

TUTKIVAN OPPIMISEN MALLI OPETUS- TYÖN VIITEKEHYKSENÄ

Opettajan pedagogisen toiminnan kehittä-
mishanke ammattikorkeakoulun sosiaalialan
aikuiskoulutusryhmässä

Teija Nuutinen

Kehittämishankeraportti
Tammikuu 2010



JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU
JAMK UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä NUUTINEN Teija	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	Päivämäärä .2010
	Sivumäärä 53	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus () saakka	Verkojulkaisulupa myön- netty (X)
Työn nimi TUTKIVAN OPPIMISEN MALLI OPETUSTYÖN VIITEKEHYKSENÄ. Opettajan pedagogisen toiminnan kehittämissanke ammattikorkeakoulun sosiaalialan aikuiskoulutusryhmässä.		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajankoulutus		
Työn ohjaaja PYLKKÄ, Outi		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä raportissa kuvataan opettajan pedagogisen toiminnan kehittämissanke. Kehittämissankeessa kokeiltiin tutkivan oppimisen prosessimallia opetustyön jäsentämisessä yhden ammattikorkeakoulun sosiaalialan aikuisopiskelijaryhmän parissa. Lisäksi kokeiltiin yhteistoiminnallisen oppimisen ryhmämenetelmiä. Kokeiluryhmä, jossa tutkivan oppimisen ideoita kokeillaan, oli opintojensa loppusuoralla oleva aikuisopiskelijaryhmä. Kehittämissanke toteutettiin ryhmän kolmen eri kurssin aikana syys-joulukuussa 2009.</p> <p>Kehittämissankeen tavoitteena oli selvittää 1) Millainen tutkivan oppimisen ajattelu- ja prosessimalli on? 2) Miten tutkivan oppimisen ajattelu- ja prosessimallia voi soveltaa opetustyön jäsentämiseen?</p> <p>Kokeiluryhmän neljän kuukauden pituista oppimisprosessia jäsenetään tutkivan oppimisen prosessimallin vaiheissa ((Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2004, 300). Vaiheet ovat: 1) kontekstin luominen, 2) ongelmien asettaminen, 3) työskentelyteorioiden luominen, 4) kriittinen arviointi, 5) syventävän tiedon hankkiminen, 6) tarkennetun ongelman asettaminen, 7) uuden työskentelyteorian luominen ja 8) jaettu asiantuntijuus.</p> <p>Tämän kehittämissankeen pohjalta voidaan sanoa, että tutkivan oppimisen prosessimalli soveltuu hyvin konstruktivistisesti suuntautuneen opettajan pedagogisen toiminnan jäsentämiseen. Tutkivan oppimisen ajattelu- ja toimintamalli näyttäytyy opettajalle positiivisena ja osallistujia osallistavana pedagogisena lähestymistapana, joka soveltuu erityisesti aikuisopiskelijoiden opetustyöhön.</p> <p>Eryteisesti korostuvat kriittisen arvioinnin ja jaetun asiantuntijuuden elementit. Kehittämissankeen pohjalta esitetään, että kriittinen arviointi ja jaettu asiantuntijuus eivät ole erillisiä prosessin vaiheita vaan läpäisevät koko tutkivan oppimisen prosessin alusta loppuun. Yhteistoiminnalliset ryhmämenetelmät soveltuvat hyvin tutkivan oppimisen prosessiin opetusmenetelmiksi yhteisöllisen, dialogisen ja osallistavan luonteensa vuoksi.</p>		
Avainsanat (asiasanat)		
Tutkiva oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen		

Author(s) NUUTINEN Teija	Type of publication Development project report	Date 18.01.2010
	Pages 52	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until	Permission for web publication <input checked="" type="checkbox"/>
Title "The Model of Searching Learning" in the context of teaching in university of applied sciences in degree program of social services.		
Degree Programme Vocational Teacher Education		
Tutor(s) PYLKKÄ Outi		
Abstract The object of this development project was to experiment the Model of Searching Learning“ (Tutkiva oppiminen: Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004.) The Model of Searching Learning was tested during september - december 2009 with one adult education -group in the University of Applied Sciences in degree program of social services. As well the co-operative methods of teaching were also tested. The aim of the development project was to find out: 1) The structure of Searching Learning Model and 2) possibilities to utilize the model for teachers work. The learning process of the test group was analyzed using phases of the Searching Learning Model: 1) setting the context, 2) setting the problems for learning process, 3) setting the theory of employment working activities, 4) critical evaluation, 5) finding further special knowledge, 6) imposition of exact study object, 7) setting new employment theory and 8) shared expertise. On the basis of this development project can be concluded that the Model of Searching Learning is suitable tool for structurally orientated teacher. The model is an affirmative and co-operative approach especially for adult education and student groups. Aspects of critical evaluation and shared expertise are highlighted. These aspects go through the whole process of the Model of Searching Learning. Co-operative teaching methods are suitable for Searching Learning Model because of their collective, dialogical and participating features.		
Keywords The Model of Searching Learning, Co-operative methods of teaching		

Sisällys

1 TAUSTAKSI KEHITTÄMISHANKKEELLE 6

2 TUTKIVA OPPIMINEN OPETUSTYÖN JA KEHITTÄMISHANKKEEN VIITEKEHYKSENÄ 10

2.1 TUTKIVA OPPIMINEN – SOSIAALINEN, KONSTRUKTIVISTINEN JA KONTEKSTUAALINEN YMMÄRRYS OPPIMISEEN 10

2.2 TUTKIVAN OPPIMISEN TAVOITTEET 11

2.3. TUTKIVAN OPPIMISEN PROSESSIMALLI 12

2.4 PIENRYHMÄT JA YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN TUTKIVAN OPPIMISEN PROSESSISSA 18

2.5. KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTUS 22

3 TUTKIVAN OPPIMISEN PROSESSIMALLIN KUVAUS SOSKO7 - OPISKELIJARYHMÄSSÄ 24

3.1. KONTEKSTIN LUOMINEN 24

3.1.1 Tutustuminen tutkivan oppimisen ajattelu- ja prosessimalliin ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen 24

3.1.2 Opetettaviin kursseihin perehtyminen 25

3.1.3 Kontekstin luominen SOSKO7 -ryhmässä 27

3.1.4 Opettajan rooli ryhmän ohjaajana 28

3.2 ONGELMIEN ASETTAMINEN 29

3.2.1 Ongelmien asettaminen SOSKO7 -ryhmässä 29

3.2.2 Opettajana ongelmien asettamisen vaiheessa 32

3.3. TYÖSKENTELYTEORIOIDEN LUOMINEN 33

3.3.1 Työskentelyteorioiden luominen SOSKO7 -ryhmässä 33

3.3.2 Opettajana työskentelyteorioiden luomisen vaiheessa 34

3.4. KRIITTINEN ARVIOINTI 35

3.4.1 Kriittinen arviointi SOSKO7 -ryhmässä 35

3.4.2 Opettajana suhteessa kriittiseen arviointiin 36

3.5. SYVENTÄVÄN TIEDON HANKKIMINEN 38

3.5.1 Syventävän tiedon hankkiminen SOSKO7 -ryhmässä 38

3.5.2 Opettajan näkökulmat syventävän tiedon hankkimiseen 39

3.6. TARKENTUVAN ONGELMAN ASETTAMINEN 40

3.6.1 Tarkentuvan ongelman asettaminen SOSKO7 -ryhmässä 40

3.6.2 Opettajan näkökulmat tarkentuvan ongelman luomiseen 41

3.7. UUDEN TYÖSKENTELYTEORIAN LUOMINEN 42

3.7.1 Uuden työskentelyteorioiden luominen SOSKO7 -ryhmässä 42

3.7.2 Opettajan näkökulmat uuden työskentelyteorian luomiseen 44

3.8. JAETTU ASiantuntijuus 45

3.8.1. Jaettu asiantuntijuus SOSKO7 -ryhmässä 45

3.8.2 Opettajan näkökulmat jaettuun asiantuntijuuteen 46

4 LOPUKSI 48

LÄHTEET 50

LIITE 53

1 TAUSTAKSI KEHITTÄMISHANKKEELLE

Tässä raportissa kuvaan oman pedagogisen toimintani kehittämishankkeen, joka sisältyy Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opintoihin. Kehittämishankkeessani kokeilen tutkivan oppimisen prosessimallia opetustyöni jäsentämisessä yhden ammattikorkeakoulun sosiaalialan aikuisopiskelijaryhmän parissa. Tutkivan oppimisen prosessin tässä raportissa kuvaamani kulku ajoittui syyskuusta joulukuulle 2009. Prosessi kuitenkin jatkuu mielesäni yhä edelleen.

Mikä sai minut kiinnostumaan tutkivasta oppimisesta? Taustalla lienee useitakin syitä, miksi juuri tämä pedagoginen ajattelu- ja prosessimalli herätti kiinnostukseni yhtäältä uutuudellaan, toisaalta tuttuudellaan ja kokeiluihin innostavalta. Olen taustaltani sosiaalipedagogi, myöhemmin kehittäjä ja toimintatutkija, joka hiukan yllättäen päädyin päätoimiseksi opettajaksi kesken syyslukukautta 2009 Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan keskuksen, sosionomi (amk) ja sosionomi (yamk) tutkintoa opiskelevien aikuisopiskelijoiden ryhmiin. Toki olin pohtinut opettajan työtä ja ammattia aikaisemminkin. Aloitin opettajakorkeakouluopinnot syksyllä 2007 mutta kadotin sittemmin vision opettajan työstä hetkeksi. Vierastin ajatusta suurten opiskelijaryhmien opettamisesta ja opettajakeskeisestä tiedon jakamisesta, johon mahdollisimman vähiin puristettu kontaktiopetusmäärä näytti amk -opettajia pakottavan.

Opettajaksi työllistymisen myötä jatkoin opettajaopintojani, tavoitteena pedagogisen pätevyyden saaminen. Samalla heräsi vahva tarve löytää oma ammatillinen tapani toimia opettajana. Etsin tapaa, jossa konstruktivistisen oppimis- ja ihmiskäsitykseni mukaisesti voisin yhdistää aikaisempaa osaamistani, koulutuksiani ja työkokemuksia uuteen opettajan työhön ja samalla jakaa tätä tietämystä aikuisten, usein pitkän koulutus- ja työuran omaavien opiskelijoiden kanssa. Tällaiseen asiantuntemuksen ja kokemuksen jakamiseen perustuvaan toimintatapaan olin tottunut moniammatillisissa verkostoissa sosiaalialan kehittäjänä erilaisissa projekteissa. Tutkivan oppimisen idea

tuntui tähän tarkoitukseen sopivalta lähestymistavalta ja samalla myös luontealta oman pedagogisen toiminnan kehittämishankkeelta.

Tässä kehittämishankkeessa kokeilen myös yhteistoiminnallisen oppimisen ryhmämenetelmiä. Tutustuin yhteistoiminnalliseen oppimiseen (YTO) ollessani kulttuurisen lapsi- ja nuorisojärjestön toiminnanjohtajana ennen opettajaksi siirtymistäni. YTO -menetelmiä sovelletaan esimerkiksi piirijärjestön johdotkuntatyöskentelyssä ja löysin innostuksen kipinän niiden käyttämiseen myös opetustyössä.

Raporttini rakentuu seuraavasti: luvussa kaksi esittelen tutkivan oppimisen periaatteita, tavoitteita ja prosessimallia pääosin Kai Hakkaraisen ja hänen erilaisten työryhmiensä mukaan. Hakkarainen kumppaneineen on kehittänyt tutkivan oppimisen ajattelua ja toimintaa 2000 -luvun alkupuolelta lähtien. (Tässä raportissa käytetyt teokset: Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004; Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005; Heinilä, Henna & Kalli, Pekka & Ranne, Kaarina. 2009.) Tutustuin myös Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun opetuksen kehittämishankkeen (TOPAKKA) tuloksiin ja projektin pohjalta kirjoitettuun kirjaan Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus (Heinilä, Kalli ja Ranne 2009.). Kirjan artikkeleissa kerrotaan siitä, miten tutkivan oppimisen ajattelutapa opetuksen ja oppimisen lähtökohtana yhdistettynä ryhmädynaamiseen ohjaukseen rakentaa tilaa pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiselle. Luvussa kaksi luon lyhyen katsauksen myös yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteisiin.

Luvussa kolme esittelen prosessin, jossa sovellan tutkivan oppimisen ajattelumallia omassa opetustyössäni Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun sosiiaalialan koulutuksessa. ”Koeryhmä”, jossa harjoittelin tutkivan oppimisen ideoita, on keväällä 2010 valmistuva aikuisopiskelijaryhmä, josta käytän lyhennettä **SOSKO7** (nimi ei vastaa todellista ryhmän lyhennettä). Työstin kehittämishankettani syyskuusta joulukuulle 2009, jolloin vastasin kolmen eri kurssin opetuksesta SOSKO7 -ryhmälle. Hyödynsin tutkivan oppimisen prosessimallia kolmen yhtäältä erilaisen, toisaalta toisiinsa kiinteästi kytkeytyvän kurssin sisältöjen ja opetuksen jäsentämisessä.

Kehittämishankkeen tavoitteena on selvittää

- 1) Millainen tutkivan oppimisen ajattelu- ja prosessimalli on?
- 2) Miten tutkivan oppimisen ajattelu- ja prosessimallia voi soveltaa opetustyön jäsentämiseen?

Toissijaisena tavoitteenani on myös kokeilla yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä (YTO) tutkivan oppimisen prosessissa. Raportin liiteosaan (LIITE1) on koottu lähde- ja linkkilistaus käyttämästäni YTO -menetelmistä.

Kirjoitin kehittämishankeraportin lukemisen ja prosessin seuraamisen helpottamiseksi melko strukturoituun muotoon. Tutkivan oppimisen vaiheet SOS-KO7 -ryhmässä seuraavat toisiaan järjestyksessä, samoin kuvaus käytännön toteutuksesta sekä kokemukseni opettajana / ryhmänohjaajana kussakin tutkivan oppimisen vaiheessa. Strukturoitu raportoiminen ja prosessin kuvaaminen teknisesti tai toisiaan seuraavissa lineaarisissa vaiheissa ei kuitenkaan kerro tutkivan oppimisen prosessin todellisuudesta olennaisesti. Vertaankin tutkivan oppimisen prosessia toiminnalliseen tutkimukseen, jossa prosessin vaiheet voidaan kyllä dokumentoida ja eri vaiheiden ilmiöitä tarkastella tiettyjen otsikkojen alla. Käytännössä vaiheet etenevät kuitenkin spiraalimaisesti kehkeytyen, toistensa kanssa limittäin ja lomittain ilman selkeää rajaa milloin yksi vaihe päättyy ja toinen alkaa. Raportissani pyrin kuitenkin jäsentämään ja pelkistämään monimuotoista käytäntöä ymmärrettävään ja myös arvioitavaan muotoon.

Raportin viimeisessä luvussa kokoan lyhyesti yhteen keskeisimmät oppimiskokemukset ja -havainnot, jotka ovat tämänhetkisen kokemukseni mukaan parhaiten vahvistaneet pedagogista toimintaani ja osaamistani opettajana. Vedän kokemukseni pohjalta johtopäätöksen siitä, mitä tutkivan oppimisen idea merkitsee minulle kun jatkan työtäni ammattikorkeakoulun sosiaalialan opettajana.

Kehittämishankkeen ja opettajan työni päämääräksi sopii TOPAKKA -hankkeelle asetettu tavoite (Ranne 2009, 14.): toivon kehittyväni opettajana työstäni ja sen merkityksestä tietoiseksi, aktiivisesti osallistuvaksi ja kehityk-

seen vaikuttavaksi opettajaksi sekä jatkuvasti työnkuvaani muokkaavaksi pedagogiseksi asiantuntijaksi, joka kykenee verkostomaiseen yhteistyöhön ja jaettuun asiantuntijuuteen.

