

Rajoja ylittämässä – Opettajaopiskelijoiden kasvu kriittiseksi, dialogiseksi ja yhteisölliseksi toimijoiksi

Auli Lehtinen

Lectio praecursoria kasvatustieteen väitöskirjaan Crossing boundaries – Becoming critical, dialogical, and collaborative teachers, Jyväskylän yliopistossa 7.2.2025.

Koulun toivotaan vastaavan yhä moninaisempiin yhteiskunnallisiin haasteisiin. Samaan aikaan tulevat opettajat ovat opiskelleet erilaisten myllerrysten, kuten pandemian ja geopoliittisten kriisien keskellä. Jotta nykyisiin ja tuleviin haasteisiin voidaan vastata kasvatuksen keinoin, tarvitaan monialaista yhteistyötä jo opettajankoulutuksen aikana.

Väitöskirjassani tarkastelin aineenopettajaopiskelijoiden monialaista yhteisöllistä oppimista. Tutkin yhteisöllistä oppimista kriittisen ajattelun, vuorovaikutusosaamisen, dialogisuuden sekä ylirajaisuuden näkökulmista. Yhteisöllinen oppiminen tarjoaa hyvän kehyksen tutkia opettajaopiskelijoiden kriittistä ajattelua ja vuorovaikutusosaamista, sillä heidän tulisi oppia asemoimaan itseään suhteessa kasvatuksellisiin kysymyksiin opettajayhteisöissä. Opettajatiimit ovat tärkeässä roolissa, kun työssä viedään eteenpäin muutoksia, reflektoidaan ja tukeudutaan toisiin. Monimutkaiset ongelmat ja kasvatuksen laajat tavoitteet, kuten syrjäytymisen ehkäisy tai kestävä tulevaisuuden rakentaminen, vaativat tiimien yhteistyötä, erilaisia asiantuntijuuksia ja kykyä neuvotella erilaisista ilmiöistä.

Monialainen yhteistyö – jännitteitä ja dialogia

Monilla meistä on merkityksellisiä kokemuksia monialaisesta yhteistyöstä – oli kyse sitten opinnoista, työelämästä tai harrastuksista. Näiden kokemusten äärelle voi palata esimerkiksi muistelemalla yhteistä oppimisen tai työskentelyn hetkeä, jossa ryhmässä oli erilaisuutta.

Ryhmä saattoi koostua esimerkiksi eri oppiaineiden opiskelijoista tai eri alojen ammattilaisista. Kenties erilaisuus toi näkyviin uusia vivahteita ja näkökulmia, joita saman viiteryhmän kesken ei olisi syntynyt. Toisaalta ryhmässä saattoi olla monenlaisia jännitteitä ja haasteita.

Itse muistelen työskentelyä monialaisessa opettajankouluttajatiimissä, jonka kanssa kehitimme aineenopettajankoulutuksen vuorovaikutuskurssia. Yhdessä kollegan kanssa sain

luotsata yli kymmenen, eri tieteenaloja edustavan, opettajankouluttajan tiimiä, mikä oli opettavaista ja antoisaa. Kurssilla opettajaopiskelijat opiskelevat monialaisissa ryhmissä, joita kutsutaan opehuoneiksi. Tavoitteena on rakentaa oppivaa yhteisöä, jossa eri aineiden tulevat opettajat toimivat yhdessä.

Tuo kokemus on yksi syy väitöskirjani aiheelle. Olin työskennellyt useamman vuoden opettajankoulutuksessa, kun aloin valmistella väitöskirjaa. Halusin lopulta tutkia sitä, miten opettajankoulutuksessa opitaan. Väitöskirjassani halusin tarkastella vuorovaikutusta ja dialogia, sillä erilaiset kasvatusalan kokemukset olivat vahvistaneet näkemystäni siitä, että kasvatus on pohjimmiltaan dialogia, suhteissa tapahtuvaa.

Kasvatuksen yhteiskunnallisia kysymyksiä etäopetuksessa

Vuoden 2022 alussa pääsin seuraamaan yhden aineenopettajaopiskelijaryhmän oppimista kevätlukukauden ajan. Opiskelijat olivat ensimmäisen vuoden opiskelijoita. He edustivat monipuolisesti eri aineita: matematiikkaa, kemiaa, fysiikkaa, historiaa, suomen kieltä ja kirjallisuutta, englannin kieltä, muita kieliä sekä koulutusteknologiaa.

