

”ENÄÄ EI OLLA KUIN MYYRÄT KOLOISSAAN”

– YHTEISÖLLINEN TYÖSKENTELY OPETTAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUKSESSA



Toimimme kouluttajina ja samalla aktiivisina työmme tutkijoina ja kehittäjinä opettajien täydennyskoulutusprosessissa. Artikkelissa kerromme opettajien roolivalinnoista ja kouluttajien roolivaihteluista prosessissa. Kuvaamme, miten mahdollistui ja toisaalta avautui tutkivan oppimisen jaettu asiantuntijuus ja sen merkityksellisyys oppimisprosessin oleellisena osatekijänä.

TÄYDENNYSKOULUTUS KIINNOSTAA ja koetaan tarpeelliseksi. Opettajista 78 prosenttia on osallistunut täydennyskoulutukseen omalla ajallaan ja 72 prosenttia on laittanut koulutukseen omia varojaan (Puustinen 2010). Tässä artikkelissa tarkastelemme täydennyskoulutusta siihen päässeiden, osin jopa määrättyjen silmin. Tarkastelemme myös omaa rooliaamme kouluttajina ja oppilaitoksen kehitystyön fasilitaattoreina. Tuomme esiin täydennyskoulutusprosessia ohjaavia teoreettisia valintoja.

TOTEUTETTU TÄYDENNYSKOULUTUSPROSESSI

Tarkasteltavana on yksi ammatillisen toisen asteen opettajien täydennyskoulutusprosessi, joka suunniteltiin ja toteutettiin Haaga-Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Toimimme kouluttajina ja samalla aktiivisina työmme tutkijoina ja kehittäjinä. Artikkelin yhtenä tarkoituksena onkin kuvata sitä, miten tutkiva ja kehittävä työote voi olla luonteva osa kouluttajan positiota. Artikkelissa esitellyt tulkin-

nat perustuvat pääosin aineistoon, jonka keräsimme vuosina 2009 ja 2010 toteutetun täydennyskoulutuksen lopuksi.

Koulutukseen ilmoitettiin 16 opettajaa eri toimipisteistä ja koulutusaloilta. Koulutukseen osallistui aktiivisesti kuusi naista ja seitsemän miestä. Ikäjakautuma oli laaja, uusista nuorista opettajista lähivuosina eläköityviin konkareihin. Mukana oli opettajia useilta eri koulutusaloilta, sekä ammatillisten tutkinnon osien että ammatillisuutta tukevien tutkinnon osien opettajia. Osa opettajista oli itse hakeutunut koulutukseen, kun taas osa osallistui koulutukseen esimiehen määräyksestä. Kolme koulutukseen ilmoitettua henkilöä ei osallistunut yhteenkään tapaamiskertaan. Koulutus toteutui kahdeksana neljän tunnin tapaamiskertana. Lähiopetuskertojen välillä käytettiin etätyöskentelyn tukena verkko-oppimisalustaa yhteiseen keskusteluun, ryhmien työskentelyyn ja dokumenttien jakamiseen.

Koulutuksen päätavoitteena oli etsiä keinoja opetussuunnitelman elävöittämiseksi. Opetussuunni-

telma haluttiin entistä paremmin mahdollisimman monen toimijan, kuten opettajien, opiskelijoiden ja työelämäkumppaneiden, käyttöön. Koska koulutus sijoittui ajanjaksolle, jolloin oppilaitoksessa kirjoitettiin uusia opetussuunnitelmia, koulutuksen tarkoituksena oli tukea myös tätä kirjoittamisprosessia.

Koulutukseen osallistuvien aikaisempi kokemus opetussuunnitelmatyöstä oli kovin vaihteleva. Toiset olivat laajasti mukana myös koulutusalan opetussuunnitelman perusteiden kirjoittamisprosessissa, kun taas toiset tunsivat pääsääntöisesti vain oman opetettavan aineensa tavoitteet ja sisällöt. Osallistujien opetussuunnitelmaosaamisen heterogeisuus sekä vaihteleva osallistumismotivaatio toivat koulutuksen suunnitteluun omat ongelmansa. Koulutuksen suunnittelussa oli otettava huomioon myös se, että koulutuslakohtaiset opetussuunnitelmat piti saada valmiiksi huhtikuussa 2010, jolloin täydennyskoulutus oli vielä kesken. Koulutuksessa syntyviä uusia toimintamalleja ei siksi päästä suoraan hyödyntämään tällä opetussuunnitelman uudistamisen kierroksella.

