

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Taloustieteiden tiedekunta

**ACTION LEARNING -KÄYTÄNNÖN SOVELTAMINEN
YLIOPISTOSSA**

**Tapaustutkimus johtamisen oppiaineen graduohjauksen
kokeilu Action Learning -sovellutuksena**

Johtaminen, Pro gradu -tutkielma

Lokakuu 2002

Laatija: Ritva Leskinen

Ohjaaja: Raili Moilanen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO TALOUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Tekijä	Leskinen, Ritva Annikki		
Työn nimi	Action Learning -käytännön soveltaminen yliopistossa –Tapaustutkimus johtamisen oppiaineen graduohjauksen kokeilu Action Learning -sovellutuksena –		
Oppiaine	Johtaminen	Työn laji	Pro gradu -tutkielma
Aika	Lokakuu 2002	Sivumäärä	79 + liitteitä 3 kpl
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Action Learning on organisaation ja henkilöstön kehittämisen ja kouluttamisen yhdistävä prosessi, jota on kehitetty ja käytetty useiden vuosikymmenien ajan eri puolilla maailmaa johtajien ja organisaatioiden kehittämisessä. Action Learning -prosessissa tarkoituksena on merkittävän työtehtävään liittyvän ongelman tai kehitettävänä olevan hankkeen ratkaiseminen ryhmän tuella. Ryhmää käytetään ongelman paikantamisessa ja ratkaisuehdotusten etsimisessä. Vastuu ongelman ratkaisusta on kuitenkin jokaisella ryhmän jäsenellä itsellään.</p> <p>Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunnan johtamisen oppiaineen graduohjausta kokeiltiin Action Learning -sovellutuksena syksyllä 2001. Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää case-ryhmän ryhmäprosessin kehittymistä ja ryhmäjohtamista sekä ongelman ratkomista ryhmässä. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on selvittää Action Learning -menetelmän soveltuvuutta graduohjaukseen. Toisena tavoitteena on antaa joitakin kehittämissuosituksia menetelmän edelleen kehittämiseksi. Aihetta lähestyttiin aluksi ryhmäprosessin näkökulmasta ja tutkimusongelmaksi muodostui: Miten Action Learning -menetelmää voidaan soveltaa ja kehittää graduohjausta tukeväksi menetelmäksi? Tutkimusprosessin aikana ilmenneiden tekijöiden seurauksena päädyttiin selvittämään: Miten eroavat toisistaan kokeneiden johtajien ja kokemattomien henkilöiden kehittämiseen tähtäävän Action Learning -prosessin johtaminen? Tätä tarkasteltiin Action Learning -koulukunta-ajattelun näkökulmasta. Tutkimus toteutettiin osallistuva havainnointi-menetelmällä, jota täydennettiin kyselyillä.</p> <p>Kokemattomista henkilöistä koostuvan Action Learning -ryhmän vetäminen vaatii aloitusvaiheessa monenlaisten asioiden huomioimista. Kokemattomilta henkilöiltä puuttuivat sekä ryhmätoiminnan tuntemusta että ongelman sisäistämisen ja esittämisen taitoja, jolloin ryhmää ei voitu tehokkaasti hyödyntää ongelman ratkaisemisessa. Tutkimuksen mukaan kokematon ryhmä vaatii sekä selkeitä toimintaohjeita ryhmän toimintatavoista ja Action Learning -prosessista että aikaa perehtyä ratkottavaan ongelma-alueeseen. Action Learning -sovellutuksen kehittäminen graduohjauksen tukemisessa painottuu ryhmän jäsenen oppimisen ja kehittymisen tukemiseen, mikä sisältää sekä yksilön toiminnan että ongelman ratkaisemisen tukemista.</p>			
Asiasanat	Action Learning, Action Learning -koulukunnat, ryhmäprosessi, ryhmäprosessin johtaminen		
Säilytyspaikka	Jyväskylän yliopisto / Taloustieteiden tiedekunta		

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
1.1	TAUSTAA JA PERUSTELUJA.....	2
1.2	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA ONGELMAT	3
1.3	RAJAUS JA RAKENNE	4
2	ACTION LEARNING -KOULUKUNNAT	7
2.1	TIETEELLINEN KOULUKUNTA.....	8
2.2	KOKEMUKSELLINEN KOULUKUNTA	10
2.3	KRIITTINEN REFLEKTIO -KOULUKUNTA	11
2.4	YHTEISTÄ KOULUKUNNILLE	14
2.5	KOULUKUNNAT JA OPPIVA ORGANISAATIO	16
3	ACTION LEARNING – MITÄ SE ON?	19
3.1	ACTION LEARNING -RYHMÄN JOHTAMINEN	21
3.2	RYHMÄNVETÄJÄT KOULUKUNNISSA.....	23
3.2.1	<i>Tieteellinen koulukunta</i>	23
3.2.2	<i>Kokemuksellinen koulukunta</i>	24
3.2.3	<i>Kriittinen reflektio -koulukunta</i>	25
3.3	ACTION LEARNING -RYHMÄ.....	27
3.4	RYHMÄN JÄSENTEN TEHTÄVÄT JA ROOLI	28
4	RYHMÄPROSESSI	30
4.1	RYHMÄPROSESSIN MUOTOUTUMINEN.....	31
4.2	RYHMÄPROSESSIN ONNISTUMINEN	33
5	TUTKIMUSPROSESSI	36
5.1	TUTKIMUSMETODI JA -MENETELMÄT.....	37
5.1.1	<i>Osallistuva havainnointi kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana</i>	38
5.1.2	<i>Kyselytutkimus tässä tutkimuksessa</i>	39
5.2	KOHDERYHMÄN KUVAUS.....	39
5.3	HAVAITTUA JA KOETTUA	40
5.3.1	<i>Havaintoja ryhmätapaamisista</i>	41
5.3.2	<i>Toiveita ja kokemuksia</i>	45
5.4	LUOTETTAVUUS JA KRITIIKKIÄ	48
6	TUTKIMUSTULOKSIA	51
6.1	TULOSTEN TARKASTELUA.....	51
6.1.1	<i>Ryhmän muotoutuminen</i>	51
6.1.2	<i>Ryhmän toiminta</i>	54
6.1.3	<i>Ongelmat</i>	55
6.1.4	<i>Ohjaus</i>	57
6.1.5	<i>Muuta</i>	59
6.2	YHTEENVETOA TUTKIMUKSEN TULOKSISTA.....	59
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA KEHITTÄMISSUOSITUKSET	65
7.1	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ.....	65
7.2	KEHITTÄMISSUOSITUKSIA.....	71
	LÄHTEET	76

Liitteet

1 JOHDANTO

Organisaatioiden ja johtajien kehittämispaineet ovat lisääntyneet viime vuosikymmenien aikana kilpailun ja kansainvälistymisen lisääntyessä. Tähän kehittämistarpeeseen pyrkivät vastaamaan myös yliopistot ja tiedekunnat kehittämällä toimintaansa ja tarjoamalla tutkittua ja ajanmukaista tietoa ja opetusta. Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunta pyrkii omalta osaltaan vastaamaan tähän haasteeseen kehittämällä toimintaansa enemmän liike-elämän vaatimusten mukaisesti. Yksi esimerkki tästä on johtamisen oppiaineen pro gradu -ohjauksen kokeilu toimintaoppimisen eli Action Learning -menetelmällä, mikä on tällä hetkellä maailmassa luultavasti käytetyin liikkeenjohdon koulutuksissa käytetty menetelmä.

Action Learning -ohjelmassa on kysymys organisaation ja henkilöstön kehittämisen ja kouluttamisen yhdistävästä prosessista (Moilanen 2001, 98). Prosessissa ryhmää käytetään oppimisen välineenä. Ryhmän kokoontumisilla on tietty järjestys ja rakenne, niin että yhteiset tapaamiset ja tapaamisten väliin sijoittuva kehittämistyö omassa organisaatiossa vuorottelevat. (Moilanen 2001, 98.) Ryhmää käytetään ongelman täsmentämisessä, ratkaisuvaihtoehtojen etsimisessä ja tulosten arvioinnissa (Moilanen 1990, 17). Vastuu ratkaisuista ja päätöksenteosta on kuitenkin jokaisella ryhmän jäsenellä itsellään. Ryhmän vetäjän tehtävä on auttaa ryhmää aloituksessa, kannustaa ryhmän jäseniä jakamaan ideat, olemaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa sekä helpottaa ryhmän kehittymistä oppimisessa.

Jyväskylän yliopiston yliassistentti Raili Moilanen päätyi kokeilemaan syksyllä 2001 Jyväskylän yliopiston taloustieteellisen tiedekunnan johtamisen oppiaineessa teemakohtaista pro gradu -ohjausta Action Learning -menetelmällä. Aikaisemmin Action Learning -menetelmää ei ole sovellettu suomalaisissa yliopistoissa perusopiskelijoiden ohjauksessa. Perinteisesti yliopistoista valmistuvat tekevät lopputyönsä joko yksin tai parityönä ilman ryhmän tukea tai apua. Lopputyön eli pro gradun tarkoitus on toimia näytteenä opiskelijan kyvystä itsenäiseen työskentelyyn ja raportointiin (Pirinen, Raatikainen, Takala & Uusitalo 2001). Työelämässä, varsinkin johto-, esimies- ja asiantuntijatehtävissä pyritään ongelmia ja kehittämishankkeita ratkomaan ryhmissä tai ryhmän tuella.

Action Learning on perusajatukseltaan yksinkertainen ja sen kehittymiseen on vaikuttanut monet muutoksen ja oppimisen filosofiat. ”Management ja leadership” -ajattelun kehittyminen ovat tuoneet toimintaoppimisen yhdeksi johtamisen kehittämisvälineeksi. Menetelmän sovellutuksiin ja käytäntöihin saattaa vaikuttaa se, onko kehittämisen pääkohteena yksilö vai organisaatio. Myös toteuttajien erilaiset katsontakannat ja taustajatukset oppivan organisaation käsitteestä voivat vaikuttaa käytäntöjen sovellutuksiin.

1.1 Taustaa ja perusteluja

Tutkimuksen taustalla on Action Learning -sovellutuksen kokeilu pro gradu-ohjauksen kehittämisessä Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunnassa. Syksyllä 2001 yliassistenttina aloittaneen Raili Moilasan työnkuvaan kuuluu muun muassa johtamisen oppiaineen pro gradu -ohjaus. Uutena gradu-ohjausmuotona päädyttiin kokeilemaan Action Learning -ohjelman sovellutusta.

Moilanen on aikaisemmin työskennellyt liikkeenjohdon konsulttina ja kouluttajana sekä oppivan organisaation tutkijana. Johtamiskoulutusten toteuttajana hänellä on kokemusta Action Learning -käytäntöjen soveltamisesta. Action Learning -ohjelmat ovat yksilön ja organisaation kouluttamisen ja kehittämisen yhdistäviä prosesseja. Tässä case-ryhmässä oli kyse yksilön kehittämisestä eli itsenäisestä ryhmästä. Action Learning -prosessin tarkoituksena oli auttaa opiskelijoita oman pro gradun työstämisessä, oppia prosessista ja toisten töistä. Lisäksi tavoitteena oli mahdollisemman hyvätasoiset lopputuotokset kesään 2002 mennessä.

Case-ryhmä oli Raili Moilasan vetämä seitsemän opiskelijan muodostama johtamisen oppiaineen gradu-ryhmä, jossa tutkimuksen tekijä on niin sanottu ”ulkojäsen”. Alussa kaikilla ryhmän jäsenillä oli työstettävänä oma pro gradunsa. Tammikuun aikana kaksi opiskelijaa kuitenkin päätti yhdistää voimansa, ja he ryhtyivät parityöhön. Koko ryhmää yhdistävä tekijä oli oppiva organisaatio ja oppivan organisaation johtamiseen liittyvien tekijöiden tutkiminen.

Pro gradu -ryhmän jäsenillä oli myös mahdollisuus Metodix-ohjelman käyttöön. Metodix on yksi uusista verkko-oppimisympäristöistä, joita on kehitetty ja kehitetään korkea-asteen opintojen tukemiseksi verkkoympäristössä. Metodix-ympäristö mahdollistaa tutkimuksen tekijöiden, menetelmien käyttäjien sekä tutkimuksen tekoa opiskelevien ja opettavien vuorovaikutuksen. (<http://www.metodix.com>.) Ryhmän jäsenet saivat käyttöopastuksen Metodixiin, jossa ohjelman perusasiat esiteltiin ja ryhmän jäsenet kokeilivat ohjelman käyttöä.

Action Learning -sovellutusten kokeilua voidaan perustella tämän päivän ja tulevaisuuden johtajien vaatimuksilla. Johtajilta vaaditaan muun muassa pitkänäköisyyttä, laaja-alaista osaamista, mukautumiskykyä, vuorovaikutustaitoja ja sosiaalista kilpailukykyä. Johtajilta vaaditaan kykyä reagoida nopeasti eteen tuleviin muutoksiin sekä muutosten nopeaan läpivientiin organisaatiossa. Juuri taloustieteen opiskelijat, tulevat ekonomit, ovat niitä, joiden odotetaan sijoittuvan työelämään erilaisiin johtamis- ja asiantuntijatehtäviin.

Action Learning -sovellutuksia ei ole aikaisemmin käytetty yliopiston perustutkinto-vaiheen opiskelijoiden ohjauksessa, joten siihen liittyy paljon riskejä. Action Learning -ohjelman toimiminen ja onnistuminen ei nimittäin ole itsestään selvää, ja sen onnistumiseen vaikuttavat monet tekijät. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää ohjelman käyttökelpoisuutta ja tutkimuksen pohjalta pyritään laatimaan jonkinlaisia kehittämissuunnitelmia ja -suosituksia. Näin tällä tutkimuksella on myös uutuusarvoa.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja ongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää Action Learning -ryhmän johtamiseen vaikuttavia tekijöitä havainnoimalla ryhmäprosessin johtamista ja kehittymistä sekä kokoamalla ryhmän jäsenten kokemuksia Action Learning -ohjelman sovellutuksista. Tutkimuksen pääongelmaksi muodostui kysymys:

- 1. Miten Action Learning -menetelmää voidaan soveltaa ja kehittää pro gradu -ohjausta tukeväksi menetelmäksi?*

Tähän etsittiin vastausta vastaamalla ensin tutkimuksen alaongelmiin:

- Miten ryhmän jäsenten ja ohjaajan roolit kehittyvät ryhmäprosessin edetessä Action Learning -ohjelmaa sovellettaessa pro gradu -ohjaukseen?
- Miten ryhmän jäsenet kokevat ryhmäoppimisen ja -toiminnan?
- Miten ongelman ratkaisu etenee ryhmässä?

Tutkimuksen teoria ja empiria etenivät käsi kädessä ja vuorovedoin. Kirjallisuuskatsauksen alkuvaiheessa perehdyttiin pääasiassa liikkeenjohdolliseen Action Learning -kirjallisuuteen, jolloin huomio kiinnittyi Action Learning -ohjelmien keskittyvän enemmän kokeneiden johtajien vetämien organisaatioiden kehittämiseen kuin yksilön kehittämiseen. Tutkimuksen kohteena oleva case-ohjelma oli kuitenkin yksilön kehittämiseen tähtäävä ohjelma. Tämä viritti uuden mielenkiinnon kohteen: Miten eroavat toisistaan organisaation kehittämiseen ja yksilön kehittämiseen tähtäävän ohjelman toteuttaminen ja johtaminen? Tästä syystä tutkimukseen tuli mukaan toinen vaihe. Toisen vaiheen avulla pyrittiin selvittämään mitkä tekijät vaikuttavat ryhmäprosessin epäonnistumiseen case-ryhmässä. Tällä pyrittiin luomaan uutta tietoa nyt havaitusta uudesta ilmiöstä ja toiseksi pääongelmaksi tarkentuikin kysymys:

2. Miten eroavat toisistaan kokeneiden johtajien ja kokemattomien henkilöiden kehittämiseen tähtäävän Action Learning -prosessin johtaminen?

Vastaamalla tähän kysymykseen pyritään selvittämään Action Learning -ohjelman soveltuvuutta pro gradu -ohjaukseen eli millaisia toimenpiteitä ja järjestelyjä Action Learning -sovellutusten laajempi käyttöönnotto edellyttäisi yliopisto-opiskelussa.

1.3 Rajaus ja rakenne

Action Learning -ryhmä voi olla joko organisaation kehittämistä varten perustettu tai niin sanottu itsenäinen ryhmä, jolloin tavoitteena on yksilön kehittyminen. Case-ryhmässä on kyse nimenomaan itsenäisestä ryhmästä. Tässä tutkimuksessa keskitytään selvittämään itsenäisen ryhmän toimintaa ja sen johtamista. Tutkimuksen toinen vaihe on puolestaan rajattu Action Learning -käytäntöjen eroavuuksien selvittämiseen.

Action Learning -ohjelmien yhtenä tarkoituksena on ryhmän käyttö ongelman ratkaisussa ja oppimisessa. Lisäksi vuorovaikutus ja ryhmäprosessin muodostuminen nousevat tärkeäksi osaksi Action Learning -ryhmätapaamisissa. Tämän tutkimuksen alussa keskitytään Action Learning -ryhmäprosessin kehittymisen ja ryhmäprosessin johtamisen selvittämiseen. Tutkimuksen empiria-vaiheen alussa selvitetään ryhmän jäsenten ja johtajan roolin kehitystä prosessin aikana sekä ongelman ratkaisua ryhmän tuella.

Tutkimuksen aikana ryhmäprosessin kehittymisessä ilmenneiden ongelmien seurauksena tarkasteltiin tutkimuksen kulkua ja tutkimusongelmaa uudelleen. Tämän mahdollistaa tutkimuksen metodi. Alasuutari toteaa, että metodin on oltava sellainen, että se antaa aineistolle yllätysmahdollisuuden (Alasuutari 1994, 73). Aineiston yllätyksellisyys oli tutkijakokelaalle sekä mielenkiintoinen että haastava. Lisäksi tämä mitä luultavammin antaa tulokseksi enemmän uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessa ryhdyttiin teorian pohjalta selvittämään Action Learning -sovellutusten eroavuuksia. Sen pohjalta löytyi Action Learning -koulukunta-ajattelu, jota selvitetään tutkimuksen toisessa luvussa. Tämän johdosta empiiristä aineistoa tarkasteltiin uudelleen esille nousseen viitekehyksen pohjalta.

Raportin rakenne

Tutkimusraportti koostuu seitsemästä luvusta. Ensimmäisessä luvussa lukija johdatetaan tutkimuksen aihealueeseen ja siinä myös selvitetään tutkimuksen taustalla olevia tekijöitä. Lisäksi ensimmäisessä luvussa perustellaan Action Learning -kokeilun ja tutkimuksen tarpeellisuus. Ensimmäisessä luvussa selvitetään myös tutkimuksen tavoitteet sekä määritellään tutkimuksen ongelmat, rajaukset ja raportin rakenne. Toisessa luvussa esitellään Action Learning -koulukunnat, jotka ovat keskeisiä käsitteitä tässä tutkimuksessa ja jotka muodostavat myös tutkimuksen viitekehyksen. Koulukunta-ajattelun avulla löydetään myös vastaus tutkimuksen toiseen pääongelmaan. Tässä kappaleessa selvitetään myös oppivan organisaation teoreettisia yhteyksiä Action Learning -koulukuntiin.

Action Learning -prosessin pääpiirteitä esitellään tutkimusraportin kolmannessa luvussa, jossa keskitytään tämän tutkimuksen kannalta yhteen olennaiseen Action Learning -tekijään eli ryhmään ja sen tehtäviin ja toimintaan. Action Learning -ryhmän toiminnassa keskeisellä sijalla ovat ryhmän vuorovaikutustaidot, joihin myös paneudutaan. Lisäksi ryhmän johtamista

käsitellään Action Learning -koulukunta-ajattelun näkökulmasta. Neljännessä luvussa tarkastellaan ryhmäprosessin muodostumista ja ryhmäprosessia yleensä sekä vertaillaan niitä Action Learning -ryhmän vastaaviin prosesseihin.

Tutkimusprosessi sekä tutkimuksen eteneminen ja luotettavuus käsitellään viidennessä luvussa, jossa myös esitellään valitut tutkimusmenetelmät ja perustelut näille valinnoille. Tässä luvussa esitetään myös kritiikkiä tutkimusta kohtaan. Tutkimuksen kuudennessa luvussa kerrotaan tutkimuksen tulokset aihealueittain sekä tehdään lopuksi yhteenveto tutkimuksen tuloksista. Tutkimuksen seitsemännessä luvussa esitetään johtopäätökset sekä annetaan joitakin kehittämissuhteita Action Learning -ohjelman soveltamisesta pro gradu -ohjauksen avuksi. Lopussa on vielä selvitys käytetyistä lähdemateriaaleista ja liitteistä.

2 ACTION LEARNING -KOULUKUNNAT

Koulukunta-ajattelu on yksi tämän tutkimusprosessin aikana esille noussut käsite, josta muodostui koko tutkimuksen viitekehys. Koulukunta-ajattelu mahdollistaa Action Learning -käytäntöjen erojen selvittämisen, sillä Action Learning -menetelmän väljyys antaa mahdollisuudet erilaisiin toteutuksiin. Reg Revansin (1983) mukaan Action Learning ei ole vain yksi menetelmä vaan niitä on olemassa useita. Revans ei myöskään aseta yhtä tiettyä versiota tai muotoa muiden edelle, mutta arvostelee niitä, jotka menevät liian kauaksi alkuperäisestä. (Marsick, Victor & O’Neill, Judy 1999). Action Learning -menetelmää voidaan soveltaa eri tavalla eri organisaatioissa. Lisäksi menetelmää on mahdollista soveltaa organisaation kehittämisen lisäksi myös ryhmässä tapahtuvaan yksittäisten henkilöiden kehittämiseen.

Action Learning on saanut vaikutteita erilaisista oppimisen- ja muutoksen filosofioista, jotka vaikuttavat sen rakenteisiin ja käytäntöihin. Action Learning -käytännön harjoittajat ovat toteuttaneet sitä eri tavalla eri organisaatioissa ja eri aikakausina eri puolilla maailmaa. Victoria J. Marsick ja Judy O’Neill (1999) ovat selvittäneet mahdollisia syitä käytäntöjen erilaisuuksiin. He ovat selvittäneet tieteellisen-, (Scientific), kokemuksellisen-, (Experiential) sekä kriittisen reflektion (Critical Reflection) Action Learning -koulukunnan ydinajatuksia ja niihin vaikuttavia tekijöitä artikkelissaan ”The many faces of Action Learning”.

Nämä koulukunnat ovat Marsickin ja O’Neillin nimeämiä. ”Virallisesti” niitä ei ole olemassa, mutta niillä on pyritty selvittämään Action Learning -käytäntöjen eroavuuksien syitä. O’Neill on pyrkinyt selittämään Action Learning -ajattelun eroavuuksia katsauksella niiden tieteellisiin tukiin. He ovat nimenneet myös neljännen koulukunnan ”Tacit School”, mutta siinä oppimisen kokemuksesta ei ole yhtä päämäärätietoisesti sisällytetty mukaan ohjelmaan. Muut koulukunnat sen sijaan kannattavat tyypillisesti oppimisvalmentajan (ryhmän johtajan, -vetäjän tai -ohjaajan) ja tietoista strategioiden käyttöä, jotta ihmiset oppisivat projektityöstään. O’Neill perustaa ehdotuksena neljään koulukuntaan tarkastellessaan eri sovellutuksia Yhdysvalloissa, Englannissa ja Ruotsissa.

2.1 Tieteellinen koulukunta

O’Neill kutsuu niitä Action Learning -harjoittajia, joiden työ perustuu voimakkaammin Revansin alkuperäisiin ajatuksiin tieteelliseksi koulukunnaksi. Revans puolestaan perustaa ajattelunsa tieteelliselle metodille. Sitä on kuitenkin kritisoitu ”epäakateemiseksi”, sillä hän on yhdistänyt toisiinsa teorian ja käytännön (Marsick 1990, 30). Reg Revansia pidetään Action Learning –menetelmän ”isänä”. Hän on tutkinut ja pohtinut oppimista ja sen tukemista tieteellisesti ja filosofisesti. Tieteellisen metodin ottaminen ajattelun perustaksi saattoi johtua hänen lääkäritaustastaan. Kirjoituksissaan Revans on kuitenkin hyvin filosofinen ja viittaa näissä jopa Vanhan Testamentin kirjoituksiin. Revans (1982) on kehittänyt ja toteuttanut menetelmää liikkeenjohdon kehittämisen välineeksi, ja hän pitää tätä menetelmää parhaana johtajien kehittymiskeinona.

Revans erottaa perinteisen oppimisen ja toiminnasta oppimisen, ja on niiden perusteella laatinut oman oppimisteoriansa, jossa kysyminen näyttelee keskeistä osaa (Revans 1982: 710-712; 1983: 11-12). Revansin mielestä avain oppimiseen on oikeiden kysymysten löytämisessä. Kysymyksiä, jotka auttavat ihmistä pääsemään tälle tielle, ovat muun muassa: ”Mitä me yritämme tehdä?”, ”Mikä estää meitä tekemästä sitä?”, ”Mitä me voimme tehdä asialle?”

Revans on muotoillut oppimisen yhtälöksi: $L=P+Q$. L on oppiminen. P, joka tarkoittaa aikaisempaa ohjelmoitua tietämystä (Programmed Knowledge), mikä johtaa oppimiseen yhdessä Q:n eli kyselevän oivalluksen (Questioning Insight) kanssa. P on teknisen opetuksen tuote (The Product of Technical Instruction) eli teoreettinen tieto. Q:hun pyritään toiminnasta oppimisen kautta. (Revans 1982, 711.) Revans hahmottaa johtamiskoulutuksen Action Learning -ohjelman kolmen tason vuorovaikutteiseksi ongelmanratkaisu-malliksi. Tätä hän kutsuu Alfa Beta Gamma -järjestelmäksi. Oppijan eli johtajan on ymmärrettävä ja hahmotettava se järjestelmä, jossa ongelma sijaitsee. Ensiksi hänen on ratkaistava ja ymmärrettävä arvojärjestelmä kokonaisuudessaan, toiseksi ulkoinen järjestelmä, joka vaikuttaa tehtäviin päätöksiin ja kolmanneksi sisäinen järjestelmä, jossa johtaja työskentelee. (Revans 1970, 1981, 1982: 331-334.)

Ongelman määrittäminen ratkeaa vuorovaikutuksessa näiden kolmen osatekijän kanssa. Alfa-järjestelmä liittyy ongelman määrittämiseen ja tavoitteiden kuvaamiseen. Alfa-järjestelmä on osittain päällekkäinen Beta-järjestelmän kanssa, joka edellyttää neuvotteluja ja ratkaisun toimeenpanoa. Revans esittää neuvottelujen ja toimeenpanon tapahtuvan viisitasoisena neuvottelun ympyränä, jota hän kutsuu Betaksi. Se koostuu tutkimus-, koe-, toiminta-, tarkastus- ja valvontatasoista. (Revans 1982, 334-338.) Betassa on siis kysymys tiedon käyttämisestä tavoitteiden saavuttamiseen.

