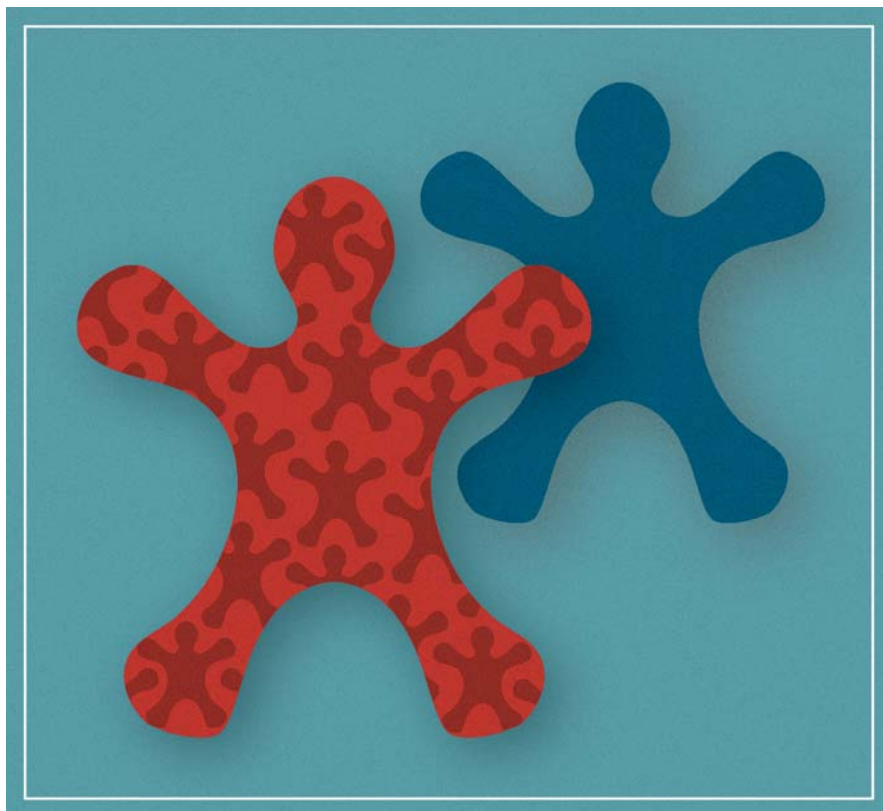


Tuovi Leppänen

Yhteisövoimainen oppimisprosessi

Substantiivinen teoria aikuisten
ryhmässä oppimisen kokemuksista



Tuovi Leppänen

Yhteisövoimainen oppimisprosessi

Substantiivinen teoria aikuisten
ryhmässä oppimisen kokemuksista

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Agoran auditoriassa 2
helmikuun 17. päivänä 2018 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
in building Agora, auditorium 2, on February 17, 2018 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2018

Yhteisövoimainen oppimisprosessi

Substantiivinen teoria aikuisten
ryhmässä oppimisen kokemuksista

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 604

Tuovi Leppänen

Yhteisövoimainen oppimisprosessi

Substantiivinen teoria aikuisten
ryhmässä oppimisen kokemuksista



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2018

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Tuikka

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover design by Ville Korhokangas

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7334-6>

URN:ISBN:978-951-39-7334-6

ISBN 978-951-39-7334-6 (PDF)

ISBN 978-951-39-7333-9 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2018, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2018

ABSTRACT

Leppänen, Tuovi

Community power learning process: A substantive theory about adult group learning experiences

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2018, 161 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 604)

ISBN 978-951-39-7333-9 (nid.)

ISBN 978-951-39-7334-6 (PDF)

The aim of this study was to build a conception as well as a substantive theory of adult learners' group learning. The framework for this study is andragogy, which places the life context of adult learners at the center of the learning process (Knowles 1990). This study has been carried out using grounded theory as a research methodology. Hermeneutics offers a broad scientific paradigm for the understanding of group learning as a phenomenon, whereas grounded theory offers a concrete tool for analyzing data and developing a substantive theory. In this approach, the theory emerges gradually in open interaction between a researcher and the data (Glaser 1992).

The informants for this study were a group of 12 adult teacher students from six different countries. The working language was English, but it was not the mother tongue of any participant. The teacher students met once a month, for a total of eight times. The data consist of individual learning diaries, group learning diaries, two taped group discussions, and portfolios.

Four main categories were identified in the analysis of the data: *participation*, *communality*, *creativity*, and *tutoring*. The first three categories expressed the relationships between group members. The fourth category, tutoring, diverges from the other three categories in that it is a description of the relationship between a tutor and the group members. Tutoring is needed in order to ensure the development of the relationships between group members. The core category covers all main categories, and it was identified as the *community power learning process*. A process of selective coding was then used to generate a substantive theory of the community power learning process.

In addition, three qualitative properties were linked to each category: *persistence*, *encountering* and *freedom*. As a basic social process, the community power learning process was found to be *porously chained* and *entangled*. The experiences in the community power learning process occur simultaneously on an individual level – based on each participant's personal and cultural interpretation – as well as on a group level. Therefore, the community power learning process builds a new social reality within a learning community. This enables the development of a new social reality, which in this research context is multicultural. As a result, the community power learning process, as a basic social process, also promotes cultural change.

Keywords: grounded theory, adult learning, andragogy, group learning, community power, encounter, spontaneity, creativity and neuroscience.

Author's address Tuovi Leppänen
tuovi.leppanen@jamk.fi
tuovi.leppanen@gmail.com

Supervisors Professor Tapio Puolimatka
Faculty of Education and Psychology
University of Jyväskylä

Senior lecturer Anita Malinen
Faculty of Education and Psychology
University of Jyväskylä

Reviewers Principal lecturer, PhD Kari Kiviniemi
School of Vocational Teacher Education
Oulu University of Applied Sciences

Senior lecturer Olli-Pekka Moisio
Faculty of Humanities and Social Sciences
University of Jyväskylä

Opponents Principal lecturer, PhD Kari Kiviniemi
School of Vocational Teacher Education
Oulu University of Applied Sciences

ESIPUHE

Olen työskennellyt vuosia ohjaajana ja opettajana erilaisten ryhmien kanssa ja opiskellut ryhmään liittyviä teorioita ja niiden käytännön toteutusta. Samalla olen työstänyt omaa ryhmäasemaani ja liittymisen dynamiikkaani. Lopulta tämän tutkimuksen myötä olen pyrkinyt ymmärtämään, mitä ryhmässä oikeasti koetaan ja teoretisoimaan sitä.

Väitöskirjaa kirjoittaessani ymmärsin, kuinka yksinolo, aika ja tila ovat välttämättömiä ajattelemiselle. Tuntui paradoksaaliselta tutkia ryhmää niin yksin. Kuitenkin väitöskirjatyötä tehdessäni eniten nautin yksin vietetystä ajasta. Se toi mukanaan niin ahdistusta kuin lepoakin ja oli välttämätöntä ryhmää käsittelevän tutkimuksen kehkeytymiselle. Tässä prosessissa jäin myös kiinni kirjoittamiseen ja ajattelemiseen. Bertolt Brecht on sanonut, että ajattelu on yksi iloisimpia asioita maailmassa. Sein sain kokea väitöskirjaa tehdessäni.

Kantavaksi voimaksi tässä tutkimusprosessissa muodostui tutkimusaihe itse. Vaikka koin sen kanssa monia tuskaisia hetkiä, se piti mielenkiintoni herkeämättömästi otteessaan koko tutkimuksen ajan. Vaikka tutkimus oli välillä lepotilassa, en missään vaiheessa halunnut hylätä sitä, ja joka kerta, kun tartuin uudelleen työhön, se oli mielenkiintoista ja kiehtovaa. Siksi ensimmäiset kiitokset tämän tutkimustyön mahdollistumisesta kuuluvat 12 opettajaopiskelijalle, jotka antoivat kirjoituksensa ja puheensa tutkimuskäyttöni. Kiitos Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatilliselle opettajakorkeakoululle siitä, että sain toteuttaa tämän tutkimuksen.

Kiitos psykodraamakouluttajat ja -yhteisö, jonka tuella olen saanut tutkia ryhmään liittymistä. Muistan edelleen elävästi sen hetken Kiljavan opistolla, kun psykodraamakouluttaja, VM Henna Merikiven luennolla, oivalsin, että tämä syvä ymmärrys ryhmästä voi koskea myös oppimisyhteisöjä. Omistan tämän tutkimukseni pääkouluttajilleni TM Sirkku Aitolehdelle ja FT Harri Sternbergille. Ilman teitä en olisi tässä.

Professori KT Tapio Puolimatkalle kiitokset kannustavista ohjaushetkidestä. Niissä on koko ajan ollut vahvana läsnä usko siihen, että pystyn väitöstyön loppuunsaattamiseen. Kannustavat esimerkit veivät uurastustani eteenpäin. Kiitos yliopistolehtori KT Anita Malinen. Tämä tutkimus ei olisi ollut mitenkään mahdollinen ilman sinua. Olet ollut opettajani, ohjaajani, tukijani ja uskonluojani, todellinen andragogi. Minulla ei ole sanoja kiittää sinua riittävästi kaikesta tuesta. Kiitokset tutkimusjohtaja KT Tiina Soinille kriittisistäkin kommentteistasi työn puolivälissä. Ne saivat minut puremaan hammasta ja jatkamaan sinnikkäämmiin eteenpäin tieteellisten paradigmojen maailmassa.

Kiitos Hiljaisen tiedon, HITU - tutkimusryhmäläiset. HITU-tapaamisista ei koskaan tarvinnut lähteä tyhjänä ja pettyneenä. Tapaamiset olivat aina sekä hauskoja että innostavia. Sain olla tutkimukseni kanssa juuri siinä pisteessä, missä olin, eikä mitään tarvinnut puolustella. Jos olin tehnyt jotakin, sain sen esittää innostuneena, ja jos mitään ei ollut siihen kertaan mennessä syntynyt, niin siitäkin saimme yhdessä iloa.

Teknisestä avusta kiitän kollegaani KT Seija Koskelaa, joka viime vaiheessa tarkisti suomen kielen kieliasun, ja TT, FM Kai Alhasta, joka vielä kävi läpi sisällöllistä tarkistusta. Kiitos graafikko Martti Hänniselle avusta kuvioiden ja taulukoiden työstämisessä.

Nimetön kiitos menee aikuisopintotukijärjestelmälle, joka mahdollisti tutkimuksen pariin heittäytymisen. Niin paljon voimavaroja ja iloa tuo aika tuotti, että olen vakuuttunut sen maksavan itsensä takaisin. Tällaisia mahdollisuuksia ei tulisi aikuisilta poistaa tai kaventaa.

Kiitos tutkimuksen vaiheista kysyneille työtovereilleni, ystävilleni, sukulaisilleni ja vanhemmilleni Kysymyksenne pitivät minut tutkimustyössä kiinni. Enhän voinut luovuutta, sillä tiesin, että seuraavalla kerralla tavatessamme te taas kysyisitte, missä mennään.

Puolisolleni Vesalle kiitokset siitä, että tutkimusprojektini ajan pidit minut kiinni tavallisen elämän askareissa, kuten talomme rakennusprojektissa. Kotimme työhuone on tarjonnut minulle verrattoman tutkijankammion varsinaisen kirjoittamisen ajaksi.

Laajalahdessa Tuovin nimipäivänä 12.12. 2017

Tuovi Leppänen

KUVIOT

KUVIO 1 Osallisuuden pääkategorian rakentuminen	45
KUVIO 2 Yhteisöllisyyden pääkategorian rakentuminen	50
KUVIO 3 Luovuuden pääkategorian rakentuminen	59
KUVIO 4 Ohjaajuuden pääkategorian rakentuminen	66
KUVIO 5 Yhteisövoimaisen oppimisprosessin rakentuminen ydinkategoriaksi	75
KUVIO 6 Yhteisövoimainen oppimisprosessi ja sen laadulliset tekijät	82
KUVIO 7 Yhteisövoimaisen oppimisprosessin rakentuminen ydinkategoriaksi	75

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Esimerkki avoimesta koodauksesta ja memosta.....	39
TAULUKKO 2 Esimerkki teoreettisesta koodauksesta.....	40
TAULUKKO 3 Nähdyksi ja huomioiduksi tuleminen: Billy kätteli minua	46
TAULUKKO 4 Keskinäinen tunteminen: Haluaisin kuitenkin tauoilla tutustua muihin opiskelija kavereihin.....	46
TAULUKKO 5 Torjutuksi tuleminen: ...the word I proposed was not preferred by the rest of the group	48
TAULUKKO 6 Poissulkeminen: Ulkomaanvahvistustemme mukaan... ..	49
TAULUKKO 7 Ryhmän vetovoima: Olin erittäin iloinen saapuessani päiville.....	51
TAULUKKO 8 Ryhmän koettelevuus: well... have not at all been active with in this group recently	52
TAULUKKO 9 Vapaaehtoisuus: I remain eagerly awaiting the next seminar... ..	53
TAULUKKO 10 Velvollisuus: ... no free-riders	54
TAULUKKO 11 Empatian kokeminen: ...which for me sounds really stressfull... ..	55
TAULUKKO 12 Ryhmähenki: Feels that we only just got started with our studies.....	57
TAULUKKO 13 Oppimiskumppanuus: ...we are now already more than one half of our way... ..	58
TAULUKKO 14 Puntaroiva arvioiminen: Funny detail (which shows how differently we see things)	59
TAULUKKO 15 Peilaaminen: After my teaching practice I can really agree to one of my fellow student.....	61
TAULUKKO 16 Haastetuksi tuleminen: After discussion ... we also added... ..	63
TAULUKKO 17 Vahvistuminen: I know my place now.....	65

TAULUKKO 18	Tilan luominen: Another thing (just a small trick) was related to the classroom layout,	67
TAULUKKO 19	Prosessin edistäminen: Ohjaajan avoimet kysymykset tuottivat monenlaisia vastauksia,	69
TAULUKKO 20	Tuki: i think that the best that happened so far in 2013 was Tuovi your visit to	70
TAULUKKO 21	Kontrolli: After Tuovi's acception... ..	72

SISÄLLYS

ABSTRACT
ESIPUHE
KUVIOT JA TAULUKOT
SISÄLLYS

1	TUTKIMUKSEN KEHKEYTYMINEN.....	11
1.1	Hermeneuttinen tieteenfilosofia.....	13
1.2	Tutkimusotteena glaserilainen Grounded Theory	15
1.3	Andragoginen lähestymistapa.....	20
1.4	Aiempia tutkimuksia oppimisryhmistä	25
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	30
2.1	Tutkimustehtävä.....	31
2.2	Tutkimuskonteksti.....	32
2.3	Aineiston kuvaus	33
2.4	Aineiston käsittely Grounded Theory-tutkimusmetodologialla.....	36
3	PÄÄKATEGORIAT, ALAKATEGORIAT JA NIIDEN OMINAISUUDET	43
3.1	Ensimmäinen pääkategoria - Osallisuus	44
3.1.1	Ryhmään kuuluminen.....	45
3.1.2	Ryhmään kuulumattomuus.....	48
3.2	Toinen pääkategoria - Yhteisöllisyys	49
3.2.1	Liittyminen.....	51
3.2.2	Sitoutuminen	53
3.2.3	Oppimisprosessin rakentuminen	55
3.3	Kolmas pääkategoria - Luovuus	58
3.3.1	Vertautuminen.....	59
3.3.2	Uuden syntyminen	63
3.4	Neljäs pääkategoria - Ohjaajuus	66
3.4.1	Rakentaminen.....	67
3.4.2	Turvaaminen.....	70
3.5	Yhteisövoimainen oppimisprosessi ydinkategoriana	72
4	YHTEISÖVOIMAISEN OPPIMISPROSESSIN TEORIA	76
4.1	Yhteisövoimaisen oppimisprosessin ehdot	77
4.2	Sitkoinen, pakoton ja kohtaava yhteisövoimainen oppimisprosessi	80
4.3	Yhteisövoimainen oppimisprosessi sosiaalisena perusprosessina....	82
4.3.1	Kietoutunut ja ketjuuntunut sosiorakenteellinen perusprosessi.....	83
4.3.2	Uusi sosiaalinen todellisuus	84

5	TEOREETTINEN KESKUSTELU.....	86
5.1	Keskustelukumppanit.....	87
5.2	Eduard C. Lindeman ja andragoginen viitekehys	89
5.3	Jakob Levy Morenon kohtaamisen, spontaaniuden ja luovuuden lähestymistapa.....	92
5.4	Antonio Damasio ja neurotieteiden näkökulma	95
5.5	Keskustelupiirit.....	100
5.5.1	Osaprosesseista yhteisövoimaan	100
5.5.2	Yhteisövoimaisen oppimisprosessin laatu	108
5.5.3	Sosiaalinen perusprosessi	111
6	POHDINTA	116
6.1	Kiinnostuksen heräämisestä substantiivisen teorian löytymiseen.....	116
6.2	Yhteisövoimainen oppimisprosessi substantiivisena teoriana - luotettavuuden arviointi.....	120
6.3	Tutkimuseettisiä kysymyksiä	126
6.4	Andragoginen teorianmuodostus ja koulutusparadigmat.....	128
6.5	Jatkotutkimusaiheita	133
	YHTEENVETO (SUMMARY).....	136
	LÄHTEET	141

1 TUTKIMUKSEN KEHKEYTYMINEN

Olen toiminut koko työikäni erilaisissa ryhmänohjaajan ja kouluttajan tehtävissä, niin nuorten kuin aikuistenkin parissa. Viimeiset vuodet olen toiminut aikuiskouluttajana. Olen aina pitänyt opiskelijaryhmien työskentelyä tärkeänä ja keskustelua merkittävänä oppimismuotona. Aiemmin näin sen oppijakeskeisenä lähestymistapana. Kouluttajapolkuni alkuaikoina, jo liki parikymmentä vuotta sitten, huomioni oli kuitenkin lähes täysin kiinnittynyt laatimaani opetuksen sisällölliseen suunnitelmaan ja valmistamaani materiaaliin. Kävin sitä läpi opiskelijoiden kanssa käytettävissä olevan ajan puitteissa. Huomioni kiinnittyi ensisijaisesti omaan toimintaani, joka kohdistui opiskelijoihin. Vuosien myötä ja hankkimani lisäkoulutuksen turvin, aloin kyseenalaistaa tuota toimintatapaa ja pikkuhiljaa luopumaan siitä. Koin kouluttajana usein, että minussa ja opiskelijoissa tapahtui jotakin, jolle en löytänyt sanoja. Se tuntui välähdyksen tavoin oppimistilanteiden edetessä. Välähdyksessä jokin sellainen, jota en osannut kouluttajana ennakoida, oli lähtenyt opiskelijaryhmässä liikkeelle. Oppimistilanteet olivat aina jonkinlainen mysteeri. Ohjaajana minulla oli ennakolta mielikuva siitä, minkälainen ryhmä on ja mitä siinä tulee tapahtumaan oppimistilanteiden edetessä. Kuitenkin käytännön tilanteissa tapahtui jotain sellaista, mitä en voinut ennakoida. Se saattoi olla keskustelua tai yhteistoiminnan käynnistymistä. Tai se saattoi olla oman elämänhistorian, tiedon jakamisen ja opiskeltavan teeman liittämistä toisiinsa tavalla, jota en olisi kouluttajana voinut mitenkään valmistella tai opettaa ryhmälle. Huomasin, että mitä rohkeammin heittäydyn ryhmä matkaan, sitä varmempaa ennakoimattomuus oli. Minun tuli vain olla avoinna sille, mitä ryhmässä tapahtui ja kyetä parhaani mukaan reagoimaan siihen oppimisen edistämiseksi. Tämä välähdys tuntui kouluttajan roolissa hyvin merkitykselliseltä.

Aloin pohtia, miten edellä mainittua välähdystä voisi tutkimuksellisesti lähestyä, enkä voinut enää olla aloittamatta tätä tutkimusta. Tänä päivänä oppiminen halutaan nähdä oppijoiden aktiivisena osallistumisena omaan oppimisprosessiinsa ja kouluttaja halutaan nähdä oppimisen ohjaajana, fasilitaattorina (ks. Clapp, Ross, Ryan & Tishman 2017; Connolly 2008; Forsyth 2016; Kimonen & Nevalainen 2017; Lakey 2010). Puhe oppimisesta ja sen ohjaamisesta

noudattelee tätä ajattelutapaa (Gregory 2006a). Usein ryhmämenetelmistä puhutaan ja niitä käytetään irrallisina menetelminä, joilta puuttuu tutkittu tieteellinen pohja. Vaikka oppijakeskeisyyttä pidetään merkityksellisenä, aikuisesta oppijasta puhutaan usein aivan kuin hän olisi yksin oppimisympäristössään. Ainut suhde, joka hänellä siellä on, on suhde ohjaajaan. (Lakey 2010, 13; Piirainen & Skaniakos 2014, 108.) Tästä syystä tiedonhaluni ryhmien oppimisprosessista on koko ajan kasvanut, ja samalla myös tutkimusintressini on muuttunut pedagogisten ratkaisujen tutkimuksesta kohti ryhmäilmiön tutkimista.

Motiivinani on myös ollut huomio, että kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ryhmä on kyllä tunnistettu ja tunnustettu osa oppimista, mutta tutkimukset tyytyvät ikään kuin sivutuotteena toteamaan, että aikuiselle oppijalle ryhmän ja vertaisten opiskelijoiden merkitys on suuri. Aikuisen oppimista käsittelevä kirjallisuus mainitsee ryhmän usein ilmeisenä oppimisen muotona, mutta sen merkitys jää analysoimatta (ks. Merriam & Bierema 2013). Ryhmiä ohjatessa on välttämätöntä, että opettajilla on tietotaito siitä, mitä ryhmäkeskeinen lähestymistapa merkitsee, ja miten ryhmää tulisi ohjata, jotta ryhmämuotoisuus todella edistäisi oppimista (Jaques & Salmon 2007, 2–3). Lisäksi aikuisten oppijoiden oma ääni jää helposti kuulumatta oppimisryhmiä käsittelevässä kirjallisuudessa ja tutkimuksissa. Niissä keskitytään lähinnä ohjaajan näkökulmaan ja tulkintoihin ryhmän toiminnasta ja sen ohjaamisesta. Vaikka opettajien ja kouluttajien tekemät teot näyttävät oppijakeskeisiltä, ne saattavat olla pohjimmiltaan opettajakeskeisiä ja opettajan tarpeita palvelevia, kuten itselläni opettajuuden alkutaipaleella. Samaa on todettu muun muassa oppimisen tavoitteenasettelun ja oppijan vapausasteiden tutkimuksissa (ks. Rachal 2002). Kysymys saattaa usein olla retoriikasta ja ulkoisista menetelmistä, eikä niinkään kokonaisvaltaisesta lähestymistavasta oppimiseen ja sen edistämiseen. Aikuisten opettamista ja oppimista koskevaa tieteenalaa kutsutaan andragogiikaksi. Vaikka andragoginen teorianmuodostus on ollut 1900-luvun alusta tunnustettu tieteenala, sitä koskeva empiirinen tutkimus on kaiken kaikkiaan ollut vähäistä ja jäänyt vaille huomiota. (Ekoto & Gaikwad 2015; Malinen 2000, 11; Rachal 2002; Taylor & Kroth 2009, 2.)

Oppimisryhmien ohjaamisen tueksi on tuotettu käsikirjoja ja oppaita, joissa oppimisryhmän toimintaa ja ohjaajan ja oppijoiden välistä vuorovaikutusta pyritään tukemaan (mm. Rogers & Juvala 2004; Rubin, Bukowski & Laursen 2009; Silberman & Auerbach 2006; Vuorinen 2005). Lisäksi yhteistoiminnallista oppimista on edistetty myös korkeakouluissa tutkimuksellisesti ja menetelmällisesti. Niissä oppijakeskeisyys, oppijoiden välinen vuorovaikutus ja oppijoiden sitouttaminen oppimisprosessin on nähty korkeakoulupedagogisesti hyödylliseksi lähestymistavaksi yli tiedekunta- ja oppiainerajojen. Sitä käsittelevä kirjallisuus on andragogisen ajattelun mukaisesti sekä käytäntöä että teoriaa edistäviä. (ks. Millis 2010; Repo-Kaarento 2006; 2007.) Monet organisaation kehittämistä, työnohjausta ja terapiaa käsittelevät tutkimukset pureutuvat ryhmän ja oppimisen välisen suhteen tarkasteluun (mm. Berteau & Villeneuve 2006). Ryhmän dynamiikkaa ja merkitystä jäsenilleen on näissä tutkimuksissa usein tarkasteltu perusteellisemmin kuin oppimista käsittelevässä tutkimuksessa.

Tämän huomion teki myös Nikkola (2011, 59) tutkiessaan oppimisen esteitä ja mahdollisuuksia ryhmässä. Kokemuksellisen oppimisen kentässä on tutkittu myös psykoanalyysiin pohjautuvia oppimisryhmiin soveltuvia menetelmiä (ks. Ojanen & Keski-Luopa 1995, 127–137). Sarja on todennut (2000, 10), että psykodynaamisten aineiden vaikutuksesta keskustelua ohjaavat ongelmalliseksi koetut kokemukset. Ne eivät kuitenkaan riitä ymmärtämään ryhmän merkitystä aikuisen oppimisen kannalta pedagogisesti, vaan se tarvitsee tuekseen tutkimukseen perustuvaa teorianmuodostusta. Siksi ryhmäilmiön tutkiminen oppimisen kehityksessä vaatii pedagogisten ryhmien tutkimista niiden omista lähtökohdista käsin.

Suuri osa oppimisesta perustuu jollakin tapaa ryhmässä oppimiseen. Yhä monimuotoisemmat pedagogiset käytänteet ovat laajentaneet ryhmäoppimisen muotoja, mutta silti ryhmä on säilynyt oppimisen perusyksikkönä. Ryhmän muodot ja koko vaihtelevat, mutta ryhmämuotoisuus säilyy. Tutkimukseni mielenkiinto on aikuisten opettajaopiskelijoiden kokemuksissa ryhmässä oppimisesta. Tutkimuksen alkuvaiheessa mielenkiintoni kohdistui koulutuksen menetelmälliseen tutkimiseen. Teinhän parhaani, jotta ryhmä olisi ollut oppimistilanteiden keskiössä. Kuitenkin tutkimuksen edetessä näkökulmani avartui, ja kiinnostukseni alkoi kohdistua siihen, mitä ryhmässä ylipäänsä tapahtuu ryhmänä. Tutkimukseni hermeneuttinen tutkimusstrategia ja aineistoon ankkuroitu Grounded Theory (GT)-tutkimusote, mahdollistivat tämän mielenkiinnon siirtymän, koska ne molemmat edellyttävät tutkimustehtävän ja analyysin lähtökohdiksi aineistosta nousevaa tulkintakehystä (Glaser & Strauss 2008, 6).

1.1 Hermeneuttinen tieteenfilosofia

Käytän tutkimukseni taustafilosofiana hermeneuttista tieteenfilosofiaa ja tutkimusmetodologiana Grounded Theory-metodologiaa. Kuhn (1994; ks. Kiikeri & Ylikoski 2011, 56–57, 60) on painottanut tieteellisen paradigman merkitystä. Se mahdollistaa tieteentekijälle perustelut tieteellisille kysymyksenasetteluille ja tarjoaa välineet niiden ratkaisemiseksi. Lisäksi paradigma antaa keinot arvioida tuloksia ja kommunikoida niistä. Tässä tutkimuksessa tieteellisen kysymyksenasettelun, argumentaation ja arvioinnin välineinä siis toimivat hermeneuttinen tieteenfilosofia ja Grounded Theory-tutkimusmetodologia. Ne tarjoavat riittävän joustavan ja väljän ja kuitenkin täsmällisen välineistön tuottaen uutta teoreettista andragogista tietoa oppimisryhmästä.

Hermeneutiikan lähtökohtana on tutkijan ymmärrys ja tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Se voi olla kokonaisuuden muodostava teksti, yhteiskunnallinen ilmiö tai kokemus, vaikkapa oppimisesta. Olennaista on, että ilmiön ymmärtäminen ja siitä tehdyt tulkinnat noudattavat menetelmällisesti yhtenäistä juontaa. Ilmiö tulee olla tunnistettu ja tematisoitu. Lisäksi tulee olla mahdollista erottaa, mikä koskee tutkijaa ja mikä tutkittavaa ilmiötä, vaikkakin tutkijan tulkinta ja tulkittava ilmiö ovat vastavuoroisia. (Rauhala 2009, 126; Varto 1992, 58.) Her-

meneuttista tutkimusta kuvataan kehän muodossa. Vastavuoroisuuden periaatteen vuoksi Rauhala (emt.) kuvaisi hermeneuttisen kehän spiraalin muodossa.

Tutkimusorientaationa hermeneuttinen kehä tarkoittaa kokonaisuuden ja sen välisten suhteiden hahmottamista. Yksittäisten elementtien ja kokonaisuuden välinen suhde on dialoginen, ja siksi kokonaisuus tulee ymmärretyksi näiden suhteiden kautta. Mitä paremmin kokonaisuutta ymmärretään, sitä paremmin ymmärretään myös osien merkitys suhteessa kokonaisuuteen. Tulkitaprosessin edetessä yksittäisten osien merkitys muuttuu ja tarkentuu kokonaisuuden hahmottuessa. Tulkinnalla tarkoitetaan merkityssuhteiden aukikerimistä, jonka perusteella tutkija ymmärtää empiiristä tutkimuskohdetta. Tulkinta ei tapahdu automaattisesti, vaan esille tulleet osat on tarkoituksella yhdistettävä kokonaisuudeksi. Ymmärtämisen kautta rakentuu tutkimuskohteesta saatu tematisoitu, uusi kokonaisuus. (Varto 1992, 64.)

Hermeneuttisessa kehässä kokemusta ei voi rajata, vaan sitä tulee ymmärtää sen omista yhteyksistä käsin. Kokemus on siis aina kontekstisidonnaista. Hermeneuttisen kehän tulkinnassa ei ole ehdottomasti määriteltyä lähtökohtaa, vaan siihen vaikuttaa aina tulkitsijan esiymmärrys. Tulkinnan edetessä tulkitsijan esiymmärrys muuttuu ja muovautuu uudelleenlaiseksi ymmärrykseksi. Se on tulkitsijan itseymmärryksen ja maailman ymmärtämisen välistä vuorovaikutusta. Hermeneuttisen kehän mukaan aiempi tulkinta johtaa uuteen tulkintaan, jonka avulla voi lähteä uusiin tutkimuksiin, eikä lopullista tulkintaa tarvitse ollakaan, vaan hermeneuttinen kehä on sulkeutumaton. Työn lopullista päättymättömyyttä korostaa se, että tulkinta perustuu aina tulkitsijan omaan elämäikäytäntöön ja aikakauden ajattelutapoihin. Tieto ymmärretään tulkintojen prosessina, jossa tulkinnat ja tieto uusiutuvat. Tutkija tarvitsee empatian kykyä pystyäkseen ymmärtämään tutkittavan kokemusta, mutta se ei riitä, vaan tutkijan tulee tuntea myös tutkittava konteksti. Pelkän empatian avulla kokemuksen tulkinta muuntuu helposti tutkijan kokemukseksi. (Ramberg & Gjesdal 2014; Rauhala 2009, 134; Siljander 1988, 115–119.) Rauhala (2009, 126) mukaan hermeneuttisesta tulkinnasta saaduista tuloksista voidaan kehittää teorioita, joita voidaan käyttää samankaltaisten ilmiöiden tulkinnassa. On kuitenkin huomioitava, että hermeneuttisen tulkintakehän avulla saatujen tulosten yleistettävyyden sellaisenaan eri konteksteissa on harvoin mahdollista. Tässä tutkimuksessa kehitetään Grounded Theory-metodologian avulla teoria, joka noudattaa hermeneuttista tulkintakehää. Teoreettisia tuloksia voidaan hyödyntää toisissa konteksteissa, mutta tässä tutkimuksessa tuotettu teoria on substantiivinen, kontekstiin sidottu ja siten se ei suoraan selitä muita vastaavia ilmiötä. Grounded Theory-metodologia sopii hermeneuttiseen tutkimusotteeseen, koska se on aineistolähtöinen, ja siinä korostetaan tutkijan esiymmärryksen ja teoreettisen sensitiivisyyden merkitystä tulkinnassa.

Rauhala (1993, 33–66; 2009, 113) kuvaa esiymmärryksen ja kokonaisuuden ymmärtämisen välistä kehää situationaalisen säätöpiirin käsitteellä. Käsitteessä korostuu ymmärtämisen ja tilanteen välinen yhteys. Uusi esiymmärrys ja uusi tulkinta ovat taas sidoksissa uuteen tilanteeseen, jota on mahdollista muokata aiemman ymmärryksen ja tulkinnan perusteella. Varto (1992, 58–59) pitää her-

meneuttista lähestymistapaa ongelmallisena, koska ihminen luonnostaan tulkitsee ihmisiä ja maailmaa ympärillään omasta elämismaailmastaan käsin. Kuitenkin hermeneutiikka antaa mahdollisuuden ymmärtämisen vajavaisuuteen. Siinä ei alun perinkään pyritä täydelliseen ymmärtämiseen. Hermeneuttisen tieteenfilosofian uranuurtaja, olemisen filosofi Martin Heidegger (1991), kutsuu sitä ”*silleen jättämiseksi*”, jolla hän kuvaa muun muassa tutkimuskohteen lopullista jäämistä salaisuudeksi. Siinä tutkija luopuu pyrkimyksestään tietää jollakin erityisellä tai määritellyllä tavalla, kuten filosofisesti (Varto 1993, 5–7; Niskanen 2008).

Hermeneutiikalla on läheinen yhteys fenomenologiseen tieteenfilosofiaan, jossa henkilökohtaisten aistimusten, kokemusten ja elämysten pohtiminen nähdään merkityksellisenä. Siinä pohditaan aistimisen ja kokemisen kautta välittyvää ulkoista maailmaa. (Anttila 2005, 329; Ulvinen 2012, 50.) Heidegger (2000, 58, 61–63) puhuu ilmiön nähtäväksi saattamisesta sellaisena kuin ”*se itse itsessään näyttäytyy*.” Hän liittää fenomenologian ilmiöön liittyviin ontologisiin olettuksiin. Ilmiön ontologinen oletus kertoo siitä, miten tutkimuskohteena oleva ilmiö nähdään. Tämä tulkinta on luonteeltaan hermeneuttinen eli jatkuvasti muuntautuva ja muokkautuva.

Kokemuksen tutkimuksessa voidaan myös puhua fenomenologisesta hermeneutiikasta, jossa pyritään ymmärtämään kokemuksen jatkuva muuntuvuus. Se on lähtökohdiltaan ollut yhtäältä taidetta ja toisaalta kielellistä ja eikielellisten ilmaisujen tulkintaa. Kaiken kaikkiaan hermeneutiikka ymmärtää tieteenfilosofiana, jonka tarkoituksena on tavoittaa inhimillisen elämän ja olemassaolon ilmiöt. Tulkintaa kehystää aina käytännöllinen elämismaailma, omakohtainen kokemus, ajallisuus ja historiallisuus. (Haaparanta & Niiniluoto 1998, 64; Heidegger 2000; Niskanen 2008, 106; Ramberg & Gjesdal 2014.)

Tutkin opiskelijan subjektiivista kokemusta, jonka kautta pyrin saamaan mahdollisimman tarkan kuvan siitä, miten aikuisopiskelija kokee ryhmässä opiskelun. Kokemus on aina aikasidonnainen ja se voi muuttua, mutta saatu kuva vastaa sen hetkistä totuutta opiskelijan kokemuksena. Siitä muodostuu tämän tutkimuksen substantiivinen teoria, jonka kautta pyritään ymmärtämään aikuisen oppimista ja ryhmän merkitystä oppimisen kannalta. Tulkintojen, tulkkiutumisen myötä, kuten Varto (1992, 70–71) sanoo, ilmiö on saanut substantiivisen teorian hahmon. Se ei kuitenkaan ole lopullinen totuus tutkittavasta ilmiöstä, vaan antaa siitä niin tarkan kuvan kuin se tällä hetkellä on ollut mahdollista. Tämän kuvan muodostamiseksi olen käyttänyt tutkimusotteena aineistoperustaista Grounded Theory-tutkimusotetta.

1.2 Tutkimusotteena glaserilainen Grounded Theory

Grounded Theory on sosiologien Barney Glaserin (s. 1930) ja Anselm Straussin (1916–1996) kehittämä tutkimusote. Se on muokkautunut muuntuvaksi ja kiistellyksikin menetelmäkokonaisuudeksi muun muassa Straussin, Corbinin ja

Charmazin myöhemmän työn myötä. (Aarto-Pesonen 2013, 27–30; Birks & Mills 2011; Bryant & Charmaz 2007.)

Tässä tutkimuksessa pyritään pitäytymään mahdollisimman uskollisena alkuperäiselle Glaserin ja Straussin kehittämälle Grounded Theory-metodologialle, jonka kehittämistä Glaser myöhemmin jatkoi (Glaser 1992). Grounded Theory-metodologia kehitettiin täyttämään empirian ja teorian välistä juopaa sosiaalitieteissä ja muussa käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa. Ydinajatuksena oli lisätä sosiaalitieteilijöiden kykyä tuottaa teoria, joka on merkityksellinen heidän tutkimuskontekstissaan. Motiivina oli myös tyytymättömyys yhteiskuntatieteellisessä tutkimusmetodologiassa vallassa olevaan positivistiseen valtavirtaan. Vaikka Grounded Theory tutkimusmetodologiana kehitettiin luomaan uutta teoriaa, eikä niinkään vahvistamaan vanhaa, jo luotua teoriaa, Glaserin ja Straussin tarkoituksena ei ollut kumota aiempaa tieteellistä traditiota, vaan täydentää sitä. (Fontana & Frey 2003, 66–67; Glaser & Strauss 2008, 2; Silvonen & Keso 1999.) Kvalitatiivisesta tutkimuksesta voidaan löytää myös muita vastaavia työtapoja, kuten Foucault'n totuuden historian käsitettä hyödyntävä työtapo. Siinä empiirisen aineiston huolellisella lähiluennalla muodostetaan kategorioihin perustuva tulkintakehikko. (ks. Kaarre 1994; Silvonen & Keso 1999; Simola, Heikkinen & Silvonen 1998.) Glaserin ja Straussin kehittämä Grounded Theory on kuitenkin kvalitatiivisena aineistolähtöisenä tutkimusparadigmmana ainutlaatuinen (Silvonen & Keso 1999). Grounded Theory on ainut tutkimusote, jossa käsitteellistäminen ja teorian rakentaminen tapahtuvat kattavasti aineistosta käsin, ja käsitteellistämisen lähtökohtana on tutkija itse ja hänen teoreettinen sensitiivisyytensä, ei olemassa olevat teoriat. Grounded Theory-tutkimusmetodologian tapa analysoida rakenteen ja prosessin välistä suhdetta on ainoa laatuaan tutkimusmetodologioiden joukossa. (Glaser 2001, 9; 2003, 131; Glaser & Holton 2005.)

Grounded Theory-tutkimusote kattaa tutkimusmetodologiset ratkaisut aina tutkimusasetelmasta aineiston analysointiin asti. Grounded Theory tutkimusotteen ydinajatuksena on systemaattisesti ja analyttisesti muodostaa teoria kerätystä aineistosta. Siinä ihmisen kokemus halutaan ymmärtää niin tarkasti ja yksityiskohtaisesti kuin se on mahdollista. Tutkimuksen perusväittämät rakennetaan aineistosta tutkijan tekemien tulkintojen pohjalta, ei testaamalla aikaisempia teorioita, joita pyritään osoittamaan todeksi, tai joita vastaan argumentoidaan. Tutkija tekee oman teorian aineiston pohjalta. Aineisto voi olla kvantitatiivista tai kvalitatiivista tai niiden yhdistelmiä. Grounded Theory-tutkimusotteen avulla prosessoidaan aineistosta nouseva ilmiö ja rakennetaan siitä teoria. Teoria syntyy vähitellen avoimessa vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja se edellyttää tutkijalta joustavuutta. Teorianmuodostuksen kriteerinä on, että se sopii empiiriseen, kokemusperäiseen tilanteeseen, ja että se on ymmärrettävä toisten tieteenekijöiden ja maallikoiden keskuudessa. Tärkeintä on, että teoria toimii tarjoten merkityksellisiä näkymiä, selityksiä, tulkintoja ja soveltamismahdollisuuksia. (Anttila 2005, 376–377; Glaser 1992, 15; Glaser & Strauss 2008, 1, 18; Ryan & Bernard 2003, 278.)

Aineistona Grounded Theory-tutkimusotteessa voi olla eri kokoiset aineistot, ja tutkimuskohteena voi olla kaikenkokoiset yhteisöt. Aineistoksi valitaan usein haastatteluilla, havainnoinnilla tai muutoin kerätty elävä kenttäaineisto. Kuitenkin Grounded Theory-tutkimusotteen aineisto voi yhtä hyvin olla kirjallinen, teoreettinen aineisto. (Glaser & Strauss 2008, 21, 162–163.) Glaser on asettanut neljä vaatimusta tutkimusaineiston ja teorian väliselle suhteelle. Ensinnäkin teorian tulee pohjautua aineistoon. Toiseksi tutkimus tulee suorittaa systemaattisesti, jotta teoria todella selittää ja tulkitsee aineistossa olevia ilmiöitä ymmärrettävästi. Kolmanneksi teorian ja käytännön suhteen tulee toimia siten, että teoriaa tulee voida käyttää johonkin todelliseen tarkoitukseen. Sillä tulee olla sovellusarvoa ja sitä tulee voida testata eri konteksteista. Neljänneksi teorian tulee olla kehityskelpoinen uuden aineiston valossa. (Anttila 2005, 377; Glaser 1978, 4–5; Glaser & Strauss 2008, 3, 237.)

Tutkimushypoteesit ovat tutkimusprosessin alussa ehdotelmaluonteisia ja ne muokkautuvat tutkimusprosessissa. Teorianmuodostuksen edetessä ne kehittyvät ja niitä aletaan todentaa. Siten tutkimushypoteesit toimivat systemaattisessa suhteessa aineistoon koko tutkimusprosessin ajan. Aineisto analysoidaan jatkuvan vertailun avulla. Näin Grounded Theory mahdollistaa uusien merkitystenannon ilmiölle. Syntyvä teoria ei ole kerralla valmis, vaan jatkuvasti kehittyvä teoriaprosessi, ”*theory as process*” (Glaser & Strauss 2008, 32.) Se sisältää oletuksen jatkuvasta kehittämisestä ohjaten koko Grounded Theory-tutkimusprosessin etenemistä. Siten se sopii sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sen rakenteiden tutkimiseen. Teoria voi olla luonteeltaan substantiivinen tai formaali teoria. Substantiivinen teoria on itsenäinen, tietystä empiiristä tilanteesta rakennettu teoria. Grounded Theory-metodologiaa käytetään systemaattisesti tuottamaan induktiivinen teoria substantiiviselta, nimetyltä aihealueelta. (Glaser 1992, 15–16; Glaser & Strauss 2008.) Substantiivinen teoria on aina kontekstisidonnainen, kun taas formaali teoria ei ole sidoksissa vain tiettyyn kontekstiin, vaan toimii selitysmallina erilaisissa konteksteissa (Glaser 2007, 4).

Formaali, ei kontekstiin sidottu teoria kuvaa käsitteellistä rakennetta tai ilmiötä, kuten sosialisatiota tai valtaa. Molemmat teoriatyypit ovat yleistettäviä ja heijastelevat toistensa piirteitä. Tutkijan tulee kuitenkin olla tietoinen omasta teoriatyypistään tai niiden yhdistelmästä, jotta pystyy toimimaan tutkimusstrategiassaan loogisesti. Useammat substantiiviset teoriat samalta tutkimusalueelta voivat rakentua formaaliksi teoriaksi, ja yleensä formaali teoria edellyttää ensin substantiivisen teorian rakentamista. Yhteistä näille teoriatyypeille on se, että ne aina perustuvat aineistoon. Teorianmuodostus vaatii muun muassa etnografista ymmärrystä. Tutkijan tulee osata kuvata ja havainnoida ihmisten toimintaa omassa ympäristössään, ja häneltä vaaditaan monipuolista tutkimusteoreettista osaamista. Glaserin mukaan kaikki tieteenalat ovat teorianmuodostuksen käytössä. Ideoita ja malleja omalle teorialle voi saada tutkijan teoreettisen sensitiivisyyden varastosta rajattomasti. (Glaser 1978, 2; Glaser & Strauss 2008, 6, 32–35, 39, 79.)

Vaikka aineistolähtöisessä analyysissä pyritään avoimin mielin aineiston pohjalta uuden teorian muodostukseen, lähtökohtana ei ole tyhjä tila, vaan teo-

rianmuodostus edellyttää tutkijalta teoreettista sensitiivisyyttä, joka on tutkimusprosessin lähtökohta. Se kattaa tutkijan kaiken elämäkokemuksen, työkokemuksen ja teoreettisen ymmärryksen niin tutkimusalalta, tutkimuksen rajapinnoilta kuin niiden ulkopuoleltakin. Teoreettinen sensitiivisyys tarkoittaa myös tutkijan persoonallisia ja luontaisia taipumuksia ja hänen kykyään teoreettisiin oivalluksiin ja näiden oivallusten käyttöä. Nämä kyvyt kehittyvät tutkimusprosessin myötä. (Glaser & Strauss 2008, 46; Silvoinen & Keso 1999.) Glaser (1978, 3) korostaa teoreettisen sensitiivisyyden laajaa merkitystä. Siinä tutkija pyrkii lähestymään tutkimusaineistoa niin harvojen ennako-olettamusten varassa kuin mahdollista. Teoreettinen sensitiivisyys kattaa sekä tutkimusaineiston että siihen liittyvän teoreettisen ymmärryksen. Se ei poissulje kaikkea sitä teoreettista ja monitieteistäkin ymmärrystä, joka tutkijalla on, vaan teoreettinen ymmärrys antaa tutkijalle eväät siihen, kuinka hän lähestyy, selittää ja tulkitsee omaa tutkimusaluettaan. Tutkijan on oltava tietoinen aiemmasta teoreettisesta ymmärryksestään ja sen mahdollisesta vaikutuksesta tutkimuskontekstista kerätyn aineiston tulkintaan.

Hermeneuttisessa tutkimusperinteessä on käyty keskustelua tutkijan esiymmärryksen ja toisaalta neutraalin lähestymistavan välisestä suhteesta. On esitetty vaatimuksia, että tutkijan tulee lähestyä tutkimuskohdettaan täysin avoimesti ilman minkäänlaisia ennakkokäsityksiä. Kuitenkin hermeneuttisessa ajattelu- ja tutkimusperinteessä on päädytty siihen, että tutkija ei voi paeta omaa esiymmärrystään, vaan sen tiedostaminen toimii tutkimuksen lähtökohdaksi. (Siljander 2014, 100-101.) Lähtökohdiltaan kvalitatiivisen tutkimuksen esiymmärrys ja glaserilainen teoreettinen sensitiivisyys muistuttavat toisiaan rakentaen tutkijan tutkijaprofiilia. Siihen sisältyvät muun muassa tiede- ja maailmankäsitys, tutkimuksellinen mielenkiinto ja viitekehys sekä ja teoreettinen näkemys tutkimustyöstä (Eskola & Suoranta 2005, 20; Varto 1992, 27-28). Kummankin tarkoituksena on antaa tutkijalle lähtökohtia aineiston analyysiin. Grounded Theory-tutkimusotteessa teoreettinen sensitiivisyys ulottuu analyysiin ja siitä rakentuvaan teorian saakka.

Tutkija voi käyttää teoreettista sensitiivisyyttään myös käsitteellistämisesä ja uuden teorian luomisessa. Teoreettinen sensitiivisyys antaa vapaat kädet tutkijalle käyttää esiymmärryksensä kirjoa koko tutkimusprosessin ajan. (Glaser 1978, 1; 1992, 27.) Glaserilainen teoreettinen sensitiivisyys ja hermeneuttinen tutkijan esiymmärrys muodostavat tutkimuksellisesti luontevan lähtökohdan tälle tutkimukselle. Tutkijana teoreettisen sensitiivisyyteni lähteinä ovat toimineet muun muassa käytännön kokemus eri tyyppisten ryhmien ohjaamisesta, ryhmän dynamiikkaa ja sosiaalista vuorovaikutusta edistämään pyrkivä psyko- ja sosiadraaman ohjaajakoulutus, työnohjaajakoulutus ja pedagogisten ryhmien kouluttajana toimiminen. Niiden kautta olen oppinut ymmärtämään ryhmien toimintaa ja ryhmän dynamiikkaan vaikuttavia tekijöitä. Pedagoginen työni on vahvistanut näkemystäni ja uteliaisuuttani oppimisprosessien ohjaamisen kysymyksissä. Lisäksi merkittävä teoreettisen sensitiivisyyteni lähde on ollut jäsenyys lukuisissa erilaisissa ryhmissä. Kokemus siitä, miten eri ryhmät ovat toimineet, mitä ne ovat minulle merkinneet, ja miten eri tavoin niitä on ohjattu

ovat eittämättä vaikuttamassa tämän tutkimuksen teemaan ja rakentumiseen. Osaltaan teoreettiseen sensitiivisyyteeni tutkijana on vaikuttanut myös tutustuminen Alexander-tekniikkaan, joka keskittyy kehotietoisuuden merkitykseen oppimisessa (ks. Gelb, 2013). Siinä oman kehon tunnistamisella autetaan kehoa korjaamaan sen epätasapainotiloja. Prosessi vaatii aikaa ja harjoitusta, mutta korjaus tapahtuu siinä tahdissa kuin se on omalle mielelle ja keholle mahdollista (emt. 41). Erityisesti psyko- ja sosiadraaman ohjaajakoulutus sekä Alexander-tekniikkaan tutustuminen ovat auttaneet minua kouluttajana ja tutkijana luotamaan prosessin voimaan.

Grounded Theory-tutkimuksessa tutkija etenee aineistoon perustuen ja sen ehdoilla induktiivisesti teoreettiseen sensitiivisyytensä nojaten (Aarto-Pesonen 2013, 26; Glaser 1978). Myöhemmin Glaser ja Strauss riitautuivat nimenomaan teoreettisen sensitiivisyyden ja induktiivisuuden kysymyksessä. Strauss eteni enemmän kohti tutkijalähtöistä kehysmallia, kun taas Glaser painotti aineiston ääntä teorianmuodostuksen perustana. (Corbin & Strauss 2008; Glaser 1992; Ryan & Bernard 2003, 278–280; Silvonon & Keso 1999.) Eroista huolimatta Grounded Theoryn metodologinen kokonaisuus korostaa tutkimuksen avoimuutta sosiaaliselle todellisuudelle. Tutkimusprosessi avaa sellaisia tutkimuksellisia ikkunoita, joista prosessin alussa ei vielä olla selvillä. Molemmissa Grounded Theory-suuntauksissa analyysiprosessissa käytetään metodologiaa, jonka kautta päädytään teorianmuodostukseen. (Silvoinen & Keso 1999.)

Grounded Theory-metodologialle perustuva tutkimusprosessi rakentuu siis tutkijan omasta kokemuksesta, tutkimusaineistosta ja kirjallisesta teoreettisesta aineksesta. Tutkimusprosessin eri vaiheet voivat joustavasti vuorotella tai limittyä. Varsinainen aineiston analysointi tapahtuu jatkuvan vertailun menetelmällä. Tutkija kirjoittaa jatkuvan vertailun tuloksena kehkeytyneen teorian, jonka hän asettaa keskusteluyhteyteen olemassa olevien teorioiden kanssa. Tutkimusprosessi päättyy luotettavuuden arviointiin, mutta Grounded Theory-periaatteita noudattaen tutkimus voi jatkua seuraavissa tutkimuksissa muun muassa muiden aineistojen integroimisena ja formaalin teorian rakentamisena. Varsinaiseksi tutkimusaineiston analysointivaiheeksi usein erotetaan nelivaiheinen jatkuvan vertailun malli, jonka muodostavat aineiston avoin koodaus, teoreettinen koodaus, kategorioiden testaaminen ja teorian kirjoittaminen. (Anttila 2005, 377–383; Glaser 1978; Glaser & Strauss 2008.)

Grounded Theory-prosessissa kehkeytynyt teoria rakentuu ydinkategori-an ympärille, johon kaikki prosessissa esille tulleet kategoriat liittyvät. Siten ne kattavat kaikki tutkimusaineistossa esiin nousseet kokemuksen kuvaukset. Tätä olennaisten piirteiden kokonaisuutta Glaser (1978, 5) kutsuu sosiaalisiksi perusprosesseiksi (engl. *basic social processes*). Sosiaaliset perusprosessit siis kuvaavat yksilöiden ja ilmiön muutosprosesseja. Yksilötasolla tapahtuvia muutoksia Glaser kutsuu psykologisiksi perusprosesseiksi (engl. *basic social psychological process*), kuten motivaation heikkeneminen ja yhteisötason muutoksia sosiorakenteellisiksi muutosta kuvaaviksi perusprosesseiksi (engl. *basic social structural process*), kuten yhteisön hajoaminen. Näin yksilölliset psykologiset muutokset vaikuttavat sosiaalisen rakenteen muutoksiin. Psykologiset perus-

prosessit edistävät sosiorakenteellisen perusprosessin kehittymistä tai päinvastoin. Vaikka ydinkategoria on läsnä kaikessa syntyneessä teoriassa, sosiaalinen perusprosessi ei välttämättä näy siinä kattavasti. Aineiston erityispiirteet ja vivahteet tulevat näkyviin kehkeytyneessä teoriassa, mutta sosiaalinen perusprosessi saattaa tulla näkyväksi vain joissakin teorian osissa. Yksilötasolla sosiaalinen perusprosessi koetaan eri tavoin ja eri aikoina, ja siksi kehitetty teoria on moniulotteinen ja muuntuva. Tutkimuskonteksti määrittää sosiaalisen perusprosessin ehdot. (Glaser 1978, 93–94, 100–102; Glaser & Holton 2005; Silvonen & Keso 1999.) Esimerkiksi tässä tutkimuksessa opettajankoulutus konteksti ja kouluttajan toimintatapa tässä kontekstissa asettaa eittämättä ehtoja sosiaaliselle perusprosessille.

Yhteisöllisessä sosiaalityössä on käytetty niin sanottua valottumismenetelmää (engl. *exposure*), jossa jonkin asuinalueen elinolojen kehittämiseksi työntekijät lähtevät asuinalueelle ensin ilman ennako-oletuksia tutustumaan ja havainnoimaan alueen ihmisiä, infrastruktuuria ja ilmapiiriä. He lähtevät altistamaan itsensä kuunnellen omia fyysisiä tuntemuksiaan, visuaalisia havaintojaan, tunteitaan ja ajatuksiaan. Työntekijät aluksi ikään kuin tyhjentävät itsensä ennako-oletuksilta ja ovat siten avoimia uuden kokemiselle. Sen jälkeen he kokoavat nämä tuntemukset yhdessä, ja lähtevät tietoisempaan tekemään uusia havaintoja. Nämä yhdessä tehdyt havainnot kootaan, ja niistä tehdään sosiaalinen analyysi, jonka pohjalta tehdään toimintasuunnitelma. (ks. Rintatalo 1999.) Näen Grounded Theory-metodologian ja valottumismenetelmän välillä olevan yhtymäkohtia.

Aineistolähtöisessä tutkimuksessa tutkija hetkeksi ikään kuin tyhjentää itsensä ja asettaa itsensä kokonaisvaltaisesti alttiiksi omalle tutkimusaineistolle. Tutkimuksen tulosten jatkotyöstäminen, koodaus, kategorisointi ja teorian rakentaminen ovat seurausta tutkijan aineistolle altistamisesta, valottumisesta.

1.3 Andragoginen lähestymistapa

Tässä tutkimuksessa oli mukana ryhmä aikuisia opiskelijoita. Siksi andragogiikka, aikuisen oppimisen ja opettamisen teoria, on luonteva laajempi viitekehys tälle tutkimukselle. Tässä luvussa jatkan tutkimuksen viitekehysten rakentamista, joka Alasuutarin (2011, 83) mukaan voi asettua niihin rajoihin, mitä aineisto sallii. Aikuisia on opetettu eri kulttuureissa läpi historian (Merriam & Bierema 2013, 58–59; Sarja 2000, 10). Jo koulutuksen kehittymisen alkuaikoina muun muassa Kiinassa ja Kreikassa luotiin perusta aikuisen oppimisen menetelmille, kuten sokratelainen dialogi ja case study-menetelmä, jotka molemmat perustuvat ryhmän ja ohjaajan väliseen vuorovaikutukseen. Aikuisen oppimisen ainutlaatuisuus alkoi nousta esille Euroopassa ja Amerikassa ensimmäisen maailmansodan jälkeen. (Knowles, Holton & Swanson 2012, 34–35.)

Aikuisen oppimista tutkivasta tieteenalasta on käytetty eri käsitteitä, kuten andragogiikka, aikuiskasvatus, aikuiskoulutus ja elinikäinen oppiminen. Englanniksi käytetyimmät käsitteet ovat *andragogy*, *adult learning*, *adult education*

ja *lifelong learning*. Elinikäisen oppimisen perustan loi John Dewey, joka toi esille oppimisen koko elämää koskevana ydinprosessina, ja josta koulutusorganisaatioiden tuli huolehtia (Alhanen, 2013, 112; Dewey, 1966; Jarvis 2010). Aikuiskoulutusta pidettiin elinikäisen oppimisen tultua merkitykselliseksi virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtuvana koulutustoimintana. Myöhemmin eri maissa se on nähty osana sekä virallista että epävirallista koulutusjärjestelmää. Nykyisin aikuiskoulutuksen nähdään mahdollistavan koulutuksellisen tasa-arvon aikuisiässä. Koulutusjärjestelmä tukee näin aikuiskasvatusta. (Jarvis 2010, 43, 45; Koski & Moore 2001; Reischmann 2004.) Andragogiikka on vakiintunut tarkoittamaan opettamista ja oppimista, jossa otetaan huomioon aikuisen elämän todellisuus. Aikuiskoulutuksessa todellisuuden huomioiminen näkyy koulutuksen toteuttamisessa. (Jarvis 2010; Knowles 1990.) Monissa Euroopan maissa, Suomea lukuun ottamatta, andragogiikka on myös yliopistollinen aikuisen oppimista koskeva oppiaine. Tämä tutkimus on osa aikuisen oppimisen tutkimusta ja andragogista teorianmuodostusta.

Piirainen ja Skaniakos (2014, 109; Malinen & Piirainen 2012) ovat löytäneet andragogiikan historiasta kolme erilaista lähtökohtaa. Yksi lähtökohta nousee itseohjautuvuuden kautta, jossa korostuvat amerikkalaiset andragogiikan käsitteet, itseohjautuvuus ja yksilöllinen kasvu. Toinen lähtökohta korostaa yhteisöllisyyttä ja paikallisuutta. Kolmanneksi nousee yhteiskunnallinen lähtökohta, jossa työn merkitys aikuisen oppimisessa korostuu. Kaikilla andragogiikan juurilla on kuitenkin yhteinen aikuisen oppimista koskeva perusta.

Käsitettä andragogiikka käytti ensimmäisen kerran saksalainen opettaja Alexander Kapp jo vuonna 1833. Hän ei kuitenkaan vielä kehittänyt varsinaista andragogista viitekehystä, vaan keskittyi käytännön ratkaisuihin aikuisen oppimisen edistämiseksi. (Knowles ym. 2012, 57; Rachal 2002, 210; Reischmann 2004.) Behavioristisen oppimisen teoriasta käsin Thorndike toi aikuisen mahdollisuudet oppimiseen esille ja piti aikuista yhtä kyvykkäänä oppimaan kuin lasta. Samaan aikaan Eduard C. Lindeman kirjoitti ajatuksensa aikuisesta oppijasta ja aikuisen oppimisesta kasvatuksen ja yhteiskunnan kehittymisen avaintekijöinä (Brookfield 1987; Merriam & Bierema 2013, 44–45). Toisen maailmansodan jälkeen 1940-1950-lukujen Amerikassa aikuisen oppimisen elementtejä ja tutkimusta kehitettiin voimakkaasti. Kehittämistyö liittyi tuona aikana tapahtuneeseen humanististen tieteenalojen räjähdysmäiseen esilletuloon. Siihen liitettiin myös kliinisen psykologian ja psykoterapian näkökulmat, muun muassa Sigmund Freudin ja Carl Jungin työn tuloksena. Psykoterapiaahan tehtiin aluksi pääasiassa aikuisten parissa, ja se nähtiin jo kehityksensä alussa oppimisprosessina. Huomioitavaan on myös psykologi Carl Rogersin psykoterapian kehittämistyö, jossa asiakaskeksinen lähestymistapa korostui. Oppimisessa hän piti oppijakeskeisyyttä ja oppijan vapautta tärkeänä, ja näki ryhmän merkittävänä oppimisen edistäjänä. (Knowles ym. 2012, 36, 43–44, 48; Merriam & Bierema 2013, 29–30; Rogers 1951.) Andragogista ajattelua tuli vahvistamaan psykologisen tutkimuksen pohjalta myös elämäntieteiden psykologinen malli, joka vahvisti ajatusta elinikäisestä oppimisesta (mm. Baltes 1978; Bischof 1969; Goulet & Baltes 1970; Knowles ym. 2012, 50).

Lindemanilta vaikutteita saaden Malcom Knowles kehitti teorian aikuisen oppimisesta, jolloin jugoslavalaisen aikuiskouluttaja Savicevicin ehdotuksesta Euroopassa käytetty käsite andragogiikka vakiintui kuvaamaan aikuisen oppimisen erityispiirteitä (Jarvis 2010, 44, 53; Knowles 1990, 6; Reischmann 2004). Knowlesin (1970; 1980, 44 - 45; 1990, 3-4) mukaan nopea kulttuurinen muutos vaati uusia aikuisten kouluttamiseen sopivia menetelmiä. Hän esitteli kuusi perusolettamusta aikuisen oppimisesta. Ensinnäkin aikuiseksi kehittymiseen kuuluu muutos riippuvuudesta kohti itseohjautuvuutta. Aikuiset vastustavat sellaisia oppimisen olosuhteita, jotka eivät tue heidän itseymmärrystään ja minäkuvaansa autonomisina persoonina. Toiseksi jatkuvasti karttuva elämäntekemys toimii rikkaana oppimisen lähteenä. Tässä lapsen ja aikuisen oppiminen eroavat toisistaan, koska lapsen kokemusmaailman karttuminen on vielä paljon vähäisempää kuin aikuisen. Kolmanneksi oppimistarpeet liittyvät oppijan sosiaalisen roolin kehittymiseen ja neljänneksi tiedon käytännön soveltamisen tarve on ilmeinen. Aikuinen on oppimisessaan enemmän ongelmakeskeinen kuin oppiaineeseen sidottu. Myöhemmin Knowles vielä lisäsi aikuisen sisäisen motivaatiotekijän aikuisen oppimisen piirteeksi. (Knowles 1984; Jarvis 2010, 234-235; Merriam 2001, 5, 45; Merriam & Bierema 2013, 47-56; Taylor & Kroth 2009, 5-6.) Rachalin (2002, 218; ks. Baumgartner 2003) mukaan anragogiikka tulisi määritellä filosofiaksi ja menetelmäksi, jossa oppijan tulisi olla kypsä, motivoitunut, vapaaehtoinen ja tasa-arvoisessa suhteessa ohjaajaan. Ohjaajan rooli on tukea oppijaa saavuttamaan itse määrittämänsä tavoitteet.

