

# Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä



Kehittävä teema-analyysi on dialoginen ja dialektinen menetelmäprosessi, jonka aikana tuotetaan uutta tietoa ja ymmärrystä tutkimuskohteen muutos- ja oppimishaasteista.

Tarkastelun lähtökohtana ovat Aikuiskasvatus-lehden tutkimusartikkelit.

*"Minulla tuo "aineistokaaos" iski ainakin siinä vaiheessa, kun en tiennyt oikein, mitä etsin aineistosta. Sitten kun lähtee liikkeelle tutkimuskysymyksestä eli tosiaan kysyy aineistolta jotain, niin osaa pysähtyä vastauksia läpi lukiessa olennaisiin kohtiin. Esimerkiksi koodaaminen on vaikeaa, kun ei ole kuin muutama tekstipätkä per koodi. Koodaus on tuntunut melkein hiusten halkomiselta :) Saa nyt nähdä, olenko edelleenkään oikeilla jäljillä analyysini kanssa. Onneksi sentään tulee lunta!"*

YLLÄ OLEVA OPISKELIJAN POHDINTA on tuttua monelle opinnäytetyön ohjaajalle: opiskelija miettii, miten kerättyä aineistoa kannattaa lähestyä, mikä on aineiston luonne, millaista analyysimenetelmää käyttää ja miten menetelmä sopii teoreettiseen viitekehukseen ja aineiston analyysiin. Nämä kysymykset ovat tyyppillisiä kaikille tutkijoille. Mutta mitä teema oikeastaan tarkoittaa?

Yleiskielessä teema merkitsee johtoajatusta ja aihetta. Esimerkiksi keskustelun- tai puheenaihetta voidaan kutsua teemaksi eli asiaksi, josta puhutaan. *Suomen kielen sanakirja* määrittelee teeman aiheeksi, määrääihteeksi tai keskeiseksi, johtavaksi ajatukseksi (Nurmi, Rekiaro & Rekiaro 1996). Kirjallisuudessa teema, teoksen perusajatus ja johtoaihe, on yleensä abstrakti idea, joka hahmottaa teoksen rakennetta ja on yhteydessä sen keskeisiin elementteihin, kuten motiiviin. Teema voi ilmetä suoraan, mutta yleensä se vaatii tulkintaa. Teema ja aihe ovat läheisiä käsitteitä, mutta ne on syytä erottaa toisistaan: Aiheella tarkoitetaan teoksen käsittelemää asiaa tai kohdetta. Esimerkiksi Väinö Linnan *Tuntemattoman sotilaan* aiheena on Suomen jatkosota, mutta sen teemaksi voidaan tulkita esimerkiksi sodan mielettömyys. Teoksen aihe onkin yleensä suhteellisen helppo määrittellä, mutta teema vaatii lukijan tulkintaa. (Hosiaislouma 2003.) Musiikissa teema rinnaste-

taan aiheeseen, joka on ”yksilölliseen muotoon kietytynyt sävelaihe, jonka kehittelylle laajahkon sävellyksen aiheenmuodostus rakentuu” (Sadeniemi 1978, 611). Teemoja toistetaan, niitä kehitellään ja niille myös sävelletään vastateemoja. Teemojen toistot antavat kuuntelijalle tarttumakohtia sävellyksen muodon hahmottamiseen. (Juutilainen & Kukkula 2006, 91.)

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa voidaan niinkään määritellä teema aineiston pintasisältöä ja aiheetta syvemmäksi ja teoreettisesti kantavaksi, toistuvaksi ilmiöksi, jonka esille saaminen vaatii tulkintaa. Teemat nousevat kulttuurista, historiasta ja ihmisten luovuudesta, mutta toisaalta tulkinnan kriteerit ja teemojen kantamat motiivit eroavat kirjallisuuden ja musiikin tutkimuksista. Tämän artikkelin tarkoituksena on esitellä ja pohtia teema-analyysin käyttöä ja mahdollisuuksia laadullisena analyysimenetelmänä kehitävässä aikuiskasvatustieteellisessä tutkimuksessa.

Ensin esittelemme teemojen käyttöä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Selvitimme sitä Aikuiskasvatus-lehden tutkimusartikkeleiden ja menetelmäkirjojen avulla. Sen jälkeen valotamme kehittävän tutkimusotteen perusteita ja syvennymme tarkemmin historiallisuutta ja kehityksellisyyttä korostavaan kehittävään teema-analyysiin. Havainnollistamme ja täsmennämme sitä kolmen tutkimusesimerkin avulla. Lopuksi kiteytämme kehittävän teema-analyysin pääperiaatteet tutkimuksen eri vaiheissa. Samalla teemme eron epähistoriallisiin, puhtaasti aineistolähtöisiin luokittelumenetelmiin ja tarjoamme konkreettisen analyysivälineen, kehittävän teema-analyysin, kehittämislähtöiseen oppimistutkimukseen.

## TEEMOITTELUA VAI TEEMA-ANALYYSIA?

Ensiksi selvitimme, miten teemoja on hyödynnetty suomalaisessa aikuiskasvatustieteellisessä tutkimuksessa joko aineiston keruussa tai aineiston analyysissa tai molemmissa. Tutkimusmenetelmien raportoinnin tarkkuuteen kiinnitetään arvioinneissa vuosi vuodelta enemmän huomiota, joten valitsimme selvityksen kohteeksi Aikuiskasvatus-lehden viisi, kirjoitusajankohtana uusinta vuosikertaa.

Aikuiskasvatus-lehden vuosien 2008–2012 numeroissa ilmestyneiden 62 tutkimusartikkelin joukossa

teemojen käyttö mainittiin 18 artikkelissa. Näistä kolme oli lehden osastossa ”Näkökulma aiheeseen”. Teemahaastattelu oli aineistonkeruumenetelmänä yhdeksässä artikkelissa, joista kahdessa oli käytetty myös kyselyä. Yhdessätoista artikkelissa analyysimenetelmänä oli mainittu teemoittelu tai tematisointi (4), temaattinen (4), teemat (2) tai teema-analyysi (1). Nämä oli tavallisesti yhdistetty erilaisiin laadullisiin ja tulkinnallisiin lähestymistapoihin. Aineistot olivat erilaisia haastatteluja sekä yksi kysely ja yksi kirjallinen aineisto. Vain kaksi edellä kuvatuista yhdeksästä ja yhdestätoista artikkeleista oli samoja eli teemat esiintyivät sekä aineiston keruussa että analyysissa.

Menetelmäteoksissa teemojen käyttöä analyysissa on käsitelty paljon. Suomessa pitkään käytössä ollut perusteos on Hirsjärven ja Hurmeen *Teemahaastattelu* (1980) ja myöhemmin *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2008). Teemahaastattelussa on kyse puolistrukturoidusta haastattelumenetelmästä, jossa teemat jäsentävät keskustelua. Teemat, joista keskustellaan, ovat kaikille haastateltaville samat. Sen sijaan kysymysten muoto ja järjestys vaihtelevat (2008, 47, 48.) Teemat auttavat myös aineiston purkamisessa teema-alueittain ja rinnastuvat haastattelun aiheisiin (mt, 141–143). Teema-analyysia eli teemoihin perustuvaa aineiston analyysimenetelmää ei ole käsitelty omana tutkimustyyppinä, vaan analyysiteknikkana eli teemoitteluna (Hirsjärvi & Hurme 2008).