Tällainen ”opehuonetyöskentely” oli siis tuttua minulle työni kautta. Samaan aikaan moni asia oli toisin kuin ennen. Pandemia oli muovannut opetuskäytänteitä, etäopetus oli yleistynyt, ja vuoden 2022 alussa yliopisto antoi uudet koronaan liittyvät rajoitukset. Kaikki opetus siirtyi etäopetuksesi. Melko nopealla aikataululla pääsin seuraamaan opiskelijoiden prosessia etänä.

Kurssi, jolla aloitin aineistonkeruun, oli opiskelijoiden toinen kasvatustieteen perusopintojen kurssi. Se keskittyi kasvatuksen yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Neljätoista opiskelijaa ja yksi opettajankouluttaja osallistuivat tutkimukseeni. Tutkimusaineiston keräsin havainnoimalla ja videoimalla opetusta sekä haastatteleamalla opiskelijoita kevään lopulla.

Tutkimissani oppimistilanteissa opettajaopiskelijat pohtivat omaa rooliaan muutostoimijoina ja syntyivät siihen, millainen suhde on koulutuksella ja megatrendeillä, tarkemmin digitalisaatiolla ja kestävyydellä. Analysoin tilanteita, joissa opiskelijat työskentelivät breakout-huoneissa etävuorovaikutuksessa. Etäopetuksessa tai videotapaamisissa breakout-huone on erillinen tila, jossa pienryhmä voi keskustella. Niiden tavoitteena on usein luoda matalan kynnyksen tila keskustelulle.

Väitöstutkimukseni vastaa useaan tutkimuksellisesti avoimeen kysymykseen. Suomalaisilla opettajaopiskelijoilla ei usein ole kovin vahvaa ja aktiivista orientaatiota yhteiskunnallisiin kysymyksiin (Fornaciari & Männistö, 2017; Fornaciari & Rautiainen, 2020; Juutilainen, 2023). Tutkimusta tarvitaan niihin liittyvistä opettajankoulutuksen käytänteistä (Juvonen, 2024).

Myös vuorovaikutusosaamiseen liittyvää tutkimusta tarvitaan lisää (Lakkala ym., 2017; Sánchez-Tarazaga ym., 2023), erityisesti suhteessa muuttuviin teknologisiin ympäristöihin. Lisääntynyt etävuorovaikutus voi vaikeuttaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimista.

Tarkastelen vuorovaikutusosaamista paitsi kokemusten tasolla, myös hienosyisen vuorovaikutusanalyysin keinoin, mikä on toistaiseksi harvinaista videovälitteisen yhteisöllisen oppimisen tilanteissa (Lehtinen ym., 2023; Mykora, 2018). Lisäksi monialainen oppiminen on yksi vähiten tutkituista ja teoretisoiduista kasvatuksen alueista (Markauskaite ym., 2024). Tutkimukseni ylittää aihe- ja teoriarajoja ja tuo yhteen eri näkökulmia, joita usein tarkastellaan erillisinä tutkimuskohteina. Lisäksi tutkimukseni tavoitteena oli kehittää menetelmällisiä ja teoreettisia lähestymistapoja näiden ilmiöiden tutkimiseen.

Dialogisuus ja ylijärjaisuus

Käytän väitöskirjassani käsitteitä dialogi ja ylijärjaisuus. Dialogilla tarkoitan ensinnäkin arvopohjaista prosessia, jossa toiseen suhtaudutaan subjektina, ei objektina (Bahtin, 1984; Freire, 2018 [1970]; Rule, 2011). Toiseksi korostan dialogisuuden kautta opettajaksi kasvua prosessina, joka tapahtuu toisten kanssa ja toisten kautta, ja joka on avoin ja päättymätön (Rule, 2011). Kolmanneksi painotan dialogisuutta, koska siihen kuuluu erilaisuuden ja toiseuden arvostaminen (Akkerman & Bakker, 2011; Arvaja & Hämäläinen, 2021). Ei ole yhtä ainoaa tapaa olla hyvä opettaja. Myös jokainen oppija on erilainen. Kasvatukseen kuuluu aina jännite sen välillä, että pyrimme yhtäältä johonkin jaettuun ja toisaalta antamaan tilaa moninaisuudelle (ks. esim. Ljunggren, 2014).