2 TUTKIVA OPPIMINEN OPETUSTYÖN JA KEHITTÄMISHANKKEEN VIITEKEHYKSENÄ

2.1 Tutkiva oppiminen – sosiaalinen, konstruktivistinen ja kontekstuaalinen ymmärrys oppimiseen

Tutkivalla oppimisella tarkoitetaan sellaista oppimista, jossa tietoja ei omakсутa valmiina opettajalta tai oppikirjasta, vaan oppija ohjaa omaa oppimistaan asettamalla ongelmia, muodostamalla omia käsityksiään ja selityksiään sekä hakemalla tietoa itsenäisesti ja rakentamalla näin syntyneestä tiedosta laajempia kokonaisuuksia. Keskeistä on, että tutkimusprosessin jakaminen oppimisyhteisön sisällä ja yhteisön jäsenten jatkuva keskinäinen vuorovaikutus tukevat korkeatasoisten oppimistulosten saavuttamista. Opettajalla tai kouluttajalla on tärkeä tehtävä toimia tämän prosessin ohjaajana. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Tutkiva oppiminen...)

Tutkiva oppiminen pohjautuu ajatukseen, jonka mukaan aikaisemmin luodun tiedon ymmärtäminen on psykologisella tasolla olennaisesti samanlainen prosessi kuin uuden tiedon luominen tieteessä tai keksimisessä. Silloin kun yksilö yrittää ymmärtää jonkun jo keksimää teoriaa tai muuta selitystä, hän joutuu mielikuvituksensa voimalla käymään läpi samankaltaisia prosesseja kuin teorian keksinyt tiedemies konsanaan. Tutkivan oppimisen ajatuksena on organisoida oppimisyhteisön toiminta niin, että jäljitellään tieteellisille tutkimusryhmille tai asiantuntijaorganisaatioille tyypillisiä tiedonrakentamisen käytäntöjä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Tutkiva oppiminen...)

Kallin (2009, 32, 38-39) mukaan tutkiva oppiminen on yksi *kontekstuaalisen oppimisen* muoto. Jonkun asian tai ilmiön ymmärtäminen kontekstuaalisesti tarkoittaa sitä, että se kuuluu tiettyyn asiayhteyteen tai johtuu tietystä tapahtumakulusta ja että tämä yhteys on asian tarkastelussa otettava huomioon. Tutkiva oppiminen on prosessi, joka toteutuu aina jossakin kontekstissa. Samalla itse tutkiva oppiminen muodostaa kontekstin oppimiselle. Tutkivan oppimisen konteksti on sekä ulospäin avautuva (tutkivan oppimisen ulkoinen konteksti) että sisäänpäin avautuva (tutkivan oppimisen sisäinen konteksti). Olennaista on huomioida näitä molempia ulottuvuuksia. Mikäli rajoitutaan

pelkästään oppimisen sisäisen prosessin arvioitiin ottamatta huomioon itse prosessin kontekstia, voi tutkiva oppiminen jäädä hedelmättömäksi. Oppimisympäristön on mahdollistettava myös ulos avautuva oppiminen, itse kontekstiin tai rakenteeseen, jonka puitteissa opiskellaan. (Kalli 2009, 38.)

2.2 Tutkivan oppimisen tavoitteet

Tutkivan oppimisen keskeiset seikat voidaan tiivistää seuraaviin pääkohtiin (Tutkiva oppiminen...):

Pyrkimys ymmärtämiseen ja ilmiöiden selittämiseen:

Toiminnan tavoitteena on oppimisen kohteena olevien ilmiöiden ymmärtäminen ja selittäminen, ei ainoastaan annettujen tehtävien suorittaminen tai arvosanojen saavuttaminen. Tuloksellinen oppimisprojekti edellyttää sitä, että oppilaat asettavat keskeiseksi tavoitteekseen ymmärtämisen ja sitoutuvat kognitiivisesti tavoitteen saavuttamiseen. Ymmärtäminen ei synny ilmiöiden kuvaamisesta, vaan niiden merkityksen ja keskinäissuhteiden selittämisestä ja oivaltamisesta.

Ongelmalähtöinen ihmettelystä lähtevä tiedonhankinta:

Tutkivan oppimisen näkökulmasta oppiminen on ongelmanratkaisuprosessi. Mitä tahansa aihetta käsiteltäessä on syytä pohtia, mitä ovat ne ongelmat, joiden ratkaisemiseen sisällön omaksuminen tähtää. Tutkivan oppimisen työtapana ohjaa puhumaan siitä, mitä ovat ne ongelmat, joita käsitellään, pikemmin kuin siirtymään aihepiiristä tai sisällöstä toiseen.

Omien ennakkokäsitysten esiin nostaminen:

Tutkivassa oppimisessa oppilaiden omat käsitykset ja ajatukset otetaan vakavasti, ja pyritään saattamaan ne yhteisen keskustelun kohteeksi. Oppilaita ohjataan muodostamaan omia käsityksiään asioista, vertaamaan niitä keskenään ja arvioimaan niitä suhteessa tieteellisiin teorioihin sen sijaan, että uuden sisällöt omaksuttaisiin sellaisenaan. Tavoitteena on näin saada oppilaat

tulemaan tietoisiksi ennakkokäsityksistään ja huomaamaan mahdolliset ristiriidat omien käsitystensä ja uuden tiedon välillä.

Huomion kohdistaminen keskeisiin käsitteisiin ja suuriin ideoihin:

Tutkivan oppimisen kohteena on tiedonalan syvien periaatteiden ja avainkäsitteiden hallinta. Koko työskentely tähtää joidenkin keskeisten ajatusten ja ideoiden omaksumiseen sen sijaan, että käytäisiin pinnallisesti läpi suuri joukko sisältöalueita. Opetus kohdistetaan oppilaiden käsitteellisen ymmärryksen kannalta keskeisiin ilmiöihin.

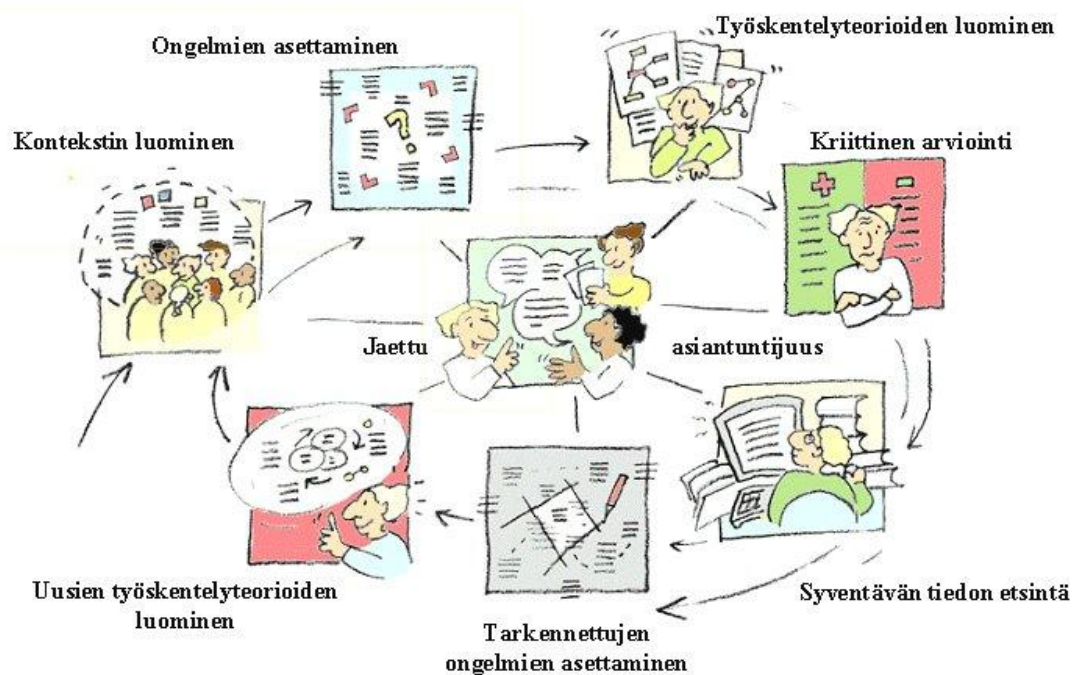
Yhteisöllinen tiedonrakentelu ja asiantuntemuksen jakaminen:

Tutkivassa oppimisessa opiskelijoita ohjataan systemaattisesti osallistumaan yhteisöllisen tiedonrakentelun prosessiin. Tällä tarkoitetaan tietoista ja järjestelmällistä työskentelyä oppimisyhteisön tuottaman tiedon - hypoteesien, teorioiden, selitysten tai tulkintojen - kehittämiseksi ja parantamiseksi yhdessä.

Kalli (2009, 40) kuvaa mielestäni hienosti tutkivan oppimisen tavoitetta metaforisesti: *”Tutkivan oppimisen prosessissa oppijaa tuetaan kutomaan omasta kokemuksestaan teorian loimilankaan uusi kudelman”*.

2.3. Tutkivan oppimisen prosessimalli

Edellisten periaatteiden pohjalta luotu malli (kuva 1) tutkivan oppimisen osatekijöistä ja vaiheista on tarkoitettu konkretisoimaan ja tukemaan tutkivan oppimisen toteuttamista.



Kuva 1: Tutkivan oppimisen malli (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2004, 300).

Hakkaraisen ym. (2004; 2005) mukaan tutkivan oppimisen vaiheita ei ole syytä ymmärtää liian mekaanisesti; ne ovat olennaisia osia tutkivan oppimisen prosessissa, mutta niiden rooli saattaa vaihdella eri tilanteissa. Joku vaihe voi jäädä kokonaan pois. Kokonaisvaltaisessa tutkivan oppimisen prosessissa kaikki vaiheet ovat kuitenkin tavalla tai toisella mukana. Tutkiva oppiminen on parhaimmillaan kehämäisesti syvenevä prosessi (vertaan sitä toimintatutkimusprosessiin), jossa alussa esitetyt epämääräiset kysymykset ja teorit muuttuvat vähitellen täsmällisemmiksi ja paremmin perustelluiksi. Kaikki tutkivan oppimisen vaiheet voidaan jakaa oppimisyhteisön jäsenten kesken.

Tässä luvussa esitän aluksi tutkivan oppimisen vaiheet Hakkarasta ym. (2004, 299-303) referoiden. Luen vaiheita siitä ajatuksesta käsin, että opettajanakin olen itse myös oppija, jolle tutkivan oppimisen idea on uusi. Kuulun oppijayhteisöön, joka muodostuu muista opettajista ja opiskelijoista. Jotta pystyn siirtämään tutkivan oppimisen idean opiskelijoiden työkaluksi, on mielestäni syytä perehtyä toimintamalliin itse aluksi oppijan roolista käsin.

1) Kontekstin luomisessa opiskeltavat asiat liitetään ulkopuolisen maailman monimutkaisiin ongelmiin ja opiskelijoiden kokemuksiin. Tutkivan oppimisen kannalta on tärkeä valita sellainen aihepiiri, joka tarjoaa pohjan riittävän haastavien ja kiinnostavien ongelmien asettamiselle. Kontekstin luominen auttaa opiskelijoita hahmottamaan opiskelun kohteena olevien ilmiöiden merkitystä. Opiskelijoiden omilla mielenkiinnon kohteilla tai aikaisempien projektien herättämällä kysymyksillä voi olla keskeinen osuus kontekstia luotaessa. (Hakkarainen ym. 2004, 299; Tutkiva oppiminen...)

2) Ongelmien asettamisen vaiheessa luodaan tutkimusta ohjaavat kysymykset. Tieteellisen (ja mielestäni myös vaikkapa kehittämistoimintaan liittyvän) tiedon ymmärtäminen vaatii niiden ongelmien ymmärtämistä, joiden ratkaisemiseksi tieto alkujaan luotiin. Erityisen tärkeitä ovat selitystä etsivät ja ymmärtämiseen tähtäävät kysymykset. Tutkivan oppimisen onnistumisen kannalta on tärkeää asettaa riittävän haastavia, ajattelutyötä edellyttäviä ongelmia, jotka syntyvät ymmärtämisen tarpeesta. Tällaiset ongelmat nousevat usein opiskelijan aikaisemman ja uuden tiedon välisestä ristiriidasta tai vaikeudesta liittämään jotakin uutta ilmiötä tai tietoa aikaisempaan tietämykseen.

Ongelman määrittämisen vaihe aktivoi opiskelijan aikaisempia tietoja ja käsitteitä sekä päätelmien tekemistä. Kysymysten asettaminen ennen uuteen aiheeseen perehtymistä kehittää oppijan kykyä rakentaa syvällisiä ja laadukkaita kysymyksiä. (Hakkarainen ym. 2004, 300-301, Hakkarainen ym. ; 2005, 30-31; Tutkiva oppiminen...)

3) Työskentelyteorioiden luominen on vaihe, jossa määritellään tutkittavalle ilmiölle omia selityksiä oppijoiden taustatiedon ja kokemusten varassa, tehdään tiedon ja ymmärryksen aukkoja ja puutteita näkyviksi sekä luodaan yhteistoiminnallinen kulttuuri, joka rohkaisee omien ajatusten ja johtopäätösten käsittelyyn kirjoittamalla ja keskustelemalla. Opiskelijoiden omien työskentelyteorioiden eli hypoteesien, selitysten tai tulkintojen muodostamisen tarkoituksena on esittää mahdollisia selitys- tai ratkaisumalleja tutkimuksen (lisään tähän myös uusien asioiden oppimisen, ei pelkästään tutkimuksen) kohteena olevalle ongelmalle oppijan aikaisemman tiedon tai kokemuksen varassa. Tämä on enemmän kuin ilmiöiden kuvailemista, luokittelemista tai

vertailemista: kyse on prosessista, jossa oppijaa ohjataan tietoisesti kokeilemaan aiemmin opitun ja ymmärretyn rajoja. (Hakkarainen ym. 2004, 301; Hakkarainen ym. 2005, 31; Tutkiva oppiminen...)

Keskeinen tutkivan oppimisen haaste on löytää myönteisiä tapoja ja keinoja käsitellä oppilaiden tieteellisestä tiedosta poikkeavia intuitiivisia käsityksiä. Hyviä tuloksia tuottaa yleensä se, että opiskelijoita ohjataan muodostamaan omia selitys- tai ratkaisumallejaan tutkivan opiskelun kohteena olevista ilmiöistä ennen kuin tutustutaan aiheeseen liittyvään uuteen materiaaliin. Tärkeää on luoda opiskelukulttuuri, jossa suhtaudutaan rohkaisevasti keskeneräisten ajatusten ja ideoiden esittämiseen. (Hakkarainen ym. 2004, 301; Hakkarainen ym. 2005, 31; Tutkiva oppiminen...)

4) Kriittinen arviointi tutkivan oppimisen prosessissa tarkoittaa sitä, että oppijaryhmässä arvioidaan laadittujen työskentelyteorioiden ja selitysten vahvuuksia ja heikkouksia sekä sitä, mitä tietoja taitoja tutkimusprosessissa tarvitaan. Koko oppimisyhteisö osallistuu tiedollisiin ponnisteluihin, jotka tähtäävät yhteisen ymmärryksen kehittämiseen. Kriittinen arviointi viittaa prosessiin, jonka välityksellä oppijat arvioivat kriittisesti mutta rakentavasti oman tutkimusprosessinsa edistymistä ja asettavat uusia tavoitteita. Arvioinnin kohteina voivat olla oppimisyhteisön tuottamat työskentelyteoriat: niiden vahvuuksien ja heikkouksien pohdiskelu sekä niiden vertaaminen tieteellisiin teorioihin. Kriittinen arviointi tähtää oppimisyhteisön luomien teorioiden kehittämiseen ja parantamiseen nostamalla esiin niiden epäselvyyksiä tai puutteellisuksia ja asettamalla uuden syventävän tiedon hankintaan liittyviä tavoitteita.

Kriittinen arviointi edellyttää sitoutumista rakentavaan vuorovaikutukseen. Tällaiselle vuorovaikutukselle on tyypillistä se, että keskeinen huomio kiinnitetään oppimisyhteisön tuottamiin ajatuksiin ja ideoihin. Tärkeämpää kuin se, onko jokin ajatus loppuun kehitetty onkin se, voidaanko sitä kehittää eteenpäin ja aukaiseeko se uusia näkökulmia tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön. (Hakkarainen ym. 2004, 302; Tutkiva oppiminen...)

