

# Tutkivan oppimisen malli ja yhteistoiminnallisen oppimisen edistäminen

---

Kaarina Ranne

Yliopettaja, työnohjaaja, KT  
Tampereen ammatillinen  
opettajakorkeakoulu  
kaarina.ranne@tamk.fi

Pekka Kalli

Yliopettaja, FT  
Tampereen ammatillinen  
opettajakorkeakoulu  
pekka.kalli@tamk.fi

**T**ampereen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa (TAOKK) pohdittiin oppimisorganisaation toimintakulttuurin kehittämistä. Eräänä tausta-ajatteluna oli oppivan organisaation käsite (Sarala & Sarala 1999). Toinen perustavanlaatuinen lähtökohta oli, että opettaja-opiskelijat ja koulutusryhmää ohjaavat opettajat muodostavat yhdessä oppivan organisaation, oppimisyhteisön, jossa asiantuntijuuden jakaminen ja syventäminen tapahtuu tutkivan oppimisen

ajattelumallia soveltaen. Ydintehtäväksi nousi integroida oppivan organisaation elementit, tutkiva oppiminen ja ryhmädynamiikan tietoinen hyväksikäyttö ammatillisessa opettajankoulutuksessa käytettäväksi malliksi. Mallia ryhdyttiin luomaan hankkeen (toteutus vuosina 2006–2008) kautta, joka tuli mahdolliseksi TAOKKin, Tampereen ammattikorkeakoulun T & K-toiminnan ja OKKA-säätiön yhteistyöllä ja resursoinnilla.

Seuraavassa artikkelissa esittelemme em. hankkeesta, TOPAKASTA, saatuja tuloksia ja teemoja, jotka hankkeen ku-

luessa nousivat erityiseen tarkasteluun tutkivan oppimisen mukaisessa yhteisöllisessä oppimisprosessissa. Keskitymme tässä artikkelissa ryhmadynaamisen ajattelun ja oppimisryhmien muodostamisen kysymyksiin sekä oppimisen kontekstuaalisuuden tarkasteluun. Oppimisen arviointi tutkivan oppimisen mukaisessa opiskelussa saa moninaisia muotoja perinteisen numeerisen arvioinnin sijasta. Arviointi tutkivassa oppimisessa onkin sitten toisen artikkelin kiinnostava aihe.

### **Tutkivan oppimisen mallin kehittäminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa**

**A**mmatillisen opettajankoulutuksen tehtävänä on tuottaa pedagoginen kelpoisuus ammatillisten oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen, aikuiskoulutuskeskusten ja vapaan sivistystyön opettajille sekä lukion ja peruskoulun aineenopettajan tehtäviin (Asetus 357/2003). Koulutuksen keskeisenä tavoitteena on antaa valmistuvalle valmiudet oman opetusalan kehittämiseen ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittymisen. Vuonna 2006 tehdystä koulutuksen vaikuttavuustutkimuksesta käy ilmi, että ammatillisessa opettajankoulutuksessa opettajuutta ja opettajan työtä on lähestytty melko perinteisesti (Lahtiranta & Penttilä 2006).

TOPAKKA-hankkeen keskeisinä toimenpiteinä opettajankoulutusryhmissä alettiin opiskella tutkivan oppimisen periaatteiden mukaisesti (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2003). Opettajaopiskelijoita perehdytettiin koko opintojen ajan tutkivan oppimisen ajatteluun. Tutkivan oppimisen mukainen lähestymistapa korostaa yksittäisen op-

ijan aktiivisuuden lisäksi yksilön yhteistyötä opiskelijakollegoiden, vertaisoppijoiden kanssa. Tässä yhteisöllisessä työskentelyssä oppimisryhmä voi kehittää omaa kollektiivista asiantuntijuuttaan. Opiskelijoista muodostettiin pienet oppimisryhmät (5-6 jäsentä), joiden kokoonpano oli sama koko opintojen ajan. Oppimisryhmät työskentelivät opettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta nostettujen sisältötavoitteiden ja oppimisryhmien itse muodostamien oppimistehtävien parissa. Oppimisen ja tavoitteiden saavuttamisen arviointi muodostui monipolviseksi prosessiksi perinteisten arviointikäytäntöjen sijasta. Arvioinnissa käytettiin oppimisryhmien itsearviointia ja oppimisryhmien jäsenten yksilöllistä itsearviointia sekä oppimisryhmien keskeistä vertaisarviointia ja myös opettajan sanallista arviointia. Arviointitavat vaihtelivat ja -tavoista sovittiin oppijayhteisön kesken (opiskelijat + ryhmän ohjaava opettaja) aina ennen oppimistehtävien työstämistä ja oppimistulosten esittelyä. Koko Topakka-hankkeen ajan kerättiin materiaalia Topakan materiaalipankkiin ja kerätyn empiirisen aineiston pohjalta toimitettiin asiantuntijatiimin voimin julkaisu tutkivasta oppimisesta (Heinilä, Kalli & Ranne (toim.) 2009).

