



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201510082342>

Author(s):	Jyrkiäinen, Anne; Koskinen-Sinisalo, Kirsi-Liisa
Title:	Yhteisöllinen tekstintuottaminen kuuluu monilukutaitoon: yhdessä tekemisen pedagogiikkaa etsimässä
Main work:	Monilukutaito kaikki kaikessa
Editor(s):	Kaartinen, Tapani
Year:	2015
Pages:	77-98
ISBN:	978-951-44-9847-3
Publisher:	Tampereen yliopiston normaalikoulu
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201510082342

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

Anne Jyrkiäinen & Kirsi-Liisa Koskinen-Sinisalo

YHTEISÖLLINEN TEKSTINTUOTTAMINEN KUULUU MONILUKUTAIDON – YHDESSÄ TEKEMISEN PEDAGOGIIKKA ETSIMÄSSÄ

Avainsanat: Monilukutaito, yhteisöllinen kirjoittaminen, tekstintuottaminen, yhteisöllinen oppiminen, yhdessä opettaminen, perusopetus

Johdanto

Muuttuvan maailman osaamistarpeet edellyttävät koulua kehittämään opetuksen sisältöjä ja toimintatapoja. Uusissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) nousee esille yhteisöllisen tiedon tuottamisen ohella monilukutaidon (multiliteracy) käsite (New London Group 1996). Monilukutaitoon kuuluvat erilaisten tekstien tuottamisen ja vastaanottamisen taidot (Luukka 2013). Monilukutaito koostuu taidoista hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja eri tilanteissa. Tekstien kanssa toimitaan perinteisissä ja monimediaissa sekä teknologiaa hyödyntävissä oppimisympäristöissä. (POPS 2014.)

Yhteisöllisen kirjoittamisen työtapa (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012) tarjoaa yhden mahdollisuuden toteuttaa monilukutaidon opetusta. Harjoiteltavat tekstit valitaan siten, että monilukutaitoon

liitetty monimodaalisuus, -mediaisuus, -kulttuurisuus ja -tilanteisuus toteutuvat (ks. Luukka 2013). Yhteisöllinen kirjoittaminen perustuu sekä oppilaiden että opettajien yhteistyöhön.

Yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan kehittämisen taustalla on koulutuksellinen design-tutkimuksen malli (Educational Design Research, EDR), joka soveltuu opetuksen ja opetussuunnitelman sekä ammatillisen kasvun tutkimiseen (Design-Based Research Collective 2003; Nieveen 2007; Plomp 2013; Van den Akker 2007). Tutkimus on edennyt yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan kehittämisestä oppilaiden ja opettajien kokemusten tutkimiseen.

Tässä artikkelissa esitämme, miten yhteisöllinen oppiminen ja yhdessä opettaminen liittyvät yhteisölliseen kirjoittamiseen sekä kerromme yhteisöllisen kirjoittamisen vaiheet. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten oppilaat luonnehtivat omaa osallistumistaan ja miten opettajat kokevat yhteistyön yhteisöllisen kirjoittamisen työtavassa. Ennen tutkimuksen tuloksia ja pohdintaa selostamme design-tutkimusta, kuvailemme aineistoa ja sen analyysia.

Yhteisöllinen oppiminen ja yhdessä opettaminen

Yhteisöllisen oppimisen taustalla on sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta, joka korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta sekä kielen, vuorovaikutuksen ja ympäristön välittävää roolia tiedon omaksumisessa (Lave & Wenger 1991; Säljö 2001; Vygotsky 1978). Tähän oppimiskäsitykseen perustuvassa opetuksessa oppilaiden työskentely suunnitellaan siten, että heille tarjoutuu mahdollisuus monipuoliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Opettajan tehtävä on ennen kaikkea oppimisen mahdollisuuksien rakentaminen ja oppilaiden ohjaaminen tilanteissa, joissa he yhdessä neuvotellen rakentavat tietämystään opiskeltavasta asiasta.

Yhteisöllisen kirjoittamisen tunneilla oppimista tapahtuu useissa sosiaalisissa ryhmissä osittain samaan aikaan, osittain vuorotellen. Tärkeä vuorovaikutuksen areena on oppilaiden pienryhmät, jotka

mahdollistavat ja suorastaan vaativat jäsentensä aktiivista osallistumista. Pienryhmistä koostuu luokkayhteisö, joka opettajien ohjaamana rakentaa yhteistä käsitystä opittavasta asiasta, antaa tilaisuuden sosiaalisten taitojen hiomiseen ja vertaispalautteeseen. Yksi oppimisyhteisö muodostuu opettajista, joille yhdessä työskenteleminen tarjoaa mahdollisuuden ammatilliseen kasvuun. Lisäksi opettajat voivat olla oppijoina yhdessä oppilaiden kanssa.

Vuopala ja Järvelä (2012) ovat kirjallisuuteen perustuen tiivistäneet kuusi yhteisöllisen oppimisen keskeistä elementtiä: vastavuoroisuus, vuorovaikutus, uuden tiedon tuottaminen yhdessä, sitoutuneisuus yhteiseen tavoitteeseen, tasapuolinen osallistuminen yhteiseen tiedonrakenteluun ja jaettu asiantuntijuus. Yhteiset tavoitteet ja sitoutuminen toiminnan arviointiin kuvaavat niin ikään yhteisöllistä oppimista (Häkkinen 2014). Kaikki edellä mainitut alueet kuuluvat yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaan ja onnistuneimmillaan kuvaavat sekä oppilaiden että opettajien toimintaa.

Yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaä käytettäessä oppilaat joutuvat neuvottelemaan ja luovimaan omien ja toisten ideoiden välillä. Joskus ryhmän jäsenten erilaiset sosiaaliset taidot ja oppimistyylyt sekä motivaatioon liittyvät erot aiheuttavat pulmia työskentelytilanteessa (Ashman & Gillies 2003). Repo-Kaarento (2007) toteaa, että sosio-kognitiiviset ristiriidat voivat innostaa ryhmää oppimiseen, mutta ristiriitojen kasvaessa ne saattavat muodostua oppimisen esteiksi. Työskentelyn aikana oppilailla voi olla sietämisen kaltaisia tuntemuksia, kun työskentely ei etene omien mielihalujen mukaan. Toisaalta on suuria onnistumisen hetkiä, kun ryhmä yhdessä pääsee lopputulokseen, joka ei yksittäiselle oppilaalle olisi ollut mahdollista. Samankaltaisista havainnoista Mikkonen ja Riikonen (2012) kirjoittavat, että ryhmän jäsenten vahvuudet kompensoivat yksittäisten kirjoittajien kirjoittamistaitojen puutteita. Yhteisöllisen kirjoittamisen työtavassa ryhmä voi olla yhdessä enemmän kuin mitä sen jäsenet olisivat yksin toimiessaan. Parhaimmillaan ryhmä vahvistaa yksilön opiskelumotivaatiota, vaikuttaa oppimisprosessiin liittyviin tunnekokemuksiin myönteisellä tavalla ja parantaa oppimistuloksia.