Gamma-järjestelmä viittaa johtajan tilanteeseen tuomaan henkiseen ennakko-asenteeseen. Gammassa tietoa käytetään kokemuksiin ja muutoksiin sopeutumisessa. Johtaja vertaa koko ajan odotuksiaan siihen mitä todellisuudessa tapahtuu. Kun hän kykenee tunnistamaan nämä ristiriidat, ja sen myötä muuttaa käsityksiään, voimme sanoa, että johtaja oppii. (Revans 1970; 1982: 345, 621.)

Revansilla on ongelmalähtöinen katsontakanta, ja hän painottaa ongelman ratkaisutapaa. Johtajan on ensin ”pilkottava” ongelma osasiksi ja analysoitava nämä osaset, ja tämän jälkeen muotoiltava ongelma uudelleen. Ongelman uudelleen muotoilu tapahtuu sosiaalisena prosessina. Ongelman ratkaisu on hyvin monitahoinen, ja ratkaisija käsittelee sitä kokonaisvaltaisesti ryhmätapaamisten aikana saadun kokemuksen ja teoria tiedon sekä aiemman kokemuksen avulla. Tätä kokonaisvaltaista ongelman ratkaisutoimintaa Revans on tieteellisesti selittänyt Alfa Beta Gamma -järjestelmillä.

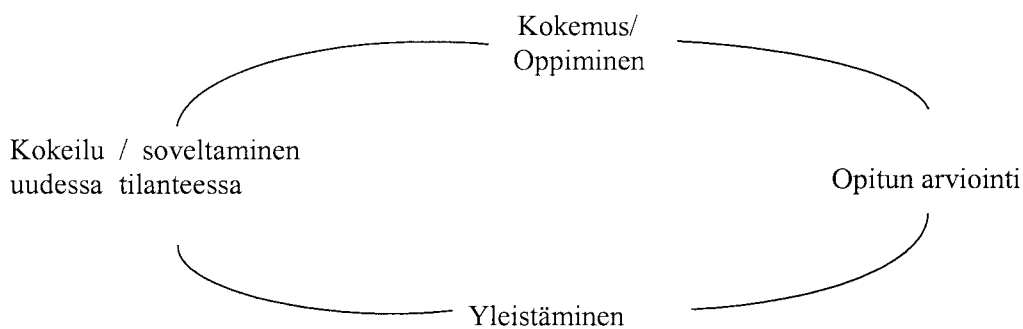
Revansin (1982) näkemyksen mukaan ongelma on aina objektiivista todellisuutta. Ongelma kuitenkin suodattuu johtajan persoonallisuuden, aikaisempien kokemusten sekä henkisen rakenteen läpi. Johtaja käsittelee ongelman kuitenkin omien subjektiivisten kokemustensa kautta. Ryhmää käytetään subjektiivisten kokemusten laajentamiseen ja rikastuttamiseen. Ryhmältä saadun palautteen ja kokemuksen avulla johtaja voi arvioida ja uudelleen tarkistaa oman ongelmansa ratkaisua ja oppia tästä.

2.2 Kokemuksellinen koulukunta

Monet Action Learning kannattajat näkevät Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehän sen teoreettisena perustana (Lessem 1991; McGill ja Beaty 1992, 19–27; Mc Laughlin ja Thorpe 1993; Mumfort 1994; Marsick ja O’Neill 1999). Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehässä on lähdetty siitä perusajatuksesta, että oppijalla on työ- tai toimintakokemusta sekä taitoja arvioida omaa toimintaansa. Lisäksi hän on motivoitunut kehittämään itseään (Ojala 1997, 93). O’Neill on määrittänyt sen Action Learning -käytännön harjoittajien ryhmän, joka kannattaa Kolbin kokemuksellisen oppimisen-ajatusta, kokemukselliseksi koulukunnaksi.

McGill ja Beaty (1992, 26-27) ovat esittäneet Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehän, jossa toiminta, pohdinta, teoria ja käytäntö ovat yhtä tärkeitä oppimisprosessia vahvistavia tekijöitä. McGillin ja Beatyn mukaan Action Learning tekee mahdolliseksi oppimisen kaikissa kokemuksellisen oppimiskehän vaiheissa.

KUVIO 1 Kolbin kokemuksellinen oppimiskehä



Kolbin mallissa uutta tietoa hankitaan ja kokeillaan käytännössä. Sen jälkeen arvioidaan kokemuksia, siis pohditaan, mitä on opittu, mitä tarvitaan lisää ja mitä pitää tehdä toisin. Tämän jälkeen käsitteellistetään ja yleistetään uudet oivallukset ja pyritään luomaan niiden pohjalta teoria. Lopuksi kokeillaan uutta käsitystä tai teoriaa käytännössä. Palautteen saaminen oppimistapahtumasta syventää oppimista. Näin saatua kokemusta voidaan toteuttaa uudessa tilanteessa. (Ojala 1997, 93.)

Kokemuksellisen koulukunnan kannattajien mielestä Action Learning:issa lähtökohta oppimiseen on toiminta. Jäsenet pohtivat kokemuksiaan toistensa tuella, josta on seurauksena lisätoimintaa, jotta entiset mallit saataisiin muutetuksi. Joskus kuitenkin aikaisemmat kokemukset, asenteet ja mallit saattavat estää oppimisen. Ryhmänjohtajan tai ryhmänvetäjän yksi vaativa tehtävä onkin auttaa ryhmän jäseniä poistamaan oppimisessa ilmenneitä esteitä.

Kokemuksellisen koulukunnan jäsenet kannattavat myös Revansin $L=P+Q$ yhtälöä (McGill & Beaty 1992, 168). Kuitenkin esimerkiksi Mumford on kehittänyt sitä edelleen. Mumford näkee useamman tilaisuuden kyselemiseen, ja hän onkin päättänyt muuttamaan yhtälön muotoon $Q+P+Q=L$. Kysymysten esittäminen ja ongelman katsominen johtavat lisätiedon ja kokemuksen hankintaan, jotka puolestaan aiheuttavat lisää kysymyksiä ja nämä yhdessä johtavat oppimiseen. (Mumford 1995, 105.)

Kokemuksellinen Action Learning -koulukunta painottaa toimintaa ryhmän tuella ja sen kautta oppimista ja oppimisen kokemusta. Tämä kaikki edellyttää kuitenkin ryhmän jäseniltä aikaisempaa toiminta- ja työkokemusta. Monet organisaation kehittämiseen ja kokeneiden johtajien Action Learning -ohjelmat noudattavat Kolbin kokemuksellisen oppimiskehän ajatusta. Muun muassa Mike Pedler (1996), Raili Moilanen (1996) ja Michael J. Marquardt (2000) esittävät Action Learning -ohjelmien toteutusta kokemuksellisen koulukunnan näkökulmasta.

2.3 Kriittinen reflektio -koulukunta

Kokemuksellinen pohdinta on kriittinen reflektio -koulukunnan jäsenten mielestä hyödyllinen, mutta ei riittävä. Ryhmän jäsenten täytyy pohtia olettamuksia ja uskomuksia, mitkä muokkaavat käytäntöä. (Mezirow 1990, 7.) Kriittisen reflektion määritelmänä on käytetty Jack Mezirowin sanoja:

” assessment of the validity of the presuppositions of one’s meaning perspectives, and examination of their sources and consequences”. (Mezirow 1990, xvi).

Mezirowin ajatuksena on siis tarkastella sekä arvioida yksikön omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennakko-oletusten näkökantoja sekä tutkia niiden syitä ja seurauksia.

Merkitysperspektiivillä tarkoitetaan sen olettamusten kokonaisuutta, josta tietyn kokemuksen merkityksen tulkinnan viitekehys muodostuu (Mezirow 1990, xvi).

Action Learning -soveltajat suosivat reflektiota. Osa heistä kannattaa kriittistä reflektiota, mikä merkitsee niiden ennako-oletusten arvostelua, jolle yksilön omat uskomukset rakentuvat. Kriittisen reflektion kannattajat pitävät ongelmien määrittelyssä käytettyjen lähtökohtien kyseenalaistamiseen johtavaa Q-oppimista eli kyselevää oivallusta P-oppimista tärkeämpänä. (Marsick 1990, 45.)

Kriittisen reflektion edustajat Marsick ja Mezirow ovat aikuiskoulutuksen professoreita Columbian yliopistossa. He ovat keskittyneet muita enemmän yksittäisen ryhmän jäsenen kehittymiseen ja oppimiseen Action Learning -ryhmässä. Marsick ja Mezirow käsittelevät Action Learning -ohjelmia aikuiskoulutusta ja oppimisen uudistamista käsittelevissä kirjoissa ja artikkeleissa. Heidän teksteissään on nähtävissä sekä aikuiskasvatuksellinen että sosiaalipsykologinen viitekehys.

Myös kriittinen reflektio -koulukunnan edustajat perustavat ajatuksensa Revansin ajatteluun, mutta he korostavat kriittisen reflektion merkitystä Action Learning -ohjelmissa. Heidän mielestään myös Revans käyttää kriittistä reflektiota esittäessään, että johtajan on kaivauduttava yhä syvemmälle ongelman ytimeen ja siihen, miten he näkevät itsensä ja miten tämä luo normeja, jotka vaikuttavat heidän vuorovaikutukseensa muiden kanssa työpaikalla. (Marsick 1990, 29–31.) Tämä prosessi tapahtuu edellä esitetyssä Revansin nimeämässä Gamma-järjestelmässä, jossa johtaja vertailee kokemuksiaan sekä muuttaa käsityksiään ja oppii tästä.

Marsick viittaa Mezirowiin todetessaan, että Action Learning soveltuu ainutlaatuisella tavalla kriittiseen reflektioon työpaikalla. Se auttaa ihmisiä niin yksilöllisesti kuin kollektiivisestikin tekemään selväksi ja siten kyseenalaistamaan omaa toimintaa hallitsevat sosiaaliset normit (...). Näin ehkä kyetään havaitsemaan omaan ajatteluun ja päätöksentekoon vaikuttavat, ja niitä toisinaan rajoittavat tekijät. (Marsick 1990, 44.)

Marsick toteaa lisäksi, että Action Learning -ohjelmissa saattaa olla kyse myös kriittisestä itsereflektiosta eli omien ongelmanasettamistapojen ja merkitysperspektiivien arvioinnista, vaikka siihen suuntaan ei aina edetäkään (Marsick 1990, 30). Reflektiivisyys ja itsereflektio eivät ole synnynnäisiä ilmiöitä. Reflektiivistä arviointia esiintyy aikuisilla, mutta lapsilla, nuorilla ja nuorilla aikuisilla reflektiivistä arviointia on havaittu esiintyvän paljon vähemmän (Mezirow 1990, 358-359).

Marsick esittää Action Learning -ohjelmia käytettäväksi työpaikkakoulutuksessa. Hän ei kuitenkaan erittele mille henkilöstöryhmille nämä ohjelmat suunnata. Edellisissä luvuissa esitetyt Revansin ja Pedlerin esittämät ohjelmat ovat suunnattu nimenomaan johtotehtävissä toimiville. Marsick ja Mezirow kirjoittavat yleensä aikuiskoulutuksesta ja työpaikkakoulutuksesta. He myös esittävät Action Learning -ohjelmia tehostettavaksi erilaisilla toimintatutkimuksilla (Mezirow 1990; 31 ja 373-396, Marsick & O'Neil 1999).

(Toimintatutkimuksista kerrotaan lyhyesti tämän raportin luvussa 2.5).

Päivi Tynjälä viittaa myös Mezirowiin (1991) pohtiessaan asiantuntijatiedon kehittymistä korkeakoulutuksessa. Siinä hän pohtii mitkä seikat toimivat oppimisen esteinä ja saattavat aiheuttaa väärinkäsityksiä. Mezirowiin viitataan myös puhuttaessa uudistavasta oppimisesta. Siinä oppija tulee kriittisen reflektion kautta tietoiseksi omaa ajatteluaan, havaintojaan ja toimintojaan ohjaavista oletuksista ja tätä kautta hän pystyy myös muuttamaan taustaoletuksiaan. (Nuutinen, Kumpula 1998, 118.)

Mezirowin mukaan kriittinen reflektio voi muuttaa näkökantoja, vaikka se tapahtuukin harvemmin. Ihmiset tunnistavat, että heidän käsityksensä ovat virheellisiä, koska ne ovat muodostuneet pohtimattomien näkemysten, uskomusten, asenteiden ja tunteiden läpi, jotka on peritty perheiltä, koulusta ja yhteiskunnasta. Virheelliset käsitykset vääristävät ongelmien ja tilanteiden ymmärtämistä. (Marsick ja O'Neil 1999.)

Kriittinen reflektio merkitsee siis tapahtumaa, jossa itsestään selvänä pidettyjen oletusten oikeutus kyseenalaistetaan. Tarkoituksena on arvioida omien ennakko-oletusten paikkansapitävyyttä ja merkitystä sekä tarkastella näiden oletusten taustoja ja seurauksia.

Kriittisessä reflektiossa on pyrkimys kyseenalaistaa aikaisemmat tiedot, käsitykset ja toimintatavat sekä arvioida ne uudelleen. Näitä Action Learning -käytäntöjen soveltajia Marsick ja O’Nell kutsuvat kriittisen reflektion Action Learning -koulukunnan edustajiksi.

2.4 Yhteistä koulukunnille

Action Learning tarkoittaa eri ihmisille eri asioita, ja siksi sen kuvaaminen ei ole kovin yksinkertaista. Ydinajatuksen yksinkertaisuus antaa mahdollisuuden monille eri tulkinnoille. Revans on sallinut Action Learning -menetelmän terveen kokeilemisen, ja hänen mukaansa kritiikki auttaa sitä kasvamaan. Kuitenkin hän on kritisoinut niitä ohjelmia, jotka menevät liian kauaksi hänen käsitteistään. (Marsick & O’Nell.)

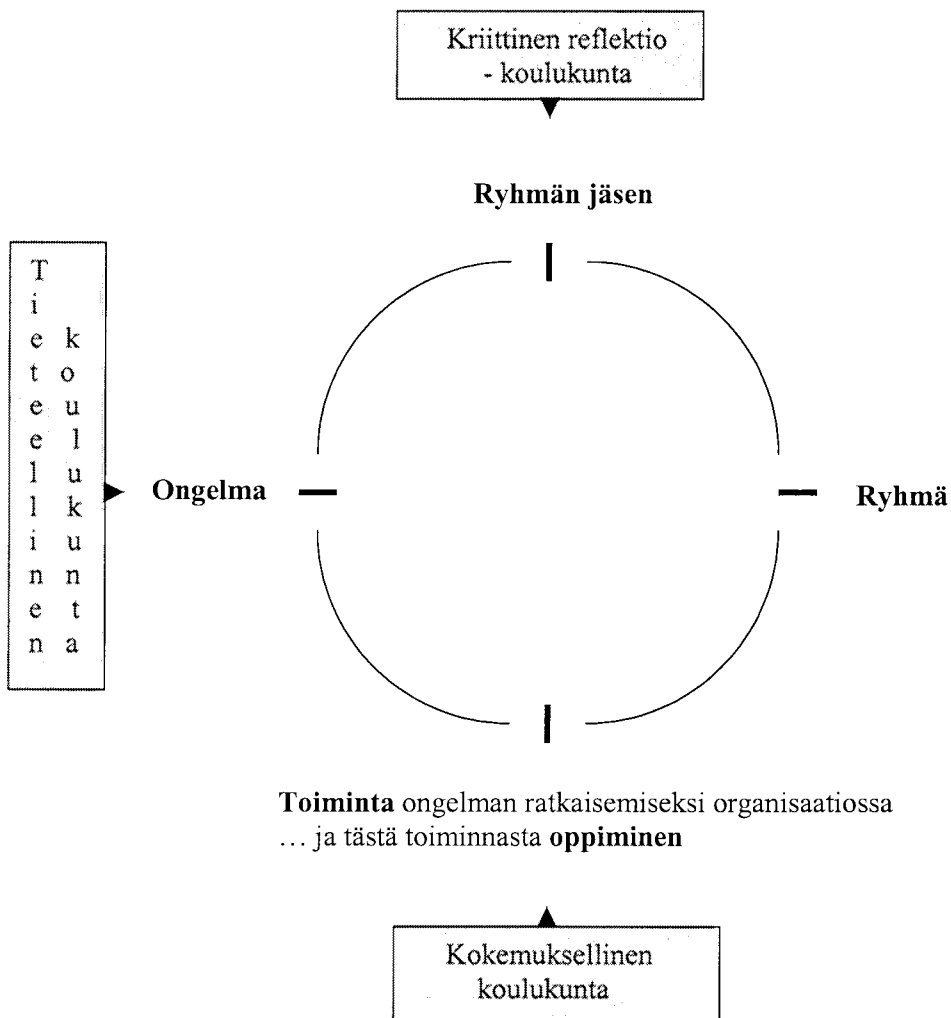
Huolimatta erilaisuuksista kaikissa Action Learning -koulukunnissa tuntuu kuitenkin olevan kaksi yhtäpitävää tekijää. Ensiksi, osanottajat työskentelevät todellisten ongelmien kanssa eikä niille ole olemassa selkeitä ratkaisuja. Käsiteltäville ongelmille voi löytyä useita erilaisia hyväksyttäviä ratkaisumalleja. Toiseksi, osanottajat kohtaavat toisensa pienissä ryhmissä tasavertaisina raportoiden ja keskustellen yhdessä ongelmistaan ja edistymisestään. (Revans 1983; Mezirow 1990; Mumford 1995; Pedler 1996; Marsick ja O’Nell 1999; Marquardt 2000).

Kaikki Action Learning -lähestymistavat lähtevät filosofisesti ajatellen kokemuksellisen oppimisen teorioista. Action Learning pyrkii kehittämään yksilöiden ja organisaatioiden kykyä oppia oppimaan. Sen taustalla ovat erilaiset sosiaalipsykologiset teoriat ja käsitteet. (Marsick ja O’Nell.) Tässä tutkimuksessa ei perehdytä Action Learning -ohjelmien filosofisiin ja sosiaalipsykologisiin teorioihin. Todetaan vain, että kun on kysymys organisaatioiden ja siellä toimivien ihmisten oppimisesta ja kehittymisestä, on kyse monitahoisista ilmiöistä.

Päätavoite Action Learning -ohjelmissa on *ymmärtää prosessia ja oppia prosessista* eikä ainoastaan katsoa ja arvioida lopputulosta. Edellä esitettyjen koulukuntien edustajat lähtevät liikkeelle Revansin ajatuksista. Kuviossa 2 kuvataan koulukuntien lähestymistä Pedlerin (1996) esittämän ”Action Learning -tekijät” -ympyrän suhteen.

Pedler esittää Action Learning -tekijät avoimena ympyränä, joka kuvaa hyvin eri tekijöiden avointa ja toimivaa suhdetta. Action Learning -prosessin eri vaiheissa toiminnan painoarvo on prosessin eri tekijöillä. Eri tekijät toimivat yhdessä, mutta ne voivat toimia myös muualla ja palata taas takaisin. Action Learning -prosessin voidaan ajatella olevan osa Action Learning -tekijöiden aikaansaamaa epätasaisesti kehittyvää toimintaa kohti toivottua lopputulosta. Toiminnalla ei ole tiettyä kaavaa, mutta ryhmä itse sopii toiminnan periaatteet. Action Learning -tekijät toimivat keskenään välillä jouhevammin ja välillä ristiriitoja aiheuttaen.

KUVIO 2 Koulukunnat ja ”Action Learning -tekijät”



”Action Learning -tekijät” on mukaeltu Pedlerin (1996, 14) ”Action Learning has four elements” -kuvioista ja siihen on yhdistetty Action Learning -koulukuntien näkökulmat.

Marsickin ja O’Neill’in koulukunta-määrittely auttaa ymmärtämään eri Action Learning -kirjoittajien näkemyksiä. Eri kirjoittajat ja käytännön harjoittajat painottavat eri tavalla Action Learning -käsitteen kolmea tekijää, jotka ovat ryhmän jäsen, ongelma ja toiminta/oppiminen. Kaikissa koulukunnissa tarvitaan myös neljäs tekijä, ryhmä, jonka merkitystä korostetaan kaikissa ohjelmissa koko Action Learning -prosessin ajan.

Eri koulukuntien voidaan ajatella painottavan Action Learning -prosessin eri tekijöitä eri tavalla. Tieteellinen koulukunta painottaa ongelmaa ja siitä oppimista. Kriittinen reflektio -koulukunta painottaa ryhmän jäsentä ja hänen henkilökohtaista oppimista. Kokemuksellinen koulukunta puolestaan painottaa toimintaa ja siinä oppimista. Action Learning -käsitettä voidaan tarkastella myös oppivan organisaation näkökulmasta. Action Learning -koulukunnissa on havaittavissa erilaiset näkökannat oppivan organisaation käsitteestä.

2.5 Koulukunnat ja oppiva organisaatio

Revansin kehittämä Action Learning on oppivan organisaation suppeampi ja konkreettisempi käsite (Moilanen 1990, 17). Oppivan organisaation ”guruja” ovat muun muassa Chris Argyris ja Perer M. Senge sekä suomalaistutkijoista muun muassa Raili Moilanen. Heidän esittämässä oppivan organisaation lähestymistavoissa on nähtävissä yhteyksiä Action Learning -käsitteen kanssa.

Argyris lähestyy organisaation oppimista yksilön ja ryhmän toimintaan liittyvien tekijöiden kautta. Hänen tarkastelee ryhmien työskentelyä organisaatiossa niin sanotun toimintatutkimuksen näkökulmasta, jossa on mukana kokemuksellisen oppimisen periaatteita. Argyris on kehitellyt myös erityistä toimintatiedettä (action science). (Argyris & Schön 1974, 1996; 50.)

Tässä yhteydessä on syytä lyhyesti selvittää toimintatutkimuksen käsitettä, joka vilahtaa usein myös Marsickin, O’Neill’in ja Metzriowin teksteissä. Toimintatutkimuksen kenttään kuuluu samoja piirteitä Action Learning -ohjelmien kanssa. Kuitenkin toimintatutkimuksessa on hyvin pitkälle määriteltyä ja tiukkoja menetelmiä toisin kuin Action Learning -ohjelmissa.

Toimintatutkimuksen kirjavaa kenttää on tutkinut muun muassa Arja Kuula väitöskirjatutkimuksessaan. Toimintatutkimuksen muodoissa keskeinen piirre on reflektiivisyys-ajattelu, ja sitä kautta toiminnan parantaminen. Toimintatutkimuksen ajatus on peräisin Kurt Lewinin sosiaalipsykologiasta vuodelta 1948, jota on kehitelty edelleen eteenpäin. Sitä hahmotellaan itsereflektiivisenä kehänä, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektiointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. (Kuula 1999.) Tässä tutkimuksessa ei paneuduta tämän enempiä toimintatutkimuksen kenttään vaan todetaan sen olevan reflektiivisyys-ajatukseltaan yhteneväinen kriittinen reflektio -koulukunnan kanssa.

Argyrisin mukaan yksilö on keskeinen osa organisaatiossa, ja siten oppivan organisaation ydin. Yksilöiden ajattelu- ja toimintamallit ohjaavat yksilöiden käyttäytymistä ja vain näitä malleja muuttamalla voidaan muuttaa koko organisaation käyttäytymistä (Moilanen 2001, 65). Yhteistä Argyrisin oppivan organisaation lähestymistavalle ja Action Learning -käsitteelle on ryhmän toiminta ja käyttö oppimisessa. Ajattelu- ja toimintamallien muuttamisen juuret löytyvät Revansin Alfa Beta Gamma -järjestelmästä.

Peter M. Senge on esittänyt viiden periaatteen oppivan organisaation mallin. Lähtökohdiltaan Argyrisin ja Sengen ajattelu-malleissa on yhtäläisyyksiä kuten yksilön rooli ryhmässä, sosiaalinen vuorovaikutus, yksilön pätevyys ja ajattelumallien muuttaminen. Argyris kuitenkin keskittyy ryhmädynaamiseen -ajatteluun, kun taas Senge laajentaa ajatteluaan organisaatiotason tekijöihin eli systeemi-ajatteluun ja jaettuun visioon. (Moilanen 1996, 71.) Argyrisin samoin kuin kriittisen reflektion koulukunnan lähestymistapa liittyy enemmän sosiaalipsykologiaan. Organisaatio koostuu siinä toimivista ihmisistä. Organisaation kehittämisessä puolestaan on kyse ihmisten ajatusten ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen kehittämisestä. Argyris pitää yksilöä ja yksilöiden välistä suhdetta keskeisenä osana organisaation oppimisessa.

Sengen oppivan organisaation viisi peruseriaatetta ovat seuraavat: 1) systeemiajattelu, 2) yksilön pätevyys, 3) ajattelumallit, 4) jaetun vision rakentaminen ja 5) ryhmän oppiminen (Senge 1990, 6-10.) Senge esittää näitä periaatteita kolmella tasolla (practices, principles, essences). Ensimmäinen taso kuvaa käytäntöä, siis sitä mitä tehdään. Toinen taso kuvaa niitä ajatuksi, ideoita ja periaatteita, jotka ohjaavat toimintaa. Kolmas puolestaan niitä olennaisia

piirteitä, jotka ovat havaittavissa silloin, kun periaatteen soveltamisessa ollaan edetty erityisen pitkälle. Senge toteaaakin oppimisen vaativan aina uutta ymmärrystä ja uutta käyttäytymistä. (Senge 1990, 373-374.)

Sengen oppivan organisaation periaatteiden kolmen tason ajattelulla on havaittavissa samoja ominaisuuksia Revansin Alfa Beta Gamma -järjestelmän kanssa. Muita yhteisiä piirteitä Action Learning -ryhmän toiminnan ja oppivan organisaation kanssa voidaan nähdä kehitysreitissä sujuvaan tiimityöhön, jota myös tukee edellä esitetty Sengen organisaation kehittämisajatus.

Moilanen kuvaa yksilön ja organisaation oppimista oppivan organisaation timantti-mallissa, jossa hän erottaa ja yhdistää yksilön ja organisaation oppimisen osa-alueet. Moilanen painottaa molempien tekijöiden kokonaisvaltaista huomioimista sekä johtajan kannustavaa ja tukevaa otetta organisaation oppimisessa. (Moilanen 2001, 74.)

Edellä esitetyn pohjalta voidaan todeta, että organisaation ja yksilön oppiminen ovat monitahoisia prosesseja ja tarkastelunäkökulmasta riippuu mitä seikkoja painotetaan. Kyseessä on ihmisten oppimisprosessi ja opitun hyödyntäminen koko organisaatiossa. Action Learning on toimintatapa, joka mahdollistaa organisaation oppimista. Action Learning -käytännön harjoittajat ajattelevat ja tarkastelevat oppivan organisaation käsitettä eri tavalla, mikä taas saattaa vaikuttaa ohjelmien käytäntöjen toteutukseen.

3 ACTION LEARNING – MITÄ SE ON?

Action Learning eli toiminnasta oppiminen on yksilön ja organisaation kehittämiseen ja oppimiseen tähtäävä menetelmä. Se on suppeampi ja konkreettisempi käsite kuin oppiva organisaatio. Menetelmä juontaa juurensa 1920-luvulle, mutta varsinaisesti aloitus tapahtui toisen maailmasodan jälkeen, jolloin Revans ryhtyi kehittämään sitä Iso-Britaniassa hiilikaivosteollisuuden kansallistamisen yhteydessä. Tuolloin tavanomaiset ratkaisuyritykset eivät tuottaneet toivottua tulosta tuottavuusongelmiin. Myöhemmin toimintaoppimista on kehitetty edelleen esimerkiksi Intiassa tekstiiliteollisuuden ja Belgiassa sairaaloiden ja yliopistojen johtamisen kehittämisen haasteisiin. Menetelmä on kehityksen kohteena yhä edelleen. (Revans 1982, Marsick & O’Neill 1999.)

