

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Antikainen Juha
Haapanen Ursula
Huttunen Mikko
Kylliäinen Petri

Kehittämishanke

Käytännön ryhmätyöllä voimaantuneeseen yksilöön

Opettajain keinot yksilön potentiaalin löytämiseksi ryhmätöiden avulla

Työn ohjaaja Sirpa Levo-Aaltonen
Tampere 8/2011

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Antikainen, Juha; Haapanen, Ursula; Huttunen, Mikko; Kylliäinen, Petri
Käytännön ryhmätyöllä voimaantuneeseen yksilöön – Opettajan keinot yksilön
potentiaalin löytämiseksi ryhmätöiden avulla
63 sivua + 10 liitesivua
Syyskuu 2011
Työn ohjaaja Sirpa Levo-Aaltonen

TIIVISTELMÄ

Ryhmätyömenetelmiä suositaan opetuksessa yhä enemmän ja enemmän. Näiden menetelmien on osoitettu tuottavan parempia tuloksia kuin mitä perinteisellä opettajajohtoisella luokkaopetuksella saavutetaan. Opetusmenetelmien muuttuessa tulisi opettajien hallita opetettavan aineen tiedon lisäksi uusien menetelmien tuomat haasteet. Opettajan tulee mukautua ja muokata omaa opettamistaan.

Tässä työssä olemme tutkineet ryhmäprosessin ja yksilön voimaantumisen ilmiöitä. Niiden avulla olemme luoneet työkaluja opettajien käyttöön edellä mainittujen ilmiöiden kehittämiseksi. Työkalut käsittävät menetelmäpaketin ryhmän ja yksilön eri vaiheisiin sekä arviointikaavakkeen vaiheiden arvioimiseksi.

Ryhmäprosessilla käsitetään ryhmän kehitysvaiheet. Kaikki ryhmät käyvät läpi samat vaiheet ja niihin vaikuttavat yksilöiden vuorovaikutustaidot, motivaatiotaso ja roolit ryhmän sisällä. Yksilön voimaantumisen tarkoitetaan taas sitä, miten yksittäinen oppilas saa itsestään suurimman mahdollisen potentiaalin esiin ja sitä, kuinka hän kasvaa sekä oppii osana ryhmää.

Ryhmätyömenetelmissä korostuu opiskelijan vastuu niin itse oppimisesta kuin oppimisprosessistakin. Opettajan rooli on itse opettamisen lisäksi muuttunut myös prosessin ohjaajaksi. Jotta opettaja kykenee ohjaamaan prosessia, tulee hänen tunnistaa ryhmätyömenetelmien keskeiset tekijät. Näitä ovat ryhmäprosessi ja yksilön voimaantuminen.

Testasimme työkalut kahdella käytännön prosessilla, joiden avulla muokkasimme työkalut lopulliseen muotoonsa. Nämä työkalut toimivat tulevaisuudessa opettajien apuna omia opetusmenetelmiään monipuolistaessaan.

Asiasanat: voimaantuminen, ryhmätyö, menetelmät, palaute

Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	4
2 Teoreettiset lähtökohdat	5
2.1 Hankkeen käyttöteoria.....	5
2.1.1 Ihmiskäsitys.....	6
2.1.2 Tietokäsitys	7
2.1.3 Oppimiskäsitys	11
2.2 Hankkeen metodinen perusta ja toteutustapa	14
3 Teoriatausta	17
3.1 Yksilön voimaantuminen ja siihen vaikuttaminen	17
3.2 Ryhmäprosessi.....	20
3.2.1 Ryhmä ja ryhmätyö	20
3.2.2 Ryhmän kehitysvaiheet	21
3.2.3 Ryhmän vuorovaikutustaidot.....	23
3.2.4 Yksilön voimaannuttaminen ryhmässä	26
4 Työkalut yksilön voimaannuttamiseksi ryhmässä.....	27
4.1 Työkalujen muodostamisen kriteerit	27
4.2 Menetelmiä ryhmäprosessiin vaikuttamiseksi.....	31
4.2.1 Lämmittelyvaihe.....	32
4.2.2 Tutustumisvaihe	33
4.2.3 Pelisääntöjen muotoutumisen vaihe	36
4.2.4 Kypsän toiminnan vaihe	37
4.2.5 Lopettamisvaihe	38
4.3 Menetelmiä yksilön voimaantumiseen vaikuttamiseksi.....	39
4.3.1 Motivaatio	41
4.3.2 Luottamus / arvostus	43
4.3.3 Itsetunto / itseluottamus.....	44
4.3.4 Hyväksyminen / rooli	45
4.3.5 Keskustelu- / kuuntelutaidot.....	46
4.3.6 Keskittyminen	47
4.3.7 Ideointi / osallistuminen	48
4.4 Ryhmäprosessin ja yksilön voimaantumisen arvioiminen	49
4.5 Itsearviointilomakkeen kehittäminen	52
5 Käytännön kokeilut yksilöiden voimaannuttamisesta.....	53
5.1 Käytännön toteutus I – Liikunnanohjauksen peruskurssin ohjaaminen	53
5.2 Käytännön toteutus II – Alle kouluikäisten liikunta.....	57
6 Johtopäätökset	62
Lähteet	64
Liitteet	67
Liite 1 Itsearviointimenetelmä yksilön voimaantumisen ja ryhmän kehitysvaiheen arviointiin	67
Liite 2 AKL kurssin tuntisuunnitelmat.....	71

1 Johdanto

Ryhmien ohjaajat kaipaavat helposti ja nopeasti toteutettavia harjoituksia tuokioihin, luennoille ja opetukseen. Kaiken ikäisten opetussuunnitelmissa lausutaan konkreettisuus ja toiminnallisuus. Toiminnallisten menetelmien käyttö helpottaa opetusta ja ohjausta, koska ryhmissä on erilaisia oppijoita. Toiminnallisuus mahdollistaa useiden eri aistikanavien käytön. Omakohtainen kokeminen auttaa asioiden muistamisessa ja antaa uusia kokemuksia itsestä, kavereista ja ympäristöstä. Opettaja / ohjaaja tutustuu ja oppii uusia asioita oppilaistaan eri tavalla kuin perinteisessä opetuksessa. Opettajalla/ohjaajalla on mahdollisuus havainnoida ryhmän jäseniä ja heidän roolejaan. Nämä tehdyt havainnoinnit helpottavat tuntien jatkosuunnittelua. Tämä toiminnallisuus antaa energiaa toiminnalle.

Toiminnallisuus lisää ryhmän yhteenkuuluvuutta. Leikit ja pelit eivät ole vain hauskanpitoa vaan myös samalla opitaan yhteistoiminnallisuutta sekä vuorovaikutustaitoja. Kun ryhmässä on luottamuksellinen ja rento ilmapiiri, pystytään ryhmässä käsittelemään vaikeitakin asioita. Yhteishengellä ja ryhmän yhteistyön sujumisella on suuri merkitys kaikenikäisten ryhmissä. Me-henki edistää oppimistuloksia, työtekoa, osallistumisaktiivisuutta ja ryhmässä viihtymistä, sillä jokaisella on vastuu omasta toiminnasta ja yhteistyö sujumisesta. Tärkeää on arvostaa itseään ja toisia.

Tässä työssä pyrimme konkretisoimaan, mitä tarkoitetaan yksilön voimaantumisella ja ryhmäprosessilla. Selvitämme teoriataustassa ilmiöitä ryhmätyöskentelyn ja yksilön toiminnan takana. Näiden avulla pyrimme luomaan työkaluja, joilla voimme vaikuttaa esille tuleviin ilmiöihin sekä arvioimaan menetelmien vaikuttavuutta niihin. Koekäytämme uusia menetelmiä kahdessa eri prosessissa ja arvioimalla näitä prosesseja arvioimme samalla menetelmien toimivuutta. Lopputuloksena ja tavoitteena on luoda menetelmiä sekä prosessimalleja opettajien käytettäväksi silloin, kun he ovat kiinnostuneita käyttämään yhteistoiminnallisuutta opetusmenetelmänään.

2 Teoreettiset lähtökohdat

Opettajan työhön vaikuttavat hänen ihmiskäsityksensä, tietokäsityksensä ja oppimiskäsityksensä. Jotta voimme käyttää yhteistoiminnallista oppimista opetuksissamme, tulee meidän ensimmäiseksi ymmärtää, miksi opetamme näin eli mitkä ovat käsityksemme opettajasta, oppilaasta ja oppimisesta. Opettajana määrittelemme ensin oman käyttöteoriamme ja rakennamme sen perustalle oman opettajuutemme.

Tiedon ja vaikuttamisen vastaanottamista vastaan on ihmismielessä olemassa hyvät rakenteet ja torjuntamekanismit. Ihminen on itsenäinen tiedon valitsija. Hän poimii laadun ja määrän tietoa oman maailmankuvansa, tarpeensa ja mieltymystensä mukaan. Ihminen toimii koko ajan sekä sosiologisessa että psykologisessa kentässä. Ihminen haluaa haasteita ja nautintoja, olla itsekseen ja saada kontakteja, toimia yhdessä ja saada sosiaalista hyväksyntää. Ihminen haluaa seikkailua, muutosta ja turvaa. Kehittäksemme omaa opettajuuttamme, haimme teoreettista pohjaa ja käytännön metodeja, jolla muokkasimme omia käsityksiämme opettamisesta.

2.1 Hankkeen käyttöteoria

Käyttöteoria käsitteenä sisältää erilaisia olettamuksia opettajan ajattelusta sekä tiedoista, jotka ohjaavat opettajan työskentelyä (Viitanen 2005, 14). Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun (TAOKK) toteutussuunnitelma 2010–2011 jakaa käyttöteorian kolmeen osaan; ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitys. Näistä osioista muodostuu opettajien ”koulumaailmankuva” ja niiden perusteella opettaja miettii oppilaiden roolia, omaa opettajan tehtäväänsä ja mahdollista tavoitteiden asettelua eli mitä opettaja toiminnallaan yrittää saada aikaan. Käyttöteoriat ovat siis ihmisen persoonallisia toimintatapoja, jotka syntyvät pitkällisen kulttuurikehityksen ja sosiaalisen oppimisen seurauksena. Kun tähän lisätään kannatettu tieto eli se tieto, jota opitaan yksittäisillä tunneilla ja uudelleen opitaan seuraavalla tunneilla, saadaan henkilön yksilölliset toimintatavat. (Viitanen 2005, 20.)

2.1.1 Ihmiskäsitys

Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan henkilön mielikuvaa siitä millaiseksi ihminen ymmärretään fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena olentona. Seuraavassa listassa on kuvailtuna tunnetuimmat ihmiskäsitykset.

- Behavioristinen ihmiskäsitys
 - ihmisen käyttäytymistä voidaan ohjalla ulkoisilla palkinnoilla ja rangaistuksilla
 - käyttäytyminen on opittua ja ympäristön määräämää
 - pyrkii ymmärtämään ja tutkimaan käyttäytymistä.

- Holistinen ihmiskäsitys
 - ihminen on fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen kokonaisuus; asioita tulee tarkastella usealta kannalta.
 - Rauhala jakaa tämän olemassaolon vielä kolmeen osaan
 - Tajunnallisuus; elämisen kokeminen, abstraktit elämykset, olemassaolon henkinen ja psyykinen toiminta
 - Situationaalisuus; henkinen ja fyysinen ympäristö vaikuttaa henkilön minään. Osaan näistä voidaan vaikuttaa ja osa on sattuman kauppaa
 - Kehollisuus; kehon toiminta fyysisenä kokonaisuutena ja ajatukset / tunteet psyykkisenä kehon kokonaisuutena sekä näihin yhdistetty vuorovaikutteinen kokonaisuus henkilön ja ympäristön välillä.

- Humanistinen ihmiskäsitys
 - ihminen on vapaa, itseohjautuva ja tavoitteellinen.
 - usko ihmisen pohjimmaiseen pyrkimykseen hyvyyteen, luovuuteen ja kykyyn kasvuun ja kehittymiseen
 - ihminen on henkisesti kehittyvä, järjellinen olento.

- Kognitiivinen ihmiskäsitys
 - ihminen käsittelee lisääntyvää tietoa, enemmänkin ymmärtämällä kuin hallitsemalla sitä ja tästä muodostuu sisäisiä käyttäytymismalleja – skeemoja.
 - ihminen on vapaa ohjailemaan omia toimintojaan ja kerää palautetta tästä toiminnasta.

(Virtuaali AMK 2010.)

Oppimistamme asioista olemme muodostaneet ihmiskäsityksen, että ihminen on ristiriitainen ja pitää sisällensä monia yllä esitettyjen ihmiskäsitysten piirteitä. Tämä ristiriitaisuus on jo hänen aivoissaan. Yksinkertaisesti ja mukailen aivotutkija Matti Bergströmin (Bergström, 1997) vihreää teoriaa aivorunko ehdottelee ”mulle kaikkee kivaa heti ja paljon.” Aivokuori toppuuttelee, hillitsee ja järjestää. Välimaastossa, limbisellä alueella tapahtuu leikki ja luovuus. Kaaosta ja järjestystä tarvitaan molempia, elämä on selviytymistä kaaoksen ja järjestyksen välissä. Ihmiskäsityksemme on se, että ihmisyyksilöt ovat monitahokkaita. Kaikki ovat liikkuvia, mielipiteitään vaihtavia, moneen suuntaan haluavia ihmisiä. Eri halut ja tarpeet nousevat vedättäjiksi eritilanteissa.

2.1.2 Tietokäsitys

Yhteiskuntamme arvostaa eksaktia tietoa, että intuitiivisempaa tietoa, hiljaista tietoa, käytännön tietoa, kokemuksellista tietoa, näkemyksellistä ja visiotietoa. Tieto ei ole kiveen hakattua vaan muuttuvaa, elävää ja kehittyvää.

TAOKK toteutussuunnitelman mukaan tietokäsitys jaetaan neljään osaan; tiedon varmuuteen, tiedon yksinkertaisuuteen, tiedon lähteeseen ja tietämisen perusteluihin. (TAOKK 2010). Tietokäsitys kuvaa sitä, mitä ajatellaan tiedon olevan ja kuinka muodostuu uutta tietoa. Nulpposen (2000, 30) mukaan tieto on aivoissa rakentuva struktuuri. Tähän rakentumiseen vaikuttaa ihmisen omat kokemukset ja logiikka. Ulkopuolelta tulevaa informaatiota käsitellään omien aikaisemmin opitun avulla. Tämä uusi informaatio vaikuttaa tai on vaikuttamatta sisäisiin oppeihin eli sisäinen oppi

mukautuu ulkomaailmaan. Tätä uutta sopeutunutta tietoa käytetään seuraavan informaation käsittelyssä.

Tieto voidaan jakaa erilaisiin osiin, kuten esimerkiksi muodolliseen ja epämuodolliseen tietoon ja siitä voidaan johtaa muodollinen ja epämuodollinen opettaminen. Muodollinen tieto ja opettaminen ovat tarkkaa faktaa ja opittuja teorioita. Epämuodollinen tieto ja opettaminen ovat taas tiedon käytännöllisempää ja epävirallisempaa soveltamista. (Bransford, Brown & Cocking 2004, 211–212.) Tämä tarkoittaa tiedon kannalta sitä, että on olemassa tiedon kannalta vasta-alkajia ja asiantuntijoita. Asiantuntijoilla on aloittelijoita parempi kyky käsitellä, organisoida ja palauttaa mieleen tietorakenteita. Lisäksi asiantuntijoilla on laajempi tietomäärä alueesta kuin vasta-alkajilla. (Bransford ym. 2004, 44–57.)

Motivointi on ensisijaisesti vuorovaikutustaitoja ja toissijaisesti faktatietoa. Tällöin käsityksemme opetuksen tiedosta on enemmänkin epämuodollista ja hiljaista. Roolimme tiedonjakajana on antaa malleja käyttäytymisestä ja ohjeistaa opiskelijaa löytämään oma tapansa toimia. Oppiminen on siis kasvamista yhteisöllisenä jäsenenä. Opetustavat ovat hyvin käytännönläheisiä, sillä uusia malleja ei opita teoriaa opiskelemalla, vaan käymällä läpi omakohtaisia kokemuksia ja käsittelemällä niitä niin, että reaktiot ovat hallitumpia. Hallitut reaktiot johtavat parempaan vuorovaikutukseen. (Isokorpi 2004, 177–179.)