Koivula (2010) havaitsi päiväkotikäisten lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista tutkiessaan, että siinä ilmeni sekä yhteisöllisessä työskentelyssä tarvittavien taitojen oppimista (learning to collaborate) että yhteisöllistä työskentelyä oppimista varten (collaborating to learn). Nämä oppimisen piirteet ovat havaittavissa myös kouluikäisten lasten työskentelyssä yhteisöllisen kirjoittamisen tunneilla. Ryhmien aikaansaamat tekstit ovat osa työskentelylle asetettuja päämääriä, mutta yhtä tärkeää on kiinnittää huomiota prosessin aikana harjaantuviin taitoihin.

Kuten yhdessä oppimiseen, myös yhdessä opettamiseen liittyy mahdollisuuksia ja haasteita. Yhteistyön on todettu vahvistavan ammatillista oppimista ja kasvua (Opfer ja Pedder 2011; Ruohotie 2002). Liiallinen yhteistyö voi yhdenmukaistaa opettajan noudattamaan ryhmän normeja ja samalla tukahduttaa yksittäisen opettajan kekseliäisyyttä ja toimintavapautta (Opfer ja Pedder 2011; Repo 2010). Opettajien yhteistyötä edistäviä seikkoja ovat muun muassa työskentelyaikoja koskevat järjestelyt, joustavat tilaratkaisut, rakentava palautejärjestelmä, harkittu rekrytointi ja epämuodollisten kohtaamisten tukeminen (Poulos, Culbertson, Piazza & d'Entremont 2014). Yhdessä opettamisen myönteisiin piirteisiin kuuluu kollegiaalisen tuen saaminen, minkä Soini, Pietarinen ja Pyhälto (2008) esittävät yhdeksi opettajien pedagogista hyvinvointia ja työssä jaksamista edistäväksi tekijäksi. Edellä esitetyt näkökulmat tiedostaen pidämme tärkeänä, että koulun käytänteitä ja opettajien yhteistyömahdollisuuksia pyritään uudistamaan yhteistyössä opettajien kanssa. Tutkimustyön aikana olemme havainneet, että keskustelut opettamisen lomassa innostavat opettajia pohtimaan oppimista entistä syvemmin ja laajentamaan yhteistyötä yhä uusille pedagogisille alueille.

Opettajien opetusyhteistyöstä puhutaan usein samanaikaisopetuksena, johon Cookin ja Friendin (1995) mukaan kuuluvat kahden tai useamman opettajan yhteistyö, opettajien aktiivinen osallistuminen opetustapahtumaan, heterogeeninen opetusryhmä sekä toiminta samassa fyysisessä tilassa. Kokemuksemme mukaan samanaikaisopetuksen käsitettä käytetään myös kuvaamaan opettajien työskentelyä

samassa tilassa ilman yhdessä toteutettua suunnittelua ja arviointia. Toisaalta viimeaikoina on opettajien yhteistyötä kuvattu inklusiivisen opettajuuden (Lakkala 2008) tai yhteisopettajuuden (Takala 2010) käsitteillä. Yhteisopettajuuden ilmaus korostaa Takalan (2010) mukaan sitä, että opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä. Yhteisöllisen kirjoittamisen yhteydessä olemme päätyneet käyttämään käsitettä yhdessä opettaminen, joka selvästi kuvaa opettajien työskentelyä. Ymmärrämme ilmaisun kattavan yhdessä kannettavan vastuun koko opetusprosessista.

Yhteisöllinen kirjoittaminen

Yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan kehittäminen on lähtenyt liikkeelle omista kirjallisuuden ja parilukemisen opetuksen kokemuksestamme (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2005) sekä havainnoista, joiden mukaan opettajien käyttämät tekstit ovat yksipuolisia ja oppilaiden kirjoitustaidot ovat heikentyneet (Luukka ym. 2008; Lappalainen 2011). Pyrkimyksemme on ollut kehittää opetusta siten, että oppilailla on mahdollisuus olla aktiivisia toimijoita ja samalla heidän yhteistyön, osallisuuden ja vaikuttamisen taitonsa saavat tavoitteellista harjoitusta. Näitä taitoja harjoittamalla voimme vastata niin sanottuihin tulevaisuuden osaamistarpeisiin (21st century skills). Yhdessä toimimisen taitoja pidetään tärkeinä tulevaisuuden taitoina, joten niiden opettaminen kaikille on perusteltua (esim. Kumpulainen & Lipponen 2010).

Yhteisöllisen kirjoittamisen työtappaa voidaan pitää yhtenä käytännön sovelluksena pedagogisesta mallista, joka on kehitetty kasvokkain tapahtuviin opetustilanteisiin. Työtavassa tekstintuottaminen nähdään sosiaalisessa yhteisössä tapahtuvana tavoitehakuisena toimintana, jossa on selvä rakenne. Harkitun toimintamallin tarpeellisuus tulee esille esimerkiksi Vuopalan ja Järvelän (2012) tutkimuksessa, jossa tiukimmin strukturoitu malli näytti tehokkaimmin edistävän yliopisto-opiskelijoiden verkkokurssilla tapahtuvaa yhteisöllistä oppimista.

Kun korostetaan kirjoittamisen sosiaalista puolta, sen harjaannuttamiseen kuuluu erilaisten tekstien lukeminen, muiden kirjoittajien seuraaminen ja heidän kanssaan toimiminen. Samalla yhteisön puhetapojen omaksuminen nousee keskeiseksi tavoitteeksi. Opetuksessa limittyvät tekstilajien tutkiminen, kielitietous sekä tekstien suunnittelu ja tuottaminen. (Ivanič 2004; Luukka 2004; Svinhufvud 2007.) Yhteisöllisessä kirjoittamisessa on nähtävissä vaikutteita genrepedagogiikasta, jonka olennainen ajatus on kehittää oppilaiden taitoja siten, että heillä on pääsy ja mahdollisuus sosiaalistua yhteiskunnan käyttämiin tekstilajeihin (Heikkinen & Voutilainen 2012; Luukka 2004; Varis 2010). Työskentelytavassa on myös piirteitä prosessikirjoittamisesta, johon sisältyy muun muassa vertaispalautteen hyödyntäminen tekstin työstämisessä (Luukka 2004).

Yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaan kuuluu kahdeksan toisiinsa limittyvää vaihetta:

1. Virittäytyminen työtapaan ja aiheeseen
2. Tekstin lukeminen ja tutkiminen
3. Kirjoitustehtävän antaminen ja mallintaminen
4. Tunnuspiirteiden selventäminen
5. Kirjoittaminen pienryhmissä
6. Tekstin muokkaaminen
7. Esittäminen ja julkaiseminen
8. Arviointi. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012; 2013.)

Yhteen oppimiskokonaisuuteen käytetään tavallisesti kaksi oppituntia (yhteensä 90 min), jolloin oppilaat työskentelevät 3–4 oppilaan heterogeenisissä ryhmissä kahden opettajan ohjauksessa. Useissa yhteyksissä heterogeenisten ryhmien on todettu antavan erilaisille oppilaille parhaan tuen oppia toisiltaan sosiaalisia malleja ja kognitiivisia taitoja (Saloviita 2006). Työskentelyyn virittäytyminen tapahtuu yksinkertaisimmillaan keskustelemalle tunnin aiheesta ja toisinaan myös työtavasta. Tärkeintä on suunnata oppilaiden ajatus tulevaan työskentelyrupeamaan. Seuraava vaihe on opiskelun kohteena olevaan

tekstilajiin tutustuminen, jonka jälkeen on vuorossa kirjoitustehtävän antaminen ja mallintaminen. Mallinnusvaiheessa opettajat konkretisoivat oppilaille, miten neuvottelemalla tuotetaan tekstiä yhdessä ja päästään lopputulokseen, joka on kummankin osapuolen hyväksyttävissä.

Ryhmille annettavan kirjoittamistehtävän tavoite on tuottaa tietyn tekstilajin mukainen tuotos. Työskentelyn tukemiseksi tehtävä avataan muutamilla tunnuspiirteillä, jotka samalla toimivat arvioinnin apuna työskentelyn aikana oppimista ohjaavasti sekä silloin, kun valmiita tuotoksia arvioidaan. Yksi tunnuspiirre koskee ryhmässä työskentelyä. Se voi esimerkiksi kuvata ryhmän jäsenen aktiivisuutta tai ohjata keskustelun perustaidoissa. Näitä perustaitoja ovat Hannulan (2012) esitystä myötäillen toisten kuunteleminen, oman mielipiteen tai ajatuksen ilmaiseminen, perusteleva, perustelujen pyytäminen sekä toisten ajatusten kyseenalaistaminen.

Oppilaat neuvottelevat pienryhmissä tekstistä ja tekevät työskentelyn kuluessa päätöksiä siitä, mitkä ratkaisut vievät heitä parhaiten kohti asetettua tavoitetta. Kaikki ryhmän jäsenet kirjoittavat sen, mistä yhdessä on sovittu, sillä näin oppilaat saavat tasavertaisesti kirjoittamisen harjoittelua. Kirjoittaminen ja tekstin muokkaaminen voivat tapahtua käsin tai tekstinkäsittelyohjelmalla. Valmiit tekstit julkaistaan vähintään omassa luokkayhteisössä. Lopuksi kokoavassa arvioinnissa käsitellään ryhmien tuotoksia, yhteistyötä ja koko työskentelyprosessia.

Yhteisöllisen kirjoittamisen tunneilla opettajat toimivat tasavertaisesti ja kantavat yhdessä vastuun oppilaiden oppimisesta. Opettajien yhteistyö on samalla malli oppilaille siitä, että yhteistyö on luonteva osa myös aikuisten työtä. Oppilaat saavat opettajien lisäksi ryhmätovereiltaan apua oikeinkirjoitukseen sekä muihin kirjoittamisvaiheissa ilmeneviin pulmiin.

Design-perustainen tutkimusprosessi ja tutkimuskysymykset

Tutkimus- ja kehittämistyömme on rakentunut koulutuksellisen design-tutkimuksen (Educational Design Research, EDR) periaatteiden varaan (Design-Based Research Collective 2003; Edelson 2002; Nieveen 2007; Plomp 2013; Van den Akker 2007). Nieveen (2007) kuvailee sitä systemaattiseksi tutkimukseksi, jossa analysoidaan, kehitetään ja arvioidaan pedagogisia käytänteitä tai pyritään ratkaisemaan koulutukseen liittyviä ongelmia. Koulutuksellinen design-tutkimus soveltuu hyvin myös opetussuunnitelman kehittämiseen. Tämä tutkimus on edennyt design-sykleissä noudattaen Van den Akkerin (2007) jaottelua: alustava tutkimus, teoreettinen tarkastelu, empiirinen testaaminen sekä dokumentointi, analysointi ja reflektointi. Tutkimus on luonteeltaan laadullista ja tutkijoina asetumme samaan merkitysten maailmaan, johon tutkimuskohteemme sijoittuu (Varto 1992).

Ensimmäisessä design-syklissä muotoutui yhteisöllisen kirjoittamisen alustava malli (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012). Koko tutkimusprosessin aikana teoreettista tarkastelua on suunnattu kulloisenkin tutkimuskohteen mukaisesti. Tutkimussyklit ovat tapahtuneet koulussa käytännön oppimisympäristöissä, jotka sisältävät luonnostaan useita kompleksisia muuttujia. Mallin kehittämisen eri vaiheissa olemme käyneet osallistujien kanssa keskusteluja tutkittavasta ilmiöstä ja sen kehittämisestä. Pidämme vuorovaikutusta työtavan kehittämisen ja tutkimisen keskeisenä lähtökohtana. Vastaavasti Smeds, Krokfors, Staffans ja Ruokamo (2010) tähdentävät, että koulun kehittämisen tulee tapahtua koulun ja sen verkostoiden kanssa yhteistyössä. Tutkimuksemme viimeisen syklin tarkoitus on arvioida yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaa kokonaisuutena. Tähän arviointiin liittyvässä artikkelissa esiteltävä tutkimus.

