

Kehittävä kulttuuri- rienvälisyys amma- tillisen koulutuksen haasteena ja mah- dollisuutena

Marianne Teräs

Lehtori, KT

Käyttäytymistieteiden laitos,

Helsingin yliopisto

marianne.teras@helsinki.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Eri kulttuuri- ja kielitaustaisten opiskelijoiden määrä ammatillisessa koulutuksessa on noussut tasaisesti. Artikkelin tarkoituksena on esitellä lähestymistapoja kulttuuriin kohtaamisiin ja tarkastella maahanmuuttajaopiskelijoiden ja heidän opettajiensa keskusteluaineistoa koulutuksen kehittämiseksi. Tätä prosessia kuvataan välineistön ja kulttuurienvälisyyden käsitteiden avulla ja kutsutaan kehittäväksi kulttuurienvälisyydeksi. Siinä erilaiset kulttuuriset käytännöt otetaan tietoisien tarkastelun kohteeksi ja käytetään uusien ideoiden ponnahduslautana. Keskustelijat tunnistivat, vertailivat, kyseenalaistivat ja neuvottelivat erilaisista kulttuurisista välineistä. Vuorovaikutteinen, vastavuoroinen

ja jakava keskustelu voi tarjota ammatillisille toimijoille hedelmällisen tavan kulttuuriin kohtaamisiin, haasteena on löytää uskallusta ja aikaa kulttuuriselle pohdinnalle arjen keskellä.

Avainsanat: *kulttuurien kohtaaminen, maahanmuuttajaopiskelijat, kulttuuriset käytännöt*

Abstract

The number of students with different cultural and lingual backgrounds has increased steadily in vocational education in Finland. The aim of this article is to present approaches to cultural encounters and to examine immigrant students' and their teachers' discussion for developing the

training. This process is outlined with the concepts of instrumentalities and interculturality, and is called developmental interculturality, in which different cultural practices are studied intentionally and used as a springboard for new ideas. The participants identified, compared, questioned and negotiated different cultural tools. Re-

ciprocal interaction and shared discussion can offer a fruitful instrument to vocational actors for intercultural encounters; challenge is to find courage and time for cultural pondering in everyday life.

Keywords:

Johdanto

Ammatillisen koulutuksen toimijat kohtaavat eri kulttuuri- ja kieliperinnön omaavia henkilöitä yleensä kolmella tapaa. Yhtäältä maahanmuuttajina, jotka opiskelevat erilaisissa valmistavissa ja valmentavissa koulutuksessa, ja toisaalta maassa syntyneinä nuorina ns. toisena sukupolvena, jotka opiskelevat opetus-suunnitelmaperustaisissa koulutuksissa. Kolmannen mahdollisuuden muodostavat kansainväliset vaihto-ohjelmat, joiden kautta Suomeen tulee ja Suomesta lähtee sekä opettajia että opiskelijoita oppimaan ja opiskelemaan ammattia ja asiantuntijuutta uudessa kulttuurisessa ja kielellisessä ympäristössä. Kulttuurienvälinen osaaminen onkin muodostunut yhdeksi 21 vuosisadan avaintaidoista. Sillä tarkoitetaan henkilöiden kykyä liikkua eri kulttuuri- ja kieliympäristöstä toiseen ja toimia niissä sujuvasti omaa ja toisten perintöä tiedostaen ja kunnioittaen (Lasonen, Halonen, Kempainen ja Teräs 2009).

Eri kulttuuri- ja kielitaustaisten opiskelijoiden määrä on noussut tasaisesti ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallituksen julkaisemasta koulutuksen vuosikirjasta ilmenee, että vuonna 2010 vieraskielisiä opiskelijoita, joiden äidinkieli oli muu kuin suomi, ruotsi tai saame, oli

5 % kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista. Vieraskielisten opiskelijoiden osuus oli kasvanut noin prosenttiyksikön verran verrattuna vuoteen 2007 (Kumpulainen 2012, 124.) Vuoden 2012 lopussa Suomessa asuvista noin 5,2 % oli syntynyt itse tai heidän vanhempansa olivat syntyneet ulkomailla (Suomen virallinen tilasto, 2013). Maan sisällä ammatillisen koulutuksen vieraskielisten opiskelijoiden määrät vaihtelevat. Esimerkiksi pääkaupunkiseudun ammatillisen toisen asteen koulutuksessa opiskelevista Helsingissä ja Vantaalla noin 10 % oli vieraskielisiä ja Espoossa 12 %. Suurimmat kieliryhmät olivat venäjä ja viro. Ammattikorkeakoulutuksessa heitä opiskeli 10 % Helsingissä, Espoossa 15 % ja Järvenpäässä 20 %. Suurimmat kieliryhmät olivat venäjä, englantia, kiina ja viro (Helsingin kaupunki 2013, 35-36.)

Toisaalta kyseessä ei ole uusi ilmiö, valtakunnallista vuonna 1999 alkanutta maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavaa koulutusta on järjestetty jo 15 vuotta. Sitä ennen, jo 1970 ja 1980 -luvuilla, ammatilliset oppilaitokset, erityisesti ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset, olivat järjestäneet erilaisia pakolaisille ja maahanmuuttajille suunnattuja kursseja ja valmentavia koulutuksia (Nykänen 2010, 82, 162). Tämä tarkoittaa sitä, että ammatillisten oppilaitosten opettajilla on erilaisia valmiuksia opettaa eri kulttuuri- ja kielitaustaisia

opiskelijoita: Toiset ovat hyvin tottuneita heihin ja oppilaitoksille on muodostunut omia hyviä käytänteitään. Toiset taas ottavat ensi askeliaan tämän opiskelijajoukon kanssa.

Tämän artikkelin tarkoituksena on esitellä lähestymistapoja kulttuurisiin kohtaamisiin ja käytäntöihin, empirian avulla pyritään luomaan myös uudenlaista ymmärrystä siitä, miten ammatillisessa koulutuksessa voitaisiin käyttää erilaisia kulttuurisia käytäntöjä uuden kehittämisen ponnahduslautana. Tarkastelua ohjasi kaksi tutkimuskysymystä: millaisia oppimisen välineitä ja välineistöä keskustelijat tunnistavat ammatillisen oppilaitoksen opetuskäytännöissä ja millaisena kulttuurienvälisyys näyttäytyy keskusteluissa. Artikkelit rakentuu seuraavasti: Aluksi esitellään kolme lähestymistapaa kulttuuriseen monimuotoisuuteen, sen jälkeen tarkastellaan kolmea käsitteellistystä kulttuurienvälisyyteen. Tämän jälkeen seuraa artikkelin empiirinen aineisto, metodi ja tulokset. Lopuksi pohditaan sitä, tarjoaako kehittävä kulttuurienvälisyys välineen ammatillisen koulutuksen toimijoille.

