



# **LUOVAT MENETELMÄT OPETUKSEN JA OHJAUKSEN TUKENA SOSIAALI- JA TERVEYSALALLA**

**Leila Friis  
Kirsi Kaikko**

**Kehittämishankeraportti  
Maaliskuu 2008**



**JYVÄSKYLÄN  
AMMATTIKORKEAKOULU**  
*Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

Tekijä(t) FRIS, Leila KAIKKO, Kirsi	Julkaisun laji Opinnäytetyö	
	Sivumäärä 33	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____saakka	
Työn nimi LUOVIEN MENETELMIEN KÄYTTÖ OPETUKSEN JA OHJAUKSEN TUKENA SOSIAALI- JA TERVEYSALALLA		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu		
Työn ohjaaja(t) PYLKKÄ, Outi		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Kehittämishankkeen tavoitteena oli tarkastella ja etsiä vastausta kysymyksiin; mitä luovuus ja luovat menetelmät ovat, miten ne liittyvät oppimisteorioihin ja miten luovia menetelmiä voidaan hyödyntää opetuksessa ja ohjauksessa sosiaali- ja terveysalalla. Lisäksi tavoitteena oli kehittämishankkeen toteuttajien oman pedagogisen ymmärryksen ja osaamisen vahvistaminen.</p> <p>Kehittämishanke on teoreettinen. Luoviin menetelmiin liittyviä oppimisteorioita pohdittiin suhteessa kirjoittajien kokemuksiin muun muassa vaikeissa elämäntilanteissa olevien perheiden tukityöstä ja monenlaisten ryhmien vetämisestä ja ryhmänjäsenenä olemisesta.</p> <p>Elämyspedagogiikka, kokemuksellinen, yhteistoiminnallinen ja ongelmaperustainen oppiminen olivat oppimisteorioita, joita kuvattiin luovien menetelmien taustaksi ja samalla yhdeksi kokonaisuudeksi. Yhdistämällä terapeutin, hoitotieteellisen ja sosiaalitieteellisen teoria pedagogisiin teorioihin saatiin monitieteellistä näkemystä luovien menetelmien käyttöön.</p> <p>Sosiaali- ja terveysalalla oma persoona on tärkein työväline, joten ”minän” vahvistaminen ja yksilöllinen kasvu ihmisenä ovat haasteita opetuksessa ja ohjauksessa. Luovat menetelmät tarjoavat tähän tarpeeseen hyviä keinoja ja välineitä.</p> <p>Luovien menetelmien käyttö opetuksessa ja ohjauksessa on lisääntynyt. Se vaatii huolellista perehtymistä ja menetelmien hallintaa, jotta ne palvelevat parhaalla mahdollisella tavalla oppimista. Menetelmät voivat rikastuttaa opetusta, mutta niistä ei pidä tulla itsetarkoitus. Yhtä lailla on syytä pohtia eettisestä näkökulmasta luovien menetelmien käyttöön liittyviä tekijöitä. Kirjallisuuden tarkastelu osoitti, että eettisyys ei ole ensimmäisenä huomioitavien asioiden joukossa, kun valitaan luovia menetelmiä opetuksen ja ohjauksen tueksi. Eettisyyden huomioiminen opetuksessa ja ohjauksessa on opiskelijaa kunnioittava ja ihmistä arvostava tapa toimia.</p> <p>Työ liittyy opetus-, sosiaali- ja terveysalallaan.</p>		
Avainsanat (asiasanat) luovat menetelmät, elämyskasvatus, vaihtoehtoinen pedagogiikka		
Muut tiedot		

FRIIS, Leila  KAIKKO, Kirsi	Type of Publication Development project report	
	Pages 33	Language
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title HOW USE THE CREATIVE METHODS AS A SUPPORT DURING TEACHING AND GUIDANCE IN THE SOCIAL AND HELTH PROFESSION		
Degree Programme Degree Programme on Teacher Education College		
Tutor(s) PYLKKÄ, Outi		
Assigned by		
<p>Abstract</p> <p>The target of this development project report has been to search and give answers to the questions: what is creative and creative methods, how they are linked to learning theories and how you can use creative methods during teaching and guidance in the social and health profession. One of the targets was to add and strenghten writers own understanding and learning about teaching as a practice.</p> <p>This development project is theoretical. Writers reflected some learning theories against their own experiences as family workers with multiproblem families and with different age groups.</p> <p>Adventure education, experiential, co-operative and problem based learning theories were connected to background of creative methods and same time to one wholeness. The knowledge of therapeutic, science of health and social science was connected with creative methods as multiscience knowledge.</p> <p>Professionals own person is the most important thing in the social and health profession. That is why the question, how to strengthen and support workers personal growth, challenges teachers (who teach becoming professionals) during teaching and guidance. Creative methods give to this task good ways and instruments. It is important to learn and control the methods and after that they can be used by the best way during learning process. Methods can enrich teaching. In methodological literature it has been noticed that ethics is not the first think what to consider. Ethics is the way to honor and respect students.</p>		
Keywords creative methods, adventure education, alternative education		
Miscellaneous		

JOHDANTO.....	1
1 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITTEET .....	1
2 Luovuus .....	4
3 Luovien menetelmien liittyminen .....	6
3.1 Elämyspedagogiikka.....	6
3.2 Kokemuksellinen oppiminen .....	8
3.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen.....	9
3.4 Ongelmaperusteinen oppiminen.....	11
3.5 Luovat menetelmät osa modernia opetusta.....	12
4 Luovat menetelmät pedagogisena ratkaisuna .....	13
4.1 Yleistä.....	13
4.2 Ryhmytymisen tukena .....	15
4.3 Opiskelijoiden kasvun ja oppimisen tukena .....	18
4.3.1 Opintojaksoon orientoijana .....	18
4.3.2 Oppimisen syventäjänä .....	19
4.3.3 Opiteen kertaamisen tukena .....	20
4.4 Palautekeskustelut ja muu arviointi.....	21
5 OPETTAJAN ETIIKKA VS. LUOVUUDEN HURMA.....	23
6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	28
LÄHTEET.....	31

## **JOHDANTO**

Tässä ammatilliseen opettajakoulutukseen liittyvässä kehittämishankereportissa pohditaan ja etsitään vastausta siihen, mitä luovuus on osana opetusta, miten luovat menetelmät liittyvä oppimisteorioihin ja miten niitä voidaan hyödyntää opetuksessa. Koottua tietoa luovien menetelmien käytöstä kehittämistyömme sisällön näkökulmasta ei ole olemassa, joten sille on tarvetta.

Raporttimme ei ole menetelmänäyttely vaan kokonaisuus, jossa erilaisia luovien työskentelytapojen käyttömahdollisuuksia on esitetty vahvuuksineen ja mahdollisine kriittisine pisteineen. Kumpikaan kirjoittajista ei toimi tällä hetkellä päätoimisena opettajana joten kehittämishankkeen avulla kerätään rakennusaineita myös oman pedagogisen osaamisen ja ymmärryksen vahvistamiseen.

Opinnäytetyö on tarkoitettu yhtäläillä niin opettajille, ryhmien ohjaajille kuin auttamistyötä tekeville työntekijöille. Sen toivotaan lisäävän ymmärrystä eri alojen ammattilaisten välillä – työssä jonka tavoitteena on oppijan hyvä.

## **1 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT JA TAVOITTEET**

Kehittämishankkeen toteutus alkoi heti sen jälkeen kun aiheesta oli päätetty. Samassa yhteydessä sovittiin alustavasti raportin ”kehikosta” eli siitä ”punaisesta langasta”, jonka ympärille aineisto kasaantuu. Ajatusta testattiin esittelemällä kehittämishankeidea ammatillisen opettajakoulutuksen muille opiskelijoille ja pyytämällä siitä palautetta sekä suoraan että lomakkeen välityksellä. Palautteessa todettiin aiheen olevan mielenkiintoinen, mutta myös laaja. Tästä syystä hanketta rajattiin ja päädyttiin jättämään aiemmin suunnitelmassa ollut, luovien menetelmien käyttöä kuvaava CD-rom pois.

Kehittämishankkeesta tuli teoreettisempi. Taustaa ja teoreettista peiliä haettiin aihepiiriin liittyvästä kirjallisuudesta, jota on etenkin viimeisen kymmenen vuoden aikana ilmestynyt suomeksi jonkin verran.

Resurssina on oma työpanoksemme ja erilaisten niin harrastuksiimme kuin sivutöihimme liittyvien lasten, nuorten ja aikuisten ryhmien työpanos. Näitä, ryhmien kanssa työskenneltäessä kokemiimme asioita, käytämme yhdessä kirjallisuudesta saatavan tiedon kanssa opinnäytteemme tutkimusaineistona. Teorian ja käytännön vuoropuhelun (reflektoinnin) avulla nostamme esille luovien menetelmien käytön kynnyksysymyksiä. Lukija voi pohtia omia näkemyksiään suhteessa esille tuomiimme ja siten saada perusteluman pohjan ratkaisuilleen.

Luovien menetelmien käytön etiikkaan ja rajoihin liittyvää tutkimusta ei ole (Telemäki on toki pohtinut asiaa julkaisuissaan), päädyimme etsimään tähän teoreettiseen kehittämishankkeeseen eri alojen kirjallisuudesta tietoa, jonka avulla edellä mainittuja asioita pyritään aukaisemaan ja nostamaan uudella tavalla esille. Työ on tehty sessikirjoittamisen periaatteita soveltaen. Rungon ja kantavan teeman ideoinnin jälkeen, sovittiin kehittämishankkeen tekijöiden työnjaosta. Teorian kasaamisen ja kirjoittamisen jälkeen kumpikin täydensi tekstiä sieltä täältä, kunnes se muokkausvaiheessa oli yhtenäinen ja kummankin näkemyksiä vastaava kokonaisuus.

