




UNIVERSITY
OF TAMPERE

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

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201309201366>

Author(s):	Lehtinen, Esa
Title:	Tekemällä ja tutkimalla oppiminen
Main work:	Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia
Editor(s):	Poikela, Esa; Öystilä, Satu
Year:	2003
Pages:	243-260
ISBN:	951-44-5762-5
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201309201366

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

TEKEMÄLLÄ JA TUTKIMALLA OPPIMINEN

Tieteellinen työ ja tutkiminen on yhtäkää sekä luovaa että kurinalaista. Oppiakseen tieteellisen työskentelytavan opiskelijan olisi opittava noudattamaan tunnontarkasti tieteellisyyttä, epäilemään kaikkea ja suhtautumaan käyttämiinsä menetelmiin kriittisesti. Kielitieteessä tämä ambivalenssi konkretisoituu erityisesti aineistonkeruun ja aineiston käsittelytaitojen opinnoissa. Esimerkiksi puhutun aineiston litterointi eli sen saattaminen kirjoitettuun muotoon on taito, jonka oppiminen vaatii kurinalaisuutta ja tarkkaa ohjeiden noudattamista. Toisaalta litterointi on kuitenkin osa luovaa tutkimusprosessia.

Eräs Tampereen yliopiston suomen kielen opetussuunnitelman ongelmakohta on ollut harjoitustyö, joka on sisältänyt nimenomaan menetelmätaitojen harjoittelua. Kyseinen opintojakso on osoittautunut ongelmalliseksi. Se on jäänyt irralliseksi suhteessa muihin opintoihin, ja opiskelijat ovat motivoituneet siihen huonosti. Olen ollut mukana pohtimassa opintojakson kehittämistä ja tämän kehittämistyön aikana olen pyrkinyt etsimään sellaisia käsitteitä, joiden välityksellä ongelmaa voisi lähes-

tyä. Olen päätenyt tarkastelemaan asiaa tutkivan oppimisen ja tekemällä oppimisen välisen suhteen näkökulmasta.

Kuvailen artikkelissani, mitä tutkiva oppiminen ja tekemällä oppiminen voisivat opetuksessa merkitä. Sen jälkeen arvioin menetelmäopetuksen kehittämistä suomen kielen opetuksessa. Lopuksi esitän joitakin yleisiä näkökantoja, jotka pitäisi ottaa huomioon opetussuunnitelmassa, jotta se tukisi tutkivaa oppimista.

Tutkiminen, tekeminen, oppiminen

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999, 205–206) katsovat, että tutkiva oppiminen ja tekemällä oppiminen eroavat selkeästi toisistaan. Heidän mukaansa tekemällä oppimisessa pyritään mekaaniseen toistamiseen, tutkivassa oppimisessa taas käsitteelliseen ymmärtämiseen. Samantyyppinen eronteko näkyy myös Olsonin ja Brunerin (1996, 24) ajattelussa. He ovat esittäneet neljä kulttuurista oppimisen mallia, joissa oppija ajatellaan joko *tekijänä*, *tietäjänä*, *ajattelijana* tai *asiantuntijana*. Näistä viimeinen vastaa läheisimmin tutkivan oppimisen mallia, ensimmäinen taas tekemällä oppimista. Kun oppija nähdään tekijänä, nähdään opettajan toiminta demonstraationa ja oppijan toiminta imitoimisena. Kun taas oppija nähdään asiantuntijana, on hänen roolinsa itse rakentaa tietoa. Opettaja on tällöin tämän tiedonrakentelun ohjaaja.

Sekä Hakkarainen ym. että Olson ja Bruner näkevät tekijyyden ja asiantuntijuuden olevan oppijan rooleina hyvin kaukana toisistaan. Toisaalta ne näyttävät joissakin suhteissa olevan lähellä toisiaan. Molemmissa korostetaan oppijan käytännöllistä toimintaa, toisin kuin jos oppija nähdään vain tietäjänä tai ajattelijana. Tekijyys ja tekemällä oppiminen sekä asiantuntijuus ja tutkiva oppiminen ovat siis yhtäaikaan sekä lähellä toisiaan että kaukana toisistaan. Pyrin seuraavassa elaboroimaan tuota suh-

detta. Suhteen selventämiseen etsin aineksia kahdesta suunnasta: tarkastelen ensin lyhyesti konstruktivistista oppimiskäsitystä ja sitten oppimisen situaatioteoriaa.

Konstruktivismi ja oppimisen tilannesidonnaisuus

Konstruktivistisen oppimisprosessin teoriaa on esitelty tässä kirjassa toisaalla (Helenius ym.), joten tuon esiin vain joitakin asioita, jotka ovat käsiteltävän asian kannalta tärkeitä. Olennaista on, että konstruktivismi nostaa oppimisprosessin opittavat *sisällöt* tärkeimmäksi asiaksi. Myös opettajan roolin on muututtava: tiedon jakamista tärkeämmäksi tehtäväksi tulee oppimisprosessin ohjaaminen. (Tynjälä 1999, 61.)