Käytän myös käsitettä ylijärjaisuus, englanniksi *boundary crossing* (Akkerman & Bakker, 2011). Sovellan sitä, kun tarkastelen, miten opettajaopiskelijat ylittävät rajoja monialaisessa yhteistyössä, miten he työskentelevät opiskelijan ja tulevan opettajan roolin rajalla sekä miten he kokevat rajat kasvokkaskäytänteiden ja etäkäytänteiden välillä. Ylijärjaisuuden teoria nojaa dialogisuuteen. Se korostaa oppimista prosessina, jossa erilaiset näkökulmat ja moninaisuus ovat keskiössä. Kasvatuksessa olennaista ei ole jo olemassa olevan toistaminen vaan jonkin uuden ja erilaisen tuominen oppijan ulottuville (Biesta, 2013). Erilaiset rajat tekevät usein näkyväksi tarpeen dialogille, vuorovaikutusosaamiselle ja kriittiselle ajattelulle.

Väitöskirjani koostuu kolmesta tieteellisestä artikkelista sekä yhteenveto-osasta. Etsin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia opettajaopiskelijoiden kriittisen, yhteisöllisen ajattelun prosessit ovat?
2. Miten he ilmaisevat vuorovaikutusosaamista ja kokevat sen?
3. Millaisia mahdollisuuksia yhteisöllinen oppiminen ja rajojen ylittäminen tarjoavat opettajaopiskelijoille?

Jännitteet osana kasvua

Tulosten perusteella hahmottui jännitteitä, jotka ovat keskeisiä opettajaksi kasvussa: dissonanssi, ambivalenssi ja rajat (ks. kuva 1).



Kuva 1. Tulosten perusteella hahmottuneet jännitteet (kuva: Canva.com).

Dissonanssi tarkoittaa ajatusten välisiä ristiriitoja. Puhutaan kognitiivisesta dissonanssista, eli siitä, että oppijan uuden havainnon ja olemassa olevan tietorakenteen välillä on ristiriita (Festinger, 1957; Galman, 2009). Ambivalenssi puolestaan tarkoittaa samanaikaisia ja ristiriitaisia asenteita sekä kahden vaiheilla tasapainoilua, päättämättömyyttä (Merriam-Webster, 2024). Rajoilla tarkoitan sosiokulttuurisia rajoja eri käytänteiden välillä (Akkerman & Bakker, 2011). Tällaisia rajoja on esimerkiksi eri tieteenalojen, kuten historian ja fysiikan, välillä. Rajoja on myös vaikkapa arkielämän ja akateemisen opiskelun välillä. Kerron seuraavaksi, miten nämä jännitteet näyttäytyivät tutkimukseni tuloksissa.

Monipuolisia merkitysneuvotteluja ja kriittistä ajattelua

Ensimmäisessä osatutkimuksessa (Lehtinen ym., 2023) tutkin sitä, millaisiin kriittisen ajattelun prosesseihin opettajaopiskelijat syventyivät ja miten he hyödynsivät vuorovaikutusosaamistaan rakentaakseen yhteisöllistä ja arvostavaa ilmapiiriä breakout-huoneissa. He työstivät tehtävää megatrendien ja kasvatuksen suhteesta ja pohtivat sellaisia kysymyksiä kuten ”Millaisia muutoksia haluaisitte tuoda kouluun ja kasvatukseen megatrendinne näkökulmasta?”

Osatutkimus oli ensimmäisiä julkaisuja, jossa tarkasteltiin pienryhmien yhteisöllistä oppimista breakout-huoneissa videoaineiston avulla. Kriittistä ajattelua analysoin käyttäen sosiokulttuurista mallia, jossa yhteisöllisen ajattelun katsotaan edustavan erilaisia tasoja (Gunawardena ym., 1997). Alimmalla tasolla jaetaan yksittäisiä tietoja ja kokemuksia. Siitä voidaan edetä kohti monipuolisia merkitysneuvotteluja. Merkitysneuvottelu voi olla esimerkiksi sitä, että keskustelija sanoittaa uuden, yhdessä rakennetun ymmärryksen aiheesta, neuvottelee käsitteiden merkityksestä tai perustelee sitä, millainen painoarvo erilaisille argumenteille annetaan. Pohjimmiltaan mallin avulla kysytään, syntyykö keskustelussa uutta ymmärrystä ja onko siinä merkkejä ajattelun muutoksesta.

Tutkin myös, miten opiskelijat rakensivat myönteistä ilmapiiriä. Analyysin näkökulmina olivat aktiivinen kuuntelu, huumori, tunteiden ilmaisu, ulkopuoliseen elämään liittyvien

kokemusten jakaminen ja toisten osallistaminen (Hod & Katz, 2020; Isohätälä ym., 2018; Kauffeld & Lehmann-Willenbrock, 2012).