Luovilla menetelmillä tarkoitetaan tässä kehittämishankeraportissa luento-opetusta rikastavia ja tukevia keinoja, joilla oppilaat motivoituvat ja innostuvat käsiteltävästä asiasta. Ne ovat perinteisestä luento-opetuksesta ja ryhmätyöskentelystä poikkeavia tapoja nostaa esille asioita kokemuksellisen, ongelmanratkaisuperustaisen tai kognitiiviskonstruktivistisen oppimisteorian pohjalta. Oppilaan kannalta tavoitteena on aina oppiminen ja kasvaminen ihmisenä – ryhmän sosiaalisena jäsenenä.

Luovien menetelmien käyttö opetuksessa ja ohjauksessa on lisääntynyt. Yhä enemmän tarjotaan seikkailullisia ja kokemuksellisia tyky-, kehittämis-, leiri- ym. päiviä. Onpa elämyspedagogiikka saavuttanut myös yliopistollisen oppiaineen aseman (Oulun yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta). Kumpikin kehittämishankkeen tekijä on tehnyt pitkän työuran vaikeissa elämäntilanteissa olevien perheiden tukityössä ja käyttänyt niin siinä kuin opetuksessakin erilaisia menetelmiä.

Erillistä tietoa esimerkiksi draaman käytöstä on olemassa, mutta tavoitteena on syventää sitä ja liittää se luontevaksi osaksi muuta oppimis- ja kasvuprosessia. Koska mielestämme tietyn menetelmän käyttö ei ole itseisarvo, tarkoituksemme on pohtia sitä, mitä eri menetelmien valinnassa kannattaisi harkita ennen ratkaisun tekoa. Koska draamaa voidaan käyttää sekä kasvatuksessa että terapiassa ja samoja tehtäviä käytetään molemmissa (esim. Sinivuori 2007, Satir 1988, Freeman ym. 1997, Blatner 1997), pyrimme nostamaan esille joitakin saman menetelmän käyttöön liittyviä eroja. Pyritäänhän terapiassa ja auttamistyössä aivan erilaiseen koskettavuuteen kuin opetuksessa ja ohjauksessa. Työntekijän perehtyminen näiden menetelmien käyttöön on myös erilainen. Työmme liikkuu teemallisesti opetus-, sosiaali- ja terveydenhuollon rajapinnoilla, joten sillä on monia käyttömahdollisuuksia. ”

On mahdollista, että avaamme uusia polkuja, minkä vuoksi analyysimme valottaa vain osaa laajasta aihepiiristä. Koska liikumme ihmisen sisäiseen kasvuun liittyvässä tematiikassa, jättää se aina jossittelun varaa: kutsumme sitä ihmisen mentäväksi aukoksi. Yleispätevää, kaikkien ihmisten sosiaalista ja henkistä kasvua koskevaa kaavaa on mahdotonta luoda. Aina on olemassa yksittäisiä yksilöitä, jotka kulkevat toisenlaisia polkuja.

Ajattelemme, että yhdistämällä aiemman terapeuttisen, hoitotieteellisen ja sosiaalitieteellisen teorian tietämyksemme tähän mennessä oppimaamme pedagogiseen kehykseen, voimme saada esille moni-

tieteistä näkemystä luovien menetelmien käyttöön. Näkökulmamme on tässä raportissa menetelmien käyttö ohjauksessa ja opetuksessa. Terapeuttinen käyttö on oma maailmansa, emmekä siihen mene muutoin kuin se on työn tavoitteen toteutumisen kannalta välttämätöntä.

## 2 LUOVUUS

Luovuudelle ei löydy määritelmää nykysuomen sanakirjasta. Luovuutta voitaneen sanana analysoida pilkkomalla se kahteen osaan: luo – (v)uus. Tällöin se sisältäisi jonkin uuden tai erilaisen synnyttämisen.

Luovuutta ei käsitteenä ole helppo saada kuvattua yksiselitteisesti, koska siihen liittyy uusien ideojen etsimistä ja tavanomaisesta (jopa määritelmistä) poikkeamista. Luovuutta onkin määritelty usealla eri tavalla, joista jokainen hahmottaa jotakin sen puolista (esim. Heikkilä ym. 2005, 148).

Luovuutta käsitteenä on analysoitu myös tekemisen kautta. Tällöin lähtökohtana on pidetty muun muassa englanninkielistä sanaa ”creativity”, joka on johdettu sanasta create, joka tarkoittaa tekemistä. Kreikassa se tarkoittaa itsensä toteuttamista (Heikkilä ym. 2005, 147).

Luovat teot määritellään lähes aina jossakin suhteessa epätavalliseksi”. Luovuutta yleisenä ominaisuutena pidetään myös voimaantuvan työyhteisön tunnusmerkkinä. (Heikkilä ym. 2005, 147).

Tommy Taberman ja Jussi T. Koski (2002) ovat luovuutta koskevassa kirjassaan lähestyneet asiaa monisyisesti sekä runojen että niihin liitettyjen selitysten kera. Kirjan keskeisenä sanomana on luovuuden liittyminen suhteissa oloon, nöyryyteen, rohkeuteen, periksi antamattomuuteen, yritteliäisyyteen ja mokaamiseen. Ihminen oppii



eniten virheistään. Tommy Taberman on kirjoittanut kolumnin, jossa hän kuvaa luovuutta uudestaan ja uudestaan syntymisenä. Ehkä luovuudessa ei olekaan tärkeintä lopputulos, vaan itse matka; se mitä on kokenut ja mikä on jättänyt jäljen ihmiseen itseensä. Tässä merkityksessä sillä on yhtymäkohtia elämyskasvatukseen (kts. raportin luku 3.1).

Luovuus sisältää jotakin epävarmaa, sellaista, josta emme voi tietää. Siksi uusille urille lähteminen ja luoviin tehtäviin heittäytyminen herättää pelkoa. Sitä se on myös opettajille. Heidän täytyy luottaa siihen, että ryhmä tuottaa olennaisen oppimiseen. Yhtäläillä heittäytymisen taustalla on opettajan käsitys ihmisestä ja siitä mitä oppiminen on. Opettajan tehtävä on tukea tätä oppimista, tarvittaessa nostaa esille teemoja, kysymyksiä tai näkökulmia, jotka johdattavat opiskelijoita eteenpäin. Koska asioilla on alku ja loppu, on opettajan tehtävä antaa intro tehtävälle, koota ja vetää yhteen lopputulos.

*"Eläminen ei ole vain hengittämistä, se on toimimista, kaikkien jäsentemme, aistiemme, kykyjemme käyttämistä. Lyhyesti, kaikkien olemassaolon tunteen antavien osien käyttämistä. Ei kauimmin ole elänyt se, jolla on eniten vuosia takanaan, vaan e, joka on syvimmin tuntenut elämän sykkeen" (Rousseau)*

Luovat menetelmät tarjoavat vaihtelevuutta luento- ja luokkaopetukseen. Ne tuovat myös ennalta arvaamattomuutta, koska kyse on prosessista, jonka tarkkaa sisältöä ei voi ennalta tietää. Toki opettajalla on oltava tieto siitä, mitä tavoittelee ja miten prosessi pääpiirteissään etenee. Hän ohjaa prosessia, mutta on myös osallisena siinä. Luoviin menetelmiin on voinut tutustua asiaa käsittelevien julkaisujen kautta (esim. Vuorinen 2001, Blatner 1997, Sinivuori ym. 2007, Kanerva ym. 1997). Ne ovatkin olleet asiasta kiinnostuneiden käytössä sekä opetuksen että ohjauksen puolella.

Sosiaali- ja terveystieteiden opetukseen ja ohjaukseen luovat menetelmät tarjoavat mahdollisuuden harjoitella muun muassa ryhmätyötaitoja ja samalla voi oppia niin itsestään yksilönä kuin ryhmän jäsenenä. Oma persoona on työvälteenä aina kun työskennellään ihmisten kanssa. Oman persoonan vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tunnistaminen antavat pohjaa kasvaa ihmisenä ja työntekijänä.

Oulun yliopiston kasvatustieteen laitoksella on ensimmäisenä Suomessa mahdollisuus suorittaa seikkailukasvatuksen perusopinnot. Näitä opintoja on Oulun yliopiston tutkintovaatimusten mukaan mahdollisuus suorittaa myös Pohjois-Karjalan kesäyliopistossa. Koulutuksessa on ollut mukana myös paikallisia elämyspedagogiikkaan vihkiytyneitä opettajia elämys- ja seikkailupedagogiikkaan keskittyneestä Myllyprojekti ry:stä.

Seikkailukasvatus tarjoaa mahdollisuuden hahmottaa kasvatus erilaisella tavalla. Sen hyväksyminen yliopistolliseksi oppiaineeksi antaa sille tieteellisen hyväksynnän ja antaa samalla opettajalle mahdollisuuden opiskella ja rikastuttaa kasvatuksellisia vaihtoehtoja työnsä tueksi.

### **3 LUOVIEN MENETELMIEN LIITTYMINEN**

#### **OPPIMISTEORIOIHIN**

##### **3.1 Elämyspedagogiikka**

Seikkailukasvatuksella on perinteitä käytännön opetustyössä, vaikka sen teoria ja käsitteet ovat Suomessa vielä kehittymässä (esim. Karppinen, 2005, 24). Elämyspedagogiikan määrittelemisen yksiselitteisesti on koettu mahdottomana tehtävänä, sillä jokainen toimintaa toteuttava luo oman käsityksensä ja samalla valitsee omat käsitteensä. Käsitteistö vaihtelee ja usein elämyspedagogiikka, elämyskasvatus ja seikkailukasvatus nähdään toistensa synonyymeina. (Kankaanranta, 1999, 39).

