




UNIVERSITY  
OF TAMPERE

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

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201309101351>

Author(s): Öystilä, Satu  
Title: Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia - John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kolb ja Jack Mezirow  
Main work: Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia  
Editor(s): Poikela, Esa; Öystilä, Satu  
Year: 2003  
Pages: 27-76  
ISBN: 951-44-5762-5  
Publisher: Tampere University Press  
Discipline: Educational sciences  
Item Type: Article in Compiled Work  
Language: fi  
URN: URN:NBN:fi:uta-201309101351

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

## TOIMINNALLISEN OPETUKSEN PERUSTAN RAKENTAJIA

-John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kolb  
ja Jack Mezirow

Artikkelissani tarkastelen toiminnallisen ja kokemuksellisen oppimisen tutkijoiden eri aikoina ja eri konteksteissa kehittämiä lähestymistapoja. Aluksi esittelemäni klassikot ovat John Dewey, Kurt Lewin, Jacob L. Moreno, David Kolb ja Jack Mezirow. Klassikoiden valinta perustui siihen, että he kaikki ovat määritelleet oppimisen laajasti sisällyttäen siihen toiminnan tai pyrkimyksen muutokseen. Teoretikkojen esittelyn jälkeen tarkastelen toiminnallisen oppimisen *periaatteita* ja sitä, *miten* ne ovat esillä esittelemieni toiminnallisen oppimisen edustajien lähestymistavoissa.

Deweytä pidetään kokemuksellisen oppimisen perustajana. Hänen käsityksistään ovat myöhemmät oppimisen tutkijat, esimerkiksi Moreno, Kolb ja Mezirow, saaneet vaikutteita. Vaikka Dewey kirjoitti pääteoksensa jo 1900-luvun alkupuolella, ovat hänen ajatuksensa teoreettisen ja käytännöllisen opetuksen yh-

distämisestä edelleenkin ajankohtaisia. Dewey pyrki yhdistämään tarkoituksen, tekemisen ja ajattelun. Lewin kehitti ryhmän toiminnallista ohjaamista, ja häntä pidetään erityisesti toimintatutkimuksen pioneerina. Lewinin teoriassa korostuu aktiivinen ryhmän toimintaan osallistuminen opittaessa uusia tietoja, taitoja ja asenteita. Moreno kuuluu sosiaalipsykologian klassikoihin, joka kehitti psykodraamaa, mutta hänen vaikutuksensa myös opetukseen on merkittävä. Hän toi siihen draamallisen laadun, ja tällä hetkellä opetuksessa paljon käytetyt rooliharjoitukset ovat lähtöisin Morenolta.

Kolb kehitteli kokemuksellisen oppimisen teoriaansa muun muassa Deweyn ja Lewinin teorioiden pohjalta. Kolb ei pyrkinyt luomaan vaihtoehtoista oppimisen teoriaa, vaan kokonaisvaltaisen ja kokoavan oppimisen teorian (Kolb 1984, 21). Kolb esittelee kokemuksellisen oppimisen teorian ratkaisuna moniin aikuiskasvatuksen ja yhteiskunnan ongelmiin. Kolbin oppimissykli esitetään usein liiankin itsestäänselvänä ja yksinkertaistettuna kokemuksellisen oppimisen teorian kiteytyksenä. Sitä on sovellettu myös liiketaloustieteeseen ja kuvattu organisaatioita koskeissa tarkasteluissa organisaation oppimisen teoriaa. Kolbin kehittämään kokemuksellisen oppimisen teoriaan viitataan usein myös kun puhutaan ohjauksen tai työnohjauksen teoriasta.

Mezirow kehitteli Habermasin pohjalta emansipatorisen oppimisen teorian. Vaikka hänen käsityksensä aikuisten oppimisesta ja koulutuksesta muodostavat varsin yhtenäisen kokonaisuuden, teorian sisällä on ristiriitaisuuksia ja epäselvyyksiä, joita Mezirow itse ei ole täsmentänyt. Mezirow tulkitseekin Habermasia melko vapaasti sovittaen teoriaa omiin intresseihinsä. Mezirowia on arvosteltu myös siitä, että hän keskittyy tarkastelemaan vain aikuisten oppimista ja että hän yliyleistää erityisesti naisten tiedostamisryhmien kokemukset ja muodostaa niiden pohjalta oppimisen teorian. Mezirowin ansio on kuitenkin sii-

nä, että hän pitää kriittistä reflektiota niin instrumentaalisen kuin kommunikatiivisenkin oppimisen ydinominaisuutena. (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 172–175.)

Kuvaamieni klassikoiden teoreettiset lähestymistavat on kehitelty eri aikoina ja erilaisissa konteksteissa. Kuitenkin niillä on yhtymäkohtia, joista voi löytää toiminnallista oppimista edistäviä periaatteita. Nämä periaatteet edistävät toiminnallisen ja teoreettisen opetuksen yhdistämistä, ja niitä voi soveltaa myös formaaliin, esim. yliopisto-opetukseen. Tästä syystä valitsin edellä mainitsemani viisi teoreetikkoa tarkasteluni kohteeksi.

## John Dewey – toiminnan ja teorian suhde

John Dewey (1859–1952) ehdotti jo 1900-luvun alussa tiedollisen ja käytännöllisen opetuksen yhdistämistä siten, että opetuksessa yhdistyisivät tarkoitus, tekeminen ja ajattelu. Dewey mainitaan kokemuksellisen oppimisen, reflektiivisen ajattelun ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen perustajana (ks. Miettinen 1998, 84–85). Deweyn mukaan edistyksellisessä opetuksessa tulee saada yhteys oppijan henkilökohtaiseen kokemukseen. Mikä kokemus tahansa ei ole kasvattava, vaan kokemuksella tulee olla positiivinen vaikutus uusien kokemusten hankkimiseen. Kokemuksen välttämättömyyden korostaminen ei riitä, ei edes toiminnallisuuden korostaminen kokemuksessa, vaan kaikki riippuu hankitun kokemuksen laadusta. Jokaisella kokemuksella tulee olla kaksi aspektia: hyväksyttävyyys ja kokemuksen vaikutus myöhempisiin kokemuksiin. (Dewey 1938, 25–28.)

Deweyn mukaan kreikkalainen filosofia yhdisti aktiivisuuden ja tietämisen, mutta erotti aktiivisuuden toiminnasta, toisin sanoen valmistamisesta ja tekemisestä. Tiedon ja toiminnan erottaminen asetti klassiselle filosofialle tiedonkäsityksenä erityisen tehtävän. Tieto pyrki paljastamaan todellisuuden, olevai-

sen sinänsä ja itsessään. Käytännöllinen on muutoksen aluetta ja muuttuva on aina kontingenttia, siinä on mukana satunnainen tekijä, jota ei voi eliminoida. Jos jokin muuttuu, muuttuminen – koska se ei ole varmaa - on vakuuttava näyttö siitä, että se ei ole myöskään todellista tai täydellistä olevaista. Tästä seurasi, että käytännön aliarvioimiselle annettiin filosofinen, ontologinen oikeutus. Pyrkimys varmuuteen on määrännyt ihmisen perusmetafyysiikan. Sama oppi määritteli myös tietoteorian peruspremissit, sillä varman tiedon täytyy olla suhteessa johonkin, joka on ennalta tai olemuksena olemassa. Ihmisellä ei varsinaisesti voi olla tietoa asioista, joiden tuottamisessa hän on itse mukana, sillä tällaiset asiat eivät edellä toimintaa, vaan tulevat sen jälkeen. Toimintaan liittyvä muodostaa arvailujen ja todennäköisyyksien alueen erotuksena rationaalisesta varmistuksesta, jota pidetään todellisen tiedon luonteena. Ihminen on niin tottunut erottamaan tiedon tekemisestä, ettei hän huomaa, miten tämä ero suuntaa käsityksiä mielestä, tietoisuudesta ja käsitteellisestä tutkimuksesta. (Dewey 1964, 262–266; Dewey 1999, 22–27.)

Tarve sovittaa yhteen tiedolliset tulokset sekä korkeimman hyvän ymmärtäminen ja kokeminen syntyi 1600-luvulla, kun uudet tutkimusmenetelmät aiheuttivat uudenlaisen käänteen luontokäsityksissä. Samalla ei kuitenkaan ilmennyt minkäänlaista aikomusta irtautua perinteestä, jonka mukaan arvojen pätevä asema on määriteltävä tiedon avulla. Moderni filosofia hyväksyi uuden tieteen tulokset, mutta säilytti antiikin ajattelun periaatteet: turvallisuus löytyy vain muuttumattomasta, tieto on ainoa tapa saavuttaa luontainen varmuus, käytännöllinen toiminta on vähemmän tärkeää ja sitä tarvitaan vain ihmisen eläimellisen luonteen vuoksi ja toimeentulon hankkimiseksi. Dewey pohti paljon älyllisen ja kokemuksellisen oppimisen eroja ja yhtäläisyyksiä. Kokemuksen väheksyminen suhteessa rationaaliin tieteseen liittyi myös suhtautumiseen kehoon ja aisteihin. Teoria ja kokemuksen väheksyminen jäivät elämään senkin jäl-

keen kun kokemuksesta oli tullut kokeellista siinä mielessä, että sitä ohjasi ymmärrys edellytyksistä ja niiden seurauksista. (Dewey 1999, 50–51.)

Deweyn mukaan vähättelevä suhtautuminen käytäntöön muuttuisi, jos sitä ajateltaisiin aina mahdollisimman laajassa merkityksessä ja luovuttaisiin totutusta kaksinaisuudesta korkeampien ja alempien arvojen välillä. Teorian ja käytännön erotaminen ja siitä johtuva absoluuttisen varmuuden etsintä sen sijaan, että pyrittäisiin käytännössä turvaamaan hyvän olemassaolo kokemuksessa, ovat vieneet huomiota ja voimavaroja tehtävistä, joiden suorittaminen tuottaisi selviä tuloksia. Tärkein seikka arvojen konkreettisesti turvaamisessa on se, että toiminnan metodeja parannetaan. Kuitenkaan pelkkä toiminta ja sokea pyrkimys eivät johda mihinkään. Edellytyksiä, joista tulokset riippuvat, voi säädellä vain rationaalisesti suunnatulla toiminnalla, jossa otetaan selvää edellytyksistä, tarkkaillaan seuraussuhteita sekä laaditaan ja toteutetaan suunnitelmat tämän tiedon perusteella. (Mt., 37–38.)

Dewey yhdisti reflektion ja kokemuksen ottamalla lähtökohdakseen käytännöllisen elämäntoiminnan analyysin. Deweyn mukaan ei-reflektiivinen, vakiintuneisiin toimintatapoihin ankuroituva kokemus on hallitseva ja tyypillinen inhimillisen kokemuksen laji. Reflektiivinen kokemus kasvaa sen riittämättömyydestä ja ristiriitaisuudesta. Deweyllä reflektiivisen oppimisen lähtökohtana ei ole pelkästään kokemus, vaan totunnaisten toimintatapojen murtumisesta johtuvan ongelmatilanteen ratkaiseminen kokeellisella toiminnalla. Integroivana perusteena on elämäntoiminta ja oppiminen, jota tarvitaan ongelmien ratkaisemiseksi. (Miettinen 1998, 87.) Reflektio ja toiminnallisuus yhdessä edistävät sitä, mikä on kasvatuksen ihanteellinen tavoite eli kyky itseohjautuvuuteen (Dewey 1938, 64, 71).

Reflektiivisen ajattelemisen kehittymistä tukee se, että jo-  
kaista uskomusta ja tiedon oletettua muotoa pohditaan aktiivi-  
sesti ja huolellisesti (Dewey 1960, 9). Deweyn mukaan reflektiiv-  
visten ajattelun tulee aina yhdistyä toimintaan ja sen tehtävänä  
on muuntaa tilanne, jossa on koettu epäselvyyttä, ristiriitaa tai  
muunlaista häiriötä, tilanteeksi, joka on selkeä ja harmoninen.  
Reflektiivisen ajattelun funktio ei ole vain selviytymistä ympä-  
ristön olosuhteissa, vaan pikemminkin sellaisen tavan tutkimis-  
ta, jonka avulla hankitaan niihin tehokkaammat ja hyödyllisem-  
mät selviytymisstrategiat tulevaisuudessa. (Campbell 1995, 57.)

Deweyn keskeinen käsite on uusi tai edistyksellinen kasva-  
tus. Hänen mukaansa siinä on yksi pysyvä viitekehys: yhteys  
kasvatuksen ja henkilökohtaisen kokemuksen välillä. Usko, että  
kaikki aito kasvatustapa syntyy kokemuksen kautta, ei tarkoita sitä,  
että kaikki kokemukset olisivat aidosti ja samalla tavalla kasvat-  
tavia. Kokemus ja kasvatustapa eivät voi korvata toisiaan, sillä jotkut  
kokemukset ovat väärinkasvattavia. Kaikki sellaiset kokemukset  
ovat väärinkasvattavia, jotka estävät seuraavan kokemuksen syn-  
tymisen. Sellaiset kokemukset saattavat synnyttää herkkyyden ja  
vastaanottokyvyn puutetta, mikä rajoittaa mahdollisuutta hank-  
kia rikkaampia kokemuksia tulevaisuudessa. Vaikka kokemus li-  
säisi henkilön automaattista taitoa tietyssä suunnassa, se voisi  
silti kaventaa myöhemmän kokemuksen kenttää. (Dewey 1938,  
25–26.)

Kokemus saattaa tuottaa välitöntä mielihyvää ja edistää siitä  
huolimatta väärän asenteen syntymistä. Toisaalta kokemukset  
voivat olla niin kaukana toisistaan, että vaikka ne olisivat hyväk-  
syttäviä ja sinänsä jännittäviä, ne eivät linkity kumulatiivisesti  
toisiinsa, ja energia hajoaa. Jokainen kokemus saattaa olla elävä  
ja mielenkiintoinen, ja silti kokemusten yhdistymättömyys saat-  
taa tuottaa sellaisia tapoja, joiden seurauksena on kykenemättö-  
myys kontrolloida tulevia kokemuksia. Sellaisissa olosuhteissa,  
joissa kokemukset otetaan annettuina, ei voida puhua itseohjau-

tuvuudesta. Deweyn mielestä on suuri virhe olettaa, ettei perinteinen kasvatustuottaisi kokemuksia. Kokemuksia tuotetaan ja saadaan, mutta ne ovat vääränlaisia. Esimerkiksi perinteisen luokkahuoneopetuksen jälkeen opiskelijoille ei kehity päättelykykyä tai kykyä toimia mielekkäästi uusissa tilanteissa. Dewey korostaa sitä tosiasiaa, että perinteisissä kouluissa opiskelijat hankkivat kyllä kokemuksia, mutta kokemuksilla on puutteellinen ja väärä luonne, niiltä puuttuu yhteys tulevaan kokemukseen. (Mt., 27–28.)

