

RYHMÄPROSESSIN MERKITYS OPPIMISESSA

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Kasvatustieteiden laitos

Tampereen yliopisto

Kesäkuu 2005

Kimmo Kovanen

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos

KIMMO KOVANEN: Ryhmäprosessin merkitys oppimisessa

Pro gradu-tutkielma, 85 sivua, 6 liitesivua

Kasvatustiede

Kesäkuu 2005

Tutkimus tarkastelee ryhmäprosessin merkitystä oppimisessa. Tutkimuksen kontekstina toimii Seinäjoen ammattikorkeakoulun kulttuurin ja muotoilun yksikössä järjestetty tarinateatterikurssi. Kurssiin osallistujat ovat olleet kulttuurituottajaopiskelijoita. Kurssi on kuulunut osana heidän pakollisiin opintoihinsa. Kurssi oli organisoitu ryhmämuotoiseksi, jolloin ryhmäprosessilähtöiset teemat nousivat luonnollisesti myös oppimisen keskiöön. Oppilaitoksessa on ollut tutkimuksen kuluessa ollut käynnissä koulutusohjelman uudistus.

Tutkimuksen teoreettinen osuus jakautuu sosiaalipsykologiseen ja kasvatustieteelliseen osaan. Näistä ensin mainitun kautta hahmotetaan ryhmäprosessin eri ulottuvuuksia, joita ovat aika, suhteet, tietoisuus ja muutos. Toisena mainitut teoriat perustuvat sosiokulttuuriseen oppimisenäkemykseen sekä tiedon rakentelua ja prosessointia koskeviin oppimisen aspekteihin.

Tutkimus on kvalitatiivinen, toimintatutkimuksen traditioita seuraileva analyysi. Lisäksi ryhmäprosessin kuvauksen voidaan katsoa olevan ainutlaatuista, joten tutkimusta voidaan pitää myös tapaustutkimuksena. Aineisto tutkimukseen on kerätty oppimispäiväkirjojen ja haastattelujen kautta. Tukena ovat olleet ryhmän itsensä ja tutkijan tekemät havainnot. Analyysi on tehty aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Tätä on laajennettu osin myös teoriasidonnaiseksi.

Ryhmäprosessi kulkee omalakisesti. Se ei siis välttämättä ole teorianmukaista. Tutkittavan ryhmän kokemus omasta prosessistaan oli yllättävän myönteinen. Oppiminen on noudatellut melko paljon yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita, joskin tutkittavan ryhmän oppimiseen liittyi myös omia erityisyyksiä. Ryhmäprosessilla näyttää olevan merkitystä oppimisessa, varsinkin jos siihen liittyvää tematiikkaa käsitellään oppimisen kuluessa. Tällaisia teemoja ovat olleet yhtenäisyys, ilmapiiri, jäsenten väliset suhteet ja yhteistoiminta.

Tutkimus tarjoaa näkökulmia ryhmäprosessin perustalle rakennettavalle pedagogiikalle. Sitä kautta myös opetus suunnitelmalliset ideat ja opettajan asema luokkahuoneessa tulevat haastetuiksi uuteen. Tulevaisuuden pedagogisessa viidakossa kuitenkin lienee tilaa ryhmäprosessiperustaisellekin oppimiselle.

Avainsanat: ryhmän oppiminen, ryhmäprosessi, yhteistoiminnallinen oppiminen, tarinateatteri, toimintatutkimus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	RYHMÄPROSESSIN KESKEISIÄ ULOTTUVUUKSIA.....	9
2.1	Mikä ryhmä on?.....	10
2.2	Mitä ryhmäprosessi on?.....	12
2.3	Aika – ryhmä kehittyy suhteiden ja perustehtävän jännitteessä.....	12
2.4	Suhteet – ryhmän jäsenten välille muodostuu rakenteita	16
2.5	Tietoisuus – ryhmä etsii perustehtäväänsä	19
2.6	Muutos – ryhmä tutkii ja kehittää itseään.....	21
3	NÄKÖKULMIA RYHMÄN OPPIMISEEN.....	25
3.1	Sosiokulttuurisen oppimisen näkemyksen teoriaperusta	29
3.2	Situationaalinen tieto ja oppimiskäsitys	31
3.3	Tiedonmuuntelu tiedon rakentamisena	33
3.4	Ba tiedon rakentamisen tilana	35
3.5	Reflektio tiedon prosessointina	37
4	TUTKIMUSASETELMA.....	39
4.1	Tutkimusongelmat	41
4.2	Tutkimusmenetelmä.....	42
5	AINEISTO.....	44
5.1	Aineiston kerääminen.....	44
5.2	Aineiston analyysi.....	46
6	RYHMÄPROSESSI.....	47
6.2	Ryhmän historia.....	47
6.3	Tarinateatterikurssin ryhmäprosessi	49
6.4	Hyvä ryhmä?	54
7	RYHMÄN OPPIMINEN	56
7.1	Orientaatio	56
7.2	Motivaatio.....	58
7.3	Oppimisen kohde.....	59
7.4	Ryhmän oppimisprosessi.....	59
7.5	Tarinateatteriesitys oppimiskokemuksena.....	61
8	RYHMÄPROSESSIN MERKITYS OPPIMISESSA	63
8.1	Ryhmän yhtenäisyys	63
8.2	Ryhmässä koettu ilmapiiri	64
8.3	Ryhmän jäsenten väliset suhteet.....	65
8.4	Ryhmän jäsenten välinen yhteistoiminta.....	66

9	TULOSTEN YHTEENVETO.....	68
9.1	Ryhmäprosessin teoreettinen tulkinta.....	68
9.2	Ryhmän oppimisen erityisyydet.....	70
9.3	Ryhmäprosessilla on merkitystä.....	72
9.4	Kohti ryhmäprosessiin perustuvaa oppimista.....	73
10	POHDINTA.....	77
10.1	Tutkimustulokset.....	77
10.2	Oma roolini tutkijana.....	78
10.3	Luotettavuus.....	78
11	LÄHTEET.....	82
	LIITTEET.....	86
	Liite 1. TUTKIMUSLUPA.....	86
	Liite 2. OPPIMISPÄIVÄKIRJA.....	87
	Liite 3. HAVAINTOPAPERI.....	88
	Liite 4. YKSILÖHAASTATTELUIJEN RUNKO.....	89
	Liite 5. ENSIMMÄINEN RYHMÄHAASTATTELU 13.12.2004.....	90
	Liite 6. TOINEN RYHMÄHAASTATTELU 17.1.2004.....	91

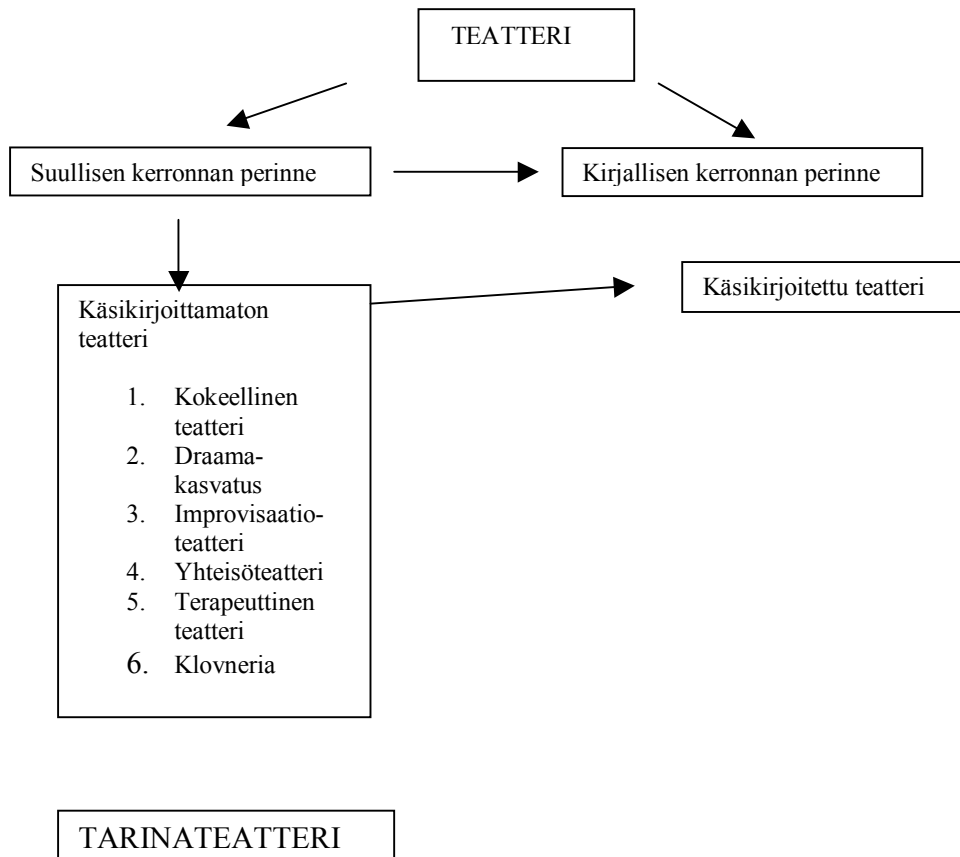
1 JOHDANTO

Tämä on kvalitatiivinen toimintatutkimus, jossa tutkin ryhmäprosessin merkitystä oppimisessa. Tutkittavana ryhmänä on Seinäjoen ammattikorkeakoulun kulttuurituottajaopiskelijoiden ryhmä. Ajatuksellisesti tutkimus niveltyy osaksi kyseisessä oppilaitoksessa keväällä 2005 käynnistettyä koulutusohjelman uudistusta, jonka tarkoituksena on ollut oppimissisältöjen ja koulutusrakenteiden muuttaminen. Tarinateatterikurssin aikana on pyritty sellaisiin oppimista tukeviin järjestelyihin, joita koulutusohjelmassa ei ole kovin laajalti aikaisemmin hyödynnetty.

Kulttuurituottajien koulutuksessa käytetään paljon ryhmämuotoisia oppimismenetelmiä. Ryhmän merkitystä ei kuitenkaan ole selvitetty kovin tarkasti. Miksi ryhmä on tarpeellinen oppimisessa? Jo tästäkin syystä on perusteltua tutkia aihetta perusteellisemmin. Toimintatutkimus mahdollistaa asetelman, jossa tämänkaltainen kehittämisspyrkimys pääsee oikeuksiinsa.

Tutkimus on toteutettu tarinateatterikurssin aikana. Tarinateatteri voidaankin määrittää tutkimusta kehystäväksi taustaksi. Tarinateatteri (playback theatre) on Jonathan Foxin 1970-luvulla kehittämä improvisationaalisen yhteisöteatterin muoto. Tarinateatterin keskeisiä elementtejä ovat taide, rituaali ja sosiaalinen vuorovaikutus. Tarinateatterissa taide tarkoittaa ryhmän kykyä tunneintensiiviseen ja monipuoliseen ilmaisuun tässä ja nyt. Lisäksi taiteellisuus näkyy ilmaisukielen sävykkyytenä. Rituaali vastaavasti liittyy sääntöihin, jotka kehystävät näyttelijöiden luomaa elämystä. Lisäksi rituaalissa on aina läsnä transendenttinen taso. Se viittaa intuitiiviseen työskentelyyn, jossa näyttelijät tulkitsevat tarinaa tarinan sisällä. Rituaalin avulla mahdollistuu myös muutospyrkimykset. Sosiaalinen vuorovaikutus viittaa psykologiseen ja sosiaaliseen osaamiseen, joka on keskeistä tarinateatterissa. (Fox 1999.)

Fox (katso Fox 2003, 9-78) sijoittaa tarinateatterin draaman kenttään kuvion 1. mukaisesti:



KUVIO 1. Tarinateatterin sijoittuminen draaman kenttään Foxin (2003) mukaan.

Kuvion mukaisesti tarinateatteri on saanut vaikutteita suullisen kerronnan perinteestä ja siitä juontuvista draaman lajeista. Siten tarinateatteri perustuu vahvasti yhteisöllisyyteen. Tarkoituksena on toisaalta rakentaa yhteisöä, mutta toisaalta myös tutkia sitä. Tarinateatterissa yleisö kertoo oman elämänsä tarinoita ohjaajan haastattelemana. Sitten näyttelijät improvisoivat näitä tarinoita erityisillä tekniikoilla. Tarinateatteria on sovellettu kasvatuksen, koulutuksen, terapian, sosiaalityön, taiteen ja (työ)yhteisöjen kehittämisen aloilla. (Fox 1999, 2003.)

Oma asemani tutkijana on moniroolinen. Ensisijaisesti olen toiminut tarinateatterin ohjaajana, jolloin oppimiseen ja ohjaamiseen liittyvät prosessit ovat olleet etusijalla. Toissijaisesti olen ollut ryhmän oppimisen ja prosessin tutkija. Koko tutkimusprosessin ajan olen ollut suhteellisen aktiivinen osallistuja muiden joukossa. Tutkijan roolini on ollut siis vuorovaikutteista suhteesta olemista tutkimuskohteeseen. Siten tieteen tekemiseen liittyvä vaatimus objektiivisuudesta tulee uhatuksi, joskin kaikki tieteellinen toiminta on lopulta subjektiviteettiin sidoksissa. Näin ollen tutkimuksellani on myös tapaustutkimuksen piirteitä.

Ihminen on sosiaalinen olento. Siitä johtuen ihminen myös liittyy elämänsä aikana moniin ryhmiin ja yhteisöihin. Ryhmien merkitys ihmisen identiteetin ja sosiaalisen osaamisen ke-

hittymisen kannalta lienee kiistaton. Tieteessä ryhmistä on puhuttu jo pitkään, mutta varsinainen pienryhmätutkimus on nuorta. Se on perinteisesti kuulunut sosiaalitieteellisen, erityisesti sosiaalipsykologisen, tutkimuksen kenttään.

Yksilön oppiminenkin tapahtuu ryhmässä. Toisaalta myös ryhmää voidaan pitää oppimisen subjektina. Tästä syystä onkin hyödyllistä miettiä, miten ryhmää voisi hyödyntää oppimistapahtumassa. Ryhmää ja sen prosesseja ei kuitenkaan voida käyttää oppimisen edistämiseksi ilman riittävää ymmärrystä siitä ilmiökentästä, jossa ryhmä näyttäytyy oppimistilanteessa. Siten ryhmää hyödyntävien oppimismuotojen tultua pedagogiseen käytäntöön myös ryhmäprosesseihin liittyvän tiedonmuodostuksen tarve kasvatustieteessä on lisääntynyt (Öystilä 2001; Johnson & Johnson 2000; Häkkinen & Arvaja 1999).

Ensisijainen tavoitteeni on empiirisen tiedon etsiminen opiskelijaryhmän ryhmäprosessista. Ryhmäprosessi tässä tutkimuksessa tarkoittaa erityisesti sitä, mitä yksilöiden välillä tapahtuu ryhmätilanteessa. Tutkimukseni keskittyy etsimään niitä merkityksiä, joita oppijat antavat oppimista tukevalle ryhmäprosessille. Lähestyn tutkimuskohdettani oppijoiden kokemusten kautta.

Pyrin siis antamaan äänen oppijoille itselleen. Siten tutkimukseni osallistuu myös pedagogiseen keskusteluun oppijan asemasta oppimistapahtumassa. Pedagogiikka voidaan käsittää tapana saavuttaa ne oppimisen tavoitteet, jotka oppimisen ohjaaja tai opetussuunnitelma määrittelee. Kun puhutaan ryhmäprosessiin perustavasta pedagogiikasta, oppiminen sitoutuu itse tilanteeseen ja vuorovaikutuksellisiin reunaehtoihin. Tästä on käytetty nimitystä situationaalinen oppiminen (situated learning). Tällöin voidaan puhua myös emansipoitumisesta, joka voi johtaa oppijoiden valtaistumiseen. Emansipatorisen oppimisen keskeisiä teoreetikkoja ovat mm. Freire (1998) ja Mezirow (1995). Heidän oppimiskäsityksissään korostuvat reflektio, demokratia ja dialogi. Reflektio viittaa siihen toimintaan, jolla oppija tulee tietoiseksi omasta oppimisestaan. Dialogi on reflektion väline (Mezirow 1995b, 374). Demokratiaa voidaan pitää reflektion ja dialogin tuloksena (Freire 1998).

Toissijainen tavoitteeni on dialogin luominen sosiaalipsykologisen ja kasvatustieteellisen ryhmäproblematiikan välille. Tämä painottuu erityisesti teoreettisessa osuudessa, mutta myös analyysissa voi olla havaittavissa sosiaalipsykologista alkuperää olevaa esiyymmärrystäni. Tähän niveltävät myös ammatilliset kehittymistarpeeni. Olen useita vuosia työskennellyt ryhmien parissa niin koulutuksen kuin draamankin alalla. Varsinkin kouluttajana pohdin usein ryhmäprosessilähtöisen pedagogiikan mahdollisuuksia ja mahdottomuuksia.

Huotari (1996, 102-107) on pohtinut kasvatustieteen mahdollista asemaa soveltavana sosiaalitieteenä. Tieteillä voidaan nähdä yhteisiä perusresursseja, jotka tarkoittavat maailmaa, sen rakenteita, vaikutusmekanismeja ja dynamiikkaa koskevia teorioita. Oleelliseksi Huotari nostaa kysymyksen siitä millaiseksi kasvatustieteellinen tutkimuskohde muodostuu, jos kasvatustiede lainaa sosiaalitieteellisiä teorioita, jäsenyykö tutkimuskohde relevantisti. Kuitenkin hän väittää, että näiden resurssien hyödyntäminen on osa kasvatustieteellistä asiantuntijuutta. Tämä edellyttääkin pohdintaa tieteiden välisen yhteistoiminnan tarkoituksenmukaisuudesta ja eettisyydestä. Siten tutkimukseni toissijainen tavoite on tietoinen riski. Pyrin kuitenkin luomaan myös sellaista kasvatustieteellistä teoriakehystä, jonka avulla tutkimukseni voi olla myös kasvatustieteellisesti perusteltu.

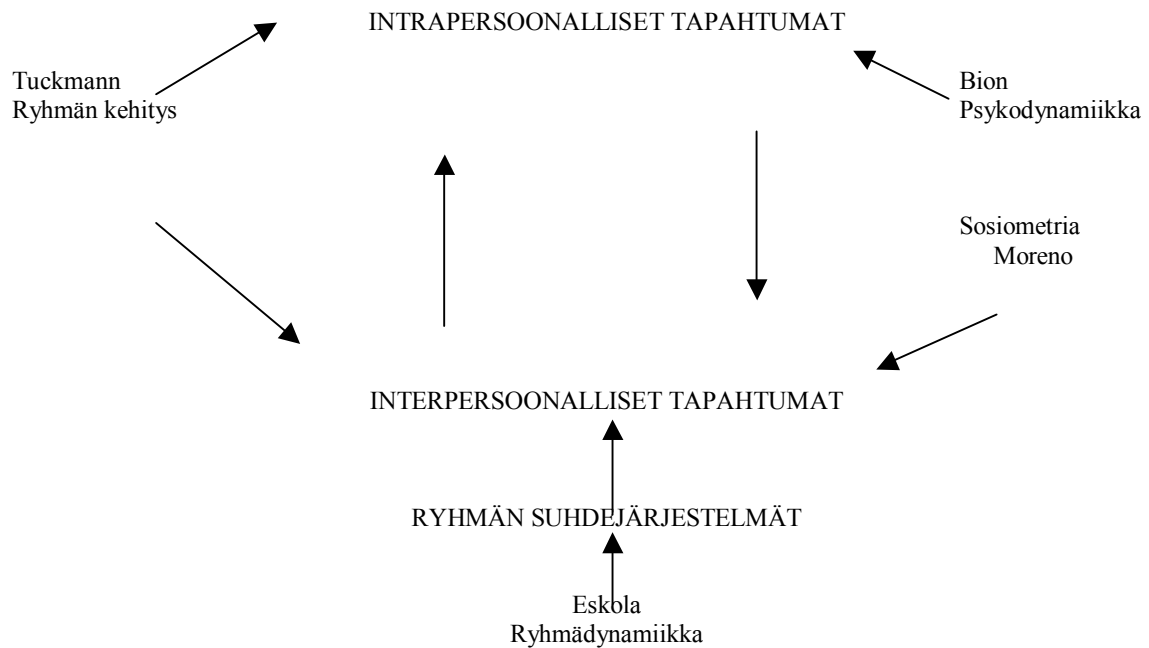
Huotarin (1996, 106) sanoin: ”Siinä määrin kun soveltaminen edellyttää erilaista sosiaalisen maailman jäsentämisen tapaa, esimerkiksi tapahtumahorisontin kerroksellisuuden huomioimista, lähdetieteenalojen intressien ulkopuolelle jäävien tuotosten tai prosessien selittämistä tai yhdistämistä joihinkin toisiin, kasvatustieteellinen soveltaminen näyttäisi vastaavasti tarvitsevan lähdeteorioiden rinnalle, tai ehkä enemmänkin niiden jatkoksi myös omaa teorianmuodostusta.”

2 RYHMÄPROSESSIN KESKEISIÄ ULOTTUVUUKSIA

Tutkimukseni ryhmäteoreettinen osuus nojautuu ryhmän kehitystä kuvaavaan esitykseen (Tuckmann 1965), sekä psykoanalyttiseen (Bion 1979) ja systeemiseen (Moreno 1953, 1977) ryhmäteoriaan. Näiden ohella tarkastelen ryhmän suhteita rakenneteoreettisesti (Eskola 1975; Charpentier 1979). Valitsin juuri nämä teoriat ryhmäteoreettisen tarkastelun kivijaloiksi, koska ne edustavat klassista ryhmäteoriaa. Tuckmannin ja Bionin teoria on laajasti siteerattu. Morenon teoria ei ole kovin tunnettu, mutta on merkittävä sikäli, että sillä on yhteyksiä muihin klassisiin ryhmäteorioihin. Eskolan teoria on sosiaalipsykologisista peruskäsitteistä koottu esitys, jonka avulla voidaan koostaa ryhmädynaamisten ilmiöiden kenttää.

Lisäksi valitsemani teoriat luovat riittävän moniulotteisen kuvan ryhmäprosessista. Ryhmäprosessi on jo inhimillisellä ja kokemuksellisella tasolla varsin mutkikas. Siihen liittyvät tekijät ovat ennen kaikkea inhimilliseen käyttäytymiseen sidoksissa. Inhimillinen toiminta saattaa olla joskus kovin arvaamatonta. Siten myös yksi teoria ei vielä itsessään kuvaa riittävän kattavasti tuon toiminnan monisyisyyttä.

Seuraavassa kuviossa (kuvio 2.) näkyy edellä mainittujen ryhmäteorioiden anti ryhmäprosessin käsitteelliselle hahmottamiselle. Karkeana ryhmäprosessin yleistyksenä pidän intrapersonallisten ja interpersoonallisten tapahtumien välistä vuorovaikutusta. Intrapersonallisella tarkoitan ryhmän jäsenten sisäistämää todellisuutta, jonka he tuovat erilaisten representaatioiden muodossa mukanaan ryhmän todellisuuteen. Yksilö kantaa sisäistämiään rooleja, suhdemalleja ja aikaisempia ryhmäkokemuksia, jotka sitten heijastuvat aktuaalisiin ryhmätilanteisiin (Niemistö 1998b, 50). Interpersoonallisella vastaavasti tarkoitan ryhmän jäsenten välisestä toiminnasta syntynyttä ryhmätodellisuutta. Intra- ja interpersoonallisten tapahtumien välinen dynaaminen tapahtuminen on ryhmäprosessin ydintä.



KUVIO 2. Ryhmäprosessin teoreettinen jäsentyminen.

Ryhmän kehitysteoria selittää sekä yksilön että ryhmän tapahtumia. Ryhmän kehitys on yksilöiden kykyjen ja kompetenssien hioutumista ryhmäprosesseissa. Yksilön psykodynamiikka kuvastuu usein ryhmän tapahtumissa, erityisesti jäsenten välisissä suhteissa. Morenolaisen sosiometrian mukainen valinta-ajattelu niinikään näyttäytyy ryhmässä. Varsinainen ryhmädynamiikka syntyy kuitenkin ryhmän suhdejärjestelmissä, jotka voidaan nähdä myös sosiometrisen todellisuuden kuvaajina.

Kuten useimmille teorioille on tyypillistä, tämäkin esitys hieman yksinkertaistaa moniulotteista sosiaalista tapahtumista. Sellaisenaan se kuitenkin tarjoaa käyttökelpoisen mallin ryhmäprosessin ymmärtämiseksi, erityisesti koulutukseen ja oppimiseen liittyvissä konteksteissa.

2.1 Mikä ryhmä on?

The group is two or more individuals in face-to-face interaction, each aware of his or her membership in the group, each aware of the others who belong to the group, and each aware of their positive interdependence as they strive to achieve mutual goals. (Johnson ja Johnson 1991, 8.)

Ryhmä on kahden tai useamman henkilön vuorovaikutukseen perustuva kokonaisuus, jolloin henkilöiden välillä on vakaat, rakentuneet suhteet, yhteisiä tavoitteita sekä ryhmän jäsenet tunnistavat ryhmän jäsenyytensä. (Tiuraniemi, 1993, 45.)

Ryhmiä ominaislaatuja voidaan eritellä niiden koon ja tarkoituksen mukaan. Pienryhmäksi mielletään 5-12 hengen ryhmä, keskikokoiseksi 12-20 henkeä ja suurryhmästä puhutaan henkilöluvun ylittäessä kahdenkymmenen. Ryhmän koko liittyy kahteen ryhmän perusvoimaan: kiinteyteen ja hajoamiseen. Tavallisesti pienempi ryhmä on kiinteä, koska vuorovaikutusta tapahtuu enemmän ja persoonallisemmalla tavalla kuin suuressa ryhmässä. Suurryhmässä ilmenee enemmän ristiriitoja, polarisointia ja alaryhmien kehittymistä, jotka ovat lähtöisin yksilön ja ryhmän tarpeiden välisestä ristiriidasta. (Niemistö 1998b, 59; Kuivalahti 1999, 190.)

Cooley jakaa ryhmät primaari- ja sekundaariryhmiin. Keskeisiä primaariryhmiä ovat perhe, toveri- ja naapuruusryhmät. Näille on tyypillistä välitön vuorovaikutus, yhteenkuuluvuuden tunne ja tiivistunnelmainen yhdessäolo. Primaariryhmällä on ratkaiseva merkitys yksilön persoonallisuuden kehitykselle. Tavoitteita voi olla useitakin, mutta niitä ei välttämättä ole määritelty selkeästi. Sekundaariryhmät sitä vastoin keskittyvät yhden selkeän tavoitteen ympärille. Vuorovaikutus on epäsuorempaa ja yhteenkuuluvuus on vähäisempää. Sekundaariryhmällä on kuitenkin kiinteä muoto ja säännöt. (Tiuraniemi 1993, 46.)

Balesin mukaan ryhmällä onkin aina tyypiltään kahdenlaisia *tavoitteita* ja tehtäviä. Ensimmäinen on instrumentaalinen eli välineellinen: toiminnassa pyritään toteuttamaan ryhmälle ja sen toimille asetettuja tavoitteita. Toinen on ekspressiivinen eli jäsenten viihtyvyyteen liittyvä tavoite. Ryhmän on jollakin tasolla vastattava ryhmän muihinkin tarpeisiin siten, että jäsenillä säilyy halu pysyä ryhmässä ja toimia siinä tehokkaasti ryhmän päämäärien hyväksi. (Lahikainen ja Pirttilä-Backman 2000, 156; Gahagan 1977, 102-103.)

Viiteryhmä edustaa sitä ryhmää, johon yksilö haluaa samaistua ja jossa hän haluaa tulla hyväksytyksi (Tiuraniemi 1993, 46). Viiteryhmän käsite kuvaa sitä mekanismia, kuinka yksilön ihannoimat ryhmät vaikuttavat hänen minäkäsitykseensä ja asenteisiinsa. Kelleyn (1952) mukaan viiteryhmällä on kaksi funktiota, normatiivisuuteen ja vertailuun perustuva. Ensin mainittu viittaa siihen, kuinka yksilö sisäistää viiteryhmän arvot ja normit käyttäytymisessään. Toisena mainittu tarkoittaa sitä, miten viiteryhmät toimivat yksilön standardeina hänen arvioidessaan itseään tai toisia. Viiteryhmä voi olla siis positiivinen, mutta myös negatiivinen. Tällöin yksilö ei halua kuulua johonkin ryhmään. Sen seurauksena yksilö pyrkii käyttäytymään täysin päinvastoin kuin ryhmä. Siten ryhmällä on edelleen samanlaista vaikutusta häneen kuin viiteryhmällä. (Eskola 1986, 143-144.)

2.2 Mitä ryhmäprosessi on?

Ryhmäprosessin ulottuvuudet voidaan jakaa tämän luvun teorioiden mukaan seuraavasti: aika (Tuckman), suhteet (Tuckman, Eskola, Moreno, Bion), tietoisuus (Moreno, Bion) ja muutos (Moreno). Siten ryhmäprosessi voidaan määritellä tietyssä ajassa ja tietyissä suhteissa tapahtuvaksi dynaamiseksi liikehdinnäksi, jolla pyritään yhteisesti sovittuun tavoitteeseen. Ryhmäprosessi voi tapahtua tietoisella tai tiedostamattomalla tasolla. Tietoisuuden poikkeamat merkitsevät muutosta suhteissa, mutta myös tehtävän suorittamisessa. Välillä ryhmäprosessi voi näyttäytyä tietynlaisena ryhmän jäsenten välisenä dynamiikkana, välillä se voi rakenteistua ryhmäilmiöiksi.

Ryhmäprosessi voidaan määritellä myös tapahtumien sarjaksi, mutta toisaalta se on myös eri tapahtumien välistä dynamiikkaa. Tapahtumien sarja tarkoittaa tiettyyn aikaan sitoutumista, mutta se ei välttämättä ole pelkästään lineaarista. Tapahtumien välinen dynamiikka viittaa asioiden välisiin suhteisiin ja näistä koituviin seurauksiin.

Ryhmäprosessi voidaan ajatella joko yksilöä tai tehtävää hyödyttäväksi. Ensin mainitussa tapauksessa ryhmän suhteet ja niistä tietoiseksi tuleminen ovat tärkeitä ennen kaikkea yksilön oman kasvun kannalta. Toisessa tapauksessa ryhmäprosessin eri tasoja hyödynnetään jonkin yhdessä sovitun tavoitteen tai tehtävän saavuttamiseksi. Tutkimukseni pyrkimyksenä on osoittaa ryhmäprosessin merkitys oppimisessa. Siten ryhmäprosessi on väline ryhmän oppimiseen. Tämä ryhmäprosessin objektivoinen asettaa ryhmän oppimisen kahden vastapoolin välille. Nämä ovat suhteiden hoitaminen ja tehtävän suorittaminen. Ne eivät välttämättä ole vastakkaisessa suhteessa toisiinsa. Ne voivat olla myös rinnakkain kulkevia ja toisiaan täydentäviä prosesseja.

2.3 Aika – ryhmä kehittyä suhteiden ja perustehtävän jännitteessä

Tuckmannin (1965) esittämä ryhmän kehitysvaiheteoriat on muodostunut klassikoksi. Tuckmann tutki yli viisikymmentä aihetta käsittelevää artikkelia ennen kuin julkaisi oman teorian (Johnson & Johnson 1991, 30.). Sitä siteerataan melkein aina, kun halutaan puhua ryhmädynamiikasta tai -ilmiöistä. Myöhemmissä ryhmän kehitystä kuvaavissa malleissa prosessia kuvataan samankaltaisena, vaikka kehitysvaiheet nimettäisiinkin eri tavalla (Niemistö 1998a, 15).

Esimerkiksi Johnson & Johnson (2000) ovat luoneet Tuckmannin teorian pohjalta ryhmän kehityksen jäsenyyksen, joka sopii tehtäväkeskeisiin ryhmiin. Jäsenyyksessä on mukana myös

ryhmän ohjaajan rooli. Ohjaajan osuus näkyy erityisesti siinä, miten hän osallistuu seuraaviin vaiheisiin. Ne kuvaavat ryhmän kehityksen vaiheita, mutta myös niitä päämääriä, joita ohjaaja voi omalle työlleen asettaa.

1. Toimintatapojen määrittäminen ja muotoileminen.
2. Toimintatapojen yhdenmukaistaminen ja tutustuminen.
3. Vastavuoroisuuden tunnistaminen ja luottamuksen rakentaminen.
4. Kapinoiminen ja erillistyminen.
5. Sitoutuminen ryhmän päämääriin ja menettelytapoihin.
6. Toimiminen kypsästi ja tuotteliaasti.
7. Päättyminen.

(Johnson & Johnson 2000, 31-32.)

Tuckmannin teoria on esitys ryhmän vaiheittaisesta kehityksestä, joka tapahtuu ryhmän perustehtävän ja ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen jännitteessä. Jännitteen ratkaiseminen on edellytys ryhmän toiminnan eheydelle. Ryhmän kehitysvaiheet ovat erilaisia ratkaisuja, jotka liittyvät ryhmän jäsenten liittymisen ja itsenäisyyden perusristiriitaan (Öystilä 2002, 91).