Lähestymistapoja kulttuuriin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen

Maasta toiseen liikkuviin henkilöihin liittyvä tutkimus ymmärretään laajemmin siirtolais- ja muuttoliiketutkimuksen kautta. Tutkimus on myös monen eri tieteenalan risteyksessä ja kukin lähestyy ilmiötä käyttäen hyväksi oman tieteenalansa teorioita ja resursseja. Tuore, vuonna 2013 ilmestynyt Martikaisen, Saukkosen ja Säävälän toimittama teos ”Muuttajat – kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta” antaa tästä hyvän ko-

konaiskuvan. Ammatillisen koulutuksen kysymykset ovat yhtäältä muuttoliiketutkimuksen ja toisaalta oppimis- ja koulutustutkimuksen leikkauspisteessä.

Kulttuurin käsite itsessään on monitulkintainen ja Knuutila (1996,9) toteaaakin, että käsite on pidettävä jatkuvassa keskustelun tilassa. Voimme lähestyä sitä antropologian, psykologian tai yhteiskunnallisen kulttuurintutkimuksen näkökulmista: elämäntapoina, sosiaalisina käytäntöinä, yhteiskunnallisia eroja tuottavina rakenteina, prosesseina, valtasuhteina tai maalimankuvina (esim. Knuutila 1996; Huttunen, Löytty & Rastas 2005). Oleellista on tunnistaa oma lähestymistapansa ja sen historialliset kehityspiirteet, rajoitukset ja mahdollisuudet.

Kulttuurin käsitettä lähestytään yleensä kahdella eri tavalla: yhtäältä staattisena ja pysyvänä ja toisaalta dynaamisena ja muuttavana. Ymmärrän kulttuurin käsitteen dynaamisena, varioivana, ylijarajaisena, muuttavana ja historiallisena. Sen sijaan että kulttuuri näyttäytyisi kansallisenä, staattisena ja historiattomana ”pakettina”, joka voidaan opettaa tai opetella tilanteessa, jossa henkilö liikkuu maasta toiseen, astuu työelämään tai alkaa opiskella itselleen ammattia. Kulttuurinen oppiminen kietoutuu tällöin yhteen ammatin oppimisen kanssa. Teoreettisena lähtökohtana on kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria, joka lähestyy kulttuuria välittyneenä toimintana (esim. Leontjev 1977; Vygotsky 1978; Cole 1996). Ammatin ja asiantuntijuuden oppiminen ja kehittyminen perustuu ammatissa tarvittavien kulttuuristen käytäntöjen oppimiseen. Ne ovat jaettuina paikallisia ja historiallisesti kehittyneitä tekemisen tapoja ja välineitä sekä näiden suhteita ympäristöön ja yhteisöön, Miettinen (2006) toteaaakin, että erilaisia käytäntökäsitteitä

yhdistää käsitys siitä, että käytännöllinen (ruumiillinen tai esineellinen) vuorovai-
kutuksen ympäristön kanssa on ensisijaista
tietämiseen nähden. Ammatin oppimi-
sessa tämä voisi murtaa perinteistä ajat-
telua teorian ja käytännön suhteesta tai
ajattelua, jossa ensin opitaan oppilaitok-
sessa ja sitten harjoitellaan työssä.

Kulttuuriset välineet ovat toiminnassa
käytettäviä paikallisesti ja historiallisesti
kehittyneitä työkaluja, välineitä ja merk-
kejä kuten esimerkiksi kieli, oppikirja tai
tietokone. Ne kantavat myös kulttuuri-
sia, jaettuina merkityksiä mukanaan. Esi-
merkiksi oppikirja on materiaallinen vä-
line, joka sisältää paitsi sen tiedon/taid-
on, mitä tuleville sukupolville opete-
taan myös sen miten niitä opitaan, missä
ajassa ja kuinka paljon tai miten sitä käy-
tetään oppimisessa. (ks. Teräs 2008; Vi-
lenius-Tuohimaa 2008.)

Kulttuurisia käytäntöjä voidaan tar-
kastella siis ammatillisena toimintana. Se
kattaa ammatin välineet, säännöt, työn-
jaon, yhteisön sekä näiden väliset suhteet
tietyissä historiallisissa kontekstissa.
Tekijöiden tai tekijäryhmän näkökul-
masta tarkasteltuna oppimisen kohtee-
na on tällöin esimerkiksi lähihoitajan tai
metsäkoneenkuljettajan, lääkärin tai ju-
ristin ammatin kulttuuriset käytännöt.
Tämä pohjaa toimintajärjestelmä-mal-
liin ja ekspansiivisen oppimisen teoriaan
(enemmän ks. Engeström 1987; 1998.)
Jokainen liittyy yhteisölliseen toimin-
taan omien yksilöllisten tekojensa kautta
ja käyttää silloin kulttuurisia artefakteja
eli kulttuurin tuottamia konkreettisia ja
henkisiä välineitä ja tuotteita hyväkseen
(Teräs 2012). Tärkeää onkin silloin tar-
kastella asiaa kahdesta suunnasta. Yhtääl-
tä katsotaan yksilön näkökulmasta sitä,
millaisia käytäntöjä hän omaksuu itsel-
leen. Toisaalta selvitetään yhteisön näkö-

kulmaa ja sitä, millaisia kulttuurisia re-
sursseja yhteisö tarjoaa yksilön käyttöön.
Yksilökeskeisessä lähestymistavassa pai-
nopiste on henkilön omilla valinnoilla,
kun taas yhteisökeskeisessä lähestymis-
tavassa painopiste on yhteisön valinnoil-
la. Kulttuurisia jännitteitä syntyy, jos esi-
merkiksi nuoren kotona lähestymistapa
on yhteisökeskeinen ja uudessa ympä-
ristössä vallitsee yksilökeskeinen lähes-
tymistapa. Tällöin nuori painii vanhem-
pien ajattelun ja valtaväestön ajattelun
välimaastossa. Koulutuksessa tämä näkyy
esimerkiksi ammatinvalinnan ohjaukses-
sa: mitkä asiat ovat vaikuttaneet siihen,
että nuori on hakeutunut opiskelemaan
tietylle alalle.