Dewey korosti kokemuksen *jatkuvuutta*. Kokemuksellisen jatkuvuuden periaate tarkoittaa sitä, että jokainen kokemus kantaa mukanaan jotain taakse jääneestä ja muovaa jollakin tavalla myöhemmin seuraavien kokemusten laatua. (Mt., 35.) Deweyn mukaan kasvu tai kasvaminen kehittymisenä, ei vain fyysisesti vaan myös älyllisesti ja moraalisesti, on yksi esimerkki jatkuvuuden periaatteesta. Kasvu saattaa saada monia erilaisia suuntia. Kasvu sinänsä ei ole kylliksi, vaan ihmisen täytyy määritellä suunta, jossa kasvu tapahtuu ja päämäärä, johon se pyrkii. On pohdittava sitä, luoko kasvu ehtoja myöhemmälle kasvulle vai estääkö se tässä suunnassa kasvun valinnutta henkilöä saamasta tilaisuuksia, ärsykyksiä tai mahdollisuuksia jatkuvaan kasvuun uudessa suunnassa. Ja mikä on tiettyyn suuntaan tapahtuneen kehityksen vaikutus asenteisiin ja tapoihin? Jokainen kokemus on muuttava voima. Kokemusta voidaan arvioida vain sillä perusteella, mitä se on muuttamassa. Jokaisella aidolla kokemuksella on aktiivinen puoli, joka muuttaa jossain määrin niitä objektiivisia ehtoja, joissa kokemus hankitaan. Ihmiset elävät syntymästä kuolemaan henkilöiden ja asioiden maailmassa, joka on suuressa määrin sellainen, millaiseksi sen aiemmat sukupolvet ovat tehneet. Kokemus ei synny tyhjiössä. (Mt., 38–40.)

Kokemus on aidosti kokemus vain silloin kun objektiiviset ehdot alistetaan sille, mitä tapahtuu kokemusta hankkivissa yksilöissä. Kasvatuksellisessa funktiossa kokemuksen toinen tärkeä



periaate on *vuorovaikutus*. Vuorovaikutus tekee sisäiset, subjektiiviset ehdot tasa-arvoisiksi ulkoisten ehtojen kanssa osana kokemusta. Jokainen kokemus on näiden kahden ehdon vuorovaikutusta. Tämä vuorovaikutus syntyy aina tietyssä tilanteessa. Se, että yksilöt elävät maailmassa, tarkoittaa sitä, että he elävät tilanteiden sarjassa ja vuorovaikutuksessa sekä asioiden ja muiden ihmisten välillä. Tilanteen ja vuorovaikutuksen käsitteet liittyvät toisiinsa. Kokemuksesta tulee aina tietynlainen, mikä johtuu yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksesta. (Mt., 42.)

Ohjaajan tehtävänä on tuottaa sellaisia kokemuksia, jotka vapauttavat opiskelijat toimintaan ja ylittävät pelkän välittömän mielihyvän hakemisen edistäessään ja mahdollistaessaan tulevien kokemusten hankkimisen. Riippumatta siitä, haluaako tai tarkoittaako oppija sitä vai ei, jokainen kokemus elää myöhemmissä kokemuksissa ja vaikuttaa niiden laatuun. Kokemuksellisen opetuksen keskeinen ongelma on se, kuinka valita sellaiset kokemukset, jotka elävät hedelmällisesti ja luovasti seuraavissa kokemuksissa. Mitä täsmällisemmin ja vakavammin pidetään kiinni siitä, että oppiminen on kehittymistä kokemuksesta, kokemuksen avulla ja kokemusta varten, sitä tärkeämpää on antaa kokemukselle selkeät käsitteet. Ryhmän ohjaaminen ei voi olla suunnittelematonta improvisaatiota (Mt., 28). Kokemuksellisuus ei tarkoita umpimähkäistä ja päämäärätöntä toimintaa, vaan se edellyttää ajattelun ja tiedon ohjausta (Dewey 1999, 237).

Jatkuvuuden ja vuorovaikutuksen periaatteita ei voi erottaa toisistaan. Ne ovat kokemuksen sekä pitkittäis- että sivuttaisaspekteja. Jatkuvuus ja vuorovaikutus yhdessä tuottavat mittarin kasvatukselliselle merkittävyydelle ja kokemuksen arvolle. Jatkuvuuden periaate kasvatuksellisessa sovelluksessaan merkitsee sitä, että tulevaisuus pitää ottaa huomioon kasvatusprosessin jokaisessa vaiheessa. Jokaisen kokemuksen pitäisi valmistaa henkilöä myöhempisiin, laadultaan syvempiin ja laajempiin kokemuk-

siin. On väärin olettaa, että eri alojen taitojen ja tietojen oppiminen automaattisesti kehittää valmiutta niiden oikeaan ja tehokkaaseen käyttöön myöhemmissä tilanteissa, jotka ovat erilaisia kuin ne, joissa tiedot ja taidot on hankittu. (Dewey 1938, 44–47.)

Deweyn mukaan koulutuksella ja opetuksella on mahdollista saada ymmärtävä toiminta yleisesti vakiinnutetuksi, ja että se on avain sosiaalisten uudistusten toteuttamiseen. Hän totesi, että koulutuksen käytäntöjä hallitsee pysyvien johtopäätösten pönttääminen, ei ymmärryksen kehittäminen toiminnan metodina. Keskittyminen teknisten ja mekaanisten taitojen harjoitteluun yhtäällä ja abstraktin tietovaraston kartoittamiseen toisaalla on esimerkki siitä, mikä merkitys on tiedon ja toiminnan, teorian ja käytännön erottamisella. Niin kauan kuin tieto ja käytäntö erotetaan, jatkuu tavoitteiden jakautuneisuus ja energian tuhlaaminen. Koulutuksen tila on tästä hyvä esimerkki. (Dewey 1999, 220.) Usein ongelmana perinteisessä opetuksessa on se, että oppiaines opitaan toimintakontekstista erillään. Ei ole hyötyä saada tietoa maantieteestä tai historiasta tai oppia lukemaan ja kirjoittamaan, jos tässä prosessissa oppija ”menettää oman sielunsa”: oppija menettää kyvyn soveltaa oppimaansa, menettää kyvyn arvioida opittua ja ennen kaikkea hän menettää kyvyn yhdistää oppimansa tuleviin kokemuksiinsa (Dewey 1938, 49–49).

Toiminnallisuus opetuksessa ei tarkoita ajattelun eliminointia; ajattelun operationaalisen määrittelyn ja testaamisen näkökulmasta ajatuksilla on kokemuksellinen alkuperä ja luonne. Kyse on toteutetusta toiminnasta, ei ulkoapäin aiheutettujen aistimusten vastaanottamisesta. Oppiminen etenee reflektoidulla, ajattelemalla, mutta ajattelu ei tarkoita vain mieleen suljettua ajattelua. (Dewey 1999, 103, 111.) Ajatukset, jotka ovat suoritettavien operaatioiden suunnitelmia, ovat maailmaa muuttavaa toimintaa, eikä ajattelua ja sen testaamista pidä eristää toi-

minnasta. Toisaalta inhimillisessä kokemuksessa on ajatuksille ja merkityksille annettava arvoa ja muodostettava ja käytettävä niitä jatkuvasti osana kokemusta (mt., 124–125). Dewey korostaa ongelman määrittelyn merkitystä ajatteluprosessille. Ongelma ohjaa tiedon hankintaa ja toiminnan edellytysten tutkimista. Jos ongelma on määritelty väärin, ratkaisun ehtojen etsintä suuntautuu virheellisesti. (Dewey 1991, 112.)

Ajattelu ei ole jonkin luonnosta erillisen älyksi tai järjeksi nimetyn asian ominaisuus, vaan se on tapa ohjata ulkoista toimintaa. Ajatukset ovat ennakoivia suunnitelmia, jotka toteutuvat rekonstruktioina todellisuuden aikaisemmista edellytyksistä. Ne eivät ole mielensisäisiä ominaisuuksia, jotka vastaavat olevaisia ennalta annettuja piirteitä tai a priori kategorioita, jotka tuodaan aisteihin kertaheitolla ennen kokemusta, jotta kokemus tulisi mahdolliseksi. Ajatusten aktiivinen voima on todellista, mutta ajatuksilla on operatiivista voimaa konkreettisissa koetuissa tilanteissa. Ajatusten tietoisesti ohjaama inhimillinen kokemus kehittää omia kriteereitään ja jokainen niiden avulla konstruoitu uusi kokemus on mahdollisuus saada uusia ajatuksia ja oivalluksia. Ajatusten ytimenä on siis toiminta. (Dewey 1933, 17–19.) Tietämisen ja tekemisen erillisyys katoaa, kun ymmärretään, että tiedolle välttämätön kokemus on mukana tiedon objektissa. Tämä mahdollistaa ja edellyttää teorian, jossa tietäminen ja toiminta ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa (Dewey 1999, 188). Jo Dewey puhui siitä, että kasvatuksessa on kysymys vapaan toiminnan määrästä ja laadusta, ja sitä koulutajan täytyy pohtia ihmisen kehityksen jokaisessa vaiheessa. Älyllisyyttä ja kokemuksellisuutta ei voi erottaa toisistaan (Dewey 1964, 262–266).

Deweyn mukaan sosiaalinen kontrolli on keskeinen käsite silloin, kun käsitellään oppimista vuorovaikutuksen kautta. Jokainen ihminen elää tietyn sosiaalisen kontrollin alla ja tiettyjen pelisääntöjen mukaan tuntematta vapauttaan erityisesti uhatuk-

si. Tilanne, johon ihminen on sitoutunut, vaikuttaa yksilöllisten toimintojen kontrolliin. Esimerkkinä voi olla yhteistoiminta, johon kaikki ryhmän jäsenet ottavat osaa. Sellaisissa tapauksissa ei kyseessä ole vain yksilön tahto sääntöjen määräämisessä, vaan koko ryhmän muuttuva henki. Kontrolli on sosiaalinen, ja yksittäiset ihmiset ovat osa ryhmää, eivät sen ulkopuolella. Ryhmässä voi tietenkin olla tilanteita, joissa auktoriteetti tekee intervention tai harjoittaa suoraa kontrollia. Näiden lukumäärä ei kuitenkaan saisi olla suuri niihin tilanteisiin verrattuna, joihin kaikki ottavat osaa ja joissa harjoitetaan kontrollia. Tärkeää on se, että opettaja ryhmän auktoriteettina ei ole pelkästään henkilökohtaisen tahtonsa julistaja, vaan että hän ryhmän ohjaajana harjoittaa kontrollia koko ryhmän intressien edustajana. Ohjaajan tulee pyrkiä poistamaan sellaiset tilanteet, joissa hänen on harjoitettava auktoriteettia henkilökohtaisella tavalla omien intressiensä vuoksi. (Dewey 1938, 53–54.)

Deweyn mukaan opetukseen kuuluva sosiaalinen kontrolli tulee nähdä sosiaalisena toimintana, johon kaikilla yksilöillä on mahdollisuus vaikuttaa ja josta kaikki kantavat vastuun. Aito yhteisöelämä pohjautuu ihmisten luonnolliseen sosiaalisuuteen. Tosin yhteisöelämä ei organisoidu kestäväällä tavalla pelkästään spontaanisti, vaan vaatii suunnittelua. Kouluttaja on vastuussa oppisisällöistä. Niiden avulla on mahdollista valita toimintoja, jotka johtavat sosiaaliseen organisoitumiseen, jossa kaikilla yksilöillä on mahdollisuus vaikuttaa ja jossa toiminnat, joihin kaikki osallistuvat, muodostavat pääasiallisen kontrollin. (Mt., 56.)

Kouluttajan tehtävänä on selvittää yksilöiden kyvyt ja tarpeet. Samaan aikaan hänen pitää tuottaa oppimisen edellytykset eli järjestää sellaiset ehdot, jotka tuottavat sisältöä sellaisia kokemuksia varten, jotka tyydyttävät yksilöiden tarpeet ja kehittävät heidän kykyjään. Suunnitelman täytyy olla kyllin joustava salliakseen vapauden yksilölliseen kokemukseen ja riittävän tiukka edistääkseen jatkuvaa kehittymistä. Periaate, että kokemuksen

kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksen kautta, tarkoittaa sitä, että kasvatus ja oppiminen on olennaisesti sosiaalinen prosessi. Tämä laatu todennetaan samassa määrin kuin ihmiset muodostavat yhteisöllisen ryhmän. Dewey tähdentää, että on absurdia jättää opettaja ryhmän ulkopuolelle, sillä hänellä on vastuu vuorovaikutuksen johtamisesta ryhmässä. Kun kasvatus perustuu kokemukselle ja kun kasvattava kokemus nähdään sosiaalisena prosessina, opettaja menettää roolinsa ulkoisena johtajana ja siirtyy ryhmätoimintojen johtajaksi. (Mt., 58–59.) Opettajan kyky ohjata ryhmää edistää vapautta, ei rajoita sitä. Opettajan ei siis tule pelätä puuttumista oppimisprosessiin (Mt., 64, 71).

Deweyn mukaan ohjaajan tehtävänä on varmistaa, että opetuksessa käsiteltävä ongelma syntyy kokemuksen ehdoilla, on ongelma tässä hetkessä ja on opiskelijoiden käsitettävissä. Lisäksi ohjaajan tulee varmistaa, että ongelma edistää oppijassa aktiivisuutta tiedonhakuun ja uusien ideoiden tuottamiseen. Uudet tosiasiat ja ideat syntyvät näin aiempien kokemusten pohjalta tilanteessa, jossa esiintyy uusia ongelmia. Oppimisprosessi on näin jatkuva spiraali. (mt., 72–74.) Vaikka opettaja ymmärtää oppimisen ohjaajaksi ja yhteistyökumppaniksi, hän toimii myös auktoriteettina ja ryhmätoiminnan johtajana.