Orientaatiovaiheessa (forming) ryhmän vuorovaikutussuhteita leimaa testaus ja riippuvuus. Niiden avulla etsitään hyväksyttävää ryhmäkäyttäytymistä ja suhdetta auktoriteettiin. (Niemistö 1998a, 13.) Testauksella tarkistetaan myös keskinäisiä valtasuhteita (Schein 1987,87). Tässä vaiheessa jäsenet muodostavat riippuvuussuhteen ohjaajaan (Johnson & Johnson 1987, 362; Öystilä 2002, 95). Uuteen ryhmään sopeutuminen aiheuttaa ryhmän jäsenille kolme sävyiltään emotionaalista ongelmaa. Ensimmäinen on identiteetin ongelma: Millaisessa roolissa minut hyväksytään? Kuka olen ja mitä minulta odotetaan tässä ryhmässä? Toinen liittyy kontrolliin ja valtaan: Miten vaikutusmahdollisuudet jakautuvat? Kolmas kytkeytyy hyväksytyksi tulemisen ja läheisyyteen: Hyväksytäänkö minut ryhmän jäseneksi? Millaista läheisyyttä ryhmän jäsenten välinen keskinäinen arvostus edellyttää? Mitä riskejä ja vaaroja tähän sisältyy? (Schein 1987, 163.) Vaiheen tehtäväkäyttäytyminen on perustehtävään orientoitumiseen sekä järjestäytymiseen ja muodollisiin toimintasääntöihin painottunutta (Öystilä 2002, 94).

Kuohuntavaiheessa (storming) vuorovaikutusta leimaa konfliktit ja polarisoituminen, joka ilmenee vihana ja turhautumisena. Konfliktit toimivat vastarintana suhteessa ryhmän koheesioon ja perustehtävään. Ryhmän jäsenet pyrkivät osoittamaan yksilöllisyyttään. (Niemistö 1998a, 15.) Se näkyy kiinnittymisenä omiin tarpeisiin. Kuohunta synnyttää alaryhmiä, joten alussa määritellyt valtasuhteet muuttuvat. Konfliktit palvelevat myöhemmin kehittyvää ryhmän kiinteyttä ja yhteistyötä (Williams 1989, 181-183). Kuohuntavaihe ei välttämättä aina il-

mene konflikteina, joissakin tapauksissa se voi jäädä kokonaan pois tai ilmetä suhteellisen laimeana (Niemistö 1998a).

Yhdenmukaisuusvaiheessa (norming) vuorovaikutussuhteissa saavutetaan yhteenkuuluvuuden tunne ja sisäinen vastustus voitetaan. Jäsenet hyväksyvät toistensa yksilöllisyyden ja pyrkivät turvaamaan ryhmän olemassaolon perustamalla uusia ryhmälähtöisiä normeja. Konflikteja vältetään. (Niemistö 1998a, 15.) Tehtäväkäyttäytymisessä jäsenet vaihtavat avoimesti kulloiseenkin asiaan kohdistuvia tulkintoja ja mielipiteitä. Ryhmän jäsenet sitoutuvat ryhmän tavoitteisiin ja toisiinsa. He myös tukevat ja auttavat toisiaan. (Johnson & Johnson 2000, 33.) Tässä vaiheessa ryhmässä voi vallita voimakas me-henki. Ryhmässä voi esiintyä kontrollia suhteessa normien mukaiseen käyttäytymiseen ja myös käyttäytymisen muotoihin liittyviä sanktioita. (Öystilä 2002, 103.)

Viimeisessä vaiheessa ryhmästä on tullut *hyvin toimiva ryhmä* (performing). Ryhmästä on tullut kokonaisuus ja sen vuorovaikutussuhteet palvelevat niin ongelmanratkaisua kuin tehtävän suorittamistakin. Jäsenet ovat omaksuneet ryhmän toimintakykyä edistäviä rooleja. Ratkaisuehdotukset ovat rakentavia. (Niemistö 1998a, 15.) Ryhmä on oppinut hyödyntämään toistensa erilaisuutta ja osaamista. Ryhmän jäsenten asema on suhteellisen vakiintunut. Ristiriitoja saattaa esiintyä, mutta niitä osataan ratkoa rakentavasti. Ryhmä ponnistelee yhteistä tavoitettaan kohti. (Öystilä 2002, 104.)

Bionin (1979, 21) mukaan hyvässä ryhmässä on seuraavat ominaisuudet:

1. Ryhmällä on perustehtävä, jonka rajaa tavoitteet.
2. Ryhmän jäsenillä on käsitys ryhmän rajoista ja ryhmän suhteesta muuhun maailmaan.
3. Ryhmällä on kyky vastaanottaa uusia jäseniä ja luopua vanhoista jäsenistään.
4. Ryhmässä ei ole jäykkärajaisia alaryhmiä.
5. Ryhmä kykenee kohtaamaan jäsentensä esittämän kritiikin ja käsittelemään sitä.
6. Ryhmässä on vähintään kolme jäsentä.

Vuonna 1977 Tuckman lisäsi malliinsa viidennen eli *lopetusvaiheen* (adjourning). Ryhmä lopettaa toimintansa ja jäsenet hyvästelevät toisensa. Tunteet saattavat olla voimakkaitakin. (Niemistö 1998a, 15; Tiuraniemi 1993, 48.) Mitä kypsempi ja kiinteämpi ryhmä on ollut, sitä hämmentävämpää voi olla ryhmän lopetusvaihe. Tunteiden käsittely edesauttaa oppimiskokemuksen hahmottamista ja mahdollistaa ryhmän jäsenten siirtymisen uuteen. (Johnson & Johnson 2000, 33.)

Ryhmän jäsenten sosiaalistuminen ryhmään liittyy osaltaan ryhmän kehitysvaiheisiin. Orientaatiovaiheessa jäsenet arvioivat ryhmää ennen kaikkea mahdollisena samaistumiskohteena:

missä määrin ryhmä edustaa itselle tärkeitä arvoja. Kuohuntavaiheessa ryhmän jäsenet voivat sisäistää ryhmän tavoitteet. Sitoutuminen tehtävän suorittamiseen on ratkaistu yhdenmukaisuusvaiheessa. Siten myös ryhmän jäsenet voivat sosiaalistua ryhmäänsä. (Tiuraniemi 1993, 48.)

Ryhmän kehitysvaiheita esittävä teoria on aina yleistys, koska ryhmän kehitys ei etene näin suoraviivaisesti. Vaiheet saattavat olla päällekkäisiä tai niiden erottaminen ryhmäprosessista voi olla hankalaa. Joskus jokin tilanne voi regressoida ryhmää aikaisemman vaiheen ilmiöihin. (Koppinen ja Pollari 1993, 35.) Siten jokaisen ryhmän kehitysprosessi on ainutlaatuinen ja vaatiikin tutkimaan juuri sen ryhmän vuorovaikutuksen luonnetta (Jauhiainen ja Eskola 1994, 95). Ryhmän kehityskaari ei myöskään ole pelkästään lineaarinen, vaan myös syklinen (Öystilä 2002, 93).

Ryhmäprosessia voidaankin lähestyä teeman kautta. Ryhmäprosessi luo teemoja, joilla tarkoitetaan ryhmän käsittelemiä aiheita. Ryhmä saattaa toistaa niitä historiansa kulussa, jolloin ryhmäprosessin syklimäisyys todentuu ja samalla ryhmä ilmaisee itsestään jotakin tärkeää. Niemistö (1998a) on lisensiaatintyössään tutkinut pienryhmän kehitysvaiheita nimenomaan teemojen kautta tarkasteltuna. Tutkimus liittyi projektiin, jonka tarkoituksena oli kehittää kotipalvelutyöntekijöiden ammatti-identiteettiä. Niemistön tulos oli, että ryhmissä on havaittavissa Tuckmannin esittämät kehitysvaiheet. Ne näyttäytyivät ryhmä-, työ- ja henkilökohtaisen hyvinvointiteemojen välityksellä. Tutkittavat ryhmät erosivat toisistaan teemojen käsittelytavoiltaan. Tuloksien yleistettävyyttä ei olekaan mahdollista, koska tutkimus oli tapaustutkimus.

Niemistön (1998a, 49-50) tutkimus nostaa esille tärkeitä teoreettisia kysymyksiä, kuten esimerkiksi ryhmien yksilöityneen kehityksen. Kuohuntavaihe ei ollut kaikissa ryhmissä kovinkaan selvästi erotettavissa. Lisäksi sellainen ryhmän subjektiivisuuden huomioiminen, joka ilmenee ryhmän jäsenten omana tavoitteenasettamisena, vaatii ajan antamista ryhmän koheesion muodostumiselle. Ryhmän on ratkaistava ensin se, miten se toimii ryhmänä ennen kuin se voi alkaa toimia tavoitteidensa mukaisesti. Vaikka Niemistön tutkimuksen konteksti olikin kuntoutus, se pätee hyvin koulutukseenkin. Kuntoutus on myös oppimisprosessi.

Taulukkoon 1. olen tehnyt yhteenvedon Tuckmannin teoriasta. Ensimmäinen sarake kuvaa ryhmän kehitysvaihetta, toinen siihen liittyviä vuorovaikutussuhteiden laatuja ja kolmas tehtäväkäyttämisen piirteitä.

TAULUKKO 1.

Yhteenveto ryhmän kehitysvaiheista ja kunkin vaiheen vuorovaikutussuhteiden sekä tehtäväkäyttäytyminen keskeiset piirteet Tuckmannin (1965,1977) mukaan.

	VUOROVAIKUTUSSUHTEET	TEHTÄVÄKÄYTTÄYTYMINEN
FORMING	testaus, riippuvuus	orientoituva
STORMING	konfliktit, polariteetit	ristiriitainen, torjuva
NORMING	me-henki	yhteistyöhön pyrkivä
PERFORMING	vuorovaikutus on ongelmanratkaisun väline	tehokas ja rakentava toiminta
ADJOURNING	päätäminen	päätäminen

Teoria näyttää äkkisiltään kovin suoraviivaiselle. Se on kuitenkin säilyttänyt asemansa ryhmäteoreettisen tiedonmuodostuksen perustana. Tuckmannin teorian ansiona voidaan pitää näkemystä vuorovaikutussuhteiden ja tehtäväkäyttäytymisen välisestä dynamiikasta. Pidän sitä myös tutkimukseni kannalta keskeisenä ajatuksena, koska tutkimuskohteenani on nimenomaan tehtäväkeskeinen ryhmä.

2.4 Suhteet – ryhmän jäsenten välille muodostuu rakenteita

Eskola (1986; katso myös Jauhiainen & Eskola 1994.) esittää kattavan teorian ryhmän sisäisistä rakenteista, joita ovat ryhmän valta-, tunne-, normi- ja kommunikaatiosuhteisiin kytkeytyvät järjestelmät. Eskola on kehittänyt jaotteluaan lähinnä sosiaalipsykologisen perusteorian jäsentämiseen liittyen. Charpentier (1974) on käyttänyt vastaavaa jaottelua praktisemmin soveltamalla ryhmän rakenneteoriaa ryhmätöihin ja ryhmän ohjauksen käytäntöihin.

Rakenteiden välityksellä ryhmän jäsen muodostaa statuksensa ryhmässä. *Status* kuvaa ryhmän jäsenen asemaa ryhmässä ja se näyttäytyy erityisesti vallan ja vuorovaikutuksen välityksellä. Statuksen syntymiseen vaikuttavat toisaalta ryhmän jäsenen henkilökohtaiset ominaisuudet (esim. ulkonäkö ja sosiaaliset taidot), mutta toisaalta myös muiden ryhmän jäsenten arvotukset. (Tiuraniemi 1993, 53.)

Rakenteista käsin määräytyy yksittäisen ryhmän jäsenen asema sekä virallisessa että epävirallisessa suhdejärjestelmässä. *Virallinen suhdejärjestelmä* jäsentyy ryhmän perustehtävän kautta. Kullakin jäsenellä on oma asemansa ryhmän toiminnassa. *Epävirallinen suhdejärjestelmä* ei ilmene niin selkeästi. Epäviralliset asemat ja roolit muotoutuvat vuorovaikutuksen kuluessa. (Niemistö 1998b, 115-116.) Charpentier (1974) liittyy viralliseen suhdejärjestelmään *työrakenteen*. Tällä hän tarkoittaa ryhmän jäsenten tehtäviä, jotka edesauttavat ryhmän suoriutumista perustehtävästään ja sitä miten tehtävät on organisoitu ryhmässä.

Valtarakenteet viittaavat ryhmän epäsymmetrisiin suhteisiin. Valta on vaikutusmahdollisuus tai siihen liittyvä kyky saada muut ihmiset toimimaan halutulla tavalla. Valta voi perustua henkilökohtaisen karismaan, tietoon, palkitsemiseen tai rankaisemiseen (Jauhiainen ja Eskola 1994, 123). Valta kytkeytyy siis ryhmän jäsenten keskinäisiin statuksiin. Ryhmässä voi vallita *demokraattinen* valtarakenne, jolloin kaikilla ryhmän jäsenillä on mahdollisuus vaikuttaa tärkeänä pitämiinsä päätöksiin. Valtarakenne voi olla myös *autoritääriinen*, jolloin valta keskittyy vain muutamille johtotason jäsenille. Valta kiinnittyykin osittain myös ryhmän johtajuuteen, koska ryhmän johtajan käyttämä valta on tarpeellista ryhmän perustehtävän saavuttamiseksi. (Eskola 1986, 125.)

Tunnerakenteet vastaavasti ilmaisevat toista ihmistä tai ryhmää kohtaan tunnettua vetovoimaa eli attraktiota. Eskola (1986, 129) käyttääkin myös käsitettä attraktiosuhteet. Moreno pitää ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa keskeisenä sympatioita ja antipatioita, joita hän kutsuu *veto- ja työntövoimiksi* (Nieminen & Saarenheimo 1981, 52). Voimien dynaamiseen liikehdintään rakentuu ryhmän koheesio eli kiinteys (Eskola 1986, 138). Ryhmän attraktiivisuutta lisäävät ryhmään kuulumisesta syntyvät edut, ryhmässä harjoitettava kiinnostava toiminta, tyydytystä tuovat ihmissuhteet ja ryhmään kuulumisesta johtuva sosiaalinen arvonnanto (Eskola 1986, 139). Kokemuksen lisääntyessä toisista ihmisistä pyritään liittymään niihin, joilta saadaan hyväksyntää ja välttämään kriittisiksi ja torjuviksi koettuja suhteita. Tämän seurauksena ryhmään syntyy tunnepohjaisia alaryhmiä. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 129.)

Normirakenteet tarkoittavat niitä sosiaalisena paineena ilmeneviä käyttäytymissäantöjä, joiden rikkominen aiheuttaa jonkinlaisen rangaistuksen (Eskola 1986, 170). Selvästi erottuva normirakenne kielii verrattain kehittymättömästä ryhmästä. Tunne- ja normisuhteiden välillä vallitsee kaksisuuntainen yhteys. Kun kiinteys lisääntyy, normien velvoittava luonne kasvaa. Vastaavasti jos ryhmässä vallitsee normi käyttäytyä yhdenmukaisesti negatiivisen rangaistuksen uhalla, ryhmän kiinteys heikkenee. (Charpentier 1974, 59-60.) Ryhmän jäsenet tuovat päätöksentekoon mukanaan normeja niin aikaisemmista ryhmäkokemuksistaan sekä viiteryhmistään (Jauhiainen ja Eskola 1994, 121). Normirakenteet ryhmässä menevät usein päällekkäin valtarakenteiden kanssa. Se ryhmän jäsen, jolla on valtaa, määrittelee usein myös normeja. (Charpentier 1974.)

Kommunikaatorakenteet ovat ryhmän jäsenten keskinäisiin statuksiin ja attraktioihin perustuvia vuorovaikutuskuvioita (Eskola 1986, 155). Kommunikaatorakenteet paljastavat ryhmän viestinnän suunnat: kuka viestii kenellekin ja mitä sekä kuka ymmärtää ja kuuntelee ketäkin (Jauhiainen ja Eskola 1994, 126). Kommunikaatiossa vaihdetaan informaatiota ja mer-

kityksiä ryhmän jäsenten kesken. Siten kommunikaation avulla luodaan sosiaalista todellisuutta (Berger & Luckmann 1994). Bales (1970) on esittänyt, että ryhmän jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa käyttäkkeen valtaa suhteessa toisiinsa, saadakseen toisten ryhmän jäsenten hyväksyntää tai saadakseen muut ryhmän jäsenet käyttäytymään tietyn normiston mukaisesti. Niin ollen vuorovaikutussuhteet näyttävät myös muiden rakenteiden olemassaolon.

Charpentier (1974, 78) puhuu myös ryhmän *fiktiivisistä rakenteista*. Näillä hän tarkoittaa ryhmän epätodellisia käsityksiä sen rakenteista. Syitä voidaan etsiä yksittäisen ryhmän jäsenen psykodynaamisista tekijöistä, jotka vaikuttavat sosiaalisten tilanteiden havainnoimiseen. Kuvi-
telmat vaikuttavat ryhmän jäsenten käyttäytymiseen.

Ryhmän sisäiset rakenteet kuvaavat erityisesti ryhmän jäsenten välisien suhteiden laatua, mutta myös ryhmässä syntyneitä rooleja. Rooli voidaan ymmärtää useiden merkityssuhteiden valikoitumana, jotka muodostavat mielekkään kokonaisuuden suhteessa ympäröivään maailmaan tai yhteisöön, jossa rooli on syntynyt. Persoonallisuus muovaa roolikäyttäytymistä ja päinvastoin. (Nieminen ja Saarenheimo 1981, 93-95.) Roolit voivat olla ryhmän jäsenen itsensä ottamia tai ryhmän hänelle antamia .

Ryhmäroolit kuvaavat jäsenten erilaista toimintaa ja statusta ryhmässä. Ryhmäroolit ovat suhteellisen pysyviä ja kertovat yksilön tavasta asennoitua vuorovaikutukseen. Yksilön vastatessa enimmäkseen omalla roolillaan toisten käyttäytymiseen, voidaan hänen toimintansa määritellä *reaktiiviseksi*. Hänen roolinsa on sidoksissa toisten toimintaan. Vastapoolina voidaan puhua *proaktiivisesta* asenteesta. Se tarkoittaa itsestä lähtevää, hallittua toimintaa, aloitteisuutta ja omaehtoisuutta. Se kuvaa myös itsenäisen ja vapaan ihmisen käyttäytymistä, jonka ei tarvitse reagoida kaikkiin ärsykkeisiin. (Niemistö 1998b, 108.) Ryhmän jäsen valitsee siis itse roolinsa ryhmässä. Tähän vaikuttaa ennen kaikkea yksilön oma psykodynamiikka. Toisaalta ryhmä antaa jäsenilleen erilaisia rooleja, joita kunkin on mahdollista tuottaa (Niemistö 1998b, 109).

Ryhmäroolit voivat olla tehtävän suorittamiseen tai ryhmän kiinteyden ylläpitoon liittyviä. Luonteeltaan ne ovat toisiaan täydentäviä. Hyvin toimivassa ryhmässä jäsenet voivat joustavasti siirtyä roolista toiseen tehtävän ja ryhmän tarpeiden mukaan. (Koppinen ja Pollari 1993, 40-41.)

Tehtävän tekemiseen liittyviä rooleja

aloitteentekijä, tietojen etsijä,
tiedottaja, kirjuri, selventäjä,
täsmäntäjä, lukija,
tiivistelmän tekijä, kriitikko,
ajankäytön tarkkailija,
järjestelijä, tarkkailija

Ryhmän kiinteyttä ylläpitäviä rooleja

rohkaisija, mukaanvetäjä, tuomari,
kompromissintekijä, tunteiden tark-
kailija, sovittelija, sillanrakentaja,
jännityksen laukaisija, yhteisymmär-
ryksen testaaja, kommentoija,
tarkkailija

(Koppinen ja Pollari 1993, 40.)

Ryhmäroolit voivat olla myös epävirallisia. Kuivalahti (1991, 171) on jäsentänyt tutkimuksessaan epäviralliset ryhmäroolit seuraavasti:

Pappi: aktiivinen mielipiteiden esittäjä, saattaa olla liian dominoiva
Lukkari: palautteenantaja, kannustaa muita mukaan, voi olla että ottaa liikaa tilaa
Talonpoika: luotettava puurtaja, myötäilijä
Kuppari: laiska muiden työstä hyötyjä
Toukohousu: näennäisesti aktiivinen touhottaja.

Ryhmän suhteista koostuvia rakenteita on tutkittu havainnoimalla (esim. Bales 1950) sekä sosiometrisillä testeillä (Moreno 1978/1933). Useimmiten ryhmän jäsenet ovat vain osittain tietoisia ryhmärooleistaan ja -rakenteistaan. Siten niiden tarkasteleminen ryhmässä muuttaa ryhmän tietoisuutta omasta prosessistaan. (Niemistö 1998a, 13, Charpentier 1974.) Ryhmärakenteiden tiedostaminen edistää toiminnan tehostumista, vuorovaikutuksen joustavuuden lisääntymistä, valtasuhteiden demokratisoitumista sekä tunnesuhteiden ja ryhmän ilmapiirin paranemista (Charpentier 1974, 23).

2.5 Tietoisuus – ryhmä etsii perustehtäväänsä

Bion edustaa kleinelaista psykoanalyysin koulukuntaa. Bion tutki erityisesti terapiaryhmien emotionaalisia prosesseja, mutta hänen teoriansa tarjoaa käyttökelpoista materiaalia myös tehtäväkeskeisten ryhmien dynamiikan tarkasteluun. Bionin teoria tarjoaa ryhmän yhteistyöhön liittyviin kysymyksiin mielenkiintoisia näkökulmia.

Bion väittää, että kohdatessaan ryhmässä elämisen monimutkaisuuksia ryhmän jäsenet turvautuvat samanlaisiin regressiivisiin selviytymismekanismeihin kuin Klein on tutkimuksissaan todennut ihmisen toimivan varhaisessa kehityksessään. Bion vertaa ryhmää Kleinin (1946) käsitykseen äidin rinnan merkityksestä lapselle. Ryhmä on aikuiselle yhtä kuin rinta lapselle. Samalla tavalla kuin lapsi kokee olevansa yhtä äidin rinnan kanssa ryhmän jäsen voi kadottaa ryhmässä oman yksilöllisyytensä. Toisaalta yksilön kypsymisen myötä ryhmä voi muuttua ryhmän jäsenen yksilöllisyyttä arvostavaksi aivan kuin lapsen eriytyminen rinnasta merkitsee erillistymiskehitystä. Kleinin käsitteistöön kuuluu myös projektiivinen identifikaatio, joka Bionin ryhmäteoriassa liittyy kysymykseen ohjaajasta ja hänen roolistaan. Ryhmä saattaa kohdistaa ohjaajaansa, mutta myös jäseniinsä regressiivisiä odotuksia. Ryhmässä viriävät projek-

tiot suhteessa ohjaajaan ja ryhmään itseensä ovat siis ryhmän jäsenen varhaisista vaiheista kumpuavia ja siten myös ryhmän toiminnan kannalta tuhoisia. (Bion 1979, 108-114.)

Bionin lähtökohta ryhmäprosessin ymmärtämisessä on yksilön ja ryhmän välinen vuorovaikutus tietoisella ja tiedostamattomalla tasolla. Ryhmän jäsenen käyttäytyminen ryhmässä kuvastaa hänen persoonallisuuttaan, mutta myös hänen käsitystään ryhmästä. Ryhmän jäsenen vaikuttaa koko ajan se, millaiseksi hän kokee ryhmän suhtautumisen itseensä. Tämän seurauksena hän myös toimii sen mukaisesti tiedostamattaan tai tietoisesti. (Bion 1979, 27, 40.)

Bion erottaa toisistaan työryhmän ja perusolettamusryhmän käsitteet. *Työryhmällä* Bion tarkoittaa tehtävänsä mukaisesti yhteistyössä toimivaa ryhmää. *Perusolettamusryhmä* viittaa ryhmään, joka ei pysty toimimaan perustehtävänsä mukaisesti, vaan toimii tiedostamattomien, alkuperältään psykodynaamisten olettamusten mukaisesti. Perusolettamukset ovat ryhmän tulkintoja omasta perustehtävästään. Perustehtävä tarkoittaa sitä tehtävää, jota varten ryhmä on olemassa. (Bion 1979, 110-112.)

Perusolettamukset ovat ryhmän jäsenten pyrkimyksiä ratkaista ryhmätilanteen ja ryhmän perustehtävän synnyttämää ahdistusta tiedostamattomalla tasolla. Perusolettamukset eivät edellytä ryhmän yhteistyötaidoilta mitään. Perusolettamusryhmän yhteistyöstä puhuessaan Bion käyttää vastakäsitettä *valenssi*. Sillä hän tarkoittaa ryhmän jäsenen hetkellistä kykyä jakaa toisen ihmisen perusolettamus ja toimia sen mukaisesti. Perusolettamukset syntyvätkin hetkellisesti ja niiden vaikutus on väistämätöntä ja vaistonvaraista. (Bion 1979, 117-130.)

Perusolettamuksia on kolmenlaisia: riippuvuus, taistelu-pako sekä parinmuodostus. *Riippuvuusoletus* sisältää ryhmän jäsenten voimakkaita odotuksia suhteessa ryhmän ohjaajaan ja ilmaisee siten ryhmän korostunutta riippuvuutta hänestä. *Taistelu-pako-oletuksen* mukainen ryhmä uskoo kokoontuneensa taistellakseen jotakin vastaan tai pakenemaan jotakin. Tämä liittyy myös ryhmän primitiivisiin tapoihin säilyttää oma olemassaolonsa. *Parinmuodostusoletus* viittaa ryhmän odotuksiin kahden osapuolen keskeisiin suhteisiin. Oletukset näkyvät myös emotionaalisessa ilmapiirissä ryhmän käyttäytymisen ohella. (Bion 1979.) Bionin teoriaan on myöhemmin liitetty myös *yhteisyysoletus*. Se tarkoittaa oletettua yhteisyyden tunnetta, vaikka todellisuudessa sellaista ei olekaan. Tällä valeyhteisyydellä ryhmä pyrkii suojautumaan sisäisiä ristiriitoja vastaan. (Tiuraniemi 1993, 58.)

Perusoletuksat muodostavat erityisiä niiden mukaisia *ryhmäkulttuureita*. Ryhmäkulttuuriin Bion (1979, 42.) sisällyttää ryhmän ne rakenteet, jotka ryhmässä kulloinkin on saavuttanut, ryhmän toiminnan ja organisaation. Ryhmäkulttuuri syntyy ryhmänmentaliteetin ja ryhmän jäsenen toiveiden välisestä ristiriidasta. *Ryhmämentaliteetti* on ryhmän yksimielinen tahdonilmaus, johon ryhmän jäsen vaikuttaa tiedostamattomasti ja se vaikuttaa ryhmän jäsenen erityisesti silloin, kun hänen käyttäytymisensä poikkeaa perusolettamuksista. Ryhmämentaliteetti saattaa vaikeuttaa merkittävästi ryhmän kykyä tyydyttää jäsentensä tarpeita. (Bion 1979, 42-53.)

Seuraavassa (taulukko 2.) kuvaan bionilaisen ryhmäteorian mukaisia ryhmäprosessin ulottuvuuksia. Lisäksi vertaan näitä ulottuvuuksia työryhmässä ja perusolettamusryhmässä.

TAULUKKO 2. Yhteenveto ryhmäprosessin eri ulottuvuuksista työryhmässä ja perusolettamusryhmässä (Bion 1979).

ULOTTUVUUS	TYÖRYHMÄ	PERUSOLETTAMUSRYHMÄ
toiminnan taso	tietoista	tiedostamatonta
toiminnan luonne	rationaalista, aikuismaista	irrationaalista, regressoitunutta
emotionaalinen ilmapiiri	kypsä	epämiellyttävä
suhde perustehtävään	asianmukainen	välittelevä
suhde kehittymispyrkimyksiin	myönteinen	torjuva
jäsenten välinen yhteistoiminta	yhteistyö perustehtävän saavuttamiseksi	muiden ryhmänjäsenten tiedostamattomien tarpeiden täyttämiseksi

Bionin teorian keskeinen idea on ne piiloiset yllykkeet ja jännitteet, jotka ryhmässä vallitsevat ja estävät ryhmää toimimasta perustehtävänsä suuntaisesti. Tämä lienee yleistä terapiaryhmissä, jotka olivatkin Bionin ensisijaisena tutkimuskohteena. Toisaalta oppimisryhmissä voidaan löytää samankaltaisia piirteitä, ainakin hetkittäin.

2.6 Muutos – ryhmä tutkii ja kehittää itseään

Moreno on esittänyt sosiometrisen teoriansa pääteoksessaan ”Who will survive?”. Tässä kapaleessa siteeraan kuitenkin melko vähän tuota teosta kahdesta syystä. Ensiksi Morenon teos on vaikeatajuista kieltä, jossa hän yhdistelee tieteellistä ja runollista ilmaisua toisiinsa. Toiseksi myöhemmät psykodraamatikot ja sosiometrian kehittäjät (esimerkiksi Williams 2002; Hale 1985) ovat systematisoineet sosiometriaa ymmärrettävämpään ja teoreettisesti selkeämpään muotoon.

Sosiometria tarkoittaa sosiaalisten suhteiden mittaamista. Sosiometrian keskeisiä käsitteitä ovat valinta ja sen kriteeri. Sosiometrinen kriteeri on asia, jonka suhteen mitataan ryhmän jäsenten välisiä eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Se tulee ilmaistuksi valinnan muodossa: ”Kenen kanssa sinä haluaisit mieluiten...?” Sosiometrian avulla Moreno halusi vapauttaa ryhmän jäsenten luovan potentiaalin ryhmän käyttöön. Hän halusi innostaa ihmisiä toimimaan, valitsemaan ja hylkäämään aktiivisesti ja julkisesti. Tätä kautta ryhmän rakenteet muodostuvat selkeimmiksi ja joustavammiksi. Sosiometria tutkii erityisesti ryhmän jäsenten välisiä suhteita ja niiden syitä. Siinä painottuu ryhmän jäsenten toiminnan ja olemassaolon sosiaalinen luonne. (Williams 2002, 189-190.)

Moreno esittää käsitteen *yhteistiedostamaton tila*, jolla hän viittaa ryhmäprosessia ja luovuutta tietyllä tavalla ylläpitävään energiaan. Yhteistiedostamaton on tila, jonka tuottaminen ja kokeeminen on tapahtunut yhdessä ja siksi se voidaan tuottaa uudelleen esille vain yhdessä. (Öystilä 2003, 50.) Sosiometrian tavoitteeksi voidaankin muotoilla ryhmä, joka tietoisella tasolla kehittää ja ymmärtää omaa dynamiikkaansa. Sosiometria on siis ryhmän rakenteiden, vuorovaikutuksen ja roolien osallistuvaa tutkimusta.

Sosiometrian avulla tuotetaan näkyviksi ryhmän piilevät rakenteet, kuten liittolaissuhteet, kätkeytetyt uskomukset ja ideologiset sopimukset. Sen fokuksessa on ryhmän jäsenten väliset suhteet ja suhteiden syyt. Sosiometria ei aina johda kohtaamiseen, mutta se on ennen kaikkea informaation antaja, joka korostaa inhimillisen toiminnan sosiaalista luonnetta. (Williams 2002, 189.)

Sosiometriset testit puolestaan ovat pienryhmätutkimuksen kokeellisia menetelmiä. Näitä voidaan tehdä joko kirjallisesti tai toiminnallisesti. Testeissä pyydetään valitsemaan ryhmän jäsenistä kenet, missä, mitä varten ja koska ja kuinka pitkäksi aikaa valitsisi tiettyyn toimintaan. Lisäksi sosiometriaa voidaan käyttää ryhmän vuorovaikutuksen havainnoimiseen ilman että ryhmä osallistuu siihen. Ryhmän jäsenten välisistä suhteista voidaan tehdä sosiogrammeja, jotka havainnollistavat suhteita ja valintojen jakautumista. Ryhmän jäsenet tekevät subjektiivisia valintoja tiettyjen kriteerien pohjalta: Koska sosiometria paljastaa sosiaalista todellisuutta, sen käyttäminen edellyttää eettistä pohdintaa. (Nieminen & Saarenheimo 1981, 51-54) Paljastaessaan sosiaalisia suhteita sosiometria myös muuttaa niitä. Sosiometrian keskeinen pyrkimys onkin muuttaa ryhmän jäsenten välisiä suhteita tarkoituksenmukaisimmiksi ja miellyttävimmiksi.

Valinnoilla pyritään ilmaisemaan omia mieltymyksiä suhteessa toisiin ryhmän jäseniin. Valinnat voivat olla positiivisia, negatiivisia, neutraaleja vastavuoroisia tai yksisuuntaisia sekä näiden yhdistelmiä. Sosiometria selkiyttää ryhmän jäsenten välisiä suhteita ja tekee muutoksen mahdolliseksi. Valinnoissa on kaksi ominaisuutta, sen suunta ja emotionaalinen sävy. Valintojen suunnat voivat olla vastavuoroisia tai yksipuolisia. Emotionaaliselta sävyiltään ne ovat positiivisia, negatiivisia tai neutraaleja. Suunniltaan ne voivat olla yksipuolisia tai molemminpuolisia. (Moreno 1953, 439-440; Hale 1985.)

Vaikka ryhmä ei tekisikään sosiometrisia testejä, ryhmän vuorovaikutusverkosto muodostuu erilaisista sosiometrisista asemista. Siten ryhmän sosiometrinen rakenne heijasteleekin sisäkkäisinä vaikuttavia inter- ja intrapsyykkisen todellisuuden aineksia, kuten rooleja, rooli-odotuksia ja projektioita. Moreno (1953, 55) liitti sosiometrisen tarkastelun kohteeksi myös muunkin yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen todellisuuden. Hän näki sosiaalisten järjestelmien muotoutuneen attraktio-repulsio-neutraalius-järjestelmiksi. Tykkään-en tykkää-olen neutraali-perustalta ihminen tekee valintojaan sosiaalisessa elämässään. Sosiometriassa ei kuitenkaan nähdä yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välistä vastakkaisuutta. Kukaan ihminen ei ole ilman suhteita toisiin eikä myöskään täysin yhteisöön sulautunut. Kahden ääripään välillä on yhteistä aluetta, jossa ihmisellä on oma paikkansa lähempänä jompaakumpaa päätä.