- Hiljainen tieto

Hiljainen tieto on persoonan identiteetille tärkeää. Hänen toimintaansa ohjaa tämä sisäinen, hiljainen tieto. Ihminen on kytköksissä myös yhteisöönsä hiljaisen tiedon kautta, sillä yhteisön asettamat mallit sanomattakin sanovat, mikä olisi suotavaa. Hiljaista tietoa on aiemmin kuvailtu siksi tiedoksi, mikä on rivien välissä. Hiljaista tietoa ovat ne asiat, mitkä pitää ymmärtää tilanteesta ilman sanallista viestintää. Hiljainen tieto on aivan olennaista juuri luovuudelle, joka käyttää faktoja ja hiljaista tietoa niitä vapaasti yhdistellen. (Koivunen 1997, 125.) Piiloinen/hiljainen tieto on sidottu kiinteästi ihmisten toimintaan, menettelytapoihin, rutiineihin, ihanteisiin,

arvoihin ja tunteisiin. Se on siis hyvin henkilökohtaista tietoa, mitä on vaikea kommunikoida ja jakaa. Piiloinen tieto sisältää sekä teknisiä että kognitiivisia osatekijöitä. Tekniset osa-alueet liittyvät ammattitaitoon ja taitotietoon. Kognitiiviset tekijät puolestaan viittaavat mentaalisiin malleihin, joiden avulla ihmiset hahmottavat, käsitteellistävät ja ymmärtävät ympäröivää todellisuutta.

Herbert Simon on todennut tietämisen merkityksen muuttuneen: se ei ole enää vain kykyä muistaa ja toistaa informaatiota vaan kykyä löytää ja käyttää sitä (Bransford ym. 2004, 18). Tiedon määrä on valtava ja tieto muuttuu koko ajan. Uutta tietoa on saatavilla eri lähteistä. Meidän ajassa korostuu kriittinen suhtautuminen käytettävissä olevaan tietoon. Tässä opettaja voi olla varmasti opiskelijalle avuksi: tärkeää on pyrkiä tarjoamaan valmiuksia hakea ja soveltaa tietoa. Yksittäisten tiedonjyvästen hallinnan sijaan opettajan tulee pyrkiä opettamaan laajoja kokonaisuuksia ja muodostamaan tietoa yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Hiljaista tietoa (viisautta) kerätään havainnoimalla, kokemalla ja itse tekemällä koko elämän ajan. Hiljainen tieto on erittäin pitkälle – henkilökohtaista kokemista, elämän viisautta. Hiljaiseen tieto yhdistyy yhteisöllinen näkemys. Vaikka yhteisölliset käyttäytymismallit omaksutaan melkein pelkästään vuorovaikutuksen kautta tosilta ihmisiltä, silti jokainen mieltää ne omakohtaisesti ja rakentaa niistä sopivan mallin. Yhteisöllinen käyttäytymismallisto on tuntuvasti yhteydessä arvoihin, kulttuuriin ja vallitseviin olosuhteisiin. (Hakulinen 2010, 11)

- Luovuus

Aivojen ruokkiminen virikkeillä on toivottavaa. Kun uudet tiedot liittyvät vanhoihin tiedon rakenteisiin, niin kokemuksellakin on merkitystä. Jospa juuri törmäys, hankauspinta ja epäsovivuus onkin se-hetki? Tällöin laajat elämysvirrat ja virikkeet olisivat materiaalia, ja huoleton mieli näiden vapaa kohtaamiskenttä. Jos olisi hyvin ruokkinut aivojaan ja sitten antaisi virikkeiden sytyttämien ajatusten vapaana ja pakottaman kuljeksia, ehkäpä se luova idea syntyisi.

Vaikkei luovuutta voida varsinaisesti opettaa, niin luovia työtapoja voidaan silti käyttää. Aivojen tunteminen auttaa käyttämään niitä luovasti. Neuvojen kuunteleminen ja soveltaminen vaatii jo luovuutta. Aivojensa ulkopuolella on luovalla tekijällä oltava projekti, virikkeitä ja havaintojen tekoa. Persoonan motivaatio, tilanne, ympäristö, prosessi, projekti ja tuotos ovat yhtä aikaa luovaa toimintaa. Konkreettista, käytännöllistä ja kuviteltua yhdistetään koko ajan. Käytännöllinen ja teoreettinen ajattelu yhdessä toimivat hyvin. Sillä silloin kytkeytyvät mukaan havainto, teoria ja intuitio.

Uusikylän (1999) mukaan luovuuteen tarvitaan hinku eli halu, myös tietovarastoja, luova tarvitsee rohkeutta, hänellä on hyvä ongelmia haistava nenä. Luovuus on kehittelyä ja edelleen muokkausta, tarvitaan sivuvaihdettakin. Luovan ihmisen ei tarvitse rajoittua vain nykyhetkeen, vaan hän pystyy liikkumaan joustavasti, myös menneisyydessä ja tulevaisuudessa, jolloin hän voi rakentaa monia mahdollisia rinnakkaistodellisuuksia. (Uusikylä 1999.)

2.1.3 Oppimiskäsitys

”Oppimiskäsityksellä tarkoitamme yksilön omaa henkilökohtaista käsitystä siitä mitä oppiminen on” (Nevgi & Linblom-Yläne 2003, 28).

Aktivoivan opetuksen piirteitä ovat sen liittäminen mielekkääseen kokonaisuuteen. Aktivoivassa opetuksessa opettajan olisi autettava opiskelijaa jo oppimistilanteessa. Yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttäisi yhteistä projektia, riemua yhdessä tekemisestä ja taistelutoveruutta yhteisen palautekierroksen avulla. Näitä aktivoivan opetuksen ideaaleja tavoittelee ryhmän työskentely, vaikka yksilön oppiminen sitoutuukin hänen omaan kiinnostukseen. Opetusmenetelmien on oltava auttavia ja tukevia, jotta syntyvä tehtävä pääsee päivänvaloon. (Lonka 1991, 21.)

Toiminta ja oppiminen ovat siis kytköksissä siten, että oppiminen on toimintaa, uudelleen ajattelua ja omien ajatusten mieleen jäämistä. Kolben (Kolb, 1984) kokemuksellisen oppimisen malli on ”Kolben kehä”. Aktiivinen toiminta antaa omakohtaisen kokemuksen, elämyksen. Kun tätä omaa kokemusta reflektoidaan havainnoiden ja kokemusta ymmärretään, tapahtuu kokemuksen abstraktia käsitteellistämistä. Kokemus muuntuu, suhteutuu. Uudet kokemukset rakentuvat tälle uudelle käsitte pohjalle (Louhimies 2002, 143).

Kokemukset muuntuvat ja niiden ymmärtäminen lisääntyy, kokemukset jäsentyvät aiemmin koetulle ja ajattelulle. Tätä Kolben kehällä liikkumista on ajateltu, tiedostamattoman tekemisen tietoiseksi, asioiden kyseenalaistaminen, kokemusten uudelleen arviointi, tunteiden ja tietojen vuorovaikutus toisiinsa. Kokemuksellinen oppiminen ja tunteet yhdessä ovat elämyksellistä oppimista. (Louhimies 2002, 143).

Vuorovaikutuksen – niin keskustelun kuin yhteisen toiminnan – puitteissa yksilön ajatteluprosessit tulevat näkyviin niin, että hänelle itselleen kuin muillekin; näin hänelle käy mahdolliseksi reflektoida niitä sekä itsekseen että vastavuoroisesti muiden kanssa. Kun esimerkiksi ryhmän toiminnan puitteissa kukin perustelee käsityksiään ja ratkaisujaan, tämä luo edellytykset sekä muilta oppimiseen että omien ajatteluprosessien

ennakko-odotusten ja itsestään selvien asioiden problematisoinnille. (Rauste von Wright 1994, 37.)

- Konstruktivismi

”Konstruktivismin ideana on, että tieto ei siirry vaan oppija konstruoi sen itse; hän valikoi ja tulkitsee informaatioita, jäsentää sitä aiemman tietonsa pohjalta ja siihen nivoutuvana” (Rauste von Wright). Tämä konstruointi eli oppimisprosessi on aina sidoksissa siihen tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu, ja ankkuroituu aina sosiaalisiin vuorovaikutusprosesseihin ja niiden välillä syntyneisiin merkitysrakenteisiin.

Tiedon rakenteet eli skeemat jäsentävät asioita. Tämän kognitiivisen oppimiskäsityksen sovelluksia on se, että aina on hyvä antaa aluksi orientaatio opetusta, ajatuksellinen kartta auttaa siihen maastoon, missä opetus tapahtuu. Myös tunnin rakentaminen niin, että se rakentuu yhden peruskysymyksen ympärille, on sovellutus orientaatioperustasta. Opetustuokion keskeinen kysymys toimii ankkurina asiaan ja osat rakentuvat orgaanisesti skeeman yhteyteen.

- Kokeellinen toiminnallisuus, pragmatismi

Deweyn mukaan ihmisellä on luontainen halu erilaisiin virikkeisiin ja pyrkimyksiin. Ihminen haluaa tehdä, toimia, luoda ja tuottaa hyödykkeitä sekä taidetta. Hänen mielestään ajattelun tehtävänä ei välttämättä ole ongelmien ratkaiseminen vaan toiminnan helpottaminen. Kouluissa ei siis tulisi opiskella irrallisia tiedonpalasia, vaan oppimisen tulisi tapahtua toiminnan ja kokemuksen kautta. Tällöin itse prosessi, miten hankitaan tietoa, toimii tärkeimpänä oppimisena. Tämä tarkoittaa myös sitä, että oppilaiden tulisi olla aktiivisia tekijöitä, eikä toiminta olisi opettajajohtoista. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 170–174.)

- Istujista tekijöitä

Jos tavoitteena on (Hakanen 1999), että oppilas oppii kysymään, jäsentämään omaa maailmaansa ja ottaa vastuun omasta oppimisestaan, niin silloin kognitiivinen oppimiskäsitys on toteutumassa. Kun oppilas suunnittelee työtään, oppii toimimaan, suunnitelmansa mukaisesti, huomioi toiset ihmiset ja tulee tietoiseksi omasta oppimisestaan, niin kognitiivinen oppiminen toimii (Itkonen 1999, 36).

Oppilaan oma tekeminen ja opettajan selittäminen kulkevat rinnakkain, samoin tulosten jako ryhmän kanssa. Tästä hyvänä esimerkkinä voisi käyttää: ruvetkaan tekemään ja katsotaan sitten, missä kohdin tarvitaan neuvoja. Tässä on ideana, ettei tekijöiltä viedä keksimisen iloa.

Yhteinen keskustelu myös vähentää opettajan vaikutusta, opettajan ajatukset ovat vain yksi muiden joukossa ja tämä puolestaan vähentää opettajan valmiiden mallien välitystä. Opettaja voi vähentää omaa vaikutustaan sillä, ettei hän päättää tuntiaan omaan, vanhaan tietoonsa vaan päättääkin sen kysymykseen. Jos opiskelija lähtee tunnilta mielessään vastaus, hän sulkee mielensä ja unohtaa koko asian. Jos taas hänellä onkin mielessään kysymys, mieli jää avoimeksi ja hän ryhtyy etsimään uutta tietoa. (Jarvis 1999, 50.)

- Kohti käytäntöä

Jos ja kun elämykseen pyritään, niin mikä on elämys? Se on sisäinen, kokonaisvaltainen ja tunnevaltainen kokemus! Helpompi on kertoa sen vastakohta: kun mikään ei tunnu miltään, mikään ei innosta. Elämysten kautta elämä koetaan merkitykselliseksi. Miksei siis oppiminenkin? Vaan miten se tehdään?

Bruno Bettelheimin (Bettelheim 1984, 15) mielestä satujen merkitys lapsille on siinä, että ne antavat elämänrohkeutta ja elämän merkityksellisyyden oivallusta. Sitä kaikkea oppimisenkin tulisi tehdä. Elämyksellisen oppiminen olisi kuin sukeltamista sadun tai kertomuksen pyörteisiin.

2.2 Hankkeen metodinen perusta ja toteutustapa

Tiedettä tehdään päätellen. Eri tavoilla tehdyillä päätelmillä on tarkoituksena tuottaa tietoa, mutta kaikki tieto on suhteellista totuutta ei absoluuttista. Tämän ymmärsivät jo antiikin kreikkalaiset, joista Platonin määritteli, että tieto on ”hyvin perusteltu tosi uskomus” (Niiniluoto 1994, 47).

Deduktiivinen päättely pohjautuu siihen, että yleisesti tunnetuista ”totuuksista” tai premisseistä (alkulähtökohdista tai olettamuksista) johdetaan uusia totuuksia (Anttila 2000, 130–131). Päättely perustuu koherenssitotuusteoriaan, jonka mukaan päättelyn tulos on (teoriassa) tosi, jos se on koherentti tai ristiriidattoman loogisesti järkeenkäypä suhteessa aiemmin tunnettuihin totuuksiin. Matematiikka perustuu deduktiiviseen päättelyyn ($1+1=2$). Tämän päättelyn heikkous on siinä, että jos päättelyn alkupremissit (tai todeksi uskotut olettamukset) ovat väärät niin tällaiselle pohjalle luotu päättelyketju johtaa yhä enemmän väärrään (vrt. Dancy 1985, 112–116; Lammenranta 1993, 83–86). Kolumbus luullessaan maapalloa pienemmäksi kuin sen on, luuli saapuneensa Länsi-Intiaan, kun hän saapui Väli-Amerikkaan.

Induktiivinen päättely lähtee liikkeelle empiriasta (kokemusperäisestä tiedosta), jota pyritään käsitteellistämään ja käsitteiden pohjalta tekemään ilmiötä koskeva teoria (Anttila 2000, 131, 135). Se pohjautuu korrespondenssitotuusteoriaan, jonka mukaan teoria tai uskomus on (teoriassa) tosi tai totta, jos se vastaa todellisuudessa havaittua. Päättely voi mennä pieleen, jos esimerkiksi havainnoijan esiymmärrys (tai tieteellinen maailmankuva ja sen premissit) ja kyky havaita tai käytetyt mittausmenetelmät (esim. tilastolliset) tai mittausvälineet tuottavat virheellisen havaintoaineiston. (vrt. Lammenranta 1993, 82–83.)

Deduktiivinen päättely on metodina sellaisenaan käytännöllinen vain matematiikassa ja teoreettisessa päättelyssä, mutta hypoteettis-deduktiivinen metodi yhdistää deduktiivisen teoreettisen päättelyn ja johtaa niistä induktiivisen päättelyn tapaan empirialla mitattavia kysymyksiä, joilla teorian totuutta voidaan testata. Usein verifiointi (todeksi todistaminen) tai falsifiointi (vääräksi todistaminen) tapahtuu

tilastollisella tutkimuksella. (Anttila 2000, 132–135.) Tämä on ollut ehkä yleisin lähtökohta tieteen tekemiseen.

Kolmas tapa päätellä, ja tapa jolla tässä tutkimuksessa on edetty, on abduktiivinen päättely. Siinä lähdetään liikkeelle niin kokemusperäisen empiirisen tiedon, hiljaisen tiedon kuin mahdollisesti pitkälle kehitetyn teoreettisen näkemyksen antamasta johtoajatuksesta, jota lähdetään teoreettisesti jalostamaan, ja jota voidaan tämän jälkeen empirialla testata ja demonstroida. Päättelyssä ei sitouduta tiukasta induktiiviseen tai deduktiiviseen päättelyyn, vaan johtoajatuksen kehittelyssä voidaan tarpeen mukaan liikkua vapaasti empirian ja teorian välillä. (Anttila 2000, 131, 139–140.) Päättely voi siten muodostaa eräänlaisen hermeneuttisen kehän, jossa esiyymmärryksen pohjalta luodaan teorian ja empirian kautta uusi kokonaisyymmärrys ja kierto jatkuu kunnes on päästy johtoajatuksen viitoittaman tie loppuun (vrt, Anttila 2000, 136–137; Laine 2010, 36–39).

Abduktiivisen päättelyn taustalla on pragmatismien totuusteoria. Tästä teoreettisesta lähtökohdasta tieto on aina suhteellista ja perustuu ihmisten sosiaalisiin konstruktioihin. Tiedon muodostus tapahtuu dialektisen tai hermeneuttisen kehän kautta ja todeksi määritellään se, mikä toimii. Eli se teoreettinen näkemys, joka testattaessa tuottaa tyydyttäviä tuloksia, on totta. (vrt. Scheffler 1974, 100–110; Törmä 1996, 34–41).

Aloitimme ryhmätyöskentelyn pohtimalla vastausta kysymykseen: mitä on merkityksellinen oppiminen. Omista kokemustaustoistamme määrittelimme siihen perustekijöinä kuuluvan motivaation, kiinnostavuuden ja hyödyn kokemuksen. Motivaation havaitsimme olevan kytköksissä oppijan vahvuuteen oppijana. Tästä päättelymme johti pohtimaan, kuinka myös heikompia oppilaita voimautettaisiin vahvoiksi oppijana ja siten oman motivaationsa itsenäisiksi suuntaajiksi. Kokemustaustoistamme mielsimme toiminnallisen ryhmätyöskentelyn parhaaksi keinoksi auttaa oppilaita voimaantumaa, sillä yhdessä toimien ja käytännön haasteissa oppien, oppimisen haaste on kevyempi, mutta samalla antaa kaikille osaamista ja uskallusta suoriutua vastaavasta tehtävästä seuraavalla kerralla vaikka yksin. Toisaalta

teoreettinen tieto omaksutaan käytännön tehtävissä paremmin, kun on syy mihin teoriaa tarvitaan ja mitä hyötyä siitä on. Eli toiminnallinen ryhmätyöskentely voi myös voimaannuttaa pohtimaan asioita teoreettisesti.

