valitsijana sekä luokahuoneessa toteutuvan opetussuunnitelman keskeisenä toimijana (vrt. Connelly 1972). Tällainen näkökulma opettajan toimintaan on suomalaisessa kontekstissa luonteva siksikin, että viralliset opetussuunnitelmat ovat, kuten jo aiemmin totesin, varsin väljiä. Opettajan tulkinnat ja päätökset määrittävät siten keskeiseltä osin luokahuoneessa toteutuvaa opetussuunnitelmaa. Tarkastelemalla opettajaa opetussuunnitelman toteuttajana haluan siis korostaa opettajan toimijuutta ja valottaa erityisesti sitä, millä tavoin opettajan tapa käyttää oppimateriaaleja muovaa opetustilanteessa toteutuvaa opetussuunnitelmaa (vrt. Connelly 1972; Remillard, Reinke & Kapoor 2019).

Virallista opetussuunnitelmaa toteuttaessaan opettaja nojautuu erilaisten ulko- ja sisäisten resurssien kuten oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien ohella sekä koulutuksen ja työn että henkilökohtaisen elämäkokemuksensa myötä karttuneeseen tietämykseen (esim. Ben-Peretz 1990; Brown 2009). Tätä tietojen, käsitysten, uskomusten ja arvostusten muodostamaa kompleksista kokonaisuutta, josta opettaja ammentaa toimiessaan erilaisissa tilanteissa ja ratkoessaan kohtaamiaan ongelmia, on kutsuttu esimerkiksi opettajan käyttötiedoksi (teacher's practical knowledge; esim. Elbaz 1981, 1983) tai henkilökohtaiseksi käyttötiedoksi (teacher's personal practical knowledge; Connelly & Clandinin 1988). Se on kontekstisidonnaista, kokemusperäistä tietoa, joka on osin hiljaista eli sellaista, etteivät opettajat kykene sitä välttämättä sanallistamaan (Connelly & Clandinin 1988; Meijer, Verloop & Beijaard 1999; Toom 2006).

Opetuksen tietoperustan (knowledge base of/for teaching) käsitteellä taas viitataan sellaiseen tietovarantoon, jota opettajaa tarvitsee kyetäkseen edistämään opiskelijoidensa oppimista opetukselle asetettujen tavoitteiden suuntaisesti (esim. Hiebert, Gallimore & Stigler 2002; Shulman 1986, 1987). Opetuksen tietoperustaa on kuvattu ja jäsenetty monin eri tavoin (esim. Ben-Peretz 2011; Grossman 1990; Meijer, Verloop & Beijaard 1999). Yksi tunnetuimmista lienee Shulmanin (1987) malli, jossa opettajan työssään tarvitsema tieto ryhmitellään kuudeksi kategoriaksi: 1) oppiaineen sisältötieto, 2) yleinen pedagoginen tieto eli tieto oppimisen ja opettamisen lainalaisuuksista ja periaatteista, 3) oppijoina ja heidän ominaisuuksiaan koskeva tieto, 4) koulutuksen kontekstia koskeva tieto, 5) tieto kou-

lutuksen päämääristä, arvoista ja tarkoituksista ja niiden filosofisista ja historiallisista perusteista, 6) opetussuunnitelmallinen tieto, joka kattaa myös oppimateriaaleja ja muita opetuksessa käytettäviä resursseja koskevan tietämyksen sekä 7) opettajan tietoperustan ytimen muodostava pedagoginen sisältötieto eli opetettavan sisällön opettamista ja oppimista koskeva tieto esimerkiksi siitä, millä tavoin opiskeltavaa sisältöä tulisi jäsentää, havainnollistaa tai selittää. Shulmanin (1987) mallia on myöhemmin täydennetty ja täsmennetty erityisesti sisältötiedon ja pedagogisen sisältötiedon osalta eri oppiaineiden, esimerkiksi matematiikan (esim. Ball, Thames & Phelps 2008) sekä kielen ja kirjallisuuden (esim. Grossman 1990; Grossman & Thompson 2008; Myhill, Jones & Watson 2013) opetuksen tutkimuksessa. Näissä töissä on eritelty toisinaan hyvinkin yksityiskohtaisesti sitä tietämystä, jota opettaja tarvitsee erilaisia oppisisältöjä opettaessaan. Ihanteellisessa tilanteessa opetuksen tietoperustaan kuuluva tietämys, jota väitöstutkimuksessani kutsun opettajan ammatilliseksi tietovarannoksi, muodostaa osan opettajan henkilökohtaista käyttötietoa (vrt. esim. Meijer, Verloop & Beijaard 1999). Opetuksen tietoperustaa kartoittavan ja jäsentävän tutkimuksen tulosten onkin toivottu auttavan muun muassa opettajankoulutuksen kehittämisessä.

Opettajan henkilökohtaista käyttötietoa ja opetuksen tietoperustaa kartoittavien tutkimusten lähtökohtana ovat usein olleet opettajan toimintaa koskevat havainnot sekä opettajien selonteot, kuten haastattelupuhe tai kirjalliset tuotokset. Niiden perusteella ajatellaan voitavan tehdä päätelmiä siitä, millaista opettajan tieto on luonteeltaan ja millaisista osa-alueista se koostuu. (Esim. Connelly & Clandinin 1988; Grossman 1990; Meijer, Verloop & Beijaard 1999; Shulman 1986.) Myös omassa työssäni oletan, että opettajan toiminta perustuu siihen henkilökohtaiseen käyttötietoon, jonka varassa hän juuri tuolla hetkellä toimii, ja että siitä voidaan tehdä päätelmiä analysoimalla opettajan toimintaa. Vastaavalla tavalla koulun kirjallisuuskeskusteluja tarkastelleet Heap (1985) sekä Baker ja Freebody (1989) ovat pyrkineet eksplikoimaan sitä kulttuurista logiikkaa ja niitä kulttuurisia resursseja, joihin opettaja ja oppilaat perustavat teksteihin liittyvät tulkintansa. Heidän mukaansa vastaukset opettajan tekstiä koskeviin kysymyksiin eivät aina ole löydettävissä tekstistä itsestään, vaan teksti pikemminkin antaa aineksia erilaisille tulkinnoille ja päätelmille. Opettajan kysymyksenasettelut ja tavat käsitellä oppilaiden vastauksia tekevät näkyväksi sitä tietovarantoa ja tulkintakehyksiä, joihin opettaja tukeutuu ja edellyttää myös oppilaiden tukeutuvan tekstiä tulkitessaan. (Baker & Freebody 1989; Heap 1985.) Väitöstutkimuksessani pohdin sitä, millaiseen ammatilliseen tietovarantoon tukeutumista opettajan toiminta tekstitapahtumissa ilmentää. Erityisesti väitöskirjani toinen ja kolmas osatutkimus valottavat opettajan ammatillisen tietoperustan merkitystä oppimateriaalin pedagogisen potentiaalin tunnistamisessa ja todentamisessa.

Vaikka opettajalla on keskeinen rooli opetussuunnitelman toteuttamisessa, ei opetustilanteen eteneminen koskaan ole täysin opettajan hallinnassa, vaan myös

opiskelijoiden toiminta vaikuttaa siihen (Remillard & Heck 2014). Mitä vahvemmin työskentely nojautuu opiskelijoiden aktiiviseen toimintaan, sen ennakoimattomammaksi toteutuva opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta muuttuu. Yhtäältä opiskelijoiden toiminta voi viedä toteutuvaa opetussuunnitelmaa juuri opettajan tarkoittamaan suuntaan, mutta toisaalta he voivat nostaa esiin uusia, kenties odottamattomia aihepiirejä tai lähestymistapoja, jotka saattavat – arvioijan näkökulmasta riippuen – joko rikastaa ja avartaa keskustelua tai viedä sen sivuraiteille (esim. Lehtimaja & Tainio 2019; Suomela, Juuti & Ahtee 2013). Opetustilanteissa toimiminen edellyttääkin opettajalta jatkuvasti pikaisia päätöksiä siitä, millä tavoin käsitellä opiskelijoiden kontribuutioita: onko puheenvuorossa jotain sellaista, joka olisi hyvä nostaa jaetun huomion kohteeksi, vai voiko sen ohittaa nopealla kommentilla (esim. Hill & Charalambous 2012; Lehtimaja 2012). Opettajalla ei juurikaan ole aikaa harkita näitä päätöksiä, mutta niillä on ratkaiseva merkitys toteutuvalla opetussuunnitelmalla ja siinä rakentuvilla oppimista mahdollistaville tilanteille (vrt. Toom 2006). Tätä toteutuvalla opetussuunnitelmalle luonteenomaista ennakoimattomuutta ja arvaamattomuutta on pidetty yhtenä opettajan työn suurimmista haasteista, mutta samalla myös sen kiinnostavuutta lisäävänä tekijänä (esim. Sawyer 2004).

Vaikka opiskelijoiden puheenvuorot voivat toisinaan viedä toteutuvaa opetussuunnitelmaa täysin arvaamattomiin suuntiin, luo opettajan toiminta puitteet sille, millaiset puheenvuorot näyttäytyvät missäkin tilanteessa odotuksenmukaisina. Opettaja voi siis omilla aloitteillaan, kommentteillaan ja palautteillaan ohjata opiskelijoiden osallistumista tarkoituksenmukaisena pitämäänsä suuntaan. Opettajan toiminta – se, millä tavoin hän esimerkiksi painottaa tavoitteita ja sisältöjä, millaisia aktiviteetteja ja tehtäviä hän toteuttaa, millaisia kysymyksiä hän esittää ja millä tavoin käsittelee niihin annettuja vastauksia, ja millä tavoin hän ohjaa opiskelijoiden keskustelua – vaikuttaa keskeisellä tavalla siihen, millaisia oppimista mahdollistavia tilanteita opiskelijat kohtaavat toteutuvassa opetussuunnitelmassa (Hiebert & Grows 2007, 379; Remillard 1999; Sawyer 2004; Sleep 2012). Tässä tutkimuksessa tarkastelluissa koko luokan yhteisissä vuorovaikutustilanteissa opettajan mahdollisuus hallinnoida opetustilanteessa toteutuvaa opetussuunnitelmaa on suurempi kuin tilanteissa, joissa opiskelijat työskentelevät pienryhmissä tai itsenäisesti.

Tässä alaluvussa olen tarkastellut kysymystä opettajan roolista opetussuunnitelman toteuttajana. Väitöstutkimukseni lähtökohtana on käsitys opettajasta aktiivisena toimijana, jonka päätökset ovat ratkaisevassa asemassa siinä, millaisia kasvatuksellisia kokemuksia ja oppimista mahdollistavia tilanteita opiskelijoille toteutuvassa opetussuunnitelmassa rakentuu. Tutkimukseni keskiössä on opettajan toiminta oppimateriaalien käyttäjänä opetustilanteessa toteutuvassa opetussuunnitelmassa. Kohdistan siis huomioni siihen kompleksiseen tapahtumaketjuun, jonka myötä oppimateriaaleina käytetyt tekstit saavat merkityksensä toteutuvassa

opetussuunnitelmassa, ja erityisesti siihen, millä tavoin opettajan toiminta vaikuttaa tekstien parissa työskenneltäessä muotoutuvien oppimista mahdollistavien tilanteiden rakentumiseen (vrt. Sherin & Drake 2009).

2.3 Tekstitapahtumat toteutuvassa opetussuunnitelmassa

Luokkahuoneen tekstitapahtumat muodostavat tulkintani mukaan osan opetustilanteesta toteutuvaa opetussuunnitelmaa. Tekstitapahtuman (literacy event) käsite on lähtöisin monitieteisestä tekstitaitotutkimuksesta (literacy studies), jossa lukemista ja kirjoittamista tarkastellaan sosiaalisena toimintana (esim. Barton 2001). Siinä literacy⁷ ymmärretään kyvyksi hyödyntää laajempiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin liittyviä, kontekstisidonnaisia, tietyn yhteisön jakamia tekstien kanssa toimimisen tapoja, jotka kietoutuvat yhteen tekstejä ja niiden käyttämistä koskevien arvojen, asenteiden ja uskomusten kanssa (esim. Barton 1994; Barton & Hamilton 1998; Luukka ym. 2008). Näitä kulttuurisia tapoja hyödyntää tekstejä erilaisiin tarkoituksiin nimitetään tekstikäytänteiksi (literacy practices) (Barton & Hamilton 1998, 7).

Luku- ja kirjoitustaito tai tekstitaidot (literacy/literacies) nähdään literacy-tutkimuksessa eri elämänalueilla tarvittavien yhteisöllisten tekstikäytänteiden hallitsemisena (Luukka & Leiwo 2004). Näitä taitoja voidaan määritellä eri tavoin riippuen siitä, mistä näkökulmasta niitä lähestytään. Kognitiivisissa lähestymistavoissa luku- ja kirjoitustaito hahmottuvat universaaleiksi, minkä tahansa tekstin tuottamiseen ja tulkitsemiseen soveltuviksi taidoiksi, joita voidaan hyödyntää missä tahansa tilanteessa. Niiden nähdään rakentuvan vaiheittain kehittyvistä, hierarkkisesti jäsenyvistä osataidoista, joiden kehittymisen ajatellaan toisinaan olevan yhteydessä iän myötä tapahtuvaan kypsymiseen. Kouluopetuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa edetään portaittain perustaidoista, teknisestä luku- ja kirjoitustaidosta, kohti mutkikkaampien mentaalisten prosessien hallintaa. (Kauppinen 2010.)

Literacy-tutkimukselle ominaisen sosiokulttuurisen lähestymistavan piirissä tekstejä taas ajatellaan käytettävän aina tietyissä tilanteissa ja tiettyihin tarkoituksiin. Erilaiset tekstit ja tilanteet edellyttävät erilaisia lukemisen ja kirjoittamisen käytänteitä, ja toimijan on valittava ulottuvillaan olevista lukemisen tai kirjoittamisen tavoista tilanteeseen ja tarkoituksiinsa parhaiten soveltuva. (Linnankylä 2007; Luukka & Leiwo 2004.) Tilanteet, joissa tekstejä käytetään, ovat aina yh-

⁷ Literacy-käsitteelle ei ole vakiintunutta suomenkielistä vastinetta, vaan se voidaan kääntää esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidoiksi tai tekstitaidoiksi (esim. Hiidenmaa 2018; Kauppinen 2010; Luukka & Leiwo 2004). Käytän tässä työssä tekstitaitojen käsitettä korostaakseni sitä, että tekstikäytänteisiin liittyy lukemisen ja kirjoittamisen ohella myös monenlaisia muiden modaliteettien välityksellä tapahtuvaa toimintaa, esimerkiksi suullista vuorovaikutusta (vrt. Pitkänen-Huhta 2000).

teydessä yhteisön toimintatapoihin, ja jotkut tekstikäytänteet ovat omassa yhteisössään arvostetumpia kuin toiset. Tekstikäytänteet ovat siis luonteeltaan ideologisia. (Esim. Street 1984.) Kouluopetuksen näkökulmasta keskeistä on tarjota opiskelijoille tilaisuuksia laajentaa tekstitaitorepertuaariaan sosiaalistamalla heitä niihin tekstikäytänteisiin, jotka ovat avain yhteiskunnan täysvaltaiseen jäsenyyteen (Luukka 2009). Toisaalta tärkeänä pidetään myös sitä, että opiskelijat tulevat tietoisiksi tekstikäytänteiden ideologisesta luonteesta ja niiden yhteydestä yhteiskunnan valtarakenteisiin niin, että he kykenevät tarkastelemaan niitä kriittisesti ja toimimaan niiden muuttamiseksi (esim. Baynham 1995; New London Group 1996).

Arkisessa kielenkäytössä lukemiseen ja kirjoittamiseen ajatellaan usein tarvittavan vain kirjainmerkkien tuntemista, mutta literacy-tutkimuksessa tekstien tuottamisen ja tulkinnan taitojen nähdään edellyttävän monenlaisten merkitysjärjestelmien, esimerkiksi numeroiden, graafien, kuvien, jopa emojiin hallintaa (Bezemer & Kress 2008; Cope & Kalantzis 2000; Luukka & Leiwo 2004; New London Group 1996). Multimodaalisten eli monenlaisia merkitysjärjestelmiä hyödyntävien tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen taitojen tärkeyttä on tuotu esille erityisesti puhuttaessa uusista teknologioista ja niiden käyttämiseen tarvittavista digitaalisista tekstitaidoista (esim. Kalantzis & Cope 2012; Kress 2003; Lankshear & Knobel 2011). Kuitenkin myös painetut tekstit, esimerkiksi oppi- ja työkirjatekstit, ovat usein multimodaalisia: ne voivat sisältää esimerkiksi valo- ja piirroskuvia, kuvioita ja taulukoita. Lisäksi merkityksiä voidaan ilmaista monenlaisin graafisin keinoin, esimerkiksi tekstin asettelulla, kursivoinnilla ja lihavoinnilla sekä kirjasintyyppin, -koon ja -värin valinnalla (esim. Kress ym. 2001; Martin & Rose 2008). Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa multimodaalisuus taas ilmenee esimerkiksi äänensävyjen, kasvoniilmeiden, katseen ja eleiden roolissa merkitysten ilmaisemisessa ja tulkitsemisessa (esim. Goodwin 2000, 2013; Kääntä & Hadgington 2011).

Tekstikäytänteisiin osallistuminen edellyttää usein muiden modaliteettien kuin kirjoitetun kielen välityksellä tapahtuvaa toimintaa (esim. Luukka 2003). Esimerkiksi tekstitapahtumissa toteutuvassa opetussuunnitelmassa tekstien parissa toimimiseen voi liittyä niin lukemista ja kirjoittamista kuin puhumista ja kuuntelemistakin. Usein nämä toiminnot seuraavat toisiaan tai limittyvät toisiinsa: luetusta tai kuunnellusta keskustellaan tai siitä kirjoitetaan, kirjoitettu teksti luetaan ääneen tai esitetään tai esitellään suullisesti, suullisesti tuotettu teksti muokataan kirjalliseen muotoon ja niin edelleen (esim. Juvonen & Routarinne 2018; Niemi 2011; Pitkänen-Huhta 2003; Tainio & Slotte 2017). Väitöskirjatutkimuksessani pääasiällisen huomion kohteena onkin puhuttu vuorovaikutus tekstitapahtumissa, sillä juuri puhe on havaintojeni mukaan opettajan keskeinen resurssi opetussuunnitelman toteuttamisessa.

Tekstikäytänteet nähdään literacy-tutkimuksessa osana yhteisön toimintatapoja, joihin sosiaalistutaan osallistuttaessa yhteisön toimintaan (esim. Luukka &

Leiwo 2004; Säljö 2001). Tekstitaitoja eli tekstikäytänteisiin osallistumiseen tarvittavia tekstien tuottamisen, tulkitsemisen ja käyttämisen taitoja omaksutaan siis toimittaessa eri elämänalueilla, vaikkapa perheen, harrastusryhmän tai työyhteisön jäsenenä, erilaisissa toistuvissa tekstien käyttämiseen liittyvissä tilanteissa (esim. Baynham 1995; Harmanen 2016; Luukka ym. 2008, 21). Koulussa tekstien lukeminen, niistä keskusteleminen ja niiden tuottaminen muodostavat keskeisen osan opetus- ja opiskelutilanteita. Näihin tilanteisiin osallistuessaan opiskelijat sosiaalistuvat kouluelämälle ominaisiin, toistuviin tekstikäytänteisiin ja omaksuvat niissä tarvittavia tekstitaitoja, jollaisina voidaan pitää vaikkapa koevastausten kirjoittamista. Koulun tekstikäytänteet - tekstivalinnat ja tekstien kanssa toimimisen tavat - siis määrittävät, millaisia tekstitaitojen oppimista mahdollistavia tilanteita opiskelijat toteutuvassa opetussuunnitelmassa kohtaavat.

Koulun tekstikäytänteet kiinnittyvät yhtäältä yhteiskunnassa vallitseviin ja arvostettuihin tekstikäytänteisiin, jotka heijastuvat viralliseen opetussuunnitelmaan ja vaikuttanevat myös siihen, millaisia tekstejä ja niiden kanssa toimimisen tapoja opettajat ja ehkä opiskelijatkin arvostavat (esim. Luukka ym. 2008). Koulun tekstikäytänteet voidaankin nähdä osana yhteiskunnallista vallankäyttöä: ne paitsi heijastavat, myös tuottavat ja uusintavat vallitsevia teksteihin ja niiden käyttämisen tapoihin liittyviä käsityksiä, normeja ja arvostuksia (Barton & Hamilton 1998; Gee 1996; Kauppinen ym. 2008). Samalla on kuitenkin muistettava, ettei vaikutussuhde yhteiskunnan ja koulun tai minkään muunkaan instituution tekstikäytänteiden välillä ole yksisuuntainen: opettaja ja opiskelijat voivat omalla toiminnallaan muovata koulun tekstikäytänteitä ja vaikuttaa kenties siten myös ympäröivän yhteisön tekstikäytänteisiin.

Toisaalta koulun ja luokkahuoneen tekstikäytänteet kiinnittyvät opetus-, opiskelu- ja vuorovaikutuskäytänteisiin, jotka puolestaan ovat monin tavoin yhteydessä laajempiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin sekä niihin liittyviin arvoihin ja asenteisiin. Esimerkiksi Tanner (2017) liittää varsin tavallisen koulun tekstikäytänteeseen, pulpettityöskentelyn eli itsenäisen työskentelyn tekstin parissa, osaksi laajempaa koulutuksessa ja yhteiskunnassa vallitsevaa yksilöllistymisen tendenssiä (yksilöllistymisestä ja koulun vuorovaikutuskäytänteistä ks. myös Sahlström 1999). Suomalaisissakin kouluissa varsin tyypillisen pulpettityöskentelyn ohella aineistoni luokkahuoneiden tekstikäytänteet rakentuvat tavallisimmin vakiintuneiden työtapojen, ennen muuta kyselevän opetuksen, mutta myös paritai pienryhmätyöskentelyn varaan.

Tekstikäytänteet muotoutuvat tekstitapahtumissa eli konkreettisissa, havaittavissa olevissa tilanteissa, joissa osallistujat toimivat tekstien parissa esimerkiksi kirjoittaen tai lukien niitä tai keskustellen niistä (esim. Barton & Hamilton 1998, 7; Barton 1994, 36–37). Koulun tekstikäytänteet rakentuvat ja niihin sosiaalistutaan koulun arjessa samankaltaisina toistuvissa tilanteissa, vaikkapa työskennellessä itsenäisesti oppikirjatehtävien parissa (esim. Jakonen 2015; Tanner 2017)

tai käytäessä niitä läpi opettajan johdolla (esim. Gourlay 2005; Mortensen & Hazel 2011; Pitkänen-Huhta 2003). Luokkahuoneen tekstikäytänteiden ja tekstitapahtumien välistä suhdetta voikin luonnehtia dialogiseksi: toimiessaan tekstien parissa osallistujat ammentavat aiemmista kokemuksistaan samankaltaisissa tilanteissa uusintaen ja ylläpitäen siten niitä tekstikäytänteitä, joihin ovat sosiaalistuneet, mutta he voivat myös toimia totunnaisesta poikkeavin tavoin ja siten muovata olemassaolevia tekstikäytänteitä uudennaisiksi (Pitkänen-Huhta 2003; Tanner 2017). Luokkahuoneen tekstitapahtumat eivät siis noudata tiettyä kaavaa vaan kehkeytyvät vuoro vuorolta, kun osallistujat tavoittelevat omia päämääriään sovitellen toimintaansa yhtäältä edeltävään toimintaan, toisaalta käsitykseensä menneillä olevan toiminnan luonteesta (vrt. Juvonen & Routarinne 2018).

Tekstitapahtumat sijoittuvat aina tiettyyn kontekstiin ja ovat sille ominaisten käytänteiden muovaamia (esim. Barton 2001; Street 2000). Luokkahuoneen tekstitapahtumissa tekstien valintaa ja niihin liittyvää toimintaa ja vuorovaikutusta säätelevät osaltaan koululle instituutiona ominaiset tavoitteet, toimintatavat ja roolit, joita osallistujat omalla toiminnallaan tuottavat, ylläpitävät, muovaavat ja haastavat (esim. Kucer 2005; Tarnanen ym. 2010). Esimerkiksi tekstien valintaa ja niiden tarkastelussa hyödynnettäviä käsitteitä samoin kuin opetuksessa käytettäviä työtapoja ohjataan jossain määrin virallisten opetussuunnitelmien kautta (Kauppinen 2010; Luukka & Leiwo 2004). Suurelta osin koulun tekstikäytänteet kuitenkin perustuvat traditioon, yleisesti jaettuuihin ja toimiviksi havaittuihin toimintatapoihin, joihin opettajat ovat voineet sosiaalistua jo omina kouluaikoinaan, tai joita he ovat omaksuneet opettajankoulutuksessa tai työuransa varrella. Myös oppi- ja työkirjojen oheismateriaaleineen on arveltu vaikuttavan luokkahuoneen tekstikäytänteisiin (esim. Kauppinen ym. 2008). Kaikki nämä välittyvät kuitenkin tekstitapahtumassa toteutuvaan opetussuunnitelmaan opettajan kautta: opettaja valitsee tekstit ja sen, millä tavoin niitä opetustilanteessa käsitellään. Vaikka opiskelijoiden toiminta – ennen muuta heidän saman- tai erilinjaisuutensa suhteessa opettajan toimintaan – vaikuttaa opetussuunnitelman toteutumiseen, on opettajan toiminnalla keskeinen rooli siinä, millaisia oppimista mahdollistavia tilanteita opiskelijat tekstitapahtumissa toteutuvassa opetussuunnitelmassa kohtaavat.

Oman aineistoni tekstitapahtumissa osallistujien suuntautuminen koulun pedagogiseen tehtävään, luokkahuonevuorovaikutuksen rakenteisiin ja institutionaaliin rooleihinsa opettajana ja opiskelijoina näkyy esimerkiksi opetustilanteille ominaisen kolmiosaisen opetussyklin eli opettajan aloitteesta, opiskelijan responsista ja opettajan palautevuorosta koostuvan sekvenssin yleisyytenä (ks. myös Pitkänen-Huhta 2003). Se, että luokkahuoneen tekstitapahtumat sijoittuvat koulun fyysisiin puitteisiin, ei kuitenkaan määrää osallistujien toimintaa, vaan he voivat orientoitua tilanteen institutionaalisuutta ylläpitäviin käytänteisiin vaihtelevasti. Institutionaalisuuden vahvasti sävyttämästä vuorovaikutuksesta voidaan toisinaan liukua arkikeskustelunomaisiin tilanteisiin vaikkapa opiskelijoiden ryh-

työssä kiusoittelemaan toisiaan (esim. Lehtimaja 2012). Samankin työtavan, vaikkapa opettajajohtoisen kyselyn, kehyksessä tapahtuva vuorovaikutus voi saada erilaisia muotoja: osallistujat voivat toisinaan pidättäytyä tiukasti kolmiosaisessa opetussyklissä, toisinaan taas soveltaa arkikeskustelunomaisia käytänteitä, jotka sallivat opiskelijoille enemmän mahdollisuuksia säädellä tilanteen kulkua vaikkapa tuottamalla oma-aloitteisia, aloitteellisia puheenvuoroja tai kommentoimalla toistensa puheenvuoroja (vrt. Pitkänen-Huhta 2003; Tainio 2012). Variaatio liittyy osin meneillään olevan toiminnan pedagogisiin tavoitteisiin, mutta oma osuutensa lienee myös esimerkiksi luokan ilmapiirillä ja vakiintuneilla toimintatavoilla sekä osallistujien vireystasolla ja motivoituneisuudella, jotka osaltaan vaikuttavat muun muassa opiskelijoiden innokkuuteen osallistua. Meneillään olevan pedagogisen toiminnan ohella tai sen sijaan opiskelijat voivat orientoitua monenlaisiin oheistoimintoihin, vaikkapa antautua keskusteluun vierustoverin kanssa tai tehdä unohtuneita läksyjä (esim. Markee 2005).

Literacy-tutkimuksessa koulun tekstikäytänteitä on usein lähestytty kartoittamalla opetuksen tekstimaailmaa, sillä koulussa luettujen ja tuotettujen tekstien on nähty paitsi heijastavan ja uusintavan käsityksiä siitä, millaiset tekstit ovat tärkeitä ja opiskelun arvoisia, myös ohjaavan opetuksen sisältöjä ja työskentelytapoja (esim. Luukka ym. 2008, 64). Kouluopetuksen tekstimaailmaa on literacy-tutkimuksessa arvosteltu liiallisesta keskittymisestä koulukeskeisiin, yksinomaan opinnoissa tarvittaviin tekstikäytänteisiin sosiaalisiin teksteihin kuten oppi- ja työkirjoihin sen sijaan, että hyödynnettäisiin opiskelijoiden arjessaan kohtaamia tekstejä (esim. Barton & Hamilton 2000; Lankshear & Knobel 2011; Luukka ym. 2008). Lisäksi koulun tekstimaailman on nähty rakentuvan liian vahvasti painettujen, lineaaristen ja monomodaalisten tekstien varaan ja siten ohjaavan riittämättömässä määrin uusien tekstitaitojen eli digitaalisten ja multimodaalisten tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen taitojen omaksumiseen (Kauppinen 2010, 141; Luukka ym. 2008). Toisaalta voidaan kysyä, millä tavoin kouluopetus kykenee laajentamaan opiskelijoiden tekstitaitojen kirjoa, jos luokkahuoneen tekstikäytänteet rakentuvat vain niiden tekstien varaan, joiden parissa he muutoinkin arjessaan toimivat. Kysymys siitä, millaisten tekstien kanssa toimimisen taitoihin kouluopetuksen tulisi opiskelijoita perehdyttää ja millaisia tekstitaitoja siinä tulisi harjoittaa, ei ole yksinkertaisesti ratkaistavissa.

Koulun tekstimaailmaa kartoittavissa tutkimuksissa oppimateriaalina käytettyjen tekstien nähdään toisinaan varsin yksioikoisestikin määräävän sitä, millaisista tekstikäytänteistä ja -taidoista opiskelijat pääsevät koulutuksessaan osallisiksi. Tekstivalintojen ohella joissain tutkimuksissa on kuitenkin kiinnitetty erikseen huomiota myös siihen, millaisia työtapoja tekstien parissa työskenneltäessä hyödynnetään. Esimerkiksi Luukka kollegoineen (2008) kartoitti laajassa yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden sekä vieraiden kielten opettajille ja 9.-luokkalaisille opiskelijoille suunnatussa kyselyssään sitä, millä tavoin ja keiden kanssa erilaisten tekstien parissa työskennellään. Heidän käyttämänsä ryhmittely, jossa keskeisenä

erontekona toimi työtapojen jaottelu opettaja- ja opiskelijakeskeisiin, on kuitenkin varsin karkea eikä juurikaan kerro siitä, millaisia tekstitaitojen oppimista mahdollistavia tilanteita koulun tekstitapahtumissa rakentuu. Samankaltainen eetos, jossa opettajajohtoiset työtavat nähdään lähtökohtaisesti opiskelijakeskeisiä vähempiarvoisiksi, on literacy-tutkimuksen ohella varsin yleinen monissa muissakin sosiokulttuurisesta oppimiskäsityksestä ponnistavissa tutkimusperinteissä (esim. Säljö 2001).

Tekstivalintojen ja työtapojen ohella koulun tekstikäytänteitä on lähestytty analysoimalla yksityiskohtaisesti luokahuoneen tekstitapahtumia. Tarkastelu-kohteena on ollut esimerkiksi tilanteita, joissa opiskelijat työskentelevät itsenäisesti tai pienryhmissä lukemista tai kirjoittamista edellyttävien tehtävien parissa (esim. Jakonen 2013, 2015, 2016; Maybin & Moss 1993; Tanner 2017; Tanner, Olin-Scheller & Tengberg 2017), sekä tilanteita, joissa tekstejä tuotetaan tai tulkitaan ja niistä keskustellaan koko luokan kesken opettajan johdolla (esim. Baker & Freebody 1989; Freebody 2013; Heap 1985, 1991; Jakonen 2018; Juvonen & Routarinne 2018; Niemi 2011, 2013; Tainio 2012; Tainio & Slotte 2017). Tutkimukset osoittavat, että luokahuoneen tekstitapahtumissa puheella on keskeinen rooli, ja huomio onkin kohdistettu pääosin juuri osallistujien kielelliseen ja ei-kielelliseen vuorovaikutukseen tekstien parissa työskenneltäessä. Joissain tutkimuksissa (esim. Jakonen 2015; Juvonen & Routarinne 2018) huomiota on kuitenkin kiinnitetty myös siihen, millä tavoin muu tekstitapahtuman aikainen toiminta, esimerkiksi kirjoittaminen, nivoutuu osallistujien väliseen vuorovaikutukseen.

Teksteillä on osoitettu olevan luokahuoneen tekstitapahtumissa monenlaisia rooleja ja tehtäviä, jotka ovat olennaisia myös toteutuvan opetussuunnitelman ja siinä rakentuvien oppimista mahdollistavien tilanteiden näkökulmasta. Materiaalisina artefakteina tekstejä voidaan käsitellä monin eri tavoin – vaikkapa siirtää paikasta toiseen, osoittaa ja tehdä merkintöjä – ja siten hyödyntää niitä erilaisten vuorovaikutustoimintojen tuottamisen ja tulkitsemisen resurssina (vrt. Mikkola 2016). Esimerkiksi Pitkänen-Huhta (2003, 195–199) ja Tainio (2012) osoittavat, että opettajat merkitsevät oppitunnin alkamista ja siirtymiä oppitunnin vaiheesta tai toiminnasta toiseen nostamalla oppi- tai työkirjan tai jonkin sen aukeaman tai sivun ilmaan siten, että se on opiskelijoiden nähtävillä. Juvonen ja Routarinne (2018) puolestaan näyttävät, että niin opettaja kuin opiskelijatkin osoittavat asennollaan, katseellaan ja muulla tekstiin liittyvällä kehollisella toiminnallaan, esimerkiksi kirjoitusvälineiden käsittelyllä, orientoitumistaan tekstitapahtuman eri vaiheisiin (ks. myös Tainio 2012; Tainio & Slotte 2017). Osallistujat voivat siis hyödyntää oppi- ja työkirjoja yhtenä resurssina toteutuvan opetussuunnitelman jäsentämisessä ja tehdä näin näkyväksi ymmärrystään siitä, millainen toiminta niiden parissa työskenneltäessä on toivottavaa tai odotuksenmukaista.

Jakosen (2015) mukaan kirjallisten materiaalien kuten tehtävämonisteiden ja oppikirjojen konkreettinen käsitteleminen, osoittaminen ja katsominen muodostavat keskeisen osan opiskelijoiden toisilleen suuntaamia avunpyyntöjä itsenäisen

työskentely aikana. Ne esimerkiksi auttavat apua tarvitsevaa opiskelijaa päättämään, onko vierustoveri jo löytänyt ratkaisun ongelmakohtaan, ja mahdollistavat sen, että avun tarjoaja voi näyttää, mistä kysytty informaatio löytyy sen sijaan, että sanelisi vastauksen kysyjälle (Jakonen 2015). Majlesi (2014) osoittaa, että tekstin materiaalsen olomuodon mahdollistama toiminta, esimerkiksi tekstinkohdienten konkreettinen osoittaminen ja tekstin muokkaaminen tekemällä siihen merkintöjä, palvelee tilanteen pedagogisten tavoitteiden saavuttamista. Pitkänen-Huhta (2003), samoin kuin Jakonen (2015) ja Tanner ym. (2017) taas kiinnittävät huomiota siihen, että teksti materiaalisena artefaktina voi houkuttaa tekstitapahtuman osallistujia orientoitumaan oikeiden vastausten kirjaamiseen sen sijaan, että he keskittyisivät tehtävän ratkaisemisen kannalta merkitykselliseen kognitiiviseen toimintaan. Teksti materiaalisena artefaktina mahdollistaa siis monenlaista toimintaa. Se, millä tavoin tekstitapahtuman osallistujat näitä käyttötapoja ja -tarkoituksia havaitsevat ja millä tavoin he hyödyntävät niitä toiminnassaan, vaikuttaa siihen, millaisia oppimista mahdollistavia tilanteita toteutuvassa opetus suunnitelmassa rakentuu.

Opetustilanteessa osallistujat voivat orientoitua oppimateriaaleina käytettyihin teksteihin paitsi materiaalisina, myös kognitiivisina eli tiedollisina artefakteina, jotka välittävät opiskeltaviin sisältöihin liittyvää tietoa ja toisinaan myös tietoa siitä, millä tavoin tekstin kanssa on tarkoitus toimia ja millä tavoin tuon toiminnan on tarkoitus jäsentyä. Toteutuvaan opetus suunnitelmaan oppimateriaaleina käytettyjen tekstien sisältö välittyy kuitenkin aina tekstitapahtuman osallistujien toiminnan kautta. Opettaja voikin hyödyntää oppimateriaalina toimivaa tekstiä eri tavoin: hän voi mukailta oppimateriaalin ehdottamaa etenemistapaa, soveltaa siinä esitettyjä toimintatapoja ja käsitellä siinä esiteltyä tietoa pätevästi, hyödyntää materiaalia valikoiden, täsmentää tai täydentää sitä, käsitellä sitä kriittisesti tai hylätä sen kokonaan.