Tutkimustensa perusteella Moreno muotoili useita sosiometrisia lakeja, joista sosiodynaaminen laki ja sosiogeneettinen laki ovat tärkeimmät. *Sosiodynaamisella lailla* hän tarkoitti ryhmän taipumusta yliarvioida paljon valintoja saanutta ryhmän jäsentä ja vähätellä eristämäänsä tai torjumaansa ryhmän jäsentä. Mitä suurempi ryhmä, sitä korostuneemmat erot ovat. Siten myös positiivisten tunteiden määrä, joka kohdistuu eri ryhmän jäseniin, jakautuu epätasaisesti. Moreno puhuukin sosiometrisesta proletariaatista, jolla hän viittaa eristyneisiin, torjuttuihin, torjuviin, ei-vastavuoroisiin ja hyljättyihin ryhmän jäseniin. Näitä kutsutaan ryhmän *isolaateiksi*. Niiden vastakohtana ovat *tähdet*, jotka saavat eniten ryhmän valintoja. *Sosio-geneettinen laki* puolestaan tarkoittaa sitä, että lasten ja nuorten sosiogrammit sisältävät enemmän suosittuja ja eristettyjä ryhmän jäseniä kuin aikuisten. Moreno väittääkin, että sosiogrammit ja niiden sisältämät valinnat monipuolistuvat ja monimutkaistuvat iän myötä. (Moreno 1953, 23-26, 118-119; katso myös Nieminen & Saarenheimo 1981, 62-63.)

Sosiometrinen valintojen taustalla ovat ne suhteet, jotka ovat vaikuttaneet ryhmän jäsenten aikaisemmassa henkilöhistoriassa. Näitä kutsutaan *transferenssisuhteiksi*. (Nieminen & Saarenheimo 1981, 51.) Uusissa ryhmätilanteissa yksilölle syntyvät roolit voivat olla muiden

projisoimia mielikuvia, jotka muut sijoittavat häneen (vertaa Bion 1979). Mielikuvat syntyvät aikaisempien vuorovaikutussuhteiden ja yksilön erityispiirteiden pohjalta (Schein 1987, 169).

Transferenssisuhteet ilmaisevat siis vääristynyttä ryhmäprosessia, jossa ryhmän jäsenet näyttyvät toisilleen jonakin muuna kuin mitä he ovat. Tämän vastineeksi Moreno on kehittänyt käsitteen *tele*. Moreno (1953, 53-54) määrittelee sen kaksisuuntaiseksi empatiaksi, joka on kahden ihmisen välinen postiviinen tunnevirtaus. Tele viittaa asioiden ja ihmisten kokemista itsessään, toisen näkemistä sellaisena kuin hän itse näkee itsensä. Tele on todellisen kohtaamisen perusyksikkö. Telesuhteet ryhmässä luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta. (vertaa Nieminen & Saarenheimo 1981, 136.) Siten tele käsitteellisesti liittyy ryhmän kiinteyteen ja ryhmän toimivuuteen tunnetasolla.

Morenon sosiometrinen teoria on filosofis-praktinen lähtökohdiltaan. Filosofisesti se kietoutuu fenomenologisiin ja eksistentiaalisiin perusideoihin (Nieminen & Saarenheimo 1981). Moreno (1953) liitti sosiometriansa myös yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Hän uskoi, että ohjaamalla ihmiset tekemään oikeita valintoja ihmisten keskinäiset suhteet tulevat tarkoituksenmukaisimmiksi ja sitä kautta yhteiskunta muuttuu paremmaksi. Eskola (1986, 134) kritisoi juuri tätä kohtaa Morenon teoriassa. Eskola käyttää tukenaan marxilaista ajatusta yhteiskunnan ensisijaisesta vaikutuksesta ryhmien toimintaan, joskin myöntää päinvastaisenkin vaikuttamisen mahdollisuuden.

Morenon teorian kaksi kantavaa ajatusta ovat *spontaanius* ja *luovuus* (Blatner 1997). Morenon (1977) mukaan luovuus on seurausta spontaaniudesta, jota on kolmenlaista. Todellinen spontaanius tarkoittaa yksilö kykyä toimia tilanteenmukaisesti ja mielekkäästi. Tämän seurauksena yksilö voi luoda jotakin uutta. Stereotyyppinen spontaanius ilmenee tilanteenmukaisena käyttäytymisenä, mutta ei luo mitään uutta tilanteeseen. Patologinen spontaanius on saattaa tuottaa uutta, mutta on impulsiivista ja epäasiallista. (Niemistö 1998a, 173.)

Morenon mukaan luovuus on prosessimaista uusiutumista, joka tapahtuu tässä ja nyt. Se ei siis tarkoita ominaisuutta tai jonkin toiminnan lopputulosta. Luovuus liittyy yksilön toimintaan ja substanssiin. (Nieminen & Saarenheimo 1981, 3-4, 132.) Spontaanius ja luovuus tuovat ryhmäprosessiin ainutlaatuisuuden sävyn. Tällöin ryhmäprosessi on jatkuvasti muuttuva suhdesysteemi, jossa ryhmän jäsenet etsivät olemassaolonsa ydintä ja luovaa potentiaaliaan suhteessa toinen toisiinsa sekä itseensä.

3 NÄKÖKULMIA RYHMÄN OPPIMISEEN

Oppimista koskevassa tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa fokus on siirtynyt yksilöstä ryhmään ja ryhmästä yhteisöön. Oppimista ei niinkään tarkastella yksilön päänsisäisenä tiedon konstruomisena, vaan ryhmän tai yhteisön suorittamana tiedon rakentamisena ja prosessoimisena. Tiedon työstäminen yhdistettynä sosiaalisiin valmiuksiin nähdään myös tietoyhteiskunnan työntekijän perusvaatimuksena.

Ryhmän merkitys oppimisessa voidaan käsittää karkeasti jaettuna kahdella tavalla. Ensiksi voidaan puhua ryhmässä oppimisesta, jolloin viitataan yksilön oppimiseen ryhmässä. Tällöin ryhmä ja sen prosessi on oppimisen instrumentti yksilön käytössä (esimerkiksi Kuivalahti 1991). Toiseksi voidaan puhua ryhmän tai yhteisön oppimisesta, jolloin ryhmä tai yhteisö on oppimisen subjekti (esimerkiksi Nonaka & Takeuchi 1994). Siten myös oppimisen tulokset ovat ryhmän yhteisiä eivätkä ne ole palautettavissa yksilötasolle. Samalla ryhmäprosessit ovat yhteisöllisiä vaikutuksiltaan. Niiden avulla rakennetaan kulttuuria (esimerkiksi Lave & Wenger 1991.) Ryhmää ei voida kuitenkaan välineellistää vain objektiksi, jonka avulla saavutetaan tietty tavoite. Se on myös subjekti, jolla on oma ominaislaatunsa. Se on myös huomioitava oppimisessa. Tähän liittyy myös ryhmän mahdollisuus säädellä omaa toimintaansa sisältä käsin. (vrt. Charpentier 1974, 19-20.)

Salomon & Perkins (1998) ovat määritelleet neljä tapaa tarkastella oppimista sosiaalisena toimintana. Tähän tutkimukseen liittyvät 2.-4.kohdat.

1. *Yksilöllisen oppimisen sosiaalinen välittyminen.* Tämä tarkoittaa ryhmässä oppimisen tarkastelemista yksilön oppimisen edistäjänä.
2. *Oppiminen osallistuvana toimintana ja tiedon konstruointina.* Tällöin oppija on osa oppijoiden välistä toimintajärjestelmää, jolloin myös oppiminen koskee koko systeemiä.
3. *Oppimisen sosiaalinen välittyminen kulttuuristen tuotteiden ja muiden oppijoiden kautta.* Oppimiseen liittyvät kognitiiviset prosessit on hajautettu muiden oppijoiden ja kulttuuristen välineiden järjestelmään.
4. *Sosiaalinen yksikkö oppijana.* Tällöin oppijana nähdään erityisesti kollektiivi eikä yksilö.

(Tynjälä 1999, 151.)

Yksilöllisen oppimisen sosiaalista välittyneisyyttä kuvataan Kuivalahden (1991) väitöskirjassa. Keskeisenä hän näkee yksilön ja ryhmän välisen vuorovaikutuksen. Tähän vaikuttavat toisaalta yksilön oppimiseen liittyvät taidot ja tiedot, mutta toisaalta myös ryhmäilmiöt ja ryhmän tehtäväkäyttäytyminen. Ryhmälle on tärkeää yksilön panostus yhteisiin tehtäviin, kun taas

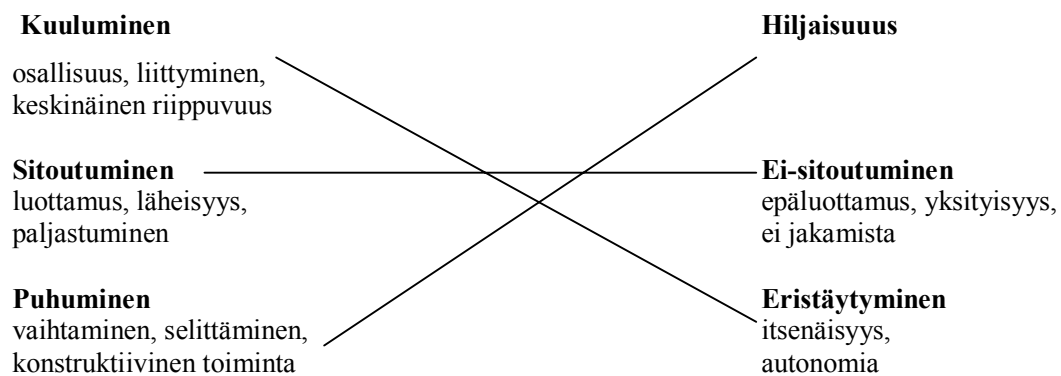
ryhmä tukee yksilön oppimista ja normittaa käyttäytymismuodot, joilla saavutetaan tavoitteet. Lisäksi oppimisessa vaikuttaa kontekstuaaliset tekijät, joilla Kuivalahti tarkoittaa mm. työelämää, opettajaa, sosiaalisia suhteita ryhmässä, fyysisiä puitteita ja yksilön taustaa. Näen mallin yhteistoiminnallisen ja perinteisen ryhmätyön kombinaationa, jonka keskiössä on yksilön oppiminen ryhmässä. Kuivalahti osoittaa, että ryhmällä on motivoiva merkitys yksilön oppimiseen. Varsinainen ryhmäprosessi jää kuitenkin vähemmälle huomiolle.

Oppimisen käsittäminen osallistuvana toimintana ja tiedon konstruointina näyttäytyy esimerkiksi yhteistoiminnallisessa oppimisessa (co-operative learning). Keskeinen periaate on oppijoiden positiivinen keskinäinen riippuvuus (positive interdependence). Oppiminen ketjutetaan siten, että ryhmä ei voi saada tarvitsemaansa tietoa ilman jokaisen ryhmän jäsenen toimintaa. Tämä edellyttää kasvokkaista vuorovaikutusta ja sosiaalisia taitoja. Tavoitteiden saavuttamiseen tarvitaan kaikkien ryhmän jäsenten työskentelyä. Saavutetut tavoitteet ovat siten ryhmän eikä yksilön ansioita. Jokaisella ryhmän jäsenellä on oma merkityksensä ja tehtävänsä, jota ilman muut eivät voi suorittaa perustehtävänsä. Jokainen ryhmän jäsen on vastuussa omasta toiminnastaan ryhmälle. Lisäksi ryhmä prosessoi ja arvioi itse oppimistaan. (Johnson & Johnson 1991, 2002.)

Kognitiivisten prosessien hajautuminen oppijoiden ja kulttuuristen välineiden järjestelmään asettaa yhteistoiminnallisen oppimisen ideat suurempaan kokonaisuuteen. Voidaan puhua yhteisöllisestä oppimisesta (collaborative learning; kollaboratiivinen oppiminen). Yhteisöllisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen ero on nimenomaan oppimiskontekstin laajuudessa: yhteistoiminnallisessa oppimisessa konteksti rajautuu pienryhmään, kun taas yhteisöllisen oppimisen konteksteja ovat kulttuuri ja yhteisö (Häkkinen & Arvaja 1999, 208-209). Erityisesti asiantuntijayhteisöissä ryhmien merkitys tiedon konstruimisessa ja hallitsemisessa on tullut tärkeäksi (katso Brodbeck & Greitemeyer 2002; Bangerter 2002; Tindale & Kameda 2000). Tiedonhallitsemiseen liittyy myös teknologian mahdollisuudet. Asiantuntijaksi kasvaminen nähdään myös yhteisöllisenä prosessina, jossa yksilö vastaa yhteisön haasteisiin luomalla uusia taitoja ja osaamista ja yhteisö vastaavasti mahdollistaa yksilölle suuremmat tiedonkäsittelyyn, -konstruointiin ja -hallintaan liittyvät potentiaalit (vrt. Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002). Toisaalta voidaan tässä yhteydessä oppijana voidaan nähdä nimenomaan kollektiivi. Yhteisö oppii yksilöiden kautta.

Smith & Bergin (1987) mukaan ryhmän oppiminen tapahtuu erilaisten jännitteiden muodostamassa kentässä (kuvio 3.). Oppimisen perusvälineenä on kommunikaatio, jonka avulla luodaan merkityksiä myös siitä, mitä ryhmässä tapahtuu. Smith & Berg esittävät kolme

paradoksikategoriaa, jotka kuvaavat ryhmän jäsenten antamia merkityksiä ryhmäprosessille, erityisesti opiskelijaryhmissä. Kategoriat muodostavat dialektisen kokonaisuuden. *Kuulumisen paradoksit* liittyvät identiteettiin ja yksilöllisyyteen. Keskeistä niissä on myös rajat itsen ja ryhmän jäsenten välillä. *Sitoutumisen paradokseihin* kuuluvat sellaiset teemat kuin paljastuminen, läheisyys ja luottamus. *Puhumisen paradokseihin* kuuluvat auktoriteettia, valtaa, riippuvuutta, luovuutta ja rohkeutta koskevat teemat. Oppiminen on kytköksissä kyseisten teemojen ratkaisemiseen sekä ryhmää että ryhmän jäsentä hyödyttävällä tavalla. (Allen & Plax 2002, 227-229.)

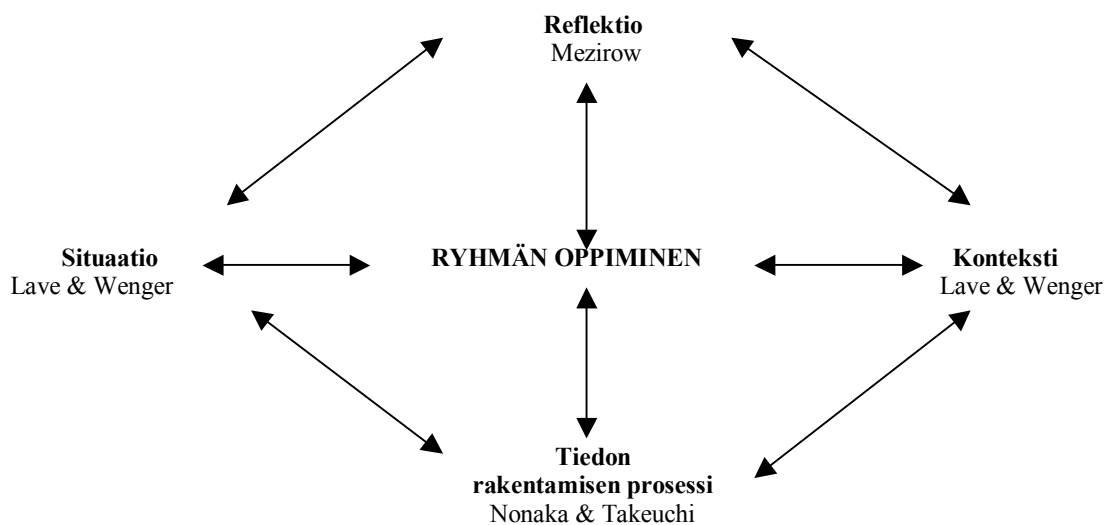


KUVIO 3. Dialektiset jännitteet opiskelijaryhmissä ja niiden keskeiset piirteet. (Smith & Berg 1987; ks. Allen & Plax 2002, 228).

Paradoksien ääripäinä voidaan pitää yhteisöllistä ja yksilökeskeistä oppimista. Ensin mainittu edustaa oppimisen uutta (sosiaali)konstruktivistista paradigmaa, kun taas jälkimmäinen vanhaa behavioristista paradigmaa. Molemmilla tavoilla voidaan saavuttaa oppimista kognitiivisella tasolla, mutta erityisesti yhteisölliseen oppimiseen kytkeytyy myös affektiivinen ja sosiaalinen puoli ja näiden hyödyntäminen. Tämä johtuu oppimisen sosiaalisesta orientaatiosta. (vertaa Johnson & Johnson 1991.) Paradoksit kuvaavat myös ryhmän oppimisen tärkeitä elementtejä, kuten vuorovaikutus, yhteistoiminta ja sitoutuminen. Vuorovaikutus on todellisuuden ja tiedon rakentamisen väline. Yhteistoiminta kuvaa niitä operaatioita, joiden avulla tietoa jäsenetään, rakennetaan ja prosessoidaan. Sitoutuminen kuvaa perussuhautumista oppimistapahtumaan.

Tässä luvussa lähestyn ryhmän oppimista neljän toisiaan täydentävän näkökulman kautta (kuvio 4.). Ensimmäisessä (situaatio) ja toisessa näkökulmassa (konteksti) käsitellen sosiokulttuurista oppimisenäkemyksiä, jota konkretisoin Laven & Wengerin (1991) situationaalisen oppimisen idean avulla. Samalla hahmottelen myös ryhmän oppimiseen liittyvää, useimmiten tilannesidonnaiseksi, määriteltyä tiedonkäsitystä. Näissä tarkasteluissani korostuu kontekstin osuus. Situaatio liittyy vuorovaikutukseen, jota käsitelin edellisessä

ryhmäprosessia koskevassa luvussa. Kolmannessa näkökulmassa kuvaan tiedonrakentamisprosesseja lähinnä japanilaisten tutkijoiden (esimerkiksi Nonaka & Takeuchi 1995) teorioiden kautta. Näissä korostuu oppimistapahtuman yhteisöllisyys. Neljännessä näkökulmassa nostan esille reflektion käsitteen, jota tarkastelen lähinnä Mezirowin (1995) kautta. Reflektiivisyys on oleellinen osa ryhmän oppimista. Ryhmän rakentaman tiedon prosessointi tarkoittaa reflektointia, jonka päämääränä on tiedon kiinnittyminen yhteyksiinsä, esimerkiksi yksilöiden kognitioihin, toimintamalleihin ja yhteisön kulttuureihin.



KUVIO 4. Ryhmän oppimisen neljä teoreettista näkökulmaa.

Ryhmän oppimista tapahtuu kaikissa kohdissa, joskin hieman toisistaan poikkeavilla tavoilla. Reflektio on oppimisen perusprosessi, jonka keskeinen oppimistapahtuma on merkityksien antaminen. Konteksti puolestaan on se paikka tai tila, joka toimii oppimisen lähteenä. Tiedon rakentaminen kuvaa modernia tapaa kehittää yhteistä ymmärrystä ja situaatio on oppimiseen liittyvien suhteiden tarkastelua. Ryhmän oppimisessa kaikki näkökulmat ovat tavalla tai toisella läsnä. Niillä ei välttämättä ole järjestystä, vaikka sellainen oppimisen organisoimisessa onkin välttämätöntä. Siten oppiminen voi esimerkiksi yhtä hyvin alkaa kuin päättyäkin reflektioon.

3.1 Sosiokulttuurisen oppimisenäkemyksen teoriaperusta

Sosiokulttuurisen oppimisenäkemyksen teoriapohja nojaa vahvasti Vygotskyyn, erityisesti hänen teoriaansa sosiaalisen ensisijaisuudesta ja lähikehityksen vyöhykkeen merkityksestä oppimisessa (Lave & Wenger 1991, 48; Säljö 2001, 46). Sosiaalisen ensisijaisuus (katso tarkemmin Vygotsky 1982) ilmenee eritoten lapsen kielen ja ajattelun kehityksessä. Ensin lapsi oppii käyttämään tiettyä sanaa tietyssä sosiaalisessa tilanteessa ja vasta myöhemmin sanan merkityksen auetessa se sisäistyy loogiseksi ja abstraktiksi. Tätä Vygotsky nimittää ulkoa sisään-periaatteeksi: alkujaan sosiaaliset toiminnot muuntuvat mielensisäisiksi. Sisäistyksissä kulttuuriset merkitykset ja subjektiiviset kokemukset jäsenyvät uusiksi merkityskokonaisuuksiksi. *Lähikehityksen vyöhyke* puolestaan tarkoittaa etäisyyttä siltä tasolta, johon lapsi yltää yksin, siihen johon hän yltää aikuisen tai edistyneemmän vertaisen tuella. Vygotskyn (1982, 87) mukaan se ”minkä lapsi osaa tehdä tänään yhteistyössä, hän osaa huomenna tehdä yksin.” Tämä on sovellettavissa muuhunkin kuin lapsen oppimiseen.

Toiseksi sosiokulttuurisen oppimisenäkemyksen teoriapohja muodostuu *sosiaalisen konstruktionismin* ideaan todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta. (Kumpulainen & Mutanen 1999, 7; Tynjälä 1999, 55) Oppimiskäsityksissä puhutaan myös *sosiaalisesta konstruktivismista*. Sosiaalinen konstruktionismi on kiinnostunut yksilön tiedollisten rakenteiden kehittymisen yhteisöllisistä ehdoista, kun taas sosiaalinen konstruktivismi painottuu yhteisöllisten tiedon muotojen kehittymisen ehtoihin (Puolimatka 2002, 73).

Berger & Luckmann (1994, 39-44) esittävät klassisessa tiedonsosiologisessa tutkielmassaan, että todellisuus on sosiaalisen vuorovaikutuksen välityksellä tuotettu konstruktio. Todellisuus muotoutuu sekä subjektiiviseksi että objektiiviseksi. Keinoina subjektiivisen todellisuuden rakentamiseen yksilö käyttää kasvokkaisuutta ja kategorisointia. Sosiaalisen vuorovaikutuksen peruslähtökohta on kasvokkaisuudessa. Tämä mahdollistaa tietoiseksi tuleminen toisesta. Toisen täysi havaitseminen onkin paljon helpompaa kuin itsen. Kasvokkaisuus luo nimittäin mahdollisuuden suoraan ja pinnistelemättömään kontaktiin. Itsen ollessa kyseessä tarvitaan toisenlaista keskittymistä ja suuntautumista. Sosiaalinen vuorovaikutus on myös kategorisointia, jossa ihminen tyypittelee kohtaamansa toiset ihmiset. Tyypittely sekä helpottaa että vaikeuttaa sosiaalista vuorovaikutusta.

Objektiivinen todellisuus puolestaan syntyy ihmisten keskinäisen toiminnan seurauksena. Ihminen luo itsensä suhteessa toisiin ihmisiin. Sosiaalisesta luonteestaan johtuen ihminen pyrkii järjestykseen, joka ei olisi mahdollista, jos ihminen olisi pelkkä biologinen olento. Ihmisen toiminta totunnaistuu pikkuhiljaa ja sen seurauksena toiminta rakenteistuu

jäsentyneiksi kokonaisuuksiksi. Kieli on oleellinen elämismailman tulkki. Sen avulla rakennetaan objektiivista todellisuutta. Kielen avulla todellisuudelle voidaan antaa merkityksiä, jotka eivät välttämättä ole yhtä subjektiivisten kokemusten kanssa. Kieli saa alkunsa joka-päiväisyyksistä, mutta ensisijaisesti viittaa näihin. Siten todellisuus ei ole yhtä kuin kielen ilmaisu siitä. Kieli ylittää ajan, tilan ja sosiaalisen kentän ulottuvuudet. Kielellä nimittäin voidaan tavoittaa myös sellaista, mikä ei ole tässä ja nyt. (Berger & Luckmann 1994, 45-57.)

Bergerin & Luckmannin (1994, 147-206) mukaan yksilön ja sosiaalisen todellisuuden välinen dialektiikka määräytyy ulkoistamisen, objektivoitumisen ja sisäistämisen kautta. Ulkoistamisessa yksilö siirtää omia merkityksiään ympäristöön. Sisäistämisessä yksilöiden välisen yhteistoiminnan välityksellä objektivoituneet merkitykset siirtyvät takaisin yksilön tietoisuuteen. Sisäistäminen on sekundaarisosialisaatiota, jossa yksilö omaksuu yhteisönsä arvot ja kulttuurin. Tällaisia yhteisöjä voivat olla esimerkiksi koulut ja laitokset.

Sosiokulttuurisen oppimisenäkemyksen mukaan yksilön mentaaliset prosessit voidaan ymmärtää ainoastaan tutkimalla niitä kulttuurisessa, historiallisessa ja institutionaalisessa kontekstissa. Keskeisenä tutkimuskohteena voidaankin nähdä konteksteissa tapahtuvat interaktiot. Ne tapahtuvat toisaalta yksilöiden välillä, mutta toisaalta myös yksilöiden ja kontekstien välillä. Sosiokulttuurinen näkökulma korostaa tiedon hajautusta. Tietoa jaetaan ja rakennetaan kulttuurisessa kontekstissa siinä muotoutuneiden välineiden ja symbolien avulla. (Kumpulainen & Mutanen 1999, 7.)

Kirjallisuudessa puhutaan *sosiaalisesti hajautetusta kognitiosta*. Sillä tarkoitetaan kognitiivisen kuormituksen jakamista ryhmän jäsenten kesken. Se puolestaan mahdollistaa yksittäisen ihmisen kognitiivisen kapasiteetin laajentumisen. (Hakkarainen, Lipponen, Muukkonen & Seitamaa-Hakkarainen 2001, 156-157.) Hajautetun kognition perusajatus on se, että yksilön älykkyyden perusyksikkö on laajempi kuin yksilö (Lonka & Hakkarainen 2000, 136). Siten myös ryhmän on mahdollista tavoittaa oppimisessaan enemmän kuin mihin yksilö pystyy. Ryhmä on enemmän kuin joukko yksilöitä tai jäsentensä summa.

Oppija nähdään osana *kontekstia*, johon kuuluvat toiminnallinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja fyysinen ympäristö. (Lave & Wenger 1991.) Yksilö ja ympäristö ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa, jolloin yksilön toiminta käsitetään intersubjektiivisuuden sosiaalisesti konstruktiksi. Siten toimintaa ja kontekstia ei eroteta oppimistapahtumasta. Oppiminen käsitetään enkulturaationa vallitsevaan kulttuuriin ja sen arvoihin. Useat sosiokulttuurisen oppimisenäkemyksen tutkijat ovat luoneet omia käsitteellisiä mallejaan, jotka heijastelevat pyrkimyksiä

uusien oppimisympäristöjen ja pedagogisten lähtökohtien muotoilemiseen. Eräs näistä on Laven & Wengerin (1991) esittämä käsite *legitimate peripheral participation*. Käsitteelle ei ole toistaiseksi vakiintunutta suomalaista vastinetta. (Kumpulainen & Mutanen 1999, 8-10.) Vapaasti käännettynä se voisi tarkoittaa ”perifeerisen osallistumisen oikeutusta”, jolla viitataan oppijan sosiaaliseen aseman muuttumiseen sekä oppijan osallistumiseen sosiaalisen todellisuuden muuttamiseksi. Lave & Wenger (1991, 40, 43) korostavatkin, että situationaalinen oppiminen ei ole pedagoginen strategia, oppimistekniikka eikä edes oppimisteoria, vaan pikemminkin ymmärtämisen tapa tai analyttinen näkemys oppimisesta. Se painottaa oppimista osallisuutena sosiaalisesta maailmasta ja laajentuvana sosiaalisen käytännön näkemyksenä.

3.2 Situationaalinen tieto ja oppimiskäsitys

Situaatio viittaa siihen yksilöiden väliseen sosiaalis-kulttuuriseen vuorovaikutustilanteeseen, jossa rakennetaan tietämystä ja merkityksiä. Rauhala (1983) tarkoittaa situationaalisuudella kaikkea sitä mihin ihminen on suhteessa tai yhteydessä. Ihminen on kietoutunut todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti. Situaatio on aina ainutkertaista ja se on riippumaton ajasta sekä paikasta. Osa tilanteen elementeistä on itse valittuja, osaan ihminen ei voi vaikuttaa. Lehtovaara (1996) on kehitellyt Rauhalan fenomenologisten teorioiden pohjalta myöskin situationaaliseksi oppimiseksi kutsumaansa filosofista ideaa. Lehtovaara (1996, 80) haluaa kuitenkin erottaa esityksensä Laven & Wengerin ajattelusta. Hän pyrkii osoittamaan ontologisella tasolla mitä oppiminen on, jolloin näkökulma ei ole niinkään pedagoginen, vaan filosofinen.

Rauhalan ja Lehtovaaran ajattelusta löytyy kuitenkin yhtymäkohtia sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen. Yhtäläisyyksiä voidaan löytää esimerkiksi kontekstin ja tilanteen merkityksestä oppimisessa sekä fenomenologisesta käsityksestä ihmisen kolmesta olemuspuolesta (tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus) ja näiden kietoutumisesta maailmaan. Kietoutuneisuus näyttäytyy esimerkiksi tiedonkäsityksessä. *Situationaalinen tieto* on tilannesidonnaista ja oikean elämän toimintakäytänteisiin kytkeytyvää kognitiota. Tietoa rakennetaan kulttuurista käsin, mutta rakennettua tietoa myös käytetään kulttuurin kehittämiseksi. (vertaa Brown & Collins & Duguid 1989.) Lave & Wenger (1991, 33-34) kritisoivat erityisesti tiedon yleistä ja abstraktia luonnetta. Tiedon yleisyys liitetään usein abstrakteihin representaatioihin, jotka ovat merkityksettömiä ellei niitä kytkeä erityisiin olosuhteisiin. Tieto syntyy nimittäin aina suhteessa sosiaaliseen kontekstiin, autenttisissa tilanteissa ja sosiaalisen vuorovaikutuksen välityksellä.

Laven & Wengerin (1991, 94-117) mukaan tieto kiinnittyy osallisuuteen (participation), oppimissuunnitelmaan (learning curriculum) ja käytäntöyhteisöihin (communities of practice). *Osallisuuden* välityksellä tieto ”imeytyy” (absorb) käytännön kulttuuriin. Oppiminen, joka tarkoittaa kulttuurin omaksumista, tapahtuu mestareiden, kulttuuristen välineiden, vertaissuhteiden ja sisäistämisen avulla. Oppija ei siis omaksu pelkästään tietoa, vaan myös tiedon käyttöön liittyvät valmiudet ja tiedon kulttuurisesti värityneet sisällöt. Osallisuus tapahtuu erityisen *oppimissuunnitelman* kautta. Tämä korostaa oppimisen oppijakeskeisyyttä, jossa oppija määrittää omia oppimistarpeitaan ja tavoitteitaan. Seurauksena voidaan nähdä motivaation lisääntyminen, mutta myös uudistunut identiteetti. *Käytäntöyhteisö* tarkoittaa toimintajärjestelmiä, jossa rakennetaan yhteistä tietämystä, jonka avulla voidaan ratkaista toimintaympäristössä ilmeneviä ongelmia. Käsitteeseen liittyy myös oppijan toimiminen täysvaltaisena toimijana, joka kantaa historiansa ja kokemuksensa mukanaan oppimistilanteeseen. Käytäntöyhteisöt voidaankin ymmärtää myös sellaisiksi oppimisareenoiksi, joissa oppija siirtyy sosiaalisella tasolla yhteisönsä periferiasta sen keskiöön. Tällöin oppimisen fokus on yhteisölliseen toimintaan osallistumisessa ja siinä täyteen osallisuuteen pääsemisessä.

Brown & Collins & Duguid (1989, 34) vertaavat tiedon olemusta kieleen. Tiedon konstituoituneet osat ilmaisevat maailmaa. Tieto on toimintaan ja tilanteeseen sidoksissa. Esimerkiksi käsite kehittyy jokaisessa uudessa tilanteessa, jossa sitä käytetään. Tämä johtuu siitä, että uudet tilanteet ja neuvottelut luovat sille uudelleenmääritellyn muodon. Osa sen merkityksistä on peräisin käyttökontekstistaan. Tiedon käsite on samanlainen kuin sanan merkitys. Se on jatkuvan rakentumisen kohteena. Brownin & Collinsin & Duguidin ajattelu haastaa absoluuttisen ja tarkan tiedon olemassaolon.

Gergen on oppimisen tutkijoista merkittävin sosiaalisen konstruktivismien edustaja. Hän on saanut Bergerin & Luckmannin ohella vaikutteita Garfinkelin etnometodologiasta ja Goffmanin dramaturgisesta sosiologiasta. Gergenin mukaan se mitä kulttuurisesti määritellään tiedoksi, esitetään yleensä kielen muodossa, puheena, tekstinä, diskurssina. Tieto saa merkityksensä vähintään kahden ihmisen välisessä vuorovaikutuksessa. Tiedon kulloinenkin merkitys on riippuvainen kontekstista. Kielen totuussisällöt eivät ole niin oleellisia kuin sen tehtävät. Yhteistoiminnalliset ja dialogiset prosessit oppimisessa ovatkin etusijalla suhteessa psykologisiin prosesseihin. (Tynjälä 1999, 55-56; Nikander 2001.)