Kun jatkoimme tästä johtoajatuksesta tutkimusta eteenpäin, havaitsimme ryhmätyöskentelyn teorioiden pohtineen asiaa kantilta, johon kokemuksellinen tietomme ei riittänyt. Ryhmätyöskentely luo nimittäin omat haasteensa ryhmän muodostamisesta kuohuntaa vaiheeseen ja pelisääntöjen määrittelyyn. (vrt. Vuorinen 2005, 102–103) Tässä kohtaa yhdistimme tiedon jälleen kokemukselliseen esiymmärrykseen ja mielsimme mahdolliseksi sopivalla ryhmätyöskentelyn ohjauksella ohittaa tarpeettomat kuohunta vaiheet. Tässä kohtaa testasimme yhdellä kurssilla toisilla opiskelijoilla ryhmätyöskentelyn ohjausta roolipelin muotoon muokatussa oppimistilanteessa. Havaitsimme ryhmän ohjeistuksen vievän ryhmäytymisprosessia eteenpäin ja näin olevan mahdollista välttää ohjaamattomaan prosessiin liittyviä sudenkuoppia.

Tässä hankkeessa olemme laajentaneet lisää teoreettista näkemystä. Laadullisesti analysoineet teoreettisesta perustasta voimauttavan toiminnallisen ryhmätyöskentelyn kriteerit ja näiden pohjalta olemme kehittäneet tai valinneet oppiaineisiin soveltuvia ryhmätyöskentelymetodeja. Näitä metodeja testataan tässä kehittämishankkeessa myös käytäntöön. Ryhmätyöskentelyn jälkeen oppilaille jaettiin voimaantumista mittaavia palautekyselyjä. Palautteen ja opetuskokemusten pohjalta syntetisoitiin uusi näkemys johtoajatukseen, kuinka voimauttaa ryhmätyöskentelyn avulla. Opiskelijoilta saatuja palautteita, vaikka ne olisivat voimaantumiskäsitystämme tukevia, ei pidetä näiden teoreettisten lähtökohtien todistajana, vaan demonstraationa lähtökohtien toiminnallisuudesta ja uusina lähtökohtina metodien eteenpäin kehittälyssä.

3 Teoriatausta

Työn keskeiset termit ovat voimaantuminen ja ryhmätyö. Ensimmäinen on varsin uusi sana ja jälkimmäinen on paljon käytetty. Teoriataustassa käymme läpi ilmiöt, joita termien takaa löytyy. Ilmiöiden avulla voimme luoda kriteeristön eli määritelmät, joihin pyrimme ryhmätyömenetelmillä vaikuttamaan. Ymmärtämällä miten kriteerit muodostuvat, voimme arvioida niiden tilannetta ryhmässä sekä vaikuttaa niihin sopivilla menetelmillä.

3.1 Yksilön voimaantuminen ja siihen vaikuttaminen

Voimaantumisen (empowerment) käsitettä käytetään, tutkitaan ja sovelletaan yhä useammalla tieteen alalla, kuten liike-elämän, koulutuksen ja työyhteisöjen kehittämishankkeista, aina työntekijöiden, työttömien, syrjäytyneiden, mielenterveysongelmaisten, opiskelijoiden ja vanhusten voimauttamiseen (Siitonen & Robinson 2001, 61). Siis käytännössä mihin tahansa asiaan missä koetaan yksilön oman tahdon toimintavapaus (autonomisuus), kykyjen, mahdollisuuksien ja elämän hallinnan lisääminen tarpeelliseksi. Toteutuakseen nämä vaativat yhteisön tai ryhmän, joka perustuu luottamukselliseen yhteistoimintaan ja tasa-arvoisesti osallistumiseen. (vrt. Siitonen & Robinson 2001, 61–64.; Iivonen 2003.) Voimaantumisen käsite ei perustu mihinkään yksittäiseen teoriaan, vaan se koostuu useista empowerment- ja motivaatioteorioista yhdistettynä erilaisiin johtamisen, oppimisen, hyvinvoinnin, sitoutumisen, arvo-, stressi-, hyvinvointi- ja kulttuurin muodostumisen teorioista (Siitonen & Robinson 2001, 66).

Vaikka voimaantuminen mielletään nykyään yksilön kehitykselle tärkeäksi, vähemmän yhtenäisiä ovat näkemykset siitä, voiko yksilöä auttaa voimaantumaan ja millä tavoin. Ehkä tärkein jako, mitä näiden eri voimaantumisen teorioiden välillä on siinä, katsotaanko mahdolliseksi voimaannuttaa ketä tahansa ihmistä ulkoapäin ohjailten vaikkapa hallinnollisin ratkaisuin tai ohjaavin ohjelmin. Vai onko kysymyksessä yksilön sisältä lähtevä voimaantumisprosessi – empowerment as enablement (mahdollisuutena itsestä lähtevään voimaantumiseen), jossa kunnioitetaan ihmistä ja nähdään voimaantumisen olevan samanaikaisesti sekä ihmisestä itsestään lähtevä

prosessi, että yhteisöllinen prosessi. (vrt. Siitonen & Robinson 2001, 61–67.) Juha Siitonen on väitöskirjassaan määritellyt tämän itsestä lähtevän voimaantumisen lähtökohdan seuraavasti:

”Voimaantuminen on siten ihmisestä itsestään lähtevä prosessi ja se on yhteydessä ihmisen omaan haluun, omien päämäärien asettaminen, samoin luottamukseen omiin mahdollisuuksiinsa sekä näkemykseen itsestänsä ja omasta tehokkuudestaan. Voimaantumisteoriassa ihmistä pidetään aktiivisena, luovana ja vapaana toimijana, joka asettaa jatkuvasti itselleen päämääriä (pyrkimyksiä, toiveita, intentioita, haluja) omassa elämisprosessissaan. Itseä ja omia mahdollisuuksia koskevat uskomukset rakentuvat keskeisiltä osin sosiaalisessa kanssakäymisessä. Vaikka voimaantuminen on henkilökohtainen prosessi, siihen vaikuttavat toiset ihmiset, olosuhteet, ja sosiaaliset rakenteet” (Siitonen 1999, 117).

Eli yhteisöllisesti voidaan luoda voimaantumista tukevat puitteet, mutta innostus voimautua täytyy löytyä yksilöstä itsestään. Näinä puitteina pidetään ihmistä kunnioittavaa ja positiivisesti lähestyvää yhteisöä, yhteisön ja yksilöiden tunneilmaston ja tunteiden huomioimista yhteisössä – mahdollisuus puhua huolista ja tarpeista, mahdollisuus olla omana itsensä yhteisössä – kuulua ryhmään ilman syrjityksi tulemisesta, omistajuuden tunne – mahdollisuus vaikuttaa itseensä liittyviin asioihin (esim. työssä) – vastuullisuus omasta kehittymisestä, ei-syyllistävä orientaatio, jne. (vrt. Siitonen & Robinson 2001, 61 – 67.)

Jos analysoimme näitä lähtökohtia vasten kehittämishankkeemme tavoitetta: kuinka voimauttaa yksilöä ryhmätyöskentelyn avulla. Perusolettamuksena lähdemme liikkeelle siitä, että määrittelyistä jälkimmäinen, jossa voimaantuminen nähdään yksilön sisäisenä prosessina, mutta johon yhteisö voi vaikuttaa positiivisesti voimaantumisprosessin mahdollistajana on ryhmämme näkemyksissä oikeampi ja ihmisarvoisempi, sillä siinä yksilöä ei nähdä tekemisen kohteena tai objektina vaan itseään toteuttavana subjektina. Näin ollen oleellisinta ryhmätyöskentelyn ohjauksessa on yksilön voimaantumisen näkökulmasta luoda yllä listatun kaltaiset puitteet ryhmätyöskentelylle.

Yhteisöllisillä lähtökohdilla on siis suuri merkitys, vaikka yksilön omatahto ja päättäväisyys on oleellisin osa voimaantumisen prosessia. Yksi usein toistuva lähtökohta voimaantumisessa on jo nimestä lähtöisin oleva ajatus vallan saamisesta ja toisaalta vallan antamisesta – toista ihmistä voidaan voimistaa, antamalla valta hänelle hänen omissa asioissaan ja siten tehdä hänet kykeneväksi (Ruohotie 1998, 28). Voimaantuminen on nähty siten myös prosessina, joiden puitteissa ihmiset saavat mahdollisuuden kontrolloida omaa elämäänsä ja vaikuttaa elämäänsä koskeviin päätöksiin, saavuttaa päämääriä, pääsemään käsiksi resursseihin ja hallitsemaan niitä (Zimmerman 1995, 583).

Oppimisen suhteen voimaantumista on käsitelty mm. voimistuneen oppija (empowered learner) käsitteen näkökulmasta. Oppilaan voimistamisen ja vahvistamisen kautta hänestä voi kehittyä itsensä kykeneväksi (empowered) oppijaksi kokeva ihminen, näin hän kykenee paremmin vapauttamaan voimavarojaan oppimisprosessiin. (Ruohotie 1998, 28.)

Tämä näkökulma tukee kehittämishankkeemme näkökulmaa siitä, että sopivilla oppimispuitteilla yksilöä voidaan voimauttaa oppijana. Se vaatii keinoja, joilla voimistetaan ja tuetaan oppilasta vahvaksi oppijaksi. Lähdimme kehittämishankkeessa liikkeelle johtoajatuksesta, että ryhmätyöskentely voi toimia tällaisena voimistavana ja vahvistavana instrumenttina yksilöiden oppijina voimistamisessa.

Miten yksilöä voidaan käytännössä tukea ja auttaa voimaantumaan ei kuitenkaan ole yksinkertainen asia. Se vaatii siihen pyrkivältä ymmärrystä, herkkää jaksamisen tukemista, hienotunteisuutta, nöyryyttä vastuullisuutta ja aikaa. Erilaiset rakenteet ja valtasuhteet menettävät merkitystään tässä prosessissa. Herkkyyttä vaatii myös ymmärtää, kuinka uskomukset ihmisten potentiaaliin ja kykyihin heijastuvat tunneviesteinä ihmisten kohtaamisissa – arvostus, hyväksyntä ja kunnioittaminen näkyvät ja kuuluvat myös sanattomassa viestinnässä, sekä luoduissa puitteissa eli toimintaan suunnatuista resursseista ja yksilön mahdollisuuksista toimia. (vrt. Siitonen & Robinson 2001, 62–63.)

Nämä yksilön voimaantumisen auttamisen tekijät tulee huomioida, kun suunnitellaan ryhmätyöskentelyn kautta voimaannuttavaa toimintaa. Ryhmän vuorovaikutuksen taidot sekä opettajan kyvyt ja mahdollisuudet vaikuttaa positiivisen ilmapiirin ja kanssakäymisen luomiseen, kuten myös ryhmän vuorovaikutustaitojen edelleen kehittämiseen, nousevat avainasemaan tällaisessa voimaannuttamisprosessissa. Se vaatii opettajaa ottamaan vastuun voimaannuttavan prosessin puitteiden kehittämisestä, sillä oppilaat eivät sitä pysty tekemään.

3.2 Ryhmäprosessi

Jotta ymmärrämme, kuinka voimme vaikuttaa yksilöön ryhmässä, tulee meidän ensin oppia tuntemaan ryhmään liittyviä käsitteitä. Näitä on mm. ryhmän ja ryhmätyön käsite; miksi tehdään ryhmätöitä perinteisen opettajajohtoisen oppimisen sijasta. Mikä on ryhmän/ryhmätyön kehityskaari; voimmeko ohjaajina mennä vain luokkaan ja aloittaa sanomalla, että tehdään seuraavaksi ryhmätyö. Meidän pitää oppia tunnistamaan ja vaikuttamaan niihin taitoihin, joita opiskelijat tarvitsevat toimiakseen ryhmässä.

3.2.1 Ryhmä ja ryhmätyö

Ryhmätyöskentely ja sen tutkimuksiin perustuva muoto yhteistoiminnallinen oppiminen vaativat toimiakseen perusyksikön eli ryhmän. (Kauppila 2005, 108–109.) Opetustilanteen perusyksiköt jaetaan kolmeen osaan; toimija(t), toiminta ja kohde/kohdeet. Opettajan tehtävänä on löytää toimiva yhdistelmä eri yksiköistä eli mitä opetustapaa voidaan käyttää hyväksi missäkin tilanteessa. Työskentelymuodon valinta riippuu opiskelun tavoitteista. (Sahlberg & Sharan 2002, 24–29.) Ryhmätyöllä pyritään laajempaan kokonaisuuteen kuin pelkästään opiskelun tekemiseen. Siinä pyritään ajatustenvaihdolla ja vuorovaikutuksella ohjaamaan osallistujat jakamaan näkökulmia ja ajatuksia. Näin pyritään saamaan ryhmän jäsenistä enemmän tietoa ja taitoja irti kuin mitä yksilö työskentelyssä on mahdollista saada. Oppimista tehostamalla kehitetään yksilön sosiaalisia taitoja sekä itsetuntemusta ja -tuntoa. (Tiimityökalut 2009)

Pienryhmien toimintakyky riippuu siitä, miten hyvin ryhmän toiminta vastaa sen yksilöiden tarpeita. Mikäli ryhmän toiminta ei palkitse tai sitä sekoittavat muut keskustelunaiheet (sosiaaliset suhteet, opettajan arvostelu), ryhmätyö ei ole toimiva toimintamuoto. Toisaalta tämä kertoo myös opiskelijoiden motivaatiotasosta asiaa kohtaan. (Vuorinen 2001, 99–100.) Ryhmien sisäisen vuorovaikutuksen laatu näkyy myös oppimistuloksissa. Positiiviset ryhmät, jotka kannustavat toisiaan menestyvät normaaleissa kokeissa sekä kehittyvät sosiaalisissa taidoissa kun taas ryhmät, joissa vuorovaikutus on heikkolaatuista oppimistulokset ja oppimisen mukavuus ovat myös heikompia. (Sahlberg & Sharan 2002, 389.)

3.2.2 Ryhmän kehitysvaiheet

Ryhmän sisäinen tila on muuttuva. Ryhmä tuottaa kokonaisuutena isompaa hyötyä kuin yksilöt voisivat itsenäisesti toimiessaan tuottaa (synergiahyötyä). Ryhmä voi olla juuri muodostettu tai ryhmä voi kohdata muutoksen jonkun uuden henkilön saapuessa ryhmään. Ryhmän synergia muuttuu myös henkilökemioiden vaikutuksesta. Synergian vaikutus voi olla positiivinen, mutta mikäli ryhmä ei toimi, niin vaikutus voi olla negatiivinenkin. Ohjaajan tulisikin tarkastella ja tunnistaa ryhmän synergiaa ja tätä kautta miettiä, missä vaiheessa ryhmä on kulloinkin menossa.

Ryhmässä tapahtuvaa kehittymisprosessia ei voida kuvata suoraviivaisesti, sillä ryhmä voi palata aiempiin vaiheisiin. Tärkeää on ymmärtää, että ryhmät elävät ja kehittyvät, sillä ne ovat joustavia ja niihin vaikuttaa samanaikaisesti useampi tekijä. Muutoksessa ryhmä kohtaa tehtävä- ja prosessiongelmia. Tehtäväongelmat liittyvät ryhmän perustehtävän suorittamiseen eli sen tavoitteeseen. Prosessiongelmilla tarkoitetaan ongelmia ryhmädynamiikassa, kuten vuorovaikutuksessa, ihmissuhteissa ja vallankäytössä. Molempien ongelmien ratkaiseminen edistää ryhmän toimintaa. (Kataja, Jaakkola & Luikkonen 2011, 24.)