5) Syventävän tiedon etsinnässä on olennaista, että kysymykset ja työskentelyteoriat sekä niiden kriittinen arviointi ohjaavat uuden tiedon hakemista. Ensimmäisenä tarjoutuvien tiedonlähteiden löytymiseen ei vielä pysähdytä, vaan sitoudutaan asteittain syvenevään tutkimus- (lisään myös oppimis-) prosessiin. Tutkivan oppimisen prosessissa opiskelijat hakevat itse tietoa monenlaisista tiedonlähteistä, kuten tieteellisestä- ja ammattikirjallisuudesta, erilaisista kirjallisista ja sähköisistä lähteistä tai suoraan asiantuntijoilta. Tavoitteena on auttaa oppilaita tietoisesti työskentelemään omien teorioidensa ja selitystensä kehittämiseksi.

Tutkivassa oppimisprosessissa oppijoita ohjataan järjestelmällisesti etsimään erityisesti selittävää tieteellistä tietoa ja tunnistamaan tällainen tieto muun tiedon joukosta. Tärkeää on osata etsiä yleisiä periaatteita ja ydinkäsitteitä, joiden avulla voi ymmärtää erilaisia ilmiöitä. Tiedonhankintataitoihin liittyy taito arvioida hankitun tiedon luotettavuutta, mutta myös kyky kiinnittää huomiota siihen, missä tarkoituksessa ja millaisilla perusteilla tutkimuksen kohteena oleviin ilmiöihin liittyviä väitteitä esitetään. (Hakkarainen ym. 2004, 302-303; Tutkiva oppiminen...)

6) Tarkennettujen ongelmien asettaminen tarkoittaa sitä, että kun uuden tiedon hankkiminen luo uusia kysymyksiä, jaetaan ne joukoksi pienempiä kysymyksiä, joiden kautta suuriin ja vaikeisiin kysymyksiin vastataan asteittain. Näin tutkimus- (ja oppimis-) prosessia suunnataan näiden tarkennettujen ongelmien ratkaisemiseen.

Tutkivan oppimisen projekti on onnistuessaan asteittain syvenevä prosessi. Tutkimusprosessille on tyypillistä, että se täytyy aloittaa, ennen kuin opiskelijalla on hallussaan täydellistä tietoa tutkimuksen kohteena olevista asioista. Prosessin lähtökohtana on jokin hyvin yleinen tai epätarkka kysymys ja enemmän tai vähemmän puutteellinen työskentelyteoria. Tutkimusprosessin dynaamiseen luonteeseen kuuluu, että nämä epätarkat kysymykset ja epäselvät teoriat tarkentuvat prosessin kuluessa.

Opiskelijoita tulisi ohjata arvioimaan kunkin tiedonhankintakierroksen aikana hankittua tietoa kriittisesti ja käsittelemään sitä kehittelevästi. Uuden tiedon

yhdistäminen oppilaan aikaisempaan tietoon synnyttää uusia ongelmia, joiden ratkaiseminen vuorostaan edellyttää aikaisempaa syvempää tiedonhankintaprosessia. Monet näistä uusista kysymyksistä on mahdollista esittää vasta uuden tiedon omaksumisen jälkeen. (Hakkarainen ym. ; 2005, 30-31; Tutkiva oppiminen...)

7) Uusien työskentelyteorioiden luominen on vaihe, jossa edelleen kehitellään parempia selityksiä aikaisempien teorioiden ja uuden tieteellisen tiedon varassa. Tehdään myös yhteenvetoa omasta ja yhteisestä oppimisesta sekä tiedon ja ymmärryksen syvenemisestä. Tutkivan oppimisen onnistumista voidaan arvioida sillä, johtaako prosessi siihen, että oppijat pystyvät luomaan asteittain monimutkaistuvia teorioita, luopumaan tarvittaessa omista intuitiivisista käsityksistään ja löytämään tutkimuksen kohteena olevien ilmiöiden selittämisen kannalta olennaisia käsitteellisiä teorioita tai malleja (lisään tähän myös käyttökelpoisuuden, johon ammattikorkeakouluopetuksessa ja soveltavassa tutkimuksessa pyritään).

Tutkivan oppimisen prosessissa tavoitteena on, että oppijan tietoperusta organisoituu uudelleen käsiteltävänä olevaan tiedonalaan liittyen. Muutosta tapahtuu ennen kaikkea käsitteellisellä tasolla, jolloin tiedonalan peruskäsitteet sisäistyvät ja niiden suhteet muuttuvat oppijan ymmärryksessä. Oppija omaksuu uudenlaisia selitysperspektiivejä ja oppii yhä syvällisemmin ymmärtämään tutkittavaa tietoa. Kaikki tämä tapahtuu vähitellen, sitä mukaa kun prosessia selitetään auki. Prosessin alussa työskentelyteoriat ovat epämääräisiä ja yleisiä, mutta muuttuvat prosessissa tarkemmiksi ja perustelluimmiksi. (Hakkarainen ym. 2005, 30-31; Tutkiva oppiminen...)

8) Jaettu asiantuntijuus tarkoittaa sitä, että kaikki tutkivan oppimisen prosessin vaiheet ja osatekijät voidaan jakaa oppimisyhteisön jäsenten kesken. Yhteisön eri osapuolten älyllisten voimavarojen ja asiantuntemuksen jakaminen saa aikaan uutta tietoa ja ymmärrystä, johon kukaan yhteisön jäsenistä ei pystyisi yksinään. Toisaalta kaikilla on yhteinen vastuu koko yhteisön oppimisesta ja he ovat vuorovaikutuksessa myös asiantuntijakulttuurin kanssa.

Taustalla on ajatus, jonka mukaan ihmisen osaaminen kehittyneessä tietoyhteiskunnassa ei ole enää kuvattavissa yksittäisen ihmisen taitona, vaan esimerkiksi asiantuntijoiden ja heidän käyttämiensä teknisten laitteiden muodostamien verkostojen osaamisena. Yksilön tehtävä tällaisessa verkostossa ei ole jonkin tietyn kokonaisuuden hallitseminen, vaan enemmänkin toisten osaamisen täydentäminen. (Hakkarainen 2004, 302-303; Hakkarainen ym ; 2005, 31; Tutkiva oppiminen...)

2.4 Pienryhmät ja yhteistoiminnallinen oppiminen tutkivan oppimisen prosessissa

Kehittämishankkeeni sivujuonteena kuljetin myös yhteistoiminnallisen oppimisen (YTO) ajatuksia ja menetelmiä. Ranne (2009, 42- 60) puhuu muun muassa ryhmistä yhteisöllisyyden perustana, ryhmän muodostamisvaiheesta ja siihen liittyvistä ilmiöistä, ryhmän johtajan (opettajan) tehtävistä ja opitun ankkuroimisesta. Yksi keskeisimmistä minua inspiroivista ja samalla haasteellisimmista teemoista oli opettajakeskeisen opettajanroolin muutos ryhmän johtajan rooliksi.

Tutkivan oppimisen mallissa keskeisiä ovat 4-6 opiskelijan pienryhmät ja oppimisryhmätyöskentely. Ryhmillä pyritään yhteisöllisyyteen ja asiantuntijuuden jakamiseen: yksilöiden potentiaalisten tietojen ja taitojen (tiedostamaton ja piilossa oleva, hiljainen tieto) esille saaminen ymmärretään toteutuvaksi paremmin pienryhmissä kuin että työskentely olisi yksilösuuntautunutta opettaja-opiskelija toimintaa. Tutkivassa oppimisessa opiskelijat muodostavat oppimisryhmittäin omat tutkimuskysymyksensä ja oppimistehtävänsä kunkin toteutussuunnitelmassa esitetyn tavoitteen mukaisesti. Kysymysten tekeminen, oppimistehtävien muodostuminen, uuden tiedon etsiminen, muotoutuvien työskentelyteorioiden hahmottaminen ja kysymyksiin vastauksien esittäminen tapahtuvat siis pienryhmissä. Ryhmissä saatuja vastauksia ja uusia kysymyksiä esitetään koko oppimisyhteisölle. Vertaisryhmässä yksilö kykenee yltämään oman osaamisensa ohi ja yli (vrt. Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen käsite). Tutkivassa oppimisessa on kyse sekä henkilökohtaisen että kollektiivisen asiantuntijuuden kehittymisestä. (Ranne 2009, 42-43, 58-59.)

Sovelsin ja kokeilin SOSKO7 -ryhmän kanssa sekä tutkivan oppimisen että yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä. Yhteistoiminnallinen oppiminen soveltuu tutkivan oppimisen ideaan, lisäksi myös sosiaalipedagogiseen ajatteluun, johon myös opettajantyöni PKAM:n sosiaalialalla, sosiaalipedagogiikan koulutuksessa pohjautuu. Leppilampi ja Piekkari (1999, 13) muistuttavat, että yhteistoiminnallinen oppiminen on lähestymistapa muiden joukossa eikä sitä tule valita ainoaksi tavaksi opettaa. On tilanteita, joissa liitutaulu ja innostunut kouluttaja johtavat parhaaseen tiedolliseen tulokseen. Esittävä opetus tai yksilöllinen työtapa eivät kuitenkaan toimi silloin, kun pyritään lisäämään sosiaalisia taitoja ja kasvattamaan oppijan persoonallisuutta. Silloin tarvitaan osallistavaa, yhteistoiminnallista työskentelyä. Tärkeintä on käyttää monipuolisia työtapoja ja muistaa, että innostunutta kouluttajaa ei korvaa mikään.

Leppilammen ja Piekkarin (1999, 12) mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessä on kysymys tavasta ajatella, ei niinkään nipusta menetelmällisiä tempuja. Yhteistoiminnallisuus on oppimisen itsenäistymistä ja vapautumista tukeva sosiaalinen rakennelma, joka perustuu kokemukselliseen oppimiseen ja konstruktiiiviseen oppimisenäkemykseen. *Yhdessä oppimisella, toisten auttamisella ja toisilta oppimisella pyritään sosiaaliseen muutokseen, jolle on ominaista avoimuus, dynaamisuus, ryhmäkeskustelut ja yhteinen tiedon käsittely.* Opiskelijan yksilöllinen kasvu ja itsenäistyminen kulkevat rinta rinnan sosiaalisen kasvun ja kehittymisen kanssa. Voidakseen olla ryhmälleen hyödyksi oppija tarvitsee subjektiivisesti koettua henkistä ja älyllistä itsenäisyyttä. Menestyksellinen toiminta ryhmässä tukee tällaista yksilöllistä itsenäistymistä.

Perinteiseen opettajajohtoiseen opetukseen ja jopa ryhmätyöskentelyyn verrattuna yhteistoiminnallisessa oppimisessä huomioidaan oppija itsenäisesti ajattelevana, itseohjautuvana, tahtovana persoonana, jolle tulee antaa vastuuta omasta oppimisestaan, jatkavat Leppilampi ja Piekkari (1999, 12.) Oppija saavuttaa tiedolliset tavoitteet vähintäänkin yhtä hyvin kuin perinteisillä tavoilla. Sen lisäksi hänen sosiaalisia taitojaan, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojaan ja persoonallisuuden kasvuaan tuetaan määrätietoisesti ja säännöllisesti. Oppimisen sekä asenteiden ja käyttäytymisen muutoksen kannalta on

tärkeää kasvattaa oppijan ajattelutaitoja. Positiivisen henkisen ilmapiirin luominen rohkaisee riskin ottamiseen, asioiden esille ottamiseen ja niistä puhumiseen.

Leppilampi ja Piekkari (1999, 13-14) esittävät viisi yhteistoiminnallisen oppimisen periaatetta, jotka kytkeytyvät mielestäni sujuvasti tutkivan oppimisen ideaan:

Positiivinen riippuvuus: Oppijoiden riippuvuus toisistaan kehittyy silloin, kun heillä on tunne, että he tarvitsevat toisiaan suorittaakseen ryhmän tehtävän. Ryhmän menestyminen riippuu sen jäsenten menestyksestä, ja yhden menestyminen vaikuttaa toisten menestykseen. Positiivinen keskinäinen riippuvuus on koko yhteistoiminnallisen oppimisen ydintä. Ilman sitä yhteistyö hajoaa ryhmässä suoritetuksi yksilötyöksi.

Vuorovaikutteinen viestintä: Oppijoiden välistä vuorovaikutteista viestintää rakennetaan

suunnitelmallisesti yhteistoiminnallisen oppimisen ryhmissä. Vuorovaikutuksen keskeisiä muotoja ovat mm. yhteenvetojen tekeminen, selitysten antaminen ja vastaanottaminen, pelisääntöjen luominen, tiedon ja ymmärtämisen tarkentaminen ja asian tai tehtävän edelleen kehittäminen yhdessä keskustellen ja neuvotellen. Tämä toteutuu parhaiten, kun kouluttaja luo oppimistapahtumalle sellaiset rakenteet ja olosuhteet, että vuorovaikutteinen viestintä mahdollistuu (istumajärjestys, pöydät syrjään, järkevä äänenkäyttö jne.).

Yksilöllinen vastuu: Yhteistoiminnallisen oppimisen ryhmä on onnistunut tehtävässään vasta sitten, kun sen jokainen jäsen on suorittanut tehtävän tai ainakin tuonut oman panoksensa sen työstämiseen. Jokainen ryhmän jäsen on itse vastuussa omasta oppimisestaan. Henkilökohtaisen vastuunsa lisäksi jäsenet ovat myös osaltaan vastuussa ryhmätuloksesta. Jokaisen on pystyttävä esimerkiksi selostamaan, mitä ryhmässä keskusteltiin, miten ryhmän yhteiseen ratkaisuun päädyttiin ja miten se on perusteltavissa. Lisäksi kouluttaja voi harkintansa mukaan valita yhden jäsenen vastaamaan koko ryhmän puolesta. Ryhmän ei siis tule sallia peukalokyytiläisiä eikä ”työjuhtia”, vaan

jokainen jäsen osallistuu ryhmän toimintaan. Yksilöllinen vastuu on avain onnistumiseen, mutta vastuu muista ryhmäläisistä (kuten sosiaalinen vahvistaminen, huolehtiminen ja yhteiset normit) takaa parhaan lopputuloksen; muutoksen asenteissa ja käyttäytymisessä.

Sosiaaliset ryhmätaidot: Oppimisprosessille on ominaista mahdollisuus vuorovaikutteiseen viestintään. Oppija voi testata ajatuksiaan ja puhua tunteistaan. Tämä ei tosin yksin riitä, vaan on myös osattava kuunnella. Paitsi oppimisessa, tarvitaan yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä monia muita sosiaalisia taitoja kaikessa kanssakäymisessä läpi koko elämän. Niinpä oppijoille on opetettava tietoisesti muun muassa johtamistaitoja, keskinäistä luottamusta ja toisten arvostamista, toisen tarkkaavaista kuuntelua, neuvottelua ja päätöksentekoa sekä ristiriitatilanteista selviytymistä. Yhdessä sovitut pelisäännöt ovat perusta sosiaaliselle kanssakäymiselle. Sosiaalisten taitojen merkitystä tulee pohtia yhdessä oppijoiden kanssa eri näkökulmista. Aikuis- koulutuksessa ja työelämässä tarvitaan yhdessäoppimisen lisäksi myös muita tarpeellisia sosiaalisia taitoja.

Toiminnan ja oppimisen yhteinen pohtiminen: Kokemuksellisen oppimisen kehän tärkeä vaihe on reflektointi, jota tämä periaate vastaa. Oppimisvaiheessa yhteinen pohtiminen luo sillan omien kokemusten muuntamiseksi uusiksi teorioiksi, käsitteiksi ja malleiksi. Reflektoinnin toinen ulottuvuus on oppia tietoisesti tarkkailemaan ryhmän toimintaa, yhteistyötaitojen kehittymistä ja omaa oppimistaan esimerkiksi seuraavien kysymysten avulla: Mitä opimme? Miltä toiminta tuntui? Miten työskentelimme? Miten voimme parantaa yhteistä työskentelyämme? Oppimisen yhteinen pohtiminen mahdollistaa kokemuksesta

oppimisen ja kokemuksen hyödyntämisen myös tulevaa oppimista varten. Leppilampi ja Piekkari (1999, 13-14.)