Gergen (2001, 179-184) pyrkii luomaan pedagogiikkaa, jossa mahdollistuu kriittinen suhtautuminen asiantuntijoiden oikeaksi määrittelemään tietoon. Gergen esittää sopiviksi

pedagogisiksi lähtökohdiksi refleksiivisiä neuvotteluja, yhteistyötä tekeviä oppimisryhmiä ja moniäänistä pedagogiikkaa. Refleksiiviset neuvottelut lisäävät oppijoiden luovuutta asettamalla seuraavat kysymykset: Miksi tämä tieto on tärkeää? Miksi tämä tieto on tärkeää minulle juuri nyt? Yhteistyötä tekevät oppimisryhmät sisältävät dialogisuuden periaatteen. Dialogi ulottuu moneen suuntaan: oppijoiden keskinäisiin suhteisiin, oppijan suhteeseen opettajaan ja oppijan suhteeseen maailmaan. Dialogin kautta oppiminen kytkeytyy reaalielämään. Moniääninen pedagogiikka mahdollistaa asioiden ilmaisemisen ja oppimisen eri tavoilla.

Gergenin väite tiedon sosiaalisesta rakentumisesta tekee hänen teoriasta postmodernin. Gergenin relativistinen käsitys totuudesta horjuttaa perinteisiä tietämisen ja ymmärtämisen tapoja. (vertaa Nikander 2001.) Postmodernismissa yksilön subjektiutta pyritäänkin kyseenalaistamaan niitä merkityksiä, joita kieli on ihmisen minuudelle tuottanut. Dekonstruktioilla eli aikaisempien tulkintaperiaatteiden purkamisella postmodernistit kyseenalaistavat käsityksen yksilöllisestä, ainutkertaisesta subjektiudesta. Oppimisen päämääränä voidaan nähdä kriittinen ihminen, joka epäilee kaikkea lopullisuutta ja vastustaa tiedon sellaisenaan siirtämistä sukupolvelta toiselle. (Puolimatka 1996.)

3.3 Tiedonmuuntelu tiedon rakentamisena

Nonaka & Takeuchi (1995, 56-61) ovat luoneet käsiteparin hiljainen tieto (tacit knowledge) – eksplisiittinen tieto (explicit knowledge) kuvaamaan yhteisöissä tapahtuvaa tiedon rakentamista, mutta myös sen siirtymistä yksilöltä toiselle. Tiedon lajien erottelu kuvaa tiedon epistemologista ulottuvuutta. *Hiljainen tieto* tarkoittaa yhteisön jäsenillä itsellään olevaa tietoa, joka ei ole kommunikoitavissa. Se on usein kontekstisidonnaista ja henkilökohtaista (vertaa edellinen kappale). Hiljainen tieto on hankittu ensisijaisesti kokemuksen välityksellä ja se liittyy toiminnallisiin (toiminnat, rutiinit, menettelytavat), teknisiin, affektiivisiin (tunteet), kognitiivisiin (maailman hahmottamista ja ymmärtämistä koskevat mentaaliset mallit) ja konatatiivisiin (asenteet ja arvot) elementteihin. *Eksplisiittinen tieto* on käsitteellistä tietoa, jonka ominaisuuksia ovat muodollisuus, systemaattisuus ja tarkkuus. Se esitetään usein konkreettisesti muodossa, kuten esimerkiksi muistioina, malleina ja tietokantoina. Niin ollen sen prosessoimisen ja tallentamisen ohella sen jakaminen kielellisesti on helppoa. Nonaka & Takeuchi kritisoivat tämän kaltaista tietoa, koska se on lähtökohdiltaan mekanistista ja staattista. Erityisesti he huomauttavat, että länsimaisessa ajattelussa korostuu tiedon eksplisiittisyys. Nonakan & Takeuchin käsitteiden taustalla on Polanyin (1966) teoria hiljaisesta tiedosta.

Keskeistä Nonakan & Takeuchin ajattelussa on hiljaisen tiedon muuntaminen eksplisiittiseksi. Sen keskeisenä ehtona on jatkuva yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden välinen vuorovaikutus. Nonaka & Takeuchi (1995, 62-70) esittävät, että tieto muuntuu sosialisatiion, ulkoistamisen, yhdistelemisen ja sisäistämisen avulla. Ne kuvaavat tiedon ontologista ulottuvuutta, jossa yksilöiden välinen interaktio tuottaa uutta tietämystä. *Sosialisatiiossa* hiljainen tieto siirtyy yksilöltä toiselle toiminnan havaitsemisen ja jäljittelyn kautta. Sitä ei siis muotoilla selkeästi kommunikoitavaan muotoon. Siten se myöskin jää hiljaiseksi tiedoksi. *Ulkoistaminen* on hiljaisen tiedon muuttamista eksplisiittiseksi, esimerkiksi käsitteiksi, metaforiksi, malleiksi ja hypoteeseiksi. Tämä edellyttää vuorovaikutusta. *Yhdistelemisellä* tarkoitetaan eri lähteistä saatujen tietojen kokoamista uudeksi tietokokonaisuudeksi. Tällöin eksplisiittistä tietoa muunnetaan eksplisiittiseksi. Tämän kaltainen toiminta on yleistä formaalissa koulutuksessa. *Sisäistämisessä* eksplisiittinen tieto muuntuu jälleen hiljaiseksi tiedoksi, joka näkyy toimintakäytännöissä sekä erilaisissa kirjallisissa dokumenteissa.

Nonaka & Takeuchi (1995, 84-89) ovat kuvanneet yhteisöllisen tiedon rakentamisen viisivaiheista prosessia. Ensin hiljainen tieto jaetaan yksilöiden kesken. Jakamisen edellytyksenä on dialogi ja luottamus. Sitten hiljaisen tiedon pohjalta luodaan eksplisiittisiä käsitteitä. Seuraavaksi uudet käsitteet ja niistä syntynyt uusi tietämys oikeutetaan. Tällä tarkoitetaan tietämyksen hyödyllisyyden arviointia. Tämän jälkeen rakennetaan prototyyppejä tai arkkityyppejä. Tässä yhteydessä voidaan myös yhdistellä aikaisempaa tietämystä uuteen. Viimeisessä vaiheessa tietämys liitetään osaksi laajempaa verkostoa. Siten mahdollistetaan uuden tietämyksen saatavuus sekä leviäminen yhteisön sisä- ja ulkopuolelle.

Nonakan & Takeuchi korostavat tiedon subjektiivisuutta, joka on alkuperältään kokemusperäistä. Kuitenkin ollakseen hyödyllistä ja arvokasta tiedon täytyy kuitenkin olla kommunikoinnin avulla purettua ja käsitteellistettyä. Hiljainen tieto ja eksplisiittinen tieto ovat molemmat tiedonmuodostuksessa ensiarvoisen tärkeitä. Niitä ei voi eikä pidäkään asettaa vastakkain tai tärkeysjärjestykseen, koska ne edellyttävät toinen toistansa. Tämä korostuu erityisesti tiedonmuuntelussa.

Edellytyksinä tehokkaalle tiedon rakentamiselle Nonaka & Takeuchi (1995, 82-85) esittävät luovaa kaaosta, informaation runsautta ja moninaisuutta. Luova kaaos toimii lähtökohtana tiedon rakentamisen tarpeelle. Siten kompleksisuutta on pikemminkin lisättävä kuin vältettävä. Informaation runsaus tarkoittaa ryhmän jäsenten välisen tietämyksen jakamista ja toisten osaamiskenttään osallistumista. Tämä mahdollistaa sen, että ryhmän jäsenet hyötyvät toistensa osaamisesta. Samalla luodaan luottamusta. Moninaisuus puolestaan viittaa luovien ideoiden

määrään. Tällöin on myös huomioitava ryhmän ja ulkoisen todellisuuden välinen tasapaino. Ryhmän ei tulisi kehittää moninaisuutta enempää kuin ympäristö odottaa, mutta sen on kuitenkin pystyttävä vastaamaan ympäristön haasteisiin.

3.4 Ba tiedon rakentamisen tilana

Nonaka & Konno (1998; Nonaka & Toyama & Konno 2000) ovat tuoneet tiedon rakentamisen teoretisointiin japanilaisen käsitteen *ba*. Suomeksi se tarkoittaa tilaa. Nonaka & Konno (1998) määrittelevät *ba:n* jakuvasti muuttuvaksi tilaksi, jossa yksilöt yhdessä jakavat, luovat ja hyödyntävät tietoa. Se tapahtuu sekä ajattelun (ideoiden jakaminen) että toiminnan (yhdessä tekeminen) tasolla. Nonaka & Konno liittävät *ba:n* myös hiljaisen tiedonmuunteluprosessin osaksi, jolloin *ba* toimii muuntelun mahdollistajana.

Ba voidaan käsittää tiedon rakentamisen ja kehittämisen avoimeksi paikaksi, jonne yksilöt voivat tulla omien kontekstiansa kanssa ja josta he voivat luoda jaettua kontekstia. *Ba* mahdollistaa yksilölle itsensä ja omien rajojensa ylittämisen koskien erityisesti näkemyksiä, jotka ovat rajoittuneita. *Ba:an* osallistujat ovat yhtä aikaa sisä- ja ulkopuolella. *Ba:n* ideaan sisältyy maailman tarkasteleminen molemmilta puolilta. Siten avataan monipuolisempia näkemyksiä ratkaistavasta ongelmasta. (Nonaka & Toyama & Scharmer 2001, 4-7.)

Ba:n käsite on peräisin Nishidalta (1920), jota myöhemmin on kehitelty myös Shimizu (1995, 1999). Nonaka & Toyama & Scharmer liittävät *ba:n* teoreettiset juuret eksistentialismiin. Tiedon rakentamisen areena nähdään ilmiöiden kenttänä (phenomenal place). *Ba* koostuu kolmesta ulottuvuudesta: fyysisestä tilasta, suhteiden (interaktiot, emotiot ja ajattelu) tilasta sekä henkisestä tilasta, joka toimii myös luovuuden, tarkoituksentunteen ja energian lähteenä. (Nonaka & Toyama & Scharmer 2001, 3.)

Ba:n perustana on yhteinen tunne ja kokemus kasvokkain tapahtuvasta jakamisesta ja siitä seuraavasta yhteisöllisyydestä. Dialogisten kohtaamisten kautta siirrytään yhteisölliseen toimintaan. *Ba* jaetaan neljään erilaiseen muotoon, joiden keskeiset elementit ovat vuorovaikutusverkosto (parit/yhteisö) ja vuorovaikutuksen muoto (kasvokkain /virtuaaliympäristö). Alkuperäinen (originating) *ba* on vuorovaikutusta, joka tapahtuu kasvotusten. Siinä jaetaan tunteita ja kokemuksia. Pyrkimyksenä on luottamuksen rakentaminen, joka toimii perustana tiedon luomiselle. Dialoginen (dialoging) *ba* tarkoittaa hiljaisen tiedon jakamista vertaisten kesken yhteisessä dialogissa. Siihen liittyy omien mallien ja taitojen reflektio. Parhaimmillaan dialogi mahdollistaa tiedon vapaan virtauksen yhteisössä. Systematisoiva (systemizing) *ba* on

yhteisöllistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Yhteistyö tapahtuu virtuaaliympäristössä, jossa tieto käsitteellistetään sekä siitä keskustellaan ja sitä levitetään eteenpäin. Harjoittuva (exercising) ba on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen aspekti. Yksilöt tuottavat eksplisiittistä tietoa, josta keskustellaan virtuaaliympäristössä. Tämä ba:n muoto on siis tiedon harjoittamista toisaalta yksilön omana kognitiivisena toimintana, mutta myös yhteisöllisenä tiedonrakentamisena. (Nonaka & Konno 1998, 40-46, katso myös Nonaka & Toyama & Konno 2000, 16-17.)

Ba:n rakentaminen voi tapahtua tarkoituksellisesti tai spontaanisti. Tavasta riippumatta sellaiset henkiset arvot kuin rakkaus, huolenpito ja luottamus ovat tärkeitä ba:n muodostamisessa. Paikkana ba nähdään itseorganisoituvana. Tämä ominaisuus on myös sen keskeinen energianlähde. Ba:lla on oma suuntansa, tarkoituksensa ja missionsa. Erityisiä edellytyksiä hyvän ba:n syntymiselle ovat autonomia, luova kaaos ja moninaisuus (vertaa Nonaka & Takeuchi 1995). Hyvä ba voidaan ilmaista kehä (sphere)-metaforana. Koska kaikilla ryhmän jäsenille on yhtäläinen mahdollisuus päästä kehän keskusta (eli tiedon lähteelle), jokainen jäsen on myös yhtä kaukana tai lähellä siitä. Kuitenkaan keskus ei ole kiinteä, koska ba:n peruluonteeseen kuuluu liike. Myös keskusta voi muuttua, kun konteksti kehittyy. Ba ei siis ole pysyvä entiteetti, vaan pikemminkin liikkuva kehä. Hyvässä ba:ssa yksilöt eivät ole päältä katsojia, vaan osallistujia, jotka aktiivisesti muotoilevat päämääriä ja ba:n sisältöjä. Tämä edellyttää osallistujien sitoutuneisuutta. Lisäksi erilaiset näkemykset ja taustat esille nostava dialogi osallistujien kesken on olennaista. Sellaiset kysymykset kuin ”Mikä on oleellista tässä asiassa tai tilanteessa?” ja ”Miksi teemme tämän näin?” auttavat osallistujia näkemään omien näkemysten taustalla olevia arvoja ja uskomuksia. Samanaikaisesti mahdollistuu myös toisen perspektiivin näkeminen asiasta. Dialogissa voidaan tutkia syviä kysymyksiä: ”Mistä sitoutumiseni on peräisin?” tai ”Mitä haluan, että tämän kautta tulee näkyville (emerge)?”. Niiden avulla päästään henkisen ba:n perustalle. (Nonaka & Toyama & Scharmer 2001, 4-11.)

Tiedonluomisprosesseissa yksi ba ei riitä, vaan tarvitaan useampia. Ba:t ovatkin olemassa monitasoisina ja yhteydessä toisiinsa elimellisesti muodostaakseen suuremman ba:n. Yhteisö on ba:n orgaaninen muoto, jonka osina ovat erilliset ba:t. Kokonaisuus on puolestaan osa laajempaa kokonaisuutta. Miten ba:t ovat vuorovaikutuksessa keskenään, määrittelee millaista tietoa luodaan. Yhteydenpito toimiikin yksittäisen ba:n rekontekstualisoinnin välineenä. On epäselvää mikä ba olisi liitettävä toiseen ja millä tavalla, koska ba ei toimi verkoston tavoilla. Ohjaajien rooli korostuu ba:n tilanteen tulkinnassa (mikä ba sopii mihinkin) ja ba:n suhteiden muodostamisessa. (Nonaka & Toyama & Scharmer 2001, 9.)

3.5 Reflektio tiedon prosessointina

Reflektio on ryhmän oppimisen perusprosessi. Reflektio voidaan käsittää joko yksilölliseksi tai sosiaaliseksi. Yksilöllinen reflektio tarkoittaa peiliin katsomista, oman toiminnan ja ajattelun pohdiskelua sekä jatkuvaa, aktiivista itsearviointia (Sahlberg ja Leppilampi 1994, 30). Reflektio liittyy usein myös sosiaaliseen kontekstiin, joka tarjoaa mahdollisuuksia tarkastella omia käsityksiään kriittisesti.

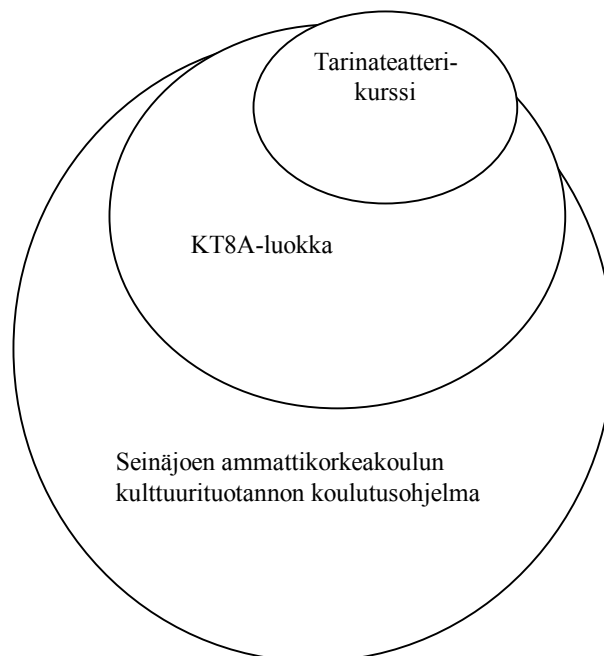
Mezirow (1995a, 28-33) käyttääkin käsitettä *kriittinen reflektio*. Sillä hän tarkoittaa niiden ennako-oletusten pätevyyden kyseenalaistamista, jotka ovat syntyneet aikaisempien oppimiskokemusten kautta. Hän liittää reflektion erityisesti merkitysperspektiivien vääristymien muuttumiseen ja uudistumiseen. *Merkitysperspektiiveillä* hän tarkoittaa sitä, miten yksilö näkee maailman ja sen ilmiöt sekä sen millaisia merkityksiä yksilö antaa näille. Perspektiivit voivat vääristyä episteemisistä, sosiokulttuurista tai psyykkisistä syistä. Episteeminen vääristymä liittyy tiedon luonteeseen ja käyttämiseen. Eräs tällainen on *reifikaatio* (vrt. Berger & Luckmann 1995), joka tarkoittaa sitä, että sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta syntynyt ilmiö nähdään muuttumattomana. Sosiokulttuurinen vääristymä tarkoittaa sellaisten uskomusjärjestelmien pitämistä itsestään selvinä, jotka liittyvät valtaan ja sosiaalisiin suhteisiin. Se voi olla myös ideologia, joka legitimoii tai vakiinnuttaa epäoikeudenmukaisia sosiaalisia käytäntöjä. (vrt. Freire 1998) Psyykinen vääristymä puolestaan on ennako-olettamus, joka synnyttää aiheutonta pelkoa estäen yksilön toimintaa.

Dialogi on väline reflektion suorittamiseen. Dialogin kautta pyritään arvioimaan toisten, mutta myös omien väittämien pätevyyttä. (Mezirow 1995b, 374) Mezirow puhuukin kommunikatiivisesta oppimisesta, jonka pyrkimyksenä on ymmärtää toisten ihmisten arvoja, tunteita tai ratkaisuja sekä viestien merkityksiä. Siihen sisältyy myös kritiikkiä tiettyjen tulkintojen ehdottomuudesta. (Mezirow 1995a, 25-28.) Dialogisuus siis kietoo reflektion yksilöllisen ja sosiaalisen puolen toisiinsa. Pelkkä dialogi ei kuitenkaan riitä. Tarvitaan myös *praksista*, jonka avulla oppija voi toimia uudistuneiden perspektiivinsä mukaisesti (Mezirow 1995b, 375). Reflektio voidaan siten käsittää inhimillisen kehittymisen perusehdoksi. Tietoiseksi tuleminen mahdollistaa muutoksen myös ihmisen toiminnassa. *Merkitysneuvottelua* voidaan pitää keskeisenä osana reflektiota. Merkitysneuvottelussa korostuu jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus on tiedostavaa, kriittistä ja neuvottelevaa luonteeltaan. Tiedostaminen koskee tietoiseksi tulemistä omista ja toisten ajatteluprosesseista. Tiedostaminen lisää kriittisyyttä, koska oppijoiden on tarkennettava epäselviä ajatuskulkuaan. Neuvottelu puolestaan liittyy tiedon merkityksistä ja piirteistä keskustelemiseen. (Häkkinen & Arvaja 1999, 209-212.)

Reflektioon voidaan kytkeä myös *metakognitiiviset taidot*, joilla tarkoitetaan oppijan itsensä suorittamaa omien kognitiivisten toimintojensa kontrollia ja ohjausta. Tietoisuus voi olla toiminnan tavoitteisiin tai motiiveihin liittyvää. (katso Eteläpelto 1989, 286-289.) *Meta-kognitiivinen tieto* puolestaan on yksilön kyky reflektoida omia kognitiivisia prosessejaan. Se on myös tietoa siitä, miten, milloin ja miksi erilaiset kognitiiviset toiminnot ovat yhteydessä toisiinsa. Lawsonin (1984) mukaan metakognitiivinen tieto on tiedostettua, mutta metakognitiiviset taidot saattavat olla automatisoituneita. (Julkunen & Elomaa 1998, 85.) Metakognitiot ovat siis lähtökohta oppimisen reflektoinnille. Niitä voidaan pitää yksilön ominaisuuksina, mutta ne voivat olla myös sosiaalisesti jaettuja. Tämä tarkoittaa ryhmän jäsenten tietoisuutta siitä, mitä jokin ryhmän jäsen tietää. (Tindale & Kameda 2000, 132.)

4 TUTKIMUSASETELMA

Tämän tutkimuksen kontekstit voidaan jakaa kolmeen (kuvio 5.). Näistä pienin konteksti on tarinateatterikurssi ja suurin Seinäjoen ammattikorkeakoulun kulttuurituotannon koulutusohjelma. Väliin sijoittuu KT8A-luokka. Kontekstilla tarkoitan sitä fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä ympäristöä, jossa olen tutkimukseni toteuttanut. Kontekstien huomioiminen aineiston tulkinnassa on tärkeää. Periaatteessahan voisin tulkita opiskelijoiden kertomuksia miten tahansa riippuen omista intentioistani ja tavastani katsoa maailmaa. Kontekstuaalisuus luo siis eräänlaisen kehikon tekemilleni tulkinnoille.



KUVIO 5. Tämän tutkimuksen kontekstit.

Vaikka **tarinateatteri** on oppimisen kohteena, se muodostaa silti myös oman kontekstinsa. Tämä on perusteltua opiskelijoiden palautteen perusteella, jonka mukaan oppiminen tarinateatterikurssilla on ollut erilaista kuin muilla kursseilla. Tarinateatteri toimii eräänlaisena käytäntöyhteisönä (vertaa Lave & Wegner 1991). Tarinateatterin kautta opiskelijat oppivat myös vuorovaikutustaitoja, spontaaniutta ja yhteisöllisyyttä. Ne eivät ole suoranaisesti tavoitteisiin kirjattuja, vaan näkyvät piilo-opetussuunnitelman tasolla. Tarinateatterissa oleva tieto-taito-osaaminen on luonteeltaan piiloista, joka avautuu opiskelijoiden tietoisuuden lisääntyessä. Lisäksi tarinateatterioipinnoissa on paljolti kysymys merkityksenannoista, joka tapahtuu oppimisen ohjaajan ja opiskelijoiden välisessä yhteistoiminnassa. Tarinateatterille on ominaista erilaisissa suhteissa oleminen ja toimiminen (Fox 1999). Tämän vuoksi kaikki

mikä tapahtuu ryhmäprosessissa (ihmisten välisissä suhteissa) on materiaalia tarinateatteritaitojen kehittämiseen.

KT8A-luokka vastaavasti on oppimistapahtuman subjekti. KT8A-luokkaa voidaan pitää yhtenä kontekstina, koska ryhmä on luonut oman kulttuurinsa. Se näyttäytyi monenlaisina kirjoittamattomina koodistoina, joskin ryhmän kulttuuri oli myös kriisissä johtuen monista opiskelijoista, jotka keskeyttivät opintonsa. Kulttuuriinsa kytkeytyen tutkittavalla ryhmällä on jo ennestään oma identiteetti.

KT8A-luokka opiskelee Seinäjoen ammattikorkeakoulun kulttuurin ja muotoilun yksikössä kulttuurituotannon koulutusohjelmassa sosiokulttuurista työtä toista vuotta. Koko koulutuksen kesto on neljä vuotta, 160 ov. Opiskelijat valmistuvat kulttuurintuottajiksi (AMK). Koko luokkaan kuuluu 12 opiskelijaa, joista 2 poikaa. Tarinateatterikurssiin heitä osallistui 10 opiskelijaa, joista 2 poikaa. Tutkimuksen aikana kaksi opiskelijaa keskeytti opiskelunsa. Siten tarinateatterikurssin aikana ryhmän koko oli vaihtelevasti 5-10 henkilöä riippuen poissaoloista.

Seinäjoen ammattikorkeakoulun kulttuurituotannon koulutusohjelma on konteksteista laajin. Se luo puitteita oppimiselle. Koulutusohjelmaa voidaan pitää myös tasona, jonka kautta voidaan tarkastella oppimisen yhteisöllisyyttä. Tutkimuksen aikana koko koulutusohjelma on ollut keskellä muutosprosessia, joka on kohdistunut lähinnä opetuksen organisoimiseen ja uudenlaisen toimintakulttuurin omaksumiseen liittyviin teemoihin.

4.1 Tutkimusongelmat

1. Millaisena ryhmäprosessi näyttäytyy opiskeluryhmässä?
2. Millaista ryhmän oppiminen on?
3. Miten ryhmäprosessi tukee ryhmän ja yksilön oppimista?

Ensimmäinen tutkimusongelma on edellytys kolmannelle tutkimusongelmalle. Ensin on tarpeellista kuvata ja ymmärtää millainen tutkittavan opiskeluryhmän ryhmäprosessi on. Tämän jälkeen vasta on mahdollista etsiä vastausta kolmanteen kysymykseen, joka on kuitenkin tämän tutkimuksen varsinainen ongelma. Kysymyksen suunta on ryhmäprosessista oppimiseen eikä päinvastoin. Tällä asetelmalla saavutetaan ryhmän subjektiluonne. Koska ryhmäprosessi ilmaisee ryhmää, on perusteltua tutkia sitä kautta myös ryhmän oppimiseen liittyvää ilmiökenttää. Tähän kytkeytyy myös toinen tutkimusongelma. Ryhmän oppiminen ei ole aivan identtinen yksilön oppimisen kanssa.

Ryhmädynaamisessa tarkastelussa ei niinkään etsitä tapahtumien yleisiä lainalaisuuksia, vaan tutkitaan yksilöllisiä, konkreettisia ja tilannekohtaisia toimintatapoja (Jauhiainen ja Eskola 1994, 33). Tutkimukseni kautta saatava tieto on tapauskohtaista. Yleisellä tasolla valitsemani tutkimuskohteen tutkiminen ei onnistuisikaan, koska tutkimuskohteessa on kyse sosiaalisesta todellisuudesta, joka on subjektiviteettiin sidoksissa. Tiede tavoittelee objektiivisuutta, mutta joka tapauksessa se pystyy tavoittamaan vain palasia todellisuudesta valitsemansa näkökulman mukaisesti.

Tutkimus onkin näkökulma oppijoiden kokemaan ryhmäprosessiin. Kvale (1989) katsoo, että totuus on riippuvainen tarkastelijan perspektiivistä. Tieteellisin menetelmin voidaankin saavuttaa jokin näkökulma ilmiöstä, ei objektiivista totuutta. (Tynjälä 1991, 388.) Viime kädessä tämän tutkimuksen luotettavuus on tutkimukseen osallistujien todennettavissa, vaikka luotettavuudelle voidaan asettaa muitakin kriteereitä, joista enemmän luvussa Pohdinta.

Oppimisen ohjaajan näkökulma ryhmäprosessiin toisi tutkimukseen oman tärkeän lisän, mutta se voisi lisätä tulkinnallista viidakkoa. Jo tällaisenaankin tutkimusasetelma on tulkinnan tulkintaa: miten minä tulkitseen oppijoiden tulkintaa ryhmäprosessista. Oppimisen ohjaajan näkökulma, joka luonnollisesti kuuluu ryhmäprosessiin, näyttäytyy tutkimuksessani oppijoiden kokemusten välityksellä eikä niinkään välittömänä tutkimuskohteena.

Toinen tutkimusongelma ryhmän oppimisesta tulee väistämättä esille. Ryhmäprosessi kytkeytyy ryhmän oppimiseen jo teoreettisellakin tasolla. Tästä syystä ryhmän oppimista on tarkasteltava erityisesti ryhmän pyrkimyksenä saavuttaa tavoitteensa. Lisäksi ryhmän oppimisen tarkastelun avulla voidaan etsiä myös ryhmän merkitystä oppimisessa.

Aikaisemmat kasvatustieteelliset teoriat eivät juurikaan huomioi varsinaista ryhmäprosessia oppimisen perustana. Oppimisen sosiaalinen ulottuvuus kaventuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja oppiminen tapahtuu ensisijaisesti kognitiivisella tasolla. Ryhmäprosessin perustalle rakentuva näkemys oppimisesta laajentaa perspektiiviä asettaen samalla tutkimukselleni metakysymyksen: Onko ryhmäprosessilla merkitystä oppimisessa ja jos on, millaista.

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on pääasiallisesti kvalitatiivista. Kvalitatiivisuus näkyy tutkimuksen aineistolähtöisyydessä sekä kuvailuun ja tulkintaan pyrkivässä tutkimusotteessa. Tutkimukseni nojautuu tieteenfilosofisesti sekä fenomenologiaan että hermeneutiikkaan. Fenomenologiseksi tutkimukseni erityisesti pyrkimykseni konstruoida oppijoiden omia kokemuksia ja niistä koostuvia merkityksenantoja. Lisäksi aineiston analyysissä olen pyrkinyt etsimään kokemusten olennaisia piirteitä enkä niinkään yleistettävissä olevia. Tutkittaessa oppijoiden kokemusta ryhmäprosessista kokemus onkin otettava sellaisenaan kuin se näyttäytyy ilman ennakkoteoretisointia tai -olettamuksia. Vaikka taustateoria ohjaa osittain aineiston merkityssuhdeverkostojen laatimista, se ei kuitenkaan ole määräävässä asemassa. (vertaa Perttula 1995.)

Tutkimuskohteena on ryhmäprosessi, erityisesti sen interpersoonallinen taso. Tutkimuskohteeni on selkeästi tajunnallisiin ilmiöihin liittyvä. Sosiaalinen todellisuus soveltuikin erinomaisesti fenomenologissävyytteisen tutkimukseni kohteeksi. Keskityn ryhmän kokemusten ja niille annettujen merkitysten sekä ryhmäprosessin olemuksen tulkitsevaan hahmottamiseen. (katso Perttula 1995)

Tutkimuksessani on piirteitä myös toimintatutkimuksen traditiosta, koska tarkoitukseni on reflektoida opiskelijoiden kanssa heidän oppimistaan sekä kehittää ryhmälähtöistä pedagogiikkaa. Toimintatutkimuksen varhaisena oppi-isänä pidetään Lewiniä (1946). Kasvatustieteelliseen tutkimukseen se on tullut Stenhausen (1975) myötä. Hän kehitti luokkahuone-tutkimusta siihen suuntaan, että opettajat itse alkaisivat tutkia ja kehittää omaa työtään. Sitten min Schönin (1983) näkemys reflektiivisestä asiantuntijasta on lisännyt toimintatutkimuksen merkitystä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 26-28.)

Toimintatutkimuksen keskeisiä piirteitä ovat kehittämispyrkimys, reflektiivisyys, käytännöllisyys ja yhteisöllisyys. Kehittämispyrkimykset tulevat selvimmiksi tutkijan suorittamien muutokseen tähtäävien interventioiden kautta. Toisaalta myös tutkittavien oma reflektiivisyys voi herättää toiminnan muutostarpeita. Reflektiivisyys tarkoittaa toiminnalle annettua selitystä, mutta myös toiminnan merkityksen pohtimista ja sen tuloksien arviointia. Reflektio on läsnä kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Käytännöllisyys ilmenee siinä, että tutkija osallistuu yhteisön toimintaan käymällä jatkuvaa dialogia eri osapuolten kanssa ja tekemällä muutosehdotuksia. Yhteisöllisyyden idea toteutuu siinä, että toimintatutkija luopuu omasta asiantuntijavallastaan osallistamalla tutkimuskohteensa tutkimuksentekoon. (Heikkinen & Jyrkämä 1999.)

5 AINEISTO

5.1 Aineiston kerääminen

Tutkimuksen aineisto kerättiin tarinateatterikurssin osallistujilta. Kurssi järjestettiin Seinäjoen ammattikorkeakoulun kulttuurin ja muotoilun yksikössä 16.11.2004 -17.1.2005 KT8A-luokalle. Kurssin laajuus oli 40 h. Kurssi kuuluu osana laajempaan opinto-kokonaisuuteen Sosiokulttuurisen työn menetelmät. Sosiokulttuurinen työ tarkoittaa erilaisten kulttuuristen välineiden (draama, musiikki, kuvataide) käyttöä erilaisten ryhmien parissa. Tarkoituksena on, että ryhmät aktivoituvat ottamaan vastuuta omasta yhteisöstään ja sen kehittamisestä.

Tutkimuksen aineistoa on kerätty kolmella tavalla. Siten myös tutkimukseni sisältämä data on kolmeosaista. Ensimmäisen osan muodostaa minun ja ryhmän tekemät *havainnot*. Havaintoni liittyvät ryhmän tapahtumiin. Havainnot olen kirjannut *havaintopäiväkirjaani* viimeistään jokaisen koulutuspäivän jälkeen. Havainnointi on ollut tyypiltään osallistuvaa, joka on toimintatutkimukselle ominaista. Lisäksi jokaisen koulutuspäivän päätteeksi ryhmän jäsenet ovat kirjanneet omia havaintojaan ryhmäprosessista henkilökohtaiseen *havaintopaperiinsa* (liite).