Tutkimuskysymyksinä esitämme:

Miten oppilaat luonnehtivat osallistumistaan ryhmässä yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaa käytettäessä?

Miten opettajat kokevat yhteistyön yhteisöllisen kirjoittamisen työtavassa?

Aineisto, tutkimusmetodi ja analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu 122 oppilaan (3. ja 5. luokka) kyselyistä ja 10 opettajan teemahaastatteluista. Tutkimuskyselyyn osallistui 48 kolmasluokkalaista, joista tyttöjä oli 24 ja poikia 24 sekä 74 viidesluokkalaista, joista tyttöjä oli 46 ja poikia 24. Siten viidesluokkalaiset tytöt ovat jonkin verran vahvemmin edustettuina tässä aineistossa.

Oppilaiden lomakekysely toteutettiin design-tutkimuksen empiirisen testaamisen vaiheessa kevätlukukauden 2012 aikana, jolloin kaikilla oppilailla oli kokemuksia yhteisöllisestä kirjoittamisesta. Kyselyssä oppilaat saivat vapaamuotoisesti luonnehtia omaa osallistumistaan ryhmässä yhteisöllisen kirjoittamisen tunneilla. Oppilaat kuvailivat itseään esimerkiksi sanoin ”aktiivinen”, ”toisia kuunteleva”, ”miettelias”, ”hyvä” tai ”joskus riitapukari”. Pidemmät luonnehdinnat, esimerkiksi ”olen joskus liiankin aktiivinen” tai ”annoin ideoita vain harvoin” tiivistettiin lyhyiksi ilmauksiksi. Analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin tapaan (Miles & Huberman 1994; Tuomi & Sarajärvi 2009). Tutkimuksen analyysivaiheessa oppilaiden luonnehdinnat teemoiteltiin ja luokiteltiin neljäksi luokaksi. Aluksi eri luokka-asteita sekä tyttöjä ja poikia käsiteltiin erillisinä ryhminä. Viidesluokkalaista oli enemmän kuin kolmasluokkalaista, mutta tutkimustulokset olivat ryhmien kesken samansuuntaiset. Saman havainnon teimme tyttöjen ja poikien luonnehdinnoista. Tulosten tulkintavaiheessa oppilaita käsiteltiin ensin erillisinä ja lopulta yhtenä ryhmänä. Tulkintavaiheessa vertasimme luokitteluumme oppilaiden alkuperäisiin luonnehdintoihin ja tarkensimme sekä täydensimme tulkintaamme.

Yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaa ja opettajien yhteistyötä koskevat opettajahaastattelut tehtiin design-tutkimuksen arviointi-

vaiheessa 10 opettajalle, joista kaksi oli erityisopettajia ja kahdeksan luokanopettajia. Naisia oli kahdeksan ja miehiä kaksi. Haastattelut tapahtuivat lukuvuoden 2013–2014 aikana. Haastatteluhetkellä opettajilla oli yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaa tuoreessa muistissa. Teemahaastattelussa opettajilta kysyttiin, miten he olivat kokeneet kahden opettajan yhteistyön. Lisäksi heitä pyydettiin kuvailemaan yhteistyötä. Teemahaastattelut litteroitiin tekstimuotoisiksi ja analyysimenetelmänä käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysia (Miles & Huberman 1994; Tuomi & Sarajärvi 2009). Aluksi erotettiin määrällisesti opettajien yhteistyötä kuvaavat ilmaukset ja sen jälkeen laadullisesti analysoitiin opettajien yhteistyökokemuksia. Haastatteluaineistosta erottui yhteensä 56 opettajien yhteistyötä kuvaavaa analyysiyksikköä, jotka pelkistettiin kahteen luokkaan: yhteistyön myönteiset ilmaukset (46 ilmausta) ja yhteistyön kriittiset tai epävarmuutta kuvaavat ilmaukset (10 ilmausta). Analyysin edetessä myönteisten ilmausten luokka jakaantui kuudeksi alaluokaksi ja kriittisyyttä tai epävarmuutta kuvaava luokka neljäksi alaluokaksi. Aineiston jäsentelyssä hyödynnettiin NVivo-tietokonepohjaista laadullisen aineiston analyysiohjelmaa. Abstrahointivaiheessa palasimme alkuperäisiin opettajien yhteistyöstä kertoviin litteroituihin teksteihin. Etsimme opettajien puheesta kokemuksia yhteistyöstä ja tarkensimme luokitteluamme. Lopuksi poimimme luokittelua kuvaavia lainauksia tulkintamme tueksi.

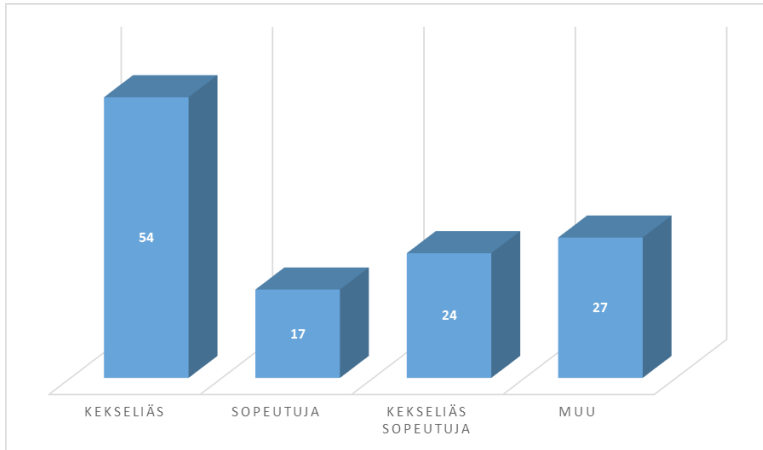
Oppilaat ryhmän jäsenenä

Oppilaat luonnehtivat itseään ryhmän jäsenenä monin tavoin, ja analyysin jälkeen luonnehdinnoista muodostui neljä luokkaa:

- 1) kekseliäs
- 2) sopeutuja
- 3) kekseliäs sopeutuja
- 4) muut.