Humanistiseen psykologiaan ja aikuisen itseohjautuvuuteen perustuvaa andragogista teorianmuodostusta on jatkanut Mezirow transformatiivisen oppimisen teorialla (Merriam & Bierema 2013, 31; Mezirow 1991). Siinä keskeistä on aikuisen elämäntekemys tulkinta ja siitä muodostetut merkitykset. Se on prosessi, jossa aiempien tulkintojen pohjalta muodostetaan itselle sopiva ja oikea tulkinta. Tämän tulkinnan varassa voidaan jatkossa toimia. Transformatiivinen oppiminen on siis kokemuksen merkityksen muodostamisprosessi. Oppijan omat uskomukset ja tunteet tulevat hänelle itselleen tietoisemmiksi kuin aiemmin. Aikuinen oppija kykenee tarkastelemaan ja arvioimaan kriittisesti eri vaihtoehtoja. Oppiminen voi kumota vanhan tulkinnan tai uusi tulkinta voi integroitua aiemmin opittuun. Silloin aikuinen oppija voi toimia uudesta näkökulmasta käsin. (Jarvis 2006, 173; Mezirow 1991, 161; Mezirow & Ass. 2000, 8.) Olennaista Mezirowin (1991, 107-108) teoriassa on reflektion ja toiminnan yhteys. Reflektio voi olla laadultaan ensinnäkin sisällön reflektiota, jossa reflektoidaan havaintoja, ajattelua, tunnetta ja reaktioita. Toisena reflektoidaan prosessia, sitä kuinka näissä havainnoissa, ajattelussa tunteissa ja reaktioissa toimitaan. Kolmantena kysytään, miksi havaitsemme, ajattelemme, tunnemme ja toimimme siten kuin teemme. Näin reflektioijan näkökulma voi uudistua.

Sosiaalisen toiminnan ja transformatiivisen oppimisen välillä nähdään yhteys, mutta sosiaalisen toiminnan uudistaminen ei ole transformatiivisen oppimisen tavoitteena (Mezirow & Ass 2000, 24). Lähtökohtana on aina oppimisen yksilöllinen prosessi. Toiminta voi olla välitöntä, viiveellä tapahtuvaa tai olemassa olevaa toimintaa vahvistavaa. Henkilökohtainen toiminta saattaa saada

sosiaalisen ulottuvuuden, silloin kun oppija toimii toisten samankaltaisia päämääriä tavoittelevien oppijoiden kanssa (Merriam & Bierema, 2013, 90). Transformatiivisen oppimisen käytännön esimerkkinä voidaan nähdä Paolo Freiren dialogipedagogiikkaan pohjautuva yhteiskunnallinen uudistusprosessi. Siinä todellisuuden epäkohtien havaitseminen ja ymmärtäminen muuttuvat toiminnaksi, *praksikseksi*, jossa reflektio ja toiminta ovat yhteneviä. (Freire 2005; Tomperi 2005, 26.) Se merkitsee syvällistä oman aseman ymmärtämistä ja aktivoitumista toisenlaisen todellisuuden muodostamiseksi (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007, 141). Dialogipedagogiikka perustuu sosiaaliseen kanssakäymiseen, toisten samassa asemassa olevien ihmisten keskinäiseen kohtaamiseen ja siitä syntyvään sosiaaliseen muutokseen. Dialogipedagogiikka voidaan siis nähdä uudistavan oppimisen yhteisöllisenä ulottuvuutena (Merriam & Bierema 2013, 94).

Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli jatkaa aikuisten oppimisen teoreettista mallintamista. Siinä oppiminen nähdään kehämäiseksi prosessiksi. Oppiminen on kokemukseen perustuva kehittyvä ja syvenevä prosessi, jossa on kaksi ulottuvuutta, tiedostettu ja tiedostamaton. Mallin neljä vaihetta ovat omakohtainen kokemus, reflektointi, käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu. Kokemuksellinen oppiminen on perustavaa laatua olevana yksilöllinen ja sosiaalinen uudistusprosessi. (Kolb 1984, 18.) Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia on kuitenkin kritisoitu liian yksilöpainotteiseksi, joka ei ota riittävästi huomioon oppimisen sosiaalista dimensiota (Malinen 2000, 101).

Kokemuksellisen ja transformatiivisen oppimisen pohjalta on kehitetty sovelluksia muun muassa yliopistokoulutuksessa hyvin tuloksin. Näissä sovelluksissa vahvuutena nähtiin mm. tiimityö. (ks. Green & Ballard 2010; Stevens, Gerber & Hendra, 2010.) Jarvis (2006, 11–12) on täydentänyt kokemuksellisen oppimisen teoriaa, ja tuonut tunteet sen olennaiseksi osaksi. Hän pitää kokemuksellisen oppimisen vahvuutena myös yksilön ja hänen sosiaalisen todellisuutensa välisen vuorovaikutuksen merkittävyyden ymmärtämistä. Jarvisen (2010, 13–15, 29) mukaan oppijan liittyminen omaan yhteisöönsä, ja sen kulttuurisiin piirteisiin, tapahtuu jo ennen syntymää ja jatkuu koko ihmisen eliniän. Aikuisuudessa tämä tapahtuu muun muassa koulutuksen, työpaikanvaihdosten ja muiden aikuisen elämänmuutosten myötä. Oppimisen sosiaalinen ulottuvuus on siis olennainen osa aikuisen oppimisprosessia.

Aikuisen kokemuksellisen oppimisen teoriaa on kehittänyt Suomessa Malinen (2000). Yhtenä osana aikuisen oppimista Malinen (emt., 101, 104–111) nostaa esille oppimisen sosiaalisen ulottuvuuden. Hän kysyy, millaista yhdessä olemista aikuisen oppiminen vaatii. Mezirowin, Revansin ja Schönin teorioihin perustuen Malinen löytää dialogisuudesta aikuisen oppimisen perusparadigman. Siinä on neljä elementtiä: jakaminen, testaaminen, todistaminen ja uskominen. Jakaminen on dialogiin perustuvaa. Malinen viittaa Polanyta lainaten dialogin hiljaisen tiedon ulottuvuuteen. Siinä ihmisten sisäiset ajatukset tulevat jaetuksi puheessa. Jakaminen mahdollistuu, koska dialogissa jokainen käyttää henkilökohtaista käsitteistöään. Jokainen ihminen on toisen ihmisen kanssa samankaltainen, mutta kukaan ei kuitenkaan ole samanlainen kuin toinen ihmi-

nen. Jakamista seuraa Malisen (emt., 107–109, 115) mukaan aina käsitteistön koetteleminen ja jäsentäminen, joka on vaativa oppimisen vaihe. Se edellyttää kysymistä, vastaamista ja kritisoimista, joka tapahtuu dialogiin osallistuvien välillä ymmärtävässä ja empaattisessa hengessä. Piiloinen osallistujien ilmaise- ma käsitteistö alkaa löytää uuden järjestyksen. Oikeaksi todistaminen tarkoittaa yhdessä dialogisesti löydetyn ja testatun käsitteistön todistamista oikeaksi siinä yhteydessä, jossa se on löydetty. Näin oppimien on kontekstisidonnaista ja aina oppimistilanteeseen ankkuroitua. Siinä missä dialogisuus, käsitteiden koettele- minen ja oikeaksi todistaminen ovat yhteisöllisiä prosesseja, sitoutuminen yhteisesti löydettyyn totuuteen on yksilöllistä. Sitoutuminen on aikaa vievä prosessi, ja se näkyy aikuisen käyttäytymisen muutoksena ennemmin tai myö- hemmin.

Aikuisen oppimisprosessi on aiempia käsityksiä korjaava prosessi, jossa sosiaalinen vuorovaikutus laajentaa yksilön näkökulmaa nähdä tosiasiat. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa hankitaan tuoreita näkökulmia ja murretaan tie- tämisen rajoja. Sosiaaliset tilanteet ruokkivat tiedollista ja omaan olemassaoloon liittyvää aikuisen yksilön oppimista. (emt., 2000, 135, 138.)

Andragogiselle teorianmuodostukselle on ollut aina ominaista sen käy- tännönläheisyys (Merriam & Bierema 2013, 59). Se on taidetta ja tiedettä aikuisen oppimisen avuksi, kuten Knowles (1980, 42) toteaa. Koska andragogiikassa oppija nähdään itseohjautuvana, omasta oppimisestaan vastuussa olevana per- soonana ja läpi elämänsä oppivana olentona, oppimisen mahdollisuudet ja muodot muuttuvat ja monipuolistuvat elämäkokemuksen myötä. Samoin, koska aikuisen oppiminen on pitkälti itseohjautuvaa, on siinä ohjauksella kes- keinen rooli (Brookfield 1986, 9–11). Itseohjautuvuuden periaatetta on kritisoitu muun muassa kulttuurisidonnaiseksi näkökulmaksi oppimiseen. Se noudatte- lee länsimaista yksilökeskeistä ajattelua oppijasta, joka kykenee kriittisesti tar- kastelemaan itseään oppijana ja siten ohjaamaan omia opintojaan. Lisäksi Lee (2003, 18, 21) kritisoi ei-länsimaisten opiskelijoiden ymmärtämistä länsimaisissa korkeakouluissa yhtenäisenä ryhmänä, eikä heidän välisiä eroja oteta kulttuuri- sesti huomioon. Selkivuori (2015, 40) on todennut aikuisen oppijan erityisen tuen tarvetta käsittelevässä tutkimuksessaan, että itseohjautuvuuden ja omien tavoitteiden määrittäminen sisältää oletuksen siitä, että aikuinen oppija kyke- nee tekemään omaa oppimistaan koskevat päätökset itsenäisesti. Kuitenkin moninaistuva aikuisoppijoiden joukko tarvitsee erityistä tukea selviytyäkseen oppimisesta ja sen suunnittelusta.

Kuten edellä nähdään, andragogisiin periaatteisiin on usein sisäankirjoi- tettuna oppimisen sosiaalinen ulottuvuus ja aikuisen oppijan sosiaalinen rooli. Siinä oppija nähdään osana lähiyhteisöään, kuten perhettään ja työyhteisöään. Aikuisen oppijan sosiaaliseen rooliin voi kuulua muun muassa rooli puolisona, vanhempana tai työyhteisön jäsenenä. Niiden merkitys aikuiselle oppijalle nähdään yleensä oppimista tukevana osana oppimisprosessia. Samoin muuttu- van yhteiskunnan rooli-odotukset ja sitoumukset näkyvät andragogisissa peri- aatteissa. Kuitenkaan niistä ei löydy intersubjektiivisuuden, vuorovaikutuksen ja vertaisuuden analyysia oppimisen kannalta suhteessa oppimisryhmään. Tä-

män tutkimuksen tavoitteena on täydentää andragogista teorianmuodostusta oppimisryhmän merkityksen näkökulmasta eli siitä, mitä ryhmä aikuiselle oppijalle kokemuksellisesti merkitsee.

Kaiken kaikkiaan andragogiikka voidaan nähdä lähestymistapana sellaisille reflektion, analyysin ja oppijälähtöisyyden teorioille, joiden tavoitteena on inhimillisten voimavarojen kehittäminen aikuisen elämäkokemukseen perustuen. Andragogiikka on siis aikuisen kokemuslähtöisen ja itseohjautuvan oppimisen ja opettamisen teoria. Andragogisessa keskustelussa aikuinen määrittellään henkilöksi, joka on ottanut aikuisen roolin yhteiskunnassa ja luopunut lapsuuden - ja nuoren opiskelijan roolista (Darkenwald & Merriam 1982; Forrest & Peterson 2006, 114). Lindeman nähdään andragogiikan kehittäjistä nimenomaan kokemuslähtöisen ja yhteisöllisen oppimisen puolustajana ja soveltavan andragogisen tutkimuksen edustajana. Lisäksi hänen opetusmenetelmällinen kehittämistyönsä tapahtui akateemisessa ympäristössä. (Taylor & Kroth 2009, 3–4.) Siksi Lindemanin andragoginen teoria nousee keskeiseksi teoreettiseksi peiliksi tässä tutkimuksessa rakentuvalle uudelle teorialle.

1.4 Aiempia tutkimuksia oppimisryhmistä

Tutkimuksia aikuisten oppimisryhmistä voidaan löytää sellaisten käsitteiden alta kuin ryhmäoppiminen, ryhmäopiskelu, yhteistoiminnallinen oppiminen, vertaisoppiminen ja dialogioppiminen. Tässä tutkimuksessa ryhmäoppimista tarkastellaan avoimesti aineiston pohjalta. Päähuomio on ryhmäläisten kokemuksissa ryhmän toiminnasta. Tutkittavasta ilmiöstä käytetään tässä tutkimuksessa ryhmäoppimisen käsitettä, ja sillä tarkoitetaan ryhmässä tapahtuvaa opiskelua ja siihen liittyviä kokemuksia. Tutkimukset tältä alueelta painottuvat ryhmäprosessin tutkimiseen tai ryhmätasolla tapahtuvien oppimistulosten tutkimiseen, tai niiden yhdistelmiin (Tomcho & Foels 2012). Ryhmässä opiskelemisen prosessien tutkiminen keskittyy muun muassa sellaisiin kysymyksiin kuin, minkälaista vuorovaikutusta ryhmässä tapahtuu tai miten ryhmän dynamiikka kehittyy. Ryhmän oppimistulosten tutkimuksessa huomio keskittyy siihen, mitä ryhmä saa aikaan ja miten oppiminen ryhmässä näkyy. Tutkimus ryhmäoppimisesta tulosten valossa on tullut ajankohtaiseksi muun muassa työelämässä yhä lisääntyvän ryhmätason toiminnan ja vastuunkannon vuoksi (mm. Edmondson, Dillon & Roloff 2007; Wilson, Goodman & Cronin 2007). Niissä tutkimuskohteena ovat muun muassa ryhmätasolla tapahtuva tiedon jakaminen, muistaminen ja käyttäytymisen muutokset. Ryhmän oppimista vuorovaikutuksen kehittymisen valossa ovat tutkineet muun muassa London ja Sessa (2007). He ovat todenneet, että ryhmässä tapahtuva oppiminen iskostuu ryhmän yhteiseen muistiin ja että opituista vuorovaikutuksen muodoista tulee ryhmän jaettua mielen maisemaa, joka vaikuttaa myöhemmin ryhmän ilmapiiriin ja valmiuteen oppia. Se auttaa ryhmää siirtymään edistyneemmälle tasolle oppimisessa.

Ryhmäprosesseja tutkittaessa on todettu, että muun muassa ryhmän koko ja ryhmän elinkaaren pituus vaikuttavat oppimistuloksiin. Lisäksi yhteistoinnallista oppimista tukevat sellaiset tekijät kuin oppimistilanteisiin valmistautuminen, oppijoiden itsenäisyyden kunnioittaminen, vertaisarviointi ja yksilö- ja ryhmätason vastuullisuus. (Barkley, Cross & Major 2005; Skilton, Forsyth & White 2008; Tomcho & Foels 2012.)

Ryhmän kokoa tutkittaessa on todettu, että mitä isompi ryhmä on, sitä vähemmän ryhmä saa aikaan ja sitä huonommat oppimistulokset ovat. Oppimistulosten heikentymiseen vaikuttaa erityisesti sosiaalinen vetelehtimisen lisääntyminen suuremmissa oppimisryhmissä. Suuremmat oppimisryhmät mahdollistavat joidenkin ryhmän jäsenten jättäytymisen todellisen työskentelyn ulkopuolelle ja aktiivisten ja vastuuntuntoisten ryhmän jäsenten suuremman työ määrän ja vastuunoton yhteisistä tehtävistä. Kuitenkin oppimisesta saatu hyöty tulee kaikkien ryhmänjäsenten osaksi muun muassa suorituspisteinä. (Aggarwal & O'Brien 2008; Wheelan 2009.)

Ryhmän elinkaaren ja tapaamisten kestoa tutkittaessa on havaittu, että ryhmän pitkä kesto voi jopa heikentää oppimistuloksia. Riittävän tiheä tapaamisrytmi ja edeltä tiedetty ryhmän elinkaaren kesto parantavat ryhmän oppimistuloksia ja sitovat ryhmän jäseniä yhteiseen työskentelyyn. Tämä koskee erilaisia oppimisryhmiä, kuten aikuisten terapiaryhmiä. Terapeuttinen työskentely nähdään myös oppimisprosessina ryhmän jäsenille. (Tomcho & Foels 2012; Yalom & Leszcz 2005, 283–287.)

Suomessa aikuisia opettajaopiskelijoiden ryhmäoppimista ovat tutkineet väitöstutkimuksissaan mm. Näykki (2014), Aarto-Pesonen (2013), Nikkola (2011) ja Leivo (2010). Näykki (2014) tarkastelee opettajaopiskelijoiden yhteisöllisen oppimisen prosesseja sosiokognitiivisesta ja sosioemotionaaliseen näkökulmasta. Hän toteaa, että tiedon rakentamisen yhteinen säätely edesauttaa yhteisöllistä oppimista. Se edellyttää, että ryhmän jäsenet itse seuraavat omaa oppimisprosessiaan. Opiskelijoiden tulee olla tietoisia omista ja toisten opiskelijoiden kognitiivista prosesseista. Kognitiivisten prosessien lisäksi opiskelijoiden tulee seurata ryhmän ilmapiiriä, jotta se säilyy yhteisölliselle oppimiselle myönteisenä. Oppimisprosessissa tunteiden ilmaisemisen mahdollisuus nähtiin välttämättömänä. Oppijoiden emotionaalinen kohtaaminen edistää yhteisöllistä oppimista, vaikka konfliktien esiintulo on silloinkin väistämätöntä. Emotionaalisen kohtaamisen puute johti ryhmässä kuitenkin helpommin konfliktien syntymiseen. Ryhmien tulee ratkaista konfliktitilanteet, jotta tehokas oppiminen voi tapahtua. Tehokkaassa oppimisessa vallitsee tasapaino sosiokognitiivisen ja sosioemotionaalisen oppimisen välillä.

Aarto-Pesonen (2013) käsitteellisti aikuisten liikunnanopettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua Grounded Theory-tutkimusmetodologian avulla. Aarto-Pesonen (emt., 58–59, 64–65, 86–87) havaitsi, että liikunnanopettajaopiskelijoilla oli useita viiteryhmiä, jotka eri tavoin vaikuttivat ammatillisen kasvun prosessiin. Niitä olivat muun muassa perhe, opiskelijayhteisö ja työyhteisö. Opiskelijaryhmän merkitystä liikunnanopiskelijat pitivät merkittävänä siinä mielessä, että opiskelutoverit olivat ”*minäkuovan analyysiin vertailukohde ja tarjosi-*

vat vertaistukea oppimiseen ja ammatillisen tiedostamisen avartumiseen” (emt., 59). Tämä edellytti ryhmässä luottamuksen ja turvallisuuden ilmapiiriä, jota kouluttajat olivat tukeneet arvostamalla opiskelijoiden kokemusta. Ilman ristivetoakaan ryhmissä opiskelu ei ollut sujunut. Vastuunjako, nais-miesnäkökulma ja ajankäyttö olivat olleet haasteellisia.

Aarto-Pesonen (emt., 90-91) näkee koulutuksellisten ratkaisujen merkittävästi vaikuttavan aikuisopiskelijoiden mahdollisuuksiin heittäytyä itsereflektion kautta yksilöllistä oppimista ja jaettava asiantuntijuutta edustavan ammatillisen kasvun polulle yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa. Tämä edellyttää kouluttajilta ryhmäytymisestä huolehtimista ja turvallisen ilmapiirin syntymisen mahdollistamista. Lisäksi Aarto-Pesonen havaitsi, että opiskelijat olivat opintojen edetessä pikkuhiljaa siirtyneet yksilöllisestä oppimisesta kohti yhteisöllisempää oppimisprosessia. Kasvokkain tapahtuva vertaiskeskustelu edisti verkkokeskustelua paremmin kokonaisvaltaista ammatillisen kasvun prosessia. Verkkokeskusteluissa keskustelun näkökulmat nostivat esille kriittisyyden ja arvioinnin.

Ryhmälähtöisyyteen oppimisessa on kiinnittänyt huomiota myös Nikkola (2011, 220-221) tutkiessaan luokanopettajaksi opiskelevien ryhmässä oppimisen esteitä ja mahdollisuuksia. Hän toteaa, että inhimilliselle kohtaamiselle oppimisryhmissä ei tänä päivänä jätetä riittävästi tilaa, vaikka kohtaamisen kaipuu on ilmeinen. Yhteisöksi muodostumisen ehtoja hänen mukaansa ovat riittävä tila ja aika, jossa ryhmä voi tutkia omaa sisäistä maailmaansa. Ryhmä tarvitsee tarkoituksenmukaista suostumista yhdessä ei-tietämisen tilaan, joka vaatii rohkeutta ja luottamusta olla ymmällään yhdessä. Ryhmän ymmärtämisen syventämisessä on kyse koko oppimisparadigman muutoksesta. Ryhmälähtöisyydellä opettajankoulutuksessa voisi Nikkolan mukaan olla merkittävä rooli opettajankoulutuksen laadun parantamisessa.

Nikkola (emt., 58-59) havaitsi, että ryhmästä oppimisyhteisönä ja ryhmän syvempien jännitteiden ymmärtämisestä on kirjoitettu hyvin vähän. Kirjallisuus keskittyy enemmän oppikirjamaisiin pinnallisiin hyvien käytänteiden oppaisiin, jossa ryhmä nähdään eheänä ja ulkokohtaisena toimintayksikkönä. Vaikka näitä tutkimuksia on tehty, niiden tuloksia ei ole hyödynnetty koulutusorganisaatioissa. Oman tutkimuksensa tueksi Nikkola oli lähtenyt etsimään tutkimuksensa taustateorioita terapiaryhmissä, organisaation kehittämistyössä ja työnohjauksen piirissä tehdyistä tutkimuksista.

Aikuisten luokanopettajaopiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia tutkinut Leivo (2010, 132-133, 135-136) löysi aineistostaan samoja elementtejä kuin Aarto-Pesonen. Aikuiset opettajaopiskelijat nostivat esille oppimisyhteisön ilmapiirin. Myös kouluttajien kunnioittava ote nostettiin esille. Vaikka Leivon tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat kokivatkin ryhmässä oppimisessa pieniä koetinkiviä opintojensa aikana, he näkivät, että yhteistyötä edistivät joustavuus, toisten arvostaminen, samojen arvojen jakaminen ja sitoutuminen yhteiseen päämäärään. Myös opettajien ja opiskelijoiden välinen suhde oli opettajaopiskelijoiden mielestä kannustava tekijä oppimisprosessissa. Suhteessa pi-

dettiin tärkeänä muun muassa kannustamista yhteistyöhön ja opettajan kiinnostusta opiskelijoita kohtaan.

Leivo (emt., 138–139, 143) havaitsi myös, että aikuinen oppija voi tuoda aiemmin omaksumansa ristiriitaisen tavat toimia ryhmässä mukanaan opettajankoulutukseen. Sitoutuminen yhteiseen työskentelyyn saattoi olla haastavaa silloin kun pienryhmässä piti tehdä kurinalaisesti oppimistehtäviä yhdessä. Muutoinkin tutkimuksessa tuli esille aikuisten elämäntilanne ja ryhmässä opiskelun sitoutumisen välinen jännite. Näytti siltä, että tutkimuksen aikuiset kamppailivat autonomisuuden, sitoutumisen ja riippuvuuden välisissä jännitteissä.

Edellisten lisäksi Lähdesmäki (2016) on tutkinut draamakasvatuksen merkitystä aikuisten opettajaopiskelijoiden ryhmäytymisessä. Hänen mukaansa tulevaisuuden opettajat tarvitsevat vahvaa osaamista ryhmäytymisestä ja ryhmäilmioiden taustoista. Hän pitää draamakasvatusta ainoa laatuisena ja tehokkaana tapana ryhmäytymisen edistämiseksi. Oman kokemuksen kautta opettajaopiskelijat oppivat ryhmän merkityksestä ja ryhmäytymisen tavoista draaman avulla. Draama tarjoaa vapaan tilan, jossa ryhmän spontaanius ja luovuus voivat kehittyä. Tämä edistää heidän kykyään ohjata ryhmäytymistä tulevana opettajina.

Ryhmän vaikutusta yksilön oppimiseen ovat tutkineet sosiaalipsykologian tutkimuksissaan mm. Olivera ja Straus (2004). Heidän ennako-oletuksensa oli, että ryhmän vuorovaikutus edistää sekä kognitiivisia että sosiaalisia prosesseja. Siten ne vaikuttavat yksilön tiedon hankintaan ja pidemmällä tähtäimellä hänen toimintaansa. Olivera ja Straus (emt.) arvioivat ryhmän vaikutusta vaihdellen asetelmia yksilöllisen ja ryhmässä oppimisen välillä. Tutkimus suoritettiin 85 opiskelijan keskuudessa, ja tutkimusasetelma noudatti tarkkaa etukäteissuunnitelmaa ja tehtävät liittyivät ongelmanratkaisuun. Lisäksi tutkimus oli lyhykestoinen. Olivera ja Straus (emt.) kuvasivat oppimistilanteita ja keräsivät oppijoiden kokemuksia kyselylomakkeella. Heidän mukaansa ryhmä paransi yksilöiden oppimiskykyä. Oppimistilanne ryhmässä koettiin motivoivampana ja miellyttävämpänä kuin yksin opiskelu. Omakohtainen toiminta ryhmässä edisti oppimista enemmän kuin pelkkä ryhmän toiminnan tarkkailu. Ryhmä lisäsi tasarvoisuutta ongelmanratkaisussa, ja siksi sille tulisi oppimisyhteisöissä jättää tilaa ja aikaa. Näin ryhmän jäsenet voivat jakaa kokemuksiaan ja apuaan toisilleen.

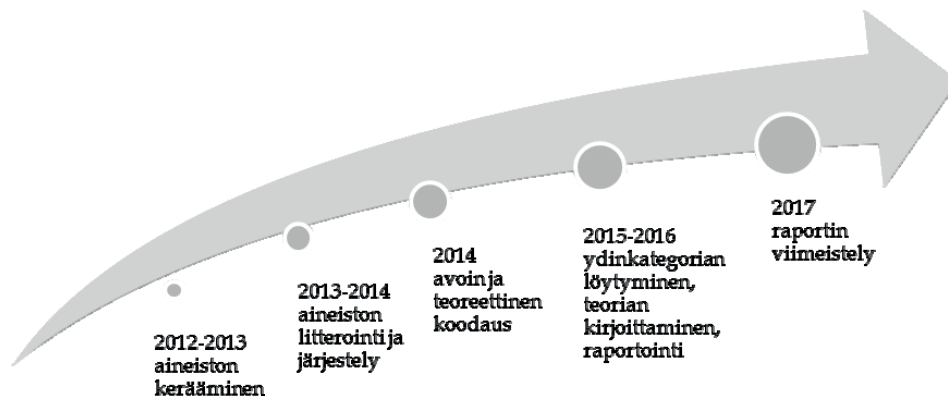
Ruotsin puolustusvoimien tutkimuksessa (Hedlund, Börjesson & Österberg 2015) tutkittiin ryhmää koossapitäviä voimia henkilöstön koulutuksessa. Tiimioppimisen taustamallina käytettiin muokattua Edmonsonin tiimioppimisen mallia. Muokatussa mallissa painottuivat edeltävät olosuhteet (taustan tuki ja johtajan ohjaus), tiimiuskomukset (psykologinen turvallisuus ja tehokkuus) ja ryhmä jäsenten välinen yhteenkuuluvuuden tunne eli ryhmäkoheesio. Lisäksi mallissa kiinnitetään huomiota ryhmän toimintaan, oppimiskäyttäytymiseen ja lopulta tuloksiin. Tutkimus suoritettiin kansainvälisen sotaharjoituksen yhteydessä, joten tutkimukseen osallistuneet tiimit olivat kansainvälisiä ja niiden työkieli oli englanti, joka ei ollut kenenkään tutkimukseen osallistuneen tiimin

jäsenen äidinkieli. Tutkimuksessa painotettiin dialogin ja johtamisen merkitystä tiimioppimisessa. Tutkimusaineisto kerättiin osallistuvalla havainnoinnilla ja puolistrukturoidulla haastattelulla. Tuloksissa painottui tiimin ohjaajan merkitys tiimin oppimiselle. Ohjaajan toiminnalla ja esimerkillä on vaikutusta kaikkiin edellä kuvattuihin tiimioppimisen osa-alueisiin. Esimerkiksi vieraan kielen tuottamat haasteet minimoituivat tiimityön kehittymisen myötä.

Edellisten tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että ryhmä hyödyttää sekä yksittäisen oppijan opinnoissa etenemistä että tiedonmuodostuksen kokonaisuutta. Aikuisten opettajaopiskelijoiden merkityksellisiksi kokemuksiksi muotoutuivat vuorovaikutussuhteet toisten opiskelijoiden kanssa, kouluttajien kunnioittava suhtautuminen opiskelijoihin vertaisina aikuisina ja yleinen ryhmän myönteinen ilmapiiri, johon kouluttajien toiminnalla oli suuri vaikutus. Ohjaaja nähtiin poikkeuksetta merkittävänä hyvän ryhmähengen ja toimivan ryhmäoppimisen mahdollistajana. Ryhmäoppimisen olennaisena edellytyksenä eri tutkimuksissa on siis nähty ryhmän yhtenäisyys ja oppimista edistävä positiivinen ilmapiiri. Myös konfliktien esilletulo ja niiden läpikäymisen merkitys nousivat esille eri tutkimusasetelmien ja lähestymistapojen valossa. Nämä tulokset olivat keskeisiä, vaikka käsitteistö, lähestymistapa ja tutkimusasetelma vaihtelivat eri ryhmäoppimisen tutkimuksissa. Goodman ja Dabbish (2011) ovat todenneet, että ryhmäoppimista koskeva käsitteistö tarvitsee selvennystä, ja että ryhmäoppimisen tutkimus tulosten valossa on edelleen yleisellä tasolla ja vaatii tarkempaa tutkimusta.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Aloitin tämä tutkimuksen tutkimusaineiston keräämisellä ja jatkoin sitä aineiston litteroinnilla ja järjestelyllä. Sitä seurasi avoin koodaus, jonka aikana aineistosta alkoi muodostua käsitteellinen hahmo. Glaserin (1992, 39) mukaan avoimessa koodauksessa aloitetaan käsitteiden muistiinmerkitseminen ja vasta teoreettisessa koodauksessa varsinainen käsitteellistäminen. Nämä vaiheet omassa työssäni tapahtuivat hyvin nopealla tahdilla ja osin avoimen koodauksen muistiinmerkitseminen ja teoreettisen koodauksen käsitteellistäminen integroituivat vaiheina toistensa kanssa. Kategorioiden muotoutumisen jälkeen alkoi hahmotua ydinkategoria ja sen jälkeen oli mahdollista aloittaa teorian kirjoittaminen eli tutkimustulosten raportointi. Alla olevassa kuviossa (kuvio 1) havainnollistan koko tutkimusprosessin ajallisen etenemisen.



KUVIO 1 Tutkimusprosessi

Tässä luvussa kuvaan tutkimusprosessin toteuttamisen vaihe vaiheelta. Aluksi esittelen tutkimustehtävän, tutkimuskontekstin, aineistonkeruumenetelmät ja tutkimusaineiston. Luvun lopussa perehdytään aineiston analysointiprosessiin.

2.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävä muotoutui vähitellen, kuten se Glaserin (1978; 2002) mukaan aineistoperustaisessa tutkimusotteessa tapahtuukin. Olin tutkimuksen alussa kiinnostunut opetusmenetelmällisistä ratkaisusta ja niiden merkityksestä aikuisopiskelijoiden ryhmässä. Kuitenkin aineiston keruun edessä kiinnostukseni kohdistui yhä pelkistetympin ryhmän jäsenten kokemukseen ryhmässä oppimisesta. Alasuutari (2011, 82) pitää laadullisen tutkimuksen metodologiaa hyvänä silloin, kun se antaa aineistolle mahdollisuuden yllättää tutkija ja analyysi antaa hypoteeseja ja tutkimusasetelmaa korjaavaa palautetta. Myös Tunkkari-Eskelinen (2005) pitää avoimuutta edellytyksenä Grounded Theory-metodologialla rakentuneen substantiivisen teorian syntymiselle. Glaserin (1992, 4; 2001, 37; Holton 2009) mukaan teoreettinen sensitiivisyys ohjaa tutkijaa kysymään kaksi kysymystä: Mikä on tutkimuskohteena olevan ryhmän jäsenten huolenaihe, ja mitä kautta suurin osa huolenaiheen variaatioista saadaan esille? (engl. *What is the chief concern or problem of the people in the substantive area and what accounts for most of the variation in processing the problem?*) Tutkimuksen tarkoituksena on saada selville se asia, josta tutkimuksessa mukana olevat ihmiset puhuvat. Toiseksi Glaser kysyy (emt.), mitkä kategoriat tai kategorioiden ominaisuudet ilmaisevat tätä asiaa? (engl. *What category or what property of what category does this incident indicate?*)

Kuten edellä todettiin, Grounded Theory-tutkimusote määrittää tutkimuskysymyksen asettamisen sellaiseksi, että tutkittavan ilmiön luonnetta voidaan käsitteellistää ja teoretisoida. Käsitteellistäminen ja teoretisointi tarkentavat ja täsmentävät (engl. *specification*) ilmiötä, mutta eivät määrittele sitä siinä merkityksessä, että ilmiö tyhjentyisi (engl. *definition*). Grounded Theory-tutkimusotteen tarkoituksena on tutkia, millainen ilmiön luonne on ja tunnistaa, että se on lähtökohtaisesti aina epätarkka. (Glaser 1978, 64; 1992; 2012; Glaser & Strauss 2008.)

Aikuisen oppimista ryhmässä voidaan tutkia useasta eri näkökulmasta, kuten vuorovaikutuksen, kokemuksen tai oppimistulosten kautta. Kokemukseni aikuisryhmien jäsenenä ja kouluttajana, ryhmäkoulutukset ja tämän tutkimuksen tutkimusaineiston kerääminen ovat nostaneet esille tämän tutkimuksen tutkimustehtävän. Grounded Theory-tutkimusotteen mukaisesti tutkimustehtävänä on rakentaa substantiivinen teoria aikuisten ryhmäoppimisesta siten, että se perustuu ryhmäläisten omiin kokemuksiin ryhmästä. Se tapahtuu rakentamalla aineistoperustaisen tutkimusotteen avulla substantiivinen teoria aikuisten ryhmäoppimisen ilmiöstä. Teorian rakentumisprosessin myötä syntyy uutta käsitteistöä, jota voidaan käyttää ryhmäoppimisen ilmiön tulkinnassa eri konteksteissa. Tutkimustehtävä tiivistyy kysymyksiin:

Miten aikuisoppijat kuvaavat kokemuksiaan ryhmässä oppimisesta?

Minkälainen substantiivinen teoria kokemusten kuvausten perusteella rakentuu?

Nämä tutkimuskysymykset alkoivat muotoutua jo toimiessani kouluttajana ja tarkentuivat tutkimusaineiston käsittelyn yhteydessä. Kouluttajana pääsin ihmettelijäksi ryhmän tapahtumiin, joissa alkoi syntyä uudenlaista ja ennakoimatonta oppimista ja yhteyttä oppijoiden ja myös oppijoiden ja kouluttajan välillä. Niissä tilanteissa oppijat toivat esille sekä persoonallista kokemustaan että tietotaitoaan ja ymmärrystään, johon en kouluttajan voinut valmistautua. Tehtäväni oli löytää liitännäisyyksiä oppijoiden antamiin välähdyksiin, viedä oppimista eteenpäin ja löytää oppijoiden kanssa tarkoituksenmukainen kehys, kuten teoreettinen hahmotus. Näihin ryhmässä tapahtuviin ilmiöihin aloin tutkimusaineiston keräämisen myötä etsiä käsitteellistä ymmärrystä.

2.2 Tutkimuskonteksti

Tässä tutkimuksessa oli mukana yksi aikuisten koulutusryhmä. Glaserin ja Straussin (2008, 47–48, 55) mukaan tutkimusasetelma ei ole ratkaiseva teorianmuodostuksen näkökulmasta. Aineiston analyysin jatkuva vertailu voi tapahtua tutkimusaineiston sisällä tai useammasta eri kontekstista kerättyjen aineistojen välillä. Ratkaisevampaa tutkimuksen kannalta on systemaattinen ja tarkoituksenmukainen aineistonhankinta. Tähän tutkimukseen ajatuksensa, puheensa ja kirjoituksensa antoivat opettajaksi opiskelevat eri alojen aikuiset. Heitä oli ryhmässä yhteensä 12 ja he asuivat tutkimuksen tekohetkellä kaikki Suomessa. He olivat kotoisin kuudesta eri maasta. Heistä kolme oli naisia ja yhdeksän miestä. Ryhmä oli opettajaopiskelijaryhmäksi harvinaisen miesvaltainen. Kaikilla koulutukseen osallistuvilla oli taustallaan vähintään yksi korkeakoulututkinto. Yhteisenä työskentelykielenä käytettiin englantia, mutta se ei ollut kenkään äidinkieli.

Glaser varoittaa (1978, 60; 1992, 5; ks. Alasuutari 2011) antamasta analyysissä liian suurta painoarvoa tutkittavan ryhmän sosioekonomisille taustatekijöille, kuten ikä, sukupuoli tai sosioekonominen asema. Se voi rajoittaa ilmiön tulkintaa. Nämä tekijät ovat merkityksellisiä vasta, jos ne tulevat syntyvän teorian kannalta merkityksellisiksi osatekijöiksi. Tässä tutkimuksessa ryhmäkoko- naisuuden muodostavat ryhmän jäsenet ja ryhmän kanssa työskennellyt pääkouluttaja. Glaserin (emt.) ohjetta noudattaen ryhmän kansainvälisyyttä ei aseteta tutkimustehtävässä keskiöön. Keskityn ryhmäoppimisen ilmiöön, ja tutkimuksen edetessä ilmenee, miten ryhmän kansainvälisyys muokkaa syntyvää substantiivista teoriaa.

Koulutus rakentui seminaarimuotoisesti siten, että ensimmäinen seminaari pidettiin lukukauden alussa elokuussa ja viimeinen koko ryhmän yhteinen seminaari pidettiin toukokuussa seuraavana vuonna. Kaikki 12 opiskelijaa valmistuivat koulutuksesta. Osa ryhmästä valmistui keväällä viimeisen seminaarin jälkeen, ja osa seuraavan kahden lukuvuoden aikana. Seminaareja järjestettiin noin kerran kuukaudessa. Ryhmä tapasi lukuvuoden aikana kahdeksan kertaa. Yksi seminaari kesti kolme päivää, ja muut seminaarit olivat pituudeltaan kaksi päivää. Seuraavana vuonna valmistumisvaiheessa olevat opiskelijat tapasivat

vielä kaksi kertaa. Silloin tapaamiset kestivät puoli päivää. Seminaaritapaamisten lisäksi koulutukseen kuului oppimiskiirityöskentelyä ja itsenäistä työskentelyä, josta osa tapahtui verkkoympäristössä. Koska oppimisryhmän jäsenet asuivat eri pakkakunnilla ja eri puolilla Suomea, oppimiskiirityöskentelyä pyrittiin tukemaan seminaarien yhteydessä siten, että oppimiskiirien tapaamisille varattiin aikaa seminaarien lopussa ja oppimiskiirit saattoivat tavata myös ennen seminaaritapaamisia tai ilta-aikaan. Itsenäistä työskentelyä vaativia tehtäviä saattoi tehdä myös pareittain.

Koulutusta ohjasi opettajankoulutuksen opetussuunnitelma, mutta ryhmä oli vapaa liikkumaan aihealueelta toiselle oppimistarpeen mukaan. Seminaarien vetovastuu oli minulla ryhmän kouluttajana. Rakensin seminaarien ohjelman aina sen jälkeen, kun olin keskustellut omista havainnoistani opiskelijoiden kanssa. Käytin suunnittelussa apuna myös aiempaa opettajakokemustani. Muita kouluttajia ryhmäläisillä oli valinnaisissa opinnoissa ja verkkokursseilla. Toimin samanaikaisesti ryhmän kouluttajana ja tutkimusaineistoa keräävänä tutkijana.

Ensimmäisessä seminaarissa keskustelin ryhmäläisten kanssa opettajankoulutuksen yleisistä periaatteista, tästä tutkimuksesta ja tutkimusaineiston keräämisestä. Samassa yhteydessä kerroin myös omasta tavastani kouluttaa. Kouluttajana ohjasin seminaareja usein virittäytymisen, toiminnan ja prosessin elementtejä soveltavasti ja joustavasti käyttäen (Ks. Karp, Holmes & Tavvon 1998), mutta halusin jättää opiskelijat vapaiksi pedagogisista ratkaisuisista. En halunnut sitoa opiskelijoita mihinkään toiminnan kaavaan. Opiskeluryhmä saattoi vapaasti edetä ja tarkastella omaa oppimistaan oman ajattelunsa ja kokemuksensa mukaan, ja vastuu pedagogisista ratkaisuisista oli kokonaan minulla kouluttajana. Esimerkki yhden seminaarin kulusta on liitteessä 1.

2.3 Aineiston kuvaus

Opiskeluryhmään valituille opiskelijoille lähetettiin kahta kuukautta ennen koulutuksen alkua tervetulo kirje. Samassa kirjeessä kerrottiin toteutettavasta tutkimuksesta, ja siitä, että tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tervetulo kirje on liitteessä 2. Kaikki ryhmäläiset antoivat kirjallisen suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuslupa löytyy liitteestä 3. Lisäksi koulutuksen järjestäneeltä organisaatiolta pyydettiin tutkimuslupa.

Aineisto on muodoltaan kirjallista, ja sitä täydennettiin nauhoitetulla ryhmäkeskusteluilla, jotka litteroitiin. Aineistoa kerättiin koko koulutuksen ajan ja kokonaisuudessaan aineiston muodostivat:

- henkilökohtaiset oppimispäiväkirjat, 79 sivua
- ryhmäpäiväkirjat, 36 sivua
- nauhoitetut ryhmäkeskustelut, 22 sivua
- opiskelijoiden opintoja kokoavat portfoliot, 12 kappaletta

Tutkimusaineiston ytimen muodostavat opiskelijoiden henkilökohtaiset oppimispäiväkirjat. Glaser ja Strauss (2008, 167–168) varoittavat käyttämästä kaikkea varastoitua aineistoa ja haastatteluja sellaisenaan. Ne eivät välttämättä tue teorian kehittämistä eivätkä anna teorialle lisäarvoa. Esimerkiksi portfolioita käytin lähinnä varmistamaan koodatun aineiston kattavuus. Opiskelijoiden oppimisprosessia kokoavien ja arvioivien portfolioiden käytöstä tutkimusaineistona sovin opiskelijoiden kanssa koulutuksen loppuvaiheessa. Opiskelijat kirjoittivat oppimispäiväkirjoja jokaisen seminaaritapaamisen jälkeen. Oppimispäiväkirjoissa pyydettiin kirjoittamaan opiskelijan omia havaintoja ja kokemuksia koulutusprosessista ja seminaarien sisällöstä. Kirjoitustyylin kannustettiin olevan vapaa ja kattavan oppimisprosessin kuvauksia opiskelijan oman valinnan mukaan. Oppimispäiväkirjojen ohjeistukset löytyvät liitteestä 4. Ryhmäkeskustelujen tarkoituksena tässä tutkimuksessa oli oppimisprosessin reflektointi.

Ryhmäpäiväkirjan ohjeistuksessa opiskelijoita kannustettiin avaamaan omavalintaisia osia omasta oppimisprosessistaan koko ryhmälle. Opiskelijoiden kirjoittamat päiväkirjat olivat nähtävillä sähköisellä alustalla tutkijalle koko ajan. Opiskelijat näkivät vain kaikkien kirjoittamat merkinnät ryhmäpäiväkirjasta, mutta henkilökohtaiset päiväkirjat näkyivät vain kouluttajalle ja kirjoittajalle itselleen. Tosin jotkut opiskelijat halusivat kirjoittaa julkista päiväkirjaa ja siksi julkaisivat sen blogi-alustalla. Ajattelin, että henkilökohtainen päiväkirja olisi matalampi kynnyksellä opiskelijalle tuoda esille juuri ne ajatukset ja kokemukset, jotka pyrkivät pintaan, mutta tämä oli ehkä tarpeetonta. Monet opiskelijat kopioivat ryhmäpäiväkirjaan suoraan omia henkilökohtaisen päiväkirjansa otteita. Tässä jopa tiedostamattani saatoin tukea ryhmän sulkeutuneisuutta ja estää ryhmäprosessin kehittymistä, kuten kriisien pintaan tuloa (ks. Williams 2002). Kirjoituskieli sai olla englanti tai suomi, opiskelijan oma valinnan mukaan.

Opiskeluprosessin keskivaiheilla ja lopussa käytiin opiskelijoiden kanssa ryhmäkeskustelu. Ryhmäkeskustelukysymykset löytyvät liitteestä 5. Koko ryhmä osallistui keskusteluun samanaikaisesti. Tutkimustarkoituksessa ajattelin ensin videoida ne, mutta luovuin siitä joidenkin ryhmäläisten toiveesta. En halunnut tutkimukseni liikaa häiritsevän normaalia opiskeluun liittyvää arviointia, ja siksi päädyin pelkän nauhoituslaitteen käyttöön keskustelutilanteissa. Koulutuksen edetessä ja analysointivaiheessa jossain kohden harmittelin tätä päätöstä, koska videonauhat olisivat mahdollisesti tuoneet esille konkreettisemmin tutkimuksen motiiviksi alussa kuvaamani välähdyksiä oppimistapah-tumista. Kvalitatiivisen aineiston luonnetta ja käytettävyyttä pohtiessaan Alasuutari (2011, 85–86) tosin toteaa, että kvalitatiivisen aineiston rikkaus kärsii aina, kun sitä käsitellään, ja kuva-aineiston tuoma nonverbaali informaatio on haasteellista käyttää aineistossa. Glaserin (1978, 16, 45; 1992; 2001, 145–146) mukaan kaikki, mitä tutkija vastaanottaa tutkimusryhmästä on aineistoa, (engl. *all is data*). Aineistoa kerätään aina päämääränä käsitteellistäminen ja teoretisointi. Aineiston kerääminen ja työstäminen tapahtuvat systemaattisesti ja aineistoa käytetään kattavasti.

Yleensä haastattelutilanteiden tuottamat havainnot tutkija kirjoittaa omaan tutkimuspäiväkirjaansa. Itsekin kirjoitin havaintojani ylös jokaisen seminaarin jälkeen. Ne olivat kuvauksia seminaarin etenemisestä ja siitä, mitä tuntemuksia minulla oli herännyt seminaarin aikana. Tätä aineistoa en käyttänyt varsinaisena tutkimusaineistona, vaan se toimi ennemminkin kouluttajan ja tutkijan roolin rajapinnan työstämiseksi.

Tutkijan rooli yhteisössä voi vaihdella täydestä osallistumisesta ulkopuolisen havainnoijan rooliin. Havainnointi on luonteeltaan osallistuvaa havainnointia, silloin kun tutkija osallistuu tavalla tai toisella tutkittavan yhteisön toimintaan. (Eskola & Suoranta 2005, 98.) Tässä tutkimuksessa on kyse havaintojen tekemisestä sekä tutkijana että kouluttajana. Glaser ja Strauss (2008, 48–49) suosittelevat tutkijan oman persoonan käyttöä tutkimusaineiston keräämisen yhteydessä. Mikäli tutkija jättäytyy persoonattomaksi tutkimusaineiston keräämisessä, hän menettää samalla kykynsä hallita keräämäänsä aineistoa. Silloin tutkija saattaa kerätä epätarkoituksenmukaista aineistoa ja tutkimus voi ohjautua teorian muodostuksen kannalta väärille urille. Tässä tutkimuksessa kouluttajana toimiminen ohjasi aineiston keruun prosessia, joka tähtäsi sellaisen aineiston saamiseen, että tutkijana käsitys ryhmäoppimisen ilmiöstä oli mahdollista muodostaa.

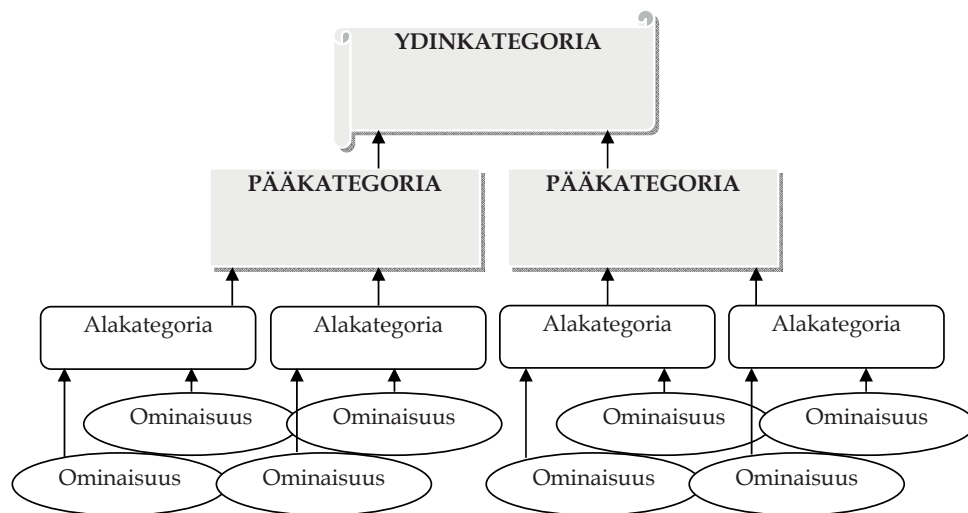
Ydinaineisto on luonteeltaan elävää ja vaihtelevaa, kuten se Alasuutarin (2011, 84) ja Glaserin (2001, 147) mukaan tulee olla. Glaser (1978, 45) rohkaisee tutkijaa keräämään aineistonsa myös ilman etukäteiskysymyksiä, mutta pitää turvallisempaa vaihtoehtona valmistella yleisen tason kysymyksiä edeltä käsin. Tässä tutkimuksessa aineiston tuottamisen ohjeistus oli väljä. Väljällä tehtäväksiannolla hain sitä, että ryhmäläisten ääni voi tulla esille sellaisenaan, eikä heidän tarvitse pinnistellä tekstiään tiettyyn muottiin tai ajattelumalliin, vaan tuottaa ajatuksiaan siten kuin ”*elämä itse*” ne tuottaa (Alasuutari 2011, 84–85). Näin toivoin saavani aineistosta mahdollisimman aidon ja kirjoittajan henkilökohtaista kokemusta tai näkemystä kuvaavan. Kyseessä on aineisto, joka olisi tuotettu ilman tutkimuksen toteuttamistakin.

Ryhmän kansainvälisyys näkyi aineistossa. Eri koulutusjärjestelmät eri maissa ja kulttuureissa vaikuttavat itseilmaisumme tapaan sekä puhuttaessa että kirjoitettaessa. Reflektoiminen ja sen kirjallinen tuottaminen ovat länsimaisen ihmisen tapa ilmaista itseään. Tätä aineistoa tarkasteltaessa on huomioitava, että on maita ja kulttuureja, joissa refleктоiva toimintatapa voi olla jopa hengenvaarallista tai täysin mahdotonta (ks. Freire 2005). Siksi lukiessani opiskelijoiden kirjoittamia tekstejä ja kuunnellessani heidän puhettaan ryhmähaastatteluisissa, poimin aineistoon kaikki kommentit, jotka liittyivät ryhmään ja opiskeluun ryhmässä. En jättänyt mitään kommenttia pois siksi, että se ei vaikuttanut reflektoivalle tai kokemusta kuvaavalle. Ne opiskelijat, joille omien kokemusten peilaaminen oli vieras tapa itseilmaisulle, tuottivat enemmän omia ajatuksiaan mielipiteiden muodossa. Havaitsin myös, että kirjoittajan kulttuuritaustasta riippumatta lähestymistapa koulutukseen ja sen peilaamiseen vaihteli suuresti. Osassa aineistoa toistetaan, mitä koulutuksissa oli tehty, ilman peilausta seminaarien tapahtumiin. Aineistosta löytyy myös tekstejä, joissa oma elämä on

pohdinnan aiheena, ilman viittauksia opettajankoulutukseen. Grounded theory-tutkimusmetodologia mahdollistaa aineiston lähestymisen sellaisenaan, ilman ennakkoehtojen asettamista (Glaser 1978, 1992; 2001, 145).

2.4 Aineiston käsittely Grounded Theory-tutkimusmetodologialla

Tässä tutkimuksessa aineiston käsittely tapahtui Glaserin (1978, 55) induktiomallia käyttäen. Siinä aineisto puretaan ensin pieniin osiin avoimen koodauksen avulla ja sen jälkeen kootaan uudelleen muodostuvien alakategorioiden alle. Alakategoriat vielä ryhmitellään pääkategorioiksi, joita yhdistämään muodostuu ydinkategoria. Tätä vaihetta kutsutaan selektiiviseksi koodaukseksi (Glaser 1978, 61). Alla oleva kuvio (kuvio 2) havainnollistaa aineistonkäsittelyprosessia. Avoimen koodauksen tuloksena löydetään runsaasti ominaisuuksia. Glaserin ja Straussin (2008, 36–38; Glaser 1978, 75; Holton 2010) mukaan ominaisuudet, (engl. *properties*) (esim. huolestuneisuus, tarkkaavaisuus) ovat lähellä aineistoa ja pyrkivät konkreettisella tavalla kuvaamaan aineistosta esiin nousseita ilmiöitä. Ominaisuudet voivat olla myös ulotteisia, (engl. *dimensions*) (esim. kuuluminen - kuulumattomuus). Ominaisuuksista rakentuvat alakategoriat, jotka ovat abstraktimpia ilmiön kuvauksia kuin ominaisuudet. Alakategoriat pääkategorioiden ominaisuuksina käsitteellistävät ilmiötä ja auttavat ymmärtämään ilmiön luonnetta. On muistettava, että Glaser (1978, 64) tarkoittaa käsitteellistämällä käsitteen jaottelemista ja ymmärtämistä, (engl. *specification*) eikä niinkään käsitteen määrittelemistä, (engl. *definition*).



KUVIO 2 Induktio malli

Aineiston kerääminen ja avoin koodaus

Ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan tarkasti kokonaisuudessaan läpi, ja siitä saadaan yleisvaikutelma. Tarvittaessa aineiston keruuta voidaan vielä tässä vaiheessa jatkaa. Ensiluennassa pyritään kiinnittämään huomiota ymmärrettäviin arkielämän tapahtumiin ja sisältöihin. Näin ilmiöstä pyritään luomaan karkea ensivaikutelma. Tämän jälkeen aineisto koodataan avoimen koodauksen avulla (engl. *open coding*). Jokainen aineiston osa, yleensä lause lauseelta, poimitaan, ja sille annetaan aineisto-osan ydinsisältöä kuvaava käsitteellinen koodi. Näin nimetään aineiston tapahtumat ja ilmiöt. Koodeja pyritään löytämään mahdollisimman paljon. Koodausta jatketaan niin kauan kuin uusia käsitteitä kohoa aineistosta. (Anttila 2005, 377–381; Glaser 1978, 15–16, 56–60; Glaser & Strauss 2008, 36–37, 105–107; Silvonon & Keso 1999.)

Koodauksen aikana tutkijalle usein tulee mieleen ilmiöön ja teorianmuodostukseen liittyviä ideoita. Glaserin (1978, 8, 58, 83) ohjeen mukaan koodaus kannattaa silloin aina keskeyttää ja merkitä idea muistiin, muuten se unohtuu. Tätä hän kutsuu memojen, (engl. *memo*) tekemiseksi. Omassa tutkimuksessani memoja olivat esimerkiksi seuraavat merkinnät: ”On sitä puntarointia, jossa vain analysoidaan ryhmää ja sitten sitä puntarointia/peilaamista, jossa oma muotoutuu.” tai ”Ryhmässä tapahtuu kietoutumista, joka mahdollistaa oman ajattelun muotoutumisen. Siihen liittyy yhdessä tekemistä, kuulemista, ja se jopa kestää jonkin asteisen turhautumisen.”

Tässä tutkimuksessa aineisto-otoksiksi valikoitui kaikki ryhmäläisten kommentit, jotka liittyivät ryhmän toimintaan, toisiin ryhmäläisiin ja kouluttajaan ryhmän ohjaajana. Ensiluennan perusteella havaitsin, että ne olivat sisällöltään usein ryhmän toimintaa kuvaavia, omaa paikkaa ryhmässä pohtivia, reagoiteja toisten toimintaan ryhmässä tai kouluttajan toimintaa kommentoivia. Ensimmäisen lukemisen aikana merkitsin ylös vaikutelmia, joita aineistosta sain. Sitten ryhmittelin aineistoa muutamien isojen otsikoiden alle ja sen jälkeen aloitin avoimen koodauksen. Jos olisin edennyt tässä Corbinin ja Straussin (2008) kehittämän analyysimenetelmän mukaisesti, olisin tässä vaiheessa tutkijana määritellyt muun aineiston tämän käsittemallin mukaisesti. Kuitenkin purin tämän ryhmittelyn ja palasin koko aineistoon aloittaen avoimen koodauksen. Kun huomasin, että jokin lukemisen aikana herännyt ajatus tai tunne vaati aineiston uudelleen lukemista tai pysähtymistä, pysäytin lukemisen, merkitsin aineistoon memon ja jatkoin vasta sen jälkeen koodausta (Glaser 1978, 20). Memot myös auttavat hahmottamaan koodien välisiä liitännäisyyksiä, sillä sama koodi voi sopia useampaan kategoriaan (emt., 72). Muotoilin kaikki koodit, jotka oli mahdollista muotoilla, Glaserin (1978, 97, 108; Glaser & Holton 2005) ohjeen mukaan gerundi-muotoon, eli -inen päätteisiksi. Gerundi on kestopreesens eli se ilmaisee jatkuvaa, parhaillaan tekeillä olevaa tai keskeneräistä tekemistä. Koodin gerundi-muoto kuvaa aineiston esille tuomaa kehittyvää prosessia. Gerundi-muoto siis vastaa kysymykseen, minkälainen prosessi tämä ilmiö on. Samalla alkaa hahmottua ydinkategorian ympärille mahdollisesti muodostuva sosiaalinen prosessi. Tässä tutkimuksessa avoimen koodauksen gerundi-muoto kuvaa ryhmäoppimisen prosessia.

Avoimessa koodauksessa oli mukana 157 aineisto-otosta, yhteensä 79 sivua. Koska aineisto oli suhteellisen pieni, en käyttänyt aineiston järjestelyssä tai koodauksessa koodausohjelmaa, vaan usean kerran lukemisella pyrin pääsemään aineistoon niin sisälle, että tunsin sen perusteellisesti. Glaser ja Strauss (2008, 38) kehottavat aineiston koodaamisen tapahtuvan lause lauseelta, jotta käsitteiden moniulotteisuus tulisi esille. Glaser (1978, 70) myös kehotti nimeämään avoimessa koodauksessa löytyneet alakategoriat epäperinteisellä tavalla. Mahdollisuutena on nimetä kategoriat myös suoraan aineistosta nousevilla käsitteillä ”*in vivo*”, kuten hän niitä nimittää. Koodatussa aineistossa olen muuttanut kaikki opiskelijoiden nimet. Oman nimeni jätin koodauksen eri vaiheissa näkyviin, jotta voidaan olla varmoja siitä, että opiskelija puhuu kouluttajasta.

Koodasin kaikki ne lauseet ja kappaleet, jotka olivat ryhmää kuvaavia eli tutkimusintressini mukaisia. Aineiston järjestely ja avoin koodaus tapahtuivat aluksi päiväkirjojen lukemisena aikajärjestyksessä, seminaari seminaarin jälkeen ja opiskelija opiskelijalta. Avoimen koodauksen kautta aineistosta nousi esille aluksi välähdyksiä eli merkittävältä vaikuttavia kuvauksia siitä, miten ryhmä koettiin. Nämä välähdykset järjestelin avoimen koodauksen jälkeen sen mukaan, mikä niistä vaikutti ilmaisevan samankaltaista kokemusta. Tarkoituksenani oli saada poikkileikkauskuva siitä, mitä ryhmä opiskelijalleen on. Aineisto muodostui paljolti ajatusketjuista. Jos olisi ensivaiheessa pilkkonut aineiston liian lyhyisiin lauseisiin, olisi tämä ketjuuntumien jäänyt näkemättä, ja tutkimustehtävä ryhmäilmiöstä jäänyt vaille vastausta. Vasta kategorian ominaisuuksien kahteen kertaan etsimisellä pääsin vertaamaan ominaisuuksien luonnetta toisiinsa ja alakategorian alkoivat hahmottua. Pää- tai alakategoriaksi kehkeytyminen ei tapahtunut määrällisin perustein. Mietin, miten voimakkaasti ilmiö näkyi ryhmässä ja mikä merkitys sillä oli ollut ryhmäläisen kokemuksena suhteessa ryhmäoppimisen ilmiöön. Avoimella koodauksella löytyi kategoriakoodeja 76 kappaletta, joita analyysin toisessa vaiheessa aloin ryhmitellä. Avoin koodaus on myös tutkijan kasvuprosessi, jossa hän oppii sekä luottamaan omaan kykyynsä tulkita aineistoa että Grounded Theory-analyysimenetelmään (Glaser 1978, 57). Tunsin tämän kasvuprosessin itsessäni ja siksi koodatessani aineistoa ja etsiessäni käsitevaihtoehtoja alakategorioiden käsitteiksi, tein roolinvaihtoa aineisto-otosten kanssa. Roolinvaihto tapahtui siten, että puhuin ääneen moneen kertaan sitä, mitä luin ja pyrin näin pääsemään aineisto-otoksen sisälle. Pyrin ainakin osittain ymmärtämään kirjoittajan maailmaa ja sitä, mitä hän puhuu ja mikä hänen kokemuksensa mahtoi olla. Glaserin ja Straussin (2008, 225) mukaan analysoija tuntee aineistonsa, ei vain siksi, että hän on sen itse kentältä kerännyt, vaan siksi, että hän tuntee sen arvon luissaan (engl. *in his bones*). Ehkä jotain tämänkaltaista tapahtui noiden roolinvaihtojen aikaan. Päästin aineiston ikään kuin sisälleni, ymmärtääkseni sitä.