Elämyspedagogiikkaa käytetään tässä luvussa rinnakkain sellaisten käsitteiden kanssa kuin elämiskasvatus, toimintakasvatus, pedagoginen draama ja seikkailukasvatus. Kaikki em. toimintamuodot eroavat jonkin verran toisistaan, mutta mielestämme niillä on kaikesta huolimatta niin paljon yhteisiä piirteitä, että niiden vuoksi käsittelemme niitä samassa kappaleessa. Kaikki liittyvät elämyksen tuottamiseen oppijassa. Tämä elämys johtaa asian prosessoimiseen ja oppimiseen. Elämyksen tuottamistavat vaihtelevat suuntauksesta toiseen, samoin opettajan roolin aktiivisuus.

Lehtosen (1998, 97) mukaan elämyspedagogiikka on sekä tavoitteellista että tietoista toimintaa, joka sisältää kokonaisvaltaisen kasvuprosessin. Keskeistä siinä on yksilöllinen, kokemisen kautta tapahtuva oppiminen, mitä ryhmä tukee ja antaa sille turvallisen ympäristön. Opiskeluun sovellettuna toiminta on kuitenkin yleensä ryhmätyötä vaikka painopiste elämyspedagogiikassa on yksilössä ja hänen kehityksensä tukemisessa. Ryhmän merkitys selittyy ajatuksella, että yksilön tasapainoinen kasvu ja kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Tämä tukee mahdollisesti myönteisen minäkuvan muodostamista ja parempien sosiaalisten taitojen saavuttamista.

Elämiskasvatuksen on väitetty parhaimmillaan sisältävän fyysisen, kognitiivisen, affektiivisen, esteettisen ja sosiaalisen oppimisalueen eli ihmiskokonaisuuden. Sen keskeisin tavoite on positiivisen elämänasenteen luominen yksilölle. Jotta yksilö voi nähdä elämänsä tästä näkökulmasta, hänellä täytyy olla tunne elämän hallinnasta. Elämönhallintaa on ihmisen kognitiivinen ja toiminnallinen pyrkimys selviytyä sisäisesti ja ulkoisesti vaativista tilanteista. (Tiainen 2000, 8-9)

Elämiskasvatukseen on sen alkuperäisissä muodoissa liitetty yksinkertainen elämä, persoonallinen vastuu, ystävällisyys ja oikeudenmukaisuus. Kasvatuksen tavoitteina nämä merkitsevät mahdollisuutta löytää itsensä ja mietiskellä, leikkiä ja pelata, kohdata voitto-

ja ja tappioita, kokea hiljaisuutta, harjoittaa mielikuvitusta. Pitkälti kyse on niin fyysisten kuin ennen kaikkea henkisen ja sosiaalisen kasvun (viimeksi mainittu KK:n lisäys) tarpeiden tyydyttämisestä. (Telemäki 1998, 11-19) Liitämme edellä mainitut asiat luovuuteen, jonka on kuvattu erotuksena innovatiivisuudesta sisältävän ihmettelystä, havaintojen tekemistä, ideoita, aivoriihiä ja jopa päiväunelmia (Heikkilä ym. 2005, 150).

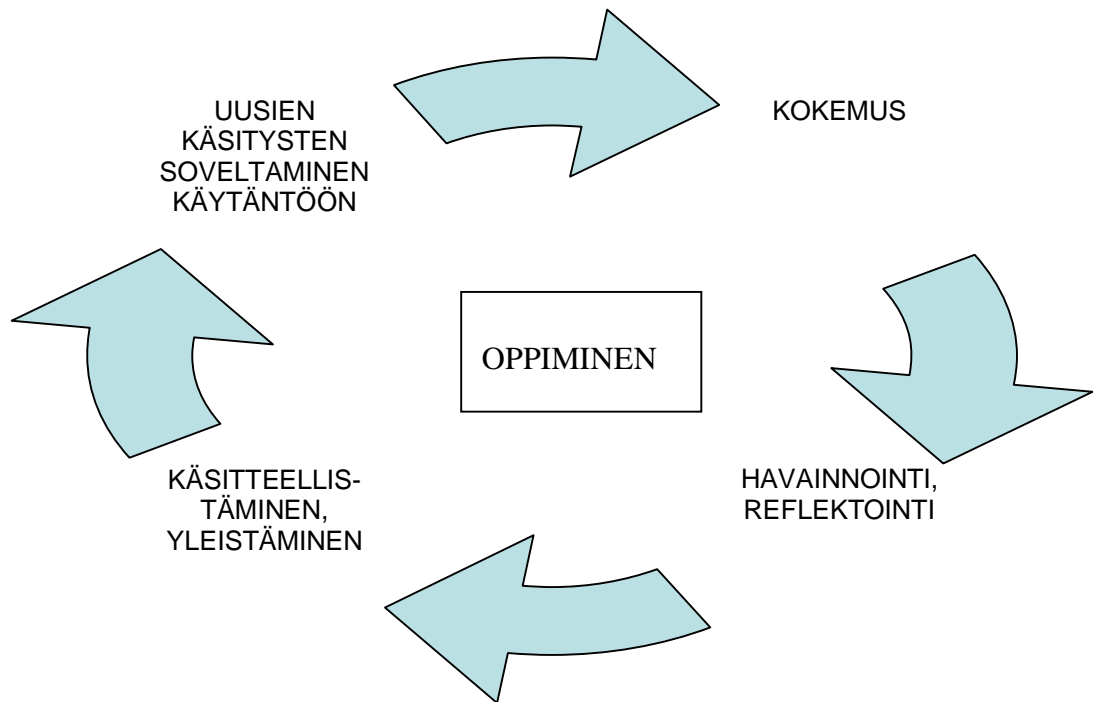
Elämyspedagogiikka sisältää tiedollisen, affektiivisen ja konatiivisen elementin. Tietoa prosessoimme aivoissa ja se lisää yksilötasolla itsetietoisuutta, kokemuksellisuus vaikuttaa tunteisiin (affektioihin) ja niiden välityksellä sydämeen ja oman arvon tunteeseen, toiminnallisuus liittyy käden taitoihin (konatiivisuuteen) ja vaikuttaa itsenäisyyden tunteisiin. (Telemäki 1998, 20 Herrmaniin 1995 viitaten Herrman, Martina: Erlebensorientierte Mädchenarbeit. Alling: Verlag Kr. Jürgen Sandman.)

Sekä seikkailukasvatuksessa että elämyspedagogiikassa käytetään sosiaalistamisleikkejä (kts”Ryhmäytymisen tukena”-luku), ryhmäaloitteisuuteen liittyviä tehtäviä (kts”Opiskelijoiden kasvun ja oppimisen tukena”-luku) , yksilöllisiä haasteita sisältäviä tehtäviä ja ulkoilmatoimintoja (Telemäki 1998, 21).

### **3.2 Kokemuksellinen oppiminen**

Kokemuksellinen oppiminen on kasvatustavallina seikkailupohjainen (Bowles 1998, 47; Karppinen 2005, 54-56). Se pohjaa ajatukseen, että oppiminen on prosessi. Lähtökohtana on opiskelijan oma kasvu, jota tuetaan tarjoamalla mahdollisuuksia kokemuksesta oppimiseen. Omassa elämäntilanteessaan, omaa arkitietoa ja elämäkokemustaan apuna käyttämällä opiskelija syventää oppimistaan, yhdistää teoriaa ja käytännön tietoa. Arkitiedon muuttuminen sovel-luskelpoiseksi toimintaperiaatteeksi vaatii kokemuksen havainnoin-

tia, mieleen palauttamista ja analyysia. Kriittinen arviointi ja tulkinta ovat osa prosessia. Opiskelija hyödyntää tekemiään havaintoja ja analyysin tuloksia toimintaa säätelevien periaatteiden, yleistysten ja lainalaisuuksien luomiseen ja kehittämiseen. (Kolb 1984, 6, 25-38; Karppinen 2005, 54-57.) Kuviossa 1 on kuvattu kokemuksellisen oppimisen kehä.



KUVIO 1. Kokemuksellisen oppimisen kehä (Koikkalainen 2008, mukailtu Kolb 1984)

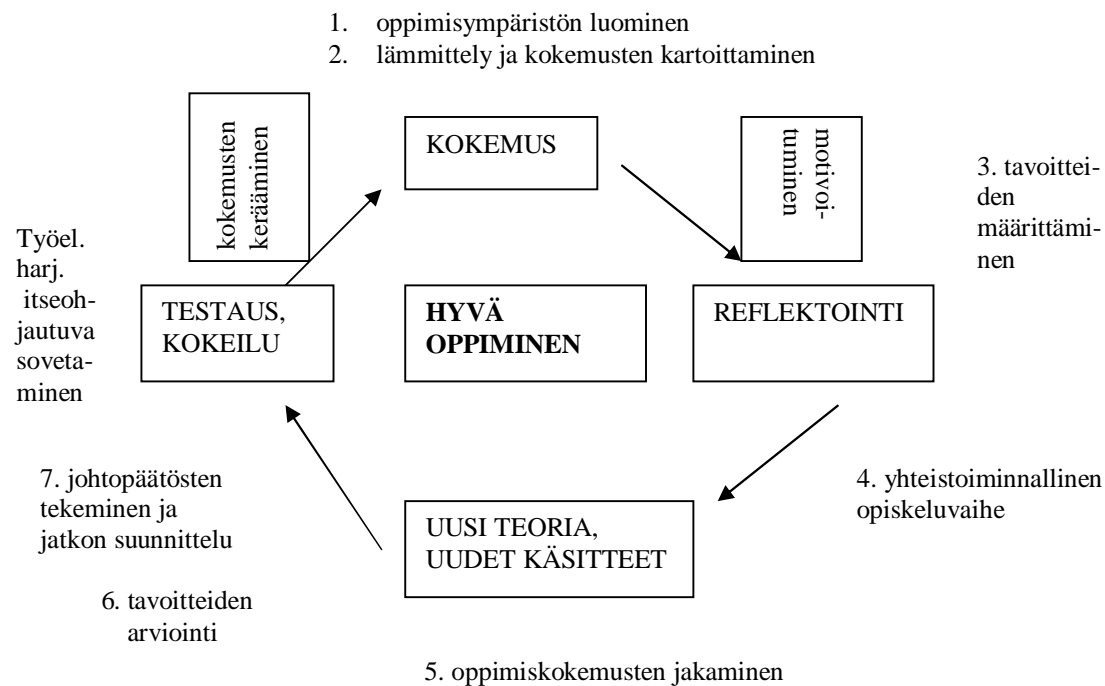
### 3.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Koppisen ja Pollarin (1993, 8) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen on oppimista, jossa toimimalla ryhmässä oppija harjoittelee yhteistoimintaa ja vastuun kantamista niin työhön sitoutumisesta, yhteistyössä toimimisesta ja oppimistuloksen saavuttamisesta.