### **Oppimisryhmien muodostaminen ja ryhmädynamiikka**

**T**ämän päivän ja tulevaisuuden opettajuus edellyttää opettajalta paljon muutakin kuin oman substanssialueensa tuntemista ja tarkoituksenmukaista pedagogista toimintaa opetustilanteessa. Helakorpi (2009) on tuonut esiin, että tulevaisuuden opetuksen ja oppimisen haasteisiin vastaamiseksi on opettajuutta tarkasteltava mo-

dernina professiona, jossa merkittäviä ammatillisuuden tekijöitä edellä mainittujen lisäksi ovat muun muassa oman alan ja työelämän kehittäminen sekä työyhteisössä ja erilaisissa verkostoissa toimimisen pätevydet.

Yhteisöllisen oppimisen organisointi ja rakenteen luominen opettajaopintoihin oli haasteellinen tehtävä. Oppimisryhmien (5-6 jäsentä) muodostaminen tehtiin niin, että oppimisryhmissä oli eri opetusalojen edustajia ja että miesten ja naisten suhde ryhmissä oli suunnilleen sama. Opettajaopiskelijat muodostivat oppimisryhmittäin omat tutkimuskysymyksensä. Tutkimuskysymysten rajausta ja täsmentäminen, uuden tiedon etsiminen, muotoutuvien työskentelyteorioiden hahmottaminen ja tutkimuskysymyksen vastausten esittäminen tapahtui oppimisryhmittäin. Eräs opettajaopiskelija ilmaisee oppimisryhmissä tapahtunutta työskentelyä seuraavasti:

*Taokkissa opetetaan tietyllä tavalla. Ryhmässä oppiminen on yksi erilaisista oppimistavoista, johon ei ennen ole tullut törmättyä. Siinä on pystynyt seuraamaan eri ihmisten tapaa käsitellä oppimista ja tiedon saantia. Aikaisemmin tekniikan opinnoissa ei ryhmäopiskelua nähty kovin kauan tarpeellisenä. (Opettajaopiskelija B, ryhmä 5P2PB).*

Ryhmädynaamisen ajattelun uranuurtaja Bion (1979) käyttää ryhmän piilossa olevasta tiedosta käsitettä potentiaalinen tieto. Tieto on siis tiedostamaton, hiljaista tietoa. Ryhmän jäsen tulee toimiessaan ryhmässä tietoiseksi kyvyistä, jotka ovat potentiaalisia niin kauan kuin jäsen ei osallistu ryhmänsä toimintaan. Potentiaalinen tieto on siis ryhmän sisältämä mahdollisuus. Oleellista on, miten ryhmän johtaja oppimisen ohjaajana tukee ryhmän potentiaali-

sen tiedon esilletuloa ja julkilausumista (Bion 1979; Poikela, E. & Poikela, S. 2006). Eräs opettajaopiskelija kuvaa ryhmän potentiaalisen tiedon esille tuloa seuraavasti:

*”Vaikka ensin tuntui, että ryhmä on vapaa sitoumuksista, niin oivallan nyt, että tutkivaan oppimiseen perustuva merkityksellinen oppiminen nojautuu ryhmän voimaan.” (Opettajaopiskelija ryhmä 7POPEB).*

Oppimisyhteisö, jossa yksilöihin ja ryhmiin kohdistuu vahva sosiaalinen tuki, voi muodostua merkittäväksi yhteisöllisen reflektion foorumiksi. Yhteisöllisyyden kokemus palvelee asiapitoisen arvioinnin ohella yksilöiden tunnekokemusten jakamista ja tiedostamista. Opettajan rooli tutkivan oppimisen mukaisessa tavassa nähdään ensisijaisesti ryhmän johtajana ja ryhmäprosessin tukijana. Toimiessaan ryhmän johtajana opettaja käyttää vaihdellen eri osaamisalueitaan. Pedagoginen ohjaaminen ja ryhmän johtamisen taidot ovat toisiaan täydentäviä ja jossain määrin myös päällekkäisiä opettajan osaamisalueita.