Tulosten perusteella aineenopettajaopiskelijat osallistuivat monipuolisiin merkitysneuvotteluihin. Opiskelijat saavuttivat korkeampia kriittisen ajattelun tasoja kuin useimmissa tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu tekstipohjaista etävuorovaikutusta (Lucas ym., 2014) ja toisaalta suhteessa siihen, että aiempien tutkimusten mukaan opettajaopiskelijat usein tyytyvät melko nopeaan konsensuksen hakemiseen (Isohätälä ym., 2018).

Samalla opettajaopiskelijat loivat myönteisen ilmapiirin, jossa muun muassa aktiivinen kuuntelu ja huumori olivat vahvasti läsnä. He ammensivat omista henkilökohtaisista koulu- ja yliopistokokemuksistaan. Osallistumisessa oli kuitenkin suuriakin eroja. Opettajaopiskelijat harvoin pyrkivät kutsumaan hiljaisempia osallistujia mukaan keskusteluun.

Yksi keskeisistä tuloksista oli, että opettajankouluttajan esittämät kriittiset näkökulmat ja dissonanssi johtivat korkeamman tason ajatteluun ja ahaa-elämyksiin. Opiskelijoiden metakognitiiviset puheenvuorot antoivat viitteitä siitä, että heidän ajattelunsa muuttui. Dissonanssi kuitenkin vaikutti osittain ylivoimaiselta heille.

Tulosten perusteella hahmottui piirteitä, jotka tukevat korkeamman tason ajattelua. Sellaisia olivat paitsi ajatusten haastaminen, myös synteessin kysyminen, tehtävän kompleksisuus ja avoimuus, monipuoliset ohjaavat apukysymykset sekä myönteinen ilmapiiri, jossa oli tilaa huumorille ja tehtävän vaikeuteen liittyvän ahdistuksen ilmaisulle.

Tasapainoilua aktiivisen ja passiivisen roolin välillä

Kun olin tarkastellut näitä prosesseja aika hienosyisesti, halusin seuraavaksi syventyä siihen, millaisia yhteisiä kertomuksia, narratiiveja, opettajaopiskelijat rakensivat koulutuksen tulevaisuudesta suhteessa digitalisaatioon ja ekologiseen kestävyYTEEN. Tämä muodostui toisen osatutkimuksen tavoitteeksi (Lehtinen ym., 2024). Lisäksi tutkin, miten opettajaopiskelijat asemoivat itseään suhteessa koulutuksen tulevaisuuteen. Analyysissa sovelsin narratiivista analyysia (Smith, 2016). Osa tuloksista raportoitiin sarjakuvien muodossa, mikä auttoi kuvaamaan tilanteiden dialogisuutta (ks. esim. Tatalovic, 2009).

Opettajaopiskelijoiden suhteesta yhteiskunnallisiin kysymyksiin välittyi ristiriitainen kuva. Kun opiskelijat puhuivat digitalisaatiosta, suhde määrittyi vastakohtien ja ambivalenssin kautta. Digitalisaatio oli toisaalta hyvä ja hyödyllinen ja toisaalta paha ja vaarallinen. Opiskelijat sanoittivat esimerkiksi sellaisia ajatuksia, kuten ”pitäisi vaan ottaa avoimin sylin kaikki muutokset, ettei ole kauhean skeptinen, mutta kuitenkin kyseenalaistaa”. He korostivat ratkaisuna kriittistä medialukutaitoa.

Ekologiset näkökulmat puolestaan hahmottuivat pääkertomuksen ja vastakertomuksen kautta (ks. kuva 2). Osa opettajaopiskelijoista puhui ekologisten ja yhteiskunnallisten kysymysten juurruttamisesta syvemmmälle opetukseen. Kuitenkin eräs opiskelija esitti vastakertomuksen sanoen, että ekologisten näkökulmien ei tarvitse koskettaa jokaista oppilasta, eikä niitä ole mahdollista käsitellä hänen oppiaineessaan, matematiikassa.



Kuva 2. Narratiivi ja vastanarratiivi, osa sarjakuvaa (Lehtinen ym., 2024) (kuva: Canva.com).

Ylipäättään opiskelijoiden puheesta välittyi melko passiivinen suhtautuminen yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Esimerkiksi digitalisaatioon liittyvät muutokset nähtiin vääjämättöminä.