2.5. Kehittämishankkeen toteutus

Ymmärrän tutkivan oppimisen kehittämisprosessini toiminnallisena tutkimuksena, joka ei kaikilta osiltaan kuitenkaan täytä toimintatutkimuksen kriteereitä. Toimintatutkimuksestahan voi tiivistetysti sanoa, että se on tutkimusta jotta toimintaa voitaisiin kehittää ja kehittämistä, jotta toimintaa voitaisiin tutkia (Heikkinen 2007, 27).

Tässä kehittämishankkeessani oli pikemminkin kysymys itselleni uuden pedagogisen ajattelu- ja toimintamallin, tutkivan oppimisen haltuun ottamisesta, siihen tutustumisesta ja käytännön soveltamisesta yhden Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun sosiaalialan aikuisopiskelijaryhmän opetuksessa. Tutkivan oppimisen idean harjoitteluun sisältyy läheisesti yhteistoiminnallisen oppimisen ideat ja käytännöt, joita myös raportoin tutkivan oppimisen vaiheita kuvatessani. On siis kysymys kokeilusta, soveltamisesta, harjoittelusta ja tämän prosessin arvioinnista. Kehittämishankkeeni tavoitteena oli selvittää:

- 1) Millainen tutkivan oppimisen ajattelu- ja prosessimalli on?
- 2) Miten tutkivan oppimisen ajattelu- ja prosessimallia voi soveltaa opetustyön jäsentämiseen?

Sivujuonteena (joskaan ei merkityksettömänä) oli kokeilla yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä (YTO) tutkivan oppimisen prosessissa. Tekstissäni en ryhdy tarkasti kuvaamaan, miten opetusmenetelmiä käytettiin oppitunneilla. Sen sijaan kokosin raportin liitteeksi (LIITE1) lähde- ja linkkilistauksen käyttämistäni YTO -menetelmistä. Näin lukija voi halutessaan perehtyä tarkemmin menetelmiin ja soveltaa niitä halutessaan omaan työhönsä.

Tämän raportin *aineistoina* olen käyttänyt seuraavia dokumentteja:

Opettajan / ryhmänohjaajan oppimispäiväkirja, jota kirjoitin syyskuusta joulukuuhun 2009. Oppimispäiväkirja on 34 liuskan mittainen ja kirjoitin sitä viikoittain tai kokeiluryhmäni oppituntien jälkeen säännöllisesti. Oppimispäiväkirja on samalla havainnointiaineisto, jossa reflektoin tutkivan oppimisen vaiheistusta, omaa opettajan /ryhmänohjaajan rooliani, käytännön toteutuksia opiskelijaryhmän kanssa ja niitä kysymyksiä, ristiriitoja ja haasteita, joita tutkivan

oppimisen idean soveltaminen myös tarjosi. Joissakin raportin *kursivoituissa* sitaateissa viitataan oppimispäiväkirjani merkintöihin.

Kurssien tuntimateriaalit, esimerkiksi kokeiluryhmän opetussuunnitelmassa kursseille määritellyt tavoitteet, kurssien toteutus suunnitelmat ja oppitunneille kokoamani opetusaineistot ja yhteistoiminnalliset menetelmät suunniteltiin ja toteutettiin. Niiden pohjalta seurasin oppimispäiväkirjamerkintöjäni ja paikansin kokeilujani tutkivan oppimisen vaiheisiin.

Kehittämishankeprosessin ja aineistojen *analysoinnin välineenä* käytin tutkivan oppimisen vaihemallia, saadakseni vastauksia asettamiini kehittämistavoitteisiin. Tämän tarkempaan analyysiin tai käsitteelliseen kehittelyyn en tässä kehittämishankkeessani pyrkinyt.

Harjoittelin ja sovelsin tutkivan oppimisen mallia ja yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä seuraavilla SOSKO7 -ryhmän kursseilla:

- a) Sosiaaliala ja alueen hyvinvointi (8op),
- b) Kehittämistyön menetelmät (7op) ja
- c) Syventävä harjoittelu (10op).

Ajallisesti kurssit menivät yhtäaikaaisesti neljän kuukauden aikana syyskuusta joulukuuhun 2009. Vain muutaman kuukauden mittainen kokeilu ei vielä anna kovinkaan kattavaa käsitystä tutkivan oppimisen soveltuvuudesta opetustyön viitekehyksenä tai pedagogisen osaamisen vahvistajana. Kolmen päällekkäisen ja osittain sisäkkäin olevan kurssin suunnittelu, opettaminen ja jäsentäminen tutkivan oppimisen ajatuksia hyödyntäen tarjosivat kuitenkin kokeilulle haasteellisen kontekstin ja ponnahduslautan myöhemmin opetustyössä hyödynnettäväksi.

3 TUTKIVAN OPPIMISEN PROSESSIMALLIN KUVAUS SOSKO7 -OPISKELIJARYHMÄSSÄ

Tässä luvussa esittelen syyskuusta joulukuulle 2009 ajoittuneen prosessin, jossa kokeilin tutkivan oppimisen ajattelu- ja vaihemallia Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun sosiaalialan aikuiskoulutusryhmän opetustyössä. Nimitän ryhmää SOSKO7 -ryhmäksi. Jäsennän prosessia tutkivan oppimisen vaiheiden mukaisessa järjestyksessä. Kuvaan kussakin tutkivan oppimisen mallin vaihetta käsittelevässä alaluvussa sekä vaiheen käytännön toteuttamisen SOSKO7- ryhmässä että kokemuksiani opettajana ja ryhmänohjaajana.

3.1. Kontekstin luominen

3.1.1 Tutustuminen tutkivan oppimisen ajattelu- ja prosessimalliin ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen

Tutkivan oppimisprosessin ensimmäisessä vaiheessa tavoitteeni oli hahmottaa tutkivan oppimisen ajattelu- ja prosessimallia: mistä siinä on kysymys, miten sen voisi kytkeä ja miten soveltaa SOSKO7 –ryhmän varsin monimutkaiselta ja sekavalta kuulostavien opintojaksojen jäsentämiseen. Kuten Hakkarainen ym. (2005, 39) toteavat, tutkivan oppimisen kannalta on tärkeä valita sellainen aihepiiri, joka tarjoaa pohjan riittävän haastavien ja kiinnostavien ongelmien asettamiselle.

Lähdin liikkeelle paneutumalla tutkivaa oppimista käsittelevään kirjallisuuteen ja Internet-ympäristössä oleviin tutkivaa oppimista käsitteleviin artikkeleihin (kts. lähdeluettelo). Tutustuin myös Jyväskylän Yliopiston *Teacher as researcher*, *Opettaja työnsä tutkijana* -liikkeen verkkosivuihin. ([Teacher Researcher - network in action](#)). *Teacher as researcher* on kansainvälinen kasvatustieteen suuntaus, joka on vahvasti edustettuna erityisesti Englannissa, Australiassa ja Yhdysvalloissa. Olin kuullut suuntauksesta aikaisemminkin tehdessäni yhteiskuntatieteiden lisensiaatintutkimusta, toimintatutkimusta vanhuspalvelujen kehittämistyöstä. Tiesin, että toimintatutkimusta alettiin tarjota opettajien ammatillisen kehittämisen välineeksi (*teacher as reseacher*) 1970 -luvulla Englannissa, Tavistockin instituutissa (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33.) Tutkiva opettajuus, toimintatutkimus ja tutkiva oppiminen/tutkiva työote kytkeytyi-

vät toisiinsa ja pyörivät mielessäni selkiytymättömänä vyyhtenä kehittämishankkeeni alkuvaiheessa.

3.1.2 Opetettaviin kursseihin perehtyminen

Kontekstin luomisen vaiheeseen liitin perehtymisen SOSKO7 -ryhmien kolmeen, päällekkäin ja rinnakkain kulkevaan kurssiin Sosiaaliala ja alueen hyvinvointi, Kehittämistyön menetelmät ja Syventävä harjoittelu. Ryhmän opetussuunnitelmassa opintojaksoille oli asetettu seuraavat tavoitteet:

Sosiaaliala ja alueen hyvinvointi 8op:

Opintojakson sisällössä olivat keskeisinä alueellisen hyvinvointipolitiikan perusteet ja alueen hyvinvoinnin tilan arviointi valitusta näkökulmasta harjoituksena. Ryhmillä oli taustallaan sosiaalialan perusopinnot, kehitysprosessit ja niiden ohjaaminen, sosiaalipedagoginen asiakastyö ja yhteisöt sosiaalialan työssä sekä organisaatiokulttuurit ja työyhteisön toiminta -opintojaksot. Sosiaaliala ja alueen hyvinvointi -kurssi toteutettiin luento-opetuksena, oppimistehtävinä, kirjatenttinä ja harjoituksina. Tärkeää oli pystyä integroimaan kurssi konkreettisella tavalla syventävään harjoitteluun. Kontaktiopetusta Sosiaaliala ja alueen hyvinvointi -kurssille oli lukujärjestyksessä 28 tuntia, jotka toteutettiin 2x8h + 3x4h mittaisina kokonaisuuksina.

Tässä raportissani kuvaan erityisesti Sosiaaliala ja alueen hyvinvointi -kurssin toteutusta tutkivan oppimisen mallin eri vaiheissa, sillä vastasin kyseisestä kurssista itsenäisesti. Kehittämistyön menetelmät ja syventävä harjoittelu olivat kurssiin kiinteästi kytkeytyviä mutta kuitenkin eri kursseja, joiden opetuksesta vastasi lisäksi myös toinen opettaja.

Kehittämistyön menetelmät 7op:

Kehittämistyön menetelmien opintojakson sisällössä oli tavoitteena, että opiskelija kehittää valmiuksiaan toimia kehittämistyössä ja että hän hallitsee yhteiskuntatieteellisiä tutkimusmenetelmiä. Lisäksi tavoitteena oli, että opiskelija hallitsee projektityön, projektiarvioinnin ja toimintatutkimuksen perusteet ja yhteiskuntatieteelliset tutkimusmenetelmät. Myös tämä kurssi oli integroitava syventävään harjoitteluun. Kontaktiopetusta oli yhteensä 22h, jotka toteutettiin pääosin 4h:n mittaisina kokonaisuuksina. Opetin Kehittämistyön

menetelmät -kurssia osittain itsenäisesti, osittain yhdessä opettajakollegani kanssa.

Syventävä harjoittelu 10op:

Syventävän harjoittelun tavoitteena oli, että opiskelija syventää valmiuksiaan toteuttaa itsenäisesti sosiaalian kehittämisen kannalta merkityksellisen kokonaisuuden sekä arvioida sen toteutumista ja omaa toimintaansa kehittäjänä. Opiskelijan tehtävänä oli suunnitella, toteuttaa ja arvioida itsenäinen projekti yhteistyössä työyhteisön kanssa. Tavoitteena oli, että opiskelija sovelsi harjoittelussaan kehittämistyön menetelmiä sekä yhteisötaiteen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen menetelmiä. Syventävä harjoittelu ajoittui lokakuusta joulukuulle 2009.

Kolmen erillisen mutta läheisesti toisiinsa kytkeytyvän opintokurssin sisältöjen suunnittelussa minulla oli vapaat kädet rakentaa syksyn kokonaisuus haluamallani tavalla. Opettajakollegani osallistui lisäksi Kehittämismenetelmät -kurssin suunnitteluun ja työnjakoon mutta tutkivan oppimisen ideaa sovelsin ja harjoittelin itsekseni.

Kontekstin luomisen vaiheessa rakensin väljän kehikon, joiden sisältöjä kokoilin sekä muilta kursseja aikaisemmin opettaneilta opettajilta että uutta materiaalia etsien. Rakensin Sosiaalia ja alueen hyvinvointi- ja Kehittämistyön menetelmien tuntiraameja rinnakkain ppt- esitysten muotoon pohtien samalla, miten tunnit sijoittuvat lukujärjestyksessä ja miten sisältöjä olisi järkevää kuljettaa rinnakkain toisiaan tukien. Tutkivan oppimisen idean mukaisesti pidin tärkeänä tässä vaiheessa sitä, etten valmistelee tuntien sisältöjä liian valmiiksi. Pikemminkin kokoilin avainsanoja, -teemoja ja -käsitteitä, eräänlaista tarjotinta, josta opiskelijaryhmä voisi myös valita ja näin osallistua kurssien suunnitteluun kanssani. Kehittämistyön menetelmä -kurssille, joita opetin toisen opettajan kanssa, olivat opetusmateriaalit jo entuudestaan valmiita. Sovittelimme ne opettajakollegani kanssa yhdessä siten, että ne tukivat toista kurssia ja kytkeytyivät hyvin myös syventävän harjoittelun ajoitukseen.

3.1.3 Kontekstin luominen SOSKO7 -ryhmässä

Tutkivan oppimisen kontekstin luomisessa opiskeltavat asiat liitetään ulkopuolisen maailman monimutkaisiin ongelmiin ja opiskelijoiden kokemuksiin. Tavoitteena on, että kontekstin luominen auttaa opiskelijoita hahmottamaan opiskelun kohteena olevien ilmiöiden merkitystä. (Hakkarainen ym. 2005, 39.) Aloitin Sosiaaliala ja alueen hyvinvointi- ja kehittämismenetelmät -kurssien integroimisen syventävään harjoitteluun heti kurssien alussa, olihan kyse kokonaisuuden hahmottamisesta, jossa useita yhtäältä erilaisia, toisaalta toisiinsa kytkeytyviä oppimistavoitteita kytkettiin toisiinsa.

Tässä vaiheessa kerroin opiskelijoille siitä, että teen opettajaopintojeni kehittämishanketta tutkivan oppimisen ideasta ja harjoittelen sitä näillä kursseilla. Ideaalitalanteessahan myös opiskelijat tulisi perehdyttää tutkivaan oppimiseen heti prosessin alussa. Silloin tutkivan oppimisen prosessi vaiheineen olisi kaikille tiedostettu ja sitä voitaisiin myös yhdessä arvioida. Olin kuitenkin päättänyt ensin kokeilla ja harjoitella tutkivan oppimisen ajattelua ja prosessimallia enemmänkin itsekseni reflektoiden ja opettajana oppien kuin jakaen itselleni entuudestaan vierasta toimintatapaa tässä vaiheessa opiskelijaryhmälle.

Kontekstin luomiseen sisältyi olennaisesti kurssin aikataulutusta ja sisällön suunnittelu ryhmän kanssa. Esittelin ryhmälle valmistelemäni ”tarjottimen”, josta valittiin opiskeltavia teemoja ja aihe-alueita opiskelijoiden kiinnostuksen ja tarpeiden mukaisesti. Näistä teemoista rakentuivat kontaktiopetuspäivien sisällöt. Lisäksi suunniteltiin asiantuntijavierailu ja sovittiin kirjatentin muodoksi osittain essee, osittain ryhmätentti keväälle 2010.

Sosiaalialan ja alueen hyvinvoinnin kontekstia ryhdyttiin rakentamaan lähtien liikkeelle opiskelijoiden omista kokemuksista ja mielenkiinnon kohteista. Pohdittiin ajankohtaisia ja eri asiakasryhmiin liittyviä sosiaalialan ilmiöitä ja niihin liittyviä kysymyksiä jakamalla työkokemuksia, syventävien harjoittelujen ideoita ja kurssiin liittyviä, mediassa parhaillaan käytäviä keskusteluja. Kokemuksia ja havaintoja kytkettiin syksyn aikana esimerkiksi hyvinvoinnin käsitteeseen, väestön hyvinvoinnin ja hyvinvointipalvelujen tilanteisiin alueellisesta näkökulmasta, verkostoihin ja hyvinvoinnin monitoimijuuteen kunta-, järjes-

tö- ja yksityissektoreilla, seudullistamisilmiöihin ja kuntaliitoksiin, hyvinvointipalveluihin ja niiden saatavuuteen sekä vaikuttavuuteen, yhteiskunnan sosiaalisia ongelmiin, hyvinvointiohjelmiin ja -strategioihin sekä sosiaalialaa ohjaavaa lainsäädäntöön, suosituksiin ja kriteereihin yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskunnan näkökulmista. Luennot toteutettiin Tässä ja nyt (ad hoc) -tekniikalla (Leppilampi & Piekkari 1999, 40. Liite 1)

Oppimisen konteksti muotoutui sujuvasti, olihan keväällä 2010 opintonsa päättävä SOSKO7 -ryhmä työskennellyt yhdessä jo useita vuosia. Ryhmä näytti hitsautuneen hyvin yhteen ja sen vuoksi oletin myös yhteistoiminnallisen opetusmenetelmien käytön sujuvan luontevasti. Leppilammen ja Piekkarin (1999, 12-13) mukaan ryhmän positiivinen riippuvuus toisistaan on yksi olennainen osa yhteistoiminnallisuuden toteutumista: ryhmän jäsenten on tunnettava, että he ovat liittyneet yhteen ja että yhteinen menestyminen koituu kaikkien oppimisen eduksi. Heillä on tällöin motivaatio ja syy työskennellä yhdessä ja koordinoida ponnistelujaan tehtävän suorittamiseksi.