Ryhmäytymisprosessin alkaessa ryhmän jäsenet heijastavat toisiinsa kaivatun ja torjuttuja tunteita. Alkuvaiheessa ryhmän johtajan on hyvä antaa tilaa ryhmän jäsenille tilaa esittäytymiseen ja omista tunteistaan kertomiseen. Ryhmän alkuhämmennyksessä jäsenet odottavat tilanteen jäsentämistä itsensä ulkopuolelta, siis ryhmän johtajalta. Tämä edellyttää ohjelmaan selkeää jäsenystä, muun muassa siten, että aikatauluista pidetään kiinni ja että alkuinformaatio on selkeää ja että informaatiota annetaan alkuhämmennyksen vaiheessa täsmällisesti ja mahdollisimman vähän.

Oppimisryhmän työryhmätila tar-

koittaa sellaista kehityksellistä vaihetta, jossa ryhmän jäsenten yhteinen tavoitteellinen toiminta on mahdollista ja jossa ilmapiiri on niin turvallinen, että myös jäsenten väliset tunnesuhteet ovat mahdollisia. Tämä tarkoittaa, että ryhmän jäsenillä on kyky kommunikoida ja ymmärtää toistensa viestit. Ryhmän johtajan tehtävänä on tukea oppimisryhmien pysymistä työryhmätilassa. Johtajan on ajoittain täsmennettävä tavoitteita yhdessä oppimisryhmien kanssa. Ryhmän johtajan pitää siis huolehtia, että oppimisryhmän jäsenillä on yhteinen käsitys oppimisryhmän toiminnan tavoitteista. Kun oppimisryhmä kohtaa toiminnan alussa alkuhämmennyksen, jonka siis ryhmän johtajan on ”siedettävä”, se voi vähitellen edetä ryhmän sisäisen turvallisuuden vaiheeseen. Alun kaoottiset tunteet voivat jäsentyä yhteistyön mahdollisuudeksi. Ryhmytymisen alkuvaiheessa ryhmän johtajan, siis opettajan tehtävänä on tukea oppimisryhmien jäsenten välistä positiivista riippuvuutta. Ryhmän johtajan roolissa opettaja on vastuussa, että oppimisryhmään syntyy suotuisa, turvallinen ilmapiiri. Seuraavassa on lainaus erään opettajaopiskelijan kokemuksesta:

*Opettajien kannustava ja aikuisopiskelua tukeva ote on luonut turvallisen ilmapiirin opiskelulle. Opettajaopiskelijoiden erilaiset taustat ovat hyvässä ilmapiirissä nousseet rikkaudeksi ja koen, että jokainen on voinut rakentaa omaa oppimistaan myönteisesti aikaisempien kokemustensa pohjalle. (Opettajaopiskelija ryhmä 5P22PB).*

Koko oppimisryhmän (yksi opettajankoulutusryhmä n. 20-25 opiskelijaa) kiinteyttä uhkaavia tekijöitä on klikkien muodostuminen ja kilpailu. Alaryhmien muodostumiseen voivat vaikuttaa jäsenten keskinäiset pitämiset ja myös

opetusalan samuus. Siksi opettajan ryhmän johtajana on syytä välttää omassa toiminnassaan yksilöiden ja ryhmien keskinäisen kilpailun suosimista ja oppimisryhmien tuotosten asettamista paremmuusjärjestykseen, mikä todentuu väistämättä mm. numeerisessa arvioinnissa. TAOKKin opettajankoulutuksessa ei toteuteta numeerista arviointia. Arviointitavoista päätetään yhteisöllisesti ja arvioinnin kriteerit pyritään muodostamaan selkeiksi.

### **Ammatillinen opettaminen oppimisen kontekstina**

**K**onteksti ei tutkivassakaan oppimisessä ole vain oppijan mukanaan tuoma merkitysten maailma lisättynä oppimisen lähtökohtana oleva opetussuunnitelma ja toteutussuunnitelman teksti, vaan jotain enemmän. Näiden tekstien kohtaaminen tuottaa uuden kontekstin tai merkitysten, konstellaation, asetelman. Opettajaopiskelijan tavoitteeksi asetetaan tämän asetelman näkeminen vähän samaan tapaan kuin tähtikuviot tähtikartassa. Todellisuudessa tähtikuvioita ei ole olemassa ennen kuin ne nähdään, nimetään ja vakiinnutetaan osaksi merkitysmaailmaa. Tähdet itse eivät ole tietoisia osallisuudestaan kuvioihin eivätkä asetu kuvioiksi. Vain katsomalla osia etäältä ne voidaan asettaa osaksi kuvioita ja vain tässä kontekstissa ne ovat tähtikuvioita. Tähtikuviot opitaan näkemään, mutta on mahdollista nähdä myös uusia kuvioita. Institutionaalisesti järjestetyssä koulutuksessa on oppimiselle aina lähtökohtaisesti kaksi erilaista kontekstia: opiskelijan omasta elämäntilanteesta syntyvä ja koulutuksen järjestäjän tarjoama.