Eskolan ja Suorannan (1998) teos *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* esittää teemoittelun yhdeksi laadullisen aineiston analyysimenetelmäksi kvantitatiivisten tekniikoiden, tyypittelyn, sisällönerrittelyn, diskursiivisten analyysitapojen ja keskusteluanalyysin lisäksi. He esittävät, että aineistosta voi nostaa esiin tutkimusongelmia valaisevia teemoja ja vertailla näin niiden esiintymistä. Toinen, aineistolähtöisempi tapa on nostaa esiin tutkimusongelman kannalta merkittäviä aiheita. Kirjoittajat muistuttavat, että teemoittain järjestetty aineisto on sinänsä mielenkiintoinen, mutta ei sisällä kovin pitkälle menevää analyysia ja johtopäätöksiä. Onnistunut teemoittelu vaatii teoreettisen viitekehityksen ja empirian vuoropuhelua, muuten aineiston raportointi voi jäädä irralliseksi sitaattikokoelmaksi. He suosittelevat teemoit-

telua aineiston analysointitavaksi esimerkiksi silloin, kun halutaan ratkaista jokin käytännöllinen ongelma (Eskola & Suoranta 1998, 160, 174–180.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009) puolestaan esittävät kirjassaan *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*, että aineiston teemoittelu voi olla luokituksen kaltaista ja painopiste on siinä, mitä kustakin teemasta on sanottu. Teema tarkoittaa heille aihetta, joka aineistossa esiintyy. Teemoittelu on heille yksi aineiston analyysivaihe, joita ovat myös aineiston rajaaminen, koodaaminen ja tyypittely (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93). Myös Ruusuvoori, Nikander ja Hyvärinen (2009) esittävät, että teemoittelu on yksi haastatelluaineiston analyysin vaiheista samaan tapaan kuin aineistoon tutustuminen, aineiston järjestäminen ja rajaaminen sekä tulosten tulkinta. Aineiston teemoittelu on heille aineiston luokittelua, mutta kuitenkin tarkempaa ja hienosyisempää analyysia ja tietyn rakenteen löytämistä ja tulkitsemista aineistosta. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2009, 12–22.) Denzinin ja Lincolnin (2005) toimittamassa teoksessa *The SAGE Handbook of Qualitative Research* kirjoittaja Stake (2005, 448) ottaa kantaa teemojen käyttöön tapaustutkimuksen esittelyn yhteydessä. Stake rinnastaa käsitteet *theme* ja *issue*. Näillä hän tarkoittaa tutkimuksen monimutkaisia laajoja kokonaisuuksia, joita rakennetaan tutkimuskysymysten avulla empirian kautta.

Teemoille on siis monenlaista käyttöä, mutta aineiston keruun teemoilla ja analyysin myötä tunnistetuilla teemoilla ei välttämättä ole metodista yhteyttä. Onko teema-analyysi sitten varteenotettava menetelmä itsessään, kysyvät Braun ja Clarke (2006). Tähän he vastaavat: ”Kyllä”. Heille teema-analyysi on erityinen aineistolähtöinen menetelmä, jonka avulla voidaan tunnistaa, analysoida ja raportoida aineistossa olevia säännönmukaisuuksia ja rakenteita. Teemat ovat heille tällaisia aineistosta tunnistettuja säännönmukaisuuksia ja rakenteita (*patterns*). Braun ja Clarke esittävät teema-analyysille kuusi vaihetta alkaen aineistoon tutustumisesta ja päättyen tutkimusraportin kirjoittamiseen:

1) Aineistoon tutustuminen: Litterointi, aineiston lukeminen yhä uudelleen ja alustavien koodien hahmottelu.

- 2) Alustavien koodien tuottaminen: Koko aineiston systemaattinen koodaaminen, aineiston kokoaminen relevanttien koodien mukaisesti.
- 3) Teemojen etsiminen: Koodien kokoaminen potentiaalisiksi teemoiksi.
- 4) Teemojen tarkistaminen: Tarkistetaan, että koodit ja teemat ovat suhteessa toisiinsa sekä aineistosimerkkien (ykköstaso) että koko aineiston (kakkostaso) tasolla.
- 5) Teemojen täsmentäminen ja nimeäminen: Teemojen täsmentäminen ja selkiyttäminen, kunkin teeman määrittely ja nimeäminen.
- 6) Raportin tuottaminen: Aineisto-otteiden esittely, tutkimuskysymysten ja aineiston sekä aiemman kirjallisuuden yhdistäminen, tieteellisen raportin kirjoittaminen.

Braunin ja Clarken esittelemät analyysin vaiheet muodostavat iteratiivisen ja systemaattisen analyysiprosessin. Tutkija muodostaa teemat pohjautuen aineistosta tulkitsemiinsa merkityksiin ja säännönmukaisuuksiin, jotka vastaavat hänen tutkimuskysymyksiinsä. Teemat eritellään aineistosta koodauksen avulla. Koodin he määrittelevät aineistosta tulkituksi kiinnostavaksi asiaksi, joka liittyy tutkittuun ilmiöön. Koodit yhdistetään laajemmiksi kokonaisuuksiksi, teemoiksi, joiden avulla vastataan tutkimuskysymyksiin. He tuovat esiin, että kyse ei ole määrällisestä tulkinnasta, vaan laadullisesta, ja silloin teemaksi voidaan tulkita tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellinen, vaikkakin ainoastaan yhden kerran aineistossa esiintyvä asia. Heille teema-analyysin vahvuus on siinä, että sitä voidaan soveltaa erilaisista tutkimusmetodisista perinteistä ja teoreettisista lähestymistavoista käsin. (Braun & Clarke 2006.)

Teema-analyysissä on kuitenkin myös omat haasteensa, joita Boyatzis (1998, 12–15) tunnistaa kolmenlaisia: projektion, otoksen sekä tutkijan mielialan ja tyylin. Projektiolla hän tarkoittaa sitä, että tutkija alkaa nähdä aineistossa haluamia asioita ja jättää huomiotta ne kohdat, jotka eivät sovi hänen ennakoajatteluunsa. Projektion purkuun Boyatzis esittää kolmea keinoa: eksplisiittisen koodin muodostamisen, yhdenmukaisuuden ja systemaattisuuden periaatteen sekä useamman koodaajan käytön

ja yhteistyön. Otoksella hän tarkoittaa sitä, että jos aineisto itsessään ei ole edustava ja luotettava, ei teema-analyysillä voida paikata aineiston puutteita. Hän esittää, että myös tutkittavat voivat koodata aineistoa. Viimeiseksi Boyatzis mainitsee aineiston lähellä pysyttelemisen erityisesti siinä vaiheessa, kun tutkija rakentaa koodia ja teemoja.

Edellä esitetystä saamamme käsityksen mukaan teemojen soveltamista ei juurikaan perustella teoreettisesti. Meille kysymys teemojen perustasta on metodologinen. Sitä varten tarvitaan analyysimenetelmä, joka on samanaikaisesti aineistolähtöistä teemoittelua systemaattisempi ja kirjallisuudesta johdettuja teemoja avoimempi. Tavoittelemamme menetelmä ei pysähtyisi teemojen tunnistamiseen ja nimeämiseen, vaan antaisi tutkimus- ja kehittämisympälineen esimerkiksi tutkitun toiminnan oppimismahdollisuuksien tarkasteluun. Esitämme tällaiseksi menetelmäksi kehittävää teema-analyysia.