Ohjaajan tuntiessa toiminnan kehittymisen vaiheet, hänen on helppo nähdä, mikä vaihe on menossa. Ryhmän tilaa arvioitaessa on tärkeää ensin tarkkailla ja verrata sitä ryhmän kehittymisen vaiheisiin. Kehitysmallit auttavat ohjaajaa ymmärtämään ryhmien

muuttumista. Ryhmän tavoitteet ja luonne antavat kasvulle ja kehitykselle useita eri vivahteita. (Kataja ym. 2011, 24.) Ryhmän vaiheet ovat Vuorisen (Vuorinen 2001, 102–103.) mukaan:

- Ryhmän muotoutumisvaihe
 - tutustuminen
 - epävarmuus
 - paikan haku
 - tehtävän selkiytyminen
- Kuohuntavaihe
 - omien mielipiteiden esiin tuominen
 - heikko kuuntelu
 - ristiriitojen heikko käsittely
 - alaryhmien muotoutuminen
- Pelisääntöjen syntymisen vaihe
 - ryhmän normit syntyvät
 - tehtävän suoritustapa ja johtajuudet selkiytyvät
 - ristiriitojen selvittely
- Kypsän toiminnan vaihe
 - tarkoituksenmukainen työnjako
 - ryhmän tarpeet omien tarpeiden edelle
 - ristiriitojen ratkaisu
- Ryhmän hajoaminen
 - tehtävä valmistuu
 - hyvin toiminut ryhmä ahdistuu ja keksii jatkotehtäviä/- tekemistä
 - heikommin toimiva ryhmä kyllästyy ja on tyytyväinen hajoamisesta

Ensimmäisessä vaiheessa korostuu ihmisten tarve hankkia toisistaan sosiaalista tietoa ja määrittää toisten osaamista verrattuna omaansa. Näin määritellään ryhmän sosiaaliset

suhteet. Tässä kohtaa on tärkeää minimoida epävarmuus ja korostaa ilmapiirin turvallisuutta sekä luottamuksellisuutta. *Toisessa vaiheessa* pitää huomioida ryhmässä syntyvät valtapelit, joiden aiheuttamat valtaerot ovat suurimpia esteitä ryhmätyölle. Tässä vaiheessa tulisikin keskittyä erilaisiin neuvottelu- ja kompromissitehtäviin sekä osallistujien tulisi tunnistaa omat heikot puolensa kuten temperamenttisuus tai erilaisten ihmisten hyväksymättömyys. Näitä tunteita ja neuvottelutuloksia tulisi korostaa itse tehtävän lopputulosta enemmän. *Kolmannessa vaiheessa* roolit ovat muodostuneet ja ryhmälle on muodostunut pelisäännöt. Tällöin tulee tarkastaa, että suhteet ovat tasapuoliset eli ei tapahdu hyväksikäyttöä, eikä rooleissa ole epäsuhteita toisen ollessa syvemmässä suhteessa (esim. ystävä vs. työkaveri). Tulee miettiä, että jokainen osallistuja pääsee toteuttamaan omaa haluamaansa potentiaalia asetetuilla tavoitteilla niin, että jokainen hyötyy ryhmätyöstä. Tehtäviä ja tyylejä tulee vaihdella, jotta rooleja ja suhteita päästäisiin pohtimaan näin ne tulisivat selviksi kaikille. Mikäli näissä kehitysvaiheissa onnistutaan, pystytään *kypsän toiminnan vaiheessa* toimimaan luovasti ja joustavasti sekä keskittymään varsinaisen tehtävän monipuoliseen tarkasteluun, kun huomio ei kiinnity vuorovaikutus prosessiin. (Isokorpi 2004, 85–98.)

Toiminta ryhmässä loppuu aikanaan. Tässä vaiheessa ryhmäläiset hyvästelevät toisensa ja arvioivat, mitä jäsenyys heille tuotti. Hajoamisvaihe voi olla hyvin tunnepitoinen. Monen jäsenen on vaikea luopua ryhmästä. Ryhmästä on tullut tärkeä osa jäsenten elämää. (Kataja ym. 2011, 26.)

3.2.3 Ryhmän vuorovaikutustaidot

Ryhmää ei ole ilman vuorovaikutusta, se käynnistää ryhmän toiminnan ja pitää sitä käynnissä. Vuorovaikutusta ryhmässä kutsutaan myös termillä ryhmäviestintä. Ryhmäviestinnän taidot jaetaan tehtäväkeskeisiin ja ryhmäkeskeisiin taitoihin sekä motivaatioon ja puheviestintätaitoihin. (Kielijelppi 2011.)

Ryhmäkeskeisiä taitoja:

- mukautuminen (esim. erilaisiin tilanteisiin ja aiheisiin)
- empatian ja tuen osoittaminen
- konfliktien ja väärinkäsitysten hallinta ja ratkaiseminen

- ryhmän toimintaa tukevan ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen
- oman aktiivisuuden ja vastaanottavuuden ilmaiseminen
- toisten rohkaiseminen ja kannustaminen ottamaan osaa ryhmän toimintaan.

Tehtäväkeskeisiä taitoja:

- keskustelun yhtenäisyyden ylläpitäminen
- omien ajatusten ja tunteiden ilmaiseminen tarkasti ja tarkoituksenmukaisesti
- täsmennysten ja perustelujen pyytäminen
- ongelmien määrittäminen ja analysoiminen
- ratkaisuvaihtoehtojen esittäminen, kehittäminen ja arvioiminen.

(Kielijelppi 2011)

Motivaatio tarkoittaa mielekästä tehtävää ja tietoisuutta ryhmän viestintätaidoista ja kyvystä ratkaista tehtäviä. Puheviestintätaitoja ovat mm. keskustelutaidot: aloittaminen, ylläpitäminen ja päättäminen (Kielijelppi 2011). Jotta voisimme tehdä tehokasta ryhmätyötä, tulee meidän jollain tasolla keskittyä näiden taitojen kehittämiseen käsiteltävän aihealueen työstämisen lisäksi.

Karppinen (luento 10.11.2010) jakoi vuorovaikutuksen edistämisen kuuteen osaan:

- aidon kiinnostuksen osoittaminen
- avoimuuden osoittaminen
- hyväksymisen osoittaminen
- luottamuksellisen ilmapiirin luominen
- tunneyhteyden luominen
- havainnointiherkkyys.

Vuorovaikutuksen edistäminen kuuluu opiskelijaryhmässä ikäryhmään katsomatta opettajan vastuulle ja ne tulee sisällyttää varsinaisten oppiaineiden ryhmätilanteisiin. Vuorovaikutuksen kehittyminen tapahtuu prosessina ryhmän etenemisen mukana. Prosessi koostuu yksittäisistä tapauksista, osallistujien todellisuudesta, joihin reagoidaan kulloisenkin tilanteen mukaan. Prosessin aikana kehittyy jännitteitä eli konflikteja. Nämä ovat välttämättömiä asioiden syvälliselle pohdinnalle ja kehittymiselle. Samalla

kun eri osapuolet perustelevat omia kantojaan. Ristiriitojen käsittely voi olla positiivista tai negatiivista eli se voi kehittää ryhmää eteenpäin tai hetkeksi pysäyttää ryhmän. Negatiivisuus voi ilmetä aggressiivisuutena tai turhautumisena. Ristiriitatilanteissa tulisikin keskittyä ilmapiirin positiivisuuteen ja turvallisuuteen. Tällöin ryhmän jäsenten tunteita tulee pystyä käsittelemään, heitä pitää kunnioittaa ja mielipiteitä sekä näkökantoja kuunnella. (Isokorpi 2004, 69, 105–106.)

Ristiriitatilanteissa voi havaita erilaiset kommunikointitavat (Kielijelppi 2011):

- Aggressiivisuus ilmenee henkilökohtaisina kommentteina ja dominoivana käytöksenä. Tämä on erittäin haitallinen ryhmän toiminnalle.
- Passiivisuus on vetäytymistä enemmistön taakse ja hiljenemistä omista mielipiteistä. Tämä haittaa monipuolista asian käsittelyä.
- Assertiivisuus ilmenee avoimena ja perusteltuna puheena, jossa kuunnellaan ja arvioidaan muiden mielipiteitä. Eriäviä mielipiteitä voidaan esittää, ymmärtäen ryhmän tarkoitus. Tähän kommunikointi tapaan tulisi pyrkiä.

Konfliktin ratkaisussa voidaan käyttää viittä erilaista tapaa: välttely, mukautuminen, kilpailu, kompromissi ja yhteistyö (Kielijelppi 2011). Näitä voidaan opetusmenetelmissä käyttää hyväksi kehitettäessä vuorovaikutustaitoja, mutta tällöin konfliktit tulee käsitellä eli niissä vallinneet tunteet tulee purkaa yhteisesti, jotta ilmapiiri palautuisi positiiviseksi. Näin ryhmä tulee löytämään oman toimintatapansa. (Isokorpi 2004, 109–110.)

Ristiriitojen sisällöstä valtaosa on ihmisten henkilökohtaisia tunteita, joten ristiriita voidaan menestyksekkäästi ratkaista. Ihmisten tulee tunnistaa ja hallita omat tunteensa ilman, että niitä eristetään tai kielletään. Tämä vaatii konfliktien osapuolilta rohkeutta kohdata omat tunteensa ja erityisesti pelot. Mikäli pelot hallitsevat (esim. ihmiset valtapeleissä suojaautuvat toisiltaan), estää nämä rationaalisen aiheen käsittelyn. Tällöin ihmisen puolustusmekanismit hallitsevat ajatustyötä. Kun näitä tunteita on opittu tunnistamaan harjoitteiden avulla, pystyy ne paremmin kohtaamaan ja hallitsemaan. (Isokorpi 2004, 102–103, 114–115.)

3.2.4 Yksilön voimaannuttaminen ryhmässä

Kuten huomattiin, ryhmässä oleminen vaatii varsin mittavan määrän taitoja enemmän kuin itseopiskelu. Opiskelijaryhmä on täynnä erilaisen historian omaavia henkilöitä, heillä jokaisella on oma persoona. Kaiken käyttäytymisen takana on jokin syy. Periaate on, ettei ole olemassa toivottomia opiskelijoita, on vain heidän ympärillään olevia toivottomia aikuisia. Opiskelijan kehittymiseen vaikuttaa ympäristön taito ymmärtää yksilöä sekä löytää ja tukee hänen vahvuuksiaan. Ympäristön tulee ymmärtää yksilön tarpeita ja motivaatiotekijöitä. (Pollari & Koppinen 2010, 51.)

Jotta yksilö voisi voimaantua ryhmässä, tulee ohjaajan tunnistaa yksilöstä ainakin seuraavat tekijät (Pollari & Koppinen 2010, 51–52):

- luonne ja temperamentti
- sopivat oppimistavat
- sopivat liittymistavat
- aloitustaso
- motivaatioperusta
- suhde ja tarve oppimistavoitteeseen
- tunteeko opiskelija olonsa hyväksytyksi omana itsenään
- itsetunnon taso.

Ohjaajan ja ryhmän tulee kannustaa yksilöitä yksilöllisyyteen. Vahvasti toimivat yksilöt ovat vahvoja yhteisön jäseniä ja pystyvät toimimaan yhteisöllisesti. Jotta tämä olisi mahdollista, tulee opettajan tutustua ja oppia tuntemaan opiskelijansa yksilöinä.

4 Työkalut yksilön voimaannuttamiseksi ryhmässä

Teoriatiedon siirtäminen käytännön tasolle voi olla joskus haasteellista. Tässä työssä pyrimme luomaan käytännön työkaluja, joita voimme tarjota opettajille käyttöön oman opettamisen kehittämiseksi. Ennen työkalujen luomista tuli meidän tunnistaa teoriasta ne kriteerit, jotka vaikuttavat työkalujen muotoutumiseen. Työkaluiksi muodostimme menetelmäpaketin ja arviointikaavakkeen. Menetelmien avulla vaikutamme yksilön tai ryhmän ominaisuuksiin ja arviointikaavakkeen avulla arvioimme, missä tilanteessa arviointihetkellä ollaan. Tämän palautteen perusteella ohjaaja pystyy määrittämään uudet tavoitteet ryhmälle ja yksilöille siinä. Näihin tavoitteisiin päästäkseen ohjaaja käyttää jälleen uusia menetelmiä. Kokeilimme laadittuja työkaluja käytännössä kahdessa eri prosessissa. Nämä prosessit ja työkalujen toimivuus on arvioitu kappaleessa 5.

4.1 Työkalujen muodostamisen kriteerit

Pyrimme seuraavassa kiteyttämään niitä kriteerejä, joiden uskomme sekä kokemuksellisen tiedon, hiljaisen tiedon ja teoreettisen tiedon pohjalta luomamme kokonaisymmärryksen näkökulmasta olevan oleellisia toimivalle yksilöä voimauttavalle ryhmätyöskentelylle.

Opettajajohtoinen työtapa, jossa opettaja välittää tietoa oppilaille on tehoton, jos halutaan että, oppilaat ajattelevat asiaa, sisäistävät tietoa ja tuovat erilaisia näkökulmia esiin. Tehokkaammin asia saadaan aikaan erilaisilla pienryhmätyöskentelymenetelmillä. (Kauppila 2005, 108–109.) Ryhmien toiminnallisuus riippuu monesta tekijästä – hyvin toimivia ovat yleensä sellaiset, mitkä ruokkivat yksilöiden tarpeita, kannustavat toisiaan, ovat riittävän pieniä ja parityöskentelyn mahdollistavia (sopivin neljä henkeä). Sopivat ryhmäkoot mahdollistavat kaikkien osallistumisen ja vuorovaikutuksen keskusteluissa, jakavat tehtävät tuottaen positiivisen keskinäisen riippuvuuden, vastuun jaon, osallisuuden ja kiinnostuksen aiheeseen. (Sahlberg & Sharan 2002, 24–29, 389; Vuorinen 2005, 98–102.)

Ryhmien toimivuuteen vaikuttaa ryhmä-/luokkahenki. Jotta yhteistoiminnallista oppimista ryhmässä voisi tapahtua, opettajan/ohjaajan tulisi pykiä vaikuttamaan positiivisen ryhmähengen muodostumiseen. Ryhmien kehityksestä on havaittu viisi erilaista vaihetta – 1 tutustumisvaihe, 2 kuohuntavaihe, 3 pelisääntöjen syntymisvaihe, 4 kypsän toiminnan vaihe, 5 ryhmän hajoaminen (Vuorinen 2005, 102–103.) Näihin kaikkiin liittyy sekä positiivisia että negatiivisia piirteitä, mutta ryhmämme lähtee siitä, että positiivisesti ohjaten opettaja/ohjaaja voi auttaa ryhmien muodostamista niin, että ryhmäkehitysprosessissa vältetään joka vaiheeseen sisältyvät sudenkuopat. Ryhmien yksilöiden ei tarvitse jumiutua esim. muotoutumisvaiheessa epävarmuuteen ja paikan hakuun. Kullekin ryhmän jäsenelle voidaan, yhdessä opettajan ja ryhmän jäsenten kanssa luomien pelisääntöjen puitteissa, hakea paikka ja tehtävä. Tärkeät tehtävät (esim. pj) voidaan kierrättää niin, että kaikki ryhmässä pääsevät oppimaan jokaista tehtävää ryhmässä. Sopivilla pelisäännöillä ryhmä voi myös välttää ristiriitaisen kuohuntavaiheen tai se voidaan käydä läpi kevyemmin.

Ryhmää muodostettaessa tärkein ja *ensimmäinen kriteeri* onnistuneelle ryhmätyöprosessille on siten, pelisääntöjen luominen varhaisessa vaiheessa opettajan kannustaessa pelisääntöjen muokkausta siten, että kaikki tuntevat itsensä osallisiksi ja turvallisesti hyväksytyksi ryhmään. Tässä vaiheeseen toisena tärkeänä onnistumisen kriteerinä liittyy ryhmän tarpeisiin, kykyihin ja kiinnostukseen sopivan tehtävän valinta.

Kun opettaja/ohjaaja on yhdessä ryhmän jäsenten kanssa luonut heti alkuun ryhmän pelisäännöt päästään ykkösvaiheesta suoraan pelisääntövaiheen jälkeiseen neljänteen vaiheeseen, eli kypsän toiminnan vaiheeseen, jossa ryhmässä toimitaan tarkoituksenmukaisella työnjaolla ryhmän yhteisen edun näkökulmasta vastuullisesti ja tyytyväisenä. Ryhmätehtävän valmistuttua opettaja/ohjaaja voi myös auttaa ryhmää keksimään jatkotehtäviä tai asennoitumaan sopivalla tavalla ryhmän hajoamiseen sen täytettyä tehtävänsä – ryhmä voi esimerkiksi tehdä itsearvion siitä, mitä ryhmä saavutti, mikä toimi ja mitä olisi voitu kehittää työskentelyssä.

Avain asemaan tässä yhteistoiminnallisen oppimisen kehittämisessä nousee kuitenkin opettajan/ohjaajan kyvyt. Nähdäksemme opettajan/ohjaajan tulisi kehittää kykyjään ohjata oppilaat kuuntelemaan toisiaan, ottamaan huomioon toiset, asettumaan toisen asemaan, käsittelemään tietoa ja luomaan yhteistoiminnallisesti oppilaiden kanssa pelisäännöt ryhmän toiminnalle.

Toisena kriteerinä on ryhmien koostumus. Ryhmät voivat koostua varsin heterogeenisestä tai homogeenisestä joukosta ihmisiä, jotka luovat erityyppisiä vaikeuksia ryhmän toiminnalle. Se, millä tavalla ryhmiä kannattaa muodostaa, riippuu ryhmän tehtävästä ja oppimistavoitteesta (Sahlberg & Sharan 2002, 43–45). Arvotamme tässä tutkimuksessa ryhmän muodostamista ja ryhmätyöskentelyä lähinnä siltä kannalta, kuinka hyvin se voi voimauttaa yksilöä. Tästä näkökulmasta heterogeeninen ryhmä, sopivin pelisäännöin mahdollistaa parhaiten myös heikompien voimaantumisen. Toisaalta nähdäksemme, sopivasti työskentelyä ohjaten, esimerkiksi antaen niille oppilaille, jotka osaavat opittavat asiat paremmin, tehtäväksi toisten oppilaiden ohjauksen, on mahdollista voimauttaa myös tätä osaa ryhmästä ja auttaa heitä sisäistämään paremmin heidän jo oppimia asioita tai taitoja.