Opettajaopinnoissa ei ole ensisijaisesti kyseessä opettajan roolimallin omaksumisesta tai edes siitä, että hyvä opettajuus kehittyisi opettajankoulutuksen ja työelämän aikana opituista tiedoista, taidosta, valmiuksista ja muista piirteistä. Tutkivan oppimisen lähestymistapaa soveltaessamme huomasimme yhtäläisyyksiä Harri Kukkonen omassa väitöstutkimuksessaan esille nostamiin ajatuksiin.

Kukkonen (2007, 59-60) kirjoittaa: *Tällaisten intrapersoonallisten ominaisuuksien kumuloitumisen asemasta opettajuus ja sen kehittyminen tulisi nähdä osaksi opettajayhteisön jäseneksi pääsemistä ja sen jäsenenä toimimista. Opettajankoulutuksessa lähtökohtana on joka tapauksessa opettajaopiskelijan koko elämäntilanne. Kysymys on sen huomioon ottamisesta laaja-alaisen ammatti-identiteetin muotoutumisen prosessissa.*

Kukkonen kirjoittaa edelleen: *Ammatillisen opettajuuden konstruoimisen kannalta on tärkeää ymmärtää, että opettajaopiskelijan koko elämäntilanne ja -historia, eivät vain opettajankoulutuksessa ja ohjauskeskustelussa läsnä olevat sekä opetettavat että opittavat asiat, ovat mukana opettajuuden konstituutumisessa. Ammatillinen opettajakoulutus käytäntöineen luo kuitenkin yhdenlaiset puitteet sille, millaisia kokemisen ja tulkitsemisen tapoihin opettajaopiskelijalla on mahdollisuus ja millaiset rajautuvat pois (Kukkonen 2007, 113).*

Lähempää katsottuna opettajaopiskelijan ja opettajankoulutuksen ensikoh- taaminen on usein kielellisessä mielessä tekstuaalinen: opettajakoulutukseen va-

littujen opiskelijoiden lähtökontekstina on kielellinen teksti, joko koulutukseen hakuilmoituksena tai puhuttuna tekstinä<sup>1</sup>. Jo näiden tekstien luonne vaikuttaa siihen, miten opettajaopiskelijan asemoi suhdetaan alkamassa olevaan koulutukseen.

Tekstuaalinen ote myös jatkuu opintojen alussa, ainakin TAOKKin nykyisissä käytänteissä. Yksi opiskelijan ensimmäisistä tehtävistä on pohtia omaa itseään oppijana ja sitä, minkälaisia odotuksia opettajaopiskelijalla on tulevista opinnoista. Tehtävänannon ”tekstin materiaallinen olomuoto” on joko kirjeenä tai internetpohjaisena tekstinä. Itse tehtävä pyrkii luomaan kontekstin, jossa kaksi tekstiä kohtaa: oma oppimisen henkilöhistoria (ei-kielellinen teksti, ”oman elämän käsikirjoitus”) ja institutionaalinen yhteys jossa opinnot (tehtävännannon kielellinen teksti) alkavat.

Luonnehtiessaan itseään oppijoina, aloittavat opettajaopiskelijat samalla **positioivat** itsensä näissä opinnoissa ensi kertaa suhteessa pedagogiikkaan. Positioinnin käsite on otettu käyttöön hedelmällisellä tavalla kuvaamaan prosessia, jossa toimija asettaa itsensä, joko tietoisesti tai tiedostamattaan, suhteeseen omaan tilanteeseensa ja sen eri osatekijöihin. Harri Kukkonen on ammatillisen opettajakoulutuksen ohjaustilanteita käsittelevässä väitöskirjassaan määrittänyt position käsitettä seuraavasti: *...positiointi tarkoittaa yksilön asettumista tietyllä hetkellä tiettyyn asemaan suhteessa situatiansa komponentteihin (Kukkonen 2007, 115).*

---

<sup>1</sup> Topakka -hankkeessa kerättiin aineistoa opettajaopiskelijoilta vasta siinä vaiheessa, kun he olivat jo tulleet valituiksi koulutukseen. Siksi sivuutamme tämän, sinänsä tärkeän osan tässä lyhyesti. Ammatillisen opettajakoulutuksen ”arvostus”, ”imago” sekä koulutuksen velvoittavuus osalle koulutettavista ja kaiken kaikkiaan ennakkokäsitykset opettajankoulutuksesta luovat alkukontekstin opiskelulle ja oppimiselle.