#### MITÄ ON KEHITTÄVÄ TUTKIMUS JA ANALYYSI?

Toiminnan teoriaan perustuvassa kehittävässä työntutkimuksessa teemoilla on sekä teorialähtöisessä että aineistolähtöisessä analyysissa kulttuurihistoriallinen perustansa, jota analyysissa selvitetään (Engeström 1995, Engeström, Miettinen & Punamäki 1999). Aineiston keruussa ja analyysissa yhdistetään tutkittavan toiminnan teorianhistoriallista (alan tietoperustan kehitykseen liittyvää), kohdehistoriallista (toiminnan motiivin ja merkityksen kehitykseen liittyvää) ja aktuaali-empiiristä (nykytoiminnan aineistolähtöistä) käsitteistöä. Tästä on esimerkkinä kouluetnografisesta aineistosta muotoiltu teema ”oppilaat auttavat toisiaan” (Rainio 2003, ks. alla toinen esimerkkitutkimus). Se on aineistosta tullut aktuaali-empiirinen havainto, jonka merkitystä ja mahdollisuuksia voidaan laajemmin ymmärtää, kun se liitetään siihen, mitä oppilaiden toistensa auttaminen on merkinnyt koulun opetus- ja oppimistoiminnan kohde- ja teorianhistoriassa (esimerkiksi: rangaistava teko vai yhteistoiminnallisuuden osoitus). Kehittävän työntutkimuksen lähestymistapaa ja siihen kytkeytyvää ekspansiivista oppimista on käytetty aikuiskasvatustieteissä jo 1980-luvulta lähtien (Engeström 1995). Sen avulla on tuotettu uudenslais-

ta ymmärrystä toiminnasta ja kehitetty toimintaa sekä koulutuksessa että työelämässä. Tutkimukset ovat kohdistuneet esimerkiksi yritysten verkostomaiseen oppimiseen (Toiviainen 2003), teleyrityksen asiakaspalvelun oppimiskäytäntöihin (Ahonen 2008), terveydenhuollon rajojen ylittämiseen (Kerosuo 2006) ja ammatillisen koulutuksen monikulttuuristumiseen (Teräs 2007).

Kehittävän, interventionistisen (*formative, intervention*) tutkimuksen taustalla on dialektinen näkemys kehityksestä, joka pohjaa Hegelin ja Marxin ajatteluun. Keskeistä on dynaamisuus, historiallisuus ja ristiriitaisuus. Ajatus kehityksestä liittyy ristiriitojen potentiaaliseen ratkaisemiseen. Toimija kohtaa joko ulkoisen tai sisäisen esteen, joka haastaa tai kyseenalaista hänen ajattelunsa ja käyttäytymisensä ja pakottaa pysähtymään ja tarkastelemaan ristiriitaa ja löytämään siihen uusia ratkaisuja (Virkkunen & Newnham 2013, 30–31.) Ristiriidat ilmenevät toiminnassa jännitteinä toisiaan erilleen vetävien voimien välillä (Ilyenkov 1977). Kehittävässä teema-analyysissä tämä näkyy esimerkiksi nelikentässä (ks. toinen ja kolmas esimerkkitutkimuksemme), jossa jännitteet näyttäytyvät akselilla onko luokkahuone suljettu vai avautuu se sekä dynaaminen – staattinen kulttuurienvälinen osaaminen.

Kehittävää tutkimusta palvelevan analyysin luonnetta voi täsmentää vertaamalla sitä tulkinnalliseen fenomenologiseen analyysiin, jota esittelee seikka-peräisesti Willig (2008) juuri teema-analyysin näkökulmasta. Kirjoittaja osoittaa, kuinka analyysi tehdään alkuperäistä aineistoa ja tutkimushenkilöjen kokemusmaailmaa kunnioittaen. Fenomenologisen otteen ero kehittäväan otteeseen verrattuna tulee selvimmin esille teemojen tulkinnassa, jossa Willigin mukaan tutkijat ovat erottaneet kaksi tulkinnan tasoa: Ensimmäinen, pääteemoihin päättyvä tulkintataso on kuvaileva ja empaattinen ja avaa tutkijalle osallistujan maailmaa. Toisella tulkinnan tasolla tutkija etäännyttävä osallistujan sanoista ja ymmärryksestä, tarkastelee osallistujan selontekoa kriittisesti ja saa näin lisää tietoa sen luonteesta, merkityksestä ja alkuperästä. (Willig 2008, 63.)

Kehittäväan teema-analyysiin verrattuna olennainen ero ei ole osallistujan ymmärryksen ja tutkijan

ymmärryksen erottaminen toisistaan, vaan osallistujien maailman ja ymmärryksen sulkeminen toisen tulkintatason ulkopuolelle. Tulkinnallisessa fenomenologisessa tutkimuksessa ei lähtökohtaisesti oleteta, että aineistosta löytyvien teemojen teoreettinen ja kriittinen tulkinta koskisi tutkittavia ja tulisi jakaa näiden kanssa. Kehittävässä tutkimuksessa sen sijaan myös toisen tason tulkinnan tulee olla mielekäs ja suhteessa tutkittavien kokemusmaailmaan siinäkin tapauksessa, että analyysituloksia ei palauteta tutkittaville oppimisintervention, esimerkiksi Muutoslaboratorion välityksellä (ks. Muutoslaboratorion sovelluksesta esimerkissä 2). Esimerkkejä toisen tason tulkinnasta voisivat olla työtoiminnasta saatujen teemojen tulkinta massatuotanto- ja yhteiskehittelymallien valossa tai uuden työvälineen käyttöönoton teemojen tulkinta teknologiaa painottavasta ja asiakasymmärrystä korostavasta näkökulmasta. Käsitteet ja näkökulmat voivat olla työntekijöille uusia, mutta he voivat keskustella ja kiistellä niistä, liittävät ne haastattelussa tai muunlaisessa aineistossa esittämiinsä ”ääniin” ja laajentaa näin toimintansa kehitysperspektiivejä.

## **ESIMERKKEJÄ KEHITTÄVÄSTÄ TEEMA-ANALYYSISTA**

Empiiriset tutkimusesimerkit valottavat kehittävän työntutkimuksen teema-analyysin sovelluksia, joille me olemme tässä antaneet yhteisnimen ”kehittävä teema-analyysi”. Valitsimme nämä kolme tutkimusta, koska niissä on käytetty teemoja kehityksellis-historiallisesta näkökulmasta, ei pelkästään analyysitekniikkana. Ne edustavat kolmea eri vuosikymmentä ja erilaisia tutkimusympäristöjä, nimittäin 1990-, 2000- ja 2010-lukujen työelämää ja koulutusta. Samalla ne kertovat kehittävän työntutkimuksen historiasta Suomen aikuiskasvatustieteellisessä tutkimuskentässä.