Se, että tunnemme erilaisia kulttuuri-
sia käytäntöjä lisää ymmärrystämme eri
asioista, mutta se harvoin yksin selittää
yksilön käyttäytymistä. Ihmetystä herät-
tää joskus se, kuinka kulttuurilla selite-
tään mitä erilaisimpia yksilön käyttäyty-
mismalleja esimerkiksi myöhästelyä seli-
tetään eri aikakäsityksellä. Lappalainen
(2006, 38) totesi tutkimuksessaan, et-
tä: ”Syklisestä aikakäsityksestä muodos-
tui ammatillisuudessa maahanmuut-
tajia luonnehtiva essentiaalinen ominai-
suus, josta katsottiin aiheutuvan kyvyt-
tömyyttä noudattaa aikatauluja. ”Yhtääl-
tä kulttuurilla selittäminen on tutkimuk-
sen luomaa ”harhaa”, sillä kvantitatiivi-
nen tutkimusasetelma olettaa, että tietyt
asiat ovat ”selittäjiä” ja tietyt ”selitettä-
viä”. Kulttuuri tai etnisuus, kuten myös
sukupuoli, koulutus tai ammatti lukeu-
tuu usein ”selittäjiin”. Suurissa joukois-
sa tämä pitäneekin paikkansa, mutta am-
matilliset toimijat kohtaavat harvoin tie-
tyn kulttuurisen ryhmän jäseniä suurina
joukkoina, pikemminkin opetus ja ohja-
us rakentuvat yksilöllisistä kohtaamisista
ja sellaisista, joissa ryhmissä on henkilöi-
tä monenlaista kulttuurisista taustoista.

Tällöin käsitykset henkilöstä tietyn kulttuuritaustan omaavana perustuvat usein pinnallisiin yleistyksiin ja stereotyyppioihin.

Meillä on useita lähestymistapoja tilanteeseen, jossa erilaiset kulttuuriset käytännöt ja ihmiset kohtaavat. Ne voidaan jakaa karkeasti kolmeen eri kategoriaan: kulttuurikeskeiset, kielikeskeiset ja yhteiskuntakeskeiset lähestymistavat. Kulttuurikeskeiset jaetaan vielä kahteen eri luokkaan: yleiset kulttuurienvälistä vuorovaikutusta ja tietoisuutta korostavat lähestymistavat sekä spesifit, tiettyyn kulttuuriin painottuvat lähestymistavat.

1970-luvulla kansainvälisyyskasvatus kukoisti koulujen arjessa. Se on sittemmin korvautunut monikulttuurisuus- tai kulttuurienvälisyyskasvatuksella ja -koulutuksella ja nyttemmin globaalikasvatuksella. Työelämässä erityisesti diversiteetti- eli monimuotoisuuskoulutus on saanut jalansijaa. Nämä edustavat yleisiä kulttuurikeskeisiä lähestymistapoja kuten myös erilaiset kulttuurisensitiiviset koulutukset. Niissä painopiste on tiedostaa omaan ja toisiin kulttuuriperintöihin liittyviä kulttuurisia käytäntöjä ja luoda ymmärrystä, vuorovaikutusta sekä tasa-vertaisia mahdollisuuksia ihmisten välille. Kulttuurispesifit koulutukset taas pureutuvat tiettyyn kulttuuriperintöön kuten esimerkiksi kiinalaiseen, venäläiseen tai kanadalaiseen kulttuuriperintöön. Suomi toisena kielenä koulutus edustaa kielikeskeistä lähestymistapaa ja niissä pääpaino on kohdekielen oppimisella. Yhteiskuntakeskeisiä lähestymistapoja edustavat maahanmuuttajille tarjottavat kotoutumiskoulutukset ja kaikille tarjottavat rasmin ja syrjinnän vastaiset koulutukset, joita esimerkiksi Suomen Punainen Risti tai Ihmisoikeusliitto järjestävät. Kullakin lähestymistavalla on oma

perustansa ja painotusalueensa. Suomessa ja muualla on myös kehitetty erilaisia menetelmiä, jotka edesauttavat kulttuurista yhteiseloä. Projekteissa on koulutettu kulttuuritulkkereita ja kulttuurivälittäjiä, toiset painottavat kulttuurisia rajanylityksiä ja siirtymätaitojen oppimista tai kulttuurisensitiivisyyttä ja omien asenteiden tai kulttuuristen tapojen tiedostamista. (enemmän eri menetelmistä ks. Fowler & Blohm 2004.)

Välineiden ja kulttuurienvälisyyden käsitteellistäminen

Kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa välineillä on keskeinen merkitys, koska inhimillinen toiminta ymmärretään systeemisenä, kulttuurisesti välittyneenä sekä historiallisesti muuttuvana ja kehittyvänä. Välineet myös kantavat yhteisiä kulttuurisia merkityksiä ja henkinen ja materiaallinen kietoutuvat yhteen toiminnassa. (Cole & Pelaprat 2008.)

Välineistöllä Engeström (2007) ymmärtää keskenään sidoksissa olevia konkreettisia ja abstrakteja työvälineitä. Hän korostaa, että on tärkeä tarkastella välineistöä yhdessä, sen sijaan että tarkasteltaisiin yhtä yksittäistä välinettä kuten vaikkapa oppikirjan käyttöä opetuksessa. Opettajan työssä tällaista välineistöä tai ”työkalupakkia” edustaa esimerkiksi jo mainitun oppikirjan lisäksi, käytetty opetusmenetelmä ja opettajan oppimiskäsitys. Lisäksi Engeström on eritellyt välineistön hierarkkiset episteemiset tasot kuuteen eri kategoriaan: mitä-, kuka- ja milloin-, missä-, miten-, miksi- ja mihin-välineisiin. Pyramidin pohjan muodostavat mitä-välineet, joista heti tunnistaa, mitä niillä tehdään. Esimerkiksi vasara ”kertoo” käyttäjälleen, että kyseessä on väline, jolla on tarkoi-



tus hakata jotakin. Opettajan työssä mitä-välinettä edustavat esimerkiksi kynä ja paperi. Seuraavalla tasolla ovat kuka- ja milloin- välineet, kuten erilaiset tarinat ja kertomukset. Ammatillisen opettajan työssä tällaista välineistöä ovat esimerkiksi terveystalon opetuksessa käytetyt kuvitteelliset potilaskertomukset. Kolmannen tason missä-välineitä edustavat kartat tai luettelot. Kuten ammattiopettajan käyttämät pohjapiirustukset.