Tiedon rakentamisen prosesseja opitaan parhaiten, kun oppiminen on ongelma-keskeistä. Ei siis pyritä oppimaan irrallisia faktoja vaan ratkaistaan aitoja ongelmia, jotka kytketään oppijoiden aikaisempaan tietoon ja kokemuksiin. Faktojakin kyllä opetetaan, mutta niiden on oltava mielekkäässä yhteydessä ratkaistaviin ongelmiin ja ongelmanratkaisuprosesseihin. (Tynjälä 1999, 63.) Ongelmanratkaisua voi käsitteellistää Kolbin syklin avulla. Sen mukaan oppimisessa on kyse kokemuksen muokautumisesta; siinä siirrytään konkreettisesta kokemuksesta reflektiivisen havainnoinnin, abstraktin käsitteellistämisen ja aktiivisen toiminnan kautta uudenlaiseen kokemukseen. (Kolb 1984, 42.) Abstraktin käsitteellisen ajattelun ja käytännön toiminnan pitää siis olla osana samaa ongelmanratkaisuprosessia.

Lave ja Wenger (1991; ks. myös Lave 1996) ovat pohtineet oppimisen tilannesidonnaisuutta. He käyttävät oppimisesta termiä ”*oikeutettu rajallinen osallistuminen*” (legitimate peripheral participation). Heidän mielestään oppiminen on aina siirtymä oikeutetusta rajallisesta osallistumisesta kohti täyttä osallistumista. Tätä oppimisprosessia he kuvaavat monenlaisissa oppimistilanteissa: he ovat tutkineet muun muassa lapsenpäästäjäksi

oppimista Meksikon maya-intiaanien keskuudessa, liberalaisten räätälien oppia ja toipuvaksi alkoholistiksi oppimista AA-kerhossa. Kyseessä ovat kognitiivisen mallioppimisen käytänteet (*apprenticeship*).

Lave ja Wenger eivät esitä teoriaansa pedagogiseksi malliksi, mutta siinä on joitakin piirteitä, jotka ovat nähdäkseni äärimmäisen tärkeitä tutkivan oppimisen kannalta. Ensinnäkin oppimisen paikkana on toimintayhteisö, johon oppija osallistuu. Toimintayhteisö koostuu suhteista henkilöiden, toimintojen ja maailman välillä, ja oppiminen tapahtuu osallistumalla näihin toimintoihin ja kasvamalla tähän suhdeverkostoon. (Lave & Wenger 1991, 94–100.) Myös itse toimintayhteisö on dynaaminen, se muuttuu toimijasukupolvien vaihtuessa (Lave & Wenger 1991, 113–117).

Toimintayhteisöissäkin voi oppia hyvin tai huonosti. Hyvän oppimisen perustaksi Lave ja Wenger (1991, 100–105) nostavat oppijan pääsyn (*access*) toimintayhteisön toimintaan ja toimintojen läpinäkyvyyden oppijalle. Tästä käy esimerkiksi räätälinoppi (mt., 69–72). Oppija saa aluksi tehtäväkseen hyvin pieniä tehtäviä, pääpaino on mestarin työn seuraamisessa. Olennaista on ensinnäkin se, että hänellä on mahdollisuus seurata koko työprosessia ja toiseksi se, että alkuvaiheen pienet työtehtävät ovat sellaisia, että ne mahdollistavat koko työprosessin logiikan ymmärtämisen. Aluksi hän työskentelee lähes valmiiden asujen kanssa, esimerkiksi ompelee nappeja, jolloin hän voi havainnoida asujen kokonaisuutta. Seuraavaksi hänelle annetaan tehtäväksi vaatteiden ompeleminen, jolloin hän voi tutustua vaatevalmistuksen logiikkaan. Räätälintyö kokonaisuudessaan tehdään siis hänelle läpinäkyväksi alusta asti.

Huonosta esimerkistä käy taas amerikkalaisten lihanleikkaajien työssä oppiminen (mt., 76–79). Siellä oppijoita käyteen lähinnä halpatyövoimana. Oppijat erikoistuvat yksinkertaisiin helposti toistettaviin töihin, eikä heille anneta mahdolli-

suutta havainnoida ammatillista toimintaa kokonaisuudessaan. Oppiminen redusoituu imitoimiseksi.

Tutkivan oppimisen kannalta olennaiseksi asiaksi nousee kasvaminen toimintayhteisön jäseneksi. Oppiminen on siis kulttuurista toimintaa. Edeltävästä pohdiskelusta nousee kaksi näkökohtaa, jotka ovat tutkivan oppimisen keskiössä: ongelma-keskeisyys ja toimintayhteisöön kasvaminen. Seuraavaksi tarkastelen niitä erityisesti tieteelliseen työhön soveltuvan tutkivan oppimisen kannalta.