Ensimmäisessä esimerkissä kehittävä teema-analyysi on yhdistetty fenomenografiseen käsitystutkimukseen, joka on alun perin Martonin (1982) kehittämä menetelmä opiskelijoiden erilaisten oppimiskäsitysten ja niiden erojen tutkimiseksi. Huusko ja Paloniemi (2006) ovat aiemmin tarkastelleet yleisellä tasolla fenomenografista lähestymistapaa kasvatustieteissä ja kuvanneet teemojen käyttöä feno-

menografiaa valottavissa tutkimusesimerkeissään. Kehittävän työntutkimuksen piirissä varhaisia sovelluksia on terveyskeskustyon kehittämishanke Levike (Engeström ym. 1990). Toisessa esimerkissä on kyse muutoslaboratorioon (Virkkunen ym. 1999) perustuvasta keskusteluaineistosta, jossa opettajat ja tutkijat tuottivat yhdessä uudenlaisen tietotyön mallin kouluun. Teemat jäsenivät muutoslaboratoriokousten keskustelujen alustuksia, joilla tutkijat peilaivat koulutyön muutosta. (Rainio 2003.) Kolmannen esimerkin tutkimus kohdistui asiantuntijatyon muutokseen monikulttuuristuvassa Suomessa. Haastatteluaineiston keruussa hyödynnettiin kulttuurien välisen osaamisen käsitettä. Teemat olivat aineistosta tunnistettuja asiantuntijoiden toistuvia näkemyksiä tästä käsitteestä. (Lasonen & Teräs 2012.)

### **Esimerkki 1. Terveyskeskuksen toimintajärjestelmän teemojen fenomenografis-historiallinen analyysi**

Levike-tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oli kunnallisen terveyskeskustyon muutos. Espoon terveysasemien perusterveydenhuollossa siirryttiin alueellisiin tiimeihin ja omalääkärijärjestelmään. Lääkäreitä ja hoitajia haastateltiin hankkeen alussa ja lopussa teemahaastattelulla, jonka teemat perustuivat terveydenhuollon ja terveysaseman toiminnan tarkoitusta koskeviin kysymyksiin. Näitä täsmennettiin toimintajärjestelmän nk. kolmiomallin (Engeström 1995, 47) kuuden elementin teemoilla, jotka käsittelivät työn tekijää, kohdetta, välineitä, sääntöjä, yhteisöä sekä työnjakoa. Haastatteluaineistosta teemoittain erotettuja käsitystyyppisiä tulkittiin työn historiallisten kehitystyyppien viitekehyksessä, eli käsityön (esiprofessionalismin ja professionalismin vaiheet), rationalisoidun, humanisoidun ja ekspansiivisen työn kehitystyyppien käsittein. Tämä vaihe edusti teemojen historiallista analyysia.

Toiminnan teoriasta johdetut teemat (tekijä, kohde, välineet jne.) olivat laajoja käsitteellisiä kokonaisuuksia, joita haastattelurungossa kutsuttiin teema-alueiksi ja joiden selvittämiseksi oli muotoiltu 15–25 ohjeellista kysymystä kullekin. Teema-alueelta voitiin valita täsmällisiä teemoja analysoitavaksi, kuten työvälineitä käsittelevältä teema-alueelta eri-

tyisesti 'uuden työvälineen käyttöä' koskeva teema. Niinpä esimerkiksi raportissa (Engeström ym. 1990, 125–145) on omistettu yksi analyysiluku teemalle 'lääkäreiden käsitykset sairauskertomuksesta työvälineenä'.

Analyysi eteni vaiheittain:

- 1) Sairauskertomus-välineen kehitysjännitteiden analysointi kirjallisuuden valossa.
- 2) Kehitysjännitteiden täsmentäminen Espoon kunnan sähköisen sairauskertomuksen käyttöä selvittäneen seurantatutkimuksen valossa.
- 3) Teemahaastatteluaineistosta analysoitavien haastattelukysymysten valinta teema-alueelta "välineet" (numerot viittaavat haastattelurungon kysymyksiin):
  76. *Mikä on mielestäsi oleellista sairauskertomuksessa? Mitä siitä pitäisi näkyä?*
  77. *Miten käytät sairauskertomustietoja työssäsi?*
  79. *Saavatko potilaasi tutustua heistä laadittuun sairauskertomukseen (ja siihen mahdollisesti liitettyihin lisätutkimustietoihin)? Kuinka usein näin tapahtuu ja suosittelko sitä?*
- 4) Analyysin jakaminen kahteen osateemaan: a) Sairauskertomuksen laatua ja käyttöä koskeviin käsityksiin (kysymykset 76 ja 77) ja b) Käsityksiin potilaiden mahdollisuudesta tutustua sairauskertomukseensa (kysymys 79).
- 5) Käsitystyyppien analysointi haastatteluvastauksista. Osateemasta a analysoitiin kuusi käsitystyyppiä ja osateemasta b viisi käsitystyyppiä.
- 6) Löydettyjen ja nimettyjen käsitystyyppien tulkinna työn historiallisten kehitystyyppien viitekehyyksessä ja kohdissa 1) ja 2) muotoiltujen kehitysjännitteiden valossa.

Fenomenografian sovelluksena kehittävä teema-analyysi varmistaa, että käsitystyyppien variaatio tulee esille. Puhtaasti aineistolähtöisessä analyysissä ei päästäisi tarkastelemaan yllättäviä, tulkintakehyksen ulkopuolisia käsitystyyppiä tai pohtimaan aineistosta mahdollisesti puuttuvia, tulkintakehyksen edustamia ja historiallisesti "odotettavia" käsitystyyppiä.

## **Esimerkki 2. Oppituntien teemat koulun tietotyön kehittämisen interventiossa**

Rainio (2003) oli mukana helsinkiläisen yläkoulun

kehittämishankkeessa, jossa opettajat ja tutkijat tarkastelivat yhdessä koulun ja opetuksen muutosta ja tietotyön kehittämistä. Hankkeen lähestymistapa oli kehittävä työntutkimus ja muutoslaboratorion sovellus Tietotyölaboratorio (muutoslaboratoriosta tarkemmin ks. Virkkunen ym. 1999, Virkkunen & Newnham 2013). Rainion aineisto perustui tutkijoiden oppitunneilta keräämään aineistoon sekä opettajien kanssa toteutettuihin tietotyölaboratorioistuntoihin ja niissä käytyyn keskusteluun.

Tietotyölaboratorioiden istuntojen keskustelut perustuivat tutkijoiden alustamiin teemoihin, joita he olivat tunnistaneeet keräämästään etnografisesta oppituntiaineistosta. Teemat nostivat esiin tietotyön kannalta relevantteja kokonaisuuksia, jotka toistuvasti olivat kiinnostavia oppituntien kulussa. Tällaisia teemoja oli kuusi: (1) pelaaminen tunnilla, (2) oppilaat auttavat toisiaan, (3) syrjäytyminen, (4) mitä uutta tieto- ja viestintätekniikka tuo opetukseen, (5) opetuksen avaaminen ulospäin sekä (6) oppituntien rutiinit. Jokaisesta teemasta tutkijat olivat työstäneet oppituntivideomateriaalin koosteen, ns. peiliaineiston, joka yhdessä lyhyen alustuksen kanssa viritti keskustelua teemasta.