TÄYDENNYSKOULUTUSPROSESSIA OHJAAVAT TEOREETTISET VALINNAT

Nykyaikaisen ammatillisen opettajan on oltava hyvä substanssiosaaja, ohjaaja ja kasvattaja, verkosto-osaaja, erityisopettaja, yhteistyökykyinen, yrittäjähenkilö, kansainvälistyvä, tietotekniikkaosaaja ja pedagogisesti ajatteleva laaja-alainen kouluttaja (Honka, Lampinen & Vertanen 2000). Koska opettajan työ ei enää ole yksin luokassa tehtävää opettamista, yhteisöllisyys ja verkostoituminen sopivat mielestämme hyvin edistettäväksi myös täydennyskoulutuksen keinoin. Tutkiva oppiminen pedagogisena asenteena rakentaa jaettava asiantuntijuutta ja yhteisöllistä oppimista, jotka periaatteina kuvaavat hyvin nykyopettajan työnkuvaa. Tästä syystä päätimme suunnitella ja toteuttaa koulutuksen tutkivan oppimisen periaatteita soveltaen.

Tutkivan oppimisen tavoitteena on yhteisten kohteiden kehittäminen pitkäjänteisessä kohteellisessa työskentelyssä. Kuvaamassamme koulutuksessa kehittämisen kohteena oli opetussuunnitelma sekä siihen liittyvät käsitteelliset, toiminnalliset ja ma-

teriaaliset artefaktit. Tarkoituksena oli synnyttää oppimisprosessi, joka kantaa yli oppimistilanteiden ja joka tulee osaksi oppilaitoksen toimintaa kehittäviä käytäntöjä. Tutkivan oppimisen prosessin aikana pyritään etsimään vastauksia sellaisiin ongelmiin ja kysymyksiin, joita ei kyetä ratkaisemaan aikaisemman tiedon varassa. Tutkiva oppiminen korostaa yksittäisen oppijan aktiivisuuden lisäksi vertaisoppijoiden yhteistyötä ja jaettava asiantuntijuutta. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005; Paavola & Hakkarainen 2008.)

Sosiaalinen pääoma liittyy oleellisesti toisten kanssa toimimiseen ja pystyäkseen kasvattamaan omaa sosiaalista pääomaansa yksilön täytyy olla suhteessa toisiin (Portes 1998). Sosiaalinen pääoma on nähty tärkeäksi tekijäksi yhteiskunnan toimivuudessa, sillä se toimii sekä yksilöllisellä että kollektiivisella tasolla. Yhteisiä ongelmia on helpompi ratkoa yhteisten pelisääntöjen tuella, luottamukseen ja vuorovaikutukseen nojautuen. (Print & Coleman 2003.) Sosiaalisen pääoman, kuten yhteisöllisen työskentelynkin keskeinen teesi voidaan kiteyttää siihen, että toimimalla yhdessä, luomalla suhteita ja pitämällä suhteet toimivina ihmiset voivat saavuttaa asioita, joihin eivät yksin pystyisi (Field 2003; Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005.)

Myös opettajaidentiteetin kehityksen kannalta ryhmään kuuluminen on tärkeää. Castells (2000) toteaa, että subjekteista tulee yksilöitä vasta kollektiiviin liittymisen kautta. Samoin sosiaalisen identiteetin teoria (Tajfel and Turner 1979) korostaa ryhmän tärkeyttä identiteettikehityksessä. Filosofit Otto-Friedrich Bollnow nostaa toisen ihmisen kohtaamisen muun muassa itsetuntemuksen kehittämisen edellytykseksi. Bollnow kuvaa toisen kohtaamista törmäykseksi ja kriisiksi, joka johtaa jatkuvaan itsemäärittelyyn. Kohtaamisen ja yksilönä olemisen edellytyksenä on sosiaalisuus. (Koskela 2009.) Opettaja laittaa opettaessaan peliin koko persoonansa. Tästä syystä opettajan on tärkeää tuntee itsensä ihmisenä, jotta hän voi ymmärtää ja kehittää toimintaansa (Goodson 1981).