Tainion (2012) mukaan opettaja voi jopa antaa oppikirjatekstillemme opettajan roolin ohjaamalla opiskelijat perehtymään opiskeltavaan asiaan yksinomaan sen välityksellä. Tämänkaltaisen toimintatavan, jossa vastuu oppisisältöjen valinnasta ja niiden käsittelytavoista on siirretty opettajalta oppi- ja työkirjalle, on toisinaan oletettu olevan tyypillinen niillä oppitunneilla, joilla oppikirjoja oheismateriaaleineen hyödynnetään (ks. luvut 3.1 ja 3.3). Tutkimusaineistoni äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntien perusteella vaikuttaa kuitenkin siltä, että opetustilanteissa luettavista ja kirjoitettavista teksteistä useimmiten keskustellaan joko koko luokan kesken tai pienryhmissä, ja siten niiden merkityksiä rakennetaan yhteisesti (ks. myös Pitkänen-Huhta 2003). Oppisisältöjä välittävää tekstiä voidaan toki tällöinkin kohdella tiedollisena auktoriteettina, mutta osallistujilla on mahdollisuus myös ottaa kantaa sen välittämään informaatioon ja ideologioihin (esim. Sunderland ym. 2001). Tästä syystä onkin tärkeää tarkastella tekstin välittämän opetus suunnitelman ohella sitä, millaiseksi teksteihin liittyvä toiminta ja vuorovaikutus

tekstitapahtumissa muotoutuvat ja millaisia oppimista mahdollistavia tilanteita opetustilanteissa toteutuvaan opetus suunnitelmaan tekstejä käytettäessä rakentuu.

Pitkänen-Huhta (2003) ja Tainio (2012) osoittavat, että erityisesti tehtävien tarkistamiseen liittyvissä tekstitapahtumissa opettajilla on tapana käsitellä oppi- tai harjoituskirjan tekstiä agendana, jota edetään kirjan tekijöiden ehdottamassa järjestyksessä. Tällöin opettaja lukee usein aluksi tehtävänannon ääneen ja etenee sitten tehtävässä kohta kohdalta kysellen opiskelijoilta vastauksia ja antaen niistä palautetta (Pitkänen-Huhta 2003; Tainio 2012). Kuten Tainio (2012) huomauttaa, tällaista toimintaa on usein pidetty pedagogisesti arveluttavana siksi, että sen on nähty rajaavan niin opettajan kuin opiskelijoidenkin toimijuutta. Sekä Pitkänen-Huhta (2003) että Tainio (2012) samoin kuin väitöskirjani toinen ja kolmas osatutkimus kuitenkin osoittavat, että tehtävien tarkistamiseen liittyvissä tekstitapahtumissa opettajat paitsi pyytävät opiskelijoita esittämään omat ratkaisunsa ja arvioivat niiden oikeellisuutta, myös pyytävät heitä perustelemaan ratkaisujaan ja kielentämään ratkaisustrategioitaan. Oppi- tai työkirjatekstin agendan mukaan edetessäänkin opettajat voivat avata aloitteillaan teksteihin sellaisia näkökulmia, jotka eivät ainakaan suoraan palaudu oppi- ja työkirjojen tehtävänantoihin (ks. osatutkimukset 2 ja 3). Oppimateriaalin ehdottaman käsittelyjärjestyksen ja toimintaohjeiden noudattaminen, samoin kuin niistä poikkeaminen, voidaan siis nähdä osallistujien neuvoteltavissa olevana asiana ja heidän saavutuksenaan sen sijaan, että sen ajateltaisiin olevan oppikirjan velvoittamaa. Oppi- ja työkirjatekstit eivät määrää sitä, millaisia oppimista mahdollistavia tilanteita toteutuvassa opetus suunnitelmassa rakentuu, vaan osallistujat, erityisesti opettaja, viime kädessä päättävät, millaisia tekstiin liittyviä seikkoja nostetaan esiin ja millä tavoin niitä käsitellään.

Luokahuoneen tekstitapahtumien ytimen muodostaa tehtävä (task). Tehtävällä tarkoitetaan tilannekohtaista, ajattelua ja toimintaa jäsentävää rakennetta, joka muodostuu kolmesta osatekijästä: toiminnan päämäärästä tai tavoitteesta, sen saavuttamiseen käytettävistä resursseista ja niistä menettelytavoista, joiden avulla näitä resursseja on määrä työstää päämäärän saavuttamiseksi (Doyle & Carter 1984; vrt. Breen 1989⁸). Tekstitapahtumassa tehtävä siis ohjaa huomion tiettyihin tekstiin ja sen kanssa työskentelemiseen liittyviin seikkoihin ja samalla rajaa pois toisia mahdollisia tarkastelukohteita ja näkökulmia (Doyle 1993). Tehtävää voidaan lähestyä joko ennalta käsin laadittuna työsuunnitelmana (task-as-workplan)

⁸ Samankaltainen tapa jäsentää tehtävien toteutumista näyttää kehittyneen suhteellisen samanaikaisesti, mutta ilman näkyviä yhtymäkohtia kahdella alueella: matematiikan opetuksen tutkimuksen kentällä akateemisten tehtävien (academic tasks) tutkimuksessa (ks. Doyle 1993; Doyle & Carter 1984; Stein, Grover & Hennigsen 1996) sekä tehtäväperustaisen kielenopetuksen kentällä (esim. Breen 1989; Markee 2005; Mondada & Pekarek-Doehler 2004; Seedhouse 2005a). Edellisessä kiinnostuksen kohteena on ollut ennen muuta tehtävän kognitiivisen vaatimustason vaihtelu sen toteutumisen eri vaiheissa, jälkimmäisessä myös tehtävän fokuksen muuttuminen.

tai opetustilanteessa osallistujien ja erilaisten resurssien välillä tapahtuvana vuorovaikutusprosessina, jossa teksteihin ja niiden kanssa toimimiseen liittyvät merkitykset rakentuvat vuoro vuorolta osallistujien kielellisessä ja ei-kielellisessä toiminnassa (task-in-process)⁹ (Seedhouse 2005a). Tällainen tasomalli nostaa opetussuunnitelman tasomallien tavoin huomion kohteeksi osallistujien keskeisen roolin siinä, millaisia oppimista mahdollistavia tilanteita tehtävien parissa työskenneltäessä rakentuu. Tulkitsen väitöstutkimuksessani tehtävän vuorovaikutusprosessina (task-in-process) sijoittuvan osaksi toteutuvaa opetussuunnitelmaa, ja viittaan siihen jatkossa käsitteellä toteutuva tehtävä.

Tehtävien toteutumista tarkastelevissa tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota siihen, että tehtävän kognitiivinen vaatimustaso usein laskee tai sen fokus muuttuu, kun tehtävä työsuunnitelmana toteutuu opetustilanteessa. Esimerkiksi Stein, Grover ja Henningsen (1996) näyttävät, miten opettaja luotsaa opiskelijoita näiden ratkoessa matemaattista tehtävää siten, että erilaisten ratkaisustrategioiden etsimisen ja kokeilemisen sijaan opiskelijoiden haasteeksi jää lopulta vain opettajan neuvoman ratkaisustrategian soveltaminen (ks. myös Doyle & Carter 1984). Mori (2002) taas kuvaa kielenopiskelijoita, jotka toteuttavat opettajan suunnitteleman kielenopiskelutehtävän siten, että arkiseksi jutusteluksi äidinkielen puhujan kanssa tarkoitettu kohtaaminen toteutuu haastatteluna eikä siten johda opettajan aikomiin mahdollisuuksiin harjoitella arkikeskustelun käytänteitä. Hellermann ja Pekarek Doehler (2010) puolestaan osoittavat, että opiskelijoiden erilaiset tavat tulkita tehtävää ja toimia sitä toteuttaessaan johtavat siihen, että samankin ryhmän jäsenille kehkeytyy erilaisia oppimista mahdollistavia tilanteita. Eckherthin (2008) mukaan tehtäviin liittyvä vuorovaikutus voi johtaa myös ei-tarkoitettuihin oppimista mahdollistaviin tilanteisiin. Toteutuvalla tehtävällä voi siis olla piilo-opetussuunnitelma, joka saattaa syntyä esimerkiksi seurauksena siitä, että osallistujat joutuvat sopeuttamaan toimintaansa tilanteen käytännöllisiin vaatimuksiin, kuten käytettävissä olevan ajan rajallisuuteen (vrt. Tanner 2017).

Osallistujien tulkinnat siitä, miksi ja miten tekstin parissa on tarkoitus työskennellä, samoin kuin heidän halukkuutensa ja kykynsä orientoitua tehtävän suorittamiseen, määrittävät siis sen, millaiseksi toteutuva opetussuunnitelma muotoutuu ja millaisia oppimista mahdollistavia tilanteita tehtävää toteutettaessa rakentuu. Osallistujat voivat työskennellä tekstin parissa työsuunnitelmaa noudattaen eli käsittelemällä siinä nimettyjä resursseja ohjeiden osoittamalla tavalla, vaikkapa poimien työkirjan tekstikatkelmasta adjektiiveja tai laatimalla oppikirjan kuvan perusteella minä-kertojan näkökulmasta kirjoitetun tekstin. Tehtävä voi kuitenkin myös muuttaa muotoaan toteutumisprosessin myötä, sillä osallistujien toiminnan

⁹ Samankaltaista tasomallia ehdottavat myös Stein, Grover ja Henningsen (1996). Heidän mallissaan tehtävä vuorovaikutusprosessina jaetaan vielä kahteen osaan: opettajan ohjeistukseen (task set up) ja tehtävän toteuttamiseen (task implementation). Oman tutkimukseni tarpeisiin opettajan ohjeistuksen erottaminen omaksi vaiheekseen ei kuitenkaan ole välttämätön.

fokus voi vaihtua kesken tekstitapahtuman joko hetkellisesti tai kokonaan: muotojen tunnistamisesta voidaan siirtyä merkitysten pohtimiseen tai tekstin kertojan erittelystä siinä esiintyvien henkilöiden toiminnan arvioimiseen. Opettajan roolina on ohjata tekstin parissa tapahtuvaa toimintaa siten, että se johtaa oppimista mahdollistavien tilanteiden syntymiseen. Se, millaiseksi toteutuva opetussuunnitelma kehkeytyy, riippuu kuitenkin myös opiskelijoiden toiminnasta. Opiskelijoiden omassa toiminnassaan näkyväksi tekemä ymmärrys tilanteen ja toiminnan luonteesta muodostaa toiminnan institutionaalisten puitteiden ja käsiteltävänä olevan tekstin ohella keskeisen osan sitä kontekstia, johon opettaja toiminnassaan orientoituu. Tekstitapahtumissa opettajan haasteena onkin yhtäältä ohjata opiskelijoita toimimaan tavoilla, jotka palvelevat tekstitapahtuman keskiössä olevan tehtävän toteutumista, toisaalta nivoa opiskelijoiden julkituoma ymmärrys toteutuvaan opetussuunnitelmaan siten, että se palvelee opetuksen pedagogisia päämääriä.

Väitöstutkimukseni toisessa ja kolmannessa osatutkimuksissa tarkastelemisani tekstitapahtumissa ymmärrän oppi- ja työkirjatekstit työsuunnitelmina, jotka paitsi tarjoavat keskeisimmän työskentelyssä käytettävän resurssin¹⁰ eli toiminnan kohteena olevan tekstin, myös määrittävät enemmän tai vähemmän eksplisiittisesti työskentelemisen tavoitteet tai tarkoituksen sekä tehtävän suorittamiseen liittyvät menettelytavat. Se, millä tarkkuudella oppi- ja työkirjatekstit pyrkivät ohjaamaan toimintaa, vaihtelee: toisinaan niiden tehtävänannot kuvaavat hyvinkin tarkoin, mitä tehtävän suorittamiseksi tulee tehdä, toisinaan toimintaan liittyvät päätökset taas jätetään tekstitapahtuman osallistujien vastuulle. Esimerkiksi harjoitustehtävissä toimintoja kuvataan toisinaan hyvin täsmällisesti, kuten ”Muuta alleviivatut nominit monikkomuotoon. Säilytä sijamuoto. Kirjoita virkkeet.” tai ”Etsi ja kirjoita virkkeestä persoonamuotoiset verbit.” Toisaalta oppikirjojen opetusteksteissä ja tietolaatikoissa tekstin kanssa toimimisen tapoja ei tavallisesti määritellä lainkaan, vaan se, miten tekstiä käsitellään – luetaanko se esimerkiksi ääneen tai itsenäisesti oppitunnin aikana, keskustellaanko siitä tai tehdäänkö siihen merkintöjä esimerkiksi alleviivaamalla pääkohdat tai tehdäänkö siihen liittyviä muistiinpanoja vaikkapa vihkoon – jää täysin tekstin käyttäjien, opettajan ja opiskelijoiden, vastuulle. Osallistujat voivat toki myös soveltaa tehtävänannon ohjeita haluamallaan tavalla ja toimia myös toisin kuin tekstin muotoilu ehdottaa, joten päätökset siitä, millä tavoin tekstiä käsitellään, ovat aina lopulta osallistujien tekemiä. (Vrt. Pitkänen-Huhta 2003.) Esimerkiksi tutkimusaineistoni oppi- ja työkirjoihin liittyvien tekstitapahtumien yhteiset opettajajohtoiset jaksot liittyvät pääosin teksteihin, jotka eivät ainakaan eksplisiittisesti ohjaa tällaiseen käsittelyyn,

¹⁰ Tekstitapahtumissa resursseina hyödynnetään tekstin ohella usein myös muita artefakteja kuten tekstien parissa työskenneltäessä tarvittavia välineitä, esimerkiksi kynää, kumia ja viivoitinta, tai laitteita, esimerkiksi piirtoheitintä tai dokumenttikameraa (vrt. Juvonen & Routarinne 2018). Osallistujat voivat hyödyntää resurssina myös vaikkapa toisensa asiantuntemusta (esim. Jakonen 2016).

vaikkakin opettajanoppaiden johdantoluvuissa suositellaan tekstien käsittelemistä yhdessä keskustellen.

Kiinnostavaa on, että ainakin aineistoni alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla käytetyissä oppi- ja työkirjoissa tekstien ja niihin liittyvien tehtävien tavoitteisiin ja tarkoitukseen viitataan harjoitustehtävienkin yhteydessä vain melko pinnallisella tasolla, esimerkiksi ”Etsi ja kirjoita lauseen objekti” tai ”Kirjoita vuoropuhelu käyttäen vuorosanaviivaa”. Laajempi kokonaisuus, johon yksittäinen teksti sijoittuu, antaa toki vihjeitä siitä, millaisten asioiden opiskeluun toiminnan on ajateltu kytkeytyvän. Opettajanopas antaa toisinaan lisätietoa myös yksittäisten tehtävien tavoitteista tai ainakin auttaa opettajaa tekemään niistä selkoa tarjoamalla laajemman ja syvällisemmän kehyksen, josta käsin niitä tarkastella. Yleisesti ottaen oppi- ja työkirjatekstien ja niihin liittyvien tehtävien pedagogisten tavoitteiden selvittäminen ja myös teksteihin liittyvän toiminnan suunnittelu, jää kuitenkin pitkälti tekstien käyttäjien, käytännössä lähinnä opettajan, vastuulle (vrt. Hemmi, Krzywacki & Koljonen 2018). Tämä heijastanee oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien laatijoiden luottamusta suomalaisen luokanopettajan¹¹ ammatilliseen osaamiseen. Se voi kuitenkin myös osaltaan selittää, miksi osallistujat oppi- ja työkirjatekstien parissa työskennellessään orientoituvat toisinaan varsin kapeasti tehtävänannon määrittämän toiminnan suorittamiseen, esimerkiksi oikean vastauksen kirjaamiseen, sen sijaan, että keskittyttäisiin tehtävän tavoitteiden näkökulmasta olennaiseen toimintaan, vaikkapa tehtävän ratkaisemisessa tarvittavien luku- tai päättelystrategioiden sanallistamiseen tai erilaisten vastausvaihtoehtojen vertailuun ja niistä neuvottelemiseen (vrt. Myhill, Jones & Watson. 2013; Rättyä 2017). Osasyynä tähän toki voivat olla myös koulutyön reunaehdot, esimerkiksi käytettävissä olevan ajan vähäisyys ja yksittäisen opettajan vastuulla olevien opiskelijoiden suuri määrä (esim. Tanner 2017).

Opettajankoulutuksessa toteutuvassa opetussuunnitelmassa tekstitapahtumat ja tekstien rooli niissä poikkeavat aineistoni perusteella varsin paljon alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneista. Osallistujien toiminta ja vuorovaikutus liittyvät kylläkin lähes poikkeuksetta kirjoitettuihin teksteihin kuten PowerPointesityksiin, erilaisista lähdeteksteistä tai tutkimusaineistoista, vaikkapa haastattelusta, poimittuihin katkelmiin tai opiskelijoiden tuottamiin teksteihin, esimerkiksi raportteihin tai tutkimussuunnitelmiin. Nämä tekstit voivat toteutuvassa opetussuunnitelmassa saada erilaisia tehtäviä: ne voivat toimia esimerkiksi opettajan esityksen runkona, havainnollistaa käsiteltäviä asioita tai tarjota materiaalia osallistujien työstettäväksi. Toisinaan yhteys tekstin ja siihen liittyvän toiminnan välillä on vahva, ja tekstitapahtuman keskiössä oleva tehtävä on selvästi määritelty – osallistujien on esimerkiksi otettava kantaa kirjoitetussa tekstissä, vaikkapa tie-

¹¹ Tutkimuksessani olen rajannut tarkasteluni alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen, mutta havaintojeni mukaan tämä on tyypillistä myös yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoille.

teellisessä artikkelissa tai mielipidekirjoituksessa, esitettyihin väitteisiin ja arvioitava niitä tai esiteltävä sen pääasiat tiivistetysti muulle ryhmälle. Useimmiten kirjoitettu teksti ja siihen liittyvä toiminta kuitenkin kiinnittyvät toisiinsa vain löyhästi eikä opiskelijoilta suoraan edellytetä minkäänlaista kirjoitettuun tekstiin liittyvää toimintaa.

Kirjoitettujen tekstien ohella toteutuvassa opetussuunnitelmassa kehkeytyvät tekstitapahtumat voivat rakentua suullisten tekstien ympärille. Väitöskirjani neljännessä osatutkimuksessa tarkastelen opettajankoulutuksen luento- ja seminaariopetuksessa toteutuvassa opetussuunnitelmassa tuotettuja suullisia tekstejä, joita nimitän kouluun liittyviksi kokemukertomuksiksi (vrt. Kääntä & Lehtinen 2016). Näitä kertomuksia, joissa kuvataan omia tai toisilta kuultuja kouluun liittyviä kokemuksia, tuottavat aineistossani niin opettajankouluttajat kuin opiskelijatkin. Ne ovat määrällisesti varsin yleisiä, ja opettajankouluttajat sekä pyytävät eksplisiittisesti opiskelijoita kertomaan kokemuksistaan että järjestävät luennoinnin lomaan paikkoja tai tilanteita, joissa kokemuksista kertominen näyttäytyy odotuksenmukaisena. Lisäksi opettajankouluttajat käsittelevät opiskelijoiden tuottamia kertomuksia useimmiten merkityksellisinä kontribuutioina meneillään olevaan pedagogiseen toimintaan ja saattavat nostaa jonkin niihin liittyvän seikan jaetun huomion kohteeksi osoittaen sen siten jollain tapaa oleelliseksi. Tämä viittaa tulkintani mukaan siihen, että kokemukertomukset muodostavat monissa tilanteissa osan opettajan tarkoittamaa opetussuunnitelmaa. Koska osallistujat käsittelevät kokemukertomuksia opetuksen ja opiskelun kannalta relevantteina teksteinä, ymmärrän ne tekstitapahtumissa hyödynnettäviksi oppimateriaaleiksi ja tarkastelen työssäni sitä, millä tavoin ne nivotaan osaksi tekstitapahtumassa toteutuvaa opetussuunnitelmaa.

Väitöskirjatyössäni keskityn opettajan ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen niissä tekstitapahtumien jaksoissa, joissa tekstiin liittyvää keskustelua käydään koko opetusryhmän kesken. Tällaisia jaksoja löytyy lähes kaikista aineistoni tekstitapahtumista, oli kyse sitten uuden asian opiskelusta oppikirjan opetustekstin avulla, harjoituskirjan tehtävien parissa työskentelystä tai vaikkapa opettajankoulutuksen didaktiikan perusteita koskevasta luennosta. Näissä tilanteissa tekstiä ja siihen liittyvää toimintaa koskevaa ymmärrystä rakennetaan ja siitä neuvotellaan vuoro vuorolta toteutuvassa opetussuunnitelmassa, johon jokaisella tekstitapahtuman osallistujalla on yhtäläinen pääsy. Näin myös niissä rakentuvat oppimista mahdollistavat tilanteet ovat ainakin periaatteessa jaettuja, vaikka käytännössä yksittäisten opiskelijoiden kyky hyödyntää niitä riippuu toki monenlaisista tekijöistä, esimerkiksi heidän aiemmasta tietämyksestään ja asennoitumisestaan meneillään olevaan toimintaan.

Tekstitapahtumien yhteisissä jaksoissa osallistujat – niin opettaja kuin opiskelijatkin – tuovat puheenvuoroissaan julki omia tulkintojaan siitä, mikä tekstissä on meneillään olevan toiminnan näkökulmasta olennaista. Samalla he ottavat kantaa

edellisten puhujien tekstistä esittämiin tulkintoihin. Näin he ottavat osaa toteutuvan opetussuunnitelman ja oppimista mahdollistavien tilanteiden rakentamiseen. Aiemmassa tutkimuksessa tällaisia tilanteita, joissa teksteistä keskustellaan yhdessä koko opetusryhmän kesken, on usein kuvattu opettajajohtoiseksi opetuksiksi, jossa opettaja institutionaalista asemaansa hyödyntäen määrittää tilanteen kulkua ja sitä, millaisia tekstiin liittyviä havaintoja ja kokemuksia käsitellään olennaisina ja millaiset siitä tehdyt tulkinnat nähdään oikeina. Asennoituminen opettajan toimintaan on usein ollut varsin kriittistä ennen muuta siksi, että opettajan on nähty edellyttävän opiskelijoilta yksinomaan koulukontekstissa tarpeellisten tekstikäytänteiden soveltamista, kun taas sellaisia lukemisen ja kirjoittamisen tapoja, joita opiskelijat koulun ulkopuolella käyttävät, käsitellään opetustilanteissa virheellisinä tai epätarkoituksenmukaisina. (Esim. Baker & Freebody 1989; Luukka ym. 2008.) Omassa työssäni en tätä kritiikkiä aivan varauksetta allekirjoita, sillä ajattelen, että kouluopetuksen tulisi opastaa opiskelijoita sellaisiin tekstien parissa toimisen tapoihin, joita he eivät kenties muutoin kohtaisi. Koulun tekstitapahtumissa tämä edellyttää usein sitä, että opiskelijat ohjataan tarkastelemaan tekstejä opettajan tai oppimateriaalin määrittämän tehtävän kehyksessä.

Tässä alaluvussa olen tarkastellut oppimateriaaleihin liittyviä tekstitapahtumia osana toteutuvaa opetussuunnitelmaa. Ymmärrän luokkahuoneen tekstitapahtumat konkreettisiksi, havaittavissa oleviksi tilanteiksi, joissa osallistujien toiminta liittyy tavalla tai toisella kirjoitettuun tai puhuttuun tekstiin. Tekstitapahtuman ytimen muodostaa tehtävä, joka määrittää sen, miksi ja millä tavoin tekstin parissa toimitaan. Tehtävää voidaan tarkastella yhtäältä ennalta käsin laadittuna työsuunnitelmana, toisaalta osallistujien toiminnassa rakentuvana prosessina, jossa tekstin ja sen parissa työskentelemisen tarkoituksesta, fokuksista ja menettelytavoista sekä siinä käytettävistä resursseista neuvotellaan osapuolten kesken. Jälkimmäisellä tapaa ymmärrettynä tehtävä voi muuttaa muotoaan tekstitapahtuman edetessä, ja osallistujat voivat sen aikana orientoitua monenlaisiin tehtäviin, luoda uusia ja hylätä vanhoja. Väitöstutkimuksessani tarkastelen tekstitapahtumien opettajajohtoisia jaksoja, joissa opettaja ja opiskelijat tuovat kielellisellä ja ei-kielellisellä toiminnallaan julki omaa ymmärrystään tekstistä ja sen kanssa toimimisesta ja samalla ottavat kantaa toisten osallistujien esittämiin käsityksiin. Näin he vuoro vuorolta rakentavat jaettua ymmärrystä siitä, mikä tekstissä on oleellista ja mitä sen parissa toimittaessa tulisi oppia ja oivaltaa.

3 Oppimateriaalit

Väitöstutkimuksessani ymmärrän oppimateriaalit opetustilanteissa opetus- ja opiskelutarkoituksiin käytetyiksi materiaaleiksi (vrt. Luukka ym. 2008). Kohdistan tarkasteluni kahteen varsin eri tyyppiseen oppimateriaaliin: painettuihin oppi- ja työkirjoihin sekä opetustilanteessa tuotettuihin suullisiin kokemuskertomuksiin. Tässä luvussa käsittelen tarkemmin näitä oppimateriaaleja kiinnittäen erityisesti huomiota siihen, millaisen resurssin ne tarjoavat opetussuunnitelmaa toteutavalle opettajalle. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen oppi- ja työkirjoja oheismateriaaleineen erityisesti perusopetuksen oppimateriaaleina ja toisessa alaluvussa tarkastelen suullisia kokemuskertomuksia opettajankoulutuksen oppimateriaaleina. Lopuksi pohdin opettajan toimintaa oppimateriaalien käyttäjänä.

3.1 Oppi- ja työkirjat oheismateriaaleineen oppimateriaaleina

Suomalaisessa peruskoulussa opettajalla on – virallisen opetussuunnitelman varsin väljissä puitteissa – vapaus päättää opetuksessa käytettävistä materiaaleista (esim. Toom & Husu 2016). Opetuskäyttöön tarkoitettuja maksullisia ja avoimia oppimateriaaleja kehittävät ja välittävät monet eri tahot aina kaupallisista kustantajista kolmannen sektorin toimijoihin, ja monet opettajat valmistavat itsekkin oppimateriaaleja oman opetuksensa tarpeisiin (Ruuska 2011). Opettajat hyödyntävät lisäksi opetuksessaan monenlaisia materiaaleja, joita ei ole laadittu erityisesti opetuskäyttöä varten; äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tällaisia ovat tyypillisesti esimerkiksi kauno- ja tietokirjallisuus, sanoma- ja aikakauslehdet, elokuvat ja Internet-sivustot (esim. Tainio, Karvonen & Routarinne 2015; Tainio, Grunthal, Routarinne & Satokangas 2019). Suomessa, kuten monissa muissakin maissa, perusopetuksessa käytetyimpiä ja opettajien tärkeimmiksi kokemia oppimateriaaleja ovat kuitenkin oppikirjat oheismateriaaleineen (esim. PIRLS 2011; Harjunen & Rautopuro 2015, 110–111).

Oppikirjalla tarkoitetaan tiettyä tiedonalaä käsittelevää teosta, joka on laadittu opetus- ja oppimistarkoituksiin (Häkkinen 2002; Lappalainen 1992), ja oppikirjoja onkin luonnehdittu kirjoiksi, jotka tarjoavat ”arvovaltaisen pedagogisen muakaelman tietystä tiedonalasta” (Stray 1994, 2). Oppikirjoja voidaan pitää yhtenä tietokirjallisuuden alalajina, jolle on ominaista, että kirjoihin valikoitu sisältö on jaksotettu suhteellisen pieniin, helposti omaksuttaviin osiin ja esitetty huomioiden oletetun lukijan ikä, osaamistaso ja oppikirjan käyttöympäristön asettamat puit-

teet, esimerkiksi virallisen opetussuunnitelman tavoitteet (Häkkinen 2002). Lisäksi oppikirjoissa on tavallisesti mukana oppijaa aktivoivaa ainesta, kuten käsiteltävään aihepiiriin liittyviä kysymyksiä tai tehtäviä, joita esimerkiksi Varis (2012) pitää nimenomaan oppikirjoiksi laadituille teoksille ominaisena piirteenä (ks. myös Ruuska 2011).

Toisinaan oppikirja on ymmärretty omaksi genrekseen eli lajityypikseen: se on varsin hitaasti muuttuva, suhteellisen helposti tunnistettava artefakti, jolla on tietty päämäärä ja tarkoitus eli opiskelun ja oppimisen tukeminen sekä tietty kohdeyleisö, opetustapahtumaan osallistuvat opettajat ja opiskelijat (esim. Lähdesmäki 2007; Olson 1980; Palmu 2003, 59; Selander 1991). Lisäksi sillä on tyypillisesti tietynlainen rakenne ja sisältö ja se liittyy tietynlaiseen diskurssiyhteisöön sille ominaisine tekstien tuottamisen ja kuluttamisen prosesseineen (Savolainen 1998, 17). Toisaalta eri oppiaineiden oppikirjojen voidaan ajatella muodostavan hieman toisistaan poikkeavia genrejä: esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat ovat helposti erotettavissa vaikkapa matematiikan tai biologian oppikirjoista pikaisellakin vilkaisulla (esim. Vehkakoski 2012).

Oppikirjaa genrenä on luonnehdittu hybridiseksi tai kompleksiksi, sillä oppikirjat sisältävät tyypillisesti monia eri tekstilajeja edustavia tekstejä (esim. Lähdesmäki 2007; Martin & Rose 2008; Varis 2012). Oppiaineen taustalla olevan tiedonalan tekstimaailma vaikuttaa luonnollisesti oppikirjan tekstimaailmaan. Eri oppiaineiden oppikirjat poikkeavatkin toisistaan sen suhteen, millaisia tekstejä ne sisältävät. Aineistoni oppitunneilla käytetyt äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat sisältävät opetustekstin ohella muun muassa katkelmia esimerkiksi kauno- ja tietokirjallisuudesta ja erilaisista mediateksteistä, arkielämän tekstejä kuten kirjeitä, muistilappuja ja ostoslistoja jäljitteleviä tekstejä sekä erilaisia kuvia, kuviota, kaavioita ja taulukoita. Teksteihin liittyy usein jonkinlainen saate tai tehtävänanto, jonka välityksellä tekstin luentaa tai siihen liittyvää toimintaa pyritään ohjaamaan. Tehtävänantojen ohella tekstien lukemista ohjataan muun muassa otisikoin sekä erilaisin graafisin keinoin, esimerkiksi tekstin asettelulla, kirjasin-koolla ja -tyypillä sekä lihavoinein ja kursivoinein (vrt. Brown 2009).

Nykyperuskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käytettävät oppikirjat ovat poikkeuksetta osa laajempaa oppimateriaaliperhettä, johon oppikirjan lisäksi kuuluu tavallisesti ainakin opettajanopas ja työ-, tehtävä- tai harjoituskirja sekä erilaisia painettuja ja sähköisiä lisämateriaaleja esimerkiksi opetuksen eriyttämisen ja arvioinnin avuksi (Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017, 10). Osa oppimateriaaliperheeseen kuuluvista materiaaleista on suunnattu yksinomaan opettajan käyttöön, osa taas ensisijaisesti opiskelijoiden käytettäväksi oppituntien opetus- ja opiskelutilanteissa ja myös niiden ulkopuolella tapahtuvassa itsenäisessä työskentelyssä. Väitöstutkimuksessani rajaan tarkasteluni oppi- ja työkirjoihin, jotka aineistoni oppitunneilla olivat useimmin käytettyjä oppimateriaaleja, sekä niihin liittyviin opettajanoppaisiin, joita useimmat alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat hyödyntävät opetuksen tukena (ks. myös Tainio, Karvonen &

Routarinne 2015). Ymmärränkin oppikirjojen oheismateriaaleineen kuuluvan tärkeimpiin työkaluihin, joita opettajille on tarjolla virallisen opetussuunnitelman toteuttamisen tueksi.

Perusopetuksen tarpeisiin laadittujen oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien kustantamisesta huolehtivat Suomessa pääosin yksityiset kustantamot, jotka valitsevat oppikirjasarjojen tekijät, huolehtivat materiaalien testaamisesta, tuotteistamisesta ja markkinoinnista sekä kantavat hankkeen taloudelliset riskit (Heinonen 2005). Vuoteen 1992 saakka oppimateriaalien oli markkinoille päästääkseen läpäistävä kouluhallituksen tarkastusmenettely, jonka tavoitteena oli opetuksessa käytettävien materiaalien laadun takaaminen niin niiden sisällön kuin pedagogisten näkökohtienkin puolesta. Peruskoulu-uudistuksen jälkeen tarkastusmenettelyllä haluttiin myös varmistaa, että oppikirjat oheismateriaaleineen vastaavat valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Tarkastusmenettelystä luopumisen jälkeen kustantajilla on ollut vapaus tuoda markkinoille haluamansa oppimateriaaleja, ja vastuu opetuksessa käytettävien materiaalien laadun arvioinnista on siirtynyt viime kädessä opettajalle. (Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017.)

Oppikirjojen oheismateriaaleineen voidaan nähdä ilmentävän tekijöidensä tulkittaa virallisesta opetussuunnitelmasta ja sen taustalla olevista pyrkimyksistä (Cal & Thompson 2014). Applen (2008) mukaan ne ovatkin monissa maissa keskeisiä välineitä, joiden avulla opetussuunnitelma välittyy niin opettajille ja opiskelijoille kuin opiskelijoiden huoltajillekin (ks. myös Heinonen 2005; Pepin ym. 2013; Törnroos 2004). Koska Suomessa opetuksen tavoitteet ja sisällöt on opetussuunnitelman perusteissa määritelty varsin väljästi, on oppikirjailijoilla melko laajalti mahdollisuuksia valikoida, painottaa ja jäsentää oppisisältöjä sekä kehittää niiden opiskeluun sopivia tehtäviä ja työtapoja (esim. Hiidenmaa, Löytönen & Ruuska 2017). Toisaalta eroja eri tekijöiden laatimien oppimateriaaliperheiden välillä kaventavat vahvat traditiot, jotka ohjaavat opettajien odotuksia esimerkiksi siitä, mitä oppisisältöjä milläkin vuosiluokalla käsitellään ja millaisia tehtävätyyppejä ja työtapoja oppi- ja työkirjoihin sisällytetään (Savolainen 1998, 12). Suomalaisessa oppikirjatutkimuksessa oppikirjasarjojen välisiin eroihin on kuitenkin kiinnitetty harvemmin huomiota (ks. kuitenkin esim. Tainio & Teräs 2010; Varis 2012).

Oppikirjat oheismateriaaleineen voidaan nähdä eräänlaisena kirjoitettuna opetussuunnitelmana (written curriculum) (esim. Davis, Janssen & van Driel 2016; Remillard & Heck 2014; Stein, Remillard & Smith 2007), opetussuunnitelman representaationa (representation of curriculum) (Ben-Peretz 1990) tai korvikeopetussuunnitelmana (surrogate curriculum) (Venezky 1992, 437), sillä ne sisältävät tekijöidensä laatiman ehdotuksen siitä, mitä ja miten koulussa pitäisi opettaa. Sen välityksellä ne pyrkivät vaikuttamaan siihen, millaisia oppimista mahdollistavia tilanteita opiskelijat kohtaavat. Oppikirjoja oheismateriaaleineen on tarkasteltu myös potentiaalisesti toteutuvana opetussuunnitelmana (potentially implemented

curriculum) (Valverde ym. 2002), joka yhdistää toisiinsa virallisen opetussuunnitelman ja opetustilanteessa toteutuvan opetussuunnitelman muuntamalla edellisen sanelemat tavoitteet, periaatteet ja sisällöt luokkahuoneessa opiskeltaviksi tiedoiksi, taidoiksi, asenteiksi ja arvoiksi sekä niiden opiskelussa käytettäviksi teksteiksi ja aktiviteeteiksi (ks. myös Ben-Peretz 1990). Siitä, miten hyvin ne tässä tehtävässään onnistuvat, käydään jatkuvaa keskustelua tutkijoiden kesken. Tähän keskusteluun osallistuvat usein myös opettajat ja muut koulusta ja koulutuksesta kiinnostuneet tahot aina poliittisista päättäjistä opiskelijoiden huoltajiin.

Suomalaisessa oppikirjatutkimuksessa oppikirjoja oheismateriaaleineen on usein tarkasteltu opiskelijoille välittyvänä opetussuunnitelmana, ja niiden on oletettu edustavan oppimista mahdollistavia kokemuksia, joita opiskelijat kohtaavat (ks. osatutkimus 1). Opettajan rooli oppimateriaalien käyttämiseen liittyvien ratkaisujen tekijänä on siksi jäänyt usein näkymättömiin. Toisaalta oppikirjat oheismateriaaleineen voidaan ymmärtää opettajan työn tueksi kehitettyinä materiaaleina, joiden avulla opettajille voidaan välittää tietoa, ideoita ja käytänteitä opetusta varten (esim. Brown 2009; Remillard, Reinke & Kapoor 2019). Tällöin niiden välittämää opetussuunnitelmaa tarkastellaan siitä näkökulmasta, millä tavoin se mahdollistaa, tukee, ohjaa ja rajaa opettajan työtä opetussuunnitelman toteuttajana (vrt. Davis, Janssen & van Driel 2016). Väitöstutkimuksessani tarkastelen aineistoni oppitunneilla käytettyjä oppimateriaaleja jälkimmäisestä näkökulmasta. Kiinnitän tarkastelussani huomiota siihen, millaisia pedagogisia käyttötapoja oppi- ja työkirjatekstit mahdollistavat ja millaisin neuvoin ja vihjein ne käyttäjänsä ohjaavat. Lisäksi tarkastelen sitä, millä tavoin opettajanoppaat ohjeistavat oppi- ja työkirjatekstien hyödyntämistä esimerkiksi kuvaamalla tekstien ja niiden kanssa toimimisen tavoitteita ja konkreettisia menettelytapoja.