Ryhmässä oppija kantaa vastuuta omasta ja muiden ryhmänjäsenten oppimisesta. Tiedon, taitojen ja ongelmanratkaisun rinnalla op-

pija oppii myös vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja. Oman työskente-  
lyn arviointi ja toiminnan muuttaminen sen pohjalta on osa proses-  
sia. Aito yhteistyö syntyy vain silloin, kun osapuolet sitoutuvat yh-  
teiseen työhön, sen suunnitteluun, toteutukseen ja lopputulosten  
arviointiin. (Koppinen & Pollari 1993, 8.)

Kuviossa 2 on kuvattu yhteistoiminnallisen oppimisproses-  
sin vaihteita suhteutettuna kokemuksellisen oppimisen ke-  
hään.



KUVIO 2. Yhteistoiminnallisen oppimisprosessin vaiheet suhteutettuna kokemuksellisen oppimisen kehään ((Leppilampi ym. 1998, 16)

### 3.4 Ongelmaperusteinen oppiminen

Ongelmaperustainen oppiminen (engl. Problem Based Learning) pohjautuu ajatukselle oppimisen tilannesidonnaisuudesta., jolloin oppiminen tapahtuu aitoja tosielämän ongelmia ratkomalla aiheen pelkän teoreettisen käsittelyn sijaan. Silloin opittavalle sisällölle saavutetaan parempi käyttöarvo. Ongelmakeskeisellä oppimisella on myös todettu olevan toivottavia vaikutuksia opittavan asian ymmärtämiseen, opiskeltavan sisällön liittämiseen aiempiin tietorakenteisiin, itsesäätelyyn, ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen, oman oppimisen suunnitteluun sekä oppimiseen liittyviin asenteisiin .

Ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohtana on joku ennalta suunniteltu, aito, usein asiantuntijatyöhön liittyvä ongelma, esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla potilas- tai asiakastapaus. Ongelmaperustaisessa oppimisessä 3 - 5 opiskelijasta muodostuvat ryhmät lähtevät ohjaajan (tutorin) tukemana ratkomaan heille esitettyä ongelmaa seuraavien vaiheiden kautta:

- 1) Ongelman esittäminen
- 2) Ongelman analysointi ja määrittäminen, olemassa olevan tiedon kartoittaminen
- 3) Jatkoselvittelyiden ja tiedonhankinnan tarpeen määrittely
- 4) Tiedon etsiminen ja muiden ryhmien konsultointi
- 5) Ratkaisuvaihtoehtojen hahmottelu
- 6) Loppupäätelmien ja analyysin teko sekä raportointi

Ongelmaperustaisessa oppimisessä ongelmat ovat valmiiksi luotuja ja siksi pedagogista toteutusta mietittäessä on suunniteltava sellaisia ongelmia, jotka sopivat työskentelytapaan. Ongelman tulisi

olla käsitteellisesti haastava, moniulotteinen ja aidosta elämästä nouseva, mutta silti riittävän kapea, jotta oppiminen kohdistuisi relevantteihin sisältöihin. Opiskelijoiden tietämyksen taso on huomiotava ongelmien suunnittelussa, jotta käsiteltävä ongelma olisi riittävän konkreettinen, mutta toisaalta strukturoimaton ratkaisuprosessin kognitiivisen haasteellisuuden takaamiseksi. Ohjaajan tehtävänä ongelmanratkaisuprosessissa on erityisesti tukea ryhmiä ongelmanratkaisuprosessissa mallittamalla asiantuntijan ajattelua. Ohjaaja voi tukea ongelmanratkaisuprosessista oppimista tarjoamalla työvälineitä ongelman työstämiseen, välittämällä ongelmiin liittyvää lähdemateriaalia (esimerkiksi ongelmapankit verkossa) tai helpottamalla ongelmanratkaisuprosessin vaiheiden strukturoinnissa. ([http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku\\_6/ongelmakeskeinen.htm](http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_6/ongelmakeskeinen.htm), Vesterinen 2003, 83).

### **3.5 Luovat menetelmät osa modernia opetusta**

Luovien menetelmien ja niiden hyvyden määrittäminen yksittäisen oppilaan tasolla on yhtä vaikeaa kuin seikkailun saaminen raameihin. Mitään niistä ei voi saada sillä tavoin määriteltyä, ettei näin laadittuun kehikkoon jäisi yksilön mentävää aukkoa. Perehtyessämme erilaisiin pedagogisiin teorioihin, jotta ymmärtäisimme oppimiseen liittyviä käsitteitä, havaitsimme, että luovissa menetelmissä yhdistyvät ainakin ongelmaperustainen, kokemuksellinen, yhteistoiminnallinen ja kokemuksellinen käsitys oppimisesta.

Epistemologisesti voidaan tuoda esille konstruktivistinen tiedonkäsitys (vrt. esim. Karppinen 2005, 167-172), käsitys oppilaasta tietoa etsivänä, muokkaavana ja rakentavana henkilönä. Oppimiskäsityksistä kaikki esille tuomamme suuntaukset liittyvät tavalla tai toisella luoviin menetelmiin.



Luovat menetelmät voi olla yläkäsite, jonka alle asettuvat erilaiset käsitykset oppimisesta ja yhdistyvät kokonaisuudeksi toiminnassa. Opiskelijat toimivat ryhmässä ja ryhmäprosessin rinnalla ja sisällä heidän oma yksilöllinen prosessinsa on mukana. Luovien menetelmien avulla voidaan yhdistää erilaisia pedagogisia teorioita ja rikastuttaa opetuksen ja ohjaamisen haasteellista maailmaa. Kunkin käyttäjän näkökulma ja oma arvio antaa vastauksen kysymykseen onko kyse uudelta tavasta ohjata opiskelijan oppimisprosessia.

## **4 LUOVAT MENETELMÄT PEDAGOGISENA RATKAISUNA**

### **4.1 Yleistä**

Kirjallisuudessa on esitetty useita kuvauksia siitä millainen on 2000-luvun hyvä opettaja. On arvioitu, että koulun ja opetuksen kehittäminen vaatii refleктоivaa, tutkivaa ja voimaantunutta opettajaa. Reflektionilla tarkoitetaan opettajan näkökulmasta, että hänen tulisi tarkastella opetuskokemuksiaan aikaisempiin kokemuksiinsa ja peilata vertaillen niitä keskenään ja myös kirjallisuuteen. Kaiken uudistamisen edellytys on tavalla tai toisella tehty arviointi. Mikä tahansa pohdiskelu ei ole reflektionia. Pelkkä puhuminen ja ajattelemisen ilman arviointia ja toimintaa jää pelkäksi verbalismiksi. (Uusikylä & Atjonen 2005, 217)

Ammattitaidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit ovat näkökulmia, joiden avulla Seppo Helakorpi ja Anita Olkinuora (1997) kuvaavat opettajuuteen ja opettajana kasvamiseen ja kehittymiseen liittyviä osa-alueita. Heidän jaottelunsa pohjaa Picklen ajatuksiin. Ammattitaidolla tarkoitetaan opetuksen suunnittelua, toteutusta ja evaluointia. Opettajuuden alussa suoriutuminen saattaa olla teknistä,

mutta työkokemus antaa teoreettisia ja filosofisia ulottuvuuksia ja opettaja etäännyy ”tempuista” kohti kokonaisvaltaisempaa ohjaamista. Helakorpi ja Olkinuora (1997) kuvaavat persoonallisuuden alueen alkuvaihetta hengissä selviytymisenä ja jäljittelyinä. Konkreettisuus ja myöhemmin kriittisyys ja monipuolisuus ovat kognitiivisten prosessien osia. Opettajan tapa hankkia tietoa vaikuttaa siihen miten hän ohjaa oppilaitaan tiedonhankintaan. Alun asiatietopainotteisuus muuttuu kokonaisuuksien, periaatteiden ja yhteyksien hakemiseen ja ymmärtämiseen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 217-218.)

Opettajuuteen kohdistuu edellä mainitun tekstin perusteella monenlaisia paineita. Hänen tulisi hallita opetettava aine, ymmärrettävä yksilön kehitykseen liittyviä asioita ja erityisesti luovia menetelmiä käytettäessä myös ryhmäprosesseja.

Martti Lindqvist (1990, 63) on todennut, että elämä ei sovi yhteen kaavaan. Jos teemme tarkkoja, täsmällisesti määriteltyjä kuvauksia hyvästä ja ammattillisesti osaavasta opettajasta tai kuvailemme tarkkaan oppimisympäristön, joiden arvioimme takaavan suotuisan oppimisen, niin samalla luomme ahtaita ja lukkiuttavia mielikuvia, jotka eivät edistä oppimista vaan pikemminkin pysyttävät prosessin. Oppimisessa tarvitaan pikemminkin väljyyttä ja vaihtelevuutta ja taitoa nähdä oppija ihmisenä omassa elämänvaiheessaan.