3.1.4 Opettajan rooli ryhmän ohjaajana

Kontekstin luomisen vaiheessa, heti kurssien alussa pyrin kiinnittämään erityisesti huomiota omaan rooliini opettajana ja ryhmän johtajana. Kuten Ranne (2009, 58-59) toteaa, tutkivassa oppimisessa pyritään opettajakeskeisyydestä ryhmän johtamiseen. Ryhmän johtajan, opettajan tehtävänä on luoda tasa-arvoinen ilmapiiri ja antaa kaikille ryhmän jäsenille tilaa. Hänen on myös puututtava ryhmän dynamiikkaan, mikäli siinä ilmenee vääristymiä. Myös Kukkonen (2009, 160-163) puhuu opetusvirkamiehen muutoksesta oppimisen ohjaajaksi. Käsitys opettajasta ”enemmän - ja oikeintietäjänä” on juurtunut syvälle kulttuuriimme ja sen kyseenalaistaminen on vaikeaa.

Opettajan työtä aikaisemmin pohtiessani vierastin eniten tällaista ”enemmän – ja – oikeintietäjän” roolia. Niinpä halusin korostaa SOSKO7 -ryhmässä erilaisten tietämisten ja jaetun asiantuntijuuden merkitystä heti alusta lähtien. Jokaisen ryhmän jäsenen kokemus ja tieto sekä sen jakaminen on tärkeää. Tämä edellyttää luottamuksellista ja vapaata ilmapiiriä, jossa myös oma tietämättömyytensä ja osaamattomuutensa voidaan tuoda esille.

Halusin edistää ilmapiiriä, jossa jo entuudestaan toisilleen tutut opiskelijat haluaisivat liittää minut uutena opettajana yhdeksi ryhmänsä jäseneksi tälle lyhyelle matkalle, joka oli edessämme syyskuusta joulukuulle eri opintokursien merkeissä. Mielestäni yhteistoiminnallisen, keskustelevan ja kyselevän opetustavan käyttäminen edisti tätä tavoitettani. Tunneilla vallitsi vapautunut ja ”poriseva” ilmapiiri, myös huumoria viljeltiin runsaasti, myös vakavista aiheista. Ryhmän jäsenet keskustelivat aktiivisesti, ottivat kantaa, tarvittaessa myös kritisoivat toistensa tai minun ajatuksiani avoimesti.

Tutkivan oppimisprosessin alkuvaiheeseen liittyi usein myös kielteisiä ja ahdistaviakin tuntemuksia. Pohdin oppimispäiväkirjassani muun muassa seuraavaa:

” Tuntuu että tutkivan oppimisen idea on tosi mainio, ihan liian mainio tällaisessa lyhyessä kurssiaikataulussa, muutamilla kontaktiopetustunneilla ja monimuoto-opetuksessa toteutettavaksi. Miten tästä pyrähdyksestä voisi tunnistaa jotain vaiheita tai miten tätä voisi jäsentää? Tuntuu että yhtenä mylläkkänä vaan menee nämä kurssit ja olen kuin torpedon alle jäänyt opettajana pyöriksen keskellä. Pitäisiköhän palata siihen perinteiseen sosiaalipedagogiikasta tuttuun ajatukseen pienimmästä riittävästä liikkaduksesta tai muutoksesta? Jos laittaisin tavoitteekseni pienimmän riittävän oppimiskokemuksen saamisen, en näin ahdistuisi”
(Oppimispäiväkirjasta 10/09)

3.2 Ongelmien asettaminen

3.2.1 Ongelmien asettaminen SOSK07 -ryhmässä

Tutkivan oppimisen ongelmien määrittämisen vaiheessa erityisen tärkeitä ovat selitystä etsivät ja ymmärtämiseen tähtäävät kysymykset (Hakkarainen 2004; 300-301; 2005, 31). Oli tärkeää asettaa riittävän haastavia, opiskelijoille entuudestaan vieraita ja ajattelutyötä edellyttäviä ongelmia, jotka kiinnostivat opiskelijoita aidosti. Tällaiset ongelmat nousivat usein opiskelijoiden aikaisemman koulutus-, työ- ja elämäkokemuksen pohjalta kytkeytyen edessä olevaan harjoitteluun ja sosionomiksi valmistumiseen. Esimerkiksi työttömien asemasta, maaseudun kylien vanhusten palveluista tai mielenterveyspotilaiden avohoidosta virisi runsaasti keskustelua. Käytin tunneilla menetelminä

ennakkojäsentäjää ja käsitekarttoja (Rönkkö & Heikkilä 2008) fläpille tai taululle kurssseja ja keskustelujamme jäsentämään.

Jotta ongelmien asettamista voitiin lähteä edistämään yleistä keskustelua syvemmälle, jaoin opiskelijat heitä itseään eniten kiinnostavien aiheiden pohjalta kolmeen teemaryhmään. Näin rakennettiin vanhusten ja vammaisten teemaryhmä, työttömien ja maahanmuuttajien teemaryhmä sekä päihde- ja mielenterveys- ja väkivalta sekä lastensuojelun teemaryhmä.

Kukin teemaryhmä jakoi aluksi ajatuksiaan teemoihinsa liittyvistä ongelmista ja kysymyksistä välillä vapaamuotoisesti poristen ja myös intensiivisemmin yhteenvetoja kooten. Teemaryhmät esittelevät toisilleen yhteenvetojaan alueen hyvinvoinnin näkökulmista. Pienryhmien työskentely oli spontaania ja koska ryhmä oli suhteellisen pieni jo kokonaisuudessaankin (16 opiskelijaa) antoisaa ja vuorovaikutteista keskustelua pystyttiin käymään myös koko ryhmällä.

Eri teemoja käsittelevät ryhmät löysivät yhteisessä keskusteluissa yhteneväisyyksiä esimerkiksi oman teemansa liittyvien sosiaalipalvelujen nykytilanteeseen ja kehittämistarpeisiin. Pohdittiin esimerkiksi vanhusten ja vammaisten tuen ja palvelujen tarpeiden samankaltaisuutta ja palvelujärjestelmässä esiintyviä rakenteellisia ja toiminnallisia ongelmia. Itä-Suomi alueena, harvaan asutun maaseudun ongelmat ja eri alueiden eriarvoisuus palvelujen suhteen nousivat esille yhteisinä, kaikkia teemoja yhdistävinä ongelmina.

Ongelmien asettamisen vaiheessa teemaryhmät alkoivat koota etätehtävänä teemoihinsa liittyvää, ns. työkalupakkia. Työkalupakkeja kootessa kirjattiin ylös kaikkea jo olemassa olevaa teemaan liittyvää ryhmän tietämystä, uusia kysymyksiä, joihin haluttiin saada lisäselvyyttä, mediassa käytäviä ajankohtaisia keskusteluaiheita, lehtileikkeitä ym. Teemaryhmien työkalupakkeihin kertyi jo ongelmien määrittämisen vaiheessa varsin runsaasti tärkeitä ja ajankohtaisia asioita sosiaalialasta ja sen kytköksistä alueelliseen hyvinvointiin. Yhdessä pohdittiin, miten esille nousseita eri teemoihin kytkeytyviä ongelmia-

ryppäitä voitaisiin jäsentää ja tiivistää sellaiseen muotoon, josta niitä voitaisiin syventää ja käsitellä eteenpäin.

Työkalupakkien jäsentelyssä päätettiin hyödyntää kehittämistyön menetelmät -kurssilta saatuja taitoja. Teemaryhmät muun muassa teemoittelivat ja analysoivat työkalupakkejaan porinapiireissä (http://www.kansalaisfoorumi.fi/sivu.php?artikkeli_id=676) , yhteistoiminnallisissa ideointipalavereissa (http://www.kansalaisfoorumi.fi/sivu.php?artikkeli_id=675) sekä ryhmäkeskusteluissa. Arjesta tutuille ilmiöille pyrittiin myös löytämään niitä kuvaavia teoreettisia käsitteitä. Teoreettisten käsitteiden löytäminen esimerkiksi maaseudun sosiaalipalvelujen alasajoon, työttömyyteen tai suhtautumiseen maahanmuuttajiin ei ollut välttämättä helppoa, mutta käsite saattoi myös löytyä läheltä, arkipäivän sanastosta. Esimerkiksi muutoksen, eriarvoisuuden, dialogin, rasmin ja toimijuuden käsitteet osoittautuivat käyttökelpoisiksi välineiksi useille ajankohtaisille yhteiskunnallisille ilmiöille.

”En mie ole tullut ajatelleeksi että muutoskin on teoreettinen käsite! Siitähän puhutaan koko ajan vaikka välttämättä ei kerrotaakaan mitä se puhujalle tarkoittaa... ei sitä aina tilaa ja silti se tulee.” (Oppimispäiväkirjaan merkitty opiskelijan kommentti 10/09)

”Teoreettisiin käsitteisiin liittyen käytin tunnilla metaforaa kiehuvaasta lihapadasta, joka porisee liedellä ja josta täytyisi saada ammennettua sattumia omalle lautaselle. Mielikuvassa kattila porisee ja kiehuu (jopa yli reunojensa hellalle, siinä vilahtelee mehukkaita paloja, luun kappaleita, ties mitä roinaa herkkupalojen seassa. Pohdittiin opiskelijoiden kanssa, millaiset ottimet on oltava, että herkkupalat saadaan lautaselle. Kelpaavatko syömäpuikot, reikäkauha tai kaulin – tuskinpa vaan. Mieluummin tarvitaan kauhaa ja vaikkapa pihtejä, joilla kimpaleista saa kunnon otteen. Näin on myös teoreettisten käsitteiden laita kun jostakin monimutkaisesta ilmiöstä koetetaan saada järkevää käsitystä aikaiseksi. Teoreettiset käsitteet ja viitekehykset on mietittävä huolella, sillä kaikki eivät sovi kaikkeen. Parhaimmillaan sopivat käsitteet ovat kuin oivallisia kauhoja, joilla sekamelskasta nousee herkkupaloja pilkottavaksi” (Ote oppimispäiväkirjasta 10/09)

Esille nostettuja ilmiöitä ja käsitteitä pohdittiin mahdollisimman monelta suunnalta suhteessa syventäviin harjoitteluihin. Ongelmia teemoiteltiin ja tii-

vistettiin siten, että teemaryhmät valitsivat aineistoistaan kolme keskeisintä teemaa, joihin liittyvää tietoa halusivat lähteä syventämään eteenpäin. Sen jälkeen valitut teemat esiteltiin toisille ryhmille ja näistä valittiin jokaiselle teemaryhmälle soveltuva teema jatkotyöskentelyä varten. Tässä harjoituksessa sovellettiin Yhteinen päämäärä -harjoitusta (Leppilampi & Piekkari 1999, 25. Liite 1) Kaikkia yhdistäväksi teemaksi löytyivät kunkin teemaryhmän asiakkaiden sosiaalipalvelut, niiden nykytilanne ja ongelmat sekä kehittämisen ja muutoksen tarpeet.

3.2.2 Opettajana ongelmien asettamisen vaiheessa

Tutkivan oppimisen prosessissa pysyttelemine oli mielestäni vaativaa ja vei usein enemmän aikaa kuin jos olisin opettajakeskeisesti suunnitellut oppitunnit etukäteen. Vaikka ihannetilanteena olisikin opiskelijoilta nousevat kysymykset, opettajalta vaadittiin paljon paneutumista, pohdintaa ja myös ennakosuunnittelua että monimuotoisessa opetuksessa vähäiset kontaktitunnit ja etätehtäviksi suunnitellut harjoitteet saatiin toimimaan. Tämä edellytti sitä, että pohdin tarkoin ryhmän opetussuunnitelmaan sisältyneiden asioiden tärkeysjärjestystä ja pyrin kohdistamaan opetus- ja oppimistoimintaa kaikkein keskeisimpiin käsitteisiin ja ajatuksiin.

Paljon pohdin sitä, mikä tai millaiset ongelmat ovat keskeisimpiä, tärkeimpiä tai opiskelijoiden kannalta merkityksellisimpiä opintojen loppuvaiheessa, syventävän harjoittelun ja opinnäytetöiden jo painaessa päälle. Miten ohjaan opiskelijoita ”oikeiden” kysymysten äärelle ilman että itse määrittelen heille oikeat kysymykset? Miten esille tulevista ongelmista muotoillaan ratkaistavissa olevia kysymyksiä? Miten haastetaan arkitietoa ja itsestäänselvyyksiä siten, että opiskelijat oppivat arvostamaan omia ja myös toistensa kokemuksia?

Ongelmien määrittämisen vaiheessa reflektoin minulle tyypillistä tapaa yrittää ymmärtää ja jäsentää kerrallaan ja nopeasti suuria kokonaisuuksia ja puhua paljon, pitkään ja hartaasti. Tiedostin sen, että usein, varsinkin innostuessani, lähdän ”lentoon” enkä välttämättä muista tarkistaa miten kuulijat ymmärtävät kuulemansa. Opiskelijoilla oli välillä ilmeisen vaikeaa ”pysyä kärryillä” ja joku

kommentoikin, että ”*vauhti on välillä aika hengästyttävä*”. Opettajana turhau-
duin joskus jos opiskelijat napsivat kokonaisuuksista vain pieniä, minun mie-
lestäni irrallisiltakin tuntuvia palasia vaikkapa vain raporttia tai etätehtävää
varten, ilmeisesti ilman syvempää ymmärtämisen tai oppimisen tarvetta. Asi-
aa pohdittuani totesin tämän olevan varsin tavallinen, myös omaan opiskelu-
historiaani kuuluva ilmiö, josta ei kannata hermostua.

Tutkivan oppimisen prosessin alusta lähtien pyrin kiinnittämään aktiivisesti
huomiota sekä yksilöiden että ryhmien väliseen vuorovaikutteiseen viestin-
tään. Tätä tarkoitusta varten yhteistoiminnalliset ryhmäharjoitteet (kts. liite 1)
osoittautuivat toimiviksi. Hyvin harvoin toteutin harjoitteita suoraan valmiin
mallin pohjalta, pikemminkin sovelsin niitä tarpeen ja tilanteen mukaisesti
kullakin oppitunnilla. Keskeistä harjoitteiden soveltamisessa oli viihtyisän,
motivoivan ja oppimista edistävän ilmapiirin synnyttäminen.

3.3. Työskentelyteorioiden luominen

3.3.1 Työskentelyteorioiden luominen SOSKO7 -ryhmässä

Työskentelyteorioiden luominen on tutkivan oppimisprosessin vaihe, jossa
määritellään tutkittavalle ilmiölle omia selityksiä oppijoiden taustatiedon ja
kokemusten varassa, tehdään tiedon ja ymmärryksen aukkoja ja puutteita
näkyviksi sekä luodaan yhteistoiminnallinen kulttuuri, joka rohkaisee omien
ajatusten ja johtopäätösten käsittelyyn kirjoittamalla ja keskustelemalla (Hak-
karainen ym. 2004, 302; 2005, 31). Työskentelyteoriat rakentuivat opiskelijoi-
den ennako-oletuksista, käsiteltäviin asioihin liittyvistä selityksistä ja tulkin-
noista sekä ongelmien asettamisen vaiheessa jaetuista opiskelijoiden aikai-
semmista koulutus-, työ-, ja elämäkokemuksista. Esille nostettuja alueelli-
sen ja yhteiskunnallisen hyvinvoinnin muutosilmiöitä, tässä tapauksessa eri
asiakasryhmiä koskevia sosiaalipalveluja pohdittiin opiskelijoiden aikaisem-
man ymmärryksen ja kokemuksen valossa. Tarkoitus oli tietoisesti kokeilla
aiemmin opitun ja ymmärretyn rajoja ja löytää uusia näkökulmia ja ennen
kaikkea uusia kysymyksiä, joilla oppimisprosessissa päästäisiin syvemmälle.