On mielenkiintoista tarkastella oppimisteoreettisten suuntausten kehittymistä suhteessa yhteiskunnan yleisiin sosiaalisen kehittymisen vaiheisiin nä-

kökulmana opettajaidentiteetti. Se, että 2000-luvulla uskotaan yhteisöllisen tiedonluomisen voimaan, myötäilee yhteiskunnan muutosta modernista post-moderniin. Sosiologi Michelle Maffesoli kuvaa yhteisöllisen ihanteen syntyä, jossa yhteisöllisyys nähdään myös mystisenä. Mysteeri jaetaan ihmisten kesken ja se toimii ihmisten yhteisöllisyyden kokemuksen sidosaineena. Yhteisöllisyyden ihannetta voidaan lähestyä monista eri näkökulmista. Maffesoli lähestyy sitä muun muassa *tyylin* käsitteen avulla. Keskiajalla vallitsi teologinen tyyli ja moderniteetin aikana taloudellinen tyyli. 1990-luvulla Maffesoli kuvasi esteettisen tyylin muodostumista, jolle on ominaista yhdes- sä tuntemisen ja kokemisen tapa. (Maffesoli 1995.) Maffesolin ajattelua vasten voidaan peilata käsitystä tiedon luomisesta tyylinä. Tiedon luomisen tyyli on se kehitys, jonka puitteissa oppiminen nyt ilmenee. Tämä kehitys seuraa uskollisesti yhteisöllisyyden ihannetta.

Yhteisöllisyyden ihanne vallitsee myös työyhteisöissä ja opettajayhteisöissä: yhteenkuuluvuutta, kollektiivista identiteettiä rakennetaan osin myyttien, toisaalta historian ja menneisyyden varaan. Näin yhteisöön kuulumisen ytimen muodostavat symboliset koodit, joiden avulla yhteisöjä ja ryhmiä voidaan tunnistaa. Koodit sisältävät sosiaalisesti jaettu tapoja kuvastaa yhteenkuuluvuutta ja yhteisön ominaisuuksia. (Aarnio 1999; Kaunismaa 1997.) Opettajien koulutuksen identiteetityössä on syytä antaa tilaa erilaisille kohtaamisille, tulkinnoille ja itsemäärittelyille. Moniäänisyys identiteetityössä tarkoittaa, että annetaan opettajille mahdollisuuksia kertoa myös sellaisia tarinoita, jotka uudelleenmäärittävät opettajuutta sekä henkilökohtaisella että yhteiskunnallisella tasolla. (Heikkinen ja Huttunen 2002.)

Uudelleen määrittelynä opettajuudelle voidaan nähdä myös osallistumattomuuden elementti: vaikka useat opettajat (ks. esim. Puustinen 2010) harmittelevat, etteivät pääse täydennyskoulutukseen, osa sinne valituista ei puolestaan käytä osallistumismahdollisuuttaan tai käyttää sitä valikoidusti. Osallistumattomuus tuo mukanaan Putnamin (1994) esiin nostaman ongelman: jos ryhmään kuulumisen kautta syntyyä sosiaalista pääomaa ei ole, niin kuinka voimme luoda sitä lisää? Jos opettaja ei siis osallistu lainkaan

yhteiseen koulutukseen, hän ei sitä kautta lisää omaa eikä muidenkaan sosiaalista pääomaa ja osaamista.

Tutkivan oppimisen teoria, opettajaidentiteetin yhteisöllinen ja yksilöllinen rakentuminen sekä yhteisöllisyyden ihannetta myötäilevä tiedonluomisen tyyli johdattivat meidät tarkastelemaan yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden tasapainottelua toteuttamamme opettajien täydennyskoulutuksessa.