## Kurt Lewin – toiminta ja sen ohjaaminen

Kurt Lewin (1890–1947) oli teoreetikko, joka Deweyn tapaan korosti käytännön merkitystä; teoreetikot ja käytännön toimijat jakavat yhteisen intressin todellisuuden ja toiminnan ymmärtämisessä. Lewin vaikutti hyvin paljon siihen, että kokemuksellisia lähestymistapoja ryhdyttiin käyttämään ryhmien käyttäytymisen tutkimuksessa. Lewinin tutkimuksesta suuri osa korostaa aktiivista osallistumista ryhmän toimintaan opittaessa uusia taitoja, tietoja ja asenteita. Hänen mukaansa oppiminen on tehok-

kainta ryhmissä, joissa jäsenet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja jossa he voivat yhdessä reflektoida keskinäisiä kokemuksiaan. Tällä tavoin ryhmän jäsenet voivat sytyttää toistensa luovuuden ja oppia myös ryhmädynamiikasta. Toiminnan teoria on teoria siitä, mitä toimintoja tarvitaan saavuttamaan haluttu lopputulos annetussa tilanteessa. Lewin tähdensi olemassa olevan tiedon soveltamista ryhmän johtajien ja jäsenten koulutukseen, jotta voitaisiin kehittää demokraattisten ryhmien toimintaa. (Johnson & Johnson 1987, 15–16.)

Ryhmädynamiikan alueella Lewin keskittyi kolmeen asiaan: kokeellisen metodologian käyttöön, teorian kehittämiseen ja siihen periaatteeseen, että teoria ja tutkimus ovat tärkeitä sosiaaliselle käytännölle. Koko uransa ajan Lewin työskenteli rakentaakseen empiriaan perustuvan teorian ihmisen käyttäytymisestä. Hänen mukaansa sosiaalipsykologinen teoria tuottaisi ymmärrystä sosiaaliseen toimintaan. Lewin sekä hänen kollegansa ja opiskelijansa ovat edistäneet kokemuksellista oppimista ryhmäteorian ja ryhmätaitojen alueella. Eräs Lewinille tyypillinen piirre oli etsiä arvokkaita käsitteitä ja periaatteita tarkkailemalla omia ja toisten ihmisten kokemuksia. Opiskelijat ja kollegat oppivat Lewiniltä, kuinka tärkeää on omien kokemusten tutkiminen. Kokemuksia tutkimalla on mahdollista löytää ryhmän kehittymisen ja toiminnan periaatteet. Lewinin tutkimuksesta suuri osa painotti sitä, että yksilön on tärkeitä toimia aktiivisesti ryhmissä oppiakseen uusia taitoja, kehittääkseen uusia asenteita ja hankkiakseen uusia tietoja ryhmistä. Lewin korosti oppijoiden ja tutkijoiden vuorovaikutusta merkittävänä palaute- ja oppimistilaisuutena kaikille osapuolille. Erityisesti Lewin korosti ryhmäpalautteen voimaa. Siten toiminta, tutkimus ja oppiminen yhdistyvät. (Lewin 1948, 211.)

Lewin perusteli toiminnan ja tutkimuksen yhdistämistä sillä, että sosiaalista tilannetta voidaan ymmärtää parhaiten, jos tilannetta yritetään ensin muuttaa ja sitten havainnoidaan muu-

toksen vaikutukset. Kysymys on siitä, että tavallisissa oloissa näkymätön tulee muutoksen avulla näkyväksi. Lewin halusi kieltää, että ryhmän toiminnallinen ohjaaminen ja toimintatutkimus olisi missään suhteessa vähemmän tieteellistä tai alempaa kuin puhdas sosiaalitiede. Lewiniä pidetäänkin osallistavan tutkimuksen ja erityisesti toimintatutkimuksen pioneerinä. (Lewin 1947, 150–151.)

Lewinin mukaan monilla vuorovaikutuskanavilla ei ole alkua eikä loppua, vaan ne ovat luonteeltaan kehämäisiä. Lisäksi vuorovaikutuskanava voi olla osa toista kehämäistä prosessia. Organisoitu sosiaalinen elämä on täynnä tällaisia kehämäisiä prosesseja. Jotkut näistä prosesseista vastaavat palautesysteemejä, jotka osoittavat tietynlaista itsesäätelyä. Lewin otti esille yhden näistä systeemeistä esimerkkinä ryhmän ohjaamisen tai itsearvioinnin ongelmista. Suunniteltu sosiaalinen toiminta syntyy tavallisesti enemmän tai vähemmän epämääräisestä ajatuksesta. Kohde syntyy unenomaisena hahmona tai toiveena, jota tuskin voi nimittää päämääräksi. Tullakseen realistiseksi ja kyetäkseen ohjaamaan toimintaa täytyy kehittää jotakin, jota voi kutsua suunnitelmaksi. Muuntaminen ideasta suunnitelmaksi ryhmän osallistavassa ohjaamisessa vaatii seuraavia toimenpiteitä, joiden tulee edellyttää toimintaa. (Mt., 147.):

1. Kohteen selkeyttäminen.
2. Tavoitteeseen johtavan polun löytäminen eli käytettävissä olevien menetelmien valinta.
3. Toimintastrategian kehittäminen.

Suunnittelu alkaa tavallisesti *yleisideasta*. Syystä tai toisesta näyttää houkuttelevalta saavuttaa tietty tavoite. Tavoite ja se, kuinka se saavutetaan, ei ole täsmentynyt. Niin ollen ensimmäisessä vaiheessa tulee huolellisesti tutkia ideaa käytettävissä olevien keinojen valossa. Tilannetta on toistuvasti tutkittava arvioiden. Jos suunnittelun ensimmäinen vaihe onnistuu, on tuloksena

yleissuunnitelma tavoitteen saavuttamiseksi ja päätös toiminnan ensimmäisestä vaiheesta. Tavallisesti myös alkuperäinen idea on uudistunut. Seuraavassa vaiheessa toteutetaan yleissuunnitelman ensimmäinen vaihe. Kehittyneessä ryhmän johtamisessa toinen vaihe edellyttää tosiasioiden hakemista ja arviointia sekä kokemusten reflektointia, jolla on neljä funktiota:

1. Sen tulee arvioida toimintaa osoittamalla, mitä on saavutettu ja onko odotukset alitettu vai ylitetty.
2. Sen tulee olla seuraavan vaiheen huolellisen suunnittelun perusta.
3. Sen tulee auttaa hiomaan yleissuunnitelmaa.
4. Sen tulee tarjota toimijoille oppimismahdollisuus.

Seuraava vaihe on kehittää suunnittelun, toimeenpanon ja kokemusten reflektoinnin spiraalimaista kehää. Tavoitteena on arvioida toisen vaiheen tulokset ja valmistella perusta kolmannen vaiheen suunnittelulle ja edelleen yleissuunnitelman muokkamiselle. Lewin kuvaa toiminnan etenemisestä vaiheiden spiraalina, jossa suunnittelun, toiminnan ja kokemusten reflektoinnin vaiheet vuorottelevat (Lewin 1958, 200–201). Toimintasuunnitelman hyväksyminen ei tarkoita sitä, että kaikki seuraavat vaiheet päätetään yksityiskohtaisesti etukäteen; vain ensimmäisen askeleen on oltava tiedossa. Kun ensimmäinen toimintavaihe on toteutettu, ei toinen vaihe seuraa automaattisesti. Sen sijaan tulee tutkia sitä, oliko ensimmäisen toimintavaiheen vaikutus odotetun kaltainen. Seurauksena saattaa olla se, että yleissuunnitelmaa muutetaan tai toteutetaan toinen vaihe. (Lewin 1947, 148.)

Tavoitteen realistisuutta ei kuitenkaan sovi samaistaa siihen reaalisuuden tasoon, jolla tavoitteenasettelu tapahtuu. Unelmisissa ja toiveissa ihmisellä on suurempi liikkumisvapaus kuin todellisuuden tasolla, jossa ihminen joutuu ottamaan huomioon muiden ihmisten vallan sekä objektiiviset esteet. (Lewin 1951,



245–246; 1935, 174–178.) Kuitenkin vain osa unelmista on epärealistisia eli mahdottomia toteuttaa. Monet unelmat osoittautuvat realistisiksi, jos niiden toteutuminen asetetaan tavoitteeksi, jonka saavuttamiseksi tehdään kaikki mahdollinen. Lewinin mukaan tavoitteenasettelun realistisuus ei voi tarkoittaa vain sitä, että liikutaan mennessä, nykyisessä tai tulevassa todellisuudessa käymättä lainkaan toiveiden ja kuvitelmiensä epätodellisella tasolla. Jos ihminen rajoittaa maailmansa totena pitämänsä, hänelle voi muodostua epärealistinen käsitys siitä, mitä maailma voisi olla eli mitä kaikkea siinä olisi mahdollista toteuttaa toiminnan avulla. Kasvatus realistisuuteen ei siis edellytä mielikuvituksen supistamista, vaan sen laajentamista ja rikastuttamista. (Eskola 1985, 129–130.)

Lewinin sosiaalipsykologisten kokeiden yksi pääteema on ryhmäpäättös, joka on keskeistä toiminnalle. Ryhmäpäättös tarkoittaa yksilön tavoitteiden ja toiminnan muutosta ryhmänormien alaisuudessa ja niiden säätelyinä. Lewinin ryhmäpäättös- ja sosiaalista muutosta koskevan teorian mukaan olennaista on määrittää muutoksen sosiaalinen ympäristö vuorovaikutuskanavineen ja prosesseineen. Ryhmää tutkiessaan Lewin puhui portinvartijoista, joiden arvojen ja toiminnan muutosten kautta koko ryhmän toiminta muuttuu. Portinvartijat toimivat muutoksenagentteina yksilön elämänkentän ja ulkomaailman välillä. Esimerkiksi pedagogit tai psykologit voivat tehdä interventioita luodakseen muutosta. (vrt. Näslund 1998, 114.) Muodollisen päätösvalan suoman portinvartija-aseman lisäksi portinvartijoi- ta kehittyi vaikutusvaltaisista persoonallisuuksista (Lewin 1942).

Lewin ei määrittele portinvartijaa täsmällisesti vaan esimerkinomaisesti kuvaillen. Hän ei myöskään puhu suoraan portinvartijan vallasta eikä vaikutusvallasta, vaan portinvartijan arvoista ja uskomuksista, jotka määräävät asiat ja ihmiset, jotka pääsevät portista läpi. Portinvartijan joko myönteinen tai kielteinen

suhtautuminen johonkin asiaan muodostuu vallitsevaksi kannanotoksi portintakaisessa sosiaalisessa elämässä. Yksilön elämässä portin läpäisy merkitsee sosiaalista tukea uudessa toimintakentässä. Samoin uutta ideaa tuetaan ja sen toteuttamista edistetään kaikin mahdollisin keinoin, kun se on hyväksytty. (Lewin 1958, 199–200; Kalliola 1996, 60–67.) Lewinin mukaan portinvartijoiden arvojen muutoksessa ja yleensä muutosprosessissa on kolme vaihetta:

1. Sulatetaan vallitsevat normit.
2. Siirrytään kohti uutta.
3. Jäädytetään uusi toimintatapa.

Kysymyksessä on myös yksilötason muutos ja yksilön oppiminen. Lewinin teorian mukaan kaikissa muutoksen vaiheissa muutosta edistävät ryhmäkeskustelu ja ryhmäpäättös, joiden myötä ryhmän jäsenet uusia näkemyksiä kuultuaan tekevät yhdessä sitoumuksen uudeltaisesta toiminnasta. Lewinin kokeet osoittivat, että osallistuminen keskusteluun ja päätökseen johtavat useammin muutokseen kuin pelkkä asiantuntijaluennon kuunteleminen tai yksilöihin vetoaminen. (Lewin 1951, 228–229.)

Lewinin mukaan kaikki ihmiset tarvitsevat toimintaa kehittyäkseen ja samanaikaisesti toiminnan reflektointia oppiakseen toiminnasta. Tilanteen ja toimintaympäristön merkitys on keskeinen Lewinin teoriassa. Käyttäytyminen (B) on henkilön (P) ja ympäristön (E) funktio,  $B = f(PE)$ . Lewinin mukaan henkilöön ja tilanteeseen liittyvät tekijät vaikuttavat aina yhdessä niin, että olisi mieleetöntä yrittää analysoida prosessin yleisiä lakeja kontrolloimalla tilannetekijöiden vaikutus. Inhimillisessä toiminnassa kysymys on aina henkilön ja tilanteen välisistä suhteista ja tämän kokonaisuuden rakenteista. (Lewin 1935, 241.)

Lewinin mukaan ryhmien johtamisesta puuttuvat usein saavutusten objektiiviset standardit ja tällä on kaksi vakavaa seurausta. Ihmiset, jotka ovat vastuussa ryhmien johtamisesta, ovat kykenemättömiä arvioimaan toimintaa realistisesti. Tällaisissa olosuhteissa tyytyväisyys tai tyytymättömyys tuloksiin on pääasiassa vain temperamenttikysymys. Toinen seuraus on se, että mitään oppimista ei tapahdu. Jos emme voi arvioida, onko toiminta johtanut eteenpäin vai taaksepäin, jos ei ole kriteereitä arvioida suhdetta yrityksen ja suorituksen välillä, mikään ei estä meitä päätyvästä väärin johtopäätöksiin tai rohkaisemasta väärin työtapoihin. Kokemuksellinen reflektio ja arviointi on edellytys kaikelle oppimiselle. (Lewin 1958, 200–201.)

Lewin korosti sitä, että vaikuttamisinterventioiden kaikki vaiheet on diagnostisoitava ja arvioitava huolellisesti, koska päätelmien laatu ja tarkkuus eivät voi ylittää sitä tasoa, jolla kaikki muutosprosessin vaiheet on analysoitu. Lewin esitti tiedon löytyvän toiminnasta ja korosti arvioinnin merkitystä. Lewin piti ongelmana sitä, että sosiaalisista ryhmätilanteista vastuussa olevat henkilöt eivät tiedä, mitkä ovat onnistumisen kriteerit ja mitä siis havainnoida realistisesti. Ilman tietoista arviointia kehittämistyö jää vaille suuntaa ja onnistumisen kriteereitä, joita Lewin piti oppimisen edellytyksinä. (Mt., 201)

Ryhmän ohjaajan on huolehdittava siitä, että metodi yhdistyy toiminnan organisointiin: metodi on osa palautejärjestelmää, joka yhdistää organisaation tehtäväalueen toimintaa luoviin alueisiin. Palaute on toteutettava siten, että ristiriita halutun ja varsinaisen suunnan välillä johtaa automaattisesti toiminnan korjaamiseen tai suunnitelman muuttamiseen. (Lewin 1947, 150.) Lewin korosti sitä, että koska ryhmäkäyttäytymistä on vaikea muuttaa myöhemmin ja koska sosiaalista kontrollia on vaikea saada ryhmään, ellei se ole ollut mukana alusta saakka, ryhmän johtamiseen on kiinnitettävä aluksi paljon huomiota (ks. Näslund 1998, 116).