Yksittäisen opettajan menetelmällisiin ratkaisuihin vaikuttavat myös oppilaitoksen toimintakulttuuriin liittyvät seikat. Mikäli talossa vallitsee avoin ja erilaisuudelle tilaa antava ilmapiiri, on opettajan helpompi kokeilla erilaisia tapoja opettaa ja tukea oppimista. Joissakin opinahjoissa voidaan pyrkiä homogeenisyyteen ja tiettyjen standardien mukaan opettamiseen, jolloin erilaisille ideoille ei ole tilaa. Olemme toki kohdanneet

myös työyhteisöjä, joissa työntekijöiden on ollut pakko, työyhteisön modernin imagon säilyttämisen vuoksi, käyttää tiettyä uutta toimintatapaa, vaikka jokin vanhemmista työskentelytavoista olisikin saattanut johtaa yksittäisessä tapauksessa parempaan lopputulokseen.

Luovista menetelmistä haetaan tukea opetukseen ja ohjaukseen. Onnistuminen riippuu monista eri tekijöistä, jotka liittyvät opettajaan, oppilaaseen, tilanteeseen, tavoitteisiin, toteutusympäristöön, toteutustapaan, palautteeseen jne. Pyrimme seuraavissa luvuissa kuvaamaan joitakin tilanteita, joissa luovia menetelmiä käytetään ja tuomaan esille niiden kohdentumisen kärkialueita.

#### **4.2 Ryhmytymisen tukena**

Luovia menetelmiä voidaan käyttää myös ryhmytymisen tukena. Hyvin toimiva ryhmä tukee yksittäistä oppijaa, mutta myös koko porukkaa. Nonakan (ym. 2000) mukaan eräs oppivan ja modernin asiantuntijaorganisaation tunnuspiirteistä on halu jakaa tietoa ryhmässä. Tätä voidaan oppia jo kouluaikana, mikäli ryhmytyminen onnistuu. Kehittämishankkeen tavoitteena on selvittää, miten opettaja voisi eri tavoin olla tässä tukena ja miten opettaja voisi vapauttaa oppijoiden rakentava potentiaali yhteiseen käyttöön, sillä jokaisella on omaa voimaa, omaa ajattelua, omia kokemuksia, omaa kyseenalaistamista ja ihmettelyä. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 28.)

Ryhmytymällä ihmiset saavat yhteyden toisiinsa. Sen edellytyksiä ovat yhteinen tavoite, yhteen hiileen puhaltamisen halu ja kulttuuri sekä yhteenkuuluvuuden tunne. Onnistuneessa ryhmytymisprosessissa epämääräinen joukko ihmisiä tulee yhdeksi, säilyttäen samalla yksilöllisyytensä. Ryhmytymisen avulla ryhmä saavuttaa tavoitteitaan ja saa toiminnan sujuvaksi. Se ponnistaa tuttuuden tunteesta ja turvallisuudesta ilmapiiristä. Turvallinen ja avoin luottamuksen ilmapiiri kas-

vaa myös yhteyden kokemuksen tuloksena. Ryhmä mahdollistaa tuen saamisen lisäksi myös toisilta oppimisen.

Kokemuksemme mukaan turvallisen ilmapiirin saavuttaminen on ryhmän toiminnan ja osallistujien hyvän olon kokemusten perusta ja avaa tietä ryhmäytymiselle. Turvallisen ilmapiirin saavuttaminen on aina yhtä suuri haaste niin ryhmän vetäjälle kuin osallistujillekin. Ryhmän ohjaajalla on olemassa käytännöllisiä keinoja edistää turvallisen ilmapiirin syntymistä ja i ryhmän hitsautumista toimivaksi kokonaisuudeksi - ympäristöksi, joka todella tukee jäseniään rakentamaan elämänsä ja oloansa paremmaksi. Jonkinasteinen yhteenkuuluvuus tai jokin yhdistävä asia, esimerkiksi yhteinen kiinnostuksen kohde ryhmäläisten välillä mahdollistaa turvallisen ilmapiirin syntymistä. Sosiaali- ja terveysalan opetuksessa yhteinen asia on jo ammattiin valmistuminen erilaisten opintojen myötä.

Jokaisen ryhmään kuuluvan huomioiminen on ensimmäisiä käytännön menetelmiä turvallisen ilmapiirin aikaansaamiseksi. Jokainen otetaan vastaan, toivotetaan tervetulleeksi, ja huolehditaan siitä, että kaikki saavat tutustua toisiinsa –siinä määrin ja siinä tahdissa kuin kukin itse tuntee hyväksi ja tarpeelliseksi. Huumorin avulla voidaan vaikuttaa positiivisesti ilmapiiriin ryhmässä ja samalla helpotetaan ihmisten tutustumista. Toimivia menetelmiä ovat esimerkiksi erilaiset toiminnalliset leikit.

Kiireettömyys ja tunne siitä, että saa ja on mahdollisuus rauhassa keskittyä sekä omiin että ryhmän prosesseihin luovat turvallisuuden tunnetta. Se edellyttää joustavaa aikataulua ja joustavuutta poiketa suunnitelmista joskus täydellisestikin. Tämä mahdollistaa kiireettömyyden kokemuksen ja antaa mahdollisuuden kunkin edetä omassa tahdissaan yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Oman itsensä kanssa työskentely tapahtuu aina jokaisen omilla ehdoillaan. Näin jokainen tulee synnyttäneeksi prosessissa sekä oman että ryhmän tarinan.

Kiireettömyyden ja joustamisen kokemus edellyttää kuitenkin vastapainokseen ryhmälle kokemuksen siitä, että ohjaaja hallitsee tehtävänsä. Olla yhtä aikaa sekä mahdollisimman vapaa että tanakasti vakaa edellyttää, että ohjaajat ovat perusteellisesti pohtineet vetämänsä tilaisuuden kulun ja oman roolinsa ryhmän vetäjinä. Ohjaajat ovat tasavertaisia ryhmän jäseniä, mutta myös vastuussa, tilaisuuksien kuluista, ryhmäprosessin ohjaamisesta ja edistämisestä.

Ryhmän vetäjien oma innostuneisuus, heittäytyminen, oman persoonan rohkea käyttö ja usko omiin menetelmiinsä ovat tärkeitä asioita turvallisen ilmapiirin mahdollistamisessa. Ohjaajat ovat tasavertaisia ihmisiä ryhmässä, mutta heidän omien kokemustensa ja mielipiteidensä esilletuominen ei ole oleellista. Vetäjän tehtävänä on pitää ohjat käsissään. Omat henkilökohtaiset prosessit käydään läpi jossain muualla; ryhmä ei ole sitä varten.

Tasavertaisuuden kokemusta edistetään huomioimalla kaikkien mielipiteet. Jokainen on asiantuntija omassa elämässään ja kokemuksissaan. Tämä edistää hiljaisen hyväksynnän ilmapiiriä ja on yksi kannustamiskeino. Käytännössä tätä edistetään antamalla kaikille tilaa ja mahdollisuus kertoa näkökulmansa. Tästä huolehtiminen on ohjaajan tehtävä. Lisäksi kaikkien mielipiteiden ja näkökulmien kirjaaminen esimerkiksi fläpille tai kalvolle tuo ne näkyville ja auttaa ryhmää muistamaan yhteisen tiedon käsiteltävästä asiasta.

Viimeisenä vaan ei lainkaan vähäisimpänä on ympäristön merkitys turvallisen ja mukavan ilmapiirin syntyisessä. Ympäristö, joka ei ole liian steriili, jossa tilaa on riittävästi, ja jossa silmä lepää, luo puitteet myös sielun levätä ja ajatuksen lentää. Rauhallinen paikka myös antaa hedelmällisen mahdollisuuden irtautua arkiympäristöstä ja samalla arkiajattelusta.

Tutustumisvaiheessa, kuten aina kaikissa muissakin tilanteissa, ryhmän jäsenet kertovat itsestään täsmälleen sen verran kuin tuntevat hyväksi paljastaa. Ohjaajan korostaa tätä seikkaa ryhmätapaamisten

alussa ja yhteisen keskustelun käynnistyessä. Samalla on hyvä muistuttaa, että kenenkään henkilökohtaisista asioista ei puhuta, jos asianomainen ei ole paikalla. Itsestään selvää on oltava myös se, että niistä ei puhuta ryhmän ulkopuolisille ihmisille.

Tutustumisen helpottamiseksi ryhmänohjaajan kannattaa toistuvasti jakaa ryhmää pienempiin ja kokoonpanoltaan vaihtuviin ryhmiin. Samaan ryhmään kannattaa mennä toisilleen mahdollisimman tuntemattomien ihmisten. Paitsi, että tämä edistää tutustumista, se lisää mahdollisuuksia oppia toisiltaan ja samalla se myös ehkäisee ryhmille ominaista haitallista klikkiytymistä.

Ryhmä, jonka ryhmäytyminen on sujunut hyvin ja hoidettu huolella, ei kaadu joskus eteen tuleviin ristiriitatilanteisiin. Ristiriidat ja erimielisyydet ovat ryhmässä yhtä normaalia arkea kuin millä muulla elämänalueella tahansa. Riitatilanteet ovat haastavia vetäjälle, ryhmän hyvän olon vastuuhenkilölle. Tilanteisiin täytyy puuttua, mutta miten?

Hedelmällisiä puuttumisen työkaluja on mm. ryhmän tavoitteiden kirkastaminen ja mieleenpalauttaminen yhdessä, neuvon kysyminen ryhmältä itseltään tai yhteinen pohdinta siitä, liittyykö riitely johonkin asiaan vai onko se henkilöiden välistä. Yksi keino on myös konkreettinen toiminta, jolla ongelmaa työestetään näkyväksi ja pois päiväjärjestyksestä. Maalataan, näytellään, leikitään, lauletaan tai vaikka tanssitaan asia auki ja ulos. Ryhmää tulee tukea niin, että se muuttuu erilaisten ihmisten sekalaisesta laumasta ryhmälähtöiseksi tulokselliseksi yksiköksi (vrt. esim. Lehtonen 1998, 103).