Näin jokainen kommentti tuli avoimessa koodauksessa käytyä läpi ja alustavasti analysoitua sen merkitys ryhmäoppimisessa. Kategorioiksi avoimen koodauksen ilmiöt muokkautuivat keskinäisten yhteyksiensä myötä.

TAULUKKO 1 Esimerkki avoimesta koodauksesta ja memosta

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus	Alakategoria
Kaikkien päivien kohokohdaksi koin, kun meidän ryhmän Billy kätteli päivien päätteeksi minua. Tunsin olevani tasa-arvoinen hänen kanssaan.	Kohtaaminen/hyväksytyksi tulemisen kokemus	Nähdyksi tuleminen (Memo: Nähdynsi tuleminen liittyy myös yhteisöllisyyteen)	?

Teoreettinen koodaus

Teoreettisessa koodauksessa (engl. *theoretical coding*) on siirrytty analyysin toiseen vaiheeseen. Siinä koodaus tapahtuu koko aineiston läpi, pituussuunnassa jatkuvaa vertailua käyttäen. Avoimessa koodauksessa aineisto paloitellaan osiin ja teoreettisessa koodauksessa se ikään kuin levitetään tutkijan eteen ja siitä etsitään yhteyksiä kategorioiden välillä. Koodit ovat avaimia kategorioiden laadintaan. Vertailun avulla koodit kategorisoidaan ja niille annetaan abstraktimpi nimi eli käsite, jota voidaan myöhemmin tarkentaa. Käsitteen teoreettiset ominaisuudet ja ulottuvuudet alkavat hahmottua. Samalla alkaa hahmottua käsitteiden väliset suhteet ja ilmiön kokonaisuus. Teoreettisessa koodauksessa määritellään pää- ja alakategorioiden väliset suhteet ja luodaan kehitteillä olevaa käsitejärjestelmää. Kategorioiden keskinäisessä integroinnissa tapahtumien vertailusta siirrytään käsitteiden ominaisuuksien vertailuun. Tutkija alkaa hahmottaa käsitteiden teoreettisen merkityksen. (Anttila 2005, 381–383; Glaser 1978; Glaser & Strauss 2008, 108–109; Silvonen & Keso 1999). Alakategorioiden alustavan hahmottumisen myötä siirryin koodauksen teoreettiseen vaiheeseen. Tässä vaiheessa keräsin avoimessa koodauksessa löytyneet alakategoriat nippuihin sen mukaan, miten ne mielestäni liittyivät toisiinsa. Tässä voidaan käyttää myös vertailevaa aineistoa. Omassa tutkimuksessani peilinä ydinaineistolle käytin muun muassa ryhmähaastatteluja.

Glaser sanoo (1978, 16), että teorianmuodostus on jatkuvaa takaskeleiden ottamista. Näin todella tapahtui. Alakategoria saattoi aluksi näyttäytyä pääkategoriana ja tippua uudelleen takaisin alakategoriaksi. Käytännössä tämä tarkoitti jatkuvaa palaamista alkuperäisten aineistojen lukemiseen ja uudelleen arvioimiseen. Glaser (emt., 17) sanoo, että noudattamalla huolellisesti Grounded Theory-prosessia tutkija kokemuksellisesti näkee ja tuntee, kuinka metodi toimii. Kategoriat ja niiden ominaisuudet esiintyvät eri vahvuisena koodauksen aikana. Esimerkiksi empatia näyttäytyi aluksi alakategoriana, mutta ryhmittelyjen myötä huomasin sen olevan alakategorian yksi ominaisuus. Tässä Glaser (1992, 11–12) kehottaa käyttämään tutkijan teoreettista ja sosiaalista sensitiivisyyttä, jotta tutkija voi saavuttaa riittävän etäisyyden ja samanaikaisesti turvautua teoreettiseen tietoonsa. Aineiston yhdistämisen vähittäin etenevä prosessi mahdollistaa käsitteiden kehkeytymisen. Tässä vaiheessa on myös

mahdollista kerätä lisäaineistoa kehkeytyvän käsitteistön ja teorian täydentämiseksi ja syventämiseksi. Lisäaineiston keräämisen tulee tapahtua tutkijan teoreettisen sensitiivisyyden ohjaamana (Glaser & Strauss 2008, 46). Tässä tutkimuksessa lisäaineiston kerääminen saman ryhmän jäseniltä olisi ollut mahdollista keräämällä kokoon ne ryhmän jäsenet, jotka tutkija vielä tavoitti. Kuitenkin tämän aineiston relevanttius tutkimuksen kannalta olisi ollut tutkimuseettisesti kyseenalaista, koska Glaser (2008, 48) korostaa kerättävän aineiston tarkoitusta ja merkitystä, vaikkakin samalla varoittaa liian tiukasta etukäteissuunnitelmasta aineistonkeruun suhteen. Olisiko lisäaineiston kerääminen saman ryhmän keskuudessa vuosia ryhmän hajoamisen jälkeen enää vastannut oppijoiden ryhmäkokemuksen kysymykseen? Substantiivisen teorian rakentamiseksi vertaisryhmän käyttäminen tässä tapauksessa olisi myös muuttanut tutkimustehtävää erilaisia ryhmiä koskevaksi ja se olisi ollut hyvä ottaa huomioon jo tutkimustehtävää asetettaessa

Teoreettisessa koodauksessa käytin aluksi ryhmittelyssä värejä, myöhemmin annoin kategorioille nimiä. Tämän jälkeen katsoin vielä peilaavaa aineistoa syntyneiden kategorioiden valossa. Siten varmistuin, että aineistoni oli saturoitunut eli ettei sieltä nouse enää esille uusia kategorioita tai ominaisuuksia. Vaikka glaserilainen Grounded Theory-metodologia on pääasiassa induktiivinen prosessi, se sallii pääkategorioiden syntymisen jälkeen myös deduktiivisemmän otteen, jolla varmistetaan pääkategorioiden vakaus. (Glaser 1978, 71; 2001, 191; Glaser & Strauss 2008, 61; Holton 2010.) Esimerkiksi oman analyysiprosessini loppuvaiheessa tarkastelin muodostuneita käsitteitä suhteessa yleisesti ihmistieteiden käytössä oleviin käsitteisiin. Tästä tarkastelusta on esimerkiksi teorialuvussa neljä olevat alaviitteet. Teoreettisessa koodauksessa kootuista kategorianipuista vakiintui lopulta 9 käsitettä alakategorioiksi. Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) voidaan nähdä, kuinka aineisto-otosten ominaisuudet alkavat niputtua ja teoreettisesti käsitteellistyä.

TAULUKKO 2 Esimerkki teoreettisesta koodauksesta

Aineisto-otos	Ominaisuus	Alakategoria	Pääkategoria
I wanted to share my final reflection of the course in this learning diary. So here comes!	Ryhmän vetovoima	Liittyminen	?
Olin erittäin iloinen saapuessani päiville, koska yksi kerta oli jo jäänyt kokonaan pois.	Ryhmän vetovoima	Liittyminen	?

This was an optional two day seminar for me. I am glad I did it as I learned many new things...	Vapaaehtoisuus	Sitoutuminen	?
It would be nice if it would be really like a team assignment, we have to do it as a team.	Velvollisuus (velvoittaminen)	Sitoutuminen	?

Jatkuva vertailu

Kolmannessa vaiheessa eli jatkuvan vertailun vaiheessa (engl. *verification*) tutkija testaa omia kategorioitaan aineiston sisällä. Aineiston eri kategorioita ja niiden ominaisuuksia verrataan toisiinsa ja niistä etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja. Varsinaisen aineiston lisäksi voidaan käyttää vertailtavaa aineistoa peilinä varsinaiselle aineistolle, kuten omassa aineistossani ryhmähaastatteluja. Jatkuva vertailu tuottaa perustelut ja rajat kehitettävälle teorialle. Vertailu tapahtuu teorian ja käsitteiden välillä, jolloin käsitteiden määrä vähenee ja ilmiön kuvaus siirtyy teoreettisemmalle tasolle. Käsitteistä muodostetaan käsitteellinen malli, joka kiteyttää tutkimusaineiston teoriaksi. Teoria selittää koko aineiston, eikä siitä nouse enää ilmiön kannalta olennaisesti uutta sisältöä. (Glaser & Strauss 2008, 109–113.)

Alustava ryhmittely tapahtui hyvin pian alakategorioiden syntymisen ja viimeistelyn myötä. Aloin nähdä tässä vaiheessa nopeasti aineiston luonteesta käsitteellistä hahmoa, joka vielä kuitenkin eli voimakkaasti. Näin nopea hahmotus oli mahdollista siksi, että olin kerännyt aineiston itse, lukenut sitä aineiston kokoamisen myötä ja tehnyt siitä pitkään alustavaa ryhmittelyä. Glaser sanoo (1992, 4), että pian jatkuvan vertailun, koodaamisen ja analysoinnin seurauksena ilmestyvät kategoriat ja niiden ominaisuudet, jotka sopivat ja toimivat tutkimuskysymysten suuntaisesti. Näin todella alkoi tapahtua tutkimukseni kolmannessa vaiheessa. Hahmo näyttäytyi välillä selvemmin, ja välillä se katosi. Siksi aloitin tässä vaiheessa alakategorioiden aukikirjoittamisen. Luottamus omaan hahmottamiseeni kasvoi hitaasti. Alakategorioiden aukikirjoittamisella hain omaa otettani hahmottuvalle käsiterakenteelle ja teorialle. Alakategorioiden aukikirjoittaminen tuotti lopulta neljä pääkategoriaa. Glaserin (1978, 16) mukaan tutkijalla tulee olla kärsivällisyyttä odottaa kategorioiden syntymistä. Se ei tapahdu pakottamalla tai hätäilemällä.

Teorian rakentaminen ja raportointi

Neljännessä vaiheessa kirjoitetaan uutta teoriaa, (engl. *grounding the theory*). Se tapahtuu siten, että valitut kategoriat integroidaan ydinkategorian, (engl. *core category*) ympärille, ja näin muodostuu aineistolla perusteltu teoria. Glaser käyttää tästä pääkategorioiden integroinnista ydinkategoriaan *selektiivisen koodauk-*

sen käsitettä. Siinä huomio kiinnittyy siihen, kuinka pääkategoriat ovat suhteessa ydinkategoriaan ja kuinka ydinkategoria lopulta selittää tutkittavaa ilmiötä. (Glaser 1978, 61–62.) Teoria raportoidaan, (engl. *reporting*), ja raportissa kuvataan, kuinka tutkija rakensi teorian aineiston pohjalta. Teorian raportoinnissa nousee pois tutkimuksen aikaan, paikkaan ja ihmisiin sidotusta kontekstista. Teoriassa puhutaan *ilmiöstä* ja *toiminnasta* eikä tutkimukseen osallistuneista ihmisistä. Teoriassa kirjoitetaan *käsitteistä*, eikä ihmisistä. Uutta teoriaa peilataan aiempiin teorioihin eli käydään teoreettinen keskustelu ja perustellaan tutkijan tekemät valinnat. Nyt tutkijalle ja lukijalle lopullisesti selviää, mitä tutkittiin. (Glaser 2016; 1978, 69; Glaser & Strauss 2008, 31, 35–36, 113–115.) Tässä tutkimuksessa aineistoperustainen analyysi esitellään luvussa kolme, teoria raportoidaan luvussa neljä ja teoreettinen keskustelu käydään luvussa viisi.

3 PÄÄKATEGORIAT, ALAKATEGORIAT JA NIIDEN OMINAISUUDET

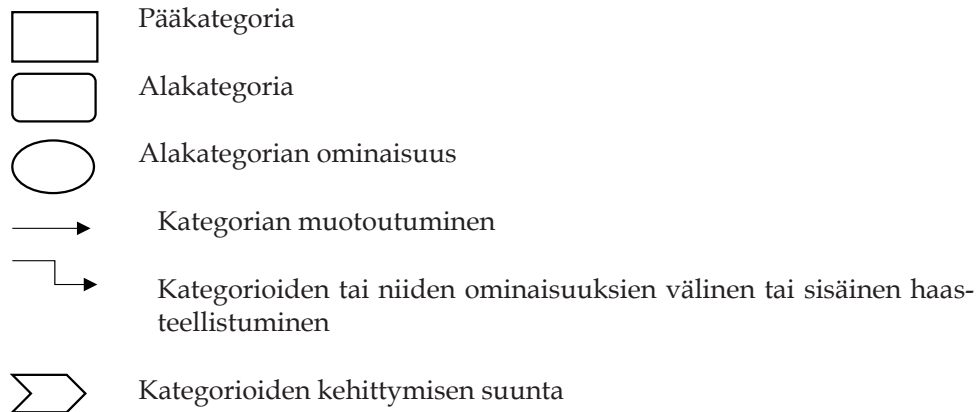
Siirryn nyt aineiston analyysiin, jossa kategoriat hahmottuvat ominaisuuksiensa ja ulottuvuuksiensa mukaan. Analyysi päättyy ydinkategorian löytymiseen. Tässä luvussa avaan sekä avoimen että teoreettisen koodauksen tuloksena syntyneen analyysin siitä, mitä opettajankoulutusryhmässä on tapahtunut ryhmän jäsenten kannalta suhteessa ryhmään, ja miten ryhmäläiset ovat sen kokeneet. Avoimessa koodauksessa löytyivät koodit ja alustavat alakategoriat. Teoreettinen koodaus taas avasi pääkategoriat sekä niiden suhteet. Analyysini ankkuroituu kattavasti koko aineistoon. Analyysissä en yksilöi ryhmän jäseniä, vaan rakennan aineisto-otosten kautta ryhmätason ilmiön kuvauksen. Analysoin aineistotihentymiä, jotka kuvaavat ryhmän jäsenyyttä, ryhmän olemusta ja toimintaa. Niiden kautta pyrin löytämään ryhmäoppimisen ilmiön olennaiset tekijät ryhmäläisten kokemana tässä oppimisryhmässä. Mukana on jokaisen ryhmäläisen esittämiä joko kirjallisia tai ryhmähaastattelussa esiin nousseita aineisto-otoksia.

Aineiston analyysissä ei seurata ryhmän rakentumisen ajallista prosessia. Ryhmäprosessien tutkimuksia löytyy eri tieteenalojen piiristä (mm. Isokorpi 2003; Seppälä-Pänkäläinen 2009; Tuomi 2005; Valleala 2006). Tässä tutkimuksessa pureudutaan ryhmäoppimisen ilmiöön kaikkine piirteineen koko aineiston laajuudelta samanaikaisesti. Seuraavassa käydään läpi kaikki alakategoriat ja niiden ominaisuudet ja edetään kohti pääkategorioiden muodostumista. Näin analyysiluku noudattaa Glaserin (1978, 129; Glaser & Holton 2005) käsiteinduktio mallia, jonka mukaan edetään käsiteominaisuuksista kohti alakategorioita, pääkategorioita ja viimein kohti ydinkategoriaa. Ydinkategoria selittää suuren määrän ilmiön takana olevista ja aineistossa ilmenevistä variaatioista.

Pääkategoriat rakentuvat alakategorioista. Alakategoriat puolestaan muodostuvat eri ominaisuuksista ja ulottuvuuksista. Alla olevissa taulukoissa nähdään aineisto-otos, koodit ja niitä yhdistävät ominaisuudet. Aineisto-otokset ovat esimerkkejä teemojen tihentymistä. Olen valinnut analyysitaulukoihin 70

aineisto-otosta, jotka kuvasivat mielestäni havainnollisesti kutakin kategoriata ja niiden ominaisuuksia. Aineisto-otoksista olen poistanut koulutuksen sisältöön liittyvät kommentit, jos ne eivät ole olleet välttämättömiä aineisto-otoksen ymmärtämisen kannalta. Lisäksi tiedollisten oppimistavoitteiden ja -tulosten tarkastelun olen jättänyt tämän analyysin ulkopuolelle, jotta tutkimus rajautuisi koskemaan nimenomaan oppimisprosessissa tapahtuvaa ryhmäkokemuksen ilmiötä. Tämä myös suojelee ryhmän jäsenten yksityisyyttä. Olen merkinnyt kesken lauseen alkavat tai jäävät sitaatit kolmella pisteellä ..., ja jättänyt kirjoitusvirheet korjaamatta. Mikäli olen lisännyt aineisto-otokseen jonkin sanan selventääkseni sen sisältöä, olen merkinnyt sanan suluissa ja omat nimikirjaimeni, (sana/TL).

Jokaisen pääkategorian rakentumisen olen esittänyt kuviona, jossa on käytetty seuraavia symboleja.



Analyysi on aina haltuunoton yritystä. Heideggerin (2000, 60) mukaan ilmiö voi olla kätkeytynyt monella tapaa. Se voi olla kokonaan paljastumatta, jolloin sitä ei ole vielä päästy tutkimuksellisesti löytämään tai se voi olla hautautunut. Hautautunut ilmiö on löydetty, mutta se on peittyneenä jälleen, ja siitä voi olla esillä jokin lumeilmiö. Grounded theory metodologiassa tutkittu ilmiö on vielä paljastumaton (Glaser 1978). Analyysi pyrkii paljastamaan ilmiön mahdollisimman paljon sellaisena kuin se on, mutta on aina oltava myös nöyrä ilmiön kätkeytyneisyydelle.

3.1 Ensimmäinen pääkategoria - Osallisuus

Ryhmään kuulumisen ja kuulumattomuuden ulottuvuuksista aineistossa rakentuu ensimmäinen pääkategoria, osallisuus. Tässä pääkategoriassa tulee esille ryhmän rakentuminen kuulumisen ja ei-kuulumisen dynamiikan kautta. Osallisuuden pääkategoria on ulotteinen, koska se muodostuu ryhmäjäsenyyden kahdesta ääripäästä, kuulumisesta ja kuulumattomuudesta.

Kaiken kaikkiaan osallisuuden pääkategoriassa käsitellään ryhmäjäsennyden kysymyksiä. Niitä ovat muun muassa se, miten ryhmä ottaa jäsenensä vastaan, minkälaisista ihmisistä ryhmä muodostuu, ja miten ryhmä tukee jäsentensä oppimista. Osallisuus tiivistyy kysymyksiin: kuka minä olen tässä ryhmässä, keitä toiset ryhmän jäsenet ovat, ja mikä paikka minulla ja meillä kaikilla on tässä ryhmässä. Seuraava keskustelu kouluttajan ja ryhmäläisen välillä konkretisoi ryhmäjäsennyden kysymystä. Siinä ohjaaja antaa ryhmäkeskustelulle raameja ja se herättää huolikysymyksiä ryhmäläisessä. Kuinka paljon minä saan, ja mikä on minun osuuteni?

Kouluttaja: ... I have three questions ... one person may speak two minutes ...

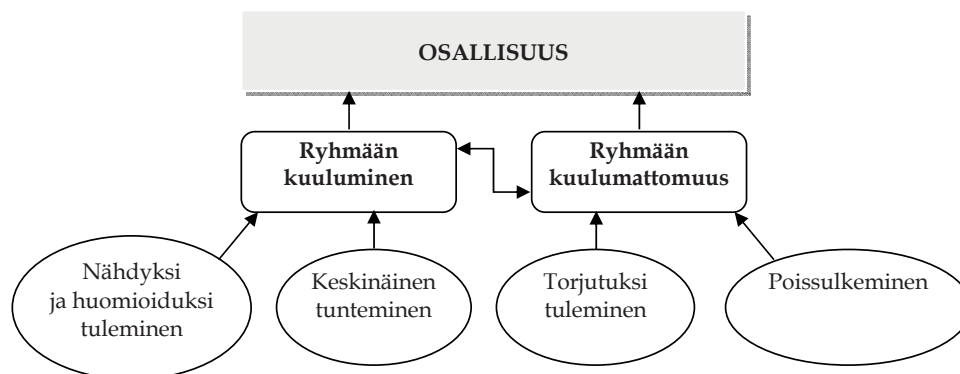
Opiskelija: Two minutes per questions.

Kouluttaja: Two minutes per person? I take care of questions.

Opiskelija: Two minutes per person or two minutes per all three questions together?

Vaikka kyse voi olla kouluttajan epäselvien ohjeiden tarkennuksesta, kyse voi myös olla huolesta, miten osallisuuteni tarve otetaan vastaan.

Ryhmään kuulumattomuuden alakategoriassa esiin nousevat osallisuutta haastava ulottuvuus. Siihen liittyy torjutuksi tulemista, pettymystä ja joidenkin ryhmän jäsenten poissulkemista ryhmän ulkokehälle.



KUVIO 3 Osallisuuden pääkategorian rakentuminen

3.1.1 Ryhmään kuuluminen

Nähdyksi ja huomioiduksi tuleminen ja *keskinäisen tuntemisen* ominaisuudet muodostavat ryhmään kuulumisen alakategorian. Ryhmään kuulumisessa olennaista näyttää olevan toisten ryhmäläisten kokeminen positiivisena voimavarana omalle opiskelulle. Ryhmään kuuluminen rakentuu positiivisista ryhmäkoke-

muksista ja ryhmän jäsenten keskinäisestä yhteydestä. Kokonaisvaltainen persoonallinen ja kulttuurinen tunteminen ovat ryhmään kuulumisen kokemuksen rakentajia.

TAULUKKO 3 Nähdyksi ja huomioiduksi tuleminen: Billy kätteli minua

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
Kaikkien päivien kohokohdaksi koin, kun meidän ryhmän Billy kätteli päivien päätteesi minua. Tunsin olevani tasa-arvoinen hänen kanssaan. Olin ollut noin 6 vuotta ... tapakulttuurissa, jossa koskaan eivät miehet kättele naista.	Kohokohta Tasa-arvoisuuden kokeminen	Nähdyksi ja huomioiduksi tuleminen <i>(Memo: Nähdyksi tuleminen liittyy myös yhteisöllisyyteen)</i>
Feedback from all the students of this group was great gift and I am really pleased about it. Great ending!	Palautteen saaminen Tyytyväisyyden kokeminen	Nähdyksi ja huomioiduksi tuleminen

Nähdyksi- ja huomioiduksi tuleminen lisäävät tasa-arvoisuuden ja kuulumisen kokemusta, ja palautteen saaminen antaa myönteisen ryhmäkokemuksen. Ryhmässä nähdyksi tuleminen ja sitä kautta ryhmään kuuluminen herättävät kiitollisuutta. Nähdyksi ja huomioiduksi tuleminen kokemus voi herätä kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa tai koko ryhmän taholta tulevassa huomioiduudessa. Nämä vuorovaikutustilanteet tukevat ryhmään kiinnittymistä ja kuulumisen kokemusta. Kaiken kaikkiaan nähdyksi ja huomioiduksi tuleminen on sitä, että yksilö tulee vastaanotetuksi ryhmässä.

TAULUKKO 4 Keskinäinen tunteminen: Haluaisin kuitenkin tauoilla tutustua muihin opiskelija kavereihin

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
Haluaisin kuitenkin tauoilla tutustua muihin opiskelija kavereihin. Ruoka- ja kahvitaunoilla keskitymme istumaan yhdessä ja näin voimme vapaasti keskustella kunkin henkilökohtaisista taustoista, jos verkostoituisimme tulevaisuudessa.	Halu tutustua henkilökohtaisesti	Keskinäinen tunteminen

<p>The two September seminar days have been instrumental taking my training a more step forward: continuing to know my peers in the group even better,...the working formula with my learning circle colleagues has now become more concrete...</p>	<p>Pääsin eteenpäin Jatkoin toisiin tutustumista Työskentelyn konkretisointuminen</p>	<p>Keskinäinen tunteminen</p>
<p>Learning about my peer's sculptures was also rather eye opening as it gives insight not only into their thinking but also their culture, beliefs and personalities.</p>	<p>Oppimistehtävän kautta tutustuminen Kokonaisvaltainen tunteminen ihmisinä</p>	<p>Keskinäinen tunteminen</p>
<p>However, we also got to know each other. I found the following activities valuable to get to know your classmates: breaks - in particular lunch break - when we all have an official "purpose" to sit at the same table. -Social conversations are more natural then. Face to face group discussions.</p>	<p>Tutustumisen monet muodot</p>	<p>Keskinäinen tunteminen</p>
<p>..., the impression about my peers more definite, consensus with my learning circle colleagues over the mode of implementing our educational development project, I see that by the end of the remaining five seminars I will have achieved my learning objective to graduate with a competence-based teaching qualification from this programme.</p>	<p>Tunnen paremmin toiset Yhteistyön kehittyminen Tavoitteiden saavuttaminen</p>	<p>Keskinäinen tunteminen (memo: tarve ja sen kohtaaminen)</p>

Oppijoiden keskinäisestä tuntemisesta muodostuu ryhmään kuulumisen alakategorian toinen ominaisuus. Aineisto-otokset tuovat esille motivaation tutustumiseen. Tutustuminen rakentuu sekä epävirallisissa että ohjatuissa oppimistilanteissa. Oppijoiden keskinäinen tunteminen on merkittävä ryhmän jäsenyyttä vahvistava kokemus. Tutustuminen lisää luottamusta siihen, että yksilölliset tavoitteet voidaan saavuttaa. Ryhmä ei ole ryhmä, elleivät sen jäsenet tunne toistensa persoonallisuuksia. Kiinnostuksen kohteena ovat muun muassa opiskelijatovereiden kulttuuri, uskomukset ja henkilökohtaiset ominaisuudet.

3.1.2 Ryhmään kuulumattomuus

Ryhmään kuulumista koettelevana ulottuvuutena osallisuuden pääkategorian alle hahmottui kuulumattomuus. Sen ominaisuuksia ovat *torjutuksi tuleminen* ja *poissulkeminen*. Se sisältää muun muassa kokemuksen siitä, että yksilö tulee torjutuksi ryhmän taholta. Kun ryhmään kuulumisessa vallitsi vastaanotetuksi tulemisen kokemus, ryhmään kuulumattomuudessa vallitsee sen vastavoima, ei-vastaanotetuksi tuleminen. Toisena kuulumattomuuden ominaisuutena tuli esille ryhmästä poissulkeminen. Se rakentui kuvauksista, joissa ryhmän kaikkia jäseniä ei ajateltu samalle viivalle toisten kanssa, vaan ikään kuin osa ryhmän jäsenistä olisi ryhmän sisällä ja osa ulkokehällä.

TAULUKKO 5 Torjutuksi tuleminen: ...the word I proposed was not preferred by the rest of the group

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
Today we have talked about the most appreciated principles of learning. I was a bit disappointed because the word I proposed was not preferred by the rest of the group.	Ehdottaminen Torjutuksi tuleminen Pettyminen	Torjutuksi tuleminen
...itseäni hämmästytti se, että olin ainoa, joka näki opettajan työlle pragmaattisia tarkoituksia. Hiisi vie...	Hämmästyminen Yksin jääminen Suuttumuksen tunteminen	Torjutuksi tuleminen (memo: silti pysyy kiinni ryhmässä)

Torjutuksi tulemisessa aineisto tuo esille ryhmäjäsennyden haavoittavuuden. Torjutuksi tuleminen aktivoituu, kun ryhmän jäsen osallistuu aktiivisesta ja on laittanut itsensä peliin ryhmän edessä. Lopputuloksena on kuitenkin huomiottajättäminen. Se herättää pettymyksen ja suuttumuksenkin tunteita, joita muu ryhmä ei välttämättä huomaa. Ryhmältä odotetaan sitä, että se hyväksyy ryhmän jäsenet kaikkine mielipiteineen ja näkemyksineen, ja että ne tulevat jaetuksi ryhmässä.

TAULUKKO 6 Poissulkeminen: Ulkomaanvahvistustemme mukaan...

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
Mielenkiintoinen mutta lyhyt keskustelu käytiin päivän päätteeksi suomalaisten opetussuunnitelmien kulttuurillisista piirteistä. Ulkomaanvahvistustemme mukaan ...	Me - muut	Poissulkeminen
... tutustumista kurssikavereihin, joista viimeksi mainittu oli varsin virkistävää puuhaa. Kurssillamme on hyvä kirjo eri kulttuureita edustettuna, mikä tuo oman säväkensä opiskeluun.	Me - muut	Poissulkeminen

Ryhmään kuulumattomuus tapahtui myös ryhmäläisten itsensä kuvaamana toisten ryhmäläisten poissulkemisena. Osa ryhmäläisistä määritellään ikään kuin ulos ryhmästä. Itse ja jotkut muut ryhmän jäsenet muodostavat ryhmän, ja sitten läsnä on joitakin henkilöitä, jotka täydentävät ryhmää. Kun ryhmään kuulumisen yhteydessä oli merkittävää oppia tuntemaan toiset ryhmän jäsenet henkilöinä ja myös heidän kulttuuritaustansa, tässä ryhmän monikulttuurisuus on ryhmän jäseniä jakava ominaisuus. Nämä välähdykset aineistossa tulivat esiin ikään kuin sivulauseessa "me ja muut" - asetelmana.

3.2 Toinen pääkategoria - Yhteisöllisyys

Toisessa pääkategoriassa, *yhteisöllisyydessä*, edetään yksilön kysymyksistä yhteisöllisten kysymysten suuntaan. Yhteisöllisyyden pääkategorian alle rakentui kolme yhteisöllisyyden ominaisuutta: *liittyminen*, *sitoutuminen* ja *oppimisprosessin rakentuminen*. Siinä jatkuu yksilön ryhmäsuhteen pohtiminen, ja samalla ryhmän merkitys alkaa korostua. Yksilölliset kysymykset integroituvat yhteisöllisiin kysymyksiin. Yksilölliset polut "minä oppijana" - ajattelusta liudentuvat, ja aineistosta nousee esille ilmaisut "meidän oppimisestamme ja meidän opiskelustamme". Yhteisöllisyys on syvenevä kategoria siten, että yhteisöllisyys vahvistui mentäessä liittymisestä sitoutumisen kautta kohti oppimisprosessin rakentumista. Liittyminen kuvaa osallistumista, sitoutuminen kertoo puolestaan oppijan kiinnittymisestä ryhmään. Oppimisprosessin rakentumisessa tulee esille yksilöllisen oppimisprosessin muokkautuminen yhteisölliseksi prosessiksi.

Tämän pääkategorian kaikkiin alakategorioihin liittyy yhteisöllisyyden muodostumista haastavia ominaisuuksia. Liittymiseen kuuluu ryhmän koettelevuutta, sitoutumiseen velvoittavuutta ja ryhmähengen haasteellistumista. Yhteisöllisyyden alakategoriassa haastavat ominaisuudet näyttäytyivät alakategorioiden ominaisuuksina, ei itsenäisinä alakategorioina. Tämä ilmentää Grounded Theory-tutkimusotteelle tyypillistä kategorioiden monitasoisuutta ja -muotoisuutta (Glaser & Strauss 2008, 37). Haasteellistuminen näyttäytyikin merkitykseltään vähäisempänä tässä pääkategoriassa kuin osallisuuden kategoriassa. Aineistosta löytyi niin vahva yhteisöllisyyden juonne, etteivät sitä haastavat ominaisuudet nousseet alakategorian asemaan.

Yhteisöllisyyden syntymistä kuvattiin vapaaksi tilaksi. Aineistosta tuli esille koulutuksen ymmärtäminen ryhmän yhteiseksi asiaksi. Se, mitä ryhmän kanssa on tehty, miten on työskennelty, ja miten se on koettu, rakentui yhteiseksi oppimisprosessiksi. Tämä voidaan nähdä ratkaisevana kulmakivenä ryhmän muodostumisessa. Seuraava dialogi kertoo yhteisöllisyyden rakentumisesta, jossa tunnekokemuksella on merkittävä rooli.

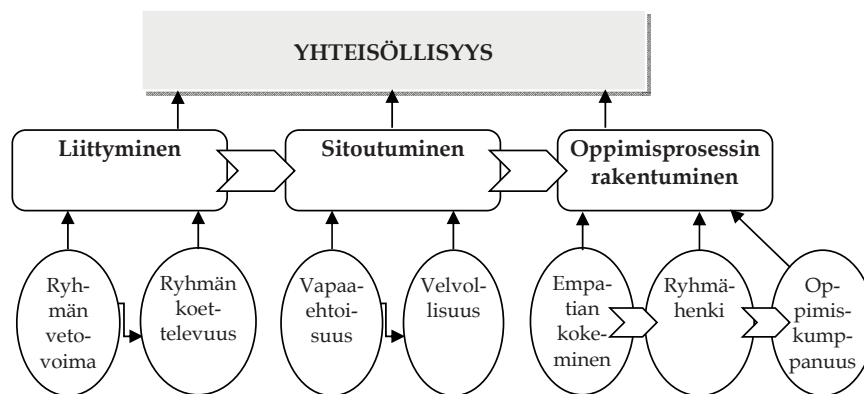
Tuovi asks: ... If you still recall this autumn term, so what kinds of things are the most significant experience to you? ... What comes to your mind?

Mikko: Benjamin comes to my mind.

Benjamin: Oh, is that really?

Mikko: I just told him, when we step in, how much I love that guy. I learnt a lot. ... personal love.

Benjamin: Ou, I'm so impressed and so encouraged.



KUVIO 4

Yhteisöllisyyden pääkategorian rakentuminen

Liittyminen

Liittymisen¹ alakategoria rakentuu kahdesta ulottuvuudesta, *ryhmän vetovoimasta* ja *ryhmän koettelevuudesta*. Ryhmän vetovoimasta kertoo korkea motivaatio osallistua ryhmän toimintaan. Poissaolo näkyy aineistossa negatiivisena kokemuksena, kun taas läsnäolo koetaan positiivisesti. Liittymisestä aineistossa oli runsaasti välähdystihentymiä. Liittymisen tapahtui sekä konkreettisesti läsnäolona, kuten osallistumisena seminaareihin että myös henkisenä liittymisenä ryhmään. Ryhmä kulki oppijan mielessä, vaikka osallistumista ei tapahtunutkaan. Vetovoiman vastavoimana löydetään ryhmän vetovoimaa koetteleva ulottuvuus. Aina ryhmä ei vedä puoleensa eri syistä. Tässä ulottuvuudessa tulee esille negatiivisia tunteina ryhmää ja sen toimintaa kohtaan.

TAULUKKO 7 Ryhmän vetovoima: Olin erittäin iloinen saapuessani päiville...

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
Olin erittäin iloinen saapuessani päiville, koska yksi kerta oli jo jäänyt kokonaan pois.	Osallistumisen ilo Poissaolosta harmistuminen	Ryhmän vetovoima
This month's seminar kicked off on a disappointing note. Feeling unwell, I unfortunately missed all the sessions ... Luckily, I experienced a quick recovery enough to join my fellows the whole of ... By the end of the seminar day, I felt like I was catching up well with the rest. They appeared to have learnt a lot about assessment during my absence, and I will spend some time to ask for a clue from some of them.	Pettyminen Toipuminen Osallistuminen Mukaan pääseminen Oman tiedon päivittäminen	Ryhmän vetovoima (memo: sitkeästi mukana)
I zealously approached this month's seminar with plenty of vigour, energy, and momentum...	Uteliaana Täynnä tarmoa	Ryhmän vetovoima

¹ Rauhalan (1999, 49) mukaan ihmisen eettisyyden syvin perusta on "olla liittyen olemassa".

I was so thrilled to be able to share a table with one of us during the statute exhibition... More is to come, I believe :).	Pöydän jakaminen Innoissaan oleminen Motivoituminen	Ryhmän vetovoima
--	---	------------------

Yhteisöllisyyden pääkategoria alkaa muodostua liittymisen ominaisuudesta. Liittyminen tarkoittaa yksilön vapaaehtoista, konkreettista osallistumista ja läsnäoloa. Osallistuminen tuottaa iloa ja tyydytystä, ja se on energisoiva kokemus yksilön kannalta. Energisoiva kokemus kertoo siitä, mitä ryhmä antaa yksilölle, jos hän liittyy ryhmään ja siten altistaa itsensä ryhmän vaikutukselle. Jos osallistuminen ei ole mahdollista, se koetaan negatiivisesti, pettymyksen tunteina. Yksilötasolla nousee huoli opinnoissa mukana pysymisestä. Poissaolo tuottaa lisäksi ulkopuolelle jäämisen kokemusta, jota pyritään kuroma umpeen ottamalla aktiivisesti kontaktia toisiin ryhmäläisiin.

TAULUKKO 8 Ryhmän koettelevuus: well... have not at all been active with in this group recently

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
well... have not at all been active with in this group recently. Today however I read through the group diary postings (even made a few comments). I was especially impressed by Jacks blog... and most of his ideas! Made me almost jealous, that I have been so inactive."	Passiivisuus Aktivoituminen Vaikuttuminen Kateelliseksi tuleminen Liittymisen toivominen	Ryhmän koettelevuus (<i>memo: sitkeästi mukana</i>)
...jättäisin mielelläni väliin Learning Circlen, koska meillä sen toiminta ei ole oikeastaan edes käynnistynyt. Mielelläni käyttäisin tuon ajan hyödykkäämmin. Anteeksi...!	Osallistumisen haluttomuus Itselle ottaminen Syyllistyminen	Ryhmän koettelevuus

I like team works if the facilities allow to have it, but we are in so many places, people work in different time, all that so it's very difficult to arrange that team work to work and when it doesn't work I get frustrated and I don't do it."	Olosuhteisiin vetoaminen Turhautuminen Ulos jättäytyminen	Ryhmän koettelevuus
--	---	---------------------

Koettelevuuden ominaisuus rakentuu passiivisuudesta ryhmää kohtaan, haluttomuudesta osallistua, kritiikistä ryhmän toimintaa kohtaan ja turhautumisesta. Pohdintaa tehdään yksilön oman toiminnan ja ryhmän imun välimaastossa. Myös muun elämän ja opiskelun vaatimukset aikuisen oppijan arjessa tulevat esille. Liittymisen haaste voi olla myös niin vaikeaa, ettei sitä haluta edes tehdä. Jotakin pienryhmän rakentumisessa on jäänyt puutteelliseksi ja siksi siihen osallistuminen ei tunnu houkuttelevalle. Ryhmän koettelevuus ja liittymisen sisältämä haasteellistuminen myös herättävät syyllisyyttä. Silloin kun ryhmän olosuhteet eivät vastaa oppijan toiveita, ryhmästä poisjättäytyminenkin on mahdollista.

3.2.1 Sitoutuminen

Sitoutumisen alakategoria on myös ulotteinen, jossa *vapaaehtoisuus* ja *velvollisuus* muodostavat alakategorian ääripäät. Jo liittymisen alakategoriasta saattoi lukea viitteitä ryhmään sitoutuneisuudesta, mutta tässä alakategoriassa se tiivistyy ja vahvistuu entisestään. Ryhmäilmiön moninaisuus alkaa hahmottua. Se sisältää itsessään kiinnipitäviä, suorastaan vetäviä voimia, jonka takia ryhmä on houkutteleva oppimisympäristö. Sitoutumisen alakategoriassa ryhmä osoitautuu niin vahvaksi, että yksilö on valmis asettumaan sen osaksi. Sitoutumisesta ei löydy ryhmästä pois työntäviä ominaisuuksia, mutta aineisto tuo esille sen, että sitoutuminen koetaan myös velvollisuudeksi. Ja toisaalta ryhmän taholta nousee esille toisia ryhmän jäseniä kohtaan osoitettu sitoutumiseen velvoittaminen.

TAULUKKO 9 Vapaaehtoisuus: I remain eagerly awaiting the next seminar...

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
Well, could not (did not need to) attend the seminar earlier this week ... but still I kind of miss the lessons and our group. But, next month I'll be back in business again.	Ei osallistumispakkoa Ryhmän kaipaaminen Taikaisin tuleminen	Vapaaehtoisuus

This was an optional two day seminar for me. I am glad I did it as I learned many new things...	Vapaaehtoisuus Iloitseminen Oppiminen	Vapaaehtoisuus (memo: kukaan ei pakota)
Too bad I had to leave such a good energies and inspiring atmosphere. I wish I could learn from other group members on next seminar what did you do at the end of this day.	Lähtemisen harmittaminen Toivon kuulevani toisilta, mitä tehtiin	Vapaaehtoisuus

Sitoutuminen on vapaaehtoista ja siten sisäisesti motivoitunutta. Sitoutumista ei ohjaa ulkoinen auktoriteetti, kuten opinto-ohjelma tai kouluttaja. Sisäinen motivaatio tulee esille muun muassa ryhmän kaipaamisena ja oman poissaolon kritisoimisena. Vapaaehtoinen sitoutuminen tuo positiivisia tunnekokemuksia. Yksilön vahva halu olla mukana ryhmässä, osallistua järjestettyihin seminaareihin ja tehdä oma osuutensa ryhmälle annetuista tehtävistä osoittaa sitoutumista.

TAULUKKO 10 Velvollisuus: ... no free-riders

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
For now, I need to complete as many pending reports as possible, giving priority to the work of polishing our learning circle assignments, lest they delay those of us who would otherwise be ready to graduate in May. I should spend the greater part of this weekend to accomplish the work, because I remember promising it to my learning circle colleagues...	Työskenteleminen yhteisen eteen Vastuunkantaminen Luotettavana oleminen	Velvollisuus (velvoittuminen)
I am confident we will produce a good report and that all groupmembers will do their part... no free-riders.	Luottaminen Jokainen tekee oman osuutensa - ei vapaamatkustajia	Velvollisuus (velvoittaminen)

It would be nice if it would be really like a team assignment, we have to do it as a team.	Pitäisi olla tiimityö	Velvollisuus (velvoittaminen)
--	-----------------------	-------------------------------

Tästä ominaisuudesta löytyy sitoutuminen myös velvollisuutena. Koettu velvollisuuden tunne kohdistuu sekä omaan toimintaan ryhmän jäsenenä että toisiin ryhmäläisiin. Vastuuta koetaan toisten oppimisesta, ja näin velvollisuuden tunne tukee yhteisöllisyyden ja yhteisen oppimisprosessin rakentumista. Velvollisuuden tunne ei palvele ainoastaan omaa oppimista ja omia päämääriä, vaan ryhmän yhteisiä päämääriä. Sitoutuminen kohdistetaan myös toisiin ryhmäläisiin vaatimuksena. Vapaamatkustajia ei hyväksytä. Velvoittaminen nostaa aineistosta esille hienovaraisen ryhmäpaineen.

3.2.2 Oppimisprosessin rakentuminen

Oppimisprosessin rakentumisen alakategorian ominaisuuksia ovat *empatia*, *ryhmähenki* ja *oppimiskumppanuus*. Tässä alakategoriassa yksilön prosessista tulee ryhmän yhteistä, jaettava oppimista:

The last group exercise gathered nicely all our knowledge together... now we learned...

Oppimisprosessin rakentuminen tapahtuu empatian kokemisen kautta, joka vahvistaa ryhmähengen muodostumista. Näistä syntyy oppimisen kannalta oppimiskumppanuus, jossa yksilön oppimisen kokemus ei enää erotu yhteisestä oppimisesta, vaan oppiminen koetaan tapahtuvan ryhmätasolla, joka tiivistyy koetussa oppimiskumppanuudessa. Yhteisöllisyydessä haasteellistumista tapahtuu vähän, mutta yhteisöllisyyttäkin koetellaan. Aina ryhmä ei toimi kaikkia jäseniä tyydyttävällä tavalla ja ryhmän jäsenet koettelevat toistensa kärsivällisyyttä.

TAULUKKO 11 Empatian kokeminen: ...which for me sounds really stressfull...

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
Aloituseminaarissa tunsin itseni etuoikeutetuksi. Juuri minulla, juuri meillä, on mahdollisuus osallistua opetukseen. Milloin viimeksi olen osannut iloita riittävästi vedestä tai turvallisesta ympäristöstä? Olenko arvostanut muita kansallisuksia riittävästi? Ajatella, jotkut ovat jättäneet kotimaansa etsiessään itselleen ja perheelleen parempaa elämää. Meille	Herääminen Peilaaminen Teen jotakin hyvää	Empatian kokeminen (memo: viittaa myös vertautumiseen)

<p>se tarjotaan syntymän myötä, ainakin valtaosalle. Minulla on hyvät mahdollisuudet elää, tehdä työtä ja opiskella. Toivon itseltäni, että olen hyödyntänyt ja arvostan edelleen tätä mahdollisuutta. Ehkäpä karsin elämästäni myös sen, mikä ei tuota minulle tai läheisilleni hyvinvointia?</p>		
<p>We discussed about teachership in pairs. It was interesting to hear how Mikko feels his teaching ... which for me sounds really stressful... I totally understand. It must be a hard... For me teachership is more to find to ways to be a...</p>	<p>Keskusteleminen Ymmärtäminen Reflektoiminen (<i>memo: sama kuin ylemmässä otoksessä, viittaa reflektointiin</i>)</p>	<p>Empatian kokeminen (<i>memo: tulee kohdatuksi</i>)</p>

Oppimisprosessin rakentumisessa tulee esille empaattisuus, keskinäinen ymmärrys ja toisen kokemuksen oivaltaminen tunnetasolla. Empatian ilmeneminen yhteisössä mahdollistaa erilaisten todellisuuksien läsnäolon. Empatia nousi aineistossa esille ryhmäläisten keskinäisenä kuulemisena ja toisen asemaan asettumisena. Toisen kuuleminen ja toisen asemaan asettuminen herättivät myötätuntoa, joka sai myös pohtimaan omaa tilannetta ja avasi uutta ymmärrystä omasta todellisuudesta. Edellytyksenä on aktiivinen ojentautuminen toisia ryhmäläisiä kohti teoin ja asentein. Se on empatian ydintä, josta ryhmä rakentuu. Aineisto toi esille turhautumisen, mikäli tätä ojentautumista ei tapahdu laajemmin ryhmässä.

Hanna: I really enjoy reading about your thoughts (anybody else out there reading them?) ... I certainly hope so... otherwise I would get a bit frustrated if nobody cares. ...

Hey ...there's nothing wrong with your written English!

Calle: Yep ... Anyway, see you next week! And thanks again for commenting and reading.

TAULUKKO 12 Ryhmähenki: Feels that we only just got started with our studies...

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
Even though we may not have agreed all the time, I think there is stronger sense of familiarity building up amongst us in the group, and I believe the same development applies to our learning circles. As teachers, we maybe need to be bound together with strong professional culture, while equally keeping in mind and retaining the diversity of the natural cultures we each represent. May the remaining seminars help us make further advancement in group forming!	Erilaisuuden sietäminen Kotoisuuden rakentuminen Integroitumien Jatkuvuus	Ryhmähengen rakentuminen
Kurssilla oli ilahduttavaa se, miten kaikki osallistuivat vapaaehtoisesti keskusteluihin ja ilmapiiri oli avoin. Tuntui, että voi tosiaan sanoa, mitä mielessä liikkuu. Johtuneeko tämä monikulttuurisesta ryhmästämmme, vai siitä, että kaikki ovat aikuisia ja oikeasti motivoituneita opiskelijoita? Joka tapauksessa hyvä näin.	Ilmaisunvapauden tunteminen Puntaroiminen (<i>memo: puntaroiminen esiintyy täälläkin</i>) Hyväksyminen	Ryhmähengen rakentuminen (<i>memo: kukaan ei pakota</i>)
I don't see why we should, we should enjoy, I mean enjoy listening... But if it goes around the same issue running the same issue, of course it makes a feeling, atmosphere boring. This is how it is.	Kyllästyminen kuuntelemiseen Samassa pyöriminen Tunnelma kyllästyttää	Ryhmähengen haasteellistuminen

Hyväksyvyyden, vapaan ilmapiirin ja ilmaisunvapauden kuvaukset vahvistavat sitä, että ryhmähenki on se, joka lujittaa ja vahvistaa yksilön oppimista. Ryhmähengen varassa erilaiset toiminnot voivat tapahtua, ja erimielisyydet ja erilaisuudet mahtuvat mukaan yhteiseen oppimiseen. Monikulttuurisuus on yksi tämän ryhmän ominaisuus ja ilmapiirikysymyksessä onkin löydettävissä

moninaisuuden puntarointia. Ryhmähenkeä myös koeteltiin. Ryhmän ilmapiiri ei ole jatkuvasti innostava. Jos yksilö vie liikaa tilaa, koko ryhmä kärsii. Aineiston mukaan ryhmän tilasta on luotava sellainen, että siihen mahtuvat kaikki oppijat. Ryhmän yhteisöllisyyden eteen ollaan valmiita tekemän töitä.

TAULUKKO 13 Oppimiskumppanuus: ...we are now already more than one half of our way...

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
I feel that we already learned something about the main topic.	Me opimme	Oppimiskumppanuus
It was the first time in our studies when I just wished to ...	Meidän opinnoissa	Oppimiskumppanuus
I am glad that we are now already more than one half of our way to graduation especially with seminars.	Me olemme Meidän opinnoissa Yhdessä eteneminen	Oppimiskumppanuus

Oppimisprosessin rakentumisen alakategoria tiivistyy sen viimeisessä kategoriassa, oppimiskumppanuudessa. Opiskelu on aloitettu yhdessä, ja sen aikana on edetty ja opittu yhdessä. Aineistossa tiivistyy ajatus oppimiskumppanuudesta, jossa opiskelusta on tullut koko ryhmää koskeva prosessi. Yksilö on tullut osaksi ryhmää, ja ryhmästä on tullut osa yksilön prosessia.

3.3 Kolmas pääkategoria - Luovuus

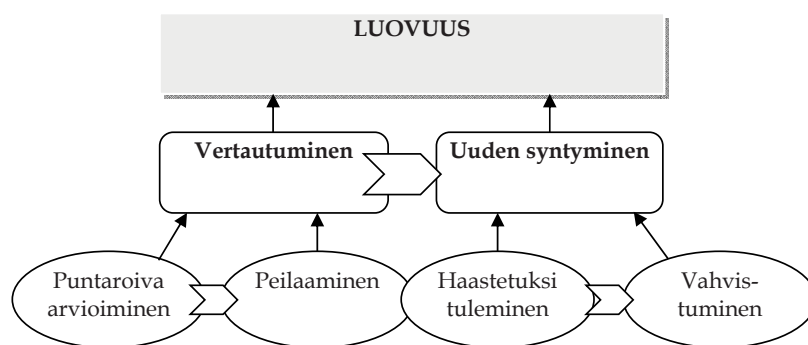
Aineistosta nousi esille kolmanneksi pääkategoriaksi *luovuus*. Pääkategoriana luovuus rakentuu aineistossa *vertautumisen* ja *uuden syntymisen* alakategorioista. Luovuuden pääkategoriasta nousee esille pohdintaa, yllättäviä oivalluksia ja uutta oppimista. Nimesin kolmannen pääkategorian luovuudeksi, koska siinä ryhmä käy läpi prosessia, jonka tulosta he eivät tiedä prosessin aikana. Lopputulos on uusi ja ennakoimaton. Luovuuden pääkategoria tiivistää ryhmäprosessin oppimisen tuloksiksi. Siinä tuodaan esille, mitä ryhmä oppimisprosessin aikana tuotti, ja mitä oppiminen ryhmässä merkitsi.

Luovuuden pääkategoriasta löytyy vähän haasteellistumista. Siinä painottuvat yhteistyön hedelmät ja saavutetut tulokset. Olen valinnut tähän kategorianalyysiin pidempiä aineistoketjuja, koska luovuuden pääkategoriasta löytyy myös edellisten kategorioiden ominaisuuksia. Luovuuden pääkategorian halki voidaan löytää ketjuja, joissa ensinnäkin tulee esille yksilön paikka ryhmässä, siis hänen osallisuutensa. Toiseksi yksilö havainnoi ja puntaroi itseään ja toisia ryhmäläisiä, siis yhteisöllisyyden kysymyksiä. Kolmanneksi ryhmä toimii yh-

dessä. Se pohtii, oivaltaa ja oppii uutta, jonka seurauksena sekä yksilön että yhteisön ajattelu ja toimintatapa muuttuvat. Luovuus tulee näin esille.

We came up with three pillars for ethics in learning: ...

To put the term “emotions” in that context was somewhat surprising to all of us - but when it came up everyone instantly agreed that this is relevant. I think we were a group of three people from very different cultures ... After discussion with some other group members we also added ... I find this ... not only interesting but quite helpful ...



KUVIO 5 Luovuuden pääkategorian rakentuminen

3.3.1 Vertautuminen

Vertautumisen ominaisuuksia löytyi kaksi, *puntaroiva arvioiminen* ja *peilaaminen*. Puntaroivassa arvioimisessa opiskelijat olivat arvioineet ryhmätoimintaa ulkoisemmalla tavalla kuin peilaamisessa, jossa oltiin henkilönä täysin sisällä prosessissa. Puntaroiva arvioiminen ja peilaaminen kohdistuivat koko ryhmään ja ohjaajaan. Mukana oli myös arviointia monikulttuurisuuden merkityksestä ryhmässä. Vertautumisessa ei tapahdu varsinaista haasteellistumista, koska se sisältää jo sinällään arvioivia ja kriittisiä piirteitä. Vertautumisessa ryhmää katsotaan vapaasti omasta näkökulmasta.

TAULUKKO 14 Puntaroiva arvioiminen: Funny detail (which shows how differently we see things) ...

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
Funny detail (which shows how differently we see things...) someone wrote in the group diary that he liked very much that we were sitting in a circle, instead of normal classroom seating. Well, good if he thought that way, but I was not that enthusiastic about the arrangement and I am not sure i would	Toisen mielipiteen huomaaminen Kriittisyys Hyväksyminen Opettajan paikan arvioiminen	Puntaroiva arvioiminen

use it myself. I however do agree that the teacher must not sit behind his/her desk, but be as close to the students as possible. It was also good to see the fellow students face to face.... but still, I guess I was missing a desk or table or something...	Vastaa tuleminen Omasta kiinnipitäminen	
Firstly, the learning atmosphere, environment, and the sitting plan was inviting, even though one may have pitied those of us who are too accustomed to writing in the comfort of their own desks and tables during the lecture.	Kutsutuksi tulemisen tunne Toisten ryhmäläisten näkökulman arveleminen	Puntaroiva arvioiminen
Well, what to say...? Quite easy and relaxed atmosphere (good). Mostly we just got to know each other, formed learning groups (will be interesting to see if working within the groups will really be productive... Quite a challenge! Some (our?) group might need some guidance from our teacher.	Helppouden kokeminen Toimivuuden arveleminen Ohjauksen tarvitsemisen arveleminen	Puntaroiva arvioiminen
I also realized that people from different cultural backgrounds see teaching in a different way. This wasn't a big finding but still a point to bring out.	Monikulttuurisuuden huomioiminen Huomion vähätteleminen Puntaroiminen	Puntaroiva arvioiminen
Olen näemmä pohtinut suhteellisen paljon ... (työtämme, epäonnistunutta sellaista. Olisiko sen voinut muuttaa tai luopua siitä epäonnistuneena? Vai onko kuitenkin tärkein oppimiskokemus se, että miten yrittää saada nihkeä tiimityö uudelleen käyntiin, kun se ei oikein edes alkanutkaan. Tiimiytymisen prosessi, mitä se olikaan meidän tapauksessa?	Epäonnistumisen pohtiminen	Puntaroiva arvioiminen (memo: sitkeästi mukana silti)

Ryhmä oppimisen tilana on paljolti puntaroivan arvioinnin kohteena. Siinä arvioidaan ryhmää oppimisympäristönä ja viritytään pelaamaan omaa prosessia. Puntaroivassa arvioinnissa kysytään, minkälaisesta fyysisestä ympäristöstä, ilmapiiristä tai kulttuurisesta todellisuudesta tämä ryhmä rakentuu? Näitä kysymyksiä arvioidaan sekä omasta että toisten ryhmäläisten näkökulmasta. Oma

näkökulma tuodaan empivässä valossa esille, mutta otetaan myös huomioon se, mitä tämän asia joillekin toisille ryhmäläisille saattaa merkitä. Esimerkiksi fyysinen ympäristö on koettu kutsuvana, mutta toisaalta se ei ehkä sovi kaikille. Puntaroivaan arviointiin liittyy kriittinen ote, jonka avulla aikuinen opiskelija laajentaa omaa näkemystään arvioimalla sitä koko oppimisprosessissa. Puntaroivan arvioinnin kohteena on myös ohjaajan tekemät pedagogiset ratkaisut ja niiden vaikutus oppimisympäristön rakentumiseen.

TAULUKKO 15 Peilaaminen: After my teaching practice I can really agree to one of my fellow student...

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
During the seminar, it was important to notice that, even with only a month behind, people are not too eager anymore to pick two cards. It now appears the group members are getting more particular with their self-description in connection to their learning path from a seminar to another. In my case, too, I this time picked only one card each day ... depicting my view that this seminar is going to be an important milestone for improvement in this learning process in my journey to become a teacher... After all, the discussion on life-long learning has simply confirmed my belief that learning it is actually a perennial enterprise. Even so, for me it is the learner's strong will and determination that will make a difference for the better.	Toisten tekeminen Oma tekeminen Merkityksen muodostuminen	Peilaaminen
Syksyn seminaari päivistä on ollut todella paljon iloa minulle. Olen yrittänyt opiskella tuntemaan eritaustaisia ihmisiä... Mukavaa, että ryhmän tyypit ovat erilaisia. Kovasti olen miettinyt, onko minusta opettajaksi ...	Toisten tarkkailu Oman pohtiminen	Peilaaminen

Also Jack told about the problems ... I personally find this kind of specific information extremely useful and also interesting and would love to hear more about.	Toisen kuuleminen Hyötyminen	Peilaaminen
Joskus tässä koulutuksessa toivoin, että olisin "suosittu opettaja". Ja sainkin hyvää palautetta siitä, että ei se suosio ole itse tarkoitus.	Itsen likoon laittaminen Palautteen saaminen	Peilaaminen
We had an interesting discussion about the importance of change. Kari said it is not possible to change people. I believe it is. I think he refers to ethical values and personal properties like ... He certainly thinks it is possible to change the knowledge level of people. I think It is important to be aware that everyone...	Toisen kuuleminen Eri mieltä oleminen Ymmärtäminen Oman muotoutuminen	Peilaaminen
We did a shape based on which words related to which words... I have to look back to our previous seminars and look for if we have said a word about learning earlier. This could give a nice perspective to the process of becoming a teacher because the word might be different now than it was in the beginning.	Toimiminen Taaksepäin katsominen Arvioiminen	Peilaaminen
Last week we had the normal contact session in Jyväskylä... i was actually looking forward to it, since I missed the previous one ... It was good to meet everybody again. However, the actual subject (which i had looked forward to) was a bit disappointing and I do not feel i learnt that much new things ... ok... but I believe some of us felt that it is not very relevant for our work.	Tapaamisen odottaminen Pettyminen Yleistäminen	Peilaaminen (memo: silti mukana sitkeästi vaan)

Aineistosta nousee esille peilaaminen suhteessa omaan kokemukseen, toimintaan, ryhmän jäsenyyteen ja ammatilliseen kehittymiseen. Peilaamisessa olennaista näyttää olleen toisten kuunteleminen ja sitä seuraava prosessointi. Peilaamista tapahtuu koko oppimisryhmän elinkaaren ajan. Kun myöhemmässä vaiheessa prosessia kokemuksen kanssa pysähdytään, se herää uudelleen eloon ja antaa uutta ymmärrystä. Uudet opiskelukokemukset avaavat aiemmin koettua. Näin ryhmä on auttanut yksilöä horisontaalisesti peilaamaan omaa oppi-

misprosessiaan. Peilaamisen kautta yksilön mahdollisuudet hahmottuvat. Ryhmä on toiminut pohjana sille, miten yksilö prosessoi omia mahdollisuuksiinsa ja näkee tapahtuneen muutoksen. Ryhmä vie omalla olemuksellaan ja omien erityispiirteidensä kautta jäseniään yksilön kysymysten äärelle ja auttaa ryhmän jäseniä näin kasvamaan omissa oppimisen kysymyksissään. Oma alkaa hahmottua ja muotoutua toisten kautta. Se edellyttää ryhmään paneutumista ja toisten kuulemistä. Aikuisoppija on myös kriittinen peilaaja ja aineisto tuo esille, ettei kaikki koettu ole positiivista. Pettymystä ei tuota niinkään ryhmä kuin opintojen sisältö. Oma kokemus mielellään myös yleistetään. Se mitä itse on koettu, koskee todennäköisesti koko ryhmää.

3.3.2 Uuden syntyminen

Uuden syntymisessä alakategorian ominaisuuksia ovat *haastetuksi tuleminen* ja *vahvistuminen*. Silloin kun ryhmä synnyttää luovan prosessin tuloksena uutta, se tulee samalla tietoiseksi yhdessä koetuista kokemuksista ja sen tuottamasta uudistuneesta ajattelusta.² Aineisto nostaa esille sen, että uuden syntyminen edellyttää toisten ryhmän jäsenten näkemistä ja ymmärtämistä. Uuden syntymisen prosessi, toimiminen ja tiedostaminen johtavat oppijan prosessin vahvistumiseen ja ajattelun ja toiminnan uudelleen suuntautumiseen. Tämä edellyttää sitä, että oppija tulee kokemuksellisesti ja älyllisesti haastetuksi. Hän haastaa itseään ja hän tulee haastetuksi sekä toisten oppijoiden että ohjaajan taholta. Uuden syntymistä tapahtuu sekä yksilötasolla että ryhmätasolla. Sitä kuvataan yksilötasolla muun muassa oman ymmärryksen lisääntymisenä ja ryhmätason uusina oivalluksina.

TAULUKKO 16 Haastetuksi tuleminen: After discussion ... we also added...

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
After discussion with some other group members we also added...	Keskusteleminen Haastaminen Uusi tulos	Haastetuksi tuleminen (memo: jotakin vaan tapahtui, vaikei kukaan pakottanut)
Minimal instructions left room for imagination and creativeness ... It forced to really think about the meaning of the word. In this case I personally followed my first thoughts. Creating a sculpture basically out of nothing	Tekemisen arviointi Oman tuottaminen Toisten peilaaminen Älyllinen haastetuksi tuleminen	Haastetuksi tuleminen

² "Tiedostaminen on – tajunnan toimintarakenteiden avulla kuvattuna – sitä että maailmankuvassa avautuu paikka uudelle merkitykselle. Asia voidaan ilmaista myös siten, että olemassa oleva maailmankuva ikään kuin tarvitsee uudistua ja täydentyäkseen lisää merkityksiä. Kun uusi merkitys tiedostuksessa loksahdaa paikalleen merkitysverkostoihin, koetaan usein ns. 'ahaa'-elämys". (Rauhala 1999, 37.)