Kaikki tekstit ovat avoimia monenlaisille lukutavoille ja tulkinnoille, ja jokaista tekstiä voidaan käyttää monin eri tavoin useisiin eri tarkoituksiin (Ben-Peretz 1990). Tarkasteltaessa tekstin piirteitä siitä näkökulmasta, millaista toimintaa ne mahdollistavat, niihin voidaan viitata tarjouman (affordance) käsitteellä (vrt. Brown 2009). Tarjouman käsite on peräisin havaintopsykologisesta tutkimuksesta, ja sillä on alun perin tarkoitettu toimijan ympäristössään havaitsemia toiminnan mahdollisuuksia (esim. Gibson 1979). Tässä tutkimuksessa viitataan tarjouman käsitteellä kaikkiin niihin toiminnan mahdollisuuksiin, joita oppimateriaalina käytetyn tekstin ominaisuudet ja piirteet tarjoavat (esim. Norman 1988; Wertsch 1998). Tekstin pedagogisella potentiaalilla (educational potential) taas tarkoitan niitä nimenomaisesti opetuksen ja opiskelun kannalta relevantteja toiminnan mahdollisuuksia, joita tekstin ominaisuudet ja piirteet avaavat (vrt. Ben-Peretz 1990; ks. myös Connelly & Clandinin 1988, 152). Käytännössä mitä tahansa tekstin ominaisuutta voidaan hyödyntää opetus- ja opiskelutarkoituksiin monin eri tavoin, eikä tekstin pedagogista potentiaalia siten ole tarkoituksenmukaista eikä mahdollistakaan kuvata kattavasti. Työssäni kuvaan tekstin pedago-

gista potentiaalia kahdesta näkökulmasta: yhtäältä tekstin tekijöiden tarkoittamana pedagogisena potentiaalina, toisaalta tekstitapahtumassa todentuvana pedagogisena potentiaalina.

Oppimateriaaleiksi laadituilla teksteillä kuten oppi- ja työkirjateksteillä on aina jokin niiden tekijöiden tarkoittama pedagoginen tavoite ja käyttötapa. Tekstit on siis laadittu siten, että ne mahdollistavat ja tukevat tietynlaista, tekstille asetetun tavoitteen tai tavoitteiden saavuttamista palvelevaa toimintaa eli niillä on tietty tekijöidensä tarkoittama pedagoginen potentiaali. Se voidaan ilmaista tekstin käyttäjille joko suorasanaisesti, esimerkiksi kuvaamalla tekstin kanssa työskentelemisen päämääriä ja menettelytapoja suoraan tai vaikkapa ohjaamalla graafisin keinoin tai kysymyksen lukijan huomiota tiettyihin tekstin sisältöön tai sen muotoon liittyviin seikkoihin. (Vrt. Brown 2009, 21.)

Opettajan tunnistama pedagoginen potentiaali eli ne tekstin ominaisuudet ja piirteet, jotka opettaja tunnistaa opetuksen ja opiskelun tavoitteiden kannalta käyttökelpoisiksi ja merkityksellisiksi, voi mukailta tekstin laatijoiden tarkoittamaa pedagogista potentiaalia mutta myös poiketa siitä. Opettaja – ja opiskelijakin – voi siis havaita ja hyödyntää tekstissä pedagogisiin tarkoituksiin myös sellaisia tarjoumia, joihin tekstin laatijat eivät sen käyttäjiä näkyvästi ohjaa. Oppimateriaaliksi laadittujen tekstien pedagoginen potentiaali on aina laajempi kuin niiden tekijöiden tarkoittama pedagoginen potentiaali eli ne mahdollistavat monen muunkinlaista opetus- ja opiskelutoimintaa kuin sen, mihin niiden käyttäjiä havaittavasti ohjataan.

Opetus- ja opiskelutarkoituksiin laadittujen oppimateriaalien voidaan ajatella sijoittuvan jatkumolle, jonka toisessa päässä ovat määräävät ja toisessa taas opettajan autonomiaa vaalivat materiaalit (vrt. Brown 2009; Davis & Krajic 2005). Määräävissä oppimateriaaleissa¹² opettajaa kohdellaan oppimateriaalin välittämän opetussuunnitelman seuraajana tai toimeenpanijana. Tämä näkyy siten, että toimeenpantavaksi aiottu opetussuunnitelma kuvataan mahdollisimman tarkoin, toisinaan jopa opettajan puheenvuorojen sanatarkkaa käsikirjoitusta myöten, sen varmistamiseksi, että materiaalien välittämä opetussuunnitelma toteutuu aina samalla tavoin opettajasta riippumatta (ks. esim. Brown & Edelson 2003; Levin 2008; McCutcheon 1988; Remillard & Reinke 2012). Määräävät oppimateriaalit siis pyritään rakentamaan sillä tavoin, että mahdollisuudet havaita ja hyödyntää muuta kuin tekijöiden tarkoittamaa pedagogista potentiaalia ovat rajalliset.

Opettajan autonomiaa vaalivat materiaalit taas tunnistavat opettajan toimijuuden oppimateriaalien käyttämiseen liittyvien ratkaisujen tekijänä ja suhtautuvat

¹² Englanninkielisessä kirjallisuudessa käsitteet ”teacher-proof curriculum materials” ja ”scripted curriculum materials” viittaavat sellaisiin kirjoitettuihin opetussuunnitelmiin, esimerkiksi oppikirjojen opettajanoppaisiin, joissa opettajan rooliksi jää yksityiskohtaisesti kuvattu, jopa vuorosanoja myöten käsikirjoitetun, opetussuunnitelman toimeenpano (esim. Remillard & Reinke 2012).

siihen pikemminkin vahvuutena kuin ongelmana. Niiden lähtökohtana on ymmärrys siitä, että opettaja ei koskaan noudata materiaalien välittämää opetussuunnitelmaa sellaisenaan, vaan soveltaa ja mukauttaa sitä parhaaksi näkemällään tavalla. (Esim. Davis & Krajic 2005.) Opettajaa lähestytään niissä ammattilaisena, joka tuntee parhaiten omat ja opiskelijoidensa tarpeet, ja oppimateriaalit pyritään rakentamaan siten, etteivät ne rajaa mahdollisia käyttötapoja liian tarkoin, vaan taipuvat monenlaisiin tarkoituksiin (esim. Ben-Peretz 1990; Davis, Janssen & van Driel 2016). Opettajan kohtelemisen tasavertaisena yhteistyökumppanina näkyy myös siten, että oppimateriaalien tekijät tarjoavat opettajalle tietoa materiaalin taustalla olevista ideoista (Brown 2009; Remillard & Reinke 2012). Tarkastelemani äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen opettajanoppaat ovat tässä katsannossa pikemminkin opettajan autonomiaa vaalivia kuin määrääviä, sillä ne eivät sisällä valmiita tuntuunitelmiä, vaan tarjoavat runsaan valikoiman erilaisia aktiviteetteja, joista opettaja voi hyödyntää mieleisiään. Ne myös jättävät opiskelijan materiaaleihin sisältyvien tekstien ja opettajanoppaassa ehdotettujen aktiviteettien käytännön toteutuksen pitkälti opettajan päätettäväksi (ks. luku 2.3). Samanlaisista havainnoista suomalaisten alakoulun matematiikan oppikirjasarjojen opettajanoppaiden osalta raportoivat Hemmi, Krzywacki ja Koljonen (2018).

Määräävyyden ohella oppikirjat oheismateriaaleineen eroavat opettajan näkökulmasta tarkasteltuna toisistaan sen suhteen, miten eksplisiittisesti niitä laadittaessa tehdyt, esimerkiksi käsiteltäviin sisältöihin ja niiden tarkastelussa käytettyihin käsitteisiin liittyvät valinnat on esitelty ja perusteltu (esim. Davis & Krajic 2005; Remillard, Reinke & Kapoor 2019; Stein & Kim 2008). Oppimateriaalien tekijöillä on keskeinen rooli didaktiseksi transpositioksi (alkup. la transposition didactique; engl. didactic transposition) nimetyssä prosessissa eli siinä, millä tavoin oppiaineen taustalla olevan tieteenalalla tai tieteenaloilla tuotettu akateeminen tieto muuntuu koulussa opetettavaksi ja opiskeltavaksi tiedoksi (Chevallard & Bosch 2014; Kang & Kilpatrick 1992). Tämän tiedon valikointia, rajaamista, uudelleenjäsentämistä ja muokkaamista edellyttävän prosessin nähdään tapahtuvan vaihteittain useilla eri kentillä, ja siihen osallistuvat tutkijoiden lisäksi esimerkiksi poliitikot ja virkamiehet sekä tietysti opettajat (esim. Bosch & Gascon 2005).

Kouluopetuksessa käsiteltävät oppisisällöt voivat kattaa vain kapean siivun oppiaineen taustalla olevan tieteenalan tuottamasta akateemisesta tiedosta. Lisäksi esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta keskeisiä ilmiöitä, kieltä ja kirjallisuutta, käsitellään useilla eri tieteenaloilla, niitä voidaan lähestyä monista näkökulmista monin eri käsittein, ja niille annetut tulkinnat voivat olla keskenään ristiriitaisiakin. Oppikirjantekijät joutuvat tekemään monenlaisia valintoja lähtien laajoista linjauksista kuten siitä, millä tavoin oppiaineen eri osat alueet painottuvat, aina esimerkiksi kieliopin opiskelussa käytettyjen käsitteiden valintaan ja niiden välisten suhteiden kuvaamiseen, vaikkapa siihen, puhutaanko objektin sijamuodosta aina akkusatiivina vai käytetäänkö akkusatiivin käsitettä

vain persoonapronominien kohdalla vai yleisesti totaaliobjektin sijan nimityksenä. (Esim. Varis 2012.) Oppikirjantekijät toimivatkin tässä suhteessa eräänlaisina portinvartijoina, jotka rajaavat ja valikoivat käsiteltäviä ilmiöitä ja niiden tarkastelussa hyödynnettyä käsitteistöä sekä näkökulmia, joista käsin ilmiöitä lähestytään.

Akateemisen tiedon muuntamisessa koulussa opetettavaksi tiedoksi ei ole kyse vain siitä, että tietyt ilmiöt sisällytetään osaksi opetusta ja tehdään valintoja sen suhteen, mistä näkökulmasta ja millaisin käsittein niitä tarkastellaan. Akateeminen tutkimustieto on nimittäin myös mukautettava kouluopetuksen tarpeisiin, muun muassa opetuksen tavoitteisiin sekä opiskelijoiden valmiuksiin, aiempaan osaamiseen ja kiinnostuksenkohteisiin (esim. Bosch & Gascon 2005). Esimerkiksi kieliopin opetusta suomalaisessa koulussa pohtinut työryhmä (Kieli ja sen kieliopit 1994) luonnehtii koulun kielioppia pedagogiseksi kieliopiksi, jossa käsitteiden on oltava helposti havainnollistettavia, esimerkkien yksinkertaisia ja sääntöjen perustuttava prototyypiksiin tapauksiin. Työryhmän mukaan koulun kielioppi ei siis ole, eikä sen pidäkään olla, sama asia kuin tieteellinen kielioppi: koulun kieliopin opetuksen tarkoituksena on antaa opiskelijoille välineitä kielen ilmiöiden tarkasteluun ja kielellisen viestinnän kriittiseen arvioimiseen sekä yleis- ja kirjakielen hallitsemiseen, ei pyrkä kuvaamaan kielen rakenteita tyhjentävästi (Kieli ja sen kieliopit, 135–136).

Oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien tekijät siis valikoivat virallisen opetus suunnitelman antamissa puitteissa oppiaineen taustalla olevan tieteenalan tai tieteenalojen akateemisen tiedon varannosta kouluopetukseen soveltuvan oppiaineksen ja muuntavat sen opettajan ja opiskelijoiden kannalta käyttökelpoiseen muotoon. Tämä edellyttää valintoja siitä, mitä ja miten oppikirjoissa ja niiden oheismateriaaleissa käsitellään ja millaisia aktiviteetteja niiden käsittelemiseen opetustilanteissa ehdotetaan. (Ben-Peretz 1990; Connelly 1972.) Näiden rajausten ja valintojen eksplikoiminen ja perustelevminen on nähty yhdeksi keskeiseksi tavaksi auttaa opettajia tekemään tietoisia ja perusteltuja valintoja ja siten tukea opettajan työtä oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien käyttäjänä (esim. Ball & Cohen 1996; Remillard, Reinke & Kapoor 2019). Suomalaisissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa näin ei kuitenkaan havaintojeni mukaan ole tapana toimia, vaan opettajan on pääteltävä oppikirjantekijöiden rajaukset ja valinnat opetustekstien ja harjoitusten perusteella oman asiantuntemuksensa varassa (ks. luku 2.3). Siten myös niiden vahvuudet ja heikkoudet jäävät opettajan arvioitaviksi. Kiinnostavaa on, että runsaimmin taustoittavaa ainesta on aineistoni vanhimmissa oppimateriaaleissa ja sen osuus vähenee nykypäivää kohti tultaessa.

Tässä alaluvussa olen käsitellyt oppikirjoja oheismateriaaleineen. Olen esittänyt, että suomalaisessa oppikirjatutkimuksessa oppikirjoja oheismateriaaleineen on tarkasteltu ensisijaisesti opiskelijoiden käyttöön tarkoitettuina materiaaleina, joiden on nähty edustavan niitä oppimismahdollisuuksia, joita opiskelijat materiaalien parissa työskennellessään kohtaavat. Omassa työssäni lähestyn oppikirjoja

oheismateriaaleineen toisesta näkökulmasta, opettajan työkaluina, joiden tarkoituksena on tukea opetussuunnitelmaa toteuttavaa opettajaa luomaan oppimista mahdollistavia tilanteita ja siten auttaa häntä saavuttamaan pedagogisia tavoitteitaan niiden tarjoamalla tuella (vrt. Brown 2009; Drake, Land & Tyminski 2015; Wertsch 1991). Muiden artefaktien tavoin oppimateriaalit vaikuttavat toimintaan välillisesti: ne mahdollistavat tietynlaista toimintaa, johon ne usein myös ohjaavat käyttäjiään erilaisin enemmän tai vähemmän eksplisiittisesti esitetyin vihjein samalla rajaten pois muita mahdollisia käyttötapoja (vrt. esim. Gibson 1979; Norman 1988; Wertsch 1998).

Opettajan toiminta ei siis määräydy oppikirjoista ja niiden oheismateriaaleista käsin, eivätkä ne sanele opetustilanteessa toteutuvaa opetussuunnitelmaa, vaan esimerkiksi opettajan aiomukset ja päämäärät sekä hänen käsityksensä oppiaineesta ja sen sisällöistä, opetuksesta, oppimisesta ja oppimateriaaleista vaikuttavat siihen, millä tavoin hän havaitsee ja hyödyntää materiaalien tarjoumia (Brown 2009). Oppimateriaalin pedagoginen potentiaali todentuu toteutuvassa opetussuunnitelmassa, johon vaikuttaa myös opiskelijoiden toiminta. Opettajaa oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien käyttäjänä tarkastelen lähemmin luvussa 3.3. Sitä ennen kuitenkin esittelen toisen väitöskirjatyöni kannalta keskeisen oppimateriaalina toimivan tekstilajin, suulliset kokemuskertomukset.

3.2 Kokemuskertomukset oppimateriaalina

Oppimateriaaleja käsittelevässä tutkimuksessa opetustilanteessa tuotetut suulliset tekstit ovat saaneet vähemmän huomiota kuin painetut tekstit, esimerkiksi oppikirjat oheismateriaaleineen (ks. kuitenkin esim. Niemi 2013; Palmu 2003). Ne voivat kuitenkin olla opetustilanteen ulkopuolella tuotettujen tekstien tavoin osa opettajan tarkoittamaa opetussuunnitelmaa, sillä opettaja voi tarkoituksellisesti rakentaa toteutuvaan opetussuunnitelmaan tilanteita, joissa opiskelijat tuottavat tietynlaisia suullisia tekstejä yhteisesti käsiteltäviksi. Väitöskirjani neljännessä osatutkimuksessa tarkastelen opettajankoulutuksen luento- ja seminaariopetuksessa varsin yleisiä suullisia tekstejä, kouluun liittyviä kokemuskertomuksia. Kiinnostukseni kohdistuu erityisesti siihen, millaisia sukupuoleen liittyviä käsityksiä näissä kertomuksissa ilmaistaan ja millä tavoin niitä käsitellään - tai jätetään käsittelemättä - opetustilanteessa toteutuvassa opetussuunnitelmassa.

Opettajankoulutuksen luento- ja seminaariopetuksessa sekä opettajankouluttajat että opiskelijat viittaavat havaintojeni mukaan usein omiin tai toisilta kuultuihin kouluun liittyviin kokemuksiin, joita voidaan kuvata niin opettajan, oppilaan kuin huoltajankin näkökulmasta (ks. myös Alsup 2006; Choi ym. 2016; Pulvermacher & Lefstein 2016; Taylor, Vlach & Wetzel 2018). Se, että kouluun liittyvistä kokemuksista puhutaan taajaan ja niistä kertomista käsitellään relevanttina

kontribuutiona meneillään olevan keskustelun kannalta, sekä se, että opettajankouluttajat luovat vuorovaikutustilanteissa opiskelijoille paikkoja, joissa kokemuksista kertominen on luontevaa ja odotuksenmukaista, kertoo siitä, että opettajankouluttajat näkevät kokemuksista kertomisen, niiden jakamisen ja niistä keskustelemisen arvokkaana. Tulkintani mukaan opettajankouluttajat hyödyntävät näitä kertomuksia opetustilanteessa toteutuvan opetussuunnitelman rakentamisen resurssina, ja ne näyttävätkin kuuluvan monien opettajankouluttajien oppimateriaalirepertuaariin.

Kokemuskertomusten merkittävään rooliin opettajankoulutuksessa ovat aiemmin kiinnittäneet huomiota ainakin Pulvermacher ja Lefstein (2016) ja Taylor, Vlach ja Wetzel (2018), jotka ovat tarkastelleet kasvokkaisia vuorovaikutustilanteita sekä Choi ym. (2016), jonka tutkimuskohteena olivat opiskelijoiden online-keskustelut. Choi ym. (2016) samoin kuin Taylor, Vlach & Wetzel (2018) osoittavat, että kokemuskertomukset auttavat opiskelijoita luomaan yhteyksiä teorian ja käytännön välille muun muassa tarjoamalla keinon havainnollistaa akateemisten käsitteiden merkitystä todellisuuteen perustuvien esimerkkitapausten avulla. Lisäksi kokemuskertomukset auttavat opiskelijoita tekemään selkoa siitä, millä tavoin teoreettinen tieto vaikkapa oppimisen lainalaisuuksista tai erilaisista pedagogisista lähestymistavoista näkyy konkreettisisa opetuskäytänteissä (Choi ym 2016; Taylor, Vlach & Wetzel 2018). Pulvermacher ja Lefstein (2016) puolestaan näkevät kokemuskertomuksilla olevan potentiaalia toimia representaatioina, joiden avulla opettajankoulutuksessa voidaan tarkastella ohjatusti käytännön opetustyötä ja siten tukea opiskelijoiden kykyä tehdä havaintoja ja tulkintoja opettajan työssä kohtaamistaan tilanteista.

Kokemuspuhe eli puheenvuorot, joissa viitataan todenperäisiin tai sellaisina esitettyihin kokemuksiin, voi opettajankoulutuksen luento- ja seminaariopetuksessa saada monia eri muotoja. Niitä on mahdollista jäsentää Käännän ja Lehtisen (2016) mallia mukailien jatkumolla ei-narratiivisesta kokemuspuheesta narratiiviseen kokemuspuheeseen. Ei-narratiiviselle kokemuspuheelle ominaista on tulkintojen esittäminen kokemuksiin perustuvina kuvaamatta kuitenkaan niitä kokemuksia, joihin tulkintojen annetaan ymmärtää perustuvan. Narratiiviselle eli kertomusmuotoiselle kokemuspuheelle taas on ominaista kokemuksen esittäminen kertomuksen muodossa eli kuvaamalla ajallisesti toisiaan seuraavia tapahtumia, joiden välille luodaan jokin syy-seuraussuhde. Narratiivisessa kokemuspuheessa kertojan tekemä tulkinta tapahtumista esitetään selvästi erillään tapahtumien kuvaamisesta. (Kääntä & Lehtinen 2016.) Kokemuskertomukset, joita väitöskirjani neljännessä osatutkimuksessa tarkastelen, voidaan tässä katsannossa hahmottaa narratiiviseksi kokemuspuheeksi.

Kouluun ja opetukseen liittyvien kokemusten käsitteleminen on nähty opettajankoulutuksessa olennaisena, sillä opiskelijat ovat kouluvuosinaan havainnoineet opettamista oppilaan positiosta käsin ja rakentaneet kokemustensa perusteella omaa käsitystään opettajista, opetuksesta ja opiskelusta (esim. Calderhead 1996;

Kagan 1992; Lortie 2002). Lisäksi he ovat ennen opettajankoulutuksen aloittamista tai sen aikana saattaneet työskennellä koulussa opettajina tai koulunkäynninohjaajina tai seurata koulun ja opettajien toimintaa opiskelijan huoltajana. Näiden kokemusten myötä rakentuneeseen käytännön opetustyötä koskevaan ymmärrykseen vaikuttamista opettajankoulutuksen kautta on pidetty haastavana, sillä aiempien käsitysten on osoitettu vaikuttavan vahvasti siihen, millä tavoin opiskelijat suhtautuvat opettajankoulutukseen ja mitä he siellä oppivat. Opettajankoulutusta onkin arvosteltu siitä, ettei se kykene muuttamaan opiskelijoiden käsityksiä eikä siten pysty vaikuttamaan siihen, millä tavoin he tulevassa työssään toimivat. (Esim. Feiman-Nemser & Buchmann 1988; Lortie 2002; Richardson & Placier 2001; Wideen, Mayer-Smith & Moon 1998.) Esimerkiksi Lortien (2002) mukaan opettajat ryhtyvät usein jäljittelemään taitavina pitämiään opettajia sen sijaan, että perustaisivat pedagogiset ratkaisunsa opiskelijoidensa tarpeisiin. Jotta näihin syvälle juurtuneisiin opetustyötä ja opettajuutta koskeviin käsityksiin ja uskomuksiin voitaisiin vaikuttaa koulutuksen avulla, olisi opiskelijat saatava tiedostamaan ne ja haastettava heidät koettelemaan niitä (esim. Borko & Putnam 1996; Connelly & Clandinin 1988; Zanting, Verloop & Vermunt 2001).

Kertomista pidetään ihmisille luonteenomaisena tapana kuvata kokemaansa kaikessa rikkaudessaan sekä tehdä selkoa kokemuksistaan ja jäsentää niitä (esim. Bruner 1986; Hyvärinen 2017). Kertomisen on havaittu olevan myös opettajille luonteva tapa puhua kokemuksistaan niin luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa kollegoiden kesken kuin haastatteluissa ja tutkimus- ja opetustarkoituksia varten kirjoittamisissaan teksteissäkin (esim. Alsop 2006; Carter & Doyle 1996; Drake & Sherin 2006; Horn 2010; Richards 1999). Kertomukset näyttävät tarjoavan opettajille keinon kuvata opetustyön todellisuutta sellaisena kuin se heille näyttäytyy: ennakoimattomana ja kompleksisena (esim. Carter 1995; Preskill 1998). Opettajien esimerkiksi haastatteluissa ja omaelämäkerrallisissa teksteissä tuottamat, opetustilanteissa koettuja tapahtumia käsittelevät kertomukset onkin nähty keskeisenä keinona tehdä näkyväksi sitä ymmärrystä, jonka varassa opettaja työssään toimii (esim. Clemente & Ramirez 2008; Connelly & Clandinin 1988; Drake & Sherin 2006).

Kokemuskertomukset on nähty myös tehokkaana väylänä vaikuttaa opettajan henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuviin käsityksiin ja siten tukea heidän ammatillista kehittymistään. Kokemuksista kerrottaessa niitä voidaan lähestyä uuden ymmärryksen varassa ja tarkastella niitä uusista näkökulmista käsin antaen niille uudenlaisia merkityksiä (esim. Choi ym. 2016; Connelly & Clandinin 1985, 1988; Johnson & Golombek 2002). Omia kokemuksia peilaavien tekstien kuten omaelämäkerrallisten muisteluiden, päiväkirjamerkintöjen ja kirjeiden sekä käänteentekeviä sattumuksia (critical incidents) ja mieleenpainuvia tapahtumia (well-remembered events) käsittelevien suullisten ja kirjallisten kertomusten onkin nähty auttavan opettajia ja opettajaksi opiskelevia tulemaan tietoisiksi perustavanlaatui-

sista opetusta ja opiskelua koskevista käsityksistään, arvioimaan niiden tarkoituksenmukaisuutta sekä muuttamaan niitä (esim. Alsup 2006; Carter 1994; Golombek & Johnson 2004; Griffin 2003). Pulvermacher ja Lefstein (2016), samoin kuin Vasquez (2007) kuitenkin kiinnittävät huomiota siihen, että niin opetuksen ja opettajien kuin opettajankoulutuksen tutkimuksessa on keskitytty tarkastelemaan pääosin tutkijan tai opettajankouluttajan aloitteesta tuotettuja kirjallisia narratiiveja. Luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa tuotetut kokemuskertomukset ovat sen sijaan jääneet vähemmälle huomiolle eikä niiden potentiaalia ammatillisen kehittymisen ole samalla tavoin tunnistettu (Pulvermacher & Lefstein 2016; Vasquez 2007).

Kertomuksille tunnusomaista on, että niissä kuvataan menneisyyteen sijoittuvia tapahtumia, joiden välille rakennetaan jonkinlainen ajallinen suhde (Hyvärinen 2017; Mandelbaum 2012). Lisäksi niille on ominaista se, että kuvatut tapahtumat esitetään tavalla tai toisella kertomisen arvioisina (tellable) (Labov 1972). Opettajankoulutuksen vuorovaikutustilanteissa tilanteen institutionaalinen luonne säätelee sitä, millaiset tapahtumat näyttäytyvät kertomisen arvioisina. Arkikeskusteluissa kulttuurista kerrottavuutta arvioidaan tavallisesti suhteessa neutraaliuteen ja normaaliuteen siten, että epätavalliset tapahtumat näyttäytyvät kerrottavampina kuin tavanomaiset. Tilanteinen kerrottavuus taas syntyy siitä, että kertomus kytketään jollain tavoin meneillään olevaan keskusteluun ja osoitetaan sen näkökulmasta relevantiksi. (Routarinne 1997.) Opettajankoulutuksen toteutuvassa opetus-suunnitelmassa mikä tahansa meneillään olevaan keskusteluun liittyvä, tavanomaisesta poikkeavaksi esitetty tapahtuma ei siis sinällään täytä kerrottavuuden ehtoja, vaan kertoja joutuu osoittamaan, että kertomus palvelee tavalla tai toisella tilanteen pedagogisten päämäärien saavuttamista. Kerrottavuus tulee arvioitavaksi vastaanottajien toiminnassa: he osoittavat omilla reaktioillaan sen, mistä ymmärtävät kertomuksessa olleen kyse (esim. Mandelbaum 2012).

Kokemuksista kerrottaessa menneisyyttä ja menneitä tapahtumia ei toisteta sellaisina, kuin ne ovat tapahtuneet, vaan kerrontatilanne ja kertojan tavoitteet vaikuttavat siihen, millaiset tilanteet valikoituvat kerrottaviksi, mistä näkökulmista niitä kuvataan ja millaisia merkityksiä niille annetaan (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009; Hyvärinen 2017). Kertoessaan menneisyyteen sijoittuvista tapahtumista kertojat eivät siis vain kuvaa näitä tapahtumia, vaan kertomuksilla voi olla vuorovaikutustilanteissa monenlaisia tehtäviä: niillä voidaan esimerkiksi välittää tietoa, jakaa ohjeita ja neuvoja, esittää valituksia tai syytöksiä tai rakentaa läheisyyttä (esim. Drew 1998; Kääntä & Lehtinen 2016; Schegloff 1997). Havaintojeni mukaan opettajankoulutuksen vuorovaikutustilanteissa kokemuskertomukset liittyvät usein argumentointiin: niillä esitetään, havainnollistetaan, perustellaan ja oikeutetaan omia näkemyksiä sekä otetaan kantaa toisten esittämiin väitteisiin (vrt. Pulvermacher & Lefstein 2016).

Vuorovaikutustilanteissa kokemuskertomukset rakentuvat kertojan ja vastaanottajien yhteistyössä. Kertojan tehtävänä on osoittaa kuulijoille, mikä tekee kertomuksesta kertomisen arvoisen juuri tässä tilanteessa, ja mikä sen sanoma on ohjaten näin vastaanottajat kohti tarkoitettuihin tulkintoihin ja toivomoihin reaktioita. Vastaanottajat taas osallistuvat kerronnan kehkeytymiseen osoittamalla orientoitumistaan kertomuksen etenemiseen. (Esim. Mandelbaum 2012; Routarinne 1997.) Tapahtumia kuvatessaan kertoja ottaa kantaa niihin ja niiden merkitykseen joko arvioimalla niitä eksplisiittisesti tai ilmaisemalla suhtautumistaan peitellymin (esim. Stivers 2008). Aineistoni kokemuskertomuksissa kertojat arvioivat usein kertomuksissaan esiintyvien henkilöiden, esimerkiksi rehtoreiden, opettajien, opiskelijoiden ja huoltajien toimintaa kuvattujen tapahtumien puitteissa. Eriytyisen hyvinä tai huonoina pidettyjä opettajia samoin kuin erityisen onnistuneina tai epäonnistuneina pidettyjä opetuskäytänteitä kuvaavat kertomukset ovat havaintojeni mukaan opettajankoulutuksen opetustilanteissa hyvin tavallisia. (Vrt. Alsup 2006; Pulvermacher & Lefstein 2016.) Ottaessaan kantaa kertomuksessa kuvaamiinsa tapahtumiin ja arvioidessaan niissä esiintyvien henkilöiden toimintaa kertoja asemoituu tietynlaisten kouluun ja opetukseen liittyvien arvojen ja normien kannattajiksi ja siten rakentaa identiteettiään tietynlaisena opettajana (Taylor, Vlach & Wetzel 2018).

Vaikka kokemuskertomukset kuvaavat joko kertojan itsensä tai jonkun hänen tuntemansa ihmisen henkilökohtaisesti kokemia tapahtumia ja ilmaisevat kertojan niille antamia subjektiivisia merkityksiä, ovat ne aina kytköksissä laajempiin yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin kertomusvarantoihin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 105). Kertomukset välittävät tietynlaista ymmärrystä maailmasta ja voivat siten joko uusintaa tai haastaa hegemonisia ideologioita niille ominaisine totuuskäsityksineen ja arvoineen (Baynham 2010). Esimerkiksi Taylor, Vlach & Wetzel (2018) tarkastelevat artikkelissaan sitä, millä tavoin opettajaopiskelijat ammentavat erilaisista kieli-ideologioista ja asemoivat itseään suhteessa niihin tehdessään selkoa kokemuksistaan luokkahuoneessa. Väitöskirjani neljännessä osatutkimuksessa tarkastelen sitä, millaisia merkityksiä kertomuksissa esiintyvien henkilöiden sukupuolelle annetaan opettajankouluttajien ja opettajaksi opiskelevien kokemuskertomuksissa ja millaisia sukupuoli-ideologioita niissä tullaan siten kierrättäneeksi ja rakentaneeksi.

Tässä alaluvussa olen tarkastellut suullisia kokemuskertomuksia opettajankoulutuksen oppimateriaalina. Olen esittänyt, että opettajankoulutuksen luento- ja seminaariopetuksessa tuottamissaan kokemuskertomuksissa opiskelijat ja opettajankouluttajat kuvaavat usein erilaisia kouluun ja siten myös opettajan työhön liittyviä tilanteita tietystä näkökulmasta käsin tehden selkoa tapahtumien kulusta ja henkilöiden toiminnasta sekä ottaen niihin kantaa. Opettajankoulutuksen luento- ja seminaariopetuksessa kokemuskertomukset rakentavat silttaa teorian ja käytännön välille, sillä ne tarjoavat puhujille keinon havainnollistaa sitä, millä tavoin

puheenalaisena olevat ilmiöt, esimerkiksi akateemiset käsitteet ja teoriat sekä pedagogiset lähestymistavat, näyttäytyvät käytännön opetustyössä. Kokemuskertomuksia hyödynnetään usein myös argumentaatiossa. Ne voivat toimia keinoina osoittaa saman- tai erimielisyyttä suhteessa edellä esitettyyn tai niitä voidaan käyttää havainnollistettaessa, perusteltaessa tai oikeutettaessa omia väitteitä ja rakennettaessa omaa opettajaidentiteettiä. (Vrt. Pulvermacher & Lefstein 2016.) Kokemuskertomusten hyödyntäminen opettajankoulutuksen oppimateriaalina ei kuitenkaan ole aivan ongelmaton, sillä niillä voi olla oma piilo-opetussuunnitelmansa: kertoja saattaa esimerkiksi kuvata ja arvioida henkilöiden toimintaa tavalla, joka uusintaa stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolesta. Jos näitä käsityksiä ei kyetä nostamaan esille ja arvioimaan kriittisesti, kokemuskertomukset voivat sosiaalistaa tulevia opettajia havainnoimaan ja tulkitsemaan koulussa kohtaamiin tilanteita sukupuolittavilla tavoilla.

3.3 Opettaja oppimateriaalien käyttäjänä

Väitöstutkimukseni lähtökohtana on käsitys opettajasta aktiivisena toimijana, joka hyödyntää monenlaisia resursseja apunaan opetusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan opetussuunnitelmaa opetustilanteissa. Rajaan tässä kuitenkin tarkasteluni siihen, millä tavoin opettaja todentaa oppimateriaalin pedagogista potentiaalia opettajan ja opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa toteutuvassa opetussuunnitelmassa. Siten oppimateriaalien rooli opetuksen suunnittelun ja oppimisen arvioinnin apuvälineenä jää myös tässä opettajan toimintaa oppimateriaalin käyttäjänä käsittelevässä alaluvussa taka-alalle.

Oppimateriaalien käyttämistä on opetussuunnitelmatutkimuksen kentällä tarkasteltu eri näkökulmista käsin, ja näkökulmasta riippuen myös se, mitä oppimateriaalin käyttämisellä milloinkin tarkoitetaan, on vaihdellut. Remillard (2005) kuvaa matematiikan oppimateriaalien tutkimusta kartoittavassa katsausartikkelissaan neljä tapaa, joilla oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien käyttäminen on empiirisissä tutkimuksissa ymmärretty. Ensinnäkin oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien käyttäminen on nähty niiden välittämän opetussuunnitelman noudattamisena tai siitä poikkeamisena, jolloin tarkasteltavina ovat oppimateriaalin välittämän ja opetustilanteessa toteutuvan opetussuunnitelman väliset yhtäläisyydet ja erot. Toiseksi oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien käyttäminen on ymmärretty tulkintaprosessina, jolloin huomion kohteena on se, millä tavoin opettaja tekstejä lukee ja millaisia merkityksiä hän niille antaa. Kolmanneksi oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien käyttämistä on tarkasteltu opetussuunnitelman toteuttamisen resurssina, jolloin lähtökohtana on opettajan toiminta opetustilanteessa. Oppikirjat oheismateriaaleineen nähdään tällöin yhtenä niistä apuvälineistä, joita opettaja voi hyödyntää, ja empiirisen tutkimuksen tehtävänä on selvittää, mikä niiden rooli opetuksessa on. (Remillard 2005.)

Väitöstutkimuksessani ymmärrän oppimateriaalien käyttämisen Remillardin (2005) kuvaaman neljännen lähestymistavan mukaisesti opettajan ja oppimateriaalien väliseksi yhteistyöksi. Tässä lähestymistavassa sulautuvat yhteen käsitys oppimateriaalien käyttämisestä yhtäältä tekstien tulkitsemisena ja toisaalta opettajan tarkoittamaa ja opetustilanteessa toteutuvaa opetussuunnitelmaa rakentavina valintoina, joihin vaikuttavat niin opettajan, oppimateriaalin kuin kontekstin ominaisuudet (ks. myös Brown 2009). Vaikka malli on kehitetty alun perin opetuskäyttöön tarkoitettujen materiaalien tarkastelua ajatellen, voidaan sitä mielestäni soveltaa myös muunlaisten oppimateriaalien käytön tutkimukseen.

Oppimateriaaleilla on aina jokin tietty sisältö ja muoto, objektiivisesti annettu rakenne (Otte 1986), jota opettaja havainnoi, tulkitsee ja arvioi henkilökohtaisten resurssiensa¹³ varassa (ks. myös esim. Ben-Peretz 1990). Oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien objektiivisesti annettu rakenne kattaa esimerkiksi materiaalissa käsitellyt aihepiirit, sen rakenteen ja visuaalisen ulkoasun, käsitteiden ja tehtävien representaatiot sekä materiaalin tekijöiden tavan lähestyä opettajaa ja puhutella tätä (esim. Brown 2009; Herbel-Eisenmann 2007; Remillard 2000). Myös opetustilanteessa tuotetuilla suullisilla kokemuskertomuksilla on tulkintani mukaan tietty sisältö ja muoto, joita voidaan tarkastella vaikkapa kiinnittäen huomiota kertomuksessa esiintyvien henkilöiden kuvaamisessa käytettyihin kategorisointeihin, kuten olen väitöskirjani neljännessä osatutkimuksessa tehnyt. Tutkimuksessani ymmärrän tekstin tarjoumien muodostuvan juuri näistä objektiivisesti annettuun rakenteeseen kuuluvista seikoista.

Ben-Peretzin (1990) mukaan opettaja voi lähestyä tekstin pedagogista potentiaalia eli sen mahdollisia käyttötapoja ja -tarkoituksia henkilökohtaisten käsitystensä ja kokemustensa pohjalta, jolloin tulkinnat ovat usein vaikutelmanomaisia ja johtavat oppimateriaalin käyttämiseen totunnaisilla, vakiintuneilla tavoilla. Vaihtoehtoisesti hän voi käyttää lähtökohtana joko oppimateriaalin tekijöiden ilmaisemia intentiota tai johonkin tiettyyn teoreettiseen näkökulmaan perustuvaa viitekehystä¹⁴. Myös nämä niin sanotut objektiiviset tulkitsemisen tavat tuovat esille vain pienen osan siitä laajasta pedagogisesta potentiaalista, joka millä tahansa oppimateriaalina toimivalla tekstillä on. Ne voivat kuitenkin auttaa opettajaa tunnistamaan oppimateriaalin vahvuuksia ja sen mahdollisia puutteita ja tasa-painottamaan näitä esimerkiksi täydentämällä opetustaan muilla materiaaleilla tai mukauttamalla oppimateriaaliin liittyviä tehtäviä vaikkapa nostamalla niiden kognitiivista vaatimustasoja tai vaihtamalla työtapoja. (Ben-Peretz 1990.)