Suurimman luokan muodostivat *kekseliäät*, joita oli 44 % (54). Tähän ryhmään laskettiin mukaan sellaiset luonnehdinnat, jotka tarkoittivat kekseliäisyyttä, aktiivista toimintaa ryhmässä tai ehdottelemista eri muodoissaan. Oppilas kertoi olevansa esimerkiksi ”aktiivinen”, ”kekseliäs” tai ”ehdotteleva”. Tulkitsimme kekseliään oppilaaksi, joka mielellään johtaa yhdessä kirjoittamista ja ehdottaa aktiivisesti, miten ryhmän tulisi edetä. Oppilaista 14 % (17) luokiteltiin *sopeutujiksi*. Sopeutujaa kuvasivat esimerkiksi ilmaisut ”toisten kuuntelija”, ”sopeutuja” tai ”auttaja”. Sopeutujat tulkitsimme muiden ehdotukset herkästi hyväksyviksi ja usein ryhmän hiljaisiksi jäseniksi. Yhden luokan nimesimme *kekseliääksi sopeutujaksi*, johon kuului 20 % (24) oppilaista. He kuvasivat itseään esimerkiksi toiset huomioonottaviksi ryhmäkirjoittajiksi tai luonnehtivat itseään sekä kekseliään että sopeutujan luokkaan kuuluvilla maininnoilla. Tulkitsimme kekseliään sopeutujan olevan yhteisöllisen kirjoittamisen tunnilla sekä aktiivinen ehdottelija että toisten kirjoittamista tukeva oppilas. *Muuhun* luokkaan luokittelimme oppilaiden ilmaukset, joissa he luonnehtivat itseään esimerkiksi ”hauskaksi”, ”hyväksi”, ”normaaliksi”, ”erimieliseksi” tai ”joskus riitapukariksi”. Heitä oli yhteensä 22 % (27). Tämä luokka ei ollut yhtenäinen, mutta tulkintamme mukaan tähän luokkaan muun muassa kuuluvat oppilaat, joiden työskentelyn ohjaamiseen opettajilta kuluu runsaasti aikaa. Seuraavassa kuviossa on esitetty oppilaiden yhteistyötä kuvaavat luokat ja minkä verran oppilaita on kussakin luokassa.

Oppilaiden luonnehdinnoissa näkyi heidän kykynsä ymmärtää itseään ryhmän jäsenenä ja omaa käyttäytymistään suhteessa ryhmän toimintaan. Omat havaintomme ja keskustelut opettajien kanssa vahvistivat tulkintojamme. Opettajat kuvailivat oppilaita yhteisöllisen kirjoittamisen yhteydessä johtajiksi, aktiivisiksi osallistujiksi, vetäytyjiksi tai häiritsijöiksi.



Kuvio1. Kolmas- ja viidesluokkalaisten oppilaiden (n=122) ryhmässä osallistuminen

Yhteistyö opettajien kokemana

Kaikki opettajat kertoivat myönteisistä kokemuksistaan toisen opettajan kanssa tehdystä yhteistyöstä. Niihin liittyviä ilmauksia oli aineistossa yhteensä 46. Aineistosta erottui kolmesta kahdeksaan positiivista ilmausta jokaista haastateltavaa kohden. Aineiston luokitteluvaiheessa myönteisistä yhteistyökokemuksista kertovat ilmaukset erotettiin kuudeksi alaluokaksi: yhteistyön helppous, rikkaus ja sujuvuus (16 ilmausta), toisen opettajan tuki ja toisen tukeminen (4 ilmausta), oppilaiden tukeminen (5 ilmausta), mallintamisen kokemus (7 ilmausta), kokemus ammatillisesta kasvusta ja osaamisen laajenemisesta (9 ilmausta) sekä toive yhteistyön ja osaamisen laajentamisesta (5 ilmausta). Haastatteluaineistosta erottui 10 opettajien yhteistyössä koettua kriittistä tai epävarmuutta kuvaavaa kokemusta. Ne erotettiin neljäksi alaluokaksi: resurssien kuluminen ja kiire (2 ilmausta), vetäytyminen oppilaiden ohjaamisesta (4 ilmausta), epävarmuuden tunne (3 ilmausta) tai tavoiteristiriitaisuuden kokemus (1 ilmaus).

Analyysin abstrahointivaiheessa luokat yhdistettiin neljäksi luokaksi: 1) ilo ja helppous, 2) hyöty, 3) ammatillinen kasvu ja 4) kriittisyys ja epävarmuus. Molemmat tutkijat osallistuivat luokitteluun sekä teemojen tarkentamiseen ja nimeämiseen. Seuraavassa taulukossa on ensimmäisessä sarakkeessa lyhyt kuvaus opettajien yhteistyön ilmauksista ja toisessa sarakkeessa opettajien ilmausten määrä.

Taulukko 1. Opettajien yhteistyökokemukset

Opettajien kokemus yhteistyöstä	Opettajien ilmausten määrä
Ilo ja helppous	yhteensä 16
Yhteistyön helppous, rikkaus ja sujuvuus	16
Hyöty	yhteensä 16
Mallintamisen kokemus	7
Toisen opettajan tuki ja toisen tukeminen	4
Oppilaiden tukeminen	5
Ammatillinen kasvu	yhteensä 14
Kokemus ammatillisesta kasvusta ja osaamisen laajenemisesta	9
Toive yhteistyön ja osaamisen laajentamisesta	5
Kriittisyys ja epävarmuus	yhteensä 10
Resurssien kuluminen ja kiire	2
Vetäytyminen oppilaiden ohjaamisesta	4
Epävarmuuden tunne	3
Tavoiteristiriitaisuuden kokemus	1

Haastatteluaineiston analyysin yhteenvedona esitämme tulkintamme opettajien yhteistyökokemuksista ja liitämme niihin luokkia kuvaavia lainauksia. Sitaattien tarkoitus on antaa lukijalle kuva opettajien kokemuksista ja mahdollisuus luokittelun arviointiin.

Ilo ja helppous

Opettajien haastatteluista kävi ilmi, että kaikilla opettajilla oli myönteisiä kokemuksia yhteistyöstä toisen opettajan kanssa ja yhdessä opettamisen perusvire koettiin positiiviseksi. Seuraavat lainaukset

kuvaavat opetustilanteen tunnelmaa: ”... tää on ollut mun mielestä aivan ihanaa!” ja ”... se oli tilanteena hauska...” Haastatteluaineistoa lukiessa virisi vaikutelma, että kahden opettajan yhteistyön koettiin tuovan työhön iloa, sujuvuutta, hauskuutta ja rikastavan arjen työtä.

Hyöty

Yhdessä opettamisen koettiin hyödyntävän sekä opettajia että oppilaita. Yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaan oleellisesti kuuluva mallintaminen koettiin uutena niin opettajia kuin oppilaitakin innostavana työvaiheena seuraavaan tapaan:

”Kun yhteistyötä mallinnetaan, niin se on helpompaa kun on se toinen, jonka kanssa näyttää.”