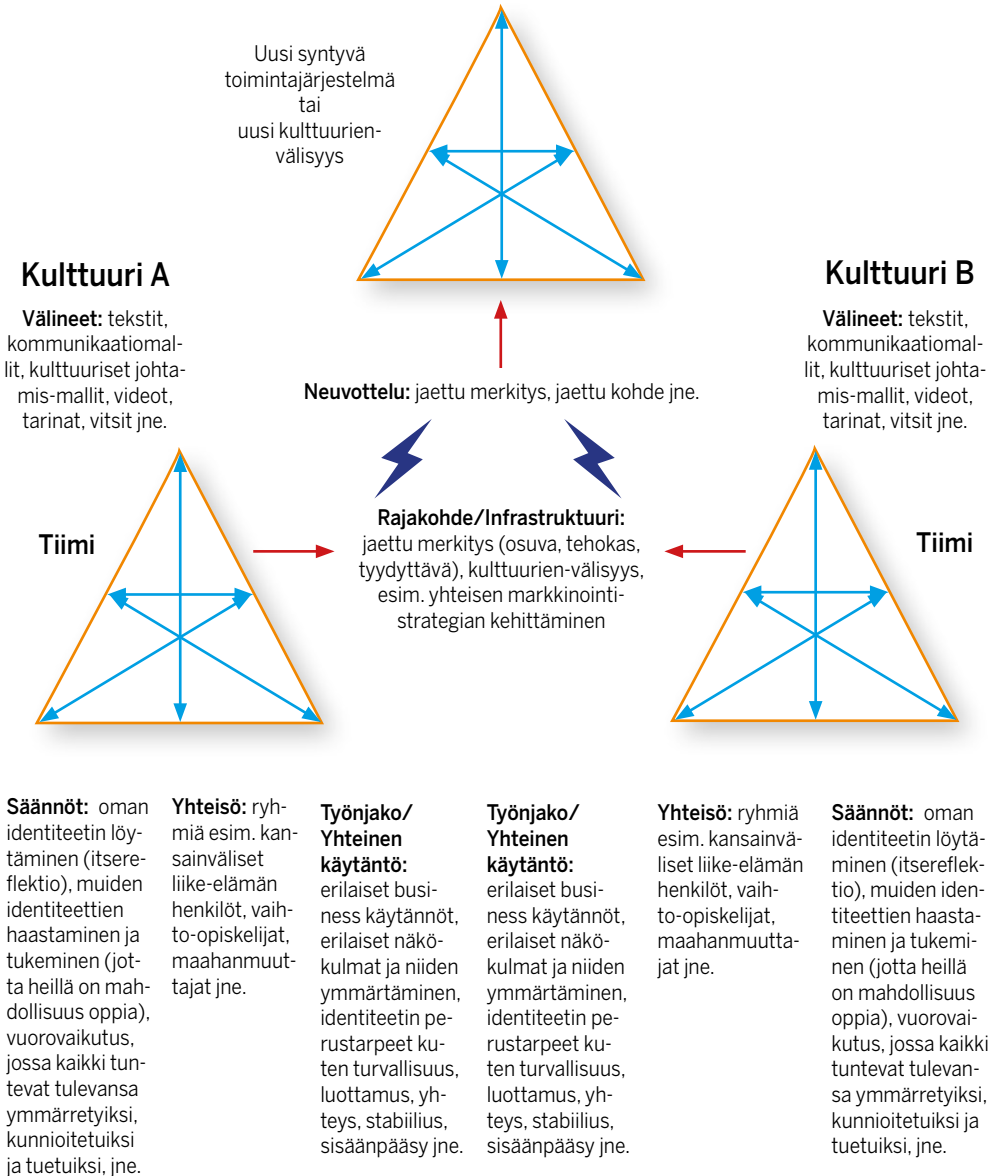
Neljännän tason miten-välineet paljastavat erilaiset prosessit: miten oppimisen- sa edetään kuten työssäoppimisen aikataulut, käsikirjat ja lukujärjestykset. Viidennen tason miksi-välineitä ovat systemisointi mallit kuten opettajan käyttämät käsitteellistykset esimerkiksi hoitotyöstä ja pyramidin huipulla ovat mihin-välineet kuten visiot ja mallit, jotka kurkottelevat kohti tulevaisuutta. Näitä ammattiopettajan työssä ovat esimerkiksi oppimis- ja osaamistavoitteet. Yhteenvetona Engeström (2007, 35) toteaa, että välineiden materiaallinen muoto ja hahmo ei sinänsä määrää, miten välinettä käytetään, se vain antaa viitteitä siitä, ja välineitä voidaan käyttää myös ”väärin” eli vastoin niiden käyttötarkoitusta. Käytän välineistön käsitettä analyyttisenä käsitteenä hahmottamaan aineistosta sitä, millaisia ammatilliseen opetukseen liittyviä välineitä opettajat ja opiskelijat tuovat esiin kulttuurienvälisissä kohtaamisissa. (ks. myös Engeström 1990.)

Kulttuurinvälisyyden käsitettä kuvataan usein eri ulottuvuuksien kautta kuten esimerkiksi Räsänen kollegoineen tekevät. Heille kulttuurienvälisyys koostuu eri ulottuvuuksista, joita ovat asenteet kuten kunnioitus, empatia ja tasa-arvoisuus. Taito-ulottuvuus koostuu vuorovaikutustaidoista ja toiminta-ulottuvuus taas halusta kommunikoida eri kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa ja pyrkimyksestä puolustaa heikommassa asemassa olevia. Lisäksi he korostavat kulttuurinvälisyyden eettistä ulottuvuutta ja globaaliin kansalaisuuteen kasvamista (ks.esim. Räsänen & Sans, 2005). Toimintaan ja ekspansiiviseen oppimiseen perustuvaa lähestymistapaa edustavat Weber, Gutiérrez ja Teräs. Esittelen seuraavaksi heidän käsitteellistyksensä: Weberin kulttuurienvälisen toimintajärjestelmä, Gutiérrezin kolmas tila ja Teräksen näkymättömästä näkyväksi -prosessi. Weberin käsitteellistys edustaa toimintaa ja jaetun merkityksen luomista neuvottelujen kautta, Gutiérrezin taas virallisen ja epävirallisen rajan ylittämistä ja rikkomista, Teräksen näkemys puolestaan edustaa tunnistamisen ja vertailun kautta tapahtuvaa prosessimaista lähestymistapaa. Näitä kolmea käsitteellistystä yhdistää ajatus siitä, että kulttuurienvälisyyden kautta opitaan ja luodaan jotakin uutta.