Revans on esittänyt, että Action Learning on älyllisen, emotionaalisen tai fyysisen kehittymisen keino, joka vaatii sen tekijältä vastuullista osallistumista johonkin todelliseen monitahoiseen ja vaativaan ongelmaan. Tavoitteena on saavuttaa ongelma-alueella kehitystä ja toivottua muutosta. (Revans 1982, 626 – 627.)

Peruseriaate Action Learning -menetelmissä on, että jokaisella ryhmäläisellä on oma todellinen ongelmansa tai kehittämishankkeensa, jota ratkotaan yhdessä toisten kanssa. Tällöin opitaan perusteet esillä olevasta asiasta, opitaan toisilta, saadaan tuloksia ja kehitetään, tunnistetaan käytäntöön panot ja sovellutukset tulevaisuutta varten. (Revans 1982, Pedler 1985, 9). Ongelma ei tarkoita osallistujan henkilökohtaista ongelmaa, vaan jotakin tärkeää työtehtävään liittyvää ongelmaa tai kehittämishanketta.

Revans (1983, 27-28) painottaa toiminnasta oppimisessa ryhmää sekä oppimisen että toiminnan kohteena olevaa *ongelmaa*. Ongelman on oltava osallistujalle haastava ja merkittävä, jotta sitoutuminen tehtävän ratkaisemiseen säilyisi. Ongelma ei saa olla liian helposti ratkaistavissa ja oppijalla on oltava myös valtaa päättää ratkaisuvaihtoehtojen toteutuksesta. Ongelman ratkaisun lisäksi oppijan tulisi oppia, kuinka oppimista voidaan hyödyntää muiden tulevien ongelmien ratkaisussa.

Mike Pedler (1985, 1995, 1996) on esittänyt paljon ajatuksia Action Learning- prosessista, jotka pohjautuvat Revansin (1983, 54) esittämään perusedellytykseen: oppimista ei ole ilman toimintaa eikä (järkevää ja pohtivaa / vakavaa ja harkittua) toimintaa ilman oppimista. Pedler esittää Action Learning- prosessin neljä tekijää ympyränä. Nämä ovat ongelma, ryhmä, yksilö eli ryhmän jäsen sekä toiminta, josta opitaan. (Pedler 1996, 14.)

Action Learning -ryhmä muodostetaan vapaaehtoisista, ja sen jäsenet tukevat kukin toinen toistaan tavoitteenaan toimia ja oppia. Jokaisen täytyy itse johtaa tai organisoida ongelmaa toivomallaan tavalla. Muiden esittämät kysymykset auttavat näkemään ongelman toisesta näkökulmasta, ja näin pystytään löytämään uusia ajatuksia ongelman ratkaisuun. Tämä puolestaan luo mahdollisuuksia toimintaan ja oppia kyseessä olevan toiminnan vaikutuksesta. Myös muut ryhmän jäsenet löytävät näistä keskusteluista ideoita ja saavat uusia näkökulmia omiin ongelmiinsa ja hankkeisiinsa. Näin he oppivat myös toistensa ongelmista ja niiden ratkaisemisesta. (Revans 1982, Pedler 1996, 15.)

Pedler (1996, 20) on selventänyt (tämän raportin luvussa 2.1 esitetyn) Revansin ($L=P+Q$) oppimisyhtälön Q:n merkitystä käytännössä. Pedler toteaa, että paras ratkaisu voidaan saavuttaa kysymysten avulla. Mihinkään ongelmaan ei ole olemassa yhtä ja oikeaa ratkaisua. Kyselevä oivallus tapahtuu kun ryhmän jäsenet kysyvät toisiltaan niitä asioita, mitä heille tulee asiasta mieleen sekä pohtivat mitä tietoa tai kokemusta tarvitaan ja miksi. Esitetyt kysymykset ”pakottavat” näin ongelman omistajaa pohtimaan asiaa uudelta kannalta ja löytämään uusia ratkaisuvaihtoehtoja. Myös muut ryhmän jäsenet saavat uusia näkökantoja omiin ongelmiinsa.

Action Learning -ohjelmissa työskennellään ryhmissä kannustaen osallistujia keskustelemaan, jakamaan sekä keräämään päämääriä ja kokemuksia. Näin saadaan ryhmän tuotto paremmaksi kuin mitä yksittäinen ihminen voisi saavuttaa. Näin johtaminen ja sosiaaliset verkostot kehittyvät luonnostaan samoin kuin mentorointi sekä koulutustaidot. (Smith, Peter A. C ja Peters V. John 1997).

Michael J. Marquart (2000) on tutkinut ja selvittänyt laajemmin liikkeenjohdon tutkijoiden ja asiantuntijoiden esittämiä 2000-luvun johtajan tarvitsemia taitoja ja ominaisuuksia. Näitä taitoja ja ominaisuuksia hän on löytänyt yhteensä seitsemän: Systeemi-ajattelu (Senge 1990), Muutos-agentti (Kanter 1985), Innovaattori ja riskinottaja (Morgan 1993), Palvelija (Greenleaf 1977), ”Moniasiakoordinoija” (Kiechel 1994), Opettaja, mentori, ohjaaja, oppija (Jacques 1989, Marsick 1987, Dechabt 1990), Visionääri ja vision rakentaja (Kottler 1996). Marquart'in selvityksen mukaan näihin kaikkiin johtajan taitoihin ja ominaisuuksiin opitaan Action Learning -ohjelmien kautta.

Organisaation kannalta Action Learning -ohjelmat ovat hyviä, sillä näin kehitystä tapahtuu ja se näkyy nopeasti. Ohjelmassa mukana oleva johtaja oppii henkilökohtaisesti ja hänellä on mahdollisuus jo Action Learning -ohjelman aikana kokeilla ja testata oppimaansa käytännössä. Johtajan henkilökohtaiset taidot kasvavat ohjelman edetessä ja hänen kykynsä käyttää ja soveltaa opittua uuden ongelman ratkaisussa kehittyvät. (Marquart 2000.)

Moilanen korostaa, että vaikka oppiminen ja ongelman ratkaisu tapahtuvat kyselemällä sekä tietoja ja kokemuksia keräämällä ja vaihtamalla, vastuu ongelman käsittelystä ja ratkaisusta on kuitenkin ryhmän jäsenellä itsellään (Moilanen 2001, 99). Ryhmän jäsenten ongelman ratkaisuvastuu ei myöskään ole ryhmänvetäjällä. Ryhmänvetäjällä on omat tehtävänsä ryhmän auttajana ja tukijana, josta enemmän seuraavassa luvussa.

3.1 Action Learning -ryhmän johtaminen

Action Learning -kirjallisuudessa käytetään ryhmänvetäjänä toimivasta henkilöstä useita nimityksiä kuten coach (Marsick 1990), adviser (Lessem 1995), facilitator (Marsick 1990, Casey 1995, Pedler 1996), sekä learning coach että coach (Gibbons 1999, Marsick ja O’Neill 1999) valmentaja, vetäjä, ohjaaja, opinto-ohjaaja. Tämän tutkimuksen kannalta nimityksillä ei ole merkitystä. Ryhmänjohtajana toimivaa henkilöä nimitetään pääasiassa ohjaajaksi tai vetäjäksi. Seuraavassa pohditaan ryhmänvetäjän roolia ja tehtäviä, mitkä ovatkin hyvin moninaisia.

Action Learning –ryhmänvetäjältä edellytetään erilaista ajattelua ja toimintaa kuin tietopainotteisen koulutustilaisuuden vetäjältä tai asiantuntija-tehtävissä toimivalta. Vetäjän ei välttämättä tarvitse olla käsiteltävän asian asiantuntija, mutta hänellä täytyy olla ammattitaitoa eli ymmärrystä ryhmäprosessista. Hänen täytyy pystyä keskittymään ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja sen kehittämiseen liittyviin taitoihin (Moilanen 1990, 19; Ojanen et. al. 1995, 201).

Ryhmän johtaminen on kova haaste ja se vaatii harjaantumista. Action Learning -ryhmän johtajaksi, valmentajaksi tai ohjaajaksi aikovalle ei ole mitään tiettyä mallia tai muodollisuutta. Se, mitä ominaisuuksia ja taitoja valmentaja omaa, perustuvat hänen omiin henkilökohtaisiin taitoihin ja kokemuksiin. Näin ollen tähän tehtävään ei myöskään ole mitään tiettyä koulutusta. (Marsick ja O’Neill 1999.)

Action Learning -prosessin johtaminen tarkoittaa ryhmän ja yhteisön vuorovaikutusprosessin, avoimen kanssakäymisen sekä vastuullisen kuuntelun tukemista (Pedler 1985, 218). Ihmiset tarvitsevat erilaista tukea ja kannustusta heidän kokemuksestaan ja harjaantuneisuudestaan riippuen. Ryhmän vetäjällä on tärkeä rooli ryhmän jäsenten rohkaisemisessa ja kannustamisessa avoimeen vuorovaikutukseen. Tämä korostuu varsinkin ensimmäisten tapaamisten aikana.

Ryhmän alkuvaiheessa, jolloin ryhmä vielä hakee muotoaan ja sopivia työskentely- ja vuorovaikutustapoja, korostuu erityisesti vetäjän rooli. Vetäjän tulee kiinnittää huomiota ryhmähengen luomiseen ja työskenneltäviksi valittavien ongelmien määrittämiseen. Myöhemmin vetäjä keskittyy prosessien läpiviemiseen auttamalla ryhmän jäseniä kuuntelemaan toisiaan, tekemään oikeita kysymyksiä ja antamaan palautetta. Päähuomio pidetään yleensä tehtäväkeskeisissä asioissa, mutta vuorovaikutuksen lukkiutuessa vetäjän rooli painottuu ryhmäprosesseihin. (Moilanen 1990, 20.)

Gibbons on tiivistänyt oppimisvalmentajan taitoja ja hän toteaaakin, että valmentajan täytyy ymmärtää roolinsa siten, että valmentaja toimii turvana eikä tiimityön tekijänä. Opettamisen avainasiat muotoutuvat harjoittelussa. Valmentaja ei saa kiirehtiä eikä antaa vastausesityksiä kehittämisprosessissa. (Gibbons 1999.)

3.2 Ryhmänvetäjät koulukunnissa

Marsick ja O’Nell (1999) toteavat, että Action Learning -koulukunnat ovat hyvin pitkälle samaa mieltä siitä, että taidot kehittyvät ja ikään kuin kehittävät omaa käytännön teoriaa, jota testataan jatkuvasti käytännössä ajan kuluessa. He esittävät, että useimmat Action Learning -koulukunnat pyrkivät kehittämään yksilöitä, mutta ohjaajat harvemmin onnistuvat aikaansaamaan syviä muutoksia. Ohjaajat käyttävät yleensä mieluummin kasvatuksellisia keinoja psykologisten sijaan kehittääkseen tietoisuutta ja kapasiteettia sisäisiin ja ulkoisiin tarkoituksiin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan paneuduta tähän ongelmaan. Seuraavaksi selvitetään miten vetäjän roolia käsitellään eri koulukunnissa.

3.2.1 Tieteellinen koulukunta

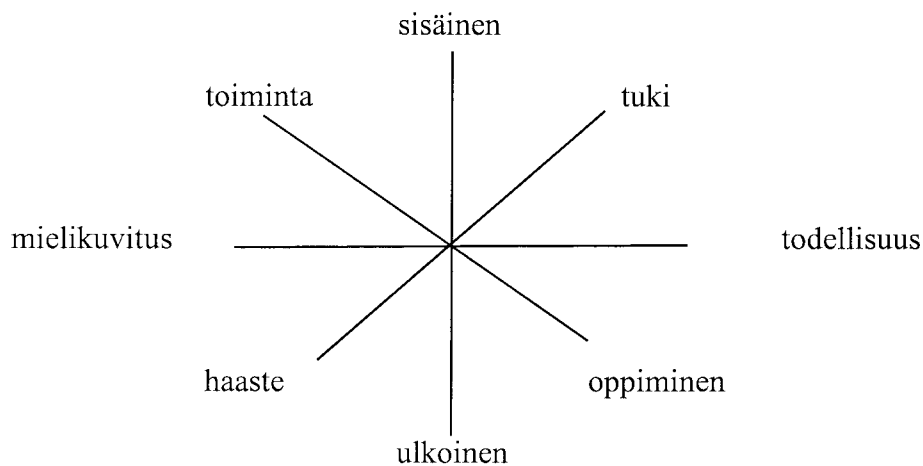
Tieteellisen koulukunnan lähtökohta on ongelma ja sen ratkaiseminen. Tämän vuoksi Revans (1982) korostaa vetäjän tehtävää, jonka tulee kannustaa osallistujia ajattelemaan ongelman kohtaamista ikään kuin Alfa Beta Gamma -järjestelmän vuorovaikutuksena. Vetäjän tehtävä on auttaa toisten myötävaikutuksella kutakin ryhmän jäsentä määrittämään ja tarkentamaan ongelma ja tukea kutakin pääsemään ikään kuin ongelman sisälle. Ryhmätapaamisissa Revansin kannattajat kannustavat osallistujia palaamaan takaisin heidän alkukysymyksiinsä. Ryhmänjohtaja voisi kehottaa ryhmän jäseniä pohtimaan esimerkiksi sellaista asiaa kuin ”mitä todella haluamme tehdä tässä ryhmässä?” tai ”mikä on toiminnan perimmäinen tarkoitus?” (Marsick & O’Nell 1999).

Tieteellisen koulukunnan tavoin Action Learning -käytäntöjä harjoittavat muun muassa Action Learning -yliopiston valmentajat. Action Learning -yliopisto on Revansin perustaman maailmanlaajuisesti toimivan Englannin valtion valtuuttama kansainvälinen korkeakoulu, jonka auktoroidut valmentajat vetävät johto- ja asiantuntijatehtävissä toimiville suunnattuja Action Learning -ohjelmia. Ryhmät kokoontuvat omassa maassaan ja verkkoyhteyden välityksellä voidaan 'kokoontua' muiden maiden ryhmien kanssa. Verkkosivulla keskustellaan tarvittaessa kunkin opiskelijan aiheesta, kommentoidaan muiden aiheita, saadaan muiden opiskelijoiden ja ryhmien ohjaajien neuvoja ja kommentteja. (www.nlp-i.fi)

3.2.2 Kokemuksellinen koulukunta

Ryhmän vetäjän tehtäviin kuuluu huolehtia usean prosessin onnistuneesta toteutumisesta; sosiaalinen prosessi, tavoitteiden saavuttaminen ja oppijan oman oppimisprosessin kehittäminen vaativat kaikki oman huomionsa (Moilanen 1990, 20). Moilanen havainnollistaa myös Ronnie Lessemien (Pedler 1985, 170) kuvaamaa vetäjän työkenttää vastaparein, joka selviää kuvion kolme avulla.

KUVIO 3 Ryhmän vetäjän työkenttä



Kuviosta voidaan todeta sananparsia mukaellen, että vetäjällä on monta sarkaa kynnettävänä tai vetäjä on nuoralla tanssija. Ryhmän vetäjän erityisen tärkeä tehtävä on olla toiminnan ja oppimisen tasapainottamisen helpottajana. Hänen tulee tukea ja kannustaa sekä haastaa ryhmän jäseniä esittämään kriittisiä kysymyksiä toisilleen. Pedler esittää mielikuvituksen ja todellisuuden sopivaa yhdistämistä, jolloin on mahdollista saada muutosta osallistujien jatkuvaan toimintaa. Se luo uutta näkemystä ja tuottaa siten tehokkaita tuloksia. Ryhmän jäsenten mielikuvituksen käytön lisääminen vaatii ryhmän vetäjältä monenlaisia taitoja. (Pedler 1985, 170-171.)

Ryhmätapaamisissa ryhmänjohtajan tulisi toimia peilin tavoin auttaakseen ryhmää ongelmansa esittelyssä ja selonteossa sekä tulkita heidän näkökantojaan. Pedler kuvaa ryhmänvetäjän roolin olevan teen keittäjän, projektin vetäjän, syntipukin, konsultin ja

motivoijan yhdistelmäksi. Ryhmänvetäjän tehtävät ja rooli vaihtuvat aina ryhmän kokemuksesta, taidosta ja tahdosta riippuen. Sellaisessa ryhmässä, jonka muodostavat kokeneet johtajat ja jonka jäsenet omaavat hyvät sosiaaliset taidot ratkoa ongelmia ryhmässä, ryhmänvetäjän ensisijainen toiminta painottuu muutaman ensimmäisen viikon ajalle. (Pedler 1995, 256.)

3.2.3 Kriittinen reflektio -koulukunta

Ohjaajat menevät kriittisen reflektion koulukunnassa pidemmälle kuin tieteellisen ja kokemuksellisen koulukuntien vetäjät. Kriittisen reflektion edustajat pohtivat vetäjän roolia syvemmältä ja se sisältää myös aineksia psykologista vaikka koulutuksen ei tarvitsekaan olla psykoterapiaa (Marsick ja O'Neil 1999). Kriittisen reflektion edustajista Marsick sisällyttää ohjelmiinsa joitakin toimintatutkimuksen menetelmiä (Marsick 1990, 31). Myös Mezirow käyttää toimintatieteen sovellutuksia aikuiskoulutuksen uudistamisessa, missä uudistukseen pyritään reflektiivisyyden kautta. Tässä yhteydessä hän myös esittää sosiaalisen toiminnan ominaisuuksia. (Mezirow 1990, 354–375.)

Marsick ja Metzriow (1990, 44) esittävät ryhmän ohjaajalle paljon erilaisia tehtäviä, joista tässä on laadittu luettelo. Ohjaajan tehtävänä on huolehtia siitä, että ryhmän jäsenet:

- katsovat ongelmia useammasta näkökulmasta,
- asettavat haasteita toinen toisilleen ja itselleen,
- esittävät myös ”typeriä” kysymyksiä,
- rakentavat vastakohtaisuuksia,
- tutkivat erilaisia mahdollisia yhteyksiä,
- kokeilevat vaihtoehtoista käyttäytymistä,
- hakevat omat dysfunktionaaliset käyttäytymistapansa ja tekevät niille jotakin,
- toimivat silloin kuin mieluummin puhuisivat
- refleктоivat vähän enemmän kuin silloin, kun ovat taipuvaisia siirtymään tarkistamaan ongelmaa, jota ei vielä ole ehditty harkita perusteellisesti.

Marsick ei kuitenkaan anna selviä ohjeita kuinka ryhmän vetäjä oppii ja onnistuu saavuttamaan nämä tehtävät. Marsickin mukaan aikuiskouluttajat uskovat oppijan omaan

kokemukseen oppimisen lähtökohtana. Vetäjän tulee tarjota tietty selkeä jäsenyys, jonka puitteissa ryhmän jäsenet voivat keskittyä tehtävään ja aloittaa työnsä. *Vetäjän tulee kuitenkin olla riittävän joustava ja avoin spontaanisti esiin nousevien kysymysten käsittelylle.* (Marsick 1990, 40.) Ryhmän vetäjän pääasiallisena tehtävänä on siis huolehtia ryhmän sisäisten ja ulkoisten edellytysten toimimisesta sekä kiinnittää erityistä huomiota ryhmätoiminnan tukemiseen.

Marsick pohtii myös henkilökohtaisen ja työhön liittyvän kehityksen yhdistämistä vetäjän näkökulmasta. Hän on havainnut henkilökohtaisten asioiden vaikuttavan suuresti henkiseen panokseen. Siksi vetäjän tulisi tiedostaa ne osaalueet, joille ollaan etenemässä. Silloin kun asian käsittely lähenee yksilön heikkouksia tai minäkuvaa, niissä on mukana voimakkaita tunteita ja vääristymiä. Nämä estävät usein ihmistä toimimasta optimaalisen tehokkaasti. Kyseessä saattavat olla työtovereiden julkiset salaisuudet, jotka ovat esteenä urakehitykselle. Ne voivat aiheuttaa huonoja työtuloksia vain siksi, että kukaan ei ole valmis antamaan tai vastaanottamaan tarvittavaa palautetta. (Marsick 1990, 37-40.)

Edellä esitetty asia on hyvin monitahoinen ja käsittää psykologisia kysymyksiä eikä se siten sisälly tämän tutkimuksen piiriin. Todetaan kuitenkin, että ryhmänvetäjän on hyvä tiedostaa se seikka, että vaikeisiin asioihin paneutumisessa kohdataan usein vastarintaa ellei sille luoda oikeita edellytyksiä.

Vetäjä ei pysty ihmeisiin, mutta seuraavassa on Marsickin (1990, 39) esityksen pohjalta lueteltu sellaisia asioita, joihin ryhmänvetäjän tulee erityisesti kiinnittää huomiota ryhmätoiminnan tukemisessa:

- luottamuksellisen ilmapiirin luominen,
- ehdoton salassapitovelvollisuus,
- keskinäinen kunnioitus,
- aktiivinen kuuntelu,
- kaikkien yhtäläinen osallistuminen,
- kyky auttaa ihmistä tutkimaan omaa käyttäytymistään ikään kuin ulkopuolisena,
- kyky ymmärtää omaa muuntumiskykyään.

On havaittu, että kriittinen reflektio -koulukunnan vetäjän tehtävä on tukea ja huolehtia yksilön oppimisesta ja kehittämisestä. Kriittinen reflektio -koulukunnassa oppimista katsotaan yksilön näkökulmasta. Koska sen kannattajat ovat aikuiskoulutuksen asiantuntijoita, on heillä asiassa aikuiskasvatuksellinen ja psykologinen viittekehys.

3.3 Action Learning -ryhmä

Action Learning -ryhmä kootaan vapaaehtoisista henkilöistä. Ryhmän ihannekokona pidetään 4-6 vapaaehtoista henkilöä, jotka kokoontuvat säännöllisesti koko tai puolipäiväisesti joka toinen viikko kuuden viikon tai muutaman kuukauden ajan (Pedler 1996, 34). Action Learning -ryhmä voi olla joko organisaation kehittämisprojektia varten perustettu tai itsenäinen ryhmä, jolloin päätavoite on henkilökohtaisessa kehittämisessä. Revans, Pedler ja Mumford ovat tutkineet Action Learning -ohjelmia enemmän organisaation kehittämisen kannalta, Marsick ja Mezirow puolestaan keskittyvät enemmän yksilön kehittämisen näkökulmaan.

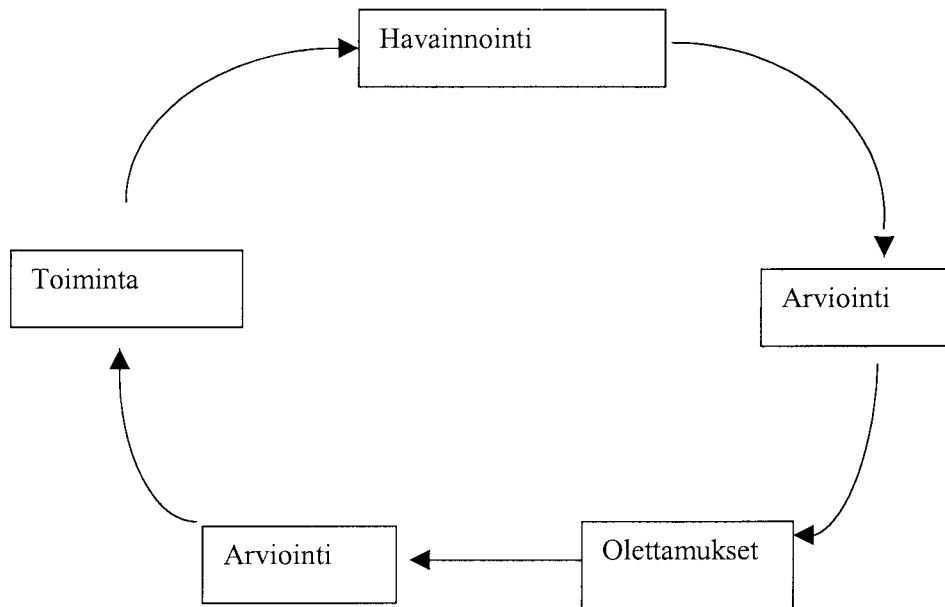
Organisaation kehittämiseen tähtävissä ohjelmissa osallistujat tulevat pääasiassa samasta organisaatiosta. Jos he kuitenkin tulevat eri organisaatioista, saattaa heillä olla työstettävänä samantyyppiset ongelmat, mutta se ei kuitenkaan ole välttämätöntä. Ryhmän jäsenten erilaiset taustat tukevat ryhmän toimintaa. Organisaation kehittämishankkeissa ryhmän jäsenellä saattaa olla organisaatiosta jokin tukihenkilö (sponsor), joka toimii ja käsittelee ongelmaa ryhmän jäsenen kanssa organisaatiossa. Tukihenkilö voi toimia myös mentorin tavoin, tukien ryhmän jäsentä henkilökohtaisissa ja ammatillisissa asioissa. (Pedler 1996, 35-36.)

Itsenäisen ryhmän etuna voi olla sen vapaus kehittää itseään ilman organisaation asettamia paineita. Tällöin heikkoina lenkkeinä voivat olla aikataulun ja tuloksista vastuunoton puute. Lisäksi organisaation tuen puute voi vaikeuttaa kehittymistä ja oppimista (Mc Gill & Beaty, 22).

3.4 Ryhmän jäsenten tehtävät ja rooli

Ryhmän jäsenellä tulisi olla halu oppia ja kehittyä sekä halua ratkaista omaan työhönsä liittyviä ongelmia ja haasteita. Hänellä tulisi olla konkreettisia, käsiteltäväksi otettavia ongelmia sekä halua, mahdollisuuksia ja valtaa toteuttaa ryhmässä heränneitä uusia ajatuksia. Kehittämistyölle on eduksi, jos ryhmän jäsenten taustat ja kokemukset ovat erilaisia ja monipuolisia. (Revans 1982, Moilanen 1990, 18, Pedler 1996.) Bob Garratt (Pedler 1985, 34) kuvaa ryhmän työskentelyä kehänä, jossa toiminnan vaiheet seuraavat toisiaan.

KUVIO 4 Action Learning -kehä



Garrattin mukaan Action Learning -työskentelyn lähtökohtana on ongelma, jonka ratkaisun etsimiseen käytetään ryhmän tukea ja kokemuksia. Ratkaisujen ja kokemusten arvioinnilla pyritään saavuttamaan toivottu oppimistulos ja asenteiden muutos.

Action Learning -ryhmässä toiminta on erilaista kuin muissa ryhmätyömuodoissa. Seuraavissa kappaleessa kerrotaan lyhyesti Pedlerin ja Moilasan esittämiä ajatuksia ryhmän toiminnasta: Kukin ryhmän jäsen tekee oman osansa ryhmässä. Jäsenten tehtävänä on kuunnella, esittää toisille heidän etenemistä ja oppimista edistäviä kysymyksiä. Jäsenten tehtävä on antaa omat kokemuksensa muiden käyttöön sekä antaa palautetta ja tukea ryhmän tavoitteiden saavuttamista. (Pedler 1985, 205-212; Moilanen 1990, 18; 2001, 98.)