Kuitenkin joitain merkkejä aktiivisemmasta asennoitumisesta löytyi, sillä opiskelijat korostivat toiminnan roolia. Tämä on tärkeä havainto, sillä pelkät asenteet eivät riitä kestäväen elämäntavan rakentamiseen. Usein koulutuksessa myös painotetaan tietoa ja asenteita toiminnan sijaan (Kranz ym., 2022). Lisäksi opiskelijat pohtivat, että opettajien tulisi olla vahvemmin mukana koulujen digitalisaation kehittämisessä. Joitain merkkejä yhteisöllisestä, aktiivisesta toimijuudesta oli siis havaittavissa.

Opettajaopiskelijat kuitenkin näyttäytyivät samaan aikaan sekä aktiivisina että passiivisina. Vaikka ambivalenssi voi olla rajoittavaa, se voi myös edistää kriittistä ja reflektiivistä ajattelua (Walker & Shove, 2007). Monimutkaisiin ilmiöihin ei usein ole suoraviivaisia vastauksia. Olisi kuitenkin tärkeää, että opettajilla olisi tarpeeksi vankka orientaatio ja luottamus siihen, että he voivat vaikuttaa.

Rajoja ylittämässä

Halusin tutkia opettajaopiskelijoiden prosesseja paitsi havainnoimalla, myös haastattele-malla heitä. Kolmannessa osatutkimuksessa (Lehtinen ym., 2025) tutkin haastatteluaineis-ton kautta sitä, millaisia käsityksiä opettajaopiskelijoilla oli vuorovaikutusosaamisesta yhtäältä tilanteisessa kontekstissa ja toisaalta kuvitellussa tulevassa työssään. Analysoin myös jännitteitä tilanteisten ja kuviteltujen näkökulmien välillä.

Tilanteisella tarkoitan sitä, miten opiskelijat reflektoivat kokemuksiiaan opettajankoulu-tuksessa ja miten he pystyivät analysoimaan vuorovaikutusosaamista konkreettisten tilan-teiden kautta, ei vain abstraktina käsitteenä. Opettajankoulutuksessa olosuhteet, joissa opis-kelijat kasvavat opettajiksi, vaikuttavat siihen, millaista opettajuutta he rakentavat.

Tulosten kautta hahmottui kolme rajaa: raja eri tieteenalojen välillä, raja etä- ja kasvok-kaiskäytänteiden välillä sekä raja tilanteisen ja kuvitellun välillä.

Ensinnäkin opettajaopiskelijat kuvasivat rajoja eri tieteenalojen välillä. Rajojen tunnis-taminen on ensimmäinen edellytys sille, että koettuja rajoja voidaan ylittää monialaisessa yhteistyössä. Kasvatustiedettä kuvattiin esimerkiksi siten, että se oli ”niin eri maailma” kuin oman pääaineen, kuten kemian, maailma. Kasvatustieteen ainutlaatuisuus määrittynyt avoimen reflektion, syvällisten keskusteluiden ja vuorovaikutteisen opetuksen kautta.

Tunnistamisen lisäksi opiskelijat reflektoivat tieteenalojen rajoja ja ylittivät niitä yhteenkuuluvuuden tuella. Ryhmytyminen oli tehnyt mahdolliseksi esimerkiksi sen, että eriäviä mielipiteitä uskallettiin tuoda esille. Esimerkiksi eräs opiskelija kuvasi näin:

ne oli kyllä ihan tosi loistavii keskusteluja [...] jos joku oli eri mieltä, niin sit se sanottiin heti ja sit siit keskusteltiin ja löydettiin niit ratkaisui [...] kaikki on niin erilaisii ihmisiä, varsinkin siin meidän porukas, me oltiin ihan niinku aivan eri puist veistettyjä, niin silti se jotenkin meni silleen et löydettiin sem-monen yhteinen polku.

Toiseksi opiskelijat kokivat kynnyksen, rajan, etävuorovaikutuksessa. Se tarkoitti, että osal-listuminen ja muiden osallistaminen oli vaikeaa ja ”ihmisten edessä oleminen” tuli hanka-laksi. Osa pohti, miten nämä ilmiöt voivat rajoittaa opettajaksi kasvua.

Lisäksi opiskelijoiden puheesta välittyi vahva puheliaisuuden normi. Etävuorovaikutus-ta määrittä ajatus siitä, että ”kaikkien pitäisi vaan puhua”. Ylipäätään opettajaopiskelijat nähtiin lähtökohtaisesti puheliaina. Ujous tai hiljaisuus esitettiin usein kielteisessä valossa, myös sellaisten opiskelijoiden toimesta, jotka itse kuvasivat olevansa ujoja.