Ongelmanratkaisu ja asiantuntijuuden kehittyminen

Parhaimmillaan tutkiva oppiminen perustuu ongelmien asettamiseen (ks. Hakkarainen ym. 1999, 207–222). Tieteelliseen työhön sisältyy erilaisia taitoja ja faktatietoa, mutta pohjimmiltaan tieteellisyys on ongelmien asettamista ja niiden ratkaisemista. Taidot ja faktat ovat hyödyttömiä, jos ne eivät kytkeydy ymmärrettävällä tavalla ratkaistaviin ongelmiin. Todellista oppimista ei myöskään tapahdu, jos oppiminen ei kohdistu ongelmanratkaisun prosesseihin. Viime kädessä lopputulos on vähemmän tärkeä kuin prosessi. Opettajan pitäisi olla ensisijaisesti tämän prosessin ohjaaja. Ongelmien pitäisi olla käsitteellisiä ongelmia, joiden ratkaisemiseksi pyritään vastaamaan miksi- ja miten-kysymyksiin.

Toimintayhteisöön kasvaminen tarkoittaa sitä, että asiantuntijuus on jaettua alusta asti (ks. Hakkarainen ym. 1999, 143). Opiskelijalla pitäisi alusta asti olla oikeutus rajalliseen osallistumiseen asiantuntijayhteisöön. Rajallisuus tarkoittaa sitä, että opiskelija ei aluksi osaa kovin paljon, mutta hän kuitenkin osallistuu siten, että osallistumisen aste lisääntyy kaiken aikaa. Aluksi hän tekee pieniä suorituksia, mutta hänellä pitäisi olla jatkuvasti pääsy niihin käytänteisiin, joita yhteisössä noudatetaan, ja

joiden pitäisi olla läpinäkyviä. Muuten hänen on vaikea motivoitua vaatimattomiin tehtäviin.

Tutkiva oppiminen ja tekemällä oppiminen eivät viime kädessä ole toistensa vastakohtia. Pikemminkin on niin, että tekemällä oppiminen on osa tutkivaa oppimista. Tämä avaa näkökulman seuraavaan lukuun, jossa käsittelen esimerkinomaisesti Tampereen yliopiston suomen kielen menetelmäopetuksen kehittämistä. Kehitystyön keskiössä oli opetussuunnitelman kohta A8, joka on nimeltään harjoitustyö. Siihen kuuluvat kenttämetsäkurssi (1 ov), joka sisältää luentoja ja pieniä harjoituksia, sekä varsinainen harjoitustyö (2 ov). Opintojakson tarkoituksena on oppia kenttämenetelmiä, tarkemmin sanoen kenttäaineistojen kuten haastattelujen ja sanastojen keruuta ja käsitteilyä. Aluksi esittelen laajemminkin suomen kielen opetussuunnitelmaa ja asetan harjoitustyön näin osaksi koko opetussuunnitelmaa.

Menetelmäopetuksen ja harjoitustyön kehittäminen

Suomen kielen opetussuunnitelmassa 2000–2002 opinnot oli jaettu osioihin, joista tärkeimmät olivat a) kielen rakenne, b) kielen käyttö ja c) tutkimus. Lisäksi oli joitakin kirjatenttejä ja erikoistumisopintoja, joita ei ollut sijoitettu mihinkään edellä mainituista osioista. Perusopinnoissa ei ollut lainkaan tutkimukseen liittyviä opintoja. Aineopinnoissa niitä oli sen sijaan 13 ov (sivuaineopiskelijoille 8 ov). Kokonaisuuteen sisältyivät fennistiikan historia ja nykysuuntaukset (A6, 1 ov), tieteellinen kirjoittaminen (A7, 1 ov), harjoitustyö (A8, 3 ov) proseminaari (A9, 3 ov), praktikum (A10, 2 ov, vain pääaineopiskelijoille) sekä erikoistumisopintoja (A11, 3 ov, vain pääaineopiskelijoille). Kokonaisuuteen sisältyi siis sekä tieteen historiaan tutustumista

että käytännön harjoittelua tieteellisessä kirjoittamisessa, aineistojen keräämisessä ja analysoimisessa. Lisäksi tehtiin pienimuotoisia omia tutkimuksia proseminaarissa ja praktikumeissa. Syventävissä opinnoissa tutkimusopintoja oli tutkielmaseminaari (S2, 5 ov), johon kuuluivat johdatuskurssi ja varsinainen tutkielmaseminaari, sekä tutkielma (S3, 20 ov).

Tutkimukseen ja menetelmäopetukseen liittyvät opinnot ovat pääosin varsin samanlaisia kuin useimmissa muissakin oppiaineissa. Kuitenkin suomen kielelle ominainen jakso on nimenomaan harjoitustyö, joka jossakin muodossa on kuulunut useimpien yliopistojen suomen kielen opetussuunnitelmaan. Jakson merkitys tulee ymmärrettäväksi tieteenalan historian kautta, josta hieman seuraavassa.