Jokaisella ryhmän jäsenellä on tietty aika milloin ryhmässä käsitellään vain ja ainoastaan hänen ongelmaansa tai kehittämishankettaan. Ryhmässä pyritään ryhmän jäsenten apuun ja tukeen, mutta siten, että kulloinkin vuorossa oleva ryhmän jäsen saa sen kuuntelun ja rohkaisun muodossa. Jäsenen tehtävänä on myös toteuttaa ne ajatukset ja toimenpidevaihtoehdot, joita ryhmässä on hänen ongelmaansa esitetty. Jäsenen tulee myös raportoida ryhmälle saavutuksensa ja oppimansa asiat, jotta ryhmä voi auttaa häntä seuraavaan vaiheeseen. (Pedler 1985, 205–212; Moilanen 1990, 18; 2001, 98.)

Vuorovaikutustaidot

Revans kiinnittää huomiota ryhmään sen sosiaalisena prosessina. Lisäksi hän korostaa vuorovaikutuksen merkitystä. Seuraavassa esitetään keskeisimpiä seikkoja vuorovaikutustaitojen perusteista. Vuorovaikutustilanteen perustaidot korostuvat Action Learning -ryhmässä. Jotta vuorovaikutus toimisi moitteettomasti, on ryhmän jäsenille täytynyt syntyä luottamus ryhmän toimintaa kohtaan. McGill ja Beaty (1992, 93), ovat listanneet Action Learning -ryhmässä tarvittavat vuorovaikutuksen perustaidot, joita ovat:

- kyseleminen,
- palautteen antaminen ja saaminen,
- tarkoituksenmukainen paljastaminen (appropriate disclosure),
- empatia,
- seuraaminen,
- oman käyttäytymisen pohdinta (eli mitä annan ryhmälle),
- ryhmätyöskentelytapojen pohdinta,
- oman ja ryhmän ajankäytön johtaminen,
- henkilökohtainen suunnitelma.

Tarkoituksenmukainen paljastaminen tarkoittaa tässä sitä, että ryhmän jäsenen ei tarvitse kertoa kaikkea vaan hän voi itse pohtia, mitä toisten on tarpeellista tietää. Myös aika tulee huomioida rajoittavana tekijänä - kuinka paljon ja laajasti kulloinkin ongelmaa ja asiaa esitetään. Vuorovaikutustaitojen oppimiseen tarvitaan harjoittelua. Ryhmäprosessin muodostuminen ei aina ole nopea ja yksinkertainen prosessi.

4 RYHMÄPROSESSI

Ryhmädynaaminen ajattelu liittyy läheisesti ryhmän toimintaan. Ryhmädynamiikka on tärkeää, mikä vaikuttaa muun muassa silloin, kun ryhmässä on yksittäisiä ongelmia. Lisäksi se vaikuttaa myös ryhmän kanssakäymiseen ja oppimiseen (Marsick ja O’Neill 1999). Ryhmätapaamisissa tarvitaan hyviä vuorovaikutus- ja ryhmäprosessitaitoja.

Tässä luvussa käsitellään ryhmäprosessin kehittymistä opiskelijaryhmän näkökulmasta. Ojanen ja Keski-Luopa ovat yleisesti tarkastelleet opiskelijaryhmän kasvamista työryhmäksi. Ryhmäprosessin muodostumista ja kehittymistä tarkastellaan Hannu Linturin esittämän Bradfordin & Cohenin ryhmäprosessin muodostumismallin mukaisesti ja sitä tarkastellaan Action Learning -prosessia vastaavassa ympäristössä. Linturi on selvittänyt laajasti ryhmädynaamisia piirteitä ja niiden kehittymistä. Hän toteaa ryhmän olevan usein hyvä vaihtoehto johtamis- ja kehittämistoimintaan, jos vain löydetään oikea yhteistyöte (Linturi, Hannu 1994).

Joukko ihmisiä ei vielä ole ryhmä vaan ryhmä aina syntyy ryhmäprosessin kautta. Ryhmäprosessin kulku on eri ryhmässä pääpiirteittäin kuitenkin samantapainen. Kaikki ryhmät ja yhteisöt ovat monimutkaisia kokonaisuuksia, joissa vallitsee useita vastavuoroisia riippuvuuksia. Kaikissa ryhmässä kaikkina aikoina on myös ongelmia, jotka kiihdyttävät tai jarruttavat muutosta. Olennaista on se, että millekään ongelmalle ei voi osoittaa vain yhtä syytä. Ennemmin syyt ja seuraukset ovat sotkeutuneet toisiinsa tavalla, joiden säikeitä ei voi erottaa toisistaan. (Linturi 1994.)

Ryhmäprosessin monimutkaisuus on tiedostettu. Siihen liittyen Ojanen ja Keski-Luopa toteavat, että kun ei ole tiedetty eikä ymmärretty ryhmäprosessin onnistumisen inhimillisiä lainalaisuuksia, ei niitä ole osattu ottaa käyttöön sen enempää korkea-asteen opetuksessa kuin muuallakaan (Ojanen et. al. 1995, 195).

4.1 Ryhmäprosessin muotoutuminen

Ryhmäprosessin lainalaisuuksia on kuitenkin tutkittu ja niitä on pyritty esittämään. Tässä tutkimuksessa näitä lainalaisuuksia ei kuitenkaan pyritä selvittämään sen tarkemmin. Todetaan vain lainalaisuuksien monimutkaisuus sekä niiden tietämättömyyden aiheuttavan ongelmia, jotka estävät ryhmätyöskentelytapojen tehokkaan hyödyntämisen. Ryhmät koostuvat erilaisista ihmisistä ja jokaisen ryhmän jäsenen ajattelun taustalla on hänen omat kokemuksensa. Ojanen ja Keski-Luopa (1995, 196) ovat selvittäneet opiskelijoista koostuvien 3-8 jäsenisten pienryhmien kehittymistä. He toteavat, että ryhmä on työryhmä vasta sitten kun ryhmäprosessin kautta on kyetty organisoitumaan työryhmäksi.

Hannu Linturi on selvittänyt ryhmän muotoutumista ja esittää muun muassa Bradfordin ja Cohenin viisivaiheisen ryhmän muotoutumismallin, johon kuuluu ryhmän muotoutuminen, osaryhmien muotoutuminen, ongelmien kohtaaminen, erilaistuminen ja yhteisvastuu. Ryhmän muotoutumismallin eri kehitysvaiheissa muuttuu ja kehittyy ryhmän ilmapiiri, päämäärät, tiedonkulku, päätöksenteko, suhtautuminen esimieheen sekä toiminnan arviointi ja analysointi. Nämä ryhmäkehitysvaiheet ovat Linturin näkemyksen mukaan yleisiä ja ne kuvaavat kaikenlaisten pysyvien ryhmämuodosteiden kehityskaarta.

TAULUKKO 1 Bradfordin ja Cohenin viisivaiheinen ryhmäprosessi

	1. Ryhmän muotoutumi- nen	2. Osaryhmien muodostumi- nen	3. Ongelmien kohtaaminen	4. Erileistuminen	5. Yhteisvastuu
Ilmapiiri	Varovainen, tunteita ei näytetä, ei riskitiriitoja	Jakautuminen osaryhmiin, jotka kritisoi- vat toisiaan eivätkä jaa tietoja keskenään, ollaan olevinaan yksimielisiä	Vihamielisyys osaryhmien välillä	Luottamus, avoimuus, tyytyväisyys, rehellisyys, erilaisuus hyväksytään	Tukeva, avoin, ilmaisullinen, erilaisuuksia suvaitseva ja erilaisuutta arvostava
Päämäärät	Epäselvät, ei päämääriä	Päämäärätie- toisuus lisääntyy, mutta päämääristä esiintyy erilaisia näkemyksiä	Taistelua päämääristä	Useimmat hyväksyvät	Kaikki ovat sitoutuneet
Tiedonkulku	Kuunnellaan ja ymmärretään asiat eri tavoin	Osaryhmien sisällä tiedot kulkevat, mutta niiden välillä eivät	Heikkoa	Melko hyvä, halu usein parempi kuin toteutus	Nopea ja suora tiedonkulku
Päätöksenteo	Aktiivisimmat jäsenet aina äänessä, muut hiljaa	Osaryhmät pyrkivät eri päämääriin	Äänekkäimmät ja vahvimmat hallitsevat ja ovat aloitteellisia	Perustuu asiantuntijuuteen, päätökset tekevät usein kukin asiantuntija ja esimies kahdestaan	Perustuu yhteiseen näkemykseen, kollektiivinen tai yksilöllinen
Suhtautuminen esimieheen	Koetteleva ja kokeilevan varovainen	Vastustetaan esimiehen toimintoja	Taistelua val- lasta, rajojen koettelua	Esimiehen toimintoja tuetaan	Esimiehen toimintoja tukeva, erimielisyydet tuodaan avoimesti julki
Toiminnan arviointi ja analysointi	Ohitetaan, torjutaan	Toimintoja arvioidaan osaryhmissä, muttei yhdessä, arviointia ei kohdata	Arviointia käytetään aseena toisia vastaan	Keskustelu vaihtelee kriittikittömyydestä yllisopeutuvaan	Arviointikeskustelut auttavat työsuoritusta, kuka tahansa voi käynnistää arvioinnin

Kehitys ei aina etene näin suoraviivaisesti - välillä edetään nopeammin ja välillä on jopa taantumaa. Ryhmän kehitysvaiheissa käydään läpi useita ja monenlaisia muutoksen vaiheita. Kehitys tapahtuu varovaisesta ja empivästä toiminnasta askel askeleelta kohti intensiivistä osallistumista. Lopulta viidennessä yhteisvastuun vaiheessa opitaan ottamaan erilaisuuden voimavarat yhteisön tai koko ryhmän käyttöön. Se edellyttää kaikkien ryhmän jäsenten sitoutumista ryhmäpäämääriin.

Aito sitoutuminen on mahdollista vasta sitten kun kaikki ryhmän jäsenet pääsevät keskustelemaan, osallistumaan ja päättämään päämääristä. Ryhmäläiset rohkaisevat ja auttavat toisiaan. Tyypillistä on myös, että ryhmän jäsenet vaihtavat tarvittaessa joustavasti roolejaan. Action Learning -ryhmän kannalta ryhmätoiminta pääsee todenteolla käyntiin vasta viidennessä vaiheessa.

4.2 Ryhmäprosessin onnistuminen

Action Learning -ryhmän aloitustapahtuman järjestämiseksi on esitetty erilaisia vaihtoehtoja. Alan Lawlor toteaa, että aloituksella on hyvin tärkeä merkitys Action Learning -ryhmän sisäisen hengen ja osallistujien tutustumisen vuoksi. Lawlor esittää muun muassa, että kokeneille henkilöille riittää ryhmäprosessin aloitukseksi yksi päivä. Tarvittaessa tähän voidaan käyttää kahdesta kolmeen päivää. (Pedler 1985, 197.)

Ryhmän muodostuminen vie aikansa ja vaatii kärsivällisyyttä. Ryhmäprosessin muodostuminen vaatii toiminnallisia tekijöitä ja tapahtumia. Haare A. Paul (1982, 20) esittää yleisesti ryhmän valintaperusteiksi neljä toiminnallista tarvetta, jotka ryhmällä täytyy olla:

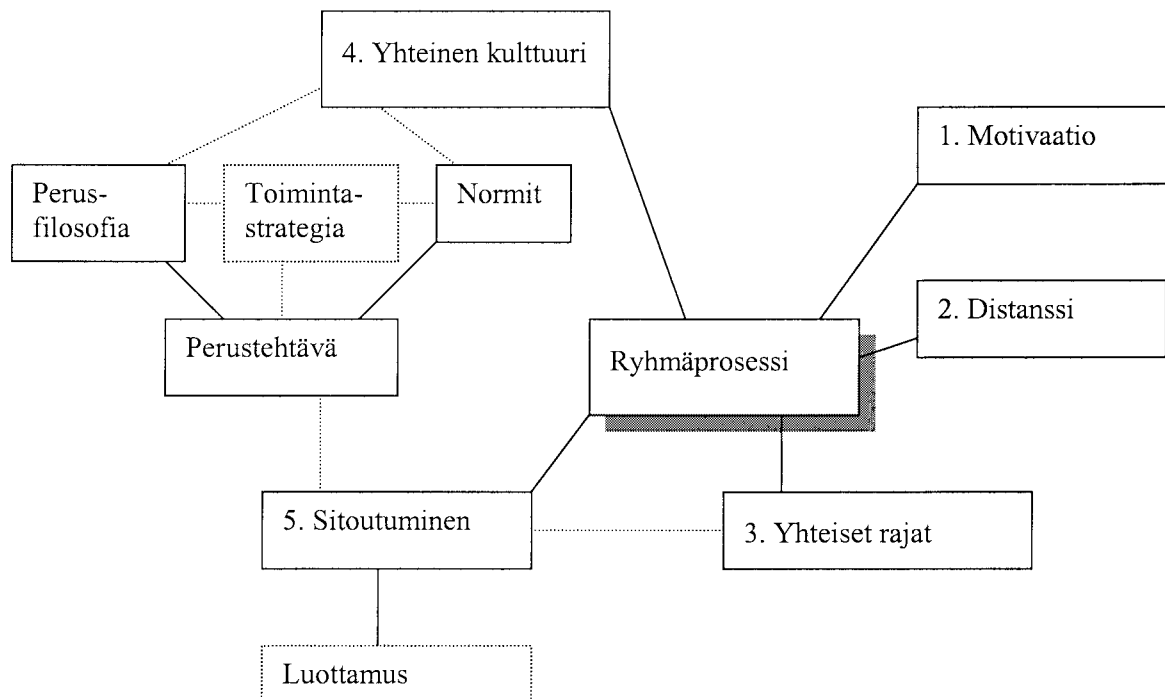
- joitakin yhteisiä *arvoja*, jotka antavat merkityksen ryhmän toiminnalle
- joukko *normeja*, jotka määräävät ryhmän jäsenten välisiä suhteita
- jonkinlainen *johtajuus tai ohjaus* tiettyjen tehtävien tekemiseksi
- joitakin keinoja *resurssien* hankkimiseen päämäärien saavuttamiseksi

Nämä sopivat myös Action Learning -ryhmän kriteereiksi. Pedler (1996, 46-48) käsittelee Action Learning -ryhmän toiminnallisia tekijöitä ja esittää Haaren esittämien kriteereiden lisäksi:

- ryhmän jäsenten osallistumisen ja havainnoinnin ongelman käsittelyssä
- ryhmän oman arvioinnin ryhmän työskentelystä

Ojanen ja Keski-Luopa toteavat, että ryhmäprosessia ei voi nopeuttaa ulkopuolelta. Ryhmäprosessin onnistuminen on riippuvainen yksilön halusta liittyä ryhmään sekä ryhmän kyvystä ottaa yksilö vastaan sen täysivaltaiseksi jäseneksi. Motivaatio voi olla yksi ongelma. Ojaseen selvityksen mukaan opiskeluun liittyviä ryhmän jäsenten motivaatiota suurempia ongelmia lienevät opiskelijan epävarmuuden ja huolestumisen tunne siitä onko ryhmässä tilaa hänen ajatuksilleen. Myös opiskelijan oma liiallinen itsekritiikki voi olla ongelmana. Opiskelija ei aina pidä omia ajatuksiaan riittävän arvokkaina ja hyödyllisinä ryhmässä ilmaistavaksi. (Ojanen et. al. 1995, 195). Seuraavassa on Ojaseen ja Keski-Luovan esityksen pohjalta havainnollistettu ryhmäprosessin muodostumisen elementit.

KUVIO 5 Ryhmäprosessin muodostumisen elementit



Ryhmäprosessi koostuu useista tekijöistä. Ryhmäprosessin tapahtumiksi Ojanen ja Keski-Luopa (1995, 200-201) ovat nimenneet tapahtumat, jotka ryhmässä käydään läpi:

1. Motivaatio - Vapaaehtoiset ryhmänjäsenet ovat yleensä motivoituneita työskentelemään.
2. Distanssi, luopuminen entisestä (mielessä tilaa uudelle). Asettuminen ryhmään edellyttää, että yksilö voi irtautua muusta mielessä olleesta (entisestä). Keskittyminen edellyttää luopumista sellaisesta mielen sisällöstä, joka ei palvele ryhmää tässä ja nyt. Rinnakkainen ilmiö yksilön tarpeelle on, että yksilön mielessä on tilaa ryhmälle.
3. Yhteisten rajojen löytäminen. Ryhmän täytyy määrätä itselleen ne ulkoiset ja sisäiset rajat ja edellytykset, jotka antavat ryhmälle työrauhan.
4. Yhteinen kulttuuri (perusfilosofian luominen) Ryhmän täytyy luoda itselleen yhteinen toimintaa ohjaava perusfilosofia ja yhteiset normit, johon kaikki voivat sitoutua. Siinä missä yksilötasolla on syntynyt luottamus, tapahtuu ryhmätasolla sitoutuminen yhteiseen perustehtävään, yhteisiin rajoihin ja filosofiaan. Perusfilosofia täytyy olla harmonisessa suhteessa perustehtävään, jonka pohjalta löytyy toimintastrategia, suunnitelma siitä, miten päästä tavoitteisiin.
5. Sitoutuminen. Kun ryhmä on ryhmäytynyt, se voi toimia silloinkin, kun johtaja tai ryhmä ei ole fyysisesti läsnä. Ryhmän jäsenyys edellyttää sitoutumista ryhmään myös silloin kun ryhmän jäsen työskentelee yksin.

Ryhmäytymisprosessin läpikäynnin jälkeen ryhmä kehittää yhteisen tietoisuuden siitä, mikä on ryhmän tarkoitus ja tehtävä. Kuten kolmannessa luvussa esitettiin, Action Learning tapahtuu ryhmässä, ja oppiminen tapahtuu siinä toiminnan kautta. Ryhmäprosessia pidetään tärkeänä kaikissa Action Learning -koulukunnissa.

Tieteellinen koulukunta (Revans) korostaa, että oppiminen on kollektiivinen ja sosiaalinen prosessi. Revans keskittyi varsinkin alkuaikoina enemmän ongelmaan ja sen ratkaisemiseen. Myöhemmin hänen kiinnostuksensa toimintaan ja sen arvioimiseen näyttää lisääntyneen. Kokemuksellisen koulukunnan (Pedler) sekä kriittinen reflektio -koulukunnan edustajat puhuvat enemmän ryhmäprosessiaiheista; kommunikaatiosta, konflikteista, yksimielisyyden aikaansaamisesta ja johtajuudesta. Ryhmän tulee siis toimia hyvin yhdessä oppiakseen myös toisiltaan. Ryhmänjohtaja auttaa ryhmää kehittämään hyvät prosessointitaidot, mutta samalla hänellä itsellään on oma roolinsa prosessissa ja ryhmässä. (Marsick ja O'Neill 1999).

5 TUTKIMUSPROSESSI

Tutkimusprosessi käynnistyi lokakuussa 2001 tutkimusryhmää ohjaavan Raili Moilasen kanssa käydyillä keskusteluilla sekä teoria- ja menetelmäkirjallisuuden kartoituksella ja lukemisella. Action Learning -kirjallisuuden pohjalta muotoutuivat ryhmätapaamisten havainnointikohteet sekä case-ryhmälle esitettävien kysymysten aihealueiden hahmottelu ja muotoilu. Marraskuun alussa alkoi case-ryhmän ryhmätapaamisten havainnointi, jotka nauhoitettiin ja pääkohdat myös kirjattiin paperille. Tapaamisen jälkeisenä iltana havainnot ja muistiinpanot koottiin ja kirjoitettiin puhtaaksi. Nauhat kuunneltiin myöhemmin ja havaintoja tarkennettiin sekä täydennettiin. Tutkija ollessa ryhmän jäsen, osallistui hän muiden ryhmäläisten tavoin ryhmätapaamisiin ja keskusteluihin. Samalla tutkija siis havainnoi ryhmän toiminnasta. Tällöin nauhuria käytettiin virrehavaintojen välttämiseksi.

Ryhmän jäsenten tavoitteita, toiveita ja kokemuksia pyrittiin kartoittamaan yksityiskohtaisemmin sähköpostitse lähetettävällä kyselylomakkeella (Liite 2). Kysymykset, jotka olivat pääasiassa avoimia kysymyksiä, muotoutuivat lopullisesti ensimmäisen päivän havaintojen pohjalta. Vastaukset kysymyksiin saatiin hyvin pian, muutaman päivän sisällä. Tämän jälkeen vastaukset koottiin ja kirjoitettiin puhtaaksi kukin omaan tiedostoonsa, mistä niitä myöhemmin tarkastettiin ja analysoitiin useaan otteeseen.

Kirjallisuuden lukeminen jatkui, ja samalla alkoi myös teoriaosuuden kirjoittaminen. Toisen ryhmätapaamisen jälkeen nauhurin käyttö lopetettiin, sillä ryhmä ilmaisi olevansa vaivautunut toimintansa seuraamisesta. Ryhmälle selvitettiin vielä uudelleen havainnoinnin kohde ja tarkoitus. Tutkimusprosessin aikana teorian kirjoittaminen ja empiria sekä niiden analysointi kulkivat koko ajan käsi kädessä ja vuoro vedoin aina maaliskuulle saakka, jolloin ryhmätapaamisten havainnointi lopetettiin, koska uutta ja paljastavaa aineistoa ei enää ilmennyt. Tutkijakokelas ei myöskään löytänyt kirjallisuudessa esitetyistä Action Learning -käytännöistä vertaisryhmää tutkittavalle case-ryhmälle. Tämän vuoksi tutkijan mielenkiinto kohdistui Action Learning -käytäntöjen taustoihin. Näiden selvittelyn tuloksena löytyi Action Learning- koulukunta-ajattelu, joka esiteltiin tarkemmin tämän tutkimusraportin toisessa luvussa.

5.1 Tutkimusmetodi ja -menetelmät

Tutkimus on lähtökohdaltaan kvalitatiivinen eli laadullinen case-tutkimus, joten tutkimuksen lopputulos ei ole yleistettävissä muihin, edes saman tiedekunnan ryhmiin. Tapaustutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa ja kuvailla pienen kohdejoukon näkemyksiä ja havaintoja tutkimuksen aiheesta eli siitä miten nämä ilmiöt tapahtuvat. Niitä perusteellisesti analysoimalla laaditaan sopivia ja tarkoituksenmukaisia kehitysehdotuksia tutkimuksen tavoitteita silmälläpitäen. (Eskola & Suoranta 1998, 18.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoitus on todellisen elämän kuvaaminen. Tutkimuksissa on huomioitava todellisuuden moninaisuus, jota ei saa pirstoa mielivaltaisesti. Tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toinen toisiaan ja niissä on mahdollista löytää monenlaisia suhteita. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161.)

Tieteellistä tutkimusta tehtäessä tutkija on aina päätenyt joihinkin etukäteisratkaisuihin ja uskomuksiin. Hänen tulee olla selvillä ratkaisujensa luonteesta sekä kyettävä perustelemaan ne. (Varto 1992, 18.) Esimerkiksi tässä Action Learning -menetelmällä toteutettavassa pro gradu -ohjauksessa tutkija oletti ryhmäprosessin muodostumisen ja johtamisen kehittymisen nousevan merkittäväksi tekijäksi. Lisäksi tutkija oletti ryhmän toimivan kiinteämmin ja antavan konkreettista tukea toisilleen siten, että varsinaisen vetäjän eli johtajan rooli pikku hiljaa vähenee.

Tutkimusmenetelmäksi valittiin laadullinen case-tutkimus, sillä se pystyy parhaiten ja syvällisemmin kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä. Tutkimustulokset analysoitiin tulkitsevaa eli hermeneuttista lähestymistapaa käyttäen. Tähän lähestymistapaan päädyttiin, jotta pystyttäisiin paremmin ymmärtämään Action Learning -ryhmäprosessissa tapahtuvia ilmiötä. Tutkimuksen alussa tutkijakokelaalla oli esiymmärrys Action Learning -ohjelmasta, joka perustui hänen aikaisempaan henkilökohtaiseen kokemukseen Action Learning -ryhmässä toimimisesta sekä hänen kirjallisuuden avulla hankkimaansa tietoon. Hankittaessa lisätietoa kirjallisuuden, internetin, havainnoinnin ja kyselyn kautta, hermeneuttisen kehän toinen vaihe, tiedonhankinta, täyttyi. Havaintojen ja kyselyjen tulosten analysoinnin jälkeen saavutettiin jälkiymmärrys, jolloin pystyttiin paremmin ymmärtämään tutkittavan ilmiön luonnetta.

Tällaisen prosessiluonteisen tutkimuksen aineiston analysointi tapahtuu myös prosessiluonteisesti. Koko aineiston keruun aikana tapahtuu aineiston analysointia, joka antaa jonkinlaista suuntaa koko tutkimuksen kululle. Näin tapahtuvalla analysoinnilla on mahdollista löytää uusia linjoja aineiston keruuta, käsittelyä ja analysointia varten. Tutkimuksen empiriavaiheessa havaittu ilmiö ryhmäprosessin kehittymisestä "pakotti" tutkijakokelaan täysin ennakko-oletusten vastaisesti pohtimaan tutkimuksen lähtökohtaa uudelleen.

Aineistoa analysoitaessa ja lisätietoa hankittaessa hahmottui tutkimukselle myös uusi viitekehys - Action Learning -koulukunta-ajattelu. Käytännössä analysointi toteutettiin useassa vaiheessa kahden viitekehyksen näkökulmasta: ensiksi Action Learning -ryhmäprosessin ja toiseksi koulukunta-ajattelun näkökulmista. Aineistoa on systemaattisesti luokiteltu eri teema-alueisiin. Näin oli mahdollista löytää tutkimuksen kannalta keskeiset tekijät.

5.1.1 Osallistuva havainnointi kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana

Tutkimusmenetelmäksi valittiin osallistuva havainnointi, koska tarkoitus oli tutkia ihmisten välistä toimintaa ja vuorovaikutusta ryhmäprosessissa, mikä on hyvin ennalta arvaamatonta. Osallistuvassa havainnoinnissa on kyse tietoisesta ja systemaattisesta osallistumisesta tutkittavien elämään niin, että kerätään suoraan osallistumisen välityksellä aineistoa ilman, että tutkija muuttaa todellisuutta mainittavasti (Tamminen 1993, 93).

Osallistuvalla havainnoinnilla on tyypillistä, että tutkija osallistuu tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa. Tutkija yrittää päästä havainnoitavan ryhmän jäseneksi. Fyysisen jäsenyyden lisäksi tutkija pyrkii jakamaan elämäkokemuksensa ryhmän jäsenten kanssa. Hän ikään kuin ”astuu heidän kulttuuriseen ja symboliseen maailmaansa”, heidän kielenkäyttöönsä ja niin edelleen. Havainnoijalle muodostuukin tällöin jokin rooli ryhmässä. Tutkittaville tehdään heti alussa selväksi, että havainnoija on ryhmässä tekemässä havaintoja sekä kysymyksiä. Havainnointi voi kohdistua rajattuihin kohteisiin, tai toisaalta pyrkimyksenä on saada kokonaisvaltainen kuva tutkittavien elämästä. (Hirsijärvi & al. 1997, 213 –214.)