Positiointi on muuttuva prosessi, jossa opettajaopiskelija suhteuttaa itsensä oppimiseen ja olemiseen laajemmin. *Positiointi...heijastaa yksilön merkityksenantoa, sitä, mitä hänen yksilöllisen elämänsä maailmansa komponentit merkitsevät hänelle. Siinä näkyy hänen olemassaolonsa tapa suhteessa esimerkiksi ammatilliseen opettajuuteen* (Mt., 115).

Position käsite sitoo yksityisen elämisen maailman<sup>2</sup> opettajaopiskelun kontekstiin tavalla tai toisella. Positio ja positiointi on myös tapa siirtyä ja käydä keskustelua opettajuuden käsitteeseen liittyvien olemassa olevien tai vaihtoehtoisten tai syntyneissä olevista roolimalleista. *Roolille on tyypillistä, että se on yksilöllinen, haltijastaan riippumaton. (...) Roolin ja roolinoton käsitteisiin verrattuna positioon ja positiointiin liittyy joustavuus ja myös ajallisuus. Positio-käsite painottaa kohtaamisen dynaamisia aspekteja. Roolin käsite puolestaan keskittyy staattisiin, muodollisiin ja rituaalisiin aspekteihin* (Mt., 114-115). Opetuksen kehittyminen ja kehittäminen luo opettajille erilaisia roolimalleja tarjoumina, joihin voi tarttua. Olennaista on myös huomata, että aktiivisen positioinnin avulla luodaan ja kehitetään myös uudenlaisia roolimalleja opettajuudesta. On siis tärkeää saattaa tarjoumina esiintyvät tai esiintyvät suhteellisen pysyvinä näyttäytyvät roolimalle vuorovaikutukseen opettajan itsensä ja aktiivisen positioinnin kanssa.

Vuoden 2006 aloittaneista opiskelijoista kolme ryhmää luonnehti omia oppimisen näkemyksiään kirjoittamalla. Opiskelijoita näissä ryhmissä oli yhteen-

sä 72, yhdessä ryhmässä siis keskimäärin 24 opiskelijaa. Aloitteessaan opintonsa he tekivät ennakkotehtävän, jossa heitä pyydettiin kuvaamaan itseään oppijoina. Edellä esiteltyä termistöä käyttäen he positioivat itseään suhteessa aikaisempaan ja nykyiseen tilaansa eli positioivat itseään suhteessa *situaationsa komponentteihin*. Jaottelimme opettajaopiskelijoiden vastaukset (N=58) suhteessa oppimisen näkemyksiin kolmeen ryhmään kielellisten ilmausten perusteella:

**I Perinteisiä näkemyksiä** kuvaavat sanat liittyvät usein tiedon siirtämiseen, muistamiseen ja etenemiseen osista kokonaisuuksiin. *Haasteena pidän saada motivoitumaan opiskelijat opiskelemaan, vastaanottamaan tietoa, etsimään tietoa ja kiinnostumaan opetettavasta aiheesta. Oman kokemuksen ja tiedon siirtäminen selkeässä muodossa että opiskelija pystyy ottamaan sen vastaan. (...) Pienistä tiedon osista isoihin kokonaisuuksiin. (6T2, E14<sup>3</sup>). Myös oppimaan pakottaminen kuvaa hyvin perinteistä oppimista: *Olen varsin laiska oppija, parhaiten minulle sopii "armeijamainen" pakkoon perustuva oppimistapa. (...) mitä enemmän vapaaehtoisuutta oppimiseen sisältyy, sitä vaikeampi minun on piiskata itseäni hyviin suorituksiin* (6T2PC, E6). Tähän toteamukseen sisältyy (onneksi) toivomus kehittyä tässä asiassa, sillä kirjoittaja kokee kuitenkin vaativansa itseltään huomattavan paljon, vaikkei olekaan valmis työskentelemään hyvän tuloksen eteen.*