<p>and from the abstract subject was the most profounding part of the whole day. In this case too I followed my first intuitions. The result described real me and feelings about the word. It was really interesting and inspiring to see the others sculptures because the also reflected one's own personality really good. In each sculpture was something really special and unique thought. I learned not just from others' personalities but different ways to work out the task.</p>		
<p>I experienced one of the most intensive reflection efforts I can remember in a classroom.... we had plenty of time ... (at least 30-60min including preparation and discussion) and attention of the teacher and peers... The intensive reflection including application, recall and evaluation of relevant knowledge in this exercise activated both previous and new knowledge and thoughts. ...Learning about my peer's ... was also rather eye opening as it gives insight not only into their thinking but also their culture, beliefs and personalities.</p>	<p>Intensiivinen tekeminen</p> <p>Peilaaminen</p> <p>Kokemuksellinen/älyllinen haastetuksi tuleminen</p> <p>Tuottaminen (memo: yhteys toisten tuntemiseen)</p>	<p>Haastetuksi tuleminen</p>
<p>I liked the way the seminar ended in silence. Some of the exercises build team nicely. ... So I got an idea that I also could apply those skills in my daily work.</p>	<p>Kokeminen</p> <p>Älyllinen ja kokemuksellinen haastetuksi tuleminen</p> <p>Uudet ajatukset</p>	<p>Haastetuksi tuleminen</p>
<p>We did our group work ... We decided to concentrate on ... I liked the end conversation where could learn from each other. For example, Jack described the ...</p>	<p>Tekeminen</p> <p>Keskusteleminen</p> <p>Jaettu haastetuksi tuleminen</p>	<p>Haastetuksi tuleminen</p>

Also, other groups presentations added value to my understanding.	Oman ymmärryksen lisääntyminen	
---	--------------------------------	--

Ryhmän vuorovaikutuksessa ja toiminnassa koettiin haastavia hetkiä, joissa oma ajattelu alkoi suuntautua uudelleen. Aiemmat totut ajattelumallit saavat uuden suunnan. Se tapahtui ryhmässä käytyjen vuorovaikutustilanteiden ja toiminnan seurauksena. Yhdessä ryhmän kanssa toimiminen ja kohtaaminen haastavat yksilön, ja se mahdollistaa oivalluksen, uuden ajatuksen tai toimintamallin. Kaikissa aineisto-otoksissa löytyy tuoreus ja ennakoimattomuus. Haastetuksi tuleminen edellyttää sitä, että yksilö on avoin ryhmästä tuleville vaikutteille.

TAULUKKO 17 Vahvistuminen: I know my place now...

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
...every time I learn in discussion, lot of deeper, deeper and deeper. I understand lots of things. Even now I'm changing...	Syvämpi ymmärtäminen Muuttuminen	Vahvistuminen
I know my place now and better and better ... now I know who I am and where I am in this picture we are drawing here.	Tiedän paikkani	Vahvistuminen (memo: tarve tulee kohdaksi)
I don't have a single strong area of expertise but many different which I can use as a base ...So this pair conversation made me feel stronger about my near future plan.	Oman ajattelun muotoutuminen Vahvistuminen	Vahvistuminen
There were interesting projects in our group. Also own project got important feedback so I now (know/TL) what to do next and where to concentrate.	Palautteen saaminen Vahvistuminen	Vahvistuminen

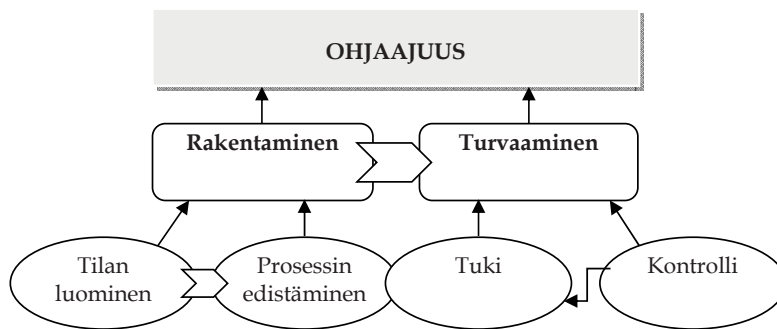
Vahvistumisessa tullaan tietoiseksi itsestä toisten ryhmäläisten avulla. Sitä kuvataan jatkuvana ja syvenevänä prosessina, joka tapahtuu niin toiminnan aikana kuin sen tuloksenakin. Vahvistuminen merkitsi muun muassa ajattelussa tapahtuvaa muutosprosessia ja syvenemistä, joka liittyy esimerkiksi ammatti-identiteetin muotoutumiseen. Itsessä on ollut epävarmuuden tunteita ja piilossa olevia oppimisen kysymyksiä, jotka saavat vahvistuksen ryhmän yhteisessä työssä.

3.4 Neljäs pääkategoria - Ohjaajuus

Ohjaajuus muodostuu *rakentamisen* ja *turvaamisen* alakategorioista. Edelliset kolme pääkategoriaa suuntautuvat opiskelijoiden keskinäisiin suhteisiin ryhmässä. Luin aluksi aineistoa siten, että kouluttaja olisi osa ryhmää, ilman erillistä roolia. Tulin kuitenkin aineistoa lukiessani vakuuttuneeksi ryhmän ohjajuuden erillisuhteesta. Ohjaajalla on oma erillinen paikkansa suhteessa ryhmään.³ Kouluttajaan ryhmän ohjaajana liittyi sellaisia ominaisuuksia, jotka eivät selittyneet jo löytyneiden kategorioiden avulla. Nämä tihentymät vaativat oman avoimen ja teoreettisen koodauksensa, ja niistä muodostui analyysin neljäs pääkategoria.

Ohjajuuden alakategoriat ovat kietoutuneita aiempiin kategorioihin, osallisuuteen, yhteisöllisyyteen ja luovuuteen. Ohjaajuus toimi näin sidoskategoriana mahdollistamalla osallisuuden kokemusta, vahvistamalla yhteisöllisyyden syntymistä ja rakentamalla edellytyksiä luovuudelle. Monet aineistotihentymät liittyvät kouluttajan ja opiskelijoiden väliseen kommunikaatioon, joissa ohjaajuus on koulutusprosessin tukemista. Ohjaajan kanssa käydyt keskustelut ja ohjaajalta saatu tuki ovat auttaneet opiskelijoita eteenpäin.

Ohjaajuuskin haasteellistui, sillä aineistossa nousi esille ohjajuuteen liittyvää torjunnan kokemusta. Vuorovaikutus ei ollut aina toiminut toivotulla tavalla. Aineistossa kouluttaja mainittiin yleisimmin etunimellä, mutta hänestä käytettiin myös muita nimikkeitä, kuten "ohjaaja", "tutoropettaja", "opettaja", "teacher" ja "tutoring teacher".



KUVIO 6 Ohjaajuuden pääkategorian rakentuminen

³ Niemistön (2000, 67) mukaan ryhmän ohjaaja johtaa aina ryhmän toimintaa. Ryhmän perustehtävä määrittää sekä ryhmän että ohjaajan työskentelyä. Ohjaajan tehtävänä on auttaa ryhmää työskentelemään perustehtävänsä, kuten koulutusryhmässä oppimistavoitteen, mukaisesti. Vastaavasti ryhmän perustehtävä määrittää ohjaajan toimintaa. Erilaisia ryhmiä, joissa ohjaajan rooli määrittyy eri tavoin ovat mm. koulutusryhmät, työnohjausryhmät, terapiaryhmät, harrasteryhmät ja kasvuryhmät.

3.4.1 Rakentaminen

Aineiston perusteella rakentamisen alakategoria muodostuu kahdesta ominaisuudesta *tilan luomisesta* ja *prosessin edistämisestä*. Rakentamisen alakategoria voidaan nähdä olevan lähellä fasilitoivaa toimintatapaa. Siinä ohjaaja rakentaa ryhmälle toimintatavat ja ohjaa prosessia.⁴ Tässä aineistossa rakentamisen alakategoria sisälsi samoja piirteitä kuin fasilitoiva työtapa, mutta rakentamisen alakategoria ei sinällään tuonut esille tuloksellisuuden vaatimusta. Kuitenkin rakentamisen alakategoriassa oppijoiden kiinnostus oli herännyt, ja siinä nähtiin ohjaajuuden tukevan oppijoiden prosessia.

TAULUKKO 18 Tilan luominen: Another thing (just a small trick) was related to the classroom layout, ...

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
Another thing (just a small trick) was related to the classroom layout, which our teacher Tuovi had created... In short I liked the circle layout of the classroom. It created lively and open discussion. And I didn't have a chance to sleep behind my laptop and be passive (which I have done many times in traditional classrooms).	Fyysisten puitteiden havainnointi	Tilan luominen (fyysinen ja henkinen)
I feel the first day was an easy-going and relaxed start for the whole education. By giving us time to get used to each others ... teacher created save and comfortable atmosphere.	Ilmapiirin havainnointi Ohjaajan toiminta	Tilan luominen (henkinen)
I think I really have benefited so much from this course that I want to thank - particularly - Tuovi for the various powerful learning activities...: small group discussions, ...and to get people to talk about themselves, ... also the many breaks allowed for a lot of interreaction and	Aktiviteettien havainnointi Puitteiden havainnointi Esimerkki Vaikutus (<i>memo: tätä edelsi torjutuksi tulemisen kokemus</i>)	Tilan luominen (fyysinen ja henkinen) (<i>memo: jokin oppimisen tarve tuli kohdatuksi</i>)

⁴ "Fasilitoinnilla tarkoitetaan ryhmälähtöistä työskentelyä. Sen tueksi kehitetyt menetelmät tarjoavat avaimia ryhmän johdattamiseksi yhteiseen päämäärään, niin että jokainen tulee kuulluksi. Fasilitointi-termin alkuperä on latinankielen sanassa *facil*, joka tarkoittaa helppoa. Tarkoituksena on siis tehdä ryhmien työskentelystä helpompaa edistämällä ryhmän luovuutta ja saamalla kaikkien asiantuntemus yhteiseen käyttöön. Tavoitteena on myös ajan tehokas käyttö ja tuloksellisuuden varmistaminen". (Summa & Tuominen 2009.)

<p>learning from other students... Tuovi also showed how one can conduct seminars with such a huge range of abilities and backgrounds - something I did not think was possible...I am also grateful I was pushed to do ...</p>		
<p>Tuovi asked us to ponder for many minutes...I found it challenging to decide which one to choose. This caused me to reflect much deeper than I expected... I also began to ponder if all those experience I have in this class because Tuovi planned this class so well... or because I am so enthusiastic about learning and excited to interact with other people who are interested in learning. I suspect it is a combination of both as well as the atmosphere that she / we created...</p>	<p>Ohjaaja fasilitoi Opiskelija toimii Puntaroiminen Johtopäätöksen tekeminen (memo: huom! peilaaminen)</p>	<p>Tilan luominen (memo: hän/me loimme - yhteisöllisyys)</p>

Tilan luominen nähdään sekä fyysisen että henkisen tilan luomisena, jossa kouluttajalla ryhmän ohjaajana on keskeinen rooli. Hän on tehnyt päätökset tilan rakentamisesta ennen ryhmän kokoontumista. Se aiheuttaa oppijoissa myös puntaroimista ja siihen reagoidaan eri tavoin. Havaintoja tehdään sekä omista että toisten ryhmäläisten reaktioista. Se herättää sekä positiivisia että negatiivisia tunteita ryhmässä. Henkinen oppimisen tila käsittää kouluttajan tekemät ohjaukselliset teot. Henkinen tila antaa tilaa ryhmän ilmapiirille, vuorovaikutukselle ja toiminnalle. Se vaikuttaa siihen, mitä ryhmässä tapahtuu. Ryhmän toiminta on edellyttänyt ohjaajuutta, joka on sekä ryhmään tiiviisti sidoksissa että itsenäinen ryhmäläisiä tukeva ja oppimisprosessia edistävä ominaisuus. Ohjaajuus rakentaa ryhmäprosessia, jota oppijat puntaroivat.

TAULUKKO 19 Prosessin edistäminen: Ohjaajan avoimet kysymykset tuottivat monenlaisia vastauksia, ...

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
The last seminar's theme i.e. teacher's working environment is what I have been awaiting ever since I joined the Programme, and it was delivered to meet my prior expectations - thanks to our tutoring teacher and my peers in the group.	Odotusten täyttyminen Ryhmä ja kouluttaja	Oppimisprosessiin osallistuminen (<i>memo: ryhmä ja ohjaajuus yhdistyvät ja jotakin tulee kohdatuksi</i>)
This seminar to me is the most fruitful so far. During the discussions of multicultural pedagogy (thanks to Tuovi..) I have made clear one question which has puzzled me for many years. Now I understands that	Odotusten täyttyminen Teema ja kouluttaja	Oppimisprosessin osallistuminen (<i>memo: tukeminen mukana</i>) (<i>memo: odotus täyttyi, tuli kohdatuksi</i>)
However, Tuovi managed to sneak in some specific cultural issue examples... Also Mark told about the problems ... I personally find this kind of specific information extremely useful and also interesting and would love to hear more about.	Odotusten täyttyminen Ryhmä ja kouluttaja	Oppimisprosessiin osallistuminen
Ohjaajan avoimet kysymykset tuottivat monenlaisia vastauksia, mutta pienen tutkimuksen jälkeen alkoi niistä hahmottua myös yhteinen punainen lanka.	Yhteinen prosessi	Oppimisprosessiin osallistuminen

Oppimisprosessiin osallistumisessa ohjaaja on aktiivinen oppimisprosessin rakentajana. Vuorovaikutus ja oma prosessointi nähdään ohjaajan ja ryhmän yhteistyön mahdollistamaksi. Ohjaaja on rakentanut jaettua oppimista, jossa on otettu huomioon sekä ryhmäläisten että ohjaajan kokemukset, tieto ja toimintatavat. Näin oppimisprosessiin osallistuminen on toiminut myös esimerkkinä. Ohjaaja jakaa omia kokemuksiaan ja antaa siten virikkeitä, jotka synnyttävät oppijoissa uutta. Oppimisen tarve on tullut täytetyksi kouluttajan ja toisten opiskelijoiden yhteisesti luomassa prosessissa. Siten ohjaajuus myös vastaa oppijoiden tarpeeseen oppia, ja tämä tuli aineistossa esille oppijoiden positiivisena kokemuksena. Yhtenä oppimisprosessiin osallistumisen piirteinä on haasteiden asettaminen oppijoille. Haasteet tulevat esille kouluttajan esittämien kysymysten, esimerkkien ja tilanteisiin tarttumisen muodossa. Ne ruokkivat aikuisen

oppijan prosessia, jonka varassa uusi voi muotoutua. Aineiston mukaan kouluttajan ja ryhmän yhteinen osaaminen kietoutuvat toisiinsa ja oppiminen mahdollistui. Siinä kouluttajan ja toisten opiskelijoiden merkitys oppimisessa on tasa-arvoinen, ja se johtaa uuden oppimisen prosessiin.

3.4.2 Turvaaminen

Turvaamisen alakategoria muodostuu *tuen* ja *kontrollin* ominaisuuksista. Oppijalla on odotuksia, joihin ohjaajuus vastaa ja turvaa siten aikuisen oppijan oppimista. Odotukset liittyvät oppimiseen ja oppijan persoonan tukemiseen. Ammatillisen kasvuprosessin tukeminen on myös merkityksellinen ohjaajuuteen liitetty odotus. Tukemiseen liitetään myös odotus peilinä olemista, jossa oppijan kasvukohdat otetaan esille ja niitä edistetään. Aikuinen oppija toi esille myös kontrollin merkityksen oppimisessa. Ohjaajuus nähdään kontrollointina ja opinnoissa edistyminen alistetaan ohjaajan hyväksynnälle. Turvaamisen alakategoriassa ohjaajuuteen liittyi myös negatiivisia torjumisen aiheuttamia kokemuksia.

TAULUKKO 20 Tuki: i think that the best that happened so far in 2013 was Tuovi your visit to ...

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
Tutor opettaja antoi palautteen, ... Hyvä palaute. Lisäksi kehittämis-tehtäväkseni sain ... Totta tuo palaute.	Palautteen saaminen Hyväksyminen	Tuki
i think that the best that happened so far in 2013 was Tuovi your visit to ... and the discussion that followed my lesson. very useful and I have been reflecting a lot about what you said and the hints you gave. Very useful meeting! I am now trying real hard to...	Ohjaajan käynti Keskustelu Peilaaminen Uuden syntyminen	Tuki (memo: peilaamiseen ja uuden syntymiseen)
Olin erittäin otettu, kun pystyin keskustelemaan Tuovin kanssa puhelimitse, silloin kun olin poissa sairauden takia.	Keskusteleminen Tuen saaminen	Tuki (memo: jokin tuli kohdatuksi)
... I must deeply and kindly thank you my mentor, coach and facilitator Tuovi. You have given me just right kind of surroundings, atmosphere, feedback, pushes, tips, hints, experiences, room for thoughts, wise words, new	Ohjaajan tekojen havainnoiminen Hyötyminen	Tuki

<p>ideas, many different pedagogical approaches, different point of views and your personal touch. This has worked in my case in optimum way.</p>		
<p>I suddenly felt I should also tell Tuovi about my impression that her body language is confusing me (and perhaps others) when she asks if anyone has more questions. She tends to stretch out the right arm with palms down while "scanning" everyone... this to me suggests that questions are not really that welcome :). I could see that she would do this to me as I tend to ask too much ... however, I have observed this now quite often and I thought she might not be aware of this bodylanguage signal or at least the confusion and a few slightly awkward moments are created when using it (contradicting what she was saying). Well, I could not find a good moment to mention this to her. Perhaps I wasn't brave enough although I am pretty sure she would find it helpful feedback - even if I am wrong and it only affects me :).I guess she knows now and hope she sees feedback as something productive and helpful and rather a sign that someone really cares and wants to be helpful and not the opposite.</p>	<p>Ohjaaja hämmentää Ohjaaja torjuu Puntaroiminen Ymmärtämisen toivominen</p>	<p>Tuki haasteellistuu - torjuminen <i>(memo: sitkeästi pysynyt mukana, vaikka kouluttaja on tällä tavalla dissannut)</i></p>

Ohjaajuuden tuki nousee aineistosta esille oppimisprosessia edistävänä ja peilaamiseen johtavana. Se mahdollistuu ohjaajan palautteen avulla. Nähdynsi tuleminen kouluttajan taholta johtaa oman oppimisen peilaamiseen ja edistää näin oppimisprosessia. Ohjaajuus kietoutuu myös osallisuuden tukemiseen, jossa nähdynsi tuleminen on ryhmän kesken merkittävää. Ohjaajuutta myös arvioidaan. Kouluttajan työtä havainnoidaan, ja kouluttajan työn seurauksia puntaroidaan ja arvioidaan. Ohjattuna oleminen luo turvallisuuden tunnetta, silloin kun ohjaajaan on mahdollista tukeutua.

Myös tuki haasteellistui. Aikuinen opiskelija ei ota kritiikittömästi vastaan ohjausta, vaan hän puntaroi sitä eri näkökulmista. Aina ohjaajan toiminta ei ole tuonut kokemuksellista tukea. Ohjaajan toiminta on hämmentänyt ja vaikuttanut ristiriitaiselta. Pohtimista herättävä ohjaajan toiminta on jättänyt oppijan vaille vastauksia. Tässä tilanteessa kokemus on ollut, että ohjaajuus ei ole toiminut oppimista tukevalla tavalla.

TAULUKKO 21 Kontrolli: After Tuovi's acception...

Aineisto-otos	Koodi	Ominaisuus
How to graduate before Summer holidays? - Return assignments between 27.5.-5.6. - After Tuovi's acception, send application letter to the office by	Kouluttaja hyväksyy	Kontrolli
- Mid of June all applications will be go through. So all the marks should be in ... by around the end of May. Tuovi will check this."	Kouluttaja tarkistaa	Kontrolli
As a full-time teacher without license, (please don't blame me Tuovi...:-)) I have very limited time and energy to do this training. I wish ... trainers can consider my situation if I have to postpone some homework assignments. But I promise that I will do my best to finish this course, and I have to do it	Pyydän ymmärrystä Lupaan tehdä parhaani	Kontrolli

Ohjaajuuteen liitettiin myös kontrollin elementti. Kouluttaja antaa palautetta, ja häneltä pyydetään myötämielisyyttä mahdollisten opintojen viivästymisten vuoksi. Kontrollin aineistovälähdykset nostavat esille kouluttajan auktoriteettiaseman.⁵ Aineistosta nousi esille myös kouluttajaan kohdistunut odotusta opintojen kontrolloijana tai oppimisprosessin valvojana.

3.5 Yhteisövoimainen oppimisprosessi ydinkategoriana

Glaserin (1978, 18) mukaan ydinkategoria on tutkijan tiedostamattomassa mielessä ennen kuin hän tulee siitä tietoiseksi. Tässä tutkimuksessa ydinkategori-

⁵ Rachalin (2002) näkemyksen mukaan kontrollia sisältyy paljon enemmän aikuisten ohjaamiseen kuin, mitä andragogisten periaatteiden mukaan tulisi olla.

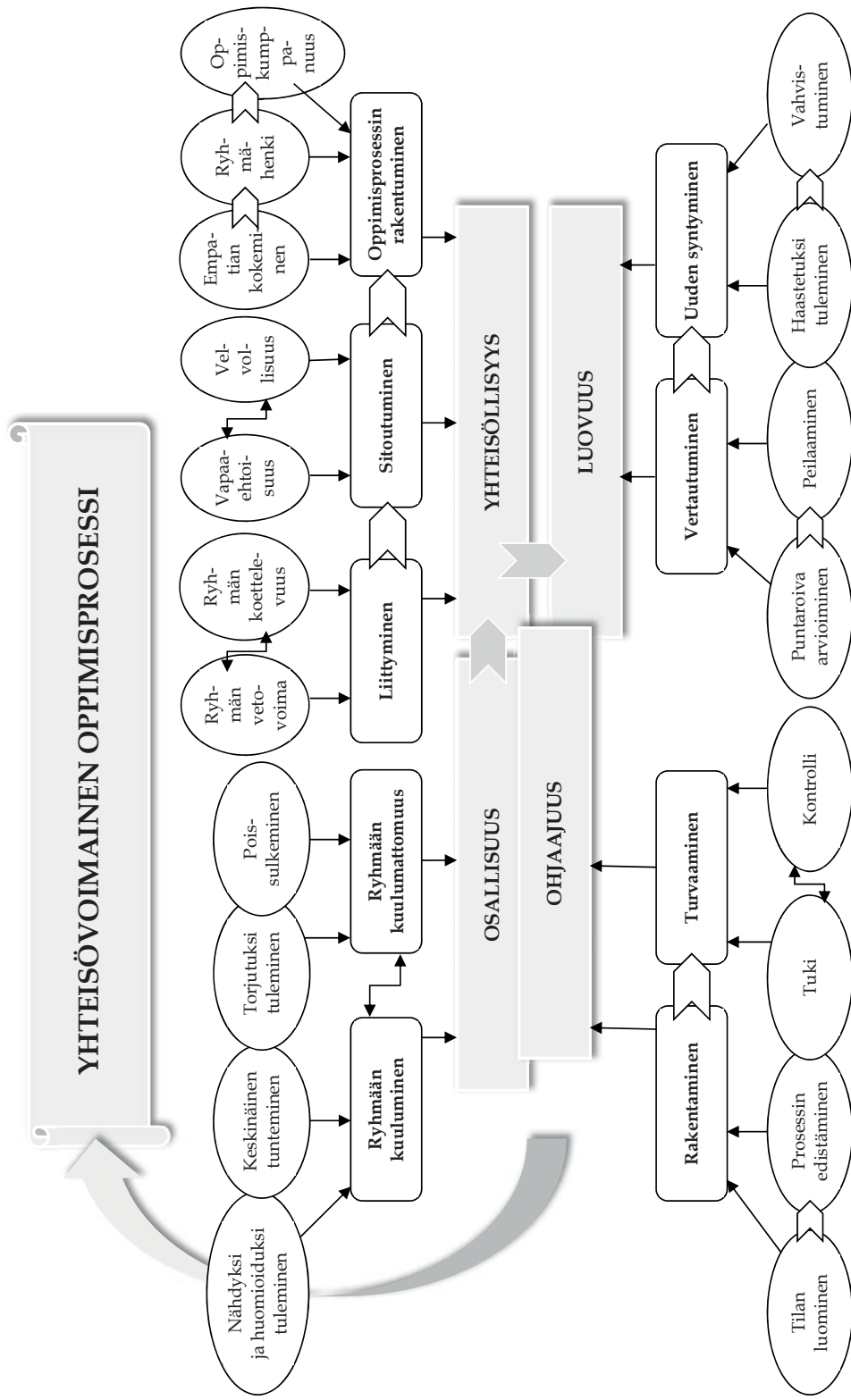
aksi alkoi rakentua ryhmä itse. Jonkinlainen ryhmän vetovoima, joka sieti myös haasteellistumista, kuten pettymystä ja turhautumista. Jokin piti ryhmäläiset kiinni yhteisessä oppimisessa. Etsin käsitettä, joka kuvaisi tätä kiinni pitävää ydintä, johon liittyi niin ryhmän myönteiset kuin ryhmään kohdistuneet kielteisetkin kokemukset, jotka tulivat esille kategorioissa ja niiden ominaisuuksissa. Nimesin sen *yhteisövoimaiseksi oppimisprosessiksi*.⁶ Yhteisövoimainen oppimisprosessi sisältää kaikki aineiston esille tuomat pääkategoriat *osallisuuden, yhteisöllisyyden, luovuuden ja ohjaajuuden*. Ydinkategoria, yhteisövoimainen oppimisprosessi rakentuu niistä ja niiden ominaisuuksista ja ulottuvuuksista, jota kuvasin edellisessä aineistoanalyysiluvussa. Alakategoriat ovat ydinkategorian, yhteisvoimaisen oppimisprosessin, osaprosesseja. Näin aineisto tiivistyi avoimesta koodauksesta kohti selektiivistä koodausta ja ydinkategoriaa (Glaser 1978, 61–62).

Glaser (1978, 95–96; Glaser & Holton 2005) määrittää ydinkategorian kriteeriksi ensinnäkin sen, että se liittyy niin moneen kategoriaan ja sen ominaisuuteen kuin mahdollista. Toiseksi ydinkategoria kattaa suurimman osan tutkittavaa ilmiötä selittävistä tekijöistä, ja se on siten käsitteenä keskeinen. Se kattaa kaikki tutkimuskysymykseen, miten aikuisoppijat kuvaavat kokemuksiaan ryhmässä oppimisesta, sisältyneet ominaisuudet ja ulottuvuudet. Kolmanneksi ydinkategorian tulee ilmetä säännöllisesti aineistossa ja siten se on vakiintunut ja lisääntyvässä määrin suhteessa eri ominaisuuksiin. Ydinkategoria ”täyttyy” eli saturoituu hitaammin kuin muut kategoriat. Näin kävi omassa kategorianmuodostuksessani, jossa yhteisövoiman esiintulo alkoi hahmottua siinä vaiheessa, kun muut kategoriat olivat jo vakiintumassa. Ydinkategorian nimeä hain muun muassa sellaisten käsitteiden kautta, kuin ”tukivoima”, ”keskipaikoisvoima” ja ”kiinni pitävä ydin”. Neljänneksi ydinkategoria liittyy helposti toisiin kategorioihin, eikä linkittymistä tarvitse pakottaa. Viidenneksi ydinkategorian tulee olla sen laatuinen, että se mahdollistaa formaalin teorian rakentamisen. Sen tulee olla siirrettävissä osaksi formaalia teoriaa.

Ydinkategorian tulee kantaa tutkijaa merkityksellisyydellään ja selitysvoimallaan läpi analyysiprosessin. Ydinkategorian säännöllinen suhde muihin kategorioihin tekee ydinkategoriasta muuntuvan. Samalla kun ydinkategoria selittää tutkittavaa ilmiötä, se on osa tuota ilmiötä. Ydinkategoria selittää ilmiötä sisältä käsin, induktiivisesti, eikä ulkoapäin deduktiivisesti. Tässä tutkimuksessa yhteisövoima selittää oppimisprosessia, mutta samalla se on ryhmäoppimisen prosessin sisältöä eli sitä, mitä ryhmäoppimisessa tapahtuu. Ydinkategoria voi olla muodoltaan minkäläinen teoreettinen käsite tahansa. Se voi kuvata esimerkiksi prosessia, ehtoa, kaksisulotteisuutta tai seurausta. (Glaser 1978, 96; Glaser & Holton 2005.) Ydinkategoria kokoaa yhteen tutkimuksessa mukana olevien ihmisten puheen ytimen. Sitä selittämään riittää yleensä neljästä kuuheen pääkategoriaa ominaisuuksineen ja ulottuvuuksineen. (Glaser 2012, 3.) Tässä tutkimuksessa ydinkategoria kuvaa yhteisövoimaista oppimisprosessia,

⁶ Bronfenbrenner (1970, 138) käyttää koululuokkia käsittävissä tutkimuksissaan luokkayhteisön merkityksestä käsitteitä ryhmävoima ja ryhmävahvistus.

jonka ominaisuuksia pääkategoriat: osallisuus, yhteisöllisyys, luovuus ja ohjaajuus ovat. Pääkategoriat esiintyivät vertaisina toisiinsa nähden. Mikään pääkategoria ei noussut esille vahvempana kuin muut pääkategoriat.



KUVIO 7 Yhteisövoimaisen oppimisprosessin rakentuminen ydinkategoriaksi

4 YHTEISÖVOIMAISEN OPPIMISPROSESSIN TEORIA

Tieteellinen teoria tarjoaa selitysmallin johonkin tieteen sisällä tutkittavaan ilmiöön. Se on tieteen alan sisällä löydetty systemaattinen tietojärjestelmä. Teoria sisältää käsitteitä, jotka kuvaavat ilmiön sisältöä, ja ne on löydettävä tieteellisen tutkimusmetodin avulla. (Haaparanta & Niiniluoto 1998, 25.) Tässä tutkimuksessa selvitettiin aikuisten ryhmäoppimisen ilmiötä, josta muodostettiin yhteisövoimaisen oppimisprosessin teoria. Teorian käsitteet on löydetty Grounded Theory-tutkimusmetodologialla kategoriamuodostuksen kautta. Niistä rakentuu tämän substantiivisen teorian systemaattinen tietojärjestelmä. Glaserin (1978, 134) mukaan teorian kirjoittaminen tapahtuu käsitteiden tasolla eikä yksittäisten tutkimukseen osallistuneiden ihmisten puheena. Tämä luku onkin aineistoanalyysin käsitteellinen hahmo. Tässä teorialuvussa luovun osittain Grounded Theory-metodologian käsitteistöä, kuten alakategoria ja pääkategoria ja käytän tämän substantiivisen teorian esille tuomia käsitteitä, kuten prosessi ja ehto.

Ydinkäsitettä, yhteisövoimaa, käytän tässä teoriaosuudessa muodossa yhteisövoimainen oppimisprosessi, koska se selittää oppimisen kontekstissa toteutunutta kokemusta ryhmästä ja siinä tapahtunutta prosessia. Aineistolähtöisen analyysin perusteella ryhmäoppiminen on ilmiönä prosessi, jonka ehtoja ovat *osallisuuden*, *yhteisöllisyyden*, *luovuuden* ja *ohjaajuuden* osaprosessit. Nämä osaprosessit muodostavat *yhteisövoimaisen oppimisprosessin*. Ryhmäoppimisen prosessi toteutuu yhteisövoimaisen oppimisprosessin mahdollistamana. Yhteisövoimainen oppimisprosessi toteutuu *ketjuuntuneesti* ja *kietoutuneesti*. Henkilökohtaisia kokemuksia työstetään ryhmässä, ja siten yhteisövoimainen oppimisprosessi synnyttää *uudenlaista sosiaalista todellisuutta*. Yhteisövoimaisen oppimisprosessin käsitteessä tiivistyy tutkimustehtävän mielenkiinto ryhmäoppimisen merkityksestä ja ilmiön laadusta.

Tämän teoriaosan ensimmäisessä luvussa 4.1 käsittelen osallisuuden, yhteisöllisyyden, luovuuden ja ohjaajuuden osaprosessien keskinäistä suhdetta ja sitä, miten yhteisövoimainen oppimisprosessi niistä rakentuu. Toiseksi luvussa 4.2 tarkastelen yhteisövoimaisen oppimisprosessin ominaisuuksia, jotka tu-

levat esille kaikissa pääkategorioissa. Yhteisövoimainen oppimisprosessi sisältää kolme ominaisuutta, *sitkoisuus*, *pakottomuus* ja *kohtaavuus*, jotka esiintyvät poikkileikkaavasti kaikissa yhteisövoimaisen oppimisprosessin ehdoissa. Ne kuvaavat yhteisövoimaisen oppimisprosessin laatua. Kolmanneksi, luvussa 4.3 yhteisövoimaista oppimisprosessia tarkastellaan sosiaalisena perusprosessina. Glaserin mukaan (Glaser & Holton 2005) ydinkategorian ympärille muodostuu sosiaalinen perusprosessi, joka kuvaa ydinkategorian toteutumista.

Grounded Theory-tutkimusprosessin neljäntenä vaiheena olevan teoreettisen keskustelun tulee Glaserin (1978, 137–138) mukaan punoutua huolellisesti yhteen olemassa olevan teoreettisen kirjallisuuden kanssa. Se voidaan tehdä alaviitteillä tai tekstiin yhdistämällä.⁷ Kolmannessa luvussa, ja tässä neljännessä luvussa, viitataan joihinkin teoreettisiin näkökulmiin, joiden valintaa teoreettinen sensitiivisyyteni on minua ohjannut. Varsinainen teoreettinen keskustelu käydään teorialuvun jälkeen, 5. luvussa. On muistettava, että Glaserin (1978, 134) mukaan Grounded Theory-tutkimusmetodologialla rakennettu käsitteistö tuo esille teorian, joka on ankkuroitu aineistoon ja siten se on myös tutkimuskontekstiin sidottu.⁸ Glaserilaisessa teorianmuodostuksessa tehdään ehdotuksia ja hypoteeseja ilmiön luonteesta. Tässä teoriassa ryhmäoppimisen ilmiö tulee esille Grounded Theory-metodologialla rakennetun teorian muodossa. Se on aineistoon perustuva ja aikuisoppijoiden kontekstiin sidottu.

4.1 Yhteisövoimaisen oppimisprosessin ehdot

Pää- ja alakategorioiden rakentumisen yhteydessä muodostui käsitys siitä, minkälaisen oppimisen tilan tämä ryhmä muodosti jäsenilleen. Tässä substanttiivisessa teoriassa yhteisövoimainen oppimisprosessi rakentuu neljästä osaprosessista osallisuudesta, yhteisöllisyydestä, luovuudesta ja ohjaajuudesta, jotka ovat yhteisövoimaisen oppimisprosessin ehtoja. Osallisuuden prosessi asettuu ehdoksi yhteisöllisyyden prosessille ja yhteisöllisyyden prosessi ehdoksi luovuuden prosessin toteutumiselle. Oppijoiden keskinäinen kokemismaailma tulee esille yhteisövoimaisen oppimisprosessin kolmen ensimmäisen ehdon, osallisuuden, yhteisöllisyyden ja luovuuden analyysissä. Osallisuus, yhteisöllisyys ja luovuus edellyttävät neljännen ehdon, ohjaajuuden olemassaoloa. Ilman sitä yhteisövoimaisen oppimisprosessin ei tämän aineiston perusteella ole mahdollista toteuttaa.

⁷ "Integrative placement of the grounded theory in existing literature occurs through a footnote alone or combined with text" (Glaser 1978, 138).

⁸ Siljanderin ja Sutisen (2012) mukaan kasvatustieteellisen teorian rakentaminen on aina omaan aikaansa ja kontekstiinsa sidottua. Kontekstuaalisuus näkyy muun muassa käsitteissä, tutkimustraditioissa ja teorian rakenteissa.

Osallisuuden-, yhteisöllisyyden- ja luovuuden osaprosessit ehtoina yhteisövoimaiselle oppimisprosessille

Osallisuuden osaprosessi on yhteisövoimaisen oppimisprosessin toteutumisen perusedellytys.⁹ Se on jännitteinen prosessi, jossa ryhmään kuulumisen ja ryhmään kuulumattomuuden ulottuvuudet muodostavat osallisuuden osaprosessin ytimen (ks. Glaser 1978, 63). Osallisuuden prosessia rakentaa ryhmäjäsennyden kokemus. Osallisuudessa alkaa muotoutua ryhmän rakenne, toimintamalli ja ryhmän turvallisuus. Ne ovat ryhmäoppimisen kannalta ensisijaisen tärkeitä. Ilman ryhmään kuulumisen kokemusta yhteisövoimainen oppimisprosessi olisi jäänyt tässä substantiivisessa teoriassa kuvatulla tavalla rakentumatta. Ryhmään kuulumisen on yksilötason herkkä kokemus, joka tulee uhatuksi torjuttuksi tulemisen aiheuttamien negatiivisten tunnekokemusten vuoksi. Torjuminen haastaa ryhmää, mutta se ei hajota sitä. Ryhmään kuulumisen kokemus on niin voimakas, että haasteista huolimatta ryhmä pysyy koossa. Ryhmään kuulumattomuuden ulottuvuus ei tuhoa ryhmää. Osallisuus ei ole irrallinen prosessi, vaan se on integroitunut ryhmän perustehtävään, oppimiseen. Siksi yhteisövoimainen oppimisprosessi edellyttää osallisuuden rakentumista koko prosessin ajan.

Osallisuus yhteisövoimaisen oppimisprosessin ehtona mahdollistaa oppimisprosessin etenemisen yhteisölliseksi prosessiksi. Ryhmän jäsenet tulevat osallisuuden kautta yhteisöllisyyden rakentajiksi. Yhteisöllisyyden prosessi muodostuu liittymisestä, sitoutumisesta ja oppimisprosessin rakentumisesta. Liittyminen ja sitoutuminen tiivistyivät ryhmän yhteiseksi oppimisprosessin rakentumiseksi, jonka osatekijöitä ovat empatian herääminen, ryhmähengen kokeminen ja oppimiskumppanuus. Empatia, ryhmähengi ja oppimiskumppanuus rakentavat oppimisprosessia yhteisölliseksi. Yhteisöllinen oppimisprosessi antaa yksilölle yhteisön tuen. Yhteisöllisyys edellyttää vastuun ottamista ja velvollisuuksien noudattamista. Velvollisuudet kohdistuvat odotuksina ryhmää ja yksilöä kohtaan. Yhteisöllisyys on syvenevä prosessi siten, että sen eri ominaisuudet edellyttävät toisiaan. Ilman liittymistä ei voi olla sitoutumista ja ilman sitoutumista ei rakennu yhteistä oppimisprosessia. Yhteisöllisyyden prosessi on yhteisövoimaisen oppimisprosessin kulminaatiopiste, joka mahdollistaa ryhmän perustehtävän, oppimisen sekä yksilö- että ryhmätasolla.

Yhteisöllisyyden osaprosessia seuraa luovuuden osaprosessi. Yhteisöllisyyden ja luovuuden osaprosessit sijoittuvat jatkumoiksi. Oppimisprosessissa yhteisöllisyys synnyttää ryhmään tilan, jossa luovuuden toteutuminen on mahdollista. Yhteisöllisyys mahdollistaa luovuuden osaprosessin, jonka lähtökohdiana on vertautuminen ja joka syvenee uuden syntymisen alakategoriassa uudeksi oppimiseksi. Luovuuden osaprosessin kokonaisvaltaisuus alkaa hahmotua, ja se sisältääkin edellisten kategorioiden ominaisuuksia, kuten ryhmähengettä ja oppimiskumppanuuden kokemista. Vertautumista, joka sisältää punta-roivaa arviointia ja peilaamista, voidaan kutsua luovuuden virittelyksi. Siihen

⁹ Lindqvistin (1999, 207-208) mukaan osallisuus tarkoittaa ihmisen oikeutta kuulua omaan maailmaansa, ja siinä on tärkeintä, että ihminen otetaan emotionaalisesti vastaan yhteisössään, ja hän saa kuulua siihen elämyksellisellä tasolla.

liittyy epätietoisuutta ja hämmennystä, mutta vertautuminen mahdollistaa uuden syntymisen.¹⁰ Yhteisövoimainen oppimisprosessi toimii peilinä oppimisryhmän jäsenille.¹¹ Luovuudessa yhteisövoimaisen oppimisprosessin hedelmät kerätään uuden syntymisen muodossa. Uuden syntymisessä kiteytyy yhteisövoimaisen oppimisprosessin tulokset. Uusi oppiminen on aina oppimiskontekstiin sidottu ja siksi ryhmä muodostaa aina ainutlaatuisen oppimisen tilan. Prosessin lopputulos on ennakoimaton ja yllättävä.

Edelliset kolme yhteisövoimaisen oppimisprosessin osaprosessia, osallisuus, yhteisöllisyys ja luovuus, liittyvät oppijaryhmän jäsenten välisiin kokemuksiin ryhmässä työskentelystä. Oppijoiden keskinäisten suhteiden lisäksi ohjaajuus on yhteisövoimaisen oppimisprosessin ehto.

Ohjaajuuden osaprosessi yhteisövoimaista oppimisprosessia koossapitävänä voimana

Ohjaajuuden osaprosessi on sidoksissa kaikkiin yhteisövoimaisen oppimisprosessin ehtoihin. Se muodostaa sidoksen niiden kaikkien välille tukien osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja luovuutta. Ohjaajuus nousee itsenäiseksi osaprosessiksi erillisluonteensa vuoksi. Ohjaajan rooli ryhmän toiminnan rakentamisessa ja turvaamisessa on merkitykseltään erilainen kuin ryhmän jäsenten keskinäinen yhteistyö. Siihen liittyy enemmän odotuksia kuin oppijoiden keskinäisissä prosesseissa. Ohjaajuuteen kohdistuu yhteisövoimaisen oppimisprosessin kokonaisuuteen liittyviä odotuksia. Toisiin oppijoihin liittyviä odotuksia ovat muun muassa vastuullisuus ja yhteistyö. Nämä odotukset toki kohdistuvat myös ohjaajuuteen, mutta siihen liittyy lisäksi odotus kokonaisvaltaisen tuen tarjoamisesta. Ohjaajuuden osaprosessissa ohjaaja luo tilan oppimiselle ja rakentaa aktiivisesti ryhmän oppimisprosessin etenemistä. Ohjaajuus vahvistaa oppimista. Se on samanaikaisesti näkyvää ja näkymätöntä. Aikuisten yhteisövoimainen oppimisprosessi on sidoksissa ohjaajuuteen, ja se edellyttää ohjaajalta aktiivista ja tietoista toimintaa oppimisprosessin rakentamiseksi. Ohjaajan teot vaikuttavat siihen, miten oppijat voivat tehdä omaa perustehtäväänsä, oppimista yhdessä oppijaryhmänä. Ohjaajuuden ydin on yhteisövoimaisen oppimisprosessin mahdollistaminen siten, että opiskelijat voivat tehdä oppimiseensa liittyvää työtä yhdessä turvallisesti ja tuetusti.¹²

¹⁰ Uusikylä (2006, 56–73) esittelee luovuuden neljänä elementtinä yksilön, prosessin, tuotteen ja ympäristön. Hänen mukaansa luovuuden seurana on usein yksinäisyttä. Luova prosessi vaatii uskallusta ja epäsovinnaisuutta, jonka päämäärä on avoin ja joskus tuskallisenkin epäselvä. Tämän näkemyksen jakaa myös Anderson (2002) kuvatessaan luovuuteen liittyviä tuskaisiakin vaiheita. Luovan prosessin lopputulosta Uusikylä (2006, 67) kutsuu produktiksi. Luovan organisaation, myös kouluorganisaation merkkinä ovat mm. työn haasteellisuus, vapaa ilmapiiri, hedelmälliset konfliktit ja riskinottohalukkuus. Lindqvist (1992, 17) sanoo lisäksi: ”Useimmat kokevat luovan prosessin lähtökohdan jonkinlaisena kipuna ja hämmennyksenä. Se ei ole varmasti sattuma. Kaaos ja luovuus kulkevat aina hetken käsi kädessä”.

¹¹ Laine & Malinen (2009) ovat todenneet, että erilaiset aikuisoppijat hyötyvät ryhmämuotoisesta opiskelusta juuri siksi, että ryhmä tarjoaa erilaisia peilipintoja suhteessa omaan oppimistarpeisiinsa.

¹² Deweyn (1951) mukaan opettajan tehtävänä on ohjata oppija lisääntyvään älykkyyteen ja siten lisätä hänen vapauttaan. Tämä edellyttää opettajalta aktiivista otetta ja ryhmän ohjausta, koska opettajalla on laajempi kokemus ja avarampi näkemys.

Yhteisövoimainen oppimisprosessi haasteellistuu

Kaikkiin yhteisövoimaisen oppimisprosessin osaprosesseihin liittyy haastavia ominaisuuksia. Osallisuus tulee haastetuksi kaikkein voimakkaimmin. Siinä torjutuksi tuleminen ja poissulkeminen muodostavat ryhmään kuulumattomuuden alakategorian, joka uhkaa oppimisprosessin käynnistymistä. Osallisuuden osaprosessissa ovat jatkuvasti läsnä ryhmään kuulumisen ja kuulumattomuuden kysymykset.¹³ Ryhmän koettelevuus ja sitoutumisen velvollisuus puolestaan haastavat yhteisöllisyyden osaprosessin rakentumista. Luovuuden osaprosessissa on haasteellisuutta vähiten. Tämä kertoo ryhmäprosessin vaiheesta, jossa ollaan uuden äärellä. Se tuottaa oppimisen tilan, jossa tarvitaan osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemusta, jotta luovuuden osaprosessi voi toteutua. Toteutuakseen luovuuden osaprosessissa ei ole mahdollista olla niin paljon haasteellisuutta kuin osallisuuden ja yhteisöllisyyden osaprosesseissa. Ohjaajuudenkin osaprosessi tuottaa haastavuutta yhteisövoimaiselle oppimisprosessille. Se kertoo siitä, että ohjaajuuden on mahdollista myös rikkoa oppimisprosessin rakentumista. Ohjaajuus tuottaa pettymyksen, vaille jäämisen ja torjutuksi tulemisen kokemusta. Yhteisövoimainen oppimisprosessi kestää myös ohjaajuuden haasteellistumisen, koska siinä on enemmän puoleensa vetäviä ominaisuuksia kuin siitä pois päin työntäviä ominaisuuksia. Tämän perusteella voidaan sanoa, että ryhmäoppiminen on ilmiönä vahva prosessi, joka merkitsee siinä mukana oleville niin paljon, että he haasteellisuudesta huolimatta sitoutuvat ryhmäoppimisen prosessiin.

4.2 Sitkoinen, pakoton ja kohtaava yhteisövoimainen oppimisprosessi

Palasin vielä aineistoanalyysin aikana tehtyihin memoihin, jotka liittyivät kaikkiin osaprosesseihin ja tarkastelin niiden laatua. Huomasin, että osaprosessien läpi kulkee tekijöitä, jotka eivät ole kiinnittyneet vain yhteen osaprosessiin. Näin löytyi yhteisövoimaisen oppimisprosessin kolme laadullista tekijää. Ne ovat *sitkaisuus*, *kohtaavuus* ja *pakottomuus*. Laadulliset tekijät kuvaavat sitä, minäkalainen yhteisövoimainen oppimisprosessi on. Tässä luvussa tarkastellaan näitä yhteisövoimaisen oppimisprosessin laadullisia tekijöitä yhteisövoimaisen oppimisprosessin ehtoihin nähden.

Opettajan on aina kokemuksensa perusteella oppimisprosessin ohjauksessaan suhteessa sekä menneeseen että tulevaan. Opettajan tehtävänä on tehdä ehdotuksia koko ryhmälle ja ohjata siten prosessia eteenpäin kohti oppijoiden yhteistyön edistämistä. Siten opettaja tukee oppijoiden omaa potentiaalia ja edistää heidän sosiaalista älykkyyttään.

¹³ Aina, kun joukko ihmisiä kokoontuu yhteen, itseyden ja ryhmän jäsenyyden kysymykset nousevat esille. Suhde itseen, oman paikan punnitseminen, ja suhde ryhmään ovat jatkuvan puntaroinnin kohteena, vaikka ne muuttavatkin muotoaan. (Jacques & Salmon 2007, 29–30; Lakey, 2010, 13–14; Lipman 2003, 5–6; Williams 2002, 116.)

Sitkoisuus

Vaikka oppimisprosessi tuottaa pettymyksiä, ryhmä ei hajoa. Sitkoisuus pitää yhteisövoimaista oppimisprosessia koossa. Sitä rakentavat muun muassa myönteisten kohtaamisten ja yhteistyön synnyttämät positiiviset tunteet. Ryhmässä on vetovoimaa, jonka vuoksi siihen ollaan valmiita liittymään ja sitoutumaan. Ryhmän vetovoima on vahvempi kuin sitä koettelevat ominaisuudet. Sitkoisuus on yhteisövoimaisen oppimisprosessin tuottamaa, ja aikuisten oppijoiden velvollisuudentunto ja vastuullisuus myös vahvistavat yhteisövoimaisen oppimisprosessin sitkoisuutta.

Oppimisryhmä arvioi jatkuvasti omaa toimintaansa ja se vahvistaa yhteisövoimaista oppimisprosessia. Yhteisövoimaisen oppimisprosessin on oltava riittävän sitkoinen, jotta sen arvioiminen on mahdollista. Esimerkiksi osallisuuden puntarointi tapahtuu henkilökohtaisena oman paikan ja kokemusten arviointina. Yhteisöllisyyden arviointi on ryhmän toimintaan ja ryhmän oppimisprosessiin liittyvää puntarointia, jossa ovat mukana sekä ryhmän henkinen että fyysinen ympäristö. Luovuudessa puntarointi on vahvimmin oppimisen sisällöllistä prosessointia ja tulosten arviointia. Ohjaajuuden arviointi kohdistui ohjaajan toimintaan ja ohjaajuuteen kokonaisuudessaan. Vaikka ohjaajuus tuotti pettymystä, oppimisprosessi jatkui ja toisaalta ohjaajuuden on oltava sitkeästi läsnä niin oppimisprosessin rakentamisessa kuin sen turvaamisessakin.

Kohtaavuus

Yhteisövoimaisen oppimisprosessin toisena laadullisena tekijänä on kohtaavuus. Kohtaavuuteen liittyvät oppijan tarpeet ja odotukset. Tarpeet liittyvät muun muassa tuen saamiseen, oppimisprosessin edistämiseen, tasa-arvoiseen yhteistyöhön ja vastuullisuuteen. Empatia, ryhmähengen muotoutuminen ja oppimiskumppanuus vastasivat oppijoiden nähdyksi ja hyväksytyksi tulemisen tarpeisiin. Odotukset kohdistuvat pääsääntöisesti yhteistyöhön, yhteisöllisyyteen ja ohjaukseen. Aikuiskoulutusryhmässä tarpeet ja odotukset eivät katoa aikuisuuden myötä, koska oppijan rooli on tarvitsijan rooli. Opiskelu ikään kuin sallii oppijan tuoda oman tarvitsevuutensa esille, ja se on mahdollista yhteisövoimaisessa prosessissa.¹⁴

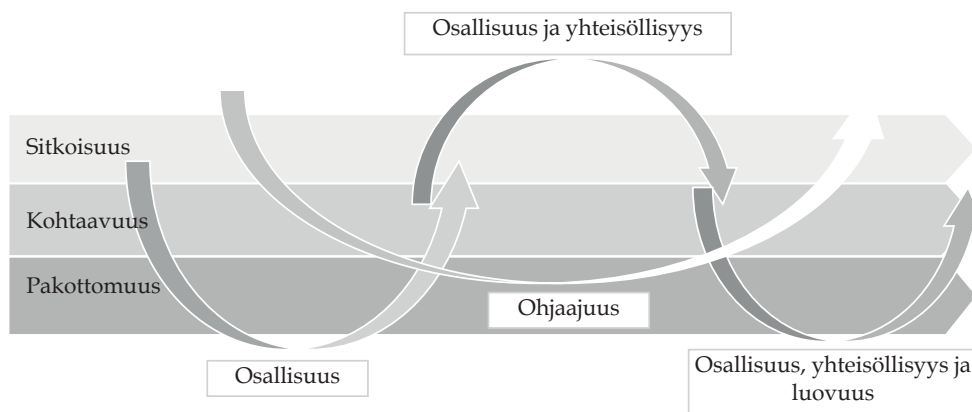
Yhteisövoimainen oppimisprosessi sisältää runsaasti vastavuoroisen kohtaamisen mahdollisuuksia, jolloin kahden tai useamman yksilön välillä muodostuu jakamisen tila. Tässä jakamisen tilassa oppijan tarpeet ja odotukset voivat tulla esille, ja niihin saadaan ymmärtävä tuki ja luottamuksellinen peilaus. Jakamisen tila tuotti ilon ilmauksia ja positiivisia tunteita. Kohtaavuus liitettiin myös ohjaajuuden laatuun. Ohjaajan odotetaan kohtaavan oppijoiden tarpeet ja osallistuvan opiskelijoiden oppimisprosessiin sitä tukevalla tavalla. Kun näin tapahtui, se vahvisti sekä oppijan ammatti-identiteettiä että hänen oppimisprosessiaan.

¹⁴ Vuorisen (1995, 126-127) mukaan ryhmäjäsenyyden tuottamat mielihyvä kokemukset saavat hänet tarvitsemaan ryhmää. Tämä muokkaa perustavanlaatuisesti yksilön sosiaalista identiteettiä.

Pakottomuus

Yhteisövoimaisen oppimisprosessin kolmantena läpileikkaavana laadullisena tekijänä on pakottomuus. Pakottomuus kuvaa yhteisövoimaisen oppimisprosessin vapaata luonnetta. Se on vapaaehtoista kiinnostusta ja oppijaryhmän motivaatiota liittyä ja sitoutua. Pakottomassa tilassa ryhmän prosessi menee eteenpäin ja uutta oppimista tapahtuu. Luovuus on kokonaan pakoton, mutta se tapahtuu sosiaalisissa rakenteissa ja on ohjattua.

Yhteisövoimaisen oppimisprosessin pakottomuuteen kuuluvat vapaus olla oppivana yksilönä ja vapaus olla yhteisön jäsenenä. Se mahdollistaa myös kriittisyyttä ja ryhmän, oppimisprosessin ja oman paikan puntaroimista. Vapautta on mahdotonta pakottaa ryhmään ulkoapäin, mutta ohjaajalla on eittämätön velvollisuus ohjata prosessia. Prosessin ohjaus vapaaseen suuntaan edellyttää sekä yksilöllisyyden että yhteisöllisyyden tukemista. Ryhmä synnyttää sen, mitä se on synnyttääkseen, kun yhteisövoimainen oppimisprosessi saa toimia pakottomasti ohjaajuuden tukemana.



KUVIO 8 Yhteisövoimainen oppimisprosessi ja sen laadulliset tekijät

4.3 Yhteisövoimainen oppimisprosessi sosiaalisena perusprosessina

Tässä luvussa tarkastelen yhteisövoimaista oppimisprosessia sosiaalisena prosessina. Glaserin (1978, 5, 96–98, 102; Glaser & Holton 2005) mukaan Grounded Theory-tutkimusmetodologialla löytyneen ydinkategorian ympärille kehkeytyy sosiaalinen perusprosessi. Erona ydinkategorian ja sosiaalisen perusprosessin välillä on se, että ydinkategoria kattaa kaikki alakategoriat ja niiden ominaisuudet. Sosiaalinen perusprosessi sen sijaan on kiinnittynyt mahdollisesti vain joihinkin kategorioihin tai niiden ominaisuuksiin. Sosiaalinen perusprosessi ei välttämättä näy substantiivisessa teoriassa, mutta on olennainen osa formaalin teorian rakentumista. Sosiaalinen perusprosessi voidaan nähdä joko psykologi-

senä prosessina tai sosiorakenteellisena prosessina. Sosiaalinen perusprosessi voi kuvata muun muassa olosuhteita, (engl. *conditions*) tai seurauksia, (engl. *consequences*). Tämän tutkimuksen substantiivisessa teoriassa yhteisövoimaisen oppimisprosessin eri osaprosessit seuraavat toisiaan tiiviisti, ja ne voivat ilmetä samanaikaisesti. Aineistoanalyysin perusteella tämä tulee esille kategorioissa ja niiden ominaisuuksissa. Yhteisövoimainen oppimisprosessi on sosiaalisena perusprosessina huokoisesti ketjuuntunut ja kietoutunut.

4.3.1 Kietoutunut ja ketjuuntunut sosiorakenteellinen perusprosessi

Aikuisen yhteisövoimaisen oppimisprosessin kehityskulut ovat huokoisesti kietoutuneita ja ketjuuntuneita. Ryhmäoppimisen ilmiön ydin, yhteisövoimainen oppimisprosessi toimii kietoutuneella ja ketjuuntuneella tavalla ominaisuuksiensa ja ulottuvuuksiensa suhteen. Huokoisuus tarkoittaa sitä, että eri ominaisuudet ja ulottuvuudet läpäisevät toisensa eri osaprosesseissa. Glaserin ja Holtonin (2005) mukaan tämä on mahdollista, koska ydinkategorian ympärille muodostuva sosiaalinen perusprosessi osoittaa ydinkategorian kattavuuden ja yleistettävyyden. Yhteisövoimaisen oppimisprosessin osaprosessit voivat kuitenkin esiintyä vaihtelevassa järjestyksessä. Seuraava aineistoesimerkki konkretisoi yhteisövoimaisen oppimisprosessin huokoista kietoutuneisuutta ja ketjuuntuneisuutta sosiaalisen perusprosessin ominaisuutena:

During the seminar, it was important to notice that, even with only a month behind, people are not too eager anymore to pick two cards. It now appears the group members are getting more particular with their self-description in connection to their learning path from a seminar to another (*Puntaroiva arvioiminen – Vertautuminen – Luovuus.*)

In my case, too, I this time ... depicting my view that this seminar is going to be an important milestone for improvement in this learning process in my journey to become a teacher (*Puntaroiva arvioiminen, Peilaaminen – Vertautuminen – Luovuus.*)

The next day I opted for a ... to reflect the international nature of our program and indeed the national build-up of our group. After all, the discussion on ... has simply confirmed my belief that ... (*Keskinäinen tunteminen – Ryhmään kuuluminen – Osallisuus; Vahvistuminen – Uuden syntyminen – Luovuus; Ryhmähenki – Oppimisprosessin rakentuminen – Yhteisöllisyys.*)

I see that the sense of interaction, co-operation and collaboration among the members of the group in general and my learning circle in particular have gathered more strength as compared to the situation that prevailed during the very first seminar (*Keskinäinen tunteminen – Ryhmään kuuluminen – Osallisuus; Ryhmähenki, Oppimiskumppanuus – Oppimisprosessin rakentumien – Yhteisöllisyys.*)

I still keep my mind open, and I strongly embrace unity in diversity in this increasingly globalizing world, despite its possible challenges, because this may help us develop a strong bond of professional culture as teachers, regardless of where we each originally may hail from. (*Keskinäinen tunteminen – Ryhmään kuuluminen – Osallisuus; Vahvistuminen – Uuden syntyminen – Luovuus.*)

... I am confident that more is to come in during the several remaining future sessions. A good stuff to wait for, and hopefully so (*Vahvistuminen – Uuden syntyminen – Luovuus; Rakentaminen – Ohjaajuus.*)

Kuten analyysi osoitti, yhteisövoimaisen oppimisprosessin osaprosessit ja niiden ominaisuudet ja ulottuvuudet näyttävät eri tilanteissa monipuolisesti, ja voivat olla toistensa kanssa limittyneitä, siis kietoutuneita. Esimerkiksi osallisuuden prosessi näyttää jossain vaiheessa voimakkaampana ja joissain toisessa vaiheissa heikompiina, jolloin muun muassa yhteisöllisyys ottaa enemmän sijaa prosessissa, mutta samanaikaisesti osallisuuden merkitys prosessista ei katoa. Yhteisöllisyyden ominaisuuksia voidaan löytää myös esimerkiksi vertautumisesta ja uuden syntymisestä ja siten yhteisövoimainen oppimisprosessi on myös ketjuuntunut.

Ketjuuntuminen tarkoittaa sitä, että esimerkiksi nähdä ja huomioiduksi tuleminen tuottavat osallisuuden kokemusta, joka tukee sitoutumista ryhmään, jonka avulla yhteisöllisyys rakentuu, ja oppiminen saavuttaa yhteisöllisen prosessin. Aineiston rakenne kertoo ketjuuntumisesta. Siinä pääkategoriat ovat edustettuina siten että osallisuuden pääkategoriaan kuuluu yhteensä 39 aineisto-otosta, yhteisöllisyyden kategoriaan 64 aineisto-otosta, luovuuden kategoriaan 51 aineisto-otosta ja ohjaajuuden kategoriaan 41 aineisto-otosta. Substantiivisessa teoriassa tämä tarkoittaa sitä, että yhteisövoimaisen oppimisprosessin osaprosessit ovat suhteellisen tasavertaisia toisiinsa nähden. On huomioitava, että teoreettisessa koodauksessa osa aineisto-otoksista sijoittui useampaan kategoriaan, joka vahvistaa syntyneen teorian kietoutuneisuutta ja ketjuuntuneisuutta. Osaprosessit saattavat näyttää itsenäisinä, mutta useimmin toistensa kanssa ketjuuntuneina. Ilman osallisuutta prosessi ei lähde rakentumaan. Ilman yhteisöllisyyttä oppimisyhteisö ei voi rakentua yhteisövoimaiseksi, ja ilman luovan toiminallisuuden toteutumista oppijaryhmä ei voi synnyttää uutta. Osallisuus, yhteisöllisyys ja luovuus yhteisövoimaisen oppimisprosessin osaprosesseina vaativat ohjaajuutta tuekseen. Kaikki yhteisövoimaisen oppimisprosessin osaprosessit muodostuvat jatkumoksi jossain sosiaalisen rakenteensa vaiheessa. Esimerkiksi sitoutuneisuus vahvistaa yhteisöllisyyttä, joka tuottaa mahdollisuuden luovuuden esille tulemiselle ja siten yhteisövoimainen oppimisprosessi on toiminut ketjuuntuneesti.

Ketjuuntuneisuus ja kietoutuneisuus vahvistavat yhteisövoimaisen oppimisprosessin rakentumista. Huokoinen kietoutuneisuus ja ketjuuntuneisuus merkitsee sitä, että yhteisövoimaisen oppimisprosessin eri osaprosessit ja niiden ominaisuudet voivat olla yhtä aikaa läsnä. Osaprosesseissa on toistensa kanssa yhteneviä piirteitä. Huokoinen kietoutuneisuus ja ketjuuntuneisuus siis osoittavat aikuisen ryhmäoppimisen kokonaisvaltaisen luonteen.

