



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-201406061630>

Author(s):	Korhonen, Vesa; Nummenmaa, Anna Raija
Title:	Ryhmä ohjauksen voimavarana
Main work:	Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa
Editor(s):	Soini, Tiina; Pyhältö, Kirsi
Year:	2012
Pages:	184-204
ISBN:	978-951-44-8971-6
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
School /Other Unit:	School of Education
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201406061630

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.

RYHMÄ OHJAUKSEN VOIMAVARANA

Vesa Korhonen ja Anna Raija Nummenmaa

Johdanto

Ohjaukseen kiinteästi liittyvä kysymys on, kuinka itsenäisesti tohtoriopiskelija pystyy tai haluaa työskennellä ja kuinka paljon tutkija hyötyisi ryhmästä tohtoriopintojensa ja väitöskirjantekoprosessinsa aikana (Peura 2008). Väitöskirjan ohjauksen perustaso on useimmilla tieteenaloilla henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Myös tohtoriopiskelijat kokevat henkilökohtaisen ohjauksen tutkimuksen keskeisenä työmenetelmänä (Nummenmaa & Soini H. 2008, 54–56). Ohjauskeskustelu on kuitenkin vain yksi akateemisen ohjauksen foorumi, ja sen merkitys vaihtelee kunkin tieteenalan käytäntöjen, tutkimustehtävien ja opiskelijan opintojen vaiheen mukaan.

Toinen merkittävä akateemisen ohjauksen foorumi ja väitöskirjaprosessia usein merkittävällä tavalla kannatteleva toimintamuoto on vertaisryhmien kokoontuminen, kuten oman tutkimusryhmän tapaa-
miset ja jatko-opiskelijoiden yhteiset seminaarit. Nämä vertaisryhmät yhdessä henkilökohtaisten ohjauskeskustelujen kanssa muodostavat ohjauksen kannalta tärkeän primääritiedeyhteisön, joka monilla tieteenaloilla voi olla myös kansainvälisiin kontakteihin perustuva.

Ne mahdollistavat tohtoriopiskelijoille monipuolisen tiedeyhteisön toimintaan osallistumisen sekä tieteellisten käytäntöjen yhteisen kehittämisen ja luovat näin myös pohjaa tieteellisen asiantuntijan identiteetin kehittymiselle (vrt. Wenger 1998). Erityisesti sellaisissa ryhmissä, joissa ei ole yhteistä tutkimusteemaa, ohjaajan haasteena on saada tutkimusryhmä hahmottamaan tieteellisen asiantuntijuuden kannalta yhteiset tavoitteet ja motivoida opiskelijat toimimaan ryhmän jäsenenä näiden tavoitteiden suunnassa, vaikka ne eivät näyttäisikään suoraan edistävän oman väitöskirjan valmistumista.

Tiedemaailman asiantuntijakäsityksessä on pitkään korostunut yksilöllinen asiantuntijuus, vaikka käsitys tiedeyhteisöstä tieteellisen tiedon subjektina on sellaisenaan jo vanha ajatus (Ylijoki 1998). Asiantuntijuustutkimuksessa on viime vuosikymmenen aikana kiinnitetty enemmän huomiota asiantuntijuuden yhteisölliseen rakentumiseen ja asiantuntijuuden kehittymistä sääteleviin motivationaalsiin, sosiaalisiin, kognitiivisiin ja emotionaalsiin prosesseihin. Yksilöiden tutkimisesta on siirretty tarkastelemaan ryhmiä ja sosiaalisia verkostoja erilaisissa oppimisympäristöissä. (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004; Wenger 1998.) Tieteellinen työ ja asiantuntijuus ymmärretäänkin enenevässä määrin yhteisöjen, verkostojen ja organisaatioiden kyvyksi ratkaista ongelmia ja luoda uutta tietoa. On yhä harvinaisempaa, että asiantuntijat toimivat yksin analysoidessaan työtilanteita, ratkaistessaan työhön liittyviä ongelmia ja kehittäessään työtään. Työelämä edellyttää entistä useammin tieteenalojen rajoja rikkovaa, monitieteistä ja jaettua asiantuntijuutta. Hyvien kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen hallinnasta on tullut tieteellisen asiantuntijuuden merkittävä osaamisalue (Tynjälä & Nuutinen 1997, 184). Tämä on myös asiantuntijakoulutuksen haaste; opetuksen pedagogisiin prosesseihin on syytä rakentaa aineksia, joissa yhteisöllisyyteen ja yhteiseen tiedonmuodostukseen voidaan oppia.

Yhteisöllistä toimintaa ja siinä syntyvää älykäästä toimintaa on kuvattu muun muassa *yhteisöllisen kumppanuuden* käsitteellä: tikapuiden rakentamisena, jonka varassa tiiviisti keskenään vuorovaikutuksessa

olevat osanottajat voivat ratkaista vaikeampia ongelmia kuin heille yksin olisi mahdollista (Hakkarainen ym. 2004). Vera John-Steinerin (2000) mukaan merkittävät tieteelliset ja taiteelliset saavutukset perustuvat pitkäaikaiseen ja tiiviiseen opettajien ja oppilaiden, tutkijakollegoiden, läheisten työtovereiden, tutkijayhteisöjen tai luovaa työtä tekevien pariskuntien yhteistyöhön. Oman osaamisen kehittämisessä on oleellisen tärkeää olla mukana verkostoissa ja vuorovaikutuksessa toisten osaajien kanssa. Ryhmissä osallistujat rakentavat toisilleen tikapuita ja täydentävät toistensa osaamista: tikapuut voivat olla käsitteellisiä, toiminnallisia, sosiaalisia ja emotionaalisia. Yhteisöllisesti rakennetussa vertaistyöskentelyssä osallistujien kokemusten jakamisen seurauksena painopiste siirtyy myös enemmän kohti ohjattavien koko elämäntilanteen tarkastelua. Parhaimmillaan vertaistyöskentely ja ohjaus kykenee edistämään tieteellistä asiantuntijuutta integroimalla opiskelijoiden omaan kokemukseen perustuvaa tietoa tutkittavaa ilmiötä koskevaan teoreettiseen ja käsitteelliseen tietoon (Eteläpelto 1997).