### ***4.3 Opiskelijoiden kasvun ja oppimisen tukena***

#### ***4.3.1 Opintojaksoon orientoijana***

Opintojaksoon voi orientoitua monella eri tavalla. Perinteisin tapa on se, että opettaja kertoo oppilaille kurssin tavoitteet, opiskelutavat ja mahdolliset siihen liittyvät tehtävät ja lähteet.

Orientoituminen voi toimia opettajalle myös tiedon lähteenä. Varsinkin aikuisopiskelijoiden kyseessä ollen, hänen on tärkeää tietää, mitä opiskelijat tietävät jo ennakkoon aiheesta, jotta ei turhaan käyttäisi aikaa heille jo tuttuihin asioihin ja toisaalta osaisi hyödyntää aiemmin opitun uuden oppimisessa. Nuorten kanssa voi olla hyödyllistä käydä läpi heidän ajatuksiaan kurssin teemaasta. Sillä tavoin saadaan asenteita esille. Sosiaali- ja terveysalalla niiden työstäminen on tärkeää, jotta työntekijät osaisivat suhtautua ammatillisesti aatteiltaan heterogeeniseen asiakaskuntaan.

Orientoituminen voi lähteä esimerkiksi opettajan kysymyksestä: ”Mitä teille tulee mieleen sanasta lastensuojelu?” Opiskelijoiden sanoessa mieleen tulevia asioita, opettaja kirjaa ne taululle mind mapiksi tai puuksi teemoittain. Nämä teemat vastaavat mitä todennäköisimmin kurssilla esille tulevia asioita. Samalla ne liittävät yksittäiset asiat laajempiin kokonaisuuksiin ja auttavat opiskelijoita hahmottamaan kokonaisuutta. (opintojakson aiheena lastensuojelu sosiaalipalveluna)

Opiskelijat voidaan jakaa pieniin ”porinaryhmiin”, jotka keskustelevat ja kirjaavat ylös, esimerkiksi mitä heidän mielestään on ammatillisuus (opintojakson aiheena ammatillisuus ja asiantuntijuus xx. alan työssä), suvaitsevaisuus (aiheena etiikka tai vähemmistöt).

#### **4.3.2 Oppimisen syventäjänä**

Opiskelijat saa sitoutettua sekä omaan oppimiseen että ryhmän oppimisen tukemiseen esimerkiksi siten, että seminaarin aluksi pyytää jokaista kirjoittamaan lapulle, mitä haluaa oppia tässä seminaarissa. Lappu jää opiskelijalle. Seminaarin lähetessä loppuaan jokainen etsii lappunsa ja kertoo muille, onko päässyt siihen tavoitteeseen, jonka oli

lapulle kirjoittanut. Tämä on erityisen toimiva silloin, kun lähdetään työstämään jokaisen kurssilaisen tekemiä töitä eteenpäin joko yhtenä ryhmänä tai pienryhmissä.

Teoriassa opitun asian kertaamiseen ja lisäopetuksen tarpeen selvittämiseen käyvät monenlaiset tehtävät. Esimerkiksi jakson aiheena olivat ammatin eettisen periaatteet. Kun ne oli teoriassa käyty läpi, jakaannuttiin pienryhmiin, jotka päättivät, mistä asiakasryhmästä he olivat kiinnostuneita. Sen mukaan opettaja keksi heille tilanteen, jota he pohtivat ko. työpisteessä toimivan oman alansa asiantuntijan etiikan näkökulmasta. Esimerkiksi ryhmä, joka oli kiinnostunut nuorten kanssa työskentelystä, sai pohdittavakseen tilanteen, jossa 14-vuotias kertoi heille (tuleville jengityöntekijöille tai kuraattoreille) olevansa raskaana ja kielsi yhteydenoton vanhempiin.

#### 4.3.3 Opitun kertaamisen tukena

Kertaus on opintojen äiti –sanotaan. Oppimisteoreettisesti ajateltuna kertaamista tulisi tehdä vähintään ammatin hallinnan kannalta keskeisissä asioissa. Kertaaminen vahvistaa oppimista, mutta se voi myös toimia tilanteeseen orientoijana. Uuden oppitunnin aluksi kertaus edellisellä kerralla käytyyn asiaan pysäyttää ja helpottaa tiedon rakentamista aiemman päälle. Jollakin opiskelijalla voi olla kysyttävää aiemmasta tunnista.

Hyvään oppimiseen liittyy opitun ymmärtäminen, minkä vuoksi liiallinen kiire, ulkoa oppiminen tai automatisoiminen voi olla haitaksi (esim. Lepilampi ym. 2001, 6).

Laki voi olla kuivaa, mutta lain kertaaminen opiskelijoiden siitä laatiman rapin, riimin tai runon avulla on hauska ja mielenkiintoinen tapa kerrata ja nivoa yhteen vaikkapa laajempi opintokokonaisuus. Edellisessä luvussa mainittu asiakastilanne suhteessa asiakaslakiin rapin muodossa oli todella hyvä. Se myös osoitti, että opiskelijat olivat omaksuneet lain sisällön ja osasivat soveltaa sitä käytäntöön. Teorian ja käytännön yh-



teys on eräitä keskeisiä sosiaali- ja terveydenhuoltoon (erityisesti mielenterveyspalveluissa) liittyviä asioita, jolloin erilaisilla case-pohdinnoilla, ongelmanratkaisutehtävillä tai roolinäytelmillä voidaan tätä tukea.

#### **4.4 Palautekeskustelut ja muu arviointi**

Kirjallisuudessa (esim. Toivanen 2007, 65) on korostettu arvioinnin merkitystä. Elämiskasvatuksessa tämä on johtanut siihen, että esimerkiksi kurssit suunnitellaan entistä tarkemmin etukäteen (Telemäki 1998, 22). On vaikeaa arvioida opintojakson, oppitunnin tai toimintatuokion onnistumista, ellei ole jotakin tavoitetta, johon arvioinnin voi suhteuttaa. Kokonaisuuden kannalta on tärkeää miettiä niin jokaisen omia kuin ryhmän yhteisiäkin toiveita niin niiden toteutumisen kuin muutostarpeiden näkökulmasta (Toivanen 2007, 65).

Palaute voidaan menetelmästä riippuen ottaa heti oppimistuokion tai opintokokonaisuuden jälkeen. Välitöntä palautetta oppimistuokion (tehtävän) jälkeen edellyttävät esimerkiksi erityisen vaikeat ongelmanratkaisutehtävät. Niistä saatu kannustava palaute antaa intoa eteenpäin ja auttaa palautumaan ponnistuksesta.

Mitä neutraalimmalla ja yksilön etäisyyttä kunnioittavammalla tavalla työskentely on tapahtunut, sitä myöhemmin palaute voidaan kerätä. Palaute merkitsee myös työskentelyprosessin arviointia. Tässä merkityksessä ryhmältä voidaan kysyä mm. sitä, miten he kokivat toimineensa ryhmässä tai missä kohden työskentely rupesi etenemään. Tätä ns. käännekohtaa voidaan analysoida positiivisesta näkökulmasta enemmänkin esimerkiksi kysymällä, mitkä sitä (etenemään lähtemistä) edesauttoi? Turvallisia kysymyksiä ovat myös sellaiset, joissa ryhmältä tiedustellaan, mitkä asiat ryhmässä tukivat tehtävän suorittamista loppuun/hyvin/...

Opettajan tehtävä on kytkeä pohdinta mahdollisimman hyvin ryhmän jäsenten arkitodellisuuteen (vrt. esim. Lehtonen 1998, 106). Silloin kun opettajalla on mahdollisuus työskennellä saman ryhmän kanssa useita kuukausia, voidaan pohdinnassa mennä syvemmälle ja hyödyntää myös tehtävissä tehokkaammin ryhmäprosessia. Reflektiota voidaan hyödyntää myös aiemmin – nyt analyysiä.

Opintokokonaisuuden jälkeinen palaute voidaan kerätä monella eri tavoin. Esim. piirtäminen soveltuu tilanteisiin, joissa on vaikea keksiä sopivia käsitteitä tai sanoja tai opettaja haluaa rentouttaa opiskelijoita tai irrottaa heidät perinteisistä kliseistä (kuten : ihan ok, hyvä, en osaa sanoa jne). Jos opiskelijoilla on pitkä ja rankka työskentely takanaan tai ryhmä on väsynyt, abstrakti kuvapiirros on hyvä ratkaisukoota opintojakson anti yhteen tai kerätä palaute. Piirroksia voidaan käydä läpi uudelleen seuraavalla tapaamisella, kun ryhmä on viireämpi.

Palautekeskustelu, jota fundaarukseksikin kutsutaan, liittyy mielestämme olennaisena osana luovien menetelmien käyttöön opetuksessa. Toki tiedämme, että luovia opetustapoja käytetään myös ilman purkukeskusteluja, mutta niissä on riskinä se, että tilanne voi esimerkiksi draaman osalta jäädä päälle tai konfliktit jäädä purkamatta tai ylipäättänsä purkuun liittyvä oppimismahdollisuus kohtaamatta.

Koska palautteen merkitykseen on havahduttu, on sille luotu oma termi; puhutaan reflektioivasta seikkailusta (Clarke 1998, 65). Tämä merkitsee sitä, että jo tehtäväksi antoa ja toteutusta mietittäessä pohditaan samalla palautetta ja sen avulla oppimista.

Niin palautteen käsittelyssä kuin muussakin pedagogisessa toiminnassa yksi tärkeimmistä asioista on kunnioittava kohtaaminen. Sen arvo on ymmärretty myös elämyspedagogiikassa, josta kertovassa oppikirjassa asialle on omistettu kokonainen artikkeli ( Lehtonen 1998).