SOSKO7:n teemaryhmissä jatkettiin työskentelyä työkalupakkien parissa.
Kurssi oli edennyt ”yleisestä tiedonsilpusta” kohti jäsentyneempää sosiaali-

palvelujen nykytilan ja kehittämistarpeiden teemaa. Tutkivan oppimisprosessin työskentelyteorioiden luomisen vaiheesta mentiin nyt nopeasti eteenpäin, hakemaan syventävää tietoa valittuihin teemoihin.

3.3.2 Opettajana työskentelyteorioiden luomisen vaiheessa

Opettajan ja ryhmänohjaajan roolissa kohtasin työskentelyteorian luomisen vaiheessa saman ilmiön, jonka olin aikaisemman toimintatutkijan työurani aikana kohdannut. Ihmisten on uutta opiskellessaan tai kehittäessään usein hyvin vaikeaa pysähtyä sen äärelle, mitä tietoa heillä jo on, mitä he jo osaavat tai miten nyt hahmottavat. Yleisempää on rientää eteenpäin, kahmimaan uutta tietoa ja kehittämään asioita ilman riittävää tuntemusta siitä, mitä on jo olemassa. Tuntui, että opiskelijoilla sekä myös minulla opettajana oli kiusaus ottaa käyttöön tai kopioida valmiita ja yleisiä ajattelumalleja vastauksiksi nostamiimme ongelmiin ilman syvempää oman tietämisen aukkoihin paneutumista.

Mietin, että tässä piilee toimintatutkimuksen, kehittämistyön ja kenties myös tutkivan oppimisprosessin yksi kriittisimmistä vaiheista. Muistelen Leena Kurjen sanoneen sosiokulttuurista innostamista koskevassa kirjoituksessaan, että ”et voi muuttaa sitä mitä et tunne”. Kehittäjän on tunnettava riittävästi kehitettävän kohteensa nykytilannetta voidakseen hahmotella uudistuksia. Opettajan ja opiskelijan on syytä pysähtyä tarkastelemaan omaan ”työkalupakkiinsa” kertynyttä tietotaitoa, ennen uuden ja syventävän tiedon etsimistä. Tässä tulin konstruktionistisen oppimiskäsityksen äärelle: uuden oppimisen lähtökohtana ovat arkitiedot, intuitiot, ennakkokäsitykset, hypoteesit ym. joita tiedostamalla päästään kohti syvempää uusien asioiden ymmärtämistä.

Työskentelyteorioiden luomisen vaiheessa päivitin myös omia työskentelyteorioitani pohtimalla oppimispäiväkirjassani muun muassa mihin opettajuuteni ja ihmiskäsitykseni perustuu, mitä osaamista omaan työkalupakkiini on kertynyt ja miten sovellan sitä opetustyöhöni ja ryhmien ohjaamiseen? Miten ja mistä löydän käyttökelpoista teoreettista tietoa, kirjallisuutta, tutkimuksia ja käsitteitä, jotka aidosti palvelisivat eritasoisia opiskelijoita ja kehittämistyöhön liittyvää syventävää harjoittelua? Mistä löydän opiskelijoiden käyttöön sovel-

tuvia työkaluja, käsitteitä, ajattelu- ja prosessimalleja, joilla he pystyisivät jäsentämään keksimiään ongelmia ja ilmiöitä?

Työskentelyteorioiden luomisen vaiheessa pyrin opettajana tunnistamaan sekä opiskelijoiden että myös omaa arkitietoani ja ns. itsestään selviä ajattelu- ja reagoitintapoja suhteessa kursseilla käytäviin ilmiöihin. Pyrin ymmärtämään miten ja mitä todellisuutta opiskelijat tuottavat omista tai toistensa teemoista, millä tavoin he jäsentävät heillä olevaa tietoa ja miten he hahmottavat teorian tai laajempien yhteiskunnallisten ilmiöiden merkitystä suhteessa omiin tai toistensa kokemuksiin. Tämä ei ollut aina helppoa, sillä mitä paremmin opin ryhmän jäseniä tuntemaan, sitä heterogeenisemmalta ja käsitteellisen ajattelun suhteen eri tasolla olevilta he vaikuttivat.

3.4. Kriittinen arviointi

3.4.1 Kriittinen arviointi SOSKO7 -ryhmässä

Hakkaraisen ym. (Hakkarainen 2004, 301-302; Tutkiva oppiminen...) mukaan kriittinen arviointi tutkivan oppimisen prosessissa tarkoittaa sitä, että oppija-ryhmässä arvioidaan laadittujen työskentelyteorioiden ja selitysten vahvuuksia ja heikkouksia sekä sitä, mitä tietoja taitoja tutkimusprosessissa tarvitaan. SOSKO7 -ryhmän opiskelijat ja teemaryhmät pohtivat kriittisesti oman oppimisprosessinsa edistymistä ja asettivat uusia tavoitteita lähestyessään syventävää harjoitteluaan. Erityisesti tiedon tuottamiseen ja osallistumisen kysymyksiin liittyviä asioita pohdittiin kriittisellä otteella: mitä tulee huomioida kun etsitään syventävää tietoa erilaisista tietolähteistä? Millainen ja kenen tuottama tieto on relevanttia ja millä perusteella? Mitä tiedon tuotanto ylipääntään tarkoittaa, missä kaikkialla tietoa tuotetaan ja miten? Miten tiedon tuottaminen ja osallistuminen liittyvät toisiinsa vai liittyvätkö ne? Erityisesti keskustelimme sosiaalialan asiakkaiden tuottamasta tiedosta ja siitä, missä määrin tätä tietoa kuunnellaan ja hyödynnetään esimerkiksi palvelujen järjestämisessä tai kehittämisessä. Kriittinen asenne kohdistettiin myös asiantuntija-ammatteihin, silloin kun asiantuntijuus on tavalla tai toisella riistetty sosiaalihuollon palveluja käyttävältä asiakkaalta itseltään.

Kriittinen ajattelu yhdistettiin suhteellisen helposti kritiikkiin, jota on hyvin helppoa esittää lähes mitä tahansa sosiaalialan toimintaa tai rakenteita kohtaan. Kriittisen ajattelun tulisi kuitenkin olla luonteeltaan positiivista, parantavaan muutokseen pyrkivää. Tätä ajatusta pohdimme suhteessa sosionomin ammattiin ja kompetensseihin.

”Miten kriittistä ajattelua voi toteuttaa käytännössä vaikkapa lastensuojelussa, jossa työntekijä joutuu usein toimimaan vastoin omia eettisiä periaatteitaankin? Mitä hyötyä kriittisestä asennoitumisesta on, ellei sen avulla voi oikeasti vaikuttaa omaan työhönsä tai maailmaan?” (Oppimispäiväkirjaan merkitty opiskelijan kommentti 09/09.)

3.4.2 Opettajana suhteessa kriittiseen arviointiin

Ohjatessani SOSKO7 -ryhmän oppimisprosessia pohdin, ettei kriittistä arviointia ole syytä nimetä joksikin tietyksi tutkivan oppimisprosessin vaiheeksi. Mielestäni kriittinen arviointi läpäisee koko tutkivan oppimisen prosessin: kysymys on perusasenteesta, jolla kaikkeen ympärillä tapahtuvaan reagoidaan. Se on ikäänkuin utelias katse, ”silmälasit”, joiden läpi ja avulla havainnoitavaan ilmiöön voidaan valita erilaisia tulokulmia ja tarttumapintoja.

”Pohdimme tunnilla kriittistä katsetta ja sitä, mitä katsantokanta tai viitekehys, jos sitä käsitettä halutaan käyttää, vaikuttaa siihen mitä näkee. Kerroin esimerkin vaikkapa mielenterveyskuntoutujaryhmästä, joka istuu tilassa. Tilaan tulemisen ”tulokulma” ratkaisee sen, millaisena ryhmä näyttäytyy ja mitä havainnoita siitä tehdään. Jos tulokulmat olisivat vaikkapa ovia, niin sisälle astuva sairaanhoitaja, psykiatri, omainen, toinen mielenterveyskuntoutuja tai sosionomi näkisivät saman tilanteen toisistaan poikkeavalla tavalla. Pohdimme mikä itse kunkin kriittinen katse tai tulokulma on esimerkiksi omaan teemaan, jota pienryhmässä käsitellään” (Ote oppimispäiväkirjasta 10/09)

Aikaisemman, usein tutun ja turvallisen, esimerkiksi oman työkokemuksen kautta rakentuneen tietotaidon kriittinen uudelleen arviointi ja pakottautuminen uusiin ja erilaisiin näkökulmiin ei suinkaan ollut aina mutkatonta tai helppoa opiskelijoille(kaan). Vastarinta uutta tai erilaista kohtaan tai tarve pitäytyä ”mukavuusvyöhykkeellä” saattoi purkautua kritiikkinä opettajia tai oppilaitok-

sen käytäntöjä kohtaan. Yllättäen opiskelijat saattoivat ”purppasta” aiheista, jotka eivät näyttäneet edes liittyvän käsitteillä oleviin asioihin. Syntyi pieniä vastakkainasetteluja ja epäasiallisia väittelyjä ryhmien välillä. Tulkitsin näitä tilanteita osoituksena tutkivan oppimisen prosessin eteenpäin menemisestä, tiedon ja tietämisen ”kriisiytymisestä” sekä vanhan ja uuden törmäyksestä. Se, ettei opettaja eikä kukaan muukaan tiennyt tai ainakaan kertonut valmiita tai oikeita vastauksia vaikeisiin kysymyksiin, saattoi närkästyttää opiskelijaa. Olisi helpompaa jos joku tietäisi miten asiat ovat tai edes teeskentelisi tietävänsä.

Oppimispäiväkirjassani käsittelin tilannetta, jossa minun ja opettajakollegani välille sukeutui tunnin alussa keskustelu toimintatutkimuksen paikasta oppilaitoksemme opinnäytetyökehikossa. Kollegani kertoi, että perinteisesti toimintatutkimus sijoitetaan tutkimuksellisiin opinnäytetöihin. Minä puolestani ajattelin sen kuuluvan pikemminkin toiminnallisiin opinnäytetöihin tai näiden kahden perinteisen opinnäytetyömallin väliin. Eräs opiskelija kuunteli keskusteluamme sivusta ja tulkintani mukaan tuhtui jollain tasolla kuulemastaan. Hän kritisoi sitä, että *”mikäli pitkälle koulutetut opettajatkaan eivät ole yksimielisiä opinnäytetöihin liittyvistä asioista, kuinka voidaan olettaa että opiskelijat olisivat selvillä vesillä”*.

Tämän argumentin pohjalta avasin keskustelun siitä, että sosiaalialan työssä on hyvin harvoin olemassa ainoita oikeita tietoja tai ymmärryksiä. Pikemminkin tietämisen perspektiivit vaihtelevat: sama asia voi näyttäytyä erilaisena eri suunnista tarkastellessa ilman että toinen tapa ymmärtää sitä olisi toista parempi tai huonompi. Mielestäni tämän opiskelijan kommentin myötä pääsimme hetkeksi tutkivan oppimisen perusidean äärelle: tietäminen, ymmärtäminen ja oppiminenkin ovat tilanteisia, rakentuvia ja jatkuvasti muuntuvia, eivät staattisia ja ”kiveen kirjoitettuja” asioita, jotka voidaan omistaa tai kiinnittää johonkin. Tällainen tietäminen on kuitenkin epävarmaa ja joskus epämukavaakin, eikä siihen ole helppoa suostua.

3.5. Syventävän tiedon hankkiminen

3.5.1 Syventävän tiedon hankkiminen SOSK07 -ryhmässä

Syventävän tiedon hankkimisessa teemaryhmien jäsenet jakoivat keskenään vastuuta siitä, kuka syventyy kirjallisuuteen ja aiheeseen liittyviin tutkimuksiin, kuka verkkolähteisiin ja digitaalisiin tallenteisiin, kuka puolestaan esimerkiksi mediassa käytäviin keskusteluihin. Syventävän tiedon hankintaa edelsi uusi- en syventävien kysymysten asettelu. Palvelujärjestelmiin liittyen selvitettiin muun muassa millainen palvelujen nykytilanne on Pohjois-Karjalassa, mikä palveluissa on toimivaa ja hyväksi havaittua, mitä ongelmia tai ristiriitoja esiintyy ja millaisia kehittämideoita on nostettu esille. Esimerkiksi lastensuojelun tai vanhusten asumispalvelujen kohdalla ryhmät löysivät paljon mielenkiintoisia havaintoja, joita lisäsivät työkalupakkeihinsa.

Kontaktitunneilla tavatessamme oli tapana, että kukin ryhmä esitteli aluksi senhetkisen työkalupakkinsa sisällön toisilleen. Toiset kommentoivat, tekivät tarkentavia kysymyksiä ja työkalupakkia täydennettiin yhdessä. Ryhmän ohjaajan roolissa toimin tunneilla kirjurina, joka kokosi kontaktitunneista ja ryhmien tuotoksista keskustelumistiota koko prosessin ajan. Näin kunkin teemaryhmän työkalupakkien rakentuminen ja tiedon syventymisen/laajentuminen oli dokumentoituna ja arvioitavissa koko prosessin ajan.

Hakkaraisen ym. (2004, 302-303) mukaan syventävän tiedon etsinnässä on olennaista, että kysymykset ja työskentelyteoriat sekä niiden kriittinen arviointi ohjaavat uuden tiedon hakemista. Pyrittiin siihen, että ensimmäisenä tai helpoiten tarjoutuviin tietolähteisiin ei vielä juututa, vaan mennään mahdollisuuksien mukaan pidemmälle. Samalla kun syventävää tietoa koottiin, pyrittiin sitä yhdistämään lähestyvään syventävään harjoitteluun ja siihen, millaista tietoa siellä tarvittaisiin, mistä sitä löydettäisiin ja miten sitä käytettäisiin harjoitteluun sisältyneessä, kunkin opiskelijan omakohtaisessa pienessä kehittämishankkeessa.

Käytännössä syventävä tieto oli useinkin eri asiakasryhmien yhteiskunnalliseen taustaan tai palvelujen kehittymiseen liittyvää tietoa, jota opiskelijat ko-

kosivat taustaksi syventävään harjoitteluunsa ja raportteihinsa. Tavoitteena oli nostaa näkökulmaa yksityisestä, esimerkiksi yksittäisten asiakkaiden tai ryhmien asioista kohti yhteiskunnallisia rakenteita, taloutta, lainsäädäntöä ym. erilaisia järjestyksiä, jotka säätelevät sosiaalialan toimintaa ja toimijoita. Kehittämisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulmat olivat myös monille opiskelijoille uusia ja vieraita. Asiakastyö ja erilaisten ryhmien kanssa toimiminen olivat monille tuttua toimintaa, kehittäjänä tai yhteiskunnallisena vaikuttajana toimiminen sen sijaan vieraampaa ja joskus pelottavaakin. Syventävän tiedon etsimisen vaiheessa pohdimme myös tiedon laajentamisen ja perspektiivin muuttamisen tärkeyttä. Pohdimme muun muassa sitä, olemmeko orientaatioltamme kehittäjiä vai konservattoreita, haluammeko muuttaa asioita vai pikemminkin pitää asioita ennallaan. Syventävän harjoittelun myötä tavoitteena oli päästä kokeilemaan vielä kehittäjän roolia ennen sosionomiksi valmistumista ja työelämään sijoittumista.

3.5.2 Opettajan näkökulmat syventävän tiedon hankkimiseen

Syventävän tiedon hakemisen vaiheessa siirryin opettajana tietoisesti takalalle ryhmän toiminnasta ja annoin teemaryhmien toimia itsenäisesti. Siihen asti olin ollut aktiivinen tiedon jakaja, keskustelujen herättelijä ja edistäjä, vastaväittäjä, omakohtaisten kokemusteni ja työelämäesimerkkien esittelijä ja opiskelijoita erilaisille tietolähteille ohjaava opettaja. Nyt teemaryhmät syvensivät tietämystään itsenäisesti tietäen kuitenkin sen, että opettajan puoleen voi tarvittaessa kääntyä.