Toinen osa aineistosta on opiskelijoiden *oppimispäiväkirjat* (ks. liite, oppimispäiväkirjan ohjeistus). Niissä opiskelijat reflektoivat omaa ja ryhmän oppimista sekä ryhmä merkitystä oppimisessa. Reflektion tukena on ollut havaintopaperit. Oppimispäiväkirjat toimivat tulkinnan areenoina ja merkitysten kokoamisen paikkana. Lisäksi opiskelijat ovat kirjoittaneet kaksi kertaa *yhteenvedon* oppimispäiväkirjastaan. Yhteenvedoissaan opiskelijat loivat temaattisia kokonaisuuksia ja uusia merkityksiä oppimispäiväkirjastaan. Viimeisestä kerrasta opiskelijat kirjoittivat *reflektiopaperin*, jossa he pohtivat tuottamaansa tarinateatteriesitystä oppimiskokemuksena.

Kolmanneksi aineistoa kerättiin *haastattelujen* kautta. Haastattelut suoritin yksilö- ja ryhmähaastatteluina. Aluksi haastattelin kolmea ryhmän jäsentä selvittääkseni ryhmän historian ja nykytilan. Samalla se antoi minulle tarpeellista esitietoa ryhmän identiteetistä. Koko ryhmää haastattelin kaksi kertaa, syksyn kokoontumisten lopuksi ja koko kurssin päättyessä. Ryhmällä oli mahdollisuus täydentää ja tarkistaa datan vastaavuus heidän kokemuksiinsa haastattelujen yhteydessä. Tein myös itse lisää selventäviä ja tarkentavia kysymyksiä saadakseni mahdollisimman laaja-alaisen kuvan tutkimuskohteestani. Siten

syntynyt dialogi syvensi opiskelijoiden pohdintaa ja kohdisti saatavaa tietoa tutkimusta palvelemaan suuntaan. Kaikki haastattelut tein ns. puolistrukturoituina teemahaastatteluina (ks. liite haastattelujen teema-alueet ja kysymykset).

Aineistoa kertyi kaikkiaan, kpl

Yksilöhaastatteluja	3
Ryhmähaastatteluja	2
Oppimispäiväkirjoja	7
Oppimispäiväkirjojen yhteenvetoja	14
Havaintopapereita	48
Reflektiopapereita	5

Aineiston keruun vaiheet

16.11.2004	Havaintopaperit, oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen.
22.11.2004	Havaintopaperit, oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen.
24.11.2004	Yksilöhaastattelu.
25.11.2004	Kaksi yksilöhaastattelua.
29.11.2004	Havaintopaperit, oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen.
30.11.2004	Havaintopaperit, oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen.
3.12.2004	Oppimispäiväkirjojen yhteenveto.
13.12.2004	Havaintopaperit, ryhmähaastattelu, oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen.
10.1.2005	Havaintopaperit, oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen.
11.1.2005	Havaintopaperit, oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen.
14.1.2005	Oppimispäiväkirjojen yhteenveto.
17.1.2005	Ryhmähaastattelu, oppimispäiväkirjojen palautus.
21.1.2005	Reflektiopaperin palautus.

Aineistosta otettujen siteerauksien koodit

R1	Ensimmäinen ryhmähaastattelu.
R2	Toinen ryhmähaastattelu.
YH1	Yksilöhaastattelu, numero viittaa järjestykseen.
OP1	Oppimispäiväkirja, numero viittaa järjestykseen.
Opy1, 1	Ensimmäinen oppimispäiväkirjan yhteenveto. Jälkimmäinen numero viittaa järjestykseen.
Opy2, 2	Toinen oppimispäiväkirjan yhteenveto. Jälkimmäinen numero viittaa järjestykseen.
E1	Reflektiopaperi, numero viittaa järjestykseen.

5.2 Aineiston analyysi

Nauhoitin kaikki haastattelut ja litteroin ne. Tämän jälkeen luokittelin ja teemoittelin ne tutkimusongelmien mukaisiksi kokonaisuuksiksi. Samalla tavalla työstin oppimispäiväkirjat, niiden yhteenvedot ja reflektiopaperit. Työotteeltaan tämä on muistuttanut kovasti *sisällönanalyysia*, jossa aineiston sisältämää dataa on järjestelty eri kategorioihin ja näitä taas yhdistelty toisiinsa niin kauan kuin se on ollut mahdollista. Tuomi & Sarajärvi (2002) luokittelevat sisällönanalyysin aineistolähtöiseen ja teoriasidonnaiseen analyysiin. Tämän tutkimuksen tulosten esittelyssä olen pyrkinyt aineistolähtöisyyteen, kun taas yhteenvedossa olen liittänyt tuloksia takaisin teoriaan.

Ryhmäprosessia tulkiten yksilöiden kautta. Kertoessaan omista kokemuksistaan jokainen ryhmän jäsen kertoo samalla myös jotakin ryhmästä. Tämä perustuu psykoanalyttiseen olettamukseen ryhmästä yksilön sisäisessä kokemuskentässä ja yksilöstä ryhmässä. Yksilön ja ryhmän väliset prosessit ovat sisäkkäisiä suhteessa toisiinsa. (ks. Salminen 1996.) Ryhmäprosessin kuvauksen analyysiyksikkönä pidän *episodia*. Se tarkoittaa ryhmässä tapahtumista joko ryhmän jäsenten välillä tai ryhmän jäsenen ja asioiden välillä. Episodit erottuvat toisistaan toiminnassa tai ilmapiirissä tapahtuvan muutoksen avulla. Toisena analyysiyksikkönä olen pitänyt *kerrottua tarinaa*. Tarinat on kerrottu erityisissä tilanteissa, joissa on harjoitettu tarinateatterin tekemistä. Tarinassa näyttäytyy niinikään kaksi puolta. Toisaalta tarina on kertomus sisäisestä todellisuudesta, toisaalta se kertoo jotakin myös ryhmän prosessista. Tarinoiden kohdalla olenkin analysoinut kahta kysymystä: mistä tämä tarina kertoo ja mikä sen merkitys on?

Ryhmän oppimista tulkiten kaikkien oppimiseen ja muutokseen liittyvien ilmauksien kautta. Tähän liittyy myös ryhmäprosessin merkitys. Olen tulkinnut kaikki viittaukset ryhmään tai joihinkin ryhmän jäseniin viittauksina ryhmäprosessiin. Kolmannen tutkimusongelman ”Miten ryhmäprosessi tukee ryhmän ja yksilön oppimista?” mukainen analyysiyksikkö on *lause, jolla on edellä mainittu sisältö*. Lisäksi olen analyysissäni etsinyt ryhmäprosessin ja oppimisen välisiä rajapintoja, synteesejä ja interaktioita. Niiden mukainen analyysiyksikkö on *lause, jossa yhdistyy ryhmä ja oppiminen tai vuorovaikutus ja oppiminen*.

6 RYHMÄPROSESSI

Seuraavassa kuvaan ensin tutkittavan ryhmän ryhmäprosessia kokonaisuudessaan sen alusta tarinateatterikurssin alkuun saakka. Tällä tavalla saan perspektiiviä ryhmäprosessiin ja kokonaisempaa käsitystä tutkittavasta ryhmästä. Ryhmää kun ei voi tutkia irrallaan sen aikaisemmista kokemuksista. Toiseksi kuvaan tarinateatterikurssin aikana muodostunutta ryhmäprosessia omana itsenäisenä kokonaisuutenaan.

6.2 Ryhmän historia

Ryhmän historia on eroteltavissa neljään selkeään jaksoon: alku, alaryhmien muodostuminen, käänne ja uudelleen orientoituminen. Alku jakautuu kolmeen pienempään vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa ryhmän jäsenet aloittavat opintonsa. Suurin osa on entuudestaan toisilleen vieraita. Ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa pintapuolisesti ja toiminta on pääsääntöisesti opiskelun käynnistämistä. Toisessa vaiheessa ryhmä lähtee retkelle, jonka tarkoituksena on saattaa ryhmäytyminen alulle. Ryhmän me-henki syntyy ja ryhmän jäsenet kokevat innostuvansa opinnoistaan.

Aluks oli silleen että tultiin kaikki tai kukaan ei oo Seinäjoelta tai muutti uuelle paikkakunnalle tai tuli kouluun ja suurin osa ei ees tuntenu toisiansa ja ollu ikinä nähnykkää. Jotkut oli jotaki kautta linkittyny. Ja sit se alkuryhmäytymine mikä tehtiin toisessa paikassa, poissa koulusta, ni sen jälkeen oli semmone selkee nousukausi ja kaikki oli hirveen innoissaan, jee jee tää on meidän juttu. (YH1)

Kolmannessa vaiheessa ryhmään tulee vielä uusia jäseniä. He eivät olleet mukana ryhmän retkellä harrastuksensa vuoksi. He myös tuntevat toisensa entuudestaan kyseisen harrastuksen tiimoilta.

Ku mä tulin takasin ihan täyspäiväisesti kouluun niin oli kyllä tosi helppo tulla kouluun ei ollu sellaista oloa että, ahaa nyt ku mä oon ollu poissa en oo enää tervetullu. Sellasta ei tullu, vaan nimenomaan oli hirveen hyvä tulla siihen ja kaikki otti vastaan, kiva kun tulit takas ja niinku sitten tutustuttiin paremmin (YH3)

Alun jälkeen ryhmään muotoutuu pienryhmiä. Koulutukseen liittyy paljon projektiluonteista työskentelyä, joiden yhteydessä ryhmä jakautuu pienempiin ryhmiin. Toisistaan pitävät ryhmän jäsenet hakeutuvat samoihin ryhmiin. Työskentelyn edetessä ryhmä joutuu ratkaisemaan valtaan ja normeihin liittyviä kysymyksiä. Mielipiteitä vaihdetaankin aktiivisesti, välillä kärkevästikin. Tämän seurauksena ryhmän ilmapiiri kiristyy.

Kaikki tuo aika vahvasti sen mielipiteensä, joka ei sitten aina välttämättä miellytä. Mutta en mä välttämättä koe sitä mitenkään negatiivisena. Jossakin vaiheessa meillä oli semmosta että, muistaakseni viime vuonna saatto olla sellaisia tilanteita, että vähän tuli kärhämää siitä, että jotkut tavallaan tyrmäs aika helposti. Mutta vaikka kaikki on tota sellasia, että heittelee ideoita ja ni sitten oli taas sellasia ihmisiä jotka tavallaan tyrmäs nitä ja se saatto aiheuttaa tota että miksi näin. (YH3)

Polarisaatiot liittyvät siis osallistumisen ja syrjään vetäytymisen problematiikkaan, joka konkretisoituu vuorovaikutustilanteissa. Suurin osa ryhmän jäsenistä on ulospäinsuuntautuvia ja haluavat ilmaista oman kantansa. Ryhmän jäsenet kokevat enenevässä määrin epämiellyttäviä tai ristiriitaisia tunteita suhteessa toisiinsa. Eräs haastateltava kuvaa tätä *inhotukseksi* ja toinen koki *ettei paljoo ees naurattanu jossain vaiheessa..* Tilanne huipentuu viiden opiskelijan päätökseen keskeyttää opintonsa. Siihen vaikutti osaltaan opiskelijoiden saaman käsityksen ja koulutuksen todellisuuden välinen kuilu. Haastateltavat kokevat kuitenkin tapahtuneen muutoksen pääsääntöisesti myönteisenä.

Ne jäi pois kokonaan, mutta oli pari sellasta tyyppiä, jotka jäi vähitellen pois, ei ollu enää mejän kanssa ku silloin tällö. Ni kyllähän se siis sillä tavalla niinku vaikutti mutta täytyy sanoa, että ne oli niinku vähän syrjäänvetäytyviä ja niitten pois lähteminen ei tavallaan kauheesti muuttanu sitä (ryhmää). Vois sanoa että se tuli vielä tiiviimmäksi sen jälkeen, koska ne ihmiset ei halunnu tätä (koulutusta) ja ne tavallaan vetäyty niinku syrjään jonkun verra, joka sitten vaikutti ryhmään ja tuli ehkä tällasia konflikteja joskus. Mutta sitten jotenkin kun jäi pois ne, joita tämä ei kiinnosta, tuli tavallaan tiiviimpi ryhmä, joka nyt sitten kun ollaan tässä, mitä meitä on ykstoista, tuntuu, että nyt tää on vasta niinku ryhmä. Nyt tuntuu tiiviiltä ja yhtenäiseltä ehkä. (YH3)

Se on hajottanu tiettyjä ympyröitä missä niinku ihmiset liikkuu. Se on niinku yhtenäistänyt. Se on minusta enempikin positiivinen ku negatiivinen. (YH2)

Sitten ryhmä jääkin kesälomalle, jonka jälkeen jatkuu kymmenen viikkoa kestävä harjoittelujakso. Harjoittelulla näyttää olleen merkitystä myös ryhmän kannalta. Ryhmä on tullut uudelleen orientoitumisen vaiheeseen.

Harjoittelun jälkeen kaikilla on selkeytyny se oma oma juttu... ja tietävät paremmin niinku omat tavoitteensa ja vahvuutensa ja mihinkä haluavat panostaa. Ei oo semmosta että oltas enää riippuvaisia siitä ryhmästä. Kaikilla on ammattimaistunu ehkä toiminta ja itellään on silleen että tiedän mitä haluan.... (YH1)

Tottakai kun aluksi tultiin ni olihan siinä vähäsen semmosta, että mitenkäs tämä toimii tämä homma ja vähän semmosta uutta hakemista, että olis uudestaan tutustunu niihin ihmisiin tavallaan.. Se (tekeminen) oli erilaista ku nyt tuli niin pitkä tauko. Alussa oli jonkun verran vähän nihkeetä ei ihan lähteny niinku. Sen kyllä ymmärtää. Mutta nyt sitten kun ollaan oltu puolitoista viikkoo koulussa sen huomaa, että tää on jo muuttunu, että ollaan taas niinku taas yhtä tiivis ja taas tutustuttu uudestaan toisiimme ja ryhmäydytty. (YH3)

Opiskelijoiden tullessa takaisin kouluun alkaa myös tarinateatterikurssi. Sen ohella käynnistyvät myös ryhmätöihin ja tuotantoon liittyvät kurssit. Tarinateatterikurssin alussa vallitsevaa ryhmätunnetta eräs haastateltava kuvaa seuraavasti:

Me ollaan varmaan kehitytty sen inhotuksen yli ja sekin varmaan vaikuttaa kun ei olla puoleen vuoteen tehty mitään. Uskoisin että sekin on helpottanu tilannetta, että nyt ollaan sellasessa aika neutraalissa ilmapiirissä. Siinä mielessä uusi tilanne, että meidän ryhmästä on lähteny viis henkee. (YH3)

Seuraavassa esitän yhteenvedon tutkittavan ryhmän kehitysvaiheista. Kuvaan (taulukko 3.) kutakin vaihetta aineiston perusteella. Näin luodaan perusta ryhmän identiteetille ja historiallisuudelle, jonka voidaan nähdä vaikuttavan ryhmäprosessin myöhempään kulkuun.

TAULUKKO 3. Ryhmän aikaisemman kehityksen tarkastelu aineistosta luodun kuvauksen valossa.

RYHMÄN VAIHE	AINEISTON PERUSTEELLA LUOTU KUVAUS
Alku	Alussa ilmenee voimakasta liittymistä ja me-hengen syntymistä. Vallitseva tunne on innostus.
Alaryhmien muodostuminen	Alaryhmät muodostuvat sen perusteella, kuka kokee kenenkin kanssa luontevimmalta. Alaryhmät ovat tarpeellisia oppimiseen liittyvien projektien toteuttamiseksi. Alaryhmien kokoonpano ei juurikaan muutu.
Käänte	Ryhmän jäsenten välillä vallitsee erilaisia mielipiteitä. Kaikilla on tarve esittää oma kantansa ja saada se hyväksytyksi. Ryhmässä ilmenee ei-arvostavaa asennetta ryhmän jäsenten välillä. Tämän seurauksena ryhmän jäsenet riitautuvat keskenään. Viisi ryhmän jäsentä keskeyttää koulutuksen.
Uudelleen orientoituminen	Ryhmän jäsenet palaavat puolen vuoden jälkeen kouluun. Välissä on ollut kesäloma ja pitkä harjoittelu. Ilmapiiri on neutraalin tunnusteleva ja yhteistä säveltä haetaan. Lisäksi ryhmä kokee uudenlaista yhtenäisyyttä.

Ryhmäprosessi on siis ollut nelivaiheinen tapahtumien ketju, johon liittyy paljon ryhmän muotoutumiseen liittyvää problematiikkaa. Oppimiseen se ei näytä vaikuttavan kovin paljon, koska ryhmällä on vahva käsitys omasta tavoitteestaan. Ryhmäprosessin ulottuvuudet keskittyvät ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin ja siitä nousevaan asemien tarkasteluun.

6.3 Tarinateatterikurssin ryhmäprosessi

Tässä kappaleessa kuvaan (taulukko 4.) tutkittavan ryhmän ryhmäprosessia tarinateatterikurssin aikana. Tarkastelen ryhmäprosessia kurssin sisältöjen ja erilaisten ulottuvuuksien kautta. Jokaisen kokoontumiskerran työskentelyyn kuului seuraavat elementit: tekniikoiden kertaus (lukuun ottamatta ensimmäistä kertaa), virittäytyminen, uuden tekniikan harjoittelu ja oppimispäiväkirjan sekä havaintopapereiden kirjoittaminen. Tekniikoilla tarkoitan tarinateatterin työtapoja. Kertaamisella pyrittiin edistämään asioiden muistamista ja harjaannuttamaan muotoa. Virittäytymisellä tarkoitan erilaisia fyysisiä harjoitteita, joiden avulla opiskelijat lämmittävät sekä mielensä että kehonsa tekniikan vaatimaan työskentelyyn. Uuden tekniikan harjoitteluun kartuttaa valikoimaa laajentamalla opiskelijoiden näyttelijäntyöhön liittyviä mahdollisuuksia.

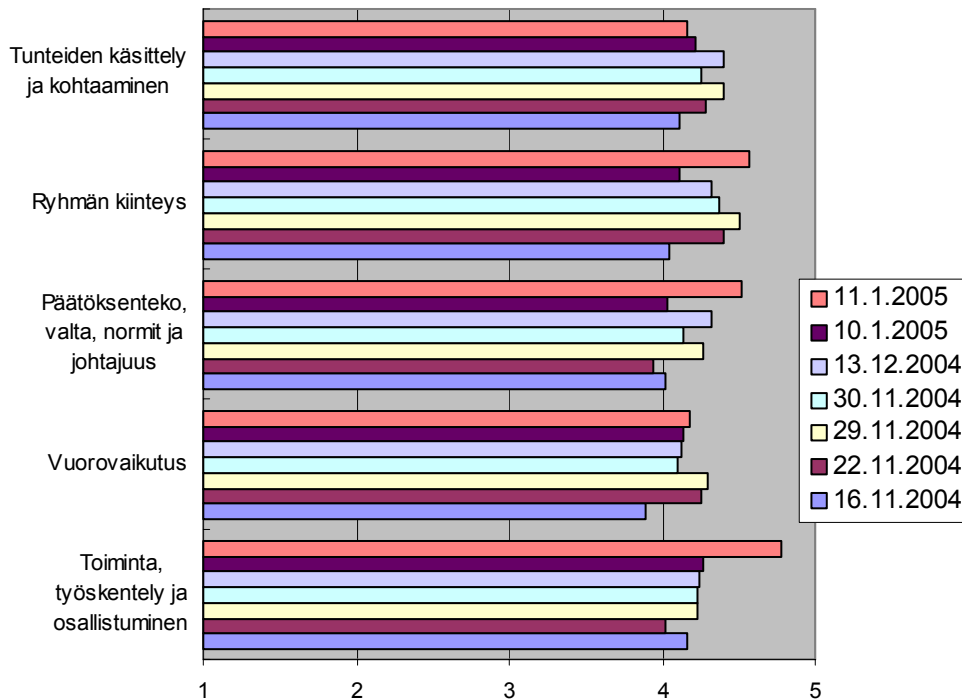
TAULUKKO 4. Tarinateatterikurssin keskeisten sisältöjen kuvaus.

PÄIVÄ	MITÄ TEHTIIN?
16.11.2004	<ul style="list-style-type: none"> • Tutustumista tarinateatteriin ja toisiin, tavoitteiden asettaminen • Sosiometria ryhmän jäsenten välisistä ”työsuhteista” ja sen prosessointi • Improvisaatioharjoituksia • Tarinateatteritekniikka: Liikkuva patsas
22.11.2004	<ul style="list-style-type: none"> • Edellisen kerran kertaus • Liikkuva patsas, tarinateatterirituaalin opetteleminen • Tarinateatteritekniikka: Parit • Sosiometria ryhmän jäsenten välisistä ”työsuhteista” ja sen prosessointi • Ääni-improvisaatio
29.11.2004	<ul style="list-style-type: none"> • Keskustelua poissaoloista ja sitoutumisesta sekä virittäytymistä työskentelyyn • Liikkuvan patsaan ja Parien kertaus • Tarinoiden aiheista sopiminen • Tarinoiden kertominen • Tarinateatteritekniikka: Patsaskertomukset • Palaute
30.11.2004	<ul style="list-style-type: none"> • Keskustelua motivaatiosta ja koulutuksesta • Satujen dramatisoiminen • Tarinateatteritekniikka: Tarina
13.12.2004	<ul style="list-style-type: none"> • Tekniikoiden kertaaminen • Tarinateatteriesitys, jossa opiskelijat yleisönä • Tarinateatteriesityksen prosessointi • Omaan esitykseen liittyvät kysymykset
10.1.2005	<ul style="list-style-type: none"> • Keskustelua kurssin yleisistä asioista ja virittäytymistä työskentelyyn • Tekniikoiden kertaus • Tarinan prosessointia näyttelijäntyön näkökulmasta • Tarinateatteritekniikka: Alkutarinat • Itsereflektio
11.1.2005	<ul style="list-style-type: none"> • Virittäytymistä työskentelyyn • Tarinoiden tekemistä • Tarinateatteriesityksen rituaalit
17.1.2005	<ul style="list-style-type: none"> • Esitykseen virittäytyminen • Tarinateatteriesitys ja sen prosessointi • Kurssin päättäminen

Edellä oleva taulukko havainnollistaa pintatason, jolloin ryhmäprosessi näyttäytyy toimintana, mitä tehtiin. Sen kautta voidaan myös tavoittaa se oppimisen prosessi, joka kurssille oli laadittu. Taulukko ei kuitenkaan todenna varsinaista ryhmädynaamista tapahtumista, joka usein on pinnan alla olevaa.

Seuraavaksi esitänkin graafisen kuvaajan (kuvio 6.), jonka olen luonut ryhmän tekemien havaintopaperien pohjalta. Kuvauksen tukena olen käyttänyt myös muusta aineistosta saamaani dataa. Havaintopaperi sisälsi 29 erilaista havaintoyksikköä, jotka olin luokitellut valmiiksi viiteen eri kategoriaan: (1) toiminta, työskentely ja osallistuminen, (2) vuorovaikutus, (3) päätöksenteko, valta, normit ja johtajuus, (4) ryhmän kiinteys sekä (5) tunteiden käsittely ja kohtaaminen. Havaintopapereihin ryhmä on omia havaintojaan prosessista siten, että 1 tarkoittaa ehdottomasti ei ja 5 tarkoittaa ehdottomasti kyllä. Ryhmän antamista arvoista olen laskenut keskiarvot, jotka toimivat kategorioiden arvoina.

Kuviossa näkyy ryhmän kaikki kokoontumiskerrat pylväsdiagrammeina. Niiden avulla vertaan eri kokoontumiskertojen ryhmäprosessia toisiinsa. Olen jättänyt pois viimeisen kerran, koska se sisälsi jo itsessään paljon ryhmän sisäistä reflektointia oppimiseen ja ryhmäprosessiin liittyvistä teemoista. Lisäksi ryhmän jäsenet kirjoittivat reflektiopaperin viimeisestä päivästä. Siinä he jäsensivät erityisesti tarinateatteriesitystä oppimiskokemuksena.



KUVIO 6. Ryhmäprosessin eri ulottuvuudet tarinateatterikurssin eri kerroilla.

Toiminta, työskentely ja osallistuminen. Keskiarvo on korkeimmillaan esitystä edeltävällä kerralla. Alimmillaan se on toisella kerralla. Tämä selittyy ryhmän kokemalla väsymyksellä. Yleisenä trendinä keskiarvo kasvaa kerta kerralta. Ryhmä ilmaisee usein olevansa tehtäväorientoitunut. Lisäksi ryhmän pienenä on vaikuttanut siihen, että jokaisen panostusta tarvitaan. Toiminnan aktivoituminen loppua kohden selittyy oppimisprosessilla. Viimeisellä kerralla oleva esitys vaatii kaikilta osallistumista.

Vuorovaikutus. Keskiarvo korkeimmillaan kolmantena kertana. Silloin keskusteltiin paljon poissaoloista, sitoutumisesta ja motivaatiosta. Teemat näyttäytyvät usein myös ryhmän prosessissa. Kun niistä puhutaan, ryhmän tietoisuus lisääntyy ja vastuullisuus kasvaa. *Ryhmä ottaa vastuuta ryhmästä*, kuten eräs ryhmän jäsenistä ilmaisi. Alimmillaan keskiarvo on ensimmäisellä kerralla, jolloin kurssin ohjaajat olivat aktiivisempia.

Päätöksenteko, valta, normit ja johtajuus. Korkeimmillaan keskiarvo on ennen esitystä olevalla kerralla. Tällöin ratkottiin paljon esitykseen liittyviä kysymyksiä. Alimmillaan keskiarvo on toisella kerralla. Päätöksenteko ja valta jakautuu ryhmässä melko tasaisesti. Ryhmä kokee, että jokaisella on ollut mahdollisuus tuoda omia ideoitaan esille. Tätä ryhmä selittää toisaalta pienellä jäsenmäärällä, toisaalta ryhmä näkee, että sillä on ollut tilaa esittää omia ajatuksiaan.

Ryhmän kiinteys. Keskiarvo on korkeimmillaan ennen esitystä olevalla kerralla. Alimmillaan keskiarvo on ensimmäisellä kerralla. Tätä voidaan selittää sillä, että ryhmä on vasta aloittanut opintonsa pitkän harjoittelun jälkeen. Ryhmän jäsenet kokevat ryhmän ilmapiirin hyvänä ja rohkaisevana, vaikka into ja motivaatio ei olekaan aina kovin korkealla.

Tunteiden käsittely ja kohtaaminen. Korkeimmillaan keskiarvo on viidennellä kerralla, jolloin ryhmässä kerrottiin ensimmäinen tunteita herättävä tarina. Alimmillaan keskiarvo on ensimmäisellä kerralla, jolloin työskentely olikin asiakeskeistä. Ryhmän jäsenet pitivät siitä, että vaikeita asioita otetaan esille ja niitä käsitellään, mutta niihin ei kuitenkaan jäädä.

Eri kertojen ryhmäprosessin ulottuvuuksien saamat keskiarvot vaihtelevat 3,8 - 4,78. Siten vaihteluväli on enimmillään 0,98. Ryhmäprosessissa ei siis ollut kovin suuria käännteitä. Selitystä voidaan hakea ryhmän tehtäväkeskeisyydestä, joka sai suurimmat keskiarvot. Myös tarinateatterikurssin suhteellisen lyhyt kesto ja harvat kokoontumiskerrat ovat saattaneet lieventää ryhmäprosessin intensiteettiä. Alimmat keskiarvot on saanut vuorovaikutus. Tätä voidaan tulkita ryhmän uudelleen orientoitumisvaiheen kautta. Ryhmän jäsenet hakevat uudenlaista tapaa kommunikoida toistensa kanssa. Ryhmän aikaisemmin kokemat ristiriidat voivat myös olla taustalla.

Seuraavassa taulukossa (taulukko 5.) näkyy ryhmän kertomat tarinat. Ne osaltaan kuvaavat tarinateatterikurssin ryhmäprosessia ja sen keskeisiä teemoja. Ensimmäisessä sarakkeessa olen nimennyt tarinan sen keskeisen sisällön perusteella, jota olen selvittänyt toisessa sarakkeessa. Kaksi seuraavaa saraketta ilmaisevat tarinan merkityksen toisaalta yksilölle itselleen ja toisaalta ryhmälle. Viimeisessä sarakkeessa olen vielä selvittänyt tarinankertomis-kontekstin.

TAULUKKO 5. Kurssilla kerrotut tarinat, niiden keskeinen sisältö sekä niiden sisältö kertojalle ja ryhmälle.

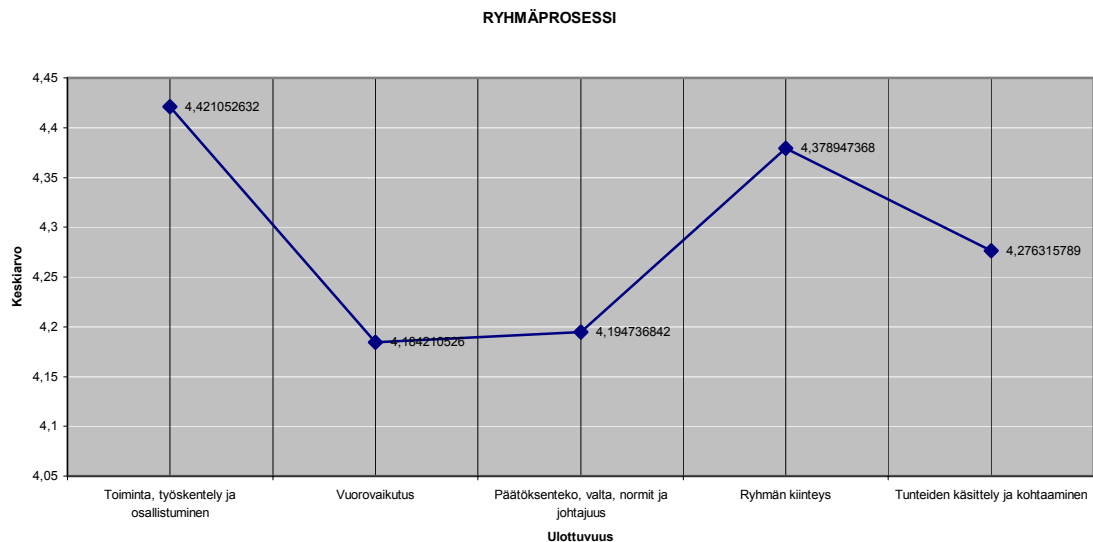
TARINA	KESKEINEN SISÄLTÖ	MERKITYS KERTOJALLE	MERKITYS RYHMÄLLE	TARINAN KERTOMIS-KONTEKSTI
Surullinen joul.	Kertoja valmistautumassa joulun. Isä joutuu sairaalaan.	Myötätunnon kokemus.	Pysähtyminen oikean tunteen äärelle.	Harjoiteltiin patsaskertomusta.
Kolme possua.	Klassinen satu kolmesta neuvokkaasta possusta.	Neuvokkuuteen samaistuminen.	Ryhmällä on keinoja.	Dramatisoitiin satuja.
Labyrintti.	Kuvitteellinen tarina isosta siskosta, joka pelastaa pikkuveljensä pahasta labyrintista.	Pelastajan roolin ottaminen.	Ryhmä voi auttaa.	Dramatisoitiin kuvitteellisia tarinoita.
Kuolemasta pelastuneet.	Kertoja leikkii lapsena kavereiden kanssa. Tekevät kepposen isälle. Kepponen uhkaa koitua lasten kuolemaksi.	Ensimmäinen kerta, kun kertoja jakaa tämän tarinan.	Ryhmään voi luottaa.	Harjoiteltiin tarinoita.
Vierailu ystävien luona.	Kertoja on kyläilemässä vanhojen opiskelutovereidensa luona. Kertoja tulee loukatuksi omien valintojensa vuoksi.	Vahvistuksen saaminen omalle valinnalleen.	Omalla paikallaan jämäköityminen.	Demoesitys.
Ero ystävästä.	Kertoja päättää upeaa ryhmää, jonka jälkeen hän kokee ikävää ja surua.	Hyvästien jättäminen.	Suru koulunsa keskeyttäneistä.	Demoesitys.
Kirje Sambiasta.	Kertoja saa kirjeen Sambiasta, jossa ollut harjoittelussa. Kirjeen lähettäjä pyytää rahaa. Kertoja hämmentyy.	Rajojen asettaminen.	Kuinka paljon ryhmätovereita pitää auttaa?	Harjoiteltiin tarinoita.
Fantasia serkun lupauksesta.	Kertoja haluaa, että serkku veisi hänet New Yorkiin, mutta sitten he menevätkin Helsinkiin. Sekin on kivaa.	Uskaltaa pyytää itselleen hyvää.	Mitä ryhmältä voi odottaa?	Harjoiteltiin tarinoita.
Naisten ystävydestä.	Kertoja herää yöllä soittoon, jossa selviää, että hänen veljensä vaimoineen on jäänyt tien päälle. Naiset toteavat olleensa oikeassa auton suhteen.	Oman oikeassa olemisen vahvistuminen.	Mitä pelkään ryhmässä? (Jäädäänkö tielle?)	Harjoiteltiin tarinoita.
Hyvä yhteistyö.	Kertoja valmistaa näytelmää, johon tulee sketsejä. Väännön jälkeen saadaan hyvä sketsi tehdyksi.	Toivo onnistumisesta.	Miten toivon esityksen menevän?	Harjoiteltiin tarinoita.
Opiskelija kaaoksen keskellä.	Kertojalla on opiskeluun liittyviä pulmia. Hän etsii apua eri opettajilta ja huomaa, että hekin ovat keskellä kaaosta.	Jäsentymisen kokemus.	Miten selviän opiskelusta tällaisessa yhteisössä?	Opiskelijoiden tekemä esitys.
Salapahe.	Kertoja harrastaa salatupakointia, josta lapsi saa hänet kiinni. Kertoja lupaa ettei tupakoi enää, vaikka välillä tekeekin mieli.	Sisäisen kamppailun näkeminen.	Mihin sitoudun tässä ryhmässä?	Opiskelijoiden tekemä esitys.
Lupaus, jonka haluaa pitää.	Kertoja leikkii lastensa kanssa. Hän lupaa, että seuraavana päivänä rakennetaan lumilinna. Kertoja haluaa nähdä kuinka lupaus toteutuu, kiireestä ja säästä huolimatta.	Oman isän roolin tuominen näyttämölle.	Mitä haluan tälle ryhmälle?	Opiskelijoiden tekemä esitys.