Weber (2003) on pohtinut liike-elämän koulutuksessa kulttuurienvälisistä oppimista soveltaen kulttuurienvälisen viestinnän alueelta Ting-Toomeyn ”Mindful Identity Negotiation” teoriaa (1999) ja yhdistänyt sitä Engeströmin (1987; 2001) ekspansiivisen oppimisen teoriaan. Hän (2003, 165) esittää kulttuurienvälisyyden toimintajärjestelmien verkostona (Kuvio 1). Molemmissa kulttuurisissa ympäristöissä (A ja B) on kehittynyt omanlaisensa välineet, säännöt ja työnjako liike-elämän käytäntöihin. Haasteena

on se, pysytäänkö kehittämään uudenlaisia jaettuja merkityksiä ja kohdetta esimerkiksi markkinointistrategiaa, joka on ymmärrettävissä molemmissa kulttuurisissa ympäristöissä. Tuota uutta toimintajärjestelmää hän kutsuu uudeksi kult-

tuurien-väliseksi toimintajärjestelmäksi. Kulttuurienvälisyys näyttäytyy hänelle siis neuvottelun kautta rakentuvaksi jaetuksi toiminnaksi, jonka tuloksena on esimerkiksi uusi markkinointistrategia.



Kuvio 1 Kulttuurienvälisyys toimintajärjestelmien verkostona (Weber 2003, 171).

Gutiérrezin (1999) tutkimus kohdistui luokahuoneeseen, jossa hän kollegoineen teki etnografista tutkimusta lasten ja opettajien välisestä diskursiivisista tiloista. He sovelsivat Homi Bhabhan (1998) luomaa kolmannen tilan käsitettä kuvaamaan välitilaa, jossa oppilaat mursivat opettajan luomaa oppitunnin ”virallista” käsikirjoitusta tarjoten ”epävirallisen” ja vaihtoehtoisen käsikirjoituksen oppitunnille. Kolmas tila oli heille rikas, hybridi ja monimuotoinen oppimisen ja kehittämisen tila, jossa vaihtoehtoiset ja jopa kilpailevat diskurssit kohtasivat ja kukoistivat.

Teräs (2009, 65) on käsitteellistänyt erilaisissa kulttuuriympäristöissä kasvaneiden ihmisten kohtaamista kulttuurienvälisen tilan käsitteellä. Hän näkee sen jännitteisenä kenttänä, joka voi olla uusien ideoiden ja käytänteiden syntypaikka, mutta se voi olla myös ”ei kenenkään” alue, jossa henkilöt kohtaavat epävarmuutta, epätietoisuutta ja pelkoa. Kulttuurienvälisen tilan käsitteen avulla Teräs kuvaa sitä kulttuurienvälisestä liikettä ja dynamiikka, joka on läsnä, kun erilaiset ihmiset kohtaavat.

Tässä artikkelissa kulttuurienvälisyyden käsite yhdistyy Weberin, Gutiérrezin ja Teräksen käsitteellistykseen hahmottamaan sitä prosessia, jossa tunnistetaan, kyseenalaistetaan, vertaillaan ja neuvotellaan kulttuurisista merkityksistä, käytännöistä ja välineistöstä kolmannessa tilassa. Tämä prosessi voi tuottaa osallistujilleen oppimista, jota kuvataan ekspansiiviseksi oppimiseksi. Kulttuurienvälisyys on aktiivista toimintaa, ei ominaisuuksia tai ulottuvuuksia. Tätä kutsutaan artikkelissa kehittäväksi kulttuurienvälisyydeksi, jolla tarkoitetaan sitä, että erilaiset kulttuuriset käytännöt, merkitykset ja välineistöt otetaan tietoisesti tarkastelun

kohteeksi ja uusien ideoiden syntyalustaksi ja ponnahduslaudaksi.

Osallistujien keskustelut aineistona

Tämän artikkelin empiirinen aineisto koostuu keskusteluista, jotka on kerätty sosiaali- ja terveysalan ammatillisesta oppilaitoksesta vuosina 2001–2002. Videoitu, äänitetty ja litteroitu tutkimusmateriaali rakentui maahanmuuttajaopiskelijoiden (yhteensä 17 eri opiskelijaa kahdeksasta eri maasta) ja heidän opettajiensa sekä muun henkilökunnan ja tutkijoiden keskusteluista (yhteensä 26 henkilöä). Tätä kertyi yhteensä noin 20 tuntia. Materiaali perustui ns. muutoslaboratoriomenetelmään (ks. Virkkunen, Engeström, Pihlaja ja Helle 1999). Se järjestettiin ensiksi puheenaiheiden ja puheenaihejaksojen mukaan. Tämän jälkeen aineistoa tarkasteltiin tutkimuskysymyksittäin, siitä on raportoitu muualla (Teräs 2007). Tässä artikkelissa tarkastellaan kahta tutkimuskysymystä: millaisia oppimisen välineitä ja välineistöä keskustelijat tunnistavat ammatillisen oppilaitoksen opetuskäytännöissä ja millaisena kulttuurienvälisyys näyttäytyy keskusteluissa. Analyttisinä viitekehyksinä ovat Engeströmin (2007) välineistön episteemiset tasot sekä sellaiset puhettavat, jotka ilmentävät kehittävästä kulttuurienvälisyydestä.

Välineistö tututuksi puhetapaa kuunnellen

Keskustelijat tunnistivat välineitä, jotka sijoittuivat kaikille Engeströmin (2007) kuvaamille kuudelle tasolle. Lisäksi he tunnistivat yhden kategorian, jonka nimesin ”Mistä-välineeksi”. Se edustaa puhujan historiaa, mistä ollaan tultu nykytilanteeseen.

Keskustelijat käyttivät neljää erilaista puhetaapaa ilmentämään kulttuurienvälisyyttä: tunnistamista, vertailua, joka oli kaikkien suosituin, kyseenalaistamista ja neuvottelua. Seuraavaksi esitetään esimerkit kustakin välineestä ja siihen liittyvästä puhetavasta.