Lewinin mukaan ohjaajan vastuulla ei ole vain tiedostaa ympäristön ehtojen vaikutus kokemukseen. Hänen tulee myös osata hyödyntää sekä fyysistä että sosiaalista ympäristöä edistääkseen arvokkaiden kokemusten syntymistä. Ryhmän ohjaaja oppii, millainen toiminta johtaa minkäinkinlaisiin seurauksiin. Hän oppii myös kokeilemaan uusia käyttäytymismalleja, kokemaan seuraukset ja refleктоimaan kokemuksia voidakseen arvioida ja päättää, mikä toiminnan teoria on validi ja mikä täytyy muuttaa. Kokemuksellinen oppiminen on lähestymistapa, joka perustuu toiminnan teorioiden systemaattiseen kehittämiseen ja muokkaamiseen. Kaikilla ohjaajilla on useita toiminnan teorioita, yksi jokaista tyyppillistä tilannetta kohti. Tämä ei tarkoita sitä, että ihminen olisi tietoinen toiminnan teorioistaan. Toiminta perustuu usein hiljaiseen tietoon – tietoon, jota ihmiset eivät kykene pukemaan sanoiksi. Koska ihmiset ovat harvoin tietoisia yhteyksistä toimintojen ja niiden seurausten välillä, monet heidän toiminnan teorioistaan toimivat automaattisesti. (Johnson & Johnson 1987, 17.)

## Jacob Levy Moreno – morenolainen toiminnan teoria

Jacob Levy Moreno (1889–1974) kehitti psykodraamaan perustuvan toiminnan teorian, sosiometrian sekä rooliteorian. Morenolaisen toiminnan teorian keskeiset periaatteet ovat tässä ja nyt -periaate (toiminta liittyy aina nykyhetkeen), tilan kolmiulotteisuus, vapaan toiminnan periaate sekä se, että ongelman käsittely sisältyy toiminnan kokonaisuuteen. (Moreno 1959, 11–13, 17–18.) Morenon ajatteluun vaikuttivat eksistentiaalinen filosofia, toiminnan teoria, nimenomaan Deweyn pragmatismi sekä psykoanalyttinen teoria tiedostamattomasta (Kellermann 1992, 37, 39).

Psykodraamassa olennaista on toisaalta intuitio ja toisaalta yhteistoiminnallinen oppiminen, jossa ryhmä toimii vahvistajana. Psykodraamassa tutkitaan ihmisen kokemusmaailmaa ja kokemuksia, joita ei lähestytä pelkästään verbaalisesti, vaan käytetään hyväksi muita symbolisen ja käsitteellisen ilmaisun muotoja. Tässä ja nyt -hetken painottaminen tuottaa sen, että ainoastaan nykyhetken kokemuksia käsitellään, menneisyys on mukana tämän hetken kokemusmaailman historiallisuutena. (Holmes 1991, 7–13.) Tässä ja nyt -periaate on dialektinen käsite. Se on ainoa muoto, jossa menneisyyden ja tulevaisuuden tasot ovat tässä paikassa ja tällä hetkellä. Tässä ja nyt on saattanut olla monissa menneisyyksissä ja se saattaa siirtyä lukemattomiin tulevaisuuksiin. Toiminnan teoriaa Moreno laajensi tutkimustyönsä myötä myös ryhmäpedagogiikkaan. (Moreno 1959, 72.) Vähitellen psykodraaman käyttö laajentui terapiatyöstä koulutukseen ja työyhteisöjen kehittämistyöhön (ks. Blatner 1997, 30).

Morenoa voidaan pitää ryhmäterapeuttisen toiminnan keskuhenkilönä Yhdysvalloissa aina 1950-luvun alkuvuosiin asti. Sodan jälkeen alkoi ilmaantua uusia suuntauksia. Esimerkiksi dynaamisessa pienryhmien toiminnassa ja tutkimuksessa syntyi vilkas yhteistyö Lontoossa sijaitsevan Tavistock-klinikan kanssa, jossa W. R. Bion toimi ryhmätoiminnan keskeisenä asiantuntijana. (Nieminen-Saarenheimo 1981, 28–29.) Morenon ja Lewinin elämäntyöllä on paljon yhtymäkohtia ja Moreno korostaa, että hänen vaikutuksensa Lewinin tutkimuksiin on ollut varsin suuri. Kyse voi olla kuitenkin vastavuoroisesta vaikuttamisesta. Lewinillä oli merkittäviä julkaisuja ennen saapumistaan Yhdysvaltoihin vuonna 1933, jolloin hän vasta tutustui Morenoon. Toisaalta Lewin alkoi vasta tämän jälkeen kirjoittaa sosiologisista prosesseista. Lewinin oppilaat myös opiskelivat Morenon johdolla psykodraamaa, rooliharjoituksia, sosiodraamaa ja sosiometrisiä tekniikoita. (Moreno 1978, ci–cvi.)

Myös Moreno käytti käsitettä kokemuksellisen oppimisen kehä kuvatessaan oppimista. Oppimista määriteltessään Morenon esikuvana oli John Dewey, mutta hän arvosteli Deweytä siitä, että tämä ei ottanut riittävästi huomioon tietoista oppimista ja muutoksen mahdollisuutta (tosin tätä kritiikkiä en ymmärrä, sillä Dewey korosti reflektion merkitystä ja sen jälkeistä toiminnan arviointia ja korjaamista). Morenolla oppimisen kehässä ovat seuraavat vaiheet, jotka ovat samat kuin psykodraamassa:

1. Virittäytyminen tulevaan toimintaan, jonka tavoitteena on kohottaa ryhmän toimintaenergiaa ja spontaanisuutta.
2. Toimintavaihe, joka tarkoittaa jonkin tilanteen tutkimista rooleihin eläytymällä.
3. Jakaminen, joka tarkoittaa toiminnan tuottamien emootoiden käsittelyä ja ryhmän jäsenten liittymistä toisiinsa kokemuksia jakamalla.
4. Prosessointi, joka tarkoittaa opitun älyllistä jäsentämistä ja integraatiota. (Moreno 1977, 150–152; Holmes & Karp 1991.)

Psykodraamaprosessissa emotionaaliset, kognitiiviset ja käyttäytymiselementit liittyvät vuorovaikutukseen. Käsitteenä *ikään kuin* (as-if) on spontaanisuuden piirre, jota Moreno kutsui draamalliseksi laaduksi. Koko psykodraaman filosofia perustuu oletukseen, että ihmisellä on kyky esittää fantasioita ikään kuin ne olisivat todellisuutta, kokea siellä ja silloin ikään kuin se olisi tässä ja nyt, kokea minä ikään kuin se olisi sinä ja niin edelleen. Ikään kuin -käsite antaa uutuuden ja elämän tunteille, toiminoille ja verbaalisille ilmauksille, jotka eivät ole muuta kuin sen toistamista, mitä ihminen on kokenut tuhat kertaa aikaisemmin. Tällä spontaanisuuden muodolla on suuri merkitys energian olemassaololle ja minän eheydelle. (Moreno 1985, 89–90.) Psykodraamassa voidaan esittää, paitsi sitä mitä todella tapahtui,

myös sitä, mitä ei koskaan tapahtunut. Tätä kutsutaan lisätodellisuudeksi (surplus reality). Lisätodellisuuden avulla on mahdollista laajentaa psyykkistä todellisuutta. (Kellermann 1986, 69.)

Laajimmassa merkityksessä toiminta psykodraamassa viittaa kaikkeen ulkoiseen käyttäytymiseen toiminnan aikana. Moreno tarkoitti termillä kaikkea sitä, mikä henkilössä on vastakohtana reagoinnille ulkoisen maailman ärsykkeisiin. Hänen mukaansa *out* käsitteessä acting out merkitsee siirtymistä ulos sisäisestä maailmasta. Käsitteeseen toiminta (action) sisältyvät psykodraamassa seuraavat osa-alueet: vastatoiminta eli vastustus, purkautuminen, kommunikatiivinen toiminta (ilmaisu) ja toistava toiminta eli uudelleen kokeminen. (Mt., 76–79.)

Moreno teki Wienissä tiivistä yhteistyötä muiden eksistentiaalismin edustajien kanssa. Moreno kehitti muun muassa kohtaamisen (encounter, Begegnung) käsitteen, jolla hän tarkoitti alunperin dynaamista, elävää ja konkreettista kohtaamista, joka on kaiken terapeutin ja ohjaustoiminnan perusta. Morenon ajatus, että ongelman käsittely tulee tapahtua tässä ja nyt -tilanteessa, vaikka se olisikin syntynyt asiakkaan elämänhistoriassa, oli aikanaan merkittävä oivallus. Hän kehitti käsiteparin Minä - Sinä tai Te (I and Thou), jota Martin Buber kehitti edelleen. Morenon mukaan pienin inhimillinen yksikkö ei ole yksi, vaan kaksi: I-Thou. Ihminen ei voi olla minä muuten kuin suhteessa toiseen. (ks. Nieminen & Saarenheimo 1981, 22–23; Kellermann 1986, 55.)

Moreno korosti teon ja toiminnan ensisijaisuutta: ennen sanaa oli teko ja tekijä, eksistenssi. Psykodraama on prosessien kokemiseen tehokkaampi menetelmä kuin keskusteluun perustuvat menetelmät, sillä se ankkuroi oivallukset ja tunteet kokemukseen ja mielen emotionaalisiin osa-alueisiin, jotka rakentuvat mielikuvista ja intuitiosta. Fyysinen toiminta saa aikaan kokemuksellista ja yhteistoiminnallista oppimista. Painottaessaan luovuutta psykodraaman periaatteet liittyvät konstruktivistiseen

ja eksistentialistiseen filosofiaan ja ilmaisevat operationaalisessa muodossa näiden suuntausten parhaita oivalluksia, kun ne pyrkivät vastaamaan modernin elämän ahdistukseen. (Blatner 1997, 149–150.) Jos verrataan luovuuden ja spontaanisuuden käsitteitä eksistentialistisen filosofian vapaan valinnan teemaan, voidaan päätellä, että valinta ja spontaanisuus ovat itse asiassa sama asia kahdella eri tavalla ilmaistuna. Valinnassa korostuu erityisesti ihmisen vastuu ja velvollisuus olla oma itsensä, spontaanisuudessa taas ihmisen oikeus olla oma itsensä ja toteuttaa mahdollisuuksiaan. (Nieminen & Saarenheimo 1981, 95, 98.)

Vuonna 1914 Wienissä psykoanalyysillä ei ollut vain yhtä antiteesiä, vaan kaksi: toinen oli freudilaisessa käsittelyssä vaiennettu ryhmä vastakohtanaan yksilö ja toinen oli toiminta vastakohtanaan sana. Kun Freud tarkastelee ihmisen olemusta hypoteettisen rakennelman ohjaamana pitäen persoonallisuutta kerroksellisena (id, ego ja superego) ja ihmisen käyttäytymistä tietoisena, esitietoisena ja tiedostamattomana, Moreno pitää ihmistä toimivana kokonaisuutena, joka ilmaisee itseään eli selfiä toteuttamalla erilaisia rooleja. Morenokin pyrkii lisäämään ihmisen tietoisuutta, mutta ennen kaikkea vapauttamaan luovaa spontaanisuutta. (Nieminen-Saarenheimo 1981, 23, 39.)

Morenon käsitys tiedostamattomasta oli dynaaminen ja vuorovaikutteinen, ja hän suhtautui kriittisesti Freudin käsitykseen tiedostamattomasta itsenäisenä kokonaisuutena. Psykodraama painottaa mieluummin merkityksen laajentamista ja luomista kuin jonkin sellaisen tiedostamattomaan haudatun esiin kaivamista, jonka oletetaan sisältävän merkityksen (Williams 1989, 13). Niin sanottu haudattu materiaali on pikemminkin nykyisen rakenteen laajentamista kuin omassa erityisessä tilassaan olevaa.

Psykodraamassa painotetaan merkitysten laajentamista ja luomista. Jungin tavoin Moreno korosti, että tiedostamaton ei ole vain ajatusten ja tunteiden tukahdutettujen tai kiellettyjen



osa-alueiden varasto, vaan myös viisauden ja luovuuden potentiaalinen lähde. (Blatner 1997, 151). Tällä teoreettisella lähestymistavalla on ollut merkittäviä vaikutuksia myös koulutukseen. Moreno kutsui pyrkimystä toimintaan näläksi, sillä ihmisellä on tarve tehdä enemmän kuin vain puhua reaktioistaan. Jos toiminnan nälkää ei tyydytetä, ihmisen aktiivisuus ilmaisee hänen tarpeensa ilman että hän on siitä tietoinen. (Mt., 43.)

Samalla tavalla kuin Jung käytti käsitettä kollektiivinen alitajunta, käytti Moreno käsitettä yhteistiedostamaton tai yhteistiedostamattoman tilat (the common unconscious, a co-unconscious, co-unconscious states). Ne ovat tiloja, joita osapuolet ovat kokeneet ja tuottaneet yhdessä, ja joita voidaan näin ollen vain yhteisesti tuottaa (re-enact). Yhteistiedostamaton on aina yhteistä omaisuutta ja sitä voidaan tuottaa uudelleen näkyväksi vain yhdessä. Yhteistiedostamaton vaikuttaa merkittävästi ihmisten elämään, olipa sitten kysymys intiimeistä ihmissuhteista tai työyhteisöissä toimivista ryhmistä. Yhteistiedostamaton on luovuutta ja ryhmäprosessia ylläpitävää energiaa, joka ilmenee tässä ja nyt -hetkessä tietyllä tavalla. (Moreno 1985, I, VI–VII.)