KOULUTTAJIEN ROOLI

TÄYDENNYSKOULUTUSPROSESSISSA

Asetimme koulutusprosessille tavoitteeksi avoimuuden, keskustelevuuden, kohtaamisen sekä moniäänisyyden. Välittömästi koulutuspäivien jälkeen pitämässämme palaute- tai reflektointisessioissa pääsimme kouluttajina jakamaan kokemuksiamme onnistumisista ja haasteista. Sessiot muodostuivat oleellisiksi tutkivan ja kehittävän työotteemme foorumeiksi. Kokemuksemme ja koulutukseen osallistuvien palaute vahvistivat käsitystä siitä, että kohtaaminen oli tapahtunut ja osallistujien äännet tulivat kuuluviin. Kohtaamista edesauttoi varmasti myös se, että olemme molemmat toimineet opettajan tehtävissä ammatillisella toisella asteella ja oppilaitoksen kehittämisen ja opetussuunnitelman uudistamisen kysymykset ovat molemmille käytännön ja kokemuksen kautta tuttuja. Tällaisessa kokemusta kuuntelevassa ilmapiirissä ja toimintakulttuurissa vuoroin osallistuimme opiskeluprosessiin aktiivisesti ja vuoroin etäännytimme huomiottaamme analysoimalla koulutuksen tilanteita, osallistujien toimia ja taustalla vaikuttavia tekijöitä, kuten osallistujien työkuorman vaihteluita.

OSALLISTUJIEN ROOLIT: VALINTOJA JA MAHDOLLISUUKSIA

Keräsimme täydennyskoulutuksen aikana systemaattisesti aineistoa koulutuksen toteutumisen reflektoinnin ja arvioinnin pohjaksi. Käytimme aineiston hankinnassa soveltaen muun muassa eläytymismenetelmää. Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan pienten esseiden tai lyhyiden tarinoiden kirjoittamista annettujen ohjeiden mukaan. Valitsimme menetelmän, koska se antoi mahdollisuuden kuvata yksilöllisiä kokemuksia. Eläytymismenetelmässä on teoreettisesti kiintoisaa se, että se ei tarjoa automaattisia ratkaisuja

tai kaavoja, vaan pakottaa käyttäjänsä aktiiviseen teoreettiseen työhön. Hankkimamme aineisto vauhditti tutkivaa ja kehittävää ajatteluumme ja toimintaamme koulutuksen aikana. Sen kautta löysimme uusia näkökulmia koulutuksen toteutukseen, emmekä edenneet vain omien ennako-oletustemme ja -odotustemme varassa. (Ks. Eskola 1998; Eskola 1997.) Eläytymismenetelmän mukaan osallistujille annetaan kehyskertomukseksi kutsuttu orientaatio, jonka antamien mielikuvien mukaan heidän tulee kirjoittaa pieni tarina. Tarinat eivät välttämättä ole kuvauksia todellisuudesta vaan mahdollisia tarinoita. Keskeistä menetelmän käytössä on variointi: samasta tarinasta on kaksi tai useampia versioita, jotka poikkeavat toisistaan jonkin keskeisen seikan suhteen. Menetelmän käytössä keskeistä on selvittää juuri tämän variaation vaikutus. (Eskola 1998.) Tässä täydennyskoulutuksessa varioimme tarinoita siten, että tarinoiden alut olivat kaikille samat, mutta muutimme niitä ajankohdan mukaan. Kukin vastaaja joutui miettimään ajatuksiaan koulutukseen tullessaan, sen aikana sekä tulevaisuudessa, vuoden 2011 koulutuksen jälkeistä aikaa ennakkoiden.

Pyysimme koulutukseen osallistuneita täydentämään seuraavat tarinat omin sanoin koulutuksen päätöstilaisuudessa. Vastaajia oli yhteensä 12.

a. *Täydennyskoulutus alkoi lokakuussa 2009. Kun tulin koulutukseen, ajattelin...*

b. *Koulutukseen kuului kahdeksan lähitapaamista ja intressiryhmien työskentelyä. Tapaamisten välillä oli mahdollisuus käyttää verkko-oppimisympäristöä. Muis-tele mennyttä koulutusta ja kuvaa omaa toimintaasi sen aikana.*

c. *Eletään oppilaitoksessa lukukauden alkua vuonna 2011. Uudet opetus suunnitelmat ovat aktiivisessa käytössä. Olen kehittänyt omaa opetustani ja ohjaajuuttani (miten ja miksi)...*