Vaikka opiskelijat kuvasivat sitä, miten vuorovaikutuksessa oli kynnyks, se sai vain har-voin heidät korostamaan sitä, että toisia pitäisi aktiivisesti kutsua mukaan osallistumaan. Tämä näkyi myös havainnoituissa tilanteissa siten, että opiskelijat harvoin osallistivat toi-siaan suoraan.

Opettajaopiskelijoiden oli vaikea kuvitella tulevaa työtä ja vuorovaikutusosaamista. Kolmas raja oli tilanteisten ja kuviteltujen näkemysten välillä. Kuvitellussa työssään he korostivat erilaisuuden kunnioittamista ja kaikkien osallistamista. Tässä oli kuitenkin risti-riita puheliaisuuden normin ja idealistisen erilaisuuden kunnioittamisen välillä. He eivät samalla tavalla sallineet itselleen ja toisilleen erilaisuutta tilanteisessa kontekstissa.

Tämä korostaa kriittisen reflektion merkitystä. Vastuu ei ole yksittäisillä opettajaopiske-lijoilla, vaan kouluttajilla, joiden tehtävänä on haastaa normatiivisia ja jäykkiä käsityksiä opettajista ja ylipäätään toisista ihmisistä.

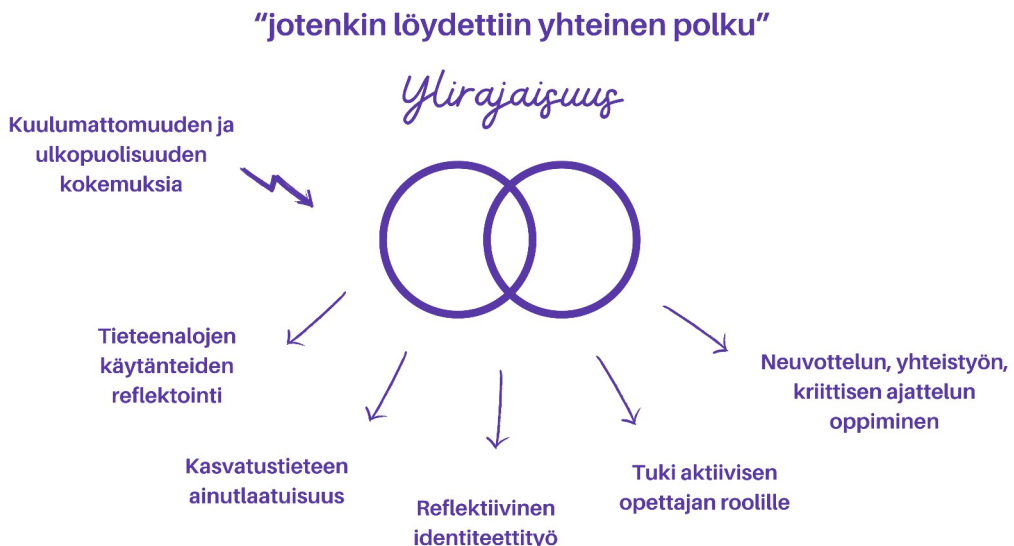
Osa opiskelijoista ilmaisi ulkopuolisuuden ja kuulumattomuuden kokemuksia. Etäaika oli tuonut joitain haasteita yhteisöllisyyteen. Lisäksi kokemukset liittyivät sekä puheliaisuuden normiin että tieteenalojen välisiin rajoihin. Itseen hiljaiseksi kuvannut opiskelija kertoi kokeneensa ulkopuolisuutta. Toinen opiskelija puhui epävarmuudestaan ja siitä, kuuluuko aineenopettaja kasvatustieteisiin. Hän kertoi:

jotkut ihmiset on tosi silleen että ”minä olen aineenopettaja ja tänne minä kuulun” (ääntä muuntaen) [...] mulla on semmoinen olo että mä en viel oikein niinku kuulu mihinkään [...] et ku mä oon kemisti niinku (naurahtaen) et en mä voi tulla sinne [...] voinks mä sanoo itseeni et mä oon aineenopettaja, ja kaipais ehkä semmosta et oikeesti yhdistettäis se, että aineenopettajat opiskelee jotain muuta ja et kaikki on niinku tervetulleita, et vaik sä opiskelet sitä kemiaa mut sä oot myös opettaja, et tule tänne, tule tänne, sinä kuulut tänne.