**II Uusia näkemyksiä** korostavat taas painottavat orientaation, kokonaisuuksien

<sup>2</sup> Merkittävät oppimiskokemukset ovat osa ihmisen "elämisen maailmaa" (saks. *Lebenswelt*). Edmund Husserlin kehitti filosofiassaan elämisen maailman käsitettä. Elämisen maailma on ainutlaatuinen, yksilöllisesti koostunut ja jäsenyntyne dynaaminen, holistinen tajunnallinen kokonaisuus, joka koostuu kaikesta siitä, mitä ihminen on kokenut, ja siitä, miten hän ymmärtää todellisuuden ja oman olemassaolonsa. Kyseessä on tajunnan sisäinen koettu elämisen maailma (Rauhala 1974, 43).

<sup>3</sup> Koodasimme vastaukset kursseittain E (=ennakkotehtävä) ja juokseva numero.

sien, omien kokemusten reflektoinnin ja ongelmalähtöisyyden tärkeyttä. *Oma tapani oppia on varmastikin hyvin paljon tekemisen, kokemisen, erehdyksen ja reflektoinnin kautta. Uskon konstruktivistiseen oppimiseen – uudet asiat täytyy pystyä sijoittamaan omaan aiemmin opittuun maailmaan, jotta ne kiinnittyisivät ja jotta ne ymmärtäisi* (6T2, E5).

*Pyrin rakentamaan ensin asiakehikon, johon on sitten helppo sijoitella uudet yksityiskohtaiset tiedot. Laajat kokonaisuudet opin helposti, mutta ulkoa opeteltavia ”rimpsuja” opin huonosti* (6T2, E3).

*Syvällinen oppiminen tarkoittaa omien käsitysten, arvostusten ja toiminnan kriittistä arviointia, reflektointia. Oleellista tässä on tunnistaa, että tapahtuman ja reaktion välillä on tila. Siellä on tila ihmisen omille tulkinnoille tapahtumasta* (6P2PB, E10).

Tässä esiintyy jo kasvatustieteellistä termistöä ja Kolbin kehänä tunnettu ajatusmalli. Sama Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli (4 MAT) esiintyy kehiteltynä myös Bernice McCarthyn kirjassa ”About learning” jonka yksi opettaja-opiskelija on valinnut ennakkotehtävän kirjakseen (6T2PC, E9).

Samoin esiintyy toiveita siitä, että pystyy oppijana hahmottamaan kokonaisuuksia (6T2PC, E20). *...kun minulla on teema, josta pitäisi tietoa hakea, teen siitä itselleni kysymyksiä, joihin haluaisin vastauksia. Kirjoitan kysymykset ylös ja lähdän etsimään vastauksia kirjoista ja artikkeleista. Kirjoittaja on kuitenkin havainnut myös puutteita tässä lähestymistavassa: Tekniikka on melko hyvä, mutta rajallinen tietysti siinä mielessä, että näkökulma rajautuu minua kiinnostaviin asioihin eikä välttämättä anna asiasta kokonaiskuvaa* (6T2PC, E21).

Tässä tulee jo esille kiinnostava asetelma oppija ja asialähtöisestä oppimisesta ja opettamisesta. Tai sisältö- ja oppimislähtöisestä opetuksesta (ks. Nevgi ym. Liite 2).

**III Tutkivaan oppimiseenkin** on selkeää suuntautumista. *Oma oppimiseni lienee tekemällä oppiminen. Innostuin tutkivan oppimisen mallista muutamia vuosia sitten suunnitellessani pitkää täydennyskoulutusohjelmaa. Kyseisessä koulutusohjelmassa mallia pyrittiin myös hyödyntämään ja mielestäni varsin hyvin tuloksin. Edelleen sama teema kiehtoo minua* (6T2, E2).

Tutkivassa oppimisessa on tärkeää kiinnittyä (tutkimus)yhteisöön: *Alkavalta opettajakoulutukselta odotan tilaa, aikaa ja yhteisöä yhdessä oppimiseen dialogissa ajatuksia ja kokemuksia vaihtamalla ja jalostamalla. ... haluan kehittää osaamistani oppimiseen ja siihen liittyvien prosessien ja yhteisten nimittäjien osalta ja tutkia opettajuutta ja opettamista suhteessa oppimiseen* (6T2, E10).

*Opettajakoulutukselta odotan selkeän teoreettisen perustan opettajantyölleni, käytännön kommelluksia minulla on jo omasta takaa oppilaiden kanssa* (6T2, E20).