Mitä

Keskeinen erilainen väline, joka kuuluu Engeströmin mukaan ensimmäisen tason ”mitä -välineisiin”, jonka opiskelijat osoittivat, oli erilaiset opetukseen liittyvät paperit. Oppilaitoksessa luettiin tekstejä ja kirjoitettiin oppimistehtäviä. Opiskelija 1¹: ”Joo, koulussa on paljon paperia, paljon tehtäviä paljon samanlaisia, esimerkiksi meidän kotimaassa ei ole samanlaisia (...)” Tämä kommentti viittaa siihen, että oppilaitoksen oppimiskäytännöt olivat kirjallisesti välittyneitä. Samalla opiskelija käyttää vertailevaa puhetaapaa, tunnistaessaan oppimiseen liittyviä kulttuurisia käytäntöjä aiemman ja nykyisen tavan välillä. Muista ensimmäisen tason välineistä opiskelijat mainitsivat tietokoneet. Opiskelija 2 ”Minun elämässä tietokone tietokonetunti on muutos, koska kun minä opiskelin X-maassa meidän koulussa tai oppilaitoksessa ei ole ollut tietokoneita.” Myös tämä opiskelija käyttää vertailevaa puhetaapaa. Opiskelijat myös antoivat opettajille palautetta eri välineiden käytöstä, kuten tässä taulun ja piirtoheittimen osalta: Opettaja 3: ”Mä oon saanu hirveesti siitä palautetta, että taululle, nyt mä oon alkanu mä oon oppinu käyttään sitä tauluu, ennen mä käytin aina piirtoheitintä hirveesti” Nämä puheenvuorot osoittavat kulttuurienvälisestä vertailusta tai dialogia erilaisten

välineiden ja käytäntöjen välillä, mikä oli oleellinen osa koko keskustelua.

Kuka, milloin ja mistä

Toisen tason välinettä, kertomusta tai tarinaa, edusti opiskelijan ehdotus kutsua kouluun ”menestyneitä maahanmuuttajia”. Myöhemmin keskustelussa tämä muotoutui niin, että kutsutaan menestynyt maahanmuuttaja luokkaan malliesimerkiksi.

Opiskelija 1: Saanko mä sanoa yhden ehdotus, (...) Viime kuussa kun tulee tänne yksi N:n, hänen vanha opiskelija, hänen nimi on N ja sitten yksi tunti ja hän oli meidän luokassa. Ja hän puhu, mitä hän opiskeli ja mitä hän töissä ja kaikki kaikki tulemme rohkeat ja vielä on paljon ulkomaalaisia Suomessa, onko mahdollista joskus on kutsuu tänne?

(...)

Opiskelija 3: Kuka on mennyt pitkälle vai?

Opiskelija 1: Joo.

Opettaja 2: Niitä on semmosia malliesimerkkiä.

Opiskelija 4: Joo se on hyvä.

Opettaja 4: Malliesimerkki.

Opiskelija 3: Malliesimerkki, joo voi kyllä kutsua.

Kulttuurienvälisyyden kannalta ensimmäisen opiskelijan puheenvuoro esitti uutta luovaa puhetaapaa. Yhtäältä opiskelijan ehdotus katsoo menneisyyteen, koska se kertoo jotain siitä, miten aiemmin on tehty, toisaalta se katsoo nykyisyyteen ja kertoo jotakin nykytilanteesta ja samalla se katsoo tulevaisuuteen ja esittää jotakin, mitä voitaisiin tehdä tulevaisuudessa.

Ehdotukset ovat mihin-välineitä, koska ne kantavat tulevaisuuden potentiaa-

¹ Lyhenteet esimerkeissä. Numero ilmentää eri henkilöitä; (...) = puheenvuorosta on jätetty jotakin pois säilyttäen kuitenkin puhujan alkuperäinen ajatus; N = nimi; X = maan nimi.

lia. Samalla se edustaa mistä-välinettä, joka ilmentää historiaa: mistä nykytilanteeseen ollaan tultu. Episteemisenä tasona se sijoittuisi toiselle tasolle, kuka- ja milloin-välineiden joukkoon. Näin yksi väline voi sijoittua useammalle episteemiselle tasolle, riippuen siitä miten sitä käytetään ja mikä on sen tarkoituksena. Pa-neudutaanko historialliseen kehitykseen ja muutokseen, tarkastellaanko nykytilaa vai hahmotellaanko tulevaisuutta.

Missä

Kolmannen tason missä-välineitä edustivat keskusteluissa vierailut ja työssä oppiminen, silloin opiskelijoilla oli mahdollisuus tutustua muun muassa työelämään.

Opiskelija 5: Minä luulen, että hyvä olla tutustua työpaikalle. N:n kanssa ja N:n kanssa me menemme paljon nuorisotalo ja lasten päiväkotit ja sairaalaan. Se on hyvä, että me voimme nähdä suomalaisia elämää, mitä on potilas ja mitä on lääkäri, mitä on hoito, et se on hyvin kiinnostava.

Kulttuurienvälisenä puhetapana opiskelijan puheenvuoro ilmentää uutta. Ammatilliseen koulutukseen kuuluu työssäoppiminen ja vierailut, tyypillisesti silloin opitaan ammatillisia käytäntöjä. Maahanmuuttajaopiskelijalle tämä edustaa kuitenkin myös tutustumista kohdemaan elämään: millaista on olla potilas, lääkäri tai miten hoito toteutetaan kohdemaassa.

Miten

Miten-välineitä edustivat opiskelijoiden kommentit siitä, miten opitaan esimerkiksi säännöistä ja opetusmenetelmistä kuten ryhmätöistä, opettajien rooleista ja tehtävistä, jotka myös pitivät sisällään

runsaasti vertailevaa puhetta: Opettaja 1: ”No sitte, N:ssä (...) on paljon enemmän sääntöjä. Siellä on esimerkiksi koulupuku, sormuksia ei saa olla käsissä, kynsilakkaa ei saa olla, ei hiukset värjättyinä, ei kännykkää, ei juomia (...)” Opettaja 2: (...) N:ssä opettaja vaatii tekemistä ja suorituksia enemmän, kokeita ja tenttejä. Suomalainen opettaja on ystävällisempi, mutta hänellä ei ole yhtä paljon oikeuksia kun x-maalaisella opettajalla (...)” Näissä puheenvuoroissa opettajat kertoivat asioita, joita opiskelijat olivat tuoneet esiin ryhmätöiden aikana. Yhtäältä opiskelijat tunnustivat eroja ja toisaalta vertailivat aiempaa ja sen hetkistä kulttuurista käytäntöä.