Ryhmien työskennellessä itsenäisesti pohdin omaa suhdettani syventävään tietoon opettajana ja tutkivan oppimisprosessin ohjaajana. Pidin ongelmallisena sitä, että opettajan työaikaan on niin vähän resurssoitu aikaa lukemiselle ja pohdinnoille. Tämä on tuttu ilmiö myös kehittämisprojekteissa: luova toiminta vaatisi kypsyttely- ja pohdinta-aikaa, jota ei kuitenkaan ole huomioitu aikataulussa eikä taloudellisissa resursseissa. Milloin opettaja itse ehtii syventämään omaa tietämystään opettaessaan päivästä toiseen erilaisia ryhmiä ja erilaisia kursseja – vapaa-aikanako? Miten taataan sen tiedon ajan-kohtaisuus ja laatu, jota opiskelijoille tarjotaan, ellei opettaja ehdi syvällisesti

paneutumaan opettamiinsa aineisiin? Luultavasti tuttuja kysymyksiä aloitteleville opettajille!

”Pitäisikö minun opettajana syventää omaa sosiaalialan ja alueellisen hyvinvoinnin tietämystäni vai riittääkö, että tuon opiskelijoille sitä mitä minulla tällä hetkellä sattuu olemaan? Mistä tiedän että tietoni ja tietämiseni ovat opiskelijoiden kannalta riittävän syvällisiä tai että tietolähteet joille opiskelijoita ohjaan, palvelevat heitä oikeasti?” (Ote oppimispäiväkirjasta 11/09)

Syventävän tiedon hakemisen vaiheessa pohdin myös opettajan roolin muutosta muutamien vuosikymmenten aikana, jo pelkästään sosiaalialalla. Tietoliikenneyhteiskunnallistumisen myötä opettajien ”vanhat 70-luvun kalvot” ovat joutaneet romukoppaan, sillä tieto on muuttunut ja muuttanut luonnettaan. Oma tietämystäni on jatkuvasti päivitettävä, oltava vuoropuhelussa ympäröivän yhteiskunnan kanssa, seurattava keskusteluja ja mediaa, uusimpia tutkimuksia ja kaikkia niitä linjauksia ja strategioita, joita valtion tai muiden valtaapitävien taholta jatkuvasti tulee sosiaali- ja terveysalan kentille.

3.6. Tarkentuvan ongelman asettaminen

3.6.1 Tarkentuvan ongelman asettaminen SOSKO7 -ryhmässä

Nimeän tarkentuvan ongelman asettamisen vaiheeksi SOSKO7 -ryhmässä vaihetta, jossa oltiin jo syventävän harjoittelun aattotunnelmissa. Sosiaaliala ja alueen hyvinvointi -kurssista oli jäljellä enää viimeiset kontaktitunnit, jolloin teimme asiantuntijavierailun Pohjois-Karjalan maakuntaliittoon ja sovimme syventävän harjoittelun tehtävistä.

Teemaryhmät valmistelivat kysymyksiä, joita ne esittivät maakuntaliiton vierailulla maakuntaliiton toimintaa esittelemään tulleille asiantuntijoille. Ryhmillä oli varsin haastavia kysymyksiä, joihin ei ollut helppoa löytää vastauksia. Maakuntaliiton esitellessä tehtäväänsä erilaisten strategioiden ja ohjelmien laatimisessa opiskelijat olivat kiinnostuneita siitä, kenen vastuulla on strategioiden toimeenpano. *”Mitä virkaa papereilla ja hienoilla raporteilla on ellei kukaan kannu vastuuta toteutumisesta?”*

Viimeisillä kontaktitunneilla palasimme vielä sosiaaliala ja alueen hyvinvointi -kurssin alkuun, kontekstin luomisen vaiheeseen jossa suunnittelimme kurssia. Palasimme myös ”työkalupakkien” kokoamisprosessiin, jossa sirpaleista ja irrallaan sinkoilevista sanoista alkoi muodostua johdonmukainen ja eri tietolähteisiin perustuva kuvaus sosiaalialan palvelujärjestelmän toimivuudesta ja kehittämistarpeista usean eri asiakasryhmän näkökulmasta.

Prosessi oli edennyt siihen pisteeseen, jossa oli aika muodostaa jälleen uudet kysymykset uuden työskentelyteorian luomisen vaiheeseen eli syventävään harjoitteluun. Kertasimme läpi prosessin vaiheita:

- aluksi kukin yksilöopiskelija kertoi omista mielenkiinnon kohteistaan liittyen sosiaalialaan ja alueelliseen hyvinvointiin,
- seuraavaksi jakauduttiin teemaryhmiin, jotka aluksi kokosivat jo olemassa olevaa tietotaitoaan teemaansa liittyen,
- tämän jälkeen lähdettiin syventämään olemassa olevaa tietoa tutkimusten, kirjallisuuden, median ja Internetin kautta sekä vieraillemalla asiantuntijaorganisaatioissa
- lopulta oltiin tilanteessa, jolloin työkalupakit olivat valmiina syventävän harjoittelun uusia oppimiskokemuksia varten.

3.6.2 Opettajan näkökulmat tarkentuvan ongelman luomiseen

Leppilampi ja Piekkari (1999, 14) puhuvat yhteisöllisestä vastuusta liittyen yhteistoiminnallisen oppimiseen. Ryhmä on onnistunut tehtävässään vastaitten, kun sen jokainen jäsen on suorittanut tehtävän tai ainakin tuonut oman panoksensa sen työstämiseen. Yksilöllinen vastuu on avain onnistumiseen, mutta vastuu muista ryhmäläisistä takaa parhaan lopputuloksen eli muutoksen asenteissa ja käyttäytymisessä.

Näytti siltä, että mitä lähemmäksi syventävä harjoittelu siirtyi, sitä kiinteämmin SOSKO7 -ryhmän opiskelijoiden yhteistyö ja vuorovaikutus sujuivat. Samoille viikoille ajoittuneilla Kehittämistyön menetelmät -kurssin tunneilla opiskelijat pohtivat omia pienimuotoisia kehittämishankkeitaan, vuoroin kehittä-

mis- ja tutkimusmenetelmien, vuoroin alueellisen hyvinvoinnin ja yhteiskunnallisten käsitteiden valossa.

Kehittämishankkeeni alkaessa syyskuun 2009 alussa tavoitteenani ollut kolmen kurssin toisiinsa integroiminen oli sujunut tähän saakka kohtalaisen sujuvasti. Opettajana tunsin hahmottavani hyvin kokonaisuuden, olin kaikin tavoin saamiini kokemuksiin tyytyväinen.

3.7. Uuden työskentelyteorian luominen

3.7.1 Uuden työskentelyteorioiden luominen SOSKO7 -ryhmässä

Nimitän SOSKO7-ryhmän tutkivan oppimisprosessin teorioiden tarkentumisen vaiheeksi syventävää harjoittelua, joka ajoittui loka-joulukuulle 2009. Opiskelijat hajaantuivat joko pareittain tai yksin syventävän harjoitteluunsa erilaisiin sosiaalialan työyhteisöihin. Kunkin opiskelijan tai opiskelijaparin tehtävänä oli suunnitella, toteuttaa ja arvioida pienimuotoinen kehittämishankkeita osaksi harjoittelupaikkansa työyhteisöä ja toimintaa. Syventävän harjoittelun raporttiin sisällytettiin sekä kehittämistyön menetelmiin että alueellisen hyvinvoinnin näkökulmiin liittyvä osuus, jossa syksyn teoriaopinnot kytkettiin harjoitteluun.

Uuden työskentelyteorian syntymiseen liitän myös syventävän harjoittelun kokemusten purkamisen. Hakkaraisen ym. (2005, 31) mukaan teorioiden tarkentaminen on vaihe, jossa edelleen kehitellään parempia selityksiä aikaisempien teorioiden ja uuden tieteellisen tiedon varassa, sekä tehdään yhteenvetoa omasta ja yhteisestä oppimisesta sekä tiedon ja ymmärryksen syvenemisestä. SOSKO7 -ryhmän opiskelijoilla kyse ei niinkään ollut tieteellisen tiedon syventämisestä vaan pikemminkin kehittämistoiminnassa olennaisen, ”käyttökelpoisen tiedon”, teorian ja käytännön vuoropuhelusta ja yhdistämisestä toisiinsa (Rantanen & Toikko 2009, 73.) Syventävien harjoittelujen kehittämishankkeet liittyivät opiskelijoilla muun muassa vanhusten viriketoiminnan tai asumispalvelujen kehittämiseen, mielenterveyskuntoutujien hoitokodin työyhteisön hyvinvoinnin kehittämiseen, maahanmuuttajien kotoutumista edistävän projektin suunnitteluun, ulkomailla asuvien suomalaisten eläke-

läisten luovan toiminnan ryhmien kehittämiseen ja sosiaalipedagogisen hevosuiminnan kehittämiseen.

SOSKO7 -ryhmän syventävän harjoittelun kokemuksia purettiin yhteistoiminnallisen ryhmätoiminnan avulla. Yhteistoiminnallinen ”konsultointia kolmella ryhmällä” harjoituksessa (Svärd 2008). Ryhmä jaettiin kolmeen pienryhmään, jotka vuorotellen olivat kokijoita, kommentoijia ja tarkkailijoita. Harjoitus mahdollisti kokemusten purkamisen siten, että kukin opiskelija oli vuorotellen kokemustensa kertojana, toisten kokemusten kommentoijana ja kysyjänä sekä ulkopuolisena tarkkailijana, peilaamassa muiden ryhmien keskustelua yhteiskuntateoreettisten ja kehittämistoiminnan käsitteiden valossa.

Konsultointia kolmella ryhmällä -harjoitteessa toteutui mielestäni Leppilammen ja Piekkarin (1999, 14) ajatukset sosiaalisista ryhmätaidoista ja vuorovaikutteisesta viestinnästä innostavalla tavalla. Hilpeyttä herättäviä tilanteita olivat esimerkiksi ne, kun tarkkailijaryhmässä olijat eivät malttaneetkaan olla hiljaa vaan keskeyttivät tuon tuosta kokijoiden ja kommentoijien keskustelua. Todettiin, että hiljaa kuunteleminen oli erityisen hankalaa silloin, kun oma harjoittelupari oli puheenvuorossa. Monestihan harjoittelupareista toinen on aktiivisempi kertoja, toinen puolestaan hiljaisempi. Yhteistoiminnallinen purkuharjoitus mahdollisti hienosti sen, että samassa harjoittelupaikassa olleet opiskelijat saivat tasavertaisesti kertoa vuorollaan oman, joskus hyvinkin erilaisen versionsa yhteisestä harjoittelusta.

Hakkaraisen ym (2005, 31) mukaan tutkivan oppimisen onnistumista voidaan arvioida sillä, johtaako prosessi siihen, että oppijat pystyvät luomaan asteittain monimutkaistuvia teorioita, luopumaan tarvittaessa omista intuitiivisista käsityksistään ja löytämään tutkimuksen kohteena olevien ilmiöiden selittämisen kannalta olennaisia käsitteellisiä teorioita tai malleja. Oman lyhyen kokeiluni perusteella en vielä pysty tarkasti arvioimaan, missä määrin tässä onnistuttiin.

Kaksi kuukautta kestäneen syventävän harjoittelun jälkeen ryhmää tavatesani totesin, että muutosta oli tapahtunut ainakin opiskelijoiden tavassa kuvata kokemuksiaan. Kuulosti siltä, että syksyn teoriapaketti sosiaalialan ja alueellisen hyvinvoinnin näkökulmista sekä kehittämistyön menetelmistä oli yh-

distynyt useimmilla opiskelijoilla käytännön kokemukseen. Kokemuksien kerontaan yhdistettiin myös selvästi aikaisempaa enemmän teoreettisia käsitteitä ja jäsennyksiä. Myös kehittämistyöhön ja kehittäjän rooliin oli tullut uutta syvyyttä. Kehittämisen- ja projektityö osoittautuikin mielekkääksi tavaksi tehdä sosionomin työtä tulevaisuudessa. Kurssin lopussa todettiin, että sosiaalialaa ja alueellista hyvinvointia koskevan oppimisprosessin alussa monimutkaisilta ja varsin ”kuiviltakin” tuntuneet käsitteet olivat saaneet käytännön kokemuksen myötä uudenlaista sisältöä.

3.7.2 Opettajan näkökulmat uuden työskentelyteorian luomiseen

Uuden työskentelyteorian luomisen vaiheessa, jolloin opiskelijat olivat syventävissä harjoitteluissaan, keskityin itse tietoisesti muihin asioihin. Opetin muita aikuisryhmiä, valmistelin kevätkauden töitäni ja suuntauduin uuden aikuisopiskelijaryhmän vastuopettajan tehtäviin. Tapasin kuitenkin muutamia SOSKO7 -ryhmän opiskelijoita syventävän harjoittelun ohjaustapaamisissa. Seurasin ja ohjasin opiskelijoiden omien kehittämishankkeiden suunnittelu- ja toteutusprosesseja ja keskusteluissa muistutin tarvittaessa opiskelijoille myös syksyllä läpikäytyistä kursseista ja yhä syvemmälle johtavasta tiedon etsimisestä käytännön kokemuksen avulla. Näin pyrin pitämään yllä tutkivan oppimisen prosessia vaikka ryhmänä olimmekin hajaantuneet kahdeksi kuukaudeksi erilleen toisistamme.

Totesin, että useimmat opiskelijat olivat tehneet syksyn mittaan hyvää pohjatyötä harjoitteluun varten, esimerkiksi perehtymällä harjoitteluun liittyvään yhteiskunnalliseen taustaan ja meneillään oleviin muutoksiin ennen harjoitteluun. Olin positiivisesti yllätynyt siitä, että prosessi näytti tosiaan kantaneen opiskelijoita. Prosessi oli kantanut myös minua: taaksepäin alkusyksyn kaaokseen katsoessani kolmen kurssin kokonaisuus kontakti-, etä- ja harjoittelujaksoineen näytti selkeältä ja hallitulta kokonaisuudelta.

Myös kokemus opettajana toimimisesta oli myönteinen, etten sanoisi erittäin myönteinen. Koin selvinneeni uutena opettajana eräänlaisesta ”tulikasteesta”, lukuvuoden jo käynnistyttyä ”liikkuvaan junaan” hypätessäni opettajan työhön ammattikorkeakoulun aikuisopiskelijaryhmiin. Tutkivan oppimisen malli ja ennen kaikkea siihen mielestäni sisältyvä positiivinen ja osallistujia

valtaistava (empowerment) asenne tuntui hyvältä ja omannäköiseltäni tavalta toimia opettajan ammatissa aikuisopiskelijoiden parissa.

3.8. Jaettu asiantuntijuus

3.8.1. Jaettu asiantuntijuus SOSKO7 -ryhmässä

Tutkivan oppimisprosessin viimeisenä vaiheena esittelen ajatuksia jaetun asiantuntijuuden teemasta. Mielestäni se on kriittisen asennoitumisen, tutkivan ”katseen” ja asenteen lisäksi toinen, koko tutkivan oppimisen prosessia läpäisevä punainen lanka ja teema. Hakkaraisen ym. (2004, 302-303) mukaan jaettu asiantuntijuus tarkoittaa sitä, että kaikki tutkivan oppimisen prosessin vaiheet ja osatekijät voidaan jakaa oppimisyhteisön jäsenten kesken. Yhteisön eri osapuolten älyllisten voimavarojen ja asiantuntemuksen jakaminen saa aikaan uutta tietoa ja ymmärrystä, johon kukaan yhteisön jäsenistä ei pystyisi yksinään. Toisaalta kaikilla on yhteinen vastuu koko yhteisön oppimisesta ja he ovat vuorovaikutuksessa myös asiantuntijakulttuurin kanssa.