4.3.2 Uusi sosiaalinen todellisuus

Sosiaalisen perusprosessin rakentuminen kuvaa Glaserin (1978, 101–102) mukaan ilmiön muutosprosessia. Huokoisesti ketjuuntunut ja kietoutunut yhteisövoimainen oppimisprosessi voidaan nähdä muutosprosessina, joka sisältää oppijoiden henkilökohtaisia kokemuksia ja uudenlaisen sosiaalisen todellisuuden rakentumista. Glaserin (emt., 74) mukaan Grounded Theory-tutkimusmetodologiassa koodaus mahdollistaa näiden syy-seuraussuhteiden esiintulon. Yhteisövoimainen oppimisprosessi rakentuu henkilökohtaisista pro-

sesseista eli psykososiaalisista prosesseista. Henkilökohtaisia kokemuksia ja niissä tapahtuvia muutoksia tässä tutkimuksessa kuvaavat muun muassa sellaiset koodit, kuten "osallistuminen", "hämmästyminen" ja "yhteistyön kehittyminen". Yhteisövoimainen oppimisprosessi koetaan henkilökohtaisesti, ja se rakentuu yksión kokemuksista käsin. Henkilökohtainen luo perustan ryhmän yhteiselle, ja vastavuoroisesti yhteinen toimii tukena jokaisen ryhmän jäsenen henkilökohtaiselle. Henkilökohtainen tulkitaan eri kulttuureissa eri tavoin, ja siten jokainen oppimisryhmä jäsen prosessoi omaa oppimispolkuaan oman kokemusmaailmansa ja kulttuurisen kontekstinsa ohjaamana. Aikuinen oppija peilaa kokemusmaailmaansa suhteessa ryhmän yhteiseen kokemusmaailmaan. Henkilökohtaiset kysymykset saavat rinnalleen yhteisön kaikki näkökulmat, joka mahdollistaa uudenlaisen sosiaalisen todellisuuden kehittymisen.

Yhteisövoimainen oppimisprosessi mahdollistaa sosiaalisen todellisuuden muutoksen. Tässä tutkimuksessa se on uudenlainen monikulttuurinen sosiaalinen todellisuus. Näin huokoisesti ketjuuntunut ja kietoutunut sosiaalinen perusprosessi tuottaa myös kulttuurista muutosta. Yhteisövoimainen oppimisprosessi on tulkittu oman elämän ja kulttuurin kautta ja siten se rakentuu ryhmän yhteiseksi uudeksi kontekstiksi. Jokainen ryhmä on kontekstisidonnainen sosiaalisesti ja kulttuurisesti ja samalla muodostaa oman kulttuurisen yhteisönsä. Yhteisövoimaisessa oppimisprosessissa rakentunut uusi sosiaalinen todellisuus kuvaa yhteisövoimaisen oppimisprosessin mahdollistamaa muutosta. Tässä tutkimuksessa uusi sosiaalinen todellisuus on rakentunut erilaisten kulttuuristen todellisuuksien kontekstissa.

5 TOOREETTINEN KESKUSTELU

Tässä luvussa asetan substantiivisen teorian yhteisövoimaisesta oppimisprosessista keskusteluyhteyteen kolmen erilaisen aikuisuutta, ryhmää ja ihmisen biologisia lainalaisuuksia käsittelevän teorian kanssa. Luvun alussa esittelen teoreettiset keskustelijat ja sen jälkeen esittelen heidän ajattelunsa teoreettisen ytimen siltä osin kuin se on perusteltua suhteessa substantiiviseen teoriaan yhteisövoimaisesta oppimisprosessista. Glaserin (1978, 137–138) mukaan uusi teoria punotaan aiempien teorioiden kanssa keskusteluyhteyteen. Teoreettisessa keskustelussa olennaista on, että tutkija löytää oman teoriansa ja olemassa olevien teorioiden väliltä keskustelukumppanuuden ja olemassa olevien teorioiden ja kehitetyn teorian väliset liitännät. Ne eivät noudata niinkään olemassa olevien teorioiden käsitteistöä tai tapaa käyttää käsitteitä sellaisenaan, vaan osoittavat kehitetyn teorian käytettävyyden. Kehitetty teoriaa ei ole johdettu aiemmista teorioista, tai sitä ei tule oikeuttaa niiden valossa, vaan uusi teoriaa laajentaa tieteenalansa teoriapohjaa. Kuhnin (1994; ks. Kiikeri & Ylikoski 2011, 60) mukaan tieteellisen teorian arviointikriteereinä voidaan käyttää tarkkuutta, laajuutta, yksinkertaisuutta, hedelmällisyyttä ja yhteensopivuutta muiden teorioiden kanssa. Tässä teoreettisessa keskustelussa substantiivista teoriaa yhteisövoimaisesta oppimisprosessista tarkastellaan muun muassa teoreettisten liitännäisyyksien, ja uuden teorian antaman lisäarvon näkökulmasta, koska andragoginen tutkimus edelleen kaipaa laajaa ja monipuolista empiiristä tutkimusta teorianmuodostuksensa tueksi (Ekoto & Gaikwad 2015; Taylor & Kroth 2009). Glaser (1978, 138) suosittelee, että silloin kun teoreettisena keskustelijana on ”suurmies”, alansa klassinen teoretikko, hänen työtään ei tule idolisoida, vaan suhtautua hänen työhönsä asenteella; hänkin on työskennellyt näiden ideoiden parissa.

5.1 Keskustelukumppanit

Olen valinnut oman substantiivisen teoriani rinnalle teoreettiseen keskusteluun kolme näkökulmaa. Ne ovat andragoginen aikuisen oppimisen näkökulma, kohtaamiseen, spontaaniuteen ja luovuuteen perustuva lähestymistapa, ja tänä päivänä paljon käsitelty aivotutkimus ihmisen biologisista mekanismeista intersubjektiiivisessa vuorovaikutuksessa. Keskustelukumppaneina ovat andragogiikan uranuurtaja Eduard C. Lindeman (1885-1953), psyko- ja sosiodraaman kehittäjä Jacob Levy Moreno (1889-1974) ja laajasti aivotutkimusta viime vuosikymmeninä kehittänyt Antonio Damasio (s.1944).

Valitsin Lindemanin ja Morenon, koska he molemmat ovat ammentaneet teoreettisen ajattelunsa aineksia käytännön yhteisölähtöisestä koulutustyöstä. Tämän lisäksi he ovat julkaisseet runsaasti kirjoituksia oman aikansa kasvatusfilosofisesta ja yhteisölähtöisestä ajattelusta peilaten niitä aikansa muihin ajattelijoihin ja teoreetikoihin, kuten Lindeman Deweyhyn ja Moreno Freudiin ja Bergsoniin. Morenon työstä voidaan löytää sukulaisuutta sekä Paolo Freiren, tiedostaminen ja muutos - ajattelun että Martin Buberin yksilöiden välistä suhdetta käsittelevän ajattelun kanssa (ks. Buber 1999; Freire 2005; Moreno 1978; Waldl 2005). Lisäksi Lindemanin ja Morenon välillä voidaan löytää Glaserin (1978, 138) mainitsemia teoreettisia liitännäisyyksiä. Niin Lindeman kuin Morenokin olivat aikansa kantaaottavia ihmisten välisen kohtaamisen ja oppimisen kehittäjiä. Heidän tekstinsä ovat usein monisäikeisiä ja osin vaikeaselkoisiaakin. Lindemanin tekstit ovat paikoin kehittymättömiä ja hajanaisia, ja ne herättävät ennemminkin kysymyksiä ja korostavat ongelmia kuin tarjoavat täsmällisiä analyysejä (ks. Brookfield 1987). Moreno puolestaan esitti runsaassa tuotannossaan pitkälle meneviä analyysejä, mutta niiden analyttinen logiikka jää usein lukijan varaan (Marineau 2007). Sekä Morenolla että Lindemanilla oli uskonnollisia vaikutteita. Kumpikaan heistä ei edustanut tiettyä uskonnollista näkemystä, mutta kummallekin uskonnolliset vaikutteet olivat ilmeisiä. Moreno (1946a, 8) muun muassa kritisoi Freudia siitä, että tämä hylkäsi uskonnon, koska samalla Freud menetti sen, mitä uskonto voisi opettaa eksistentiaalisuudesta. Lisäksi hän kritisoi Freudia siitä, että tämä hylkäsi marxismin, koska samalla Freud menetti sen, mitä marxismi voisi opettaa ryhmistä ja ihmisten välisistä toimintaprosesseista (engl. *inter-individual action processes*).

Lindeman nosti ryhmän aikuisten oppimisen perusyksiköksi, mutta hänen jälkeensä andragogiikan kehittäjät, kuten Knowles, Kolb, Mezirow tai Jarvis, eivät ole korostaneet ryhmän merkitystä oppimisessa. Lindemanin ajatukset yhteiskunnan kehityksen ja aikuiskoulutuksen välisestä sidoksesta ovat ajan-kohtaisia myös tänä päivänä, jolloin elinikäiseen oppimiseen haetaan sekä uusia muotoja että uudenlaista teoreettista perustaa. Myöhempi andragogiikan kehitystyö perustuu paljolti Lindemanin elämäntyöhön ja kirjoituksiin. Oma substantiivinen teoriani on puheenvuoro teoreettisen perustan laajentamiseksi, kuten Glaserin (1978, 137) mukaan aineistoon perustuvan teorian tuleekin olla. Lisäksi oma polkuni on kulkenut muun muassa maatalouslomittajasta, 4H-

kerholaisesta ja nuorisotyöntekijästä opettajaksi ja tutkijaksi. Koen oman teoreettisen sensitiivisyyteni kehittymisessä hengenheimolaisuutta Lindemanin viitoittaman tien kanssa (ks. Smith 2004).

Valitsin Morenon teoreettisen lähestymistavan peiliksi substantiiviselle teorialle yhteisövoimaisesta oppimisprosessista, koska näen niissä yhtenevääsyyttä kohtaamisen ja luovuuden näkökulmasta, mutta myös siksi, että ne antavat kiinnostavia ja relevantteja lisäyksiä tässä tutkimuksessa rakentuneeseen substantiiviseen teoriaan. Morenolainen lähestymistapa syventää ja monipuolistaa substantiivista teoriaa. Se tarjoaa ihmisen psyykkistä ja sosiaalista kasvua koskevan näkökulman, ja Morenon ryhmiä tutkivaa sosiometriä on hyödynnetty muun muassa sosiaalipsykologian piirissä. Olisi toki ollut mahdollista ottaa mukaan jokin sosiaalipsykologian ryhmiä koskevan tutkimuksen uranuurtaja, kuten Tuckmanin (1965) ryhmän kehitystä kuvaava teoria tai Levinen ja Morelandin (2006) teoria siitä, kuinka yksion ryhmään liittyminen etenee (ks. Ahokas 2011). Kuitenkin Morenon spontaaniutta, kohtaamista ja luovuutta käsittelevä ajattelu antaa substantiiviselle teorialleni yhteisövoimaisesta oppimisprosessista sellaisia käsitteellisiä liitännäisyyksiä, joita Glaserin (1978) mukaan uuden teorian ja aiempien teorioiden välillä tulisi löytää.

Lisäksi morenolainen sosiodraaman koulutus on ollut merkittävä osa omaa ammatti-identiteettiäni muutosta kouluttajana. Sitä kautta olen oppinut näkemään oppijaryhmän uudella tavalla, ja se on osaltaan ollut herättämässä mielenkiintoni tämän tutkimuksen toteuttamiseksi. Morenolainen teoria on yksi oman teoreettisen sensitiivisyyteni lähteistä. On sanottu (Aitolehti & Silvola 2008, 20), että mikäli Morenon kohtaamisen, spontaaniuden ja luovuuden ideat menetelmänä irrotetaan ytimestään, psyko- ja sosiodraamasta, niistä tulee pelkkiä tekniikoita, eikä niitä enää voi kutsua morenolaisiksi menetelmiksi. Tässä keskustelussa lähestyn morenolaisia ydinajatuksia siitä näkökulmasta, miten ne voivat olla yhteydessä aikuisen oppimiseen kohtaamisen, yhteisöllisyyden ja luovuuden näkökulmista.

Valitsin kolmanneksi peiliksi teoreettiseen keskusteluun neurotieteiden näkökulman, jossa yhdistyvät kognitiivinen neurotiede ja sosiaalipsykologia, ja usein puhutaankin niin sanotusta sosiokognitiivisesta neurotieteestä. Neurotieteiden valinta tuo tuoreen tutkimuksen näkökulman yhteisövoiman käsittelyyn, koska aivotutkimus on laajan tutkimuksen kohteena tällä hetkellä. Aivotutkimus tuo substantiiviseen teoriaan biologisen näkökulman. Keskustelukumppaniksi neurotieteiden edustajana olen kutsunut tähän tutkimukseen portugalilais-amerikkalaisen Antonio Damasion, koska hänen tietoisuuden tutkimuksensa pohjautuu laajaan neurotieteelliseen tutkimuskokonaisuuteen. Lisäksi hänen tutkimustensa tulokset on esitetty sellaisten käsitteiden avulla, että ne antavat uusia näkökulmia yhteisövoimaiseen oppimisprosessiin. Käsitteistö laajentuu muun muassa luovuuden ja aivotoimintojen yhteydestä tehtyjen tutkimusten avulla. Lisäksi Damasion käsitteistöä on löydettävissä mielenkiintoisia yhtymäkohtia Lindemanin ja Morenon käyttämien käsitteiden kanssa. Neurotieteiden näkökulmat ihmisen biologisiin lainalaisuuksiin ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen tulkitsemiseen ovat glaserilaisessa ja myös hermeneuttisessa hen-

gessä ajassa liikkuvia ja ehdotuksenomaisia. Neurotieteiden tutkimustulokset ovat hakeutumista kohti syvempää mielen rakenteiden ja yhteistoiminnan ymmärtämistä. Kasvatustieteen ja neurotieteiden välistä tutkimuksellista yhteistyötä on alettu viime vuosikymmenen aikana pitää yhä merkittävämpänä kehitettäessä niin oppimista kuin oppimisen kontekstejakin. (mm. Arndt 2012; Jarvis 2010; Immordino-Yang & Damasio 2007; Merriam & Bierema 2013.) Tämä uusi kasvatuksen neurotiede tutkimusalana tuo yhteen eri tieteenaloja koulutuksen kehittämiseksi. Se tutkii aivojen toimintaa ja oppimisen ja opettamisen geneettisiä yhteyksiä. (Fischer, Goswami, & Geake 2010, 68.)

5.2 Eduard C. Lindeman ja andragoginen viitekehys

Eduard C. Lindeman oli amerikkalainen saksalais-tanskalaisen maahanmuuttajaperheen poika, joka hankki monipuolista ja käytännönläheistä työkokemusta jo varhain muun muassa tallityöntekijänä, haudankaivajana ja detroitilaisena tehdastyöntekijänä. Ratkaisevaksi käännekohtaksi hänen myöhempää uraansa ajatellen osoittautui Lindemanin opiskelu Michiganin maatalouskollegessa (myöhemmin Michigan State University), jossa hän oli aktiivinen nuorten miesten kristillisen yhdistyksen (YMCA) ja 4H-yhdistyksen jäsen. Nämä monipuoliset kokemukset ja aktiivisuus viitoittivat Lindemanin tietä aluksi sosiaalisen nuorisotyön ja myöhemmin yhteisöjen rakentamisen pariin. Lindeman kohtasi aluksi vastustusta opetustyössään uudistusmielisiä ajatuksiaan kohtaan. Varsinaisen elämäntyönsä hän teki opettajana New York School of Social Work-oppilaitoksessa, joka tunnetaan nimellä Columbia University School of Social Work, josta hän jäi eläkkeelle vuonna 1950. Opettajantyönsä ohella hänellä oli lukuisia luottamustehtäviä ja yhteisöllisen sosiaalityön kehittämistä. Hän myös julkaisi kirjoituksia yhdessä oman alansa kollegoiden kanssa. Merkittäväksi muodostui yhteistyö ja ystävyys amerikkalaisen pragmatismen uranuurtajan John Deweyn kanssa. Lindemanista on sanottu, että ensisijaisesti hän oli sosiaalityöntekijä, ja myöhemmin hänestä tuli filosofi. Tämän perusteella hän kehitti oman aikuiskoulutusnäkemysensä. (Smith 2004.)

Merkittäväksi käännekohtaksi muodostui Lindemanin matka Tanskaan, jossa hän vaikutti aikuisten sivistyksellisestä koulutuksesta Nikolai Grundtvigin kehittämän kansanopistolaitoksen myötä. Eurooppalaisessa aikuiskoulutuksessa häntä puhutteli erityisesti sen älyllinen, kulttuurinen ja hengellinen aspekti sekä ryhmälähtöisyys, jotka tarjoavat yksilöllisen ja sosiaalisen kasvun elementtejä. (Lindeman 1929, 32.) Matkansa jälkeen hän kirjoitti perusteoksensa *The Meaning of Adult Education* (1926) ja pyysi amerikkalaiset kollegansa kanssaan kehittämään aikuiskoulutusta. Hän käytti aluksi Alexander Kappin käsitettä andragogiikka, mutta luopui käsitteen käytöstä myöhemmin ja käytti kirjoituksissaan termiä aikuiskoulutus (engl. *adult education*) verraten sitä lapsille ja nuorille suunnattuun koulutukseen (Knowles ym. 2012, 39; Lindeman 1927, 27).

Lindemanin elämäntyöhön vaikutti Deweyn filosofia kokemuksellisuuden merkityksestä (Brookfield 2012, 40, 43; Dewey 1966). Deweyn filosofian läpi kulkee käsitys oppimisesta ja ihmisestä oppivana olentona. Erityisesti Deweyn kokemusfilosofia on ohjannut modernia oppimis- ja koulutusajattelua. Deweyn käsityksen mukaan oppiminen on elämisen ydinprosesseja. (Alhanen 2013, 122.) Lindeman toteutti ja kehitti Deweyn kasvatustilafilosofisia ideoita käytännössä. Lindemania huolestutti Deweyn tapaan sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Jo varhaisina vuosinaan Lindeman heräsi sosiaaliseen tietoisuuteen ja toimi sen hyväksi, että osa sosiaalisen yhteisön kehitystä perustuu yhteiselle oppimiselle (Smith 2004). Lindemanin ajattelua ohjasi myös usko kasvatuksen ja inhimillisen toiminnan mahdollisuuksiin ja syvä sitoutuminen demokratiaan. Lindeman lähtökohta oli pragmaattinen. Hän halusi ennemmin muuttaa maailmaa kuin analysoida sitä (Brookfield 1987, 9).

Lindeman painotti aikuisen oppimisen olevan itsehillinnän ja itsetunteuksen kehittymistä sekä eksistentiaalisten valintojen oppimista. Hänelle aikuisen oppiminen on vaihtoehtojen etsimistä sisäisissä konfliktitilanteissa ja kriittisessä keskustelussa. (Brookfield 1987, 9; Knowles ym. 2012, 39.) Olen seuraavassa jaotellut lindemanilaisen aikuiskoulutusajattelun kolmen teeman ympärille. Niitä ovat oppijälähtöisyys, ryhmälähtöisyys ja demokratia ja opettajuus. Nämä ovat Lindemanin ajattelun keskeiset ja toistuvat teemat.

Oppijälähtöisyys

Elinikäisen oppimisen pioneerina Lindemanin (1926, 6; 1927, 27; 1929, 33; Merriam & Bierema 2013, 105 – 106; Stewart 1987, 111) teesi, oppiminen on elämää (engl. *education is life*), muodostaa hänen aikuiskoulutusajattelunsa ytimen. Aikuisuus antaa rajat aikuisen oppimiselle, ja siksi ammatillisten pyrkimysten lisäksi aikuiskoulutuksen tehtävänä on elämäntarkoituksen antaminen. Koulutus ja elämä liittyvät saumattomasti toisiinsa. Aikuinen on koulutusprosessissa mukana kaikkine tarpeineen ja kysymyksineen, joihin hän etsii koulutuksen avulla vastauksia. Aikuiskoulutus rakentuu oppijoiden kysymyksistä, tarkoituksenmukaisesta ohjauksesta, tavoitteista, tiedosta, tieteestä ja menetelmistä, ja se on kulttuuriseen kontekstiin sidottua (Lindeman 1932, 41). Koulutus on elämänmittaista kasvua ja oppimista eikä opetussuunnitelmien mukaista valmistautumista tuntemattomaan tulevaisuuteen. Opetussuunnitelman ja sisällön vastakkainasettelua Lindemanin ajattelussa ovat tosin kritisoineet mm. Pateron (1979) ja Lawson (1979). Jarvis (2010, 13, 38) on myöhemmin muotoillut Lindemanin ajatuksen koulutuksen ja elämän integroitumisesta siten, että elämämme kautta opimme ja oppimisemme kautta elämme.

Lindeman (1926, 10) tiivistää aikuiskoulutuksen kokemuskokemuksellisuuden siten, että kokemus on aikuisoppijan elävä oppikirja (engl. *experience is the adult learner's living textbook*). Hänen (Lindeman 1932, 141, 176, 180) mukaansa koulutus antaa oppimiselle tilan, jossa voidaan analysoida kompleksisia kokonaisuuksia turvallisesti ja ymmärrettävästi, ja kokeilut ovat mahdollisia. Paras opetustilanne syntyy aidosta tilannekokemuksesta eikä kirjatieidosta. Lindeman edusti aikansa ilmiöpohjaista oppimista, ja piti ainepohjaista jaotellua kapea-

alaisena ja oppimista rajoittavana. Aikuista ei voi opettaa siten, että hänet tunnetaan täyteen tietoa ja toivotaan, että se tulee esille sitten, kun sitä tarvitaan.

Ryhmälähtöisyys

Lindemanin (1921; 1926, 92–93) mukaan pienryhmän tulisi olla aikuiskoulutuksen toteuttamisen perusmuoto. Lapsuuden perhe ja koti tarjoavat ensimmäisen yhteisöllisen kokemuksen. Se vaikuttaa ihmisen elämään hänen koko elinikänsä ajan ja siksi pienryhmät muotoutuvat aina sen mukaan, minkälaisia ryhmäkokemuksia niiden jäsenillä on. Siksi näiden kokemusten huomioiminen on aikuisen oppimisen lähtökohtana. Yksilön ja ryhmän tarpeiden tiedostaminen ja huomioiminen ovat tärkeitä tekijöitä ryhmän muodostamisessa, toiminnassa ja johtamisessa. Pienryhmässä yksilön tarpeet muuttuvat kuitenkin koko ryhmän tarpeiksi, ja siksi ryhmän ohjaajan on kohdattava aikuisten tarpeet myös koko ryhmää koskevana. Ryhmän tarpeiden tiedostaminen ja huomioonottaminen luovat yhteisöllisyyttä ja rakentavat sille vahvan perusta. Lisäksi Lindeman (1921) näki pienryhmien merkityksen ratkaisevana koko yhteiskunnan rakentumisen kannalta. Ryhmät ja pienyhteisöt ovat yhteiskunnan perusyksiköitä, ja siksi niiden tarpeiden huomioiminen toimii koko demokraattisen yhteiskunnan perustana. Vahva demokraattinen yhteiskunta rakentuu pienryhmien hyvinvoinnin ja tarkoituksenmukaisen toiminnan kautta.

Demokratia ja opettajuus

Lindemanin mukaan autoratiivinen opettaminen, kokeet ja tiukka pedagoginen malli rajoittavat ajattelua eivätkä siten kuulu aikuisen oppimiseen. Hänen mukaansa aikuiskoulutuksessa opettajan tulee etsiä yhdessä opiskelijoiden kanssa viisautta eikä oraakkeleja. Oppijoiden ja opettajan välinen suhde on vastavuoroinen suhde, jossa myös opettaja on samalla oppija. Aikuiskouluttajan tulee olla tietoinen oman tietonsa katoavuudesta, tehdä siitä oppijoille hyödyllistä. Hänen tulee myös nähdä oma erityisosaamisensa suhteessa alansa laajaan osaamisperustaan. Opettajalta vaaditaan menetelmäosaamista, jonka avulla hän tukee aikuisen oppimisprosesseja. Menetelmien tulee sopia oppijan mielen maisemaan. Koulutus, jossa aine ja opettaja ovat koulutuksen lähtökohtana, ja opiskelijat tulevat vasta sen jälkeen, on ongelmallinen aikuisen oppijan kannalta. (Brookfield 1987, 11, 13; Lindeman 1926, 6–11; 1929, 37; 1932, 40–41.)

Lindeman (1926, 131–132, 137; 1935, 47) kritisoi asiantuntijoiden valtaa koulutuksessa, koska se pienentää opiskelijoiden valtaa. Asiantuntijoiden valta on seurausta 1900-luvun teknologisesta kehityksestä, ja se katkaisee ihmisen kokonaisvaltaisen kehittymisen. Asiantuntijoista ei saa tulla koulutuksen päähenkilöitä (engl. *protagonist*), vaan heidän tehtävänä on tukea opiskelijoita kohti opiskelijoiden omaa asiantuntijuutta siten, että opiskelijat saavat itse ratkaista ongelmat yhteistyössä muiden asiantuntijaopiskelijoiden kanssa. Asiantuntijat kokevat helposti, että keskustelu on ajanhukkaa, koska ratkaisu on jo heidän mielessään. Asiantuntijoiden asema on silloin relevantti, kun he asettuvat tukemaan opiskelijoita sellaisissa kysymyksissä, joissa opiskelijat eivät itse pääse eteenpäin. Silloin opiskelijat pääsevät asemaan, jossa he voivat käyttää

asiantuntijoiden osaamista omien oppimistarpeidensa palveluksessa. Silloin oppiminen ei vain kokoa eri kokemuksia yhteen, vaan on itsessään sosiaalinen kokemus. Yksityisen ja sosiaalisen kokemuksen yhdistäminen rakentaa ihmisen näköistä demokratiaa. Demokratia on osallistavaa päätöksentekoa ja yhteisöllistä toimintaa, ja siten se on yhteistoiminnallinen ponnistus ymmärtää toisten näkökulmia ja kokemuksia. Pohjimmiltaan demokratia on mielen asenne, joka näkyy toimintana. Demokratian tehtävänä on tuoda muutoksia aikuisen henkilökohtaiseen, ammatilliseen ja sosiaaliseen elämään, ”maailmoihin”, kuten Brookfield (1987, 12) sen tulkitsee.

5.3 Jakob Levy Morenon kohtaamisen, spontaaniuden ja luovuuden lähestymistapa

Jakob Levy Moreno tunnetaan parhaiten sosio- ja psykodraaman kehittäjänä. Hän oli romanilaissyntyinen juutalaisen perheen poika. Hänen perheensä muutti Wieniin, kun Jakob oli lapsi. Wienin yliopistossa Moreno opiskeli lääketiedettä, matematiikkaa ja filosofiaa. Jo yliopistoaikoina hänet tunnettiin uudistusmielisenä ajattelijana ja yhteisöllisten hoitomuotojen kehittäjänä. Valmistuttuaan yliopistosta hän toimi aluksi Wienissä psykiatrina ja kehitti uudenlaista teatteria ja ihmisten kohtaamisen mahdollisuuksia. Hän sai vaikutteita muun muassa aikansa eksistentiaalisesta ajattelusta, ekspressionismista ja yhteiskunnallisista ideologioista. Lisäksi hänen ajatteluunsa vaikuttivat juutalainen perhetausta, kristinusko ja muut maailmanuskonnot. Ihminen, yhteiskunta ja ihmisten välinen kohtaaminen olivat Morenon kiinnostuksen kohteita nuoruudesta saakka. Hän halusi purkaa yksilöiden ja yhteisöjen välisten sosiaalisten suhteiden solmukohtia ja vapauttaa ihmiset elämään aidoissa, luontevissa suhteissa toistensa kanssa. Myöhemmin eurooppalaiset piirit muodostuivat Morenolle ahtaiksi, ja siksi hän päätti muuttaa Amerikkaan uskoen, että uudella mantereella hänen ajatuksensa voisi saada hedelmällisemmän maaperän. Kun Moreno muutti Amerikkaan, hän teki mittavia ihmisten välisiin suhdeverkostoihin liittyviä tutkimuksia, jotka hän nimesi sosiometrisiksi tutkimuksiksi. Ihmisten välisessä kohtaamisessa Moreno oli herkkä kunnioittamaan jokaisen kulttuuria ja sosiaalisia eroja. Se juuri sai hänet kehittämään sosiometrisen teorian ja menetelmälliset välineet niiden tutkimiseen. Merkittävimmäksi yhteistyökumppaniksi tuli hänen kolmas vaimonsa Zerka Toeman (s. 1917), joka on jatkanut Morenon elämäntyötä ja tehnyt sitä tunnetuksi maailmanlaajuisesti. (Aitolehti & Silvola 2008, 15–17; Holmes & Watson 2004, 2; Marineau 2007, 322; Moreno 1946a, 1–3.)

Morenon tuotanto on hyvin laaja, ja se sisältää muun muassa hänen ihmis- ja yhteiskuntäkäsityksensä ja inhimillisen kasvun teoriansa. Morenon perusteoksia ovat *Who shall survive* (ilmestynyt 1934, 1953 ja 1978) ja *Psychodrama Vol 1-4*, joista on myös julkaistu useita painoksia. Hänen teoriansa ei ole yhtenäinen, ja kuten Lindemanilla, se on omaa aikaansa heijastava ja se kritisoi ajassa vai-

kuttaneita virtauksia. (Aitolehti & Silvola 2008, 136; Holmes & Watson 2004, 2.) Esimerkiksi Moreno (1946a, 6) piti Freudin kehittämää psykoanalyysiä kapea-alaisena, koska se teki ihmisen neurooseista pelottavia kohdata. Luova ihminen on kokonaisuus, johon hänen kaikki puolensa kuuluvat, ja jokaisella ihmisellä on omat neuroosinsa.

Moreno pohti (1946a, 8–12; 1978, 8–12; Blatner 2003) eri filosofisten juurten merkitystä omalle elämäntyölleen lähtien Aristoteleen todellisuuskäsityksestä edeten Bergsonin luovuusfilosofiaan, Peircen pragmatismiin ja muun muassa kantilaiseen tietoteoriaan. Moreno pyrki omalla työllään täydentämään ja korjaamaan näitä teorioita. Luovuusfilosofiaa ja pragmatismia hän luonnehti maailmaan ymmärtäväksi ennemmin kuin maailmaa muuttavaksi. Moreno itse ajatteli olevansa ennemminkin hetken merkitykseen paneutuva (engl. *actor-philosopher*), kuin yleiseen tasoon huomionsa kiinnittävä tarkkailija-filosofi, (engl. *spectator-philosopher*). Sosiaalista todellisuutta voidaan ymmärtää vasta, kun sitä yritetään muuttaa. Morenon ajatuksena oli tuoda sosiaalisen todellisuuden käsittelytapa ylätasolta henkilökohtaiseksi ja hetkeen sidotuksi. ”Tässä ja nyt”- käsittelytapa auttaa Morenon mukaan ihmistä hahmottamaan oma todellisuutensa suhteessa ympäröivään todellisuuteen ja tehdä omassa todellisuudessa ja omassa itsessä tarvittavia muutoksia. Muutoksen käsittelyssä Morenon kolme pääkäsitettä ovat kohtaaminen, spontaanisuus ja luovuus.

Kohtaaminen

Morenolaisen lähestymistavan pyrkimyksenä on luoda yksilölle ja yhteisöille edellytyksiä vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen. Moreno kehitti rakenteita ja menetelmiä mahdollistaakseen nämä kohtaamiset. Tätä lähestymistapaa voidaan soveltaa kaikilla elämänalueilla, joilla tapahtuu ihmisten välistä kohtaamista ja yhteistyötä. Olennaista siinä on työskentelyotteen joustavuus ja ryhmän huomioiminen työskentelyn lähtökohdaksi. (Aitolehti & Silvola 2008, 15, 22.)

Morenon (1978, 6–7, 75–79; Niemistö 2000, 37, 39, 89–95) mukaan ihminen kohtaa toisen ihmisen roolin tai roolikokonaisuuden kautta. Rooli tarkoittaa konkreettista toiminnan muotoa, jonka henkilö ottaa tietyissä sosiaalisissa tilanteissa. Se sisältää sekä yksilöllisen että yhteisöllisen ulottuvuuden, ja yksilö liittyy roolinsa kautta yhteisöön. Se, miten yksilö toimii roolissaan suhteessa yhteisöön, riippuu hänen aikaisemmista kokemuksistaan ja yhteisön kulttuurisista odotuksista ja normeista. Roolit eivät ole erillisiä, vaan ihminen toimii roolisysteemin tai ryppään, (engl. *clusters*), keskellä useissa sisäkkäisissä ja päällekkäisissä rooleissa samanaikaisesti. Eri kulttuureissa roolit ja roolien väliset suhteet ovat merkittäviä kulttuuria rakentavia ja kehittäviä tekijöitä. Roolit voivat olla psykodraamallisia tai sosiodraamallisia rooleja. Psykodraamalliset roolit ovat mielen sisäisiä rooleja, kun taas sosiodraamalliset roolit ovat niitä rooleja, joissa arkipäivässä tyypillisimmin kohtaamme.

Moreno (1946a, 69–70, 291, 294; 1978, 52, 311; Lipman 2003, 4, 6–7) kuvaa yksilön ja ryhmän toisten jäsenten välisten suhteiden laatua käsitteellä *tele*. Telesuhteet voivat olla negatiivisia, positiivisia tai neutraaleja. Telesuhteiden laatu ja määrä perustuvat ihmisen sosiaaliseen atomiin, joka on jo varhaisessa lap-

suudessa muokkautunut ihmisen tapa kohdata toiset ihmiset ja muodostaa heihin suhde. Se on ihmisen pienin elämisen yksikkö. Sosiaaliseen atomiin eivät välttämättä kuulu kaikki yhteisön ihmiset, vaan vain ne, joihin yksilöllä on läheinen suhde. Silloin sosiaalista atomia katsotaan yksilöstä käsin. On myös mahdollista katsoa yksilöä ja hänen paikkaansa sosiaalisessa atomissa yhteisöstä käsin, jolloin se voi näyttäytyä hyvin erilaisena. Sosiaalinen atomi on yhtäältä yksilön tapa liittyä laajempaan yhteisöön ja toisaalta laajemman yhteisön kurot- tautuminen kohti yksilöä.

Kulttuuriatomi puolestaan kuvaa ihmisen rooleja, joissa hän omassa kulttuurisessa yhteisössään toimii. Yhden ihmisen kulttuuriatomi on minimuotoi- nen kulttuurinen todellisuus, josta koko yhteisö ja yhteiskunta muodostuvat. Telesuhteet ovat näkymättömiä kommunikaatiokanavia ja sosiaalisia voimia, (engl. *social forces*), yksilöiden välillä ja ne mahdollistavat yhteenliittymisen yhteiskunnassamme. (Buchanan 1984, 156.) Yksilön on mahdollista työstää omia roolejaan yhteisöissä ja muuttaa niitä käymällä läpi omia sosiaalisten atomien suhteitaan ja siten saavuttaa spontaanimpi, vapaa tila toimia eri ryhmien jäse- ninä. Sosiometria eli ihmisten välisten suhteiden mittaaminen on apuväline in- tegraation edistämiseksi niin pienyhteisöissä kuin koko maailmassakin. (Mari- neau 2007, 324; Moreno 1978.)

Spontaanius ja luovuus

Spontaaniudella Moreno tarkoittaa mielen vapaata tilaa reagoida kulloiseenkin tilanteeseen mielekkäällä tavalla. Alkuperä spontaaniudelle on latinan sana *sponte*, joka merkitsee vapaata tahtoa. Se on ikään kuin levollinen ajatus, joka voi näkyä olemisena tai tekemisena. Spontaanius voi olla myös mielen liikah- dus, joka voi tapahtua ihmisen ajattellessa tai levätessä. Ihminen ei tarkkaile tai toimi mekaanisesti, vaan spontaaniuden vallitessa hän elää ja toimii välittömäs- sä suhteessa toisiin ihmisiin ja vallitsevaan tilanteeseen. Hän on silloin vapaa ulkoisista ja sisäisistä vaikutteista, joita hän ei voi kontrolloida. Spontaanius on kykyä kohdata uudet tilanteet tarkoituksenmukaisella tavalla. Se voi olla vanha reaktio uuteen tilanteeseen, tai uusi reaktio vanhaan tilanteeseen ja se voi olla läsnä kahden tai useamman ihmisen kohtaamisessa. Kohtaaminen on silloin joka kerta uusi ja ainutlaatuinen. (Aitolehti & Silvola 2008, 17; Lindqvist 1999, 54; Moreno 1946a, 81, 92, 111–112; 1978, 42; Niemistö 2008, 23.)

Moreno (1946a, 6, 144–145; ks. Blatner 2003, 103–104, 107) esitti spontaa- niuden ja luovuuden opiskelun integroimista kaikille koulutustasoille ja kaik- kiin oppiaineisiin. Siten opiskelija voisi oppia kohtaamaan oman persoonansa ja vuorovaikutussuhteidensa laadun ja niiden vaikutuksen oppisisältöihin. Hänen kehittämissään kohtaamisryhmissä, (engl. *encouter groups*), halutiin edistää in- terpersoonallista tietoisuutta. Morenolaiseen viitekehukseen perustuva koulu- tuksellinen toimintatapa voidaan nähdä yhtenä kokemuksellisen oppimisen suuntauksista (Propper 2003, 229). Spontaaniuden oppiminen on Morenon (1946a, 108–109, 145; 1978, 40–41, 47; ks. Lindqvist 1992, 15–17) mukaan sekä sisältöön sidottua että persoonallisuuden kasvun menetelmä. Spontaaniuden vastakohtana hän näkee valmiin tuotteen, kulttuuritalenteen, (engl. *cultural*

conserve). Tosin nämä kulttuuriset tallenteet ovat välttämättömiä suoja uhkaavissa tilanteissa ja kulttuurin säilyttämisen kannalta. Kulttuuristen tallenteiden lähtökohtana on kuitenkin aina spontaaniuden ja luovuuden tila, ja niiden kautta voidaan kokea uudelleen spontaaneja ja luovia kokemuksia. Niillä on merkittävä rooli kulttuurien säilyttämisessä. Kulttuurin kohtalo on kantajiensa luovuudessa.

Kohtaamisen, spontaaniuden ja luovan toiminnan prosessi tulee Morenon (1946a, 111, 143–144; 1978, 66, 83) mukaan olla aina ohjattu. Ohjaajan tehtävänä on olla tilanteen tuottaja, neuvonantaja ja analysoija. Ryhmähengen luominen on ohjaajan tärkeä tehtävä kohtaamista, spontaaniutta ja luovuutta edistävässä koulutuksessa. Hänen tulee olla oppimistilanteessa auktoriteetti ja samalla lämmin ja ystävällinen persoona. Hänellä tulee olla luova, mutta kontrolloitu mieli, ja hänen tulee vakuuttaa ryhmä kunnioittamalla sitä. Ohjaajan tulee valmistella huolellisesti jokainen oppimistilanne ja käydä se mielessään läpi. Spontaaneissa ja demokraattisissa ryhmissä ohjaajuus on prosessi, joka ilmaisee itseään vapaasti. Se tarkoittaa jaettua ohjaajuutta, jossa ryhmän jäsenellä on mahdollisuus toimia ohjaajuuden positiossa sovittujen rajojen sisällä.

5.4 Antonio Damasio ja neurotieteiden näkökulma

Tässä tutkimuksessa tietoisuuden hermostollisen perustan hahmotukseen käytän Antonio Damasion (2000) tietoisuutta käsittelevää tutkimuskokonaisuutta. Damasio on toiminut yli 30 vuotta neurotieteiden tutkijana, ja keskittynyt aivotointojen ymmärtämiseen emootioiden, tunteiden, päätöksenteon ja tietoisuuden taustalla. Hän toimii Etelä-Kalifornian (University of Southern California) yliopiston neurologian ja psykologian professorina ja hän on johtanut USC:n Brain and Creativity -Instituuttia. Yksi merkittävimmistä yhteistyökumppaneista hänellä on ollut hänen vaimonsa Hanna Damasio, joka on tutkimuksissaan käsitellyt muun muassa aivotointojen merkitystä oppimisessa (University of Southern California, USC, Brain and Creativity Institute 2016.) Jarvis (2010), Merriam ja Biereman (2013) ja Immordino-Yang ja Damasio (2007) ovat käsitelleet oppimista neurotieteiden valossa. He keskittyvät aivojen toiminnan sosiokognitiivisiin vaikutuksiin ja soveltamismahdollisuuksiin oppimisen tutkimuksessa. Muun muassa Jarviksen (2010, 5) mukaan neurotieteet ovat erittäin tervetulleita oppimisen tutkimukseen. Aivotutkimus antaa viimeaikaisen tutkimuksellisen panoksen andragogiseen keskusteluun. Se täydentää ja vahvistaa klassisia andragogiikan tutkimuksia ja tuo niihin uusia näkökulmia.

Neurotieteen näkökulmaksi olen valinnut intersubjektiivisuuden ja sen, mihin ihmismielen toimintamenkanismeihin intersubjektiivisuus liittyy. Neurotieteiden mukanaan tuoma ymmärrys luotaa syvälle yhteisön syntymiseen ja rakentumiseen. Aivotutkijat ovat lähestyneet ihmisen mieltä ja intersubjektiivisuutta eli toisiinsa ojentautumista tutkimalla ihmisen hermostollisia järjestelmiä ja käyttäytymistä. Usein tutkimusta on tehty samanaikaisesti myös aivokuvantamisen avulla. Aivokuvantaminen on erityinen neurobiologian alue, johon

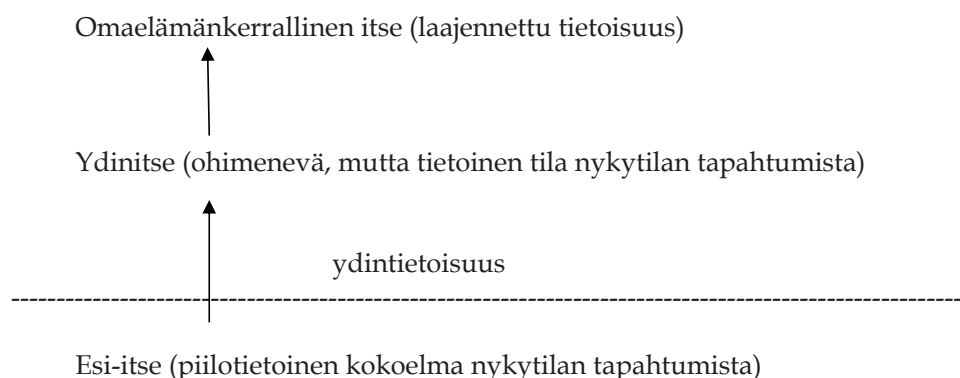
monet sosiokognitiivisen neurotieteen tulokset perustuvat. Aivokuvantamisen lisäksi neurotieteissä on pyritty löytämään myös elektrofysiologisin tutkimuksin aivojen intersubjektiiivisuuden taustalla olevia fysiologisia mekanismeja, kuten peilineuronien toimintaa. (mm. Iacoboni 2008; Puce & Perret 2004; Rizzolatti, Fogassi & Gallese 2002; Rizzolatti & Luppino 2001.) Frith ja Frith (2004, 67) ovat todenneet, että aivotutkimuksen avulla emme ole ainoastaan pystyneet todentamaan, kuinka aivomme ovat rakentuneet ilmentämään ajatuksiamme, tunteitamme ja uskomuksiamme, vaan kuinka ne ovat myös rakentuneet huomiomaan toisten ihmisten ajatukset ja tunteet.

Ihmisten toisiinsa ojentautumista tutkii erityisesti sosiokognitiivinen neurotiede. Ensinnäkin kiinnostus kohdistuu sosiaaliseen tasoon, jossa ovat mukana käyttäytymiseen ja kokemiseen vaikuttavat motivaatiotekijät ja sosiaaliset tekijät. Toiseksi tutkitaan kognitiivista tasoa, jossa kiinnostuksen kohteena ovat sosiaalisella tasolla esille tulevat tiedon käsittelyn mekanismit. Kolmanneksi tulee varsinainen hermostollinen, neuraalinen taso, joka käsittää aivojen toiminnan välittömät kognitiivisen tason prosessit. Tutkimuskohteina ovat muun muassa havaitseminen, eleet ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavat peilineuronit. Huomio on kiinnittynyt myös erilaisiin mielen ja tietoisuuden poikkeavuuksiin, kuten autismia koskevaan tutkimukseen. Erityistä huomiota ovat saaneet tunteet, esimerkiksi empatian ilmeneminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiokognitiivinen neurotiede on vielä alkutaipaleellaan. (Ochsner & Lieberman 2001, 717; Singer, Wolpert & Frith 2004.) Empatian ja sosiaalisten verkostojen muodostumista ja peilineuronien toimintaa ihmistenvälisessä, intersubjektiiivisessä vuorovaikutuksessa käsittelevää tutkimusta ovat tehneet myös Hari (esim. 2007) ja Iacoboni (esim. 2008). Käsittelen seuraavassa hermojärjestelmää, tietoisuutta, emootioita, peilineuroneja ja intersubjektiiivisuutta sekä aivojen ja oppimisen välistä yhteyttä aivotutkimuksen valossa.

Hermojärjestelmä ja tietoisuus

Damasion (2000, 292–293, 299; 2011, 46, 93–100, 269) mukaan hermosolu on hermojärjestelmän keskeisin solu, ja sitä kutsutaan *neuroniksi*. Sen varassa hermojärjestelmämme tuottaa kehon liikettä ja mielen toimintoja. Neuronit toimivat kaikkien muiden ruumiin solujen hyväksi. Aivojen ja muiden ruumiinosien viestijärjestelmä on kaksisuuntainen ja jatkuva. Muut ruumiinosat viestivät jatkuvasti aivoille niiden toiminnasta, ja aivojen toiminta pitää yllä muiden ruumiinosien hallintajärjestelmiä. Hermojärjestelmässä neuronit käynnistyvät eli laukeavat ja tuottavat siten kehon toimintoja ja mielen liikahduksia. Ihmisen mieli on rakennettu ydintietoisuudesta ja laajennetusta tietoisuudesta. Ydintietoisuuteen kuuluvat ”*tässä ja nyt*” – tilanteet. Ydintietoisuus ei sisällä elämänhistoriaa tai muistoja. Ne taas sisältyvät niin sanottuun laajennettuun tietoisuuteen. Laajennetun tietoisuuden varassa toimii ihmisen elämänkerrallinen todellisuus. Siihen sisältyy kaikki ihmiseen elämään liittyvät tapahtumat, joita ihminen muokkaa jatkuvasti uusien elämäkokemustensa myötä. Hermojärjestelmä ja tietoisuus pyrkivät jatkuvasti tasapainoon keskenään. Ne tukevat mielen ja ruumiin välistä tasapainoa eli homeostaasia.

Damasio (2000; 182–183; 2011, 177) jakaa neuraalisen ”itsen” esi-itseen ja ydinitseen. Esi-itse on tiedostamaton neuraalisten hahmojen kokoelma. Se on hetkellinen ja se toimii aivojen monilla eri alueilla. Tietoisuuden pinnan yläpuolelle taas sijoittuvat ydinitse, joka on ohimenevä, mutta tietoinen hahmojen kokoelma. Tietoisuus on osa ihmismielen kokonaisuutta, mutta ei koko ihmisen mieli. Tietoisuus on korvaamaton osa ihmisen mielessä tapahtuvaa luovuutta. Ydinitseä seuraa laajennetun tietoisuuden alueelle sijoittuva omaelämäkerrallinen itse, joka on muistojen järjestäytynyt jatkumo. Laajentunut tietoisuus sisältää ihmisen koko identiteetin ja persoonan todellisuuden, tulevaisuuden ja menneisyyden sekä sen kontekstin, jossa ihminen elää. Laajennettu tietoisuus perustuu ydintietoisuudelle eikä voi siten itsenäisesti toimia. Laajentunut tietoisuus erottaa itsen ja toisen, ”sinut” ja ”minut”. Ydintietoisuus on tietämisen lähtökohta, ja laajennettu tietoisuus on ihmisen luovuuden perusta. Laajennettu tietoisuus myös kykenee uudelleen käynnistämään muistojen arkistot, ja siten se vahvistaa aistimusta itsestä. Laajentunut tietoisuus mahdollistaa älykkään prosessoinnin. Piilotietoinen neuraalinen viestintä synnyttää siis esi-itseen, joka johtaa ydinitseen ja ydintietoisuuteen, joka johtaa omaelämäkerralliseen itseen, joka johtaa laajentuneeseen tietoisuuteen. Ketjun lopussa laajentunut tietoisuus johtaa omaantuntoon. Seuraava muokattu kuvio (kuvio 9) havainnollistaa Damasion käsitystä tietoisuuden rakentumisesta (2000, 182).



KUVIO 9 Itsen lajit (muokattu Damasio 2000)

Emootiot

Emootiot ovat aivotutkimuksen määritelmän mukaan monimutkainen kokoelma kemiallisia ja neuraalisia vasteita, ja ne määräytyvät biologisten prosessien kautta. Aivot säätelevät ja määrittelevät emootioita. Emootiot ovat liittyneitä ydintietoisuuteen ja ne käyttävät ihmisen kehoa näyttämönään. Tunteet ovat emootioiden ilmentymiä ihmisessä. (Damasio 2000, 54–55, 118–119.) Erityisesti emootiot, jotka liittyvä omaelämäkerrallisiin muistoihin ovat ihmiselle merkittäviä, vaikkakaan aivotutkimus ei pysty tunnistamaan täsmällisesti näiden muistojen mieleenpalauttamismekanismia. Omaelämäkerrallisten muistojen sisältö sen sijaan on selkeästi ihmisen mielessä kokemuksena. Koska muistiin

palauttaminen on aivoille monimutkainen prosessi, niillä on taipumusta muokata muistoja toisenlaisiksi kuin alkuperäiset kokemukset. Ne voivat palautua mieleen toisenlaisina faktoina ja kokemuksina kuin, mitä ne alun perin olivat. Vuosien saatossa ihminen kirjoittaa oman historiansa syvällisesti uudelleen. Muistoista valtaosa on "piilotiedettyjä", eli arkisemmin sanottuna tiedostamattomia. Aivojen mekanismit järjestävät ja koordinoivat muistoja yhä uudelleen muodostaen niistä omaelämäkerrallisia kuvia. (Damasio 2000, 206–207; 2011, 202–205.)

Damasio (2000; 2011, 78, 123, 125–126; Blair 2004) jakaa ihmisen emotionaaliset toiminnot perus- ja taustaemootioihin. Niistä kumpuavat ihmisen tunteet. Emootiot ovat kulttuuristen ja sosiaalisten ryhmien välillä samankaltaiset, vaikka niiden ilmaisun tapa vaihtelee kulttuurien välillä. Perusemootiot ovat pelko, viha, suru, inho, yllättyneisyys ja onnellisuus. Emootioita voidaan muokata ja niiden ilmauksia voidaan opetella, mutta sisäinen emootioiden toteutuminen on silti automaattista ja tahtomme ulottumattomissa. Perusemootioiden lisäksi ihmisellä on runsaasti taustatunteita, kuten väsymys, tarmo, jännitys tai rentous. Taustatunteet ovat sidoksissa ihmisen ydintietoisuuteen, mutta ovat sisäänpäin suuntautuneita ja siten perinteisessä mielessä tiedostamattomia. Muut ihmiset havaitsevat ne helpommin esimerkiksi käyttäytymisestä, kehon asennosta tai puheesta. Elimellisesti ne voidaan havaita muun muassa sydämen lihaskudoksessa tai selkäytimessä. Selkäydinvauriot vaikuttavat niihin emootioihin, jotka tukevat oppimista. Ei siis ole mitenkään harhaanjohtavaa neurotieteilijöiden valossa todeta, että jokin reaktiomme tai käyttäytymisemme "tuli aivan selkäytimestä". Taustatunteiden lisäksi evoluutiomme on tuottanut melko myöhään niin sanottuja sosiaalisia emootioita, jotka liittyvä ihmisten väliseen kanssakäymiseen, kuten myötätunto, häpeä tai ihailu. Nämä sosiaaliset emootiot näyttävät olevat ympäristöön sidottuja, ja ne ovat siten paljolti opittuja. Damasio kutsuu kehoa aivojen emotionaalisen toteutumisen teatteriksi ja ihmisen olemassaoloa draamaksi, joka johtuu tietoisuudesta.

Peilineuronit ja intersubjektiivisuus

Neurotieteissä on löydettävissä yhteisöllisyyden fysiologisia perusteluja. Ihmisen mielen liikkeitä voidaan lukea hänen ruumiinsa kielestä, ja samalla on hyödyllistä tarkkailla hänen aivojensa liikkeitä esimerkiksi aivokuvantamisen avulla. Näin voidaan ymmärtää ihmisen suhdetta hänen ympäristöönsä ja toisiin ihmisiin. Motorisen yhteistoiminnan mahdollistavia neuronijoukkoja neurotieteilijät kutsuvat peilineuroneiksi. Erityisesti käden ja suun toimintoja havaittaessa peilineuronit laukeavat. On myös oletettavaa, että peilineuronit ovat synnynäisiä. (Hari 2007, 90, 96–97; Meltzoff & Decety 2004, 114; Rizzolatti ym. 2002.) Damasio (2011, 105–106; Meltzoff & Decety 2004) viittaa tutkimuksiin apinoiden matkimisreaktioista ja toteaa, että peilineuronit osoittavat toiminnallisen samankaltaisuuden ihmisten ja eläinten ruumiin tiloissa. Peilineuronien olemassaolon selitykset ovat tukeneet tätä käsitystä, ja sitä on testattu muun muassa pyrkimällä ymmärtämään toisten toimintoja asettumalla itse vastaavaan ruumiin asentoon. Tämä on mahdollista, koska aivot ovat peilanneet hen-

kilön omaa ruumista, ja siten ne kykenevät peilaamaan myös toisen, samalla tavalla fysiologisesti toimivan ihmisen ja myös eläimen ruumista. Peilineuronien nähdään olevan perustana sille, että motoriikka voi olla jaettua lähettäjän ja vastaanottajan välillä (Fadiga, Craighero & Olivier 2005; Gallese 2011).

Sosiokognitiivinen neurotiede on siirtynyt yhden henkilön tutkimisen sijaan tutkimaan kahdensuuntaista vuorovaikutusta. Kiinnostuksen kohteena on esimerkiksi se, kuinka kaksi mieltä muovaavat toisiaan vuorovaikutuksessa. Mielen vuorovaikutuksen tutkimuksessa tulee ymmärtää, kuinka mm. ajatuksia, tunteita ja uskomuksia voidaan siirtää kahden mielen välillä, ja kuinka ne toimivat eri sosiaalisissa konteksteissa. On välttämätöntä ymmärtää, millaisen kuvan toisen ihmisen mieli luo toisen ihmisen ajatuksista ja tunteista, ja miten se tapahtuu. Tätä prosessia kutsutaan nimellä mielen lukeminen (engl. *mind reading*). (Gallese 2011; Singer ym. 2004.) Niin sanotut jäljittelyrutiinit mahdollistavat toisen mielen jäljittämisen. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa toimivat sekä ns. käyttäytymisen että mielen lukijat. Siinä peilineuroneilla on ratkaiseva rooli. (Gallese 2004, 165–166; Gallese 2011; Goldman 2009; Jacob 2008.) Frith (2003) puhuu niin sanotusta neuraalisesta hermeneutiikasta, tai neuraalisen hermeneutiikan kehästä, jonka avulla aivojemme mekanismit tulkitsevat toisten ihmisten aivojen mekanismeja. Tulkinna mahdollistaa kahden mielen välinen yhtenevyys. Siten kahdella ihmisellä on mahdollista ennustaa toistensa puhetta, eleitä ja liikkeitä, ja tehdä niiden perusteella tulkintoja. Kuitenkaan täydellistä ymmärrystä kahden ihmisen välillä ei voida taata, vaan se on hermeneuttisessa mielessä aina tulkintaa. Kuitenkin neuraali hermeneutiikka selittää sitä, miten kahden henkilön välinen ymmärtäminen on mahdollista. Samalla se mahdollistaa eri kulttuurien edustajien välisen ymmärryksen (Frith 2013).

Aivot ja oppiminen

Oppimisen, tunteiden, kehon ja kulttuurisen kontekstin yhteenpunoituneisuus näyttää neurobiologisen tutkimuksen valossa syvemmältä kuin, mitä tähän asti on tiedetty. Esimerkiksi tutkittaessa ihmisiä, joiden aivoissa on tunnealueilla tapahtuneita vaurioita, heidän päätöksentekokykynsä ja oppimistuloksensa ovat paljon heikompia, kuin aivojen tunnealueilta vaurioitumattomilla ihmisillä. Voidaan siis sanoa, että tunteet ovat perusta oppimisessa välttämättömille kognitioille. Oppimiseen liittyvien toimintojen, kuten tunteiden, kehollisuuden ja sosiaalisen toiminnan neurobiologisella ymmärtämisellä on mahdollista vaikuttaa parempien oppimisympäristöjen rakentamiseen. (Immordino-Yang & Damasio 2007.) Tutkimusten perusteella ehdotetaan, että muun muassa kielten opiskelussa käytettäisiin hyväksi matkimiseen perustuvaa yhteistoimintaa (ks. Zhou 2012, 67). Blakemoren ja Frithin (2005) näkemyksen mukaan aivot joustavat myös ikääntymisessä, ja voivat tuottaa uusia soluja ja yhteyksiä ainakin joissakin sen osissa. Opiskelu ja oppimien edistävät solujen uusiutumista ja aivojen joustavaa toimintaa.

Immordino-Yang (2008; Snow 2008; van Geert & Steenbeek 2008) näkee, että peilineuronit toimivat kokonaisvaltaisesti oppimisen sosiaalisen ulottuvuuden perustana. Siihen kuuluvat kognitiivisten ja käyttäytymiseen liittyvien

toimintojen lisäksi myös sosiokulttuurinen todellisuus kokemuksiin, tunteisiin ja kulttuurisiin piirteisiin. Ne kaikki välittyvät intersubjektiviisessa tilanteessa oppijoiden välillä aivojen peilineuronisysteemin välityksellä. Se voidaan nähdä kahden luovan mielen väliseksi yhteydeksi. Tästä syystä opetustilanteiden järjestäminen edellyttää oppijoiden ainutlaatuisuuden ymmärtämistä, ja ryhmätasolla sen ymmärtämistä, mitkä taidot ovat jaettuja oppijaryhmässä. Se merkitsee sitä, että oppiminen on tulosta dynaamisesta motorisesta ja kognitiivisesta vuorovaikutuksesta, jota kannustetaan empaattista tukea antavassa sosiaalisessa ympäristössä. Myös aivotutkimuksen näkökulmasta oppimiselle tulisi tarjota tarkoituksenmukainen tuki, jotta oppimisen päämäärät voidaan saavuttaa.

5.5 Keskustelupiirit

Idea näihin keskustelupiireihin tuli Heideggerin (1991, 43–99) peltotiekeskustelusta *”Silleen jättämisen pohtimiseksi, Peltotiekeskustelu ajattelemisesta”*, jossa oppija, tutkija ja oppinut kulkevat peltotietä keskustellen muun muassa tähän tapaan: *”Tutkija: Minä en voi parhaalla tahdollanikaan ymmärtää ajattelemisen olemusta. Opettaja: Koska juuri tämä paras tahto ja ajattelemisen tapa representaationa estää teitä. Tutkija: Mitä ihmeessä minun on sitten tehtävää? Oppinut: Sitä kysyn minäkin. Opettaja: Meidän ei ole tehtävää mitään, vaan odotettava. Oppinut: Laiha lohtu. (emt., 51.)”* Seuraavissa keskustelupiireissä substantiivista teoriaa yhteisövoimaisesta oppimisprosessista katsotaan kolmen peilin avulla. Niitä ovat Lindemanin andragogiikka, Morenon kohtaaminen, spontaanisuus ja luovuus sekä Damasion aivotutkimuksen peili.

5.5.1 Osaprosesseista yhteisövoimaan

Osallisuuden prosessista

Tutkija: Tervetuloa hyvät herrat keskustelemaan teoriasta, joka kehkeytyi tutkiessani aikuisten oppijoiden ryhmää. Nimesin sen teoriaksi yhteisövoimaisesta oppimisprosessista, joka muodostuu neljästä osaprosessista. Teillekin tuttuja teemoja tuli esille, kuten osallisuus, yhteisöllisyys, luovuus ja ohjaajuus. Tuo kaikki näyttää hyvin kokonaisvaltaiselle, ja prosessin seurauksena näytti vielä kehittyvän ihan uudenlaista sosiaalista todellisuutta. Se oli minulle yllätys ja se avasi minulle tutkijana aivan uuden maailman ryhmäilmiöön. Olen lukenut teidän tekstejanne tohtorit Lindeman, Moreno ja Damasio, ja olen nyt todella kiinnostunut siitä, miltä yhteisövoimaista oppimisprosessia kuvaava teoriansi näyttää teidän silmissänne. Miten sitä voisi kehittää ja miten sitä voisi käyttää aikuiskoulutuksessa? Mitä siitä sanotte hyvät herrat? Yhteisövoimaa käsitteenä ei löydy teidän teorioistanne.

Lindeman: Hyvä kuvaus sille, mitä ryhmä oppijoilleen tarjoaa. Enpä itse osannut sitä noin sanoakaan. Teoriastasi on mahdollista löytää paljon samoja

aineksia kuin omista ajatuksistani.¹⁵ Erityisesti oppijälähtöisyys viehätti minua, vaikka et laittanutkaan niin suurta painoarvoa oppijan kokemukselle.

Tutkija: Se, että yksi oppija tuntee olevansa osa ryhmää, näyttää olevan lähtökohtana koko ryhmä yhteisövoimaisen oppimisprosessin rakentumiselle. Te, tohtori Lindeman, puhutte täydestä kuulumisen tunteesta. Osallisuuden prosessi ja teidän kuulumisen tunne - käsitteenne ovat lähellä toisiaan. Teidän mukaanne kokemus ryhmässä täysin sisällä olemisesta vahvistaa kuulumisen tunnetta.

Lindeman: Ymmärrän sen oikein hyvin. Aikuinen oppija kerta kaikkiaan haluaa, että hänellä on ryhmässä täysi kuulumisen tunne, ja että hän kokee olevansa ryhmässä täysin sisällä. Silloin ryhmä vaikuttaa häneen, ja hän voi oppia. Kutsun sitä kiinnittymisen tietoisuudeksi.¹⁶

Tutkija: Nyt ymmärrän. Näyttää siltä, että tuo osallisuuden prosessi ja kuulumisen tunne ovat lähellä toisiaan. Olisiko niin, että kuulumisen tunne vahvistaa osallisuutta?