Vaikka ryhmän merkitys oppimisen ja asiantuntijuuden kehittämisen resurssina on tunnustettu ja laajasti tutkittu asia, ryhmän ja vertaissuhteiden merkitys opiskelun tukena ja oppimisen resurssina on toistaiseksi hyödynnetty vain vähän virallisen ohjauksen tukena (Micari, Streitwieser & Light 2006; Nummenmaa & Lautamatti 2004; Soini H. 2008). Tohtorikoulutus ja väitöskirjatyön työprosessit nähdään edelleen hyvin painokkaasti ohjattavan ja ohjaajan välisen kahdenkeskisen ohjaussuhteen kautta rakentuvana (esim. Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk & Wubbels 2009). Vallitsevalle yksilökeskeiselle ohjaukskulttuurille on kuitenkin syntynyt vaihtoehtoisia ja laajentavia näkemyksiä, joissa vaaditaan esimerkiksi sellaisia vertaisoppimisen ja -työskentelyn työtapoja, mitkä akateemisessa tutkimustoiminnassa ja tutkimusryhmissä ovat muutenkin tyypillisiä (Boud & Lee 2005; Boud, Cohen & Sampson 2001). Vertaisryhmän merkitys tulee painokkaimmin esille oppimis- ja työprosesseihin liittyvien kokemusten tuottajana ja oppimista tukevien suhteiden ja

verkostojen rakentajana. Tässä voidaan palata vertaisohjauksen määrittelyn äärelle, missä usein lähdetään siitä, että vertaisryhmän jäsenillä on oman kokemushistoriansa perusteella sellaista asiantuntemusta ja tietämystä, mistä muut ryhmän jäsenet voivat hyötyä (Topping & Ehly 2001; Soini H. 2008). Keskeinen kysymys vertaisryhmien hyödyntämisessä on se, kuinka ohjaaja voi tavoitteellisesti rakentaa yhteisöllistä oppimisympäristöä työprosessien ja oppimisen tueksi (Boud ym. 2001).

Vertaisryhmien työskentelyssä on mahdollista tukea ammatillisen identiteetin kehityksen kannalta tärkeitä osa-alueita, kuten autonomiaa ja oma-aloitteisuutta, opiskelijan tunnetta omasta pätevyydestä ja osaamisesta, sekä osoittaa yhteisöllisen työskentelyn hyödyllisyys akateemisen asiantuntijuuden rakentumisessa (Nuttin 1984; Ryan & Deci 2000; Boud ym. 2001; Krapp 2005). Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että ohjausta tarkastellaan kokonaisvaltaisesti ja otetaan huomioon yhteistoiminnallista oppimista edistävien rakenteiden ja roolien merkitys ohjaustilanteiden suunnittelussa ja toteutuksessa (Soini H. 2008).

Ryhmän rakentumisen ja ryhmäprosessin avainalueita

Vertaisryhmiä tohtorikoulutuksessa muodostuu sen perusteella kuinka kiinteästi ja suunnitelmallisesti ne toimivat ja miten ryhmiä ohjataan (esim. Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2000; Repo-Kaarento 2007). Vertaisryhmien näkökulmasta voidaan puhua satunnaisista ja tavoitteellisista vertaisryhmistä tai verkostoista, jotka ovat esimerkiksi tohtoriopiskelijoiden oma-aloitteisemmin muodostamia ja joille on annettu enemmän vastuuta työprosessien edistämisessä. Vaihtoehtoisesti voidaan puhua strukturoidummin ohjatuista ryhmistä, jotka ovat teemallisesti tietyn erityisalueen ympärille muotoutuneita, projektiluontoisia (kuten tutkimusryhmät) tai tietyn ohjaajan (tai

ohjaajaparien) ohjauksessa toimivia pienryhmiä. Keskeinen lähtökohta on se, nähdäänkö ryhmän tuottavan lisäarvoa yksilöllisten väitöskirjaan tähtävien työprosessien edistämisessä ja miten ryhmän toiminta organisoituu tämän tavoitteen ympärille?

Pienryhmissä vaikuttavat niiden tarkoituksesta riippumatta tietyt ryhmän rakentumiseen ja ryhmäprosessiin liittyvät voimat, jotka edelleen vaikuttavat ryhmän onnistumiseen tehtävässään. Ryhmäohjauksen kannalta on hyvä tunnistaa niitä avaintekijöitä, jotka vaikuttavat tuloksekkaaseen vertaisryhmätyöskentelyyn ja yhteistyöhön. (Nummenmaa & Lautamatti 2004; 2005.) Usein ryhmäprosessin tarkastelussa on keskitytty tiedolliseen (kognitiiviseen) toimintaulottuvuuteen. Tällöin keskitytään lähinnä siihen, kuinka ryhmän jäsenten tiedolliset rakenteet integroituvat ja muuntuvat esimerkiksi ryhmän yhteistyössä ja yhteisessä oppimisessa eteenpäin (ks. Perkins 1993; Resnick 1996.) Mutta kiinnittämällä huomiota myös sosiaalisten ja tunteisiin liittyvien prosessien havainnointiin, on mahdollista kokonaisvaltaisemmin ymmärtää ryhmän toimintaan vaikuttavia tekijöitä ja ryhmän merkitystä oppimisen, hyvinvoinnin ja voimavarojen lähteenä (Van den Bossche, Segers & Kirschner 2006). Seuraavassa luonnehditaan näitä kolmea ryhmäoppimisen ulottuvuutta (tiedollinen, sosiaalinen, tunteet) tutkimusten tuottamien havaintojen pohjalta ja kootaan ryhmäprosessin onnistumiseen vaikuttavia avaintekijöitä. Väitöskirjaan tähtävät työprosessit ovat hyvin yksilöllisiä, joten huomiota kiinnitetään myös yksilön ja ryhmän välisen jännitteeseen vertaisryhmätoiminnassa.