Aiempi tutkimus on osoittanut, että opettajan henkilökohtaiset vaikuttavat siihen, millä tavoin hän tulkitsee oppimateriaaleja ja havaitsee niiden tarjoumia

¹³ Henkilökohtaisilla resursseilla tarkoitetaan tässä yhteydessä opettajan tietoa, uskomuksia, havaintoja, kokemuksia, asenteita ja arvostuksia (vrt. Remillard 2005).

¹⁴ Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen kohdalla tällaisia teoreettisia viitekehyksiä voisivat olla vaikkapa tutkiva oppiminen, kielitietoinen opetus tai funktionaalinen kielenopetus.

(esim. Davis, Janssen & van Driel. 2016; Drake & Sherin 2006; Remillard 1999, 2000; Remillard & Bryans 2004). Toisaalta oppimateriaalit vaikuttavat opettajan henkilökohtaisiin resursseihin: vuorovaikutus oppimateriaalien kanssa voi johtaa myös opettajan tavoitteiden, käsitysten, asenteiden ja identiteettien muuttumiseen (esim. Collopy 2003; Sherin & Drake 2009; Grossman & Thompson 2008). Opetussuunnitelmatutkimuksen kentällä onkin pyritty kehittämään oppimateriaaleja, joiden avulla opettajien ammatillista osaamista voitaisiin tukea ja edistää (esim. Ball & Cohen 1996; Davis & Krajic 2005; Drake, Land & Tyminski 2015; Roblin, Schunn & Mackenney 2018; Schneider & Krajic 2002).

Opettajan ja oppimateriaalin väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavat molempien ominaisuuksien ohella kontekstiin liittyvät tekijät (Remillard 2005). Siihen, millä tavoin opettaja lukee oppimateriaaleja opetusta suunnitellessaan, vaikuttavat esimerkiksi sellaiset opettajan ulottuvilla olevat resurssit kuin työyhteisön tarjoama tuki, opetukseen valmisteluun varattu aika sekä eri tyyppisten oppimateriaalien käyttämiseen liittyvät odotukset, joita opettaja kokee itseensä kohdistuvan muun muassa kollegojen, opiskelijoiden ja näiden huoltajien taholta (esim. Forbes 2013; Pepin & Haggarty 2001; Remillard 1999; Stein, Remillard & Smith 2007). Opetustilanteessa merkittävin kontekstiin liittyvä tekijä taas on opiskelijoiden toiminta. Esimerkiksi Remillard (1999) samoin kuin Sherin ja Drake (2009) osoittavat, että havainnot ja tulkinnat, joita opettaja tekee opiskelijoiden työskentelyä seurattessaan, voivat saada opettajan lukemaan oppimateriaalina toimivaa tekstiä uusista näkökulmista käsin, mikä puolestaan saattaa vaikuttaa opettajan toimintaan ja siten muovata opetustilanteessa toteutuvaa opetussuunnitelmaa. Opiskelijoiden puheenvuorot ja toiminta tarjoavat opetustilanteessa opettajalle käytännössä ainoan tavan saada tietoa siitä, mitä he osaavat ja millä tavoin he ymmärtävät opiskeltavana olevan asian (vrt. Heritage & Heritage 2013; Lee 2007). Tämä tieto puolestaan auttaa opettajaa muovaamaan omaa toimintaansa vastaamaan opiskelijoiden julkituomaan ymmärrykseen, esimerkiksi vahvistamaan, täsmentämään, haastamaan tai korjaamaan sitä.

Vaikka opetussuunnitelmatutkimuksessa korostetaan opetustilanteessa toteutuvan opetussuunnitelman keskeistä roolia opiskelijoiden oppimisessa, on empiirisissä tutkimuksissa painotettu pikemminkin opettajan tuottamien suullisten ja kirjallisten selontekojen kuin opetustilanteessa kerätyn havainnointi- tai videoaineiston analyysia. Esimerkiksi Remillard ja Heck (2014) huomauttavatkin, että toteutuvan opetussuunnitelman tarkasteleminen empiirisen tutkimuksen keinoin on osoittautunut haastavaksi, sillä lähestymistapoja ja välineitä, joilla sitä kyettäisiin analysoimaan sen kaikessa kompleksisuudessa ja rikkauudessa, on ollut vaikea löytää. Koska tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on ollut kehittää opettajan työtä tukevia oppimateriaaleja, ovat tarkastelukohteena olleet yksinomaan opetuskäyttöön laaditut oppimateriaalit, ennen muuta oppikirjat oheismateriaaleineen.

Tarkasteltaessa opettajaa oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien käyttäjänä on huomiota kiinnitetty ensinnäkin siihen, missä määrin opettaja seuraa ja missä

määrin hän mukauttaa oppimateriaalin välittämää opetussuunnitelmaa esimerkiksi käsiteltävien aihepiirien ja niiden jäsentämisen, ajankäytön ja opetuksessa käytettävien menetelmien osalta (esim. Brown 2009; Freeman & Porter 1989; Remillard 1999; Sosniak & Stodolsky 1993; Thompson & Senk 2012). Toiseksi tutkijoita on kiinnostanut se, millä tavoin opettajat mukauttavat oppimateriaalien välittämää opetussuunnitelmaa (esim. Drake & Sherin 2006; Drake & Sherin 2009; Forbes & Davis 2010).

Tarkasteltaessa sitä, missä määrin ja millä tavoin opettaja seuraa ja mukauttaa oppimateriaalin välittämää opetussuunnitelmaa, on oppimateriaalin välittämää opetussuunnitelmaa verrattu opetustilanteessa toteutuvaan opetussuunnitelmaan. Opetustilanteessa toteutuvasta opetussuunnitelmasta on tällöin kerätty tietoa havainnoimalla oppitunteja ja toisinaan myös analysoimalla videonauhoitettuja oppitunteja. (Vrt. Remillard 2005.) Useimmissa tutkimuksissa on lisäksi haastateltu opettajia, jotta saataisiin tietoa siitä, millä perusteella he ovat oppimateriaalien käyttöön liittyvät ratkaisut tehneet. Opetustilanteessa toteutuvan opetussuunnitelman kuvaus jää näissä tutkimuksissa kuitenkin varsin suurpiirteiseksi, ja opiskelijoiden rooli sen muotoutumisessa tulee esiin vain välillisesti, opettajan tuottamien selontekojen kautta. Ne eivät siis juurikaan tarjoa tietoa siitä, millä tavoin opettajan, opiskelijoiden ja oppimateriaalien vuorovaikutuksessa toteutuva opetussuunnitelma kehkeytyy mikrotasolla. Väitöskirjatutkimukseni edesauttaa tämä aukon paikkaamista.

Remillard (1999) luonnehtii opettajan työtä opetussuunnitelman toteuttajana ennen muuta opiskelijoiden toiminnan havainnoimiseksi ja tulkitsemiseksi sekä siihen vastaamiseksi. Opetussuunnitelmaa toteuttaessaan opettaja laittaa alulle oppimateriaaleihin liittyvät aktiviteetit, ohjaa niiden etenemistä, seuraa opiskelijoiden työskentelyä niiden parissa arvioidakseen heidän osaamistaan ja edistymistään ja tunnistaakseen vaikeudet, joita he tehtävien parissa työskennellessään kohtaavat. Lisäksi hän reagoi opiskelijoiden toimintaan kulloinkin tarkoituksenmukaisena pitämillään tavoilla. (Remillard 1999.) Oppimateriaalina toimivan tekstin käyttäjänä opettajan on siis paitsi tunnistettava tekstin pedagoginen potentiaali, myös kyettävä todentamaan se eli osoittamaan opiskelijoille, mikä tekstissä ja sen kanssa työskentelyssä on huomionarvoista ja merkittävää. Opetustilanteen institutionaalisen luonteen vuoksi se, mitä opettaja tekstistä nostaa esiin ja mitä hän käsittelee siinä relevanttina, näyttäytyy tavalla tai toisella oppimisen kannalta merkityksellisenä.

Vaikka oppimateriaalin pedagoginen potentiaali todentuu opetussuunnitelman toteutuessa opettajan ja opiskelijoiden yhteistyössä, on opettajan toiminta siinä siis keskeisessä asemassa. Opettaja toimii institutionaalisen asemansa puolesta portinvartijana, joka omalla toiminnallaan määrittää, mitkä oppimateriaalina toimivaan tekstiin liittyvät havainnot, tulkinnat ja ideat tulevat ymmärretyiksi toteutuvan opetussuunnitelman näkökulmasta oleellisina ja merkityksellisinä, ja mitkä taas eivät. Opettaja voi oppimateriaaleihin liittyvissä tekstitapahtumissa poimia

jaetun huomion kohteeksi nostettavia seikkoja oppimateriaalina toimivista teksteistä tai opiskelijoiden niihin liittyvistä puheenvuoroista (esim. Jakonen 2018; Lee 2010; Majlesi 2014; Majlesi & Broth 2012). Käyttäessään opetustarkoituksiin laadittuja materiaaleja kuten oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien tarjoamia tekstejä opettaja voi tukeutua niiden tekijöiden ilmaisemaan pedagogiseen potentiaaliin, mutta myös käyttää tekstiä muihin tarkoituksiin ja muilla tavoin (vrt. Ben-Peretz 1990; Sunderland ym. 2001). Muita kuin opetustarkoituksiin laadittuja materiaaleja hyödyntäessään opettaja taas joutuu tunnistamaan ja todentamaan niiden pedagogisen potentiaalin täysin oman ammatillisen osaamisensa varassa.

Tässä luvussa olen tarkastellut opettajaa oppimateriaalien käyttäjänä. Oppimateriaalien käyttäjänä opettaja valitsee opetus- ja opiskelutarkoituksiin käytettävät tekstit ja päättää, millä tavoin niiden kanssa toimitaan. Opetustilanteessa toteutuvassa opetussuunnitelmassa opettaja toimii välittäjänä oppimateriaalina toimivien tekstien ja opiskelijoiden välillä: hän ohjaa opiskelijoita lukemaan tekstiä tietyistä näkökulmista käsin ja kiinnittämään huomiota tiettyihin siihen liittyviin seikkoihin sekä antamaan niille tiettyjä merkityksiä. Opettajan kyky tunnistaa tekstin pedagoginen potentiaali ja todentaa se on siten keskeinen osa opettajan ammattitaitoa. Opetussuunnitelmatutkimuksen kentällä toteutuvaa opetussuunnitelmaa on pidetty opiskelijoiden oppimisen näkökulmasta opetussuunnitelman tasoista keskeisimpänä, mutta sen tarkastelu empiirisen tutkimuksen keinoin on osoittanut haastavaksi. Väitöskirjatyöni osatutkimuksissa pureduin oppimateriaaleihin liittyvissä tekstitapahtumissa toteutuvaan opetussuunnitelmaan analysoimalla aitoja opetustilanteita keskustelunanalyysin tarjoamin välinein. Seuraavassa luvussa kuvaan tarkemmin väitöskirjani osatutkimusten aineistoja ja menetelmiä.

4 Tutkimusaineistot ja -menetelmät

Väitöskirjani tutkimusaineisto koostuu kolmesta osa-aineistosta, joita analysoin eri menetelmin. Tässä luvussa esittelen aluksi osatutkimuksissa hyödyntämäni aineistot ja kuvaan sitten niiden analysoimisessa käyttämiäni menetelmiä. Eri osatutkimuksissa hyödyntämäni tutkimusaineistot ja -menetelmät on koottu taulukkoon 1.

Taulukko 1. Tutkimuksen aineistot ja menetelmät

Artikkeli	Aineisto	Menetelmä
Osatutkimus 1: Karvonen, U.; Tainio, L. & Routarinne, S. 2017. Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. Kasvatus ja Aika 11(4), 39–57.	171 suomalaisia oppi- ja työkirjoja sekä niihin liittyviä opettajanoppaita käsittelevää tutkimusjulkaisua	Systemaattinen kirjallisuuskatsaus; laadullinen ja määrällinen sisällönanalyysi
Osatutkimus 2: Karvonen, U.; Tainio, L. & Routarinne, S. 2018. Uncovering the pedagogical potential of texts: Curriculum materials in classroom interaction in first language and literature education. Learning, Culture and Social Interaction 17, 38–55.	32 videonauhoitettua kauden luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitun- tia, 60 tekstitapahtumaa	Keskusteluanalyysi
Osatutkimus 3: Karvonen, U.; Tainio, L.; Routarinne, S. & Slotte, A. 2015. Tekstit selitysten resurssina oppitunnilla. Puhe ja kieli 35(4), 187–209.	32 videonauhoitettua kauden luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitun- tia, 108 oppi- ja työkirjoihin liittyvää selitysjaksoa.	Keskusteluanalyysi
Osatutkimus 4: Karvonen, U.; Pietilä, P. & Tainio, L. 2018. Sankareita ja hirviöopettajia. Sukupuoli luokanopettajaopiskelijoiden kokemukseksissa. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu. Kasvatusalan tutkimuksia 78. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 367–388.	72 tuntia videonauhoitettua luento- ja seminaariopetusta luokanopettajakoulutuksen ensimmäisen vuoden opinnoista, 95 kokemukseksista.	Keskusteluanalyysi ja jäsenyysskategoria-analyysi

4.1 Osatutkimuksissa käytetyt aineistot

Väitöskirjani ensimmäisen osatutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä suomalaisessa peruskoulussa käytetyistä oppimateriaaleista, niihin liittyvistä käsityksistä ja niiden käyttämisestä opetuksessa ja opiskelussa tiedetään aiemman tutkimuksen perusteella. Lisäksi halusin valottaa sitä, millaisia reunaehtoja tutkimusten metodologiset valinnat asettavat sille, mitä tutkimusten avulla ylipäätään on voitu saada selville. Toteutin tutkimuksen systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen johtoajatukseksi on tarkastella tiettyä aihepiiriä käsittelevää tutkimusta johdonmukaisesti ja järjestelmällisesti tietystä näkökulmasta käsin (Onwuegbuzie, Leech & Collins 2012; Petticrew & Roberts 2006). Käytännössä tämä edellyttää aineistonkeruu- ja analyysiprosessien kulun suunnittelemista mahdollisimman tarkasti etukäteen, jotta kaikki aihepiirin kannalta olennaiset tutkimukset saadaan mukaan ja niitä kyetään tarkastelemaan samoin kriteerein (Harden & Thomas 2010).

Aineistonkeruun aluksi määrittelin kriteerit, joiden nojalla valitsin katsaukseen sisällytettävän kirjallisuuden. Sen jälkeen suunnittelin ja toteutin kirjallisuushaun, joiden avulla kokosin tutkimuksessa käytettävän aineiston: määrittelin hakusanat, valitsin aineistohauissa käytettävät tietokannat ja suoritin kirjallisuushaun valitsemiani hakusanoja käyttäen. Täydensin aineistoani käymällä läpi kasvatustieteen kahden keskeisen julkaisukanavan, Kasvatus-lehden ja Ainedidaktisen tutkimuseuran julkaisujen, sisällysluettelot tutkimusjakson ajalta. Valitsin niistä otsikon perusteella lupaavimmat tutkimukset tarkempaan analyysiin. Lisäksi poimin aihepiiriin liittyviä tutkimuksia kirjallisuushaun avulla löydettyjen töiden lähde- luetteloista ja tuotteliaimpien oppimateriaalitutkijoiden julkaisuluetteloista. Kun olin karsinut löytämistäni julkaisuista aluksi otsikon, sitten tiivistelmän ja lopulta koko tekstin perusteella ne työt, jotka eivät täyttäneet sisällyttämiskriteereitäni, jäi jäljelle 171 oppimateriaalitutkimusta, jotka muodostivat katsauksessa analysoidun aineiston.

Väitöskirjan toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa tarkastelin opettajan toimintaa oppi- ja työkirjatekstien pedagogisen potentiaalin todentajana opetustilanteissa toteutuvassa opetussuunnitelmassa. Osatutkimusten aineisto koostui 32 videoidusta kuudennen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnista, joista 19 on nauhoitettu suomen- ja 13 ruotsinkielisissä alakouluissa. Suomenkielisten luokkien oppitunnit videoitiin pääkaupunkiseudun kouluissa osana Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamia tutkimushankkeita vuosina 2004 ja 2012. Tutkimuskoulut koulut valittiin satunnaisotannalla, ja videoitaviksi valikoituivat ne koulut ja luokat, joiden rehtorit ja opettajat antoivat suostumuksensa oppituntien nauhoittamiseen. Ruotsinkieliset äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnit nauhoitettiin vuonna 2012 osana Svenska Kulturfondetin rahoittamaa, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ja Åbo Akademin kasvatustie-

teellisen tiedekunnan yhteistä *Läromedel, textpraktiker och interaktion i undervisningen i modersmål och litteratur i svensk och finsk skola i Finland* -hanketta. Oppitunnit on nauhoitettu kolmessa pääkaupunkiseudulla ja länsirannikolla sijaitsevassa ruotsinkielisessä alakoulussa.

Videoaineistot on litteroitu kokonaisuudessaan keskusteluanalyysin konventioita noudattaen (esim. Hepburn & Bolden 2013; Seppänen 1997). Aineistojen raakalitteroinnista vastasivat tutkimusavustajat, mutta osatutkimuksissa käyttämiäni katkelmien litteraatteja olen täydentänyt tarvittaessa puheen osalta ja tarkentanut niitä litteroimalla osallistujien kehollista toimintaa siltä osin, kun se on analyysini kannalta osoittautunut tarpeelliseksi (kehollisen toiminnan litteroinnista ks. esim. Mondada 2018).

Sekä aineistoni suomen- että ruotsinkielisillä oppitunneilla olivat edustettuina kaikki äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueet aina suullisesta ilmaisusta kirjoittamiseen ja kirjallisuuden opetukseen. Kielentuntemus, erityisesti sanaluokkien ja lauseenjäsenten käsittely, oli etenkin suomenkielisen aineiston oppitunneilla vahvasti edustettuna. Syynä tähän lienee se, että monissa luokissa opetus etenee oppikirjan ehdottamassa järjestyksessä, ja aineistonkeruun ajankohta osui ilmeisesti hetkeen, jolloin näin toimivissa luokissa oli edetty yleisimmin käytettyjä oppikirjasarjoja seuraten kielentuntemusta käsittelevään osioon. Ruotsinkielisillä oppitunneilla varsin yleiset luetun ymmärtämiseen ja sanaston harjoitteluun liittyvät aktiviteetit puolestaan puuttuivat suomenkielisiltä oppitunneilta täysin. Osallistujien toiminta ja vuorovaikutus oppitunneilla liittyivät odotetusti pääosin joko tekstien tuottamiseen ja/ tai niiden lukemiseen ja niistä keskustelemiseen.

Valitsin väitöskirjatutkimustani varten videoaineistosta yksityiskohtaisemman tarkastelun kohteeksi ne oppitunnit, joilla käsiteltiin oppi- tai työkirjojen tarjoamia tekstejä¹⁵. Tällaisia oppitunteja oli suomenkielisessä aineistossa yhteensä 14 ja ruotsinkielisessä aineistossa 7. Näiltä oppitunneilta poimin edelleen toista ja kolmatta osatutkimusta varten tarkemman analyysin kohteeksi kaikki oppi- ja työkirjoihin liittyvät tekstitapahtumat. Rajasin oppimateriaaliin liittyvät tekstitapahtumat osallistujien orientaation perusteella. Määrittelin tekstitapahtuman siis alkavan siitä, kun osallistujat osoittivat kielellisin tai ei-kielellisin keinoin käsittelevänsä oppimateriaalin tarjoamaa tekstiä toimintansa kannalta merkityksellisenä, ja päättyvän silloin, kun he osoittivat suuntautuvansa seuraavaan toimintaan (vrt. Pitkänen-Huhta 2003). Suomenkielisillä oppitunneilla oppi- ja työkirjateksteihin liittyviä tekstitapahtumia oli yhteensä 40 ja ruotsinkielisillä 20.

Aineistoni tekstitapahtumissa tekstien parissa työskenneltiin monin eri tavoin: lukien, kirjoittaen ja keskustellen yksin, parin tai pienryhmän kesken tai yhdessä opettajan johdolla. Lähes kaikki niistä kuitenkin sisälsivät koko luokan yhteistä

¹⁵ Aineistoni ruotsinkielisillä modersmål-oppitunneilla käytetyt opetustarkoituksiin laaditut materiaalit koostuivat kielentuntemukseen liittyvää oppiainesta sisältävästä oppikirjasta, luetun ymmärtämisen harjoituksia sisältävästä oppikirjasta, oikeinkirjoitusoppeista ja kirjoitusharjoituksia sisältävästä opaskirjasta.

opettajajohtoista keskustelua. Oppi- ja työkirjoja käytettiin eniten oppitunneilla, joilla käsiteltiin kielentuntemusta. Kielentuntemukseen liittyvät aihepiirit ovat keskiössä myös valtaosassa aineistoni tekstitapahtumista. Tämä havainto on samansuuntainen kyselytutkimuksemme tulosten kanssa: siihen vastanneet opettajat raportoivat käyttävänsä oppi- ja työkirjaa eniten juuri kielentuntemusta opettaessaan (Tainio, Karvonen & Routarinne 2015). Suurin osa suomenkielisen aineiston tekstitapahtumista liittyi oppi- tai työkirjan harjoitustehtäviin, ja näistä yli puolet koostui kotitehtävien tarkistamisesta opettajan johdolla. Lisäksi tekstitapahtumien opettajajohtoisissa jaksoissa opiskeltiin uutta asiaa oppikirjatekstien avulla esimerkiksi lukemalla niitä ääneen tai käyttämällä niitä tiedon lähteenä opettajan kysymyksiin vastatessa. Ruotsinkielisissä aineistoissa tekstitapahtumat liittyivät kielentuntemuksen ohella luetun ymmärtämiseen.

Väitöskirjani toisessa osatutkimuksessa tarkastelun kohteena olivat ne puheen- vuorot, joissa opettaja nosti jokin tekstiin liittyvän seikan jaetun huomion kohteeksi sekä niitä seuraava keskustelu, jossa opettajan esiinnostamaa seikkaa käsiteltiin. Kolmatta osatutkimusta varten taas poimin oppi- ja työkirjateksteihin liittyvistä tekstitapahtumista kaikki selityssekvenssit eli sellaiset toimintajaksot, joissa jokin tekstiin liittyvä seikka osoitettiin selvennystä, tarkennusta tai perustelua vaativaksi ja tuotettiin tähän tarpeeseen vastaava selitys. Oppi- tai työkirjateksteihin liittyviä selityssekvenssejä löytyi aineistostani yhteensä 108. Useimmat aineistoni tekstitapahtumista siis sisälsivät yhden tai useamman selityssekvenssin.

Tekstitapahtumien rinnalla tarkastelin niitä oppi- ja työkirjatekstejä, joita osallistujat aineiston tekstitapahtumissa hyödynsivät. Pyrin tunnistamaan tekijöiden tarjoamien vihjeiden avulla tekstin tarkoitetun pedagogisen potentiaalin eli päättelämään, millä tavoin teksti on tarkoitettu käytettäväksi ja millaisia seikkoja tekstiä käsiteltäessä on tarkoitettu nostavan oppimisen kohteeksi (tekijöiden tarkoittamasta pedagogisesta potentiaalista tarkemmin ks. luku 3.1). Tämän tarkastelun tavoitteena oli selvittää, millaiseen ammatilliseen tietovarantoon opettaja tekstin pedagogista potentiaalia tunnistaessaan joutui tukeutumaan.

Väitöskirjani neljännen osatutkimuksen aineisto koostuu lukuvuoden 2011–2012 aikana keräämästäni videoaineistosta, jossa seurasin kolmea luokanopettajaopiskelijaa heidän opintojensa ensimmäisen vuoden ajan. Seurasin fokusopiskelijoitani varjostamalla (vrt. Gill 2011; McDonald 2005; Meunier & Vasquez 2008) heitä muutamasta päivästä viikon kestävän jakson kerrallaan aina opintojen ensimmäisen kurssin alusta lukuvuoden loppuun saakka. Yhteensä näitä seuranta-jaksoja kertyi kullekin opiskelijalle lukuvuoden aikana 5–6. Videoaineistoa kertyi lukuvuoden aikana yhteensä noin 100 tuntia. Väitöstutkimuksessani hyödynsin virallisissa opetustilanteissa kerättyä aineistoa, jota on yhteensä noin 72 tuntia. Aineistoni viralliset opetustilanteet liittyvät ensimmäisen vuoden opiskelijoille suositeltuihin opintojaksoihin, jotka kuuluivat lukuvuoden 2011–2012 opinto-ohjelmassa pääosin orientoiviin opintoihin, kasvatustieteen perus- ja aineopintoihin

sekä monialaisiin opintoihin eli koulussa opettavien aineiden didaktiikkaan. Opetusmuodoltaan niitä voidaan luonnehtia luennoiksi ja ryhmäopetuksiksi.

Tästä aineistosta rajasin tarkasteltavaksi edelleen sellaiset puheenvuorot, joita käsitellään osana kaikille läsnäolijoille yhteistä vuorovaikutusta, tai jotka on selvästi tuotettu sellaisiksi. Näiden puheenvuorojen joukosta poimin tarkemman analyysin kohteeksi kaikki löytämäni kokemuskertomukset, joita oli yhteensä 95. Lopulliseen analyysiin valikoin sellaiset kokemuskertomukset, joissa joko kertomuksessa esiintyvän oppilaan tai opettajan sukupuoli esitettiin kuvattujen tapahtumien tai niille annettujen tulkintojen näkökulmasta merkityksellisinä. Tällaisia kertomuksia löytyi aineistosta yhteensä 19.

4.2 Osatutkimuksissa hyödynnetyt menetelmät

Väitöskirjani ensimmäisen osatutkimuksen menetelmäksi valitsin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen, sillä sen avulla oli mahdollista tarkastella suomalaisessa perusopetuksessa käytettyihin oppi- ja työkirjoihin sekä opettajanoppaisiin liittyvää tutkimusta kattavasti ja järjestelmällisesti (vrt. Petticrew & Roberts 2006). Aineiston koottuani (ks. luku 4.1) kehitin tutkimuskysymysteni perusteella analyysirungon ja keräsin jokaisesta tutkimusjulkaisusta siinä määritellyt tiedot omiin tiedostoihinsa. Keräämieni tietojen analysoinnissa hyödynsin laadullista ja määrällistä sisällönanalyysia. Lisäksi tarkastelin joidenkin numeeriseen muotoon muuntamieni muuttujien yhteisvaihtelua ristiintaulukoinnin avulla

Väitöskirjani toisessa, kolmannessa ja neljännessä osatutkimuksessa analysoin opetustilanteista keräämäni videoaineistoa etnometodologisen keskusteluanalyysin avulla. Neljännessä osatutkimuksessa hyödynsin lisäksi etnometodologista jäsenyysskategoria-analyysia. Keskusteluanalyysi on laadullinen tutkimusmenetelmä, joka tarkastelee sitä, millä tavoin ihmiset hyödyntävät erilaisissa vuorovaikutustilanteissa kielellisiä ja ei-kielellisiä resursseja yhteisymmärryksen rakentamiseen ja erilaisten toimintojen suorittamiseen (esim. Sidnell 2013). Keskusteluanalyysin kyky kuvata ja analysoida opetustilanteita nostaa esille sitä, millä tavoin osallistujat vastaavat toistensa toimintaan ja tekevät samalla näkyväksi ymmärrystään meneillään olevasta toiminnasta sekä asettavat odotuksia seuraavalle toiminnalle ja siten vaikuttavat vuorovaikutuksen etenemiseen, tekee mahdolliseksi tarkastella opetussuunnitelman toteutumista sen rakentuessa hetki hetkeltä opettajan ja opiskelijoiden yhteistyössä. Keskusteluanalyysille ominainen tapa jäljittää sitä, millä tavoin vuorovaikutustilanteet kehkeytyvät, auttaa yhtäältä ymmärtämään, mitä toteutuvan opetussuunnitelman ennakoimaton luonne käytännössä tarkoittaa ja miten se syntyy, sekä tekemään selkoa siitä, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita tämä ennakoimattomuus opettajalle asettaa. Toisaalta sen avulla voidaan tehdä näkyväksi sitä kaikelle sosiaaliselle toiminnalle ja vuorovaikutukselle luonteenomaista jäsenyneyssyyttä ja järjestyneyssyyttä, jota opettajat

hyödyntävät ohjatessaan vuorovaikutusta luokkahuoneessa pedagogisten tavoitteidensa suuntaisesti.

Etnometodologian ja siihen perustuvan keskustelunanalyysin lähtökohtana on siis ymmärrys siitä, että inhimillinen toiminta on yksityiskohtiaan myöten järjestyntä ja jäsentynyttä (Sacks 1984, 22; Schegloff & Sacks 1973, 290). Tämä järjestyneisyys ja jäsentyneisyys nähdään seuraukseksi siitä, että toimijat nojautuvat jaettuun tai sellaiseksi oletettuun tiedolliseen perustaan¹⁶, mikä mahdollistaa intersubjektiivisuuden eli käsillä olevaa tilannetta ja toimintaa koskevan yhteisen ymmärryksen rakentamisen sekä yhteisen toiminnan koordinoimisen (esim. Garfinkel 1984; Heritage 1996, 47). Tavoitteena on selvittää, millä tavoin tätä yhteisymmärrystä rakennetaan ja ylläpidetään, eli kuvata niitä käytännöllisiä järjeilyjä ja menettelytapoja, joiden avulla osallistujat yhtäältä muotoilevat toimintaansa tunnistettavissa ja ymmärrettävissä olevaksi ja joita he toisaalta hyödyntävät tehdessään selkoa toisten toiminnasta (esim. Goodwin & Heritage 1990; Hutchby & Wooffit 2005).

Keskustelunanalyysissä puhetta ja ei-kielellistä toimintaa käsitellään sosiaalisena toimintana, jonka välityksellä suoritetaan erilaisia tekoja, esimerkiksi kysytään, vastataan, käsketään, myönnytetään ja kieltäydytään sekä rakennetaan sosiaalisia suhteita ja identiteettejä (esim. Goodwin & Heritage 1990). Keskustelun nähdään rakentuvan toisiaan seuraavien puheenvuorojen toteuttamista puhetoiminoista tai teoista, jotka liittyvät yhteen muodostaen sekvensseiksi kutsuttuja toimintajaksoja (esim. Raevaara 2016; Stivers 2013; Schegloff 2007a). Sekventiaalisuus eli peräkkäisten toimintojen kytkeytyminen toisiinsa läpäisee keskustelun kauttaaltaan: jokainen puheenvuoro on rakennettu siten, että se yhtäältä vastaa edeltävään vuoroon ja toisaalta ennakoi, millaista jatkoa sille on odotettavissa (esim. Heritage 1996, 2005; Goodwin & Heritage 1990; Schegloff 1972). Tällä kytköksellä on myös normatiivinen ulottuvuus. Edellisen puheenvuoron asettamien odotusten ohittamista kohdellaan selontekovelvoitteen alaisena toimintana eli sitä selitellään ja vaaditaan selitettäväksi erityisesti silloin, kun kyse on tiiviin kytköksen omaavien vuorojen muodostamista vieruspareista. Orientoituminen edeltävään vuoroon näkyy myös silloin, kun kytkös on löyhempi eli edeltävä vuoro ei vaadi tietynlaista responsia. (Esim. Raevaara 1997; Schegloff 2007a.)

Keskustelunanalyttisen lähestymistavan ytimen muodostaa ymmärrys siitä, että kiteytyneidenkin ilmausten merkitykset ja funktiot ovat indeksikaalisia eli ne määräytyvät aina viime kädessä kontekstissaan osallistujien neuvottelujen tuloksena (esim. Garfinkel 1984; Hakulinen 1997). Osallistujat rakentavat puheenvuo-

¹⁶ Tämä yhteinen tiedollinen perusta muodostuu oletuksista ja uskomuksista, jotka vuorovaikutustilanteen osapuolet uskovat jakavansa ja joiden varassa he itse toimivat ja olettavat toistenkin toimivan. Sen muodostumiseen vaikuttaa yhtäältä kulttuurinen tieto, toisaalta osallistujien yhteinen vuorovaikutushistoria. (Esim. Clark 1996; Stevanovic & Peräkylä 2014.)

ronsa tiettyyn kontekstiin sopivaksi ja sen erityispiirteet huomioiden, ja siten niiden voidaan nähdä ilmentävän puhujansa ymmärrystä tilanteesta, osallistujista ja meneillään olevasta toiminnasta (esim. Drew 2013). Konteksti nähdään dynaamisena: se kehkeytyy vuoro vuorolta osallistujien toiminnan tuloksena heidän osoittaessaan, mitä kontekstin piirteitä he käsittelevät relevantteina (esim. Heritage & Clayman 2010). Kontekstin keskeisimmän ulottuvuuden muodostavat edeltävät toiminnot, joihin puheenvuoro tavalla tai toisella vastaa ja joiden luomassa kehyksessä se saa tulkintansa (esim. Heritage 1996, 237; Schegloff 2007a). Lisäksi puheenvuorot on aina suunnattu tietyille vastaanottajille ja ne ilmaisevat siten puhujan käsitystä esimerkiksi osallistujien tiedollisista, emotionaalisisista ja valtaan liittyvistä asemista ja suhteista ja samalla myös tuottavat niitä (esim. Stevanovic & Peräkylä 2014). Toiminta vuorovaikutustilanteissa on siis samanaikaisesti kontekstin muovaamaa ja sitä rakentavaa (Heritage 1996, 236–237).

Keskustelunanalyysille tutkimusmenetelmänä on ominaista osallistujalähtöisyys eli se, että tutkijan tekemät tulkinnat pohjautuvat niihin seikkoihin, joita vuorovaikutustilanteen osapuolet käsittelevät merkityksellisinä ja joihin he omassa toiminnassaan havaittavasti orientoituvat (esim. Goodwin & Heritage 1990; Hutchby & Wooffit 2005, 13). Ilmausten ja puheenvuorojen merkitysten ja funktioiden tunnistaminen perustuu siihen, millä tavoin muut osallistujat niihin vastaavat, sillä puheenvuoron vastaanottajan nähdään esittävän seuraavalla vuorollaan aina jonkin analyysin, tulkinnan tai arvion edellisestä vuorosta. Tämän tulkinnan esillepano tekee edellisille puhujille mahdolliseksi tarkistaa, millä tavoin heidät on ymmärretty ja tarvittaessa oikaista sitä. (Heritage 1996, 249–256.) Samalla se tarjoaa vuorovaikutusta tarkastelevalle tutkijalle keskeisen metodologisen resurssin päästä käsiksi osallistujien tulkintoihin (Hutchby & Wooffit 2005, 13; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, 729; Schegloff 1992). Analyysin perusidea on kuvattu ”niin yksinkertaiseksi, että sitä on vaikea käsittää” (Arminen 2005, 2). Jokaisen puheenvuoron kohdalla vastataan kysymykseen ”miksi tämä nyt?” tarkastelemalla sitä, mitä puheenvuoro tekee suhteessa edeltävään toimintaan ja millä tavoin sitä käsitellään keskustelussa (Heritage & Clayman 2010, 20).

Keskustelunanalyysissä tutkimuskohteena ovat luonnollisesti esiintyvät vuorovaikutustilanteet (esim. Hutchby & Wooffit 2005). Tällä voidaan viitata ensinnäkin siihen, että tarkastelukohteena on aito vuorovaikutus, eivät esimerkiksi siihen liittyvät käsitykset tai sen idealisoidut kuvaukset (Drew 1989; ten Have 2007). Oman työni kannalta tämä tarkoittaa sitä, että oppi- ja työkirjojen käyttämistä tarkasteltu aidoissa opetustilanteissa, ei esimerkiksi analysoimalla oppimateriaalien sisältöä, kartoittamalla opettajien tai opiskelijoiden käsityksiä niiden käyttämisestä kyselyin tai haastatteluin (ks. osatutkimus 1). Toiseksi luonnollisesti esiintyvillä vuorovaikutustilanteilla viitataan tilanteisiin, jotka olisivat toteutuneet myös ilman tutkimuksen toteuttamista ja joihin tutkimuksen toteuttaminen ja tutkijan läsnäolo eivät ole millään tavoin vaikuttaneet (vrt. Mondada 2006, 53; 2013, 32–34). Koska tutkimusaineistoni oppitunnit ovat osa luokan normaalia ohjelmaa,

eivät esimerkiksi tutkijan aloitteesta tehtyjä interventioita, eikä tutkija puutu niiden kulkuun millään tavoin, voidaan niitä tässä katsannossa pitää luonnollisina vuorovaikutustilanteina. Tällaista käsitystä vuorovaikutustilanteiden luonnollisuudesta on kuitenkin myös kritisoitu huomauttamalla, että aineistonkeruuseen liittyvien laitteiden kuten kameroiden ja nauhureiden, samoin kuin tutkijan, läsnäolo tilanteessa muodostavat osan vuorovaikutuksen kontekstia, ja niiden vaikutusta tutkittavaan ilmiöön tulisi pohtia tarkemmin (esim. ten Have 2007, 49; Silverman 2001, 159). Näitä kysymyksiä käsittelen yksityiskohtaisemmin tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä luvussa 6.

Vuorovaikutustilanteiden analysoimisessa hyödynnetään keskusteluanalyytisessä tutkimuksessa tallenteita, sillä niiden avulla on mahdollista päästä käsiksi sellaisiin mikrotason ilmiöihin ja käytänteisiin, jotka ovat osallistujille niin arkisia ja rutiininomaisia, etteivät he kiinnitä niihin tietoisesti huomiota eivätkä siksi pysty niitä palauttamaan mieleensä esimerkiksi haastattelutilanteessa (esim. Heritage 1996, 229–233; Mondada 2006). Lisäksi nauhoitusten avulla tilanteisiin voidaan palata uudelleen useita kertoja kiinnittäen huomiota eri ilmiöihin ja toimijoihin sekä syventäen ja laajentaen havaintoja (vrt. esim. Heath, Hindmarsh & Luff 2010, 2–3; Sacks 1992, 622). Varhaisissa keskusteluanalyytisissä tutkimuksissa aineiston muodostivat äänitallenteet, mutta teknologian kehityksen myötä vuorovaikutustilanteiden videonauhoittaminen on muuttunut helpommaksi ja mahdollistanut sen, että puheen ohella voidaan tarkastella ei-kielellistä toimintaa, esimerkiksi katsetta, ilmeitä, eleitä ja erilaisten artefaktien käyttämistä (vrt. Heikkilä & Sahlström 2003).