Harjoitustyön ja vähän oppiaineenkin historiaa

Suomen kielen tutkimus on vanhastaan ollut hyvin aineistokeskeinen tieteenala. Tutkimus on perustunut laajoihin murreaineistoihin, lähinnä nauhoituksiin sekä murre- ja nimistökoelmiin (ks. Nuolijärvi 1988). Tästä syystä suomen kielen opetuksessa on pidetty tärkeänä aineistonkeruutaitojen oppimista. Opiskelijoiden työpanosta on myös käytetty hyväksi laajojen kokoelmien kartuttamisessa.

Harjoitustyöt on vanhastaan usein suoritettu niin sanottujen kenttäretkien avulla. Opiskelijat on viety johonkin pitäjään, josta ei vielä ole tarpeeksi aineistoa, ja he ovat kiertäneet keräämässä aineistoa, murre sanoja, nimistöä tai murrenauhoituksia. Aineistokokoelmia on kartutettu ja opiskelijat ovat saaneet harjoitusta aineiston keräämisessä ja käsittelyssä. Useimmat tutkielmat ovat liittyneet tavalla tai toisella murteisiin, eli opitut taidot olivat ainakin siinä mielessä käyttökelpoisia.

Sittemmin tieteenala on muuttunut, ja samalla myös aineistojen rooli on muuttunut. Ensinnäkin kielen tutkimus on muut-

tunut teoreettisemmaksi, jolloin myös erilaiset aineistot kytkeytyvät erilaisiin teoreettisiin perinteisiin. Toiseksi tieteenala on laajentunut. Murteentutkimus kattaa enää vain pienen osan suomen kielen tutkimuksesta. Pro gradu -tutkielmien aiheet heijastelevat tieteenalan yleisempää kehitystä; niissäkin murreaiheiden osuus on ratkaisevasti vähentynyt. Erityisesti semantiikan ja erilaisten pragmatiikan suuntausten kuten diskurssianalyysin, tekstintutkimuksen ja keskusteluntutkimuksen suosio on kasvanut voimakkaasti. Myös murteentutkimus on muuttunut; kun aikaisemmin tehtiin lähinnä äännehistorioita, nykyisin tehdään esimerkiksi sosiolingvistiikkaa ja kieliopillistumistutkimusta. Uudenlaiset tutkimussuuntaukset vaativat myös uudenlaisia aineistoja. Suomen kielen tutkimus on edelleenkin aineistopohjaista, mutta se perustuu hyvin monenlaisiin aineistoihin. Murreana- ja nimikokoelmien ja murrenauhoitusten lisäksi tarvitaan sosiolingvistisiä haastatteluja, keskustelu- ja tilannenauvoituksia, korpuksia, tekstiaineistoja ja niin edelleen.

Tieteenalan kehitys on johtanut siihen, että harjoitustyö on poistettu useiden yliopistojen opintovaatimuksista: aineiston keräämistä ja käsittelyä opetellaan lähinnä erilaisten seminaarien ja praktikumien yhteydessä. Harjoitustyö oli vuonna 2001 pakollisena opintojaksona Tampereen lisäksi enää Joensuun yliopistossa. Vapaaehtoisena opintojaksona se oli Oulun yliopistossa. Tampereellakin sitä on pyritty kehittämään. Kenttämetodiikan kurssilla käsiteltiin erilaisia aineistoja ja pyrittiin liittämään niitä erilaisiin teoriaperinteisiin; lisäksi tehtiin joitakin pieniä harjoituksia. Harjoitustyökin oli mahdollista tehdä melko monelta alalta. Käytännössä laitokseen oli kuitenkin muotoutunut sellainen perinne, että harjoitustöitä oli kahdenlaisia.

Ensimmäinen vaihtoehto oli haastattelunauhoituksen tekeminen ja sen litterointi. Tämä oli vanhan murrenauhoituksen perillinen, mutta opiskelijoiden ei enää ollut pakko tehdä murrenauhoitusta. He saattoivat haastatella periaatteessa ketä tahan-

sa. Toinen vaihtoehto oli sanaston kerääminen. Tämä taas oli murre sanojen keruun perillinen. Tässäkään yhteydessä ei kuitenkaan enää tarvinnut kerätä murre sanoja, vaan paremminkin suositeltiin erilaisten ammatti- ja harrastesanastojen keräämistä. Näitä myös kerättiin. Muunlaisia harjoitustöitä tehtiin hyvin vähän. Tämä johtunee eräänlaisesta julkilausumattomasta perinteestä. Opiskelijat olivat oppineet siihen, että nämä kaksi vaihtoehtoa olivat harjoitustyöt ja kanoniset muodot. Toisaalta kenttämetsäkurssin kurssilla myös annettiin tarkimmat ohjeet juuri näiden töiden tekemiseen.