Kolmantena kriteerinä hyvälle ryhmätyöskentelylle näyttäisi olevan opettaja/ohjaajan kyky huomioida erilaiset luonteet, temperamentit ja kyvyt ryhmässä (vrt. Pollari & Koppinen 2010, 51–52) sekä tukea ja luoda turvallinen ja motivoiva ilmapiiri (vrt. Repo-Kaarento 2007, 24–25).

Ryhmätyöskentely haastaa niin oppilaat kuin opettaja/ohjaajan koko ajan käyttämään sosiaalisia vuorovaikutustaitojaan, kuuntelemaan ja huomioimaan muita tehtäviin sopivista rooleista. Rooleja ryhmän jäsenet voivat ottaa itselleen esimerkiksi ryhmän viestinnässä. Informaatio voi kulkea ryhmässä monella tapaa – yhden autoritäärisen yksilön kautta tai demokraattisemmin, jolloin kaikki vastaanottavat ja viestivät keskenään. Luonnollisesti tämä on voimauttamisnäkökulmasta paras vaihtoehto, sillä se mahdollistaa kaikkien osallistumisen viestintään. Eli nähdäksemme *neljäntenä kriteerinä* hyvälle ryhmätyöskentelylle on kaikkien mahdollisuus osallistua viestintään ilman välikäsiä.

Samaan tapaa ryhmässä johtajuus voi olla autoritääristä tai demokraattista, ja myös tässä voimaantumista edistää demokraattisuus. Toisaalta, jos ryhmä kaipaa pelisääntöjen nimissä puheenjohtajan, niin tämä sekä vaikkapa sihteerin tehtävien hoito voivat olla kiertäviä tehtäviä ryhmässä, jolloin kaikki pääsevät kokemaan ja oppimaan niin asioiden kirjaajan kuin ryhmän päätöksiä kokoavan ja kaikki huomioon ottavan puheenjohtajan tehtäviä. Tällä tavalla niin puhelias kuin hiljainen, tai niin analyttinen kuin emotionaalinen saavat puheenjohtajan ja sihteerin tehtävissä sopivaa harjoitusta toiset huomioon ottavasta vuorovaikutuksesta. Eli *viidentenä kriteerinä* näemme hyvälle ryhmätyöskentelylle olevan tehtävien kierrätyksen.

Voimauttamisen näkökulmasta se, millaisia rooleja ryhmässä muodostuu, ei ole täysin hallittavissa. Nähdäksemme keskeistä ryhmien toiminnalle on opettaja/ohjaajan keskeinen rooli ryhmiä muodostettaessa sekä niiden pelisääntöjen ja vuorovaikutuksen ohjauksessa. Keskeistä vuorovaikutuksen ohjauksessa on ryhmäviestinnän kehittäminen. Luonnollisesti ryhmätyöskentely vaatii ja edistää ryhmään kuuluvien analyttisiä taitoja sekä kykyä ilmaista omia ajatuksia ja tuntemuksiaan sekä ideoida ratkaisuvaihtoehtoja (Kielijelppi 2011). Nähdäksemme ehkä tärkeämpi puoli tässä viestinnän opettelussa on kuitenkin empatia ja tunteiden hallintaa liittyvä – kyky ottaa asiat asioina, tuen ja rohkaisun osoittaminen toisille, hyvän ilmapiirin luominen ja ylläpito, avoimuuden ja aidon kiinnostuksen osoittaminen. Nämä puolet ovat tarpeen erityisesti ristiriita tilanteissa (vrt. Kielijelppi 2011; Karppinen 10.11.2010; Isokorpi 2004, 105–106; Repo-Kaarento 2007, 110–111.)

Eli *kuudentena kriteerinä* hyvälle ryhmätyöskentelylle on opettaja/ohjaajan opastus viestintätaitojen kehittämisessä. Tätä voi nähdäksemme edistää jo alkuvaiheessa luoduilla sopivilla pelisäännöillä, joilla edistetään hyvän neuvottelukulttuurin syntymistä ryhmässä. Ristiriitoja ja konflikteja ei pääse syntymään, jos ryhmän säännöiksi sisäistetään avoimuus ja kiinnostus erilaisiin mielipiteisiin – ajatukset voivat konfliktoida ja iskeä uutta ideaa tuottavaa kipinää – se on jopa suotavaa, mutta tällaiseen viestintään ja neuvotteluun ei sovi se, että egot ovat pelissä tai että uudet ajatukset koetaan uhkaksi. Tunteiden tunnistamisen opettelu (esimerkiksi puolustusmekanismien) voi olla hyvä apu ryhmän viestintää kehitettäessä. (Isokorpi 2004, 102–103, 114–115.)

Ryhmämme lähti yksilöä ryhmätyöskentelyn/yhteistoiminnallisen oppimisen avulla voimauttamisessa liikkeelle siitä, että käytännöllisten tehtävien kautta liikkeelle lähtö on hedelmällisempää kuin teoreettisten. Mikäli halutaan saada kaikki ryhmän jäsenet voimaantumaan, on alkuvaiheessa käytännöllisten asioiden tekemällä oppiminen motivoivampaa. Edistyessään ryhmät voivat kaivata teoreettista tietämystä, mutta silloin sille on aito tiedon tarve ja motivaatio sen oppimiseen. Tekemällä tai toimimalla oppiminen on mallista oppimista sekä yrityksen ja erehdyksen kautta oppimista. (Vuorinen 2001, 179.) Eli *seitsemäntenä kriteerinä* hyvälle ryhmätyöskentelylle näemme olevan motivoivien käytännön haasteiden kautta tyvestä tiedon puuhun kiipeämisen.

Tekemällä oppimista voidaan harjoittaa niin työssä kuin koulussa, tärkeintä on tehtävän käytännönläheisyys, sillä se motivoi ja luo parhaiten uusia taitoja ja valmiuksia (Vuorinen 2001, 179–181). Kokeillessaan ja harjoitellessaan käytäntöä oppilas nähdäksemme voimaantuu myös parhaiten tuleviin haasteisiin, sillä saatu palaute ja oppi ”kantapään kautta” jää mieleen ja antaa uskoa omiin kykyihin.

4.2 Menetelmiä ryhmäprosessiin vaikuttamiseksi

Kun uusi ryhmä aloittaa, ihmisiltä saattaa puuttua motivaatio, tai he ovat valmistautumattomia käsittelemään kyseistä teemaa. Ryhmä ja sen rajat ovat muotoutumatta. Joskus yksilöt voivat tuntea tarvetta lähteä pois ryhmästä. Jokaisella on omia odotuksia. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 9.) Uuden ryhmän muodostuminen antaa yksilölle mahdollisuuksia neuvotella ja improvisoida oma asemansa toisenlaiseksi kuin se oli aikaisemmassa ryhmässä (Routarinne 2004, 18).

4.2.1 Lämmittelyvaihe

Sulattajaharjoitteiden tarkoituksena on saada ihmiset ohjelman alkaessa irtautumaan arjesta, ja siirtää heidän ajatuksensa uuteen tilanteeseen ja uuteen ryhmään (Aalto 2000, 166). Niiden tavoitteina voi olla esimerkiksi fyysinen lämmittely, muutosvastarinnan murtaminen, iloinen mokaaminen, energiatason nosto, rentous, kontrollista luopuminen ja ryhmäytyminen (Routarinne 2004, 148).

”Tulofiilisjana” on parhaimpia sulattajia, koska se purkaa yleensä ihmisen pahat olot. Ohjaaja esittelee lattialla olevan janan, jonka toisessa päässä ovat alkamistilanteeseen liittyvät pahat olot. Janan toisessa päässä ovat hyvät olot. Jokainen ryhmän jäsen menee siihen paikkaa janaa, mikä parhaiten kuvaa hänen omaa alkamistunnelmaansa. Ohjaaja kyselee jokaiselta tämän jälkeen tunnelmia hienotunteisesti. (Aalto 2000, 167.)

”Kehän murtaminen” -harjoitteessa ryhmän jäsenet ryhmän jäsenet asettuvat piiriin kädet vieressä seisovien olkapäillä. Yksi jäsenistä on piirin keskellä ja yrittää päästä sieltä pois. Toinen voi olla piirin ulkopuolella, ja hän yrittää päästä piirin sisään. Piiri yrittää estää nämä yritykset. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 17.)

”Kanikani” -pudotuspelissä ryhmä seisoo piirissä. Kolme jäsentä muodostaa kaniyksikön, jonka keskimäinen jäsen nostaa kummankin käden korviksi. Hänen vierustoverinsa ovat sivukaneja, ja he nostavat ulomman käden toiseksi korvaksi. Keskuskani siirtää vuoron seuraavalle huutamalla ”Kanikani!”, ja osoittamalla ”korvillaan” henkilöä. Uuden keskuskaniin vierustovereista tulee sivukaneja. Vain oikein muodostettu kani hyväksytään. Mokasta putoaa pois. (Routarinne 2004, 149.)

Esineharjoitteessa jokainen ryhmän jäsen kertoo jonkin esineen avulla tunnelmistaan aloitusvaiheessa. Voidaan ottaa myös kaksi esinettä, joista toinen kuvaa tulofiilistä ja toinen sitä, mitä henkilö odottaa saavansa itselleen tästä ohjelmasta. Esineiden tilalla voidaan käyttää myös lehtileikkeitä, piirroksia, valmiita kuvia jne. (Aalto 2000, 169.)

Lämmittelyharjoitteilla mennään sulattajista vielä askel eteenpäin: ihmisen sisäinen maailma suunnataan kohti esillä olevaa teemaa. Harjoitteet auttavat ihmisiä virittäytymään ja lisäämään kiinnostusta käsiteltävään asiaan. (Aalto 2000, 171.)

Keskusteluun liittyy usein paljon naurua menneistä kokemuksista. Se helpottaa orientoitumista, mutta saattaa tuoda esiin myös kipeitä asioita. ”Pelkoon lämmittäminen” tapahtuu seuraavasti: Lattialle on kuvattu lapsuuden pelkosektorit. Jokainen ryhmän jäsen menee sille sektorille, joka on ollut tutuin pelko lapsuudessa. Tämän jälkeen samalla sektorilla olevat keskustelevat tuosta pelosta. (Aalto 2000, 173.)

Tahdonlujuuteen lämmittäminen tapahtuu väittelemällä milloin kenenkin kanssa sanoilla ”kyllä” ja ”ei”. Tätä voidaan jatkaa kunnes jompikumpi väsy, ja siirtyy seuraavan luo väittelemään. Luovuuteen lämmittäminen tapahtuu esimerkiksi suunnittelemalla logo järjestölle ”Vihreä pallo”. Ryhmä kirjaa kaiken, mitä miellehtymiä ja asioita heille tulee sanoista vihreä ja pallo. (Aalto 2000, 174–175.)

4.2.2 Tutustumisvaihe

Tutustumisharjoitteiden avulla ryhmän jäsenet oppivat tuntemaan toisensa henkilöhistorian ja persoonan ulottuvuuksien eri tasoilla. Keskinäinen tunteminen on yksi tärkeimpiä ryhmäyttäviä tekijöitä ja turvallisuuden lisääjiä. Harjoitteet ovat pääsääntöisesti leikkimielisiä. Leikkimielisyys tuo tutustumiseen turvallisuutta, hauskuutta, mielenkiintoisuutta, jännitystä sekä dynaamisuutta. Kun turvallisuus lisääntyy, uskallamme olla avoimempia, ja opimme tuntemaan toisiamme entistä paremmin. Harjoitteet voidaan jakaa pelkkien nimien opettelemiseen, nimeen liittyvien paikkojen ja ominaisuuksien esittämiseen sekä haastatteluharjoitteisiin. (Aalto 2000, 180.)

Nimien opetteluharjoitteet

Nimien opetteluharjoitteissa ryhmän jäsenet muodostavat esimerkiksi piirin tai nimiringin. Kukin vuorollaan on piirin keskellä esittäen jonkun liikkeen ja sanoo samalla oman nimensä. Tämän jälkeen piiri toistaa nimen ja liikkeen. Harjoitteeseen

voidaan ottaa mukaan pallo, jota jokainen vuorollaan heittää sille, jonka nimen haluaa oppia. Pallon saaja sanoo etunimensä ja heittää pallon sille, jonka nimen vuorostaan haluaa tietää. Toisessa versiossa ryhmän jäsenille jaetaan nimilaput, joihin on kirjoitettu jonkun toisen ryhmäläisen nimi. Kukin joutuu etsimään oman nimilappunsa, ja samalla tutustumaan toisiin. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 14.)

Karamelliharjoitteessa yksi jäsenistä on saanut etukäteen taskuunsa karamelleja yhtä paljon kuin on ryhmässä jäseniä. Jokainen kättelee toisia ja kertoo samalla nimensä. Kun "karkkikamu" tulee kohdalle, toinen saa salaa karkin itselleen. Kun kaikilla on karkki, tutustuminen päättyy. Karkki voi olla ohjelman teemaan liittyvä, esim. päihteisiin liittyvällä kurssilla se voi olla pilleri tai liköörrikarkki. (Aalto 2000, 188.)

Nimiin liittyvät paikat

Ns. karttajarjoitteissa ryhmän jäsenet menevät esimerkiksi Suomen kartalle sinne, missä on saanut nimensä. Parikeskusteluina kerrotaan, mitä tiedetään mistä oma nimi on saatu ja/tai nimen vaiheista. Variaationa voidaan kertoa missä ja miten lempinimi on saatu. Toisessa versiossa liikutaan eri kartoilla esim. siellä, missä on syntynyt, viettänyt lapsuutensa, tapahtunut jotakin tärkeää menneisyydessä. Karttoina voi olla kotimaan kartta, maailmankartta, kotikartta, koulu/leirikartta jne. Ryhmän jäsenet menevät kartalle siihen kohtaan, mihin kyseinen tosiasia omasta elämästä liittyy, ja keskustelevat lähinnä pareittain. Tosiasia elämästä voi olla esim. tietoja omasta syntymisestä, sisaruksista, vanhemmista, koti-, koulu-, opiskelu-, työpaikkakunnasta, jne. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 20.)

Variaationa edellisen luvun nimikehä – harjoitteesta voi olla seuraava: ympyrässä istuen jokainen vuorollaan miettii, minne haluaisin juuri nyt matkustaa. Esimerkiksi: "Lähden Balille ja otan mukaan Jaakon, minun nimeni on Mikko." Seuraava sanoo menevänsä jonnekin, ja ottavansa mukaan Jaakon, Mikon ja sitten sanoo oman nimensä, jne. (Aalto 2000, 182.)

Yksilöön liittyvät ominaisuudet

Nimiin liittyvät ominaisuudet tarjoavat lukuisia mahdollisuuksia tutustumis- ja harjoitteisiin. Adjektiiviharjoitteessa osallistujia kertovat oman etunimensä ja sanovat sen perään adjektiivin, joka alkaa samalla alkukirjaimella kuin nimi ja kertoo jotakin osallistujasta, esim. "Pekka perusteellinen". (Hyppönen & Linnossuo 2002, 29.)

Asentoharjoitteessa kukin vuorollaan ottaa oman rennon asennon, ja sanoo nimensä: "Tämä on Heikin rento asento." Tämän jälkeen koko ryhmä ottaa saman asennon, ja sanoo: "Tämä on Heikin rento asento." Sen jälkeen kukin keksii vuorollaan asennon. Ryhmä toistaa lauseen. Variaationa asento voidaan valita esim. seuraavista: varauksellinen, metsästys-, innostunut, hullu, lepo-, opiskelu-, koulutus- tai mielikuvituksellinen asento. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 15.)

Kauppaharjoitteessa ryhmän jäsenet ostavat "ominaisuuksien kaupasta" jonkun ominaisuuden, jota he vielä itselleen toivoisivat. Maksuvälineenä käytetään omia hyviä ominaisuuksiensa osia. Kauppa voidaan muuttaa kirpputoriksi, jossa puolet ryhmän jäsenistä on myyjiä ja puolet ostajia. Ostajat menevät kirpputorille kyselemään, mitä siellä on myytävänä ja mitä mikin maksaa. Kun ostoksia on tehty riittävästi, voidaan vaihtaa osapuolia. Harjoitteen kautta päästään epäsuorasti toisen elämäntilanteen jäljille: myydäänkö lastenvaatteita, omia vanhoja vaatteita, vanhoja levyjä/kirjoja, vai harrastusvälineitä, jne. (Aalto 2000, 196.)

Harrastusharjoitteessa joku valitaan muiden keskelle. Hän aloittaa huutamalla harrastuksen, jota itse on harrastanut. Kaikki samaa harrastaneet vaihtavat paikkaa keskenään, ja keskellä oleva yrittää päästä tyhjäan tuoliin. Jos keskellä oleva huutaa "Urheilukauppa!" tai "Harrastuskauppa!" kaikki vaihtavat paikkaa keskenään. Vierekkäin istuvat eivät saa vaihtaa paikkoja keskenään. Variaationa keskellä oleva huutaa jonkun hyvän ominaisuutensa, ja kaikki saman ominaisuuden omaavat vaihtavat paikkaa. Kaikkien vaihtohuuto on "Supertyyppi!". Muita variaatiota voi olla mieliruoka tai -musiikki. (Routarinne 2004, 157.)