Ryhmän *tiedollinen ulottuvuus* koskettelee ryhmän jäsenten tiedon kanssa työskentelyä, reflektiivistä arviointia, keskustelua, näkökulmien vertailua, opittavien sisältöjen hahmottamista yksin ja yhdessä sekä uuden ymmärryksen rakentamista (ks. Korhonen 2005a; 2006; Van den Bossche ym. 2006). Keskeinen käsite on yhteisesti jaettu tietämys (socially shared cognition), joka voi kehittyä kun ryhmässä saavutetaan riittävä yhteisymmärrys työskentelyn kohteesta ja ryhmän tiedollisista päämääristä ja suunnista (Resnick

1996; Siegal 1996). Yhteisesti jaettu tietämys lähtee kehittymään ja kumuloitumaan tiedonrakennusprosessin kautta, jossa ryhmän jäsenten kesken pystytään vertailemaan erilaisia käsityksiä, selityksiä ja argumentteja ja tarkastelemaan niitä kriittisesti (Siegal 1996). Tärkeä elementti yhteisesti jaetun tietämyksen muodostumisessa on yhteisen ymmärrysperustan luominen (grounding), jossa varmistutaan osapuolten kesken tiedollisten näkökohtien ymmärtämisestä riittävän yhdenmukaisella tavalla ja korjataan ja haastetaan väärinymmärryksiä (Clark & Brennan 1996).

Yhteisen ymmärrysperustan pohjalta tavoitteena usein on, että ryhmän tietämys lähtee aidosti kehittymään ja muuntumaan ryhmäprosessin tuloksena. Tasapuolinen osallistuminen on tärkeää yhteisesti jaetun ymmärryksen syntymiselle. Vastavuoroisuus ja perspektiivinotto merkitsevät valmiutta siirtyä yksilökeskeisestä oman näkemyksen puolustamisesta kohti sosiaalista toisen näkökulman arvostamista, tiedostamista ja huomioonottamista (Selman 1980). Tämä on yksi haastavimmista kysymyksistä ryhmän oppimisprosessissa tiedollisella ulottuvuudella. Oppiminen tapahtuu jaetun ymmärryksen hakemisen kautta, jossa tietämys kehittyy sekä yhteisen ymmärrysperustan luomisen että yhteisen eri perspektiivejä käsittelevän näkökulmavaihdon kautta (Van den Bossche ym. 2006).

Ryhmän *sosiaalinen ulottuvuus* koskettelee puolestaan ryhmäytymistä, yhteenkuuluvutta, ryhmän toimintanormeja, sosiaalisia suhteita ja oppimiskulttuuria, jotka säätelevät ryhmän toiminnan reunaehdoja (ks. Korhonen 2005a; 2006; Van den Bossche ym. 2006). Ryhmä käy tavallisesti läpi tietyt ryhmäytymiseen ja kehittymiseen liittyvät vaiheet, joita kuvataan usein toisiaan seuraavina vaiheina, mutta todellisuudessa saattavat limittyä monin tavoin. Ryhmän kehittymisvaiheet Tuckmanin (1965) mukaan ovat muodostuminen (forming), kuohunta (storming), säännöistä sopiminen (norming), työskenteleminen (performing) ja päättyminen (adjourning). Tärkeimpiä vaiheita ovat erityisesti säännöistä ja toiminormeista sopiminen ja pääsy tehokkaan työskentelemisen vaiheeseen, joka liittyy ryhmän perustehtävään (ks.

Repo-Kaarento 2007). Perustehtävän suorittamisen kannalta keskeinen ryhmän sosiaaliseen toiminnan säätelyyn liittyvä käsite on ryhmän yhteenkuuluvuus (cohesion). Yhteenkuuluvuutta on paljon tutkittu erilaisissa ryhmissä ja esimerkiksi Festingerin (1957) alkuperäisen määrittelyn mukaan se tarkoittaa kaikkia niitä voimia jotka saavat jäsenet toimimaan tehokkaasti yhdessä ryhmänä. Yhteenkuuluvuuden laadulla ja ryhmän kiinteydellä on todettu olevan huomattava merkitys ryhmän onnistumiseen tehtävässään (Evans & Dion 1991; Mullen & Copper 1994; Van den Bossche ym. 2006).

Yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimuksen piiristä nousee toinen keskeinen käsite sosiaalisen ulottuvuuden havainnoimiseksi eli ryhmän jäsenten keskinäisriippuvuus (interdependence) ja sen merkitys (Johnson & Johnson 1989; Johnson & Johnson 2002). Kun ryhmän jäsenet ovat positiivisesti riippuvaisia toisistaan, he tarvitsevat toisiaan saavuttaakseen tavoitteensa. Jokainen ryhmän jäsen on tietoinen omasta vastuualueestaan ja sen merkityksestä yhteisessä työskentelyssä. Yhteisen aiheen, yhteisen kokemuksen tai jaetun kiinnostuksen kohteen löytyminen on hyvä perusta positiiviselle keskinäisriippuvuudelle (Repo-Kaarento 2007). Jos ryhmän jäsenet ovat toisistaan vain negatiivisesti riippuvaisia, toiminta muodostuu helposti kilpailulliseksi, mikä rikkoo yhteistyöasetelman. Vain yksi tai muutama voi tällöin voittaa, ja jonkun voitto on samalla toisen häviö. Kilpailullisen ryhmän jäsenet keskittyvät ehkä oman oppimisensa parantamiseen, mutta eivät löydä lisäarvoa toisten auttamisesta. Jos ryhmän jäsenet eivät tunne lainkaan olevansa riippuvaisia toisistaan, ei yksilöiden välille välttämättä synny ollenkaan vuorovaikutusta ja he jatkavat lähinnä omien tavoitteiden mukaista toimintaansa. (emt.).

Ryhmän *tunneulottuvuus* käsittää puolestaan ryhmän tunneilmapiiriin ja tunnetasolla ryhmään identifioitumiseen liittyviä asioita. Tunneulottuvuus voi merkitä esimerkiksi toisia tukevan ja kannustavaa ilmapiirin muodostumista, mikä voi heijastua myös yksilötasolla positiivisena ryhmään kuulumisen tunteen vahvistumisena (Korhonen 2005a). Tunneulottuvuudella keskeisenä tekijänä on tarkasteltu muun

muassa turvallisuuden (psychological safety) kokemista ryhmässä (Schein & Bennis 1965; Van den Bossche ym. 2006). Oppiminen ryhmässä voi olla yksilön kannalta monella tavalla stressaavaa, ainakin heikommin toimivassa ryhmässä, sillä uudessa ryhmässä jäsenet eivät välttämättä tunne toisiaan, ryhmässä saatetaan käydä valtataistelua, joitakin suljetaan ulkopuolelle ja asioiden epäonnistuessa syytellään muita virheiden tekemisestä ja niin edelleen. Oppimistilanteeseen olisi hyvä saada luotua kannustava ja onnistumista tukeva ilmapiiri, sillä myönteiset tunteet lisäävät käytettävissä olevaa energiaa ja riskinotto-kykyä ryhmässä ja kielteiset tunteet vastaavasti vähentävät tätä (Varila 1999; Repo-Kaarento 2007). Toimivat henkilö- ja yhteistyösuhteet ryhmä- ja tiimityöskentelyssä edellyttävät myös riittävässä määrin luottamusta eri osapuolten välillä (Korhonen 2005b). Luottamus edistää ryhmän jäsenten samastumista ryhmään. Tunneulottuvuuden eri osa-alueiden, kuten turvallisuuden tai luottamuksen, vaikutukset eivät ehkä suoraan näy ryhmän tuloksissa, mutta ne edesauttavat monella tavoin ryhmää parempiin suorituksiin ja ovat siksi tärkeitä havainnoitavaksi ryhmien toiminnassa (Edmonson 1999; Van den Bossche ym. 2006).