Tässä tutkimuksessa tutkittaville kerrottiin heti ensimmäisellä tapaamisella ryhmän havainnoinnista ja siitä, että havainnoinnin kohteina ovat ryhmän toiminta ongelmanratkaisussa, johtaminen ja vuorovaikutus. Havainnoinnin tarkoitus ei ollut kokonaisvaltainen toiminnan havainnointi. Ryhmätapaamisissa havainnoitiin ryhmän jäsenten ja johtajan roolin kehittymistä ryhmäprosessin aikana. Aineistoa analysoimalla pyrittiin tekemään johtopäätökset Action Learning -ohjelman soveltuvuudesta pro gradu -ohjaukseen.

5.1.2 Kyselytutkimus tässä tutkimuksessa

Kyselytutkimus ei ole tyypillinen kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmä. Tässä tutkimuksessa tulkintavirheiden välttämiseksi ja lisäinformaation saamiseksi käytettiin kyselylomakkeita, jotka sisälsivät pääasiassa avoimia kysymyksiä. Kyselytutkimuksen ensimmäisessä osassa (Liite 2) pyrittiin selvittämään ryhmän jäsenten omia odotuksia ja toiveita työssä etenemisestä, ryhmän toiminnasta ja -ohjauksesta. Kyselyn toisessa osassa (Liite 3) pyrittiin selvittämään ryhmän jäsenten kokemuksia ryhmäprosessista, ryhmänjohtajan sekä ryhmän jäsenen omasta ja toisten ryhmän jäsenten toiminnasta. Syvällisempää tietoa olisi ollut mahdollista saada teema- tai syvähaastatteluilla. Ryhmätapaamisten havainnoinnilla katsottiin kuitenkin saatavan riittävän laaja ja syvä näkemys ja tuntemus aiheeseen.

5.2 Kohderyhmän kuvaus

Case-ryhmä koostui opintojensa loppuvaiheessa olevista Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunnan johtamisen oppiaineen opiskelijoista. He olivat aloittaneet opiskelunsa taloustieteiden tiedekunnassa syksyllä 1998 tai 1999. Syksyllä 2001 kullakin ryhmän jäsenellä oli koossa 110 - 140 opintoviikkoa, joista johtamisen tai strategioiden opintoja oli 40 – 75 opintoviikkoa. Kaikilla ryhmän jäsenillä oli tarkoitus saada pro gradunsa valmiiksi kevään tai alkukesän aikana. Pro gradu -ryhmänvetäjä oli kesällä 2001 oppivasta organisaatiosta tohtoriksi väitellyt kouluttaja, tutkija Raili Moilanen. Moilanen on soveltanut Action Learning -käytäntöjä myös liikkeenjohdon koulutustaustassaan.

Case-ryhmän esittelyssä keskitytään tutkimuksen kannalta olennaisempaan asiaan eli ryhmän jäsenten aikaisempiin ryhmätoimintakokemuksiin. Action Learning -menetelmä oli opiskelijoille uusi ja vieras eivätkä he olleet aikaisemmin opiskelun aikana toimineet kiinteissä ryhmissä. Kuitenkin opiskelijat omien sanojensa mukaan olivat tehneet opiskelun aikana melko paljon ryhmätöitä.

Ryhmän jäsenten aikaisemmat ryhmätyöt olivat käytännössä jaettu osiin niin, että kukin vastasi omasta osuudestaan: Jokainen tutki oman osuutensa aihealuetta, ja kirjoitti siitä tekstiä. Myöhemmin ryhmät kokoontuivat uudelleen, jolloin tekstit oli liitetty yhteen sekä muokattu. Samalla sovittiin mahdollisesta esitysjärjestyksestä. Joskus ryhmätyö saatettiin kirjoittaa yhdessä saman koneen ääressä käyttäen apuna verkkoa. Tietoa saatettiin etsiä myös yhdessä. Silloin tällöin tehtävänä oli ryhmäkeskustelu tai väittely. Ryhmän organisoituminen koettiin usein hitaaksi, mutta aloitusongelmien jälkeen työt sujuivat tehokkaasti.

Opiskelijoiden mielipiteet vaihtelivat liittyen aikaisempien ryhmien tehokkuuteen. Joidenkin mielestä suuret ryhmät toimivat tehokkaammin. Toisten mielestä kokemukset pienistä ja tutuista ryhmistä olivat puolestaan parempia. Opiskelijat pitivät ryhmätöitä mielekkäänä ja mukavana tapana toimia, mutta ryhmän aloitus koettiin usein ongelmalliseksi. Lopputuloksiin oltiin kuitenkin yleensä tyytyväisiä. Opiskelijoiden erilaiset näkökannat nähtiin pelkästään lopputuotosta rikastuttavana asiana.

5.3 Havaittua ja koettua

Seuraavaksi lienee paikallaan esitellä havaintoja ryhmätapaamisista sekä ryhmän jäsenten toiveita ja kokemuksia niistä. Tutkimusraportissa esitettävät tutkittavien toiveet ja kokemukset ovat suoria lainauksia. Näin varmistetaan osaltaan tutkimuksen luotettavuuden säilyminen.

5.3.1 Havainnot ryhmätapaamisista

Action Learning -prosessin ensimmäiset istunnot olivat koko prosessin kannalta ratkaisevia, joten niiden esittelyyn keskitytään tutkimuksen tässä osassa. Ennen aloituskokoukseen (30.10.01) ryhmänohjaaja oli lähettänyt sähköpostia (Liite 1) ryhmän jäsenille. Sähköpostiviestissä kerrottiin pääpiirteittäin, mitä asioita ensimmäisessä tapaamisessa käsiteltäisiin. Lisäksi selvitettiin mitä ryhmäytyminen tarkoittaa sekä tiedotettiin ryhmän jäsenille yleisesti tutkimuksen tekemisestä.

Ensimmäinen tapaaminen

Case-ryhmä kokoontui ensimmäisen kerran 6.11.01 klo 14.15 Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunnan kokoushuoneessa MaE 303. Tapaaminen nauhoitettiin ja tutkijakokelas teki näköhavainnot ryhmän työskentelystä. Keskustelun pääaiheet kirjattiin paperille. Huomio kiinnittyi keskustelujen vilkkauteen sekä keskustelujen ja kyselyjen aihealueisiin. Ryhmän aloitustilaisuus alkoi normaalista yliopiston luennosta tai seminaarista poikkeavalla tavalla: Ryhmänohjaaja tarjosi oppilailleen aloituksen kunniaksi pullakahvit.

Aluksi ohjaaja kertoi taustoja teemakohtaisen pro gradu -ryhmän perustamisesta. Ryhmänohjaaja esitti myös mahdollisuuden Metodix-ympäristössä työskentelystä. Lisäksi hän antoi yleisiä ohjeita raportoinnista ja pro gradu -työskentelystä. Tämän jälkeen ryhmän jäsenet esittelivät vuorollaan oman graduaiheensa ja senhetkiset ongelmansa. Monella oli ongelmia aloituksen kanssa - vielä ei tiedetty mistä lähteä tarkalleen liikkeelle. Muutama ryhmän jäsen oli kuitenkin päässyt tutkimuksessaan jo hyvään alkuun. Aloitusvaiheessa suurimpia ongelmia olivat asianmukaisen lähdemateriaalin etsiminen ja löytäminen sekä tutkimuksen rajaaminen. Ryhmänohjaaja antoi ohjeita ja vinkkejä lähdemateriaaleista sekä jakoi kannustavia kommentteja. Lähdemateriaalivihjeitä sai myös muilta ryhmän jäseniltä. Muutamat ehdottivat toisilleen yhteistyötä, sillä aiheet ja ongelmat olivat samankaltaisia. Tämä ei kuitenkaan käytännössä toteutunut.

Ensimmäisen istunnon loppu tuntui kiireiseltä: Aikaa oli liian vähän, niin kuin etukäteen oli arvioitukin. Yleisten asioiden sopimisessa oli ”hässäkkää” ja tämän vuoksi moni asia jäi lopullisesti sopimatta ja päättämättä. Lisäksi yksi ryhmän jäsenistä joutui poistumaan kesken

istunnon. Poistumisajan lähestyminen näkyi pienenä levottomuutena hänen käyttäytymisessään. Yleisesti oli havaittavissa, että ryhmän jäsenet eivät jaksaneet enää keskittyä täysipainoisesti toistensa töihin ja niihin liittyvien ongelmien esittelyyn.

Toinen tapaaminen

Ennen toista tapaamista jokainen oli rekisteröitynyt Metodixiin, kuten ensimmäisellä tapaamisella oli sovittu. Toinen tapaaminen, joka oli 27.11.01, alkoi Metodix- ohjauksella ATK-luokassa. Ohjelman perehdyttäjä kertoi Metodixin tarjoamista mahdollisuuksista sekä opasti yleisesti Metodixin käyttöön. Jokainen ryhmän jäsen laati omat tiedostonsa sekä lähetti toisilleen ryhmäpostia. Lisäksi kokeiltiin muita ohjelman tarjoamia muita mahdollisuuksia. Metodixiin tutustumisen jälkeinen ryhmätapaaminen oli Mattilanniemen kirjaston kokoushuoneessa. Huonevaraus oli unohtunut tekemättä.

Tämä tapaaminen nauhoitettiin siitä huolimatta, että ennen varsinaisen istunnon alkua ”epävirallisessa” keskustelussa selvisi, että jotkut ryhmän jäsenet tunsivat olonsa hieman vaivautuneeksi nauhurin käytöstä. Heidän vaivautuneisuutensa johtui siitä, että he eivät olleet ennättäneet paneutua riittävästi omaan työhönsä. Lisäksi heidän mielestään oli vaikea keksiä jotakin ”fiksua” sanottavaa omasta ja toisten töistä. Myös istuntojen tiheyden todettiin aiheuttavan lievää paniikkia ja stressiä.

Tapaamisen alussa ryhmänohjaaja selvitti ryhmän jäsenille käytännön menettelytapoja. Hän myös kannusti ryhmän jäseniä pohtimaan erilaisia raportointikeinoja sekä toistensa tekstien lukemista. Tähän ei ryhmältä kuitenkaan löytynyt innostusta. Näin asia jäi ”pöydälle”. Keskustelu oli kuitenkin vähän vilkkaampaa kuin ensimmäisessä tapaamisessa, varsinkin silloin kun ongelma-alueena oli menetelmä tai lähdemateriaali.

Ryhmänohjaaja valotti lisää hänen omaa rooliaan, ja toi esille, että ryhmällä on vapaat kädet toimia parhaaksi katsomallaan tavalla. Tämän jälkeen jokainen kertoi vuorollaan oman työnsä etenemisestä ja siinä esiintyvistä ongelmista. Tähän liittyen ryhmänohjaaja esitti jokaiselle kommentteja, joiden tarkoituksena oli saada ryhmän jäsenet löytämään tutkimukseensa uusia näkökantoja. Yksittäistä työtä koskevaan keskusteluun ryhmän muut jäsenet eivät kovin

paljon osallistuneet, mutta menetelmä- ja materiaali -aiheet saivat aikaan keskustelua ja kyselyä. Lähdemateriaali-vinkkejä annettiin puolin ja toisin. Seuraavaksi tapaamisajan-kohtaksi sovittiin 11.12.01, ja tällä välin päätettiin käyttää Metodixia. Lisäksi ryhmän jäsenet saivat ohjaajalta kirjallisuutta luettavakseen.

Kolmas tapaaminen

Kolmannella tapaamisella nauhuria ei enää käytetty. Näin pyrittiin selvittämään, onko nauhoituksella vaikutusta keskustelun vilkkauteen. Kaksi ryhmän jäsentä ei osallistunut tähän istuntoon. Ohjaaja aloitti tapaamisen yleisillä asioilla ja tiedusteli kuulumisia sekä viimekertaisen tapaamisen kommentteja. Ryhmä ei kuitenkaan kommentoinut tätä mitenkään. Lisäksi tutkijakokelas totesi, että viime tapaamisessa jäi sopimatta ryhmän hyödyntäminen.

Tähän liittyen ohjaaja tiedustelikin ryhmältä kuinka he haluaisivat hyödyntää ryhmän toimintaa. Eräs ryhmän jäsenistä ehdotti, että teoriaosuuksia ei luettaisi. Koska toiset eivät kommentoineet tätä mitenkään, jäi se näin ikään kuin koko ryhmän päätökseksi. Tämän jälkeen käsiteltiin vuorollaan kunkin ryhmän jäsenen töitä ja senhetkisiä ongelmia. Käsittely aloitettiin siitä ryhmän jäsenestä, jonka työ käsiteltiin edellisellä kerralla viimeisenä. Aloitustuoroa vaihtamalla pyrittiin saamaan kaikille tasapuolisemmin käsittelyaikaa. Koska kaikki ryhmän jäsenet eivät olleet paikalla, jäi yksittäisen työn käsittelyyn enemmän aikaa, mutta keskustelut olivat jälleen lähinnä asianomaisen ja vetäjän välistä keskustelua. Tässä tapaamisessa toiset ryhmän jäsenet osallistuivat erityisen vähän keskusteluihin.

Lopuksi sovittiin seuraavat tapaamiset, jotka ajoittuivat tammi- ja helmikuulle. Esittelyvuorot jaettiin siten, että puolet ryhmän jäsenistä valmistautuu oman ongelmansa esittelyyn tammikuun tapaamisessa ja loput helmikuun tapaamisessa. Näissä tapaamisissa päätettiin käyttää enemmän aikaa itse tuotosten käsittelyyn. Varattu aika päättyi, ja tilaisuus loppui jälleen kiireiseen tunnelmaan, sillä käsiteltäviä asioita oli paljon. Tapaamisen aikana ryhmän jäsenet vaihtoivat keskenään ohjaajan antamaa kirjallisuutta ja ohjaajalta saatiin vielä lisää materiaalia.

Neljäs tapaaminen

Tammikuun tapaamisessa kaikki jäsenet eivät olleet paikalla. Edellisellä kerralla sovituihin esittelyvuorolaisista vain kaksi oli paikalla. Tapaamisessa keskityttiin yhden ryhmän jäsenen kysymyslomakkeen ja haastatteluteemojen hiontaan. Esittelyvuorossa oleva oli laatinut kysymysluonnoksensa lukemansa teoria ja tutkimuksen viitekehyksen pohjalta. Hän tuli ryhmään hyvin valmistautuneena ja esitti ongelmansa. Ryhmänohjaaja kokosi ongelman ikään kuin uudelleen kokoon, jolloin ryhmän jäsenet muodostivat siitä oman käsityksensä ja pystyivät esittämään kysymyksiä sekä kritisoimaan näkökantoja. Ryhmänohjaaja kannusti esittely vuorossa olevaa ja muita ryhmän jäseniä pohtimaan ongelmaa uudelleen. Omalla toiminnallaan ja innostuksellaan sekä kannustavalla otteellaan ohjaaja sai muut ryhmän jäsenet innostumaan esittely vuorossa olevan ryhmän jäsenen kysymysten pohtimiseen. Toiset ryhmän jäsenet esittivät tutkimuksen aiheista kysymyksiä tarkistaakseen ymmärtävätkö asian.

Ryhmän jäsenet esittivät myös uusia kysymysehdotuksia samoin kuin myös itse kysymyslomakkeen laatija. Näin kysymyksiin saatiin laajuutta ja uusia näkökantoja. Lopullinen kysymysten laatimisen vastuu ja päätöksenteko jäi tutkimuksen tekijälle itselleen. Kysymysluonnoksen kyseenalaistaminen ja kysymysten esittäminen näytti aiheuttavan myös sekaannusta ja ristiriitoja luonnoksen laatijassa. Hän joutui muuttamaan näkökantojaan ja muotoilemaan silloisen ongelmaansa taustatkin uudelleen ennen kuin kysymysten uudelleen muotoilu onnistui. Hän totesikin: ”(...) te vain sekoitatte minua entisestään (...) minä olen ajatellut, sitä miksi he eivät toimi näin (...)”.

Lopuksi päätettiin, että asianomainen lähettää vielä seuraavat ehdotuksensa ryhmäpostilla toisten kommentoitavaksi. Myöhemmin kysymyslomakkeen laatija kertoi, että hän sai vain muutamalta kommentteja sähköpostilla, mutta hän työsti lomaketta yhdessä toisen ryhmän jäsenen kanssa.

Viidennellä tapaamiskerralla kaksi ryhmän jäsentä ilmoittivat tehneensä tammikuussa päätöksen gradun tekemisestä parityönä toisen case-yritykselle. Tämän tapaamiskerran jälkeen yksi ryhmän jäsen lähti vaihto-oppilaaksi ja yksi muutti paikkakunnalta eivätkä siten jatkossa enää osallistuneet ryhmätapaamisiin. Ryhmätapaamisten havainnointi lopetettiin

tähän. Tapaamiset jatkuivat kuitenkin tästä eteenpäin ja kyselylomake ryhmän kokemuksista lähetettiin myöhemmin kaikille sähköpostitse.

5.3.2 Toiveita ja kokemuksia

Ryhmätoiminta

Case-ryhmän ryhmätoiminnan aloitusvaiheessa ryhmältä odotettiin ja toivottiin samoja asioita, mitä myös ryhmän jäsenet itse uskoivat antavansa ryhmälle.

- henkinen tuki ja kannustus
- erilaiset ja uudet näkökannat
- vinkit ja vihjeet lähteiden löytämiseen
- asianmukainen ja hyödyllinen kritiikki

Case-ryhmässä haluttiin säännöllisiä ja riittävän usein tapahtuvia ryhmätapaamisia. Alkuvaiheen tapaamiskertojen tarve vaihteli kerran kuukaudessa pidettävistä viikottaisiin. Yleisimmin istuntojen toivottiin olevan *kaksi kertaa kuukaudessa*. Ryhmätapaamisten välillä toivottiin tapaamisia pienemmissä ryhmissä, jos yhteisiä aiheita ja ongelmia ilmenisi.

”(...)sillä, ryhmäjäsenet tietävät toistensa lähtökohtatilanteen, joten heiltä voi tavatessa kysäistä neuvoja ja vinkkejä.”

Maaliskuussa ryhmän jäsenet totesivat, että *eivät pystyneet toimimaan ryhmässä toivomallaan tavalla*.

- ”En ole alussa miettinyt, miten olin aikonut toimia ryhmässä (kuka oli?)....”
- ”Tällä hetkellä ryhmässä toimimisen esteenä on paikkakunnalta pois muutto...toinen este on se, ettei kotona ole internettiä!”
- Ryhmän toiminnasta ja odotuksista oli epäselvyyttä.
- ”Ajan puute. Motivaatio ongelmat metodixin käyttöön.”
- ”Tuntuu, että ryhmässä ketään ei kiinnosta muiden työt. Kaikki ainoastaan lyhyesti kertovat, missä ovat menossa.”

Useat ryhmän jäsenistä olisivat maaliskuussa halunneet lukea tai keskustella toisten kanssa työstään joko Metodixin välityksellä tai muuten.

- ” Tällä hetkellä, kun kaikkien työt ovat edenneet on mielenkiintoista vertailla töitä muiden kanssa, tyyliin: mitä olet laittanut tuohon kohtaan jne...”

- "... Viimeksi sovittu juttu, että toisille saa ja pitää toimittaa omaa tekstiä luettavaksi, tuntuu ihan hyvältä, koska kuka näihin juttuihin muut osaisi kommentoida kuin me, jotka samoja juttuja pyörittelimme."
- "Tulisi pakottaa muut ryhmän jäsenet ottamaan kantaa."
- "Että kaikki laittaisivat vähän enemmän tietoa edistymisestään Metodixiin ja kyselisivät asioita jne. jokaisen pienenkin kysymyksen voisi kysyä siellä."

Ryhmätyöskentely ontui ja toiminnalta jäätiin kaipaamaan aktiivisempaa toimintaa.

- "Olisi ollut mukava lukea niin omaa kuin muidenkin valmista tekstiä ja saada siihen kommentteja yms."
- "Ehkä vielä avoimempaa keskustelua ja aktiivisuutta kaikilta"
- "Tiiviimpää ryhmä työskentelyä"
- "Enemmän tietoa siitä, miten muut ovat työskennelleet ja missä heillä on ollut ongelmia."
- "(...)toivoin, että ryhmämme olisi aktiivisemmin ollut yhteydessä Metodixin kautta ja muutenkin sekä innokkaammin kysellyt apua toisiltaan ja ilmoitellut metodixissa miten on edistynyt jne."

Ongelmat

Aloituvaiheessa marraskuussa suuremmiksi ongelmiksi mainittiin ajan puute, rajaaminen ja lähteiden löytäminen.

Maaliskuussa case-ryhmän ongelmat olivat hyvin vaihtelevia ja niihin näytti vaikuttavan se kuinka pitkälle gradut olivat edenneet.

- sujuvan tekstin kirjoittamisen aloittamisen vaikeus,
- SPSS- ohjelman unohtaminen,
- toimeksiantajan kiireet,
- lähdemateriaalin saaminen ajallaan,
- vastaajilta kyselylomakkeiden takaisin saaminen,
- ajan ja motivaation puute.

Näihin ongelmiin ryhmän jäsenet olivat saaneet apua ohjaajalta, kavereilta, opiskelukavereilta, ystävältä graduryhmästä, gradun työparilta. Muutamat ryhmän jäsenet totesivat, että apua löytyy vain itseltä, lukemalla ja taas kerran lukemalla. *Merkittävää tässä on se, että vain yksi vastaaja mainitsi saaneensa apua graduryhmältä.* Tämä lienee merkki

siitä, että yksittäiset ryhmän jäsenet eivät ole onnistuneet muotoilemaan ja paikallistamaan ongelmaansa riittävän tarkasti eikä case-ryhmä ollut sitoutunut toimimaan ryhmänä.

Ohjaus

Ryhmän toiminnan aloittamiseksi ja gradun alulle saattamiseksi ryhmän jäsenet esittivät seuraavia odotuksia ohjaajan toiminnalle.

- selkeitä ja asiantuntevia neuvoja ja ohjeita
- kannustusta ja rohkaisua
- toimintavapautta
- opastusta umpikujaan joutuessa
- positiivista otetta ja ymmärrystä
- kritiikkiä
- edistää ryhmän jäsenten tiedon saamista yhteiseen käyttöön
- pitää ryhmä toimintakunnossa
- järjestää tapaamisia ja olla itse paikalla
- palautteen antamista

Ohjaajan toimintaan ja henkilökohtaiseen ohjaukseen oltiin tyytyväisiä, mutta kuitenkin ryhmätoiminnan aloitukseen olisi kaivattu lisää ohjeistusta.

- ”Ehkä juuri alkuvaiheessa enemmän tietoa ryhmän toiminnasta ja ehkä yritystä saada meitä osallistumaan aktiivisemmin”
- ”No ehkä tuohon alkuvaiheen toimintaan, selväksi miksi olemme ryhmässä”
- ”Olisin alkuvaiheessa. Henkiseen tsemppaukseen.”
- ”Ryhmän toiminnan organisointiin.”
- ”Olisin kaivannut sitä, että ohjaaja olisi välillä laittanut esim. mailia ja kysellyt miten edistyn.”

Muuta

Kaikki ryhmän jäsenet olivat alussa pohtineet pro gradunsa etenemis- ja valmistumissuunnitelmaa, kaikki ilmaisivat tavoitteissaan *valmistumisajankohdan*. Jokaisella oli pyrkimyksenä saada pro gradunsa valmiiksi *touko – elokuun* aikana, suurin osa arvioi valmistumisajankohdaksi *toukokuun loppua*. Myöhemmin moni opiskelija arvioi saavansa pro gradunsa valmiiksi elokuun aikana. Maaliskuussa ryhmän jäsenistä puolet ilmoitti olevansa suunnitellussa aikataulussa. Toiset puolet ilmoittivat olevansa jäljessä.

Metodix jäi hyödyntämättä. Syyksi sanottiin, ”kun ei kukaan aloittanut kirjoittamaan”. Kaikki oli kuitenkin käynyt katsomassa silloin tällöin, olisiko joku kirjoittanut. Kysymykseen, mitä mielestäsi olisi pitänyt tehdä toisin, jotta Metodix olisi tullut sinulle gradun tekemisen työvälineeksi? Vastauksina ilmaistiin seuraavaa:

- ”Olisi voitu esim. sopia että jokainen laittaa Metodixiin sisällysluettelo ehdotuksensa ja valmista tekstiä kommentoitavaksi sitä mukaa kun kirjoittaa. Sen lisäksi olisi voitu sopia kuka lukisi kenenkin töitä.”
- ”Alkuvaiheessa ehkä enemmän opastusta ja metodix käyttöön heti alusta asti!!!”
- ”Kaikki olisivat vaikka väkisin kirjoittaneet joka viikko vaikka yleisiä kuulumisia sinne keskusteluihin ja näin olisi totuttu käyttämään sitä ja siitä olisi tullut tapa...”
- ”Jos kaikki käyttäisi sitä olisin helpommin itekin siitä riippuvainen.”
- ”Olisi pitänyt olla jokin pakote aluksi käyttää sitä, niin se olisi voinut muodostua myöhemmin luontevaksi työvälineeksi.”
- ”Jos ohjaaja olisi vaikka pyytännyt jokaista laittamaan sinne gradunsa raakileita ja pyytännyt muitten lukea niitä ja kommentoida niitä, niin uskon, että näin olisi tehty.”

5.4 Luotettavuus ja kritiikkiä

Laadullisen tutkimuksen ja varsinkin tapaustutkimuksen yleistettävyyden ongelmaan on kiinnitetty huomiota. Yinin mukaan tapaustutkimukset ovat yleistettävissä teoreettisiin asetelmiin, eivät kansakuntaan tai maailmankaikkeuteen. (Yin 1994, 30-31). Tämän mukaan kyseinen tutkimus ei esittele näytettä vaan tutkijan tavoitteena on laajentaa ja yleistää teoriaa.

Laadullisessa tutkimuksessa keskeisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja siten luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan tarkastella perinteisestä näkökulmasta tarkastelemalla validiteettiä ja reliabiliteettiä. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Validiteetti ja reliabiliteetti muodostavat yhdessä tutkimuksen luotettavuuden.

Case-tutkimuksen reliabiliteetti riippuu lähinnä siitä, onko mahdollista saavuttaa samat tulokset, jos tutkimus toistetaan samoilla materiaaleilla ja operaatioilla (Yin 1994, 36). Kari Kiviniemi pitää tutkimusraporttia laadullisen tutkimuksen keskeisenä luotettavuuden osa-

alueena (Aaltola & Valli 2001, 81). Siksi tämän tutkimusraportin edellisessä kappaleessa on esitetty hyvinkin yksityiskohtaisia havaintoja ryhmätapaamisista ja suoria lainauksia kohderyhmän kommentteista. Tutkimusraportissa reliabiliteettia ollaan pyritty lisäämään toimimalla yhdenmukaisesti ja objektiivisesti tutkimuksen jokaisessa vaiheessa.

Validiteetilla tarkoitetaan mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa validiteetti viittaa teoreettisten ja empiiristen määritelmien kytkemiseen (Eskola & Suoranta 1998, 211). Uusitalon mukaan teoreettisten käsitteiden mittaamisen validius on usein arviointikysymys, joka pohjautuu vallitsevaan mielipiteeseen. Kehityksen myötä yleinen mielipide ja validiteetti on kyseenalaistettava (Uusitalo 1991, 84-86). Tässä tutkimuksessa tuloksia ei ole irrotettu kysymystavasta, vaan vastaukset on analysoitu kysymyksenasettelu huomioonottaen.