Puuharjoitteessa jokainen miettii, mikä puu hän luonteensa ja ominaisuuksiensa perusteella voisi olla. Ryhmän jäsenet kysyvät sen jälkeen toisiltaan: "Mikä puu olet ja miksi?" Variaationa muiksi persoonallisuuden symboleiksi voidaan ottaa: kukka, auto, lintu, eläin, kirja tai jokin muu vertauskuva. (Aalto 2000, 200–201.)

Korttiharjoitteessa jokainen ottaa korttipakasta yhden kortin, ja sen avulla kertoo itsestään muulle ryhmälle. Variaationa pelikorttien asemesta voidaan käyttää erilaisia valokuvia, lehtikuvia, kirjoja, jne. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 27.)

Valheharjoitteissa jokainen kertoo vuorollaan itsestään kaksi tosiasiaa ja yhden valheen. Muut arvaavat, mikä oli valhe. Kun ryhmän jäsenten tuntemustaso nousee, voidaan jatkona kertoa kaksi valhetta ja yksi tosiasia. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 16.)

Parikävelyssä parit lähtevät kävelemään haluamaansa suuntaan. Kävellessä toinen kertoo itsestään viiden minuutin ajan. Sitten vaihdetaan osia. Tämän jälkeen ensin kuunnellut kertoo, mitä hän muistaa toisen kertoneen. Toinen voi korjata muistivirheet. Tämän jälkeen vaihdetaan jälleen osia. Lopuksi parit esittelevät toisensa muille ryhmille. (Aalto 2000, 206.)

Haastatteluharjoitteessa voidaan käyttää valmiita haastattelukaavakkeita, joiden avulla pariin osapuolet tekevät toisille kysymyksiä. Esimerkiksi: "Mistä tulit juuri nyt?", "Miltä sinusta tuntuu olla täällä?", "Mitä odotat tältä ohjelmalta?", jne. (Aalto 2000, 208.)

4.2.3 Pelisääntöjen muotoutumisen vaihe

"Still-tarjous" -harjoitteen tavoite on fyysisten tarjousten havaitseminen, tunnistaminen ja verbaalinen kuvailu. Siinä ryhmä kuvailee yhden jäsenen tekemiä tahattomia fyysisiä tarjouksia. Yksi jäsen istuu tuolille, ja häntä pyydetään vaihtamaan katseensa suuntaa ja liikkumaan tuolilla. Ohjaajan huutaessa: "Seis!" tuolilla istuja jähmettyy paikalleen. Ryhmältä kysytään, mitä he näkevät ja minkälaisia tulkintoja voi tehdä tästä asennosta. Liikkeet voidaan tehdä myös seisten tai lattialla. Ohjaajan kannattaa opastaa ryhmää

yhdistämään sanalliset kuvailut pieniksi tarinoiksi. Asentojen tekijältä voidaan kysyä, oliko hän itse tietoinen kaikista mahdollisista tulkinnoista. Auttavia kysymyksiä ovat esimerkiksi: "Mikä voisi olla katseen kohteena", "Mitä hänellä on kädessään", "Mitä jalkojen asennosta tulee mieleen". (Routarinne 2004, 182–183.)

"Perustele ele (kiitos!)" -pariharjoitteessa toinen tekee fyysisen nonverbaalisen tarjouksen ja toinen lisää siihen sanallisen lisätarjouksen, joka perustelee edellisen. Jäsen A ottaa asennon ja jää paikalleen. Jos jäsen B ei heti saa ideaa lisätarjouksesta, jäsen A palaa perusasentoon ja sanoo: "Kiitos!". Sitten vuorot vaihtuvat. Jos B saa spontaanin idean, tilanteesta käynnistyy kohtaaminen, joka on hetken pysähtynyt still-kuvaan. Perusasentoon palauttaminen on yhtä hyvä vaihtoehto, jos idea on liian pakotettu. Harjoitteessa voidaan kysyä seuraavia mielipiteitä: "Minkälaisista asennoista oli helppo keksiä idea", "Konkreettisista vai abstrakteista", "Monimutkaisista vai yksinkertaisista". Spontaanisuus on harjoitteessa tärkeää. (Routarinne 2004, 184–185.)

"Mitä sä teet?" -harjoite on määrittelyjen tekemistä ja "miimisen" (ilman ääntä, esim. pantomiimi) toiminnan harjoittelua. Tämä on piiriharjoite, jossa jokainen osallistuja menee vuorollaan piirin keskelle ja esittää jotain arkipäiväistä toimintaa "miimisesti". Joku ryhmästä kysyy: "Mitä sä teet?". Keskellä oleva vastaa tekevänsä jotain aivan muuta kuin sitä, mitä hän tekee. Kysyjä menee piirin keskelle, ja alkaa tehdä "miimisesti" sitä, mitä edellinen kertoi. Kun seuraava kysyy: "Mitä sä teet?", hän vastaa tekevänsä jälleen jotain aivan muuta. (Routarinne 2004, 182.)

4.2.4 Kypsän toiminnan vaihe

"Kolme penkillä" -menetelmässä harjoitellaan fyysisten impulssien hyväksymistä ja sitä, miten teot synnyttävät merkityksiä, sisältöjä, ajatuksia ja tunteita. Kolme jäsentä istuu penkille. Ohjaaja kertoo, että penkki sijaitsee fiktiivisessä tilassa. Jäsenten on selvitetävä missä he ovat, ja sitten löytää yhteinen syy nousta samaan aikaan ylös. Kaikki tämä tehdään ilman sanoja tai merkkikieltä. Jos vain yksi nousee, hänen on istuttava alas. Harjoitus päättyy, kun kaikki kolme nousevat ylös samaan aikaan. Omasta ideasta luopuminen ja kärsivällisyys ovat tärkeitä elementtejä. Jokaisen

kohtauksen jälkeen kysytään tekijöiltä, missä he olivat ja miksi he nousivat ylös. Myös katsojilta voidaan kysyä heidän tulkintojaan. (Routarinne 2004, 183–184.)

"Ei-tarina" -harjoitteen tavoitteena on iloisen mokaamisen syventäminen, toisen pelastaminen omalla kustannuksella ja spontaani reagointi. Esittäjät kertovat rivissä yhteistä tarinaa. Yleisö saa huutaa: "Ei!" – jos jokin sana lauseessa ei miellytä heitä. Silloin vuorossa oleva improvisoija vaihtaa yhden sanan edellisestä lauseesta toiseksi. Yleisöltä kysytään tarinalle nimi. Esittäjät kertovat tarinaa satunnaisessa järjestyksessä. Kun "Ei!" -huuto kuuluu yleisöstä tarpeeksi voimakkaana ja monesta suusta, improvisoijan on aloitettava kesken jäänyt lause alusta. Yksi sana on vaihdettava toiseksi, ei siis koko lause. (Routarinne 2004, 215.)

Esittäjiä kehoitetaan pyrkimään siihen, että yleisö keskeyttäisi esityksen mahdollisimman usein, esimerkiksi kertomalla tavallista ja tylsää tarinaa. Toisten esittäjien on rynnättävä apuun, jos uutta sanaa ei heti löydy. Mitä nopeampi vuoronvaihto on, sitä helpommin harjoitus sujuu yksilön kannalta. Improvisoijat voivat ahdistua yleisön tyrmäyksistä. Siihen auttaa yleisön manipuloiminen, tylsän tarinan kertominen ja "Ei!" -huutojen houkutteleminen. (Routarinne 2004, 216.)

4.2.5 Lopettamisvaihe

Lopettamisvaiheen harjoitteiden tavoitteina on auttaa ryhmän jäseniä tunnistamaan ja läpikäymään ryhmän olemassaolon päättymiseen liittyvää surua sekä löytämään rakentavia vaihtoehtoja ryhmän tulevaisuuden näkyvään tai näkymättömään jatkumiseen. Näkymättömällä ryhmällä tarkoitetaan tiedostamatonta muotoa, johon palataan, jos ryhmä vielä joskus kokoontuu. (Aalto 2000, 545.)

"Esinemuisto" -harjoitteessa muistellaan koulutuksen aikana vietettyjä parhaita yhdessäolon hetkiä symbolisten esineiden avulla. Kukin ryhmän jäsen hakee yhden esineen, jonka avulla hän voi kertoa ryhmälle, mitkä ovat olleet hänen mielestään yhdessäolon parhaimmat hetket. Lattialle voidaan myös kuvata aikajana, jolla jokainen kertoo yhdessäolon parhaimmat hetket. Toisessa variaatiossa jokainen kertoo jonkun

esineen avulla, mitä näin koulutuksen päättyessä tahtois sanoa ryhmälle. Opettajan tulee seurata mahdollisia ahdistustilanteita. (Aalto 2000, 546–547.)

”Haluaisin tehdä kanssanne” -harjoitteessa kuka tahansa, joka haluaa, voi pyytää ryhmää tekemään kanssaan jonkun tietyn tehtävän, esimerkiksi yhdessä laulaminen tai yhteisen kuvan tekeminen. Variaationa harjoite voi olla myös sanallinen, esimerkiksi jokainen sanoo, mitä haluaisi tulevaisuudessa tehdä, jos se olisi mahdollista. Ryhmä siis jatkaa näkymätöntä olemassaoloaan. (Aalto 2000, 545.)

4.3 Menetelmiä yksilön voimaantumiseen vaikuttamiseksi

Jos ryhmällä on yhteinen tavoite, ja tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan kaikkia ryhmän jäseniä, ryhmä vahvistaa olennaisesti opiskelumotivaatiota. Yksilöllisen prosessin lisäksi opiskelusta tulee myös ryhmän yhteinen prosessi. Myös oppimisprosessin emotionaalisuus edistää ryhmän oppimista. Toisten tuki kannustaa ja lohduttaa, kun oppiminen tuntuu vaikealta. Yksilölliset ongelmat voidaan jakaa muiden kanssa, ja ne muuttuvat olennaisesti oppimisprosessiin kuuluviksi. (Repo-Kaarento 2007, 25.)

Opiskeluryhmissä saattaa esiintyä sosiokognitiivisia ristiriitoja, kun oma ajattelu poikkeaa toisen ajattelusta. Se voidaan kuitenkin kääntää eduksi vertaamalla omaa ja toisten ajattelua ja toimintaa. Tämä innostaa ponnistelemaan uuden oppimiseksi. Yksilön tosiasiallinen kehitystaso voi ylittyä, kun ryhmän jäsenet tukevat toisiaan yhdessä opiskellessaan. Sanonta "minkä osaat tänään yhdessä, osaat huomenna yksin" pitää usein paikkansa. (Repo-Kaarento 2007, 24–25.)

Oppiminen ryhmässä edellyttää ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta, jonka laadulla on vaikutusta oppimiseen. Vuorovaikutus voidaan jakaa tutkivaan, kumulatiiviseen ja kiistelevä keskusteluun. Erytisesti tutkiva keskustelu edistää oppimista. Siinä keskustelun osapuolet tarjoavat toisilleen mielipiteitä, esittävät vaihtoehtoja, pohtivat eri näkökohtia ja pyrkivät ymmärtämään toisiaan. (Repo-Kaarento 2007, 110–111.)

Oppimisen laatuun vaikutetaan painottamalla keskustelun dialogista luonnetta. Se tarkoittaa kommunikatiivista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on yhteisen ymmärryksen edistäminen. Dialogi on keskustelua, jossa on ydin ja jossa ei valita puolta. Dialogioppimisessa tavoitteena on oppia omasta ja toisten ajattelusta. (Repo-Kaarento 2007, 111.)

Dialogista puhetapaa on opeteltava kuuntelemalla, kunnioittamalla, odottamalla, puhumalla suoraan asioista. Kuuntelulla keskitytään toisen puheeseen. Välillä kannattaa kysyä, ymmärsikö asian oikein. Toisen kunnioittaminen on myös kuuntelemista. On hyvä myös kunnioittaa toisen rajoja: ei mennä liian lähelle eikä liian kauas toisen vuorovaikutuksesta. (Repo-Kaarento 2007, 111–112.)

Odottaminen tarkoittaa asioiden tarkkaa havainnointia, jolla uusia näkökulmia saadaan esille. Kannattaa välillä ihmetellä, välillä ymmärtää toisen puhetta. Dialogi loppuu helposti tokaisuun: "Ei kannata yrittää, kokeilimme sitä jo kymmenen vuotta sitten." (Repo-Kaarento 2007, 112.)

Suoralla puheella keskitytään aiheen ytimeen. Ryhmän oppimisessa on tärkeää rajatut ja tiiviit puheenvuorot. Kaikilla on oikeus omaan mielipiteeseensä ja sen ilmaisemiseen. Puheenvuorojen välillä on hyvä pitää tauko, jolloin kaikilla on aikaa ajatella puheen sisältöä. (Repo-Kaarento 2007, 112.)

Asioiden monimutkaisuus ja monipuolisuus tulevat esille parhaiten ryhmäkeskusteluissa. Ohjaajat eivät ole asiantuntijoita, vaan toiminnan aloittajia ja valvojia. Toiminta ei ole pelkästään tiedon jakamista ja vastaanottamista, vaan yhteistoiminnallista tilanteiden ja asioiden käsittelyä. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 12.)

Oppilaan oma tilanne on lähtökohtana osallistamisessa. Opettaja tai ohjaaja on mahdollisimman paljon taustalla. Tarkoituksena on saada ihmisen oma ääni kuuluville. Päätösvalta pitää olla mahdollisimman paljon ihmisellä itsellään häntä itseään koskevilla asioilla. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 12.)

Osallistamisessa käytetään erilaisia toiminnallisia menetelmiä. Ryhmän tulee olla turvallinen ja innostava, jotta ihmiset aktivoituisivat, Parhaiten tähän aktivoitumiseen päästään erilaisten leikkien avulla. Kun ihmiset alkavat lämmetä ja innostua, asioiden käsittelyä voidaan jatkaa toisenlaisin harjoittein. (Hyppönen & Linnossuo 2002, 13.)

Vuorovaikutustaidot ovat muotia nyky-yhteiskunnassa. Asiantuntijuus ei enää ole pelkästään tietoa tai pääsyä tiedon lähteille, vaan nimenomaan taitoa käsitellä ja tuottaa tietoa. Tiedolla itsessään ei ole merkitystä ilman vuorovaikutusta ryhmän kannalta. Yksilöiden kohdatessa vaihdetaan, muokataan ja luodaan uutta tietoa. Tämä tiedonsiirto on mahdollinen, jos tieto ja sisällöt pyritään välittämään toisille mahdollisimman käsitettävillä ilmaisukeinoilla. Edelleen syvässä oppimisessa, innovaatioissa ja uuden luomisessa vuorovaikutustaitojen merkitys kasvaa entisestään. (Routarinne 2004, 17.)

4.3.1 Motivaatio

Itsensä ilmaisemisharjoitteet auttavat tunnistamaan itsessä olevia persoonan ulottuvuuksia. Näitä ovat tosiasiat – unelmat, mielipiteet, ominaisuudet, luovuus, tunteet, tarpeet, arvot ja moraalit. Samalla itsensä ilmaisemisella on vahva ryhmäyttävä merkitys, koska se merkitsee luottamuksen lisääntymistä. Tämä puolestaan vahvistaa turvallisuutta ja itsensä ilmaisua entisestään. Harjoitteiden avulla ihminen löytää ensin nonverbaalin itsensä ilmaisemistavan, jonka jälkeen hän voi jatkaa verbaaliin ilmaisuun. Nonverbaaleja itsensä ilmaisemistapoja ovat liikkeet, äänet ja patsaat. (Aalto 2000, 212.)

- **Paikan valintaan perustuvat harjoitealueet**

Paikan valintaan perustuvat nonverbaalit harjoitteet voidaan jakaa karttoihin, janoihin, etäisyyksiin, aseisiin, sektoreihin, keskipisteisiin, rajapintoihin ja nelikenttiin. Kartat ovat kaikkein mielenkiintoisimpia, moniulotteisimpia ja yksinkertaisen tehokkaita työvälineitä menetelmien joukossa. Karttajarjoitteissa kuvataan lattialle, maahan, pöydälle, seinälle tai muulle alustalle kartta, jolla ihmiset liikkuvat tai asettuvat. Sijoituessaan kartalle he ilmaisevat nonverbaalisti jotain itsestään. Tämän jälkeen heitä voidaan auttaa verbaaliin ilmaisuun. (Aalto 2000, 213.)

Janoissa pelataan etäisyyksillä janojen päihin tai keskikohtaan. Janan päissä ovat ääritilat ja keskellä ”keskivertotila”. Kun jana on kuvattu, kukin ryhmän jäsen ottaa sen paikan janalta, mikä tuntuu itsestä hyvältä/oikealta. Tämän jälkeen kukin perustelee verbaalisti miksi otti janalla juuri tuon paikan. Asemat ja sektorit edustavat ”matalan kynnyksen” harjoitteita. Näissä samoille paikoille, asemille tai sektoreille, asettuneet ihmiset jakavat samanlaisen kokemuksen, mikä helpottaa siitä puhumista. (Aalto 2000, 236.)