Ryhmän rakenteen ja prosessien osalta on edellä kuvattujen ulottuvuuksien lisäksi hyvä kiinnittää huomiota väitöskirjaan liittyvien työprosessien kannalta yksilö- ja ryhmätason linkittymiseen. Kuinka ryhmän jäsenten osallistuminen ja jäsenyys ryhmässä kehittyvät ja millaisiksi ryhmän jäsenten positiot vertaisryhmässä muodostuvat. Yhteisöllisissä oppimistilanteissa tämä tulee esille muun muassa vuorovaikutuksen symmetriana ja ryhmän jäsenten osallistumisen etenemisessä yhteisön reuna-alueilta sen aktiiviseksi ydinjäseneksi (Korhonen 2006). Vuorovaikutuksen symmetria näkyy ryhmän jäsenten käymänä vastavuoroisena dialogina ja tasapuolisena osallistumisena. Vastaavasti epäsymmetria merkitsee vastavuoroisuuden puuttumista ja puheenvuorojen minäkeskeisyyttä ja osallistumisen epätasaista jakautumista. (emt.)

Position käsitteellä viitataan osallistujan toimintaan, vakiintuneeseen ja kehkeytyvään toimintarooliin vuorovaikutustilanteessa (ks. Harre & Van Langehove 1999). Oppimisryhmässä positionotto näyttää erilaisten ryhmien kohdalla kulminoituvan erityisesti siihen, toimivatko yhteisön jäsenet sen aktiivisessa ydinjoukossa vai jäävätkö he passiivisemmiksi sivustaseuraajiksi (Korhonen 2006; 2008) Aktiiviset oppijat ryhmässä edistävät yhteenkuuluvuuden kehittymistä ja yhteisen ymmärrysperustan luomista. Aktiivisilla oppijoilla näkyy myös sitoutuminen ryhmän tavoitteisiin ja toimintaan, aktiivinen osallistuminen tiedonrakentamisen diskursseissa ja samalla tuleminen syvällisemmin tietoiseksi jaetun ymmärryksen kohteista. Passiivisten oppijoiden panos on usein marginaalinen ryhmän yhteisymmärryksen kehittymiseen ja heidän jaettu ymmärryksensä muodostuu vastaavasti hyvin pinnalliseksi. (Korhonen 2006) Osallistuessaan oppimisryhmän toimintaan sen jäsenet, erityisesti aktiiviset jäsenet, tulevat osallisiksi yhteisön tietämyksestä, uskomuksista ja käytänteistä, jotka edelleen muovaavat yksilöllisiä merkityksiä. Wengeriä (1999, 56, 145–153, 164-172) mukailten asiantuntijuus määrittyy osallistumisen prosessissa muodostuvien yhteyksien ja kokemusten tulkinnan kautta. Osallistumisen ehdot vaikuttavat myös mahdollisuuksiin omaksua yhteisön hiljaista tietoa ja kehittää omaa asiantuntemusta. Marginaaliin jääminen ja epävarmuus yhteisön jäsenyydestä voi akateemisessa kontekstissa rajoittaa tieteellisen ajattelun ja asiantuntemuksen kehittymistä.

Tutkimushavainnot ja ryhmäprosessin ja vertaissuhteiden merkityksestä jatko-opintojen ja väitöskirjatyön työprosessien ohjauksessa

Nummenmaa ja Soini (2010) toteavat, että monissa tutkimuksissa on osoitettu vertaisoppimisen myönteiset vaikutukset opiskelijoiden

tiedolliseen osaamiseen ja oppimistuloksiin (Baum 1992; Topping & Ehly 2001; Wildman ym. 1992). Yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimus on kuitenkin osoittanut, että tiedollinen osaaminen ja tieteellinen asiantuntijuus eivät kehity erillisenä osa-alueena, vaan kokonaisvaltaisesti, ja edellyttävät myös muiden kuin kognitiiviseen kehitykseen liittyvien näkökohtien huomioon ottamista oppimis- ja ohjaustilanteissa. Ryhmäprosesseja ja ryhmäohjausta koskevat tutkimukset tuovat esille muun muassa ryhmän sosiaalisen toiminnan ja tunteiden kehittymisen merkityksen (Edmonson 1999; Van den Bossche, Segers & Kirschner 2006). Myös opiskelijan henkinen hyvinvointi sekä tiedeyhteisöön kuulumisen kautta saatava arvostus ja hyväksyntä ovat tieteellisen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta olennaisia tekijöitä (Peura 2008; Pyhältö, Stubb & Lonka 2009).

Otamme seuraavaksi tarkasteluun kolme erilaista ja eri oppialoilta peräisin olevaa tutkimusesimerkkiä, joissa jokaisessa on hieman erilainen, mutta samalla toisiaan täydentävä, lähestymistapa vertaisryhmän hyödyntämiseen tohtoriopiskelijoiden oppimis- ja työprosessien ohjauksessa ja näiden prosessien kehittämisessä. Elke Stracke (2010) on tarkastellut vertaisoppimista ja sen merkitystä väitöskirjatyön ohjaamisessa. Tutkimuksessa on kyse soveltavan kielitieteen alalla toimivan ohjaajan (artikkelin kirjoittajan) pyrkimyksistä muuttaa ohjausta yhteisöllisempään suuntaan integroimalla jatko-opiskelijoita toimimaan keskenään paremmin oppimisyhteisönä jatko-opintojen seminaarityöskentelyssä. Taustateoriana tässä yhteydessä on Laven ja Wengerin (1991; Wenger 1999) käytäntöyhteisöteoria, jonka mukaisesti pyritään toimimaan yhteisönä yhteisen sitoutumisen, jaetun yrityksen ja jaetun välineistön avulla. Keskeistä on myös etenevä osallistuminen yhteisössä (tai yhteisön avulla) noviisista akateemisen yhteisön aktiiviseksi toimijaksi. Nämä näkökulmat ovat tarjonneet varsin toimivan näkökulman väitöskirjatyön ja jatko-opiskelijan prosessien kuvaamiseen (esim. Lee & Roth 2003; Hasrati 2005).