Miksi

Miksi-välineitä edustivat opiskelijoiden odotukset opettajilta ja myös käsitykset oppimisesta sekä kyseenalaistukset. Seuraavassa opiskelija 6 raportoi oman ryhmänsä keskusteluista liittyen opettajan tehtäviin: ”No täällä on, mitkä ovat opettajan tehtävät, me kirjoitimme esittää asiat ja yrittää käyttää selkeät sanat”. Opettaja 2 toi esille, että ”No se tuli kyl kans keskusteluissa, opiskelijat kaipaa tietoja opettajilta.” Opiskelija 7 lisää, että opettajan tehtävä on ”saada opiskelija opiskelemaan”. Nämä käsitykset edustavat hyvin perinteistä opettajan tehtävää: kertoa uusia tietoja selkeästi ja motivoida opiskelija opiskelemaan.

Oppimisen opiskelijat myös ymmärsivät perinteisesti. He sanoivat esimerkiksi, että: oppiminen on kovaa työtä (Opiskelija 3), uusien asioiden ymmärtämistä ja muistamista (Opiskelija 6) ja että oppiminen on samaa kuin hyvä koulutus (Opiskelija 1).

Miksi-välineisiin lukeutuu myös kyseenalaistus, jota seuraavassa opiskelija 6 esittää liittyen käytännön ja teorian suhteeseen:

Opiskelija 6: Kaikkea (supinaa) minun mielestä kaikki, vaikka suomen kieli me vois jos me teemme jotain töitä ja pitäs puhu se työn takia muiden ihmisten kanssa, kyllä oppii suomen kieltä. Ja myös on muita asioita, jos ammatillinen ihminen, jos hän vaikka teoria oppinut ja hän käytännössä, hän ei tehnyt oikeasti siellä töitä, silloin hänellä on vähän vaikeampi. Se vain teoria ei riitä minun mielestä.

Kulttuurienvälisenä puhetapana miksi-välineet ilmaisivat kulttuuristen käytäntöjen tunnistamista ja myös kyseenalaistamista, kuten viimeisessä opiskelijan puheenvuorossa: ”vain teoria ei riitä minun mielestä.”

Mihin

Mihin-välineitä edustivat keskusteluissa tavoitteet esimerkiksi siitä, miksi järjestettiin ”laboratorio”: haluttiin parantaa

opiskelua, kuten opiskelija 6 seuraavassa tiivistää.

Opiskelija 6: Se on sellainen, jos mä opiskelen oma kotimaassa minun tapoja on ihan erilaisia kun N:ssä he opiskeli ja nyt kun me tulemme Suomeen ja täällä on ihan erilaisia systeemi ja nyt suomalaisten mielestä tämä laboratorio haluaa tällanen systeemi laittaa meille, kun voisimmekin opiskella hyvin ja hekin vois opiskella hyvin sellaisia, en mä tiedä miten vois lyhyesti sanoo.

Vetäjä: Niin.

Opettaja 1: Opiskelun parantaminen?

Opiskelija 6: Parantaminen on tavoite.

Kulttuurienvälisyys puheena opiskelijan puheenvuoro esittää vertailevaa puhetapaa ja erilaisten käytäntöjen tekemistä näkyväksi, tämän tavoitteena on parantaa opiskelua oppilaitoksessa. Näin opiskelijat olivat osa oppilaitoksen kehittämistyötä. Keskustelut olivat myös luonteeltaan tasavertaisia: sekä opiskelijat että opettajat tekivät ehdotuksia.

Taulukossa 1 on yhteenvedo tuloksista. Siinä näkyy se, miten erilaiset episteesmit tasot ja välineet sekä kulttuurienvälisyyspuhetavat olivat yhteydessä toisiinsa.

Taulukko 1 Yhteenvedo välineistöstä ja kulttuurienvälisyydestä.

Välineistö	Välineet	Kulttuurienvälisyys	Esimerkki aineistosta
Mitä	Paperi, tietokone, taulu	Tunnistaminen Vertailu	"Koulussa on paljon papereita"
Kuka, Milloin, Mistä	Malliesimerkki	Uutta luova	"Malliesimerkki, joo voi kyllä kutsua"
Missä	Vierailut, työssä oppiminen	Uutta luova Vertailu	"Minä luulen, että hyvä olla tutustua työpaikalle"
Miten	Ryhmätyö, Ulkonäkö, Koulutus, Roolit ja tehtävät	Vertailu	"N:ssä on paljon sääntöjä"
Miksi	Odotukset Käsitukset	Kyseenalaistus Vertailu	"Vain teoria ei riitä"
Mihin	Tavoitteet Ehdotukset	Uutta luova	"Parantaminen on tavoite"

Vertaileva puhetapa oli läsnä lähes kaikissa välineitä käsittelevissä puheenvuoroissa. Se muodosti keskustelun ytimen ja tunnistaminen oli tähän yhteydessä. Lisäksi taulukosta havaitaan se, että sama puhetapa oli yhteydessä eri välineisiin, se ei siis ollut sidottu vain tiettyyn välineeseen.

Pohdinta

Eri kulttuuri- ja kielitaustaisten opiskelijoiden määrä on noussut tasaisesti ammatillisessa koulutuksessa. Tosin määrät Suomen eri osissa vaihtelevat, tämän seurauksena ammatillisen koulutuksen toimijoilla on erilaisia valmiuksia ja välineitä kohdata tätä opiskelijajoukkoa. Tämän artikkelin tarkoituksena oli esitellä erilaisia lähestymistapoja kulttuuriin ja kulttuurienvälisiin kohtaamisiin ja käytäntöihin, sekä tarkastella kahden tutkimuskysymyksen avulla miten keskustelijat tunnistivat erilaisia kulttuurisia käytäntöjä ja kehittivät koulutustaan yhdessä ammatillisessa oppilaitoksessa. Tätä kuvattiin kehittävän kulttuurienvälisyyden käsitteellä. Painopiste on siinä, miten erilaisista kulttuurisista käytännöistä voidaan oppia ja käyttää niitä uutta luovan toiminnan ponnahduslautana. Sen periaatteita ovat vuorovaikutus, vastavuoroisuus ja jakaminen.