Hirsijärvi huomauttaa, että tutkimuksen tulkinnat ovat myös tätä mittauksen pätevyuden pohdintaa (Hirsijärvi et. al 1997, 222). Tässä tutkimuksessa tulosten analysoinnin lisäksi on pyritty kokoamaan yhteen tutkimuksen pääseikat eli tuloksista on pyritty laatimaan synteesejä ja niin pyritty vastaamaan asetettuihin tutkimusongelmiin.

Kritiikkiä

Case-tutkimusta voidaan kritisoida sen yleistettävyyden puutteen vuoksi. Tällä tutkimuksella ei kuitenkaan olla pyritty hakemaan yleistettävyyttä vaan pyrkimyksenä on ollut uuden tiedon tuottaminen. Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija on itse tutkimuksen keskeisin tutkimusväline, tulee raporttiin sisällyttää tietoja, joiden voidaan olettaa vaikuttavan aineiston keräämiseen, analyysiin tai tulkintaan.

Koska sekä tutkija että tutkittavat ovat ihmisiä, nousee kysymys tutkimuksen lähtökohdista keskeiseksi. Tutkijan on lähes mahdotonta kyetä tutkimaan aiheitaan täysin objektiivisesti, koska hänen ennakkoojattelunsa, tapansa ja kykynsä ymmärtää tutkimuskohdettaan, vaikuttavat tutkimusprosessiin ja -tuloksiin. Tutkija tekee tutkimusta omine subjektiivisine kokemuksineen, mutta silti hänen toiveensa ja ennakkoluulonsa eivät saa vaikuttaa

tutkimustuloksiin. Nämä on kuitenkin pyritty tiedostamaan koko tutkimusprosessin ajan ja siten pyritty ehkäisemään vääränlaista subjektiivisuutta.

Osallistuvaa havainnointia voidaan kritisoida erityisesti siitä, että havainnoija saattaa häiritä tilannetta, jopa suorastaan muuttaa tilanteen kulkua (Hirsijärvi et. al. 1997, 210). Sitä on myös kritisoitu sen ”epätieteellisyyden” vuoksi. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan on pidettävä erillään arkihavainnot sekä havainnot ja omat tulkintansa näistä havainnoista. Tässä tutkimuksessa tätä on pyritty estämään tietoisesti keräämällä havaintoja monipuolisesti. Ryhmätapaamisia tarkkailtiin aistinvaraisesti; kuuntelemalla, katselemalla ja paperille kirjaamalla havainnoitavan osa-alueen tapahtumia. Lisäksi osa tapaamisista nauhoitettiin ja tutkimuksen kannalta keskeisiä osa-alueita syvennettiin kyselyillä. Kyselyjen aihealueet ovat tarkentuneet ryhmätapaamisten havainnoinnin jälkeen. Näin on pyritty tarkentamaan havaintoja ja hakemaan uutta ja keskeistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

Lähdemateriaalista voidaan myös esittää kritiikkiä. Tässä tutkimuksessa lähdemateriaalia on pyritty käyttämään mahdollisimman laajasti. Moninaisella lähdemateriaalilla on pyritty selvittämään ilmiön laaja-alaisuutta. Action Learning -käsitteen teoreettista lähdemateriaalia on täydennetty Action Learning -käytäntöjen toteuttajien teoksilla ja artikkeleilla. Action Learning -kirjallisuutta on runsaasti tarjolla, joten yhtenä valintakriteerinä on ollut materiaalin objektiivisuus. Internetistä löydettyllä tuoreemmalla materiaalilla on ongelmaan saatu ajanmukaista näkemystä.

Merkittävän lisän tutkimuksen kulkuun toi Victoria J Marsickin ja Judy O’Nellin artikkeli ”The many faces of action learning”. Tutkimusta voidaan kritisoida myös kyseisen artikkelin vahvalla panoksella, mutta sen on katsottu antavan pohtimisen aiheita ja tukea Action Learning -ohjelmien kehittämis ehdotusten laatimisessa. Ryhmäprosessi ja ryhmän muodostumisen materiaali on katsottu tarpeelliseksi, sillä niiden pohjalta voitiin ymmärtää ja tarkastella opiskelijoista koostuvan case-ryhmän toiminnassa havaittuja tekijöitä. Oppivan organisaation kirjallisuudella ja muulla tässä käytetyllä materiaalilla pyrittiin tukemaan Action Learning -käytäntöjen kehittämissuosituksen antamista.

6 TUTKIMUSTULOKSIA

Tässä tutkimuksessa empiiristä aineistoa tarkastellaan Action Learning -ryhmän ryhmäprosessin kehittymisen ja johtamisen sekä myöhemmin Action Learning -koulukunta-ajattelun näkökulmasta. Ryhmäprosessin kehittämisessä ilmenneiden ongelmien vuoksi aineistoa tarkastellaan uudelleen ja pyritään ymmärtämään havaitun ongelman taustoja ja merkitystä. Näin pyritään löytämään ja esittämään kehittämissuosituksia Action Learning -menetelmän soveltamiseksi pro graduohjaukseen.

6.1 Tulosten tarkastelua

Case-ryhmä on siis itsenäinen ryhmä ja ryhmätoiminnan pääasiallisena tavoitteena on yksilön kehittyminen. Mc Gill & Beaty ovat pohtineet itsenäisen ryhmän ja organisaation kehittämiseen tähtäävän ryhmän eroja ja toteavat, että itsenäisen ryhmän etuna voi olla sen vapaus kehittää itseään ilman organisaation asettamia paineita. Heikkoina puolina voi olla aikataulun ja tuloksista vastuunoton puute ja toisaalta organisaation tuen puute voi vaikeuttaa kehittymistä ja oppimista (Mc Gill & Beaty 1992, 22). Itsenäinen ryhmä sallii enemmän vapauksia kuin organisaation kehittämiseen tähtäävä ryhmä. Tämän tutkimuksen alussa tutkimuksen kohteina olivat itsenäisen ryhmän ryhmäprosessin muotoutuminen ja kehittyminen.

6.1.1 Ryhmän muotoutuminen

Alan Lawlor on todennut Action Learning -ryhmän aloituksella olevan suurta merkitystä ryhmän sisäisen hengen luomisen ja osallistujien tutustumisen vuoksi. Hänen käsityksensä mukaan kokeneille henkilöille riittää ryhmäprosessin aloittamiseksi yksi päivä. Tarvittaessa voidaan käyttää kahdesta kolmeen päivään. (Pedler 1985, 197.)

Case-ryhmän ensimmäinen tapaaminen supistui alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen reilun kahden tunnin mittaiseksi. Ryhmän aloitus tapahtui kuitenkin normaalista luennosta tai seminaarista poikkeavalla tavalla ohjaajan tarjotessa kahvit kotipullan kera. Ensimmäisen tapaamisen *ilmapiiri oli positiivinen* ja ryhmän jäsenet olivat hyvin innostuneita vaikkakin toisaalta *epävarmoja* alkavan työn suhteen. Varovaisuus näkyi myös siinä, että *ei ”uskallettu” keskustella eikä sopia* ryhmän työskentely- ja toimintatavoista. Toinen istunto oli kuitenkin jo kahden viikon kuluttua ja sen alussa ryhmän ohjaaja esitti uudelleen toimintatapakysymyksen, jolloin vain muutamat kommentoivat asiaa jotenkin. Vain yksi esitti asiaan konkreettisen ehdotuksen. ”Toisten teoriaosuuksia ei ainakaan tässä vaiheessa luettaisi”. Tämä jäi ryhmän päätökseksi koko case-ryhmän toiminnan ajaksi.

Ryhmän jäsenillä on ryhmään tultaessa jonkinlaisia tavoitteita, toiveita ja odotuksia mitkä kohdistuvat sekä omaan työskentelyyn että koko ryhmään. Näiden pohjalta ryhmä voi löytää itselleen yhteisen toimintaa ohjaavan *perusfilosofian ja yhteiset normit*, johon kaikki voivat sitoutua. *Sitoutuminen tapahtuu kahdella tasolla. Yksilötasolla* sitoutuminen synnyttää luottamuksen ja *ryhmätasolla* sitoutuminen tapahtuu yhteiseen perustehtävään, yhteisiin rajoihin ja filosofiaan. Tämän täytyy olla harmonisessa suhteessa perustehtävään, jonka pohjalta löytyy *toimintastrategia ja suunnitelma* siitä kuinka päästään tavoitteisiin. (Ojanen & Keski-Luopa 1995, 201.) Case-ryhmä ei ollut ryhmän muodostumisen alkuvaiheessa kovinkaan syvällisesti miettinyt mitä ja miten he tulisivat toiminaan, vaikkakin heitä oli kehoitettu mailissa (Liite 1) pohtimaan aloitukseen liittyviä asioita. *Tämä saattoi vaikuttaa ryhmän sitoutumattomuuteen.*

Ryhmä ei esittänyt tai sopinut konkreettisia toimintatapoja tai yhteisiä pelisääntöjä. Bandford ja Cohen ovat tarkastelleet ryhmän muotoutumista viisivaiheisena tapahtumana, missä ensimmäisessä - *Ryhmän muotoutuminen* - vaiheessa ryhmän ilmapiiri on hyvin varovainen, päämäärät epäselviä ja tiedonkulussa ongelmia, sillä vain kuunnellaan toisia ja helposti ymmärretään asiat eri tavoin. Päätöksentekoon osallistuu vain aktiivisimmat, suhtautuminen esimieheen on kokeilevan varovainen sekä toiminnan arviointi ja analysointi ohitetaan. (Linturi 1994).

Case-ryhmän muotoutumisvaihe oli Brandfordin ja Cohen mallin mukainen. Myöhemmin (maaliskuussa) ryhmän jäsenet ilmaisivat, *etteivät he olleet alussa kovinkaan tarkkaan miettineet mitä odottavat ryhmältä tai miten tulisivat toimimaan, mutta eivät olleet myöskään tyytyväisiä omaan toimintaansa ryhmässä.* Alussa ryhmällä oli myös *epätietoisuutta Action Learning -prosessin toimintatavoista,* vaikkakin niitä useaan otteeseen esiteltiin. Ryhmätoiminnan pelisääntöihin ei syvällisemmin puututtu. Yksi Action Learning -ryhmäprosessin kulmakivi case-ryhmässä näytti olevan siinä, ettei toisten tuotosten lukemista otettu alussa ryhmän ohjelmaan. Myöhemmässä vaiheessa kaikki kaipasivat toisten töiden ja tuotosten lukemista.

Ryhmänvetäjän suhtautuminen oli varovaista, mutta koettelevaa suhtautumista ei kuitenkaan ollut havaittavissa. Ryhmänvetäjän ja ryhmän toiminnan arviointi ja analysointi ohitettiin ryhmätapaamisissa, vaikka vetäjä pyysi aina ryhmätapaamisten alussa kommentteja edellisestä tapaamisesta. Toisessa kyselytutkimuksesta ilmeni, että ryhmätoimintaa arvioitiin ja arvosteltiin kriittisestikin. Ryhmätapaamisissa arviointi oli lähinnä yleisellä tasolla keskustelua, ”pitäisi toimia aktiivisemmin”, ”pitäisi laittaa tekstiä Metodixiin, käytettäisiin Metodixia..” Tästä voidaan todeta, että ryhmäprosessin muodostumisvaihe lähestyi Brandfordin ja Cohen esittämää toista vaihetta.

Action Learning prosessiin kuuluu se, että ryhmä päättää tapaamiskertojen määrän ja tiheyden (Pedler 1985). Yleisimmin ryhmätapaamisia toivottiin olevan *kaksi kertaa kuukaudessa.* Ryhmätapaamisten määrään ja pituuteen opiskelijat ilmoittivat kuitenkin olevansa tyytyväisiä. Yksi opiskelija koki istuntojen määrän liian vähäiseksi ja yksi (eri henkilö) istuntojen pituuden liian lyhyeksi. Tapaamiskertojen tiheyteen ja määrään näyttää vaikuttavan se miten tiiviisti ja intensiivisesti opiskelija on päässyt työtään aloittamaan. *Ne jotka pääsivät heti alussa tiiviimmin työskentelemään gradunsa kanssa uskoivat tarvitsevänsä alussa useampia tapaamiskertoja ja uskoivat loppua kohden tapaamistarpeen olevan vähäisempää.* Kun taas ne joilla oli aloituksessa enemmän ongelmia arvelivat tarvitsevänsä loppuvaiheessa tiiviimpiä yhteistapaamisia.

6.1.2 Ryhmän toiminta

Pedler (1996 46-48) on esittänyt ryhmän toiminnallisina tekijöitä muun muassa ryhmän osallistumisen ja havainnoinnin ongelman esittelyssä. Pedler (1985) ja Moilanen (1990) ovat esittäneet yksityiskohtaisemmin ryhmän tehtäviä, joita ovat aktiivinen kuuntelu ja kysymysten esittäminen toisille heidän etenemisen ja oppimisen tukemiseksi. Näiden lisäksi ryhmän tavoitteiden saavuttamiseksi jokaisen tulisi antaa kokemuksensa toisten käyttöön sekä antaa palautetta ryhmän toiminnasta.

Marraskuussa case-ryhmässä korostui toivomus ryhmän *aktiivisesta osallistumisesta* ja ryhmän jäsenten saapumisesta *valmistautuneena* ryhmätapaamisiin. Ryhmätapaamisissa oli kuitenkin havaittavissa passiivinen osallistuminen. Jäsenet esittelivät vuorollaan oman työnsä etenemistä ja kertoivat sen hetkisistä ongelmakohdistaan. Toiset ryhmän jäsenet eivät esittäneet kovinkaan paljon kysymyksiä, antoivat lähinnä lähdemateriaalivihjeitä. Julkisesti palautetta ei annettu yksittäisille ryhmän jäsenille eikä ryhmän toiminnastakaan.

Maaliskuussa ryhmän jäsenten toiveet ja odotukset ryhmän toiminnalta olivat muuttuneet. Ryhmätapaamiset *koettiin turhauttavaksi*. Ryhmästä ei koettu oleva merkittävää hyötyä. Osittain siksi, että osa on muuttanut pois paikkakunnalta, eikä siksi voi osallistua tapaamisiin. Paikkakunnalle jääneiden mielestä ryhmä ei toiminut tehokkaasti, mutta he eivät myöskään olleet itse halukkaita toimimaan. Vain yhden jäsenen mielestä ryhmässä mukanaolo pakottaa pysymään aikataulussa.

Tässä on havaittavissa, että ryhmältä puuttuu yhteiset *arvot* joita muun muassa Haare (1982, 20) on esittänyt. Arvot antavat merkityksen ryhmän toiminnalle. Samoin on havaittavissa, että ryhmältä puuttuu myös *normeja*, jotka määräävät ryhmän jäsenten välisiä suhteita. Ryhmätoiminnassa oli havaittavissa monenlaisia ongelmia, kuten motivaation puuttumista, vanhasta tavasta luopumisen ongelmaa, jolloin ei ollut tilaa uusille toimintatavoille. Yhteisiä rajoja ei oltu asetettu sekä yhteinen kulttuuri ja perusfilosofia puuttuivat, jolloin sitoutumista ei voinut tapahtua. Ryhmän jäsenten työskennellessä yksin he eivät näyttäneet tuntevan työskentelevänsä ryhmän jäsenenä.

Ryhmän jäsenet ilmoittivat, että *eivät olleet pystyneet toimimaan ryhmässä toivomallaan tavalla*. Puolet ryhmän jäsenistä olivat sitä mieltä, *etteivät olleet saaneet, sitä mitä odottivat*. Yksi jäsenistä ilmoitti, ettei hän tiennyt etukäteen mitä odotti ryhmältä. Yleisesti jäätiin kaipaamaan *aktiivisempaa ja tiiviimpää ryhmätyöskentelyä, metodixin käyttöä sekä enemmän tietoa toisten työskentelystä sekä toisten tekstin lukemista*.

Ryhmältä saatiin lähinnä henkistä tukea ja apua aikataulussa pysymiseen. Tästä voidaan todeta, että ryhmäprosessin muodostumisen alkuvaiheessa oli paljon ongelmia. Niihin näytti vaikuttavan epätietoisuus ryhmätoiminnan tarkoituksesta, Action Learning -käsitteen ”vierastaminen”, opiskelijoiden tuntema epävarmuus sekä tietoisuus heidän toiminnan tarkkailusta.

6.1.3 Ongelmat

Ryhmän aloitusvaihe sisältää useita tekijöitä, joihin on etsittävä ratkaisuja. Action Learning on käsitteenä väljä ja tarjoaa monia mahdollisuuksia. Ryhmän ja ryhmäprosessin merkitystä korostavat muun muassa Pedler ja Lawlor. Marsick ja Mezirow keskittyvät yksilön työskentelyyn ja oppimiseen Action Learning -prosessissa, kun taas Revans korostaa ongelmaa ja sen ratkomista ryhmän tuella. Revansin kohderyhmänä ovat johtajat, joilla on monenlaisista kokemuksta työ- ja ryhmätoimintamuodoista.

Revansilla (1982) on ongelmalähtöinen katsontakanta ja hän on painottanut ongelman ratkaisutapaan varsinkin tutkimustensa alkuvaiheessa. Johtajan on ymmärrettävä ja hahmotettava se järjestelmä, jossa ongelma sijaitsee (Revans 1982, 331 – 334). Hänen on ensin ikään kuin ”pilkottava” ongelma osiksi ja analysoitava sen osat ja siten muotoiltava ongelma uudelleen. Tämä tapahtuu sosiaalisena prosessina ryhmän tuella. Tätä prosessia Revans on kutsunut Alfa Beta Gamma -järjestelmäksi.

Case-ryhmän havainnoinnin perusteella voidaan todeta, että ryhmän jäsenet eivät pystyneet tai eivät ainakaan esittäneet toisille ratkottavana olevaa ongelmaansa sellaisessa muodossa, että toiset ryhmän jäsenet olisivat voineet osallistua ongelman paikantamiseen ja ratkaisuvaihtoehtojen esittämiseen. Jos työ oli edennyt, siitä kerrottiin pääpiirteittäin, mutta

varsinainen ratkaistava asia tai ongelma jäi kertomatta. Usein oli myös havaittavissa, ettei esittelyvuorossa oleva itsekään tiennyt mitä oli ratkomassa. Ryhmän jäsenet totesivatkin, että ryhmästä ei ole hyötyä,

”Tuntuu, että ryhmässä ketään ei kiinnosta muiden työt. Kaikki ainoastaan lyhyesti kertovat, missä ovat menossa.”

Voidaan todeta, että ryhmän jäsenet eivät tienneet missä ongelma sijaitsee. Tämän tutkimuksen puitteissa ei selvitetä miksi näin tapahtui, mutta voidaan päätellä, että ryhmän jäsenillä *ei vielä ollut kokemusta* analysoida ongelmaansa perusteellisesti. Toinen seikka oli ajan puute. Kaikki ryhmän jäsenet ilmoittivat aloitusvaiheessa eli marraskuussa suurimmaksi ongelmakseen *ajan puutteen*. Monella ryhmän jäsenillä oli vielä useita muita kursseja meneillään, mitkä veivät aikaa. Lisäksi näytti siltä, että ensimmäinen tapaaminen tuli monelle liian nopeasti. He *eivät ennättäneet perehtyä riittävästi omaan graduaiheeseensa* ennen ensimmäistä tapaamista.

Toinen esille noussut asia oli *rajaamisongelma*. Teorian rajaaminen sekä haastateltavien määrä tai otoksen koko olivat pohdinnan alla. Lähteiden löytäminen ja tarkoituksenmukainen valitseminen koettiin myös ongelmalliseksi. Esitetyt ongelmat ovat varsinaisen ongelman ”pintaa”. Esitettyihin *ongelmiin uskottiin saavan apua ohjaajilta*. Puolet ryhmän jäsenistä uskoivat saavansa apua *ryhmältä*. Toimeksiantaja ja ystävät mainittiin myös mahdollisiksi avun lähteiksi.

Revans (1983, 28) on esittänyt, että ongelman on oltava osallistujalle haastava ja merkittävä, jotta sitoutuminen tehtävän ratkaisemiseen säilyisi (...) Tutkimuksessa ei selvitetty sitä, kokivatko ryhmän jäsenet ongelmaa haastavaksi ja merkittäväksi, mutta yksi jäsenistä ilmoitti kokevansa motivaation puutetta gradunsa tekemisessä.

Neljännessä ryhmätapaamisessa oli havaittavissa mahdollisuus pääsystä ongelman ytimeen, jolloin ryhmä pohti yhden ryhmän jäsenen kyselylomakkeen muotoilua. Tämän näytti mahdollistavan esittelyvuorossa olevan *perehtyneisyys asiaan, taito esittää ongelma* toisille sekä *halu löytää ratkaisu* todelliseen ongelmaan. Ongelman ratkaisuyritys näytti aiheuttavan myös ristiriitoja kyselylomakkeen laatijassa. Hänen ajattelussa ja alkuperäisen kysymyslunnon taustalla oli havaittavassa se viitekehys, johon hän ajattelunsa perusti.

Viitekehyksellä oli eri aikaperspektiivi, kuin tutkittavalla ilmiöllä. Tutkimuksen empiria käsitteli tutkittavien ajattelua, mielipiteitä ja käsityksiä tutkittavasta aiheesta – oppimisen esteistä. Teorian kautta muodostunut viitekehys viittasi kuitenkin tutkittavan ilmiön menneisyysperspektiiviin.

Tämä esimerkki viittaa siihen, että merkitysperspektiivillä ja reflektiolla näyttäisi olevan vaikutusta oppimiseen ja ongelman ratkaisuun. Marsick on todennut, että osa Action Learning -soveltajista kannattaa kriittistä reflektiota, mikä merkitsee niiden ennakko-oletusten arvostelua, jolle yksilön omat uskomukset rakentuvat (...) (Marsick 1990, 45). Reflektiota käytetään kaikissa koulukunnissa, mutta kriittisen reflektion koulukunnaassa reflektio on voimakkaammin esillä Action Learning -prosessin kaikissa vaiheissa.

Näkökannan muutosta voidaan kuvata Revansin gamma-järjestelmällä, missä viitataan johtajan tilanteeseen tuomaan henkiseen ennakkoasenteeseen. Siinä tietoa käytetään kokemuksiin ja muutoksiin sopeutumisessa. Johtaja vertaa koko ajan odotuksiaan siihen, mitä todellisuudessa tapahtuu. Kun hän kykenee tunnistamaan nämä ristiriidat ja sen myötä muuttamaan käsityksiään, voimme sanoa, että johtaja oppii. (Revans 1970; 1982: 345, 621.)

Ongelman ratkaisua ja avun saantia voidaan tarkastella myös ryhmäprosessin muodostumisen ja etenemisen kautta, kuten kappaleessa 6.1.1 todettiin. Ryhmätoiminnan perusfilosofian ja toimintastrategian puuttumisen vuoksi case-ryhmä ei onnistunut sitoutumaan riittävästi tehtävään yksilö- eikä ryhmätasolla.

6.1.4 Ohjaus

Action Learning -ryhmän johtamista voidaan katsastella niin sanotun koulukunta-ajattelun pohjalta. Reg Revans (1982), joka edustaa tieteellisen koulukunnan, on kehottanut vetäjää kannustamaan osallistujia ajattelemaan ongelman kohtaamista Alfa Beta Gamma -järjestelmä vuorovaikutuksena. Revans siis korostaa vetäjän huomion kiinnittämistä ongelman määrittämiseen ja siinä käytettävään ryhmän tukeen.

Kokemuksellisen koulukunnan edustajat ovat painottaneet ryhmän toimintaa, jolloin Action Learning -prosessin johtaminen tarkoittaa ryhmän ja yhteisön vuorovaikutusprosessin, jäsenten avoimen puhumisen sekä vastuullisen kuuntelun tukemista (Pedler 1985, 218). Vetäjän täytyy keskittyä ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja sen kehittämiseen liittyviin taitoihin (Moilanen 1990, 19; Ojanen et. al. 1995, 201). Lawlor puolestaan on esittänyt, että ryhmän vetäjän tulee tukea ja kannustaa sekä haastaa ryhmän jäseniä esittämään kriittisiä kysymyksiä toisilleen. Mielikuvituksen ja todellisuuden sopiva yhdistäminen saa muutosta osallistujien jatkuvaan toimintaa. Se luo uutta näkemystä ja siten tehokkaita tuloksia (...) (Pedler 1985, 170-171.)

Kriittinen reflektio -koulukunta on keskittynyt enemmän ryhmän jäsenen oppimisen tukemiseen. Marsick (1990, 40) on esittänyt, että vetäjän tulee tarjota tietty selkeä jäsenyys, jonka puitteissa ryhmän jäsenet voivat keskittyä tehtävään ja työnsä aloittamiseen. Lisäksi Marsick on esittänyt paljon erilaisia käytännön neuvoja ryhmän jäsenten ja ryhmän työskentelyn tukemiseksi, kuten tämän tutkimuksen luvussa 3.2.3 on esitetty.

Ryhmän jäsenet odottivat ohjaajalta paljon käytännötoimintaan liittyviä asioita. Ryhmä *oli tyytyväinen henkilökohtaiseen ohjaukseen*, joskin ohjaaja oli joskus hyvin kiireinen. Ryhmän jäsenet eivät entuudestaan tunteneet Action Learning -ryhmän toimintaa ja siksi he näyttivät *kaipaavan lisätietoa ja lisäohjausta yleisistä ”pelisäännöistä”*. Action Learning -prosessi antaa kuitenkin ryhmälle vapauden ja väljyyden toimia ryhmän itsensä sopimilla tavoilla, mutta kuten aikaisemmin todettiin, case-ryhmä ei sopinut yhteisiä pelisääntöjä ohjaajan useista kehotuksista ja kannustuksista huolimatta.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että *kokematon ryhmä tarvitsee ryhmätoiminnan alkaessa selkeitä ja yksityiskohtaisia ohjeita* ryhmän toiminnasta ja ryhmätoiminnan tavoitteista sekä mahdollisuuksista. Kokematon ryhmä näyttää tarvitsevan ohjeita yhteisten pelisääntöjen sopimiseen. Myös *ratkaistavan ongelman merkityksen ymmärtäminen* näyttää kaipaavan lisäselvitystä.

6.1.5 Muuta

Yhteydenpito case-ryhmän jäsenten välillä haluttiin hoidettavan sähköpostitse ja metodixin kautta. Puhelinnumeroiden vaihtamista myös esitettiin. Lisäksi toivottiin, että ryhmässä saisi esittää poikkeavia ja kriittisiäkin mielipiteitä. Yksittäisten ryhmän jäsenten välistä kontaktia ei tässä selvitetty.

Metodixin käytön aloittamisen kynnyks oli korkea eikä kukaan aloittanut aktiivista Metodixin käyttöä. Ryhmän jäsenet korostavat, että Metodixin käyttöön olisi täytynyt pakottaa. Marsick ja Metzrow (1990, 44) ovat esittäneet ohjaajan tehtäviksi muun muassa huolehtimisen siitä, että ryhmän jäsenet kokeilevat vaihtoehtoisia käyttäytymistä. Tämä ja muut toimintatapoja ohjaavat tekijät *kuuluisi löytyä ryhmän yhteisestä kulttuurista, perusfilosofiasta ja yhteisistä normeista*, joihin kaikki voivat sitoutua. (Ojanen et. al. 1995, 201.)