Lindeman: Juuri näin se on.

Damasio: Yhteisövoimainen oppimisprosessi on hyvin ymmärrettävä meidänkin tutkimustemme valossa. Ihmisen aivot ovat siten rakentuneet, että ihmiset alkavat kasvokkaisessa kommunikaatiossa muodostaa yhteistä todellisuutta.¹⁷ Kasvokkain tapahtuvissa vuorovaikutuksissa aistitun peilautumisen arvioidaan välittävän enemmän solidaarisuutta, sitoutumista ja yhteenkuuluvuutta kuin ei-kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Mitä pidempään ihmiset voivat olla kasvokkain, sitä enemmän heidän peilineuroninsa alkavat toimia vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja siten yhteistoiminnallisten ja luovien prosessien on mahdollista syntyä.¹⁸ Yhteisövoimaisessa oppimisprosessissa näyttää tapahtuvan juuri solidaarisuutta, sitoutumista ja yhteenkuuluvuutta.

Moreno: Niin, ja jos sitä osallisuutta, niin kuin sinä sanot, ei näy jonkin ryhmän jäsenen kohdalla syntyvän, joku ei oikein pääse ryhmään kiinni, niin sitä voidaan sosiometrian avulla tutkia, ja auttaa koko ryhmää siten, että jokai-

¹⁵ Lindemanin (1926) ydinajatuksena oli oppijan kokemus, tilannekohtaisuus ja ryhmälähtöiset menetelmät.

¹⁶ Lindeman (1921) hahmottaa yhteisön ja yksilön suhdetta kuulumisen tunteen ja tietoisuuden kautta. Kuulumisen tunne lisää tietoisuutta yksilön paikasta yhteisössä. Omasta paikastaan tietoiset yksilöt voivat vahvistaa yhteisöjä, joihin he kuuluvat.

¹⁷ Valmius kahden ihmisen väliseen intersubjektiiviseen suhteeseen voidaan havaita jo vastasyntyneen ja äidin välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä osoittaa, että ihmisen hermosysteemi on rakentunut siten, että toinen ihminen voi saavuttaa toisen ihmisen elävän kokemuksen vain katsomalla häntä. (Csibra 2004, 23; Ferrari & Gallese 2007, 73.)

¹⁸ Matkimista koskevissa tutkimuksissa ja on todettu, että matkiminen ja peilineuronit helpottavat keskinäisen intymiuden rakentumista. Se voi olla ensimmäinen askel kohti empatiaa. Toisistamme riippuvaisuuden sallivuus muovaa ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita. Näin ihmisten välisestä kohtaamisesta tulee jaettu konkreettinen kokemus. Se liittyy ihmisiin syvällä tavalla toisiinsa. Neurobiologiassa voidaan havaita ihmisten aivojen mekanismeja, joissa peilineuronien toiminta edellyttää pohtivaa tapaa ymmärtää toisia ihmisiä. (Goldman 2009; Iacoboni 2008, 58–59, 91–92, 195, 198–199; Iacoboni, Woods, Brass, Bekkering, Mazziotta & Rizzolatti 1999.)

nen pääsee kiinni. Minä olen sen monta kertaa nähnyt, kun olen työskennellyt ryhmien kanssa.¹⁹

Tutkija: Niin, tohtori Moreno, huomaan, että teillä osallisuus on sisäänkirjoitettuna sekä kohtaamisen käsitteessä että spontaanissa ja luovassa vuorovaihtuksessa. Esimerkiksi sosiometrinen työskentelyynne tähtää osallisuuden lisääntymiseen.

Moreno: Juuri niin. Sosiometrian tarkoituksena on, että jokainen yksilö voi tulla täysivaltaiseksi yhteisönsä jäseneksi kaikkine lahjoineen.²⁰

Tutkija: Yhteisövoimaisen oppimisprosessin ehtona osallisuutta en löytänyt käsitteenä sellaisenaan teidän teorioistanne, mutta osallisuuden sisältö löytyy teiltä tohtorit Lindeman ja Moreno.

Lindeman: Minusta on ensisijaisen tärkeää, että aikuiskoulutuksessa ymmärretään se, että aikuisen on saatava kokemus ryhmään kuulumisesta.

Tutkija: Niin, kuulumisen kokemus näyttää olevan ensisijaisen tärkeää osallisuuden prosessissa, mutta yllätyin siitä, miten kuulumisen kokemus sietää myös ryhmässä esille nousutta kuulumattomuuden kokemusta. Se näyttäisi olevan jopa saman prosessin kaksi eri ulottuvuutta.

Moreno: Minä kyllä kehottaisin kiinnittämään huomioita ryhmään kuulumattomuuden kokemukseen, jota teoriassasi kuvaat. Kyllä minusta osallisuus on osallisuutta, eikä torjutuksi tulemistä ja toisen poissulkemista. Miksi sisällytit sen osallisuuteen?

Tutkija: Hyvä kysymys. Se näyttää olevan saman kolikon kaksi eri puolta. Mitähän tuolle ryhmään kuulumattomuudelle pitäisi tehdä?

Lindeman: Kuten aiemmin olen todennut, jokaiseen yhteisöön kuuluu konfliktit ja ne pitää käsitellä.²¹ Aikuinen oppija on taipuvainen löytämään tavan ilmaista itseään, jolla sitten kiinnittyy ryhmään. Etkö löytänyt aineistosta mitään konfliktiin käsittelyyn viittaavaa?

Tutkija: Enpä tainnut löytää. Ehkä kouluttaja oli jättänyt ryhmä konfliktit käsittelemättä tai ohittanut ne. Siinä taitaa olla jatkotutkimuksen paikka.

Moreno: Olen samaa mieltä tohtori Lindemanin kanssa, mutta edelleen korostan sosiometriaa ja olenkin nimennyt tuon käsittelyn sosiatriaksi.²² Siten löytyy monia keinoja, joiden avulla yhteisöä voidaan auttaa heidän kohtaamissaan konflikteissa. Siten konfliktit tulevat näkyviksi eivätkä ole niin paljon yh-

¹⁹ Tarkkaillessaan ryhmiä Moreno piirsi diagrammeja, joissa näkyivät ryhmän positiiviset, negatiiviset ja neutraalit ihmissuhteet. Niiden avulla hän sai kuvan ryhmän rakenteesta. Hän totesi, että ryhmän jäsenet, joilla oli kyky liittyä toisiin ryhmäläisiin, selvisivät ryhmässä hyvin ja kykenivät muodostamaan uusia ihmissuhteita. (Marineau 2007, 322–323; Moreno 1934b, 102; 1978, 141–174.)

²⁰ Jokaisella on oikeus kuulua yhteisöön (Moreno 1937, 21).

²¹ Lindemanin (1921, 130–134, 175–176) mukaan ei ole olemassa yhteisöä ilman konfliktia. Konfliktit tulee kohdata yhteisössä avoimin silmin ja siten ne eivät pääse tuhoamaan yhteisöä. Myös konfliktien käsittely kuuluu demokraattiseen yhteisöön ja sen kehittymiseen kaikissa sen toimintamuodoissa. Johtajilla on erityinen vastuu konfliktien käsittelyssä.

²² Moreno kehitti yhteisöjä ja koulutusta kokonaisvaltaisen tunteiden, mielen, kehon ja toiminnallisuuden huomioonottavaan suuntaan. Hän nimesi ryhmiä ja sosiaalisia yhteisöjä hoitavan toiminnan sosiatriaksi, rinnastaen sen ihmisen mieltä hoitavaan psykiatria. (Moreno 1978, 379.)

teistiedostamattomia, kuten sitä sanon.²³ Kuten sinullakin nähdyksi ja huomioiduksi tuleminen ja ryhmän jäsenten keskinäinen tunteminen lisäävät osallisuutta. Mutta sitten jos siellä on paljon tiedostamatonta torjutuksi tulemista ja poissulkemista, niin ryhmä on todella uhattu.

Tutkija: Onkin haastavaa miettiä tutkimuksellista lähestymistapaa ryhmään kuulumisen ja kuulumattomuuden kysymyksistä. Olisiko niin, että jos nämä kysymykset olisivat ryhmässä vahvistuneet, niin yhteisövoimainen oppimisprosessikin olisi saanut vielä lisää dimensioita?

Moreno: Juuri näin arvelen sen olevan.

Damasio: Neurotieteissä olemme todenneet, että mitä enemmän ihmiset ovat yhdessä, sitä paremmin heidän biologiset mekanisminsa alkavat toimia yhteistoiminnallisesti.²⁴ Se varmaan mahdollistaisi tuon konfliktienkin käsittelyn avoimemmin. Se vahvistaisi ryhmää, mutta se taitaakin olla teoriassasi jo toinen juttu ja liittyä yhteisöllisyyden syntymiseen.

Yhteisöllisyyden prosessista

Tutkija: Niin yhteisöllisyyden osaprosessi on yhteisövoimaisen oppimisprosessin seuraava ehto. Näyttää siltä, että kun ryhmässä on osallisuutta, siitä alkaa rakentua yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyden kysymys on läsnä teidän kaikkien teorioissa. Yhteisöllisyyden prosessi pitää sisällään niin liittymistä, sitoutumista kuin yhteisen oppimisprosessinkin rakentumista, ja koko ajan yhteisöllisyys syvenee.

Damasio: Huomasin, että yksi ominaisuus on myös empatia. Hyvä, että käytät sitä käsitettä. Aivotutkimuksissakin on todettu, että empatia mahdollistuu, kun peilineuronit toimivat.²⁵

Tutkija: Yllätyin siitä, miten paljon aivotutkimuksessa puhutaan empatiasta. Olin aina ennen ajatellut, että empatia on psykologinen käsite, jota ei voi todistaa neurobiologisesti. Opin empatiastakin aivan uuden ulottuvuuden ja ymmärrän nyt myös paremmin sen, miksi empatia nousi yhteisöllisyyden prosessissa enemmän esille.

Damasio: Kun ihmisillä on mahdollista olla kasvokkain yhdessä, heidän neurobiologinen järjestelmänsä alkavat ”ymmärtää” toisiaan ja se näkyy empatiana, joka rakentaa sosiaalista yhteisöä.²⁶

²³ Morenon mukaan jokaisessa ryhmässä vallitsee niin sanottu yhteistiedostamaton (engl. *co-unconsciousness*). Jokaiseen ryhmään sisältyy tiedostamattomia monisävyisiä suhteita ja suhdeverkostoja. (Aitolehti & Silvola 2008, 18; Williams 2002, 221; Zuretti 1994.)

²⁴ Esimerkiksi Nicaraguan kuurot lapset kehittivät oman viittomakielen ollessaan koko päivän mittaisessa vuorovaikutuksessa keskenään (Iacoboni 2008, 83).

²⁵ Neurotieteilijät ovat löytäneet aivojemme toimintatavan, joka johtaa ihmisten väliseen keskinäiseen ymmärtämiseen, empatiaan. Empatialla on perustava tehtävä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa elämässä ylipäänsä. (Gallese 2004, 163–164; 2011.)

²⁶ Kasvokkain tapahtuvissa vuorovaikutuksissa, aistitun peilautumisen arviointiin välittävän enemmän solidaarisuutta, sitoutumista ja yhteenkuuluvuutta kuin eikasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Empatia luo yhteisöllisyyttä ja edellyttää siis kasvokkaista yhteistoimintaa. (Iacoboni 2008.)

Moreno: Minä kutsun sitä positiiviseksi teleksi.²⁷ Tele tarkoittaa sanatonta keskinäistä ymmärrystä, joka syntyy kahden tai useamman ihmisen välillä. Se on syvä yhteys. Minulle yhteys ihmisten välillä on aina ollut sekä biologinen että sosiaalinen. Se on osa ihmisen rakennusainetta, jonka avulla hän on yhteydessä itseensä ja ympäristöönsä.²⁸

Tutkija: Minusta te sanotte, että jaettu oppiminen on aikuisoppimisen ydintä. Se ei ole kaukana yhteisöllisyyden kehitymissuunnasta, liittymisestä, sitoutumisesta ja oppimisprosessin rakentumisesta.

Lindeman: Näin se on. Aikuinen oppija haluaa tuntea oppimisen kauneuden ja ilon siten, että koko hänen persoonansa todellisuus tulee jaetuksi toisten yhteisön jäsenten kanssa. Ihmiset ovat toistensa kanssa yhteyteen luotuja, ja jakamisen kautta kehittyä kyky käyttää asiantuntemusta tässä monipuolistuvassa maailmassa. Sen tulee tapahtua pienryhmissä.²⁹

Tutkija: Ei siis ole ihme, että yhteisöllisyyden osaprosessi oli niin moniulotteinen ja siihen liittyi myös haastavuutta ja koettelevuutta. Vaikka sitoutuminen ja liittymisen olivat ilmeisiä ominaisuuksia yhteisöllisyydessä, niin niihin liittyi myös velvollisuuksia.

Lindman: Viittaa edelliseen konflikti -teemaan.

Moreno: Yhteisöllisyyttä voi kehittää niin monin eri tavoin ryhmien kanssa. Siinä voimme esimerkiksi peilata toisiamme kehittämäni peilitekniikan avulla.

Damasio: Mikä on peilitekniikka?

Moreno: Se on sitä, kun asettuu toisen viereen ja ottaa hänen asentonsa, niin pääsee kiinni hänen sisäiseen maailmaansa.³⁰

Damasio: Siinähan juuri peilineuronit laukeavat.

Moreno: Tiesin sen.

Tutkija: Apua, hyvät herrat, nyt en ihan pysy mukana. Siis tarkoittaako tämä sitä, että substansiivinen teoriansi yhteisövoimaisesta oppimisprosessista voi tukea aikuisten ryhmäoppimista ja nimenomaan yhteisöllistä kehittymistä? Siinä yhteisöllisyyden rakentajina ovat liittymisen, sitoutuminen ja oppimisprosessin rakentuminen. Edellytyksenä on kasvokkainen kohtaaminen. Empatia on yksi tärkeä osatekijä, mutta ei se helppoa ole, vaan ryhmän rakentuminen on

²⁷ Tele voi olla positiivinen, negatiivinen tai neutraali suhde ryhmän jäsenten välillä ja yksilöllä on yleensä kaikkia näitä telesuhteita ryhmässä. Telesuhteet muodostuvat interpersoonallisiksi kokemuksiksi ryhmässä. Moreno määrittää telen yksilön oivalukseksi, *"the insight into"* tai arvostukseksi, *"the appreciation of"* tai tunteeksi *"feeling for"* joka tietyllä hetkellä vallitsee toista henkilöä kohtaan. Kun kaksi ihmistä virittäytyvät samaan tunnetilaan, heidän välillään valitsee yhtenäinen tila, joka liittyy *"click"* heidät yhteen. (Buchanan 1984, 156; Lipman 2003, 4; Moreno 1978, 311-312.)

²⁸ Morenon (1946a, 51; 1978, 4) vuorovaikutusajattelu perustuu dualistiseen käsitykseen ihmisestä biososiaalisena kokonaisuutena. Ihminen rakentuu pysyvästä vuorovaikutuksesta biologisen organismin ja sosiaalisen ympäristön välillä muodostaen kokonaisvaltaisen moniulotteisen dynamiikan.

²⁹ Lindeman (1926, 57) ajatteli, että pienryhmät edistävät aikuisen kykyä rakentaa mielekkäitä sosiaalisen tason toimintoja. Hän jättäisi massaluennot kokonaan pois aikuiskoulutuksesta.

³⁰ Morenolaisen rooli- ja draamatyöskentelyn menetelmiä ovat muun muassa ryhmän jäsenten mielen maisemaa avaavat menetelmät, kuten roolinvaihto, peilaus ja tuplaus (Karp 1998, 3-9).

aina haasteellista. Sitoutuneet oppijat saavat mahdollisuuden jakaa elämäkokemustaan ja se toimii oppimateriaalina ja ...?

Lindeman: "*Experience is the adult learner's living textbook*".³¹

Moreno ja Damasio kuorossa: Juuri sitä se tarkoittaa!

Luovuuden prosessista

Tutkija: Mutta yhteisövoimainen oppimisprosessi tuotti vielä luovuutta, jota kukaan ei tiennyt edeltä, että mitä se on. Se tuli ikään kuin lahjana yhteisövoimaisessa prosessissa. Teidän kaikkien teksteissä luovuus on vahvasti esillä.

Moreno: No sitähan luovuus juuri on, vapaata spontaania tilaa, josta kukaan ei tiedä, mihin se johtaa. Sinun yhteisövoimaisessa teoriassasi vahvuutena on juuri se, että spontaani tila rakentuu ihmisten välille.³² Luovuus on tila, johon minä pyrin kaikessa toiminnassani.

Tutkija: Tohtori Moreno, haluan palata tuonnempana tuohon spontaanuuteen.

Moreno: Sopii.

Tutkija: Mutta siis mitä se luovuus sitten teidän mielestänne on?

Lindeman: Olen tohtori Morenon kanssa samaa mieltä siitä, että yhteisövoimaisessa oppimisprosessissa luovuus on olennainen käsite aikuisen oppimisen kannalta. Minulle luovuus on aikuisen oppijan älyllistä haastetta, jossa hänen asiantuntemuksensa kehittyy. Kun elämä on oppimista, niin luovuus on mahdollisuus kaikkialla ja ilmenee ennakoimattomasti. Siihen tarvitaan vain oikea mielenala. Luovuus on enemmän riippuvainen sen merkityksestä kuin sen lopputuloksesta. Elämä ja luovuus kuuluvat yhteen, ja siitä muodostuu, luova ja uudistuva aikuisuus.³³ Se vaatii ehdottomasti tuota sinunkin löytämäsi vertautumista aikuisten oppijoiden välillä.

Tutkija: Yhteisövoimaisessa oppimisprosessissa kellui koko ajan ilmassa tuo älyllinen haaste, mutta vasta uuden syntymisessä ymmärsin, että oppijat tarvitsevat sitä kokemusta, että he haastavat itsensä myös älyllisesti.

Damasio: Meillä neurotieteen puolella olemme kollegani Immordino-Yangin kanssa todenneet, että luovuus merkitsee selviytymistä sosiaalisissa tilanteissa ja eri kulttuureissa.³⁴ Sekin on älykkyyden kehittymistä.

³¹ Lindeman (1926, 10).

³² Spontaanius on Morenon mukaan tila (1946a, 36-37), joka pyrkii siirtymään henkilöiden välillä. Siten se on interpersoonallista. Se, mitä ihminen oppii sisällöllisesti interpersoonallisissa tilanteissa, on myös helpommin sovellettavissa toisiin interpersoonallisiin tilanteisiin. Spontaani tila mahdollistaa sosiaalisen prosessin ja suhteiden syntymisen toisten spontaanissa tilassa olevien ihmisten kanssa. Se mahdollistaa luovuuden.

³³ Lindeman (1926, 88-94, 98, 105-106, 110) näkee luovuuden yhdeksi muodoksi arvos-tamisen. Siihen liittyy yhteinen, joskin itsenäinen kokemus. Aikuiskoulutuksen tulee tarjota rehellisyyttä lämpimässä hengessä. Kunnioittaminen kuuluu luovaan ja älykkäaseen aikuisten toimintaan. Sellainen henki työskenneltäessä aikuisten kanssa tuottaa väistämättä yhteisiä ideoita ja pyrkimyksiä. Aikuiskoulutukseen liittyy aina vapaus ja luovuus. Tunteet ja älykkyys kulkevat yhdessä. Tunteet lisäävät ymmärtämistä, ja ymmärtäminen antaa merkityksen tunteille.

³⁴ Tunteiden ja kognitioiden välinen suhde korostaa, että oppimisessa on olennaisen tärkeää hahmottaa sosiaalinen palaute. Tunteiden ja kognitiivisen oppimisen rajapinta tuottaa luovuuden, kuten taiteen, tieteen ja teknologian innovaatiot, puhumatta-

Moreno: Sitähän minä olen aina sanonut! Yksilön ja myös ryhmien valinnanvapaus yhteisöissä ja yhteiskunnassa on selviytymisen ehto. Ilman vapautta ei voi selviytyä ja vapaus on luovuutta.³⁵

Tutkija: Niin, kyllä luovuuden osaprosessissa oli innostusta todella paljon läsnä. Yhteisövoimainen oppimisprosessi ei haasteellistunut siinä enää niin paljon, vaan luovuudessa oli innostusta ja iloa. Se tuotti juuri tuota älyllistä haastavuutta ja uusia oivalluksia.

Damasio: En ihmettele sitä, koska luovuus on tietoisien mielen muokkauksista uudelle taajuudelle. Käsittääkseni ihmisen mielessä on ydintietoisuus, jonka varassa hän voi elää, mutta mikäli ihmisen aivot eivät ole vakavasti vaurioituneet, niin suurimmalla osalla meistä on käytössämme laajennettu tietoisuus, jossa sijaitsee omaelämäkerrallinen itse. Laajennetulla tietoisuudella on kyky oppia ja siten säilyttää ydintietoisuuden ohimenevät kokemusten muistot. Me muokkaamme jatkuvasti laajennettua tietoisuutta ja omaelämäkerrallista itseämme oppimisen muodossa, hyvät kollegat. Ja sehän on mitä suurimmassa määrin luovaa työtä.³⁶

Moreno: Minä käytän tuota laajennettua tietoisuutta esimerkiksi sosiodraamatyöskentelyissä, joissa voidaan luoda aivan uusia maailmoja.³⁷ Voin opettaa sen sinullekin, tutkija.

Tutkija: Kiitos, tohtori Moreno. Yhteisövoimaisen oppimisprosessin tuominen menetelmätasolle onkin sitten seuraava kiinnostava projekti.

Lindeman jatkaa: Kehitä sitä, sillä luovuus ei synny pelkän hajanaisen keskustelun varassa, vaan se vaatii myös toimintaa ja jäsentynyttä keskustelua. Kuten olen sanonut, kokemuksista pitää keskustella, ja silloin ne ovat oppimisen lähtökohtia. Aikuiskoulutuksessa elämäkokemukset rakentavat oppimisen perustan, ja toiminta, kuten keskustelu, kumpuaa tässä hetkessä spontaanina välttämättömyytenä.³⁸ Opettaja on ryhmästä erillinen auktoriteetti, mutta hänen tulee kohdata ryhmänsä ja rakentaa sitä emotionaalisella tasolla. Faktatieto voi näin integroitua myös ihmisen tunteisiin, ja siitä syntyy oivallus.

kaan sosiaalisista innovaatioista, kuten moraalista ja etiikasta, jotka ovat aina kulttuurisidonnaisia. (Immordino-Yang & Damasio 2007.)

³⁵ Moreno (1978, 5–6) näkee yksilön kuuluvan aina yhteisöönsä ja yhteiskuntaan oman historiansa, kulttuurinsa ja kokemusmaailmansa varassa.

³⁶ Damasio (2000, 26–27, 170–173) mukaan tietoisuuden yksinkertaisinta muotoa voidaan kutsua *ydintietoisuudeksi*, joka on aina ”tässä ja nyt” – tietoisuutta ilman menneisyyttä tai tulevaisuutta. Ydintietoisuus ei ole sanojen varassa, eikä se ole sidottu kieleen, vaan ikään kuin sanaton kertomus, joka näyttäytyy ihmisen mielessä kuvina. Laajennettuun tietoisuuteen liittyy ihmisen omaelämäkerrallisuus, muistojen joukko, jonka esittämisestä rakentuu ihmisen tarina.

³⁷ Sosiodraama on ryhmän oppimisprosessi, jonka avulla voidaan tutkia yhteisöllisiä kysymyksiä ryhmän oppimistarpeen mukaan. Se avulla ryhmän jäsenet voivat oppia itsestään, maailmasta ja omasta paikastaan siinä. Sosiodraama tarjoaa tilan, jossa ihminen voi kokeilla uusia tapoja kohdata toinen ihminen ja kokea ryhmän tuki. (Aito-lehti 2008, 111–112; Moreno 1946b, 18–19; Moreno 1946a, 350; Sternberg & Garcia 2000.)

³⁸ Keskustelu ei ole vain kokemusten vaihtoa, vaan organisoitua oppimiskeskustelua, joka vaatii puheenjohtajan. Siinä ulkoinen auktoriteetti pyrkii saavuttamaan emotionaalisen yhtenäisyyden. Keskustelussa ulkoiset faktat integroituvat sisäisiin tunteisiin ja oivallus muodostuu tästä yhdistelmästä. (Lindeman 1926, 188; 1935, 45.)

Moreno: Hyvänen aika tohtori Lindeman, tähän puhutte kuin minun suullani. Olen huomannut toiminnassani, että kun spontaania toimintaa harjoittelaan esimerkiksi vieraan kielen opiskelun yhteydessä, kielitaito tulee esille aidoissa sosiaalisissa tilanteissa. Silloin vieras kieli ei asu vieraassa ruumissa, vaan on luovuttamattomasti yhdistetty oppijan elämään.

Tutkija: Kuulen, että te jäsennätte luovuuden kohtaamisen, yhteistoiminnan, älyllisen haastavuuden ja ohjaajuuden varaan. Silloin tapahtuu luova oivallus.

Lindeman: Ja luova oivallus on aikuiskoulutusta!³⁹

Tutkija: Hyvät herrat, me käytämme tässä samaa käsitettä, luovuus. Näen luovuuden osaprosessin ja teidän luovuuskäsityksenne kanssa vahvan yhteyden. Teillä, Moreno, se on spontaaniuden tulosta ja teillä, Lindeman, se on oppimisen tulosta ja, Damasio, te puhutte sosiaalisesta selviytymisestä. Substantiivisessa teoriassani yhteisövoimiasiesta oppimisprosessista luovuus sisälsi vertautumista ja uuden syntymistä, joka muodostui myös oppijan itsensä haastamisesta ja vahvistumisesta. Voimme varmaan yhdessä todeta, että luova prosessi on aikuiskoulutuksessa perusehto.

Lindeman, Damasio ja Moreno: Kyllä voimme!

Ohjaajuuden prosessista

Tutkija: Tästä onkin hyvä siirtyä ohjaajuuden osaprosessiin. Nuo edelliset osaprosessit ovat yhteisövoimaisessa oppimisprosessissa oppijoiden välisiä prosesseja. Se ei kuitenkaan riitä. Esiin nousi vielä ohjaajuuden tarve, joka pitää koossa koko oppimisprosessia. Ohjaajuus on niin prosessin rakentamista kuin sen tukemistakin.

Lindeman: Sitä se juuri on. Aikuisia pitää ohjata siten, että heille antaa mahdollisuuden tuoda esille omat kykynsä ja osaamisensa. Se on sitä luovaa ohjaajuutta. Sellaista löysin substantiivisesta teoriastasi, mutta et ollut käyttänyt luovan ohjaajuuden käsitettä. Minusta luova ohjaajuuden prosessi sopisi yhteisövoimaisen ohjaajuuden käsitteeksi. Luovuus ja ohjaajuus kuuluvat olennaisesti yhteen.

Damasio: Meillä neurotieteissä on tehty kokeita, joissa on todettu, että mikäli opettaja matkii oppilaiden käyttäytymistä vuorovaikutustilanteissa, oppilaat luottavat enemmän opettajaan, ovat tyytyväisempiä oppimiseensa, ja tulokset paranevat.⁴⁰

Tutkija: Mielenkiintoista. Siitähän aineistossa juuri oli esimerkki. Ohjaaja oli käyttäytymisellään torjunut matkimisen, ja se aiheutti todella tyytymättömyyttä ja esti ehkä osaltaan prosessin rakentumista.

Tutkija jatkaa: Yhteisövoimainen oppimisprosessi näyttää siltä, että ohjaajuus on mukana koko prosessin ajan, mutta ei kuitenkaan ole sama asia kuin oppijoiden keskinäinen suhde.

³⁹ ”Elämä on kokemusta ja älykäs elämä on tapa tehdä kokemuksesta opettavainen seikkailu. Sitä on merkityksellisessä muutoksessa oleva elämä!” (Lindeman 1926).

⁴⁰ Liikkeiden matkiminen nähdään vain ihmisille mahdollisena korkeatasoisena kognitiivisena toimintana. Se vaatii älykkyyttä, kieltä ja tunteita. (Zhou 2012, 66.)

Lindeman: Olen kanssasi samaa mieltä. Ohjaaja mahdollistaa oppimisryhmän luovan prosessin, nimenomaan ryhmän, eikä ohjaajan. Ohjaaja on sitoutunut tukemaan ryhmää, tuottamaan ideoita, mutta ei tuo niitä ryhmään sellaisenaan, vaan auttaa sitä itse ne löytämään. Ohjaajan tulee antaa ryhmälle mahdollisuus löytää vapaasti itsensä. Rohkea ohjaaja uskaltaa paljastaa kaiken sen, mitä hän osaa ja mikä on hänen erityistä osaamistaan. Sen rohkea ohjaaja osaa liittää elämäkokonaisuuteen ja erilaisiin oppimisen konteksteihin. Onnellinen on se opiskelija, jonka opettaja tuntee enemmän kuin pelkän aineensa. Sitä kutsun myös demokraattiseksi johtajaksi, jolla tulee olla oma koeteltu elämäfilosofia. Demokraattisella johtajalla on avoin mieli, ymmärtävä sydän ja vapaa sielu.⁴¹

Tutkija: Olen kyllä niin samaa mieltä. Teidän teorianne valossa näen yhteisövoimaisen oppimisprosessin ohjaajuuden tukevan demokraattista johtajuutta.

Moreno: Olen tarkastellut ohjaajuutta enemmän terapeuttisessa kontekstissa ja omissa sosiometrisissä testeissäni olen todennut, että ohjaaja pystyy ratkaisevalla tavalla vaikuttamaan ryhmäprosessiin. Lisäksi ohjaajuutta voisi jakaa myös oppimisryhmissä.⁴²

Tutkija: Tosin yhteisövoimassa opettaja nähtiin myös kontrolloijana.

Lindeman ja Moreno kuorossa: Kuulostaa vanhanaikaiselta!

5.5.2 Yhteisövoimaisen oppimisprosessin laatu

Tutkija: Arvoisat tohtorit, tervetuloa toiseen keskustelupiiriimme. Tänään keskustelemme yhteisövoimaisen oppimisprosessin laadusta. Yhteisövoimaisen oppimisprosessin ominaisuudet ja ulottuvuudet läpäisi kolme laadullista tekiötä, jotka näyttivät olevan läsnä silloinkin, kun kaikki ei oikein sujunut. Ne ovat sitkoisuus, pakottomuus ja kohtaavuus. En löytänyt teiltä sitkoisuutta tai siihen viittaavaa termistöä.

Damasio: Se oli minullekin uutta. Tohtori Lindeman puhui aiemmin konflikteista. Jäin niitä aivotutkimuksen valossa miettimään, ja minulle tuli mieleen homeostaasin käsite. Se tarkoittaa mielen vakauden tarvetta ja silläkin on todettu olevan neuraalinen perusta.⁴³

Tutkija: Sepä kiinnostavaa. Voisiko siis yhteisövoimaisen oppimisprosessin sitkoisuudella olla aivan biologinenkin perusta? Ryhmän jäsenet pyrkivät pysymään ryhmässä kiinni biososiaalisen homeostaasin eli vakauden vuoksi.

⁴¹ Lindeman (1921, 189–196; 1926, 173, 192; 1935, 51) käyttää käsitettä johtaminen, jonka hän liittää demokratian rakentamiseen. Demokraattinen johtaminen on luovaa johtajuutta, jossa johtaja käyttää parhaita kykyjään saadakseen ryhmän toimimaan itse. Johtaja, joka tekee asioita sen sijaan, että huolehtisi siitä, että ne saadaan tehdyksi voi olla vaaraksi yhteisölle. Itselleen mainetta etsivä johtaja on vahingollinen yhteisölle ja johtajuus menetetään. Yhteisölleen uskollinen johtaja ei etsi omaa kunniaansa. Ryhmällä on oikeus tehdä omat virheensä.

⁴² Moreno (1945, 34) näkee terapeuttisen ryhmän ohjaajan olevan ryhmälle toimeksiantaja "assigner" ja luotettu jäsen "trustee".

⁴³ Homeostaasiin pyrkiminen on sekä biologinen hermojärjestelmän toimintamekanismi että tietoisien mielen pyrkimystä muodostaa yksilöllistä ainutlaatuisuutta (Damasio 2000, 128, 273).

Damasio: Näin minäkin sen tulkitsisin.

Tutkija: Sitä olisikin mielenkiintoista tutkia yhdessä.

Lindeman: Kyllä minä liitän sitkoisuuden konflikteihin ja niiden käsitte-
lyyn. Kohtaavuuskin on juuri se, mitä itse hain tilannekohtaisuudella eli situ-
ationaalisuudella. Jokaisella aikuisella on työssään, sosiaalisissa suhteissaan tai
perhe-elämässään tilanteita, jotka kaipaavat muutosta. Tämän tulee olla lähtö-
kohtana. Koulutuksen ja oppijoiden tarpeet on kerta kaikkiaan kohdattava.⁴⁴
Aikuinen oppija pysähtyy ajattelemaan merkittäviä kokemuksiaan, ja silloin
hän kokee, että koko hänen elämän rikkautensa saa tulla opiskelussa esille. Sil-
loin hän on valmis laittamaan siihen koko elämänsä.⁴⁵ Yhteisön sitkoisuus ja
kohtaavuus muodostuvat mielestäni siitä, kun elämäkokemuksia jaetaan. Ja-
kamisessa yhdessä opitaan myös sisällölliset asiat.

Moreno: Minä olen ponnistellut koko elämäni kohtaamisen näyttämöiden
rakentamiseksi. Minulle kohtaaminen ja toiminta ovat olleet ryhmien rakenta-
misen perusta. Sinä tuot siihen uudenlaisia käsitteitä, kuten tämän sitkoisuuden.
Sinulla aikuiset oppijat pysyvät sitkeästi kiinni ryhmässä, kun he kokevat tule-
vansa kohdatuiksi tarpeineen ja odotuksineen. Minun mielestäni kohtaaminen
ei ole pelkkää tapaamista, vaan se on toisten ihmisten kokemista heidän omissa
oikeuksissaan.⁴⁶

Tutkija: Substantiivisessa teoriassani kohtaavuus pilkisti läpi kaikissa osa-
prosesseissa. Mietin pitkään sen asemaa teoriassani, mutta näin sen läpäisevänä
tekijänä.

Moreno: Et muuten huomioinut mitenkään rooli- käsitettäni omassa yhtei-
sövoimassasi. Sen kautta olisi voinut selittää kohtaavuutta. Rooleissammehan
me kohtaamme. Jos meitä ei jossain roolissa kohdata, niin sitten emme koe tul-
leemme kohdatuksi.

Tutkija: Se on totta, roolit eivät tulleet teoriassani esille. Voisin jatkaa sub-
stantiivisen teoriani kehittämistä kohti formaalia teoriaa ottamalla huomioon
ohjaajan ja oppijan roolit teidän rooliteoriaanne apuna käyttäen. Miten ohjaa-
juus luo oppijan roolia ja toisin päin? Kiitos jatkotutkimusvihjeestä, tohtori Mo-
reno. En kuitenkaan ajatellut kohtaavuudella pelkkää kahden ihmisen kohtaa-
mista, vaan substantiivinen teoria osoitti, että yhteisövoimaisen oppimisen pro-
sessi on sellainen laadultaan, että siinä nimenomaan oppijan *tarpeet ja odotukset*

⁴⁴ Koulutuksen sisältö nousee elämästä ja oppijan kokemuksista eikä koulutusinstituutioiden opetussuunnitelmista, joihin pohjautuen kouluttaja luennoi ja oppija kuuntelee (Brookfield 1987, 6; Lindeman 1926, 6-9; 1929, 33).

⁴⁵ Lindeman (1926, 8-9, 57, 184-185; Jarvis 2010) mukaan aikuinen oppija haluaa, että hänen kokemuksensa on elävä ja merkityksellinen ja että hänen lahjojaan hyödynnetään. Aikuisen tulee oppia ilmaisemaan itseään, koska persoonallisuutemme on kal-
lisarvoisin lahja, mikä meillä on antaa maailmalle.

⁴⁶ Kohtaaminen merkitsee Morenon (1946a, 11, 65, 104; 1978, 42, 74) mukaan enemmän kuin kahden tai useamman ihmisen tapaamista. Kohtaamisen tilassa yksilöt ovat omine vahvuuksineen ja heikkouksineen. Vain kohtaaminen mahdollistaa aidon yhteisön syntymisen. Morenolle kohtaaminen merkitsee aina yhdessä toimimista. Sanallistaminen muuttuu toiminnaksi, jonka avulla voidaan muuttaa niin yksilöä, ryhmiä kuin yhteiskuntaakin. Moreno korostaa hetken merkitystä. Kohtaaminen tapahtuu *tässä ja nyt*, ja kohtaamisessa läsnäolijoiden kokemus on keskeisellä sijalla. Hetkessä ovat läsnäoleminen, eläminen ja luominen. Kohtaamisessa "sinä" ja "minä" kohtaavat toimijoina, eivätkä "hän" ja "hän" ulkopuolisina maailmasta.

tulevat kohdatuiksi. Teillä tohtori Moreno, kohtaaminen on kahden ihmisen välisessä suhteen ytimessä oleva käsite. Yhteisövoimaisessa oppimisprosessissa kohtaavuus tulee näkyväksi sekä konkreettisissa kohtaamisissa että aikuisen oppijan oppimistarpeiden kohdatuksi tulemisessa.

Moreno: Minulle koko kohtaaminen perustuu roolien kautta kohtaamiseen. Ihminen oppii, kun hän voi lähteä tutkimaan itseään suhteessa läsnäolevaan, ei ulkopuoliseen tilanteeseen. Se tarkoittaa sitä, että oppija tulee kohdatuksi oppimistilanteessa. Ei ole kyse vain tiedoista ja taidoista, vaan oppijan huomioimisesta. Se voi auttaa häntä ongelmissa, joita hänellä on opittavaa aihetta kohtaan ja poistaa oppimisen esteitä, kuten suorituspaineita tai turhautumista.

Tutkija: Kiitos, tohtori Moreno. Ymmärrän kohtaavuuden nyt syvemmin kuin ennen.

Tutkija jatkaa: Kolmanneksi yhteisövoimainen oppimisprosessi oli pakoton. Siinä oli vapaaehtoisuutta ja vapautta. Oppiminen syntyy vapaasti. Tohtori Moreno, haluaisin palata teidän spontaanius-käsitteeseen. Onko pakottomuus teistä spontaaniutta?

Moreno: Kyllä siinä sukulaisuutta on. Spontaanius on eheyttävä voima. Ihmisen spontaani tila on jo syntymässä ja lapsuudessa luonnollinen tila, mutta kasvatuksen ja elämän mukanaan tuomien haasteiden myötä se pienenee, ja siksi spontaaniutta pitää uudelleen oppia myös aikuiskoulutuksessa. Sisällön painottuminen koulutuksessa pilkkoo oppijan persoonan toimintapersoonaksi ja sisältöpersoonaksi. Spontaaniuden oppiminen kulkee kahteen suuntaan, ruumiista mieleen ja mielestä ruumiiseen. Siten se tukee oppimisen kokonaisvaltaisuutta. Erityisesti abstraktien asioiden tuominen aktiiviselle ja luovalle tasolle on korkeakoulutuksessakin tarpeen. Spontaaniuden oppiminen lisää oppijan ja oppijaryhmien autonomiaa suhteessa itseensä ja ympäristöönsä.⁴⁷

Tutkija: Eli tulkitsen niin, että pakottomuuden läsnäolo yhteisövoimaisessa oppimisprosessissa mahdollistaa aikuisen oppijan huomioonottamisen kokonaisvaltaisesti. Kokonaisvaltaisuus tuli niin selkeästi esille teoriassani.

Moreno jatkaa: Juuri niin. Kysyisin sinulta kuitenkin vielä, miten pakottomuus sinusta syntyy? Spontaanius on tila, johon tietoisesti pyritään ja joka on olennainen osa koulutusta. Oppisisällöstä tulee oppijan henkilökohtainen ystävä, ja se on luovaa oppimista. Se tapahtuu virittäytymällä. Ohjaajan tehtävänä on virittää oppijat tilaan, jossa spontaanius voi vallita.⁴⁸ Ei se itsestään synny, mutta se lisää oppijoiden ja oppimisryhmien autonomisuutta.

⁴⁷ Morenon mukaan spontaaniuteen sisältyvä oletus ihmisestä, joka kykenee ylläpitämään joustavaa mielen tilaa nopeasti muuttuvissa olosuhteissa ja ympäristöissä. Elämä on epävarmaa ja siksi elämän tekniikat (engl. *techniques of life*) tulee olla spontaaneja. Spontaanius on yksilön säilöttyjä ja joskus myös lukittuja kokemuksia energisoiva ja eheyttävä voima. Spontaaniuden oppiminen merkitsee persoonallisuuden kasvua ihmisen omissa ihmissuhteissa ja suhdeverkostoissa. (Moreno 1946a; 1978, 42, 540, 542–543, 545; Niemistö 2008, 31–32.) Me tiedämme, mitä tunnemme. Tieto ja tunne liittyvät aina yhteen. Ruumis on usein tietoisempi kuin tietoinen mieli. Se ilmaisee informaation, joka ei vielä ole noussut kokemuksesta ruumiin signaalien kautta tietoisuuden pintaan. (Carswell & Magraw 2003, 68–69, 76.)

⁴⁸ Voidakseen olla spontaani, ihmisen tulee saavuttaa spontaani tila, jossa hän voi kekeä luovuuden. Spontaaniuden ja luovuuden saavuttamiseksi ihmisen tulee virittäy-

Tutkija: Pitää oikein miettiä tuota kysymystä. Pakottomuus syntyy ensinnäkin siitä, että oppijat kokevat olevansa osa ryhmää. Sen seurauksena ryhmään rakentuu yhteisöllisyyttä, joka synnyttää uutta luovaa oppimista. Ohjaajuus tukee tätä prosessia. Pakottomuus on yhteisövoimaisen oppimisprosessin synnyttämää. Kyllä se vaatii virittäytymistä ja ohjaajuutta.

Moreno: Jäsenät sen toisin kuin minä, joka käytän aina neliportaista toimintamallia virittäytyminen, toiminta, jakaminen ja prosessointi.⁴⁹ Jakamisessa ja prosessoinnissa erilaiset näkökulmat ja kokemukset nousevat koko ryhmän yhteiseksi oppimateriaaliksi, ja ilmiö nostetaan tiedollisen tarkastelun kohteeksi. Huomio kiinnittyy ymmärtämiseen arvioimalla ja analysoimalla uusia oivalluksia. Käsitelty tema syvenee ja laajenee. Uuden teoreettisen oppimateriaalin tuottaminen ja materiaalin puutteiden analysointi mahdollistuvat.

Tutkija: Huomaan, että pakottomuus tulee erityisesti esille luovuuden osaprosessissa ja olihan tuo toimintatapa minullakin mielessäni. Sitä voisi tietoisemmin käyttää rakennettaessa aikuiskoulutusta, niin aikuiskoulutuksen kokonaisuuksia kuin yksittäisiä koulutustilanteitakin.

Moreno: Suosittelen sitä.⁵⁰

Tutkija: Huh, huh, saan koko ajan lisää ajateltavaa substantiiviseen teoriaani. Tästä Grounded Theory-tutkimusprosessissa on kyse. Kiitos tässä vaiheessa. Tapaamme vielä.

5.5.3 Sosiaalinen perusprosessi

Tutkija: Hyvät herrat, tervetuloa kolmanteen keskustelupiiriimme, jossa keskustelemme yhteisövoimaisen oppimisprosessista sosiaalisena perusprosessina. Aikuiset oppijat näyttävät käsittelevän yhteisövoimaisessa oppimisprosessissa kaikkia sen osaprosesseja yhtä aikaa. Esimerkiksi osallisuutta koetaan samalla, kun uutta syntyy, ja se tapahtuu yhteisöllisenä kokemuksena. Holistinen prosessi, sanoisin. Sen seurauksena tapahtui muutosta, joka tuotti ihan uudenlaista sosiaalista todellisuutta.

Damasio: Olin niin hyvilläni, kun löysin tämän sosiaalisen perusprosessin, jossa rakentuu uudenlaista sosiaalista todellisuutta. Tässä tullaan neurotietei-

tyä eli sisäisesti lämmitä. Tämä ei ole aina yksinkertaista, vaan niin sisäiset kuin ulkoisetkin yllykkeet pyrkivät häiritsemään ihmistä. Virittäytymiseen tarvitaan ohjaajuutta. (Moreno 1946a, 36; 1978, 47; Niemistö 2008, 27.)

⁴⁹ Moreno kehitti neljäportaisen toimintavan psyko- ja sosiadraaman menetelmäksi. Vaiheet ovat virittäytyminen, toiminta, jakaminen ja prosessointi. Virittäytyminen auttaa ryhmän jäseniä yhteiseen toimintaan, ja ryhmän sisälle rakentuu luottamusta ja ryhmä vapautuu ulkopuolisista häiriöstä. (Blatner 1997, 57; Blatner 2003, 108; Lipman 2003, 9; Tervamäki 2005, 109.) Nelivaiheisessa toimintatavassa toimintavaihetta seuraa aina jälkikeskustelut. Keskustelun aikana katsotaan kuljettua reittiä takaisin päin ja tullaan tietoisiksi tapahtuneesta ja sen merkityksestä ja samalla arvioidaan, miten tästä on hyvä jatkaa oppimisen matkaa eteenpäin. (Jefferies 1998, 190; Ruscombe-King 1998, 167-168; Tervamäki 2005, 118-119.)

⁵⁰ Moreno (1946a, 37, 136; 1978, 539-540) ehdottaa spontaaniuden oppiainetta kouluihin nimellä Vuorovaikutustoiminta (engl. *Act of Communication*), jota voisi hyödyntää eri aineiden, muun muassa kielten oppimisessa.

den ytimeen siinä mielessä, kuinka neurotieteitä voidaan soveltaa esimerkiksi kasvatuksen alueella.

Tutkija: Nyt teidän täytyy selittää vähän lisää.

Damasio: Meidän tutkimuksissamme olemme todenneet, että aivoissa tapahtuva reaktio on aina henkilökohtainen, toinen ihminen ei vain yksinkertaisesti voi kokea juuri samaa kokemusta kuin toinen. Saman asian voi tietää kuin toinen ihminen, mutta ei kokea. Vaikka tieto on sama, kokemus on aina eri. Kokijoina on aina "sinä" ja "minä".⁵¹ Siten tuo sosiaalinen perusprosessi tässä tutkimuksessa on kuin aivotutkimuksen oppikirjasta. Yksilölliset prosessit tuottavat yhteisöllistä muutosta.

Tutkija: Tarkoittaako tämä sitä, että uusi sosiaalinen todellisuus rakentuu aina yksilöiden välille, eivätkä yksilöt koskaan sulaudu toisiinsa? Ihmisen aivot on rakennettu siten, että yksilöllisyys ei koskaan katoa, vaikka yhteisövoimaiset prosessit olisivat kuinka vahvoja?

Damasio: Juuri sitä se tarkoittaa. Yksilöstä lähteviä toimintoja tulee limityä toisen yksilön toimintojen kanssa, jotta molemminpuolista ja ymmärrettävää vuorovaikutusta tapahtuisi. Lähtökohtana on kuitenkin aina yksilön identiteetti, joka on sidottu yksilön omaan kontekstiin ja kulttuuriin. Näin rakentuu yksilöiden sosiaalinen identiteetti. Yksilön identiteetti nähdään meillä neurotieteissä sosiaalisen perustana, kuten edellä totesin.⁵²

Tutkija: Ja te näette, että tämä neurotieteiden näkemys tukee uuden sosiaalisen todellisuuden rakentumisen mahdollisuutta yhteisövoimaisessa oppimisprosessissa?

Damasio: Juuri niin. Mielestäni sinun tutkimuksesi todistaa tätä.

Moreno: Niin minäkin olen aina ajatellut. Ja sen asian minulta myös ystävämme Buber oppi.⁵³

Lindeman: Ilman yksilöllisyyttä lankeamme yleistyksiin. Jokaisella ihmisellä on omat päämääränsä, halunsa, tarpeensa ja toiveensa. Massaopetus pois aikuiskoulutuksesta, koska siinä ei synny uudenlaista sosiaalista todellisuutta. Siinä jokaista oppijaa kohdellaan samalla tavoin, ikään kuin oppiminen olisi persoonatonta ja jokainen oppija olisi samanlainen. Aikuisopiskelijoiden kirjo on laaja.⁵⁴

Tutkija: Onko niin, että teidän mukanne yhteisövoimainen oppimisprosessi voisi käytännössä toimia aikuiskoulutuksen mallinakin?

⁵¹ Laajentuneen tietoisuuden ansiosta ihminen kykenee sosiaalisiin tunteisiin, olemaan luova, pohtimaan toisen mieltä, aistia joukon mieli, ottaa huomioon toisen ja yhteisön edut ja aistia ristiriita ihmisten ja ajatusten välillä. Sen sijaan kokemus on aina henkilökohtainen ja toinen ihminen ei voi aivotutkimuksen valossa kokea täsmällisesti samaa kokemusta kuin toinen ihminen. (Damasio 2000, 209, 275–276.)

⁵² Gallesen (2004, 160–161) mukaan kaikilla sosiaalisen vuorovaikutuksen alueilla, kuten matkimisessa tai empatiassa toimitaan aina yksilön identiteetistä lähtevästi.

⁵³ Waldl (2005) on löytänyt Morenon ja Buberin kirjoituksista viitteitä siitä, että käsitteitä "I" and "Thou" käytti ensin Moreno kirjoituksissaan vuosina 1914 ja 1919. On todennäköistä, että Buber sai vaikutteita Morenon julkaisemista kirjoituksista Minä-Sinä - suhdettaan käsittelevään filosofiaansa, joka julkaistiin 1923.

⁵⁴ Myös Lindemanin (1926, 12–14) mukaan jokaiselle ihmiselle elämän tarkoitus nousee hänen yksilöllisyydestään.

Lindeman: Ei mennä asioiden edelle. Anna kun jatkan. Jo minun aikani oli sellainen, että ympäristö vaati nopeaa reagoitua asioihin. Ajattelepa nyt. Oppijoiden ympäristöt muuttuvat koko ajan, ja se vaatii heiltä nopeaa ja älykästä reagoitua muuttuviin tilanteisiin. Elämä vaatii jatkuvasti uutta ja joustavaa älykkyyttä. Keskustelu ja toiminta tarjoavat väylän kokonaisvaltaiselle oppimiselle ja näin pienryhmätyöskentelyn sisällä aikuisen kokonaisvaltaisuus tulee kohdatuksi. Sitähän sinä kuvaat tuolla ketjuuntuneisuudella ja kietoutuneisuudella.⁵⁵

Tutkija: Tohtori Lindeman, autatte minua parhaillaan ymmärtämään tutkimukseni tuloksia. Yhteisövoimainen oppimisprosessi sosiaalisena perusprosessina mahdollistaa muutosta sosiaalisessa kontekstissa. Ihmettelen kuitenkin, miten se on mahdollista.

Lindeman: Jatkan vielä. Liityn tohtoreiden Morenon ja Damasion ajatuksiin siitä, että ihminen on synteesi henkisestä ja ruumiillisesta olemuksestaan, ja toimii suhteessa ympäristöönsä. Kysyit, miten se on mahdollista. Luovien pienyhteisöjen muutos muokkaa koko yhteiskuntaa.⁵⁶

Moreno: Ja minä kutsun sitä spontaaniudeksi.

Tutkija: Sehän on uudenlaista monikulttuurista todellisuutta. Yhteisövoimaisen oppimisprosessin sisälle mahtuu jokainen kulttuurista riippumatta.

Lindeman: Kun katson substansiivisen teoriasi sosiaalista perusprosessia, niin näen siinä toteutuneen oman aikuiskoulutusajatteluni lähtökohdat. Keskustelu ja toiminta antavat henkilökohtaisille kokemuksille suunnan. Asioita ei vain ajatella läpi, vaan ne *toimitaan* läpi. Eihän täyteen ahdettu mieli ota mitään vastaan. Sitä pitää toiminnalla puhdistaa. Mielen pitää olla tuore. Tekeminen ja oppiminen kuuluvat aina yhteen. Siitä kehittyy kyky analysoida asioita ja se kehittää älykkyyttä. Ja siitä kehittyy luova yhteisö, jonka sinä näet muodostaneen uudenlaista sosiaalista todellisuutta, ja joka sinun kontekstissasi on monikulttuurinen.⁵⁷

Damasio: Aivot ovat meidän ymmärryksemme mukaan omaksuneet paikalliset tavat ja perinteet, mutta aivojen perusmekanismien kautta voimme ymmärtää toisten ihmisten kulttuuria. Emootiot ovat perimiltään samanlaisia, vaikka niiden voimakkuus, ilmaisu ja niitä seuraava käyttäytyminen saattavat vaihdella hyvinkin paljon kulttuurien ja sosiaalisten ryhmien välillä. Ne tulevat esille, kun toimimme.⁵⁸

⁵⁵ Kokemus ei koskaan toistu samanlaisena ja siinä piilee jatkuvan kasvun mahdollisuus. Tieto ja totuus ovat suhteessa tilanteeseen. Aikuisopiskelijoiden tulee toimia yhteistoiminnassa toistensa kanssa, ennen kuin he oppivat suhteuttamaan jaetun tiedon kuhunkin tilanteeseen. (Lindeman 1926, 23–27, 170–171.)

⁵⁶ Aikuisten oppijoiden pitää oppia käyttämään analyttisiä kykyjä, jotta osaavat tulkita vaihtuvia tilanteita ja selviytymään niissä. Oppimisen taidot ovat ehdottoman välttämättömiä aikuisille oppijoille. Asiantuntijuus ei rakennu pelkästä kokemuksesta, vaan myös sen reflektoinnista. (Lindeman 1926, 11, 51–53, 141, 195; Malinen 2000.)

⁵⁷ Kun asioita ei vain ajatella läpi, vaan ne toimitaan läpi, ei pudota verbalismin suohon (Aarto-Pesonen 2014, 116; Lindeman 1926, 192). Älykkyys on kykyä oppia, ratkaista ongelmia, ja se on tiedon hyödyntämistä jatkuvasti kehittyvissä ja muuttuvissa ympäristöissä. (Brookfield 1987, 9–11; Lindeman 1926, 11; 1935; 1951, 129–130.)

⁵⁸ Perusemootiot ovat pelko, viha, suru, inho, yllättyneisyys ja onnellisuus (Damasio 2011, 123, 125). Perusemootioiden kirjo on myös tuttu psykologisen tutkimuksen pii-

Tutkija: Teidän teorioissanne puhutaan siitä, että toisten ymmärtäminen ja sitä kautta rakentunut yhteisöllisyys on tie vakauteen. Tohtori Moreno, te puhutte maailman rauhasta, tohtori Lindeman, te puhutte demokraattisesta yhteiskunnasta ja tohtori Damasio, te puhutte biososiaalisesta homeostaasista. Minä puhun uudesta sosiaalisesta todellisuudesta, joka on tässä substantiivisessa teoriassa monikulttuurinen.

Damasio: Meillä neurotieteissä nähdään, että yksilön tasapainon eli homeostaasin edistäminen sosiokulttuurisella tasolla merkitsee nimenomaan yhteiskunnallista vakautta ja instituutioiden, esimerkiksi oppimisyhteisöjen, kehittymistä. Tietoinen mieli pyrkii aina parempaan elämän ylläpitämiseen ja koko kulttuurin kehittämiseen.⁵⁹

Lindeman: Viisasta puhetta tohtori Damasio. Kutsun sitä demokratian kehittämiseksi, jota rakennetaan koulutuksen kautta. Katsokaas, kun yksilö liitetään yhteisöön, niin että yksilön kokemus otetaan huomioon, yhteisöstä tulee ihmisten näköisiä! Aidossa demokratiassa valta kuuluu sinne, missä yhteisöllinen henki vallitsee, ja jossa motivaatio sosiaaliseen vastuuseen on olemassa. Ulkoapäin tuleva kontrolli edustaa jakaantuneisuutta, eikä yhteisöllisyyttä ja yhteistoimintaa. Demokratia tarvitsee luovia johtajia, jotka uskovat yhteisön kykyihin. Ja kuten jo sanoin, opettajan tulee olla tässä oppimisyhteisöjen demokratian rakentaja.⁶⁰

Tutkija: Nykyisin on kehitetty myös teknisiä ratkaisuja ihmisten välisen vuorovaikutuksen edistämiseksi ja rauhan rakentamiseksi.⁶¹ Niitähän johtajat voisivat käyttää.

Moreno: Vai teknisiä ratkaisuja, oh-hoh, mutta kuten sanoit, kohtaaminen on tie maailman rauhaan. Kun valtion johtajat kohtaavat toisensa aidosti, he ymmärtävät toisiaan, ja siten voidaan välttää maailmanlaajuiset konfliktit.⁶²

Tutkija: Kun luin teidän tekstejänne, minusta alkoi tuntua siltä, että substantiivista teoriaa yhteisövoimaisesta oppimisprosessista voisi hyvinkin kehittää siten että se voisi toimia tasa-arvoa, monikulttuurisuutta ja demokratiaa ra-

rissä, jossa ne nähdään niin ikään sukupolvesta ja kontekstista riippumattomina (Perttula 2009, 125).

⁵⁹ Damasio (2000, 208–209) oletuksen mukaan ydinitse ja omaelämäkerrallinen itse ovat geneettisesti säädeltyjä ja omaelämäkerralliseen itseän ympäristön, kulttuurin ja kasvatuksen säätömekanismit vaikuttavat erityisen paljon. Jacobonin (2008, 199–200) mukaan aivomme ovat tottuneet toimimaan paikallisissa yhteisöissä, ja se on muokannut käyttäytymisestämme. Neurobiologiamme on myös omaksunut tämän paikallisen perinteen, ja siten ne kulttuurien kohtaamistilanteissa ikään kuin paljastava muita kulttuureja. Kulttuurit muokkaavat emootioiden ilmaisuja, mutta silti perusemootioiden ilmentymät ovat riittävän samankaltaisia kulttuurien välillä, jotta kulttuurien välinen yhteys on mahdollista (Blair 2004; Ekman 1992;).

⁶⁰ Lindeman (1921; 1926, 48) liittää opettajuuden, johtajuuden, demokraattisten oppimisyhteyksien ja yhteiskunnallisen demokratian toteutumisen toisiinsa. Demokraattisten johtajien motiivit, tarkoitusperät ja uskomukset tulee olla harmoniassa demokraattisten periaatteiden kanssa.

⁶¹ Honkela (2017) esittelee ajatuksena tekoälyn tuomista mahdollisuuksista mm. maailmanrauhan edistämiseksi.

⁶² Moreno pitää kehittämäänsä lähestymistapaa avaimena maailman rauhan rakentumiselle (Moreno 2000).

kentavana oppimisen mallina ja se voisi toimia osana formaalia andragogisen teorian muodostusta.

Lindeman, Moreno ja Damasio: Niin voisi toimia!

Glaser (nurkan takaa): Juuri sitä, kohti formaalia andragogista ryhmäoppimisen teoriaa. Se muodostuu juuri tällaisista substantiivista teorioista. Tutkija, sinä olet nyt rakentanut yhden sellaisen. Kuten tutkimuksen alussa totesit, andragogiselle ryhmäoppimisen teorian kehittämiseksi on tarvetta aikuiskoulutuksen piirissä. Teorioiden rikkaus rakentuu erilaisista substantiivista teorioista moninaisissa konteksteissa. Formaali teoria alkaa muodostua pikkuhiljaa. Kutsu sen rakentamiseen tutkijakollegasi mukaan.⁶³

Tutkija: Kiitos teille, hyvä herrat, näistä erittäin mielenkiintoisista keskusteluista. Nyt jään pohtimaan kaikkea saamaani lisävalaistusta substantiiviseen teoriaani. Ilman teitä substantiivinen teoriani yhteisövoimaisesta oppimisprosessista jäisi yksin, ilman peiliä siitä, mihin pidemmän aikavälin jatkumoon tämä substantiivinen teoria kuuluu, ja miten sitä voisi jatkossa kehittää.⁶⁴

⁶³ Substantiivinen teoria on aina kontekstisidonnainen, kun taas formaali teoria ei ole sidoksissa vain tiettyyn kontekstiin, vaan toimii selitysmallina erilaisissa konteksteissa (Glaser 2007, 4).

⁶⁴ Glaser (1978, 137) sanoo, että olennainen asia teoreettisessa keskustelussa on löytää teorioiden väliset liitännäisyydet, (engl. *connections*) vaikka käsitteitä ei aiemmista teorioista kehitetyn teorian kanssa samassa merkityksessä löydykään.

6 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimusprosessin kehittymistä tutkimusintressistä kohti substantiivista teoriaa. Mitä uutta tuntemattomasta maastosta on löytynyt? Samalla selvitän, millaisen muutoksen tutkimuskysymys on kokenut analyysin ja teorianmuodostuksen aikana. Tarkastelen löytynyttä teoriaa Grounded Theory-tutkimusprosessin luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta. Lisäksi pohdin tämän Grounded Theory-tutkimusprosessin tieteenfilosofisia näkökulmia. Tulosten valossa pohdin myös, mitä tämä tutkimus voi tuoda sekä andragogiseen teorianmuodostukseen, että aikuiskoulutuksen paradigmoihiin. Luvun lopuksi esitän muutamia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Kiinnostuksen heräämisestä substantiivisen teorian löytymiseen

Aloittaessani tätä tutkimusta minulla oli tavoitteena saada ymmärrystä siitä, miten opiskelijat kokevat oppimisen ryhmässä. Minkälainen ryhmä on ilmiönä, ja minkälaisen oppimisen tilan se muodostaa? Tavoitteeni oli nimenomaan saada opiskelijoiden ääni kuuluville. Toimiessani opettajankouluttajana kansainvälisissä opiskelijaryhmissä Suomessa ja Suomen ulkopuolella en ole lakannut ihmettelemästä ryhmän voimaa. Kokemukseni mukaan ei niinkään ole merkitystä sillä, missä oppiminen tapahtuu, mitkä ovat fyysiset puitteet tai kulttuurinen konteksti kuin sillä, että oppijat löytävät toisensa ja saavat mahdollisuuden yhteisen oppimisen kokemukseen. Myöhemmin ymmärsin Grounded Theory-tutkimusotteen valossa, että tutkimusta motivoiva ihmetteleminen oli teoreettisen sensitiivisyyden lähteenä. Sitä tuli käyttää tutkimuksen suunnan rakentamisessa. Aluksi intressini olikin enemmän opetusmenetelmäpainotteinen kuin mihin lopulta tässä tutkimuksessa päädyin. Pidän tutkimusintressin siirtymää hyvänä ratkaisuna, koska näin pääsin syvemmälle andragogiseen ymmärrykseen ja teorianmuodostukseen. Siten tutkimus integroituu luontevammin kasvatustieteen tutkimuksen paradigmoihiin eikä tyydy toteamaan opetusmetodis-

ten ratkaisujen oikeellisuutta tai luotettavuutta. Siihen olisi tarvittu esimerkiksi vertaileva tutkimusasetelma tai toimintatutkimuksellinen ote.