Teemojen valintaan vaikutti myös tutkimuksen toiminnanteoreettinen viitekehys sekä käsitteet ja mallit, joilla koulun tietotyön kehittämisen mahdollisuuksia ja tulevaisuuden suuntaa tutkittiin. Teoreettiset mallit olivat myös laboratorioistuntoihin osallistuneiden opettajien käytössä. Keskeinen teemojen analyysiväline oli nelikenttä 'Koulun tietotyön ulottuvuudet', jonka pystyakseli kuvasi oppimisen kontekstin ja oppimisyhteisön laajentumista (onko luokkahuone ja koulu suljettu vai avautuuko se ulospäin) ja vaaka-akseli puolestaan opetustoiminnan kohteen laajentumista (opitaanko menettelytapoja ja vastauksia yksintyöskentelyssä vai periaatteita ja ongelmaratkaisua yhteistyössä ja osallistumalla tiedon tuottamiseen). (Rainio 2003, 41, 55–58.) Nelikenttä kuvasi koulutyön muutoksen jännitteitä ja ristiriitoja, joiden ratkaisuun pyrittiin kehitetyn mallin avulla.

Teema-analyysin vaiheet Tietotyölaboratoriossa voidaan tiivistää seuraavasti:

- 1) Koulun tietotyön kehitysulottuvuuksien teoreettinen tutkiminen ja mallintaminen.

- 2) Etnografisen aineiston keruu oppitunneilta tutkijoiden ja opettajien tekemän suunnitelman mukaisesti. Seurattavaksi valittiin tunteja, joilla oli tietotyöhön (tieto- ja viestintäteknikan käyttöön) liittyviä sisältöjä.
- 3) Tietotyön kannalta relevanttien teemojen erottaminen videoidusta oppituntiaineistosta. Aineistolähtöisenä kriteerinä oli toistuvuus ja kiinnostavuus oppitunnin kuluksa. Teoreettinen viitekehys auttoi fokusoimaan tärkeimpiin teemoihin. Näin löydettiin aiemmin mainitut kuusi teemaa.
- 4) Peiliaineiston valmistaminen teemoista. Jokaisesta teemasta tutkijat tekivät video-otteiden koosteen, jonka pohjalta teemaa käsiteltiin opettajien tietotyölaboratorion istunnoissa. Syntyneitä havaintoja ja näkökulmia jäsennettiin teoreettisten mallien avulla. Näin rakennettiin kuvaa koulun tietotyön kehittämismahdollisuuksista ja -suunnista eli lähikehityksen vyöhykkeestä.

Tässä esimerkkitutkimuksessa näkyy kehittävän teema-analyysin metodinen dialogisuus: Teemat olivat tutkijoiden aineistosta alustamia ja opettajien kanssa yhdessä keskusteltuja ja muokattuja kokonaisuuksia. Näin sekä tuotettiin uutta tietoa koulutyön arjesta että kehitettiin uudenlaista mallia yhteistyössä tutkijoiden ja työntekijöiden kanssa. Ritva Engeström (2014) on tarkastellut kehittävän työntutkimuksen metodista dialogisuutta perustuen Markován ajatukseen. Hän kirjoittaa, että kehittävän työntutkimuksen menetelmä sekoittaa tietoisesti eri tutkimusympäristöjä, tutkijoita ja käytännön työntekijöitä pohtimaan yhdessä toimintaa tarjoten avuksi toiminnan teoreettisia käsitteitä. Samalla haastetaan vanhaa ja houkuttellaan esiin uudenlaista ymmärrystä toiminnasta.

### **Esimerkki 3. Teemat kulttuurinvälisen osaamisen uudelleen tulkinnassa**

Lasosen ja Teräksen (2012) tutkimuksen kohteena oli yhteiskunnan monikulttuuristuminen ja asiantuntijatyön muutos. Moni opettaja, sosiaalityöntekijä ja terveysalan ammattilainen työskentelee eri kulttuuri- ja kielitaustaisten henkilöiden kanssa. Tutkimus kohdistui siihen, millaisia näkemyksiä asiantuntijoilla oli kulttuurienvälisestä osaamisesta. Haastateltavina oli 14 kulttuurisenvälisen työn asiantuntijaa. Tut-

kijat käyttivät teema-analyysia aineistonsa tarkasteluun. Teemat muodostettiin yhtäältä aineiston ja toisaalta kulttuurienvälisen osaamisen käsitteen pohjalta. Teemojen teoreettiseksi tehtäväksi muodostui käsitteen *kulttuurienvälinen osaaminen* uudenlainen ymmärrys, joka haastoi perinteiset piirre- ja ominaisuusmäärittelyt. Perinteisesti käsitettä on määritelty yksilön ominaisuuksina esimerkiksi yksilön kykynä olla tietoinen omista ennakkoluuloistaan, ja kulttuurienvälisestä osajaa on sitten kuvattu erilaisten piirteiden avulla, kuten että tällainen osaja on suvaitsevainen, kielitaitoinen, rohkea ja ennakkoluuloton (esim. Spitzberg & Changnon 2009). Analyysin aluksi tutkijat erottivat toisistaan puheenaihejaksot ja teemat, joista puheenaihejaksot pohjautuivat haastattelun kysymyksiin ja niistä nousseisiin aiheisiin, kun taas teemat olivat aineistosta tulkittuja toistuvia näkemyksiä siitä, mitä kulttuurienvälinen osaaminen merkitsi haastateltaville.

Teema-analyysi eteni viiden vaiheen kautta, mitä edelsi kulttuurienvälisen osaamisen käsitteen tarkastelu kirjallisuuden valossa.

- 1) Aineiston järjestäminen: Aiheet, joista asiantuntijat puhuivat haastatteluisa.
- 2) Aineiston koodaaminen ensin manuaalisesti ja sitten Atlas.ti-ohjelmaa käyttäen. Haastateltavien näkemyksiä kulttuurienvälisestä osaamisesta.
- 3) Potentiaalisten teemojen etsiminen ja pää- ja alateemojen muodostaminen: Esimerkiksi asiantuntijoiden sekä työ että henkilökohtainen kokemus ja historia tulivat toistuvasti esille heidän määritellässään kulttuurienvälisestä osaamisesta.
- 4) Teemojen tarkastelu ja nimeäminen: Esimerkiksi kulttuurienvälinen osaaminen toiminnassa kuten opetuksessa tai päivähoitossa.
- 5) Temaattisen kartan luominen (**Kuvio 1**). Temaattisen kartan pohjana oli yhtäältä havainto siitä, että asiantuntijat liittivät käsitteen omaan toimintaansa opettajana tai lasten ohjaajana ja toisaalta siitä, että he toivat esiin tiedon muuttamisen ja kokivat tarvitsevansa päivitettyä tietoa kulttuurienvälisistä kysymyksistä.