Pohdin seuraavassa vanhan opetussuunnitelman kohdan A8 ongelmia. Kuten edellä mainitsin, kohtaan kuuluivat kenttämetsäkurssin kurssi (1 ov) ja varsinainen harjoitustyö (2 ov). Tarkastelen kyseisiä ongelmia suhteessa koko opetussuunnitelmaan ja erityisesti suhteessa tutkivan oppimisen ja tekemällä oppimisen problematiikkaan.

Ongelmia ja niiden syitä

Kenttämetsäkurssin ja harjoitustyön ongelmia tuottivat nähdäkseen seuraavat tekijät:

- A) *Töiden venyminen.* Kokemus osoitti, että vaikka kenttämetsäkurssin kurssi suoritettiin yleensä melko aikaisessa vaiheessa, harjoitustyön tekeminen tahtoi jäädä aivan opiskelujen loppuvaiheeseen. Moni palautti harjoitustyön vasta gradun jälkeen. Tällöin se ei ollut minkäänlaisessa mielekkäässä yhteydessä muihin opintoihin, eikä se niveltynyt osaksi opiskelijoiden henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Se oli erillään sekä kenttämetsäkurssista että seminaari- ja pro gradu -töistä.

B) Kenttämetsämetodiikan kurssin ja harjoitustöiden aiheiden suppeus.

Vaikka kenttämetsämetodiikan kurssia ja harjoitustyötä oli kehitetty, ne eivät edelleenkään kattaneet kuin pienen osan tieteenalan kenttästä. Ensinnäkin kenttämetsämetodiikan kursseilla keskityttiin vain kenttäaineistojen keruuseen, jolloin esimerkiksi kirjalliset aineistot puuttuivat täysin. Käytännössä näyttää kuitenkin siltä, että suuressa osassa pro gradu -töistä käytetään kirjoitetun kielen aineistoja. Kenttäaineistoistakin harjoitustöinä tehtiin lähinnä vanhan perinteen mukaisia haastatteluita ja sanastotöitä.

C) Harjoitustyön irrallisuus. Harjoitustyöt jäivät opiskelijoiden opinnoissa varsin irralliseksi työkse, mikä liittyy kahteen edellä mainittuun ongelmaan. Koska harjoitustöiden ala oli suppea ja koska niiden tekeminen venyi, ei niissä kerättyjä aineistoja juuri koskaan käytetty muissa töissä, eivätkä niissä opitut taidot olleet useinkaan tarpeellisia muussa opiskelussa.

Edellä kuvatun perusteella näyttää siltä, että harjoitustyö oli monella tavalla ongelmallinen tutkivan oppimisen kannalta. Useimpien opiskelijoiden kohdalla harjoitustyö ei niveltynyt osaksi aitoja ongelmanratkaisuprosesseja. Opittiin kyllä (paremmin tai huonommin) jokin tutkimuksen tekoon liittyvä taito, mutta ei opittu, mitä sillä tutkimuksessa tehdään. Ei opittu sen yhteyttä abstraktiin käsitteelliseen ajatteluun. Työn tekeminen ei myöskään edesauttanut asiantuntijakäytänteisiin kasvamista. Opiskelijat opiskelivat vain yhtä pientä tutkijantyön lohkoa, mutta koska kerättyjä aineistoja ei useimmiten myöhemmin käytetty mihinkään, ei opittu yleensä niveltynyt osaksi asiantuntijakäytänteitä; tutkimusprosessin logiikka kokonaisuudessaan ei tullut opiskelijoille tarpeeksi hyvin läpinäkyväksi. Opiskelijalla ei myöskään laajemmin ollut pääsyä asiantuntijakäytänteiden verkostoon.

Opetussuunnitelman kehittäminen

Lukuvuonna 2001–2002 uudistettiin opetussuunnitelmaa. Olin mukana opetussuunnitelmatyöryhmässä. Keskityin työryhmässä erityisesti menetelmäopetuksen ja harjoitustyön ongelmiin. Tein asiasta muistion, jonka jaoin työryhmän jäsenille, ja jossa esitin kaksi vaihtoehtoista mallia menetelmäopetuksen kehittämiseksi: 1) Kenttämätologiaa ja harjoitustyötä kehitetään vanhalta pohjalta niin, että kenttämetodiikasta tehdään monipuolisempi kurssi ja harjoitustyöstä ohjatumpi niin, että työt valmistuvat ajoissa. 2) Aineistonkeruu liitetään praktikumeihin, joissa se voi olla kiinteässä yhteydessä itse tutkimuksen tekemiseen, mihin myös liittyisi kenttämetodiikan kurssin monipuolistaminen. Lisäksi pohdin myös sitä mahdollisuutta, että harjoitustyö tulisi sivuaineopiskelijoille vapaaehtoiseksi. Näytti nimittäin siltä, että erityisesti sivuaineopiskelijoilla harjoitustyö jäi roikkumaan.