Kahden opettajan työ luokassa koitui kokemuksen mukaan hyödyksi sekä opettajille että oppilaille, mitä kuvailtiin näin:

”Jos siinä on useampi opettaja, niin silloinhan sekin auttaa, että meitä on useampi. Siinä voi vähän vaihtaa sanaa opettajien kesken ja käydä auttamassa ryhmiä, joissa näkee, että menee jumiin. Siinä on opettajalla tilaa käydä katsomassa, että mistä tämä nyt kiikastaa ja antaa se pieni potkaus eteenpäin.”

Ammatillinen kasvu

Haastatteluaineistossa yhdeksi teemaksi nousi opettajien mahdollisuus ammatilliseen kasvuun, josta kertoi kokemukset oman osaamisen laajentumisesta ja halusta suunnitella yhteistyössä jotain uutta seuraavien lainausten tapaan:

”Ja sit se poikii niin kuin moneen muuhun tilanteeseen taas uutta. Yhdessä käydään selkeää aihealuetta. On työtapa, jonka puitteissa toimitaan... On kohdannut toisen opettajan kanssa oikeassa työtilanteeseensa, jossa kumpikin toimii ryhmän tasavertaisena opettajana. Miten se avartaa meitä opettajina, mitä me voidaan saada toinen toisiltamme.”

”Mielestäni tätä työtapaa voitaisiin toteuttaa kaikessa oppiaineissa ja jos halutaan, niin tämä voisi olla kattava toimintamalli koko kasvatusta- ja opetustoiminnassa, opettajien parityöskentely ja tiimityöskentely, oppilaat.”

Haastatteluissa nousi myönteisellä tavalla esille toive yhteisen ajan löytämisestä entistä laajempaan ideointiin ja suunnitteluun sekä yhteisten pyrkimysten ja tavoitteiden syvälliseen pohdintaan.

Kriittisyys ja epävarmuus

Opettajien yhteistyössä koettu kriittisyys tai epävarmuus ilmeni eri tavoin. Kahden opettajan samanaikaisen resurssin tarpeellisuutta kyseenalaistettiin yhdessä ilmaisussa ja toisessa arvioitiin kiireen tuntua seuraavaan tapaan: ”Kiireen vuoksi ei päästy työskentelyn tavoitteisiin.” Jossain ilmaisussa kuvailtiin sitä, että uusi työtapa tuntui sen verran oudolta, että opettaja koki olonsa epävarmaksi tai passiiviseksi, kuten seuraavassa lainauksessa käy ilmi:

”Huomaan, että mä en sitten ollut täysin oma itseni siinä opetustilanteessa. Se on vähän, että kummalla on vetovastuu, niin toinen sitten ottaa askeleen taaksepäin.”

Yhdessä ilmaisussa mainittiin opettajien yhteistyöhön liittyvien tavoitteiden ristiriitaisuus ja pohdittiin sitä, minkä verran oppilaiden työskentelyä tulisi ohjata ja kuinka paljon ryhmät voidaan jättää toimimaan itsenäisesti.

Haastatteluaineiston perusteella opettajien yhteistyö yhteisöllisen kirjoittamisen työtavassa näyttäytyy pääosin myönteisenä. Opettajan työn koetaan helpottuvan, vastuun jakaantuvan, opettajien keskinäisen ja oppilaille osoitetun tuen lisääntyvän sekä oman ammatillisen osaamisen laajentuvan. Toisaalta opettajilla on myös kriittisyyden ja epävarmuuden kokemuksia yhteisöllisen kirjoittamisen työtavasta. Ne liittyvät kiireen tuntuun, omaan rooliin, työskentelyn tavoitteisiin ja resurssien käyttöön.

Pohdinta

Edellä olemme tarkastelleet oppilaiden luonnehdintoja itsestään ryhmän jäsenenä ja opettajien keskinäiseen yhteistyöhön liittyviä kokemuksia yhteisöllisen kirjoittamisen työtavassa. Yhteisöllisen kirjoittamisen työtavassa oppilaiden yhteistyön luonnehdinnoista erottui neljä luokkaa: 1) kekseliäs, 2) sopeutuja, 3) kekseliäs sopeutuja ja 4) muut. Suurin osa oppilaista osoittautui kekseliäiksi, jotka johtavat mielellään ryhmän työskentelyä. Sopeutujat tekevät ryhmän kanssa vaaditut asiat, mutta eivät ole erityisen aloitteellisia. Kekseliäät sopeutujat toimivat rakentavasti ryhmässä kantaen vastuuta sekä työskentelyn etenemisestä että ryhmän jäsenten osallistumisesta. Neljäs luokka, muut, edustaa oppilaita, jotka esimerkiksi kertovat joskus häiritsevänsä ryhmän työskentelyä, olevansa huumorintajuisia tai jollakin yksittäisellä muuhun luokitukseen kuulumattomalla ilmauksella kuvaavat osallistumistaan.

Oppilaiden luonnehdinnat eivät kerro heidän suhtautumistaan työtapaan eikä niitä ole tarkoituksenmukaista laittaa paremmuusjärjestykseen. Kysymys voi olla erilaisista oppimistyyleistä, sosiaalista taidoista ja mieltymyksistä (Ashman & Gillies 2003). Katsomme, että oppilaiden kyky luonnehtia itseään ryhmässä työskentelijöinä liittyy oppimaan oppimisen taitoihin. Pidämme tärkeänä, että oppilaille tarjoutuu ajoittain tilaisuuksia pohtia omaa toimintaansa oppijoina. Mielestämme koulussa tulee käyttää monipuolisia työmuotoja, sillä se on yksi tapa ottaa huomioon oppilaiden erilaiset taipumukset ja tarpeet.