Tutkijat tunnistivat asiantuntijoiden puheesta 5 pääteemaa ja 18 ala-teemaa. Pääteemat olivat: kulttuurienvälisen osaamisen yksilölliset ja kulttuu-

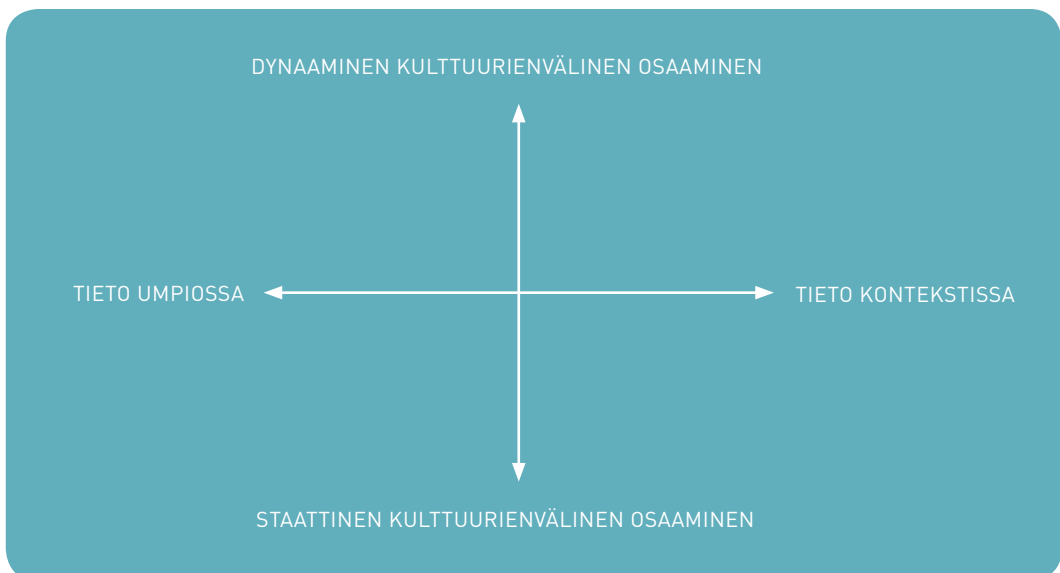
rispesifiset näkökannat, kulttuurienvälinen osaaminen toiminnassa, kulttuurienvälisen osaamisen päivittämisen ja kehittämisen käytännöt, kulttuurienvälisen osaaminen vuorovaikutuksessa sekä rasismi ja systeemitason rajoitukset. Alateemoina olivat muun muassa asenteet ja stereotypiat, henkilökohtainen kokemus ja historia sekä oppiminen. Analyysin viimeisessä vaiheessa muodostettiin teemakartta (Kuvio 1.). Tutkijat loivat teemakartan aineistosta tunnistettujen teemojen ja niiden ilmentämien jännitteiden perusteella. Kulttuurienvälisen osaamisen käsitteen jännitteisyys ilmeni tarpeena liittää käsite asiantuntijoiden työhön sekä työn ja erityisesti siinä tarvittavan tiedon muutokseen.

Nelikentän pystyakselilla kuvataan kulttuurienvälisen osaamisen luonnetta (staattinen vs. dynaaminen) ja vaaka-akselilla tiedonluonnon laajuutta (umpiossa vs. kontekstissa). Teemojen ja teemakartan avulla tutkijat kuvasivat kulttuurienvälisen osaamisen dynaamisen luonteen sekä sen historialliskehityksellisen kytkennän asiantuntijoiden aiempiin kokemuksiin ja heidän työhönsä. Esimerkiksi asiantuntijat liittivät tiedon niihin työkäytäntöihin, joissa he tarvitsivat kulttuurienvälistä osaamistaan opetuk-

sessä tai päivähoitossa, samoin he tunnistivat tiedon muutoksen ja siten tarpeen tietojensa päivittämiseksi. (Lasonen & Teräs 2012.) Teemoja olisi voinut edelleen käyttää muutoksen suunnan tunnistamiseen ja kehitysperspektiivin muodostamiseen. Esimerkiksi asiantuntijat toistelivat teemaa 'kulttuurienvälisen osaaminen toiminnassa', kun taas teema 'rasismi ja systeemitason rajoitukset' sai vain muutamia mainintoja. Näin ollen rasismin ja systeemitason rajoitusten tunnistaminen ja kehitysperspektiivin muodostaminen tämän teeman osalta olisi vaatinut keskustelua asiantuntijoiden kanssa, mihin tuo tutkimus ei kuitenkaan edennyt.

#### KEHITTÄVÄN TEEMA-ANALYYSIN VAIHEET

Kehittävä teema-analyysi eroaa aineisto- ja teorialähtöisestä teema-analyysistä siten, että teemat ovat yhtäältä tutkittavan toiminnan historiallisista vaiheista muodostettuja ja toisaalta toiminnan nykytilanteesta tulkittuja tutkimuksen kannalta merkityksellisiä asioita. Lisäksi teemoja käytetään lähikehityksen vyöhykkeen (Vygotsky 1978) hahmotamiseen ja muutoksen suunnan kartoittamiseen. Levike-projektin esimerkissä (Engeström ym. 1990)



**Kuvio 1.** Teemakartta: kulttuurienvälisen osaamisen kehitykselliset jännitteet.



teemat muodostettiin toiminnan teorian pohjalta ja niitä täsmennettiin ja analysoitiin empiirisen haastatteluaineiston perusteella. Rainion (2003) tutkimuksessa tutkijat muodostivat teemat oppituntiaineistosta, ja ne liittyivät opetustyön muutoshistoriaan (esim. suuntautuu oppiminen tiettyihin menettelytapoihin vai periaatteisiin ja ongelmaratkaisuun). Teemat tuotiin opettajien keskusteluun ja näin niitä syvennettiin, samalla kun kehitettiin uutta opetustyön mallia, tietotyön mallia. Lasosen ja Teräksen (2012) tutkimuksessa taas teemat muodostuivat saattamalla asiantuntijoiden näkemykset vuoropuheluun kulttuurienvälisen osaamisen käsitteen kanssa. Teemoja käytettiin teemakartan muodostamiseen ja kulttuurienvälisen osaamisen käsitteen uudelleentulkintaan. Piirteitä ja ominaisuuksia kokoavan käsitteen rinnalle tuotiin toiminnassa rakentuva ja dynaaminen kulttuurienvälisen osaamisen käsite.

Kehittävän teema-analyysin voi jakaa vaiheisiin, jotka alkavat aineiston keruuta edeltävästä pohjatyöstä ja etenevät aineiston keruuseen, aineiston analyysiin sekä johtopäätöksiin ja tulosten raportointiin. Kaikissa vaiheissa teemoilla on oma tehtävänsä, joka liittyy metodologisesti edeltäviin ja seuraaviin vaiheisiin. Hahmottelemme seuraavassa vaiheita ja teemojen käyttöä niissä.

### **I Ennen aineiston keruuta: Teemahistoria**

Teemojen kytkeminen tutkimusilmion kulttuurihistoriaan ja yhteiskunnalliseen kontekstiin on tärkeää silloinkin, kun kyseessä on aineistolähtöisyys. Seuraavat analyttiset kysymykset voivat auttaa teemahistorian kartoittamisessa: Miten tutkittu ilmiö on kehittynyt yhteiskunnassa, minkälainen tietoperusta sillä on ollut eri aikoina sekä minkälaisia vaiheita tutkittavat ihmiset ovat mahdollisesti käyneet läpi organisaatiossaan? Minkälaisia teemoja tämä tarkastelu tuottaa?