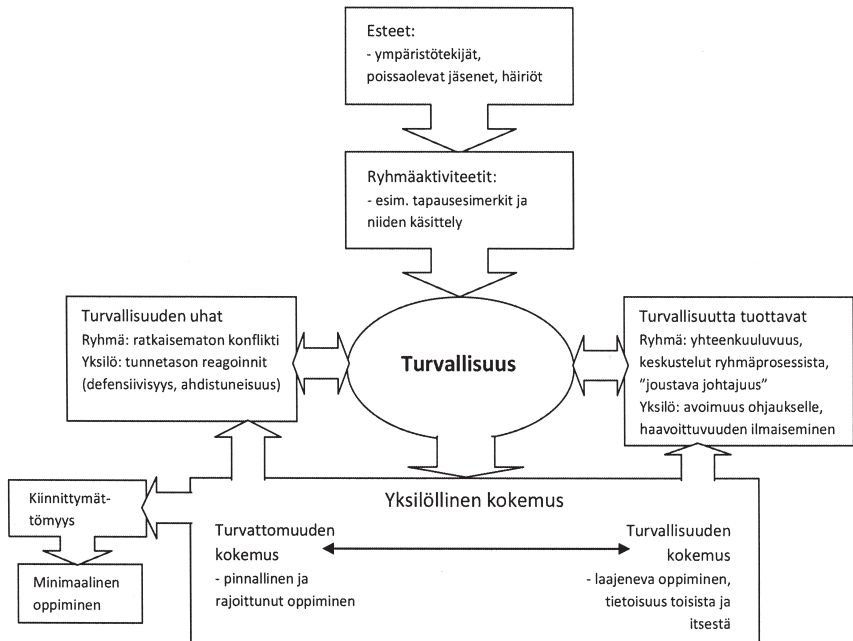
Stracke (2010) kuvaa tutkimusartikkelissaan yhden vertaisryhmän kohdalla ryhmän muotoutumista, toimintaa ja itsearviointia,

missä tulee esille ryhmän merkitys oppimiselle, erityisesti oppiminen toisilta väitöskirjatyön prosessin jakamisen, palautteen ja moraalisen tuen kautta. Hänen ohjauskokemustensa mukaan vertaisryhmä voi parhaimmillaan muodostaa tunneilmapiiiriltään ystävällisen ja tukevan oppimisympäristön ja luoda mahdollisuuden tutkimuksen tekemisen harjoittelulle. Samantyyppisiä havaintoja on tehty muissakin vastaavanlaisissa yhteyksissä, kun esimerkiksi on tutkittu akateemisen kirjoittamisen ympärille rakennetun kirjoittajapiirin toimintaa väitöskirjatyön ohjauksessa (ks. Larcombe ym. 2007).

Yhteisön muodostaminen keskeisen väitöskirjan työprosessin eli kirjoittamisen ympärille, tuo usein kaksi selkeää ja toisiinsa liittyvää etua tohtoriopiskelijalle: a) akateemisten kirjoittamistaitojen kehittämisen mahdollistuminen ja toisten tuen saaminen taidoissa kehittymiselle sekä b) osallistuminen prosessiin, jossa tullaan akateemisen keskusteluyhteisön jäseneksi, mikä myös on edistänyt omaa luottamusta ja motivaatiota opiskelu- ja oppimisprosessissa ja edistänyt akateemisen identiteetin rakentumista. (emt.) On myös hyvä muistaa, että ryhmien käyttö ohjauksessa ei ole itsestään toimiva ratkaisu, vaan vaatii ohjaajalta aikaa, huomiota ja etukäteissuunnittelua sekä ryhmäprosessin avaintekijöihin huomion kiinnittämistä.

Fleming, Glass, Fujisaki ja Toner (2010) ovat tehneet ryhmäohjauksen näkökulmasta varsin perusteellisen seurannan ryhmäprosessin onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. He kaikki ovat itse olleet tohtoriopiskelijoita tutkimuksen toteuttamishetkellä. Heidän kohderyhmänään oli 15 psykologian tohtoriopiskelijaa ja 3 erilaisen ohjauskokemusta edustavaa ohjaajaa, jotka täyttivät seurantakyselyä kuuden opetusperiodin ajan jokaisen ryhmäohjaustilanteen jälkeen. Osallistujat tutkimukseen valikoituivat mukaan siten, että he olivat mukana 13:sta erilaisessa ohjatussa praktikumryhmässä osana psykologian jatko-opintoja. Seurantakysely oli luonteeltaan avoin lomakekysely ja sen tarkoituksena oli saada vastaajien kuvauksia niistä kriittisistä tapahtumista (critical incidents) joiden he arvioivat vaikuttaneen ryhmätilanteen kokemiseen onnistuneena

tai epäonnistuneena. Grounded theory -analyysin tuloksena syntyi mallinnus ryhmäohjauksen elementeistä (kuvio 1), jossa keskeisenä ryhmäprosessiin vaikuttavana tekijänä on nostettu esiin *turvallisuus* (safety). Tässä tapausesimerkissä korostui siis vahvasti tunneulottuvuuden merkitys onnistuneelle ryhmäohjaukselle. Tunnetekijöiden havainnoinnin oppimista voikin hyvällä syyllä pitää yhtenä ryhmäohjaajana kehittymisen edellytyksistä.



Kuvio 1. Flemingin ym. (2010, 199) mallinnus ryhmäohjausprosessin osatekijöistä, missä *turvallisuuden* kokeminen on keskeisimpänä välittävänä tekijänä onnistuneelle tai epäonnistuneelle ryhmäohjauskokemukselle praktikumtyöskentelyssä.