Käsitteen pohjana oli kolme käsitteellistystä kulttuurienvälisyydestä. Weberin (2003) esittämä kulttuurienvälisen toiminnan käsite, joka näyttäytyi hänelle neuvottelujen kautta rakentuvana jaettuna toimintana ja verkostona. Tämän artikkelin aineistossa tämä näkyi keskustelun jaettuna kohteena: opiskelun parantamisena. Gutiérrez (1999) kollegoineen käytti kolmannen tilan käsitettä, jonka he määrittivät hybridiksi, kehittämisen

tilaksi, ja jossa vaihtoehtoiset diskurssit kohtasivat. Tässä artikkelissa tämä ilmeni uutta luovana puhetapana, jonka avulla keskustelijat tekivät ehdotuksia koulutukseensa liittyen. Teräksen (2007) näkömättömästä näkyväksi prosessi taas tarkoitti sitä, että omia kulttuurisia käytäntöjä tunnistamalla ja tiedostamalla keskustelijat vertailivat erilaisia käytäntöjä. Artikkelissa osallistujien kyseenalaistava ja vertaileva puhetapa muodosti kulttuurienvälisen puhetavan ytimen. Engeströmin (2007) välineistön käsitteen avulla aineistosta eriteltiin kuusi erilaista episteemistä tasoa sen sijaan että tarkasteltaisiin vain yhtä välinettä. Tuloksissa tämä näkyi ammatillisen opetuksen käytäntöjen rikkautena: kattaen opetukseen kohdistuvat erilaiset odotukset, käsitykset ja tehtävät sekä opetusmenetelmät ja konkreettiset välineet.

Johtopäätöksenä esitän, että tasavertainen keskustelu opetuksen käytännöistä eri kulttuuri- ja kielitaustaisten opiskelijoiden kanssa on hedelmällistä ja antaa opettajille mahdollisuuden rakentaa uudenlaista opetuskulttuuria. Näin kehitettävä kulttuurienvälisyys voi tarjota ammatillisille opettajille ja muille toimijoille yhden työvälineistön arjen kulttuurisissa kohtaamisissa. Haasteena on löytää uskallusta ja aikaa arjen kiireisessä ympäristössä kulttuuriselle pohdinnalle.

Lähteet

Bhabha, H. K. (1998). *The location of culture*. London: Routledge.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cole, M., & Pelaprat, E. (2008). Välittyneisyys ja kulttuurihistoriallinen kehitys: Kielestä ja ajatuksesta simuloituihin maailmoihin ja tietokonepeleihin. Teoksessa R. Engeström, & J. Virkkunen (toim.), *Kulttuurinen välittyneisyys toiminnassa*.

nassa ja oppimisessa (1–27). Helsinki: Helsingin yliopisto.

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

Engeström, Y. (1990). When is a tool? Multiple meanings of artifacts in human activity. Teoksessa Y. Engeström, *Learning, working and imagining: Twelve studies in activity theory* (171–195). Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1998). *Kehittävä työntutkimus: Perusteita, tuloksia ja haasteita* (2 painos). Helsinki: Hallinnon kehittämisskeskus, EDITA.

Engeström, Y. (2007). Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration. *Mind, Culture, and Activity*, 14(1-2), 23–39.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14 (1), 133–56,

Fowler, S., & Blohm, J. (2004). An analysis of methods for intercultural training. Teoksessa D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (toim.), *Handbook of intercultural training 3rd Ed.* (37–84). Thousand Oaks: SAGE.

Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejada, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the Third Space. *Mind, Culture, and Activity*, 6(4), 286–303.

Helsingin kaupunki. (2013). Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2013. Tilastoja 31/2013. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus. Luettu 16.3.2014 http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/13_10_09_Tilastoja_31_Saarioja.pdf.

Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus: Paikallisia ja ylirajaisia suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen, & O. Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (16–40). Tampere: Vastapaino.

Knuuttila, S. (1996). Kaiken kattava kulttuuri? Teoksessa J. Kupiainen, & E. Sevänen (toim.), *Kulttuurintutkimus: Jobdanto* (9–31). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Kumpulainen, T. (toim.) (2012). *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 16.3.2014 http://oph.fi/download/141011_Koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2011.pdf.

Lappalainen, S. (2006). *Kansallisuus, etnisyyt ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lasonen, J., Halonen, M., Kemppainen, R.P., & Teräs, M. (2009). Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve. Teoksessa J. Lasonen ja M. Halonen (toim.) *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä* (9–21). Kasvatusalan tutkimuksia 43. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Leontjev, A.N. (1977). *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Suom. P. Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri.

Martikainen, T., Saukkonen, P., & Säävälä, M. (toim.). (2013). *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus.

Miettinen, R. (2006). Niin kutsutusta käytännökänteestä yhteiskuntateoriassa ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa H. Mäntylä, P. Tiittula, & M. Wager, M. (toim.), *Keijo Räsänen juhla-kirja* (117–126). Helsinki: HSE Print.

Nykänen, J. (2010). *Aikuiskoulutuskeskusten koulutusreformien tarkastelua arvojen näkökulmasta Koulutusreformit 1960- ja 1970-lukujen vaihteissa ja 1.1.1991*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 967. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, Hämeen ammattikorkeakoulu. Luettu 16.3.2014 <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66601/978-951-44-8100-0.pdf?sequence=1>.

Räsänen, R., & San, J. (toim.). (2005). *Conditions for intercultural learning and co-operation*. Helsinki: Finnish Educational Research Association.

Suomen virallinen tilasto (SVT): *Väestörakenne* [verkkójulkaisu]. ISSN=1797-5379. Vuosikatsaus 2012. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 16.3.2014 http://stat.fi/til/vaerak/2012/01/vaerak_2012_01_2013-09-27_tie_001_fi.html.

Teräs, M. (2007). *Intercultural Learning and Hybridity in the Culture Laboratory*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.

Teräs, M. (2008). Kulttuuristen välineiden tunnistaminen kulttuurilaboratoriossa. Teoksessa R. Engeström & J. Virkkunen (toim.), *Kulttuurin välittyneisyys toiminnassa ja oppimisessa* (177–195). Helsinki: Helsingin yliopisto.

Teräs, M. (2009). Ammatillinen toinen aste ja kulttuurienvälinen tila. Teoksessa J. Lasonen, & M. Halonen (toim.), *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä* (63–84). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Teräs, M. (2012). Learning in “Paperland”: Cultural tools and learning practices in Finland.

Scandinavian Journal of Educational Research, 56(2), 183–197.

Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford.

Weber, S. (2003). Boundary-crossing in the context of intercultural learning. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn, & Y. Engeström (toim.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (157–177). Amsterdam: Elsevier.

Vilenius-Tuohimaa, P. (2008). Kielellinen ja kulttuurinen välittyminen matematiikan oppimi-

sessä. Teoksessa R. Engeström, & J. Virkkunen (toim.), *Kulttuurinen välittyneisyys toiminnassa ja oppimisessa* (1–261). Helsinki: Helsingin yliopisto.

Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J., & Helle, M. (1999). *Muutoslaboratorio uusi tapa oppia ja kehittää työtä*. Helsinki: Työministeriö.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