Perusteellinen taustatyö ei ole ristiriidassa aineistolähtöisyyden kanssa. Ilman teemahistoriaa tutkija ei tunnista, mikä juuri tässä aineistossa on ainutkerasta, uutta tai yllättävää.

### **II Aineiston keruussa: Teemat toiminnassa**

Aineistonkeruun suunnitteluvaiheessa on hyvä tarkastella laajempia teema-alueita, joilta kerätään tietoa. Analyysivaiheessa teemat tarkentuvat sen pohjalta, mitä aineisto tarjoaa tai mihin tutkija fokusoii esimerkiksi teoreettisten käsitteiden avulla.

Voidaan selvittää, olisiko mahdollista kerätä aineistoa muutenkin kuin yksilöhaastatteluun, esimerkiksi havainnoimalla luonnollisia tai järjestettyjä tilanteita. Tutkija voi äänittää tai videoida kiinnostavia työtilanteita, tehdä teema-alueista ryhmähaastatteluja. Tutkimuskohteen yhteyshenkilöiden kanssa keskustellaan, olisiko mielekästä pyytää tiimiä tai verkostokumppaneja koolle pohtimaan uusia tai ongelmallisia asiakkaita, tilauksia, suunnittelukohteita, tuotteita tai prosesseja.

### **III Aineiston analyysissa: Teemat kehitysperspektiivissä**

Aineistolähtöisessä analyysissa ensimmäinen vaihe muistuttaa sisällön analyysia, kun tutkija pyrkii tunnistamaan kaikki tutkimusaihettaan käsittelevät teemat aineistosta. Teorialähtöisessä tapauksessa tutkija erottaa tutkimusintressinsä kannalta relevantit teemat ja aineistokohdat.

Teemoja voi lähestyä ajallisella jatkumolla ja kehitysperspektiivistä. Tarkastelemalla esimerkiksi puuttuuko aineistosta ennalta odotettuja teemoja, ilmeneekö yllättäviä, epäselviä, aineiston kokonaisuudessa harvinaisia teemoja tai yhdistelmäteemoja. Tutkimustehtävästä riippuen analyysi etenee yksilöllisten erojen, teemojen sisäisten ja keskinäisten jännitteiden ja tutkitun toiminnan kehityshaasteiden tutkimiseen.

### **IV Tulosten raportoinnissa: Teemat lähikehityksen vyöhykkeellä**

On tärkeää huomioida ja antaa arvo aineiston löydöksille ja ihmisille, joilta teematieto on saatu. Heidän asemansa, tilanteensa ja näkökulmansa ymmärtäminen auttaa tulosten tulkinnassa. Palaaminen alkuun ja tulosten laajentaminen taustatyössä löydettyjen teemojen avulla syventää tutkimuksen löydöksiä. Myös omien tulosten kriittinen tarkastelu ja kyseenalaistaminen on hedelmällistä. Lopuksi tehdään yhteenvedo siitä, mitä teematulokset kerto-

vat ilmiön, alan, organisaation ja yksilöiden kehitys- ja oppimismahdollisuuksista sekä oppimistuotoksista.

Analyysin vaiheet on kuvattu tässä selkeyden vuoksi pelkistetysti ja lineaarisesti, vaikka käytännössä ne usein limittyvät, ovat yhteenkietoutuneita, päällekkäisiä ja jojomaisia. Teoreettinen ymmärrys ja analyttiset käsitteet sekä aineisto ovat jatkuvassa vuoropuhelussa keskenään, jotta tutkittavasta asiasta saataisiin uudenlaista ymmärrystä ja tietämystä. Koska kyseessä on metodologinen lähestymistapa, aineiston analyysi ei ole tutkimuksesta erillinen osio, vaan tutkimuksen teoreettinen viitekehys, tutkimuskysymykset ja aineiston keruu sekä analyysi muodostavat kokonaisuuden, jossa teemat ovat paitsi tutkimuksen välineitä ja tuloksia myös kehitysmahdollisuuksien ja -suuntien osoittajia.

#### POHDINTA

Artikkelimme tarkoituksena oli selvittää ja pohtia teema-analyysia ja sen käyttöä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Erilainen teemoittelu ja teemojen käyttö on yleistä laadullisessa tutkimusmenetelmäkentässä, kuten katsauksemme menetelmäkirjallisuuteen ja Aikuiskasvatus-lehden tutkimusartikkeleihin osoittivat. Joissain lähestymistavoissa teemaa käytetään yhtenä analyysimenetelmänä muiden laadullisten menetelmien, kuten tyypittelyn ohella (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998), ja joillekin se on yksi analyysin vaihe muiden joukossa (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009). Yleisesti teema vertautuu aiheeseen ja sisältöön, esimerkiksi siihen, mitä tutkijan tulkinnan mukaan haastattelussa puhutaan tutkittavasta ilmiöstä. Braun ja Clarke (2006) esittävät, että teema-analyysi on laadullisen aineiston menetelmä, jota voidaan käyttää sellaisenaan monenlaisissa tutkimuksissa sekä aineisto- että teorialähtöisesti. Teema-analyysin avulla ei pyritä niinkään aineiston abstrahointiin, vaan ennemmin aineiston haltuun ottoon ja tiivistämiseen sekä empiiriseen yleistämiseen (esim. van Rooij ym. 2012).

## TEEMAT OVAT PAITSI TUTKIMUKSEN VÄLINEITÄ JA TULOKSIA MYÖS KEHITYS- MAHDOLLISUUKSIEN JA -SUUNTIEN OSOITTAJIA.

Tieteellisenä kontribuutionamme esitämme uudenlaisen laadullisen menetelmän kehittämisorientoituneeseen kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Se on historiallista lähestymistapaa ja kehitysperspektiiviä hyödyntävä kehittävä teema-analyysi. Menetelmä kiteyttää kehittävässä työntutkimuksessa jo sovellettujen teema-analyysien periaatteita ja vaiheita, joita olemme sitten jatkoyöstäneet. Kehittävän teema-

analyysin vaiheiden muotoilussa auttoi kolmen tutkimusesimerkin analysointi kehittävän työntutkimuksen eri vuosikymmeniltä. Niissä teemat ja teemojen analyysikäyttö perustuivat toiminnan muutoshistorian ja nykytilan välisen jännitteen käsitteellistämiseen ja tulevaisuuden suunnan hahmottamiseen. Tämä on myös yksi tapa hallita Boyatzisin (1998, 12–15) esiintuomia teema-analyysin haasteita, projektiota, otosta ja tutkijan mielialaa ja tyyliä, sekä edetä empiirisestä yleistämisestä teoreettiseen yleistämiseen.

Kehittävässä teema-analyysissa dialektinen, abstraktista konkreettiseen kohoamisen prosessi (ks. abstraktista konkreettiin kohoamisen prosessista Ilyenkov 1982) tarkoittaisi, että aineistosta löydetty teemat ovat abstraktioita, jotka konkretisoidaan kytkemällä ne tutkittavan ilmiön kulttuurihistoriaan ja yhteiskunnalliseen kontekstiin sekä tulkitsemalla konkretisoitujen teemojen avulla toiminnan kehitysmahdollisuuksia ja -suuntia.