Koulutuksen päätyttyä analysoimme eläytymismenetelmällä tuotettuja tarinoita tematisoimalla niitä. Varioitavana tekijänä oli koulutukseen osallistujien eri aikaperspektiivit ja tematisointi tehtiinkin näiden aikajaksojen mukaan. Tulkintaa ohjasi ensimmäisessä vaiheessa kysymys: mikä on kunkin tarinan keskeisin ajatus? Tulkittessamme aineistoa pyrimme teemoittelun kautta johtopäätöksiin ”sitaattikokoelman” sijasta. (Ks. Eskola & Suoranta 1997.)

Nostimme tarinoista esille opettajien roolikokeuksia. Opettajan rooli oppijana rakentuu osaksi hänen omaa identiteettitarinaansa. Löysimme aineistosta toisistaan erottuvia tyyppisiä, jotka koostimme yhdistelemällä eri tarinoita (ks. esim. Eskola 1998). Syntyi neljä tyyppiä: ”lähiopetuksen kannattajat”, ”hengenheimolaisten löytäjät”, ”innostujat” ja ”mukana kulkijat”. ”Lähiopetuksen kannattajat” olisivat tyypillisesti halunneet koulutuksen tapahtuvan nykyistä enemmän lähiopetuksena eikä heillä ollut suuria intressejä sähköisen verkkoympäristön

hyödyntämiseen etajaksojen aikana. ”Hengenheimolaisten löytäjät” pystyivät kääntämään negatiivisen tulo-orientaationsa koulutuksen aikana yhteiseksi hyväksi ja olivat tyytyväisiä siitä, että huomasivat oppilaitoksessa olevan muitakin samojen asioiden kanssa tuskailuvia henkilöitä. ”Innostajat” saattoivat tulla koulutukseen joko valmiiksi motivoituneina tai sitten he innostuivat yhdessä tekemisestä koulutuksen aikana. ”Mukana kulkijat” tulivat aktiivisesti paikalle lähijaksoille, mutta eivät juuri tuottaneet suurta kontribuutiota yhteisen uuden tiedon rakentumiseksi.

Tarkastelimme tarinoita myös osallistumisen kannalta. Tulkintaa ohjaava kysymys oli: miten tarinoissa kuvataan koulutukseen osallistumisen luonnetta ja intensiteettiä? Tulkitsimme, että aktiivista osallistumista määrittivät itse tekeminen ja mahdollisuuksien hyödyntäminen. Passiivista osallistumista puolestaan kuvaa parhaiten ajatus seurailusta ja paikallaolosta.

Tarkastelimme tarinoita vielä tulevaisuuden näkökulmasta. Tulkintaa ohjaavana kysymyksenä oli: millaisena osallistujat näkevät mahdollisen tulevai-

**”LÖYSIMME
AINEISTOSTA
YHDISTELEMÄLLÄ
NELJÄ ERILAISTA
OPETTAJATYYPPIÄ.”**

suuden koulutuksen päättymishetkellä? Tarinoista tulkitsimme neljä tulevaisuudenvisiota. Ensimmäinen pitää sisällään vähittäisen uudistuksen askel askeleelta omaa opetusta, opetusmateriaalia ja toimintamalleja kehittämällä. Toinen luottaa myös siihen, että sekä osastoilla että yksilötasolla lähdetään innokkaasti liikkeelle luomaan uusia käytäntöjä ja toimintoja. Tässä visiossa uskotaan myös laajempaan muutokseen oppilaitostasolla. Kolmas visio keskittyy entistä tehokkaamman ja paremman integroinnin ja uusien opetusmenetelmien mahdollisuuksiin. Näiden kautta mahdollistetaan entistä parempi opiskelijoiden motivointi. Neljäs visio nostaa esille vertaistuen, yhteistyön ja lisääntyvän samaan hiileen puhaltamisen uusien opetussuunnitelmien myötä.