6.2 Yhteenvettoa tutkimuksen tuloksista

Yhteenvetona tästä tutkimuksesta voidaan todeta, että ryhmäprosessin kehittymisen ongelmallisuus yllätti tutkimuksen tekijän. Case-ryhmässä ryhmäprosessi ei muutamaa poikkeusta lukuunottamatta edennyt Brandfordin ja Cohen (Linturi 1994) esittämän viisivaiheisen ryhmäprosessin muodostumisen ensimmäistä vaihetta pidemmälle. Ryhmän jäsenet työstivät omaa pro graduaan pääasiassa yksin eteenpäin. Siten tämä tutkimus antaa aika tylyt vastaukset ensimmäisen osan alaongelmiin.

Tutkimuksen alkuvaiheen kysymykseen: miten ryhmän jäsenten ja ohjaajan roolit kehittyvät ryhmäprosessin edetessä Action Learning -ohjelmaa sovellettaessa pro graduohjaukseen? Voidaan todeta, että roolit pysyivät lähes samana koko prosessin ajan, muutosta tai kehittymistä ei tapahtunut. Toiseen kysymykseen: miten ryhmän jäsenet kokevat ryhmäoppimisen ja -toiminnan? Todetaan, että ryhmän jäsenet turhautuivat ryhmässä toimimiseen eivätkä kokeneet sitä mielekkääksi. Ryhmän jäsenet saivat toisiltaan lähinnä lähdemateriaalivihjeitä ja henkistä tukea.

Kolmas kysymys: Miten ongelmanratkaisu etenee ryhmässä? Tässä case-ryhmässä varsinainen ongelman ratkaisu ei tapahtunut ryhmässä eikä juuri ryhmän tuella. Vain kerran oli havaittavissa ongelmanratkaisuyritystä ryhmässä. Ongelmanratkaisu voi tapahtua ryhmässä silloin kun ”ongelman omistaja” on perehtynyt ongelma-aiheeseen perusteellisesti ja kokee ongelman tärkeäksi. Tällöin hänellä on sekä halua että tietämystä esittää asiansa ja ongelmansa riittävän perusteellisesti muille ryhmän jäsenille. Voidaan todeta, että ”ongelman omistajalla” täytyisi olla asiantuntijuutta ratkottavaan ongelmaan.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa selvitettiin ryhmätoiminnan epäonnistumiseen vaikuttaneita tekijöitä ja niiden vaikutusta Action Learning -prosessiin. Ongelmien tunnistaminen ja paikallistaminen ovat paikallaan ennen kehittämisehdotusten esittämistä Action Learning -menetelmän edelleen kehittämiseksi pro graduohjaukseen tai muiden opintojen ohjaukseen. Seuraavaksi esitetään yhteenveto case-ryhmässä ilmenneistä Action Learning -prosessin ongelmakohdista.

Ryhmätapaamisten alkaessa jokainen oli pro gradunsa työstämisen alkuvaiheessa, mutta osa oli kuitenkin pidemmällä kuin toiset. Tämä johtui tutkimuksen aiheen löytämisen tai saamisen ajankohdasta. Ryhmän jäsenten omat odotukset, tavoitteet ja etenemissuunnitelmat olivat sitä selkeämpiä ja yksilöidympiä, mitä kauemman graduaihe oli ollut ryhmän jäsenen tiedossa. Näin ollen myös aihe-alueeseen oltiin ennätetty paneutua. Silloin myös ryhmältä saatu hyöty koettiin suuremmaksi.

Ajan puute aiheutti monenlaisia ongelmia. Ensimmäisen ryhmätapaamisen varatun ajan pituus ja ajoitus näyttivät vaikeuttavan ryhmäprosessin käynnistymistä. Ensimmäisessä tapaamisessa oli runsaasti käsiteltäviä asioita käytettävissä olevaan aikaan nähden. Lisäksi ryhmätapaamiset alkoivat joidenkin opiskelijoiden kohdalla hyvin pian pro graduaiheen saamisen jälkeen. Siksi he eivät olleet ennättäneet perehtyä riittävästi aihe-alueeseen, jolloin heillä ei myöskään ollut valmiuksia esittää aihettaan, ratkaistavana olevaa ongelmaansa tai etenemistään riittävän perusteellisesti muille ryhmän jäsenille. Ajan puute näytti vaivaavan ryhmän jäseniä koko prosessin havainnoinnin ajan. Ryhmän jäsenillä ei ollut riittävästi aikaa paneutua omaan työhönsä eikä ryhmässä toimimiseen.

Ryhmän jäsenten epätietoisuus Action Learning -ryhmäprosessista, ryhmätoiminnasta ja -oppimisesta sekä omasta pro graduaiheesta eli ratkottavasta ongelmasta näyttivät myös vaikeuttavan ryhmäprosessin kehittymistä. Siten ryhmänjäsenten kokema epävarmuus vaikutti siihen, etteivät ryhmän jäsenet ”uskaltautuneet” tai kyenneet esittämään ja sopimaan ryhmätoiminnan pelisääntöjä, eikä myöskään kyseenalaistamaan omaa tai ryhmän toimintaa. Ryhmän jäsenten tiukka itsekritiikki saattoi myös vaikuttaa näiden asioiden käsittelemättömyyteen.

Vain muutamat, ehkä rohkeimmat tai omaan aiheeseensa perehtyneimmät jäsenet uskaltuivat esittämään ryhmälle joitakin toimintatapoja. Jotkut ehdotukset jäivät käytännöiksi vaikka ehdotuksiin ei oltukaan tyytyväisiä. Niitä ei yhteisesti tai julkisesti kyseenalaistettu, vaikka kyselytutkimuksessa niitä kritisoiitiin. Osa esitetyistä toiminta-ehdotuksista todettiin yhteisesti toimiviksi ja hyviksi, mutta niitä ei kuitenkaan käytännössä toteutettu.

Tässä tutkimuksessa on pyritty tarkastelemaan ryhmäprosessin epäonnistumisen tekijöitä useasta näkökulmasta. Yhdistämällä tutkimuksessa havaitut ongelmakohdat on aineiston pohjalta muodostettu nelikenttä, jossa *ryhmätoiminta* ja ryhmäoppiminen sekä *ratkaistava ongelma* eli käsiteltävä asia muodostavat yhden ulottuvuuden sekä *aika* ja *epätietoisuus* toisen ulottuvuuden. Vaikka nelikenttä on käsitteellisenä välineenä jäykkä, se selkeyttää Action Learning-prosessin keskeisten ongelmakohtien selvittämistä ja niiden vaikutusta ryhmäprosessiin. Näiden tekijöiden ja vaikutusten tunnistaminen auttavat kehittämisehdotusten laatimisessa.

KUVIO 6 Action Learning -prosessin ongelmat

	Ryhmäoppiminen/ Ryhmätoiminta	Ratkaistava ongelma/ Käsiteltävä asia
Aika	Aloitusaikajako Tapaamisten pituus ja tiheys	Perehtyminen aiheeseen Valmistautuminen tapaamisiin
Epätietoisuus/ (Epävarmuus) Itsekritiikki	Pelissäännöt Kysymykset/kyseenalais- taminen Arviointi	Ongelman /Etenemisen esittely Osaaminen /Oppiminen

Action Learning oli uusi ja vieras käsite monelle ryhmän jäsenelle. Ryhmätapaamisten alussa ryhmän jäsenet eivät olleet pohtineet ryhmätoimintaa eikä omaa toimintaansa ryhmässä. Toiminnalla ei ollut todellisia tavoitteita. Tavoitteet oli mietitty lähinnä oman tutkielman valmistumisajankohdalle. Action Learning -ryhmän toimintatavat ovat hyvin väljät ja case-ryhmässä väljyyttä sovellettiin todella ”väljästi”. Toisaalta oli myös havaittavissa, että kaikki ryhmän jäsenet eivät olleet motivoituneita paneutumaan toisten ongelmiin ja näin lisäämään omaa työpanostaan.

Epätietoisuus ja itsekritiikki vaikeuttivat ryhmätoiminnan tavoitteiden ja toimintatapojen sopimista eikä siten sitoutuminen ryhmätoimintaan näyttänyt tapahtuvan. Tavoitteiden ja yhteisten pelisääntöjen puuttuminen oli todennäköisesti esteenä asianmukaisen kritiikin esittämisen puuttumiseen. Ryhmän toimintaa ei julkisesti ja yhteisesti arvioitu, vaikka myöhemmin toisessa kyselyssä ilmeni, että kukaan ei ollut tyytyväinen omaan eikä ryhmän toimintaan.

Ratkaistavan ongelman merkityksen sisäistäminen oli monelle ryhmän jäsenelle epäselvää. Toisin sanoen monet ryhmän jäsenistä eivät pystyneet hahmottamaan ongelmaansa kokonai-

suutena eivätkä siten pystyneet esittämään sitä toisille ryhmän jäsenille, jolloin ryhmää ei voitu hyödyntää ongelman ratkaisussa. Nämä ryhmän jäsenet eivät olleet ennättäneet perehtyä aiheeseensa tai ongelmaansa ja saapuivat siksi ryhmätapaamisiin valmistautumattomina. Kyselytutkimuksessa he ilmoittivat etteivät tieneet, miten he jatkaisivat tutkimustaan. Tiukka itsekritiikki saattoi myös estää ”heittäytymistä” ongelman esittelyyn ja oman tutkimuksen julkiseen käsittelyyn. Ne ryhmän jäsenet, jotka olivat perehtyneet graduaiheeseensa, pystyivät esittämään asiansa myös toisille, jolloin toiset ryhmän jäsenet pystyivät esittämään ratkaisemista helpottavia kysymyksiä. Nämä auttoivat ryhmän jäsentä ratkottavan ongelman tarkentumisessa ja ratkaisuvaihtoehtojen etsimisessä. Aiheeseen enemmän perehtyneet ryhmän jäsenet ilmoittivat myös saaneensa ryhmältä apua ja he myös tiesivät mistä jatkaa eteenpäin.

Toivomus Metodixin käytöstä ja toisten töiden lukemisesta jäi toteuttamatta, vaikka Metodixin käyttö oli yhteisesti todettu hyväksi toimintatavaksi. Tiukka itsekritiikki ja vanhoista tavoista luopuminen ja motivaation puute saattoi olla case-ryhmän uusien toimintatapojen käyttöönoton esteenä. Metodixin käytöstä ei tullut ryhmäläisille työkalua. Metodixin välityksellä esitettiin vain satunnaisia ja yksittäisiä kyselyjä. Kukaan ei esittänyt omia tuotoksiaan. Yksi syy Metodixin käyttämättömyyden oli internet-yhteyksien puuttuminen kotoa. Toinen tekijä näytti olevan pioneerin tai riskin ottajan puuttuminen ryhmästä.

Ohjausta ja opastusta koettiin saaduksi riittävästi omaan työhön, mutta alkuvaiheen ohjaukseen ei oltu kuitenkaan täysin tyytyväisiä. Alkuun olisi toivottu selkeitä ohjeita ryhmätoiminnasta ja ”pientä” pakottamista. Vain yksi ilmoitti olleensa tietoinen perusperiaatteista ja hän koki saaneensa riittävästi opastusta ryhmätoiminnasta yleensä, mutta hänkään ei toiminut ryhmässä sen aktiivisemmin kuin muutkaan. Action Learning -käsité ja toimintatapa olivat vieraita niille ryhmän jäsenet, jotka eivät olleet osallistuneet oppivan organisaation kursseille, ja se näytti vaikuttavan ryhmän toimintaan. Ryhmätoiminnan yleisiä tapoja ennen ensimmäistä tapaamista ryhmän jäsenille lähetetyssä sähköpostiviestissä sekä ensimmäisellä että toisella tapaamiskerralla, mutta se ei näyttänyt olevan riittävää.

Ryhmätapaamisten alussa ei ehkä riittävästi korostettu ratkaistavana olevan ongelman ymmärtämisen tärkeyttä ja merkitystä. Ongelma ei ehkä muodostunut ryhmän jäsenille merkittäväksi. Aloitukseen varatun ajan puitteissa ei myöskään ennätetty tarkentaa ryhmäytymisprosessin läpikäymistä. Kiireen vaivaamat ja epätietoiset ryhmän jäsenet yrittivät epätoivoisesti kierrellä asian ympärillä pääsemättä sisälle ratkottavana olevaan ongelmaan ja Action Learning -prosessiin. Edellä esitetyn case-ryhmän toiminnan perusteella voidaan myös kyseenalaistaa oppiminen tässä ryhmässä, sillä Action Learning -prosessi ei toiminut.

Tämän tutkimuksen ensimmäiseen pääongelmaan *miten Action Learning -menetelmää voidaan soveltaa ja kehittää graduohjauksen menetelmäksi*, vastataan yksityiskohtaisemmin luvussa 7.2 kehittämissuosituksia. Toiseen pääongelmaan - *miten eroaa toisistaan kokeneiden ja kokemattomien henkilöiden kehittämiseen tähtäävän Action Learning -ohjelman johtaminen* - vastausta on etsitty Action Learning -kirjallisuudesta. Tässä tutkimuksessa sitä on käsitelty kolmannessa luvussa ja erityisesti kohdassa 3.2, missä esitellään Action Learning -ryhmän johtamista eri koulukunnissa.

Tämän tutkimuksen perusteella kokemattomista henkilöistä koostuva ja yksilön kehittymiseen tähtäävän Action Learning -prosessin aloitukseen täytyy kiinnittää erityistä huomiota ja aloitukseen on varattava aikaa. Action Learning -prosessin peruseriaatteiden ja tavoitteiden sekä ryhmäytymisen selvittäminen on tällöin keskeistä. Ryhmän jäsenille tulee antaa selkeät toimintaohjeet, mutta toimintaohjeiden on kuitenkin oltava riittävän joustava ja avoin spontaanisti esiin nousevien kysymysten ja asioiden käsittelylle.

Kokemattomista henkilöistä koostuvaa Action Learning -ryhmää tulisi lähestyä ehkä enemmän yksittäisen ryhmän jäsenen näkökulmasta. Vetäjän tulee kiinnittää huomiota ryhmän jäsenten oppimisen ja toiminnan tukemiseen. Tämän tutkimuksen perusteella vetäjän täytyy kiinnittää erityistä huomiota ratkottaviin ongelmiin ja tukea ryhmän jäseniä ratkottavien ongelmien hahmottamisessa ja muodostamisessa. Ryhmätoiminnan onnistumisen kannalta on tärkeää, että ryhmä on motivoitunut toiminaan ja oppimaan ryhmässä.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA KEHITTÄMISSUOSITUKSET

7.1 Johtopäätöksiä

Tässä tutkimuksessa on selvitetty pro gradu-ryhmän ryhmäprosessin kehittymistä ja johtamista Action Learning -prosessina. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena case-tutkimuksena, missä aineisto hankittiin osallistuvalla havainnoinnilla ja täydennettiin kyselyillä. Tähän menetelmään päädyttiin sillä tutkittavina ovat ihmisten välinen toiminta ja vuorovaikutus Action Learning -ryhmässä. Ihmisten toiminta ja vuorovaikutus ovat vaikeasti ennakolta arvioitavissa. Lisäksi tutkittava ilmiö ja case, Action Learning -prosessina toteutettava teemakohtainen pro graduohjaus, oli pilottihanke. Menetelmää ei tiettävästi ole aikaisemmin kokeiltu suomalaisissa yliopistoissa.

Case-ryhmän koostui yrityksen taloustieteiden johtamisen oppiaineen opiskelijoista, joilla ei ollut aikaisempaa kokemusta Action Learning -prosessista tai muissa kiinteissä ryhmissä toimimisesta. Ryhmänohjaajalla oli kokemusta Action Learning -sovellutuksista johdon ja organisaatioiden kehittämisessä ja kouluttamisessa, mutta uutena asiana ohjaajalle oli kokematon opiskelijaryhmä.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että Action Learning -ryhmän koostuessa kokemattomista ryhmän jäsenistä, joutuu sekä ryhmän vetäjä että ryhmän jäsenet monien haasteiden eteen. Ryhmätapaamisten alkaessa case-ryhmän jäseniltä puuttui teoreettinen tieto sekä käytännön kokemus Action Learning -prosessista. Vaikkakin *Action Learning -ryhmän toimintatapoja* selvitettiin ryhmälle mailissa ennen ensimmäistä tapaamista sekä ensimmäisen ja toisen istunnon kuluessa, ryhmänjäsenet olivat epävarmoja. Ryhmän jäsenillä oli paljon epätietoisuutta muun muassa Action Learning -ryhmän toimintatavoista, ryhmän tarjoamista mahdollisuuksista sekä omista taidoista ja kyvyistä. Lisäksi yhdeksi keskeiseksi ongelmaksi näytti nousevan ratkottavana olevana ongelman määrittely ja ongelman esittäminen toisille ryhmän jäsenille.

Case-ryhmän kaltaisen kokemattoman opiskelijaryhmän ryhmäprosessin kehittymistä ja ryhmätoimintaa tarkastellessa, on huomioitava heidän taustansa ja lähtötasonsa. Ryhmäytymistä ja ryhmäprosessin muodostumista tarkasteltaessa teorian pohjalta, voimme palauttaa mieleen Sinikka Ojasen et. al. (1995, 195) tutkimuksen missä on todettu, että ryhmäprosessin muodostumista ei voida nopeuttaa ulkoapäin. Ryhmäprosessin muodostuminen ottaa aikansa. Mike Pedler ja Alan Lawlor (1985, 197) esittävät kokeneiden henkilöiden aloitustapahtuman pituudeksi yhtä päivää ja tarvittaessa on syytä käyttää pari kolme päivää. Opiskelijoille, jotka eivät ole tottuneet kiinteisiin ryhmiin, aloitustapahtuman pituus - reilu kaksi tuntia - oli liian lyhyt. Muiden ryhmätapaamisten pituudeksi Pedler (1985) on suositellut puolta työpäivää, 4 –5 tuntia.

Aloitustapahtuman ja muiden ryhmätapaamisten tarkastelussa on syytä huomioida se toimintaympäristö, missä toiminta tapahtuu, tässä tapauksessa yliopisto-ympäristö. Puolenpäivän mittaisten, kahden viikon välein toistuvan ryhmätapaamisten järjestäminen yliopisto-ympäristöön saattaa aiheuttaa monenlaisia järjestelyjä. Pro gradu-vaiheen opiskelijoilla voi olla vielä samanaikaisesti muita opintoja meneillään, esimerkiksi keliopintoja. Kieliopintojen luennoilla läsnäolo on pakollista. Vieraiden kielten kurssit sijoittuvat usein keskelle päivää (kello 10 –14 välille), jolloin noin neljän tunnin mittaisen tapaamisen sovittaminen 4 - 6 opiskelijan ja heidän ohjaajansa aikatauluun säännöllisesti tapahtuvaksi voi tuottaa ongelmia.

Pitkät ja tiiviit tapaamiset saattavat tuoda myös muita ongelmia. Asia voidaan tarkastella ihmisten henkisen ja fyysisen vireystilan näkökulmasta. Ihmiset ovat inhimillisiä olentoja ja kaikki heidän ympärillään ja sisällä tapahtuvat tekijät vaikuttavat heidän vireystilaansa. On huomioitava, että kysymyksessä on yksilöt ja yksilöiden välinen toiminta ja on luonnollista, ettei aina pystytä keskittymään parhaalla mahdollisella tavalla, varsinkin pitkien tilaisuuksien aikana, yksilöiden vireystilassa, keskittymisessä ja motivoitumisessa voi olla ongelmia. Tässä tutkimuksessa ei tutkittu näitä tekijöitä, mutta asia on kuitenkin huomioitava ihmisten toimintaa pohtiessa.

Ryhmäprosessin syntymiseen ja käynnistymiseen vaikuttavat niin inhimilliset kuin fyysisetkin tekijät. Kuten aiemmin mainittiin Ojanen on selvittänyt omassa tutkimuksessaan (Ojanen el.

al, 1995, 195) ryhmäprosessin onnistumisen esteitä ja todennut opiskelijoiden liiallisen itsekritiikin, epävarmuuden tunteen ja joskus myös motivaation puutteen olevan ryhmäprosessin onnistumisen esteinä.

Opiskelijoista koostunut ryhmä ei omaa sitä tietoa eikä työelämästä hankittua kokemusta mitä esimerkiksi Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehässä esitetään (Mc Gill & Beaty 1992, 26-27; Ojala 1997,93). Siksi opiskelijat tarvitsevat alussa tarkempia ohjeita ja lisäselvityksiä Action Learning -ryhmäprosessista. Myös ryhmäprosessin edetessä lienee syytä määrääjain keskustella ja arvioida ryhmätoimintaa ja pohtia mitä on opittu sekä miten toimintaa pitäisi edelleen kehittää. Näin mahdollistetaan toiminnasta oppiminen tulevaisuutta varten. Ryhmätoiminnan ja oman oppimisen arviointiin täytyy prosessin aikana opetella, sillä kuten Mezirow (1990, 358-359) on todennut reflektiivisyys ja itsereflektio eivät ole synnynnäisiä ilmiöitä.

Tämän tutkimuksen mukaan itse ongelman määrittely nousi sittenkin keskeiseksi Action Learning -prosessissa kuten Reg Revans (1982) on Action Learning -prosessin lähtökohdaksi esittänyt. Ongelman määrittäminen ja tarkentuminen vie aikaa ryhmänjäseniltä sillä alkuvaiheessa voidaan ajautua liian kauaksi itse ongelmasta tai keskitytään vain ongelmaa sivuaviin tekijöihin. *Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että ryhmän jäsenten epävarmuus, tiukka itsekritiikki, ajan puute ja tietoisuus ryhmän toiminnan tarkkailusta saattoivat vaikuttaa ryhmäprosessin epäonnistumiseen ja ratkaistavan ongelman määrittelyyn.* Tämä tutkimus ei pyri selvittämään mikä tai mitkä tekijät vaikuttivat eniten epäonnistumiseen. Hannu Linturi (1994) on myös todennut, että ryhmäprosessin ongelmien syitä ja seurausten vaikutuksia ei voi erottaa toisistaan.

Ei pidä vähätellä myöskään ryhmän jäsenten kokemaa vaivautuneisuutta heidän toimintansa tarkkailusta eikä sen aiheuttamasta jännityksestä ja paineesta, vaikkakin heille pyrittiin selvittämään ryhmätapaamisissa tapahtuvan tarkkailun kohde ja merkitys. Epävarmuus on yksi syy, mikä usein estää ihmisiä toimimasta tehokkaasti.

Vanhat ja uudet käytännöt

Vanhoista tavoista poisoppiminen ja tilaa uusille ajatuksille on yksi Argyriksen, Sengen ja Moilasan esittämä oppivan organisaation edellytys. Samaa on esittänyt Reg Revans (1982) Action Learning -ohjelman ryhmätoiminnan onnistumisen salaisuutena. Sinikka Ojanen ja Leila Keski-Luopa (1995) ovat esittäneet ryhmäprosessin onnistumisen yhtenä elementtinä distanssin eli ihmisten tulisi mielessään luopua entisestä ja antaa tilaa uusille ajatuksille ja tavoille. Ihmisten ajatuksia on vaikea mitata ja arvioida, eikä tässä tutkimuksessa selvitetty ryhmän jäsenten tai vetäjän mielentilassa tapahtunutta kehittymistä.

Ryhmäprosessin havainnoinnin ja analysoinnin perusteella voidaan todeta, että case-ryhmä ei ollut motivoitunut muuttamaan vanhoja toimintatapojaan. Vanhojen toimintatapojen säilyttämisen takana on useita tekijöitä. Yhtenä tekijänä saattaa olla se ympäristö, missä ihminen toimii. Jos ihminen kokee, että hän ei voi vaikuttaa toimintaympäristönsä muuttamiseen, saatetaan jatkaa toimintaa vanhojen tapojen mukaisesti eikä ”huomata” antaa tilaa uusille ajatuksille tai tavoille.

Yliopiston infrastruktuuri-tekijät saattavat myös estää uudenlaisen toiminnan käyttöönoton. Monet luentosalit ovat rakenteeltaan ja malliltaan vaikeasti muunneltavia toisenlaiseen järjestykseen. Osa kalusteista on rakennettu kiinteiksi ja joissakin saleissa audiovisuaalisten laitteiden paikkaa ei voida muuttaa. Nämä tekijät voivat jo fyysisesti estää perinteisistä luennoista poikkeavan työskentelyn. Jäykät tilaratkaisut saattavat rajoittaa tai estää opetushenkilökunnan luovuutta opetusmenetelmien ja opetustilanteiden muuttamisessa. Samoin jäykät tilaratkaisut saattavat ohjata opetushenkilökuntaa muodollisiin opetustilaisuuksiin, jolloin uudet ja erilaiset näkökannat eivät aina pääse esille. Näin käsiteltävien asioiden tulkinta ja omaksuminen saattavat jäädä vajaiksi.

Opiskelijaryhmän toimintaa tarkastellessa on syytä huomioida ne taustatekijät, jotka vaikuttavat heidän toimintaansa. Opiskelijoiden ajankäytön suunnittelua voi ohjata vanhaperinne, yliopistossa tapahtuvan opetustoiminnan - perinteisen luennon pituus - puolentoista tuntia, minkä jälkeen on 30 minuutin tauko. Opiskelijat suunnittelevat aikataulunsa ja saattavat myös ajatella oppimisen sen mukaisesti. Tätä opiskelijoiden ”aikataulu-ajattelua” näyttää tukevan muun muassa ylioppilaskunnan kalenteri. Jyväskylän

yliopiston ylioppilaskunnan 2001 - 2002 lukuvuoden kalenterissa oli ensimmäisen kerran oma sarakkeensa jokaiselle tunnille, aikaisemmin tuntijako oli merkitty kahden tunnin välein.

Luento- ja seminaarien ei kuitenkaan tarvitse olla kahden tunnin jaksoissa, tästä poikkeaminen on mahdollista ja viime aikoina kolmen tunnin luennot ovat yleistyneet. Neljän tunnin luentoja on ollut käytössä varsinkin syventävissä opinnoissa ja erityisesti vierailevien luennoitsijoiden luennoissa, mutta nämä eivät ole säännöllisiä tapahtumia. Kahden tunnin periodilla on omat hyvät puolensa toiminnan selkeyttämisessä, mutta varsinkin syventävissä opinnoissa pidempien yhteistapaamisten aikana on mahdollista käsiteltävän asian pohdiskeluun ryhmässä, mikä voi mahdollistaa uusien ja erilaisten näkökantojen esille nousumisen. Uusien vuorovaikutteisten toimintatapojen käyttöönoton esteenä saattaa kuitenkin olla opiskelijaryhmille tyypillinen keskustelemattomuus.

Vuonna 1992 Kekäle on selvittänyt vuorovaikutteisten toimintatapojen käyttöönoton esteitä ja on esitellyt opiskelijoiden keskusteluilmapiiriä artikkelissa 'Miksi opiskelijat eivät keskustele?' Kekäle on tutkinut kolmen opintosuunnan keskusteluilmapiiriä ja toteaa, että keskusteluja leimasi vähäinen osanotto ja yhteisymmärryksen puute (Psykologia 27(3), 231-236.) Kekäleen tutkimuksesta on kulunut jo kymmenen vuotta, mutta sama ilmiö oli havaittavissa case-ryhmän toiminnassa.