Esimerkiksi Levike-hankkeessa (Engeström ym. 1990) teemat johdettiin kollektiivista, mielekästä tuottavaa työtä käsitteellistävästä teoriasta. Aineistosta teemoittain analysoidut käsitystyyppit tulkitettiin työn yleisten historiallisten kehitystyyppien ja kohdehistorian (terveysaseman työn kehitysvaiheet) viitekehysessä. Näin saadut käsitystyyppit ja niiden historiallinen tulkinta antoivat Levike-kehityshankkeen tutkijoille ja käytännön ammattilaisille tietoa terveysaseman työn lähikehityksen vyöhykkeestä.

Kehittävän teema-analyysin dialogisuus näyttäytyy tukijoiden, tutkittavien työntekijöiden ja aineistojen moniäänisenä, vuorovaikutuksellisenä proses-

sina, jonka aikana teemoja tunnustetaan, käsitellään ja muokataan. Esimerkiksi Rainion (2003) tutkimuksessa teemat olivat ensin aineistosta tunnustettuja, toistuvia ja kiinnostavia ilmiöitä, jotka kertoivat opetuksen ja oppitunnin muutostarpeesta tietotyön näkökulmasta. Sen jälkeen teemoja käytettiin muutoslaboratoriokeskusteluissa alustuksissa, joista tutkijat ja osallistajat keskustelivat.

Kehittävän teema-analyysin periaatteet kiteytimme neljään tutkimusprosessin vaiheeseen, joissa teemojen tehtävä vaihtelee. Tämän yksityiskohtaisemmin prosessia on vaikea kuvata, sillä menettelyt räätälöityvät tutkimuksen viitekehyksen ja tarkoituksen mukaisesti. Analyysiprosessi aloitetaan tutustumalla tutkittavaan toimintaan kirjallisuuden ja tutkimuskohteen historian valossa. Se päätetään teemojen tarkasteluun valitussa tulkintakehyksessä, jossa keskeisiä kiinnostuksen kohteita ovat toiminnan muutos- ja kehitysmahdollisuudet sekä ekspansiivinen oppiminen ja lähikehityksen vyöhykkeen ymmärtäminen.

Käytännössä tutkimuksilla on usein monia haasteita ja reunaehtoja, joiden vuoksi laajaa ja tyhjentävää analyysia on vaikea suorittaa. Joudutaan tekemään valintoja, jotka samalla kaventavat teemojen kehittelyä sekä niiden teoreettista ja historiallista tulkintakehystä. Opinnäytetyötään tekeväle opiskelijalle valikointi tietyissä rajoissa ja ohjaajan avulla on perusteltua. Sen sijaan tutkijoille ja hankkeisiin osallistuville työntekijöille kehittävä teema-analyysi on vaativa lähestymistapa, joka edellyttää syventymistä ja ajallistakin sitoutumista. Nopean teema- ja käsityskartoituksen sijasta teemoja analysoidaan toiminnan

teoria- ja kohdehistoriaa vasten sekä muutos- ja oppimishaasteita pohtien. Tutkija joutuu koetukselle, kun tulkintoja on voitava tarkistaa vuoropuhelussa tutkittavien kanssa.

Kehittävä teema-analyysi on tutkijoiden ja tutkittavien välinen dialektinen ja dialoginen menetelmäprosessi. Sen abstraktista konkreettiseen kohoamisen periaate tuo kriittisen vaihtoehdon laadullisen oppimistutkimuksen abstrahointiperiaatteelle eli etenemiselle konkreettisesta abstraktiin. Odotamme uusia empiirisiä aikuiskasvatustieteen tutkimuksia, joissa kehittävää teema-analyysia sovelletaan ja sen toimivuudesta saadaan uutta tietoa.



Marianne Teräs  
*FT, THM, yliopistonlehtori*  
*Käyttätymistieteiden laitos*  
*Helsingin yliopisto*



Hanna Toiviainen  
*FT, yliopistonlehtori*  
*Käyttätymistieteiden laitos*  
*Helsingin yliopisto*

## LÄHTEET

- Ahonen, H. (2008). *Oppimisen kohteen ja oppijan vastavuoroinen kehitys: Teleyrityksen asiakaspalvelun työyhteisöjen oppimiskäytäntöjen uudistaminen osana teknologias-taloudellista kumousta*. Kasvatustieteidenlaitoksen tutkimuksia 218. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: SAGE.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp0630a
- Engeström, R. (2014). The interplay of developmental and dialogical epistemologies. *Outlines. Critical Practice Studies* 15(2), 119–138.
- Engeström, Y. (1995). *Kehittävä työntutkimus: Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Engeström, Y., Engeström, R., Helenius, J., Koistinen, K., Salonen, E. & Toiviainen, H. (1990). *Kunnanlääkäri, terveyskeskuslääkäri, omalääkäri. Levike-projektin tutkimushankkeen II väliraportti*. Espoon kaupungin terveystieteiden keskus. Espoo: Espoon kaupunki.
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.L. (toim.) (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1980). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hosiaisuus, Y. (2003). *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Ilyenkov, E. V. (1977). *Dialectical Logic: Essays on its history and theory*. Moscow: Progress.
- Ilyenkov, E.V. (1982). *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's capital*. Moscow: Progress Publishers.
- Juutilainen, E. & Kukkula, T. (2006). *Lukion musa*. Porvoo: WSOY.
- Kerosuo, H. (2006). *Boundaries in action: An activity-theoretical study of development, learning and change in health care for patients with multiple and chronic illnesses*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Lasonen, J. & Teräs, M. (2012). Intercultural competence in action. Teoksessa Palaiologou, N. & Dietz, G. (toim.) *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge scholars publishing, 156–175.
- Marton, F. (1982). *Towards a Phenomenography of Learning. 3, Experience and conceptualization*. Mölndal: University of Göteborg.
- Nurmi, T., Rekiaro, I. & Rekiaro, P. (1996). *Suomen kielen sanakirja* (2. painos). Helsinki: Gummerus.
- Rainio, P. (2003). *Tietotyön malli koulun kehittämisesä: Muutoksen esteet, edellytykset ja mahdollisuudet opettajien puheessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- van Rooij, A.J., Zinn, M.F., Schoenmakers, T.M. & van de Mheen, D. (2012). Treating Internet Addiction With Cognitive-Behavioral Therapy: A Thematic Analysis of the Experiences of Therapists. *International Journal of Mental Health and Addiction* 10(1), 69–82. dx.doi.org/10.1007/s11469-010-9295-0
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2009). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Sadeniemi, M. (1978). *Nykysuomen sanakirja*. V–VI. 3, S–Ö. Porvoo: WSOY.
- Spitzberg, B.H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. Teoksessa Dearsdorff, D.K. (toim.) *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: SAGE, 2–52.
- Stage, R.E. (2005). Qualitative case studies. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research. Third Edition*. Thousand Oaks: SAGE, 443–466.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6., uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Teräs, M. (2007). *Intercultural learning and hybridity in the culture laboratory*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Toiviainen, H. (2003). *Learning across levels: Challenges of collaboration in a small-firm network*. University of Helsinki, Department of Education.
- Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. (1999). *Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä*. Kansallinen työelämän kehittämissuunnitelma. Raportteja 6. Helsinki: Edita.
- Virkkunen, J. & Newnham, D. (2013). *The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Second edition. Berkshire: Open University Press.