Ratkaisuksi tuli näiden kahden vaihtoehdon välimuoto. Kenttämetodiikan kurssiin yhdistettiin aineksia vanhasta tieteellisen kirjoittamisen kurssista ja siitä tehtiin menetelmä- ja tiedonhankintakurssi (A4, 1 ov). Se on lähinnä luentokurssi, jossa käydään läpi tieteellisen tutkimuksen perusteita, tieteellistä kirjoittamista ja kielitieteen tärkeimpiä metodeja. Suoritustapana ainakin ensimmäisellä kurssilla oli luentopäiväkirja. Harjoitustyötä ei poistettu, mutta sen nimeksi tuli menetelmäharjoitukset. Siinä ei enää tehdä yhtä isoa aineistonkeruutyötä vaan useita pienempiä, opitaan siis monenlaista työtä, jotka tehdään ohjatusti yhden lukukauden aikana. Näin ollen suuri osa kenttämetodiikan kurssilla aikaisemmin tehdyistä harjoituksista siirtyi menetelmäharjoituksiin. Proseminaarin ja praktikumin tilalle luotiin uudenlainen praktikum, jonka laajuudeksi tuli neljä opintoviikkoa. Opintoviikkomäärä mahdollistaa sen, että laa-

jemmat aineistonkeruutyöt voidaan liittää osaksi praktikumia, jolloin ne liittyvät opiskelijan omaan tutkimuskokeiluun.

Arviointia

Tällä hetkellä uutta opetussuunnitelmaa sovelletaan ensimmäistä kertaa käytäntöön, joten sen arvioiminen on vain alustavaa. Esimerkiksi opiskelijapalautetta on ainoastaan menetelmä- ja tiedonhankintakurssista, eikä sen perusteella voi vielä arvioida koko prosessia. Menetelmäharjoitukset tehdään ohjatulla menetelmäharjoituskurssilla, jolloin ne eivät jää roikkumaan hamaan tulevaisuuteen yhtä helposti kuin harjoitustyö aikaisemmin. Menetelmä- ja tiedonhankintakurssi on laajentunut. Siellä käsitellään tutkimusprosessia laajemmin kuin vanhalla kenttämetsäkurssilla. Menetelmäharjoituksissa on tarkoitus kokeilla erilaisia menetelmiä, joten sielläkään harjoitusten kirjo ei jää niin suppeaksi kuin vanhassa harjoitustyössä. Näin ollen opittavien menetelmien kirjo laajenee vastaamaan paremmin nykylingvistiikan haasteita.

Nähdäkseni uusi opetussuunnitelma on menetelmäopetuksen suhteen monessa suhteessa parempi kuin edellinen, mutta jättää toisaalta joitakin perusongelmia ratkaisematta. Ongelmana on edelleenkin se, että menetelmäopetuksen eri osat ovat liian irrallaan toisistaan. Menetelmä- ja tiedonhankintakurssi, menetelmäharjoitukset ja praktikum ovat erillisiä kursseja, eikä niiden välille välttämättä synny luontevaa yhteyttä. Tämä yhteys olisi mahdollista luoda siten, että menetelmäopetus kytkettäisiin alusta asti ongelmanratkaisuprosesseihin. Olisi järkevää, että opiskelijoilla olisi alusta asti tutkivaa oppimista vaativa oppimistehtävä, jonka avuksi luennot ja harjoitukset nivELYISIVÄT (vrt. Ruoho tässä teoksessa). Tällöin tekeminen nivELYISI OSAKSI tutkimista.

Tutkiminen, tekeminen ja opetussuunnitelma

Kuten alussa esitin, tieteelliseen työhön kuuluu paljon ”taitokomponentteja”, joiden oppiminen vaatii varsin rutiininomais-takin oppimista. On opittava, miten asiat yleensä tehdään, ennen kuin voi kyseenalaistaa totunnaiset tavat. Mutta tutkivan oppimisen kannalta on tärkeää, että tutkimustaidot nivELYVÄT osaksi todellisia ongelmanratkaisuprosesseja, että opiskelijalla on pääsy tutkimusprosessiin kokonaisuudessaan ja että hän näin ollen voi nähdä rutiininomaisenkin työn suhteen koko tutkimusprosessiin.

Esimerkiksi oppiessaan litteroimaan opiskelijalla pitäisi olla käsitys siitä, mihin litteraatiota käytetään ja miksi se on tehtävä tietyllä tavalla. Tällöin hän vähitellen oppisi myös sen, että litterointi ja aineiston analyysi ovat tiukasti toisiinsa kietoutuneita työn vaiheita, jotka vaikuttavat toisiinsa. Litteroimisen pitäisi siis olla osa tutkimusprosessia, ei erillinen työ. Olennaista on se, että opiskelija oppii tutkimaan, ei se että hän oppii vain litteroimaan.