Keskusteluanalyysin alkuaikoina tutkimusten painopiste oli arkikeskusteluissa, joita pidettiin sosiaalisen vuorovaikutuksen perustavanlaatuisena muotona, mutta 1970–1980-luvulla kiinnostuksen kohteeksi nousi myös se, millä tavoin puhe ja ei-kielellinen toiminta erilaisissa institutionaalisissa ympäristöissä poikkeavat arkikeskusteluista (esim. Drew & Heritage 1992; Heritage 2005; Peräkylä 1997). Institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimus voidaan tässä katsannossa ymmärtää vertailevaksi tutkimukseksi: vuorovaikutusta erilaisissa institutionaalisissa tilanteissa verrataan arkikeskusteluihin etsien niiden välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja sekä kuvaten eri instituutioiden erityispiirteitä tästä näkökulmasta (esim. Heritage 2008; Heritage & Clayman 2010). Keskustelun institutionaalisuuden on osoitettu näkyvän esimerkiksi keskustelun kokonaisrakenteessa, vuorottelussa, toimintajaksoissa, puheenvuorojen rakentamisen tavoissa, sanavalinnoissa ja osallistujien epäsymmetrisissä rooleissa (Drew & Heritage 1992). Omassa työssäni tällainen vertaileva näkökulma jää kuitenkin taka-alalle.

Tietyissä institutionaalisissa ympäristöissä, vaikkapa luokkahuoneessa, tapahtuvalle keskustelulle ominaisten piirteiden kuvaamisen ohella keskusteluanalyytisessä institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa on pohdittu sitä, millä tavoin vuorovaikutuksen käytänteet valjastetaan palvelemaan instituutiolle

ominaisten tehtävien suorittamista (esim. Heritage & Clayman 2010, 18). Instituutioiden toiminta tapahtuu suurelta osin sosiaalisen vuorovaikutuksen välityksellä, ja siten kielellinen ja ei-kielellinen toiminta vuorovaikutustilanteissa muodostavat keskeisen välineen toiminnan institutionaalisten päämäärien tavoitteluun (Drew & Sorjonen 2011). Vuorovaikutuksen institutionaalisuus nähdään seurauksena siitä, että osallistujat orientoituvat toiminnan institutionaaliin päämääriin, instituution näkökulmasta relevantteihin identiteetteihin niihin liittyvine oikeuksineen ja velvollisuuksineen sekä instituutiolle ominaisiin vuorovaikutuskäytänteisiin ja tulkintakehiköihin (esim. Heritage & Clayman 2010; Raevaara, Ruusu-vuori & Haakana 2001).

Luokahuonevuorovaikutuksen tutkimus voidaan Gardnerin (2013, ks. myös Gardner 2019) mukaan jakaa kahteen suuntaukseen. Toinen niistä seuraa keskustelunanalyttisen institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksen valtavirtaa keskittyen luokahuoneen vuorovaikutuskäytänteiden tarkasteluun. Toinen suuntaus taas pyrkii kuvaamaan keskustelunanalyysin avulla osallistujien oppimisprosesseja. (Gardner 2013, 2019.) Jälkimmäisen suuntauksen taustalla on ajatus siitä, että oppijoiden osallistuminen vuorovaikutukseen ilmentää sitä, mitä he osaavat tai ymmärtävät. Osallistumisen tavoissa tapahtuvat muutokset voidaan siten ymmärtää osoituksena oppimisesta. (Esim. Lee & Hellermann 2014; Melander & Sahlström 2009.) Oma väitöstutkimukseni sijoittuu edellisen, luokahuoneen vuorovaikutuskäytänteitä tarkastelevan suuntauksen piiriin, enkä oleta tutkimukseni avulla pääseväni käsiksi siihen, mitä tarkastelemisani tekstitapahtumissa opitaan. Kiinnostukseni luokahuoneen vuorovaikutuskäytänteisiin kumpuaa kuitenkin ymmärryksestä, että nämä vuorovaikutuskäytänteet ovat keskeisessä roolissa oppimista mahdollistavien tilanteiden rakentumisessa ja ovat siten olennaisia opiskelijoiden - ja opettajankin - oppimisen näkökulmasta (vrt. Lee 2007, 2010; Sahlström 2009).

Opetussuunnitelmaa toteuttaessaan osallistujat rakentavat vuoro vuorolta yhteistä ymmärrystä siitä, mikä on tilanteen ja toiminnan päämäärien näkökulmasta olennaista ja tarkoituksenmukaista. Opetustilanteen institutionaaliseen luonteeseen orientoituessaan osallistujat käsittelevät institutionaalisuutta osana kontekstia ja sovittavat toimintaansa sen vaatimuksiin, esimerkiksi vakiintuneisiin toimintatapoihin, meneillään olevan toiminnan pedagogisiin päämääriin sekä institutionaalisten rooliensa määrittämiin oikeuksiin ja velvollisuuksiin tehden samalla näkyväksi niitä koskevaa ymmärrystään (vrt. Seedhouse 2005b). Tekstitapahtumissa toiminnan pedagogiset päämäärät liittyvät tavalla tai toisella teksteihin, ja tarkastelenkin työssäni osallistujien toimintaa tekstin pedagogisen potentiaalın todentamisena: he rakentavat vuoro vuorolta jaettua ymmärrystä siitä, mistä tekstissä on kyse, millaiset siihen liittyvät havainnot ja tulkinnat ovat oleellisia ja mitä sen parissa työskentelemällä on tarkoitus oppia.

ten Haven (2007) mukaan puhdas keskustelunanalyysi (pure CA) keskittyy analysoimaan vuorovaikutusta itseisarvoisena tutkimuskohteena, kun taas soveltava keskustelunanalyysi (applied CA) hyödyntää keskustelunanalyttistä menetelmää jostain toisesta viitekehuksesta käsin kiinnostavan ilmiön tarkasteluun (ks. myös Antaki 2011). Tässä katsannossa väitöstutkimukseni edustaa soveltavaa keskustelunanalyysiä: kiinnostukseni kohdistuu oman tieteenalani, kasvatustieteen, ja sen sisällä erityisesti opetussuunnitelmatutkimuksen ja opetuksen tutkimuksen näkökulmasta kiinnostavaan ilmiöön eli siihen, millä tavoin erilaisia tekstejä hyödynnetään oppimateriaalina opetustilanteissa. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa keskustelunanalyysiä onkin hyödynnetty menestyksellä tarkasteltaessa monenlaisia kasvatuksen ja opetuksen kannalta kiinnostavia ilmiöitä, esimerkiksi neuvomista (esim. Koole & Elbers 2014; Tanner 2017), palautteenantoa ja arviointia (esim. Heinonen 2017; Margutti & Drew 2014), avun pyytämistä (Jakonen & Morton 2015) ja moitteita (esim. Evaldsson & Melander 2017; Margutti 2011).

Tarkastelen väitöskirjani osatutkimuksissa opettajan toimintaa tekstitapahtumissa kiinnittäen huomiota sekä niihin konkreettisiin vuorovaikutuksellisiin käytänteisiin, joita hän hyödyntää, että siihen tietoon, johon hän tukeutuu. Ymmärrän opettajan tekevän puheenvuoroillaan opiskelijoille - ja samalla myös opetustilannetta analysoivalle tutkijalle - näkyväksi tulkintaansa meneillään olevasta toiminnasta, jonka keskiössä on teksti: mistä siinä on kyse, mitä sillä tavoitellaan ja millaiset siihen liittyvät havainnot, tulkinnat ja päätelmät ovat olennaisia ja mitkä taas eivät (vrt. Freeman & Porter 1989; Heap 1985; Lee 2007; Lehtinen 2002). Nämä tulkinnat puolestaan ilmentävät sitä tietoa, johon opettaja tukeutuu ja ovat siis yhteydessä esimerkiksi siihen, miten syvällisesti hän hallitsee opiskeltavan aihepiirin ja sen oppimiseen ja opettamiseen liittyvät kysymykset (vrt. Hill & Charalambous 2012). Näin keskustelunanalyysi tarjoaa paitsi keinon kuvata toteutuvaa opetussuunnitelmaa ja sen toteuttamisessa hyödynnettäviä vuorovaikutuskäytänteitä, myös välineen tarkastella ammatillisen tietoperustan merkitystä opetussuunnitelman toteuttamisen kannalta.

Väitöskirjani neljännessä osatutkimuksessa hyödynsin kokemukertomusten tarkastelussa keskustelunanalyysin ohella jäsenyyuskategoria-analyysia, joka keskustelunanalyysin tavoin kuvaa sitä arkista ymmärrystä ja niitä menettelytapoja, joiden varaan intersubjektiivisuus rakentuu. Jäsenyyuskategoria-analyysin lähtökohtana on käsitys siitä, että suuri osa yhteiskuntaa ja siinä elämistä koskevasta, jaetuksi oletetusta tietovarannosta on varastoitunut erilaisiin kategorioihin ja liittyy siihen, millaisia tiettyyn kategoriaan kuuluvat ihmiset, vaikkapa jonkin sukupuolen, kansallisuuden tai ammattiryhmän edustajat, tyypillisesti ovat ja millä tavoin he tavallisesti toimivat (esim. Jokinen, Juhila & Suoninen 2012; Sacks 1992,

40-41). Huomion kohteena analyysissä on se, millä tavoin nämä kategoriat eli ihmisiin viittaavat ilmaukset¹⁷ toimivat keinoina tuottaa ja tulkita puheenalaisena olevia henkilöitä koskevia kuvauksia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksen tarkoituksena on siis selvittää, millaisia kategorioita eri tilanteissa otetaan käyttöön, mitä niillä tehdään ja millaisia seurauksia niiden käyttöönotolla on. (Esim. Eglin & Hester 1992; Hester & Eglin 1997; Sacks 1992, 41; Schegloff 2007b.)

Etnometodologinen jäsenyyuskategoria-analyysi perustuu keskustelunanalyysin tavoin Harvey Sacksin tutkimuksiin. Sacks (1992, 179–180) kiinnitti huomiota siihen, että kategorioiden käyttäminen kuvausten rakentamisen ja tulkitsemisen keinona perustuu siihen, että niihin liitetään tiettyjä, kyseiseen kategoriaan kuuluville ihmisille luonteenomaisina pidettyjä kategoriasidonnaisia toimintoja. Myöhemmin huomiota on kiinnitetty siihen, että kategorioihin voidaan liittää myös muunlaisia määreitä, esimerkiksi luonnollisia ominaisuuksia, kompetensseja, oikeuksia, velvollisuuksia tai motiiveja, jotka nähdään siihen kuuluville ihmisille luonteenomaisina (Jokinen, Juhila & Suoninen 2012; Pomerantz & Mandelbaum 2005). Kategorioita voidaankin kuvata päätelmärikkaiksi (inference-rich), sillä ensinnäkin ihmiseen viittaaminen tietyn kategorian jäsenenä johtaa lähtökohtaisesti tarkastelemaan häntä tuon kategorian edustajana ja päättelemään, että kaikki se, mitä tuosta kategoriasta tiedetään, pätee myös häneen. Toiseksi kuvaamalla ihmistä jonkin kategoriasidonnaiseksi tunnistettavan määrään kautta hänen voidaan vihjata kuuluvan tiettyyn kategoriaan lausumatta tuon kategorian nimeä ääneen. (Sacks 1992, 40-41; Schegloff 2007b.)

Sacks (1992, 40) huomauttaa, että jokaiseen ihmiseen on mahdollista viitata useiden eri kategorioiden jäsenyyden kautta, mutta käytännössä kuvauksissa hyödynnetään tavallisesti yhtä tai muutamaa kategoriaa. Esimerkiksi sukupuoli muodostaa helposti tarjolla olevan kategorian, joka voidaan herättää henkiin ketä tahansa kuvattaessa (vrt. Zimmerman 1988), mutta aineistoni kokemukertomuksissa näin ei läheskään aina tapahdu. Kategorian valintaa ei siis voida selittää yksinomaan sillä, että ihminen todella on tuon kategorian jäsen, eikä se edes ole välttämätön ehto tuohon kategoriaan sijoittamiselle¹⁸ (Schegloff 2007b). Sillä, millaisen kategorijäsenyyden kautta ihminen tulee kuvatuksi, on merkitystä sen kannalta, millä tavoin hänen toimintaansa ymmärretään ja arvioidaan: kategorian valinta ohjaa vastaanottajia tulkitsemaan henkilön toimintaa juuri tähän kategorijäsenyyteen liittyvien mielikuvien ja odotusten valossa (Sacks 1992, 40–41).

¹⁷ Sacks (1992) viittaa kategorioilla nimenomaan personoituihin kategorioihin. Myöhemmin kategorisointia on kuitenkin tarkasteltu suhteessa myös esimerkiksi eläimiin tai kasveihin tai erilaisiin elottomiin esineisiin, paikkoihin, tapahtumiin ja niin edelleen. (esim. Eglin & Hester 1992; Jayysi 1984.)

¹⁸ Esimerkiksi sellaisia sukupuolittavia kategorioita kuin ”neiti” tai ”tyttö” käytetään toisinaan (lähtökohtaisesti kielteisessä merkityksessä) miesoletettuja henkilöitä kuvailtaessa.

Viitattaessa kokemuskertomuksessa esiintyviin henkilöihin sukupuolittavilla kategorianimityksillä voidaan vastaanottajia ohjata tekemään selkoa tapahtumista ja henkilöiden toiminnasta sukupuoleen liittyvien mielikuvien ja odotusten valossa (ks. kuitenkin Kitzinger & Wilkinson 2017 sukupuolittavien kategorianimitysten käyttämisestä siten, ettei sukupuoli näyttäydy relevanttina).

Kategorioita koskeva kulttuurinen tieto ei kuitenkaan ole muuttumatonta, sillä arkinen tietovaranto, jonka varassa ihmiset toimivat, on muotoutunut ja muotoutuu jatkuvasti tietyissä historiallis-paikallisissa yhteyksissä, ja siihen vaikuttavat myös henkilökohtaiset elämäkokemukset. Monet kategorioista ovat jännitteisiä, ja esimerkiksi siitä, millaisia määreitä tiettyyn sukupuoleen voidaan liittää, neuvotellaan ja kiistelläänkin jatkuvasti. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2012.) Lisäksi kategorisoinnin merkitys rakentuu aina paikallisesti ja tilanteisesti suhteessa siihen, kuka sen tuottaa, millä tavoin ja millaisessa tilanteessa, millä tavoin se otetaan vastaan ja miten sitä käsitellään (Schegloff 2007b). Kategorisointeja tarkastellaankin jäsenyysskategoria-analyysissä vuorovaikutustilanteen osapuolten yhteisenä saavutuksena: osallistujat voivat myös kyseenalaistaa tai haastaa toistensa tekemiä kategorisointeja (esim. Stokoe 2012). Omassa työssäni tarkastelin sukupuolittavien kategorioiden käyttämistä kokemuskertomuksissa esiintyvien henkilöiden kuvaamisen keinona ja pohdin sitä, millaisia sukupuoleen liittyviä merkityksiä näiden kategorioiden käytöllä tullaan aktivoineeksi. Jäsenyysskategoria-analyysi tarjoaa työssäni keinon tarkastella sitä, millaisia sukupuoli-ideologioita oppimateriaalina käytetyt suulliset tekstit välittävät toteutuvaan opetussuunnitelmaan ja millä tavoin näitä sukupuoli-ideologioita siinä käsitellään.

4.3 Tutkimuseettiset kysymykset

Väitöskirjan osatutkimusten toteuttamisessa noudatin tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvää tieteellistä käytäntöä koskevaa ohjeistusta (TENK 2013) sekä humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita ja ihmistieteiden eettistä ennakoarviointia koskevaa ohjetta (TENK 2009). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) mukaan erityisesti ihmistieteisiin luettavien tieteenalojen eettisiä periaatteita ovat 1) tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, 2) vahingoittamisen välttäminen sekä 3) yksityisyydestä ja tietosuojasta huolehtiminen (ks. myös Kuula 2011). Kuvaan seuraavaksi sitä, millä tavoin pyrin varmistamaan näiden periaatteiden toteutumisen väitöstutkimuksessani.

Tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen edellyttää, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja päätös osallistumisesta perustuu tietoiseen suostumukseen (informed consent) (Kuula 2011, 61–62). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tutkittaville tulisi antaa osallistumispäätöksen tekemisen

pohjaksi tietoa tutkimuksen tarkoituksista ja siitä, mitä osallistuminen heidän kansaltaan tarkoittaa. Lisäksi se edellyttää, että osallistumispäätös on mahdollista perua missä tahansa tutkimusprosessin vaiheessa eikä osallistumatta jättämisellä ei ole kielteisiä seurauksia tutkittaville. Todellisuudessa tutkittavat joutuvat aina tekemään päätöksensä puutteellisen tiedon varassa jo siksi, että tutkimuksen tavoitteet täsmentyvät tavallisesti tutkimusprosessin myötä eikä kaikkia tutkimukseen osallistumisen seurauksia ole mahdollista ennakoita (esim. Sin 2005). Tutkijalla ei myöskään ole mahdollisuutta varmistaa sitä, miten tietoisesti suostumus on lopulta annettu: millä tavoin ja missä määrin tutkittava on ymmärtänyt saamansa tiedon ja onko hän ylipäätään lukenut suostumustaavakkeen tekstiä ennen sen allekirjoittamista. Erityisen haastavaa tämä on lasten ja nuorten kohdalla. (Esim. Gallagher ym. 2010.)

Videoaineistojen keräämiseen hankittiin etukäteen asianmukaiset luvat kuntien kouluviranomaisilta ja tutkimuskoulujen rehtoreilta (alakouluaineisto) sekä opettajankoulutuslaitoksen johtajalta (opettajankoulutusaineisto). Alakouluaineistossa esiintyviä opettajia ja oppilaita sekä oppilaiden huoltajia on informoitu tutkimuksesta, ja heiltä on saatu kirjallinen suostumus aineiston keräämiseen ja sen hyödyntämiseen tutkimustarkoituksiin. Ne oppilaat, joiden osalta lupaa tutkimukseen osallistumiseen ei saatu, sijoitettiin luokkaan istumaan siten, etteivät he näy nauhalla, ja heidän tuottamansa puheenvuorot on rajattu tutkimusaineiston ulkopuolelle.

Opettajankoulutusaineiston osalta kirjallinen suostumus on pyydetty fokusopiskelijoilta ja kaikilta nauhoitettuihin ryhmäopetukseen osallistuneilta opiskelijoilta ja opettajankouluttajilta. Ne opiskelijat, jotka kieltäytyivät osallistumisesta, eivät näy kameran kuvassa eikä heidän tuottamiaan puheenvuoroja ole sisällytetty tutkimusaineistona käytettyihin kokemuskertomuksiin. Sen sijaan luennoille osallistuvia opiskelijoita informoin tutkimuksestani suullisesti luentosarjan ensimmäisen luennon alussa. Koska aineistonkeruu suoritettiin videovarjostamalla siten, että kamera oli suunnattu fokusopiskelijaan ja nauhalle tallentui tämän ohella vain muutama lähellä istuva opiskelija, nähtiin suullisen tiedonannon tarjoavan opiskelijoille mahdollisuuden sijoittua luentosaliin siten, että he ovat kameran ulottumattomissa ja voivat sillä tavoin käytännössä olla osallistumatta tutkimukseen.

Tutkimuseettisten ohjeiden mukaan tutkimusaineiston keräämisestä tai tutkimusjulkaisuista ei saa koitua haittaa tutkittaville (esim. Kuula 2011, 62–63). Omassa tutkimuksessa tutkimuksen mahdolliset haitat liittyvät aineistonkeruun vaikutukseen tutkittavien hyvinvointiin ja heidän osallistumis- ja siten oppimismahdollisuuksiinsa. Opetustilanteiden videoiminen on ei kuitenkaan nähdäkseni aiheuttanut tutkittavissa kielteisiä tuntemuksia. Lisäksi aineistonkeruu rajoittui alakouluissa yksittäisiin oppitunteihin, joten sen mahdollisesti aiheuttamat haitat niin tutkittavien hyvinvoinnin kuin heidän oppimisensa näkökulmasta ovat varsin rajalliset.

Opettajankoulutusaineiston fokusopiskelijat ja myös muut heidän seurassaan liikkuvat opiskelijat olivat kuvaamisen kohteena toistuvasti useiden päivien mittaisen ajanjaksojen ajan, ja yksittäiset kuvauspäivät saattoivat toisinaan olla useiden tuntien mittaisia (vrt. Gill 2011; Meunier & Vasquez 2008). Olin tähdentänyt fokusopiskelijoilleni, että he voivat milloin tahansa pyytää minua sammuttamaan kameran, mutta näin tapahtui vain muutamia kertoja. Tutkimusjakson päätteeksi tekemissäni haastatteluissa fokusopiskelijani arvioivatkin kokemuksestaan tutkimukseen osallistumisesta myönteisesti, eikä kukaan heistä ilmaissut edes harkinneensa tutkimuksesta vetäytymistä.

Aineistonkeruun ohella tutkijan on oltava eettisesti valpas tutkimustuloksia raportoidessaan. Tutkimustuloksia raportoidessani olenkin kiinnittänyt huomiota siihen, että puhun ja kirjoitan tutkittavistani arvostavasti ja kunnioittavasti ja esitän kriittisetkin huomiot analyttisesti ja perustellen.

Kolmas ihmistieteellisen tutkimuksen keskeinen periaate on yksityisyyden suojaaminen. Se edellyttää ensinnäkin sitä, että tutkimusaineistoa käsitellään luotamuksellisesti. Väitöskirjatutkimuksessani käyttämiäni videoaineistoja onkin säilytetty tietosuojavaatimukset huomioiden. Lisäksi yksityisyyden suojaaminen edellyttää sitä, että tutkittavien tunnistaminen pyritään tekemään mahdollisimman vaikeaksi. Tutkimuksen tuloksia raportoidessani huolehdin tarkasti siitä, että tutkimuskoulut ja tutkimuksessa esiintyvät opettajankouluttajat, opettajat ja opiskelijat eivät ole tunnistettavissa. Olen korvannut aineistossa esiintyvien henkilöiden nimet pseudonyymeillä heidän anonymiteettinsä suojaamiseksi ja poistanut aineistokatkelmista myös epäsuoria tunnistetietoja. Litteraattien yhteydessä olevat piirroskuvat on laadittu videoaineistosta poimittujen kuvankaappausten pohjalta siten, että niissä esiintyvien henkilöiden ulkonäköä on muutettu tunnistamisen vaikeuttamiseksi.

5 Osatutkimusten yhteenvedot

5.1 Osatutkimus 1: Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen.

Väitöskirjani ensimmäisen osatutkimuksen muodostaa systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jonka tarkoituksena oli käydä läpi mahdollisimman kattavasti ja johdonmukaisesti kaikki oppi- ja työkirjoja sekä opettajanoppaita käsittelevät, empiirisen tutkimuksen tuloksia raportoivat tutkimusjulkaisut aina peruskoulun alkua ajoista tutkimusaineiston keruuajankohtaan saakka. Tavoitteenani oli selvittää, mitä oppikirjoista oheismateriaaleineen ja niiden käyttämisestä tutkimusten perusteella tiedetään, sekä arvioida tutkimuskenttää kokonaisuutena kiinnittäen huomiota sen vahvuuksiin ja mahdollisiin aukkokohtiin. Erityistä huomiota kiinnitin tutkimusaiheen ja näkökulman valintaan sekä metodologisiin ratkaisuihin, sillä nämä valinnat mahdollistavat ja rajaavat sitä, millaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista saada.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tulokset osoittavat, että oppikirjoja ja niiden oheismateriaaleja käsittelevä tutkimustieto rakentuu pitkälti oppi- ja työkirjojen sisältöä esimerkiksi sisällön- ja diskurssianalyysin tarjoamin välinein tarkastelevien tutkimusten varaan. Näissä tutkimuksissa oppi- ja työkirjoja lähestytään pääosin varsin kriittisesti, ja niiden välittämään arvomaailmaan samoin kuin niiden pedagogisiin lähestymistapoihin sekä oppisisältöjen valintaan ja esittämiseen liittyvistä puutteista ja ongelmista onkin tarjolla runsaasti tietoa. Opettajanooppaat ovat jääneet lähes tyystin näiden tutkimusten ulkopuolelle. Huomattavasti oppikirja-analyysejä harvinaisempia ovat tutkimukset, joissa oppikirjoja oheismateriaaleineen lähestytään eri toimijoille, esimerkiksi opettajille, oppilaille tai oppikirjailijoille suunnatuin kyselyin, heitä haastatteleamalla tai havainnoimalla oppi- ja työkirjojen käyttämistä opiskelussa ja opetuksessa. Tämä vuoksi siitä, millä tavoin oppikirjoja oheismateriaaleineen käytetään opetuksessa ja millaisia käsityksiä opettajilla ja oppilailta niistä on, tiedetään huomattavasti vähemmän. Esimerkiksi oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien roolia opetuksen suunnittelussa ei ole tutkittu lainkaan. Lukumäärältään vähäiseksi ja tuloksiltaan ristiriitaisiksi jäivät myös tutkimukset, joissa oppikirjatekstin tai -tehtävien piirteiden tai käytetyn oppikirjasarjan yhteyttä oppilaiden oppimistuloksiin pyritään selvittämään kvasikokeellisen tutkimusasetelman tai laajojen tilastoaineistojen avulla.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tulokset osoittavat, että suomalaisia oppikirjoja ja niiden oheismateriaaleja käsittelevä tutkimus on määrällisesti runsasta mutta lähestymistavoiltaan varsin yksipuolista. Kenttää hallitsevat oppimateriaalien sisältöä analysoivat tutkimukset, jotka perustuvat enemmän tai vähemmän eksplikoidulle oletukselle siitä, että oppikirjat oheismateriaaleineen määräävät tai

ainakin ohjaavat vahvasti sitä, mitä ja miten koulussa opetetaan ja opiskellaan. Opettajan rooli opetusta koskevien pedagogisten päätösten tekijänä saatetaan näissä töissä nostaa esille lyhyellä maininnalla, kun taas oppilaiden rooli oppi- ja työkirjojen käyttäjinä ja niiden käyttötilanteisiin osallistuvina toimijoina ei yleensä tule huomioiduksi lainkaan. Systemaattinen kirjallisuuskatsaukseni osoittaaakin, että laajalti vallitsevaa, lähes itsestäänselvydeksi muodostunutta käsitystä oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien määräävästä roolista ei juurikaan ole koeteltu empiirisen tutkimuksen avulla.

Oppi- ja työkirjojen sisältöihin keskittyvät oppimateriaalianalyysit olivat systemaattisen kirjallisuuskatsaukseni perusteella lukumäärältään hallitsevassa asemassa koko tutkimusjakson ajan, ja niiden määrä on kasvanut tasaisesti aina tutkimusjakson alusta saakka. Kiinnostavaa on, että 2000-luvulla oppikirjoja ja niiden oheismateriaaleja tarkastelevien tutkimusten lähestymistapojen kirjo on kaventunut: oppimateriaalianalyysien suhteellinen osuus on lisääntynyt ja kysely-, haastatteluaineistojen samoin kuin oppitunteja havainnoimalla tai nauhoittamalla tai kvasikokeellisen tutkimusasetelman avulla kerättyjen aineistojen osuus määrä on pienentynyt ja niiden suhteellinen osuus kaventunut. Pohdinkin katsauksen päätteeksi syitä siihen, miksi kiinnostus oppikirjoja ja niiden oheismateriaaleja kohtaan kanavoituu pääosin näiden materiaalien sisällön analysoimiseen.

Yksi mahdollinen selitys oppimateriaalianalyysien suosiolle on se, että niiden määrällisen enemmistön turvin rakentunut vahva asema viestii niiden edustavan vakiintunutta ja laajasti hyväksyttyä lähestymistapaa niin oppimateriaalien kuin laajemminkin kouluopetuksessa ja yhteiskunnassa vallitsevien ideologioiden ja pedagogiikoiden tutkimiseen. Toinen varteenotettava selitys on tutkimusaineistojen saatavuus: painetut oppi- ja työkirjat opettajanoppaineen ovat esimerkiksi kysely- ja haastatteluaineistoihin tai opetusta havainnoimalla tai videoimalla kerättyihin aineistoihin verrattuna helposti ja nopeasti saatavilla olevia tutkimusaineistoja, joiden hankkiminen ei edellytä merkittäviä taloudellisia ja ajankäyttöön liittyviä resursseja. Yliopiston uusi rahoitusmalli, joka palkitsee vertaisarvioitujen, erityisesti kansainvälisissä tieteellisissä lehdissä ilmestyneiden artikkelien julkaisemisesta, voi osaltaan vaikuttaa siihen, että pitkää ja intensiivistä aineistonkeruuta edellyttävät lähestymistavat, kuten vaikkapa etnografinen tutkimus, tapaus-tutkimus tai toimintatutkimus, näyttäytyvät tutkijalle vähemmän houkuttelevina kuin nopeasti ja helposti toteutettavat oppimateriaalianalyysit.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tulokset osoittavat, että oppikirjoja ja niiden oheismateriaaleja lähestytään suomalaisessa oppikirjatutkimuksessa pääosin kriittisesti: oppimateriaalianalyyseissä niistä etsitään esimerkiksi stereotyyppisiä sukupuolta tai etnisyyttä koskevia ilmauksia, ja kysely- ja haastattelututkimuksissa opettajan oppikirjasidonnaisuus eli oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien runsas käyttö esitetään ongelmallisena. Vaikka näissä tutkimuksissa ei tarkastella sitä, millä tavoin oppikirjat oheismateriaaleineen vaikuttavat opettajan pedagogisiin ratkaisuihin tai millä tavoin niitä opetuksessa käytetään, ne ohjaavat

päättelemään, että näiden materiaalien hyödyntämisen seuraukset ovat opetuksen laadun näkökulmasta kielteisiä. Yhtenä syynä tähän voi olla saksalaiseen opetuksen tutkimuksen perinteeseen pohjautuva epäluulo kaikkia opettajan työhön vaikuttamiseen tähtääviä pyrkimyksiä kohtaan ja siihen kietoutuva idealisoitu käsitys ammattitaitoisesta opettajasta autonomisena toimijana. Tämän käsityksen valossa anglo-amerikkalaiselle opetussuunnitelmatutkimukselle ominainen tapa nähdä oppikirjat oheismateriaaleineen opettajan työtä ja osaamista tukevin pedagogisina työkaluina näyttäytyy meikäläisessä katsannossa paradoksaalisena.

Kriittisten oppimateriaalianalyysien tulokset tarjoavat sekä opettajille että oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien laatijoille arvokasta tietoa näiden materiaalien sisältöön liittyvistä puutteista ja ongelmista. Opettajan näkökulmasta tällainen tieto on tärkeää siksi, että se auttaa häntä kompensoimaan tai jopa hyödyntämään oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien puutteita ja ongelmia opetustilanteissa. Oppimateriaalien laatijoita se taas auttaa kehittämään materiaaleista aiempaa parempia. Kriittiset oppimateriaalianalyysit tarvitsisivat kuitenkin rinnalleen sellaisia oppimateriaalianalyysijä, jotka valottaisivat oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien pedagogista potentiaalia ja pohtisivat, millaisen resurssin ne tarjoavat opetustilanteen osapuolille. Jotta oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien roolia opetuksessa ja opiskelussa ymmärrettäisiin paremmin, tarvitaan myös tutkimusta siitä, millä tavoin opettaja ja opiskelijat hyödyntävät näitä materiaaleja opetusopiskeluprosessin eri vaiheissa. Tällainen tutkimustieto, jonka lähes täydelliseen puuttumiseen systemaattisen kirjallisuuskatsaukseni tulokset viittaavat, olisi olennaista sekä oppimateriaalien että opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta.

5.2 Osatutkimus 2: Uncovering the pedagogical potential of texts: Curriculum materials in classroom interaction in first language and literature education

Väitöskirjani toisessa osatutkimuksessa tarkastelin sitä, millä tavoin opettajat hyödyntävät oppi- ja työkirjatekstejä opetussuunnitelman toteuttamisen resurssina. Osatutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa niitä vuorovaikutuskäytänteitä, joita opettajat hyödyntävät oppimateriaalina käytetyn tekstin pedagogisen potentiaalin todentamisessa oppi- ja työkirjoihin liittyvissä tekstitapahtumissa, sekä pohtia sitä, millainen rooli opettajan ammatillisella tietovarannolla, erityisesti sisältötiedolla ja pedagogisella sisältötiedolla sekä opetussuunnitelmatiedolla on toteutuvan opetussuunnitelman rakentumisessa.

Tutkimuksessa käytetty aineisto koostui videonauhoitetuilta kuudennen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilta poimimistani tekstitapahtumista,

joita löysin 32 oppituntia sisältävästä oppituntikorpuksestani yhteensä 60. Huomion kohteena olivat ne opettajan puheenvuorot, joissa hän nosti jonkin tekstiin liittyvän seikan jaetun huomion kohteeksi tai vastasi oppilaiden tekstiä koskeviin huomioihin, tulkintoihin tai päätelmiin. Näitä vuoroja tarkastellessani paneuduin erityisesti siihen, millaisista näkökulmista käsin opettaja ohjasi oppilaita tarkastelemaan huomion kohteeksi nostettua tekstiä, ja millaisia siihen liittyviä tulkintoja ja huomioita hän käsitteli oleellisina. Lisäksi vertasin opettajan todentamaa pedagogista potentiaalia tekstin tarkoitettuun pedagogiseen potentiaaliin.

Aineiston analyysin perusteella opettajat hyödyntävät tekstin pedagogisen potentiaalin todentamisessa monenlaisia vuorovaikutuskäytänteitä: he lukevat tekstiä ääneen, selostavat ja selittävät sitä, esittävät kysymyksiä, vastaavat opiskelijoiden esittämiin käsityksiin ja tekevät selkoa näiden kohtaamista ongelmista ja epäselvyyksistä. Kielellisten keinojen ohella ei-kielelliset keinot, esimerkiksi kehon ja katseen suuntaaminen sekä erilaiset eleet osoittautuivat tärkeiksi tavoiksi ilmaista oppilaille tekstiin ja/tai johonkin siihen liittyvään seikkaan orientoitumista.

Tunnistin aineistoni tekstitapahtumista kolme erilaista tapaa, joilla opettajat todensivat oppi- ja työkirjatekstien pedagogista potentiaalia. Opettaja saattoi ensinnäkin noudattaa oppikirjan välittämää opetussuunnitelmaa pintapuolisesti, jolloin hän käsitteli sen tarjoaman tiedon toisintamista ja tehtävien oikeiden ratkaisujen löytämistä opetuksen ja opiskelun tavoitteina riippumatta siitä, millaisia lähestymis- ja käyttötapoja oppikirjantekijät tarjosivat. Toiseksi hän saattoi toteuttaa tekstiin liittyvät aktiviteetit oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien tekijöiden antamien suuntaviivojen mukaisesti painottaen niitä tekstin tulkitsemisen ja työstämisen tapoja, joihin oppi- ja työkirjat eksplisiittisesti tai erilaisin vihjein ohjaavat. Tällaista oppikirjatekstin hyödyntämisen tapaa voidaan kuvata oppikirjatekstin välittämän opetussuunnitelman toteuttamiseksi. Kolmanneksi opettaja saattoi toimia oman asiantuntemuksensa varassa hyödyntäen tekstejä tavoilla, joihin niiden tekijät eivät ohjein tai havaittavien vihjein ohjaa. Näin tehdessään opettajan voidaan nähdä hyödyntävän oppikirjatekstiä oman opetussuunnitelmansa toteuttamisen resurssina. Valtaosassa aineistoni tekstitapahtumista opettaja lähestyi tekstin pedagogista potentiaalia jommallakummalla kahdesta ensin mainituista tavasta, kun taas kolmas tapa oli aineistossani harvinainen.

Tutkimukseni osoitti, etteivät opettajat suinkaan aina lähesty oppi- ja työkirjatekstejä niiden tekijöiden antamien ohjeiden mukaan tai esimerkiksi graafisen muotoiluun tekstissä ilmaistuja vihjeitä hyödyntäen, vaan saattavat ohjata opiskelijoita tarkastelemaan tekstejä aivan toisista, jopa tekijöiden ilmaisemien tarkoitusten kanssa ristiriitaisista näkökulmista. Tekstitapahtumien ja niissä toiminnan kohteena olevien tekstien yksityiskohtainen analyysi myös paljasti, että oppikirjat oheismateriaaleineen tarjoavat opettajalle verrattain vähän tukea tekstien pedagogisen potentiaalin tunnistamiseen. Oppi- ja työkirjateksteihin liittyvät ohjeet on laadittu ennen muuta oppilaiden tarpeisiin ja niiden painopiste on konkreettisten

toimenpiteiden kuvaamisessa. Opettajanoppaissa taas painottuu aihepiiriin liittyvän taustatiedon jakaminen sekä oppi- ja työkirjoihin liittymättömien oppituntiaktiviteettien kuvaaminen. Oppi- ja työkirjatekstien käyttämisen osalta opettajanoppaat ottavat kantaa lähinnä tehtävien oikeisiin ratkaisuihin. Niinpä opettaja joutuu tekstin pedagogisen potentiaalin tunnistamisessa nojautumaan omaan ammatilliseen tietovarantonsa, erityisesti sisältötietoonsa ja pedagogiseen sisältötietoonsa, myös tekstin tarkoitetun pedagogisen potentiaalin osalta. Artikkelissa käsittelemäni esimerkkikatkelmat havainnollistavat tämän tehtävän haasteellisuutta.