Tarinat noudattelevat melko selkeästi ryhmän kokemaa prosessia. Ne nivELYVÄT osaksi yhdessä koettua. Erityisesti eron, pelastumisen ja yhteistyön teemat liittyvät tutkittavan ryhmän omaan todellisuuteen. Tarinoiden analysoimista ryhmäprosessin näkökulmasta voisi tehdä enemmänkin, mutta katson, että tämä ei kuitenkaan ole tutkimukseni pääfokus. Oleellisena pidän kuitenkin havaintoa siitä, että ryhmä tuottaa prosessiinsa liittyvää tematiikkaa myös

opittavan aineksen sisälle. Tässä tapauksessa se tarkoittaa, että ryhmä harjoittelee tarinateatteria teemoista, jotka ovat sille muutenkin ajankohtaisia.

6.4 Hyvä ryhmä?

Seuraavaksi esitän yhteenvedon tarinateatterikurssin koko ryhmäprosessista viivakuvaajan avulla (kuvio 7.). Tämän perusteella toiminta, työskentely ja osallistuminen sekä ryhmän kiinteys ovat ryhmäprosessin vahvimpia ulottuvuuksia, kun taas vuorovaikutus sekä päätöksenteko, valta, normit ja johtajuus vähemmän vahvoja. Vastaava trendi on havaittavissa myös muussa aineistossa.



K
KUVIO 7. Tarinateatterikurssin ryhmäprosessin eri ulottuvuudet.

Kuvio todentaa muussakin aineistossa esille tulleen seikan: vaihtelut ovat kovin vähäisiä. Opiskelijat kokevat siis ryhmänsä hyväksi. Hyvä ryhmä on perustehtävänsä sitoutunut ja toimii sen mukaisesti. Ryhmä on kiinteä eli se on melko yhtenäinen. Ristiriitaiseksi tämän havainnon tekee se, että koulunsa on keskeyttänyt puolet koko ryhmän jäsenmäärästä.

Havaintopapereissa olevia hajontoja voidaan tarkastella niiden arvojen 1 ja perusteella, jotka ilmaisevat selkeää ei-vastausta. Näiden lisäksi ryhmä on kommentoinut havaintolomakkeisiin perusteita juuri näille havainnoilleen. Ei-vastauksia saivat erityisesti *vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin liittyvät teemat*. Kaikki seuraavassa luetellut ei-vastaukset ovat ilmenneet vain kerran.

Ensimmäisellä kerralla hajontaa on eniten. Ryhmän ilmapiiriä ei koeta rentoutuneena, ryhmä ei ota vastuuta tehtävistään, erilaisuutta ei arvosteta, sekä itseilmaisu ja muu vuorovaikutus on vähäistä. Toisella kerralla koetaan, että ryhmä ei arvioi omaa toimintaansa eikä tee sopimuksia. Kolmannella kerralla koetaan motivaatiopulaa ja ilmapiiri on ei-rentoutunut. Neljännellä kerralla tuntuu, ettei ryhmällä ole päämäärä eikä se neuvottele. Viidennellä kerralla yhtenäisyyden tunne kärsii osallistujien vähyydestä johtuen. Kuudennella kerralla ei koeta, että ryhmällä olisi yhteinen päämäärä. Seitsemännellä kerralla ei käsitelty ristiriitaisia tunteita.

7 RYHMÄN OPPIMINEN

Tarinateatterin oppiminen on luonteeltaan prosessimaista, jossa kokonaiskuva tarinateatterista syntyy vähitellen. Tarinateatteria *opitaan kokemuksellisesti* erilaisten toiminnallisten harjoitteiden avulla. Tiedollinen oppiminen ei siis ole ensisijaista, vaan psykofyysisten harjoitusten avulla pyritään löytämään omaa luovuutta. Oppiminen on ollut siten käytännön tekemistä, jota sitten on yhdessä prosessoitu. Tarinateatterikurssin materiaalina on ollut ryhmäprosessin teemat. Esimerkiksi kun ryhmässä on vallinnut ristiriitaisia tunteita, on tunnilla harjoiteltu tällaisten tunteiden purkamiseen tarkoitettua tarinateatteritekniikkaa Parit.

Aineiston perusteella ryhmän oppimisessa nousevat esille sellaiset kysymykset kuin *orientaatio* (miten ollaan suhteessa opittavaan asiaan), *motivaatio* (mitä halutaan, mitä tavoitellaan, mikä kiinnostaa?), *oppimisen kohde* (mitä ollaan oppimassa tai ollaan opittu) ja *oppimisprosessit* (miten oppiminen tapahtuu). Kysymykset ovat kaikessa oppimisessa läsnä olevia piirteitä, oli sitten kysymys yksilö- tai ryhmäoppimisesta.

Tarinateatterin oppiminen on hyvin yhteistoiminnallista. Siten edelliset kysymykset näyttäytyvät seuraavassa tarkastelussa hieman erilaisessa valossa kuin tutkittaessa yksilöoppimista. Keskeisin ero on siinä, miten niitä on jaettu ryhmän kesken. Toisin sanoen ne ovat syntyneet ryhmän yhteisen vuorovaikutuksen tuloksena. Seuraavassa tarkastelussa olenkin pysyttäytynyt niissä oppimiseen liittyvissä kysymyksissä, jotka ryhmä on nostanut esille. Niin ollen ryhmän oppimisen tarkastelu ei välttämättä ole teoreettisesti täysin kattavaa.

7.1 Orientaatio

Orientaatio voidaan jakaa *koko kurssin tasolla tavoitteellisuuteen, odotuksiin ja ryhmäytymiseen*. Näistä viimeksi mainittu liittyy kurssin alkuun, kun taas tavoitteellisuus ja odotukset voimistuvat kurssin loppua lähestyttäessä. Orientaatio näyttäytyy *yksittäisen kurssipäivän kohdalla virittäytymisen ja tunnetilan kautta*. Virittäytyminen sijoittuu kurssipäivän alkuun ja tunnetila on päivän jälkeinen olo. Siten tunnetila osoittaa ryhmän jäsenen suhdetta sekä kyseisen kerran opittuun ainekseen että seuraavaan kertaan orientoitumista: Millä mielellä tulen seuraavaan kertaan?

Orientaatio edellyttää motivaatiota, mutta toisaalta motivaatiokin näyttää lisäävän orientaatiota. Ryhmä asettaa itselleen tavoitteita tarinateatterikurssin alussa. Tavoitteiden yhteisenä nimittäjänä on tarinateatteritaitojen oppiminen. Lisäksi ryhmä esittää toiveita mukavasta ja miellyttävästä oppimisesta, joka kytkeytyy erityisesti ohjaajien tapaan opettaa ryhmää. Vaik-

ka ryhmän toiminnassa painottuukin välillä yhteisen ryhmätodellisuuden tutkiminen, se ei estä tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden toteutumista. Ryhmätodellisuus nimittäin toimii materiaalina tarinateatterin tekemiseen. Näin ollen tarinateatteria opitaan nimenomaan ryhmäprosessin kautta. Siten myös ryhmän oppiminen fokusoituu suurelta osin ryhmäprosessin eri ulottuvuuksiin.

Kurssin kuluessa ryhmän jäsenten odotukset kasvavat, erityisesti suhteessa tarinateatteriesitykseen. Orientoitumisen kannalta esitys toimiikin *yhteisenä päämääränä*, joka antaa ryhtiä ryhmän oppimiselle. Samalla kuva tarinateatterista sosiokulttuurisen työn menetelmänä rakentuu pala palalta kokonaisemmaksi. Siten orientoituminenkin on koko ajan laajeneva tapahtuma.

Jos on selkeesti yks yhteinen päämäärä, niinku nyt tässä, että tehään tällanen esitys, missä kaikki haluaa parastansa antaa, sitten heti ollaan jo yks pykälä korkeammalla siinä ryhmän keskeisessä tekemisessä. (RH2)

Tarinateatterikurssi toimii yksittäisen jäsenen uudelleen orientoivana prosessina ryhmään. Ryhmä on ollut kauan poissa koulusta kesäloman ja työharjoittelun vuoksi. Ryhmän jäsenet kokevatkin tutustuvansa toisiinsa uudestaan. Tarinateatterikurssin aikana ryhmä kokee ryhmäytyvänsä uudelleen. Ryhmäytyminen tapahtuu vaivihkaa tarinateatteriin liittyvien harjoitusten kautta. Ryhmän jäsenet kuvaavat sitä *luonnolliseksi ryhmäytymiseksi*.

Noista ryhmäjutuista vielä, että hyvä kun tämä ryhmäytyminen tapahtuu vähän niinku itsellään. Viime syksynä meitä ryhmäytettiin ryhmäyttämisen vuoksi. Että se oli niinku silleen pää, mutta tässä ryhmäytyminen on ollut sivuseikka, eikä se pääasia. Ni se on mun mielestä parempi, ku se tapahtuu luonnostaan ku se että väkipakolla ryhmäytetään joku ryhmä. (RH2)

Ryhmä kokee virittäytymisen tarpeellisena, koska usein tunnille tullessaan ryhmän jäsenet ovat väsyneitä ja haluttomia. Virittäytyminen suuntaa ajatukset opittavaan asiaan, lämmittää mieltä ja kehoa toimimaan työskentelyn mukaisesti ja lisää energiatasoa.

Maanantai ja paluu arkeen. Kankeata meinasi olla aluksi, mutta onneksi lämppärit olivat tänään oivallisia (parivenyttelyt, kävely, kohtaamiset) niin pääsi vauhtiin. (OP7)

Kurssin aikana ryhmän jäsenten tunnetilat luonnollisesti vaihtelevat. Pääsääntöisesti olot ovat myönteisiä. Myönteisten tunteiden kautta oppiminen tehostuu ja motivaatio lisääntyy.

Ja sitten ku pääs eka kertaa työharjoittelun jälkeen ns. leikkimään. Semmonen olo, että jes nyt tää alkaa. Nyt on yhtä mukavaa ku viime vuoden syksyllä ku alotettiin tää koulu. Mulle jäi siitä eka päivästä aika hektinen ja ilonen olo. (RH1)

Minä todella pidän tarinateatterista, mutta hieman vielä häiritsee yleensäkin koko koulunkäyntiä tämä yleinen epä tietoisuus itseni kanssa. Mutta hyvä merkki on se, että nautin näistä tunteista ja keskityn tekemiseen. Tänään kyllä väsytti aika paljon, maanantait. (OP2)

Fiilis vähän sekava, koska tulin kesken kaiken mukaan. Ehdin kuitenkin oppia ja tehdäkin muutamia alkutarinoita. Viime kerrasta on aika pitkä aika, sitä johtuen tai siitä riipumatta kankea ja ehkä vähän unohtunut olo. (OP1)

7.2 Motivaatio

Kurssin aikana ryhmä puhuu usein motivaatiosta tai siihen liittyvistä ongelmista. Motivaation tasoa ryhmä ilmaisee joko *korkeana* tai *matalana*. Ollessaan korkea motivaatio ilmenee läsnäolona, aktiivisuutena, energisyytenä ja osallistumisena. Matala motivaatio puolestaan näkyy ennen kaikkea haluttomuutena. Se ei siis tule näkyviin toiminnan tasolla, toisin kuin korkea motivaatio. Kyseessä näyttää olevan enemmänkin *sisäinen kokemus, joka ei välity ulospäin* kuin ulkoisesti näkyvä tason vaihtelu. Tehdessäni omia havaintojani en nimittäin nähnyt näitä vaihteluja, joista taas aineistossa oli viitteitä.

Silti vain on jotenkin pakottanu itensä tulemaan lavalle ja tekemään jotakin. Vaikka se ei ookaan tuntunu siltä, että mä onnistun ja hei teen hyvän jutun tässä, vaan mennään ja tehdään eikä piitata miltä se tuntuu. Nimenomaan sen mä oon kokenu monta kertaa etä mä meen ihan tyhjällä päällä enkä tiedä yhtään mitä mä teen ja sit vaan tulee jotain. (R2)

Yksittäisen ryhmän jäsenen motivaatioon vaikuttavat ulkoiset tekijät, kuten ryhmän yleinen ilmapiiri, muiden jäsenten osallistuminen ja koulun yleinen tilanne. Motivaatio on kovin *altis ulkoisille vaikutuksille*.

Ku aattelee, että kaks hirveen motivoitunutta ihmistä häviää ni se vaikuttaa aika paljon pieneen ryhmään. Sitten sitä yhteistä motivaatiota lähtee, uutteruutta. (RH1)

Ittekin oon jotenkin pelästyny, että mitä mulle on tapahtunu. Että onko mussa jotain vikaa, kun aattelen näin [että haluaa keskeyttää opintonsa]. Sit kun rupee yhdistelemään asioita ni tajuaa, että se johtuu tästä luokasta, tästä tilanteesta. Että täällä on sellanen yleinen motivaatiokato, joka vaikuttaa ihan kaikkeen, (RH1)

Mulla ainakin vähenee motivaatio siinä, jos tyyliin me kolme ollaan joka hemmetin tunnilla. Tulee vähän sellanen olo, että miks meidän pitää tulla, jos kukaan muukaan ei tuu. (RH2)

Siis kun lukujärjestyksiin ei voi luottaa, kaikki käytännön järjestelyt on retuperällä. Tulee semmonen hällä väliä-meininki. Kun täälläkään ei hommat toimi, niin tarviiiko sitten munkaan olla niin hirveen aktiivinen tai yrittää. (YH3)

Ryhmän jäsenet ilmaisevat poikkeuksetta olevansa motivoituneita tarinateatterikurssin suhteen. He kokevat oppimisen mielekkääksi ja opittavan aineksen hyödyllisenä. Ryhmällä on samanaikaisesti muitakin kursseja. Näissä motivaatio ei ole yhtä korkea.

Sit tulee joiltakin kommentteja, että mua ei vittuakaa kiinnostaa tää X-kurssi, että tää ei vittuakaa vie mun uraa eteenpäin. (RH1)

Tarinateatterikurssilla meidän ryhmän motivaatio on tuntunut olevan aika lailla huipussaan. Porukka on innostunutta ja motivoitunutta tekemiseen. Vaikka yleinen motivaatiopula jyllääkin meidän ryhmässä, niin se ei tule esille tarinateatterikurssilla läheskään yhtä paljon kuin muilla kursseilla. (OpyI, 3)

Motivaatio on sidoksissa myös *opittavan aineksen hyödyllisyyteen tai sovellettavuuteen*. Ryhmän kokemuksen mukaan tarinateatterin työtavat limittyvät sosiokulttuurisen työn metodologiaan.

Koko kurssi on ollut eräänlaista ahaa-elämystä siitä, että kyllä me näköjään sittenkin opimme täällä koulussa hyödyllistä ja sellaista, jota oikeasti voi käyttää tulevaisuuden ammatissa. (OpyI, 2)

Kurssin aikana minulle selvisi, mistä tarinateatterissa on kyse ja osittain pääsin jopa mielessäni virittelemään ajatusta: Kuinka käyttää tarinateatteria omassa työssä? (OpyI, 7)

7.3 Oppimisen kohde

Yleisellä tasolla kurssin oppimisen kohteena on *tarinateatteri*. Aineiston perusteella tarinateatteri kompetenssina on jaettavissa *tekniseen osaamiseen, improvisaatiotaitoihin, taiteelliseen näkemykseen ja kykyyn kuunnella tarkasti*. Eri osa-alueet painottuvat melkein saman verran. Ryhmän oppimisessa tekniikka ja improvisaatio ovat hyvää tasoa. Se johtuu ryhmän aikaisemmista opinnoista, joissa on ollut sisällöiltään samantyyppisiä kursseja.

Tarinateatterin ohella ryhmä ilmaisee oppimiskohteekseen myös *ilmaisuun, itseen ja ryhmään liittyvät asiat*. Nämä liittyvät osittain ryhmässä tapahtuvaan oheisoppimiseen. Lisäksi ne ovat *yksilötasolla monille merkittäviä*, koska tällöin oppiminen ulottuu pitemmälle kuin pelkästään jonkin menetelmän hallitsemiseen.

Oppimisen kohteen niveltäminen osaksi ryhmätodellisuutta on keskeistä. Tällöin opittava asia ei ole jokin jossakin ryhmän ulkopuolella, vaan osa ryhmän omaa kokemusmaailmaa. Tämä paitsi lisää ryhmän kiinnostusta oppimiseen, se myös lisää oppimisen merkityksellisyyttä. Esimerkiksi tarinoiden aiheet olivat ryhmän itsensä valitsemia ja tehtyjä harjoituksia linkitettiin siihen, mitä ryhmä muutenkin työstää.

7.4 Ryhmän oppimisprosessi

Tutkittavan ryhmän oppimisprosessia tutkin sekä tarinateatterikurssin että koko tähän astisen koulutuksen osalta. Tämän avulla sain mahdollisimman laaja-alaisen kuvan ryhmän oppimisprosessista ja sen elementeistä, joita ovat *toiminnallisuus, neuvottelu, osaamisen hyödyntäminen, muilta oppiminen, pohdinta ja kypsytely, kannustus ja palaute sekä opitun reflektointi ja prosessointi*. Tutkittavan ryhmän oppimisprosessi on kiteytetty alla olevaan taulukkoon (taulukko 6.).

TAULUKKO 6. Ryhmän oppimisprosessi.

RYHMÄN OPPIMISPROSESSI	AINEISTON PERUSTEELLA LUOTU KUVAUS
Toiminnallisuus	Ryhmä oppii parhaiten toiminnallisten projektien kautta, itse tekemällä ja osallistumalla. Vastapoolina nähdään teoreettisuus ja luento-opetus.
Neuvottelu	Neuvottelu ilmenee ristiriitatilanteisiin, päätöksentekoon ja työnjakoon liittyvissä kysymyksissä.
Osaamisen hyödyntäminen	Ryhmän jäsenten erilainen osaaminen nähdään voimavarana. Osaaminen voi liittyä tieto-taitoon tai kykyyn rohkaista toisia.
Muilta oppiminen	Ryhmän jäsenet seuraavat kuinka muut tekevät harjoituksia.
Pohdinta ja kypsytys	Nämä liittyvät oppimiseen kuuluviin ajatteluprosesseihin. Ryhmän tarvitsee katsoa asioita eri näkökulmista ja käyttää aikaa ymmärtääkseen mistä on kyse.
Kannustus ja palaute	Ryhmän jäsenet ”tsemppavat” ja kannustavat toisiaan sekä antavat palautetta.
Opitun reflektointi ja prosessointi	Ryhmä tarvitsee projektin purkutilaisuuden, jossa opittua prosessoidaan ja reflektoidaan.

t

Ryhmä on oppimistyyliltään kinesteettinen. Toiminnallisuus on merkittävässä asemassa. Teorian ryhmä kokee oppivansa parhaiten toiminnallisten osuuksien lomassa. Toiminnallisuuden kautta ryhmän oppiminen on mielekkäämpää ja opittu asia jää paremmin mieleen. Toisaalta tarinateatterin kaltaisten oppiaineiden oppiminen on mahdotonta ilman ryhmää.

Neuvottelu nähdään tarpeellisena, koska sen kautta jokaisella ryhmän jäsenellä on mahdollisuus vaikuttaa asioiden kulkuun. Neuvottelu liittyy käytännön asioista sopimiseen enemmän kuin tiedonrakenteluun. Toisen osaamisen hyödyntämistä ryhmässä tapahtuu koko ajan. Siihen liittyy myös muilta oppiminen. Näiden merkitys kiteytyy siinä, että jokaisella on oma paikkansa ryhmän oppimisen edistäjänä. Muiden toiminnan tarkkaileminen esimerkiksi harjoitusten kuluessa kehittää ymmärrystä opittavien asioiden luonteesta.

Kannustus ja palaute toimii motivaattorina ryhmässä. Samalla se luo ryhmähenkeä. Palautteen saaminen koetaan myös tärkeäksi. Se näyttää realisoivan omaa sisäistä kokemusta. Ryhmä näyttääkin arvostavan reflektointia ja prosessointia. Ryhmä kokee, että reflektion kautta tapahtuu todellinen oppiminen ja asioiden jäsentyminen suurempiin kokonaisuuksiin.

7.5 Tarinateatteriesitys oppimiskokemuksena

Tarinateatterikurssi huipentuu esitykseen, jossa opiskelijat toimivat näyttelijöinä ja kurssin opettajat toimivat esityksen ohjaajina. Yleisöksi saapuu sekä lukiolaisia että muiden vuosikurssien kulttuurituottajaopiskelijoita ja opettajia. Reflektiopapereissaan ryhmän jäsenet ovat arvioineet tarinateatteriesitystä *onnistuneisuuden, ryhmän toiminnan ja omien tunnetilojen* kautta. Lisäksi esitys herättää ajatuksia kurssin päättymisestä ja tulevaisuudesta. Oppimistapahtumana tarinateatteriesityksessä kiteytyy kurssin ydinteemoja, joita ovat jatkuvat muutokset ryhmän koossa, motivoituminen ja ryhmän tuki.

Ryhmän jäsenet kokevat pääsääntöisesti onnistuneensa esityksessä. Tämä todentuu osittain yleisöltä saadun palautteessa, osittain omissa kokemuksissa. Ryhmän jäsenet kokevat onnistuneensa tekniikassa, heittäytymisessä ja kertojan kuuntelemisessa. Heidän mielestään tämä tarkoittaa sitä, että opitut asiat on sisäistetty. Oppimisen kannalta esitystä voidaankin pitää eräänlaisena ”tentinä” tai ”näyttökokeena”.

Ryhmän yhteistoiminta esityksessä oli ollut hyvää. Luottamus, tuki ja tsemppi ovat yhteistyöhön liittyviä laatuja. Toisin sanoen ryhmän vahvuudet olivat käytössä myös esityksessäkin. Viimeistä edellisellä kerralla ryhmä sai vielä kuulla, että kaksi ryhmän jäsenistä ei pääsekään esitykseen. Ryhmä ylittää jälleen kerran itsensä ja voimaansa toimivan yhteistoiminnan kautta.

Varsinainen esitys meni minusta hyvin, joka on iloinen asia ensikertalaiselle tarinateatteriesiintyjälle. Esiintyminen oli kivaa ja siitä pystyi nauttimaan. Opitut asiat oli sisäistetty ja oli toisaalta ylpeydenaihekin näyttää yleisölle aikaansaannostamme. Mukavaa oli myös se, että kaikki pystyi esityksen aikana luottamaan täysillä toisiinsa ja se toi varmuutta jokaisen toimintaan. Tietysti myös palaute on tärkeää. Oli mukavaa kuulla yleisöltä positiivista palautetta. (E5)

Tunnetilat ovat suhteessa ryhmän toimintaan myönteisiä, mutta omaa tekemiseen suhtaututaan paljon kriittisemmin. Lisäksi tunteisiin liittyi luonnollisesti väsymystä, hyvää mieltä ja haikeuttakin. Kurssi on mitä ilmeisimmin palvellut ryhmää.

Yllätyin esityksessä siitä, että uskalsin heittäytyä paremmin kuin yleensä tunneilla. Totta kai yleisö tuo aina sen oman vivahteensa ja on pakko pistää parastaan. Ei tulisi mielenkään mennä yleisön eteen ”paskaa vasurilla”-meiningillä. Olin kuitenkin suht tyytyväinen omaan esiintymiseeni ja se on jo ihme. Kun on suhteellisen paljon elämässään esiintynyt, niin se rima jotenkin kummasti nousee aina vaan korkeammalle, ja itseensä on vaikea olla täysin tyytyväinen. Täysin tyytyväinen en toki ollut nytkään, mutta näin tarinateatteri-amatöörinä suoritus oli noin 8+. (E4)

Ryhmälle tämä koko kurssi ja esityskin tekivät hyvää. Me puhuttiin vielä jälkikäteen sitä kuinka me ei oltaisi haluttu kurssin loppuvan. Tämä kurssi on kuitenkin parantanut meidän välejä ja me ollaan taas pitkästä aikaa saatu tehdä jotain yhdessä ja ryhmässä. Se on ollut ainakin minulle hirmu tärkeää. Huomasin, että syksyllä tehdyt keskustelut luokan pienenemisestä ja rikkoutumisesta ovat auttaneet meidän ryhmää keskittymään siihen, että nyt tehdään duunia tällä porukalla ja piste... (E2)

Koska esitys oli kurssin viimeisenä päivänä, reflektiopapereissaan ryhmän jäsenet esittivät myös toiveita jatkokursseista ja pohtivat miten voisivat jatkaa tarinateatterin tekemistä. Ne voidaan tulkita oppimistarpeiksi. Ryhmä haluaa oppia vielä lisää tarinateatterista. Ryhmäteoreettisesti voidaan ajatella, että tällä tavalla ryhmä torjuu kurssin päättymistä seuraavan ahdistuksen.

8 RYHMÄPROSESSIN MERKITYS OPPIMISESSA

Ryhmäprosessin merkitys oppimisessa näyttäytyy aineistossa neljän eri ulottuvuuden kautta: *ryhmän yhtenäisyys (koheesio), ryhmässä koettu ilmapiiri, ryhmän jäsenten väliset suhteet ja ryhmän jäsenten välinen yhteistoiminta*. Seuraavassa luvussa kuvaan tarkemmin näitä ulottuvuuksia ja niiden merkitystä. Näitä voidaan pitää eräänlaisina ryhmän oppimisen reunaehtoina, jolloin niiden huomioiminen oppimistapahtumassa on tärkeää. Niiden avulla luodaan oppimiselle suotuisa konteksti. Toisaalta ryhmäprosessin ulottuvuudet tarjoavat ryhmän jäsenille mahdollisuuden oppia muutakin kuin kurssin varsinaista sisältöä. Tätä olen selvittänyt kappaleessa Oppimisen kohde.

8.1 Ryhmän yhtenäisyys

Tutkittavan ryhmän kohdalla koheesio on ollut keskeinen ryhmäprosessista nouseva tema. Aiemmassa ryhmäprosessissaan ryhmä on jo kokenut koheesio vähenemistä, joka saavutti lakipisteensä viiden opiskelijan keskeyttäessä opintonsa. Tarinateatterikurssin aikana ryhmä työstää tunteita, joita ryhmän jäsenten menettäminen on tuottanut.

Lisäksi osa ryhmän jäsenistä pohtii myös tarinateatterikurssin aikana halukkuuttaan jatkaa opintojaan. Ryhmä ilmaiseekin omaa huolestuneisuuttaan omasta eheydestään. Ennen joulua yksi ryhmän jäsenistä sitten keskeyttää opintonsa, mutta ryhmä ei enää prosessoisi sitä. Pikemminkin ryhmä hyväksyy tilanteen ja keskittää voimavaransa oman hyvinvointinsa kehittämiseen. Joululoman jälkeen painopiste siirtyy ryhmätasolta tehtävän suorittamiseen. Tämä on osaltaan johtunut siitä, että koheesioon liittyviä ongelmia on käsitelty riittävästi.

Niitä asioita ei enää mieltä yhtä paljon. Ne on niinku tavallaan käyty läpi. Nyt keskittyy siihen, että okei meitä on pieni ryhmä, mutta sou. Eletään sitten sillä ja tehdään siitä hyvä ryhmä meille. (RH2)

Nyt ryhmä keskittyy enemmän tämän nykyisen ryhmän koossapitämiseen ja ryhmähengen luomiseen. Enää on turha murehtia niitä, jotka ovat jo pois lähteneet, vaan siihen ketä vielä on jäljellä. Ryhmä on nykyään aktiivisempi ja energisempi, koska ryhmässä vallitsee positiivinen energia ja yhdessä tekemisen ja yrittämisen meininki. (Opy2,3)

Nyt tuntuu hyvälle ja en voi kyl ainakaan lopettaa koulua ennen kun tää kurssi loppuu. Tuntuu jotenkin siltä, että tällä kurssilla tapahtuu meille ryhmänäkin tosi paljon. (OP2)

Joululoman jälkeen on ehkä kaikilla enemmän muutenkin energiaa olla ja tehdä. Enkä ole huomannut, että x:n luokalta pois lähteminen olisi meihin vielä hirveästi vaikuttanut. (OP4)

Koheesio ilmauksena voidaan pitää myös ryhmässä vallitsevaa ”tsemppaamisen” kulttuuria. Tällä ryhmä antaa jäsenilleen kokemuksen ryhmään kuulumisesta. Se puolestaan auttaa työskentelemään ryhmän oppimisen puolesta. Tätä kokemusta voidaan myös pitää koheesio perustana.

Ehkä olen oppinut olemaan vielä avoimempi ja osaan heittäytyä paremmin kuin ehkä vuosi sitten osasin. Ryhmä on auttanut minua tässä kannustamalla ja hyväksymällä minut sellaisena kuin olen, tuomitsematta. Se, että ryhmä tukee ja tsemppaa, niin totta kai se vaikuttaa siihen, että itsellä on hyvä olla ja uskaltaa tehdä täysillä. (Opy1, 3)

8.2 Ryhmässä koettu ilmapiiri

Aineistossa kuvataan ryhmän ilmapiiriä kahdella tavalla, yksittäisen ryhmän jäsenen olotilana tai yleisenä ryhmähenkenä. Ryhmän jäsenten olot voidaan jakaa niiden laadun perusteella hyviin (energisyys, tyyneys, vapautuneisuus, flow), ristiriitaisiin (levottomuus, epätietoisuus) ja vaikeisiin oloihin (nihkeys, jännitys, väsymys). Yleinen ryhmähenki koostuu näistä tunteista, jotka sitten liikkuvat ryhmän jäsenten välillä. Hyvät olot näyttävät edistävän työskentelyä ja keskittymistä oppimiseen. Samalla motivaatio oppimisen suhteen kasvaa.

Ryhmänä me oltiin aika levottomia ja väsyneitä tänään. Oliko syynä sitten maanantaipäivä, vai mikä lie, se häiritsi osaltaan yhdessä tekemistä ja keskittymistä olennaiseen. (OP4)

Sitte ku päästiin toiminnan alkuun, mä jo unohdin ne 100 muuta asiaa ja jaksoin keskittyä tähän hetkeen. Jes, se tuntu hyvältä, koska on ollu niin hukassa oleva olo. Tunne on nyt hyvä ja odottava, mitä kaikkea tarinateatterilla on annettavaa juuri minulle. (OP2)

Meidän ryhmässä ilmapiiri on hyvä ja kaikki ovat motivoituneita ja innostuneita. Toisten positiivinen asenne ja olemus antavat ilman muuta hyvää energiaa minullekin. (Opy2, 3)

Positiivista oli huomata ryhmän kannalta se, että kaikki tuntuivat löytävän sisäisen ”pöpönsä” taas puolen vuoden jälkeen ja ilmapiiri oli ilmeisen vapautunut. Ensimmäisen oppitunnin jälkeen olo oli raskaasta päivästä huolimatta energinen ja luona. (Opy1, 2)

Ryhmä purkaa tunteitaan tarinateatterikurssin aikana yhteisten keskustelujen muodossa sekä tuomalla olojaan tarinateatterinäyttämölle katsottaviksi. Tunteen työstäminen mahdollistaa tunteen tarkastelun etäämpää. Samalla vapautuu energiaa oppimiseenkin.

Sitte tuli vaan hyvä fiilis siitä, että ei tää ihan huuhaata onneks ollutkaa. Ja sitte ku sai eka kerralla iteki kokemuksen siitä, että muistaakseni iteki kerroin jonku tarinan ja sitte muut esitti, ni se oli tosi jänskää ku ei ollu koskaan ennen päässy kokemaan mitään sellasta. (RH1)

Oman ”erilaisen” joulutarinan kertominen yllätti. Ennenkaikkea yllätyin toisten liikuttumisesta ja sen asian käsittelemisestä. Itse kun olin sen jo ajat sitten tehnyt eikä se oikeastaan tuntunut vaikealle. Sen sijaan myötätunnon kokeminen oli jotenkin ihmeellistä. (Opy1, 6)

Ryhmän henki yhtenäistyi ja parani aamun purkamisen jälkeen. Se loi ainakin itselleni sellaista tekemisen meininkiä. (Opy1, 6)

8.3 Ryhmän jäsenten väliset suhteet

Ryhmän jäsenten väliset suhteet näkyvät *vuorovaikutuksessa ja koetussa luottamuksessa*. Vuorovaikutusta kurssin aikana oli tilanteissa, joissa ryhmän jäsenet keskustelevat ryhmäprosessiin liittyvistä teemoista, prosessoivat opittavaa asiaa tai antavat toisilleen palautetta harjoituksista. Luottamus on jäsenten välisissä suhteissa vallitseva perustunne ja edellytys yhteistyölle.

Ryhmä ei juurikaan ottanut esille jäsentensä keskinäisiä suhteita, vaikka pinnan alla olikin ristiriitoja:

Meidän ryhmä ei kyllä sytytä taas pätkääkään. Ei voi mitään. Vai voiko? Saatana kun on ankaa porukkaa. (OP7)

Välttely johtunee osittain aikaisemmin koetusta kuohunnasta. Ryhmä on haavoittunut ja ryhmä pyrkii edesauttamaan omaa hyvinvointiaan. Lisäksi tarinateatterikurssin aikana ryhmän jäsenet työskentelevät jatkuvasti vaihtuvissa kokoonpanoissa. Siten ryhmällä ei ehdi muodostua kiinteitä alaryhmiä.