Tämä korostaa tarvetta tukea kasvatustieteen opintoihin ja opettajayhteisöön sitoutumista jo varhaisessa vaiheessa opintoja.

Huomiota osallistaville käytänteille ja kriittiselle reflektiolle

Väitöskirjassani kysyn, millaisia mahdollisuuksia yhteisöllinen oppiminen ja rajojen ylittäminen tarjoavat opettajaopiskelijoille. Tutkimuksen perusteella monialainen yhteisöllinen oppiminen, jossa eri aineiden opettajaopiskelijat työskentelevät yhdessä pidemmän ajanjakson, auttaa opiskelijoita pohtimaan tieteenalojen käytänteitä ja identiteettejään, tunnistamaan kasvatustieteen ainutlaatuisen roolin, ottamaan kantaa aktiivisen opettajan rooliin ja kehittämään esimerkiksi vuorovaikutustaitojaan (ks. kuva 3).



Kuva 3. Millaisia mahdollisuuksia ylirajainen yhteisöllinen oppiminen tarjoaa opettajaopiskelijoille? (Kuva: Canva.com.)

Tutkimukseni perusteella voidaan siis suositella rakennetta, jossa kasvatustiedettä opiskellaan monialaisissa ryhmissä. Tämä vaatii kuitenkin aikaa ja yhteisöllisyyden rakentamista. Monialaista yhteistyötä tukevat sellaiset ongelmanratkaisutehtävät, jotka suoraan ohjaavat tarkastelemaan tieteenalojen erilaisia näkökulmia (ks. esim. Fortuin ym., 2024).

Lisäksi olisi tärkeää opettaa rajojen ylittämiseen liittyvää osaamista, kuten jännitteiden tunnistamista, nimeämistä ja neuvotteluja. Myös epävarmuuden ja ristiriitojen sietämiseen tulisi tarjota tukea.

Tulokset korostavat sitä, että opettajankoulutuksessa täytyy antaa tilaa erilaisuudelle, reflektoida normatiivisia käsityksiä kriittisesti ja opettaa tapoja osallistaa toisia. Ulkopuolisuuden ja kuulumattomuuden kokemuksiin tulisi kiinnittää huomioita jo varhain. Tuleviin kriiseihin varautuessa on tarpeen kehittää rakenteellista tukea inklusiivisille ja yhteenkuuluvuutta rakentaville käytänteille sekä laadukasta pedagogiikkaa, myös etäopetukseen (Carillo & Flores, 2020).

Lopuksi: koulutuksen järjestäjien ja päättäjien tulisi varmistaa tarpeeksi yhteisöllistä ja avointa tilaa opettajaksi kasvuun sekä riittävästi tukea ja vapautta opettajankouluttajille.

Väitöskirja

Lehtinen, A (2025). *Crossing boundaries – Becoming critical, dialogical, and collaborative teachers* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0475-4>

Kuvat

Kuva 1 ja kuva 3: Kuvaelementit fusionbooks, keenicon, sparklestroke, sketchify, Jenson Lopez; Canva.com.

Kuva 2: Sarjakuvamalli “Narrative writing comic strip in colourful bold panel style”, Rachel Mainero, hahmot Pablo Stanley, puhekuplat sketchify; Canva.com.

Kirjallisuus

Akerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>

Arvaja, M. & Hämäläinen, R. (2021). Dialogicality in making sense of online collaborative interaction: A conceptual perspective. *The Internet and Higher Education*, 48, 100771. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100771>

Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. (C. Emerson, toim. & kään.) University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt22727z1>

Biesta, G. J. J. (2013). *Beautiful risk of education*. Routledge.