Oppi- ja työkirjateksteihin liittyvien tekstitapahtumien yksityiskohtainen analyysi osoittaa, että selostaessaan ja selittäessään tekstejä, ohjatessaan oppilaita toimimaan niiden kanssa tietyllä tavoin sekä vastatessaan oppilaiden toimintaan tekstin parissa opettaja mahdollistaa, painottaa ja vahvistaa tietynlaisia tekstiin liittyviä havaintoja, tulkintoja ja päätelmiä ohittaen toiset tai osoittaen ne epäoleellisiksi, odotuksenvastaisiksi tai jollain tapaa ongelmallisiksi. Vaikka tekstien pedagoginen potentiaali ymmärrettäisiin aina sen tekijöiden tarkoittamaa pedagogista potentiaalia laajemmaksi eli tekstien nähtäisiin mahdollistavan monenlaisia käyttötapoja ja -tarkoituksia, eivät ne kaikki ole pedagogisesti yhtä lailla tarkoituksenmukaisia. Etenkin puutteellisen aineenhallinnan varassa toimivalle opettajalle tekstin pedagogisesti tarkoituksenmukaisten käyttötapojen ja -tarkoitusten tunnistaminen ja siihen liittyvän keskustelun ohjaaminen voi osoittautua ylitsepääsemättömäksi haasteeksi.

5.3 Osatutkimus 3: Tekstit selitysten resurssina oppitunnilla.

Väitöskirjani kolmannessa osatutkimuksessa pureduin tarkemmin yhteen oppi- ja työkirjoihin liittyvissä tekstitapahtumissa taajaan esiintyvään vuorovaikutuskäytänteeseen, selittämiseen. Tutkimuksessa käytetty aineisto muodostui videonauhoitetuilta kuudennen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilta poimituista oppi- ja työkirjoihin liittyvistä selityssekvensseistä, joita oli yhteensä 108. Nämä selityssekvenssit rakentuivat opettajan tai opiskelijan esittämästä puheenvuorosta, jossa jokin oppi- tai työkirjatekstiin liittyvä seikka osoitettiin selitystä vaativaksi eli jollain tapaa epäselväksi tai ongelmalliseksi ja tästä syystä selkiyttämistä, tarkennusta tai perustelua vaativaksi. Selityssekvenssien analysoimisessa hyödynsin keskusteluanalyysiä.

Osatutkimuksessa tarkastelin sitä, millä tavoin käsiteltävään tekstiin liittyvän selityksen tarve tehtiin sekventiaalisesti relevantiksi: kenen aloitteesta selityssekvenssit saivat alkunsa ja millaisissa sekventiaalisissa asemissa selityspyyntöjä ja selityksiä tuotettiin. Analyysini osoitti, että selityssekvenssit voidaan tässä katsannossa asettaa jatkumolle, jonka toisessa ääripäässä selityksen tarve tulee eksplisiittisesti ilmaistuksi oppilaan esittämässä selityspyyntönsä ja on siten opettajan

näkökulmasta ilmeinen. Jatkumon keskivaiheille sijoittuvat tapaukset, joissa opettajan aloittama selitysjakso seuraa oppilaan puheessa tai toiminnassa ilmenevää väärinymmärrystä, esimerkiksi virheellistä tai odotuksenvastaista vastausta tai ohjeista poikkeavaa toimintaa. Jatkumon toisen ääripään taas muodostavat opettajan aloitteesta käynnistyvät selityssekvenssit, joita edeltävässä vuorovaikutuksessa ei ollut havaittavia merkkejä selityksen tarvetta viestivistä väärinkäsityksistä tai epäselvyyksistä. Tällöin selityksen tarpeellisuuden tunnistaminen perustui tulkintani mukaan opettajan henkilökohtaisen käyttötietonsa varassa tekemään päätelmään siitä, että jokin tekstiin liittyvä seikka on oppilaille mahdollisesti epäselvä ja edellyttää siksi selkiyttämistä, tarkentamista tai perusteluja.

Tarkatelemisiani selityssekvensseissä opettajat hyödynsivät oppi- ja työkirjatekstejä sekä opettajanoppaita selitysten tuottamisen ja selitystarpeen päättelemisen resursseina eri tavoin. Opettajat ensinnäkin nojautuivat oppi- ja työkirjateksteihin tiedon lähteenä vastatessaan oppilaiden esittämiin selityspyyntöihin sekä selittäessään epäselviksi ja ongelmalliseksi osoittautuneita tai sellaisiksi olettamiinsa seikkoja. Toiseksi he hyödynsivät oppi- ja työkirjatekstejä sekä niihin liittyviä opettajanoppaita apuna paikantaessaan potentiaalisesti ongelmallisia seikkoja. Oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien laatijat voivat nimittäin osoittaa joko eksplisiittisesti tai erilaisin visuaalisin keinoin, mitkä tekstiin liittyvät seikat mahdollisesti tai oletettavasti kaipaavat selittämistä tai tarjoavat mahdollisuuksia opiskeltavan asian oppimista tukevaan selittämistoimintaan. Opettaja voi kuitenkin nostaa selitettäväksi myös sellaisia oppimateriaalina toimivaan tekstiin liittyviä seikkoja, joita oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien laatijat eivät ole sellaisiksi merkinneet.

Selityssekvenssien yksityiskohtainen tarkastelu osoitti, että opettaja tarvitsee opiskeltavaan asiaan liittyvää sisältötietoa ja pedagogista sisältötietoa ensinnäkin kyetäkseen tuottamaan paikkansapitäviä, oppilaiden näkökulmasta ymmärrettäviä ja heidän tiedontarpeeseensa vastaavia selityksiä. Sisältötieto ja pedagoginen sisältötieto sekä opetussuunnitelmätieto osoittautuivat olennaisiksi myös selitystä kaipaavien seikkojen tunnistamisessa ja selitystarpeen havaitsemisessa. Opiskeltavaa sisältöä ja sen opetusta ja oppimista koskevan tiedon varassa opettaja kykenee tunnistamaan ne väärinymmärrykset ja tietoaукот, joista oppilaiden puheenvuorot kielivät, ja oikaisemaan tai paikkaamaan niitä itse tuottamiensa tai oppilailta pyytämiensä selitysten avulla. Sisältötietoa ja pedagogista sisältötietoa opettaja tarvitsee myös tunnistaa kseen oppi- ja työkirjateksteistä ne seikat, jotka voivat aiheuttaa oppilaille hankaluuksia ja vaativat siten selittämistä. Opetussuunnitelmätieto ja erityisesti sen alaisuuteen kuuluva oppimateriaaleihin liittyvä tieto taas on tarpeen opettajan tehdessä selkoa siitä, mitä oppilaiden on tarkoitus oppi- ja työkirjatekstien parissa työskennellessään tarkoitus oivaltaa.

5.4 Osatutkimus 4: Sankareita ja hirviöopettajia. Sukupuoli luokanopettajaopiskelijoiden kokemuskertomuksissa.

Väitöskirjani neljännessä osatutkimuksessa tarkastelin opettajankoulutuksen opetustilanteissa oppimateriaaleina käytettäviä suullisia tekstejä, kouluun liittyviä kokemuskertomuksia. Analysoin kokemuskertomuksia kiinnittäen huomiota siihen, millaisia käsityksiä opettajan ja oppilaan sukupuolesta ja sen merkityksestä ne välittivät ja millä tavoin niitä käsiteltiin yhteisissä keskusteluissa. Tutkimuksen aineiston muodostivat luokanopettajakoulutuksen ensimmäisen opintovuoden virallisista opetustilanteista kerätystä videoaineistosta poimitut kokemuskertomukset, joissa kertoja toi yhden tai useamman henkilön sukupuolen esille sukupuolittavalla viittauksella tai liittämällä häneen tyyppillisesti sukupuolittaviksi ymmärrettyjä määreitä ja rakensi kertomuksensa siten, että sukupuoli näyttäytyi merkityksellisenä tapahtumien kulun ja/tai henkilöiden toiminnan näkökulmasta. Analysoin näitä kokemuskertomuksia keskusteluanalyysin ja jäsenyysskategoria-analyysin tarjoamin välinein selvittääkseni, millaisia merkityksiä sukupuolelle niissä annetaan ja millaisia sukupuoli-ideologioita ne siten tulevat uusintaneeksi.

Luokanopettajakoulutuksen luento- ja ryhmäopetuksessa toteutuvan opetus suunnitelman tarkastelu osoitti, että omista tai toisilta kuulluista kouluun liittyvistä kokemuksista kertominen on opettajankoulutuksen virallisissa opetustilanteissa varsin yleinen diskursiivinen käytänte, joka tarjoaa niin opettajankouluttajille kuin opiskelijoillekin keinon ottaa kantaa käsiteltäviin aihepiireihin sekä havainnollistaa, perustella ja oikeuttaa esittämiään näkemyksiä. Ne näyttävät myös muodostavan keskeisen osan opettajankouluttajien pedagogista keinovalikoimaa, sillä monet aineistoni opettajankouluttajista pyysivät opiskelijoita kertomaan kouluun liittyvistä kokemuksistaan ja loivat toteutuvaan opetus suunnitelmaan paikkoja, joissa kokemuksista kertominen näyttäytyi odotuksen mukaisena tai luontevana.

Kokemuskertomusten analyysi osoitti, että kertomuksissa esiintyviä henkilöitä kuvattaessa hyödynnettiin erityisesti institutionaalisia opettajan ja oppilaan tai kasvattajan ja kasvatettavan kategorioita sekä ikään liittyviä lapsen, nuoren ja aikuisen kategorioita eikä sukupuoli läheskään aina näyttäytynyt tapahtumien kerrottavuuden tai niille annettujen merkitysten näkökulmasta huomionarvoisena. Silloin, kun kertoja nosti kertomuksessa esiintyvien henkilöiden sukupuolen esille ja käsitteli sitä tapahtumien ja niiden merkityksen ymmärtämisen näkökulmasta olennaisena, hän tukeutui tavallisimmin sukupuolieroa korostavaan ja heteronormatiiviseen diskurssiin ja tuli siten uusintaneeksi sitä. Vaikka analysoimieni kokemuskertomusten ensisijainen funktio ei ollut ottaa kantaa sukupuolta ja sen merkityksiä käsittelevään keskusteluun, nämä diskurssit näyttävät tarjoavan niin opiskelijoille kuin opettajankouluttajillekin ilmeisen keinon selittää sitä, miksi kertomuksissa esiintyvät opettajat ja oppilaat toimivat, ajattelevat, tuntevat ja kokevat tietyllä tavoin.

Opettajankoulutuksen luento- ja ryhmäopetuksessa toteutuvan opetussuunnitelman tarkastelu osoittaa, että opiskelijoiden oma-aloitteisesti tai opettajankouluttajan pyynnöstä tuottamat kokemuskertomukset tarjoavat opettajankouluttajille hedelmällisen väylän päästä käsiksi sukupuolittuneisiin käsityksiin ja ottaa ne kriittisen tarkastelun kohteeksi. Analysoimieni kokemuskertomusten kohdalla näin ei kuitenkaan tapahtunut: kokemuskertomuksissa esiin nousseita stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolesta ja seksuaalisuudesta ei haastettu tai kyseenalaistettu eikä kertomuksia otettu tarkasteltavaksi sukupuolitietoisen näkökulmasta käsin. Näin niiden pedagoginen potentiaali sukupuolittavien rakenteiden, käytänteiden ja ajattelutapojen purkamisessa sekä sukupuolitietoisuuden kehittämisessä jää todentamatta.

6 Luotettavuuden tarkastelua

Tässä luvussa pohdin väitöstutkimukseni tulosten luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Tarkastelen niitä aluksi systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen osalta ja siirryn sen jälkeen puntaroimaan erityiskysymyksiä, joita videoaineistoihin ja niiden keskusteluanalyyttiseen tarkasteluun liittyy.

Väitöskirjani ensimmäinen osatutkimus oli systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Sen metodologisten periaatteiden mukaisesti pyrin sisällyttämään katsaukseeni mahdollisimman kattavasti kaikki oppi- ja työkirjoja sekä opettajanoppaita käsittelevät, empiirisen tutkimuksen tuloksia raportoivat julkaisut ja analysoimaan niitä järjestelmällisesti ennalta laatimieni kriteerien mukaisesti. Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät kysymykset kytkeytyvät näin yhtäältä tutkimusaineiston kattavuuteen, toisaalta aineiston analyysin täsmällisyyteen.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen luotettavuuden näkökulmasta ensimmäisen haasteen muodostaa aineistonhankinnan suunnittelu ja sisällyttämiskriteerien määrittely sekä aineiston hankkiminen. Tutkimukseni tavoitteena oli kartoittaa suomalaisessa perusopetuksessa käytettyjen oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien tutkimusta mahdollisimman kattavasti kiinnittäen huomiota erityisesti tutkimusten aihepiireihin sekä niissä käytettyihin aineistoihin ja menetelmiin. Tästä syystä päätin sisällyttää aineistooni kaikki sellaiset julkaisut, joissa raportoitiin empiirisen tutkimuksen tuloksia ja tehtiin selkoa niistä välineistä ja prosesseista, joiden kautta niihin oli päästy sen sijaan, että olisin rajannut aineistoni vertaisarvioituihin julkaisuihin, kuten systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa usein tehdään. Tutkimusjakson alkupuolella kasvatustieteen alan tutkimustuloksia nimitäin julkaistiin pääosin tiedekuntien ja laitosten omissa julkaisusarjoissa, joissa vertaisarviointi oli vaihtelevasti käytössä. Näiden tutkimusten rajaaminen katsauksen ulkopuolelle olisi tulkintani mukaan johtanut varsin kapeaan näkemykseen oppikirjoja ja niiden oheismateriaaleja käsittelevän tutkimuksen todellisesta kirjosta. Tämän ratkaisun vuoksi ei tekemääni synteesiä siitä, mitä oppimateriaaleista tutkimusten perusteella tiedetään voi pitää täysin luotettavana, sillä näiden tutkimusten pätevyyttä ei kaikilta osin ole varmistettu vertaisarvioinnin keinoin.

Käytin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineistoa hakiessani avuksi useita suomalaisia ja muutamia kansainvälisiä tietokantoja, joista hain oppi- ja työkirjoihin liittyviä tutkimuksia valitsemieni hakusanojen avulla. Lisäksi täydensin aineistoani katsaukseen valikoituneiden töiden lähdeluetteloiden avulla sekä käymällä läpi keskeisiä suomalaisia kasvatustieteellisiä lehtiä ja kokoomateoksia. Tästä huolimatta olen jälkeinpäin löytänyt muutamia oppi- ja työkirjoihin liittyviä julkaisuja, joita en aineistohauillani tavoittanut. Tällaisia sisällyttämiskriteerini täyttäviä töitä, jotka ovat jääneet katsauksen ulkopuolelle, on luultavasti enem-

mänkin. Katsaukseen sisällyttämieni julkaisujen kokonaismäärä, 171, on kuitenkin mielestäni riittävä. Keskeisten tulosteni osalta jakaumat ovat niin selkeitä, että on vaikea kuvitella ulkopuolelle jääneiden julkaisujen juurikaan voivan niihin vaikuttavan.

Toisen mahdollisen kompastuskiven systemaattisen kirjallisuuskatsauksen luotettavuudelle muodostaa katsaukseen valikoituneiden töiden analysoiminen. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on tarkastella aiempaa tutkimusta kattavasti ja järjestelmällisesti tietystä näkökulmasta käsin sen sijaan, että sitä käytettäisiin valikoivasti tukemaan tutkijan omaa lähestymistapaa, kuten esimerkiksi empiirisen tutkimuksen tuloksia raportoivissa julkaisuissa tavataan tehdä. Aineiston tarkastelun systemaattisuus pyritään takaamaan siten, että analyysissä tarkasteltavat seikat kirjataan etukäteen analyysikehikoksi, jota seuraten jokainen aineistoon sisällytetty tutkimus analysoidaan. Omassa työssäni pyrin lisäämään analyysiprosessin läpinäkyvyyttä julkistamalla listan katsaukseen sisällyttämistäni tutkimuksista ja kuvaamalla artikkelissani niiden tarkastelussa hyödynnetyn analyysirungon. Näin tutkimuksen lukijalla on halutessaan mahdollisuus tarkistaa analyysini toistettavuus.

Väitöskirjani toisessa, kolmannessa ja neljännessä osatutkimuksessa tarkastelin opettajan toimintaa opetussuunnitelman toteuttajana oppimateriaaleihin liittyvissä tekstitapahtumissa analysoimalla aidoista opetus- ja opiskelutilanteista kerättyä videoaineistoa etnometodologisen keskusteluanalyysin ja jäsenyyskategoria-analyysin avulla. Tarkasteltaessa luonnollisia vuorovaikutustilanteita videoaineistojen avulla on tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta tarpeen arvioida ensinnäkin aineiston laatua eli sitä, miten hyvin tutkimuksessa käytetty aineisto edustaa tarkasteltavaa ilmiötä: miten kattavasti ja tarkasti meneillään oleva toiminta on saatu taltioitua ja millä tavoin nauhoittaminen on vaikuttanut osallistujien toimintaan (esim. Peräkylä 2004). Siihen viitataan toisinaan reliabiliteetin käsitteellä. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta tulee pohtia validiteetin näkökulmasta eli arvioimalla sitä, miten perusteltuja tutkijan aineistosta tekemät tulkinnat ovat (esim. Peräkylä 2011).

Väitöstutkimuksessani hyödynsin kahta opetustilanteista nauhoitettua videoaineistoa. Niistä ensimmäinen (osatutkimukset 2 ja 3) koostui videonauhoitetuista alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneista ja toinen (osatutkimus 4) taas sisälsi 72 tuntia videonauhoitettua opettajankoulutuksen luento- ja seminaariopetusta. Alakoulun oppitunnit oli nauhoitettu kolmen kameran asetelmalla ja äänen tallentamiseen oli käytetty kameran mikrofoniin ohella joko opettajanpöydälle asetettua mikrofonia tai kannettavaa mikrofonia, joka oli kiinnitetty opettajan vaatteisiin. Opettajankoulutusaineisto puolestaan oli kuvattu yhdellä kameralla, joka seurasi fokusopiskelijaa, ja äänen tallentamiseen käytettiin fokusopiskelijan vaatteisiin kiinnitettyä kannettavaa mikrofonia. Vaikka aineistoilla on omat rajoit-

teensa, ovat nauhoitukset kuva- ja ääniteknisesti riittävän laadukkaita työni tarpeisiin: julkisiksi tarkoitettujen puheenvuorot kuuluvat nauhalla, ja alakouluaineistossa on mahdollista tarkastella myös osallistujien visuaalisesti havaittavaa toimintaa.

Molemmat videoaineistoni mahdollistavat laajuutensa puolesta kiinnostuksen kohteena olevien ilmiöiden tarkastelun varsin kattavasti. Alakouluaineistoni sisältyy kokonaisuudessaan 32 äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntia, jotka on kerätty 23 eri luokasta. Valtaosa aineistossa esiintyvistä opettajista hyödynsi opetuksessaan oppi- ja työkirjoja sekä opettajanoppaita, joten analyysin avulla tunnistamani oppimateriaalin pedagogisen potentiaalini hyödyntämisen käytännöt edustanevat laajemmalle levinneitä käytänteitä. Opettajankoulutusaineistoni puolestaan edustaa varsin kattavasti niitä opintoja, joihin ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat aineistonkeruuajankohtana osallistuivat: aineisto sisältää sekä luento- että ryhmäopetusta ja siinä ovat edustettuna niin monialaiset opinnot kuin kasvatustieteen pääaineopinnotkin. Se, että kokemukertomuksia esiintyy lähes kaikissa aineistoni opetustilanteissa riippumatta opetustilanteen muodosta, käsiteltävästä aihepiiristä tai opettajankouluttajasta, viittaa siihen, että kokemuksista kertominen on tässä kontekstissa taajaan hyödynnetty käytännö.

Videoaineiston analyysiin perustuvan tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on välttämätöntä pohtia sitä, missä määrin aineistonkeruu vaikuttaa osallistujien toimintaan. Huoli tutkijan ja tutkimuksessa käytettyjen instrumenttien vääristävästä vaikutuksesta tutkittavien käyttäytymiseen on laajalti tunnustettu ihmistieteellisessä tutkimuksessa (esim. Speer & Hutchby 2003). Oman aineistoni kohdalla voidaan pohtia esimerkiksi sitä, onko tieto nauhoituksesta vaikuttanut oppituntin suunnitteluun vaikkapa niin, että opettaja on valikoinut opetuksessa käytettävät materiaalit ja menetelmät toisin kuin yleensä. Lisäksi voidaan kysyä, käyttäytyvätkö opettaja ja opiskelijat opetustilanteessa kameroiden edessä toisin kuin yleensä, ja jos, niin millä tavoin nauhoittaminen vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä.

Osallistuin vuonna 2012 alakoulun oppitunneilta nauhoitetun videoaineiston keruuseen tutkimusavustajan roolissa ja haastattelin aineistossa esiintyviä opettajia ja oppilaita nauhoitusten yhteydessä. Oppilashaastattelussa kävi ilmi, että yksi aineistossa esiintyvistä opettajista oli vaihtanut luokan istumajärjestystä nauhoitusta varten siirtämällä oppilaat istumaan pienryhmiin, ja on toki mahdollista, ettei kyse ole yksittäistapauksesta. Toisaalta tilanteen poikkeuksellisuus näkyy myös oppilaiden toiminnassa: he osoittavat näkyvästi riemuaan siitä, että pääsevät työskentelemään ryhmissä, ja tuovat näin esille, ettei kyse ole aivan jokapäiväisestä oppituntitoiminnasta. Yleisesti ottaen uskonkin, että opettajan tavanomaisesta poikkeavat ratkaisut näkyvät oppilaiden havaittavassa toiminnassa esimerkiksi epä tietoisuutena, hämmennyksenä tai erilaisina affekteina. Tätä edellä kuvamaani poikkeusta lukuun ottamatta aineistoni koostuu oppitunneista, joiden osal-

listujat käsittelevät meneillään olevaa tilannetta ja toimintaa tavanomaisena ja tutuna. Tulkitsen tämän viestivän siitä, ettei videointi vaikuta merkittävästi oppitunnin rakenteeseen, sisältöön tai toimintatapoihin.

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa tutkijan ja tutkimusvälineiden, esimerkiksi kameran, läsnäoloa nauhoitustilanteessa tarkastellaan osana sitä kontekstia, jossa tutkimuksen osallistujat toimivat. Aineistonkeruun toimintana nähdään siis vääjäämättä olevan mukana rakentamassa sitä vuorovaikutusjärjestystä, jota sen avulla dokumentoidaan (Mondada 2006, 64). Omassa aineistossani tämä näkyy siten, että osallistujat orientoituvat aika ajoin kameroihin ja hyödyntävät niitä oman toimintansa resurssina: oppilaat viihdyttävät itseään ja toisiaan ilveilemällä kameroille tai kääntelemällä niitä eri suuntiin, opettajat taas vetoavat niihin esimerkiksi työrauhapyyntöjä esittäessään ja pedagogisia ratkaisujaan perustellessaan (vrt. Laurier & Philo 2006). Se, että osallistujat osoittavat aika ajoin selvästi olevansa tietoisia kameran läsnäolosta, ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kameran läsnäolo vaikuttaisi tutkittavaan ilmiöön (vrt. Drew 1989). Arvioinkin, ettei kameroiden läsnäolo ja tietoisuus nauhoituksesta juurikaan vaikuta niihin vuorovaikutuskäytänteisiin, joita aineistossani esiintyvät opettajat hyödyntävät.

Tutkimuksen reliabiliteetin ohella tutkimuksen luotettavuutta voidaan lähestyä validiteetin näkökulmasta eli arvioimalla sitä, miten uskottavia tai päteviä tutkijan aineistosta tekemät havainnot ja niille annetut tulkinnat ovat (esim. Peräkylä 2011). Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa tavoitteena on kuvata niitä menettelytapoja, joiden avulla osallistujat pyrkivät tekemään toiminnastaan toisilleen tunnistettavaa ja ymmärrettävää ja joihin nojautuen he koordinoivat yhteistä toimintaansa (vrt. Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016). Näin myös tutkimuksen validiteetti nojaa keskeiseltä siihen, että tutkija kykenee aineistonsa avulla osoittamaan havaintojensa ja tulkintojensa perustuvan vuorovaikutustilanteen osapuolten havaittavissa olevaan toimintaan (esim. Peräkylä 2011). Tutkimusjulkaisuissa esittämäni aineistokatkelmät, jotka olen litteroinut keskustelunanalyysin konventioiden mukaisesti pyrkien säilyttämään mahdollisimman tarkoin kaikki vuorovaikutuksen piirteet, antavat lukijalle mahdollisuuden varmentaa tekemieni havaintojen ja tulkintojen pätevyuden (vrt. Knoblauch, Schnettler & Raab 2006, 10; Sacks 1992). Jo ennen osatutkimusten käsikirjoitusten laatimista olen koetellut aineistosta tekemieni havaintojen ja tulkintojen uskottavuutta datasessioissa eli kokoontumisissa, joissa aineistokatkelmia analysoidaan yhdessä toisten tutkijoiden kanssa (vrt. Peräkylä 1997; Seedhouse 2005b, 254).

7 Päätelmät

Väitöstutkimuksessani tarkastelin oppimateriaaleihin liittyvissä tekstitapahtumissa toteutuvaa opetussuunnitelmaa ja erityisesti sitä, millä tavoin opettaja todentaa tekstin pedagogista potentiaalia näissä tilanteissa. Työni teoreettisena viitekehysenä toimi anglo-amerikkalainen opetussuunnitelmatutkimus, ja tutkimusmenetelminä hyödynsin keskusteluanalyysiä ja jäsenyysskategoria-analyysiä. Tässä yhteenvedon osan viimeisessä luvussa nostan esille työni keskeisiä teemoja ja pohdin niiden merkitystä opetuksen tutkimuksen näkökulmasta.

7.1 Huomion kohteena toteutuva opetussuunnitelma

Suomessa opetussuunnitelman käsitteellä viitataan tavallisesti opetuksen järjestämisestä koskeviin suunnitelmiin, jotka ilmaistaan virallisissa dokumenteissa, ennen muuta valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa sekä kunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa (vrt. Autio 2017; Vitikka, Salminen & Annevirta 2012). Väitöstutkimuksessani ymmärrän opetussuunnitelman tutkimuskohteena laajemmin: opetuksen ohjausjärjestelmään kuuluvien asiakirjojen ohella opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella myös muista näkökulmista käsin kiinnittäen huomiota esimerkiksi oppimateriaalien välittämään, opettajan tarkoittamaan, opetustilanteessa toteutuvaan, opiskelijoiden kokemaan ja saavutettuun opetussuunnitelmaan sekä piilo- ja nollaopetussuunnitelmaan (vrt. Remillard & Heck 2014). Piilo-opetussuunnitelmaa kenties lukuun ottamatta (esim. Ahola & Olin 2000; Meri 1992; Metso 1992) nämä näkökulmat ovat suomalaisessa opetussuunnitelmatutkimuksessa jääneet varsin vähäiselle huomiolle (ks. kuitenkin Kansanen & Uusikylä 1983; Salminen & Annevirta 2016). Omassa työssäni olen lähestynyt opetussuunnitelmaa sen toteutumisen näkökulmasta eli kiinnittänyt huomiota siihen, mitä ja miten koulussa tosiasiaa opetetaan ja opiskellaan. Tavoitteenani oli tehdä selkoa siitä, millä tavoin opetustilanteen osapuolet, opettaja ja opiskelijat, rakentavat oppimista mahdollistavia tilanteita hyödyntäen apunaan erilaisia oppimateriaalina toimivia tekstejä.

Opetustilanteessa toteutuva opetussuunnitelma kehkeytyy opettajan, opiskelijoiden ja opetuksessa ja opiskelussa käytettyjen objektien ja artefaktien välisessä vuorovaikutuksessa (esim. Remillard & Heck 2014). Oppimista mahdollistavat tilanteet määrittyvät toteutuvassa opetussuunnitelmassa siitä käsin, mitä ja miten opiskellaan (vrt. Floden 2002). Väitöstutkimuksessani tarkastelemisani opetuskeskusteluissa oppimista mahdollistavat tilanteet muotoutuvat osallistujien rakentaessa vuoro vuorolta merkityksiä puheenalaisena olevista asioista (vrt. Niemi 2013). Käytännössä tämä saattaa tarkoittaa vaikkapa sitä, että opettaja poimii op-

pikirjatekstistä käsitteen ja pyytää opiskelijoita selittämään sen, tai sitä, että opiskelija ilmaisee käsiteltävää asiaa koskevaa ymmärrystään ja omaa asennoitumistaan siihen kertomuksella, johon muut opetustilanteen läsnäolijat sitten ottavat kantaa. Sitä, millaista oppimista opetustilanteessa toteutuva opetussuunnitelma osallistujissa saa aikaan, on vaikea todentaa (ks. kuitenkin esim. Melander & Sahlström 2009). Ilmeistä kuitenkin on, että se, mitä opetustilanteessa tapahtuu, on opiskelijoiden oppimisen näkökulmasta keskeisempää kuin se, mitä viralliseen tai oppimateriaalin välittämään opetussuunnitelmaan on kirjattu, tai se, mihin opettaja toiminnallaan pyrkii tai millaisia pedagogisia perusteluja hän sille jälkeenpäin esittää.

7.2 Opettaja opetussuunnitelman toteuttajana

Virallinen opetussuunnitelma asettaa reunaehdot opettajan työlle ja siten mahdollistaa ja rajaa hänen ammatillista autonomiaansa (esim. Atjonen 2005; Remillard & Heck 2014). Koulussa tapahtuvan kasvatus- ja opetustyön ohjaamista kansallisiin tavoittein ja suuntaviivoin on pidetty koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta välttämättömänä (esim. Kansanen 2004; Vitikka, Salminen & Annevirta 2012), mutta sen myötä tapahtuvaa opettajan didaktisen itsemääräämisoikeuden kaventamista on myös arvosteltu (esim. Autio 2017). Erityisesti pedagogiseen ohjaukseen eli opetuksen tavoitteisiin, arvopohjaan ja toteuttamiseen liittyviin määräyksiin ja ohjeisiin on tavattu Suomessa suhtautua kriittisesti, sillä ne on koettu opettajan ammattitaidon väheksymisenä (esim. Kansanen 2004; Salminen 2018). Toisaalta pedagogisen ohjauksen on nähty mahdollistavan perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteiden hyödyntämisen paitsi hallinnollis-juridisena asiakirjana, myös opettajan pedagogisen ajattelun ja toimintatapojen kehittämisen välineenä (Krokkfors 2017; Vitikka, Salminen & Annevirta 2012).

Suomalaisen peruskoulun kohdalla virallisten opetussuunnitelmien ohjaavuus on vaihdellut (esim. Ahonen 2003; Rokka 2011), ja arvioitsijoiden mukaan tämänhetkiset eli vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet jatkavat vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa alkanutta normiohjauksen vahvistumisen tendenssiä (esim. Vitikka, Krokkfors & Rikabi 2016). Kansainvälisesti vertailtuna suomalaisten opettajien autonomiaa pidetään kuitenkin edelleen laajana: opettajat voivat päättää melko vapaasti esimerkiksi siitä, millaisia oppimateriaaleja ja työtapoja opiskelussa käytetään, sekä valikoida ja painottaa opiskeltavia sisältöjä virallisen opetussuunnitelman antamissa, melko laveissa puitteissa (Autio 2017; Toom & Husu 2016; Krokkfors 2017). Opettajien ammatillista autonomiaa mahdollistaa ja tukee myös se, ettei opetuksen laatua tai tuloksellisuutta valvota esimerkiksi opiskelijoiden osaamista mittaavin testeillä tai tarkastuksilla (vrt. Vitikka & Hurmerinta 2011).

Virallinen opetussuunnitelma on luonteeltaan sitova, ja opettaja on velvollinen sitä noudattamaan työssään (esim. Lahtinen & Lankinen 2013; Vitikka, Salminen

& Annevirta 2012). Suomessa virallisten opetussuunnitelma-asiakirjojen asettamat reunaehdot on ilmaistu melko tulkinnanvaraisella tavalla, joten niiden konkretisoiminen edellyttää opettajalta runsaasti tulkintatyötä (esim. Kansanen 2004; Salminen & Annevirta 2014). Tässä mielessä opettajan toimintaa ei mielestäni ole tarkoituksenmukaista ymmärtää virallisen opetussuunnitelman passiiviseksi toimeenpanoksi edes silloin, kun opettaja sitoutuu opetussuunnitelman tavoitteisiin ja periaatteisiin ja pyrkii noudattamaan niitä (vrt. Hakala, Maaranen & Riitaoja 2017; Westbury 2000). Väitöstutkimuksessani lähestyinkin opettajaa aktiivisena toimijana, joka toteuttaa opetussuunnitelmaa oman ammattitaitonsa varassa hyödyntäen apunaan erilaisia resursseja, kuten oppikirjoja oheismateriaaleineen (vrt. Connelly & Clandinin 1988).

Oppikirjoja ja niiden oheismateriaaleja pidetään yhtenä keskeisimmistä väylistä, joiden kautta virallinen opetussuunnitelma välittyy opettajille ja opiskelijoille (esim. Apple 2008). Niiden onkin toisinaan epäilty käytännössä toimivan opetussuunnitelmina, joita opettajat seuraavat valitessaan ja jäsentäessään oppisisältöjä sekä päättäessään opetusmenetelmistä ja opetuksessa käytettävistä työtapoista (esim. Heinonen 2005). En kuitenkaan pidä tarkoituksenmukaisena nähdä opettajan toimintaa oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien välittämän opetussuunnitelman passiivisena toimeenpanona, vaikka opettaja noudattaisikin opetuksessaan niiden ehdottamaa etenemisjärjestystä tai rakentaisi oppitunnin niiden tarjoamien vinkkien perusteella. Oppimateriaalin välittämän opetussuunnitelman seuraaminen on nimittäin aktiivinen valinta siinä missä siitä poikkeaminenkin (vrt. Brown 2009). Esimerkiksi Kansanen ja Uusikylä (1983), jotka osoittivat oppituntihavainnointiin perustuvassa tutkimuksessaan oppi- ja työkirjoja käytettävän lähinnä opettajajohtoisessa työskentelyssä, totesivat, ettei kyse ole näiden materiaalien sanelemista ratkaisuista, vaan opettajien valinnoista käyttää niitä tietyllä tavoin.

Viime kädessä se, hahmotetaanko virallisen tai jonkin muun kirjoitetun opetussuunnitelman tarjoaman ohjauksen seuraaminen sen passiiviseksi toimeenpanemiseksi vai sen aktiiviseksi hyödyntämiseksi, on ymmärtääkseni näkökulmakysymys. Oman tulkintani mukaan opettajan näkeminen aktiivisena toimijana ja autonomisena ammattilaisena vain silloin, kun hän tekee pedagogiset ratkaisunsa yksinomaan oman asiantuntemuksensa varassa, edustaa idealisoitua ja mielestäni varsin epärealistista käsitystä opettajan työstä (vrt. Ball & Feiman-Nemser 1989). Sen sijaan opettajan toiminnan tarkasteleminen aktiivisina valintoina riippumatta siitä, missä määrin hän noudattaa kirjoitettua opetussuunnitelmaa, auttaa tekemään näkyväksi opettajan ammatillisen toimijuuden koko kirjoa. Tulevaisuudessa olisikin tarpeen paneutua syvällisemmin siihen, millä tavoin opettajat käyttävät erilaisia oppimateriaaleja eri oppiaineiden opetuksessa opetuksen suunnittelussa ja itse opetuksessa sekä kartoittaa oppimateriaaleihin liittyvien valintojen ja ratkaisujen taustalla olevia järkeilyjä. Tällainen tieto auttaisi kehittämään oppimate-

riaaleja niin, että ne palvelisivat käytännön opetustyön tarpeita aiempaa paremmin. Lisäksi se tarjoaisi opettajankoulutuksen kehittämisen tueksi tietoa siitä, millaisia valmiuksia oppimateriaalien pedagogisesti tarkoituksenmukainen käyttäminen opettajilta edellyttää.

7.3 Tutkimuskohteena oppimateriaalien käyttäminen

Suomalaisen oppikirjatutkimuksen taustalla on ollut usein lähes itsestään selväksi totuudeksi muotoutunut käsitys oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien keskeisestä roolista opetusta ohjaavana tekijänä. Oppikirja-analyysien perusteella onkin usein tehty päätelmiä siitä, mitä ja miten koulussa opetetaan, opiskellaan ja opitaan. Samankaltaista käsitystä opetuksessa käytettävien materiaalien ja välineiden ratkaisevasta roolista ilmentävät sellaiset puheenvuorot, joissa esimerkiksi uudellaisia tilaratkaisuja, digitaalisia oppimisympäristöjä ja -materiaaleja sekä nuorten vapaa-ajallaan kohtaamien tekstilajien hyödyntämistä opetuksessa tarjotaan keinoiksi uudistaa kouluopetusta ja -oppimista vastaamaan paremmin nyky-yhteiskunnan ja opiskelijoiden tarpeista sekä parantamaan opiskelijoiden motivaatiota (esim. Hilden & Härmälä (toim.) 2015; Kuuskorpi & Gonzales 2014; Luukka & Leiwo 2004; digitalisaatioon liittyvien asiakirjojen retoriikasta ks. Saari & Säntti 2017). Opettajan rooli pedagogisten päätösten tekijänä ja luokkahuoneen keskeisenä toimijana jää oppimisympäristöjen ja opetuksessa käytettävien materiaalien ja välineiden merkitystä korostettaessa helposti unohduksiin.