Hyvin varhaisessa vaiheessa tutkimusmetodologiaksi valikoitui Grounded Theory. Tutkimuksen alkuvaiheessa olinkin kiinnostunut tutkimusotteena toimintatutkimuksesta, jota on käytetty runsaasti tutkittaessa opettajuuden kehittymistä ja erilaisia oppimisen kehittämisprosesseja. (Heikkinen 2001; Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2007; Koskela 2013; Peili-Kouvo 2014; Pesonen 2011.) Kuitenkin lopullinen tutkimusmenetelmävalinta tapahtui fenomenologisen ja Grounded Theory-tutkimusmetodologian välillä. Fenomenologinen tutkimusmenetelmä pureutuu tutkimusintressini suuntaisesti yhteisön ja kokemuksen tutkimukseen, ja tutkimuksen kohteena on tutkittavien sisäinen suhdetodellisuus (Perttula 2009, 135). Fenomenologisessa lähestymistavassa, samoin kuin Grounded Theory-tutkimusmetodologiassa, tutkimusasetelman lähtökohdat ja lopputulos ovat avoimia, ja tutkijan tulee olla avoin aineistolle ja aineiston ohjaamalle prosessille (Laine 2010). Glaserin (2005, 145; ks. Aarto-Pesonen 2013, 31; Ahmed & Haag 2016) mukaan Grounded Theory-tutkija voi edustaa eri tutkimusfilosofisia suuntauksia. Olenkin tutkimuksen viitekehyksessä liittänyt tämän Grounded Theory-tutkimuksen osaksi hermeneuttista tutkimustraditiota. Olennaista on, että tutkija on avoin ja johdonmukainen aineistosta nouseville ideoille, ja tutkimusprosessin esiin nostama teoria pohjautuu kokonaan aineistolle, eikä sitä ohjaa ulkopuoliset teorit.

Näin tutkimusprosessin alussa, että Grounded Theory mahdollistaa tutkimusintressin syventämisen sellaiselle teoreettiselle tasolle, joka aikuisten ryhmässä oppimista tutkittaessa on andragogisessa teorianmuodostuksessa tarpeen. Lisäksi Grounded Theory tutkimusmetodologia tuntui minusta johdonmukaiselle tieteelliselle metodille ajatellen omaa työ- ja koulutushistoriaani, joka on paljolti pohjautunut uudistavaan ja kehittävään otteeseen. Oma, uutta luova ja tuntemattomaan maastoon mielellään menevä työotteeni ja taipumukseni tukivat Grounded Theory-metodologian käyttöönottoa (Glaser & Strauss 2008, 46). Näin päädyin valitsemaan tämän tutkimuksen metodologiseksi otteeksi Grounded Theoryn ja olen valintaani nyt tutkimusprosessin loppuvaiheessa tyytyväinen, koska näin olen voinut tutkimuksellisesti löytää oman teoreettisen sensitiivisyyteni mukaisen tutkimusprosessin, jonka aikana kiinnostus tutkimukseen on säilynyt kiehtovana, haasteista huolimatta. Lisäksi uuden teorian luominen on ollut innostava kokemus, joka on vaatinut myös tutkimuksellista sitkoisuutta ja luovuutta.

Oma tutkijan roolini rakentui vähitellen tutkimusprosessin kuluessa. Olinhan koko aineistonkeruun ajan samalla oppijaryhmän kouluttaja. Näin tutkimusympäristö rakentui samalla työympäristöstäni, ja kouluttajan rooli oli pääällimmäisenä koko aineistonkeruuprosessin ajan. Oppimisryhmä ei osoittanut koulutusprosessin aikana mitään merkkejä siitä, että sen jäsenet olisivat kokeneet olevansa tutkimusryhmän jäseniä. Olin kertonut tutkimuksestani heti koulutuksen alussa ja aineiston keruu, kuten päiväkirjojen kirjoittaminen ja ryhmähaastattelut, tapahtui osana oppimisprosessin etenemistä ja arviointia. Siten tutkimus ei vaikuttanut koulutukseen erillisinä tekoina. Glaser ja Strauss

(2008, 227) sanovat, että tutkimusryhmällä ja tutkijalla tulee olla täysi luottamus keskenään. Tässä tutkimuksessa luottamus rakentui kouluttajan ja opiskelija-ryhmän väliseksi pedagogiseksi luottamukseksi, ei niinkään tutkijan ja tutkimusryhmän väliseksi.

Sitä mukaan, kun aineistoa kertyi, silmäilin sitä läpi, mutta vasta aineiston keruun jälkeen aloin järjestellä aineistoa ja tehdä siihen ensimmäisiä memoja. Tämä merkitsi siirtymävaihetta kouluttajasta tutkijaksi. Vaikka Grounded Theory sallii tutkijan elämisen ilmiön ”sisällä”, itse tarvitsin etäisyyden tutkimuskontekstiin, jotta pääsin kiinni aineistoon. Näin jälkikäteen ajatellen en aluksi nähnyt aineistoa, vaan koulutustilanteet ohjasivat ajatteluani. Nyt kun aineiston analyysivaihe on ohi, tulkitsen tilanteen niin, että tarvitsin tuon etäisyyden päästäkseni kiinni ilmiöön. Kouluttajana olisin jäänyt oppimisprosessin arvioijaksi ja omien kouluttajatuntemusteni varaan. Olinhan itsekkin osa prosessia. Siirtymävaiheessa kävin läpi omaa luovaa tyhjiötäni ja jopa kauhuani (Anderson 2002; Lindqvist 1992). Glaserin sanoin (1978, 20) tutkijan ei tule pelätä omaa pelkoaan, vaan mennä sitä päin. Minulla tuo pelko liittyi kysymykseen, mitä ihmettä voin saada tästä aineistosta irti? Varto (1992, 16) kuvaa tätä hermeneuttisena prosessina, jossa *”ajattelevan ihmisen pitäisi nyt vain antautua ja avautua, levätä ja odottaa, jättää huomiotta ja päästää sisään”*.

Glaserin teesi, *all is data* (Glaser 1978, 8; 2001, 145–151) oli ohjaamassa aineiston keruutani. Käytin kaikkea keräämääni aineistoa täydentämään päiväkirjojen tarjoamaa aineistoa. Näin sain mukaan sellaisten ryhmän jäsenten aineistot, jotka eivät tulleet henkilökohtaisissa oppimispäiväkirjoissa vahvasti esille. Itsereflektoiva kirjoittaminen ei ole tunnettu ja käytetty menetelmä kaikissa kulttuureissa, mutta ryhmäkeskusteluun osallistuminen oli mahdollista kulttuuritaustasta riippumatta. Kokemuksen tutkimuksessa aineiston perusedellytys on, että siihen voidaan palata, ja hermeneuttisen tulkintakehyksen mukaan se voi olla keskenään ristiriitaista ja samaa todellisuutta uudelleen tulkitsevaa (Perttula 2008, 140, 142). Aineisto olisi mahdollistanut opettajuuden kehittymisen tutkimuksen yksilöllisiä kehityspolkuja seuraamalla ja opettajan-koulutuksen rakenteen tai vaikuttavuuden tutkimisen. Näitä teemoja aineisossa käsiteltiin paljon. Aluksi ne houkuttelivat puoleensa, ja pohdinkin Glaserin ja Straussin (2008, 39–40) ohjetta siitä, että tutkimuksen hypoteesit ovat aluksi ehdotusluonteisia, ja aineisto ratkaisee lopullisen tutkimustehtävän. Kuitenkin pidin luovuttamattomana omaa tutkimusintressiäni ryhmän merkityksestä. Lähdin etsimään aineistosta tätä teemaa kuvaavia koodeja, koska se oli mielenkiintoni (Varto 1992, 67). Oli perusteltua lähteä etsimään aineistosta ryhmän ääntä, koska näin sain rakennettua substantiivisen teorian aikuisten ryhmässä oppimiselle tutkimusintressini suuntaisesti.

Analyysivaihe avoimesta koodauksesta teoreettiseen koodaukseen oli sitten kohdallani luovan innostuksen aikaa. Pääkategorioiden löytymisestä ydinkategorian hahmottamiseen meni aikaa noin vuosi, jonka aikana pidin myös usean kuukauden tauon, jolloin en vilkaissutkaan aineistoa. Kokonaiskuva on mahdollista saada vain kauempaa katsellen (Varto 1992, 17). Glaserin (1978, 134) mukaan väliaikainen etäisyys aineistosta ylläpitää käsitteellistämistä. Tässä tut-

kimuksessa avoin koodaus oli tuottanut alustavan hahmon pääkategorioista, jonka jälkeen pidin tuon etäisyyden aineistoon. Sen jälkeen teoreettisessa koodauksessa piirsin kategorioiden sisäistä dynamiikkaa vielä kerran kartoiksi, järjestelin ominaisuuksia uudelleen ja pyrin löytämään aineistoa yhdistävän punaisen langan. Tätä teoreettisen koodauksen loppuvaihetta Glaser kutsuu selektiiviseksi koodaukseksi (Glaser 1978, 61–62). Perustuuhan empiirinen ihmistutkimus tutkijan oivalluskykyyn eikä tutkijan mielikuvitukseen (Varto 1992, 62). Glaser (1978, 20) kehottaa luovuuden asettamista teorian rakentamisen käyttöön, jolloin tutkijan ei tule pelätä omaa pelkoaan, vaan mennä sitä kohti. Pääkategorian löytymiseksi koin noita luovia pelkoja, joiden aikana ydinkategorian käsite pysyi poissa. Erilaiset voimaa kuvaavat sanat, kuten ryhmävoima tai keskipakoisvoima, pyörivät mielessäni ja sitten vain eräänä päivänä yhteisövoima oli itsestään selvä ydinkategorian nimi. Tässä vaiheessa konkretisoitui Glaserin ja Straussin (2008, 15–16) kuvaama prosessi, jonka aikana tutkija vähitellen oppii luottamaan omiin havaintoihinsa ja antaa itsensä aineiston käyttöön. Siinä vaiheessa kouluttajuus oli kokonaan poissa enkä enää tunnistanut aineistosta niiden kirjoittajia. Olin siirtynyt täysin ilmiön sisälle tutkijana. Ydinkategorian löytyminen sai minut ymmärtämään, mitä englanninkielinen ilmaisu *emerging theory* tarkoittaa (Glaser 1978, 2).

Teorian rakentuminen mielessäni oli selkeä siihen asti, kunnes aloitin teorian kirjoittamisen. Jouduin palaamaan yhä uudelleen analyysiin ja tekemään vielä korjauksia joidenkin kategoriaominaisuuksien asemaan ja nimeämiseen. Tätä Glaser (1978, 12) kutsuu tutkijan joustavuudeksi. Teoriaa kirjoittaessa on vielä uskallettava muuttaa joidenkin kategorioiden paikkaa ja esiintyvyyttä. Se oli kuitenkin tässä vaiheessa enemmän tarkentamista ja täsmentämistä, eikä kokonaiskehys teorialle enää muuttunut. Grounded Theory tutkimuksen tekijän tehtävänä on olla nöyrä tutkittavalle ilmiölle. Aineiston sisälle pääsy ja sieltä ulostulo on sisäänrakennettu Grounded Theory-tutkimusprosessiin, jossa tutkija aluksi lukee aineiston ja kuvaa sen teoreettisella kielellä. Toiseksi hän luo alustavat pääkategoriat ja kolmanneksi vahvistaa ne systemaattisesti käsitteelliseksi kategorioiksi. Näin hän pääsee ulos aineistostaan. (Glaser & Strauss 2008, 15–16.) Näin prosessi toimi omallakin kohdallani. Kategoriamuodostuksessa tuli vaihe, jossa en enää halunnut palata aineistoon, vaan työskennellä jo vaikiintuneiden kategorioiden käsitteellistämisen parissa.

Keskustelijoiden valinta teoreettiseen keskusteluun oli kiinnostava prosessi. Huomaan nyt keskustelun jälkeen, että Glaserin (1978, 138) puhe siitä, että keskustelijoiden tulee olla yhteydessä kehitettyyn teoriaan, mutta ei tarvitse välttämättä jakaa käsitteitä ja teoreettista ajattelua sinällään, toteutui luontevalla tavalla. Olisin jatkanut teoretikkojen lukemista loputtomiin, mikäli aikataulu olisi sen sallinut. Minussa alkoi syntyä pedagoginen ja koulutuspoliittinen keskustelu, jossa olin tutkijana jäädä jalkoihin. Glaser (emt.) varoittaakin asettamasta toisia teorioita etusijalle suhteessa syntyneeseen substantiiviseen teoriaan. Hän kehottaa kirjoittamaan uuden artikkelin siinä tapauksessa, että keskusteluteoriat herättävät pidemmän pohdinnan tarpeen. Se voisikin olla aiheellista tämän tutkimuksen jatkoksi. Lindeman on hämmästyttävän ajankohtaisella taval-

la luonut andragogiikalle teoreettista perustaa. Morenon kokonaisvaltaisuus tuotti valinnan vaikeutta, mutta kolmen peruskäsitteen valitseminen tarkastelun kohteeksi helpotti keskustelua. Neurotieteiden laajuus ja toisaalta loputtomat soveltamismahdollisuudet aiheuttivat päänvaivaa. Tieteenalan lukemista voisi jatkaa keskustelun syventämiseksi vielä paljonkin. Olisin voinut tehdä toisen väitöskirjan pelkästään teoreettisesta keskustelusta. Onneksi opintovaapaani kallistui kohti loppuaan. Lopulta Heideggerin (1991, 43) peltotiekeskustelun innoittamana sain konkreettisesti integroiduksi keskusteluteoriat yhteisövoimaisen prosessin käsitteellisiksi peileiksi.

Koko tutkimusprosessin ajan kokemattomana Grounded Theory-tutkijana painiskelin andragogiikan perusdilemman kanssa. Koin, että perinteinen tiedeyhteisö vaatisi minulta tietynlaisia tieteellisiä tekoja, kuten tiettyä kirjoittamisen tapaa. Jokin suuri tieteen tekemisen viisauden mörkö seurasi minua koko prosessin ajan. Pikkuhiljaa tutkimusprosessin loppua kohti minussa kasvoi andragoginen toimintamalli. Teen tätä tutkimusta omista lähtökohdistani käsin. Siinä minua määrittää Grounded Theory-tutkimusmetodologia, teoreettinen sensitiivisyyteni ja käsillä oleva tutkimusaineisto eikä ulkopuolinen taho. Tähän tarvitsin paljon ohjausta, mutta myös kirjallisuuden lukemista, ja yhä uudelleen Glaserin Grounded Theory-tutkimusmetodologian lukemista. Se oli ikään kuin päähän pönttämistä, että näin sinä todella voit tehdä, kun teet Grounded Theory-tutkimusta. Tämä matka jää tässä tutkimuksessa kesken ja on luotettava Heideggerin (1991) hermeneuttiseen kehään ja jätettävä tämä tutkimus silleen, niin kuin se nyt on.

Merkittävän lisänsä tutkimustyön jo kääntyessä voiton puolelle oli yhteyden löytyminen andragogiikasta kiinnostuneiden kouluttajien ja tieteen tekijöiden kanssa. Heidän kiinnostuksensa ja kannatuksensa rohkaisi loppuvaiheessa edelleen oman epävarmuutensa kanssa kamppailevaa tutkijaa. Erityisesti andragogiikan kutsuseminaari Kokkolassa keväällä 2016 vahvisti aavistustani siitä, että olen oikealla tiellä, ja tutkimukseni on tarpeellista tämän päivän aikuiskoulutuksen kehittämiseksi andragogiikan periaattein. Vaikka andragogiset juuret ulottuvat sadan vuoden taakse, niiden ajankohtaisuus ja uudelleen rakentuminen tähän aikaan sopiviksi on välttämätöntä, jotta voidaan taata nyt ja tulevaisuudessa laadukas aikuiskoulutus, joka perustuu aikuisen oppijan elämäntilanteen huomioimiseen, tieteellisen tutkimuksen kautta löydettyyn toimintamalliin ja yhteiskunnallisen demokratian rakentamiseen.

6.2 Yhteisövoimainen oppimisprosessi substantiivisena teoriana – luotettavuuden arviointi

Viimeisenä Grounded Theory-tutkimusprosessin vaiheena on Glaserin (1978, 4–5) mukaan luotettavuuden arviointi. Siinä on neljä arviointikriteeriä, jotka ovat teorian istuvuus, eli sopivuus aineistoon, (engl. *fit*), toimivuus, (engl. *workability*), merkityksellisyys tieteen piirissä, (engl. *relevance*) ja muunneltavuus, (engl. *modifiability*). Teorian sopivuus merkitsee sitä, että kategorioita ei ole ennakoitu

tai laadittu ennakkoon, ja teorian sopivuuden arviointi tapahtuu kahdesta suunnasta. Ensinnäkin kategorioita tulee voida uudelleen muokata (engl. *refit*) aineiston niin vaatiessa, ja toisaalta olemassa olevia kategorianimityksiä voidaan uudelleen käyttää (engl. *emergent fit*) syntyneessä teoriassa, jos ne todetaan istuvan siihen. Tässä tutkimuksessa muodostettiin systemaattisesti ja analyytisesti aineistolähtöinen substantiivinen teoria. Aluksi tein avoimen koodauksen ryhmää koskevan aineiston pohjalta, työstin aineistoa teoreettisen koodauksen kautta ja löysin pääkategoriat ominaisuuksineen ja ulottuvuuksineen ja lopulta löysin ydinkategorian.

Teoreettisessa koodauksessa ryhmittelin aineiston, ja siten pääkategoriat tarkentuivat ja yhteisövoimaisen oppimisprosessin etenemissuunta löytyi. Perushahmo syntyvästä kategoriasta rakentui nopeasti, kuten Glaser (1978) sanookin sen usein tapahtuvan. Kategoriat elivät avoimen ja teoreettisen koodauksen aikana, ja muokkasin kategorioita ja niiden nimiä usein uudelleen. Esimerkiksi osallisuuden kategoriassa torjutuksi tulemisen ulottuvuus oli pitkään alakategorian nimenä, mutta käsitteellistyi lopulta ryhmään kuulumattomuudeksi, jotta osallisuuden kategorian ydin tuli teoriassa selkeämmin esille kuin ensivaiheessa näytti. Pääkategorioiden nimet ovat kasvatus- ja sosiaalityöteissä yleisesti tunnettuja käsitteitä, mutta saivat tässä substantiivisessa teoriassa aineistosta nousevan sisällön. Se myös mahdollistaa niiden käytettävyyden myöhemmissä tutkimuksissa.

Aineisto avautui minulle pala palalta ja pakotti myös muuttamaan omaa esiyymmärrystäni. Glaser (1978, 20–22; 1992, 29) kehottaa käyttämään luovuutta käsitteiden ja teorian rakentamisessa. Minulla sekä koulutustaustani että opettajakokemukseni vaikutti substantiivisen teorian käsitteistön kehittämiseen. Esimerkiksi luovuuskategorian nimeäminen tuli itsestään prosessista, jossa seurasin aineiston kuvauksia siitä, mitä ryhmässä tapahtui, silloin kun uuden syntymistä kuvattiin. Glaser (1978, 27) varoittaa tutkijaa lankeamasta tavanomaisuuksiin käsitteellistämässä, vaan tutkijan tulee noudattaa teoreettisen sensitiivisyyden periaatetta. Sitä ohjaavat tutkijan tieto, kokemus ja tutkimusaineisto. Grounded Theory-metodologia mahdollistaa kategorioiden välillä erilaiset variaatiot (Glaser & Holton 2005). Esimerkiksi osallisuuden kategoriaan saattoi sisällyttää ryhmään kuulumattomuuden ulottuvuuden, vaikka yleisessä keskustelussa ja käsitteen määrittelyssä sitä ei nähdä osallisuuden sisälle kuuluvaksi, vaan osallisuudesta poissulkeväksi (mm. Allardt 1976; Rouvinen-Wilenius 2014). Kuitenkin substantiivisessa teoriassa yhteisövoimaisesta oppimisprosessista ryhmään kuuluminen ja ryhmään kuulumattomuus muodostivat saman kolikon kaksi puolta. Ne oli mahdollista sisällyttää samaan kategoriaan, jolloin kategoriasta rakentuu ulotteinen, joka on yksi Glaserin (1978, 75) mainitsemista kategoriamalleista.

Substantiivisen teorian toimivuudella Glaser (emt., 4) tarkoittaa, että substantiivinen teoria selittää ja tulkitsee sitä, mitä tutkimuskontekstissa tulee tapahtumaan. Olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa sekä rakenteelliseen että käsitteelliseen selkeyteen. Tieteen laatua ei mitata sen vaikeaselkoisuudella. Kvalitatiivista tutkimusta onkin kritisoitu siitä, että se on sanastoltaan paikoin muo-

dostunut lähes käsittämättömäksi asiaan tarkoin perehtymättömälle (Eskola & Suoranta 2005, 33). Tätä sudenkuoppaa olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt välttämään. Substantiivinen teoria yhteisövoimaisesta oppimisprosessista täydentää aiempaa teoreettista kuvaa andragogiikasta ryhmäoppimisen näkökulmasta. Substantiivinen teoria jäsentää uudella tavalla aikuisten ryhmäoppimisen prosessia ja ryhmää oppimisen tilana. Teoria yhteisövoimaisesta oppimisprosessista pääsee ryhmäilmion ytimeen, koska se selittää sitä oppijoiden kokemuksesta käsin, ja siitä on rakennettu systemaattisen analyysin kautta substantiivinen teoria. Kehitetty teoria auttaa ymmärtämään ryhmäprosessin osatekijöitä sekä näkemään ilmiön kokonaisvaltaisuutta.

Glaserin ja Straussin (2008, 227, 230) mukaan Grounded Theory-tutkimuksella tuotetun teorian luotettavuus perustuu myös siihen, että tutkija tuntee sosiaalisen kontekstin, jossa tutkimus on toteutettu, ja lukijalla on mahdollisuus tunnistaa teoriasta tämä konteksti. Mikäli tutkija on noudattanut Grounded Theory-tutkimusmetodologiaa, löytnyt teoria on täysin aineistoon pohjautuva ja siten luotettava. Tutkimuksessa kehkeytyi aito uusi substantiivinen teoria aikuisten yhteisövoimaisesta prosessista oppimisen kontekstissa.

Työkokemukseni tutkimuskontekstissa ja kaksoisroolini kouluttajana ja tutkijana takasivat sen, että tutkijana tunsin tutkimuskontekstin hyvin, ja sitä kautta tulkitsin tutkimuskontekstia ja siinä tapahtuneita muutoksia. Siirtymä kouluttajan roolista tutkijan rooliin vaati sekä ajallista etäisyyttä että tutkijan rooliin uskaltautumista. Se merkitsi kohdallani aineiston tarkastelua uudesta tutkijan positiosta käsin. Tarkastelin substantiivista teoriaa kolmen eri teoreettisen peilin avulla, mutta sitä ei kuitenkaan verrattu niihin tai pyritty osoittamaan nyt löydettyä teoriaa paremmaksi tai huonommaksi kuin muut teoriat. Lukijan tulee myös tuntea välillisesti olleensa tutkimuskentällä teoriaa lukiesaan. Glaser ja Strauss (2008, 39, 228–230) pitävät teoriankirjoittamisen haasteena sitä, kuinka teoriassa säilyy tutkimusryhmään osallistuneiden ihmisten ääni niin, että lukijakin sen tunnistaa. Koin tämän yhdeksi tämä tutkimusprosessin suurimmaksi haasteeksi. Tutkimusryhmään osallistuneiden ihmisten ääni tulee näkyväksi erityisesti analyysiluvussa kolme, jossa aineiston koodaus on kirjoitettu auki.

Substantiivisen teorian toimivuus tuottaa teorian merkityksellisyyden. Substantiivinen teoria on merkityksellinen silloin, kun se tavoittaa tutkimuskontekstin ydinkysymyksen ja siinä tapahtuvat muutokset. (Glaser 1978, 5.) Kehitetty substantiivinen teoria yhteisövoimaisesta oppimisprosessista on empiiriseen tilanteeseen sopiva ja tarjoaa uusia näkymiä, selityksiä ja tulkintoja aikuisen oppimiseen. Lisäksi tätä substantiivista teoriaa voidaan tulevaisuudessa soveltaa kehitettäessä aikuisten ryhmämuotoista oppimista. Substantiivinen teoria yhteisövoimaisesta oppimisprosessista on avoin uusille tutkimuksille, jotka kehittävät sitä. Sosiaalinen perusprosessi vahvistaa tutkimuksen merkityksellisyyttä, koska se kuvaa tutkimuskontekstin muutosprosesseja (Glaser & Strauss 2008). Tässä substantiivisessa teoriassa merkityksellisyys tiivistyy muutosprosessissa, joka tässä tutkimuskontekstissa on uuden monikulttuurisen sosiaalisen todellisuuden rakentuminen.

Grounded Theory-prosessin tuottaman teorian muunneltavuuden kriteerin Glaser (1978, 5; 2012) sanoo olevan tärkeä teorian luotettavuuden arvioinnissa. Vaikka substantiivinen teoria nousee aina aineistosta, sitä tulee voida arvioida uusien aineistojen valossa uudella tavalla ja tarvittaessa muokata. *“The final theory is therefore presented as transient, open to modification as it is exposed to new data.”* Tutkimuksen loppuvaiheessa pohdinnan kohteena oli muun muassa ydinkäsitteen muotoilu. Tutkimuksen ydinkäsite on yhteisövoima. Kuvatakseni yhteisövoiman toteutumista ryhmäkokemuksena oppimisen kontekstissa, muotoilin käsitteen yhteisövoimaiseksi oppimisprosessiksi. Aineisto nosti ryhmässä tapahtuneen prosessin niin vahvasti esille. Kuitenkin ydinkäsite, yhteisövoima, jo sinällään kuvaa oppijoiden ryhmäkokemuksen ytimen. Yhteisövoiman toteutumista eri konteksteissa voidaan tarkastella käyttämällä käsitettä muun muassa muodossa *yhteisövoimainen prosessi* tai pelkästään *yhteisövoima*.

Kuten edellä totesin, substantiivisessa teoriassa yhteisövoimaisesta oppimisprosessista on käytetty sosiaali- ja kasvatustieteiden piirissä tunnettuja käsitteitä. Siten niiden käytettävyys eri aineistojen valossa on mahdollista. Substantiivisen teorian käsitteistö, osaprosessit osallisuus, yhteisöllisyys luovuus ja ohjaajuus ovat tunnettuja kasvatustieteiden ja käyttäytymistieteellisiä käsitteitä, mutta niiden sisältö ja laatu tämän tutkimuksen tuloksena kehittyneessä substantiivisessa teoriassa määrittäytyy tästä tutkimusaineistosta käsin. Siten ne ovat vertailtavissa tieteenalan sisällä, mutta eivät ole kopioita jo käytetyistä merkityksistä.

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysissä on mukana aina koko tutkijan kokemus ja persoonallisuus, ja teoriasta tulee väistämättäkin tutkijansa näköinen. Joku toinen tutkija voisi rakentaa samasta aineistosta toisenlaisen teorian. Varto tosin sanoo (1992, 64), että hermeneuttisessa lukutavassa empiirisen ilmiön mieli paljastuu eikä se muutu tutkijan mukaan. Vain tutkimuskohteen tematisointi voi muuttua tutkijan mukaan. Siihen vaikuttaa myös aika ja konteksti, jossa tutkimus toteutetaan. Grounded Theory-tutkimuksessa teoria on aineistolähtöinen ja siten vain tutkija itse tuntee sen sisällön ja voi siten puolustaa teoriaansa. (Glaser & Staruss 2008, 225.) Tässä tutkimuksessa substantiivisen teorian tematisointiin on varmasti vaikuttanut esimerkiksi oma aiempi uudistamaan pyrkivä työotteeni ryhmien kanssa. Myös teoreettinen esiymmärrykseni on ollut eittämättä vaikuttamassa tapaani lähestyä tutkimusaineistoa ja tekemään siitä tulkintoja. Aineistoanalyysin avoimen koodauksen vaiheessa tekemäni roolinvaihdot aineisto-otoksiin eivät olisi olleet mahdollisia ilman teoreettista esiymmärrystäni. Lisäksi oma jäsenyyteni erilaisissa ryhmäprosesseissa ovat auttaneet näkemään tämän aineiston prosessimaisen luonteen. On myös huomioitava, että aika ja konteksti vaikuttavat tutkijan tekemiin tulkitoihin. Tämä tutkimus on toteutettu ajassa, jossa erilaiset yhteisölliset toimintatavat ovat kiinnostuksen kohteena.

Tämä tutkimus muutti omaa teoreettista sensitiivisyyttäni hahmottaa oppimisryhmän ilmiötä ja vahvasti joitakin kokemukseeni perustuneita oletuksia siitä. Ensinnäkin ryhmän merkitys jäsenilleen oli voimakas, kuten aiempien tutkimusten ja kokemukseni perusteella sen oletinkin olevan. Olisin jopa voinut ajatella sen korostuvan enemmänkin. Samoin saatoinkin olettaa ryhmässä olevan

piilossa olevia ulottuvuuksia, kuten ryhmään kuulumattomuuden kokemus tai ryhmän koettelevuus. Ryhmän voima ja yhteisövoimaisen oppimisprosessin avautuminen osallisuuden, yhteisöllisyyden, luovuuden ja ohjaajuuden osaprosessien kautta kehittyvänä prosessina, tarjosivat minulle tutkijana aivan uudenlaista ymmärrystä ryhmäilmiöön. Ilmiön eri osaprosessit edellyttävät toisiaan ja siten osallisuuden ja yhteisöllisyyden kautta on mahdollista löytää ryhmän luova ja uutta oppiva tila, joka edellyttää ohjaajuutta. Oli kiehtovaa pikkuhiljaa ymmärtää tämä prosessi ja sen syvyys. Esimerkiksi se, kuinka oppiminen alkaa tapahtua intersubjektiivisesti oppijoiden välisen yhteenpunoituneisuuden avulla, syvensi ymmärrystäni yhteisöllisyyden merkityksestä oppimisessa.

Neurotieteellinen näkökulma yhteisövoimaisesta oppimisprosessista antoi myös uudenlaista, entistä vahvempaa ymmärrystä ryhmäilmiön merkittävyydestä. Tämä nousi esiin teoreettisessa keskustelussa, luvussa viisi. Yhteisövoimaisessa oppimisprosessissa voidaan nähdä dynamiikkaa, joka ryhmän jäsenten välillä vallitsee niin tunteiden, älyllisyyden kuin käyttäytymisenkin tasolla (Jaques & Salmon 2007, 2). Siten analyysin tuloksena syntynyt ydinkäsite, yhteisövoimainen oppimisprosessi, kuvaa tutkimustehtävän suuntaisesti ryhmäoppimisen ilmiötä. Yhteisövoimaista oppimisprosessia käsitteenä ei löydy sellaisenaan muista teoreettisen keskustelun teorioista. Siten se on uusi ryhmässä oppimista kuvaava käsite. Yhteisövoimainen oppimisprosessi tarjosi tutkimustuloksena yllättävän oivalluksen, ja miten itsestään selvältä se löytymisensä jälkeen tuntui. Myös ilmiön kokonaisvaltaisuus oli uutta ymmärrystä tuovaa, ja samalla se oli tutkimuksellisesti hyvin haastavaa. Kuinka erottaa ja yhdistää teoreettisesti eri osaprosessit ja samalla tuoda ilmiön kokonaisvaltaisuus näkyväksi? Ovathan Jaques ja Salmon (emt.) todenneet, että ryhmän jäsenet ovat vain puoliksi tietoisia niistä ulottuvuuksista, jotka vaikuttavat ryhmään ja yksilön arvoon ryhmän kannalta. Tämän tutkimuksen ydinkäsite, yhteisövoimainen oppimisprosessi, toi esille nämä ulottuvuudet tässä tutkimuskontekstissa.

Glaser kieltää puhumasta teoriasta liian aikaisin, edes kollegoille, (engl. *do not talk the theory before it is written*), sanoo Glaser (1978, 139–140; 2012, 3–4). Puhuminen voi heikentää syntyvän teorian voimaa, ja tutkija voi jopa kadottaa teorian puhuessaan siitä liikaa. Ideoiden kypsyminen vaatii niistä vaikenemista. Liika puhuminen voi tyhjentää ideat, eikä niitä ole enää tarpeen kirjoittaa ylös. Vasta kun ne ovat paperilla, niitä ei voi kadottaa. Keskustelukumppanit, jotka eivät tunne aineistoa, voivat tuoda siihen ideoita ja ehdotuksia aineiston ulkopuolelta, ja tutkija ei enää erota, mikä on hänen omaansa, ja mikä ulkopuolelta tulevaa. Lisäksi käsitteisiin liittyy helposti sekaannusta, ja on huomioitava, että Grounded Theory-tutkimusprosessissa syntyneen teorian käsitteet ovat aina tutkijan itsensä valitsemia. (Glaser & Strauss 2008, 226.) Tätä ohjetta todella noudatin tässä tutkimuksessa. Se on minulle myös tuttu periaatteesta, jossa luovan työn tuloksia ei tule liian aikaisin julkistaa, jotta ne saavat rauhassa kypsyä ja saavuttaa täyden mittansa (ks. Niemistö 2008, 30–31). En puhunut kategorioista ja teoriasta kenenkään muun kuin lähiohjaani kanssa, ennen kuin se oli valmis. Kävin säännöllisiä keskusteluja kategorianmuodostuksen aikaan ohjaajani kanssa ja sain siten tukea ja peilauspintaa oivalluksilleni. Pääkategorii-

oiden muodostumisen jälkeen kävin pitämässä opetusalan ammattilaisille suunnatussa kansainvälisessä konferenssissa työpajaa. Työpajassa tarkastelimme osallistujien suhdetta pääkategorioihin, ja sain niihin sitä kautta vahvistusta.

Glaser (2012, 2) sanoo, että Grounded Theory-tutkimusmetodologia synnyttää tilanteen, jossa teoria on valmis kirjoitettavaksi. Teorian kirjoittaminen ei ole analyysin jälkeen tapahtuva toimi, vaan se on aloitettava jo analyysin aikana memoihin perustuen. Omassa tutkimusprosessissani tunnistin tämän hetken, jolloin minun tuli aloittaa teorian kirjoittaminen. Teoria rakentui mieleeni vähitellen, ja kirjoittaminen oli välttämätöntä, jotta se ei olisi kadonnut. Teorian kirjoittamisen aikana minun oli myös useaan kertaan pakko tarkistaa aineistosta yksityiskohtien eli kategorioiden ja alakategorioiden ominaisuuksia ja ulottuvuuksia. Teoriahan ei synny tutkijan omasta päästä, vaan aineistosta. Heidegger puhuu (1991, 26–27) laskevasta ja mietiskelevästä ajattelusta, jossa laskeva ajattelu tuottaa ennalta arvattavan ja laskennallisen tuloksen. Mietiskelevä ajattelu keskittyy ilmiön mielen tunnistamiseen ja mahdollistaa yllätykset. Tutkijana on aina tietynlaisen ajattelun vanki. Tässä tutkimuksessa olen varmasti käyttänyt laskevaa ajattelua sen suhteen, kuinka tutkimus toteutettiin, miten tulokset saatiin esille ja miten ne kuvattiin. Kuitenkin Grounded Theory-tutkimusote on osaltaan ollut estämässä laskevan ajattelun mahdollisuutta. Ilman mietiskelevää ajattelua tutkijana en olisi voinut tuottaa substantiivista teoriaa yhteisövoimaisesta oppimisprosessista. En olisi voinut mitenkään päätellä löydettyä teoriaa aineiston ensiluennan perusteella. Vasta syvempi mietiskelevä ajattelu mahdollisti substantiivisen teorian syntymisen. Heideggerin (emt., 28) mukaan mietiskelevän ajattelijan ”... on myös voitava odottaa kuten maamies, nouseeko ora ja kypsyykö se.” Tutkimusprosessia ei voi nopeuttaa tai suorittaa. Sen on annettava tapahtua, ja odottamisen tuskaan on kovan työn lisäksi suostuttava.

Kokeneempana Grounded Theory-tutkijana olisin varmasti osannut tehdä tarkemmat memot aineistosta ja huolellisemmin ja systemaattisemmin merkitä ylös kaikki huomioni ja oivallukseni. Se olisi helpottanut analyysiä ja teorian kirjoittamista, vaikka ei olisi sitä sisällöllisesti muuttanutkaan. Minua kuitenkin huojensi havainto, että saadessani jonkin oivalluksen, ja palatessani sen kanssa kahden vuoden takaisin sivumerkintöihin aineistossa, olin jo silloin jäljittänyt oivallusta, joka nyt oli kirkkaampi ja selkeämpi mielessäni. Se oli nyt muuttanut muotoaan kohti kategoriamuodostusta. Kuten Varto (1992, 63) sanoo, hermeneuttiseen lukutapaan kuuluu uudelleen ymmärtäminen muuttuneista lähtökohdista ja muuttuneena ihmisenä. Glaserin ja Straussin (2008, 225) mukaan löytynyttä teoriaa voidaan tulevaisuudessa jatkaa *theory as a process* -periaatteella, mutta jossain vaiheessa tutkija näkee, että tämä teoria on nyt tarkoituksenmukaista julkaista. Näin on tämänkin teorian kohdalla. Substantiivinen teoria yhteisövoimaisesta oppimisprosessista lähtee nyt tällaisena matkaan ja on valmis jatkumaan omissani ja muiden tutkijoiden työssä tarkoituksenmukaisella tavalla.

6.3 Tutkimuseettisiä kysymyksiä

Tutkimuksen kuluessa tutkija joutuu tekemään lukuisia valintoja, joihin liittyy eettinen ulottuvuus. Niitä ovat muun muassa aiheen valinta, aineiston keräämiseen ja käsittelyyn liittyvät seikat, tieteelliset käytännöt ja tutkimustulosten käyttö. Tutkimuseettiset kysymykset voidaan nähdä yhtäältä tiedonhankintaan ja tutkimuksessa mukana oleviin ihmisiin liittyvinä kysymyksinä ja toisaalta tutkijan vastuuseen tutkimustuloksista. (Pietarinen & Launis 2002, 46; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimusaiheen valinta on ensimmäinen tutkimuseettinen kysymys, jota tutkijan tulee pohtia. Se kattaa perustelut aihevalinnalle. Tutkijan tulee pohtia, miksi tämä aihevalinta on tehty, ja miksi se on merkittävä, ja mitä tutkimustulosten julkaisemisesta seuraa. Aihevalinnan jälkeen pohdittavana ovat tutkimusmenetelmät, joihin liittyy muun muassa aineistonkeruumenetelmät. Niiden tulee olla tutkimukseen osallistuvia henkilöitä kunnioittavia ja tulokset mahdollistavia. Lisäksi aineiston analyysi ja raportointi ovat tutkijan ratkaisuja, joihin liittyy eettinen valinta. Aineiston käsittely, kuten litterointi ja tallennetun aineiston säilyttäminen, tulee tehdä niin, ettei aineisto missään vaiheessa pääse tutkimuksen tietosuojan ulkopuolella olevien henkilöiden käsiin. Raportoinnin yhteydessä on oltava tarkkana, että tulokset ovat mahdollisimman tarkkoja ja oikein, mutta silti tutkimusryhmään osallistuvia henkilöitä suojelevia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002.) Tässä tutkimuksessa aihevalinta perustuu tutkijana omaan kiinnostukseeni ja andragogisen teorianmuodostustarpeen risteyskohtaan. Luvussa yksi kuvaan tämän risteyskohdan ja aiheen valintaan johtaneet seikat. Samoin luvussa yksi ja edellisessä tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä luvussa 6.2. käyn läpi tutkimusmenetelmään liittyvät valinnat. Aineisto on pysynyt hallussani koko tutkimuksen ajan.

Hyvien tutkimuskäytäntöjen mukaan tutkimukseen osallistuvilta on pyydettyä asianmukainen suostumus, (engl. *informed consent*), tutkimuksen tekemiseen. Tutkimukseen osallistuvien tulee saada tietää kaikki oleellinen informaatio tutkimuksesta ja omasta osuudestaan siinä. Tutkijan tulee varmistua siitä, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt tietävät ja ymmärtävät, mitä tutkimus heidän kohdallaan tarkoittaa. Tutkija on eettisesti vastuussa tutkittavistaan, ja siksi hänen on myös ajateltava tutkimukseen osallistuvien etua. (Hirsjärvi ym. 2002, 26–27.) Tässä tutkimuksessa suostumus tutkimukseen pyydettiin kaikilta osallistujilta kirjallisena (liite 3). Ennen tutkimusluvan allekirjoittamista tutkimuksen tekemiseen liittyvistä seikoista, kuten päiväkirjojen käytöstä ja nauhoitettavien ryhmäkeskustelujen toteuttamisesta, keskusteltiin ryhmän kanssa yhdessä. Tutkimukseen osallistuvat saivat tehdä tarkentavia kysymyksiä tutkimuksesta. Kuten aineistoa kuvaavassa luvussa 2.3 todettiin, tämän keskustelun seurauksena muun muassa videoinnista luovuttiin. Tutkijan rooliin liittyy myös vallankäyttöä. Tutkija tietää tutkimuksen tarkoituksesta enemmän kuin tutkimuksen osallistujat, ja hänellä on valta päättää, mitä siitä heille kerroo. (emt.) Tässä tutkimuksessa koko tutkimuksen ajan osallistujilla oli mahdollisuus tehdä tarkentavia kysymyksiä tutkimuksesta. Tutkimusprosessin lopussa

kerroin ryhmäläisille myös senhetkisen tilanteen ja sen, kuinka aion tutkimustani jatkaa.

Tutkimusryhmään osallistuvien henkilötietoihin ja heidän tutkimukselle antamansa aineiston käsittelyyn liittyy myös tärkeitä tutkimuseettisiä luottamuksellisuuteen ja anonymiteettiin liittyviä kysymyksiä. Useimmissa tapauksissa tutkimusraportissa suojataan osallistujien henkilöllisyys niin tarkoin kuin se on mahdollista. Vain sellaisissa tutkimuksissa, joissa tutkimukseen osallistuvien kanssa on sovittu, että he esiintyvät tutkimuksessa omalla nimellään, voidaan heidän henkilöllisyytensä jättää suojaamatta. Tällaisia tutkimuksia voivat olla esimerkiksi elämänkerralliset tutkimukset. Muutoin kaikkien tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys tulee suojata mahdollisimman tarkoin, ja tulosten julkistaminen on tehtävä huolellisesti anonymiteettiä kunnioittaen. (Kuula 2011, 200–206; Mäkinen 2006, 114–115; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa aineiston käsittelymenetelmä suojaa tutkimusryhmään osallistuneiden henkilöllisyyttä. Koska analyysi koskee poikittaisesti koko ryhmän tuottamaa aineistoa, aineisto-otoksissa ei ole yksilöity aineiston tuottajia, vaan aineistoa käytetään kokonaisuutena (Glaser 1978, 69). Kuten 2. luvussa kuvaan, aineisto-otoksia ei ole identifioitu, vaan ne on raportoitu koko ryhmää ajatellen tasa-arvoisesti. Tutkimukseen osallistuvien biografiset tiedot olen kuvannut ryhmätasolla. Myös raportointi tapahtuu aineistoa kuvaavasti. Tämä suojelee tutkimusryhmään osallistuvien anonymiteettiä. Samalla aineistoa käsiteltäessä on ollut mahdollista muuttaa muun muassa aineisto-otoksissa esiintyvät nimet, sukupuoli tai kulttuuritaustaan liittyvät tunnistetiedot. Vain kouluttajaa koskevat kommentit on säilytetty nimellä.

Tutkimuseettiset kysymykset sisältävät myös tutkimusmetodin ja tutkimuskysymyksen valinnan (Atjonen 2008, 135). Raportoinnissa tulee hyvän tutkimuseettisen käytännön mukaisesti näkyä analyysiprosessi eli raportin tulee vastata kysymykseen, miten esitetyt tulokset on saatu. Analyysiprosessi tulee olla kuvattu läpinäkyvästi, ja lukijan tulee pystyä sitä tutkimusraportissa seuraamaan. Tutkija on vastuussa läpinäkyvyyden periaatteesta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa tutkimusprosessia on kuvattu luvuissa kaksi ja analyysiluvun avoimen koodauksen kuvaus esittelee tuloksiin johtaneen prosessin, jota täydennetään sekä teorialuvussa neljä että sitä seuraavassa teoreettisessa keskustelussa, luvussa viisi. Tutkimustehtävän asettaminen ja selkeytyminen tutkimusaineiston tarkastelun myötä on tapahtunut Grounded Theory-tutkimusmetodologisen ohjeistuksen ja luotettavuuden kriteerien mukaisesti (ks. Glaser 2003, 129–140).

Tutkimusetiikan emotionaalinen ja sosiaalinen ulottuvuus tuovat esiin kysymyksen, tehdäänkö tutkimusta päämääränä tutkittavien ihmisten hyvän edistäminen. Hyvän edistämisen päämäärä edellyttää, että tutkija ottaa huomioon koko yhteiskunnan hyvän edistämisen. Ilman tätä päämäärää tutkimustulokset eivät voi olla luotettavia ja uskottavia. Vastuu tutkijalle itselleen, tutkittaville henkilöille, yhteiskunnalle ja tiedeyhteisölle edistää hyvän tekemistä. Samoin sitoutuminen edellyttää sitoutumista hyvyyden, totuuden ja kauneuden etsimiseen. Tämä edellyttää riittävää tieteellisen käsitteistön hallintaa, jotta tutkija on

vapaa itsenäiseen työskentelyyn, ilman tiukkoja opinkappaleita. (Atjonen 2008, 135–136.) Seuraavassa luvussa tarkastellaan tätä tutkimusta aikuisoppijoiden ryhmäilmioistä ja siitä muodostettua substantiivista teoriaa yhteisövoimaisesta oppimisprosessista muun muassa tästä hyvän edistämisen tutkimuseettisestä lähtökohdasta käsin.

6.4 Andragoginen teorianmuodostus ja koulutusparadigmat

On sanottu, että tänä päivänä tutkijalta vaaditaan oman todellisuus- ja ihmiskäsityksensä tuntemista ja kykyä analysoida sitä. Tämän lisäksi tutkijan tulee tuntea omat tutkimusmenetelmänsä ja tutkimuskohteensa luonne. Mikäli jokainen empiiristä tutkimusta tekevä tutkija on ainakin osittain tietoinen oman tutkimuksensa tutkimusfilosofisesta luonteesta, hän välttää piiloisten oletusten vaikutuksia tutkimusprosessiinsa. (Eskola & Suoranta 2005, 28–29.) Grounded Theory-tutkimusotteessa näitä vaikutuksia pyritään välttämään tuomalla tutkimusprosessi läpinäkyvästi esiin. Piiloisia oletuksia ei kuitenkaan voi kokonaan välttää, vaan jokainen empiiristä tutkimusta tekevä tutkija on jollain tapaa sokea omalle tutkimukselleen, ja siksi tieteen sisäinen ja monitieteinen keskustelu on välttämätöntä. Tässä alaluvussa pohdin, miten tämä tutkimus asemoituu hermeneuttiseen traditioon lukeutuvana tutkimuksena andragogisessa tieteen kentässä, ja mihin koulutuksellisiin paradigmoihin se liittyy.

Hermeneutiikka voidaan nähdä Grounded Theory-tutkimusmetodologiaa tukevana tieteenfilosofisena paradigmana, koska Grounded Theory-metodologia on sidottu tutkimusaineistoon ja -kontekstiin. Siksi tarkastelen tätä tutkimusta hermeneuttisen tutkimusparadigman valossa. Varto (1992, 57, 63) varoittaa toisten ihmisten toimien ja elämismaailman tulkittamisesta ikään kuin ne tapahtuisivat tutkijalle. Oma kokemus ei välttämättä ole pätevä kriteeri tulkitsemaan tutkimuksellisesti toisen kokemusta. On luettava toisen kokemusta muistaen, että se on toisen kokemus. Olennaista on se, että tutkija kykenee tunnistamaan oman tulkintapansa ja erottamaan sen toisen kokemuksesta. Perttula (2009, 143–144) muistuttaa, että kokemuksen tutkijan on mielletävä itsensä myös kokevaksi olennoksi, jonka kokemuksen ominaislaatu on tutkimuksellisen ymmärtämisen edellytys. Hän myös muistuttaa tieteellisen tutkimusmenetelmän läpinäkyvyydestä ja systemaattisuudesta, jonka avulla tulkinta rakentuu. Oma kokemukseni tässä tutkimuksessa määrittäyty kouluttajan ja tutkijan roolin kautta. Nämä roolit suojasivat minua tulkinnoilta, joissa oma kokemukseni ryhmän jäsenyydestä olisi muodostunut tulkinnan kehykseksi. Jos olisin itse ollut opiskelijan roolissa, ja sitten siirtynyt tutkijan rooliin, tulkintakehyksen epäselvyys olisi varmasti ollut suurempi.

Varto (1992, 61) sanoo että ”elämismaailmat rakentuvat merkitysten kietoutumista ja niissä yksittäiset piirteet tulkkiutuvat kokonaisuuden kautta tai sitä vasten.” Elämismaailma rakentaa kokonaisuuden, jota Varto (emt., 58) kutsuu valmiiksi ketjuksi, jossa yksittäisten renkaiden merkitys on olla osa kokonaisuutta. Ne ovat osa kokonaisuutta, koska niillä on paikkansa ketjussa.

Grounded Theory-tutkimusmetodologiassa substantiivinen teoria rakentuu yksittäisistä kategorioista ja niiden ominaisuuksista ja niistä muodostuu substantiivinen teoria ydinkategorian ympärille. Ydinkategoria sitoo substantiivisen teorian kaikki ominaisuudet ja ulottuvuudet toisiinsa. Yksittäiset renkaat siis muodostavat ketjun, jossa jokaisella renkaalla on oma paikkansa. Substantiivisen teorian ydinkategoriana yhteisövoimainen oppimisprosessi kattaa kaikki neljä pääkategoriaa: osallisuuden, yhteisöllisyyden, luovuuden ja ohjauksen sekä niiden alakategoriat ominaisuuksineen ja ulottuvuuksineen. Lisäksi substantiivinen teoria yhteisövoimaisesta oppimisprosessista osoittautuu sosiaalisena perusprosessina kietoutuneeksi ja ketjuuntuneeksi. Se tukee Grounded Theory-tutkimusmetodologialla toteutetun tutkimusprosessin hermeneuttista, tutkimuksellisesti eheää kokonaisuutta.

Teoreettinen keskustelu herätti minussa tutkijana sisäisen keskustelun aikuiskoulutuksen sisällöllisistä ja järjestämiseen liittyvistä paradigmoista. Koulutusparadigmat mahdollistavat aikuiskoulutuksen perustan tarkastelun, kysymyksenasettelun pohtimisen ja ehdotuksia niiden ratkaisemiseksi (ks. Kiikeri & Ylikoski 2011; Kuhn 1994). Teoreettisista keskustelijoista Lindeman ja Moreno edustavat yhteiskunnallisesti eri aikakautta kuin tutkimuskonteksti. Kuitenkin heidän ydinajatuksensa antavat ajatonta ja relevanttia tukea oppija- ja kokemuskeskeiselle koulutusparadigmalle. Se on ajankohtaista andragogiikan ja aikuiskoulutuksen kehittämiseen pyrkivän tutkimuksen taustaksi edelleen. Neurotieteiden uusi ja vielä tunnusteleva tutkimus tuo esille ihmisen mielen rakentamisen fysiologisen luontaisuuden. Myös Jarvis toteaa (2010, 12) että ihminen oppii jo ennen syntymäänsä ja syntymässä, vaikka emme vielä silloin kykene tiedostamaan, että opimme.

Koulutusparadigmoissa perinteisessä opettaja- ja tietokeskeisessä paradigmassa ja oppijakeskeisyyttä ja oppijan vapautta edustavassa kokemuslähtöisessä paradigmassa voidaan nähdä monia vastakkaisia elementtejä. Erityisesti aikuisten opettamisessa ja oppimisessa viimeksi mainittu paradigma on saanut yhä enemmän jalansijaa tieteellisessä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa. Keskustelua on käyty muun muassa pedagogisista kysymyksistä, aikuiskoulutuksen toteuttamisesta, opettajankoulutuksesta ja elinikäisestä oppimisesta. Siinä huomio kiinnittyy kysymykseen, kuinka kokemuksen kautta ja kokemuksesta voidaan oppia? Kokemuslähtöisessä paradigmassa tarkastelun kohteena on aina myös oppimisen ohjaus. (Gregory 2006b, 114–115.)

Tänä päivänä koulutuksen järjestämisessä taloudellinen paine on usein vastaan kokemuslähtöistä ja sisäiseen kehittymiseen tähtäävää oppimista. Siksi opetus järjestetään usein etäopetuksen ja samalla pienennetään inhimillisten kohtaamisten mahdollisuutta. Koulutusohjelmien pirstaloiminen maksimoi oppijoiden valinnanvapauden ja samalla se rakentaa niin ohimeneviä oppimisyhteisöjä, ettei oppijoilla ole enää mahdollista liittyä yhteen ja rakentaa oppimistaan yhdessä toisten oppijoiden kanssa ja koulutusohjelmien varassa. Useimpien koulutukselliset innovaatiot rajoittuvat teknologiseen kehitykseen. (Gregory 2006b, 117.) Tämän tutkimuksen tuloksena rakentunut yhteisövoimaisen oppimisprosessin substantiivinen teoria voidaan nähdä edustavan perinteisestä op-

pimisparadigmasta vapautunutta, emansipatorista koulutusparadigmaa, jossa oppija on opetuksen ja oppimisen lähtökohtana. Tämä tutkimus painottaa oppijaryhmää koulutusparadigman keskiössä. Siinä ihmisen potentiaali saa tulla esille ja toimii oppimisen lähtökohtana. Oppijalähtöisessä paradigmassa koulutus toteutetaan ihmiset huomioonottavasti ja yhteisölähtöisesti, ja sillä on kansainvälisesti tunnustettu asema aikuisen oppimisen lähtökohtana. Tämä tutkimus vahvistaa oletusta siitä, että ihmisillä on tarve kuulua ryhmään ja tulla ryhmässä kohdatuksi omine tarpeineen ja odotuksineen. Yhteisöllinen ja luova oppimisprosessi, joka perustuu inhimilliselle pedagogiikalle, on tunnustettu arvo aikuisoppimisen kehittämisessä, eikä sitä tule alistaa teknologisten päämäärien käyttöön.

Rauhala (1999, 12) kysyykin, onko inhimillisyyden epäily ja samastuminen teknologiaan lopulta pakoa ihmisyyden ja inhimillisyyden haasteista. Lindeman (1926, 11) piti tätä alistaisuuden uhkaa 1920-luvulla älykkyyttä tuhoavana. Oppimisen prosessi aikuisuudessa on kokonaisvaltaisen kehittymisen prosessi, jossa ihminen tarvitsee elävän peilin. Lindqvistin (1999, 48–49; ks. Laine & Malinen 2009) filosofisen näkemyksen mukaan ihmisen osassa on aina jotakin yhteistä, ja siksi olemme tasa-arvoisia. Tämän tutkimuksen mukaan myös neurotieteen perustelut ihmisten välisestä yhteisyydestä tukee ihmisen kokemuksesta lähtevän koulutusparadigman vahvistamista.

Jarviksen (1985, 2010, 38; Gregory 2006b, 115) mukaan aikuiskoulutusta tulisi kehittää aikuisten oppimisen kehittämiseksi eikä koulutusjärjestelmän ylläpitämiseksi ja rakenteiden vahvistamiseksi, kuten kehittäminen perinteisen koulutusparadigman piirissä nähdään. Näinhän Lindeman (1926) luonnehti aikuiskoulutusta jo sen kehittymisen alkuvaiheessa, ja siihen perustuvat myös Knowlesin (1970; 1980; 1990) myöhemmin määrittämät aikuisen oppimisen lähtökohdat, kuten itseohjautuvuus, kokemuslähtöisyys, oppimisvalmius ja oppimisorientaatio. Perinteinen pedagogiikka voi olla esteenä aikuisen oppimiselle, ja siksi andragogiikan keskiössä oleva kokemuksen merkitys on otettava huomioon aikuisen oppimisen tukemisessa, eikä tukahduttaa sitä (Merriam & Bierema 2013, 106). Perimiltään andragogiikkaan pohjautuva aikuiskoulutus on kasvuprosessi, jossa prosessin tukijoina ovat toiset aikuisopiskelijat ja kouluttajat. Lindqvist (1999, 44) toteaa, että *"kasvatuksen ydin on rikkaiden elämysten ja välittömien sosiaalisten suhteiden mahdollistamassa kasvuprosessissa. Se, mikä opitaan kokemuksen kautta, muuttuu pysyväksi pääomaksi elämässä."* Tämän tutkimuksen tuloksena rakentunut substantiivinen teoria yhteisövoimaisesta oppimisprosessista voi olla palvelemissa aikuisen kasvuun tähtäviä andragogisia päämääriä. Tämän teorian pohjalta voidaan kehittää myös yhteisövoimaa hyödyntäviä pedagogisia menetelmiä. Yhteisövoimainen oppimisprosessi mahdollistaa aikuisen oppijan elämän- kokemuksen ja uuden oppimiskokemuksen käsittelyn. Malisen (2000) mukaan elämäkokemuksen ja "ravistelevan" oppimiskokemuksen törmäys aiheuttaa särön, jota ilman uuden oppiminen ei ole mahdollista. Yhteisövoimainen oppimisprosessi tarjoaa turvallisen jaetun yhteisöllisen oppimisen tilan myös säröjen esiin pääsemiselle.

Substantiivinen teoria nosti esille myös ohjaajuuden, jota voidaan andragogisessa teoriamuodostuksessa syventää muun muassa pedagogisen suhteen käsitteen kautta. Tämän tutkimuksen valossa ohjaajuuden merkitys saa oppimisprosessin rakentamiseen ja tukemiseen liittyviä sisältöjä. Ryhmänohjaajuus onkin yksi andragoginen haaste. Kuinka ohjaajuus voi kehittyä tietoiseksi aikuisryhmän oppimista tukevaksi toiminnaksi? Siljander (2014, 89) käyttää pedagogisen suhteen käsitettä. Sillä tarkoitetaan inhimillistä vuorovaikutusta oppijan ja ohjaajan välillä. Pedagogisessa suhteessa ”ihminen ihmiselle” - ajattelu korostuu eikä niinkään ammattiroolien välinen suhde. Kasvatustoiminnan ydin on kasvattajan ja kasvatettavan välisessä suhteessa. Siljander tarkastelee (2014, 93–94; ks. Jarvis 2006, 14–15) pedagogista suhdetta myös Buberin (1999) ”*Sinä-Minä*” - suhteen kautta, jossa kasvattaja ja kasvatettava eivät ole subjekti-objekti suhteessa, vaan subjekti-subjekti - suhteessa, jossa käydään pedagogista dialogia. Ohjaajuuden osaprosessin valossa voidaan sanoa, että aikuisoppimisessa inhimillinen suhde rakentuu tasa-arvoisen suhteen kautta, jossa ohjaajalla on luovuttamaton ammatillinen ote. Inhimillisyys välittyy tasa-arvoisten aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa, jossa ohjaussuhde näyttäytyy eritasoisena kuin oppijoiden väliset vuorovaikutussuhteet. Substantiivisessa teoriassa turvaaminen on inhimillisyyttä osoittava kategoria, jossa ohjaajuudelle asetetaan selkeä kokonaisvaltainen tehtävä. Ohjaajuus voidaan nähdä myös aikuisoppijoiden keskinäisenä pedagogisena suhteena, jota ohjaaja tietoisesti tukee.

Oppimisen yhteydessä on myös alettu puhua yhä enemmän tunteista (mm. Aarto-Pesonen 2013). On esitetty huoli, katoaako kognitiivinen oppiminen, jos tunteet ja oppijan sisäinen maailma otetaan yhä keskeisemmälle sijalle oppimisprosessia (Gregory 2006b, 115). Positiivisia tunnekokemuksia tuottavaa, oppimisen prosesseja tukevaa, ja yksilön kokonaisvaltaista kehittymistä edistävää pedagogista toimintaa, onkin alettu kutsua pedagogiseksi hyvinvoinniksi. Siinä olennaista on sekä oppijoiden että opettajan ja oppijoiden välinen vuorovaikutus. Näiden on todettu vaikuttavan merkittävästi oppijoiden kokemaan hyvinvointiin. (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2008, 209–211; Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 9.) Tutkimusten mukaan ryhmään kuulumisen tunne on osoittautunut yhdeksi sosiaalisen tuen osatekijäksi mitattaessa yliopisto-opiskelijoiden koettua hyvinvointia (Laaksonen 2005; Meriläinen 2008, 135–153). Tässä tutkimuksessa tunteet olivat läsnä kaikissa substantiivisen teorian pääkategorioissa. Niitä ilmaistiin muun muassa pettymyksinä, innostuksena ja tasa-arvoisuuden kokemisenä. Tunteet ovat sisällä esimerkiksi osallisuudessa, jossa positiivisten tunnekokemusten kautta yhteisövoima vahvistuu. Teoriakeskustelussa spontaanuisuuden käsitteen kautta tuli esille näkökulma, jossa tunteet ja niiden käsittelemättömyys voi olla esteenä oppimiselle (Moreno 1946a). Tunteita ei voi siis ohittaa oppimisen osana. Yhteisövoiman kokemus oppijaryhmässä mahdollistaa ihmisen kokonaisvaltaisuuden ja tunteiden läsnäolon. Yhteisövoimainen oppimisprosessi voi edistää pedagogista hyvinvointia koetun osallisuuden, yhteisöllisyyden, luovuuden ja ohjaajuuden avulla.

Kokemuslähtöisen koulutusparadigman yhtenä ulottuvuutena on myös kulttuurinen rakentuminen. Substantiivinen teoria yhteisövoimaisesta oppi-

misprosessista vahvistaa koulutuksen kulttuuria uudistavaa merkitystä (ks. Alhanen 2013, 139–140). Sosiokulttuurinen ympäristö muokkautuu yhteisövoimaisen oppimisprosessin myötä. Siinä jokaisen oppijan todellisuus tulee näkyväksi ryhmälle, toimii siten osana koulutuksen sisältöä ja vaikuttaa oppijoiden käsitykseen ympäristöstään ja todellisuudesta. Kansainvälinen koulutusympäristö tarjoaa luonnollisen oppimisympäristön sille, että oppijoiden alkuperäiset kasvuympäristön rajoitteet ylittyvät, ja oppijat tulevat yhteyteen laajemman sosiokulttuurisen ympäristön kanssa. (ks. Darder 2002.) Dewey (1966) kuvaa sitä luontevana yksilön liittymisenä sosiaaliseen yhteisöön, jossa yksilöä ei alisteta ulkopuolisen auktoriteetin voimalla.