Ryhmäprosessiin liittyvistä teemoista ryhmä keskusteli useimmiten ohjaajien aloitteesta. Teemat eivät suoranaisesti liittyneet ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin, vaan enemmänkin ryhmän ulkopuolelta tuleviin ilmiöihin. Useimmiten keskustelun aihe oli jo jollain tavalla ollut havaittavissa ryhmän toiminnassa. Esimerkiksi luvattomat poissaolot herättivät keskustelun motivaatiosta, sitoutumisesta ja opintojen merkityksestä. Vuorovaikutustilanteet ryhmä koki positiivisina, koska teemat olivat muutenkin ajankohtaisia ja hankaloittivat oppimista.

Mun mielestä se [on ollut merkityksellistä] että me on käyty täällä läpi niitä asioita, mitkä alussa varsinkin oli ajankohtaisia silloin kun tää kurssi alko - - Se ainakin autto mua henk.koht. aika paljon ja niitä sitten pysty peilaamaan tarinateatterin kautta - - Sitten niinku asiat lokshti paljon paremmin paikalleen päässä. (RH2)

Kuitenkin on opiskeltu tarinateatteria eikä oo jääty alleviivaamaan ja surkuttelemaan mitä on ihmisten tarinoissa. On käsitelty se asia ja okei se on paketissa, siirrytään eteenpäin. (RH2)

Opittavaa ainesta prosessoitiin jatkuvasti kurssin kuluessa. Myös palautteen saaminen kytkeytyy reflektioon siten, että ryhmän jäsenet toimivat toisilleen ja opittavalle asialle peilinä katsoamalla ja kommentoimalla muiden harjoittelua. Prosessointi noudatteli pääsääntöisesti seuraavaa järjestystä: ensin kertoja sanoo mikä oli tärkeää nähdä, sitten näyttelijät kommentoivat omaa tekemistään ja lopuksi ohjaajat ja yleisö antoivat palautetta. Prosessoinnin yhteydessä saatettiin myös tehdä joitakin asioita uusista näkökulmista.

Oppimisen kannalta on tärkeää, että kerrataan ja keskustellaan koko ajan. Silloin ei jää epäselvyyksiä ja on helpompi toimia ja sisäistää asiat. (Opy1, 5)

Ja sitten palaute on ollu kuitenkin nimenomaan rakentavaa, että ei oo ollu ”että kyllä ihan hyvin teette, että ihan kiva. Sitä ei oo kiva kuulla. Aina kun on lähteny, on jääny hyvä fiilis. Että ”te ootte oikeesti tosi hyviä, mutta näin ja näin te voitte tehdä paremmin. Että on kuitenkin semmonen, että olen onnistunut, eikä semmonen fiilis, että voi paska päivä. (R2)

Me ollaan saatu niinku palautetta tekemisestä ja miten on onnistuttu ja miten olis voinu kehittää ja monentasoista palautetta. Se on ollut silleen aika hyvä, koska sitä ei aina hirveesti saa. (R2)

Oppimista prosessoidaan myös luokan ulkopuolella:

Ryhmän tapa prosessoida oppimaansa on luokan ulkopuoliset keskustelut ruokapöydän äärellä tai jossakin muualla. Olemme yhdessä kokeneet keskustelun varsin tärkeäksi ja teemme sitä jatkuvasti. (Opy1, 2)

Ryhmän jäsenet kokevat luottamusta toisiinsa koko ajan enenevässä määrin. Luottamus kohdistuu erityisesti ryhmän toimintaan ja kykyyn selviytyä haasteista. Se on koko ryhmän toiminnan ja oppimisen kannalta tärkeää. Luottamus on syntynyt toisaalta siitä kokemuksesta, että ryhmä on läpikäynyt yhdessä vaikeita vaiheita ja toisaalta ryhmän jäsenet ovat kokeneet toisensa yhteistyökykyisiksi harjoitustilanteessa.

Sä et voi tehdä tarinateatteria, jos et pysty luottamaan ihmisiin kenen kanssa sitä tekee. Se on opettanu, että jos mä kaadun ni toi ottaa kiinni. Tai jos mä sanon sille jotakin, ni se ei sano, että ei mua kiinnosta. Et kyllä sen on huomannu, jos jotkut on ollu jo väsyjä ja ei oikeen jaksanu ottaa toisilta impulsseja, ni ei sitä tuu yhtään mitään. Luottamus on kasvanu hirveesti, kun on tehty harjoituksia. (RH2)

Varsinkin silloin kun lähestyy joku esitys tai joku missä sitten niinku niitä taitoja punnitaan, sitten tapahtuu skarppaaminen. Että ne kyllä hoietaan aina tyylikkäästi. Kyllä minä tykkään siitä. Sitä vartenhan täällä ollaan että tehään ja opitaan. (RH2)

8.4 Ryhmän jäsenten välinen yhteistoiminta

Ryhmän yhteistoiminta näkyy tavoitetietoisuutena, työnjakona ja aktiivisuutena. Niistä tavoitetietoisuus on selkeimmin esillä. Työnjako on virallisessa suhdejärjestelmässä tarkoituksenmukaisesti hoidettu, mutta epävirallisella tasolla rooleissa näkyy tietynlaista jäykkyyttä. Aktiivisuus näyttäytyy toimeliaisuutena ja työskentelyyn satsaamisena.

Kaikki toiminta ryhmässä tähtää yhteiseen päämäärään eli tarinateatteriesitykseen. Päämäärä antaa oppimistapahtumalle erityistä merkitystä ja ryhtiä. Tavoitetietoisuus kasvaa kurssin loppua kohden, jolloin myös esitykseen liittyvät odotukset kasvavat. Olen analysoinut esitystä oppimiskokemuksena toisaalla, joten en keskity siihen tässä.

Työnjaon suhteen ryhmäläiset osoittavat myös tyytyväisyyttään. Jokainen saa valita miten osallistuu esityksen tuottamiseen, näyttelijänä, valaisijana, muusikkona vai tuottajana. Kuitenkin kurssin aikana jokainen harjoittelee jokaista tehtävää. Siten saavutetaan laajempaa käsitystä tarinateatterin tekemisestä. Tehtävänjakoon ei näiltä osin liity ristiriitoja tai probleemia. Kurssin ”viralliset” tehtävät hoidetaan mallikkaasti.

Epävirallisella tasolla rooleista selkeimmin erottuvat huolehtijan (vastaroolina huolehdittava), aktiivisen keskustelijan (vastaroolina passiivinen keskustelija). Huolehtijan tehtävänä on informoida poissaolevia ryhmän jäseniä, ylläpitää hyvää työskentelyilmapiiriä ja organisoida käytännön tilanteita. Aktiivisen keskustelijan tehtävänä puolestaan on osallistua keskusteluun ja esittää mielipiteitään. Ryhmässä näyttää olevan melko kiinteä epävirallinen suhdejärjestelmä, joskin kurssin aikana joissakin ryhmän jäsenissä viriää muutostarpeita.

9 TULOSTEN YHTEENVETO

Tässä luvussa teen yhteenvetoa tuloksista. Ensin tulkiten ryhmäprosessia teoreettisesti. Sitten esittelen ryhmän oppimiseen liittyviä erityisyyksiä. Tämän jälkeen pohdin ryhmäprosessin keskeistä merkitystä oppimisessa. Lopuksi esittelen tutkimuksen aikana syntyneitä näkemyksiä siitä, mitä ryhmäprosessiin perustuva pedagogiikka voisi olla.

9.1 Ryhmäprosessin teoreettinen tulkinta

Tutkittava ryhmä on selkeästi sekundaarinen, tehtäväkeskeinen ryhmä. Koska ryhmän koko oli suhteellisen pieni, seitsemän henkeä, sen ominaislaatu oli välillä kovin primääristä. Alla olevassa yhteenvetotaulukossa (taulukko 7.) olen tarkastellut eri ryhmäteoreetikkojen (Tuckmann 1965; Eskola 1986; Bion 1979; Moreno 1953) näkemyksiä ryhmäprosessin keskeisistä sisällöistä ja vuorovaikutuksesta. Viimeiseen sarakkeeseen olen kirjannut sen tekijän, mikä edisti ryhmän oppimista tarinateatterikurssilla.

TAULUKKO 7. Ryhmäprosessin keskeinen sisältö eri teorioissa ja miten se voidaan nähdä oppimista edistävänä tekijänä tutkittavassa ryhmässä.

	Ryhmäprosessin keskeinen sisältö	Vuorovaikutus	Oppimista edisti
E	TUCKMANN Ryhmä kehittyy vaihe vaiheelta.	Määräytyy suhteessa perustehtävään.	Kehittyminen hyvin toimivaksi ryhmäksi.
d	ESKOLA Ryhmän jäsenten välillä on erilaisia suhdejärjestelmiä.	Määräytyy suhteessa suhdejärjestelmiin.	Uudet rakenteet.
e	BION Ryhmä taistelee perustehtävänsä ja perusolettamusten välillä.	Määräytyy ryhmän suhteessa tietoisuustasoon.	Ryhmä toiminta tietoisella tasolla, työryhmänä.
l	MORENO Ryhmän jäsenet asettuvat keskenään valintojensa kautta laadullisesti erilaisiin suhteisiin.	Määräytyy suhteessa ryhmän jäsenten sosio-metriseen asemaan.	Uudet suhteet.

Taulukon pohjalta voidaan todeta, että ryhmä noudatteli väljästi Tuckmannin esittämää ryhmän kehitystä. Tutkittavan ryhmän kohdalla ryhmäprosessin kulku oli yllättävä, koska siihen ei liittynyt varsinaista stormingvaihetta lainkaan. Tätä voidaan selittää tarinateatterikurssin lyhytkestoisuudella. Se puolestaan on vaikuttanut siihen, että ryhmä ei ehtinyt saavuttaa riittävää keskinäistä luottamusta. Ryhmään oli kokenut melkoisen kuohunnan keväällä 2004. Ryhmän voidaan ajatella siirtyneen normingvaiheeseen, joka tarkoittaa ristiriitojen välttämistä ja perustehtävään keskittymistä (Tuckmann 1965). Silti ryhmä koki jonkinasteista kuohuntaa muilla kursseilla, jotka olivat käynnissä yhtä aikaa tarinateatterikurssin kanssa. Näyttäisi siltä, että jokaisen kurssin kohdalla on oma itsenäinen ryhmäprosessinsa, joka sitten liittyy kokonaisprosessiin. Tarinateatterikurssin aikana ryhmä saavutti hyvälle ryhmälle

ominaisia piirteitä. (kts. esimerkiksi Bion 1979, 21) Tämän mahdollisti ryhmän kehityksellinen vaihe – ryhmä oli kypsä siirtymään performingvaiheeseen.

Eskolan (1986) luokittelemat suhdejärjestelmät ovat muotoutuneet ryhmän historiassa omiksi rakenteikseen. Tunne- ja vuorovaikutusrakenteet liittyvät luonnollisesti alkuun ja alaryhmien muodostumiseen. Alussa tapahtuvat interaktiot ryhmän jäsenten välillä ovat usein tunnepitoisia ja niihin liittyy paljon pikatulkintoja. Alkuun liittyy myös yksilödynaamisia prosesseja, joiden perusteella ryhmän jäsen havainnoi ryhmää. (katso myös Charpentier 1974.) Niiden perusteella hän tekee myös valintoja, jotka sitten vaikuttavat hänen haluunsa ryhmäytyä tiettyjen ihmisten kanssa. (Moreno 1953.) Tunne- ja vuorovaikutusrakenteet ovat olleet melko kiinteitä tutkittavan ryhmän kohdalla. Nimittäin tarinateatterikurssin aikana ryhmän jäsenet havahtuivat siihen, että eivät olleet olleet tekemisissä joidenkin ryhmän jäsenten kanssa. Havainto johti uudelleen ryhmäytymiseen ja sitä kautta myös ryhmä saavutti suurempia yhteistyömahdollisuuksia. Ryhmässä vallitseva riittävä erilaisuus edistää oppimista (Nonaka & Takeuchi 1995).

Normi- ja valtarakenteet tulevat näkyville selvimmin käänteen aikana. Karkeasti ajatellen ryhmä jakautuu kahtia: passiivisiin ja aktiivisiin. Lisäksi ryhmän vuorovaikutukseen liittyy kiivasta mielipiteiden vaihtoa ja omien käsityksien esittämistä siitä, miten asiat tulisi tehdä. Tarinateatterikurssin aikana valtarakenteita ei juurikaan tule esille. Sen sijaan normiksi näyttää muodostuneen osallistuminen yhteisiin projekteihin. Valtarakenteiden demokratisoituminen tarkoittaa ryhmän kypsyystason kohoamista (Charpentier 1974).

Tarinateatterikurssin aikana ryhmän sisäiset rakenteet joutuvat siis myllerryksiin. Osittain se johtuu keskeyttäneistä opiskelijoista ja osittain siitä, että tarinateatterikurssin aikana ryhmän jäsenet työskentelevät kaikkien kanssa. Siten ryhmän aikaisemmin muodostamat rakenteet eivät enää ole mahdollisia. Tarinateatterikurssin aikana ryhmä luo uudet suhdejärjestelmät ja sen myötä myös sisäinen rakenne uudistuu.

Bionin (1979) esittämät perusolettamukset voidaan myös liittää ryhmän elämään. Alaryhmien muodostuminen sisälsi parinmuodostukseen liittyviä oletuksia. Ryhmä suojautui alkuun liittynyttä ahdistusta muodostamalla suhteellisen kiinteitä pienryhmiä. Käänteeseen puolestaan liittyi taistelu-pako-oletus, joka osittain jatkui myös tarinateatterikurssin aikana. Yhteisyysoletus vallitsi kurssin alussa, koska ryhmä ei ollut vielä tietoinen kahdesta keskeyttämisestä harkitsevasta jäsenestä.

Ryhmäprosessi näyttääkin olevan vahvasti sidoksissa ryhmän aikaisempaan historiaan ja yhteisölliseen kontekstiinsa. Ryhmän historian tärkeimpiä merkkipaaluja olivat siis koulutuksen aloitus, pienryhmien muodostuminen, käänne ja uudelleen orientoituminen. Näistä aloitukseen ja käänteeseen liittyvät teemat nousivat aineistoissa vahvimmin esille. Alkua pidetäänkin ryhmäprosessin tärkeänä vaiheena. Siinä luodaan ryhmän kulttuurinen pohja. Monet ryhmäprosessin teemat voidaan jäljittää alkuvaiheeseen. (vertaa Öystilä 2002.) Tutkittavan ryhmän kohdalla keskeisiä alusta asti mukana kulkeneita teemoja ovat olleet sitoutuminen koulutukseen ja ryhmähenki. Näistä ensin mainittua voidaan pitää tutkittavan ryhmän keskeisenä heikkoutena ja toiseksi mainittua vahvuutena.

Ryhmän elämässä käänne tarkoitti viiden opiskelijan päätöstä keskeyttää opintonsa. Ryhmä käsittelikin tästä syntyvää problematiikkaa tarinateatterikurssin aikana. Se osaltaan näytti selvittävän tähän liittynyttä ahdistusta ja kaaosta. Tarinateatterikurssista muotoutui ryhmän keskeneräisten prosessien tutkimisen paikka. Lopulta ryhmä kehitti neutraalin asenteen keskeyttäneisiin, vaikka tarinateatterikurssin aikana ryhmästä lähti vielä kaksi opiskelijaa. Fokus siirtyi jäljelle jääneistä huolehtimiseen.

Vuorovaikutuksen laaja-alaistuminen ryhmässä oli merkittävää. Laaja-alaistuminen tässä tarkoittaa sitä, että ryhmän jäsenet olivat monipuolisemmin vuorovaikutuksessa keskenään. Aiheet olivat syvällisempiä, keskustelukumppanit olivat uusia ja vuorovaikutuksen tapa ei ollut niin provosoiva kuin ennen. Tässäkin suhteessa ryhmä näyttää toteuttavan Tuckmannin (1965) teoreettista oletusta siitä, että hyvässä ryhmässä vuorovaikutus on valjastettu perustehtävän toteuttamisen käyttöön.

9.2 Ryhmän oppimisen erityisyydet

Tutkittavan ryhmän oppimisprosessi noudatteli suurelta osin yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppiminen ketjutetaan siten, että ryhmä ei voi saada tarvitsemaansa tietoa ilman jokaisen ryhmän jäsenen toimintaa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa pyritään luomaan oppijoiden *positiivista keskinäistä riippuvuutta* (positive interdependence). Se syntyy kun tavoitteiden saavuttamiseen tarvitaan kaikkien ryhmän jäsenten työskentelyä. Saavutetut tavoitteet ovat siten ryhmän eikä yksilön ansioita. Jokaisella ryhmän jäsenellä on kuitenkin oma merkityksensä ja tehtävänsä, jota ilman muut eivät voi suorittaa perustehtäväänsä. Siten yhteistoiminnallinen oppiminen pakottaa oppijat luomaan sellaista ryhmäprosessia, jossa tämä mahdollistuu. (Johnson & Johnson 1991.)

Koko tarinateatterikurssin aikainen oppiminen olikin nimenomaan ryhmän oppimista. Itse tarinateatteritaitojen ohella ryhmä oppi selviämään vaikeasta tilanteestaan ja hyödyntämään jäsentensä potentiaalia. Tärkeimpänä oppimiskokemuksena voidaan pitää ryhmän vastuun kasvamista suhteessa itseensä. Tätä voidaan pitää myös yhteistoiminnallisen oppimisen meta-ajatuksena: ryhmä ottaa täyden vastuun omasta oppimisestaan.

Ryhmäprosessin tuottamaa dynamiikkaa, sosiaalista vuorovaikutusta, syntyneitä rooleja ja rakenteita hyödynnetään oppimisessa. Ne ymmärretään sisäisiksi toimintaedellytyksiksi, joiden kautta tavoitteen saavuttaminen tulee mahdolliseksi. Samalla oppijoiden sosiaaliset taidot ja heidän kykynsä reflektoida kriittisesti omaa sosiaalista ja kognitiivista osaamistaan lisääntyy. (vertaa Johnson & Johnson 2000, myös Poikela & Poikela 1999.) Reflektointi näytti lisääntyvän tutkittavan ryhmän kohdalla, varsinkin kun ryhmädynamiikka huomioitiin osana oppimista.

Tutkittavan ryhmän kohdalla oppimisen kohde ei ollut ainoastaan tarinateatteri, vaan oppimisen tavoitteet liittyivät myös muihin taitoihin. Ne olivat siis läsnä piilo-opetus-suunnitelmassa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa korostuukin kognitiivisen oppimisen ohella itsetunnon, sosiaalisten taitojen ja oppimisstrategioiden kehittyminen. Tavoitteet vastaavasti voivat kietoutua sosiaalisiin taitoihin (yhteistyö, ristiriitojen ratkaiseminen), persoonan kehittämiseen (itsetunto, avoimuus, vastuuntunto) ja toimintakulttuuriin (arvot, normit, asenteet) liittyviin teemoihin. (Sahlberg ja Leppilampi 1994, 68,89; vertaa myös Johnson & Johnson 2002, 124-127.)

Keskeisenä esteenä ryhmän oppimiselle voidaan nähdä liika yksilöllisyys tai löyhä yhteisöllisyys (Johnson & Johnson 1991, 2000). Tutkittava ryhmä koki oppimisessaan suurimmaksi ongelmaksi motivaatiopulan, joka johtuu osin sellaisista yhteisöllisistä tekijöistä kuin opettajan toiminta ja koulutuksen organisointi. Motivaatio ja motivoituminen osoittautuivat siten herkiksi mekanismeiksi, joka on altis ulkoisille vaikutteille. Motivaatiopulaa ei kuitenkaan voida palauttaa pelkästään yhteisölliseksi tai yksilölliseksi ongelmaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että se on syntynyt näiden keskinäisen vuorovaikutuksen kautta.

Oman erityisyytensä tutkittavan ryhmän oppimiselle toi sen pyrkimys toiminnallisuuteen ja teoreettisuuden vähäinen arvostus. Toisaalta koulutusohjelmassa pyritään oppimaan tekemisen kautta (learning by doing), toisaalta suomalainen sosiokulttuurinen teorianmuodostus on vielä kovin nuorta. Myös yksittäisten ryhmän jäsenten oppimistyyliä olivat kinesteettisiä, joka

ilmeni omien olojen tärkeyden korostamisena ja haluna tehdä asioita. Ryhmän jäsenet kokivat kuitenkin toiminnallisuuden lomaan sijoitetut teoria-osuudet tarpeellisina.

9.3 Ryhmäprosessilla on merkitystä

Varsinainen ryhmäprosessi näytti olevan merkittävä oppimisen kannalta. Olen tehnyt yhteenvedon (taulukko 8.) niistä ryhmäprosessin ulottuvuuksista, jotka ovat merkittäviä oppimisen kannalta. Lisäksi olen koonnut taulukkoon ne tekijät, jotka ryhmän kokemuksen mukaan ilmaisevat kyseistä ulottuvuutta. Viimeisellä rivillä on ilmaistu lyhyesti millaisen merkityksen ryhmä antaa kyseiselle ulottuvuudelle.

TAULUKKO 8. Ryhmäprosessille annetut merkitykset oppimisessa.

RYHMÄPROSESSI	<i>Yhtenäisyys, koheesio.</i>	<i>Ilmapiiri.</i>	<i>Suhteet jäsenten välillä.</i>	<i>Yhteistoiminta</i>
RYHMÄN KOKEMUS	Yhteishenki. Huolenpito. Sitoutuneisuus.	Tunteet ja olot.	Vuorovaikutus. Luottamus.	Tavoitetietoisuus. Työnjako. Aktiivisuus.
MERKITYS OPPIMISESSA	Ryhmässä on hyvä olla ja työskentely on sujuvaa.	Myönteisenä edistää keskittymistä ja motivaatiota.	Ryhmältä saa palautetta oppimisesta. Ryhmä selviytyy haasteistaan.	Ryhmä ponnistelee aktiivisesti yhdessä tavoitteisiinsa.

Koheesio ja ilmapiiri voidaan nähdä rinnakkaisina ulottuvuuksina, jotka tukevat toinen toistaan. Koheesio ilmenee nimenomaan ilmapiirinä ja päinvastoin. Ne ovat ryhmän oppimisen kannalta peruslähtökohtia, joihin se palaa koko ajan. Suhteet jäsenten välillä ja yhteistoiminta vastaavasti ovat myös toistensa rinnakkaisesti ilmenevät ulottuvuudet. Millaiset suhteet jäsenten välillä vallitsevat, sellaiseksi yhteistoiminta muodostuu.

9.4 Kohti ryhmäprosessiin perustuvaa oppimista

Ryhmämuotoisen oppimisen etuja voidaan perustella myös oppimisen tehostumisella, yhteistoiminnallisuuden mahdollistumisella ja oppijoiden henkilökohtaisella kehitymisellä. Lisäksi vuorovaikutus muiden ryhmän jäsenten kanssa lisää oppijan reflektointitaitoja ja itseymmärrystä. Ryhmän hyödyntäminen opetuksessa ei kuitenkaan itsestään selvästi tarkoita koulutuksen ja oppimisen hyvää kehitystä. On nimittäin huomioitava myös ryhmän koko, tavoitteellisuus, tila, pelisäännöt, käytettävissä oleva aika ja ohjaajuus. Nämä ovat ulkoisia reunaehtoja ryhmän toiminnalle. Erityisesti tehtäväkeskeisissä ryhmissä – joihin myös opiskeluryhmät lukeutuvat – ulkoiset reunaehdot ovat tärkeitä, koska niiden kautta ryhmän toiminta muotoutuu selkeärajaiseksi tietyt toiminnan rajat omaavaksi systeemiksi. Ulkoiset rakenteet ja niiden muodostamien rajojen kunnioittaminen merkitsee myös turvallisuutta. (Niemistö 1998b, 51-62; Öystilä 2001, 33-36.)

Ryhmäprosessiin perustuvassa oppimisessä ongelmaksi voi muodostua opetus-suunnitelman luomat tiukat struktuurit. Siten opetussuunnitelma voidaankin nähdä ryhmäprosessin hyödyntämisen mahdollisuuksia sääteleväksi reunaehdoksi oppimisessa. Koska oppiminen käsitetään jonkin yhteisesti sovitun päämäärän tavoitteluksi, on ryhmäprosessin palveltava erityisesti tätä suuntaa. Problemaattiseksi ryhmäprosessin sisällyttämisen opetussuunnitelmaan tekee ryhmäkäyttäytymisen arvaamattomuus. Ryhmäprosessia ei voida sen enempää ennustaa kuin etukäteen suunnitellakaan, koska se on tilanteeseen ja ihmisiin sidoksissa. Sovellukset ryhmäoppimisesta muuttavat myös opetussuunnitelman sisältöjä. Gergen (2001) kritisoikin perinteisen opetussuunnitelman asiantuntijakeskeisyyttä, jolloin oppijoiden omille prosesseille jää vähän tilaa.

Opetussuunnitelma ei siis voi loputtomasti joustaa, koska muutoin sillä ei olisi juurikaan merkitystä. Opetussuunnitelman on oltava jotakin, johon opettaja voi työnsä perustaa. Silti itse oppimistilanne voi mutkistaa oppimistapahtumaa johtuen edellisissä luvuissa kuvatuista ryhmäprosessin piirteistä. Ryhmäprosessi haastaakin opettajan tarkastelemaan omaa toimintaansa. Miten mahdollistuu opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen ohella myös ryhmäprosessin huomioiminen?

Ryhmän käyttö vaatii erityisesti oppimisen ohjaajalta ryhmäteoreettista ymmärrystä, prosessien tajua ja ohjauksellista osaamista. Hänen on huolehdittava sekä ryhmän kiinteydestä että perustehtävästä. Se takaa sen, että ryhmää voidaan hyödyntää uuden tiedon muodostamiseen, oppimisen edistämiseen ja vuorovaikutustaitojen lisäämiseen. (Öystilä 2001, 34-35.)

Isokorpi (2003) on väitöskirjassaan esittänyt, miten työyhteisöt oppivat tunneälytaitoja ryhmäprosessin ja reflektiivisyyden avulla. Tutkimuksen tulokset voidaan rinnastaa ryhmäprosessia hyödyntävään pedagogiikkaan, koska tutkimus tarkasteli ennen kaikkea oppimista ryhmäprosessiin kietoutuneena. Tutkimustuloksenaan Isokorpi korostaa ryhmän, mutta myös oppimisen ohjaajan merkitystä. Isokorpi (2003, 82-92) väittää seuraavien roolien olevan tärkeitä ohjaajan työssä:

Tutkiva ohjaaja. Tähän liittyy oman persoonan ja ymmärryksen kehittäminen. Tätä kautta hän voi edesauttaa myös ryhmän jäsenten itseymmärrystä.
Prosessien ohjaaja. Kyky käynnistää, kuljettaa ja ylläpitää erilaisia prosesseja.
Voimaannuttamisen edistäjä. Mahdollistaa oppijoiden valtaistumisen.
Tunteiden käsittelijä. Osaa huomioida, kohdata ja prosessoida työskentelyn aikana heränneitä tunteita.
Kuuntelija
Harjoitusten tuntija. Tietoisuus siitä miten harjoitukset vaikuttavat ryhmään ja millaisissa tilanteissa niitä voidaan hyödyntää.

Opettajuuden muutos tarkoittaa oppimistapahtuman keskittämistä myös ryhmäprosessin sisältöihin, ei siis pelkästään asiasisältöihin. Öystilä (2002, 89-90) on tehnyt kyselyn yliopiston opetushenkilöstölle ryhmäprosessin hyödyntämisestä opetuksessa. Ongelmakohtiksi nousivat erityisesti ryhmän kehitysvaiheiden tahdikas edistäminen sekä palautteen vastaanottamiseen ja käsittelyyn liittyvät kysymykset. Ryhmän aloitus ja kuohuntavaihe koettiin haasteellisina: miten virittää ryhmä yhteiseen työskentelyyn? Miten toimia hankaliin ryhmän jäseniin? Myös kysymys ryhmän yhteistyökykyiseksi saaminen mietitytti. Palautteen antaminen ryhmäprosessiin liittyvistä teemoista koettiin niinkään hankalana. Miten sen voi antaa rakentavasti? Miten ohjata palautteenantamista?

Samaiseen kyselyyn osallistuneet opettajat toteavat (Öystilä 2002, 110-112) ammatillisen kehittymisen tarkoittaneen myös ohjaajana kehittymistä. Opettajat ovat alkaneet tiedostaa yhä enemmän ryhmässä oppimisen merkitystä. Niin ollen myös prosessille on tullut lisää painoarvoa. Opettajat ovat kokeneet työkäytäntöjensä muutoksen pääsääntöisesti myönteisesti, koska ryhmäprosessin tiedostaminen auttaa opintokokonaisuuksien sisältöjen suunnittelussa ja siten myös oppijoiden uudenlaisessa aktivoinnissa.

Ryhmäprosessiin perustuvaa pedagogiikkaa voidaan hahmottaa myös tutkimukseni teoriaosassa esiteltyjen ajatusten pohjalta. Nonaka & Takeuchi esittivät käsiteparin hiljainen ja eksplisiittinen tieto. Hiljainen tieto on äänetöntä ja tiedostamatonta osaamista, jonka eksplikoiminen merkitsee ryhmän kehittämispotentiaalin kasvua. Nonakan & Takeuchin esittämä tiedonmuunteluprosessi edellyttää ryhmän jäseniltä tietoisuutta omasta hiljaisesta tiedostaan. Hiljainen tieto muistuttaa Morenon käsitettä yhteistiedostamaton. Ryhmällä voidaan siis

katsoa olevan eräänlainen ryhmätajunta, jossa sijaitsee ryhmän yhteiset tietovarannot, kirjoittamattomat oppikirjat ja osaamiset. Siten tiedostaminen voi mahdollistaa tämän ryhmän alitajunnan käyttöön ottamisen. Tämä edellyttää jatkuvaa dialogia oppimistapahtumassa.

Dialogi käsitteenä näyttäytyy erityisesti Mezirowin ajattelussa. Hänelle dialogi on reflektoinnin väline, jolloin se kytkeytyy tiedon prosessointiin. Toisaalta dialoginen reflektointi voidaan kohdistaa myös itse ryhmäprosessiin. Eskola puhui tunne-, normi-, valta- ja kommunikaatiosuhdejärjestelmistä. Tällaisten rakenteiden tutkiminen edesauttaa ryhmän tajua itsestään, vapauttaa energiaa oppimiseen ja selkeyttää työnjakoa. Lisäksi voidaan purkaa sellaisia rakenteita, jotka estävät tai hankaloittavat ryhmän oppimista. Morenon sosiometria voidaan nähdä dialogin lähtökohtana: Miten minä näen sinut ja miten sinä minut? Tämä paitsi lisää itsetuntemusta se myös luo luovia vaihtoehtoja tiedonmuuntelun ja –prosessoinnin interaktioille. Kehitettävä tieto asettuu uuteen perspektiiviin. On myös huomioitava, että dialogi merkitsee opettajan aseman radikaalia muuttumista autoritäärisestä tiedon jakajasta tasavertaiseksi tiedonkehittäjäksi.

Laven & Wengerin teoriassa osalliseksi tuleminen yhteisöstä nähtiin keskeisenä oppimisen seurauksena. Ba-käsitteessä korostui kaikkien tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua tiedon rakentamiseen, hankkimiseen ja prosessointiin. Oppimisessa yksilö toimii siis yhteisönsä keskellä eikä periferiassa. Oppimisen organisoiminen ryhmämuotoiseksi tarkoittaa jokaisen ryhmän jäsenen vastuuta tai ainakin vastuulliseksi tulemistä ryhmän oppimisesta. Täysi-valtainen toimijuus ilmentää vastuullisuutta ja siten ryhmän perustehtävän mukaisesta käyttäytymistä. Hyvin kehittyneessä ryhmässä sen kaikki jäsenet ovat oman ja koko ryhmän oppimisen puolesta toimijoita.

Laven & Wengerin tilannesidonnainen käsitys oppimisesta voidaan liittää Tuckmannin teoriaan ryhmän kehityksestä. Situaatio on tiettyyn aikaan ja tilanteeseen sidoksissa. Toisin sanoen tilannetta ei ole olemassa ilman aikaa, jolloin tilanne realisoituu. Ryhmän kehitysvaihe määrittelee oppimisen ehtoja muodostamalla sille tietyn tilanteen ja kontekstin. Tällöin aika tarjoaa paitsi mahdollisuuksia myös rajoituksia. Mahdollisuudet liittyvät kehitysvaiheiden hyödyntämiseen. Esimerkiksi ristiriidoilla on todettu olevan oppimista edistävä vaikutus (Piagetin sosiokognitiivinen ristiriita). Lienee teoreettisesti itsestään selvää todeta, että hyvin toimivan ryhmän vaiheessa myös oppiminen tehostuu. Ajan rajoitukset liittyvät puolestaan siihen, että ryhmän toiminta ei ole loputonta. Tämä voi vaikuttaa siten, että ryhmä ei kehityksessään ennäätä sellaiseen vaiheeseen, jossa oppiminen olisi optimaalisinta.

Ryhmäprosessiin perustuva pedagogiikka voisi siis olla seuraavanlaista:

- hyödynnetään ryhmän hiljaista tietoa
- hyödynnetään ryhmän jäsenten välisiä suhteita
- hyödynnetään ryhmän kehitysvaiheita
- pysytään ryhmän perustehtävässä
- pidetään yllä dialogisuutta
- luodaan tiedonrakentamiseen liittyviä konteksteja ja tiloja
- osallistetaan ryhmä oppimistapahtumaan.