Fleming ym. (2010) mukaan tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat turvallisuuden tunteen hyvin vaihtelevasti ryhmässään ja psykologisen turvallisuuden tunteen kokeminen ryhmässä heijastui positiivisesti myös oppimiseen ja myönteisempiin ohjauskokemuksiin. Turvallisemmaksi koettu olo ryhmässä vaikutti myös siihen, että opiskelijat käyttäytyivät myös toisia kohtaan avoimemmin ja toisia tukevammin. Tämä edelleen edesauttoi ryhmässä myönteisen tunneilmapiirin kehittymistä. Vastaavasti kielteiset tunteet kehittivät samalla tavoin kumuloituvasti ryhmässä. Turvallisuuden kokemisessa tietyssä ryhmässä oli myös yksilöllisiä eroja. Fleming ym. (2010) päätyivät johtopäätöksissään siihen, että sekä ryhmä- että yksilötekijöillä on vaikutusta turvallisuuden tunteen kokemiseen yksilötasolla. Turvallisuutta edistävinä asioina ryhmäprosessissa esille tulivat erityisesti ryhmän yhteenkuuluvuus, joustava johtajuus (fluid leadership) ja tietyn ajoin toistuneet keskustelut myös itse ryhmäprosessin sujumisesta. ”Joustava johtajuus” tässä tapauksessa tarkoitti opiskelijoiden ryhmässä ottamaa opettajan tai palautteenantajan roolia, tai tekemää keskustelualoitetta ja silloin, kun se on ollut myös ryhmän ohjaajan ja muiden jäsenten hyväksymää, on tätä kutsuttu ”joustavaksi johtajuudeksi”.

Kolmantena ryhmien merkitystä laajentavana tapausesimerkinä on McMorlandin, Carrollin, Copasin ja Pringen (2003) tohtoriopintoihin liittyvän toimintatutkimuksellisen hanke, jossa tavoitteena on ollut kehittää ohjaussuhteita yhteisöllisten kumppanuuksien kautta luomalla yhteisöä akateemisten ohjaajien ja tohtoriopiskelijoiden välille. Avainsanana oli transformatiivinen yhteistoiminnallinen tutkiminen (transformative collaborative inquiry), missä pyrittiin toiminnalliseen muutokseen ohjauksessa lähtemällä tutkimusta varten perustetussa ryhmässä itsearvioinnin ja reflektion kautta tutkimaan omia ohjauksellisia suhteita ja käytänteitä.

Toimintatutkimusprosessiin ryhmässä osallistuivat sekä tohtoriopiskelijoita että ohjaajia. Tässä tapausesimerkissä osallistujat tulivat hallintotieteiden, informaatiotieteiden ja sosiologian aloilta. Yhteiset

reflektiiviset keskustelut ja tarinat ryhmässä avasivat ymmärryksen reittejä käytäntöihin ja tarjosivat ainutlaatuisia ja arvokkaita oivalluksia ja näkemyksiä tohtoriopiskelijoille, mutta vastavuoroisesti usein myös ohjaajille. McMorland ym. (2003) ehdottavatkin, että ohjauksen kehittäminen yhteisöllisten kumppanuuksien suuntaan edellyttää koko yhteisön tasolla tapahtuvaa tiedostamista, itsearviointia, rohkaisua ja kehittämistä, missä tohtoriopiskelijat ja ohjaajat yhdessä lähtevät kehittämään taitojaan vertaisoppimisessa ja vahvistamaan yhteisöllistä oppimiskulttuuria. He kutsuvat tällaista mahdollisuutta kehittäväksi reflektiivisyydeksi (sustained reflectivity).

Tutkimusesimerkit ryhmistä ja yhteisöllisistä ohjausmuodoista osoittavat, että ohjauksen kehittämiseen tohtoriopintojen ja väitöskirjan työprosessien tueksi ei ole yhtä ainoa tapaa olemassa. Ryhmän ja yhteisön merkitystä voidaan lähteä hahmottamaan monella eri tasolla vertaissuhteiden, yhteisöön osallistumisen, yhteisöllisten ohjaussuhteiden ja akateemisen yhteisön jakaman merkityksenmuodostuksen kautta. Monentasoinen reflektio, kuten reflektio ryhmässä (”within the group”) ja reflektio ryhmästä (”of the group”), voi toimia muutoksen ja kehittämisen katalysaattorina (ks. McMorland ym. 2003).

Ohjaaja vertaisryhmän oppimisprosessin edistäjänä

Ryhmää hyödyntävän ohjauksen tavoitteeksi muodostuu opiskelijan tavoitteellisen ja samalla luovan työskentelyn mahdollistaminen opiskelu- ja työprosessien tukemisessa (Nummenmaa & Lautamatti 2004; 2005). Vertaistyöskentelyn ja -ohjauksen tarjoama yhteinen kokemus siitä, että muut painivat samojen, joskus opiskelijasta itsestä vähäpätöisiltä tuntuvien kysymysten kanssa, auttaa opiskelijaa suhtautumaan realistisesti omiin ongelmiinsa. Se tukee ja vahvistaa myös opiskelijoiden käsitystä omasta osaamisestaan tarjoamalla heille mahdollisuuden tarkastella asioita eri näkökulmista ja toimia erilai-

sisä rooleissa. He kokevat vertaisohjauksessa tarkasteltavat ongelmat ja kysymykset yhteisinä ja tuntevat helpotusta huomattessaan, että muilla opiskelijoilla on samanlaisia ongelmia kuin itsellään (Renko, Uhari, Soini & Tensing 2002; Soini H. 2001).

Oppimis- ja työprosessien ohjaus on aina tavoitteellista toimintaa. Onnistuneelle ryhmää hyödyntävälle ohjaukselle etua on siitä, jos ryhmän ohjaaja tarkastelee ja suunnittelee ryhmän toimintaa pitkäkestoisena, monivaiheisena prosessina, jota säätelee ryhmän perustehtävä, kuten väitöskirjatyön valmistuminen ja siihen johtavat oppimisprosessit (Nummenmaa & Lautamatti 2004; 2005). Ryhmän ja yhteisön prosessit voidaan edellisissä luvuissa kuvattujen ryhmäprosessin avaintekijöiden osalta tiivistää kahteen ohjauksen kannalta huomionarvoiseen prosessiin: a) kuinka yhteisön ryhmäytymisen prosessi etenee sosiaalisella ja tunnetasolla ja b) kuinka yksittäisten oppijoiden jäsenyys ja osallistuminen ryhmässä kehittyvät (ks. Korhonen 2006; 2008). Nämä molemmat prosessit vaikuttavat myös vahvasti kolmanteen prosessiin eli ryhmän toimintaan ja onnistumiseen tiedollisessa jaetun ymmärryksen prosessissa ja vastaavasti myös yksittäisen jäsenen omaan tiedolliseen kehittymiseen.