Tarinoiden tulkinta opettajan roolin, osallistumisen ja tulevaisuusvision näkökulmista tuotti yhteenvedon, jossa peilasimme rooleja ja osallistumisen intensiteettiä. Saatoimme todeta, että ryhmä jakaantui kahtia osallistumisen intensiteetissä: puolet oli mukana aktiivisella asenteella, kun taas puolet enemmän odottavalla ja passiivisella otteella. Ennakoasenne ei varsinaisesti ratkaissut sitä, kumman suhtautumisen osallistuja otti, vaan oma rooli oli merkityksellinen: koulutuksesta ”innostuneet” ja ”hengenheimolaisia löytäneet” ottivat selkeästi aktiivisen osallistujan roolin, kun taas ”mukana kulkijat” olivat passiivisia.

”Lähiopetuksen kannattajia” löytyi molemmista osallistumislukusta. ”Lähiopetuksen kannattajien” huomasimme pyrkivän vertaisoppijoiden yhteistyön ja jaetun asiantuntijuuden edistämiseen samoin kuin sosiaalisen pääomankin lisäämiseen. Ohjatuilla lähi-tapaamisilla annoimme mahdollisuuden ja tilaa lisätä omaa asiantuntijuutta, jakaa sitä sekä myös vaihtaa nonformaaleja ajatuksia. Osallistujina ”lähiopetuksen kannattajat” jakaantuivat sekä aktiivisiin että passiivisiin. Lähityöskentely sinänsä saattaa olla heitä aktivoivaa ja motivoivaa, mutta välityöskentely verkko-oppimisympäristössä ei syystä tai toisesta suju.

”Innostajat” saattoivat tulla ryhmään negatiivisella orientaatiolla, mutta kokivat asiantuntijuuden jakamisen tärkeänä ja osallistuivat opintoihin innostuneella otteella. ”Innostajien” osallistumista voidaan kuvata aktiiviseksi.

”Mukana kulkijoilla” puolestaan huomasimme

korostuvan identiteetin rakentumisen ja oman opettajuuden määrittelyn. Heille oli tärkeää olla osana ryhmää ja saada siitä rakennusaineita omaan opettajuuteensa, vaikkakin oma panos oppimisyhteisössä saattoi jäädä vähäiseksi. Osallistumisen intensiteettiä voi kuvata passiiviseksi.

”Hengenheimolaisten löytäjien” opettajaidentiteetin rakentumisen kannalta oli merkityksellistä, että he kohtasivat täydennyskoulutuksessa opetus-suunnitelmatyöstä kiinnostuneita ja kehittämishaluisia opettajakollegoja. ”Hengenheimolaisten löytäjät” muistuttavat ”innostujia” siinä mielessä, että he saattoivat tulla koulutukseen mukaan negatiivisella ennakoasenteella, mutta työskentelyn myötä löytyi aktiivinen rooli osallistumiseen ja oman toiminnan kehittämiseen.

MYYRÄNKOLOISTA KOHTI YHDESSÄ TEKEMISTÄ JA OIVALTAMISTA

Osallistujanäkökulma: yhdessä tekeminen ja puhuminen on tärkeää

Tutkivan oppimisen elementtien valossa täydennyskoulutusprosessi venyy yksilö-yhteisö ulottuvuudessa. Yhteisöllisyyden ihanne vaikuttaa niin yksilölliselle identiteettitasolle kuin organisatoriselle jaetun asiantuntijuuden tasolle. Yhteisöllisyyden käytännön haasteet totesimme jo aiemmin: miten lisätä yhteisöllisyyttä individualistisesti orientoituneiden keskuudessa ja miten lisätä sosiaalista pääomaa siellä, missä sitä ei ole tai sen lisäämiseen ei ole kiinnostusta. Jotta kiinnostus täydennyskoulutukseen nimenomaan yksilön ja yhteisön sosiaalisen pääoman lisääjänä kasvaisi, pitäisi työyhteisöissä huolehtia myös koulutuksen jälkihoidosta eli täydennyskoulutusten tulisi nivoutua osaksi toimintastrategioita, yksilöllisiä kehityssuunnitelmia ja koko oppilaitoskulttuuria.