## 5 OPETTAJAN ETIIKKA VS. LUOVUUDEN HURMA

Matti Telemäki (1998, 10) on kertonut Aristoteleen vedonneen oman esimerkin voimaan hyveiden opettamisessa. Etiikan kannalta asia on merkityksellinen. Etiikkaan liittyvät sekä eri ammattien eettiset ohjeet tai perusteet sekä kunkin opettajan omat arvot. Omista arvoista tietoisiksi tuleminen ja toisten arvojen ymmärtäminen niitä kunnioittaen mahdollistaa toisen ihmisen kunnioittavan kohtaamisen (Lehtonen 1998, 101).

Luovat ja toiminnalliset menetelmät huumaavat ja saattavat ”kouluttaa” käyttäjänsä. Suomalainen kansansanonta on oiva apuväline siinäkin tilanteessa, kun tekisi mieli tehdä vain tietyn tyyppistä opetusta. ”Leikki pitää lopettaa silloin kun se on parhaimmillaan.”

Menetelmien viisas käyttö on vaikea oppia tai pikemminkin malttaa pitää välillä oppitunteja ehkä vähän tylsemmilläkin menetelmillä. Olemme kohdanneet opiskelijoita, jotka ovat ryhmätyön tai jonkin muun menetelmän kohdatessaan parahtaneet, etteivät halua senlaista yhtään enää, koska he ovat joutuneet työskentelemään sillä tavoin liian usein aiemminkin.

Eri menetelmien sopiva yhdistäminen ja käyttö saattavat tuottaa parhaan tuloksen toki niin, ettei opettaja tee oppilaistaan oman pedagogisen pakkinsa näytön kohdetta. Sillä tavoin hän välineellistäisi oppilaansa sen sijaan että nämä olisivat subjekteja, oman oppimisensa toimijoita.

Reflektiivisyys eli pohdiskelleva työote mahdollistaa opettajalle niin itsensä kuin opiskelijan kohtaamisen ja ymmärtämisen. Se edellyttää uskallusta ja halua katsoa itseään, asenteitaan, arvojaan, opetusmenetelmien valintojaan ja toimintaansa, mikä tukee ja vahvistaa eettisyyttä työssä..

Mikä vie sitten minua opettajana eteenpäin? Oman työni reflektointi ja kriittinen havainnointiko? Kysymällä itseltä ja kuvaamalla mitä

teen, miten teen ja etsimällä vastausta myös kysymykseen miksi teen tai toimin näin, voin mennä eteenpäin. Voin löytää vastauksen kysymykseen, mikä on minun ihmiskäsitykseni. Miten arvoni ja asenteeni näkyvät työssäni? Entä millaisten silmälasien läpi katson tätä maailmaa. Pystynkö asettumaan opiskelijan asemaan vai teenkö tulkintoja omasta maailmastani käsin. Annanko tilaa ja miten paljon opiskelijalle? (Friis 2001)

Erilaisten opetusmenetelmien käytössä on sekä riskejä että selvää hyötyä. Tuomme tässä luvussa esille joitakin käytännön työssä huomaamiamme riskejä, vaikka osallistavien menetelmien hyödyt ovat niitä suuremmat.

*”Keinojen täydellisyys ja hämmennys päämääristä näyttää olevan suurin ongelmamme.”* – on Albert Einsteinin viisas toteamus, joka sopii hyvin opetusmenetelmien käyttöön. (*A perfection of means and confusion of aims seems to be our main problem.*)

Filosofian tohtori Pentti Tiainen (2000) on kirjoittaessaan elämystoiminnallisesta draamasta (ED) muistuttanut, että silloin kun elämyskasvatusta käytetään, tulee ohjaajan selvittää itselleen,

- miksi hän käyttää elämyskasvatusta tai draamaa tässä oppimis- ja kasvamistilanteessa,
- mitä hän haluaa opettaa
- miten hän opettaa elämyskasvatuksen menetelmillä tai ED:llä.

Luovien menetelmien käytössä on huomioitava mm. seuraavat seikat:

#### 1. Ryhmän koko

Ryhmän koko vaikuttaa olennaisesti opetusmenetelmän valintaan.

Isommassa ryhmässä menetelmät ja toteuttamistavat on valittava ns. riskittömimmistä päästä, koska opettaja ei isossa ryhmässä opi tuntemaan yksittäisiä ryhmän jäseniä niin hyvin kuin pienessä ryhmässä eikä myöskään voi seurata ryhmän työskentelyä yhtä intensiivisesti. Väliin tulon mahdollisuus pienenee ja ryhmän merkitys suurenee ryhmän koon kasvaessa. Toki isommissa ryhmissä behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustuvien opetusmenetelmien houkutus on suuri.

Isossa ryhmässä pienryhmiin jakaminen on tärkeä toimivien ryhmien aikaansaamiseksi. Mikäli toimitaan isossa ryhmässä, korostuu opettajan innostavuus ja koko ryhmän huomiointi.

Pienessä ryhmässä on mahdollisuus ottaa riskejä ja mennä syvemmälle ihmisten ajatuksiin, tunteisiin ja arvomaailmaan. Sosiaali- ja terveysalalla syvemmälle menevät harjoitteet ja niihin heittäytyminen olisivat tärkeitä, koska ne harjoituttaisivat opiskelijaa käytännön asiakastyötä varten. Opettajan on kuitenkin oltava perillä käyttämänsä menetelmän ominaisuuksista sekä niin yksilön kuin ryhmänkin kehitysvaiheesta. Hänellä tulee olla kyky ohjata niin ryhmää kuin yksilöäkin.

Isolla ryhmällä esimerkiksi ns. learning cafe – ja kiertävä opettajuus – tai ideariihi tyyppiset työskentelytavat ovat hyviä. Pienryhmissä voidaankin sitten käyttää jo sosiodraaman tyyppisiä harjoitteita, kuten ihmispatsaita tai tyhjän tuolin tekniikkaa. Ryhmän koon ja opetustavan suhdetta on käsitellyt Ilpo Vuorinen teoksessaan Tuhhat tapaa Opettaa.

## 2. Ryhmän heterogeenisuus/homogeenisuus

Sekä heterogeenisuus että homogeenisuus ovat oppimista tehostavia tekijöitä oikein hyödynnettyinä. Aikuisryhmissä opiskelijoiden erilaiset elämäkokemukset ja osaaminen toimivat ryhmää rikastuttavana voimana, jota kannattaa hyödyntää mahdollisimman paljon.

Homogeenisessa ryhmässä taas voidaan hyödyntää ryhmää herättämällä tehtävillä kokemuksia, ajatuksia ja tunteita ryhmän osaamisen, maailmankatsomuksen tms. laidoilla. Pyrkimyksenä on laajentaa ja syventää ryhmän näkemystä joltakin osin.

### 3. *Ikä* (ryhmäläisten, opettajan, ikäerot, ryhmän ikä)

Samoja harjoituksia ja työskentelytapoja voi erityisesti draaman osalta soveltaa hyvinkin eri ikäisten oppilaiden kanssa työskenneltäessä. Nyrkkisääntönä voi todeta, että aikuisille suunnatut, abstraktia ajattelua sisältävät harjoitteet eivät sovellu alle 10-vuotiaille. Kyky abstraktiin ajatteluun ja monimutkaisten syy-seuraus –ketjujen ymmärtämiseen kehittyy vasta toisella kymmenellä. Sen sijaan pienten lasten leikit, pelit ja harjoitukset soveltuvat myös aikuisille (Sinivuori 2007, 179).

### 4. *Ryhmän kehitysvaihe*

Erilaisissa ryhmää kuvaavissa teoksissa on tärkeitä asioita ryhmän kehitysvaiheista (esim. Yhteistoiminnallinen ..., 2006).

### 5. *Oppimistavoite*

Tavoite määrittää keinot (vrt. esim. Krokfors ym. 2006, 30). Oppiminen on muutakin kuin opettajakeskeistä toimintaa.

6. *Oppimis-/opetusprosessin vaihe*, mihin tehtävä liittyy (menneessä ja tulevassa)

### 7. *Tarvittava tila*

### 8. *Tarvittava materiaali*

### 9. *Tarvittava aika*

### 10. *Purkaminen*

Purkua on käsitelty luvussa 4.4.

### 11. *Tehtäväksi anto*

Oppitunnin tavoitteet tulee esittää ja tarvittaessa kerrata. Tehtävän kuvauksen tulee olla selkeä ja mahdollisille kysymyksille tulee antaa tilaa.

## 12. *Riskit*

Kaikkiin ihmisen tunnepuoleen vaikuttaviin tai muuton vain totutusta poikkeaviin opetusmenetelmiin liittyy riskejä. Suurimman osan niistä voi ennakoida. Draamatyöskentelyyn liittyviä riskejä on yleisellä tasolla tuonut esille Adam Blatner (1997, 123-131).

Riskejä voi ennakoida ja niiden haittoja minimoida kuvittelemalla ennakkoon, mitä kaikkea voisi tapahtua. Tehtävä voi esimerkiksi tuottaa toivottua vastakkaisen lopputuloksen. Esimerkiksi innostus vaihtuu vastenmielisyyteen tai ryhmätyöskentelyn kuluessa väärä oppiminen vahvistuu.

Kun opettaja seuraa ryhmää tiiviisti, havaitsee hän, mikäli porukka taantuu. Yleisimmin tämä taantuminen näyttäytyy ikätasoa lapsellisempänä käyttäytymisenä ja toimintana. Toki taitava opettaja voi kääntää senkin oppimista tukevaksi.

Ryhmässä on joskus pitkäänkin muhinut ristiriitoja tai ryhmän jäsenet herättävät toisissaan negatiivisia tuntemuksia. Ne voivat purkautua hajaannuksena, joka voi ilmetä jonkin ryhmän jäsenen syrjimisestä (syntipukki), eristäytymisinä, irrottautumisina tai klikkeinä.