Morenon mukaan elämässä on aina tietty aste ennustamattomuutta. Jos ihminen tietäisi tulevaisuutensa, ei olisi tarvetta spontaanisuuteen ja jäykkä käyttäytymismalli soveltuisi kaikkiin ongelmiin. Koska tulevaisuus ei ole ennustettavissa, täytyy olla valmis mihin tahansa. Ihminen kykenee käsittelemään seuraavaa hetkeä ja luomaan sitä. Ihminen ei vain sopeudu uusiin tilanteisiin, vaan reagoi niihin rakentavasti. Näin ihminen ei vain kohtaa uusia tilanteita, vaan hän luo niitä, ja oikea luovuus löytyy usein arkipäivän tilanteista. (Williams 1989, 12.) Siitä syystä toiminta on olennaista morenolaisessa lähestymistavassa. Toiminta on hyvin synonyymistä vuorovaikutukselle, ja kun roolin joustavuus on päämäärä ja roolit ovat vuorovaikutteisia, psykodraama perustettiin vuorovaikutusterapiaksi. Samaan tapaan kuin Lewin vuonna 1936 Moreno käytti jo vuonna 1916 diag-

rammeja kuvaamaan tilaa ja muutosta psykodraamaan osallistuvien välillä.

Morenon käsite hyvin kehittyneestä ihmisestä perustui ajatukseen moniroolisesta persoonallisuudesta – persoonasta, joka on joustava ja sopeutuva, joka osaa toimia sopivasti missä elämäntilanteessa tahansa. Morenon mukaan ongelma ei ole siinä, että pitäisi hylätä fantasiamaailma tai päinvastoin, vaan sellaisten merkitysten luominen, joiden avulla ihminen voi saavuttaa tilanteen täyden hallinnan. Hän voi elää täydesti, mutta kykenee siirtymään roolista toiseen – tämä on luovuutta. (Moreno 1964, 72.)

## David Kolb – kokemuksellinen oppiminen

David Kolbin teos *Experiential Learning – Experience as The Source of Learning and Development* (1984) on ehkä kokemuksellisen oppimisen tunnetuin teos. Teoksessa kuvattu niin sanottu Kolbin sykli eli kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb 1984, 42) esitetään usein kiteytyksenä kokemuksellisen oppimisen teoriasta. Teorian perusajatuksena on se, että oppiminen toteutuu parhaiten ympäristössä, jossa saadaan aikaan dialektinen jännite ja konflikti välittömän, konkreettisen kokemuksen ja analyyttisen objektiivisuuden välille. Kolbin syklissä on olennaista spiraalimaisuus, oppiminen on pitkälle aikavälille ajoittuva kehitysprosessi. Oppiminen on vähitellen täsmentyvää ja syvenevää tiedon muuntumista ja opitun asian uudelleen oppimista syvällisemmän ymmärtämisen ja tiedostamisen tasolla. Samoin kuin esikuvansa (Dewey ja Lewin) Kolb korosti palauteprosessien ratkaisevaa merkitystä oppimisessa. Palaute muodostaa perustan päämääräsuuntautuneen toiminnan jatkuvalla prosessilla ja mahdollistaa tämän toiminnan vaikutusten arvioinnin. (Mt., 21–22.)

Kolbin mukaan oppimista aktivoidaan parhaiten tilanteessa, jossa opettaja ei vain tarjoile uusia ajatuksia, vaan ottaa käsittelyyn myös oppijoiden aiemmat käsitykset. Uusien ajatusten vastustuksen lähtökohtana on niiden ristiriita jo olemassa olevien, aiemmin opittujen tietojen kanssa. Opettaja saattaa edistää oppimisprosessia auttamalla oppijoita nostamaan esiin asiaan liittyneitä teorioitaan ja uskomuksiaan ja testaamalla niitä uudessa tilanteessa sekä integroimalla uusia ajatuksia oppijoiden uskomusjärjestelmiin. (Mt., 28.) Toiminnalliset menetelmät eivät ole vain sarja viihdyttäviä temppuja kouluttajan työkalupakkiin, vaan niiden käytöllä tulee edistää tavoitteeseen pääsemistä – liittyipä tavoite sitten ryhmäprosessiin tai substanssin oppimiseen (mt., 3, 18).

Kolbin syklissä lähdetään liikkeelle *tässä ja nyt* tapahtuvasta henkilökohtaisesta konkreettisesta kokemuksesta, sen julkisesta ja dialogisesta jakamisesta sekä kokemuksen reflektoinnista ja analysoimisesta ja päädytään soveltamisvaiheeseen, josta saadaan taas uutta kokemusta ja niin edelleen. Uudet tiedot, taidot ja asenteet saavutetaan kokemuksellisen oppimisen neljän vaiheen kohtaamisella. Oppijat, ollakseen tehokkaita, tarvitsevat neljää erilaista kykyä: 1) kykyä hankkia välittömiä, omakohtaisia kokemuksia eli sitoutua täysin, avoimesti ja ilman ennakkoluuloja uusiin tilanteisiin, 2) kykyä reflektiiviseen havainnointiin eli kokemusten tarkkailuun ja pohdintaan mahdollisimman monesta näkökulmasta, 3) kykyä abstraktiin käsitteellistämiseen eli oppijoiden tulee kyetä luomaan käsitteitä ja malleja, jotka integroivat heidän havaintonsa loogisiin teorioihin sekä 4) käytäntöön soveltamiseen eli kykyä käyttää kehittämiään teorioita päätöksentekoon ja ongelmanratkaisuun. Jokaisen oppijan tulee käyttää näitä kaikkia taitoja. (Kolb 1984, 30.)

Kolbin syklissä ovat dimensiot eli dialektiset jännitteet ymmärtämisen ja tajuamisen sekä reflektion ja käytäntöön soveltamisen välillä erittäin tärkeitä. Konkreettinen kokemus liittyy sii-

hen, mitä oppija tässä ja nyt -hetkessä aistiensa avulla näkee, kuulee ja tuntee ja mitä hän nimittää todellisuudeksi. Oppija tajuaa aistiensa avulla asioita, mutta niiden luotettava kuvaaminen sanojen avulla ei ole aina helppoa. Tajuaamisen avulla oppija hankkii kokemuksia, mikä ei vielä sellaisenaan ole oppimista, ja siirtyminen toiseen aikaan ja paikkaan saattaa haalistaa kokemukset jälkiä jättämättä. Ymmärtämisen avulla oppija antaa järjestyksen ja käsitteet sille, mikä muuten saattaisi jäädä tajuttujen aistimusten merkityksettömäksi ja ennustamattomaksi virraksi, mutta samalla ymmärtämisprosessissa hän aina myös muuntaa tätä virtaa. Tästä syystä on hyvä, ettei oppija analysoi heti kokemustaan, vaan antaa sen prosessoitua jonkin aikaa ennen sen käsitteellistämistä. Ymmärtäminen, vaikka sitä ei aina kannata jouduttaa, on oppimiselle kuitenkin välttämätöntä. Sen avulla oppija voi kertoa kokemuksestaan ja siirtää sitä ajallisesti ja paikallisesti. Tilanteen ymmärtäminen antaa oppijalle mahdollisuuden luoda kokemuksestaan malli, joka voi kestää ikuisesti ja joka voidaan välittää muille. Lisäksi kokemuksestaan rakentamansa mallin avulla oppija voi ennustaa ja luoda uusia kokemuksia. (Mt., 43–45.)

Reflektion ja soveltamisen transformaatioprosessit (intentio ja ekstensio) liittyvät yksilön konkreettiseen kokemukseen maailmasta sekä symboliseen ymmärtämiseen. Ihminen oppii konkreettisten, välittömien kokemustensa merkityksen refleктоimalla sisäisesti niiden vaikutusta tunteisiinsa ja toiminnan avulla, joka vaikuttaa hänen kokemuksiinsa ja siten laajentaa niitä. Oppiminen, tiedon ja merkityksen muodostus, tapahtuu soveltamalla ideoita ja kokemuksia ulkomaailmaan ja refleктоimalla omaa toimintaa. Reflektion liittyä näiden kokemusten ja ideoiden ominaisuuksiin. Reflektion ei voi koskaan olla objektiivista, sillä siinä on aina mukana mielikuviutus – käsitykset, toiveet ja fantasiat. (Mt., 51–52.) Kolb kuvaa Jungin tapaan, että ihmisen sisäinen kokemus ei voi koskaan olla reagointia vain ulkoiseen

maailmaan. Jungin mukaan henkilökohtainen kokemus aktualisoi potentiaalin, joka sisältyy jokaisen ihmisen arkkityyppeihin ja kollektiiviseen alitajuntaan. Henkilökohtainen kehitys ei näin ole tulosta hankituista elämäkokemuksista, jotka muodostavat ihmisen persoonallisuuden, vaan on pikemminkin tulosta sisäisen, subjektiivisen arkkityypin potentiaalin ja ulkoisten olosuhteiden vuorovaikutuksesta. (Mt., 53–55.)

Kolb kuvaa oppimisen malliaan kokemukselliseksi kahdesta syystä. Ensiksikin malli perustuu Deweyn, Lewinin ja Jean Piagetin lähestymistapoihin sekä muun muassa C. G. Jungin, Stephen Pepperin ja Paolo Freiren ajatteluun (ks. mt., 4–15). Toinen syy on se, että kokemuksella on keskeinen rooli oppimisprosessissa. Kolb pyrki rakentamaan kokonaisvaltaisen, integroidun oppimisen teorian, jossa kokemus, havaitseminen, kognitio ja käyttäytyminen yhdistyvät. Oppimisen hän määritteli kokonaisvaltaiseksi muutos- tai sopeutumisprosessiksi, joka tuottaa käsitteellisen sillan eri elämäntilanteiden, kuten koulutuksen ja työelämän, välille ja joka on elinikäinen, jatkuva prosessi. Hänen mukaansa oppiminen on tiedon muodostuksen prosessi. Tieto taas on yhteisöllisen ja henkilökohtaisen tiedon ja objektiivisten ja subjektiivisten kokemusten vuorovaikutuksen tulos. (Kolb 1984, 33, 36–37.)

## Jack Mezirow – kriittinen itsereflektio

Jack Mezirowin ajattelun lähtökohtina ovat Jürgen Habermasin kommunikatiivisen oppimisen käsite ja Paolo Freiren radikaali pedagogiikka. Kirjoituksissaan hän viittaa usein myös John Deweyn käsityksiin. Näistä lähtökohdista ja kokemuksellisen oppimisen viitekehyksestä Mezirow on kehittänyt oman emansipatorisen oppimisen lähestymistapansa. Mezirow korostaa sitä, että on tärkeää tukea aikuisia niiden viitekehyksen ja oletusraken-

teiden tunnistamisessa, jotka vaikuttavat heidän tapaansa havaita, ajatella, päättää, tuntea ja toimia kokemuksensa nojalla. Nämä näkökulmat, jotka määrittävät ihmisen tapaa konstruoida merkitys, on oppimisen edistämisyrittämissä usein unohdettu. Mezirow uskoo, että tällaisten kriittikittömästi omaksuttujen havaitsemis-, ajattelu-, muistamis-, ongelmanratkaisu- ja tuntemustapojen muuntaminen tarjoaa huomattavia mahdollisuuksia oppimiseen, luovuuteen ja itsensä toteuttamiseen.

Jack Mezirow erottaa kolme oppimisen funktiota. Ensimmäinen funktio on instrumentaalinen oppiminen, jossa vastataan siihen, kuinka tehdään jotain. Instrumentaalinen oppiminen liittyy tehtävääorientoituneeseen ongelmanratkaisuun ja ongelmanratkaisuprosessi on luonteeltaan hypoteettis-deduktiivinen. Toinen oppimisen funktio on kommunikatiivinen tai dialoginen oppiminen, jonka avulla voi ymmärtää, mitä toiset tarkoittavat kommunikoidessaan. Kommunikatiivisessa oppimisessa pyritään ymmärtämään toisten ihmisten arvoja, tunteita ja moraalisia ratkaisuja ja toisten viestien merkityksiä. Kommunikatiiviseen oppimiseen sisältyy myös niiden sosiaalisten normien ja kulttuuristen koodien kritiikkiä, jotka määrittävät sen, keiden tulkintoja pidetään hyväksyttävänä. Kolmas oppimisen funktio on itsereflektiivinen oppiminen. Itsereflektiivinen oppiminen tai kriittinen reflektio merkitsee syvemmän itseymmärryksen saavuttamista. Tämä mahdollistuu opettelemalla tunnistamaan ne psykologista riippuvuutta aiheuttavat oletukset, jotka yleensä opitaan jo lapsuudessa. Oppimalla ymmärtämään omaa tietoisuutta rajoittavia tekijöitä saadaan itsestä ja omasta oppimisesta tietoa, joka ei ole vain kuvailevaa tai suunnittelevaa, vaan myös arvioivaa. Toiminta muuttuu emansipatoriseksi. (Mezirow 1995, 18–29.)

Mezirowin lähestymistavassa tärkeitä käsitteitä ovat merkitysskeema ja merkitysperspektiivi. Merkitysskeema koostuu tiedoista, uskomuksista, arvostuksista ja tunteista, joiden avulla yk-

silö tulkitsee omia kokemuksiaan. Merkitysperspektiivi on käsitteenä laajempi ja muodostuu useasta merkitysskeemasta. Merkitysperspektiivi on laaja, kulttuuriin ja kieleen sidottu käsite, johon sisältyy yksilöön itseensä ja ulkomaailmaan liittämiä uskomuksia, oletuksia ja arvoja. Merkitysperspektiivit opitaan yleensä kriittittävästi jo lapsuuden sosialisatioprosessissa oppijan ja hänen auktoriteettiensa emotionaalisissa suhteissa. Merkitysperspektiivi määrittelee kokemuksen konstruoinnin viitekehysten ja keskeiset periaatteet. Merkitysskeemat ovat merkitysperspektiivejä eriytyneempiä, yksilön kokonaistietämystä jäsentäviä tietorakenteita tiedon tai kokemuksen alueilta. (Mezirow 1991, 93.)