Toteuttamassamme täydennyskoulutuksessa rakennettiin myös siltaa koulutukseen osallistuneiden opettajien, oppilaitosjohdon, opiskelijoiden ja työelämän toimijoiden välille. Tavoitteena oli edistää kokonaisvaltaista, pitkäkestoista ja rajoja ylittävän kehittämistoiminnan syntymistä järjestämällä konkreettisia moniäänisiä kohtaamisen foorumeita. Moniääniset kohtaamiset tuottivat hyvin voimakkaan positiivisen signaalin. Täydennyskoulutus, joka avautui ulospäin

ja joka keskusteli todellisten yhteistyökumppaneiden kanssa, koettiin positiivisena ja voimia antavana. Positiiviset signaalit kumpusivat paljolti myös tunnetasolta. Koska toteutetun täydennyskoulutuksen yhtenä keskeisenä ajatuksena oli tutkivan oppimisen ajattelua myötäilevän yhdessä oppimisen idea, muodostui yhteisöllisyyden käyntiin saattaminen tärkeäksi. Tunteilla ja tunnoilla on siinä keskeinen merkitys. Emootiot luovat perustan, jolta tietoisuus orientoituu tietämisenä, tahtomisena ja luovuutena. On tärkeää kuunnella tunnekokemuksia, antaa niiden löytää oma turvallinen väylänsä ja sitä kautta saattaa emotionaalisuus oppimisen voimavaraksi. (Heinilä 2009.) Täydennyskoulutuksessa annoimme tietoisesti tilaa keskustelulle aikaisemmista koulutuskokemuksista, merkityksistä, huolista, turhautumista ja toiveista. Keskusteluissa jaettu asettui yhteisöllisyyden sidosaineeksi ja edesauttoi uuden oppimista.

Kouluttajanäkökulma: jaettu asiantuntijuus keskiössä
Toimimme kouluttajina tässä täydennyskoulutuksessa korostetun reflektiivisesti. Tavoitteena oli toteuttaa tutkivan ja kehittävän työotteen avulla prosessimaista tulkintaa koko koulutuksen ajan. Toimintaa voisi kuvata hermeneuttiseksi tulkinnaksi, sillä tulkinta ja toiminta etenivät lomittain ja spiraalimaisesti. Yksi tulkinnassa esiin noussut asia oli kouluttajien asiantuntijarooli ja siitä usein seuraava paremmin tietämisen positio. Kyseisessä koulutuksessa tavoitteena oli erityisesti löytää uusia näkökulmia opetussuunnitelmaan. Toisin tietäminen ja uusien opettaja-, opiskelija- ja työelämäpositioiden löytäminen asetettiin tavoitteeksi. Kouluttajina emme halunneet jämähtää paremmin tietäjän rooliin, vaikka koulutuksen tarjoajana ja järjestäjänä emme voineet sitä kokonaan kiertää. Kouluttajina kannustimme opettajia ajattelemaan yhdessä, tuimme tätä prosessia ja etsimme tietoisesti ympäristöjä ja asiantuntijoita, joiden kautta ja kanssa oma kouluttajapositiokin sai uudenlaisia muotoja. Järjestimme esimerkiksi moniäänisen paneelin, toimimme mukana opiskelijapuheenvuoroja sekä teimme yritysvierailun.

Eläytymismenetelmällä tuotettujen kertomusten tulkinnan rinnalle haluamme vielä nostaa koulutusprosessista joitakin keskeisiä huomioita. Ne perus-

tuvat koulutuksen suunnittelun ja toteutuksen prosessiin kiinteästi liittyneeseen yhteistyöhömmö ja aktiiviseen kokemusten reflektointiin ja tulkintaan. Heti koulutuksen alkuvaiheessa ryhmässä syntyi ”positiivinen henki”, joka toimi jatkossa yhteisöllisyyden kokemuksen sidosaineena. Maffesoli (1995) puhuu yhteisöllisyyden mystisestä ulottuvuudesta ja totta on, että tätä yhteisöllisesti jaettua positiivisuuden kokemusta oli aika ajoin vaikea selittää, saatika ymmärtää sitä, miten se kantoi. Opettajat olivat varsinkin kevätlukukaudella uupuneita ja koulutukseen osallistuminen oli raskasta. Mutta positiivinen henki yhteisöllisyyden sidosaineena kantoi. Kun tutkivassa oppimisessa yhteinen kehittämisen kohde, käsitteelliset, toiminnalliset ja materiaaliset artefaktit ovat oleellisia, ajatus yhteisöllisyyden sidosaineesta ja yhteisöllisyyden mystisestä ulottuvuudesta tuo mukaan trialogisuutta monisärmäisemmän todellisuuden.