*Oppijana toivon kehittyväni ja keskittyväni enemmän tutkimukselliseen ja teoreettisen tiedon hallintaan käytäntöön sovelletuna* (6P2PB, E4).

Perinteisen näkemyksen omaksuneita oli hieman yli puolet koko joukosta (34/58), uusia virikkeitä omaksuneita noin neljännes (14/58) ja suoraan tutkivaan oppimiseen viittaavia yksi kuudesosa (10/58).

Opettajaopiskelijat pyritään johdattamaan pedagogiseen kontekstiin heti alusta pitäen asettamalla jo ennako-

tehtävässä kysymys suhteesta oppimiseen eikä esimerkiksi johdateta kysymyksiin omasta substanssiasiantuntijuudesta.

Näin ammatillisessa opettajankoulutuksessa opettajaopiskelijan oppimisen konteksti rakentuu luontevasti kahtaalle: toisaalta on oppijan oma työ, joka lähtökohtaisesti on opettajan työtä oppilaitoksessa, toisaalta opettajakoulutus toteutuu oppilaitoksessa, joka itsessään luo tietyn kontekstin oppimiselle. Nämä kaksi lähikontekstia tukevat toisiaan, mutta ovat myös jännitteisiä keskenään. Oppiminen ja opetus voidaan nähdä toimintona, joka jakautuu oppimis- ja opetustekoihin. Teot puolestaan rakentuvat yksittäisistä operaatioista. Arki työssä oppiminen ja opettaminen näyttyy helposti vain sarjana peräkkäisiä tekoja ja operaatioita. Kokonaisuena toimintona sen ymmärtäminen edellyttää etäisyyttä, josta se voidaan jäsentää prosessiksi ja sen tuotteiksi. Opettajankoulutus kokonaisuutena voi toimia refleksiivisenä pintana, jossa tekojen ja operaatioiden kokonaisuus jäsentyy osaksi toimintaa.

TAOKKin opettajaopiskelijat eivät kaikki toimi opettajina. Opetuksen lähtökohtana on kuitenkin ajatus työssä oppimisesta. Merkittävän kontekstin ja sisäisen ristiriidan ammatilliseen opettajaopiskeluun luo lisäksi valtaosalla opiskelijoita kahden ammatin yhteennivominen: ammatilliselta opettajalta edellytetään oman ammattialansa tutkintoa ja työkokemusta, joten hänen työelämäänsä tulonsa on jo tapahtunut ai-

emmin. Opettajaidentiteetin rakentaminen ja rakentuminen aiemman ammatti-identiteetin päälle ja rinnalle ei ole helppo ja ristiriidaton prosessi<sup>4</sup>.

Tutkivan oppimisen käyttöönotto ei siis ole vain uuden menetelmän omaksumista, vaan merkitsee olennaista ajatuksellista käännettä suhteessa perinteisiin pedagogisiin malleihin.<sup>5</sup> Kun opettajan työ ymmärretään asiantuntijatyöksi, niin kysymyksessä on uudenlaisen ymmärryksen ja asiantuntijuuden kehittämistä suhteessa oppimiseen ja opettamiseen.

## Lopuksi

Tutkivan oppimisen kehittäminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja missä tahansa oppimisympäristössä on jatkuva prosessi. Prosessinomaisesti toteutettu oppiminen ei ole ennalta määrättyä. Asetettujen oppimistavoitteiden suuntaan voidaan kulkea monin tavoin. Tiukkaa etenemisjärjestystä ja ennalta määrättyä kaavaa toteuttamalla ei synny uusia, innovatiivisia oppimiskokemuksia ja -tuloksia. Oppimisprosessin alkuvaiheessa tutkivan oppimisen tapaa noudattavan opetuksen ohjaajan, opettajan on otettava ”kannettavakseen” ryhmän alkuhämmennystä, jotta oppimisprosessin jäsentyminen ja perustehtävään, oppimiseen sitoutuminen tulevat oppimisryhmän jäsenille mahdollisiksi. Tutkivan oppimisen mukaisessa oppimisryhmittäin tapahtuvassa opiskelussa vastuu on jaettava. Opiskelijat ja ryhmän opettajat muodostavat oppimisyhteisön, op-

<sup>4</sup> Kiinnostavaa olisi tutkia syvällisemmin positioinnin ulottuvuuksia. Kukkonen erottaa omassa tutkimuksessaan positioinnissa kolme ulottuvuutta: 1) Kontekstoiva positiointi 2) Refleksiivinen positiointi 3) Interaktiivinen positiointi (Kukkonen 2007, 289).