Ryhmäprosessi sosiaalisella tasolla on hahmotettavissa eri vaiheista muodostuvana, kulloistakin ryhmän perustehtävää palvelevana toimintana, johon kuuluvat esimerkiksi suunnittelun, aloituksen, siirtymän, työskentelyn ja lopetuksen tyyppiset vaiheet. Jokaisella vaiheella on oma tehtävänsä työprosessissa niin kokonaisprosessin kuin erillisten tapaamistenkin toteuttamisessa. (ks. Nummenmaa & Lautamatti 2004, 134–140.) Keskeistä vertaisryhmässä on siirtymä tehokkaan työskentelemisen vaiheeseen, joka liittyy ryhmän perustehtävään. Siirtymä voi tarkoittaa sekä mentaalista että toiminnallista siirtymistä ryhmän perustehtävän toteuttamiseen. Ryhmäprosessin onnistumisen kannalta ohjaajan ehkä tärkein tehtävä tämän siirtymän tukemisessa on hyvän ja turvallisen oppimisilmapiirin luominen ryhmän tunnetasolla. Kuten Fleming ym. (2010) tutkimusesimerkissä

kävi ilmi, turvalliseksi koettu olo ryhmässä on sekä oppimiseen että ryhmäläisten toisia tukevaan käyttäytymiseen vaikuttava elementti. Turvallinen ilmapiiri rakentuu muun muassa toisia tukevalle kunnioittamiselle ja kuuntelemiselle. Jos ihmisiä kohdellaan kuin objekteja, se luo turvattomuutta ja epäluottamusta ja oppiminenkin estyy. Vuorovaikutuksen avoimuus ja autenttisuus luovat kannustavan ilmapiirin ryhmässä, missä oppijat voivat vapaasti tutkia omia ajatuksiaan ja ilmaista niitä. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 130.)

On hyvä muistaa se, että tohtoriopiskelijoiden ohjaus on myös altis erilaisille vaikeuksille ja rajoittaville tekijöille (ks. Peura 2008). Vaikka ohjaaja olisi sekä akateemisesti että vuorovaikutuksellisesti taitava, saattaa ongelmaksi muodostua ohjaajan omat kiireet ja aikarajoitteet. Akateemisessa maailmassa tutkimus on erityisasemassa, eikä opetusta ja ohjausta mielletä yhtä tärkeinä, vaikka niiden merkityksestä saatetaan yleisinä tavoitteina puhua kauniisti. (emt., 103–105.) Ryhmätilanteet vaativat aikaa, huomiota ja suunnittelua. Yliopistossa saatetaan myös ylläpitää toimivan ohjauksen kannalta haitallisia käsitteitä, jossa ajatellaan että on suorastaan asiaankuuluvaa, että jokaisen tulee omalla tohtoriopintojen urallaan vuorollaan kokea huonoa ohjausta ja joskus suoranaisia vääryksiä. Tuen ja kannustuksen puute voi olla vaikenemalla syrjimisen muoto. (emt., 103–105.)

Yliopistossa vallitseva kilpailun ja yksin tekemisen kulttuuri voi myös tuottaa vaikeuksia ohjattavan yhteisöön osallistumisen kannalta, jos ohjaaja kokee uuden lupaavan tutkijanalan jopa potentiaalisesti uhaksi omalle uralleen (emt., 104) tai jos ryhmässä on muita jotka näin kokevat. Ohjaus- ja vertaisryhmissä saatetaan helposti uusintaa kilpailun kulttuuria ylläpitäviä rakenteita, jos ryhmien ja vertaisyöskentelyn sosiaaliseen ja tunneulottuvuuteen liittyviä asioita ei tunnisteta riittävästi. Kilpailuasetelmien purkaminen ja positiivisen riippuvuuden luominen ryhmän jäsenten välille on keskeistä toimivan yhteisön rakentamisessa. Yhteisen aiheen, yhteisen kokemuksen tai jaetun kiinnostuksen kohteen löytäminen on tässä hyvin olennaista.

Ryhmän jäseniä voidaan motivoida sitoutumaan ja ottamaan vastuuta ryhmän toiminnasta (myös yksilöllisellä tasolla) ja he usein huomaavat olevansa pystyvämpiä tavoitteen saavuttamiseen yhdessä.

Rakentava dialogi ja dialogin käymisen taito ryhmän jäsenten kesken ovat keskeisiä ryhmäprosessia auttavia tekijöitä, joihin myös ohjauksella voidaan vaikuttaa. Dialogi perustuu tasa-arvoiseen ja symmetriseen vuorovaikutukseen ja sitä voisi luonnehtia toisia arvostavaksi yhdessä olemiseen ja tekemiseen liittyväksi potentiaaliksi (ks. Korhonen 2008). Kun tiedollista vuorovaikutusta on formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä eri yhteyksissä tutkittu, on tiedon rakentamisen käytänteiden todettu usein olevan epäsymmetrisiä, mikä merkitsee ryhmän toimimista eniten sen aktiivisten ja joskus dominoivienkin jäsenten varassa ja toisten panoksen jäävän ajoittain tai jatkuvasti heikoksi ryhmän tiedonrakennusprosessissa (Korhonen 2008). Ohjaaja voi vaikuttaa ja helpottaa dialogin syntymistä käyttämällä ryhmän työskentelyn eri vaiheisiin soveltuvia aktiviteetteja, joissa taataan ryhmän jäsenille mahdollisuus tasapuoliseen osallistumiseen ja jotka edelleen vaikuttavat siihen, miten ryhmäprosessi etenee ja miten jäsenet saavat äänensä kuuluville ryhmässä (ks. Ruponen ym. 2000; Nummenmaa & Lautamatti 2004; Nummenmaa & Lautamatti 2005). Rakentava dialogi auttaa ryhmää tavoitteiden saavuttamisessa. Toimiessaan ryhmässä ja ohjatessaan opiskelu- ja työprosesseja ryhmässä akateeminen ohjaajakin on enemmän assistentti, resurssi, tukija ja oppimisen edistäjä kuin opettaja tai tiedollinen auktoriteetti (ks. Nummenmaa & Lautamatti 2004). Onnistunut vertaistyöskentelyn ohjaus edellyttääkin ohjaajalta jonkin verran tietoisuutta ryhmädynamiikasta ja vuorovaikutuksen merkityksestä – juuri niihin liittyvät ongelmathan usein kariuttavat muodolliseen seminaarityöskentelyyn (opponointineen ym.) rajoittuneen työskentelyn.