Vuorovaikutteista opetusta on nykyisin pyritty järjestämään, mutta aktiivinen osallistuminen on edelleen vähäistä. Opiskelijat eivät useinkaan koe keskusteluja ja ryhmätöitä mielekkäiksi. Keskusteluihin osallistuu vain harvat. Yliopistoissa perinteinen luento on "pahimmillaan" luennoitsijan monologi. Perinteisillä luennoilla opiskelijoilla on "turvallista" ja helppoa eikä luennoilla "tarvitse" osallistua eikä pohtia käsiteltävää asiaa. Opiskelijat kuitenkin kritisoivat "kalvosulkeisia". Tässä asiassa on paljon ristiriitoja. Toimintatapojen ja korkeakouluopetuksen kehittämiseksi on perustettu useita työryhmiä ja projekteja.

Monilla kursseilla ryhmätöihin osallistuminen on pakollista ja usein ne tehdään "teennäisen" ryhmän kanssa, kuten case-ryhmän esittelyssä ilmeni että, usein aihe jaetaan osiin ja jokainen tekee oman osuutensa yksi. Lopuksi työt yhdistetään ja muokataan yhteensopivaksi. Näin

työskennellessä on vaarana, että opiskelijoille ei muodostu käsiteltävästä asiasta kokonaiskuvaa.

Opiskelijoiden keskustelemattomuus ei ole yksin suomalaisten opiskelijoiden ongelma. Muun muassa saksalainen professori Peter Glotz (1996) on esittänyt voimakasta kritiikkiä maansa yliopistoissa vallitsevaa kommunikaatiotaitojen puutetta kohtaan. Syitä on sekä yliopiston ulkopuolella että yliopistossa itsessään. Hän arvelee, ellei muutosta tapahdu nykyisiä yliopistoja ei enää kohta ole lainkaan olemassa. (Luukkainen 1996, 227-236.) Kritiikki on kovaa, mutta ilman kritiikkiä ei voi tapahdu myöskään muutosta.

Perinteisiin toimintatapoihin tottuneille opiskelijoille uuden tavan tai välineen käyttöönotto näytti tämän tutkimuksen mukaan vaativan paljon henkisiä ponnistuksia, eikä ryhmän jäsenten mielessä näyttänyt olevan tilaa uudelle tavalle. Ryhmän jäsenet kokivat tarvitsevänsä ”pakottamista” Methodixin käyttöön ja kun pakottamista ei ollut, Methodix tullut päivittäiseksi työkaluksi. Yksi käytännön syy Methodixin käytön esteelle oli internet-yhteyksien puuttuminen asunolta. Opiskelijat eivät myöskään olleet motivoituneita uuden välineen käyttöönottoon näin opintojensa loppuvaiheessa. Ratkaiseva tekijä oli kuitenkin se, että ryhmä ei löytänyt toiminnalleen yhteistä kulttuuri eikä sopinut yhteistä toimintatapaa. Siten ryhmä ei myöskään sitoutunut uuden menetelmän käyttöön ottamiseen.

Mielenkiintoinen havainto oli, että ryhmässä haluttiin Methodixin aktiivista käyttöä sekä toisten ryhmäläisten kanssa tapahtuvaa keskustelua tuotetusta tekstistä, mutta kukaan ei kuitenkaan toimittanut tekstiä, tavalla tai toisella toisten luettavaksi. Ojasen (1995, 195) esittämä liian ankara itsekritiikki saattaa myös olla yksi tekijä – ei haluta esittää omaa keskeneräistä tuotosta toisten luettavaksi ja arvioitavaksi. Osa ryhmän jäsenistä katsoi ryhmän toiminnan tarpeettomaksi jo muutaman tapaamiskerran jälkeen.

Case-ryhmässä eivät ryhmänvetäjän ja jäsenten roolit vaihtuneet koko havainnoinnin aikana. Ryhmä vaati johtajan vahvaa panostusta ja mukanaoloa. Ryhmä ei kyennyt koko aikana toimimaan ryhmänä ilman vetäjän läsnäoloa. Yksittäiset ryhmän jäsenet saivat kuitenkin ohjaajalta opastusta omaan tutkimustyöhönsä ja siten työstettyä omaa pro graduaan. Action Learning ja muissa pitkälle kehittyneissä ryhmissä, kuten Bradfordin ja Cohenin esittämässä

viiden vaiheen ryhmäkehitysmallin viidennessä *yhteisvastuun* vaiheessa ryhmän jäsenet kykenevät tarvittaessa vaihtamaan rooliaan. Ryhmätapaamisissa ryhmä ei julkisesti pohtinut ryhmätoimintaa eikä toimintaa arvioitu. Yksi syy saattoi olla ajan puute, sillä alussa ryhmätapaamiset olivat käsiteltäviin asioihin nähden lyhyitä. Tapaamisissa, varsinkin niiden loppuvaiheessa, oli hyvin kiireistä. Tapaamisten alussa ryhmänvetäjä kuitenkin yritti saada ryhmää kommentoimaan ja arvioimaan edellistä tapaamista, mutta ryhmä ei esittänyt kommentteja tai arviota.

Ryhmäprosessin epäonnistumisesta ei voida eikä haluta syyllistää ryhmää tai sen ohjaajaa. Kyseessä oli pilottihanke Action Learning -menetelmän soveltamiseksi yliopisto-ympäristöön. Menetelmää on tarkoitus kehittää saatujen kokemusten pohjalta. Tässä voidaan kuitenkin todeta, että ryhmäprosessin epäonnistumisen taustalla saattaa olla kulttuurilliset, yliopiston infrastruktuuri ja rakenteelliset tekijät, mitkä estävät tai ainakin hidastavat uusien toimintatapojen käyttöönottoa.

7.2 Kehittämissuosituksia

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on antaa suosituksia tai ehdotuksia Action Learning –sovellutuksen kehittämiseksi pro graduohjauksen menetelmäksi. Siksi tutkimuksen ensimmäinen pääongelma muotoiltiin: *Miten Action Learning -menetelmää voidaan soveltaa ja kehittää graduohjausta tukevaksi menetelmäksi?* Tähän kysymykseen vastataan tässä viimeisessä luvussa, mutta ensiksi esitetään perusteluja sovellutuksen kehittämisen tarpeellisuudesta.

Case-ryhmän epäonnistumisesta huolimatta Action Learning -ohjelman jatkokokeilu pro graduohjauksessa on perusteltua muun muassa siksi, että taloustieteen opiskelijoiden odotetaan valmistuttuaan sijoittuvan työelämän erilaisiin johtamis- ja asiantuntijatehtäviin. Action Learning tarjoaa opiskelijoille mahdollisuudet kehittää kaikkia niitä johtajan taitoja ja ominaisuuksia mitä 2000-luvun johtajilta vaaditaan. (Marquardt 2000.) Lisäksi opiskelijoilla olisi mahdollisuus tutustua jo opiskeluaikana organisaatioiden ja henkilöstön kehittämisen

menetelmään. Action Learning -prosessi mahdollistaa ongelman ratkaisutaitojen lisäksi toisten ongelmista oppimisen.

Action Learning -menetelmä on alunperin kehitetty kokeneiden johtajien ja organisaatioiden kehittämiseksi, mutta sen sovellutuksia on käytetty myös muiden henkilöstöryhmien koulutusohjelmissa. Perustutkintovaiheessa olevien yliopisto-opiskelijoiden ohjauksessa Action Learning -sovellutuksia ei tiettävästi ole aiemmin käytetty. Opiskelijoiden ja kokeneiden henkilöiden muodostaman Action Learning -ryhmän lähtökohtatilanne on erilainen. Pro gradu-ryhmän pääasiallinen tavoite on ryhmän jäsenten henkilökohtainen kehittyminen ja oman ongelman ratkaiseminen, jolloin varsinaisen organisaation tuki puuttuu. Tukena ovat vain ryhmä, ryhmänvetäjä ja opiskelijan omat taustajoukot.

Kokematon ryhmä vaatii monenlaista tukea ja ryhmän aloitukseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Ryhmältä puuttuu tietämystä ja kokemusta niin kiinteään ryhmän toiminnasta kuin myös kehitettävästä tai ratkaistavasta ongelma-alueesta. Ryhmäprosessin muodostuminen vie aikansa eikä sitä voida nopeuttaa ulkopuolelta. Antamalla ryhmälle riittävät valmiudet ja tiedot ryhmätoiminnasta, on mahdollista, että ryhmäprosessi lähtee kehittymään joustavasti ryhmän toiminnan alusta lähtien.

Aiheeseen tutustuminen vie aikaa ja siksi olisi hyvä, jos opiskelijoilla olisi pro graduaiheensa selvillä hyvissä ajoin ennen ryhmäprosessin alkamista. Opiskelijoiden tietämys tai asiantuntemus ratkottavaan aihealueeseen mahdollistuisi esimerkiksi silloin, kun opiskelija jatkaisi seminaaritutkimuksen aihealueesta pro gradu -tutkimukseksi. Tällöin varmistuisi Action Learning -menetelmän ajatus siitä, että ratkottavana oleva ongelma on ongelman ratkaisijalle merkittävä ja tärkeä. Näin mahdollistuisi ratkottavana olevan ongelman hahmottaminen kokonaisuudessaan, jolloin ongelma voidaan ”pilkkoa” sellaisiin osiin, että ongelman ratkaisija kykenee ymmärtämään ongelman ytimen ja sen missä ongelma sijaitsee. Näin hän pystynee paremmin esittämään ratkottavana olevan ongelman toisille ryhmän jäsenille niin, että ryhmän jäsenet pystyvät esittämään aiheesta sellaisia kysymyksiä, jotka auttavat asianomaista löytämään uusia näkökantoja ja löytämään siten ratkaisuvaihtoehtoja

Ryhmä voisi kokoontua aikaisemmin jo ennen varsinaista ongelmien esittelyä, jolloin ryhmän jäsenet saisivat tilaisuuden tutustua toisiinsa. Samalla kokemattomalle ryhmälle voitaisiin esitellä Action Learning -ohjelman pääpiirteet ja sen mihin toiminnalla pyritään. Tämä informaatio voitaisiin antaa myös jollakin oppivan organisaation kurssilla, joka olisi suotavaa käydä ennen pro gradun aloittamista. Silloin opiskelijoilla olisi valmiiksi tietoa Action Learning -prosessin perusajatuksesta ja opiskelijat olisivat jo valmiiksi pohtineet, haluavatko toimia Action Learning -ryhmässä. Tällöin ryhmän jäsenet olisivat vapaaehtoisia ja motivoituneita.

Perusinformaation jälkeen lienee helpompi keskustella osallistumisen tavoitteista eli mitä kukin haluaa ja voi antaa ryhmälle ja miten kukin aikoo työskennellä. Tällöin mahdollistuisi ryhmän yhteisen kulttuurin, perusfilosofian ja normien luominen, jolloin ryhmä voisi helpommin löytää toimintastrategiansa. (Ojanen et. al. 1995, 200-201.) Alussa kuitenkin tarvitaan ryhmänvetäjän vahvaa panostusta ryhmän jäsenten rohkaisemisessa ja kannustamisessa. Lisäksi vetäjää tarvitaan ryhmän toiminnallisten tekijöiden sopimisessa, kunkin oman ongelman ja toisille esitettävien kysymysten esittämisen tukemisessa. Jos ryhmä on ryhmäytynyt ja sitoutunut prosessin läpiviemiseen, helpottuu myös vetäjän tehtävät. Kokematonta Action Learning -ryhmää vetäessä vetäjän tulisi kiinnittää huomiota ryhmän jäsenten henkilökohtaisen oppimisen tukemiseen. Kuten Marsick (1990, 40) on esittänyt vetäjän tulee tarjota tietty selkeä jäsenyys, jonka puitteissa ryhmän jäsenet voivat keskittyä tehtäväänsä.

Varsinainen Action Learning -ryhmän aloitustapahtuma voitaisiin järjestää jossakin muualla kuin yliopiston muodollisessa ympäristössä, jolla konkreettisesti viestitetään opiskelija-ryhmälle, että ryhmässä saa toimia perinteisestä yliopisto-opiskelusta poikkeavalla tavalla. Näin ikään kuin annettaisiin tilaa uusille ajatuksille ja toimintatavoille.

Aloituksen yhteydessä ryhmän jäsenille olisi myös selvitettävä heidän itsensä tarkkailun ja havainnoinnin merkitys ongelman käsittelyssä ja ryhmätyöskentelyssä. Positiivinen kiinnostus toisten ongelmaan sekä kannustavan ja kriittisen palautteen antamisen ja saamisen merkitys täytyisi tulla selväksi jokaiselle ryhmän jäsenelle. Ryhmän toiminnallisten tekijöiden

sopimisen yhteydessä sovitaan myös näistä asioista, jolloin mahdollistuu niiden hyväksyminen ja siten myös sitoutuminen.

Ryhmätoiminnan onnistumisen kannalta on tärkeää, että ryhmä laatii itselleen toiminnalliset tavoitteet ja päämäärät sekä määrittää yhteiset ”pelisäännöt” eli määrittää ne sisäiset ja ulkoiset rajat ja edellytykset, jotka takaa ryhmän toiminnan. Näin muodostuu yhteiset normit ja kulttuuri, johon kaikki voivat sitoutua myös silloin kun itse eivät ole fyysisesti läsnä. Laaditut toimintatavat eivät saisi olla liian tiukkoja, jotta kehityksen ja tilanteen tuomiin muutoksiin voitaisiin reagoida. Ryhmän tulee tarkkailla ja arvioida ryhmän toimintatapoja ja kehittää niitä kulloisenkin tilanteen vaatimalla tavalla.

Toimintatapoihin kuuluu myös keskustelu johtajuudesta silloin kun varsinainen johtaja ei ole paikalla. Tässä korostuu sitoutuminen ryhmän toimintaan jotta ryhmä voisi toimia silloinkin kun ohjaaja ei ole paikalla ja myös silloin kun ryhmä työskentelee fyysisesti eri paikoissa. Eri paikoissa työskentely edellyttää yhteisiä työvälineitä eli kaikilla jäsenillä tulisi olla verkkoyhteys käytettävissään.

Oman ja ryhmän ajankäytön johtaminen kuuluvat myös ryhmän keskusteltaviin ja huomioitaviin asioihin. Jokaisen olisi tunnettava vastuunsa oman ja toisten töiden etenemisestä tekemällä sovitut toimenpiteen sovitun aikataulun puitteissa. Vaikka ryhmä koostuukin vapaaehtoisista henkilöistä, saattavat ryhmän jäsenet tarvita ”patistusta ja pakottamista” uuden toimintatavan aloitusvaiheessa, sillä epävarmuus ja tiukka itsekritiikki saattavat estää toiminnan aloittamista. Myös Senge, Argyris, Moilanen, Ojanen ja Keski-Luopa ovat esittäneet vanhoista tutuista ryhmätyöskentelytavoista luopumista antaakseen tilaa uusille toimintatavoille. Ryhmäprosessissa olisi keskityttävä siihen, mikä palvelee kyseistä ryhmää kullakin hetkellä. Näiden asioiden tiedostaminen on tärkeää kokemattoman ryhmän aloittaessa toimintaansa.

Tässä tutkimuksessa on keskitytty Action Learning -ryhmän aloitukseen liittyviin tekijöihin, sillä kokemattomista henkilöistä koostuvan ryhmän aloituksen tukeminen näytti tämän tutkimuksen mukaan olevan keskeistä. Kokemattomista henkilöistä koostuvan Action

Learning -ryhmän vetämistä voisi lähestyä ehkä enemmän kriittisen reflektion koulukunnan näkemyksen mukaisesti. Opiskelijoilta puuttuu kokemusta niin ongelman ratkaisusta kuin erilaisista ryhmätoiminnan muodoista, jolloin opiskelijoiden henkilökohtaisen oppimisen tukeminen on keskeistä. Kokemattoman ryhmän oppimisen tukeminen edellyttää selkeitä toimintaohjeita, niin ryhmätoiminnasta kuin ongelman ratkomisesta.

LÄHTEET

Painetut

Aaltola, Juhani & Valli Raine.(toim) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS-kustannus.

Alasuutari, Pertti. 1994. Ladullinen tutkimus. Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Argyris, Chris & Schön, Donald A.: 1996. Organisational Learning II. Theory, Method and Practice. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Eskola, J. & Suoranta. J.: 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Garratt, Bob. 1985. Teoksessa: : Pedler, Mike. 1985. Action Learning in Practice. Gower Publishing Company Limited, Biddles Limited, Guildford and King's Lynn.

Grönfors, Martti. 1982. Kvalitatiivisen kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.

Haare, Paul A. 1982. Creativity in small groups. Beverly Hills, California: Sage.

Hirsijärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kekäle, J. 1992. Miksi opiskelijat eivät keskustele? Tutkimus kolmen opintosuunnan keskustelupiiristä. *Psykologia* 27(3), 231-236.

Kuula, Arja. 2001. Toimintatutkimus. Kenttätöytä ja muutospyrkimyksiä. 2. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Lawlor, Alan. 1985. Teoksessa: Pedler, Mike. 1985. Action Learning in Practice. Gower Publishing Company Limited, Biddles Limited, Guildford and King's Lynn.

Luukkainen, Olli. 1996. Tutkiva opettaja 1 ja 2. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Tampere: Tammer-paino Oy.

- Marsick, Victoria J.: 1990. Teoksessa: Mezirow, Jack and Associates.1990. Fortering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory of Learning. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- McGill, Ian and Beaty, Liz. 1992. Action Learning A Practitioner's Guide. London, Kogan Page, Biddles Ltd.; Guildford and King's Lynn.
- Mezirow, Jack and Associates.1990. Fortering Critical Reflection in Adulthood.A Guide to Transformative and Emancipatory of Learning. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moilanen, Raili. 1990. Koulutuksesta kehitykseen – Johtamiskoulutuksen kehittäminen Action Learning- prosessina. Jyväskylä, Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 5/1990.
- Moilanen, Raili. 1996. Oppiva organisaatio – tausta ja käsitteistö. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto taloustieteellinen osasto N:o 100/1996.
- Moilanen, Raili. 2001. Oppivan organisaation mahdollisuudet. Tampere: Kustannusyhtiö Tammi.
- Mumford, Alan. 1995. Learning at the top. McGraw-Hill Developing Organizations Series, Gambridge: University Press.
- Mäkelä, Kalus (toim.). 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus. Helsinki. Painokaari Oy.
- Ojanen, Sinikka & Keski-Luopa, Leila. 1995. Työryhmäksi kehittymisen tärkeys pienryhmäopetuksessa. Teoksessa Suontamo, M. (toim) Yliopisto-opetus, korkeakoulupedagogiikan haaste: WSOY.
- Otala, Leenamaija. 1997. Oppimisen etu-kilpailukykyä muutoksessa. 2-painos. Ekonomia-sarja. Porvoo: WSOY.
- Pedler, Mike. 1985. Action Learning in Practice. Gower Publishing Company Limited, Biddles Limited, Guildford and King's Lynn.
- Pedler, Mike. 1994. Action Learning in Practice. Grow Publishing Company Limited. Second Edition, Antony Rowe Ltd. Chippenham: Wiltshire.

Pedler, Mike and the Learning Company Projekt. 1996. Action Learning for Managers. Biddles: Guildford.

Revans, R.W. 1970. The Managerial Alphabet, in G. Heald (ed.) Approaches to the Study of Organizational Behavior, pp.141-61. London: Tavistock. Artikkelissa Marsick, Victoria, J.: O'Neill, Judy. 1999. The many faces of Action Learning.

Revans W. Reginald. 1982, The Origins and Growth of Action Learning. London: Chartwell-Bratt Ltd.

Revans, Reg. 1983, ABC of Action Learning. Bromley: Chartwell-Bratt Ltd.

Senge, Peter. 1990. The Fifth Discipline, the art and practice of learning organization. New York: Doubleday Dell.

Tamminen, Rauno. 1993. Tiedettä tekemään. Atena Kustannus Oy, Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Uusitalo, Hannu. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.

Varto, J.: 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Weinstein, K. 1995. Action Learning: A Journey in Discovery and Development. London:Harper Collins. Artikkelissa Marsick, Victoria, J.: O'Neill, Judy. 1999. The many faces of Action Learning

Yin, Robert K.: 1994, Case study research, Design and Methods. Second Edition. Applied Social Research Methods Series Volume 5. Thousand Oaks, California: Sage.

Painamattomat

Gibbons, Steve. 1999. Artikkelit: Action Learning for leaders. The Journal for Quality and Participation; Cincinnati; Jul/Aug 1999 <http://proquest.umi.com> Tulostettu 4.02.02

Linturi, Hannu. 1994. Mielen pöntöllä.
http://www.internetix.fi/tutkimus/tulevaisuus/futu/kirjasto/tekstit/artikkelit/esseet/Mielen_pontolla.htm Tulostettu 1.11.01

Marquart J: Michael. 2000. Action Learning and leadership. The Learning Organization; Bradford. <http://proquest.umi.com> Tulostettu 22.8.02

Marsick, Victoria, J.: O'Neill, Jun. 1999. The many faces of Action Learning. <http://proquest.umi.com> Tulostettu 2.1.02

Pirinen, Pekka; Raatikainen, Juhani; Takala, Tuomo & Uusitalo, Olavi. 14.2.2001/Päivitetty 27.9.2001. Ohjeita seminaari ja pro-gradu – työskentelyyn. Jyväskylän yliopisto, Taloustieteiden tiedekunta. <http://www.jyu.fi/economics/studying/SEMOHJ.Rtf> Tulostettu 1.11.01

<http://www.metodix.com>

www.nlp-i.fi

Liite 1

Hei,
sopiiko kaikille graduryhmän ensimmäinen tapaaminen tiistaina 6.11.
kello 14.00-16.00?

Tapaamisemme sisältää ensimmäisellä kerralla ryhmäytymistä,
teemojen alustavaa esittelyä ja lähtötilanteen analyysiä.

Ryhmäytyminen tarkoittaa sitä, että mietimme ryhmätyöskentelyn
pelisääntöjä yhdessä. Asioita ovat mm. etukäteisvalmistautuminen,
raportointi ryhmän jäsenille, ajan käyttö ryhmässä, kysely/kuuntelu/
puhuminen, tavoitteiden asettaminen, tavoitteiden seuranta,
ristiriitojen ratkaisu, jne.

Teemojen alustava esittely pitää sisällään kokonaisuuden
hahmottamisen, eli mistä kaikista aiheista ja mistä yrityksistä tässä
ryhmässä on graduja tulossa.

Lähtötilanteen analyysi tarkoittaa tässä sitä, että ryhmässämme on
ns. "ulkojäsen", joka tekee juuri tästä meidän ryhmäprosessistamme
oman gradunsa. Hän ei osallistu keskusteluun samalla tavoin, kuin
muut ryhmäläiset, vaan lähinnä havainnoi työskentelyämme. Hän
tekee myös kyselyjä ryhmäprosessista ja sen johtamisesta. Tähän
liittyen teemme siis lähtötilanteen kartoituksen tai analyysin tällä
ensimmäisellä tapaamiskerralla.

Näiden asioiden lisäksi mietimme muutamia muita asioita, eli
tapaamistiheyttä, verkon hyödyntämistä oppimisessa (Metodix
-oppimisympäristön hyödyntäminen) ja muita esille tulevia asioita.

Paikka ei ole vielä selvillä, mutta tavataan työhuoneeni (MaE 307)
luona 14.00 ja siirrytään siitä joko saman kerroksen
neuvotteluhuoneeseen tai johonkin muuhun tilaan.

Valmistautukaa miettimällä:

- omaa ryhmäkäyttäytymistänne
- mahdollisia odotuksianne ryhmää ja vetäjää kohtaan
- oman gradunne nykytilaa
- graduun liittyviä kysymyksiä tai ongelmia.

Tapaamisiin

Raili

KYSYMYKSIÄ RYHMÄN JÄSENILLE

1. Mitkä ovat odotuksesi omalta gradultasi (tavoitteet, miten etenee, milloin uskot saavasi työn valmiiksi)?

2. Mikä tai mitkä asiat ovat tällä hetkellä (alussa) suurimmat ongelmat gradun tekemisessä?

3. Mistä uskot saavasi /löytäväsi ratkaisuvaihtoehtoja ongelmiisi?

4. Mikä on oma-arviosi mitä pystyt antamaan ryhmälle?

5. Mitä odotat ryhmältä?

6. Miten ryhmän tulisi toimia?

7. Kuinka usein toivot ryhmän kokoontuvan?

8. Miten yhteydenpito ryhmänjäsenten välillä tulisi järjestää?

9. Mitä odotat ryhmänjohtajalta/ohjaajalta?

10. Miten ohjaajan tulisi mielestäsi toimia?

11. Mihin asioihin tarvitset ohjaajan opastusta työn tässä vaiheessa?

12. Tiedätkö ensimmäisen tapaamisen jälkeen mitä teet ja miten?

13. Saitko ratkaisuvaihtoehtoja tämän hetkisiin ongelmiisi?

14. Omia kommentteja!

Tässä muutama kysymys, koskien tähänastista työskentelyä.

Vastaa kysymyksiin vapaasti omin sanoin. Toimita vastauksesi minulle sähköpostitse 27.3.2002 mennessä.

1 Oma työskentely

- 1.1 Onko gradusi edennyt suunnitelmiesi mukaan?
- 1.2 Mitkä ovat olleet suurimpia ongelmia?
- 1.3 Mistä olet saanut apua ongelmiin?
- 1.4 Oletko mielestäsi pystynyt toimimaan ryhmässä suunnitelmiesi mukaan?
 - Jos olet, mikä sitä on edesauttanut?
 - Jos et, mikä on ollut esteenä?

2 Ryhmä

- 2.1 Oletko saanut ryhmältä sitä, mitä alussa odotit?
 - Jos olet saanut, kerro mitä ja miten?
 - Jos et ole saanut, niin mitä olet jäänyt kaipaamaan?
- 2.2 Mikä olet saanut ryhmältä? (mahdolliset positiivista ja negatiivista asiat)
- 2.3 Mitä toivot ryhmältä tällä hetkellä?
- 2.4 Miten ryhmän tulisi mielestäsi toimia tästä eteenpäin?

3 Ohjaus

- 3.1 Oletko saanut ohjaajalta riittävästi neuvoja / ohjausta / opastusta omaa työtäsi koskeviin kysymyksiin?
- 3.2 Saitko mielestäsi riittävästi ohjeita ryhmän toiminnasta sen alkuvaiheessa?
- 3.3 Olisitko kaivannut ohjaajalta enemmän panostusta? Jos, niin mihin asioihin?

4 Istunnot

(raksita sopivin vaihtoehto)

- 4.1 Onko tapaamiskertoja ollut tähän mennessä

___ liian vähän
___ sopivasti
___ liian paljon

- 4.2 Ovatko tapaamiskerrat olleet

___ liian lyhyitä
___ sopivan pituisia
___ liian pitkiä

5 Metodix

- 5.1 Miksi et ole käyttänyt Metodixia?
- 5.2 Mitä mielestäsi olisi pitänyt tehdä toisin, jotta Metodix olisi tullut sinulle gradun tekemisen työvälineeksi?

Kiitos!