SOSKO7 -ryhmässä asiantuntijuuden jakaminen toteutui kokemukseni mukaan parhaiten siinä, että jokaisella opiskelijalla oli mahdollisuus jakaa omaa tietoaan toisten opiskelijoiden kanssa. Yhteistoiminnallisilla ryhmämenetelmillä oli mielestäni oma osuutensa tämän onnistumiseen. Jälkikäteen ryhmän dynamiikkaa pohtiessani koen jaetun asiantuntijuuden idean toteutuneen hyvällä tavalla. Tulkitsen, että SOSKO7 -ryhmässä oli tilaa puhua kaikenlaisista, myös keskeneräisistä ja ristiriitaisista ajatuksista ja havainnoista, esittää kysymyksiä, argumentoida ja myös saada positiivista ja arvostavaa palautetta toisilta opiskelijoilta. Opiskelijoiden antaman palautteen perusteella myös se, että opettajana asetuin ”samaa pöytään” opiskelijoiden kanssa, oli erittäin myönteistä.

Ryhmän kanssa yhteistoiminnallisista opetusmenetelmistä ja asiantuntijuuden jakamisesta keskustellessamme todettiin, että yhteistoiminnallisia taitoja tarvitaan tämän päivän sosiaalialan työssä kenties enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Erityisenä haasteena koettiin se, kuinka saadaan muut työyh-

teisöjen jäsenet pohtimaan esimerkiksi työyhteisön kehittämistarpeita ja -tavoitteita yhdessä ja myös toimimaan yhdessä sitoutuneesti tavoitteisiin pääsemiseksi. Monet opiskelijat kokeilivatkin tunneilla harjoiteltuja yhteistoiminnallisia menetelmiä syventävän harjoittelun työyhteisöissä esimerkiksi kehittämistoimintaan liittyvän tiedon keräämisen ja osallistamisen välineenä.

Jaetun asiantuntijuuden vaiheeseen sopii mielestäni Leppilammen ja Piekkarin (1999, 13) ajatus toiminnan ja oppimisen yhteisestä pohtimisesta eli reflektoinnista. Se on yhteistoiminnallisen oppimisprosessin tärkeä vaihe, jossa yhteinen pohtiminen luo sillan omien kokemusten muuntamiseksi uusiksi teorioiksi, käsitteiksi ja malleiksi. Reflektoinnin toinen ulottuvuus, joka myös SOSKO7 -ryhmän kanssa oli prosessin päättyessä tärkeää, on oppia tietoisesti tarkkailemaan ryhmän toimintaa, yhteistyötaitojen kehittymistä ja omaa oppimistamme. Syyskauden neljän kuukauden prosessia taaksepäin katsoessamme keskustelimme siitä mitä opimme, miltä toiminta tuntui, miten työskentelimme, mitä olisimme voineet tehdä toisin. Yleisesti kokemuksia leimasi tyytyväisyys koettuun, hilpeällä mielellä jakauduimme joululomien viettoon.

3.8.2 Opettajan näkökulmat jaettuun asiantuntijuuteen

Jaettua asiantuntijuutta pohtiessa on syytä hetkeksi pysähtyä asiantuntijuuden käsitteen äärelle, toiminhan opettajana asiantuntijan roolissa, johon kohdistuu monenlaisia, joskus ristiriitaisiakin odotuksia. Ranne (2009, 11) sanoo, että asiantuntijuus rakentuu ihmisen minän, elämänhistorian sekä tiettyä substanssialaa koskevan tietämyksen ja kulloisenkin toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Osaamisen ja tietämisen lisäksi asiantuntijuus sisältää myös yksilön arvomaailmaan ja ihmiskäsityksiin liittyviä elementtejä. Asiantuntijuus rakentuu teoreettisesta ja käytännöllisestä tiedosta sekä itsesäätelytaidosta ja -tiedosta.

Pedagogiseen asiantuntijuuteen kehittyminen edellyttää erityisesti itsesäätelytaitojen harjaantumista, sanoo Ranne (2009, 11). Itsesäätelytaidoilla hän tarkoittaa metakognitiivisia ja reflektiivisiä tietoja ja taitoja. Itsesäätelytaidot edellyttävät yksilön oman ajattelun, oppimisen ja toiminnan tietoista ja kriittis-

tä tarkastelua. Oleellista itsesäätelytaitojen kehittymisessä on se, että toiset opiskeluyhteisön jäsenet muodostavat ”peilejä” yksilön ajatuksille ja näkemyksille. Yhteistyössä toisten kanssa syntyy yksilöille ns. kognitiivisia ristiriitoja, joiden käsittely ja ratkaiseminen syventävät yksilöiden omaa oppimista.

Oman pedagogisen asiantuntijuuteni rakentumisessa tutkivan oppimisen ideaan olennaisesti sisältyvä jaettu asiantuntijuus syventyi vähintäänkin kahdesta perspektiivistä katsottuna. Yhtäältä ymmärrykseni omaan työelämään, kokemusten ja koulutusten myötä rakentuneeseen asiantuntijuuteeni syventyi. Jakaessani omaan ”työkalupakkiini” karttunutta tietämystä opiskelijoille sain uusia näkökulmia omaan historiaani ja tapaani ajatella ja toimia. Toisaalta asiantuntijuuden ymmärtäminen opiskelijoiden aikuisopiskelijoiden omaisuutena ja ominaisuutena syveni prosessin aikana. Ymmärsin, että yhtä lailla kuin itse olen saanut rakennustarpeita ja ymmärrystä sosiaalialan monimuotoisiin ilmiöihin, sitä ovat saaneet myös aikuisopiskelijat.

Jaetun asiantuntijuuden idea avautui minulle eräänlaisena ”nyyttikestipöytäinä”: itse kullakin oppimisyhteisöön kuuluvalla oli jotain tuotavanaan yhteiseen pöytään. Yksi toi kokemuksensa kautta ymmärrystään vaikkapa vanhustyön todellisuudesta laitousyhteisöissä, toinen lastensuojelulain muutosten ristiriitaisuuksia suhteessa työhönsä vastaanottokodissa, kolmas kokemuksiaan kuntien välisen yhteistyön ja palvelujen tuottamisen näkökulmasta. Minun tehtäväni opettajana oli tuoda keskusteluihin omia kokemuksiani kehittäjänä toimimisesta em. sektoreilla mutta ennen kaikkea teoreettisia jäsennyksiä ja yhteiskunnallisia käsitteitä, joilla saatoimme löytää yksittäisistä kokemuksista kytkentöjä yhteiskunnallisiin ja globaaleihin näkökulmiin.

Jaettu asiantuntijuus oli kokemuksen tasolla antoisaa, uusia näköaloja itsellenikin avaavaa ja ennen kaikkea keskinäistä vuorovaikutusta ja mielestäni myös arvostusta lisäävää. Mielestäni jaetussa asiantuntijuudessa on kysymys tietoa luovasta ja uudistavasta yhteistoiminnasta, osallistumisesta omalla panoksellaan yhteisten ”kestien” onnistumiseen.

4 LOPUKSI

Tässä opettajan pedagogista osaamista vahvistavassa kehittämishankkeesani kokeilin tutkivan oppimisen ajattelu- ja prosessimallia oman opettajantyöni vaiheistamisessa ja prosessin ohjaamisessa. Lisäksi harjoittelin yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä. Raportissani olen kuvannut syyskuusta joulukuuhun 2009 ajoittunutta tutkivan oppimisen prosessia, jonka avulla jäsensin kolmea samanaikaisesti opettamaani kurssia yhden aikuisopiskelijaryhmän kanssa. Opettajan pedagogiseen osaamiseen liittyen tiivistän keskeisimmät oppimiskokemukseni tutkivan oppimisen vaiheissa seuraavasti:

Taulukko 2 Tutkivan oppimisprosessin keskeisimmät oppimiskokemukset SOSKO7 -ryhmässä

Tutkivan oppimisprosessin vaihe	Vaiheen keskeisimmät tapahtumat ja oppimiskokemukset
Kontekstin luominen	Paneutuminen opetettavien kurssien sisältöihin, ryhmän tuntemiseen ja oman opettajan roolin reflektointiin: opettajakeskeisyydestä ryhmän ohjaamiseen
Ongelmien asettaminen	Ryhmän kuuleminen: ongelmat opiskelijoiden omista kokemuksista ja kiinnostuksen kohteista nousevia
Työskentelyteorioiden luominen	Pysähtyminen jo olemassa olevien tietotaitojen äärelle ennen uuden tiedon hankkimista: konstruktivistinen oppiminen
Kriittinen arviointi	Läpäisee koko tutkivan oppimisen prosessin, sisältyy sen kaikkiin vaiheisiin. Tutkiva asenne, jolla itsensänselvyyksiä, arjen tietoa ja kokemuksia tarkastellaan uusista tulokulmista
Syventävän tiedon hankkiminen	Monipuolinen ja kriittinen näkökulma tiedon tuottamiseen ja tietolähteisiin, opiskelijoiden itseohjautuvuus
Tarkentavan ongelman asettaminen	Jo olemassa olevan ja uuden syventävän tiedon kohtaaminen: vanhan tiedon testaaminen ja täydentäminen uudella
Uuden työskentelyteorian luominen	Käytännön harjoittelu, jossa teoreettisia ja yhteiskunnalliset käsitteitä sekä

	menetelmiä harjoitellaan, teoria ja käytäntö kohtaavat (praksis)
Jaettu asiantuntijuus	Läpäisee koko tutkivan oppimisen prosessin, sisältyy sen kaikkiin vaiheisiin. Tuo opettajan ja opiskelijat tasavertaisina” yhteisen pöydän” ääreen.

Ryhmän ohjaajan rooli tuntui minusta kotoisalta alusta lähtien. Olin aikaisemmin ajatellut, ettei minusta tule koskaan kunnan opettajaa, sillä en pidä luennoimisesta, ”oikean” tiedon ”julistamisesta” enkä ”katederihengestä”, jossa opiskelijat ja opettaja ovat kahdessa eri maailmassa, toisiaan kohtaamatta. Ehkä tähän kliseiseen opettajakäsitykseeni vaikuttivat omat opiskelijana olemisen kokemukseni lapsuudessa ja erityisesti yliopistossa. Tutkivan oppimisen malli tarjosi toisenlaisen, opiskelijakeskeisen, asiantuntijuuden jakamiseen ja dialogiseen vuorovaikutukseen perustuvan tavan tehdä opetustyötä.

Tämä kehittämishanke on myös osakuvaus prosessista, jossa olen muuntautumassa kehittäjä- tutkijasta tutkivaksi opettajaksi. Oman itseni tunteminen ja työotteeni tiedostaminen on ehto uusien asioiden ja ajattelun omaksumiselle. Tutkiva oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen sisältävät useita periaatteita, jotka minun on omaksuttava pystyäkseeni tehokkaasti ja mielekkäästi hyödyntämään opetusmenetelmiä.

Tämän kehittämishankeprosessin myötä periaatteista päällimmäisiksi ovat nousseet kriittisen ja kyseenalaistavan asenteen ja asiantuntijuuden jakamisen teemat, myös niihin liittyvät uudet kysymykset. Tutkivassa ja yhteistoiminnallisessa opetustyössä ei ole kysymys sarjasta erilaisia temppuja ja menetelmiä, vaan rohkeudesta heittäytyä yhteiseen prosessiin, oppijaksi toisten oppijoiden rinnalle.

Lähteet

Etäpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva, WSOY.

Hakkarainen, Kai., Lonka, Kirsi. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WSOY.

Hakkarainen, Kai, Bollström-Huttunen, Marianne, Pyysalo, Riikka & Lonka, Kirsi. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. WSOY: Helsinki.

Heikkinen, Hannu. L. T. & Jyrkämä, Jyrki. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, Huttunen ja Moilanen (toim.): Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena: Juva, 25-56.

Heikkinen, Hannu. L. T. & Rovio, Esa. 2007. Toimintatutkimuksen raportointi. Teoksessa Heikkinen, Rovio ja Syrjälä (toim.): Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura: Helsinki, 114-130.

Helakorpi, Seppo 2008. Opettajan asiantuntijuus ja sen arviointi. http://openetti.aokk.fi/kokeva/pdf/Osaamiskartoitus_KokevaStart_1_.pdf

Kalli, Pekka 2009. Kontekstuaalisuus tutkivan oppimisen avainkäsitteenä. Teoksessa: Heinilä, Henna & Kalli, Pekka & Ranne, Kaarina. 2009. (Toim.) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 15. Saarijärvi.

Kukkonen Harri. 2009. Epilogi. Teoksessa: Heinilä, Henna & Kalli, Pekka & Ranne, Kaarina. 2009. (Toim.) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 15. Saarijärvi.

Leppilampi, Asko & Piekkari, Ulla. 1999. Opitaan yhdessä. Aikuiskoulutusta yhteistoiminnallisesti.

Ranne, Kaarina. 2009. Tutkivan oppimisen hanke Topakka ja pedagoginen asiantuntijuus. Teoksessa: Heinilä, Henna & Kalli, Pekka & Ranne, Kaarina. 2009. (Toim.) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 15. Saarijärvi.

Rantanen, Teemu & Toikko, Timo. 2009. Sosiaalialan kehittämistoiminnan metodologista paikannusta. Teoksessa: Sosionomilta eivät hommat loppu. Ammattikäytäntöjen kehittäminen haasteena sosionomi AMK –tutkinnossa. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 1/2009, 65-75.

Rönkkö Marjut & Heikkilä Pertti. 2008. Opetusmenetelmät opetuksen monipuolistajina
–verkkojulkaisu:
<http://www.oamk.fi/amok/oppimat/LO/Opetusmenetelmat06a/> Luettu
12.10.2009.

Svärd, Päivi. 2008. Kun YTO -menetelmät kolahtivat. Sivistysliitto Kansalaisfoorumin verkkomateriaali YTO-menetelmät ja seuratoiminta: http://www.kansalaisfoorumi.fi/sivu.php?artikkeli_id=666 Luettu 8.1.2010.

Tutkiva oppiminen. Verkkoartikkeli: Seitamaa-Hakkarainen, Pirita & Hakkarainen, Kai. http://mlab.taik.fi/polut/Yhteisollinen/teoria_tutkiva_oppiminen.html. Luettu 10.10.2009.

LIITE 1 KEHITTÄMISHANKKEESSA KÄYTETYT YHTEISTOIMINNALLISET MENETELMÄT

- **Tässä ja nyt (ad hoc) -ryhmät:** Leppilampi, Asko & Piekkari, Ulla. 1999. Opitaan yhdessä. Aikuiskoulutusta yhteistoiminnallisesti. s. 40.
- **Ennakojäsentäjä ja käsittekartta:** Rönkkö & Heikkilä 2008. Opetusmenetelmät opetuksen monipuolistajina –verkkojulkaisu: <http://www.oamk.fi/amok/oppimat/LO/Opetusmenetelmat06a/>
- **Porinapiirit:**
(http://www.kansalaisfoorumi.fi/sivu.php?artikkeli_id=676) ,
- **Yhteistoiminnalliset ideointipalaverit:**
(http://www.kansalaisfoorumi.fi/sivu.php?artikkeli_id=675)
- **Yhteinen päämäärä. Ryhmän opiskelusopimuksen tekeminen:** Leppilampi, Asko & Piekkari, Ulla. 1999. Opitaan yhdessä. Aikuiskoulutusta yhteistoiminnallisesti. s. 25.
- **Konsultointia kolmella ryhmällä:**
http://www.kansalaisfoorumi.fi/sivu.php?artikkeli_id=679

YTO -oppimisesta ja -menetelmistä:

Leppilampi, Asko & Piekkari, Ulla. 1999. Opitaan yhdessä. Aikuiskoulutusta yhteistoiminnallisesti.

Rönkkö Marjut & Heikkilä Pertti. 2008. Opetusmenetelmät opetuksen monipuolistajina –verkkojulkaisu: <http://www.oamk.fi/amok/oppimat/LO/Opetusmenetelmat06a/> Luettu 12.10.2009.

Svärd, Päivi. 2008. Kun YTO -menetelmät kolahtivat. Sivistysliitto Kansalaisfoorumin verkkomateriaali YTO-menetelmät ja seuratoiminta: http://www.kansalaisfoorumi.fi/sivu.php?artikkeli_id=666 Luettu 8.1.2010.