Oppimista on ehkä lähestyttävä useasta eri suunnasta, jotta sen koko (eettinen) tyylinen, tiedonluomisen tyylin lisäksi paljastuisi (vrt. Paavola & Hakkarainen 2008). Nykyopettajan moniosaamisen vaatimukset puhuvat sen puolesta, että täydennyskoulutustilaisuuteen tultaessa on myös opettajan tunteille annettava tilaa. Tunnekokemusten kuuntelun avulla saamme myös emotionaalisuuden oppimisen voimavaraksi.



Henna Heinilä
FT, yliopettaja, Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu



Annukka Tapani
VTT, lehtori, Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

LÄHTEET

- Aarnio, A. (1999). *Identiteettiä etsimässä*. Pirkanmaan kulttuuriselvitys. Pirkanmaan liitto, sarja B, julkaisu nro 51.
- Castells, M. (2000). *The power of identity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Eskola, J. (1998). Yhteenvetoartikkeli. Teoksessa Eskola, J. (1998) *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Tampere: TAJU, 9–54.
- Eskola, J. (1997) Eläytymismenetelmä tiedonhankintamenetelmänä; lyhyt oppimäärä. Teoksessa Eskola, J. (1997) *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: TAJU, 5–39.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1997). Tarinoita ja taulukoita tarinoista – esimerkki eläytymismenetelmäaineiston analysoinnista. Teoksessa Eskola, J. (1998) *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Tampere: TAJU, 81–102.
- Field, J. (2003). *Social capital*. London: Routledge.
- Goodson, I. (1981). Life history and the study of schooling. *Interchange* 11 (4).
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2005). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. (2005). *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H. L. T. ja Huttunen, R. (2002). Tulla siksi mitä olen? Teoksessa Heikkinen, H. L. T. ja Syrjälä, L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heinilä, H. (2009). Emotionaalisuus tutkivan oppimisen prosessissa. Teoksessa Heinilä, H., Kalli, P. & Ranne, K. (toim.) *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Saarijärvi: OKKA-säätiö ja Tampereen ammattikorkeakoulu Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 80–98.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) (2000). *Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Helsinki: Opetushallitus.
- Kaunistama, P. (1997). Keitä me olemme? Kollektiivisen identiteetin käsitteellisistä lähtökohdista. *Sosiologia* 34 (3), 220–229.
- Koskela, J. (2009). Kohtaamisia ja kriisejä läpi ihmiselämän. Otto-Friedrich Bollnowin eksistentialistisen pedagogiikan ydinkäsitteistä. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 248–255.
- Maffesoli, M. (1995). *Maailman mieli. Yhteisöllisen tyylin muodoista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2008). Välittyneisyys ja dialogisuus innovatiivisten tietoyhteisöjen perustana. Teoksessa Engeström, R. & Virkkunen, J. (toim.) *Kulttuurinen välittyneisyys toiminnassa ja oppimisessa*. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. Tutkimusraportteja 11, 47–80. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origin and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology* 24 (1), 1–24.
- Print, M. & Coleman, D. (2003). Towards understanding of social capital and citizenship education. *Cambridge Journal of Education* 33 (1), 123–149.
- Putnam, R. (1994). What makes democracy work? *IPA Review* 47 (1).
- Puustinen, M. (2010) Sieltähän sitä voimaa saisi! *Opettaja-lehti* (20), 6–9.
- Tajfel, H. and Turner, J.C. (1979). An intergrative theory of intergroup conflict. In S. Worchel and W.G. Austin (Eds.) *The social psychology of intergroup relations*. Montrey, CA. Brooks-Cole.