Menetelmäopetuksen ja tutkivan oppimisen asemaa opetussuunnitelmassa on syytä tarkastella yleisemminkin. Tämä on erityisen tärkeää nyt, kun ollaan siirtymässä kaksiportaiseen tutkintoon ja mietitään, mitä kandidaatin ja mitä maisterin on osattava. Otan tässäkin esimerkiksi suomen kielen nykyisen opetussuunnitelman, jossa tavoitteet on muotoiltu seuraavasti:

”Suomen kielen opiskelun tavoitteena on perehdyttää opiskelijat tieteellisiin käsityksiin kielen rakenteesta ja tehtävistä sekä kielen historiasta, antaa pohja suomen kielen tieteelliselle tutkimukselle sekä harjaannuttaa käyttämään suomen kieltä täsmällisesti ja sujuvasti.”

Vanhastaan opetussuunnitelmat ovat olleet oppiaine- ja opettajakeskeisiä, mutta 1990-luvulta alkaen on alettu korostaa oppijakeskeistä opetussuunnitelmaa. Siinä on korostettu oppijan ongelmista lähtemistä, oppijan itsensä kehittämistä ja yhteistä suunnittelua. Tarkoituksena on mahdollistaa opiskelijan itseohjattu oppiminen (Kauppi 1992, 76–79). Ajattelu sopii yhteen konstrukttiivisen oppimiskäsityksen kanssa, jossa oppija nähdään aktiivisena tiedonrakentajana. Toisaalta oppijakeskeistä lähestymistapaa on kritisoitukin voimakkaasti (mt., 92–94). Joissakin malleissa on keskitytty liikaa yksilöön ja yksilön tarpeisiin, ja tällöin on päädytty ajattelemaan, että opiskelijoiden viihtyminen olisi jotenkin itseisarvoista. Silloin unohdetaan, ettei oppiminen ole välttämättä helppoa. Helposti myös ajaudutaan *kaikki käy* periaatteeseen, jossa lähdetään yksinomaan oppijan nykyisistä tarpeista, vaikka syytä olisi myös kyseenalaistaa ja herätellä tarpeita kuten Kauppi aiheellisesti kysyy, ”*voiko oppija kokea tarvitsevänsä jotain, josta hän ei tiedä*”. Kuten aiemmin esitin, tutkiva oppiminen on kasvamista asiantuntijayhteisöön, eikä se näin ollen voi olla yksilökeskeistä.

Olennaista oppijakeskeisyydessä on näkökulman siirtyminen oppimisprosesseihin (Ropo 1994, 92). Samanlainen ajatus sisältyy myös ongelmaperustaiseen oppimiseen lähestymistapana: oppimisen ytimenä nähdään ongelmanratkaisu inhimillisenä prosessina (Poikela & Poikela 1997a). Opetussuunnitelmassa pitäisi näkyä pyrkimys tutkivaan oppimiseen ja opiskelijan kasvamiseen tiedon rakentelijana ja omaehtoisena toimijana, kuitenkin niin, että kasvaminen ei tapahdu tyhjiössä tai yksilön päässä, vaan nimenomaan osana asiantuntijayhteisöä. Tutkivan oppimisen taito on yliopistollisen osaamisen ydintä.

Suomen kielen opetuksen tavoitteet heijastelevat paljolti opettaja- ja oppiainekeskeistä asetelmaa, jossa opiskelijat ”*perehdytetään*” tieteenalan periaatteisiin. Tätä heijastelee myös opetussuunnitelma kokonaisuudessaan. Opetus koostuu lähinnä

luennoista, joistakin harjoituksista ja kirjallisuudesta, jotka on mietitty oppiaineen näkökulmasta. Nämä oppiaineen perusasiat ovat sinänsä tärkeitä, ja niiden on oltava osana opetussuunnitelmaa. Mutta opetussuunnitelmaan olisi hyvä saada oppimisprosessien ja tutkivan oppimisen näkökulma, ja sen olisi tavalla tai toisella oltava mukana myös opettamisen tavoissa.

Tieteellinen työ perustuu pitkälti tutkimalla oppimiseen, mihin menetelmäopinnoissa ja seminaaritöissä pyritäänkin. Kuitenkin, jos opetussuunnitelma perustuu ajatukseen opettajasta tiedonjakajana, eivät opiskelijat saa aikaisemmasta opiskelusta välineitä tutkivaan otteeseen. Olisi hyvä, jos opetussuunnitelma tarjoaisi alusta asti mahdollisuuden tutkivaan oppimiseen. Pitäisi löytää sellaisia opetuskäytänteitä, jotka tukisivat tätä. Kuten Esa Poikela (2001b, 26) toteaa, *”[o]piskelu ja oppiminen tulisi organisoida siten, että opiskelijat muodostavat opintojensa alusta lähtien tutkijaopettajien ohjaamia oppivia ryhmiä, joissa opitaan tutkimalla”*. Alussa voisi olla helpompia tehtäviä, jotka kuitenkin tarjoaisivat pääsyn tutkimusprosessiin; opintojen kuluessa oppimistehtävät vaikeutuisivat.