Niin yksilö- kuin ryhmätasollakin on tärkeää, että opettaja havainnoi kaiken aikaa, mitä ryhmässä tapahtuu. Mikäli opettaja ei ole valmis ottamaan vastaan ryhmästä tulevaa palautetta tai odottamaan ryhmän ratkaisua/kypsymistä, voi se estää oppimista. Se saattaa toimia myös kontraindikaationa tuleville vastaaville tilanteille. ”Mitä tässä yrittämään, kun ei se (opettaja) kuuntele kuitenkaan meidän ajatuksia.”

Yksilötasolla tehtävä voi aktivoida millaisia psyykkisiä prosesseja hyvänsä. Erityisesti tulee kiinnittää huomiota vetäytymiseen, huo-

mion kiinnittämiseen, tunnetilojen poikkeavuuteen ja toiminnan poikkeavuuteen.

Draama on syvälle vaikuttava opetusmenetelmä. Sitä voidaan toki käyttää myös pinnallisesti, mutta se edellyttää selkeitä, asiata-solle jättävää tehtäväksiantoa ja läpikäyntiä. Opettajan pitää myös seurata tilannetta ja syöttää tarvittaessa ns. vesittävä tai etäännyttävä instruktio ryhmälle.

Koska draama on eheyttävä (esim. Kanerva ym. 1997, 111), käytetään sitä ryhmäytymisen ja ryhmän jäsenten eheytyksen tukena sangen laajasti. Esimerkiksi Liperin (alaluokat) ja Tohmajärven (yläluokat) kouluilla on jo vuosia käytetty systemaattisesti toiminnallisia ja draamaelementtejä sisältäviä ryhmäytymisjaksoja, jolloin ollaan pääasiassa ulkona jopa yön yli. Ryhmäprosessia vievät eteenpäin koulutetut elämysohjaajat, joista osa on luokanvalvoja, osa ulkopuolisia henkilöitä. Kiusaamista on saatu vähenemään ja luokkia kiinteytymään.

Niin opintojakso kuin opetustuokiokin kannattaa suunnitella huolella. Draamakasvatusta ovat suunnittelun näkökulmasta ansiokkaasti pohjineet kirjassaan Kanerva ja Viranko (1997, 120-141). Ryhmän muodostamista ja ryhmätoimintaa yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmasta on ryhmän kehitysvaiheet hyvin huomioon ottaen käsitelty Opetus 2000 –sarjassa (Yhteistoiminnallinen ..., 2006).

## **6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET**

Kun henkilöllä on itseluottamusta, kykenee hän myös ottamaan riskejä ja kohtaamaan avoimesti ennakoimatonta. Tämän tilan saavuttaminen on tärkeää, jos itse odottaa itseltään persoonallista ilmaisu.



Selvintä olisi että jokainen kulkisi omannäköistä tietä. Koskaan ei ole itsestään selvää hypätä tuntemattomaan. Silloin ihmisen perusolemus joutuu järjestykseen, minkä seurauksena piilossa olleet asiat voivat nousta pintaan. On uskallettava luoda tilanteista itsensä näköisiä ja omia rajojaan voi koetella omien mahdollisuuksiensa mukaan. (Heikkilä & Heikkilä, 2001, 144.)

Tulevaisuuden asiantuntijat tarvitsevat kykyä sietää kaaosta sekä yhdistää hiljainen, tunne, mikro, makro, looginen, oma ja yhteinen tieto toisiinsa (esim. Nonaka ym. 2000, 6). Tätä kaikkea voidaan harjaannuttaa vain valitsemalla sellaisia oppimista tukevia menetelmiä, jotka ruokkivat ja auttavat yhdistämään em. tiedon lajeja.

Kehittämishanketta tehdessäni olemme huomanneett, että luovilla pedagogisilla menetelmillä on yhtymäkohtia ratkaisukeskeisyyteen (esim. negatiivinen voi olla positiivinen) ja narratiivisiin (esim. metaforien hyväksikäyttö) lähestymistapoihin auttamistyössä, humanistiseen ihmiskäsitykseen (usko ihmisen hyvyyteen) ja konstruktivistiseen teoriaan (oppimisen rakentuminen aiempaan elämään). Opettajan ei tarvitse tietää kaikkea, ainoastaan antaa oma panoksensa oppilaiden prosessin tukemiseen. Samalla hän itse oppii osana omaa kehityskulkuaan.

Luovien opetustapojen käyttö voidaan mieltää eräänlaiseksi mielen tilaksi – aivan kuten seikkailukin (vrt. Telemäki 1998, 19). Mielen tilalla on taipumus siirtyä, jolloin opettajan innostus itsensä likoon laittamiseen ja asioiden tarkasteluun ennakkoluulottomasti uusilla menetelmillä, erilaisista näkökulmista luo oppilaille valmiuksia toimia niin omalla urallaan, ammatissaan. Sosiaali- ja terveysalalla on tärkeää, että alan ammattilaiset luovat yhä uudestaan yhdessä asiakkaiden kanssa merkityksiä arkisille asioille, hahmottavat tehtävänsä suhteessa muuttuvaan työelämään ja tekevät tämän tiedostaan ammatillisuutensa perustan ja syvän ytimen. Tässä työssä vaaditaan uskallusta sukeltaa tuntemattomaan ja uskoa siihen, että

siellä selvittää. Sitähän esimerkiksi elämyspedagogiikka parhaimmillaan harjaannuttaa.

Toivomme, että tämä raportti avaa keskustelua menetelmien käytön tavoitteista, etiikasta ja arvioinnista. Haluamme herättää kiinnostusta, joka johtaa tutkimuksen tekoon elämys- ja draamakasvatuksen pitkäaikaisesta vaikuttavuudesta suhteessa sen toteuttamistapoihin ja kohderyhmiin.

## LÄHTEET

- Blatner, A.1997. Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa. Psykodraaman ja sosiodraaman tekniikat käytäntöön sovellettuna. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 2. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Bowles, S.1998. Olemassaolo elinikäisenä mahdollisuutena oppia huolehtimaan ja välittämään. Julkaisussa Elämän seikkailu. Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa Toim. T. Lehtonen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 26 -57.
- Clarke, H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Julkaisussassa Elämän seikkailu. Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Toim. T. Lehtonen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 60-79.
- Freeman, J. Epston, D. & Lobovits, D. 1997. Playful Approaches to Serious Problems. Narrative Therapy with Children and Their Families. New York: W.W. Norton & Company.
- Friis, L. 2001. Asiakaslähtöinen mielenterveyttä edistävä työtapa – mitä se on. Suullinen esitys. Joensuu 19.8.2001.
- Heikkilä, J & Heikkilä, K. 2001. Dialogi –avain innovatiivisuuteen. Juva: WSOY.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2005. Voimaantuminen työyhteisön haasteena. Porvoo: WSOY.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A.1997. Asiantuntijuutta etsimässä. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Porvoo: WSOY
- Kankaanranta K. 1999. Elämyskasvatus osana peruskoulun yläasteen opetusta. Pro gradu-tutkielma. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kanerva, P. & Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Laatusana Oy /Äidinkielen opettajain liitto. Painorauma Oy.
- Karppinen, S. J. A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto. Oulun yliopistopaino. PDF-muodossa osoitteessa: <http://herkules oulu.fi/isbn95114277554/>

- Koikkalainen, K. 2008. Kokemuksellinen oppiminen. Julkaistu 5.2.2008.  
Viitattu 15.2.2008  
<http://www.google.fi/search?client=firefox-a&rls=org.mozilla%3Afi%3Aofficial&channel=s&hl=fi&q=kolb+kokemuksellinen+oppiminen&meta=&btnG=Google-haku>
- Kolb, D. 1984. Experiental learning. Experiences as the Source of learning and Develepment. Prentice Press: Englewood Ciffs, NJ.
- Koski, J. T & Taberman, T. 2002. Luovuuden lumous. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Koppinen, M.-L. & Pollari, J.1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: WSOY.
- Lehtonen T. 1998. Kunnioittava kohtaaminen elämyspedagogisessa työssä. Julkaisussa Elämän seikkailu. Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimien kysymyksiin Suomessa. Toim. T. Lehtonen, Jyväskylä: Gummerus Oy. 96-107.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U.1998. Nappaa nipusta - Aikuisopiskelua yhteistoiminnallisesti. ”Kun lusikalla antaa, niin kauhalla saa.” Lahti: Aike OY. KEHO (ammattillisten aikuiskoulutuskeskusten ehitys- ja koulutusohjelma) –projektin julkaisu.
- Lindqvist, M. 1990. Auttajan varjo. Pahuuden ja haavoittuvuuden varjo ihmistyön etiikassa. Keuruu:Otava
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. 2000. SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. Long Range Planning 33, 5-34.
- Satir, V. 1988. The New Peoplemaking. Mountain View: Science and Behavior Books, Inc.
- Sinivuori, P. & Sinivuori, T. 2007. Esiripusta arvoihin. Toiminnallinen draamakasvatuskirja. Jyväskylä: Atenakustanus OY. Keuruu: Otava.
- Telemäki, M. 1998. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Julkaisussa Elämän seikkailu. Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Toim. T. Lehtonen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 10-25.
- Tiainen, P. 1998. Autuas elämyskasvatus. Moniste.

Tiainen, P. 2000. Elämyksellinen kasvaminen autuus vai utopia? Kasvatusta vai terapiaa? Seikkailullinen haaste opastajille. Moniste. Printattu 9.8.2000 osoitteesta: <http://www.saunalahti.fi/tomtit/links.html/sisalto.htm>

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY

Vesterinen, P. 2003. Projektiopiskelu ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. Julkaisussa Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Toim. H. Kotila. Edita Prima Oy. s. 79-94.

Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa. 6. p. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 1. Tampere: Vammalan kirjapaino Oy.

Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Opetus 2000. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.