Oppimisen näkökulmasta merkitysperspektiivin ja -skeeman käsitteet merkitsevät *ensinnäkin* sitä, että yksilö voi oppia olemassa olevan merkitysskeeman avulla, jolloin oppiminen on stereotyyppistä reagointia vastaanotettuun informaatioon. Ihminen voi myös oppia kokonaan uuden merkitysskeeman. Tällaisessa *toisen* tason oppimisessa yksilö voi luoda uusia merkityksiä, jotka ovat riittävän päteviä kilpailemaan olemassa olevien merkitysperspektiivien kanssa ja täten hän voi laajentaa merkitysskeemojaan. Tässä oppimisessa merkitysperspektiivi ei muutu perusteellisesti, mutta laajenee. Vallitseva perspektiivi pikemminkin vahvistuu kuin väistyy; uusi merkitysskeema mahdollistaa kokemuksen uusien alueiden ymmärryksen, mikä puolestaan ratkaisee ristiriitaisuudet ja poikkeamat vanhassa uskomusjärjestelmässä. Uudet merkitysskeemat saatetaan omaksua tietoisesti tai tiedostamatta sosialisatioprosessissa. Samastuminen muihin on usein tärkeä tässä oppimismuodossa. (Mezirow mt., 93.)

*Kolmas* oppimisen taso on oppiminen merkitysskeemojen transformaatioissa. Tällöin oppiminen kietoutuu oletusten reflektioon, kun oppija huomaa, että hänen uskomuksensa tai näkökantansa eivät enää toimi, ja kokee aiemman ymmärryksensä

puutteelliseksi. Usein muutkin merkitysskeemat, jotka johtuvat esimerkiksi samasta stereotyyppisestä roolista, muuttuvat samaan aikaan ja samalla tavalla. *Neljännessä* oppimisen tasossa oppija tulee kriittisen reflektion avulla tietoiseksi omista ennako-oletuksistaan ja asenteistaan, mikä saa aikaan niiden uudelleenmäärittelyn ja toimintaa ohjaavan merkitysperspektiivin muutoksen. (Mezirow 1991, 94.)

Itsereflektiivinen oppiminen tapahtuu merkitysskeemojen transformaatiossa. Kriittinen reflektio tuottaa uudistavaa oppimista, jonka prosessi on ennalta määrittelemätön ja yllätyksellinen sekä kouluttajalle että opiskelijoille (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 153). Oppija ei muodosta merkitysperspektiivejä yksin, sillä ne syntyvät vain sosiaalisissa konteksteissa. Mezirow tarkastelee reflektiota ja toimintaa kontekstisidonnaisesti, mutta ei halua asettua minkään yksittäisen toimintamuodon tukijaksi. Mezirowilla itseohjautuvuuden keskeinen näkökulma ja ehto on dialogi ja dialogiin osallistuminen. Itseohjautuva oppija kykenee vastavuoroiseen oppimissuhteeseen. Dialogin ydin ei kuitenkaan ole rikastuttava vuorovaikutus, vaan oppijan valmius muuttaa omia käsityksiään. (Mt., 29, 33, 79, 84.)

Reflektio tarkoittaa uskomuksiin liittyvien olettamusten arviointia, esimerkiksi kuinka oppija ratkaisee ongelmia tai arvioi totunnaisia toimintatapojaan. Reflektioon sisältyy aina kriittisyyden elementti, mutta termi kriittinen reflektio viittaa perusoletusten validisuuden kyseenalaistamiseen. Mezirowin mukaan olisi parempi käyttää käsitettä premissireflektio (premise reflection), sillä käsite viittaa nimenomaan niiden premissien arviointiin, joiden avulla ongelmat on asetettu tai määritelty. Tavallisesti oppimisessa kiinnitetään huomiota sen varmistamiseen, että ongelmanratkaisussa on toimittu oikein. Kun ihminen tulee kriittisesti tietoiseksi omista perusoletuksistaan, hän kyseenalaistaa vakiintuneet tapaan perustuvat toimintakäytännöt ja ajatusmallit sekä merkitysperspektiivit, joiden avulla hän on jä-



sentänyt ulkomaailmaa, muita ja itseään. Kriittisen reflektion avulla olisi mahdollista kyseenalaistaa esimerkiksi käsite *hyvä opettaja*. Kyseenalaistamiseen liittyy aina paljon uhkaa ja voimakkaita tunteita. Perspektiivin muutoksella on kognitiivinen, tunnepitoinen ja konatiivinen dimensio, ja sillä voi olla ulkoisia tai sisäisiä rajoituksia tai molempia. Rajoitukset voivat taas liittyä tilanteeseen kuuluviin tai psyykkisiin tekijöihin tai yksinkertaisesti väärään informaatioon tai toimintakyvyn puutteeseen. Perspektiivin muutos voi tapahtua joko yksilöllisesti tai yhteisöllisesti. (Mezirow 1990, 6.)

Ihminen tulee kriittisesti reflektiiviseksi kyseenalaistamalla käsiteltävän ongelman määritelmän, ja löytää ehkä uuden metaforan jonka avulla voi suunnata ongelmanratkaisuyrityksiään tehokkaammin kuin aikaisemmin. Tämä tärkeä henkilökohtaisen oppimisen dynamiikka on analoginen paradigman muutoksen prosessille, jota Thomas Kuhn kuvasi vallankumouksena tietees- sä. Merkittävimmät tähänastiset oppimiskokemukset aikuisuudessa sisältävät kriittistä itsereflektiota ja mahdollistavat sen tavan uudelleenarvioimisen, jolla yksilö on asettanut ongelmia ja suhtautunut havainnoimiseen, tietämiseen, uskomiseen, tunte- miseen ja toimintaan. (Mezirow 1999, 6–7.)

Vaikka reflektio voi olla integroitu osa päätöksentekoa tai prosessin kritiikkiä, kriittinen reflektio ei voi olla välittömän toimintaprosessin integroitu osa. Se vaatii tilaa, jossa voi arvioi- da omia merkitysperspektiivejään ja muuttaa niitä tarpeen tul- len. Siitä syntyy toimintaa. Kriittisessä reflektiossa ei tarkastella niinkään kysymyksiä kuinka, vaan miksi, sen avulla voi etsiä syi- tä ja seurauksia sille, mitä oppija tekee. Mezirowin mukaan ref- lektiivisyys ei sinänsä sisällä vielä pyrkimystä muutokseen ja ke- hitykseen. Muutos liittyy vasta kriittiseen reflektioon, joka syn- nyttää transformatiivista eli uudistavaa oppimista. (Mt., 7.)

Uudistavan oppimisen tuottamiseksi kouluttaja ei saa kiel- tää auktoriteettiasemaansa, vaan hänen tulee käyttää sitä edistä-

mään vapaata ja tasa-arvoista diskurssiin osallistumista. Opettajan tärkeä tehtävä on luoda dialogisia yhteisöjä, joiden avulla oppijat voivat toteuttaa rationaalista toimintaa. Opettajat, jotka edistävät sosiaalista kollektiivista toimintaa, osallistuvat oppijoiden kanssa yhteiskunnalliseen muutokseen toimintaoppimisen ja osallistavan toimintatutkimuksen avulla. Opettajan tulee toimia myös empaattisena provokaattorina ja roolimallina kriittiseen reflektioon (Mezirow 1991, 187, 204–205). Mezirowin mukaan kouluttajan tulee kehittää sosiaalisen toiminnan taitojaan kouluttamisen strategiassa ja taktiikassa. Opettajan tulee myös hallita uudistavia oppimistekniikoita ja oppimista edistäviä lähestymistapoja. (Mezirow 1995, 374, 377–379.)

## Toiminnallisen oppimisen periaatteet

Edellä olen esitellyt valitsemieni oppimisen tutkijoiden käsityksiä toiminnallisuudesta ja kokemuksellisuudesta oppimisessa. Tässä luvussa pohdin sitä, mitä yhteisiä periaatteita kuvaamieni teoreetikoiden lähestymistavoissa on ja miten niiden avulla voi määritellä toiminnallisen oppimisen. Klassikoiden lähestymistavoissa voi erotella kolme **perusteemaa**: toiminta, ryhmä ja reflektio. Tarkastelen näitä ja näihin kuuluvia elementtejä yksityiskohtaisemmin seuraavaksi.

### Toiminta ja toiminnallinen oppiminen

Oppimistoimintaan sisältyvinä yhteisinä elementteinä esittelemieni tutkijoiden lähestymistavoissa voi nimetä seuraavat periaatteet: kokonaisvaltainen toiminta, oppimisen aktivointi, älyllistämisen jättäminen hetkellisesti taustalle, mielikuvituksen käyttö sekä tässä ja nyt -hetki. Toiminnallisuus opetuksessa ei

tarkoita ajattelun eliminoimista, vaan kyse on toteutetusta toiminnasta, ei ulkoapäin aiheutettujen aistimusten vastaanottamisesta. Oppiminen etenee refleктоimalla, ajattelemalla, mutta ajattelu ei tarkoita vain mieleen suljettua ajattelua. Ajatukset ovat maailmaa muuttavaa toimintaa eikä ajattelua ja sen testaamista pidä eristää toiminnasta. Ajattelu on tapa ohjata ulkoista toimintaa; ajatukset ovat ennakoivia suunnitelmia, jotka toteutuvat rekonstruktioina todellisuuden aikaisemmista edellytyksistä. Aikaisempi kokemus tuottaa edellytykset, jotka herättävät ajatuksia ja jotka ajattelun on otettava huomioon. Ajatusten ytimenä on siis toiminta. Tietämisen ja tekemisen erillisyys katoaa, kun ymmärretään, että tiedolle välttämätön kokemus on mukana tiedon objektissa. Tämä mahdollistaa ja edellyttää teorian, jossa tietäminen ja toiminta ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa.

Toiminnallisuuden määrittelemisen yksiselitteisesti ei ole helppoa. Toisaalta toiminnallisuudella oppimisessa on tarkoitettu näkyvää, kinesteettistä toiminnallisuutta, kuten Morenolla, joka pohjaa toimintansa draaman keinoihin. Myös Dewey ja Kolb määrittivät toiminnallisuuden oppimisessa lähes tähän tapaan, vaikka molemmat käyttivät toiminnan rinnalla käsitettä kokemukselliset menetelmät (experiential learning methods tai experience-based education), joihin he yhdistivät sekä aktivoivat että toiminnalliset menetelmät. Dewey puhui vapaasta toiminnasta, jolloin oppimistilanteessa tehdään jotain käyttämällä käsiä ja kehon muita osia. Kolb taas viittaa toiminnallisista menetelmistä puhuessaan hyvin erilaisiin ja erilaista toimintaa edellyttäviin oppimistapoihin. Kolb mainitsi yliopisto-opetukseen sopivina kokemuksellisina menetelminä yhteistoiminnalliset harjoitukset, simulaatiot ja rooliharjoitukset.

Lewinillä toiminta perustui ryhmässä tapahtuvaan tietojen testaamiseen ja kokemusten reflektointiin sekä testaamiseen käytännössä. Mezirowilla toiminta liittyy kriittisen reflektion käsitteeseen, joka tekee toiminnan mahdolliseksi ja tuottaa

transformatiivista eli uudistavaa oppimista – mahdollistaa muutoksen. Oppimistilanteessa toiminnallisuus tarkoitti Mezirowilla lähinnä syvällistä dialogia, jonka tuloksena oppija on valmis toteuttamaan asenteiden, mutta myös ulkoisten ehtojen muutoksia. Toisaalta Mezirow korosti myös opettajan roolia sosiaalisten oppimisyhteisöjen luomisessa toimintaoppimisen periaattein.

Edellä mainittujen klassikoiden lähestymistavoissa oppiminen ei rajoitu vain substanssin hallintaan. Oppimisessa ajattelu ja toiminta yhdistyvät ja näin ollen se liittyy myös työtaitojen oppimiseen. Toiminnallisen oppimisen voi määritellä kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi, johon liittyy sekä uuden tiedon oppiminen että henkilökohtainen ihmisenä kehittyminen.

### *Oppimisen aktivointi*

Toiminnallisia menetelmiä käyttäessään törmää usein vastustukseen: toiminta ei voi kuulua tieteelliseen opetukseen. Kuitenkin jo Dewey ja Lewin korostivat sitä, että opetuksessa tulee yhdistää kokemuksen hankkiminen asiantuntijuuteen ja että osallistuminen toimintaan ja ohjattuun vuorovaikutukseen pienryhmissä johtaa paljon paremmin oppimiseen ja muutokseen kuin asiantuntijaluennon kuunteleminen. Moreno korosti todellisuuden luomista toiminnan avulla. Morenolaisessa lähestymistavassa vuorovaikutukseen liittyvät emotionaaliset, kognitiiviset ja käyttäytymiseen perustuvat elementit.

Kolbin mukaan oppimista aktivoidaan parhaiten tilanteessa, jossa opettaja ei vain tarjoile uusia ajatuksia, vaan ottaa käsittelyyn myös oppijoiden aiemmat käsitykset. Uusien ajatusten vastustus pohjaa niiden ristiriidasta jo olemassa olevien, aiemmin opittujen tietojen kanssa. Opettaja edistää oppimisprosessia auttamalla oppijoita nostamaan esiin asiaan liittyneitä teo-

rioitaan ja uskomuksiaan ja testaamaan niitä uudessa tilanteessa sekä integroimalla uusia ajatuksia oppijoiden uskomusjärjestelmiin. Kolbin mielestä toiminnalliset menetelmät eivät ole vain sarja viihdyttäviä temppuja kouluttajan työkalupakkiin, vaan niiden käytöllä tulee edistää tavoitteeseen pääsemistä - liittyipä tavoite sitten ryhmäprosessiin tai substanssin oppimiseen. Mezirowin mukaan kouluttajan tulee kehittää sosiaalisen toiminnan taitojaan kouluttamisen strategiassa ja taktiikassa ja käyttää uudistavia oppimistekniikoita ja lähestymistapoja opetuksessaan.

Aktivointi opetuksessa sisältyy olennaisesti kokemukselliseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Oppija konstruoi kaiken uuden tiedon ja luo itselleen oppimastaan merkitykset aiemman tietonsa pohjalta. Opettajan tehtävänä on auttaa oppimisen aktivoimisen avulla oppijoita tuomaan esille ja kyseenalaistamaan aikaisemmat tietonsa, asenteensa ja käsityksensä. Näin opettaja parhaiten mahdollistaa muutoksen ja uuden oppimisen.