Keskipistemenetelmässä etsitään omaa etäisyyttä tiettyyn asiaan. Harjoitteessa etsitään sitä, kuinka lähellä ollaan asioiden ydintä, sydäntä tai keskiötä. Keskipistettä merkitään X:llä, ja ääriraja määritetään ympyränmuotoisena. Ryhmän jäsenet etsivät paikkansa suhteessa keskipisteeseen. Purkaminen voidaan toteuttaa keskustelemalla sellaisen henkilön kanssa, joka etäisyys keskipisteestä on sama kuin itsellä. (Aalto 2000, 237.)

- **Kehoon ja ääneen perustuvat harjoitealueet**

Ohjeistuksessa määritetään, mitä liikkeellä kuvataan ja mitkä ovat kuvauksen reunaehdot. Esimerkiksi: ”Näyttäkää kävelemällä, miltä teistä tuntui tulla järveltä tänne lämpimään.” tai ”Näyttäkää koko kehon liikkeillä, miltä teistä tuntui tuon harjoitteen aikana.” Menetelmän purkaminen voi tapahtua esimerkiksi seuraavasti: ”Kerro, miltä tuntui etsiä omaa liikettä”, ”Miltä tuntui, kun se löytyi” ja ”Mitä tunteita heräsi, kun huomasit kuinka samanlaisia / erilaisia muiden liikkeet olivat?” Menetelmän prosessoinnissa voidaan pohtia esimerkiksi: ”Miksi oman liikkeen löytäminen oli niin helppoa / vaikeata?” ja ”Milloin itsensä ilmaiseminen keholla on helppoa / vaikeata?”. (Aalto 2000, 239.)

Myös äänellä tai ääntelyllä voidaan ilmaista monia asioita. Ääni voi olla ”siansaksaa”, lallatusta, ähkintää, onomatopoeettista ääntä (sanoja, jotka matkivat ääntä esim. titityy) jne. Harjoitteessa henkilö joutuu tarkasti etsimään juuri sen äänen, joka mahdollisimman hyvin vastaisi juuri kyseistä ilmaisua. Ääniharjoitteen purkaminen voidaan tehdä kysymällä: ”Mitä tuo äänesi kertoi tunteistasi tms.?” , ”Miltä tuntui etsiä omaa ääntä?”, ”Miltä tuntui kun se löytyi?” ja ”Mitä tunteita heräsi, kun huomasit samanlaisia / erilaisia ääniä kuin muiden äänet olivat?” (Aalto 2000, 239.)

Patsaat ovat paikallaan tai liikkeellä olevia itsensä ilmaisemisen muotoja, jossa yksilö muokkaa itsestään sellaisen patsaan, joka ilmaisee jotain hänen minuutensa ulottuvuutta. Ryhmän jäsenet voivat muodostaa myös ryhmäpatsaan, joka ilmaisee koko ryhmän tunnetta tai mielen muuta ulottuvuutta. Ryhmäpatsas onkin jo vaativampi tehtävä, koska se yhdistää koko ryhmän itseilmaisun tietyllä persoonan ulottuvuuden osa-alueella yhteen. Patsasprosessi voidaan purkaa seuraavasti: ”Mitä patsaasi kertoo tunteistasi?”, ”Miltä tuntuu suunnitella ja rakentaa patsasta?” ja ”Miltä tuntui, kun se löysi lopullisen muotonsa?”. Harjoitteen prosessointi voi mennä seuraavasti: ”Miksi patsaan tekeminen oli niin helppoa / vaikeaa?” ja ”Milloin itsensä ilmaiseminen patsaan avulla on helppoa / vaikeaa?” (Aalto 2000, 240.)

4.3.2 Luottamus / arvostus

"Sokean kuljetus" -harjoitteen tavoite on omasta ideasta luopuminen ja luottamuksen synnyttäminen. Se on pariharjoite, jossa toisella on silmät kiinni ja toinen kuljettaa häntä. Kuljettaja on vastuussa siitä, että törmäyksiä ei tapahdu. Hänen on myös kuunneltava kuljetettavan kehoa sekä yritettävä löytää suuntia ja liikkeitä, joita kuljetettava vastustaa vähiten. Kuljetettavan on kuunneltava ja olla vietävänä. Kokemus on hyvä purkaa parin kanssa esimerkiksi seuraavasti: "Miltä tuntui kuljettaa / olla kuljettavana?", "Milloin tuntui hyvältä, mikä tuntui vaikealta?" Ohjaaja voi kehottaa etsimään variaatioita hitaasta liikkeestä nopeaan, ja käyttämään myös lattiatasoa. (Routarinne 2004, 188.)

”Nenät” -menetelmällä harjoitellaan äärimmäistä hyväksyntää ja kontaktia sekä toisiin jäseniin että yleisöön. Puolet ryhmän jäsenistä muodostaa ns. nenäryhmän. Sen jäsenet ylihyväksyvät kaikki toistensa fyysiset ja äänelliset impulssit. He hakevat mahdollisimman läheistä kontaktia toisten ”nenien” ja yleisön kanssa. Toinen puoli ryhmän jäsenistä muodostaa yleisön. ”Nenät” ovat uteliaita, valppaita, herkkiä reagoimaan pieniinkin ärsykkeisiin, mutta heillä on hyvin vähän rohkeutta aloitteisiin ja päätöksentekoon. He pystyvät äänteleämään, mutta eivät osaa aluksi muodostaa sanoja. (Routarinne 2004, 212–213.)

Harjoite kannattaa aloittaa ilman puhetta. Ohjaajan on syytä rohkaista ”neniä”, jos he pelkäävät liikaa yleisöä. Jos joku alkaa johtaa tai kontrolloida ryhmää, ohjaajan tulee kehottaa häntä keskittämään huomionsa muiden tekemiin spontaaneihin reaktioihin sekä hyväksymään ne. Harjoite voi hyytyä, jos hyväksynnän taso laskee, eivätkä ”nenät” reagoi kaikkiin toisten antamiin impulsseihin. (Routarinne 2004, 213–214.)

4.3.3 Itsetunto / itseluottamus

"Äänipallon" tavoitteena on iloinen mokaaminen, spontaani reagointi, oman ensimmäisen idean hyväksyminen ja ilmaisun laajentaminen. "Äänipallo" on piiriharjoitus, jossa heitellään kuvitteellista palloa ääniefektien kera. Heittoa säestetään millä tahansa äännähdyksellä, mikä ensimmäisenä suusta purkautuu. Pallon vastaanottaja toistaa tämän ja lisää siihen oman ääniefektinsä heittäessään palloa edelleen. Ryhmän jäseniä kannattaa kannustaa iloiseen mokaamiseen. Äänien ei tarvitse olla kekseliäitä. Tärkeintä on oma spontaanisuus. (Routarinne 2004, 161.)

"Die game"- harjoitteen tavoitteena on kerronnan harjoittelu. Se on pudotuspeli, jossa neljä pelaajaa kertoo tarinaa vuorotellen. Aina kun joku mokaa, änkyttää tai pitää tauon, hän putoaa pelistä pois, ja joutuu esittämään kuolinkohtauksen yleisön antaman esineen kanssa. Kerrontavuoro vaihtuu, kun vetäjä osoittaa sormellaan uutta kertojaa mahdollisimman suurella ja selkeällä eleellä. Jos kukaan ei mokaa vähän aikaan, voi nopeuttaa tahtia ja ottaa isompia riskejä. (Routarinne 2004, 193–194.)

"Kohtauksia" -harjoitteen tavoite on epäonnistumisen pelon voittaminen. Siinä tehdään pareittain improvisoituja kohtauksia keskittyen ihmisten ja esineiden määrittelyyn ja hyväksyntään. Kahdelle vapaaehtoiselle kerrotaan, että tehtävänä on ensin määrittellä henkilöiden nimet, ammatit, ihmissuhde ja paikka, jossa he tapaavat. Tämän jälkeen otetaan mukaan jokin esine, jonka kanssa toimiminen vie kohtausta eteenpäin, ja mahdollisesti tuottaa siihen yllättävän käänteen. Myös kolmas henkilö voi tulla mukaan, kun kohtaus saadaan toimimaan. Harjoitteen tarkoituksena ei ole tehdä valmiita nerokkaita esityksiä, vaan harjoitella ja mokailla. (Routarinne 2004, 181.)

4.3.4 Hyväksyminen / rooli

Yhteistoimintaharjoitteet tehdään yleensä yhdessä koko ryhmän jäsenten kanssa. Niiden tavoitteina ovat yhteinen jaettu onnistumisen, hyväksytyksi tulemisen tunne ja ilo. Minästä tulee me. Edelleen ryhmäharjoitteiden tavoitteita ovat hauskanpito, vapautuminen, ominaisuuksien ja roolien esiinnousu. Ne perustuvat vähintään kolmen harjoitteen sarjoihin, joita kutsutaan rastiradaksi. Jos rastiradan päätavoitteena on ryhmäyttäminen, on ryhmän hyvä käydä läpi mahdollisimman erilaisia harjoitteita. Silloin harjoitteiden avulla saadaan ryhmän jäsenistä esiin paljon erilaisia piirteitä ja rooleja. Ryhmäyttävä rata sisältää ongelmaratkaisua, luottamusta, vastuuta, luovuutta, fyysistä vaatavuutta, huolenpitoa ja hauskuutta. (Aalto 2000, 280–281.)

Tehtäviä purettaessa voidaan tehdä seuraavia kysymyksiä: "Miltä tuntui tehdä tätä tehtävää?", "Millaisia tunteita liikkui harjoitteen eri vaiheissa?", "Miltä tuntui kun saitte tehtävän päätökseen?", "Miltä tuntui keksiä ratkaisumalli tilanteesta selviämiseksi?", "Miltä tuntui kun toinen ryhmä teki samaa harjoitetta eri tahtiin?". Tehtäviä prosessoitaessa voidaan tehdä seuraavia kysymyksiä: "Mitä ominaisuuksia ja rooleja harjoite nosti esiin sinusta/toisista?", "Mitä opit itsestäsi ja muista harjoitteen aikana?", "Mikä oli mielestäsi keskeisin tema tässä harjoitteessa?" ja "Mitä tämä harjoite opetti yhteistyöstä?" (Aalto 2000, 282.)

"Juoksuhiikka" on yksi parhaista yhteistoimintaharjoitteista. Se on monipuolinen, ja siitä voidaan kehittää lukemattomia erilaisia variaatioita. Harjoitteessa ryhmä kulkee kolmea lankkua apunaan käyttäen rajatun alueen (juoksuhiikan) yli. Alueella on limsakoreja tukipisteinä. Ylittäessään aluetta kukaan ei saa astua maahan. Variaatioina matkalle voidaan tehdä harhautusreittejä tai ylipitkiä välejä. (Aalto 2000, 289–292.)

"Viisi jalkaa, kolme kättä" on harjoite, jonka avulla opetellaan yhteistyön perusteemoja. Siinä ryhmä rakentaa itsestään patsaan, jolla on eri vaiheissa tietty määrä jalkoja ja käsiä maassa. Harjoitteen aikana ryhmän jäsenet eivät saa irrottautua toisistaan. Käsiseisonta ja olkapäille nouseminen ovat kielletty turvallisuuden takia. Jokaiselle vaiheelle voidaan ilmoittaa aikaraja. Tämän jälkeen siirrytään seuraavaan vaiheeseen, vaikka edellinen ei olisi onnistunutkaan. (Aalto 2000, 292–294.)

"Meidän firma" on erittäin hyvä ryhmäyttävä harjoite. Siinä ryhmä luo itsestään "minäkuvan" eli esittelevät itsensä (ominaisuudet, harrastukset, työhistoria). Sitten ryhmä perustaa firman, joka pohjautuu näille tiedoille. Ensin määritetään toimiala ja työroolit, sitten nimi ja päätuote, suunnitellaan logo, TV-mainos jne. Tämän jälkeen kukin ryhmä esittelee yrityksensä muille. Harjoitetta voidaan jatkaa loputtomiin antamalla firmalle aina uusia tehtäviä, esimerkiksi markkinointisuunnitelma, yritykset johtamistyyli, vuorovaikutuksen säännöt yrityksen palaverissa yleisesitteen suunnittelu jne. Variaatioina voidaan yrityksen asemesta perustaa järjestö, yhtye, urheiluseura, puolue jne. (Aalto 2000, 294–297.)

4.3.5 Keskustelu- / kuuntelutaidot

"Jähmy" -harjoitteen tarkoituksena on asentojen tunnistaminen ja niiden verbaalinen kuvaaminen, kuuntelu koko vartalolla ja hyväksyntä. Siinä ryhmän jäsenet asettuvat riviin. Kaksi ensimmäistä aloittaa nonverbaalisen kohtauksen, josta on helppoa määrittellä sanallisesti toiminta ja muita faktoja. Kun ohjaaja huutaa: "Seis!" improvisoivat jähmettyvät paikoilleen. Vuorossa seuraava valitsee toisen esittäjästä, ja vaihtaa paikkaa tämän kanssa. Hän ottaa saman asennon, ja sanoo lauseen, joka kuvaa omasta ja toisen asennosta. Kohtaus etenee seuraaviin asentoihin. Uuden esittäjän on hyvä sanoa spontaanisti ensimmäinen mieleen tuleva lause, koska se vähentää pakonomaisuutta ja keksimisen painetta. Harjoitteen jälkeen on hauska kerrata tilanteita, ja keskustella mahdollisista tyrmäyksistä ja hyväksymisistä. Harjoitteella pyritään myös lisäämään luottamusta jäsenten välillä. Ryhmän jäsenet auttavat lisäkuvauksilla määrittelyissä, jotta tarina menee eteenpäin. Harjoite ei toimi kunnolla, jos asennoilla ja kohtausten aloituksilla ei ole näkyvää yhteyttä. (Routarinne 2004, 185–187.)

"Taputuspiirin" tavoitteena on ryhmäytyminen ja kuuntelu vuorovaikutustilanteessa. Se on piiriharjoitus, jossa vuorotellen taputetaan käsiä yhteen. Yksi taputus jatkaa taputusketjun suuntaa, kaksi nopeaa peräkkäistä taputusta kääntää suunnan päinvastaiseksi. (Routarinne 2004, 154.)

"Minä menen" harjoitteen tavoitteena on oman ja toisen ideoiden hyväksyntä sekä tilanteen kuuntelu koko keholla. Se on sana kerrallaan pariharjoite, jossa samalla toimitaan syntyvässä tarinassa. Esimerkiksi: "Minä - menen - metsään." Pari lähtee kävelemään metsäpolkua pitkin. "Maa - tuntuu - viettävän - alaspäin" He alkavat kompuroida alamäkeä. "Saavun - laakson - pohjalle - jossa - virtaa - joki." He kumartuvat koskettamaan vettä. "Juon - ahneesti - vettä - joesta - sillä - olen - ollut - eksesissä - jo - viikon." He juovan samalla kumartuen aivan veden pintaan. (Routarinne 2004, 191–192.)

Variaationa toisen henkilön silmät ovat kiinni koko seikkailun ajan. Tarinan aikana ei tarvitse puhua koko aikaa, vaan voi kommunikoida myös haistamalla, maistamalla, tunnustelemalla ja vaikuttamalla näkemisestä. Kokemus on hyvä purkaa ensin pareittain, sitten koko ryhmän kanssa. Harjoitteen purussa keskustellaan tarinoiden yhteisistä piirteistä ja eroavaisuuksista. Harjoitteen ominaisuutena on oman kontrollin vaikutus: pari ei pääse syvälle seikkailuun vaan keskittyy väistelemään tapahtumia. (Routarinne 2004, 192.)

4.3.6 Keskittyminen

"1-21" -harjoitteen tavoitteena on suunnittelemattomuus, keskittyminen, kuuntelu, pidättäytyminen "liidaamisesta" (johtamisesta), ryhmäytyminen ja yliaktiivisuuden hillintä. Se on piiriharjoitus, jossa tarkoituksena on laskea yhdessä 21:een satunnaisessa järjestyksessä. Kuka tahansa voi sanoa seuraavan numeron, kahta numeroa peräkkäinen ei saa sanoa. Jos kaksi henkilöä sanoo numeron yhtä aikaa, aloitetaan taas ykkösestä. Ryhmän jäsenten on pidättäydyttävä viimeiseen asti numeron sanomisesta. Heidän on kuunneltava aktiivisesti, jotta voivat varmistua siitä, että numero solahtaa tyhjään tilaan. Katsekontaktin laajentaminen auttaa tehostamaan havainnointia. Harjoitteen tavoitteena on myös katsoa, onnistuuko ryhmä tehtävässään ilman "salaisia" merkkejä yms. (Routarinne 2004, 153.)