10 POHDINTA

Seuraavassa pohdinnassa tarkastelen tutkimustuloksia, omaa rooliani tutkijana ja tutkimuksen luotettavuutta. Samalla pohdintani on omaa reflektiotani tutkimuksen kulusta, sen heikkoudet mukaan lukien.

10.1 Tutkimustulokset

Ryhmäprosessin ja oppimisen välisen suhteen tutkiminen käsillä olevan aineiston perusteella ei ollut yksinkertaista. Metodologisesti olen löyhästi pitäytynyt sisällönanalyysiin. Perustellusti voidaan kysyä, kuinka laajasti analyysimenetelmäni tavoitti tutkimuskohteeni. Tämän johdosta tutkimukseeni on sisällytetty myös teorialähtöistä tulkintaa.

Myös poikkeuksien, hajontojen ja erojen löytäminen aineistosta oli lähes mahdotonta, koska sellaisia ei juurikaan ollut. Näin ollen tuloksetkin voivat näyttäytyä siloitelluilta, joita ne eivät kuitenkaan ole. Minun on lähdettävä siitä todellisuudesta, jonka ryhmä esittää, vaikka omat havaintoni eivät olisikaan täysin samoja. Minun tulkintani ja käsityksen asioiden tilasta ei ole se, josta raporttini kirjoitan, vaan se minkä ryhmä totena esittää.

Päiväkirjat ja haastattelut sisältävät kyllä viittauksia joihinkin harjoituksiin, jotka edistivät oppimista. Kuitenkaan suoranaisia viittauksia itse miten ryhmäprosessi vaikuttaa oppimiseen ei juurikaan ole tai mitä oppimisessa pohjimmiltaan tapahtuu ryhmäprosessin kannalta katsottuna. Tutkimustuloksissa ryhmäprosessin merkitys oppimisessa ei painotu niin laajasti kuin tutkimusta aloittaessani oletin. Tämä lienee johtunut kahdestakin syystä.

Ensinnäkin ryhmän jäsenten väliset suhteet olivat muotoutumassa uudelleen, joten niiden prosessointi olisi voinut uhata ryhmän pyrkimystä etsiä sisäistä eheyttään. Lisäksi ryhmän elinkaarta oli vielä jäljellä yli puolet. Siksi kriittinen reflektio olisi voinut vaikeuttaa ryhmän jäsenten myöhempää yhteistyötä. Toiseksi tarinateatterikurssi ei kuitenkaan ollut tarpeeksi pitkä tai ainakaan ajallisesti riittävän tiheä. Tämän seurauksena ryhmän luottamus minuun tutkijana, varsinkin kun tutkijan roolin ohella edustin vielä opettajakuntaakin, ei muodostunut riittäväksi. Kurssin intensiteettiä ja sitä kautta syntyvää prosessia olisi voinut lisätä tekemällä kurssista tiiviimmän kokonaisuuden. Nyt se sijoittui kahden kuukauden ajalle.

10.2 Oma roolini tutkijana

Edellä mainitun pohjalta jouduin pohtimaan myös omaa asemaani tutkijana: otanko tutkimuskohteeni sellaisena kuin se näyttäytyy vai värittykö se minun tajuntani kautta sellaisiin ymmärtämisyhteyksiin, joihin se ei kuulu? Tämä johdatti minut pohtimaan vallan merkitystä. Tutkijan toimiessa eettisesti hän on koko ajan tietoinen vallan aspektista, joka liittyy tutkimustulosten raportoinnissa omaksuttuun näkökulmaan.

Olen ollut itsekin osa tutkimuksessa tarkasteltua ryhmäprosessia, koska olen toiminut ryhmän ohjaajana. Siten osallisuuteni ryhmään merkitsee myös osallisuutta tutkimuskohteeseen. Tutkiessani kyseisestä ryhmää tutkin samalla itseäni ja ryhmäteoreettisia paradigmojani. Pohdin, millaisena tutkimuskohde olisi näyttäytynyt minulle, jos minulla ei olisi ollut näin kiinteää kytkeä tutkittavaan ryhmään. Tuttuus on voinut vaikuttaa joidenkin tapahtumien tulkitoihin. Varsinkin sellaisten, joissa olen itse ollut mukana tai jotka ovat vaikuttaneet emotionaalaisella tasolla minuun. Tällaisissa kohdissa voitaisiin sanoa, että minun tutkijan roolini ja ihmisyyteni ovat leikkauspisteessä. Tämä voi tulla eteen myös vieraan tutkimuskohteen kohdalla, jolloin suljen siitä pois jotakin, koska se tulee liian lähelle omaa todellisuuttani. Kysymys on kuitenkin samasta ilmiöstä: tutkija ei ole ei-ihminen.

Vaikka tutkijan onkin oltava kriittinen asettamalla epäilyksenalaiseksi itsestäänselvyyksiä, pyrin tutkimuksessani ei-kriittisestä ja ei-arvioivasta asenteesta nousevaan lähestymistapaan. Luovuin myös puhtaan objektiivisuuden tavoittelusta ja soin itselleni mahdollisuuden avoimeen dialogiin tutkittavan ryhmän kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusraporttini onkin ollut vuoropuhelua omien viitekehysieni ja tutkittavan ryhmän kanssa. Inhimillisen kokemuksen tutkiminen on vuorovaikutteista. Tämä on käsitykseni mukaan myös toimintatutkimuksen tradition mukaista. Subjektiviteetti on aina läsnä, halusipa tutkija sitä tai ei.

10.3 Luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden osoittaminen perustuu toisaalta tekniseen, tutkimusmetodiikkaa koskevaan tarkasteluun, toisaalta epistemologisiin totuusteorioihin. Kvalen (1989) mukaan näistä koherenssi- ja pragmaattinen teoria liitetään fenomenologiaan ja hermeneuttiseen filosofiaan. Koherenssiteoria viittaa väitteen sisäisen johdonmukaisuuteen ja logiikkaan. Pragmatismi liittyy siihen, miten väite käytännössä itse osoittaa totuudellisuutensa. (Tynjälä 1991, 388.)

Lincoln & Cuba (1985, 294-301) käyttävät validiteetin asemasta käsitteitä vastaavuus ja siirrettävyys. Realibiteetin he ovat korvanneet luotettavuuden ja objektiivisuuden vahvistettavuuden käsitteillä. *Vastaavuudella* tarkoitetaan tutkimustulosten vastaavuutta tutkittavan todellisuuden kanssa. Se siis viittaa tutkimuksen totuusarvoon. Tässä tutkimuksessa olin tutkijana tiiviisti sitoutunut tutkimuskohteeseeni. Olin läsnä kaikkien kurssipäivien aikana sekä ohjaajana että ryhmän tutkijana. Sitä kautta mahdollistui myös havainnointini, jota tukivat muut aineistonkeruumenetelmäni.

Vastaavuutta on saattanut heikentää teoreettisten käsitteiden ja ryhmän käyttämien käsitteiden välinen kuilu. Se mitä olen tutkijana halunnut saada esille, esimerkiksi ryhmäprosessista tai oppimisesta, on joissakin tilanteissa ollut ryhmän mielestä ei-ymmärrettävää. Haastattelut kuitenkin antoivat mahdollisuuden yhteisen käsityksen luomiselle. Toisaalta itsellenikin oli raportointivaiheessa ajoittain hankaluuksia ”kääntää” ryhmän kokemuksia tieteelliselle kielelle.

Lisäksi vastaavuuden tarkastelun ongelmaksi voi muodostua ryhmäprosessin eri ulottuuksien havaitseminen ja niille annettujen merkitysten oikea ymmärtäminen. Näiden merkityssuhteiden hienosyisempi avaaminen olisi vaatinut vielä tiiviimpää olemista tutkittavan ryhmän kanssa, koska useimmat merkitykset ovat kätkössä tai heikosti ilmaistuja. Siten tutkiessani ryhmän antamia merkityksiä minun oli tehtävä tulkintoja. Näiden vastaavuutta ryhmän kokemuksen kanssa voidaan pitää mahdollisina, ei välttämättä kaikilta osin alkuperäisinä. Vastaavuus on viime kädessä tutkittavien todennettavissa.

Tulkinnallisuus voi myös uhata tutkimuksen luotettavuutta. Mitä enemmän tulkitsen aineistoa, sitä enemmän minun on kysyttävä miksi. Mikäli en saa vastausta suoraan aineistosta tulkitsemalla, en voi myöskään luoda pääasiallisesti omista käsityksistäni rakentuvaa todellisuutta. Tällä selittyy myös tutkimusongelmien ja tulosten välinen vastaavuus. Pohdinkin kuinka laajasti ongelmiin olisi pitänyt etsiä vastausta. Olisin voinut tehdä enemmän tarkentavia haastatteluja, mutta ajan ja tutkimuksen laajuuden puitteissa se ei ollut mahdollista.

Siirrettävyys tarkoittaa tutkimustulosten soveltamista muissa konteksteissa. Tällöin tulokset siirretään toiseen tutkimusasetelmaan tai kokonaan toiseen tutkimusryhmään. Tähän olen vastannut kuvaamalla tutkimuskonteksteja. Tutkimustulokset ovat siirrettävissä muihin konteksteihin ryhmäprosessiin hyödyntämiseen liittyen. Samoin ryhmän oppimiseen liittyvä tematiikka on melko yleispätevää. Erityisen hyvin tutkimustulokset ovat siirrettävissä ei-teoreettisiin oppimistilanteisiin. Sen sijaan ryhmäprosessin kuvaus ja kulku on jokaisessa

ryhmässä omanlaisensa. Näin ollen siihen liittyviä tuloksia voidaan pitää tapauskohtaisina, joskin ryhmäprosessiin liittyvät ilmiöt ovat ainakin teoreettisesti yleispäteviä. Niitä näyttäytyy jokaisessa ryhmässä tavalla tai toisella.

Kokemuksen tutkimukselle on asetettu yleisiä *luotettavuuskriteereitä* (Perttula 1995, 102-106). Seuraavassa esitän nämä kriteerit ja pohdin tätä tutkimusta niiden valossa.

1. *Tutkimusprosessin johdonmukaisuus*. Raportti etenee sellaisessa järjestyksessä kuin tutkimusta on suoritettu. Lisäksi olen pyrkinyt mahdollisiin tulkintoihin, jotka ovat loogisessa suhteessa valitsemani näkökulman ja teoreettisen viitekehykseni kanssa. Tätä eheyttä voitaneen pitää tutkimukseni luotettavuuden peruskivijalkana
2. *Tutkimusprosessin reflektointi ja sen kuvaus*. Olen perustellut tutkimukselliset valintani koko ajan. Lisäksi olen reflektoinut tutkimusprosessia tässä kappaleessa.
3. *Tutkimusprosessin aineistolähtöisyys*. Aineisto on tässä tutkimuksessa kokonaisuudessa keskeisimmässä asemassa, erityisesti se näkyy tuloksissa.
4. *Tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus*. Konteksti viittaa joko ihmisen ulkopuoliseen todellisuuteen tai ihmisen koettuun maailmaan eli tajunnan sisältöihin. Tutkimuksessani kontekstit on ilmoitettu selkeästi. Niiden kietoutuneisuus tutkittavaan ryhmään on selostettu tarpeen vaatiessa.
5. *Metodien yhdistäminen*. Jos ontologinen analyysi osoittaa, että ilmiö paljastuu vain useamman tutkimusmenetelmän yhdistelmällä, lisää niiden käyttö luotettavuutta. Olen kerännyt aineistoni monilla tavoilla. Lisäksi analyysissa olen käyttänyt joustavasti erilaisia teemoitteluja ja luokitteluja.
6. *Tutkijayhteistyö*. Varsinaista tutkijayhteistyötä en tehnyt, mutta tarinateatteri-kurssilla oli myös toinen ohjaaja, jonka kanssa olen voinut keskustella omista havainnoistani.
7. *Tutkijan subjektiivisuus*. Tutkijan on reflektoitava, analysoitava ja raportoiva oman subjektiivisuutensa merkitys tutkimuksessa. Tämä liittyy tämän luvun reflektioon.
8. *Tutkijan vastuullisuus*. Tutkijan on suoritettava kaikki tutkimukseensa liittyvät toimenpiteet systemaattisesti. Hän ei kuitenkaan voi raportoida tutkimuksensa kulkua siten, että se olisi täsmälleen rekonstruoitavissa. Olen toiminut systemaattisesti.

Vahvistettavuudessa on kyse siitä, kuinka neutraalisti tutkija on raportoinut tuloksiaan. Tähän liittyen tutkimuksessani on tuotu materiaalia raaka-aineistoista, joten lukija voi tehdä myös omia johtopäätöksiä sen perusteella. Neutraalisuuteen olen pyrkinyt myös sillä, että omia tulkintojani esittäessäni en ole käyttänyt arvolatautuneita termejä, mikäli ne eivät ole olleet tutkittavan ryhmän omia ilmaisuja.

Kokonaisuutena tutkimukseni palvelee sitä tarkoitusta, jonka sille alussa asetinkin. Toisin sanoen sen tuloksia voidaan hyödyntää ryhmämuotoisen oppimisen pedagogisien sovelluksien kehittämisessä niin tutkittavan ryhmän yhteisössä kuin muissakin konteksteissa. Lisäksi tutkimukseni oli melko onnistunut kasvatustieteellisen ja sosiaalitieteellisen tiedonmuodotuksen siitos. Näillä on paljon annettavaa toisilleen, varsinkin kun ryhmä tulee enenevässä määrin oppimisen organisointiin liittyväksi muodoksi.

Kaikkiin teoriaosassa esittämilläni ryhmäprosessin käsitteille ei löytynyt merkitystä oppimisessa. Monta mielenkiintoista miksi-kysymystä jäi avoimeksi. Tulevaisuuden ryhmätutkimus kasvatustieteessä voisikin keskittyä johonkin tiettyyn ryhmäprosessin ulottuvuuteen tai käsitteeseen ja sen merkityksen tutkimiseen oppimisessa. Hedelmällistä voisi olla myös yksilödynaamisten tekijöiden liittäminen tutkimusasetelmaan: Miten ryhmäprosessi vaikuttaa yksilön oppimiseen? Ryhmän jäsenten väliset suhteet voi olla myös yksi tutkimuskohde. Silloin kysymyksenasettelu koskee näiden suhteiden merkitystä ja hyödynnettävyyttä oppimisessa. Niinikään olisi kiintoisaa lukea tutkimusraportteja siitä, miten opiskelijat kokevat sen, että ryhmäprosessia hyödynnetään oppimisessa. Koska teoreettinen lähtökohta tämän kaltaisissa tutkimusasetelmissa voi ehkäistä ainutlaatuisten prosessien tavoittamista, voisi tutkimus olla grounded theory-tyyppistä tai etnometodologista. Myös diskurssianalyttiset tutkimusotteet voisivat palvella tutkimuksen toteuttamista, jolloin vuorovaikutuksen syvemmätkin kerrokset voivat päästä esille.

11 LÄHTEET

- Allen, T.H. & Plax, T.G. 2002. Exploring Consequences of Group Communication in the Classroom. Teoksessa Frey, L.R. New directions in group communication. Thousand Oak: Sage Publications.
- Bales, R.F. 1970. Personality and Interpersonal Behaviour. New York.
- Bangerter, A. 2002. Maintaining interpersonal continuity in groups: The role of collective memory processes in redistributing information. *Group Processes & Intergroup Relations*, 5 (3), 203-219.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Bion, W.R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Espoo: Weilin+Göös.
- Blatner, A. 1997. Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa. Psykodraaman ja sosiodraaman tekniikat käytäntöön sovellettuna. Jyväskylä: Gummerus
- Brodbeck, F. & Greitemeyer, T. 2002. A dynamic model of group performance: Considering the group members' capacity to learn. *Group Processes & Intergroup Relations*, 5 (3), 159-182.
- Brown, J.S. & Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated learning and the culture of learning. *Educational Researcher*, 1 (18), 32-42.
- Charpentier, P. 1974. Ryhmätyön perusteet. Tampere: Hämeen kirjapaino Oy.
- Eskola, A. 1986. Sosiaalipsykologia. 3. muuttumaton painos. Helsinki: Tammi.
- Eteläpelto, A. 1991. Metakognition merkitys osaamisen ja asiantuntijuuden kannalta. *Psykologia* 26, 267-274.
- Fox, J. 1999. A Ritual for Our Time. Teoksessa (ed.) Fox, J. & Dauber, H. *Gathering Voices, essays on playback theatre*. New York: Tusitala Publishing.
- Fox, J. 2003. Acts of service. Spontaneity, commitment, tradition in the nonscripted theatre. New York: Tusitala Publishing.
- Freire, P. 1998. Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civic courage. Lanham: Rowman&Littlefield Publishers, Inc.
- Gahagan, J. 1977. Vuorovaikutus, ryhmä ja joukko. Espoo: Weilin+Göös.
- Gergen, K.J. 2001. An Invitation to Social Construction. London: SAGE.
- Hale, A. 1985. Conducting clinical sociometric explorations: A manual for psychodramatists and sociometrists. Virginia: Ronoake.
- Hakkarainen, K. & Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37, 448-464.

- Hakkarainen, K. & Lipponen, L. & Muukkonen, H. & Seitamaa-Hakkarainen, P. 2001. Oppimisympäristöjen kognitiivinen tutkimus. Teoksessa Saarimaa, P. & Kamppinen, M. & Hautamäki, A. (toim.) *Moderni kognitiivinen tiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen & Jyrkämä. 1999. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena.
- Huotari, V. 1996. Kasvatustiede soveltavana sosiaalitieteenä ja kasvatustieteellinen asiantuntijuus. Teoksessa Anttonen, S. & Huotari, V. (toim.) *Työn alla kasvatustiede*. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B: nro 14.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristössä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Juva: WSOY.
- Isokorpi, T. 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. Akateeminen väitöskirja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskukselle.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö*. Juva: WSOY.
- Johnson, D.W. & Johnson, F.P. 2000. *Joining together: Group theory and group skills*. New Jersey: Prentice Hall.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1991. *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. 3rd edition. New Jersey: PrenticeHall.
- Julkunen, M-L & Elomaa, M. *Tekstistä oppimaan oppiminen*. Teoksessa Julkunen, M-L (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. 1998. Juva: WSOY.
- Koppinen, M. & Pollari J. 1993. *Yhteistoiminnallinen oppiminen - tie tuloksiin*. Opetus 2000-sarja. Juva: WSOY.
- Kuivalahti, M. 1999. *Yksilön oppiminen ryhmässä. Tapaustutkimus systeemis suunnittelun ryhmätöistä*. Tampere: Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitokselle.
- Kumpulainen, K. & Mutanen, M. 1999. Interaktiivinen tutkimus sosiokulttuurallisen ja konstruktivistisen oppimisen näkökulman viitekehyksessä. *Kasvatus* 1, 5-17.
- Lahikainen, A-R & Pirttilä-Backman, A-M. 2000. *Sosiaalipsykologian perusteet*. Uudistetun laitoksen 1.painos. Keuruu: Otava.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtovaara, M. 1996. *Situationaalinen oppiminen*. Teoksessa Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) *Dialogissa, osa 2. – Ihminenä ihmisyyhteisössä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A8/1996. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lonka, K. & Hakkarainen, H. 2000. *Oppiminen vuonna 2020?* *Psykologia* 2, 135-141.

- Mezirow, J. 1995a. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. 1995b. Johtopäätös: Kohti uudistavaa ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa Mezirow, J. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Moreno, J.L. 1953. Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama. Third edition. New York: Beacon House Inc.
- Nieminen, S. & Saarenheimo, M. 1981. Morenolainen psykodraama. Historiallinen ja filosofis-psykologinen analyysi. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Niemistö, R. 1998a. Ryhmän kehittyminen. Pienryhmän kehitysvaiheiden, teemojen ja ohjaustoiminnan tarkastelu. Keuhkovammaliiton tutkimuksia 1/1998. Lisensiaattityö Tampereen yliopiston psykologian laitokselle.
- Niemistö, R. 1998b. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino.
- Nikander, P. 2001. Kenneth Gergen. Konstruktionistinen ja postmoderni sosialipsykologia. Teoksessa Hänninen, V. & Partanen, J. & Ylijoki, O-H. (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Jyväskylä: Vastapaino.
- Nonaka, I & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Konno, N. 1998. The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation. California Management Review, 3, 40-54.
- Nonaka, I. & Toyama, R. & Konno, N. 2000. SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. Long Range Planning, 33, 5-34.
- Nonaka, I. & Toyama, R. & Scharmer, O. 2001. Building Ba to Enhance Knowledge Creation and Innovation at Large Firms. http://www.dialogonleadership.org/Nonaka_et_al.html
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Poikela, S & Poikela, E. 1999. Kriittisyys ja ongelma-perustainen oppiminen. Teoksessa Järvinen-Taubert, J. & Valtonen, P. (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakouluopetuksessa. Tampere: TAJU.
- Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. 2.uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Tammi.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin - yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuskeskus. 3.painos. Helsinki: Yliopistopaino.

- Salminen, H. 1996. Ryhmän ja yksilön prosessit sisäkkäin. Teoksessa Arppo, M. & Pölönen, P. & Sitolahti, T. Ryhmäpsykoterapian perusteet, Helsinki: Yliopistopaino.
- Schein, E.H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Ekonomia-sarja. Espoo: Weilin+Göös.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Juva: WSOY.
- Tindale, R.S. & Kameda, T. 2000. Social sharedness as a unifying theme for information processing in groups. *Group Processes & Intergroup Relations*, 3 (2), 123-140.
- Tiuraniemi, J. 1993. Yksilö, ryhmä ja organisaatio: sosiaalipsykologian perusteita. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A15. 2.korjattu painos. Turku: Turun yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 5-6, 387-398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Williams, A. 2002. Ryhmän salaisuudet. Sosiometria muutoksen voimavarana. Juva: WS Bookwell Oy.
- Williams, A. 1989. The passionate technique. Strategic psychodrama with individuals, families and groups. London: Tavistock/Routledge.
- Vygotsky, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös
- Öystilä, S. 2001. Ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opetuksen haasteena. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. Tutkiminen on oppimista – oppiminen on tutkimista. Tampere: Tampere University Press.
- Öystilä, S. 2002. Ongelmakohdat ryhmän ohjaamisessa. Teoksessa Poikela, E. Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press.
- Öystilä, S. 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press.

LIITTEET

Liite 1. TUTKIMUSLUPA

Seinäjoen ammattikorkeakoulun kulttuurin ja muotoilun yksikössä 16.11.2004 -11.1.2005 järjestetään tarinateatterikurssi 16.11.2004 – 11.1.2005 KT8A-luokalle. Kurssin laajuus on 40 h. Ohjaajina toimivat Kimmo ja Johanna Kovanen. Kurssin aikana tehdään sekä yksin että ryhmässä kirjallisia tehtäviä.

Annan luvan näiden tehtävien käyttämiseen Kimmo Kovanen pro gradu-tutkielman aineistona. Tutkielman aiheena on ryhmäprosessin merkitys oppimisessa. Aineistoa ei luovuteta ulkopuolisille eikä valmiista raportista ole tunnistettavissa ketään henkilöä.

Seinäjoki 16.11.2004

(allekirjoitus ja nimenselvennys)

Liite 2. OPPIMISPÄIVÄKIRJA

Oppimispäiväkirjan tarkoituksena on auttaa sinua hahmottamaan ja jäsentämään omaa oppimistasi tarinateatterikurssilla. Jokaisen päivän tuntien päätteeksi sinulle on varattu aikaa kirjoittaa oppimispäiväkirjaa. Sinun ei siis tarvitse kirjoittaa sitä kotona, ellet halua syventää pohdintojasi lisää.

Oppimispäiväkirja arvioidaan asteikolla hyväksytty/hylätty.

Oppiminen tässä yhteydessä voi tarkoittaa jonkin asian oivaltamista, ajattelemaan ryhtymistä uuden asian kohdalla, jonkin tunteen heräämistä jonkin asian yhteydessä ja sen pohtimista, jonkin taidon treenaamista ja sen käyttämisen oppimista, jonkin käsityksen muuttumista, uuden näkökulman löytymistä vanhaan asiaan, vanhan asian täydentämistä uudella asialla, uuden tiedon tai taidon käyttäntöön soveltamista.

Kirjoita oppimispäiväkirjaa mahdollisimman rehellisesti ja omakohtaisesti - sinun kokemuksistasi, ajatuksistasi ja mielipiteistäsi!

Mitä tietoja ja taitoja olet oppinut?

tarinateatterista
ryhmätyöstä ja ryhmästä
vuorovaikutuksesta
itsestäsi

Olisitko voinut oppia niitä ilman ryhmää? Miksi?

Kerro jokin esimerkki miten oppimisesi on tapahtunut! (joka on tuntunut sinusta tärkeälle ja merkittävälle)

Kerro havaintopaperin pohjalta, miten seuraavat asiat ovat vaikuttaneet oppimiseesi

ryhmässä vallitsevat tunteet ja ilmapiiri
ryhmän jäsenten väliset suhteet
ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus
ryhmän jäsenten yhteinen työskentely (työnjako, sopimukset, osallistuminen, motivaatio)
ryhmän ”pinnanalaiset” tapahtumat?

Millaisissa asioissa näet tapahtuneen muutoksia/kehitystä

omalla kohdallasi
ryhmän kohdalla

Miten ryhmä on auttanut/tukenut muutosta?

Millaisissa asioissa et näe tapahtuneen muutoksia/kehitystä

omalla kohdallasi
ryhmän kohdalla

Miten ryhmä on hankaloittanut/ehkäissyt muutosta?

Liite 3. HAVAINTOPAPERI

Päiväys _____

Tämän havaintopaperin tarkoituksena on kartoittaa sinun havaintojasi ryhmästä. Ympäroi kunkin lauseen jälkeinen numero siten, että se vastaa havaintoasi. 1 tarkoittaa ehdottomasti ei ja 5 tarkoittaa ehdottomasti kyllä. Jos ympäröit numeron 1 tai 2., kirjoita lomakkeen kääntöpuolelle miksi.

Ryhmän jäsenet osallistuivat harjoituksiin.	1 2 3 4 5
Ryhmä arvioi omaa toimintaansa.	1 2 3 4 5
Ryhmän jäsenet osoittivat motivaatiota työskentelyssään.	1 2 3 4 5
Ryhmän jäsenet ottivat vastuuta ryhmän toiminnasta.	1 2 3 4 5
Ryhmän jäsenet toimivat yhdessä tehtyjen sopimusten mukaisesti.	1 2 3 4 5
Ryhmä saavutti tavoitteitaan.	1 2 3 4 5
Ryhmän jäsenet kuuntelivat toisiansa.	1 2 3 4 5
Ryhmän jäsenet puhuivat käsiteltävästä aiheesta.	1 2 3 4 5
Ryhmä antoi palautetta jäsentensä käyttäytymisestä.	1 2 3 4 5
Ryhmän jäsenet ilmaisivat itseään selkeästi.	1 2 3 4 5
Ryhmän jäsenet kysyivät, jos eivät ymmärtäneet toisiansa.	1 2 3 4 5
Ryhmän päätökset tehtiin demokraattisesti.	1 2 3 4 5
Ryhmässä neuvoteltiin asioista.	1 2 3 4 5
Ryhmässä tehtiin sopimuksia.	1 2 3 4 5
Kaikilla ryhmän jäsenillä oli mahdollisuus vaikuttaa tärkeisiin asioihin.	1 2 3 4 5
Kuka tahansa ryhmän jäsen sai halutessaan puheenvuoron.	1 2 3 4 5
Ryhmän jäsenet hyväksyivät toisensa.	1 2 3 4 5
Ryhmässä arvostettiin ryhmän jäsenten erilaisuutta.	1 2 3 4 5
Ryhmän jäsenillä oli selkeä, yhteinen päämäärä.	1 2 3 4 5
Ryhmän jäsenet kannustivat toisiansa.	1 2 3 4 5
Ryhmä tuntui yhtenäiseltä.	1 2 3 4 5
Ryhmän jäsenet ottivat huomioon toistensa tunteet.	1 2 3 4 5
Ryhmä kesti hiljaisuutta.	1 2 3 4 5
Ryhmässä osasi käsitellä ristiriitaisia tilanteita.	1 2 3 4 5
Ryhmä osasi käsitellä vihaa.	1 2 3 4 5
Ryhmän ilmapiiri oli rentoutunut.	1 2 3 4 5
Ryhmässä puhuttiin erilaisista tunteista.	1 2 3 4 5
Ryhmässä ilmaistiin erilaisia tunteita.	1 2 3 4 5
Ryhmässä naurettiin.	1 2 3 4 5

Liite 4. YKSILÖHAASTATTELUIJEN RUNKO

Orientoituminen tarinateatterikurssiin

- Millaisia mielikuvia, odotuksia ja tunteita sinulla on ollut etukäteen kurssista?
- Millaisia tavoitteita olet asettanut itsellesi?
- Mitä haluat oppia kurssilla?
- Miten koet sen, että tällä kurssilla hyödynnetään ryhmää oppimisessa?
- Millaisia ennakkokäsityksiä sinulla on opittavasta aiheesta (tarinateatteri)?

Ryhmän historia ja nykyisyys & oppiminen

- Mitä olette kokeneet ryhmänä tähän asti?
- Millaisia vaiheita ryhmä on käynyt läpi?
- Missä vaiheessa olette nyt?
- Millaiseksi luonnehdit ryhmän ominaispiirteitä?
- Miten ryhmän ominaispiirteet näkyvät työskentelyssä?
- Millaisilla tavoilla ryhmä on oppinut tähän asti?
- Mitä ryhmä on oppinut tähän asti?
- Mitkä asiat ovat vaikuttaneet ryhmän oppimiseen? Miten?

Ryhmä ja yksilö & oppiminen

- Millaiseksi koet oman suhteesi ryhmään?
- Miten koet ryhmän suhtautuvan sinuun?
- Miten ryhmän ja sinun suhteesi on muodostunut sellaiseksi kuin se on?
- Millaisena oppijana pidät itseäsi?
- Miten ryhmä on vaikuttanut sinun henkilökohtaiseen oppimiseesi?
- Millaiset ilmiöt, tapahtumat ja tekijät ryhmässä ovat edistäneet oppimistasi?
- Entä hankaloittaneet?
- Mitä ryhmä on merkinnyt sinun oppimisessasi?

Liite 5. ENSIMMÄINEN RYHMÄHAASTATTELU 13.12.2004

- Ryhmän aikaisempi historia

Tarkennuksia aikaisempiin vaiheisiin yksilöhaastatteluista saadun datan perustalta.

- Tarinateatterikurssin vaiheiden läpikäynti syksyn osalta

Jokaisen syksyn 2004 kurssipäivän erityisten tai merkityksellisten tapahtumien läpikäyminen.

- Tämän päivän palaute

Mikä on ollut merkittävää tässä päivässä?

Liite 6. TOINEN RYHMÄHAASTATTELU 17.1.2004

Yleispalaute kurssista

- Mitä mieltä olette olleet kurssista? Plussat ja miinukset?
- Mikä on ollut merkittävää? Miksi?
- Mitä olisitte toivoneet vielä lisää? Miksi?

Ryhmän oppiminen

- Miten oppiminen on tapahtunut?
- Voisiko samoja tapoja soveltaa muihin aineisiin?
- Jos kaikki olisi mennyt mönkään oppimisessa, mitä olisi tapahtunut?
- Millä tavalla ryhmä on ollut tarpeellinen oppimisessa? Miksi?
- Missä kohtaa ryhmä on hankaloittanut oppimista? Miksi ja miten?
- Voidaanko sanoa, että te olette koko ryhmänä oppineet jotakin kurssin aikana? Jos olette, niin mitä? Miksi? Kuvailkaa tätä oppimista.
- Millaisia muutoksia ryhmässä on tapahtunut kurssin aikana? Ihmissuhteissa? Vuorovaikutuksessa? Toiminnassa?

Ryhmäprosessin ja oppimisen suhteeseen liittyvät teemat

- Kuvailkaa omaa toimintaanne ja työskentelyänne kurssilla. Mikä siitä on tehnyt sellaista?
- Millaista vuorovaikutus teidän välillänne on ollut? Mitä se on merkinnyt oppimisen kannalta? Jos vuorovaikutus ei olisi ollut rakentavaa, mitä oppimiselle olisi tapahtunut?
- Mistä asioista päätöksiä on tehty? Millä tavalla ryhmässä on tehty päätöksiä tämän kurssin aikana? Miksi? Mitä nämä ovat merkinneet oppimisen kannalta?
- Millaista valtaa näette että ryhmässä on? Miten valta on jakautunut tämän kurssin aikana? Millaista vallankäyttöä on ollut? Mitä tällainen valta on vaikuttanut oppimiseen?
- Millaisia normeja (yhdessä sovittuja tai ääneen lausumattomia) olet havainnut? Miten normit ovat muodostuneet? Mikä niiden merkitys on ollut oppimisen kannalta?
- Miten kiinteäksi tai yhtenäiseksi olette kokeneet ryhmän kurssin aikana? Mistä tähän on vaikuttanut? Millaista on opiskella tällaisessa ryhmässä?
- Millaisia tunteita olet kohdannut itsessäsi ja toisissa tämän kurssin aikana? Mihin ne ovat erityisesti kohdistuneet? Mitä ne ovat merkinneet oppimisen kannalta?
- Millaiset teidän väliset suhteet on ollut? Mikä merkitys niillä on ollut oppimisen suhteen?
- Millaisia tehtäviä ja toimintatapoja olet havainnut itselläsi tai toisilla tämän kurssin aikana? Miten nämä ovat edesauttaneet tai hankaloittaneet oppimista?