Olisi myös syytä pohtia tutkivan oppimisen suhdetta ammatilliseen osaamiseen. Vain ani harva suomen kielen opiskelijoista valmistuu tutkijaksi. Sen sijaan he toimivat hyvin monenlaisissa ammateissa. Enemmistö toimii opetustehtävissä; toiseksi yleisimpiä ovat viestintään liittyvät tehtävät (ks. Valmistuneiden sijoittuminen 2002, 43; Valmistuneiden sijoittuminen 2003, 44–45). Tarvittaisiin tiiviimpää suhdetta työelämään, jotta pystytään paremmin vastaamaan työelämän haasteisiin. Tämä koskee myös menetelmäopetusta, vaikka se on perinteisesti selvimmän liittynyt nimenomaan tutkijakoulutukseen. Työelämä on kuitenkin muuttunut niin, että se edellyttää entistä enemmän ongelmanratkaisutaitoja ja oppimisen taitoa (Poikela & Poikela 1997b). Kyse ei siis ole siitä, että ryhdyttäisiin antamaan ammatillista opetusta, vaan siitä, että kuunneltaisiin enemmän työelä-

män ääntä sen suhteen, millaista yliopistollista osaamista työelämässä tarvitaan.

Voitaisiin myös harkita pää- ja sivuaineopiskelijoiden asemaa. Sivuaineopiskelijat oppivat asiantuntijakäytänteisiin pääaineissaan, ja heidän identiteettinsä rakentuu pääaineen kautta (vrt. Poikela, E. 2001a, 103). He tekevät tutkielmansa pääaineeseensa, ja yleensä heidän ammatillinen suuntautumisensäkin määräytyy pääaineen kautta. Onko tällöin tarpeen, että he käyvät läpi menetelmäopintoja suomen kielessä. Heille ehkä riittäisi perinteinen tiedonjakaminen. He voisivat käyttää tuota tietoa sitten pääaineissaan. Se, että tehtäisiin selkeämpi ero pääaineopiskelijoiden ja sivuaineopiskelijoiden välillä, vapauttaisi resursseja siihen, että tutkivan oppimisen idea voitaisiin ottaa toissaan.

Siirryttäessä kaksiportaiseen tutkintoon toinen mahdollisuus on eri oppiaineiden yhteisissä opinnoissa. Olisi mahdollista, että tutkivaa oppimista opittaisiin nimenomaan tällaisissa yhteisissä opinnoissa. Voisi ajatella, että tutkiva oppiminen olisi sellaista ydinosaamista, jossa monitieteisyyttä voitaisiin hyödyntää. Näin ollen välttyttäisiin siltä päällekkäisyydeltä, että opiskelijat oppivat tieteellisiä käytäntöjä useissa oppiaineissa erikseen.

Lähteet

- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Kauppi, A. 1992. Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Lave, J. 1996. The practice of learning. Teoksessa S. Chaiklin & J. Lave (toim.) Understanding practice. Perspectives on activity and context. Cambridge: Cambridge University Press, 3–32.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuolijärvi, P. 1988. Kielenuikkoisten taustamuuttujien huomioon ottaminen 1800-luvun ja 1900-luvun alun murretutkimuksissa. Teoksessa J. Kallikoski & P. Leino & P. Pyhtilä (toim.) Kieli 3. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 117–160.
- Olson, D. R. ja Bruner, J. S. 1996. Folk psychology and folk pedagogy. Teoksessa D. R. Olson & N. Torrance (toim.) The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling. Oxford: Blackwell, 9–27.
- Poikela, E. 2001a. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 10–117.
- Poikela, E. 2001b. Tarvitaanko yliopistossa lehtoreita? Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 13–29.
- Poikela, E. & Poikela S. 1997. Ongelmaperustainen oppiminen. PBL – metodi vai strategia? Fysioterapia 2/97.

- Poikela, S. & Poikela, E. 1997. Ongelmaperustainen oppiminen. Aikuiskoulutuksen Maailma 6/1997.
- Ropo, E. 1994. Opetussuunnitelmat ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa Elinikäinen oppiminen. Kansanvalistusseura ja Aikuis-
kasvatuksen Tutkimusseura, 87–114.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Valmistuneiden sijoittuminen 2002. Tampereen yliopistosta vuonna 2000 valmistuneiden työelämään sijoittuminen. Tampere: Tampereen yliopisto, Rekrytointipalvelut.
- Valmistuneiden sijoittuminen 2003. Tampereen yliopistosta vuonna 2001 valmistuneiden työelämään sijoittuminen. Tampere: Tampereen yliopisto, Rekrytointipalvelut.