Perusopetuksessa oppikirjat oheismateriaaleineen näyttävät säilyttävän asemansa eniten käytettyinä oppimateriaaleina monissa oppiaineissa huolimatta niihin jo vuosikymmenien ajan kohdistuneesta kritiikistä. Eivät edes 2000-luvun myötä yleistyneet digitaaliset oppimisympäristöt ja sähköiset oppimateriaalit näytä horjuttaneen niiden asemaa (esim. Harjunen & Rautopuro 2015; PIRLS 2011). Oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien vahvaa asemaa opetuksessa on pidetty ongelmallisena yhtäältä siksi, että niiden on osoitettu olevan joiltain osin ristiriitaisia virallisen opetussuunnitelman tavoitteiden ja periaatteiden (esim. Mikander & Holm 2014) sekä opiskeltavia aihepiirejä koskevan tieteellisen tutkimustiedon kanssa (esim. Viiri 2000), toisaalta siksi, että niiden käytön on arveltu johtavan oppilasryhmien ja yksittäisten oppilaiden erityisten tarpeiden ja valmiuksien ohittamiseen sekä kaavamaisiin oppitunteihin, jotka nakertavat opiskelijoiden opiskelumotivaatiota (esim. Hilden & Härmälä (toim.) 2015; Uusikylä & Atjonen 2005, 168–169).

Käsitys oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien kielteisistä vaikutuksista näyttää kuitenkin perustuvan pääosin oppimateriaalianalyysien tarjoamaan tietoon niiden puutteista ja ongelmista, kyselytutkimusten perusteella rakentuneeseen käsitykseen niiden taajasta käytöstä sekä oletukseen siitä, että oppikirjoissa ja niiden

oheismateriaaleissa havaitut puutteet ja ongelmat välittyvät suoraan opetustilanteissa toteutuvaan opetussuunnitelmaan. Tutkimukseen perustuva näyttö siitä, millä tavoin oppimateriaaleja käytetään ja millä tavoin ne vaikuttavat opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen suomalaisessa perusopetuksessa, on nimittäin vielä varsin vähäistä, vaikkakin kiinnostus ilmiötä kohtaan näyttää etenkin keskustelututkijoiden piirissä virinneen (esim. Juvonen & Routarinne 2018; Pitkänen-Huhta 2003; Tainio & Slotte 2017). Väitöstutkimukseni tulokset viittaavat monien aiempien oppimateriaalien käyttöä käsittelevien tutkimusten tavoin siihen, että mikä tahansa oppimateriaali mahdollistaa monenlaisten tietojen ja taitojen sekä arvojen ja asenteiden nostamisen oppimisen kohteeksi (Ben-Peretz 1975; Sunderland ym. 2001). Oppimista mahdollistavien tilanteiden rakentumisen näkökulmasta ratkaisevaa onkin se, millä tavoin oppimateriaaleja opetuksessa käytetään. Siihen liittyvien kysymysten tulisi saada aiempaa vahvempi jalansija myös oppimateriaaleista kiinnostuneiden tutkijoiden parissa.

Väitöstutkimuksessani tarkastelin oppimateriaalien käyttämistä opetustilanteissa toteutuvan opetussuunnitelman opettajajohtoisissa tilanteissa kiinnittäen erityisesti huomiota opettajan toimintaan. Oppimateriaalien käyttäminen osana opettajan työtä ei kuitenkaan rajaudu opetustilanteissa toteutuvaan opetussuunnitelmaan, vaan niiden on osoitettu olevan keskeisessä osassa ainakin paikallista opetussuunnitelmaa laadittaessa (Heinonen 2005). Oletettavasti niillä on lisäksi tärkeä rooli opettajan omassa suunnittelutyössä myös suomalaisessa perusopetuksessa. Empiiristä tutkimusta oppimateriaalien käyttämisestä opetuksen suunnittelun eri vaiheissa ei Suomessa tästä huolimatta ole juurikaan tehty. Sen sijaan oppimateriaalien käyttämistä itsenäisessä työskentelyssä sekä pari- ja ryhmätyöskentelyssä on jonkin verran tutkittu (esim. Jakonen 2015, 2016). Kokonaisuudessaan oppimateriaalien käyttämistä suomalaisessa perusopetuksessa käsittelevä tutkimus on kuitenkin määrältään vähäistä ja tutkimuskenttä vielä varsin hajanainen.

7.4 Vuorovaikutuksen mikroanalyysi toteutuvan opetussuunnitelman ja käytännön opetustyön tutkimuksen väli- neenä

Keskusteluanalyyttisen luokahuonevuorovaikutuksen tutkimuksen lähtökohdiana on käsitys siitä, että opetus ja opiskelu tapahtuvat opettajan, opiskelijoiden ja erilaisten opetuksessa käytettyjen materiaalien ja välineiden välisessä vuorovaikutuksessa. Sillä, millaiseksi tämä vuorovaikutus muotoutuu, on merkitystä opiskelijoiden oppimisen kannalta. (Ks. esim. Hellermann & Jakonen 2015; Kääntä 2010.) Opetussuunnitelmatutkimuksen kentällä tätä osallistujien ja erilaisten pedagogisten artefaktien välistä vuorovaikutusta on kutsuttu toteutuvaksi opetussuunnitelmaksi (esim. Snyder, Bolin & Zumwalt 1992). Opetussuunnitelman ta-

soista sitä on pidetty keskeisimpänä siksi, että juuri näissä vuorovaikutustilanteissa muotoutuvat ne oppimista mahdollistavat tilanteet, joita opiskelijat opintielään kohtaavat (Remillard & Heck 2014). Näissä vuorovaikutustilanteissa toimimisen ja niiden ohjaamisen voidaankin nähdä muodostavan yhden opettajan ammattitaidon tärkeimmistä osa-alueista.

Vuosituhanne vaihteen tienoilla muotoutuneen käytäntöperustaisen lähestymistavan mukaan opetuksen tutkimuksen tulisi auttaa tunnistamaan niitä kompetensseja, joita pedagogisesti tarkoituksenmukainen, opiskelijoiden oppimista edistävä toiminta opetustilanteissa opettajalta edellyttää. Käytännön opetustyön empiirinen tarkastelu on kuitenkin osoittautunut haastavaksi, sillä opetustilanteessa toteutuvan opetussuunnitelman kompleksisuus – monien läsnäolijoiden samanaikainen toiminta erilaisten resurssien parissa, useiden toimintalinjojen samanaikaisuus ja tapahtumien nopea eteneminen – tekee sen havainnoimisesta ja kuvaamisesta vaikeaa. Väitöstutkimukseni osoittaa, että keskusteluanalyysi tarjoaa yhden keinon vastata tähän haasteeseen. Sen avulla on mahdollista kuvata sitä, millä tavoin vuorovaikutus hetki hetkeltä etenee ja tehdä näkyväksi niitä toisinaan hyvinkin hienovaraisia kielellisiä ja ei-kielellisiä keinoja, joilla osallistujat rakentavat toiminnastaan toinen toisilleen tunnistettavissa ja ymmärrettävissä olevaa. Lisäksi sen avulla voidaan kuvata niitä keinoja, joita käyttäen he neuvottelevat tilanteen pedagogisista päämääristä ja pyrkivät saavuttamaan niitä. (Vrt. Kääntä 2010, 16.) Näin keskusteluanalyyttinen tutkimus auttaa rakentamaan kokonaisvaltaisempaa ja syvällisempää näkemystä siitä vuorovaikutusympäristöstä, jossa opettaja työssään toimii sekä niistä järjestyksistä ja menettelytavoista, joista käytännön opetustyö koostuu.

Tarkastelin väitöstutkimuksessani opettajan toimintaa tekstitapahtumissa toteutuvassa opetussuunnitelmassa analysoimalla videonauhoitettuja opetustilanteita. Videonauhoitettujen aineistojen etu esimerkiksi haastatteluissa tai kyseilyissä tuotettujen selontekojen tarkasteluun nojautuviin menetelmiin verrattuna on, että niiden avulla voidaan päästä käsiksi luokkahuoneen jokapäiväisiin, arkiisiin tilanteisiin ja opetus- ja opiskelukäytänteisiin, jotka toistuvuudessaan ja tavanomaisuudessaan voivat jäädä muuten huomaamattomiksi. Lisäksi nauhoitukset tekevät mahdolliseksi tarkastella vuorovaikutusta jopa siinä määrin yksityiskohtaisella tasolla, että keskusteluanalyysia on toisinaan arvosteltu keskittymisestä yhdentekevinä pidettyihin mikrotason ilmiöihin. Väitöstutkimukseni kuitenkin osoittaa aiempien keskusteluanalyyttisten luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimusten tavoin, että osallistujat kohtelevat merkityksellisinä sellaisiakin vähäpätöisiltä vaikuttavia vuorovaikutuksen yksityiskohtia kuin taukoja, katseen suuntaa ja äänenpainoa (vrt. esim. Kääntä 2010). Tästä syystä myös opetustilannetta tarkastelevan tutkijan on syytä kiinnittää niihin huomiota.

Tarkastelin väitöstutkimuksessani luokkahuonevuorovaikutusta ja oppimateriaalien käyttämistä oman tieteenalani, kasvatustieteen, ja valitsemani viitekehysten, opetustilanteessa toteutuvan opetussuunnitelman, näkökulmasta keskittyen

niiden kannalta olennaisiin kysymyksiin (vrt. Antaki 2011, 3). Keskustelunanalyysin avulla saatoinkin tarkastella yksityiskohtaisella tasolla toteutuvaa opetussuunnitelmaa tehden selkoa siitä, millä tavoin opettaja ja opiskelijat rakensivat vuoro vuorolta jaettua ymmärrystä siitä, mistä tilanteesta on kyse ja mikä siinä on olennaista. Keskustelunanalyysi auttaa tekemään näkyväksi niitä vuorovaikutuskäytänteitä, joiden avulla tietyille instituutiolle, vaikkapa koululle, ominaisia tehtäviä suoritetaan. Se voi myös tarjota välineitä näiden käytänteiden toimivuuden arvioimiseen, vaikka osallistujien toimintaa arvioivaan ja arvottavaan lähestymistapaan onkin keskustelunanalyttisessä tutkimusperinteessä tavattu suhtautua epäillen (ks. esim. Tainio 2007; ten Have 2007). Luokahuonevuorovaikutuksen mikroanalyttinen tarkastelu voi siis auttaa ymmärtämään paremmin sitä, millaisia pedagogisia tehtäviä vakiintuneilla, toisinaan merkityksellöminä tai jopa haitallisina pidetyillä vuorovaikutuskäytännöillä, vaikkapa opettajaohjauksella vuorottelujärjestelmällä tai kolmiosaisella opetussyklillä, opetustilanteesta on (esim. Lee 2007; Sahlström 1999).

7.5 Jäsenyyuskategoriat piilo-opetussuunnitelman tutkimuksen välineenä

Piilo-opetussuunnitelman käsitteellä viitataan kaikkeen siihen julkilausuttuihin tavoitteisiin sisällyttömään ja niiden kanssa ristiriitaiseenkin, mitä koulussa opetetaan, opiskellaan ja opitaan (esim. Jackson 1968). Se kytkeytyy epäsuorasti koulun yhteiskunnallisiin tehtäviin, ja opetustilanteen puitteet, esimerkiksi aika, tilat ja oppilasryhmän koko voivat tukea ja edistää sen toteutumista. Viime kädessä piilo-opetussuunnitelma toteutuu koulun käytännöissä, esimerkiksi opettajan toiminnan välityksellä, eivätkä osallistajat välttämättä edes tiedosta sen olemassaoloa tai omaa rooliaan sen toteutumisessa. (Esim. Broady 1986; Rinne 1986.) Piilo-opetussuunnitelmatutkimuksessa keskitytäänkin usein tuomaan esille juuri opetuksen virallisten tavoitteiden ja koulun käytänteiden välisiä jännitteitä, jotta niiden purkaminen tulisi mahdolliseksi (esim. Rinne & Koski 2000).

Yhden keskeisen piilo-opetussuunnitelman ulottuvuuden muodostaa koulukskasvatuksen ja -opetuksen sukupuolittuneisuus, joka on ristiriidassa viralliseen opetussuunnitelmaan kirjattujen tasa-arvotavoitteiden kanssa (esim. Lahelma 1992). Einarson ja Hultman (1984) puhuvatkin kaksinkertaisesta piilo-opetussuunnitelmasta viitaten siihen, että piilo-opetussuunnitelma on tytöille ja pojille erilainen. Käytännössä sukupuolittuneisuus tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettajat tulevat kohdelleeksi eri tavoin tyttö- ja poikaoppilaita ja siten viestineeksi, että heiltä oletetaan ja odotetaan eri asioita, ja että heitä arvioidaan eri kriteerein (esim. Gordon 2001; Lindroos 1997; Metso 1992; Tainio 2009). Sukupuolittuneisuus ilmenee myös oppimateriaalien välittämässä stereotyyppisissä tavoissa kuvata miehiä ja naisia (esim. Blumberg 2008; Tainio & Teräs 2010). Koska kak-

sinkertainen piilo-opetussuunnitelma toteutuu suurelta osin juuri opettajan toiminnan välityksellä, on opettajankoulutuksella nähty olevan tärkeä rooli koulun tasa-arvotavoitteiden saavuttamisessa (esim. Hansen 2016; Lahelma 2011). Opettajankoulutuksen opetustilanteissa toteutuvan opetussuunnitelman tulisikin tarjota opiskelijoille tilaisuuksia sukupuolittavien rakenteiden ja stereotyyppisten sukupuolikäsitysten kriittiseen tarkasteluun, jotta he saisivat valmiuksia toimia työssään tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistäväillä tavoilla.

Suomalaisessa opettajankoulutuksen tutkimuksessa sukupuoliteemojen käsittelyä on lähestytty analysoimalla opettajankoulutuslaitosten opinto-ohjelmia ja kurssikirjallisuutta (esim. Lehtonen (toim.) 2011, 200–201) sekä kysely- ja haastattelututkimuksin (esim. Jauhiainen, Laiho & Kovalainen 2012; Vidén & Naskali 2010). Viralliset asiakirjat tai osallistujien muistinvaraiset selonteot eivät kuitenkaan anna luotettavaa kuvaa siitä, millaisia merkityksiä sukupuolelle opetustilanteissa annetaan. Väitöstutkimuksessani tarkastelin opettajankoulutuksen luento- ja ryhmäopetuksessa toteutuvaa opetussuunnitelmaa sukupuolen näkökulmasta autenttisista opetustilanteista kerätyn videoaineiston avulla kiinnittäen huomiota siihen, millä tavoin sukupuolen merkitystä opettajan työssä käsitellään. Aineistoni perusteella sukupuoli nousi tavallisimmin esille silloin, kun osallistujat kertoivat omista tai toisilta kuulluista kouluun liittyvistä kokemuksista. Analysoin näitä kokemuskertomuksia ja niiden tiimoilta käytävää keskustelua keskustelunanalyysin ja jäsenyysskategoria-analyysin avulla. Tarkastelin erityisesti sitä, millaisia merkityksiä sukupuolelle annettiin tehtäessä selkoa kertomuksissa esiintyvien henkilöiden toiminnasta ja arvioitaessa sitä. Jäsenyysskategoria-analyysin avulla olisi mahdollista tarkastella laajemminkin sitä, millaisia kategorioita osallistujat käsittelevät erilaisissa opetus konteksteissa relevantteina ja millaisia merkityksiä he niihin liittävät. Näin sen avulla voitaisiin päästä käsiksi myös esimerkiksi sosiaaliseen tai etniseen taustaan liittyvien kategorisointien kautta kehkeytyvään piilo-opetussuunnitelmaan.

Mieleepainuvien tapahtumien, käännteentekevien sattumusten ja ylipäätään kouluun liittyvien kokemusten käsittelemistä on pidetty keskeisenä keinona auttaa opettajaksi opiskelevia ja jo työelämässä toimivia opettajia tulemaan tietoisiksi niistä arvoista, periaatteista, uskomuksista, mielikuvista ja peukalosäännöistä, jotka muodostavat keskeisen osan sitä henkilökohtaista käytännöllistä tietoa, jonka varassa he työssään toimivat (esim. Carter 1995; Connelly & Clandinin 1988). Lisäksi kokemuskertomukset voivat toimia käytännön opetustyön representaatioina, joita tarkastelemalla osallistujat saavat tilaisuuksia harjaannuttaa ammatillista katsettaan eli kykyään havaita ja tulkita työssään kohtaamiaan tilanteita (vrt. Grossman ym. 2011; Pulvermacher & Lefstein 2016; ammatillisesta katseesta ks. Goodwin 1994; van Es & Sherin 2009). Ne eivät kuitenkaan sellaisenaan välttämättä edistä sukupuolitietoiseksi opettajaksi kasvamista: jos kertomusten uusintamia stereotyyppisiä tai muutoin ongelmallisia sukupuoleen liittyviä kä-

sityksiä ei nosteta kriittisen tarkastelun kohteeksi, voivat ne johtaa näiden käsitysten vahvistumiseen ja muodostaa siten esteen ammatillisen toimijuuden kehittymiselle (esim. Carter 1995; McVee 2004; Pulvermacher & Lefstein 2016).

Opettajankoulutuksen luento- ja seminaariopetuksessa varsin yleiset kokemukset kertomukset tarjoavat opettajankouluttajille erinomaisen keinon päästä käsiksi siihen ymmärrykseen, jonka varassa opiskelijat erittelevät, tulkitsevat ja arvioivat opettajan ja oppilaiden toimintaa raportoimissaan tilanteissa, ja nostaa tarvittaessa esille opetuksen tavoitteiden ja periaatteiden näkökulmasta ongelmallisia käsityksiä, joita kertomukset toisinaan ilmentävät. Aineistoni perusteella näin ei kuitenkaan tapahdu: ainakaan sukupuoleen liittyvät stereotyyppiset käsitykset eivät juuri koskaan tule käsitellyiksi ja kyseenalaistetuiksi, eikä kokemukset pedagoginen potentiaali sukupuolitietoisuuden opetuksen resurssina siten pääse todentumaan. Sen sijaan niiden välittämä sukupuoli-ideologia välittyy toteutuvaan opetussuunnitelmaan muodostaen opetuksen virallisten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustavoitteiden kanssa ristiriitaisen piilo-opetussuunnitelman, joka saattaa osaltaan ehkäistä opiskelijoiden sukupuolitietoisuuden kehittymistä.

7.6 Oppimateriaalin lukutaito opettajan ydintaitona

Opetustilanteissa valtaosa toiminnasta liittyy tavalla tai toisella oppimateriaalina käytettäviin teksteihin. Tekstien valitseminen ja päätökset siitä, millä tavoin niiden kanssa työskennellään, ovat keskeinen osa opettajan arkista työsarkaa. Ne myös määrittävät suurelta osin sitä, millaisia oppimista mahdollistavia tilanteita opiskelijoille toteutuvassa opetussuunnitelmassa rakentuu. Niinpä oppimateriaalien valintaan ja käyttämiseen liittyvät pedagogiset päätökset tulisi nähdä keskeisenä osana käytännön opetustyötä, ja taitoa käyttää erilaisia materiaaleja oppimista mahdollistavien tilanteiden rakentamisessa olisi pidettävä keskeisenä osana opettajan ammatillista osaamista (ks. esim. Brown 2009; Brown & Edelson 2003).

Kuten jo aiemmin totesin, opetuksessa käytettävillä välineillä ja materiaaleilla nähdään usein olevan keskeinen rooli siinä, mitä ja miten opetetaan ja opiskellaan, ja kenties siksi oppimateriaalien valintaan liittyviä kysymyksiä tunnutaan usein painottavan esimerkiksi kouluopetuksen kehittämistä koskevissa puheenvuoroissa enemmän kuin niiden käyttämiseen liittyviä kysymyksiä (vrt. Saari & Sääntti 2017). Oppimateriaalinlukutaito eli kyky tarkastella oppimateriaaleja kriittisesti ja analyttisesti kiinnittäen huomiota siihen, millaista opetus- ja opiskelutoimintaa ne mahdollistavat ja tukevat, ei omien havaintojeni mukaan ole saanut ansaitsemaansa huomiota myöskään opettajankoulutuksessa. Tätä havaintoa tukee myös se, että suomalaista opettajankoulutusta käsittelevässä tutkimuksessa oppimateriaalien käyttämiseen liittyvien kompetensseihin tai niiden opiskeluun ja oppimiseen ei tietääkseni juurikaan ole kiinnitetty huomiota lukuun ottamatta Viirin

(2000) väitöskirjatutkimusta. Siinä huomion kohteena oli vuorovesi-ilmiön käsittely oppikirjoissa ja yhtenä tarkastelukohteena se, millä tavoin opiskelijat kykenivät hyödyntämään oppikirjan esitystä oman opetustuokion valmistelun resurssina (Viiri 2000). Analyysissään Viiri (2000) nostaa esille opettajaopiskelijoiden puutteellisen sisältö- ja pedagogisen sisältötiedon, joka estää heitä tunnistamasta oppikirjan esittämään tietoon liittyviä ongelmia ja tasapainottamasta oppikirjan esityksen puutteita niitä omalla opetuksellaan. Omat havaintoni sisältö- ja pedagogisen sisältötiedon merkityksestä oppimateriaalin pedagogisen potentiaalin todentamisessa ovat tässä suhteessa samansuuntaisia: oppi- ja työkirjat eivät tarjoa yksinkertaisesti toimeenpantavissa olevaa opetussuunnitelmaa, vaan niiden pedagogisesti tarkoituksenmukainen käyttäminen edellyttää opettajalta laajaa ja syvällistä asiantuntemusta.

Yksi mahdollinen ratkaisu tähän ongelmaan on oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien kehittäminen. Oppimateriaalien kehittämistä opettajien ammatillista osaamista ja toimijuutta tukevaan suuntaan onkin pidetty tärkeänä opetuksen kehittämisen keinona anglo-amerikkalaisen opetussuunnitelmatutkimuksen edustajien keskuudessa (esim. Ball & Cohen 1996; Davis & Krajic 2005; Drake, Land & Tyminski 2015). Oppimateriaalit, joissa laatijoiden tekemät sisällölliset ja menetelmälliset valinnat eksplikoitaisiin ja perusteltaisiin ja joissa tekstien erilaisten käyttötapojen kirjo tuotaisiin paremmin esille, voisivat myös oman tutkimukseni tulosten perusteella auttaa opettajia tekemään opetussuunnitelmaa toteuttaessaan opiskelijoiden oppimisen näkökulmasta tarkoituksenmukaisempia valintoja. Analyysini nimittäin osoittaa, että opettajat nostavat toisinaan opetustilanteessa jaetun huomion kohteeksi sellaisia tekstiin liittyviä seikkoja, jotka eivät opiskeltavan asian näkökulmasta ole merkityksellisiä tai jopa antavat siitä virheellisen käsityksen.

Opetustilanteessa sen, mitä ja miten opetetaan ja opiskellaan, ratkaisevat kuitenkin opetustilanteen osapuolet, opettaja ja opiskelijat. Opetussuunnitelmatutkijat osoittivat jo 1970-luvulla, ettei opettajan toimintaa ole mahdollista määrätä opetussuunnitelmaa välittävän oppimateriaalien avulla: opettajat mukauttavat ja soveltavat oppimateriaalien välittämää opetussuunnitelmaa omia ja opiskelijoidensa tarpeita ja mieltymyksiä vastaaviksi, oli ne suunniteltu miten yksiselitteisiksi ja ohjaaviksi tahansa (esim. Fullan & Pomfret 1977). Laadukkaat oppimateriaalit eivät yksiselitteisesti johda korkealaatuiseen opetuksen sen enempää kuin huonolaatuiset oppimateriaalit heikkolaatuiseen opetukseen, vaan opetuksen laadun kannalta ratkaiseva tekijä on opettajan ammattitaito.

Opettajan ammatillista autonomiaa ihannoivassa mallissa valmiiden oppimateriaalien käyttämiseen suhtaudutaan epäluuloisesti, mutta oppikirjojen ja niiden oheismateriaalien laaja suosio opettajien keskuudessa viittaa siihen, että opettajat kokevat nämä materiaalit tarpeellisiksi. Jos opettajankoulutuksen toivotaan valmistavan opettajia niihin tehtäviin, joista käytännön opetustyö rakentuu, olisi sen

annettava tuleville opettajille valmiuksia oppimateriaalien pedagogisesti tarkoituksenmukaiseen käyttämiseen (esim. Westwood Taylor 2013). Oppimateriaalinlukutaitoa olisikin syytä harjaannuttaa opettajankoulutuksessa esimerkiksi tarjoamalla opiskelijoille entistä systemaattisemmin tilaisuuksia analysoida oppikirjoja ja niiden oheismateriaaleja eri näkökulmista käsin sekä tarjoamalla heille mahdollisuuksia harjoitella oppimateriaalien käyttämistä opetuksen suunnittelussa ja opetustilanteissa esimerkiksi pienten opetustuokioiden avulla (vrt. Grossman ym. 2011). Erityisen tärkeää tämä on nyt, kun oppimateriaalien kirjo on koulujen digitalisoitumisen myötä laajempi kuin koskaan aiemmin.

Lähteet

Ahola, S. & Olin, N. 2000. *Yliopiston piilo-opetussuunnitelma: eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä*. Turku: Turun yliopisto.

Ahonen, S. 2003. Voiko opetussuunnitelma syntyä demokraattisesti? Opetussuunnitelmien syntyprosessien tarkastelua. Teoksessa V. Meisalo (toim.) *Aineopettajankoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002*. Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002, 132–140.

Alsop, J. 2006. *Teacher identity discourses: negotiating personal and professional spaces*. Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum cop.

Antaki, C. 1994. *Explaining and arguing. The social organization of accounts*. London: Sage.

Antaki, C. 2011. Six Kinds of Applied Conversation Analysis. Teoksessa C. Antaki (toim.) *Applied Conversation Analysis: Intervention and Change in Institutional Talk*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–14.

Antaki, C. & Fielding, G. 1981. Research on ordinary explanations. Teoksessa C. Antaki (toim.) *The psychology of ordinary explanations of social behavior*. London: Academic Press Inc., 27–55.

Apple, M. 2008. Curriculum planning. Teoksessa J. Phillion; M.F. He & M.F. Connelly (toim.) *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: SAGE Publications, 25–44.

Arminen, I. 2005. *Institutional Interaction: Studies of Talk at Work*. Aldershot: Ashgate.

Atjonen, P. 2005. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikääksi nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Palmenia, 76–82.

Autio, T. 2017. Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien äyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino, 17–58.

Baker, C. & Freebody, P. 1989. *Children's first schoolbooks: Introductions to the culture of literacy*. Oxford: Basil Blackwell.

Ball, D.L. & Cohen, D.K. 1996. Reform by the book: What is – or might be – the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher* 25(9), 6–8.

Ball, D.L. & Cohen, D.K. 1999. Developing Practice, Developing Practitioners. Teoksessa G. Sykes & L. Darling-Hammond (toim.) *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey Boss, 3–32.

Ball, D.L. & Feiman-Nemser, S. 1989. Using textbooks and teachers' guides: A dilemma for beginning teachers and teacher educators. *Curriculum Inquiry* 18, 401–423.

Ball, D.L. & Forzani, F.M. 2007. What makes education research “educational”? *Educational Researcher* 36(9), 529–540.

Ball, D.L. & Forzani, F.M. 2009. The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education* 60, 497–511.

Ball, D.L.; Thames, M. & Phelps, G. 2008. Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education* 29, 389–407.

Barton, D. 1994. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.

Barton, D. 2001. Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education* 15(2–3), 92–104.

- Barton, D. & Hamilton, M. 1998. *Local literacies: Reading and writing in one community*. Lontoo: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. 2000. Literacy practices. Teoksessa D. Barton, M. Hamilton, R. Ivanic & R. Ivanic (toim.) *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 7–15.
- Baynham, M. 1995. *Literacy practices. Investigating literacy in social contexts*. London: Longman.
- Baynham, M. 2010. Narrative as evidence in literacy research. *Linguistics and Education* 11(2), 99–117.
- Ben-Peretz, M. 1975. The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network* 5(2), 151–159.
- Ben-Peretz, M. 1990. *The Teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ben-Peretz, M. 2011. Teacher knowledge: What it is? How Do We Uncover It? What Are Its Implications For Schooling? *Teaching and Teacher Education* 27(1), 3–9.
- Bezemer, J. & Kress, G. 2008. Writing in Multimodal Texts. A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication* 25(2), 166–195.
- Blumberg, R.L. 2008. *Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008, Education for all by 2015: will we make it?
- Borko, H. & Putnam, R.T. 1996. Learning to teach. Teoksessa D. Berliner & R. Calfee (toim.) *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Shuster Macmillan, 673–708.
- Bosch, M. & Gascon, J. 2005. Twenty-five years of the Didactic Transposition. *ICMI Bulletin no. 58*, 51–65.
- Breen, M. 1989. The evaluation cycle for language learning. Teoksessa R.K. Johnson (toim.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University, 187–206.

Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.

Brown, M.W. 2009. The Teacher-Tool Relationship. Theorizing the Design and Use of Curriculum Materials. Teoksessa J.T. Remillard, B.A. Herbel-Eisemann & G.M. Lloyd (toim.) *Mathematics Teachers at Work. Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction*. New York: Routledge, 17–36.

Brown, M.W. & Edelson, D.C. 2003. Teaching by design: Can we better understand the ways in which teachers use materials so we can better design materials to support changes in practice? The Center of Learning Technologies in Urban Schools. http://www.letus.org/PDF/teaching_as_design.pdf

Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cal, G. & Thompson, D.R. 2014. The enacted curriculum as a focus of research. Teoksessa Z. Usiskin & D.R. Thompson (toim.). *Enacted mathematics curriculum: A conceptual framework and research needs*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, 1–20.

Calderhead, J. 1996. Teachers: Beliefs and knowledge. Teoksessa D. Berliner & R. Calfee (toim.) *Handbook of research on educational psychology*. New York: Macmillan, 709–725.

Carter, K. 1994. Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. *Journal of Curriculum Studies* 26(3), 235–252.

Carter, K. 1995. Teaching stories and local understandings. *The Journal of Educational Research* 88(6), 326–330.

Carter, K. & Doyle, W. 1996. Personal narrative and life history in learning to teach. Teoksessa J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (toim.) *Handbook of Research on Teacher Education*. 2nd Edition. New York: Macmillan, 120–142.

Charalambous, Y.C. & Hill, H.C. 2012. Teacher knowledge, curriculum materials and quality of instruction: Unpacking a complex relationship. *Journal of Curriculum Studies* 44(4), 443–466.

- Chevallard, Y. & Bosch, M. 2014. Didactic transposition in mathematics education. Teoksessa S. Lerman (toim.) *Encyclopedia of Mathematics Education*. Dordrecht: Springer, 170–174.
- Choi, E.; Gaines, R.E.; Park, J.H.; Williams, K.M.; Schallert, D.L.; Yu, L.-T. & Lee, J. 2016. Small stories in online classroom discussion as resources for preservice teachers' making sense of becoming a bilingual educator. *Teaching and Teacher Education* 58, 1–16.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. 1992. Teacher as curriculum maker. Teoksessa P.W. Jackson (toim.) *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company, 363–461.
- Clark, H.H. 1996. *Using Language*. New York: Cambridge University Press.
- Clemente, M. & Ramírez, E. 2008. How teachers express their knowledge through narrative. *Teaching and Teacher Education* 24(5), 1244–1258.
- Cohen, D.K. 2011. *Teaching and its predicaments*. Cambridge Mass.; Harvard University Press.
- Collopy, R. 2003. Curriculum materials as professional development tool: How a mathematics curriculum affected two teachers' learning. *The Elementary School Journal* 103, 287–311.
- Connelly, F.M. 1972. The Functions of Curriculum Development. *Interchange* 3(2-3), 161–177.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. 1985. Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. Teoksessa E. Eisner (toim.) *Learning and teaching ways of knowing: The eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 174–198.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. 1988. *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. Ontario: Teachers College Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2000. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. 1992. Curriculum studies and the traditions of inquiry: The scientific tradition. Teoksessa Teoksessa P.W. Jackson (toim).

Handbook of research on curriculum. New York: MacMillan Publishing Company, 41–78.

Davis, E.A. & Krajic, J. S. 2005. Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher* 34(3), 3–14.

Davis, E.A.; Janssen, F.J.J.M. & van Driel, J.H. 2016. Teachers and science curriculum materials: where we are and where we need to go. *Studies in Science Education* 52(2), 127–160.

Dewey, J. 1956 [1902]. *The child and the curriculum. The school and society*. Chicago: Phoenix Books.

Dewey, J. 1997 [1916] *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.

Doyle, W. 1993. Constructing curriculum in the classroom. Teoksessa F.K. Oser, A. Dick & J. Patry (toim.) *Effective and responsible teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 66–79.

Doyle, W. & Carter, K. 1984. Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry* 14(2), 129–149.

Drake, C. & Sherin, M.G. 2006. Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry* 36, 153–187.

Drake, C. & Sherin, M.G. 2009. Developing curriculum vision and trust: Changes in teachers' curriculum strategies. Teoksessa J.T. Remillard, B.A. Herbel-Eisenmann & G. M. Lloyd (toim.) *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction*. New York: Routledge, 321–337.

Drake, C.; Land, T.J. & Tyminski, A.M. 2015. Using Educative Curriculum Materials to Support the Development of Prospective Teachers' Knowledge. *Educational Researcher* 43(3), 154–162.

Drew, P. 1989. Recalling someone from the past. Teoksessa D. Roger & P. Bull (toim.) *Conversation: An Interdisciplinary Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 96–116.

Drew, P. 1998. Complaints about transgressions and misconduct. *Research on Language and Social Interaction* 31, 295–325.

Drew, P. 2013. Turn design. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *Handbook of Conversation Analysis*. Chichester UK: Wiley Blackwell, 131–149.

Drew, P. & Heritage, J. 1992. Analyzing talk at work: An introduction. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.) *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–65.

Drew, P. & Sorjonen, M.-L. 2011. Dialogue in institutional interactions. Teoksessa T. van Dijk (toim.) *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction 2nd Edition*. Sage Publications, 191–216.

Eckerth, J. 2008. Investigating consciousness raising tasks: Pedagogically-targeted and nontargeted learning gains. *International Journal of Applied Linguistics* 18, 119–45.

Eglin, P. & Hester, S. 1992. Category, predicate and task: the pragmatics of practical action. *Semiotica* 88, 243–268.

Einarson, J. & Hultman, T.G. 1984. *Godmorgon pojkar och flickor: om språk och kön i skolan*. Malmö: LiberFörlag.

Eisner, E. 1985. *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Publishing Co.

Ekola, J. 1978. *Oppikirjan arviointikriteerien kehittely peruskoulun 1.–4. luokkien opettajien arviointien pohjalta*. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 64/1978. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Elbaz, F. 1981. The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry* 11(1), 43–71.

Elbaz, F. 1983. *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Lontoo: Croom Helm.

Elmore, R. & Sykes, G. 1992. Curriculum Policy. Teoksessa P.W. Jackson (toim.) *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company, 185–215.

Erss, M. 2017. Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 193–222.

Evaldsson, C.A. & Melander, H. 2017. Managing disruptive student conduct: Negative emotions and accountability in reproach-response sequences. *Linguistics and Education* 37, 73–86.

Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. 1986. The first year of teacher preparation: Transition to pedagogical thinking? *Journal of Curriculum Studies* 18(3), 239–256.

Flinders, D. J.; Noddings, N. & Thornton, S. 1986. The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry* 16(1), 33–42.

Floden, R. 2002. The measurement of opportunities to learn. Teoksessa A. C. Porter & A. Gamoran (toim.) *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement*. Washington D.C.: National Academy Press, 231–266.

Fogo, B. 2014. Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey. *Theory & Research in Social Education* 42(2), 151–196.

Forbes, C. 2013. Curriculum-dependent and curriculum-independent factors in preservice elementary teachers' adaptation of science curriculum materials for inquiry-based science. *Journal of Science Teacher Education* 24, 179–197.

Forbes, C.T. & Davis, E.A. 2010. Curriculum design for inquiry: Preservice elementary teachers' mobilization and adaptation of science curriculum materials. *Journal of Research on Science Teaching* 47(7), 365–387

Forzani, F.M. 2014. Understanding “Core Practices” and “Practice-Based” Teacher Education: Learning from the Past. *Journal of Teacher Education* 65(4), 367–368.

Freebody, P. 2013. School knowledge in talk and writing: Taking ‘when learners know’ seriously. *Linguistics and Education* 24, 64–74.

Freeman, D.J. & Porter, A.C. 1989. Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools? *American Educational Research Journal* 26(3), 403–421.

Fullan, M. & Pomfret, A. 1977. Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Education Research* 47(1), 335–397.

- Fullan, M. 2008. Curriculum implementation and sustainability. Teoksessa J. Philion; M.F. He & M.F. Connelly (toim.) *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: SAGE Publications, 113–122.
- Gallagher, M.; Haywood, S.L.; Jones, M.W. & Milne, S. 2010. Negotiating informed consent with children in school-based research: A critical review. *Children & Society* 24, 471–482.
- Garfinkel, H. 1984 [1967]. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Gardner, R. 2013. Conversation analysis in the classroom. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *Handbook of Conversation analysis*. Chichester, UK: Wiley Blackwell, 593–612.
- Gardner, R. 2019. Classroom Interaction Research: The State of Art. *Research on Language and Social Interaction* 52(3), 212–226.
- Gee, J. 1996. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor & Francis.
- Gibson, J.J. 1979. *Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin cop.
- Gill, R. 2011. The shadow in organizational ethnography: moving beyond shadowing to spect-acting. *Qualitative Research* 6(2), 115–133.
- Golombek, P. & Johnson, K.E. 2004. Narrative Inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching* 10(3), 307–327.
- Goodlad, J. 1984. *A place called school: prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. & Klein, M.F. 1970. *Behind the classroom door*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones.
- Goodwin, C. 1994. Professional vision. *American Anthropologist* 96(3), 606–633.
- Goodwin, C. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32, 1489–1522.
- Goodwin, C. 2013. The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics* 46, 8–23.

Goodwin, C. & Heritage, J. 1990. Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology* 19, 283–307.

Gordon, T. 2001. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.

Gourlay, L. 2005. OK, who's got number one? Permeable Triadic Dialogue, covert participation and the co-construction of checking episodes. *Language Teaching Research* 9(4), 403–422.