Carrillo, C. & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>

Festinger, L. A. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503620766>

- Fornaciari, A. & Männistö, P. (2017). Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia – traditionaalista vai orgaanista toimijuutta? *Kasvatus*, 48(4), 353–368.
- Fornaciari, A. & Rautiainen, M. (2020). Finnish teachers as civic educators: From vision to action. *Citizenship Teaching & Learning*, 15(2), 187–201. https://doi.org/10.1386/ctl_00028_1
- Fortuin, K. P. J., Gulikers, J. T., Post Uiterweer, N. C., Oonk, C. & Tho, C. W. (2024). Developing a boundary crossing learning trajectory: supporting engineering students to collaborate and co-create across disciplinary, cultural and professional practices. *European Journal of Engineering Education*, 49(2), 212–235. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2219234>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing. (Alkuperäinen julkaistu 1970).
- Galman, S. (2009). Doth the lady protest too much? Pre-service teachers and the experience of dissonance as a catalyst for development. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 468–481. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.002>
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A. & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397–431. <https://doi.org/10.2190/7MQV-X9UJ-C7Q3-NRAG>
- Hod, Y. & Katz, S. (2020). Fostering highly engaged knowledge building communities in socioemotional and sociocognitive hybrid learning spaces. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1117–1135. <https://doi.org/10.1111/bjet.12910>
- Isohätäälä, J., Näykki, P., Järvelä, S. & Baker, M. J. (2018). Striking a balance: Socioemotional processes during argumentation in collaborative learning interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 16, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.09.003>
- Juutilainen, M. (2023). *Opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentuminen luokanopettajakoulutuksessa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9782-3>
- Juvonen, S. (2024). *School in society: Teachers enacting the purposes of education* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9843-3>
- Kauffeld, S. & Lehmann-Willenbrock, N. (2012). Meetings matter: Effects of work group communication on organizational success. *Small Group Research*, 43, 128–156. <https://doi.org/10.1177/1046496411429599>
- Kranz, J., Schwichow, M., Breitenmoser, P. & Niebert, K. (2022). The (Un) political perspective on climate change in education—A systematic review. *Sustainability*, 14(7), 4194. <https://doi.org/10.3390/su14074194>
- Lakkala, S., Turunen, T. A., Kangas, H., Pulju, M., Kuukasjärvi, U. & Autti, H. (2017). Learning inter-professional teamwork during university studies: A case study of student-teachers' and social work students' shared professional experiences. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 414–426. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1342051>
- Lehtinen, A., Kostiainen, E. & Näykki, P. (2023). Co-construction of knowledge and socioemotional interaction in pre-service teachers' video-based online collaborative learning. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104299. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104299>
- Lehtinen, A., Kostiainen, E. & Näykki, P. (2025). Crossing boundaries—pre-service teachers' situated and imagined views of socioemotional competence and dialogicality.

- Learning, Culture and Social Interaction*, 50, 100880. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100880>
- Lehtinen, A., Kostiainen, E., Martin, A. & Näykki, P. (2024). Pre-service teachers co-constructing narratives about the future of education. *European Journal of Teacher Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2393329>
- Ljunggren, C. (2014). Citizenship education and national identity: Teaching ambivalence. *Policy Futures in Education*, 12(1), 34–47. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.1.34>
- Lucas, M., Gunawardena, C. & Moreira, A. (2014). Assessing social construction of knowledge online: A critique of the interaction analysis model. *Computers in Human Behavior*, 30, 574–582. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.050>
- Markauskaite, L., Schwarz, B., Damsa, C. & Muukkonen, H. (2024). Beyond disciplinary engagement: Researching the ecologies of interdisciplinary learning. *Journal of the Learning Sciences*, 33(2), 213–241. <https://doi.org/10.1080/10508406.2024.2354151>
- Merriam-Webster. (2025, elokuu). Ambivalence. *Merriam-Webster dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/ambivalence>
- Mykota, D. (2018). The effective affect: A scoping review of social presence. *International Journal of E-learning & Distance Education*, 33(2), 1–30.
- Rule, P. (2011). Bakhtin and Freire: Dialogue, dialectic and boundary learning. *Educational Philosophy and Theory*, 43(9), 924–942. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00606.x>
- Sánchez-Tarazaga, L., Sanahuja Ribés, A., Ruiz-Bernardo, P. & Ferrández-Berruero, R. (2023). Social competences in pre-service education: what do future secondary teachers think? *Journal of Education for Teaching*, 50(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2247340>
- Smith, B. (2016). Narrative analysis. Teoksessa E. Lyons & A. Coyle (toim.), *Analysing qualitative data in psychology* (2. painos) (s. 202–221). Sage.
- Tatalovic, M. (2009). Science comics as tools for science education and communication: A brief, exploratory study. *Journal of Science Communication*, 8(4), A02. <https://doi.org/10.22323/2.08040202>
- Walker, G. & Shove, E. (2007). Ambivalence, sustainability and the governance of socio-technical transitions. *Journal of Environmental Policy & Planning*, 9(3–4), 213–225. <https://doi.org/10.1080/15239080701622840>

FT Auli Lehtinen työskentelee tutkijatohtorina EDUCA – Koulutuksen tulevaisuus -lippulaivassa Jyväskylän yliopistossa.