Kulttuurisen sosiaalistumisen eri tasoja kuvaa myös Bronfenbrenner (1970) 1960 - 70-luvun kontekstiin sijoittuvissa tutkimuksissaan. Siinä verrataan Neuvostoliiton ja Yhdysvaltojen kasvatusjärjestelmien vaikutusta perhe-, koulutusjärjestelmä- ja koko yhteiskunnan tasolla. Vertailu osoittaa kasvatus- ja koulutusjärjestelmän perustavaa laatua olevan vaikutuksen yksilön kasvun ja identiteetin muotoutumisessa. Monikulttuurinen sosiorakenteellisen muutosprosessin rakentuu ihmisten välillä. Merleau-Pontya tulkittaen Heinämaa (2000, 15) toteaaakin, että identiteetti, myös kulttuurinen identiteetti ”ei synny yksilöiden kokemusten summana vaan rakentuu kokemusten välille”. Yhteisövoimainen oppimisprosessi tarjoaa tilan monikulttuurisen oppimisprosessin syntymiselle, koska se muodostuu niiden yksilöiden kautta, jotka ryhmässä ovat. Sitä ei ole ulkopuolelta määriteltä, vaan osallisuuden, yhteisöllisyyden, luovuuden ja ohjauksen ehdot ovat niiden ryhmän jäsenten määrittämät, ketkä ryhmään kuuluvat. Se edellyttää oppijoiden ja ohjaajan välistä puhetta, kohtaamista ja toimintaa. Aineisto nosti esille kuvauksia, joissa henkilökohtaisia kokemuksia käsiteltiin yhteisövoimaisessa oppimisprosessissa toiminnallisesti. Toiminnallisuus tarjoaa tilan aikuisen oppijan elämänsä näkyväksi tulemiselle. Yhteisövoimaista oppimisprosessia ei ole olemassa ilman puhetta ja tekoja, jossa tapahtuu vuorovaikutusta ja keskinäistä kohtaamista. Siinä tulee esille koko oppimisryhmän todellisuus, kuten erilaiset oppijat ja eri kulttuurien mukanaan tuomat kokemukset. Tämä avaa yksilölle koko ryhmän todellisuuden ja antaa mahdollisuuden nähdä tämä sosiaalinen todellisuus useista eri näkökulmista.

Käsitteitä monikulttuurinen ja kulttuurien välinen on käytetty kuvaamaan eri kulttuuritaustaisten oppijoiden koulutuspolkujen rakentamista sellaiseksi, että he voivat koulutuksen avulla integroitua mahdollisimman hyvin heille vieraaseen yhteiskuntaan. Ohjauksella ja pedagogisilla ratkaisuilla on tässä prosessissa merkittävä rooli. (Korhonen & Puukari 2013; Pietilä 2013.)

Yhteisövoimainen oppimisprosessi sosiaalisena muutosprosessi siis mahdollistaa oppimisprosessin, joka on monikulttuurisesti juuri sellaisena kuin se on. Tavoitteena monikulttuuriselle oppimiselle nähdään opiskelijoiden tukeminen monikulttuurisuustaitojen kehittymiseksi. Lisäksi kaikkien kouluasteiden opetuksen tulee olla saavutettavissa kulttuuritaustasta huolimatta. Näiden tavoitteiden tulee toteutua niin opetus suunnitelmissa, koulutuksen järjestämisessä, oppilaitosyhteisön arvoissa kuin pedagogisissa käytännöissäkin. (Banks 2006, 3; Banks & McGee; 2005; Bennet 2011; Korhonen & Puukari 2013; Launika-

ri & Puukari 2005; Nieto 2010; Nieto & Bode 2008.) Kulttuurista integroitumista kutsutaan akkulturaatioksi. Sen tavoitteena on tasa-arvoinen integroituminen, jossa eri kulttuurien edustajien ääni tulee kuuluville ja muokkaa koko yhteisön toimintaa. (Banks, 2006, 123–125.) Yhteisövoimaisessa oppimisprosessissa tulee esille se, minkälainen sosiaalinen todellisuus on ollut mahdollista muodostua tässä kontekstissa. Se on tällä hetkellä hyvin ajankohtainen kysymys esimerkiksi maahanmuuttajien integroitumiskeskustelussa. Yhteisövoimainen oppimisprosessi rakentaa oppimisen tilan eri kulttuuristen kontekstien kohtaamiselle ja siten mahdollistaa koulutuksellisen tasa-arvoisuuden. Yhteisövoimaisen oppimisprosessin substantiivinen teoria tukee akkulturaatioprosessin rakentamista ja siksi sitä voidaan käyttää myös teoreettisena näkökulmana monikulttuurisessa koulutuksessa. Banksin ja McGeen (2005, 18) mukaan monikulttuurisuus koulutuksen kentällä ei rajoitu vain kouluun, vaan ulottaa vaikutuksensa koko yhteiskuntaan. Tarkasteltaessa uudenlaista monikulttuurista todellisuutta teoreettisen keskustelun valossa, ilmaantui mahdollisuus, jossa substantiivinen teoria yhteisövoimaisesta oppimisprosessista edustaa demokraattista monikulttuurista yhteiskuntaa tukevaa koulutusparadigmaa.

6.5 Jatkotutkimusaiheita

Yhteisö- ja oppijakeskeinen andragoginen jatkotutkimus on tarpeen teoreettisesta ja käytännön ratkaisujen näkökulmasta, ja ne ovat toisiinsa integroituneita ja toisiaan täydentäviä tutkimuksia. Hermeneuttisen pedagogiikan perinteen mukaan kasvatustieteessä käytäntö on aina ennen tiedettä. Hermeneutikon tehtävänä on ottaa vastuuta tutkimuskohteen käytännön kehittämisestä ja auttaa lukijaa ymmärtämään käytäntöä myös teoreettisesti. (Siljander 2014, 97–98, 102, 104.) Voidaan puhua niin sanotusta opettajan praktisen hiljaisen tiedon esilletuomisesta, joka voi tapahtua muun muassa erilaisissa monikulttuurisissa oppimistilanteissa (ks. Talib 2008; Toom 2006). Sitä tämä tutkimus pyrkii tekemään. Neurotieteenkin näkökulmasta tieteen voima syntyy sen kyvystä vahvistaa yksilöllinen subjektiivisuus objektiivisesti. Ihmisenä olemisen tietoisuus, joka syntyy ihmisen mielessä, on aina subjektiivista, mutta se liittyy lukuisiin objektiivisiin ja julkisiin ilmentymiin, joita tiede teoretisoi. (Damasio 2000, 82.) Tämä tutkimus toi esille aikuisen oppijan kokemuksen ryhmäoppimisesta, ja siitä rakentunut substantiivinen teoria yhteisövoimaisesta oppimisprosessista vie eteenpäin andragogista teorianmuodostusta. Substantiivisen teorian kehittymiseksi olisi merkittävää tutkia, miten yhteisövoimainen oppimisprosessi ilmenee tai muuntuu eri konteksteissa, esimerkiksi monikulttuurisissa konteksteissa ja erityistä tukea tarvitsevien aikuisten oppijoiden parissa. Jälkimmäisessä kontekstissa kehittämisen kohteena olisi muun muassa ryhmäpedagogiikka ja siihen liittyvä keskinäinen tuki. Näin kehittyisi andragogisten käytänteiden, praksoksen tutkimus (ks. Brookfield 1992, 79).

Lisäksi moni aikuisryhmä sisältää oppimisryhmän elementtejä, vaikka niiden pääasiallinen tarkoitus on muualla, kuten vertaisryhmät tai työyhteisöt.

Andragogisessa tutkimuksessa ymmärtävään pyrkivän pedagogisen suhteen teorianmuodostus loisi aikuiskasvatuksen uudistamiskehitykselle teoreettista perustaa. Esimerkiksi yhteisövoimaista oppimisprosessia peilinä käyttäen voisi tutkia luovaa tilaa ohjaajan ja ryhmä välisenä suhteena. Tämä olisi kiinnostava kysymys myös ohjaajien kokemuksiin tutkimalla. Hermeneuttinen pedagogiikka edellyttää kasvatussuhteen kuvaamista sen omista lähtökohdista käsin. Kasvatussuhde rakentuu siten kasvatustietoisuutta lisääväksi ja päämäärä- ja arvokysymyksiin kantaottavaksi ja yhteiskuntakriittiseksi suhteeksi (ks. Keski-Luopa 2001; Mielityinen 2009). Luovuuden mahdollistava yhteisövoimainen oppimisprosessi voidaan jo tässä vaiheessa nähdä osana tätä uudistavaa teorianmuodostuksen kenttää.

Tämän tutkimuksen oppimisen teoreetikot tarjosivat niin paljon materiaalia, että keskustelua olisi voinut jatkaa toiseksi teoreettiseksi väitöskirjaksi asti. Mukaan voisiva tulla myös Buberin (1999) identiteettiä käsittelevä teoria, Freiren (2005) muutospedagogiikka ja Malisen (2000) säröpedagogiikka. Myös kriittisen metodologian käyttö voisi tuottaa sellaista andragogista tietoa, jonka avulla demokraattista yhteiskuntaa voidaan kehittää tänä aikana humanistisen kasvatustieteen ja kohtaamisen pedagogiikan avulla (ks. Suoranta 2009). Jatkaahan tämä tutkimus sellaista praktisen tutkimuksen perinnettä, joka on lähtenyt liikkeelle muun muassa Amerikassa Deweyn pragmatismiin myötä, ja jonka edustajana myös Freire tunnetaan (Siljander 2014, 145). Metodologisesti Grounded Theory-tutkimusmetodologian kanssa käyttökelpoinen olisi esimerkiksi autoetnografinen, itsereflektiivinen tutkimus ja sydämen metodologia, jossa tutkija luovuttamattomasti kunnioittaa muun muassa ihmisen arvokkuutta, ihmisten välistä solidaarisuutta ja yhteisöllisyyttä (Denzin & Giardina 2010; Freire 1997; Freire, Freire & de Oliveira 2014; Spry 2011). Kasvatustoimintaa, joka keskittyy ihmistenväliseen oppimissuhteeseen ja vuorovaikutukseen on käytetty myös kommunikatiivisen pedagogiikan ja intersubjektiivisen käänteen käsitteitä, ja sen tutkimus on ajankohtaista kasvatustietessä (ks. Kivelä 2004; Siljander 2014, 199).

Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden rajapintaa oppimisen ja aikuisen kasvun ytimessä voisi niin ikään syventää. Tässä tutkimuksessa yhteisö otettiin tutkimuksen kohteeksi, ja yksilöllisyyttä tarkasteltiin yhteisöllistä rajapintaa vasten. Kuitenkin yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kasvatustieteen tutkimus olisi tarpeen. Tätä kysymystä on pohtinut mm. Rauhala (1999, 91 - 93), joka on todennut, että yhteisöllisyyden korostaminen voi myös kukistaa yksilöllisen ajattelun ja toimia valtajärjestelmien hallintavälineenä. Yhteisövoimaisessa oppimisprosessissa tuli esiin ryhmän tila, jossa yksilöllisyys saa olla sellaisenaan läsnä. Tätä pohdintaa olisi kuitenkin tarpeen tutkimuksellisesti jatkaa.

Kasvatustieteen piirissä tehtävässä kasvatustieteen antropologisessa tutkimuksessa pidetään merkittävänä paneutua kasvatuksen ja koulutuksen kulttuurisiin ja subjektiivisiin merkityksiin, jotta kulttuurien välisiä ristiriitoja voidaan ehkäistä erilaisissa monikulttuurisissa kasvatustilanteissa (Pietilä & Lauhamaa 2008, 443 -444). Koulutustieteen tutkimuksena voisi käyttää Grounded Theory-tutkimusmenetelmää kehitettäessä formaalia teoriaa, joka

tukee monikulttuurista koulutusjärjestelmää ja kansalaisyhteiskuntaa, jossa yhteisövoimaiset oppimisprosessit voisivat toteutua. Formaalin teorian rakentaminen ei rajaa tutkimuskontekstia vain oppijaryhmiä koskevaksi, vaan se laajentaa substantiivisen teorian hyödyntämistä koskemaan muitakin aikuisryhmiä, koska formaali teoria ei ole kontekstiin sidottu (Glaser 2007; Glaser & Strauss, 2008, 54, 79–99). Eri tutkimuskonteksteissa tapahtuva käytäntöön keskittyvä tutkimus tuottaisi riittävän laajan aineiston ryhmäoppimisen formaalin teorian rakentamiseksi, jolloin substantiivinen teoria yhteisövoimaisesta oppimisprosessista voi toimia peilinä uusille käsitteellisille rakenteille ja ilmiöille.

SUMMARY

Introduction

The aim of this study was to build a conception as well as a substantive theory of adult learners' group learning. This study has been carried out using grounded theory as a research methodology. The motivation for this research emerged from wondering about what happens in a group when a teacher focuses on students instead of on the teacher's own actions during learning sessions. In educational research, the group has been recognized as an essential part of the learning processes, but a deep analysis of the meaning of groups is still needed (Merriam & Bierema 2013).

The framework for this study is andragogy, which places adult learners' life context at the center of the learning process (Knowles 1990). Andragogical principles include a changing, multicultural society and its expectations for adult learning. However, an analysis of intersubjectivity, interaction, peer aspects, and adult learners' own experience in adult group learning processes are still missing from andragogical research. Therefore, further empirical research and development of andragogical theory in a group learning context is needed.

Research methodology and research design

Hermeneutics offers a broad scientific paradigm for understanding group learning as a phenomenon, whereas grounded theory offers a concrete tool for analyzing data and developing a substantive theory for it. In this approach, the theory emerges gradually in open interaction between a researcher and the data (Glaser 1992).

The informants for this study were a group of 12 adult teacher students from six different countries. Three of them were female, and nine were male. The working language was English, but it was not the mother tongue of any participant. The teacher students met once a month, for a total of eight times. The data consist of individual learning diaries, group learning diaries, two taped group discussions, and portfolios.

The purpose of this research was to generate a substantive theory of adult group learning based on students' own experiences. It also generates a conception of group learning as a phenomenon. In research utilizing grounded theory, research questions are set so that it becomes possible to specify a phenomenon but not to define it (Glaser 1978; Glaser 1992; Glaser & Strauss 2008). This study was guided by two research questions:

1. How do adult learners describe their group learning experiences?
2. What kind of substantive theory can be built based on their experiences?

These questions emerged from the researcher's own teaching experience, specifically those points at which a group started to react in new and unpredictable ways when the teacher began focusing on the group instead of on her own ac-

tions. The students started to create new forms of learning and the teacher's task became to react to this in an appropriate way in order to support the learning process.

Key findings

Four main categories were identified in the analysis of the data: *participation*, *communality*, *creativity*, and *tutoring*. The first category, participation, is a dynamic category that ranges from belonging to the group to not belonging to the group. The second category, communality, was formed by three properties: being joined, commitment, and building a learning process. In this category, the individual perspective starts to become a communal perspective, and the focus shifts to the group-level learning. The third category, creativity, includes comparison and new emergence, and there can also be found reflection, new insights, and new learning. The first three categories express the relationships between group members. The fourth category, tutoring, diverges from previous categories in that it is a description of the relationship between a tutor and the group members. The tutoring category consists of two further sub-categories, structuring and securing. It enables participation, strengthens the feeling of communality, and establishes the preconditions for creativity. Tutoring is needed in order to ensure the development of the relationships between group members. The core category covers the four main categories and all their sub-categories, including their properties and dimensions. The core category was then named the *community power learning process*. From this core category the theory was then generated, which helped in turn to answer both research questions.

The data analysis indicated that group learning contains four sub-processes: participation, communality, creativity, and tutoring. These four sub-processes are, in turn, preconditions of the community power learning process. Participation is a precondition of communality, just as communality is a precondition of creativity. These three preconditions call for the fourth precondition, tutoring. Within all of the preconditions, there are also challenging properties, such as *being rejected*, but these challenges do not deter the community power learning process.

In addition, various properties were linked to the sub-processes. These are the qualitative properties of the community power learning process: *persistence*, *encountering*, and *freedom*. Persistence ensures that despite the challenges, the community power learning process coheres. Within the process, it is also found that learners' needs are encountered. Third, the community learning process is a free process, which allows learners to be the kind of person that they already are. Forcing freedom into the community power learning process, however, is impossible, so active tutoring is required.

In the theory of the community power learning process, all sub-processes formed a close continuum and they can occur simultaneously. Therefore, the community power learning process, as a basic social process, is *porously chained* and *entangled*. The experiences in the community power learning process occur

simultaneously on an individual level – based on each participant’s personal and cultural interpretation – as well as on the level of the entire group. Therefore, the community power learning process builds a new social reality within a learning community. This enables the development of a new social reality, which in this research context was multicultural. In this way, the community power learning process, as a basic social process, can also promote cultural change.

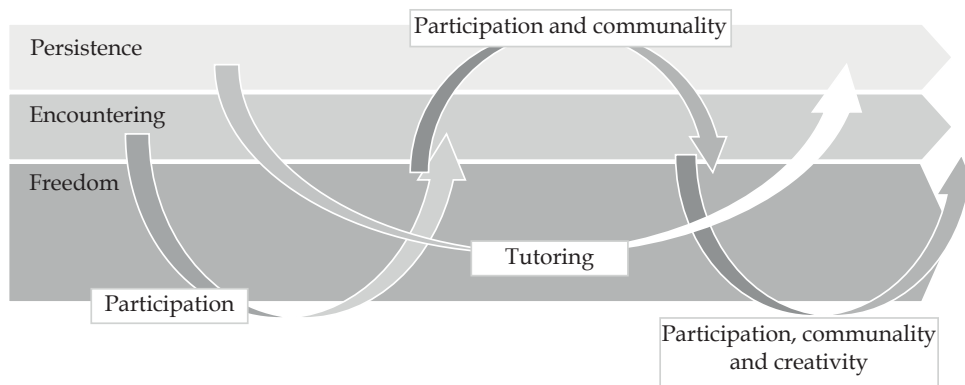


FIGURE 1 Community power learning process

Theoretical discussion

In grounded theory research, the generated theory needs to be integrated into the existing literature. In this research there was a dialogue between the theory of the community power learning process as it is expressed from three perspectives: andragogy; the approach of encountering, spontaneity and creativity; and neuroscience. More specifically, the study addressed the work of Eduard C. Lindeman, a pioneer of andragogy (1885–1953), Jacob Levy Moreno, the developer of psycho- and sociodrama (1889–1974), and the brain researcher Antonio Damasio (b. 1944). Lindeman was a pioneer of adult learning who focused on the group in adult learning. He saw the group to be the core cell of learning in adulthood (Lindeman 1921). Moreno was a psychiatrist and trainer whose interest was in developing encounters between people and promoting a peaceful society and world (Moreno 1946a). Damasio (2000, 2011) represents the branch of neuroscience focusing on connections between human minds. Neuroscience has studied, among other issues, the connection between the neural system and human behavior.

All of the discussed theories supported the concepts of the community power learning process, although the core meaning of the concepts differed from theory to theory. For example, the sub-process of communality was seen as an essential concept in all of the theories, with especially Lindeman’s andragogical approach supporting group learning as a core aspect of adult learning. He emphasized full participation, learners’ experiences, and democratic leadership. The Morenian approach supported encountering and creative learning processes, where learners are viewed as holistic individuals. Neuroscience offers evi-

dence that the human brain is built to interact with other human brains. In this study, discussion of these theories helped to understand that the community power learning process can create a new multicultural social reality.

Conclusions

The aim of this research was to obtain a holistic understanding of the group as a phenomenon based on learners' experience of such learning. Grounded theory was used as the research methodology, which was further supported by the hermeneutic philosophy of science. Grounded theory made it possible to generate a data-based theory that could be applied in the theoretical development of andragogy. Such development is necessary in order to guarantee high-quality adult education in the future based on adult learners' life situation, scientific knowledge, and democratic values.

The credibility of a theory generated via the grounded theory approach is based on four criteria: fit, workability, relevance, and modifiability (Glaser 1978; Glaser & Strauss 2008). In this study, the substantive theory of the community power learning process was generated through a systematic and analytical research process, and it was therefore shown to fit the data.

The theory of the community power learning process offers new perspectives on group-based learning theories in andragogy. It structures the adult group learning process and the group as a phenomenon in a new way. The generated substantive theory explains a learning group as a phenomenon through group members' own experiences. The generated theory, which is a new and relevant substantive theory of adult learners' group learning, helps to understand the properties of the group process and see the comprehensiveness of the phenomenon. Furthermore, the core concept of the community power learning process is a new and unique concept in the field, and it cannot be found from the other theories under discussion. It explains the phenomenon of group learning as it was observed in this study. The substantive theory was reflected on in dialogue with three other established theories, but they were not directly compared. The substantive theory can be applied in different contexts and modified for different group contexts.

The traditional teacher- and knowledge-centered educational paradigm and an experience-based, learner-centered approach contain many opposing elements. In recent adult learning research, the learner-centered paradigm has received more attention than the traditional one. The substantive theory of the community power learning process can be seen to represent the emancipatory, learner-center paradigm, which is liberated from the traditional education paradigm. Each learner's potential is allowed to emerge and work as a center of learning. The theory also confirms the assumption that an adult learner genuinely wants to commit to a group and encounter his/her own needs and expectations. Human-based pedagogy, which emphasizes communality and creativity, is valued in adult education, and it should not be subordinated to the aims of technology.

Ultimately, andragogical adult education is a growth process supported by other learners and tutoring teachers. As the substantive theory developed in this study suggests, the community power learning process serves the aims of adult learners' growth process. On the basis of this theory, it then becomes possible to develop community power learning methods.

LÄHTEET

- Aarto-Pesonen, L. 2013. "Tää koulutus ei tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa" Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health*. 192.
- Aggarwal, P. & O'Brien, C. L. 2008. Social loafing on group projects. Structural antecedents and effect on student satisfaction. *Journal of Marketing Education* 30 (3), 255-264.
- Ahmed, S. & Haag, M. 2016. Entering the field: Decisions of an early career researcher. *Grounded Theory Review*, 15: 2.
<http://groundedtheoryreview.com/2016/12/19/entering-the-field-decisions-of-an-early-career-researcher/> (luettu 6.3.2017).
- Ahokas, M. 2011. Ryhmät ja niiden väliset suhteet. Teoksessa E. Suoninen, A-M. Pirttilä-Backman, A. R. Lahikainen ja M. Ahokas. *Arjen sosiaalipsykologia*. Helsinki: WSOY, 185-242.
- Aitolehti, S. 2008. Sosiodraama. Teoksessa S. Aitolehti ja K. Silvola (toim.) *Suhteiden näyttämöt. Näkökulmia psykodraamaan*. Jyväskylä: Gummerus, 111-126.
- Aitolehti, S. & Silvola, K. 2008. Mitä psykodraama on? Teoksessa S. Aitolehti ja K. Silvola (toim.) *Suhteiden näyttämöt. Näkökulmia psykodraamaan*. Jyväskylä: Gummerus, 11-22.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uudistettu painos. Tamepre: Vastapaino.
- Alhanen, K. 2013. *John Dewey'n kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Allardt, E. 1976. *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: WSOY.
- Anderson, C. 2002. *Luova mieli. Kirjoittamisen vimma ja vastus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Anttila, P. 2005. *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Hamina: Akatiimi.
- Arndt, P. A. 2012. Design of learning spaces: Emotional and cognitive effects of learning environments in relation to child development. *Mind, Brain and Education*. 6 (1), 41-48.
- Atjonen, P. 2008. Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Siljander ja A. Kivelä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* Turku: Painosalama, 113 -142.
- Baltes, P. B. 1978. *Life-span development and behavior*, Vol. 1, New York: Academic Press.
- Banks, J. A. 2006. *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum, and teaching*. 5. painos. Boston: Pearson.
- Banks, J. A. & McGee C. A. 2005. *Improving multicultural education. Lessons from the intergroup education movement*. New York: Teachers College Press.

- Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C. H. 2005. Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baumgartner, L. M. 2003. Andragogy: A foundational theory. Set of assumptions. Julkaisussa L. M. Baumgartner, M. Lee, S. Birden ja D. Flowers (toim.) Adult learning theory: A primer. Information Series. 392. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment, 11-16.
- Bennet, C. I. 2011. Comprehensive multicultural education: theory and practice. 7. painos. London: Pearson.
- Berteau, G. & Villeneuve, L. 2006. Integration of the learning process and the group development process in group supervision. *Group Work* 16 (2), 43-60.
- Birks, M. & Mills, J. 2011. Grounded theory. A practical guide. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bischof, L. J. 1969. Adult psychology. New York: Harper and Row.
- Blair, R. J. R. 2004. Facial expressions, their communicatory functions and neuro-cognitive substrates. Teoksessa C. D. Frith ja D. M. Wolpert (toim.) The neuroscience of social interaction. Decoding, imitating, and influencing the actions of others. New York: Oxford university press, 241-264.
- Blakemore, S-J. & Frith, U. 2005. The Learning Brain: Lessons for Education. Malden, MA: Blackwell.
- Blatner, A. 1997. Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa. Psykodraaman ja sosiodraaman tekniikat käytäntöön sovellettuna. Jyväskylä: Gummerus.
- Blatner, A. 2003. Not mere players: Psychodrama applications in everyday life. Teoksessa J. Gershoni (toim.) Psychodrama in the 21st century. New York: Springer, 103-115.
- Brain and Creativity Institute, University of Southern California 2016. <http://dornsife.usc.edu/bci> (luettu 22.2.2016).
- Bronfenbrenner, U. 1970. Kaksi lapsuuden maailmaa. Neuvostoliitto ja Yhdysvallat. Helsinki: Tammi.
- Brookfield, S. 1986. Understanding and facilitating adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. 1987. Learning democracy: Eduard Lindeman on adult education and social change. London: Croom Helm.
- Brookfield, S. 1992. Developing criteria for formal theory building in adult education. *Adult Education Quarterly* 42 (2), 79-93.
- Brookfield, S. 2012. Teaching for critical thinking. Tools and techniques to help students question their assumptions. San Francisco: Jossey Bass.
- Bryant, A. & Charmaz, K. 2007. The Sage handbook of grounded theory. London: Sage.
- Buber, M. 1999. Minä ja sinä. 3. painos. Juva: WSOY.
- Buchanan, D. R. 1984. Moreno's social atom: A diagnostic and treatment tools for exploring interpersonal relationships. *The Arts in Psychotherapy* 11: 3, 155-164.

- Carswell, M. A. & Magraw, K. 2003. The body talks: Using psychodrama and metaphor to connect mind and body. Teoksessa J. Gershoni (toim.) *Psychodrama in the 21st century*. New York: Springer, 63–79.
- Clapp, E. P., Ross, J., Ryan, J. O. & Tishman, S. 2017. *Maker-centered learning: empowering young people to shape their worlds*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Connolly, B. 2008. *Adult learning in groups*. New York: Open university press.
- Corbin, J. & Strauss, A. 2008. *Basic of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3. painos. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Csibra, G. 2004. Teleological and referential understanding of action in infancy. Teoksessa C. D. Frith ja D. M. Wolpert (toim.) *The neuroscience of social interaction. Decoding, imitating, and influencing the actions of others*. New York: Oxford university press, 23–44.
- Damasio, A. 2000. *Tapahtumisen tunne. Miten tietoisuus syntyy*. Helsinki: Hakapaino.
- Damasio, A. 2011. *Itse tulee mieleen. Tietoisten aivojen rakentaminen*. Helsinki: Hakapaino.
- Darder, A. 2002. *Reinventing Paolo Freire. A pedagogy of love*. Boulder, CO: Westview Press.
- Darkenwald, G. G. & Merriam, S. B. 1982. *Adult education: Foundations of practice*. New York: Harper & Row.
- Denzin, N. K. & Giardina, M. D. (toim.) 2010. *Qualitative inquiry and human rights*. Walnut Creek, CA: Left coast press.
- Dewey, J. 1951. *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. 1966. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Edmondson, A. C., Dillon J. R. & Roloff, K. 2007. Three perspectives on team learning. Outcome improvement, task mastery, and group process. *The Academy of Management annals* 1, 269–314.
- Ekman, P. 1992. Facial expressions of emotions: New findings, new questions. *Psychological Sciences* 3, 34–38.
- Ekoto, C. E. & Gaikwad, P. 2015. The impact of andragogy on learning satisfaction of graduate students. *American Journal of Educational Research* 3 (11), 1378–1386.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. 7. painos. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Fadiga, L., Craighero, L. & Olivier, E. 2005. Human motor cortex excitability during the perception of others' action. *Current Opinion in Neurobiology* 15 (2), 213–218.
- Ferrari, P. F. & Gallese, V. 2007. Mirror neurons and intersubjectivity. Teoksessa S. Bråten (toim.) 2007. *On being moved: from mirror neurons to empathy*. Philadelphia: John Benjamins Pub.
- Fischer, K. W., Goswami, U. & Geake, J. 2010. The future of educational neuroscience. *Mind, Brain and Education* 4 (2), 68–80.

- Fontana, A. & Frey, J. H. 2003. The interview. From structured questions to negotiated text. Teoksessa N. K. Denzin ja Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks CA: Sage Publications, 61–106.
- Forrest III, S. P. & Peterson, T. O. 2006. It's called andragogy. *Academy of Management Learning & Education* 5 (1), 113-122.
- Forsyth, D. R. 2016. *College teaching: practical insights from the science of teaching and learning. Professor's guide to teaching*. Second edition. Washington, DC: American Psychological Association.
- Freire, P. 1997. *Pedagogy of the heart*. London: Bloomsbury.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Jyväskylä: Gummerus.
- Freire, P., Freire, A. M. A. & de Oliveira, W. 2014. *Pedagogy of solidarity*. Walnut Creek, CA: Left coast press.
- Frith, C. D. 2003. Neural hermeneutics: How brain interpret minds. Keynote lecture, 9th annual meeting of the organization of human brain mapping. New York.
<https://sites.google.com/site/chrisdfrith/neural-hermeneutics> (luettu 29.4.2016).
- Frith, C. D. 2013. How the brain creates culture. Paper presented to the German Academy of Sciences Leopoldina.
<https://sites.google.com/site/chrisdfrith/Home> (luettu 29.4.2016).
- Frith U. & Frith C. D. 2004. Mentalizing in the bain. Teoksessa C. D. Frith ja D. M. Wolpert (toim.) *The neuroscience of social interaction. Decoding, imitating, and influencing the actions of others*. New York: Oxford university press, 45–75.
- Gallese, V. 2004. The manifold nature of interpersonal relations: the quest for a common mechanism. Teoksessa C. D. Frith ja D. M. Wolpert (toim.) *The neuroscience of social interaction. Decoding, imitating, and influencing the actions of others*. New York: Oxford university press, 160–182.
- Gallese, V. 2011. Intersubjektiivisuus neurotieteen näkökulmasta. *Ruumiillinen jäljittely ja sen merkitys intersubjektiivisyydessä*. *Psykoterapia* 30 (1), 4–17.
- Gelb, M. J. 2013. *Vapaana oppimaan, kehon kautta tietoiseen oppimiseen*. Johdatus Alexander-tekniikkaan. Porvoo: Bookwell.
- Glaser, B. G. 1978. *Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory*. San Francisco: Sociology Press.
- Glaser, B. G. 1992. *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. 2001. *The grounded theory perspective. Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: Sociology press.
- Glaser, B. G. 2003. *The grounded theory perspective II. Description's remodeling of grounded theory methodology*. Mill Valley, CA: Sociology press.
- Glaser, B. G. 2005. *The grounded theory perspective III: Theoretical coding*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. 2007. *Doing formal theory: A proposal*. CA: Sociology press.

- Glaser, B. G. 2012. Stop. Write! Writing grounded theory. *The Grounded Theory Review* 11 (1), 2–11.
- Glaser, B. G. 2016. Open coding descriptions. *Grounded Theory Review*, 15 (2). <http://groundedtheoryreview.com/2016/12/19/open-coding-descriptions/> (luettu 14.2.2017).
- Glaser, B. G. & Holton, J. 2005. Basic social processes. *Grounded Theory Review*, 4: 3. <http://groundedtheoryreview.com/2005/06/22/1533/> (luettu 17.2.2017).
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 2008. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Third paperback printing. New Brunswick and London: Aldine Transaction.
- Goldman, A. I. 2009. Mirroring, simulating and mindreading. *Mind & Language* 24 (2), 235–252.
- Goodman, P. S. & Dabbish, L. A. 2011. Methodological issues in measuring group learning. *Small Group Research* 42 (2), 379–404.
- Goulet, L. R. & Baltes, P. B. 1970. *Life-span developmental psychology*. New York: Academic Press.
- Green, G. & Ballard, G. H. 2010. No substitute for experience: Transforming teacher preparation with experiential and adult learning practices. *SRATE Journal* 20 (1), 12–19.
- Gregory, J. 2006a. Facilitation and facilitator style. Teoksessa P. Jarvis (toim.) *The theory and practice of teaching*. Second edition. New York, NY: Routledge, 98–113.
- Gregory, J. 2006b. Principles of experiential education. Teoksessa P. Jarvis (toim.) *The theory and practice of teaching*. Second edition. New York, NY: Routledge, 114–129.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1998. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja. Helsinki: Hakapaino.
- Hari, R. 2007. Human mirroring systems. On assessing mind by reading brain and body during social interaction. Teoksessa S. Bråten (toim.) *On being moved: from mirror neurons to empathy*. Philadelphia: John Benjamins Pub, 73–99.
- Hedlund, E., Börjesson, M. & Österberg, J. 2015. Team Learning in a Multinational Military Staff Exercise. *Small Group Research* 46: 2, 179–203.
- Heidegger, M. 1991. *Silleen jättäminen*. Suomeksi tulkinnut Reijo Kupiainen. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol XIX. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkinen H. L. T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito* narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 175.
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. 2007. *Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. 2. tark. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Heinämaa, S. 2000. Ihmetys ja rakkaus. Esseitä ruumiin ja sukupuolen fenomenologiasta. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. 6. - 8. painos. Helsinki: Tammi.
- Holmes, P. & Watson, M. 2004. Introduction. Teoksessa P. Holmes, M. Karp, & M. Watson, (toim.) Psychodrama since Moreno. Innovations in theory and practice. New York: Routledge, 1-5.
- Holton, J. A. 2009. Qualitative tussles in undertaking a grounded theory study. *The Grounded Theory Review*, 8 (3).
<http://groundedtheoryreview.com/2009/11/30/808/> (luettu 2.10.2015).
- Holton, J. A. 2010. The coding process and its challenges. *The Grounded Theory review*, 9: 1, <http://groundedtheoryreview.com/2010/04/02/the-coding-process-and-its-challenges/> (luettu 12.10.2015).
- Honkela, T. 2017. Rauhankone. Tekoälytutkijan testamentti. Helsinki: Gaudeamus.
- Iacoboni, M. 2008. Ihmisten peilaus. Kytkeytymisemme uusi tiede. Helsinki: Hakapaino.
- Iacoboni, M., Woods, R. P., Brass, M., Bekkering H., Mazziotta, J. C. & Rizzolatti, G. 1999. Cortical mechanisms of human imitation. *Science* 286 (5449), 2526 - 2528.
- Immordino-Yang, M. H. 2008. The smoke around mirror neurons: Goals as sociocultural and emotional organizers of perception and action in learning. *Mind, Brain and Education* 2 (2), 67-73.
- Immordino-Yang, M. H. & Damasio, A. 2007. We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education* 1 (1), 3-10.
- Isokorpi, T. 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen kokemusten reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Väitöskirja. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Jacob, P. 2008. What do mirror neurons contribute to human social cognition? *Mind & Language* 23 (2), 190-223.
- Jaques, D. & Salmon, G. 2007. Learning in groups. A handbook for face-to-face and online environments. Fourth edition. New York: Routledge.
- Jarvis, P. 1985. The sociology of adult and continuing education. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. 2006. Towards a comprehensive theory of human learning. London: Routledge.
- Jarvis, P. 2010. Adult education and lifelong learning. Theory and practice. London: Routledge.
- Jefferies, J. 1998. The processing. Teoksessa M. Karp, P. Holmes ja K. Bradshaw Tauvon (toim.) *The handbook of psychodrama*. London: Routledge, 189-201.
- Kaarre, S. 1994. Foucault: historian, totuuden ja vallan filosofi. *Niin ja näin* 2 (94), 18-22. <http://netn.fi/artikkeli/foucault-historian-totuuden-ja-vallan-filosofi> (luettu 18.8.2015).

- Karp, M. 1998. An introduction to psychodrama. Teoksessa M. Karp, P. Holmes ja K. Bradshaw Tauvon (toim.) *The handbook of psychodrama*. London: Routledge, 3–13.
- Karp, M., Holmes, P. & Tauvon Bradshaw, K. (toim.) 1998. *The handbook of psychodrama*. London: Routledge.
- Keski-Luopa, L. 2011. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Jyväskylä: Bookwell.
- Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2011. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen. 3. painos. Vantaa: Hansaprint.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. (toim.) 2017. *Reforming teaching and teacher education: Bright prospects for active schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kivelä, A. 2004. *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Knowles, M. S. 1970. *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Cambridge Books.
- Knowles, M. S. 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge: Englewood Cliffs.
- Knowles, M. S. 1990. *The adult learner: A neglected species*. 4. painos. Houston: Gulf.
- Knowles, M. S. & Associates. 1984. *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. 2012. *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. New York: Routledge.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korhonen, V. & Puukari, S. (toim.) 2013. *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. Juva: Bookwell.
- Koskela, S. 2013. "Mie teen vaan oman työni": toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämistä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 477.
- Koski, L. & Moore, E. 2001. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. *Aikuiskasvatus*. Vuoden tiedeartikkeli. http://www.aikuiskasvatus.fi/tiedeartikkelit/Koski_Moore_2001.html (luettu 2.9.2015).
- Kuhn, T. 1994. *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. Juva: WSOY.
- Kuittinen, M., Lappalainen, K. & Meriläinen, M. 2008. Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimiseen. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen ja M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 41. Turku: Painosalama, 209–218.

- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. painos. Jyväskylä: Bookwell.
- Laaksonen, E. 2005. Yliopisto-opiskelijoiden psyykkinen oireilu ja siihen yhteydessä olevat tekijät. Ylioppilaiden Terveystieteiden Tutkimuksia 38.
- Laine, T. 2010. Miten kokemuksta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Juva: WS Bookwell, 28–45.
- Laine, T. & Malinen, A. (toim.) 2009. Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Hansaprint.
- Lakey, G. 2010. Facilitating group learning: Strategies for success with adult learners. San Francisco: Jossey-Bass.
- Launikari, M. & Puukari, S. (toim.) 2005. Multicultural guidance and counselling: theoretical foundations and best practices in Europe. Jyväskylä: Oma Oy.
- Lawson, K. H. 1979. Philosophical concepts and values in adult education. Milton Keynes: Open university press.
- Lee, M. 2003. Andragogy and foreign-born learners. Julkaisussa L. M. Baumgartner, M. Lee, S. Birden ja D. Flowers (toim.) Adult learning theory: A primer. Information Series. 392. Columbus, OH: Center on education and training for employment, 17–21.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi: aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Levine, J. M. & Moreland, R. L. 2006. Small groups: key readings. New York: Psychology Press.
- Lindeman, E. C. 1921. The Community. An introduction to the study of community leadership and organization. New York: Association Press.
- Lindeman, E. C. 1926. The meaning of adult education. New York: New Republic.
- Lindeman, E. C. 1927. Andragogy and adult learning. Teoksessa Brookfield, S. (toim.) 1987. Learning Democracy: Eduard Lindeman on adult education and social change. London: Croom Helm, 27–28.
- Lindeman, E. C. 1929. The meaning of adult learning. Teoksessa Brookfield, S. (toim.) 1987. Learning Democracy: Eduard Lindeman on adult education and social change. London: Croom Helm, 29–38.
- Lindeman, E. C. 1932. Goals and methods of adult education. Teoksessa Brookfield, S. 1987. (toim.) Learning Democracy: Eduard Lindeman on adult education and social change. London: Croom Helm, 39–42.
- Lindeman, E. C. 1935. The place of discussion in the learning process. Teoksessa Brookfield, S. 1987. Learning Democracy: Eduard Lindeman on adult education and social change. London: Croom Helm, 43 – 47.

- Lindeman, E. C. 1951. Building a social philosophy of adult education. Teoksessa Brookfield, S. 1987. Learning Democracy: Eduard Lindeman on adult education and social change. London: Croom Helm, 127 - 133.
- Lindqvist, M. 1992. Unelma rohkeasta elämästä. Keuruu: Otava.
- Lindqvist, M. 1999. Keskenkäisyyden puolustus. Keuruu: Otava.
- Lipman, L. 2003. The triadic system: Sociometry, psychodrama and group psychotherapy. Teoksessa Gershoni, J. (toim.) Psychodrama in the 21st century. New York: Springer, 3-14.
- London, M. & Sessa, V. I. 2007. The development of group interaction patterns: How groups become adaptive, generative, and transformative. *Learners Human Resource Development Review* 6 (4), 353-376.
- Lähdesmäki, S. 2016. "If this is so fun for adults, it must be a thousand times more fun for children!" Adult teacher students experiences on grouping through drama course practices. University of Jyväskylä. Kokkola University Consortium Chydenius. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201603291956> (luettu 20.10.2015).
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: SoPhi.
- Malinen, A. & Piirainen, A. 2012. Andragogiikan rajapintoja. Aikuiskasvatuksen tutkijatapaaminen 16.2.2012. Helsingin yliopisto.
- Marineau, R. F. 2007. The birth and development of sociometry: The work and legacy of Jacob Moreno (1889 - 1974). *Social Psychology Quarterly* 70 (4), 322-325.
- Meltzoff, A. N. & Decety, J. 2004. What imitation tells us about social cognition: a rapprochement between developmental psychology and cognitive neuroscience. Teoksessa C. D. Frith ja D. M. Wolpert (toim.) The neuroscience of social interaction. Decoding, imitating, and influencing the actions of others. New York: Oxford university press, 110-130.
- Meriläinen, M. 2008. Opiskeluympäristön pedagogiset hyvinvointitekijät yliopistossa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen ja M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan Tutkimuksia - Research in Educational Sciences 41. Turku: Painosalama, 135-153.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen ja M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan Tutkimuksia - Research in Educational Sciences 41. Turku: Painosalama, 7-11.
- Merriam, S. B. 2001. The new update on adult learning theory. San Francisco: Jossey Bass.
- Merriam, S. B. & Bierema, L. L. 2013. Adult learning. Linking theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. 2007. Learning in adulthood. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. & Associates. 2000. Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in process. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mielityinen, M. 2009. Schleiermacherin hermeneuttinen pedagogiikka. Teoksessa A. Kivelä ja A. Sutinen (toim.) Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences 42. Turku: Painosalama, 61–83.
- Millis, B. J. 2010. Cooperative learning in higher education: Across the disciplines, across the academy. Sterling: Stylus.
- Moreno, J. L. 1934a. Who shall survive: A new approach to the problem of human interrelations. Washington D.C.: Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Moreno, J. L. 1934b. The sociometric test. Teoksessa J. Fox (toim.) 1987. The essential Moreno. Writings on psychodrama, group method and spontaneity by J. L. Moreno. New York: Springer, 102–112.
- Moreno, J. L. 1937. Sociometry. Teoksessa J. Fox (toim.) 1987. The essential Moreno. Writings on psychodrama, group method and spontaneity by J. L. Moreno. New York: Springer, 20–31.
- Moreno, J. L. 1945. Group psychotherapy. Teoksessa J. Fox (toim.) 1987. The essential Moreno. Writings on psychodrama, group method and spontaneity by J. L. Moreno. New York: Springer, 32–36.
- Moreno, J. L. 1946a. Psychodrama. Vol 1. New York: Beacon.
- Moreno, J. L. 1946b. Psychodrama and Sociodrama. Teoksessa J. Fox (toim.) 1987. The essential Moreno. Writings on psychodrama, group method and spontaneity by J. L. Moreno. New York: Springer, 13–19.
- Moreno, J. L. 1978. Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama. 3. painos. New York: Beacon.
- Moreno, Z. 2000. Foreword. Teoksessa P. Sternberg & A. Garcia. Sociodrama. Who's in your shoes? 2. painos Westport: Praeger.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimuseetiikan A B C. Vaajakoski: Gummerus.
- Niemistö, R. 2000. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. 4. painos. Tampere: Tammer-paino.
- Niemistö, R. 2008. Spontaaniudesta luovuuteen, olemisesta ilmaisuun. Teoksessa S. Aitolehti & K. Silvola (toim.) Suhteiden näyttämöt. Näkökulmia psykodraamaan. Jyväskylä: Gummerus, 23–36.
- Nieto, S. 2010. Language, culture, and teaching: critical perspectives. 2. painos. London: Taylor & Francis.
- Nieto, S. & Bode P. 2008. Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education. 5. painos. Boston: Pearson.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 422.
- Niskanen, S. 2008. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula ja T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 89–114.

- Näykki, P. 2014. Affective and effective collaborative learning: Process-oriented design studies in a teacher education context. Väitöskirja. Oulu: University of Oulu.
- Ochsner, K. N. & Lieberman, M. D. 2001. The Emergence of Social Cognitive Neuroscience 56 (9), 717-734.
- Ojanen, S. & Keski-Luopa, L. 1995. Using the group process as a tool of adult learning – an expedition to one's own mind. Teoksessa A. Kauppi, S. Kontiainen, K. E. Nurmi, J. Tuomisto ja T. Vaherva (toim.) Adult learning in a cultural context. Tampere: Tammerpaino, 127-137.
- Olivera, F. & Straus, S. G. 2004. Group-to-individual transfer of learning - Cognitive and social factors. Small Group Research 35: 4, 440-465.
- Paterson, R. K. W. 1979. Values, education and the adult. London: Routledge.
- Peili-Kouvo, P. 2014. Toimintatutkimus CLIL-opetuksesta: LEO-mallin kehittäminen. Väitöskirja. Helsinki. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula ja T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Tampere: Juvenes, 115-162.
- Pesonen, J. 2011. Opettajat oppijoina: toimintatutkimus liikunnanopettajien pätevöittämisskoulutuksen käynnistämisestä ja kehittämisestä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 165.
- Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen ja J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Tammer-Paino, 42-57.
- Pietilä, I. 2013. Uuteen kulttuuriin sopeutuminen oppimisprosessina. Uuden kohtaaminen – osa ihmisen elämää. Teoksessa V. Korhonen ja S. Puukari (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Juva: Bookwell, 46-54.
- Pietilä, P. & Lauhamaa, P. 2008. Kasvatusantropologinen tutkimusprosessi – tutkija kulttuurisen ymmärryksen tiellä. Teoksessa P. Siljander ja A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Turku: Painosalama, 439-455.
- Piirainen, A. & Skaniakos, T. 2014. Pienryhmäohjaajien vertaisryhmä andragogisessa koulutuksessa. Aikuiskasvatus 34: 2, 107-120.
- Propper, H. 2003. Psychodrama as experiential education: Exploring literature and enhancing a cooperative learning environment. Teoksessa J. Gershoni, (toim.) Psychodrama in the 21st century. New York: Springer publishing company, 229-248.
- Puce, A. & Perret, D. 2004. Electrophysiology and brain imaging of biological motion. Teoksessa C. D. Frith ja D. M. Wolpert (toim.) The neuroscience of social interaction. Decoding, imitating, and influencing the actions of others. New York: Oxford university press, 1-21.
- Rachal, J. R. 2002. Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future. Adult Education Quarterly 52 (3), 210-227.

- Ramberg, B. & Gjesdal, K. "Hermeneutics", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/hermeneutics/> (luettu 22.9.2015).
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Filosofisia Tutkimuksia Tampereen Yliopistosta. Vol. 41.
- Rauhala, L. 1999. Ihmisen ainutlaatuisuus. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2009. Ihminen kulttuurissa - kulttuuri ihmisessä. Vantaa: Hansaprint.
- Reischmann, J. 2004. Andragogy. History, meaning, context, function. <http://www.andragogy.net> (luettu 4.12. 2015).
- Repo-Kaarento, S. 2006. Yliopisto-opetuksen yhteistoiminnallinen kehittäminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä: miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Rintatalo, P. 1999. Kun yhteiskunnan todellisuus musertaa. Kontekstuaalista teologiaa Englannissa. Keuruu: Otava. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B, raportteja 2.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. & Gallese, V. 2002. Motor and cognitive functions of the ventral premotor cortex. *Current Opinion in Neurobiology* 12 (2), 149-154.
- Rizzolatti, G. & Luppino, G. 2001. The cortical motor system. *Neuron* 31 (6), 889-901.
- Rogers, C. 1951. Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory. London: Constable.
- Rogers, J. & Juvala, T. 2004. Aikuisoppiminen. Helsinki: Finn Lectura.
- Rouvinen-Wilenius, P. 2014. Kohti osallisuutta - mikä estää, mikä mahdollistaa. Teoksessa A. Jämsén, A. Pyykkönen (toim.) *Osallisuuden jäljillä*. Saarijärvi: Saarijärven offset.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (toim.) 2009. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Ruscombe-King, G. 1998. The sharing. Teoksessa M. Karp, P. Holmes ja K. Bradshaw *Tauvon* (toim.) *The handbook of psychodrama*. London: Routledge, 167-186.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. 2003. Data management and analysis methods. Teoksessa N. K. Denzin ja Y. S. Lincoln. *Collecting and interpreting qualitative materials* (toim.) Thousand Oaks CA: Sage Publications, 259-309.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (luettu 29.3.2017).
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä: opettajaksi opiskelijien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Väitöskirja.

- Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 160.
- Selkivuori, L. 2015. "Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää": oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 522.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa: etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 364.
- Silberman, M. & Auerbach, C. 2006. Active training: a handbook of techniques, designs, case examples, and tips. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. (Main orientations in hermeneutic pedagogics.) Oulun Yliopiston Kasvatustieteiden Tiedekunnan Tutkimuksia 55.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Vantaa: Hansaprint.
- Siljander, P. & Sutinen, A. 2012. Introduction. Teoksessa P. Siljander, A. Kivelä ja A. Sutinen (toim.) Theories of bildung and growth. Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism. Rotterdam: SensePublishers, 1–18.
- Silvonen, J. & Keso, P. 1999. Grounded Theory aineistolähtöisen analyysin mallina. Psykologia 34 (2), 88–96.
- Simola, H., Heikkinen, S. & Silvonen, J. 1998. Catalog of possibilities: foucaultian history of truth and education research. Teoksessa T. S. Popkewitz ja M. Brennan (toim.) Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education. New York: Teachers College Press.
- Singer, T., Wolpert, D. M. & Frith, C. D. 2004. Introduction: the study of interaction. Teoksessa C. D. Frith ja D. M. Wolpert (toim.) The neuroscience of social interaction. Decoding, imitating, and influencing the actions of others. New York: Oxford university press.
- Skilton, P. F., Forsyth, D. & White, O. J. 2008. Interdependence and integration learning in student project teams: Do team project assignments achieve what we want them to? Journal of Marketing Education 30 (1), 57–65.
- Smith, M. K. 2004. Eduard Lindeman and the meaning of adult education, the encyclopedia of informal education.
<http://www.infed.org/thinkers/et-lind.htm> (luettu 12.10.2015).
- Snow, C. E. 2008. Varied developmental trajectories: Lessons for educators. Mind, Brain and Education 2 (2), 59–61.
- Spry, T. 2011. Body, paper, stage: Writing and performing autoethnography. Walnut Creek, CA. Left coast press.
- Sternberg, P. & Garcia, A. 2000. Sociodrama. Who's in your shoes? 2. painos. Westport: Praeger.

- Stevens, K., Gerber, D. & Hendra, R. 2010. Transformational learning through prior learning assessment. *Adult Education Quarterly* 60 (4), 377–404.
- Stewart, D. W. 1987. *Adult learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*. Malabar, FL: Robert E. Krieger.
- Summa, T. & Tuominen, K. 2009. *Fasilitaattorin käsikirja: menetelmiä sujuvaan ryhmätyöskentelyyn*. Kehitysyhteistyön palvelukeskus 103. Miktor.
- Suoranta, J. 2009. Kasvatustieteiden neljä metodologista käännettä. Teoksessa A. Kivelä ja A. Sutinen (toim.) *Teoria ja traditio*. Juhlakirja Pauli Siljanderille. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 42. Turku: Painosalama, 253–274.
- Talib, M-T. 2008. Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa ja A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura Helsinki: Gummerus, 149–162.
- Taylor, B. & Kroth, M. 2009. Andragogy's transition into the future: Meta-analysis of andragogy and its search for a measurable instrument. *Journal of Adult Education* 38 (1), 1–11.
- Tervamäki, P. 2005. *Sosiodraama ammatillisessa koulutuksessa*. Teoksessa T. Janhunen & S. Sura. *Miten käytän toiminnallisia menetelmiä?* Tampere: Resurssi, 107–123.
- Tomcho, T. J. & Foels, R. 2012. Meta-Analysis of group learning activities: empirically based teaching recommendations. *Teaching of Psychology* 39 (3), 159-169.
- Tomperi, T. 2005. *Johdanto*. Teoksessa Freire, P. *Sorrettujen pedagogiikka*. Jyväskylä: Gummerus, 9–31.
- Toom, A. 2006. *Tacit pedagogical knowing: at the core of teacher's professionalism*. Väitöskirja. Helsinki: University of Helsinki.
- Tuckman, B. W. 1965. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin* 63 (6), 384–399.
- Tunkkari-Eskelinen, M. 2005. *Mentored to feel free: exploring family business next generation members' experiences of non-family mentoring*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Business and Economics 44.
- Tuomi, T. 2005. *Omaehtoinen ryhmäopiskelu ja ammatillinen kehittyminen: tutkimus kuntatyöntekijöiden opiskelusta ja ammattiliiton ohjauksellisesta tuesta*. Tampere: Tampere University Press.
- Ulvinen, V-M. 2012. *Ymmärtävää sosiologiaa – fenomenologisen sosiologian näkökulma kokemuksen tutkimukseen*. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin ja T. Suorsa (toim.) *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija*. Tampere: Juvenes Print, 49–71.
- University of Southern California, USC. 2016. Antonio Damasio, Faculty Profile. <https://dornsife.usc.edu/cf/faculty-and-staff/faculty.cfm?pid=1008328> (luettu 9.12.2015).

- Uusikylä, K. 2006. Luovuuden neljä elementtiä. Teoksessa K. Uusikylä & J. Piirto. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Juva: Atena.
- Valleala, U. M. 2006. Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä: kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryhmän ja työtiimin keskusteluissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 280.
- van Geert, P. & Steenbeek, H. 2008. Brains and the dynamics of “wants” and “cans” in learning. *Mind, Brain, and Education* 2 (2), 62–66.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammerpaino.
- Varto, J. 1993. Tästä jonnekin muualle. Polkuja Heideggerista. *Filosofisia Tutkimuksia Tampereen Yliopistosta*. Vol XL.
- Vuorinen, I. 2005. Tuhhat tapaa opettaa. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Vuorinen, R. 1995. Persoonallisuus & minuus. Juva: WSOY.
- Waldl, R. 2005. J. L. Morenos einfluss on Martin Bubers Ich und du. (Englanninkielinen abstrakti; J. L. Moreno's influence on Martin Buber's I and thou.) *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* 4 (1), 169–173.
- Wheelan, S. A. 2009. Group size, group development, and group productivity. *Small Group Research* 40 (2), 247–262.
- Williams, A. 2002. Ryhmän salaisuudet. *Sosiometria muutoksen voimavarana*. Juva: WS Bookwell.
- Wilson, J. M., Goodman, P. S. & Cronin, M. A. 2007. Group learning. *Academy of Management Review* 32 (4), 1041–1059.
- Yalom, I. D. & Leszcz, M. 2005. *The theory and practice of group psychotherapy*. 5. painos. New York, NY: Basic Books.
- Zhou, J. 2012. The effects of reciprocal imitation on teacher–student relationships and student learning outcomes. *Mind, Brain and Education*. 6 (2), 66–73.
- Zuretti, M. 1994. The co-unconscious. Teoksessa P. Holmes, M. Karp ja M. Watson (toim.) *Psychodrama since Moreno*. Innovations in theory and practice. London: Routledge, 213–218.

LIITTEET

LIITE 1: Esimerkki yhden seminaarin kulusta

(kouluttajan omat muistiinpanot)

I päivä

Tervetuloa

- o käytännön asiat ja tarvittavat kysymykset

Aamupäivän työskentely (Ryhmän rakentuminen ja oppimisen käsite):

Orientaatio yhteiseen työskentelyyn korttien avulla.

Kysymys: Valitse kortti, joka kertoo jotakin siitä, mitä ensimmäisen seminaarin ja toisen seminaarin välinen matka on ollut sinulle?

Ryhmän rakentaminen; yksi asia, minkä muistat vieressä istuvasta edelliseltä kerralta, ja kerro se yhdellä lauseella

Teemaan virittäytyminen; kirjoitetaan itselle muistiin

- o omia merkittäviä oppimiskokemuksia
 - mikä teki niistä merkittäviä?
- o Mikä oppimisessa sinua kiinnostaa nyt?
- o Kerätään molemmista pohdinnoista lista seinälle ja jaotellaan ne neljään kenttään teemoittain

Lounastauko

Ryhmäkeskustelut nelikentällä:

- o keskustellaan kuhunkin kenttään kuuluvista asioista. Ryhmät vaihtuvat kenttien välillä. Jokainen käy keskustelemassa jokaisesta teemasta.

Teoreettinen syventäminen oppimisen ilmiöstä; mitä se kertoo tämän päivän yhteiskunnasta ja koulutuksen paikasta yhteiskunnassa?

- o Täydentävä materiaali

Kahvitauko

Muutokset oppimisen käsityksissä:

Ryhmätehtävä: Oppimisympäristökartta ja nykytilanne

- o Oppimisympäristöissä tapahtuneet muutokset ja omakohtainen kiinnittyminen muutoksessa; mikä on paikkani opettajana?

Pitkä teoreettinen keskustelu päivän päätteeksi

- Täydentävä materiaali

II päivä

Yhteinen kysymys ryhmäläisille ja keskustelu;

- Miten eilinen nyt elää mielessä?

Työskentely oppimisteorioista (3 ryhmää)

- Ihmiskäsityksiä oppimisteorioiden takana
- Oppimiskäsitys teorioiden takana
- Opettajan asema eri teorioissa

Lounastauko

Pienet esitykset joka ryhmältä, ja yhteinen johtopäätösten tekeminen siitä, mitä oppiminen voi teorioiden valossa olla

Teoreettinen keskustelu / vuorovaikutteinen luento oppimiskäsitysten taustalla vaikuttavista teorioista

Kahvitauko

Arviointijärjestelmä opettajaopinnoissa

Opettajaopintojen eteneminen, opintopiirien ohjeistus

- Kysymykset ja havainnot tähän mennessä

Loppukierros; sana paperille, jotka laitetaan keskelle lattialle, ja niitä katsotaan hiljaisuudessa ja lähdetään pois

Teemoja seuraavaan seminaariin: opettaminen ja opetusmenetelmät;

Opettajuus tänä päivänä

- mitä se on?
- mitkä ovat haasteet?
- mistä kohtaa itse tulen siihen mukaan?

LIITE 2: Tervetulo kirje

Dear new teacher student,

Welcome to start your teacher studies in the Teacher Education College. I'm your tutoring teacher, Tuovi Leppänen, and I will work with you during the following academic year. Teacher studies contain different kinds of learning methods, such as seminars, learning circles, teaching practice and self-studies. Seminars will be held once a month and they last usually 2 days. You can find a list of seminar dates at appendix one. We work in seminars based on your experiences and knowledge and we use different kinds of participatory methods. In addition to that, you will write a learning diary and we will write a group learning diary together. Learning diaries work as an essential learning tool for you as an individual student and for the whole group. Also two group interviews are planned to support the learning process.

During your studies one of my tasks is to collect information about the process of adults' group learning. My long term goal is to write my doctoral thesis on this theme. The working title for the research is "Group as a learning space". The focus of this is to better understand what adults' learning is in a group and how to facilitate this process.

I would like to ask you to cooperate with me by allowing me to use our learning diary texts, interviews and videotapes as my research data. The interviews and some seminar parts will be videotaped in a way that it doesn't disturb our seminar work too much. At the beginning of your studies I will ask you to give permission to use this material. This is totally voluntary. Hence if you don't give permission, I will not use your texts as my data. We will have a discussion about all the details and professional courtesy, privacy and anonymity in the first seminar.

If you have any questions about your studies or my research, please contact me. Contact information: tuovi.leppanen@jamk.fi, mob: +358 40 5322861

Best regards,

Tuovi Leppänen

LIITE 3: Tutkimuslupa

Student's name:

Permission to research

I'm aware that my student group is a research group for my tutoring teacher.

I give my permission to my tutoring teacher Tuovi Leppänen to use my learning diary texts, interviews and videotapes as research data.

I require using this data according discussed professional courtesy, privacy and anonymity.

Jyväskylä 27.8.2012

Signature

LIITE 4: Oppimispäiväkirjojen ohjeistukset**Personal learning diary**

A learning diary is a personal learning tool, which enables you to specify and reflect on the aims of your studies and the activities that are essential for the development of your learning process. Write your learning diary after every seminar.

Please, write about your observations regarding your own experiences, study process and seminar content. In the context of working on assignments a learning diary helps you to understand your own learning. Furthermore, it functions as a self-assessment tool. You are able to write informally about your own opinions on professional skills, knowledge in general, you as learners, learning processes, your own teaching skills and the way that you think learning changes during your studies. You can view your learning diary as a means of developing your own professional identity.

You can document your observations and experiences in many ways. In addition to Optima Learning Diary texts the learning diary may contain blog entries, drawings, photographs, mind maps, paper clippings etc.

Group diaries:

A group diary supports our common learning process as a group. This is open for all group members including tutoring teacher. Write a group diary after every seminar.

Please write about your study path to the whole group here. You can be personal but please, remember to protect yourself and other study mates in the group.

LIITE 5: Ryhmäkeskustelukysymykset

Ryhmäkeskustelun kysymykset, syksy

- 1) What has happened during this autumn in teacher studies?
- 2) How have you felt it?
- 3) What are the most significant/meaningful experiences?

Ryhmäkeskustelun kysymys, kevät

What has the teacher education been to you?