Lähteet

- Baum, H.S. 1992. Mentoring: Narcissistic fantasies and oedipal realities. *Human Relations* 45.
- Boud, D. & Lee, A. 2005. 'Peer Learning' as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education* 30 (5), 501–516.
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. 2001. *Peer learning in higher education: learning from and with each other*. London: Kogan Page.
- Clark, H.H. & Brennan, S.E. 1996. **Grounding in communication**. Teoksessa L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (Toim.) *Perspectives on socially shared cognition*. 3rd Edition. Washington, DC: American Psychological Association, 127–149.
- Edmonson, A.C. 1999. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly* 44, 350–383.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (Toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.
- Evans, C.R. & Dion, K.L. 1991. Group cohesion and performance: A meta-analysis. *Small Group Research* 22, 175–186.
- Festinger, L. 1957. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston: Row, Peterson.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Advances in Learning and Instruction Series. Amsterdam: Elsevier.
- Harré, R. & van Langehove, L. (Toim.) 1999. *Positioning theory*. Oxford: Blackwell.
- Hasrati, M. 2005. Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D. students. *Studies in Higher Education* 30 (5), 557–570.
- John-Steiner, V. 2000. Creative collaboration. New York: Oxford University Press.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. 1989. *Co-operation and Competition. Theory and Research*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. 2002. Yhdessä oppiminen. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (Toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Krapp, A. 2005. Basic need and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction* 15, 381–395.
- Korhonen, V. 2005a. Oppiminen ja sen ohjaaminen verkko-opiskelussa. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola, (Toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press, 161–178.

- Korhonen, V. 2005b. Työn ja oppimisen verkostot – näkökulmia sosiaalisen pääoman kehkeytymiseen. Teoksessa E.Poikela (Toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press, 201–222.
- Korhonen, V. 2006. Ohjaus ja opiskelu verkossa - tarkastelussa ryhmän vuorovaikutus verkkoyhteisössä. *Kasvatus* 37 (3), 236–249.
- Korhonen, V. 2008. Kohti dialogista lukutaitoa - oppimisen yhteisöllisiä tietokäytäntöjä ja suhdeverkostoja tunnistamassa. Teoksessa E. Sormunen & E. Poikela (Toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press, 167–195.
- Larcombe, W., McCosker, A. & O’Loughlin, K. 2007. Supporting Education PhD and DEd Students to Become Confident Academic Writers: an Evaluation of Thesis Writers’ Circles. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 4 (1). Available at: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol4/iss1/6>
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, S. & Roth, W-M. 2003. Becoming and Belonging: Learning Qualitative Research Through Legitimate Peripheral Participation. *Qualitative Social Research* 4 (2). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J. & Wubbels, T. 2009. A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education* 58, 359–373.
- Micari, M., Streitwieser, B. & Light, G. 2006. Undergraduates Leading Undergraduates: Peer Facilitation in a Science Workshop Program. *Innovative Higher Education* 30 (4), 269–288.
- Mullen, B. & Copper, C. 1994. The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin* 115 (2), 210–227.
- Nummenmaa, A.R. & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A.R. & Lautamatti, L. 2005. Ryhmässä ja yhdessä – Opiskelun työprosessien ohjaus. Teoksessa A.R.Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S.Eerola, (Toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press, 103–122.
- Nummenmaa, A.R. & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa A.R. Nummenmaa, K. Pyhälto & T. Soini (Toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press, 49–72.
- Nuttin, J. 1984. *Motivation, planning and action*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Peura, A. 2008. *Tohtoriksi tulemisen tarina*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 219.

- Perkins, D.N. 1993. Person-plus: a distributed view of thinking and learning. Teoksessa G.Salomon (Toim.) *Distributed cognitions*. Cambridge: Cambridge University Press, 88–110.
- Pyhältö, K., Stubb, J. & Lonka, K. 2009. Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development* 14(3), 221–232.
- Renko, M., Uhari, M., Soini, H. & Tensing, M. 2002. Peer consultation as a method for promoting problem based learning during a pediatrics course. *Medical Teacher* 24, 408–411.
- Repo-Kaarento, S. 2007. *Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Resnick, L.B. 1996. Thinking as social practice. In L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (Toim.) *Perspectives on socially shared cognition*. 3rd Edition. Washington, DC: American Psychological Association, 1–22.
- Ruponen, R., Nummenmaa, A.R. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (Toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 162–189.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. Self-Determination. Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Schein, E.H. & Bennis, W.G. 1965. *Personal and organizational change through group methods*. New York: John Wiley.
- Selman, R. L. 1980. *The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Siegal, M. 1996. A clash of conversational worlds. Teoksessa L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (Toim.) *Perspectives on socially shared cognition*. 3rd Edition. Washington, DC: American Psychological Association, 23–40.
- Soini H. 2001. Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. *Psykologia* 36, 48–59.
- Stracke, E. 2010. Undertaking the Journey Together: Peer Learning for a Successful and Enjoyable PhD Experience. *Journal of University Teaching & Learning Practice* 7 (1). Available at: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol7/iss1/8>
- Soini H. 2008. Vertaisohjaus akateemisen ohjauksen työtapana. Teoksessa A.R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (Toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press, 127–136.
- Topping, K. & Ehly, S. 2001. *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Tuckman, B. 1965. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin* 63, 384–399.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (Toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 182–195.
- Ylijoki, O-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi*. Tampere: Vastapaino.
- Van den Bossche, P. Segers, M. & Kirschner, P.A. 2006. Social and Cognitive Factors Driving Teamwork in Collaborative Learning Environments. *Small Group Research* 37, 490–521.
- Varila, J. 1999. *Tuntee ja aikuisdidaktiikka. Tunneiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen jäsenitys*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wildman, T., Magliaro, S., Niles, R. & Niles, J. 1992. Teacher mentoring: An analysis of roles, activities and conditions. *Journal of Teacher Education* 43, 205–213.