Opettajien kokemukset yhteistyön hyödyllisyydestä sekä oppilaiden tukemisen että oman ammatillisen kehittymisen kannalta vahvistivat käsitystämme yhdessä toimimisen mielekkyydestä koulun arjessa. Opettajat kokivat keskinäisen yhteistyön pääosin myönteisenä, joskin kriittisiä ja epävarmuutta kuvaavia kokemuksia myös ilmeni. Opettajat kertoivat yhteistyön tuottavan iloa, tuovan työhön helpotusta ja hyötyä sekä tukevan ammatillista kasvua. Opettajien yhteistyön kokemukset luokiteltiin 1) ilo ja helpous, 2) hyöty, 3) ammatillinen kasvu ja 4) kriittisyys ja epävarmuus. Tutkimustuloksemme saavat

tukea Lakkalan (2008) kuvaamasta inklusiivisesta opettajuudesta. Se edellyttää opettajilta yhteistyöhön liittyvää ammatillista osaamista sekä koulun toimintakulttuuria, joka tekee mahdolliseksi yhteistyöhön perustuvan opetuksen. Onnistuessaan opettajien yhteistyö vaatii yhdessä pohdittuja käsityksiä oppimisesta, kasvatuksesta ja opettajuudesta. Toiminnan yhteinen suunnittelu ja reflektointi ohjaavat opetusta ja auttavat molempia opettajia löytämään luonnollisen roolinsa yhteisissä opetustilanteissa. Yhdessä opettaminen on oppilaille malli toimivasta yhteistyöstä. Poulosin ja kumppaneiden (2014) tapaan pidämme tärkeänä, että koulun käytänteet kannustavat ja mahdollistavat opettajien yhteistyön suunnittelun ja toteuttamisen.

Huomionarvoista oli, että opettajat kokivat yhteistyön vahvistavan heidän ammatillista kasvuaan. Rajala kollegoineen (2010) on tehnyt samansuuntaisen havainnon oppimisympäristön kehittämishankkeessa. Ruohotie (2002) puolestaan nimeää ammatillisen kasvun edellytykseksi kasvuorientoituneen ilmapiirin, jonka tunnuspiirteitä ovat johdon tuki ja kannustus, ryhmän toimintakyky, työn kannustearvo ja työn aiheuttama stressi. Johdon tukea ja kannustusta tarvitaan, jotta opettajat voivat vapauttaa voimavarojaan yhteistyöhön. Tähän pitäisi mielestämme nykykoulussa entistä rohkeammin tarttua. Aineistossamme ei suoranaisesti noussut esimiesten tukeen ja kannustukseen liittyviä mainintoja. Ryhmän toimintakykyä Ruohotie kuvaa ryhmän kehittymishalulla, kyvyllä toimia ja oppia yhdessä sekä ryhmähengellä. Tutkimuksessamme myönteisinä yhteistyökokemuksina opettajat kertoivat hyvästä yhdessä toimimisen hengestä sekä mahdollisuudesta oppia yhdessä ja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Uskomme, että yhteisöllinen kirjoittaminen pedagogisena työtapana tarjoaa mahdollisuuden ammatilliseen kasvuun. Ruohotien mainitsema työn aiheuttama stressi voi kuitenkin muodostua ammatillisen kasvun esteeksi. Myös tässä tutkimuksessa ilmeni kriittisyyttä ja epävarmuutta yhteistyötä kohtaan.

Tutkimuksen luotettavuutta olemme pyrkineet vahvistamaan esittämällä tulosten yhteydessä oppilaiden ja opettajien autenttisia ilmauksia, joihin perustamme tulkintamme. Suorien lainausten avulla

lukija voi tehdä päätelmiä tulosten uskottavuudesta. Oppilasaineisto on mielestämme edustava otos oppilaista, jotka osallistuivat yhteisölliseen kirjoittamiseen tutkimuksemme empiirisen testaamisen vaiheessa. Opettaja-aineistossa ovat mukana kaikki design-tutkimuksemme arviointivaiheessa työskennelleet opettajat. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimuksen kuluessa olemme tavoitelleet harkittua teorianmuodostusta ja tarkastelleet sitä suhteessa koulutodellisuuteen (Varto 2005). Aineiston analyysi perustui huolelliseen luentaan ja luokitteluun sekä tutkijoiden yhteiseen neuvotteluun.

Uusissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) ohjataan kouluja toimimaan kasvuyhteisöinä, joissa oppilaat voivat aktiivisina toimijoina oppia vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Mahdollisuus yhteisölliseen tiedonrakentamiseen, osallistumiseen, vaikuttamiseen ja tekemiseen kuvaavat hyvää toimintaympäristöä. Näemme yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan sopivan hyvin yhteen uudistuvan opetussuunnitelman kanssa. Yhdessä toimiessaan oppilaat saavat tilaisuuden harjoitella ja hioa taitoa tulla toimeen luokkayhteisönsä erilaisten jäsenten kanssa. Työtapa on sovellettavissa myös muiden kuin äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tavoitteisiin ja sisältöihin.

Monilukutaito on nostettu yhdeksi opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteeksi (POPS 2014). Kallionpää (2014) esittää huolen siitä, että uudet lukemiskäytänteet voivat viedä opettajien huomion ja kirjoittamisen opettaminen jää entistä vähemmälle. Yhteisöllisen kirjoittamisen työtavassa pääpaino on erilaisten tekstien tuottamisessa ja yhteistyötaitojen oppimisessa. Työtapa tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia keskusteluun, neuvotteluun, monipuoliseen yhdessä toimimiseen sekä metakognitiivisten taitojen kehittämiseen. Kaikki viimeksi mainitut asiat voidaan nähdä taitoina, joita osallistumiskykyisen ja aktiivisen kansalaisen ajatellaan tarvitsevan. Yhteisöllinen kirjoittaminen toteuttaa opetussuunnitelmassa (POPS 2014) mainittua oppilaiden laaja-alaista osaamista korostavan oppimisen ja kasvatuksen päämäärää.

Seuraavaksi olisi kiintoisaa tutkia, miten yhteisöllisen kirjoittamisen pedagogista mallia voidaan soveltaa muihin oppimistilanteisiin ja millaisia oppilaita kannustavia arviointitapoja tulisi kehittää. Olisi myös hyödyllistä tutkia tapoja, joiden avulla opettajien yhteistyötä voidaan edistää. Tällaisina tapoja olisivat esimerkiksi yhdessä opettamisen mahdollistavat järjestelyt, toisten kannustaminen ja opettajan oman vaikuttamisen vahvistaminen. Soini tutkijatovereineen (2008) toteaa, että opettajat eivät tunnista itseään vuorovaikutteisen yhteisön aktiivisiksi rakentajiksi. Siksi opettajien omia kokeiluja ja kokemuksia tulee nostaa tietoisesti yhteisen tarkastelun kohteeksi.