Griffin, M.L. 2003. Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice* 4(2), 207–220.

Grossman, P. 1990. *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

Grossman, P. & McDonald, M. 2008. Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal* 45(1), 184–205.

Grossman, P. & Thompson, C. 2008. Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and Teacher Education* 24, 2014–2026.

Grossman, P.; Hammerness, K. & McDonald, M. 2009. Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15(2), 273–289.

Grossman, P.; Compton, C.; Igra, D.; Ronfeldt, M.; Shahan, E. & Williamson, P. 2009. Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record* 111, 2055–2100.

Hakala, L.; Maaranen, K. & Riitaoja, A.-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 161–190.

Hakulinen, A. 1997. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 13–17.

Hamilton, D. 1989. *Towards a theory of schooling*. London: The Falmer Press.

- Hansen, P. 2016. *Opettajankoulutuksen hankeohjauksen mahdollisuudet ja rajat: Kahden poliittikalähtöisen kehittämishankkeen järjestelmäteoreettinen analyysi*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Harden, A. & Thomas, J. 2010. Mixed methods and systematic reviews: Examples and emerging themes. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddle (toim.) *The Sage Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. 2nd edition. Los Angeles: Sage, 749–774.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2015:8.
- Harmanen, M. 2016. Monilukutaito laajentaa opetuksen kielitietoisuutta. Kielitietoinen käänne opetussuunnitelman perusteissa. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 10–22.
- ten Have, P. 2007. *Doing conversation analysis. A Practical Guide*. 2nd Edition. London: Sage.
- Heap, J.L. 1985. Discourse in the Production of Classroom Knowledge: Reading Lessons. *Curriculum Inquiry* 15(3), 245–279.
- Heap, J.L. 1991. A situated perspective on what counts as reading. Teoksessa C. Baker & A. Luke (toim.) *Towards A Critical Sociology of Reading Pedagogy: Papers of the XII World Congress on Reading*. John Benjamins Publishing Company, 103–139.
- Heath, C.; Hindmarsh, J. & Luff, P. 2010. *Video in Qualitative Research. Analysing social interaction in everyday life*. London: Sage.
- Heikkilä & Sahlström 2003. Om användning videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(1–2), 24–41.
- Heinonen, J. P. 2005. *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit? Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257.

Heinonen, P. 2017. *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. 2010. On the contingent nature of language-learning tasks. *Classroom Discourse* 1(1), 25–45.

Hellermann, J. & Jakonen, T. 2015. Interactional approaches to the study of classroom discourse and student learning. Teoksessa K. King, Y.-J. Lai & S. May (toim.) *Research Methods in Language and Education*. Springer International Publishing, 1–13.

Hemmi, K.; Krzywacki, H. & Koljonen, T. 2018. Investigating Finnish Teacher Guides as a Resource for Mathematics Teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research* 62(6), 911–928.

Hepburn, A. & Bolden, G. B. 2013. The conversation analytic approach to transcription. Teoksessa J. Sidnell (toim.) *Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, UK: Wiley Blackwell, 57–76.

Herbel-Eisenmann, B.A. 2007. From intended curriculum to written curriculum: Examining the “voice” of a mathematics textbook. *Journal of Research in Mathematics Education* 38(4), 344–369.

Heritage, J. 1996. *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus

Heritage, J. 2005. Conversation Analysis and Institutional Talk. Teoksessa K. L. Fitch & R. E. Sanders (toim.) *Handbook of Language and Social Interaction*. Abingdon: Routledge.

Heritage, J. 2008. Conversation analysis as social theory. Teoksessa B.S. Turner (toim.) *The New Blackwell Company to Social Theory*. Oxford: Blackwell Publishing, 300–320.

Heritage, J. & Clayman, S. 2010. *Talk in action: Interaction, identities and institutions*. Chichester; Malden, MA: Wiley Blackwell

Heritage, M. & Heritage, J. 2013. Teacher questioning: The epicenter of instruction and assessment. *Applied Measurement in Education* 26(3), 176–190.

Hester, S. & Eglin, P. 1997. Membership Categorization Analysis: An Introduction. Teoksessa S. Hester & P. Eglin (toim.) *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*. Washington D.C.: University Press of America, 1–24.

Hiebert, J.; Gallimore, R. & Stigler, J.W. 2002. A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One? *Educational Researcher* 31(5), 3–15.

Hiebert, J. & Grouws, D.A. 2007. The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. Teoksessa F.K. Lester (toim.) *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 371–404.

Hiidenmaa, P.; Löytönen, M. & Ruuska, H. 2017. Suomalaisen oppikirjallisuuden pitkät perinteet. Teoksessa P. Hiidenmaa, M. Löytönen, H. Ruuska & M. Aksela (toim.) *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 7–16.

Hiidenmaa, P. 2018. Yhä moniulotteisempi lukutaito. *Virittäjä* 122(2), 159–160.

Hildén, R. & Härmälä, R. (toim.) 2015. *Hyvästä paremmaksi – kehittämissideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Koulutuksen seurantaraportit 2015:6.

Hill, H.C. & Charalambous, C.Y. 2012. Teaching (un)connected mathematics: Two teacher's enactment of the Pizza problem. *Journal of Curriculum Studies* 44(4), 467–487.

Horn, I.S. 2010. Teaching replays, teaching rehearsal and re-visions of practice: learning from colleagues in a mathematics teacher community. *Teachers College Record* 112(1), 225–259.

Hutchby, I. & Wooffit, R. 2005. *Conversation analysis and Discourse Analysis: a comparative and critical introduction*. London: Sage.

Hutchins, E. 1993. Learning to Navigate. Teoksessa S. Chaiklin & J. Lave (toim.) *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 35–63.

Hyvärinen, M. 2017. Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 174–192.

Häkkinen, K. 2002. *Suomalaisen oppikirjan vaihteita*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat.

Ilomäki, L. 2012. Erilaiset e-oppimateriaalit. Teoksessa L. Ilomäki (toim.) *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*. Helsinki: Opetushallitus, 7–11.

Itkonen, T. & Paatela-Nieminen, M. 2015. How is the Other Produced in Two Finnish ABC (E)-Books - An Intertextual Reading. Teoksessa R. J. Longfor; F. Dervin; K. Hahl & P-M. Niemi (toim.) *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland As an Example*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 37–60.

Jackson, P.W. 1968. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston cop.

Jackson, P.W. 1992. Conceptions of curriculum and curriculum specialists. Teoksessa P.W. Jackson (toim.) *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company, 3–40.

Jakonen, T. 2013. S2-oppijat oppikirjatekstin lukijoina. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: SKS, 44–80.

Jakonen, T. 2015. Handling knowledge: Using classroom materials to construct and interpret information requests. *Journal of Pragmatics* 89, 100–112.

Jakonen, T. 2016. Gaining access to another participant's writing in the classroom. *Language and Dialogue* 6(1), 179–204.

Jakonen, T. 2018. The environment of a bilingual classroom as an interactional resource. *Linguistics and Education* 44, 20–30.

Jakonen, T. & Morton, T. 2015. Epistemic Search Sequences in Peer Interaction in a Content-based Language Classroom. *Applied Linguistics*, 36(1), 73–94.

Jauhiainen, A., Laiho, A. & Kovalainen, P. 2012. "Työsarkaa riittää" - opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia sukupuolesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:213. Turku: Turun yliopisto.

- Jayysi, L. 1984. *Categorization and moral order*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Johnson, K.E. & Golombek, P. 2002. Inquiry into experience. Teachers' personal and professional growth. Teoksessa K.E. Johnson & P. Golombek (toim.) *Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–14.
- Jokinen, A.; Juhila, K. & Suoninen, E. 2012. *Kategoriat, kulttuuri ja moraalit. Johdatus kategorianalyysiin*. Tampere: Vastapaino.
- Juvonen, R. & Routarinne, S. 2018. Toimintaa lukemisen ja kirjoittamisen rajapinnalla: Neljäsluokkalaisten luetun ymmärtämisen tehtävä. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) *Uusia lukutaitoja rakentamassa = Building new literacies: AFinLA:n vuosikirja 2018*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa Ry, 134–158.
- Kagan, D.M. 1992. Professional Growth among pre-service and beginning teachers. *Review of educational research* 62, 129–169.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 2012. *Literacies*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Kang, W. & Kilpatrick, J. 1992. Didactic transposition in mathematics textbooks. *For the Learning of Mathematics* 12(1), 2–7.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1983. *Opetussuunnitelman toteutuminen: tulokset ja johtopäätökset*. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto tutkimusselosteita n.o. 41. Helsinki: Kouluhallitus.
- Kauppinen, M. 2010. *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kauppinen, M., Saario, J., Huhta, A., Keränen, A., Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., & Tarnanen, M. 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalis-tajina. Teoksessa M. Garant, I. Helin, & H. Yli-Jokipii (toim.). *Kieli ja globalisaatio. AFinLAn vuosikirja 66*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 20–234.
- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Opetusministeriö.

Kitzinger, C. & Wilkinson, S. 2017. Referring to persons. Linguistic Gender and Gender in Action – (when) are Husbands Men? Teoksessa E. Schegloff, G. Raymond, G. H. Lerner & J. Heritage (toim.) *Enabling Human Conduct: Studies of Talk-in-interaction in Honor of Emanuel A. Schegloff*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 189–204.

Kliebard, H.M. 1979. The drive for curriculum change in the United States, 1890–1951. 1 – The ideological roots of curriculum as a field of specialization. *Journal of Curriculum Studies* 11(3), 191–202.

Kliebard, H.M. 1992. Constructing a History of the American Curriculum. Teoksessa P.W. Jackson (toim.) *Handbook of research on curriculum*. A project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company, 157–184.

Kloser, M. 2014. Identifying a Core Set of Science Teaching Practices: A Delphi Expert Panel Approach. *Journal of Research in Science Teaching* 51(9), 1185–1217.

Knoblauch, H.; Schnettler, B. & Raab, J. 2006. Introduction. Teoksessa H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H.-G. Soeffler (toim.) *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 9–26.

Koole, T. & Elbers, E. 2014. Responsivity in teacher explanations. A conversation analytical perspective on scaffolding. *Linguistics and Education* 26(1), 57–69.

Kress, G. 2003. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Kress, G.; Jewitt, C.; Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. 2001. *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.

Krokkfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 247–267.

Kucer, S.B. 2005. *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. 2nd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuuskorpi, M. & Gonzales, N.C. 2014. Physical learning environments: learning in the future. Teoksessa M. Kuuskorpi (toim.) *Perspectives from Finland – Towards new learning environments*. Tampere: Opetushallitus. 63–77.
- Kääntä, L. 2010. *Embodied turn allocation and repair practices in classroom interaction: a multisemiotic perspective*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kääntä, L. & Haddington, P. 2011. Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus: multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia, Tiede 1337. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–45.
- Kääntä, L. & Lehtinen, E. 2016. Patterns of Experience Talk and Argumentation in Digital Peer Learning Discussions. *Language@Internet 13*, article 2.
- Labov, W. 1972. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lahdes, E. 1977. *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Lahelma, E. 1992. *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lahelma, E. 2011. Sukupuolitietoisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TA-SUKO-hankkeesta eteenpäin. *Kasvatus 42*(1), 90–95.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2013. *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Helsinki: Tietosanoma
- Lampert, M. & Graziani, F. 2009. Instructional activities as a tool for teachers' and teacher educators' learning. *Elementary School Journal 109*(5), 491–509.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2011. *New literacies: everyday practices and social learning*. New York: Open University Press.
- Lappalainen, A. 1992. *Oppikirjan historia: kehitys sumerilaisista suomalaisiin*. Porvoo: WSOY.

Laurier, E. & Philo, C. 2006. Possible Geographies: A Passing Encounter in Café. *Area* 38(4), 353–363.

Lee, Y.-A. 2007. Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics* 39, 1204–1230.

Lee, Y.-A. 2010. Learning in the contingency of talk-in-interaction. *Text and Talk* 30(4), 403–422.

Lee, Y.-A. & Hellermann, J. 2014. Tracing Developmental Changes Through Conversation Analysis: Cross-sectional and Logitudinal Analysis. *Tesol Quarterly* 48(4), 763–788.

Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä –tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lehtimaja, I. & Tainio, L. 2019. Encouraging participation or restraining teasing? Teacher responses to uninvited students' answers. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice* 12(1), 1–22.

Lehtinen, E. 2002. *Raamatun puhuttelussa: Teksti, kokemus ja vuorovaikutus adventistien raamatuntutkiskelussa*. Acta Universitatis Tamperensis 891. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lehtonen, J. (toim.) 2011. *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa – projektin julkaisu*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Levin, B. 2008. Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. Teoksessa J. Phillion; M.F. He & M.F. Connelly (toim.) *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: SAGE Publications, 7–24.

Lindholm, C.; Stevanovic, M. & Peräkylä, A. 2016. Johdanto. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.

Lindroos, M. 1997. *Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153.

Linnakylä, P. 2007. Finnish reading literacy challenged by cultural change. Teoksessa P. Linnakylä & I. Arffman (toim.) *Finnish reading literacy 2007. When*

quality and equity meet. University of Jyväskylä: Institute for Educational research, 35–59.

Lloyd, G.M.; Remillard, J.T. & Herbel-Eisenmann, B.A. 2009. Teachers' Use of Curriculum Materials. An Emerging Field. Teoksessa J.T. Remillard, B.A. Herbel-Eisenmann & G.M. Lloyd (toim.) *Mathematics Teachers at Work. Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction*. New York: Routledge, 3–14.

Lortie, D.C. 2002 [1975]. *Schoolteacher: A sociological study*. 2nd Edition. Chicago: Chicago University Press.

Luoto, L. & Lappalainen, M. 2006. *Opetussuunnitelmaprosessit yliopistoissa*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja n:o 10. Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Luukka, M. 2003. Tekstitaituriksi koulussa. *Virittäjä* 3/2003, 413–419.

Luukka, M. 2009. Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa M. Harnanen & T. Takala (toim.) *Tekstien pyöryksessä – tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 13–25.

Luukka, M.-R.; Pöyhönen, S.; Huhta, A.; Taalas, P.; Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Luukka, M.-R. & Leiwo, M. 2004. Opetussuunnitelma äidinkielen opetuksen suunnannäyttäjänä? Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–36.

Lähdesmäki, S. 2007. Intertekstuaalinen näkökulma englannin oppikirjoihin: Kuinka tekstilajivaikutteet nivoutuvat oppikirjateksteihin? Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja, (toim.), *Kieli oppimisessa - Language in Learning*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa, 53–71.

Majlesi, A. R. 2014. Finger dialogue. The embodied accomplishment of learnables in instructing grammar on a worksheet. *Journal of Pragmatics* 64, 35–51.

Majlesi, A.R. & Broth, M. 2012. Emergent learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction* 1, 193–207.

Mandelbaum, J. 2012. Storytelling in conversation. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *Handbook of conversation analysis*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 492–508.

Margutti, P. 2006. “Are you human beings?” Order and Knowledge Construction through Questioning in Primary Classroom Interaction. *Linguistics and Education* 17, 313–346.

Margutti, P. 2011. Teachers’ reproaches and managing discipline in the classroom: When teachers tell students what they do ‘wrong’. *Linguistics and Education* 22(4), 310–329.

Margutti, P. & Drew, P. 2014. Positive evaluation of student answer in classroom instruction. *Language and Education* 28(5), 436–458.

Markee, N. 2005. A conversation analytic perspective on off-task classroom talk: Implications for second language acquisition studies. Teoksessa K. Richards & P. Seedhouse (toim.) *Applying conversation analysis*. London: Palgrave-McMillan, 197–203.

Martin, J.R. & Rose, D. 2008. *Genre relations: mapping culture*. London, Oakville Conn.: Equinox Publications.

Maybin, J. & Moss, G. 1993. Talk about texts: reading as a social event. *Journal of Research on Reading* 16(2), 138–147.

McCutcheon, G. 1988. Curriculum and the Work of Teachers. Teoksessa L.E. Beyer & M.W. Apple (toim.) *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. Albany: State University of New York, 191–203.

McCutcheon, G. & Milner, 2010. A Contemporary Study of Teacher Planning in a High School English Class. *Teachers and Teaching. Theory and practice* 8(1), 81–94.

McDonald, S. 2005. Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research* 5, 455–473.

McLaughlin, M.W. 1976. Implementation as Mutual Adaptation: Change in classroom organization. Teoksessa W. Williams & R. F. Elmore (toim.) *Social Program Implementation. Quantitative Studies in Social Relations*. New York: Academic Press, 167–180.

- McVee, M.B. 2004. Narrative and the exploration of culture in teachers' discussions of literacy, identity, self and other. *Teaching and Teacher Education* 20, 881–899.
- Meijer, Verloop & Beijaard 1999. Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education* 15, 59–84.
- Melander, H. & Sahlström, F. 2009. In tow of the blue whale: Learning as interactional changes in topical orientation. *Journal of Pragmatics* 41(8), 1519–1537,
- Meri, M. 1992. *Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu?* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: SKS, 270–283.
- Meunier, D. & Vasquez, C. 2008. On shadowing the hybrid character of actions: A communicational approach. *Communication Methods & Measures* 2(3), 167–192.
- Miettinen, R. 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta: analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mikander, P. & Holm, G. 2014. Constructing threats and a Need for Control: Textbook Descriptions of a Growing, Moving World Population. *Review of International Geographical Education Online* 4(1), 7–25.
- Mikkola, P. 2016. *Teksti, agenda, artefakti: kehityskeskustelulomakkeen erilaiset roolit kehityskeskustelujen topikaalisissa siirtymissä*. Acta Waseansia 353. Kielitiede 49. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Mondada, L. 2006. Video Recording as the Reflexive Preservation and Configuration of Phenomenal Features for Analysis. Teoksessa H. Knoblauch, J. Raab, H.-G. Soeffner & B. Schnettler (toim.) *Video Analysis*. Bern: Lang, 1–18.
- Mondada, L. 2013. Conversation analytic approach to data collection. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *Handbook of conversation analysis*. Chichester UK: Wiley-Blackwell, 32–56.

Mondada, L. 2018. Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction* 51(1), 85–108.

Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. 2004. Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal* 88, 501–518.

Mori, J. 2002. Task Design, Plan, and Development of Talk-in-Interaction: An Analysis of a Small Group Activity in a Japanese Language Classroom. *Applied Linguistics* 23(3), 323–347.

Mortensen, K. & Hazel, S. 2011. Initiating round robins in the L2 classroom – preliminary observations. *Novitas Royal* 5(1), 55–70.

Myhill, D.; Jones, S. & Watson, A. 2013. Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education* 36, 77–91

Määttä, K. 1984. *Oppimateriaalin käyttö ja valinta*. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja C 4.

New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 60–93.

Niemi, K. 2011. Vuorovaikutus tekstien äärellä. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS, 408–425.

Niemi, K. 2013. Uskomaton kertomus. Oppilaat kertojina opetuskeskustelussa. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: SKS, 81–99.

Nissi, R. 2010. *Totuuden jäljillä: tekstin tulkinta nuorten aikuisten raamattupiirikeskusteluissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 145. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Norman, D. 1988. *The Psychology of Everyday Things*. New York: Basic Books.

Olson, D.R. 1980. On the Language and Authority of Textbooks. *Journal of Communication* 30(1), 186–196.

- Otte, M. 1986. What is a text? Teoksessa B. Christiansen, A.G. Howsen & M. Otte (toim.) *Perspectives on math education*. Dordrecht: Kluwer, 173–202.
- Onwuegbuzie, A.; Leech, N. & Collins, K. 2012. Qualitative Analysis Techniques for the Review of Literature. *The Qualitative Report* 17(28), 1–28.
- Palmu, T. 2003. *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä: etnografia yläasteen äidinkielen tunneilla*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pepin, B. & Haggarty, L. 2001. Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: a way to understand teaching and learning cultures. *ZDM: The International Journal of Mathematics Education* 33(5), 158–175.
- Pepin, B.; Gueudet, G. & Trouchet, L. 2013. Investigating textbooks as crucial interfaces between culture, policy and teacher curricular practice: Two contrasted case studies in France and Norway. *ZDM: The International Journal of Mathematics Education* 45(7), 929–943.
- Peräkylä, A. 1997. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 177–203.
- Peräkylä, A. 2004. Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London: Sage, 283–304.
- Peräkylä, A. 2011. Validity in Research on Naturally Occurring Interaction. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative Research*. 3rd edition. London: Sage, 365–382.
- Peräkylä, A. & Vehviläinen, S. 2003. Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse & Society* 14(6), 727–750.
- Petticrew, M. & Roberts, H. 2006. *Systematic Reviews for Social Sciences. A Practical Guide*. Malden MA: Blackwell Publications.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino: Tampere.

PIRLS 2011=Progress in international reading literacy study. International results in reading. http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_Full-Book.pdf

Pitkänen-Huhta, A. 2000. Lukeminen ja kirjoittaminen tilanteeseen sidottuna toimintana Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli kouluissa*. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu no. 59. Jyväskylä, 121–137.

Pitkänen-Huhta, A. 2003. *Texts and Interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Pomerantz, A. & Mandelbaum, J. 2005. Conversation Analytic Approaches to the Relevance and Uses of Relationship Categories in Interaction. Teoksessa K. L. Fitch & R. E. Sanders (toim.) *Handbook of Language and Social Interaction*. Abingdon: Routledge, 149–171.

POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus Määräykset ja ohjeet 2014: 96.K

Preskill, S. 1998. Narratives of teaching and the quest for the second self. *Journal of Teacher Education* 49(5), 344–357.

Pulvermacher, Y. & Lefstein, A. 2016. Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them? *Teaching and Teacher Education* 55, 255–266.

Quinlan, E. 2008. Conspicuous invisibility: Shadowing as a data collection strategy. *Qualitative Inquiry* 14(8), 1480–1499.

Raevaara, L. 1997. Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 75–92.

Raevaara, L. 2016. Toimintajaksojen rakenteet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 143–161.

Raevaara, L.; Ruusuvuori, J. & Haakana, M. 2001. Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa J. Ruusuvuori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.) *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura, 11–38.

Remillard, J.T. 1999. Curriculum materials in Mathematics Education Reform: A Framework for Examining Teachers' Curriculum Development. *Curriculum Inquiry* 29(3), 315–342.

Remillard, J.T. 2000. Can curriculum materials support teachers' learning? Two fourth-grade teachers' use of a new mathematics text. *Elementary School Journal* 100, 331–350.

Remillard, J. T. 2005. Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research* 75(2), 211–246.

Remillard, J. T., & Bryans, M. B. 2004. Teachers' orientations toward mathematics curriculum materials: Implications for teacher learning. *Journal for Research in Mathematics Education* 35(5), 352–388.

Remillard, J. T., & Heck, D. J. 2014. Conceptualizing the enacted curriculum in mathematics education. Teoksessa D. R. Thompson & Z. Usiskin (toim.), *Enacted mathematics curriculum: A conceptual framework and research needs*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 121–148.

Remillard, J. T & Reinke, L. 2012. *Complicating Scripted Curriculum: Can Scripts be Educative for Teachers?* Paper presented in AERA's annual meeting. Haettu 6.5.2019 <https://icubit.gse.upenn.edu/sites/default/files/RemillardReinkeAERA2012.pdf>

Remillard, J.T. & Kim, O.-K. 2017. Knowledge of curriculum embedded mathematics: exploring a critical domain of teaching. *Educational Studies in Mathematics* 96, 65–81.

Remillard, J.T.; Reinke, L. & Kapoor, R. 2019. What is the point? Examining how curriculum materials articulate mathematical goals and teachers steer instruction. *International Journal of Educational Research* 93, 101–117.

Richards, K. 1999. Working towards common understandings: Collaborative interaction in staffroom stories. *Text* 19(1), 143–174.

Richardson, V. & Placier, P. 2001. Teacher change. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of Research on Teaching*. Washington DC.: American Educational Research Association, 905–947.

Rinne, R. 1986. Piilo-opetussuunnitelmasta koulun todellisuuksiin. *Kasvatus* 17(5), 361–371.

Rinne, R. & Koski, L. 2000. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.

Roblin, Schunn & Mackenney 2018. What are critical features of science curriculum materials that impact student and teacher outcomes? *Science Education* 102(2), 260–282.

Rokka, P. 2011. *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö

Routarinne, S. 1997. Kertomuksen rakentaminen. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 138–155.

Ruuska, H. 2011. Opettajan ei tarvitse tehdä työväliteitään. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry., 41-46.

Rättyä, K. 2017. *Kielitiedon didaktiikkaa: Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 1. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Saari, A.; Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 61–82.

Saari, A. & Sääntti, J. 2017. The rhetoric of the ‘digital leap’ in Finnish educational policy documents. *European Educational Research Journal* 17(3), 442–457.

Saarinen, J.; Venäläinen, S.; Johnson, P.; Cantell, H.; Jakobsson, G.; Koivisto, P.; Routti, M.; Väänänen, J.; Huhtanen, M.; Kivistö, A. & Viitala, M. 2019. *OPS-työn askeleita. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Opetushallitus. Julkaisut 1:2019.

Sacks, H. 1984. Notes on methodology. Teoksessa J.M. Atkinson & J. Heritage (toim.) *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, 2–27.

Sacks, H. 1992. *Lectures on Conversation*. Cambridge: Blackwell Publishers.

Sacks, H.; Schegloff, E. & Jefferson, G. 1974. A Simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50(4), 696–735.

- Sahlström, F. 1999. *Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. Acta Universitatis Upsaliensis Uppsala Studies in Education 85.
- Sahlström, F. 2009. Conversation analysis as a way of studying learning. An introduction to special issue of SJER. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(2), 103–111.
- Salminen, J. 2018. *Opetussuunnitelman ohjaustapa ja opettajan opetussuunnitelmaosaaminen. Opettajan toimijuuden osa-alueiden tarkastelua*. Turku: Turun yliopisto.
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus* 45(4), 333–348.
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2016. Curriculum and teachers' pedagogical thinking when planning for teaching. *European Journal of Curriculum Studies* 3(1), 387–406.
- Sarason, S.B. 1972. *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Savolainen, K. 1998. *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Savolainen, K. 2004. Äidinkieli ja muut kielet äidinkielen oppikirjateksteissä. Teoksessa P. Muikku-Werner & H. Stotesbury (toim.) *Minä ja kielitiede – soveltajan arki*. AFinLAN vuosikirja 2004. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 62, 179–189.
- Sawyer, T. 2004. Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher* 33(2), 12–20.
- Schegloff, E. 1972. Notes on conversational practice: Formulating place. Teoksessa David N. Sudnow (toim.) *Studies in Social Interaction*. New York: Free Press, 75–119.
- Schegloff, E. 1992. Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. *American Journal of Sociology* 97(5), 1295–1345.

Schegloff, E. 1997. "Narrative Analysis" Thirty Years Later. *Journal of Narrative and Life History* 7(1-4), 97–106.

Schegloff, E. 2007a. *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Schegloff, E. 2007b. Tutorial in membership categorization. *Journal of Pragmatics* 39, 462–482.

Schegloff, E. & Sacks, H. 1973. Opening up closings. *Semiotica* 7, 289–327.

Schneider, R. & Krajic, J. 2002. Supporting science teacher learning: The role of educative curriculum materials. *Journal of Science Teacher Education* 13, 221–245.

Seedhouse, P. 2005a. "Task" as a research construct. Language Learning. *A Journal of Research in Language Studies* 55(3), 533–570.

Seedhouse, P. 2005b. Conversation analysis as research methodology. Teoksessa K. Richards & P. Seedhouse (toim.) *Applying conversation analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 251–266.

Selander, S. 1991. Pedagogic text analysis. Teoksessa M.-L. Julkunen, S. Selander & M. Åhlberg (toim.) *Research on texts at school*. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no. 37, 35–78.

Seppänen, E.-L. 1997. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 18–31.

Sherin, M.G. 2001. Developing a professional vision of classroom events. Teoksessa W.L. Wood, B.S. Nelson & J. Warfield (toim.) *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics*. Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates, 75–93.

Sherin, M.G. & Drake, C. 2009. Curriculum strategy framework: Investigating patterns in teachers' use of a reform-based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 41, 467–500.

Sherin, M.G. & van Es, E.A. 2011. Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education* 60(1), 20–37.

- Shulman, L.S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4–14.
- Shulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57, 1–22.
- Sidnell, J. 2013. Basic conversation analytic methods. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *Handbook of Conversation analysis*. Chichester, UK: Wiley Blackwell, 77–99.
- Sidnell, J. & Stivers, T. (toim.) 2013. *Handbook of Conversation analysis*. Chichester, UK: Wiley Blackwell.
- Silverman, D. 2001. *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Sin, H. C. 2005. Seeking informed consent. Reflections on Research Practice. *Sociology* 39(2), 277–294.
- Sleep, L. 2012. The Work of Steering Instruction toward the Mathematical Point: A Decomposition of Teaching Practice. *American Educational Research Journal* 49(5), 935–970.
- Snyder, J.; Bolin, F. & Zumwalt, K. 1992. Curriculum implementation. Teoksessa P.W. Jackson (toim). *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company, 402–435.
- Sosniak, L.A. & Stodolsky, S.S. 1993. Teachers and textbooks: Materials use in fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal* 93(3), 249–275.
- Speer, S. & Hutchby, I. 2003. From ethics to analytics: Aspects of participants' orientations to the presence and relevance of recording devices. *Sociology* 37(2), 315–337.
- Stein, M.K.; Grover, B.W. & Hennigsen, M. 1996. Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal* 33(2), 455–488.
- Stein, M.K.; Remillard, J.T. & Smith 2007. How curriculum influences student learning? Teoksessa F.K. Lester (toim.) *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 319–370.

Stein, M.K. & Kim, G. 2007. The role of mathematics curriculum in large-scale urban reform. Teoksessa J.T. Remillard (toim.) *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction*. New York: Routledge, 37–55.

Stevanovic, M. & Peräkylä, A. 2014. Three orders in the organization of human action: On the interface between knowledge, power and emotion in interaction and social relations. *Language in Society* 43(2), 185–207.

Stivers, T. 2008. Stance, alignment and affiliation during storytelling: When Nodding is a Token of Affiliation. *Research on Language and Social Interaction* 41(1), 31–57.

Stivers, T. 2013. Sequence organization. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 191–209.

Stivers, T.; Mondada, L. & Steensig, J. (toim.) 2011. *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stokoe, E. 2012. Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies* 14(3), 277–303.

Stray, C. 1994. Paradigms Regained: Towards A Historical Sociology of the Textbook. *Journal of Curriculum Studies* 26(1), 1–29.

Street, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. N.Y.: Cambridge University Press.

Street, B.V. 2000. Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the new literacy studies. Teoksessa M. Martin-Jones & K. Jones (toim.) *Multilingual literacies: Reading and writing in different worlds*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 17–29.

Sunderland, J.; Cowley, M.; Rahim, F.A.; Leontzakou, C. & Shattuck, J. 2001. From Bias “In the Text” to “Teacher Talk Around the Text”. An Exploration of Teacher Discourse and Gendered Foreign Language Textbook Texts. *Linguistics and Education* 11(3), 251–283.

Suomela, L.; Juuti, K. & Ahtee, M. 2013. Improvisaatio luonnontieteiden opetuksessa: luonnontieteellisen tutkimuksen prosessi oppilaiden aloitteisiin nojautuvan demonstraation rakenteena. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti & S. Routarinne (toim.) *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*.

Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia julkaisuja 4. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 89–105.

Suuriniemi, S.-L. (tulossa) Kielitietoisuus-käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskurssissa.

Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY

Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi*. Gaudeamus: Helsinki, 15–58.

Tainio, L. 2009. Puhuttelu luokahuoneessa - Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 157–185.

Tainio, L. 2012. The role of textbooks in Finnish mother tongue and literature classrooms. Teoksessa H. Lehti-Eklund, A. Slotte-Luttge, A. Silén & R. Heilä-Ylikallio (toim.) *Skriftpraktiker hos barn och unga*. Vasa: Åbo Akademi, 11–33.

Tainio, L. 2017. Studying the Use of Textbook in the Activity of Recapping in Classroom Discourse. Teoksessa N. Pyyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (toim.) *Changing subjects, changing pedagogies: diversities in schooling and education*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, 128–144.

Tainio, L. & Teräs, T. 2010. *Sukupuolijäsennys oppikirjoissa*. Helsinki: Opetushallitus.

Tainio, L.; Karvonen, U. & Routarinne, S. 2015. Käsitukset oppimateriaalin käytöstä äidinkielen opettajaidentiteetin rakentumisen välineenä. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Rajaton tulevaisuus: Kohti konkaisvaltaista oppimista*. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, 189–206.

Tainio, L. & Slotte, A. 2017. Interactional organization and pedagogic aims of reading aloud practices in L1 education. *Nordic Journal of Literacy Research* 3(1), 61–82.

Tainio, L.; Grunthal, S.; Routarinne, S. & Satokangas, H. 2019. Tietokirjoja lukemaan! Tietokirjallisuus lukutaidon kehittäjänä Lukuklaani-hankkeessa. Teoksessa H. Ruuska & M. Löytönen (toim.) *Tutkimuskohteena tietokirja. Pirjo Hiidenmaan juhla kirja*. Kieli 19. Helsinki: Helsingin yliopisto, 169–186.

Tanner, M. 2017. Taking interaction in literacy events seriously: a conversation analysis approach to evolving literacy practices in the classroom. *Language and Education* 31(5), 400–417.

Tanner, M.; Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. 2017. Material Texts as Objects in Interaction – Constraints and Possibilities in Relation to Dialogic Reading Instruction. *Nordic Journal of Literacy Research* 3, 83–103.

Tarnanen, M.; Luukka, M.-R.; Pöyhönen, S. & Huhta, A. 2010. Yläkoulun tekstikäytänteet kielten opettajien näkökulmasta. *Kasvatus* 41(2), 154–165.

Tarr, J. E., Reys, R. E., Reys, B. J., Chávez, Ó., Shih, J., & Osterlind, S. J. 2008. The impact of middle-grades mathematics curricula and the classroom learning environment on student achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(3), 247–280.

Taylor, L.A.; Vlach, S.K. & Wetzel, M.M. 2018. Observing, resisting and problem-posing language and power: Possibilities for small stories in inservice teacher education. *Linguistics and Education* 46, 23–32.

TENK 2009. *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

TENK 2013. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Thompson, D.R. & Senk, S.L. 2012. The same geometry textbook does not mean the same classroom enactment. *ZDM Mathematics Education* 46, 781–795.

Toom, A. 2006. *Tacit pedagogical knowing at the core of teacher's professionalism*. Tutkimuksia 276. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Toom, A. & Husu, J. 2016. Finnish teachers as 'makers of the many'. Balancing between Broad Educational Freedom and Responsibility. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Toinen, uudistettu painos. Rotterdam: Sense Publishers, 41–45.

- Tornberg, A. 2000. *Valistus on viritetty. Seurantatutkimus luokanopettajaksi opiskelevien suunnitteluorientaation, sisäisten mallien, opetustilanneajattelun ja reflektion kehityksestä*. Acta Universitatis Lapponiensis 35.
- Törnroos, J. 2004. *Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset – seitsemän luokan matematiikan osaaminen arvioitavana*. Jyväskylä:
- Törnroos, J. 2005. Mathematics textbooks, opportunity to learn and student achievement. *Studies in Educational Evaluation* 31(4), 315–327.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet*. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Valverde, G.A.; Bianchi, L.J.; Wolfe, R.G.; Schmidt, W.H. & Houang, R.T. 2002. *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Dordrecht: Kluwer.
- Varis, M. 2012. *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialum 127. Oulu: Oulun yliopisto.
- Vasquez, C. 2007. Moral stance in workplace narratives of novices. *Discourse Studies* 9(5), 653–675.
- Vehkakoski, T. 2012. Genretutkimuksen kenttiä – kasvatustieteet. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiilikä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 516–521.
- Venezky, R.L. 1992. Textbooks in school and society. Teoksessa P.W. Jackson (toim.) *Handbook of Research on Curriculum: A Project of American Educational Research Association*. New York: American Educational Research Association, 436–464.
- Vidén, S. & Naskali, P. 2010. *Sukupuolitietoisuus Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia 22. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Viiri, J. 2000. *Vuorovesi-ilmiön opetukselliset rekonstruktiot*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Vitikka, E. 2009. *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Vitikka, E. & Hurmerinta, E. 2011. *Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:4.

Vitikka, E.; Krokfors, L. & Rikabi, L. 2016. The Finnish National Core Curriculum: Design and development. Teoksessa H. Niemi; A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Toinen, uudistettu painos. Rotterdam: Sense Publishers, 83–97.

Vitikka, E.; Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. *Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa*. Helsinki: Opetushallitus. Muistiot 2012:4.

Vitikka, E.; Salminen, J. & Annevierta, T. 2014. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Kirjoitettujen opetussuunnitelmien kirjavuus. Teoksessa S. Kultamäki-Mahlanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, M. Räikköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & P. Nyyssälä (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus*. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Muistiot 2014:4. Helsinki: Opetushallitus, 36–44.

Wertsch, J.V. 1991 *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Hemel Hampstead: Harvester Wheatsheaf.

Wertsch, J.V. 1998. *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Westbury, I. 2000. Teaching as a Reflective Practice: What might Didaktik teach curriculum. Teoksessa Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (toim.) *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 15–40.

Westwood Taylor, M. 2013. Replacing the ‘teacher-proof curriculum’ with ‘curriculum-proof’ teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies* 45(3), 295–321.

Wideen, M.; Mayer-Smith, J. & Moon, B. 1998. A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research* 68(2), 130–178.

Yinger, R. 1980. A Study of teacher planning. *The Elementary School Journal* 80(3), 107–127.

Zanting, A.; Verloop, N. & Vermunt, J. 2001. Student teachers eliciting mentors’ practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education* 17(6), 725–740.

Zimmerman, D. 1988. Identity, context and interaction. Teoksessa C. Antaki & S. Widdicombe (toim.) *Identities in Talk*. London: Sage, 87–106.

Zumwalt, K. 1989. Beginning professional teachers: The need for a curricular vision of teaching. Teoksessa M.C. Reynolds (toim.) *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press, 173–184.