### *Älyllistämisen jättäminen hetkellisesti taustalle*

Eräs yhdistävä piirre toiminnallisessa oppimisessä on se, että älyllistäminen jätetään taustalle toiminnan ajaksi ja että tunteita hyödynnetään oppimisessä. Esittelemäni oppimisen tutkijat korostivat sitä, että oppiminen edellyttää osallistumista toimintaan ja että liian aikainen asioiden älyllistäminen estää oppijoita saamasta asiasta omakohtaisen kokemuksen. Mezirow korosti, että kokemusten ja merkitysten älyllistäminen vie terän niiden affektiiviselta kokemiselta, ja tällöin niitä voidaan tarkastella viileän turvallisesti – ja samalla kapea-alaisesti. Opetuksessa ja oppimisessä älyllistäminen on hyvä hetkellisesti siirtää syrjään, jotta liian aikainen asian analysoiminen ei katkaisisi hedelmällistä ajatus- ja kehitysprosessia. Kolb korosti sitä, että reflektio on täs-

sä ja nyt tapahtuvaa kokemuksen tarkastelua vuorovaikutuksessa ja useasta eri näkökulmasta. Vasta käsitteellistämisvaiheessa reflektoitua asiaa analysoidaan ja tulkitaan ja siitä tehdään teoreettinen malli. Morenolaisen toiminnan teorian mukaan jakamisvaiheessa analysoiminen on kiellettyä kokemusten aidoksi yhteistoiminnalliseksi jakamiseksi ja tulevan prosessoinnin turvaamiseksi.

John Dewey pohti teorian ja käytännön erottamista toisistaan ja mitä siitä seuraa. Perinteisen opin mukaan järki voi tavoittaa muuttumattoman universaalin olevaisen. Missä taas on käytännön toimintaa, ovat mukana myös ihmiset ja ihmisten kokema pelko ja itseluottamuksen puute. Toiminta tapahtuu aina ainutlaatuisissa tilanteissa, jotka eivät koskaan ole täsmällisesti toistettavissa ja joista ei voi täydellisesti varmistua. Ajattelun avulla ihmiset ovat voineet ja voivat edelleen välttyä epävarmuuden vaaroilta. Samankaltaiseen perusteluun olen päätenyt pohiessani toiminnallisuuden käyttöä opetuksessa. Toiminnallisuudella katoaa älyllistämisen suoja eikä mikään ole varmaa eikä turvallista, ei opettajalle eikä opiskelijoille. Menetelmät eivät aina ole mukavia, vaan ne voivat tuntua myös ahdistavilta, sillä niissä on mukana myös ihmisenä kasvamisen aspekti.

### *Mielikuvituksen käyttö*

Toiminnallisiin menetelmiin liittyy myös mielikuvituksen käyttö. Mielikuvituksen merkitystä korostivat sekä Dewey, Lewin, Kolb, Moreno että Mezirow omissa lähestymistavoissaan. Lewinin mukaan toiminta ymmärretään prosessiksi, jonka ennustamiseksi on tunnettava kaikki, ei ainoastaan lähtötilanteessa vaikuttavat voimat. Lewinin mukaan kasvatus realismiuteen ei edellytä mielikuvituksen supistamista, vaan sen käyttöä: laajentamista ja rikastuttamista, jotta oppija pystyy näkemään kaikki

maailmaan sisältyvät mahdollisuudet, jotka voi ennalta nähdä vain kuvittelemalla ja todellistaa vain toiminnalla. Lewinin mielestä ihmisen kyvyistä saa realistisen kuvan vain tutkimalla, mitä ihmiset pystyisivät saamaan aikaan, jos he tuntisivat piilevät mahdollisuudet ja toimisivat niiden toteuttamiseksi esimerkiksi luomalla tarvittavia kognitiivisia elementtejä mielikuvituksensa avulla. On liikuttava epärealistisella tasolla, jotta voidaan kuvata kohdetta realistisesti.

Kolb korosti, ettei reflektio voi koskaan olla objektiivista, sillä siinä on aina mukana mielikuvitus eikä ihmisen sisäinen kokemus voi koskaan olla reagointia vain ulkoiseen maailmaan. Morenolla mielikuvituksen käyttö liittyy *ikään kuin* –periaatteen eli draamalliseen laatuun. Dewey korosti, että ongelmanratkaisuun on tuotava mukaan aineistoa, jota itse tilanteessa ei ennestään ole. Mielikuvituksen käyttö, vertaaminen jo tiedossa oleviin asioihin, on ensimmäinen askel. Mielikuvitus ei kuitenkaan johda täydelliseen tietoon ennen kuin toteutetaan jokin ulkoinen kokeellinen toimi, jolla tilannetta järjestellään ja siihen liitetään muita todellisuuden aineksia. Mezirow korosti luovuuden ja itsensä toteuttamisen kehittyvän, kun muunnetaan ihmisen kriitikkömmästi omaksuttuja havaitsemis-, ajattelu-, muistamis-, ja ongelmanratkaisutapoja. Käsiteltävien ongelmien kyseenalaistamisessa ja ongelmanratkaisussa käytettävänä menetelmänä Mezirow painotti kuvitteluun perustuvaa metaforatyöskentelyä.

Tieteellisessä opetuksessa kuvittelua ja mielikuvitusta ei useinkaan hyväksytä keskeiseksi oppimista edistäväksi periaatteeksi. Kuitenkin oppimisessa kuvittelutaso ja sen tutkiminen ovat tärkeitä erityisesti sen vuoksi, että oppija usein niiden avulla tuottaa itse ne kognitiiviset lisäelementit, joita jokin asia toteutuakseen vaatii ja jotka edistävät ongelmanratkaisua. Mielikuvituksen hyödyntämistä oppimisessa voi toteuttaa monella eri tavalla, esimerkiksi draamatyöskentelyllä tai yksinkertaisesti

mielikuvien avulla tai metaforilla, jolloin voidaan käyttää yksinkertaisia symboleita. Kuvittelun avulla oppijoiden on mahdollista löytää asioihin uusia merkityksiä ja nähdä ne henkilökohtaisemmalla ja kokonaisvaltaisemmalla tavalla.

### *Tässä ja nyt -hetki*

Toiminnallisessa oppimisessa on myös tärkeää olemassaolon *tässä ja nyt* -periaate. Lewin korosti, että tässä ja nyt riittää ihmisen elämysmaailman kartoittamiseen. Myös muut teoreetikot, erityisesti Moreno ja Kolb, korostivat tässä ja nyt -hetken merkitystä toiminnallisessa oppimisessa. Toiminta ja sitä seuraava reflektio toteutetaan tilanteessa, jossa menneisyyden ja tulevaisuuden tasot ovat tässä paikassa ja tällä hetkellä. Ajan käsittely siirretään tähän hetkeen, vaikka se olisikin syntynyt oppijan elämänsä historiassa.

Tässä ja nyt -hetki oli aikoinaan, esimerkiksi Morenon ja Lewinin sitä kehitellessä, merkittävä oivallus. Tässä ja nyt -hetken käyttäminen laiminlyödään opetuksessa suotta. Sen avulla oppija saa mahdollisuuden kyseenalaistaa omia oletuksiaan ja merkitysperspektiivejään ja saavuttaa yhteys siihen kontekstiin, jossa hän on luonut aiemmat merkityksensä.

### Ryhmä ja ryhmän hyödyntäminen

Ryhmän ja vuorovaikutuksen merkitys korostuu kaikkien klassikoiden lähestymistavoissa. Siihen kuuluvat elementit voi jakaa ryhmän yhteistoiminnalliseen hyödyntämiseen ja opettajan rooliin ryhmätoiminnan johtajana. Toiminnallisiin menetelmiin liittyy ryhmän käyttö ja dialogisuus oppimisessa. Deweyllä, Lewinillä ja Morenolla ryhmän käyttö toiminnallisessa oppi-



misessa on keskeistä. Kolb ja Mezirow painottavat ryhmän hyödyntämisen mahdollisuuksia korostamalla dialogisuutta oppimisessa. Esimerkiksi Mezirow korosti, että itseohjattu oppiminen ei ole mahdollista ilman dialogissa tapahtuvaa merkitysperspektiivin muutosta ja oppijoiden keskinäistä, vastavuoroista oppimissuhdetta. Tämän vuoksi opetus tulee toteuttaa dialogisissa ryhmissä ja kollektiivisessa sosiaalisessa toiminnassa. Kolbin mukaan reflektiovaihe täytyy toteuttaa dialogissa, ja tiedon käsitteellistäminen edellyttää kommunikaatiota ja sen julkista ja dialogissa tapahtuvaa esittelemistä muille. Vastavuoroinen oppimissuhde on siten esillä myös Kolbin teoriassa. Teoreetikot tähdentävät ihmisen henkilökohtaisen kasvun tapahtuvan vain yhteisöllisesti.

Ihmisen identiteetti ja yksilöllisyys kehittyvät vain vuorovaikutuksessa ja muilta saadun palautteen avulla. Monet ryhmädynamiikan aspektit on mahdollista oppia vain kokemuksen kautta. On aivan eri asia kuunnella luento esimerkiksi ryhmäilmiöstä kuin kokea ryhmäilmiö itse osallistumalla ryhmän toimintaan. Yksilön henkinen status täytyy ymmärtää sosiaalisen elämän funktiona, jota ilman yksilön tietoisuus ei voi kehittyä. Me tulemme itseksemme sosiaalisen elämän prosessissa ja voimme ymmärtää itsemme vain suuremman prosessin osina. Me esimerkiksi arvioimme menestymisemme ja epäonnistumisemme suhteessa sosiaaliseen kontekstiin. (Silén 2000, 39.) Jokainen oppii parhaiten ryhmässä, mutta myös itseopiskeluvaiheessa oppija ajattelee yhteisesti tuotetun kielen avulla ja pohtii vuorovaikutuksessa syntyneitä kysymyksiä ja tehtäviä.

### *Ohjaajan toiminta ryhmän johtajana*

Kaikki edellä mainitut teoreetikot korostivat ryhmän johtamisen ja ohjaamisen ja sosiaalisen kontrollin (pelisäännöt) keskeis-

tä merkitystä opetuksessa ja toiminnallisessa ohjaamisessa. Lewin (1943) totesi toisen maailmansodan aikaan, ettei ole toivoa paremman maailman luomisesta ilman syvempää tieteellistä ymmärrystä ryhmän johtamisen, kulttuurin ja muiden sen olennaisten piirteiden toiminnasta. Lewin korosti sitä, että ohjaajan on kiinnitettävä ryhmän johtamiseen jo ryhmän muodostumisvaiheessa paljon huomiota, koska ryhmäkäyttäytymistä on vaikea muuttaa myöhemmin ja sosiaalista kontrollia on vaikea saada ryhmään, ellei se ole ollut mukana alusta saakka. Opettaja toimii ryhmätoimintojen johtajana ja säilyttää etäisyyden oppijoihin kyetäkseen näkemään, mitä ryhmässä tapahtuu. Deweyn mukaan auktoriteetin osoittaminen ja sosiaalisesta kontrollista huolehtiminen on välttämätöntä, mutta ohjaajan tulee tehdä se ryhmän intressien puolesta, ei henkilökohtaisen vallan osoitukseksi.

Morenon mukaan ohjaaja ei osallistu itse toimintaan, vaan toimii kuin orkesterin johtaja: hän ei soita itse mitään instrumenttia, vaan ohjaa, johtaa ja havainnoi. Kolb korosti opettajan moniroolisuutta. Opettajan rooli on kaikissa tunne-, havainto-, symboli- ja toimintaorientaatioissa keskeinen. Opettajan tulee kyetä siirtymään roolista toiseen, myös ohjaajan roolista tiedolliseksi auktoriteetiksi. Mezirowin mukaan opettaja ei saa kieltää auktoriteettiasemaansa, vaikka hän ei harjoitakaan auktoriteettia henkilökohtaisesti, vaan ryhmän edun nimissä vapaan ja tasa-arvoisen dialogin edistämiseksi. Mezirow korostaa sitä, että ohjaajan on tärkeää tukea oppijoita niiden viirtekehysten ja oletusrakenteiden tunnistamisessa, jotka vaikuttavat heidän tapansa havaita, ajatella, päättää, tuntea ja toimia kokemuksensa nojalla.

Opettajan ja oppimisen ohjaajan tulee kyetä toimimaan ryhmätoiminnan johtajana – auktoriteettina – mikä ei tarkoita autoritäärisyyttä, vaan sitä, että hän kantaa vastuun sekä oppimis- että ryhmäprosessista. Opettajan vastuulla on sosiaalisesta

kontrollista eli ryhmätoimintaa edistävästä pelisäännöistä huolehtiminen. Ohjaajan tulee myös kyetä tekemään oppimista edistäviä interventioita silloinkin kun ne eivät ole helppoja, kuten konfrontaatio ryhmässä.

## Reflektio ja yhteistoiminnallisuus

Reflektio oppimisessa ja oppimisen tuottajana on kaikilla teoreetikoilla keskeisesti mukana oleva periaate. Siitä voi erottaa yhteistoiminnallisen reflektion ja yhteistoiminnallisen palautteen. Reflektio ja toiminnallisuus yhdessä edistävät kykyä itseohjautuvuuteen. Reflektiivisen ajattelemisen kehittymistä tukee Deweyn mukaan se, että jokaista uskomusta ja tiedon oletettua muotoa pohditaan aktiivisesti ja huolellisesti. Lewinin mukaan oppiminen on tehokkainta ryhmissä, joissa jäsenet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, ja joissa he voivat yhdessä reflektoida keskinäisiä kokemuksiaan. Tällä tavoin ryhmän jäsenet voivat sytyttää toistensa luovuuden.

Moreno kuvasi oppimista kehänä, jossa hän erotti jakamisen, joka tarkoittaa toiminnan tuottamien emootioiden käsitteilyä ja yhteistoiminnallista dialogia ja sen avulla tapahtuvaa ryhmän jäsenten liittymistä toisiinsa ja prosessoinnin, joka tarkoittaa opitun älyllistä jäsentämistä ja integraatiota. Morenolla jakaminen on hyvin lähellä kolbilaista reflektiota ja prosessointi analysointia. Myös Kolb korosti dialogisuuden välttämättömyyttä reflektiossa. Mezirowin mukaan merkittävimmät oppimiskokemukset aikuisuudessa sisältävät kriittisen itsereflektion elementin ja mahdollistavat sen tavan uudelleen arvioimisen, jolla olemme asettaneet ongelmia ja suhtautuneet havainnoimiseen, tietämiseen, uskomiseen, tuntemiseen ja toimintaan. Kriittinen reflektio luo uudistavaa oppimista, jonka prosessi on ennalta määrittelemätön ja yllätyksellinen sekä kouluttajalle että

opiskelijoille. Mezirowin mukaan reflektio ja toiminta ovat dialogisessa suhteessa toisiinsa, mutta eivät toistensa vastakohtia.