Näemme, että tutkimuksemme palvelee sekä opetussuunnitelman kehittämistä että sen konkreettista toteuttamista. Käsittelemme mukaan peruskouluun kaivataan rohkeita kokeiluja sekä aikaa ja tilaa opettajien keskinäiselle yhteistyölle. Opettajien yhteistyötaitojen ja -mahdollisuuksien lisääminen tuottaa uusia pedagogisia ratkaisuja oppilaiden osallisuuden, yhteistyön ja oppimisen tarpeisiin.

Lähteet

- Ashman, A. F. & Gillies, R. M. 2003. Guiding intellectual and personal growth across educational contexts. Teoksessa A. F. Ashman & R. M. Gillies (toim.) *Co-operative learning. The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London: RoutledgeFalmer, 224–238.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching. *Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1–16.
- Design-Based Research Collective. 2003. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5–8. <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf> (Luettu 10.8.2014.)
- Edelson, D. C. 2002. Design research: what we learn when we engage in design. *Journal of the Learning Sciences* 11 (1), 105–121.
- Hannula, M. 2012. Dialogia etsimässä – pienryhmäkeskusteluja luokassa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 446.
- Heikkinen, V. & Voutilainen, E. 2012. Genre – monitieteinen näkökulma. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M.

- Lounela (toim.) Genre-analyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja. Helsinki: Gaudeamus, 17–47.
- Häkkinen, P. 2014. Yhteisöllisen oppimisen teoriasta perusteita verkko-oppimisen käytäntöön. http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_7/yhteisollinen_oppiminen.htm (Luettu 10.8.2014.)
- Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18 (3), 220–245.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2005. Luekko mun kaa? – kokemuksia parilukemisen menetelmästä. Teoksessa P. Sinko, A. Pietilä & P. Bäckman (toim.) *Luku-Suomessa taottua. Opetushallituksen Luku-Suomi-kärkihankkeen (2001–2004) raportti*. Helsinki: Opetushallitus, 126–130.
- Jyrkiäinen A. & Koskinen-Sinisalo K-L. 2012. Collaboration in Writing. Teoksessa A. Kelly, B. Dwyer, G. Mehigan & G. Watson (toim.) *Creating Multiple Pathways to Powerful Literacy in Challenging Times: Proceedings of the 2011 and 2010 Annual Conferences of the Reading Association of Ireland*. Dublin, Ireland: Reading Association of Ireland, 84–92:8.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2013. Osallisuuden taitojen harjoittelua yhteisöllisesti kirjoittamalla. http://www.oph.fi/ops2016/paikallisen_tyon_tuki (Luettu 1.9.2014.)
- Kallionpää, O. 2014. Monilukutaidon opetus on ennen kaikkea uusien kirjoitustaitojen opetusta. *Kieliverkoston verkkolehti*, lokakuu 2014. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. <http://www.kieliverkosto.fi/article/monilukutaidon-opetus-on-ennen-kaikeaa-usien-kirjoitustaitojen-opetusta/> (Luettu 10.10.2014.)
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 390.
- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2010. Koulu 3.0 – Kuinka teemme visioista totta? Teoksessa K. Vähähyyppä (toim.) *Koulu 3.0*. Helsinki: Opetushallitus, 6–20.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. *Toimintatutkimus opettajan-koulutuksessa*. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 151.
- Lappalainen, H-P. 2011. Sen edestään löytää – Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Opetushallitus. *Koulutuksen seurantaraportit 2011:2*. http://www.oph.fi/download/132347_Sen_edestaan_loytaa.pdf. (Luettu 4.10.2014.)
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luukka, M-R. 2004. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*.

- Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Painorauma Oy, 9–22.
- Luukka, M-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> (Luettu 6.8.2014.)
- 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. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Mikkonen, I. & Riikonen, J. 2012. ”Olis ollut vaikea tehdä yksin” Yhteisöllistä kirjoittamista wikissä. Teoksessa T. Murtorinne & M. Mäki-Paavola (toim.) Tämä toimii! Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2012, 57–66.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. 2. painos. London: Sage.
- The New London Group. 1996. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, Harvard Educational Review, 66 (1), 60–92. http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm. (Luettu 26.9.2014.)
- Nieveen, N. 2007. Formative evaluation in educational design research. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.) An introduction to educational design research. SLO. Netherlands institute for curriculum development, 89–102.
- Opfer, V. D. & Pedder, D. 2011. Conceptualizing teacher professional learning. Review of Educational Research 81 (3), 376–407. DOI: 10.3102/0034654311413609.
- Plomp, T. 2013. An introduction. In Educational Design Research. SLO. Netherlands institute for curriculum development, 10–51. <http://international.slo.nl/ariadne/loader.php/projects/slo/slo2/site/downloads/2013/educational-design-research-part-a.pdf/>. (Luettu 21.10.2014.)
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 26.1.2015.)
- Poulos, J., Culbertson, N., Piazza, P. & d’Entremont, C. 2014. Making space: The value of teacher collaboration. Rennie Center for Education Research & Policy. <http://www.edvestors.org/wp-content/uploads/2014/04/Ed-Vestors-Making-Space-The-Value-of-Teacher-Collaboration-2014.pdf>. (Luettu 21.10.2014.)
- Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V., Krokfors, L. & Lippinen, L. 2010. Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 3.

- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatustieteet. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Smeds, R., Krokfors, L., Staffans, A. & Ruokamo, H. 2010. Johdanto: Tulevaisuuden koulu – tieteiden rajat ylittävän tutkimuksen ja kehityksen haaste. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.). InnoSchool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. Espoo: Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu, Informaatio- ja luonnontieteiden tiedekunta, Tuotantotalouden laitos. SimLab Report Series 31, 12–14. http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf. (Luettu 20.11.2014)
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. Aikuiskasvatus 28 (4), 245–257.
- Svinhufvud, K. 2007. Kokonaisvaltainen kirjoittaminen. Helsinki: Tammi.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma. Käännös Bo Grönholm. Helsinki: WSOY.
- Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 58–71.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Van den Akker, J. 2007. Curriculum design research. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.) An introduction to educational design research. SLO. Netherlands institute for curriculum development, 37–50.
- Varis, M. 2010. Genren mahdollisuudet lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa. Kasvatus 41 (2), 180–188.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. (Luettu 26.1.2015.)
- Vuopala, E. & Järvelä, S. 2012. Yhteisöllistä oppimista edistävät ja vaikeuttavat tekijät – opiskelijoiden kokemuksia verkkokursseilta. Kasvatus 43 (4), 406–421.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.