<sup>5</sup> Muun muassa Gadamerin hermeneutiikasta on haettu tukea koko ammattikorkeakoulun tutkimus ja kehittämis-toiminnan ja myös opetustoiminnan tieteenfilosofiaksi (ks. Lindeman 2006, 261-273).



pivan organisaation, jonka yhteisen ja yhteisöllisen toiminnan tavoitteena syntyy jaettava asiantuntijuutta. Monialaisen ryhmän potentiaalinen asiantuntijuus on enemmän kuin yksilön oma asiantuntijuus. Tämän ovat opettajaopiskelijoiden kokemukselliset tarinat johtamassamme TOPAKKA-hankkeessa todentaneet. Oleellista on, että ryhmän ohjaavan opettajan rooli eri tilanteissa on vaihteleva. Pääsääntöisesti opettaja on ryhmän dynamiikan johtaja ja oppimisryhmien syvenevän asiantuntijuuden mahdollistaja.

## Lähteet

Asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta A 357/2003.

Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Espoo: Weilin & Göös.

Cook, G. 1992. *The Discourse of Advertising*. London: Routledge.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (toim.) 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K., M. Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & ja Lonka, K. (toim.) 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia - Kognitiiviteollinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2006. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: KVS.

Heinilä, H., Kalli, P. & Ranne, K. (toim.) 2009. Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Helakorpi, S. 2009. Ammatillinen opettajankoulutus. Internet-aineisto. Tulostettu 14.9.2009.

<http://www.elisanet.fi/seppo.helakorpi/tiedostot/Opettajankoulutustii.htm>

Jääskeläinen, M., Laukia, J., Luukkainen, O., Mutka, O. & Remes, P. 2007. Ammatikasvatuksen soihdunkantaa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kajanto, A. (toim.) 1993. Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista op-

pimista. Jyväskylä: Kirjastopalvelu.

Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus

Kotila, H. (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita.

Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erialaisuus ammatillisen opettajaohjauksen ohjaamisessa. Tampere: Tampere University Press.

Kvale, S., 1996. *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lahtiranta, K. & Penttilä, S. 2006. Opettajankoulutus ammatillisen opettajuuden kehittäjänä. Helian julkaisusarja C. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. 16:2006.

Lehtonen, M. 2000. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. 3.painos. Tampere: Vastapaino.

Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2004. Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. 2006. How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education* Vol. 31. No. 3, 285-298.

Lindeman, A. 2006. Ymmärtämisen laatu ratkaisee. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Edita.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Parviainen, J. (toim.) 2006. *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampere University Press.

Poikela, E. & Poikela, S. 2006. Developing Context-Based Assessment within The Framework of Problem-Based Learning. Teoksessa E. Poikela & A.R. Nummenmaa (Eds.) *Understanding Problem-Based Learning*. Tampere: Tampere University Press.

Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen: oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. *Acta Universitatis Tamperensis* 675. Tampere: Tampere University Press.

Poikela, E. 2006. Ongelmaperustainen pedagogiikka - näkökulma projektioppimiseen? Lapin yliopisto. Internet-aineisto. Tulostettu 22.5.2008.

<http://www2.kyamk.fi/dl/muotoilujamedia/viestima/Lumo06/EsaPoikela.pdf>

Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Raivio, K. 2006. Vertaisarviointi tieteellis-

sä julkaisutoiminnassa. Tieteessä tapahtuu  
7/2006, 15-19.

Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin+Göös.

Sarala, U. & Sarala, A. 1999. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tammer-Paino Oy. Tampere.



## Hae Koulutusrahastosta

### **aikuiskoulutustukea**

omaehtoiseen ammatilliseen koulutukseen, jos

- jäät palkattomalle opintovapaalle vähintään kahdeksi kuukaudeksi,
- olet ollut työelämässä yhteensä vähintään viisi vuotta,
- olet ollut nykyisen työnantajan palveluksessa tai toiminut yrittäjänä vähintään vuoden ennen tuettavan opiskelun alkua ja
- et saa opiskeluun muuta tukea.

### **ammattitutkintostipendi**

verottomana 339 euroa, jos

- olet suorittanut näyttötutkintojärjestelmän mukaisen ammatillisen perustutkinnon, ammattitutkinnon tai erikoisammattitutkinnon ja
- olet ollut työ- tai virkasuhteissa suomalaisen työnantajaan yhteensä vähintään viisi vuotta.

**[www.koulutusrahasto.fi](http://www.koulutusrahasto.fi)**