Jokainen teoreetikko korosti ryhmässä tapahtuvan reflektion merkitystä oppimisen kannalta. Uuden tiedon jakaminen esimerkiksi runsaan luento-opetuksen avulla ei tuota oppimista, vaikka opettaja kuinka ”keskusteluttaisi” kuulijoitaan. Tiedollisen opetuksen tulee toimia resurssina oppijoiden keskinäiselle dialogille, jossa jokainen saa mahdollisuuden kuunnella ja myös kuulla muiden luomat oppimismerkitykset ja jakaa oppimansa muiden kanssa.

### *Yhteistoiminnallinen palaute*

Jatkuvan palautteen antamisen ja vastaanottamisen organisointi on opetuksessa erittäin tärkeää. Jotta saadaan kokonaisvaltainen hyöty oppimisesta, oppija täytyy ohjata kiinnittämään huomiota toiminnan teorioihinsa, tietoon, asenteisiin, havaintoihin itsestä ja sosiaalisesta ympäristöstä ja käyttäytymismalleista. Tämä onnistuu siten, että suoritusta arvioidaan jatkuvasti ja annetaan siitä palautetta. Lewinin ja Deweyn mukaan oppimisen perusta on keskinäisessä palautteessa ja toiminnan jatkuvassa arvioinnissa. Lewin korosti oppijoiden ja tutkijoiden vuorovaikutusta ja keskinäistä palautetta merkittävänä oppimistilaisuutena kaikille osapuolille. Vuorovaikutuksen ja palautteen avulla toiminta, tutkimus ja oppiminen yhdistyvät ja tutkiva oppiminen mahdollistuu. Myös Kolb, Mezirow ja Moreno korostivat sitä, että palaute muodostaa perustan toiminnan jatkuvalla prosessille ja sen arvioinnille. Palautteen katsotaan mahdollistavan tämän toiminnan vaikutusten arvioinnin.

Palautteen merkitystä ja hyödyntämistä oppimisen kannalta aliarvioidaan usein, vaikka se on oppimisen edellytys. Opettaja ei saa olla ainoa, joka antaa palautetta, vaan hänen tulee orga-

nisoida oppijat sekä itsearviointiin että vertaispalautteeseen. Myös palautteen antaminen toimii tehokkaana oppimiskokemuksena, ei vain sen vastaanottaminen. Opettajan tulee luoda ryhmään sellainen ilmapiiri, että myös korjaavan palautteen antaminen mahdollistuu ryhmässä. (Ks. Öystilä 2002.)

Deweyn, Lewinin, Morenon, Kolbin ja Mezirowin teorioista ja malleista voidaan siis vetää yhteen seuraavat toiminnallisen oppimisen periaatteet:

#### *Toiminta*

- kokonaisvaltainen toiminta
- oppimisen aktivointi
- älyllistämisen jättäminen hetkellisesti taustalle
- mielikuvituksen käyttö
- tässä ja nyt -periaate

#### *Ryhmä*

- ryhmän hyödyntäminen
- ohjaajan rooli ryhmätoiminnan johtajana

#### *Reflektio*

- yhteistoiminnallinen reflektio
- yhteistoiminnallinen palaute

## Toiminnallisen opetuksen haasteet

Yliopisto-opetukseen sopivia toiminnallisia menetelmiä on valtavasti ja niitä voi jokainen opettaja kehittää itse lisää. Luentoakaan ei sellaisenaan voi luokitella passiiviseksi, sillä hyvä luento edellyttää opiskelijoilta intensiivistä henkistä toimintaa. Luenolla on oma paikkansa yliopisto-opetuksessa, mutta luento-

opetus kannattaa yhdistää dialogisuuteen ja toiminnallisuuteen, mikä mahdollistaa yhteistoiminnallisen reflektion ja aidon tutkivan oppimisen. Tutkiva oppiminen on prosessi, jossa ongelmaan haetaan vastausta järjestelmällisesti etsimällä merkityksellistä uutta tietoa dialogisessa vuorovaikutuksessa ja erilaisista tiedonlähteistä. Tutkivassa oppimisessa ongelma on luonteeltaan sellainen, jota ei voi ratkaista aikaisemmin hankitun tiedon varassa.

Pienryhmäopetuksen lisäksi luento-opetuksessakin tulee edistää tutkivaa oppimisotetta perustamalla luento ongelmanratkaisuun. Luento toimii tällöin resurssiopetuksena ja yhtenä tiedonhankinnan muotona, jota edeltää ja seuraa yhteistoiminnallinen oppiminen. Toiminnan yhdistäminen luento-opetukseen tulee organisoida huolellisesti, jotta se ei jää strukturoimattomaksi keskusteluksi ja jotta kaikki osallistuvat toimintaan. Olennaista on oppijoiden aktiivinen henkinen työskentely, jonka avulla he rakentavat oppimastaan merkityksiä itselleen. Opettaja pääsee tähän tavoitteeseen parhaiten yhdistämällä opetuksensa oppijoiden aktiivisen toiminnan, reflektion ja sitä seuraavan analysoinnin ja palautteen.

Usein toiminnallisilla menetelmillä tarkoitetaan toiminnallisia pienryhmä- ja draamamenetelmiä. Toisaalta puhutaan aktiivista menetelmistä, jotka usein ovat myös toiminnallisia. Toiminnallisuus tarkoittaa oppijan kokonaisvaltaisen kokemuksen hyödyntämistä oppimisessa. Toiminnallisessa metodissa ongelmaa ei heti rationalisoida eikä analysoida, vaan jatketaan sen prosessimaista käsittelyä, esim. esitetään se. Ihminen pyrkii luonnostaan ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan toiminnallisesti, sillä käsiteltävä asia tulee todellisemmaksi, kun jokin mielikuva prosessoidaan kokonaisvaltaisesti. Toiminnallisuus ylläpitää prosessia ja sitä seuraavaa analysointivaihetta. Toiminnalliset menetelmät eivät ole leikkimistä, vaan niiden täytyy edistää oppimista ja tavoitteeseen pääsyä. Vuorovaikutus ja dialogi ei saa

olla itsetarkoitus, vaan fokuksen tulee olla oppijan kokonaisvaltaisessa ja henkilökohtaisessa kehittämisessä

Ryhmässä oppiminen on erittäin tärkeää reflektiotaitojen kehittymisen kannalta, sillä se edellyttää opiskelijalta alituista uuteen sopeutumista ja valintojen tekemistä sekä palautteen antamista ja vastaanottamista. Reflektio täytyy yhdistää toimintaan, sillä yhteistoiminnallinen reflektio on mahdollista vain, jos se vuorottelee toiminnan kanssa, ja jos sitä käytetään organisoimaan sitä, mitä on saavutettu toiminnan aikana. Yhteinen dialoginen reflektio synnyttää uutta, luo uudistavaa oppimista eikä sen paremmin opettaja kuin oppijakaan voi aina valmistautua prosessiin. Heidän täytyy olla valmiita kohtaamaan uusi ja tuntematon, ja se voi herättää ahdistusta sekä opettajassa että oppijoissa. Toiminnallisuuden etu on siinä, että sen avulla osanottajat saavat asiasta omakohtaisen kokemuksen, jota reflektiovaihe edellyttää. Osanottajat ovat kokonaisvaltaisesti läsnä, kun älyllistämisen keino ja suoja jäävät taustalle. (Öystilä 2001, 43.) Ryhmän hyödyntämisen ovatkin yhä useammat yliopisto-opettajat ottaneet haasteekseen: monille yliopisto-pedagogiikkaan perehtyneille opettajille ryhmäprosessin hallitsemisesta on tullut opettajuuden tärkein kehittämisaalue (ks. Öystilä 2002, 110).

Toiminnallisessa opetuksessa oppijan aiemmat tiedot, kokemukset ja käsitykset oppimisen kohteesta nostetaan esille ja näin taataan jokaisen oppijan mahdollisuus konstruoida uusi tietämys nojaten vanhaan tietorakenteeseen. Tällä tavoin oppija saa mahdollisuuden kyseenalaistaa vanhat käsityksensä. Toiminnallinen opetus on aktivoivaa ja vastuu oppimisesta siirretään opiskelijalle. Toiminnalliset opetusmenetelmät perustuvat toisaalta prosessipainotteiseen ajatteluun ja toisaalta tiedon rakentelua painottavaan, konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen nähdään tiedon aktiivisena tuottamisena. Vastuu oppimisesta on oppijalla, ja opettajan päätehtävä on toimia ryhmätoiminnan johtajana.

Yliopisto-opetuksessa oppijoiden kokonaisvaltaista kehittymistä vaalivien lähestymistapojen käyttö edellyttää opetussuunnitelmalta niiden osa-alueiden tunnistamista ja johtamista, jotka vaikuttavat oppimisprosessiin. Jokaista oppimisympäristö-orientaatiota voidaan seurata havainnoimalla tekijöitä, joita ovat opetuksen tavoite, informaation lähde ja käyttö, oppijan käyttäytymistä ohjaavat tekijät, opettajan rooli sekä palautteen antaminen. Useimpia näistä seikoista ohjaavat yliopistohallinto, tiedekunnat, laitokset ja yksittäiset opettajat, ja useimmat näihin seikkoihin liittyvät päätökset tehdään ennen opetustilanteessa tapahtuvaa vuorovaikutusta. (Ks. Kolb 1984, 197–198.) Opettajan käyttämiä lähestymistapoja ohjaavat näin ollen opetuksen tavoitteet, osanottajien lukumäärä, tila, resurssit ja muut ulkopuoliset seikat. Toiminnallisen oppimisen periaatteiden tulisi olla mukana jo opettajien ja tutkijoiden yhteistyössä, kun he kehittävät opetussuunnitelmia ja opetusta.

### *Lähteet*

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 1997. Helsinki: Hakapaino.
- Blatner, A. 1997. Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa. Psykodraaman ja sosiodraaman tekniikat käytäntöön sovellettuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Campbell, J. 1995. Understanding John Dewey. Nature and Cooperative Intelligence. Chicago and La Salle: Open Court Publishing Company.
- Dewey, J. 1933 (1960). How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Lexington, Massachusetts: D. C. Heath and Company.



- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. 1964. *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. 1991 (1938). *Logic. The Theory of Inquiry. The Later Works of John Dewey, Volume 12*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. 1999. *Pyrkimys varmuuteen. Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta*. Tampere: Tammer-Paino. *Alkuteos John Dewey. 1929. The Quest for Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action*.
- Eskola, A. 1985. *Peroonallisuustyypeistä elämäntapaan. Persoonallisuuden tutkimuksen metodologisia opetuksia*. Juva: WSOY.
- Holmes, P. & Karp, M. 1991. *Psychodrama. Inspiration and Technique*. London and New York: Tavistock/Routledge.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. 1987. *Joining together. Group Theory and Group Skills*. Prentice-Hall International, Inc.
- Kalliola, S. 1996. *Lewiniläinen ryhmäpäättös kunnallishallinnon työyhteisöissä*. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja T 15/1996.
- Kellermann, P. F. 1986. *Therapeutic aspects of psychodrama. Doctoral Dissertation. Department of Psychology, University of Stockholm*.
- Kellermann, P. F. 1992. *Focus on Psychodrama. The Therapeutic Aspects of Psychodrama*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Lewin, K. 1935. *A dynamic theory of personality. Selected papers*. New York and London: McGraw-Hill.
- Lewin, K. 1942. *The Relative Effectiveness of a Lecture Method and a Method of Group Decision for Changing Food Habits*. Mimeographed. Committee on Food Habits. Washington D.C.: National Research Council.

- Lewin, K. 1943. Defining the Field at a Given Time. In D. Cartwright (ed. 1975) *Field Theory in Social Sciences. Selected Papers by Kurt Lewin* (second ed.) Connecticut: Greenwood Press.
- Lewin, K. 1947. *Frontiers in Group Dynamics II. Channels of Group Life: Social Planning and Action Research. Human Relations. Studies towards the Integration of the Social Sciences. Vol. 1, Nro 2, 141-292.* The Tavistock Institute of Human Relations. London. The Research Center for Group Dynamics, Cambridge, Mass.
- Lewin, K. 1948. *Resolving Social Conflicts. Selected papers on group dynamics.* Edited by Gertrud Weiss Lewin. New York: Harper & Brothers. 201-216.
- Lewin, K. 1951. *Field Theory in Social Change.* Edited by Dorwin Cartwright. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Lewin, K. 1958. *Group Decision and Social Change.* Teoksessa Maccoby, E.E., Newcomb, T.M. & Hartley, E. (Eds) *Readings in Social Psychology.* Third Edition. New York: Henry Holt and Company. 197–211.
- Mezirow, J. 1985. *A critical theory of self-directed learning.* S. Brookfield (ed.) *Self-directed learning: from theory to practice. New directions for continuing education.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. 1990. *How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning.* San Francisco and Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning.* Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. 1995. *Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä.* Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Miettinen, Reijo. 1998. *Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa.* *Aikuiskasvatus* 2/1998.

- Moreno, J. L. 1959. Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Moreno, J. L. 1964. The Third Psychiatric Revolution and the Scope of Psychodrama. Group Psychotherapy.
- Moreno, J. L. 1977. Psychodrama. First Volume. New York: Beacon House.
- Moreno, J. L. 1978. Who shall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama. New York: Bacon House Inc.
- Moreno, J. L. 1985. Psychodrama. Vol. I-II. Fourth Edition. New York: Beacon House.
- Nieminen, S. ja Saarenheimo, M. 1981. Morenolainen psykodraama. Historiallinen ja filosofis-psykologinen analyysi. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Näslund, Johan. 1998. Lewin och dynamisk Gruppsykologi. En jämförelse och diskussion om dynamisk gruppsykologi och ledarens konsultroll. K. Granström, S. Jern, J. Näslund & D. Stiwne. Grupper och gruppforskning. FOG Samlingsvolym 1. Linköpings universitet.
- Poikela, E. (toim.) 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press.
- Silén, C. 2000. Mellan kaos och kosmos – om eget ansvar och självständighet i lärande. Linköping: Parajett AB.
- Williams, A. 1989. The Passionate Technique. Strategic Psychodrama with Individuals, Families and Groups. Tavistock/Routledge: London and New York
- Öystilä, S. 2001. Ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opetuksen haasteena. 2001. Teoksessa E: Poikela & S. Öystilä. Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press.
- Öystilä, S. 2002. Ongelmakohtat ryhmän ohjaamisessa. Teoksessa E. Poikela. 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press.