4.3.7 Ideointi / osallistuminen

"Pimeä kartta" on harjoite, jossa pääteemoina ovat suunnittelu, luova mielikuvitus ja yhteistyö. Siinä ryhmä menee sokkona huoneeseen, jossa vallitsee tietty järjestys (esineet halutussa järjestyksessä). Ryhmän jäsenet luovat tunnustelemalla mielikuvan huoneesta, ja palaavat piirtämään siitä kartan. Lisäksi voidaan keksiä, mitä huoneessa on tapahtunut. Huoneen tavarat tulee silloin olla järjestetty viitteellisesti. Esimerkiksi variaatiossa "Rikos" voidaan lattialle laittaa vasara, mittanauha, keppi, liinaside, vyö, kenkä ja jalkapallo. Kaatuneessa tuolissa on kolme sideliinaa. Pöydällä on viinipullo, kaksi lasia, kynä ja paperia jne. (Aalto 2000, 302–305.)

"Replalapuissa" on tavoitteena yhdistellä yllättävää materiaalia osaksi tilannetta ja tarinaa. "Replalaput" on kohtausharjoite, jossa käytetään yleisön kirjoittamia repliikkejä osana kerrontaa. Laput avataan ja repliikit luetaan heti, eikä niitä voi sanallisesti tai toiminnallisesti etukäteen valmistella. Improvisoijat saavat hetken aikaa vaikuttua, reagoida ja yhdistää sanottu repliikki osaksi syntyvää kohtausta. Kun se on tehty, on vuoro avata seuraava lappu. Lappuja voi käyttää myös kääntein tuottamiseen tai kohtauksen aloittamiseen. Jos lappuja käytetään liian tiuhaan, kohtauksesta tulee irtovitsien kimara, vähemmän on aina enemmän. Kun laput perustellaan rauhallisesti ja niistä vaikutetaan, ne alkavat tuntua luonnollisilta ja ennalta sovituilta. Jokainen repliikki loksahaa paikoilleen kuin valmiiksi kirjoitetussa näytelmässä. (Routarinne 2004, 201–202.)

"Köydenveto" harjoitteen tavoitteena on havainnollistaa vuorovaikutuksen rakennetta ja suunnittelun vaikutusta impulssien vastaanottoon ja spontaaniin reagointiin. Se on köydenvetokisa kuvitellulla köydellä. Kaksi henkilöä asettuu vastakkain parin metrin päähän toisistaan. Kuviteltu köysi on maassa. Heillä on 30 sekuntia aikaa nostaa köysi ja ratkaista voitto. Kamppailusta kannattaa tehdä mahdollisimman todentuntuinen, unohtaa ennalta suunnittelu, keskittyä vastapelaajiin, ja tehdä harjoitteesta yhteinen leikki. (Routarinne 2004, 164.)

Palautekeskustelussa voidaan käsitellä seuraavia aiheita: "Mitä havaintoja voidaan tehdä köydestä?" ja "Mistä johtuu että köysi venyy ja löystyy helposti?" Ainoa tapa saada köysi pysymään kiinteänä ja tilanne todentuntuksena on kuunnella ja havaita vastapelaajien tarjoukset ja reagoida niihin. Harjoite menee helposti siihen, että ei saada kontaktia toisiinsa. Ihmiset suunnittelevat toimintaansa etukäteen, ja tekevät kaiken yksin. Silloin kyseessä ei ole pelin pelaaminen, vaan yksilön pyrkimys voittaa eli yksin pelaaminen. Sama pätee esimerkiksi keskusteluun, jossa on itse suunnitellut jo seuraavan puheenvuoron eikä kuuntele, mitä toinen sanoo. Harjoite toimii myös erinomaisena mittariharjoitteena: se antaa ohjaajalle tietoa ryhmän tilasta. Jos köysi venyy ja paukkuu, on syytä tehdä paljon kontaktiharjoituksia. Jos köysi pysyy koossa, ryhmä kuuntelee hyvin. (Routarinne 2004, 165–166.)

4.4 Ryhmäprosessin ja yksilön voimaantumisen arvioiminen

Jos opettajalta olisi kysynyt 90-luvulla, mitä tarkoittaa arviointi, hän olisi todennäköisesti vastannut kokeiden ja todistusten numeroa sekä käyttäytymisen peilaamista nuhteettoman oppilaan mielikuvaan. Yksilön voimaantuminen asettaa arvioinnillekin uudenlaisen tehtävän. Sen tulee ohjata opiskelija aiheeseen, motivoida, henkilökohtaistaa ja asettaa tavoitteita sekä seurata näiden edistymistä. Toisaalta arvioinnin tärkeä tehtävä on myös auttaa opettajaa tunnistamaan ryhmän vaihe ja opiskelijan voimaantumisen kehittyminen.

Opiskelijan ja opiskelijaryhmän kehitystasoa mitattaessa puhutaan termeistä arviointi eli evaluaatio ja palaute. Nämä ovat olennainen osa kasvattajan ja kasvavan välistä vuorovaikutusta niin kasvu- kuin koulutustapahtumissakin. (Soininen 1997, 9.) Palaute on arviointitiedon antamista ja vastaanottamista niin yksilö kuin ryhmätasollakin (Hätönen & Romppanen 2005, 5).

Opiskelijan ja opiskelijaryhmän arvioinnille voidaan asettaa kriteerit pedagogisten tavoitteiden avulla. Näitä tavoitteita ovat (Soininen 1997, 17):

- opetussuunnitelman toteuttaminen ja seuraaminen
- opetusjärjestelyiden tarkoituksenmukaisuus ja kehittäminen
- oppilaan kehittyminen itsenäiseksi ja luovaksi yksilöksi, joka tapahtuu kehittämällä itsearviointia ja kasvavan henkilön minäkuva vahvistamalla.

Opiskelijoiden arvioinnissa tulee saada selvyttä siitä, kuinka opiskelija etenee opinnoissaan ja toisaalta motivoida opiskeluun. Tämän arvioinnin tulisi auttaa opiskelijaa suuntaamaan omia tavoitteitaan ja opiskelun painopisteitä. (Hätönen & Romppanen 2005, 10.)

Arviointia käytetään hyväksi kasvatusprosessissa eri tavoin. Prosessin alkuvaiheessa arvioinnin tarkoituksena on todeta vallitseva tilanne eli esimerkiksi opiskelijoiden tietojen ja taitojen kartoitus alkuvaiheessa. Tämän arvioinnin avulla voidaan määritellä prosessin tulevia painopisteitä. Sama kartoitus voidaan tehdä prosessin loppuvaiheessa, jolloin opiskelijan kehittymistä voidaan seurata ja ohjata häntä kehittämään sopivia painopisteitä tulevaisuudessa. (Hätönen & Romppanen 2005, 10.)

Arvioinnilla voidaan pyrkiä vaikuttamaan myös kasvavan henkilön tilanne- ja yleismotivaatioon eli niin opiskelija kuin opettajankin asenteisiin prosessia kohtaan (Soininen 1997, 20). Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen motivaatioon, jolloin kasvava henkilö aidosti omista lähtökohdistaan haluaa paneutua johonkin asiaan. Vastakohtana tälle on välineellinen motivaatio, jolloin motivaatio on seurausta palkkiosta (hyvästä numerosta) tai ulkoisesta pakosta tai velvollisuudesta (kurssin suorittaminen todistuksen saamiseksi). (Hätönen & Romppanen 2005, 12.)

Motivoivalla arvioinnilla mitataan henkilön motivaation tasoa tilanteessa yleisellä tasolla, onko motivaatio välineellistä vai sisäistä. Arvioinnilla voidaan vaikuttaa motivaatiotekijöihin, mikäli osallistuja kokee, että arviointitiedon avulla hän pystyy muuntamaan ja kehittämään toimintaansa. (Hätönen & Romppanen 2005, 10.)

Motivoiva arviointi konkretisoituu käytännön tasolle arvioinnin ohjaavassa tehtävässä. Ohjaava palaute keskittyy kehittämään toimintaa keksimällä prosessin aikana tai heti sen jälkeen ideoita, joilla sitä voidaan viedä eteenpäin tai nostamalla esiin onnistumisia. (Hätönen & Romppanen 2005, 12.) Toisaalta ohjaava arviointi voi keskittyä kasvavan henkilön opiskelutekniikan ja toiminnan konkreettiseen kehittämiseen (Soininen 1997, 21).

Arvioinnista saatu tieto muodostaa opettajan kuvan opiskelijan näkyvästä ja mitattavasta olemuksesta. Palautteessa opettaja on vuorovaikutuksessa opiskelijan kanssa esim. keskustellen. Palautteen tarkoituksena on herättää opiskelija ajattelemaan omaa minäkuvaansa ja verrata sitä opettajan antamaan palautteeseen. Ajattelun seurauksena opiskelijan tulisi kriittisesti suhtautua niin omaan minäkuvaansa kuin palautteeseenkin ja tämän seurauksena hänelle syntyy mahdollisesti uusi tavoitteellinen kuva siitä mitä haluaisi tai ei halua olla. Ajan kanssa tämä uusi kuva voi sulautua vanhaan jolloin tapahtuu oppimista. (vrt. Hätönen & Romppanen 2005, 13.)

Palautteessa käsitellään minän eri puolia. Se voidaan jakaa (Hätönen & Romppanen 2005, 13–14) neljään osaan:

- Julkinen, avoin minä; henkilön itsensä tuntema ja muille selvästi näkyvä alue. Tästä alueesta on turvallista keskustella ja antaa palautetta, koska henkilö itse tunnistaa nämä näkyvät piirteensä.
- Sokea minä; henkilölle itselleen näkymätön alue, minkä ulkopuoliset helposti tunnistavat. Esim. luonteenpiirre, joka ärsyttää muita, mutta jota henkilö itse ei huomaa. Palautteen antaminen on haastavaa, koska palautteensaajan tunnereaktio voi olla voimakas. Tämän takia alueen käsittely vaatii erittäin hyvää luottamusta ja vuorovaikutusta osallistujien kesken.
- Salattu minä; henkilön itse tunnistamansa alue, jonka hän haluaa salata muilta. Se voi sisältää esimerkiksi pelkoja, joitain tilanteita tai ihmisiä kohtaan. Nämä asiat ovat sellaisia, joita henkilö ei halua välttämättä käsitellä tai käsittely vaatii pitkän luottamus- /ystävyyssuhteen.

- Tunnistamaton minä; henkilölle sekä muille tuntematon alue, joka koostuu unohdetuista tai torjutuista muistoista ja tunteista. Nämä voivat tulla esiin jossain tilanteissa voimakkaina tunneryöppyinä tai käyttämättöminä resursseina. Toisaalta tällä voidaan tarkoittaa myös ihmisen sulkeutumista omien tunteidensa ulkopuolelle, jolloin hän elää enemmänkin muiden toiveiden ja säädösten mukaan sekä saamien palautteiden mukaan.

Palautetta antaessa opettajan tulisikin tunnistaa, millä minän alueella liikutaan ja onko järkevää tilanteen ja suhteen tason perusteella antaa palautetta juuri sille alueelle. Palautetilanne tulee myös luoda sellaiseksi, että siinä on tasapuolinen vuorovaikutus ja luottamuksellinen ilmapiiri. Opettajan tuleekin harkita, minkälainen palautetilanne voi olla ryhmätilanteissa eli onko järkevää keskustella asioista yleisellä vai yksilöllisellä tasolla, koko ryhmänä, pienryhmissä vai yksilöinä sekä tunnistaa, millaista palautetta kukin on valmis ottamaan vastaan.

4.5 Itsearviointilomakkeen kehittäminen

Tähän työhön liittyen olemme laatineet liitteessä 1 olevan arvioinnissa käytettävän itsearviointilomakkeen, jonka avulla pyrimme selvittämään sitä, kuinka hyvin yksilö on voimaantunut ryhmässä, mitkä ovat hänen sen hetkiset sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot sekä mikä on ryhmän kehitystilanne. Itsearviointilomake on koottu mittamaan vastaajan subjektiivista näkemystä kappaleessa 4.1 määriteltyihin kriteereihin. Koekäytämme lomakkeet omissa ryhmätyökokeiluissamme ja pyrimme tarkastelemaan määriteltyjen kriteerien pohjalta, olisiko tämä toimiva työkalu opettajalle ryhmätyön etenemisen arvioimiseksi ei-tiedollisia tekijöitä mitattaessa. Lomakkeen toimivuutta ja sisältöä on arvioitu pohdinta osiossa.

5 Käytännön kokeilut yksilöiden voimaannuttamisesta

Oman tietoisuutemme lisääntyessä aiheesta kehitimme vanhoja kursejamme. Sisällön muokkaamisella pyrimme vaikuttamaan entistä enemmän ryhmän toimintaan ja yksilöön tämän työn tavoitteiden mukaisesti. Esittelemme seuraavissa alaluvuissa käytännössä kokeilemamme prosessit, joissa pyrimme voimaannuttamaan yksilöitä erilaisten ryhmätyömenetelmien ja -harjoitusten avulla. Jokainen työntekijöistä valitsi omasta työympäristöstään tai harjoittelupaikastaan testiryhmän. Testiryhmä käy läpi yhden kokonaisen prosessin, jonka jälkeen arvioidaan itsearviointikaavakkeen (liite1) avulla yksilön ja ryhmän kehitysastetta. Eli mitataan sitä miten yksilö kokee oman voimaantumisen ryhmässä sekä missä tilassa yksilö kokee ryhmän olevan. Tämän jälkeen pohdimme, onko kurssin sisällöllä ollut vaikutusta yksilön voimaantumiseen ja/tai ryhmän kehitysvaiheiden edistymiseen. Alkuarviointi suoritettiin joko käyttämällä samaa kaavaketta tai, mikäli tämä ei onnistunut niin, ohjaajan arviointia ja opiskelijoiden kanssa käytyä arviointikeskustelua. Valitsimme tarkoituksella hyvin erilaisia prosesseja niin kestoaltaan, tavoitteiltaan kuin sisällöiltäkin. Pyrimme näin palautteen avulla luomaan käytänteitä, mitä opettajat mahdollisesti voivat soveltaa omassa arjessaan.

5.1 Käytännön toteutus I – Liikunnanohjauksen peruskurssin ohjaaminen

- **Ryhmä ja prosessi**

Ensimmäinen prosessikuvaus on Varalan Urheiluopiston Liikunnanohjauksen peruskurssin (LOK) ohjauskurssi. Ohjauskurssin tavoitteena on antaa opiskelijoille käytännön ohjeet kurssin läpikäymiseksi, ryhmäyttää viidenkymmenen hengen toisilleen tuntematon opiskelijaporukka, motivoida opintoihin ja tukea opiskelijaa opinnoissa. LOK kestää lähes viisi kuukautta ja ohjauskurssi on koko kurssin mittainen. Ohjauskurssilla käsitän ne toimenpiteet, jotka olen suunnitellut tavoitteiden saavuttamiseksi. Tämä sisältää myös muita toimia kuin lukujärjestyksiin merkityt kuusitoista tuntia.

- **Menetelmät**

Ohjaukseen kehitellin seuraavat toimenpiteet:

- Ensimmäisenä ja toisena päivänä esittely- ja käytännön asioiden ohjaustunnit: Esittely on tehty siten, että jokainen on vuorollaan esitellyt itsensä. Värikkäät vastaukset ovat jääneet mieleen ja videolle on tallennettu koko sessio. Käytännön asiat ovat opettajajohtoisesti esitettyjä faktoja. Osion tavoitteena on tiedollinen motivointi opiskeluun ja ympäristöön.
- Ohjaustuntien jälkeen on ollut esitystaidon tunnit, joita on vetänyt tv:stä tutut näyttelijät. Tähän kurssiin on sisällytetty menetelmä-osiossa mainitut harjoitukset sekä muita vastaavia harjoituksia. Osion tavoitteena on nopeaan tahtiin tutustuttaa opiskelijat toisiinsa ja antaa heille rohkeutta tuoda itsensä esiin ryhmässä. Osio painottuu kurssin ensimmäiselle viikolle ja se alkaa isolla ryhmällä (koko kurssilla) ja vähitellen siirrytään pienempiin ryhmiin (opiskeluryhmät).
- Ensimmäisellä viikolla on perustettu oppilaskunta, joka on vastannut lähinnä saunailan järjestämisestä sekä kurssin alussa että lopussa. Lisäksi tärkeänä yhteisöllisenä merkinä on tilattu kurssiasut ensimmäisten viikkojen aikana. Osion tavoitteena on vastuullistaa opiskelijoita ja antaa aktiivisille oppilaille mahdollisuus toteuttaa itseään sekä rakentaa luottamussuhteita opiskelijoiden välille.
- Toisella viikolla järjestämme yhteisen peli-illan Varalan tiloissa, jossa pyrimme pelaamaan hieman tuntemattomampia pelejä. Peli-ilta päättyy uima-altaalle ja saunomiseen. Peli-ilta jatkuu viikoittaisena siitä eteenpäin. Osion tavoitteena on tasa-arvoistaa osallistujia ja toisaalta kohdata osallistujat erilaisessa rooliympäristössä kuin opiskeluaikana.

- Epäsuorat ohjaustilanteet ovat päivittäisiä käytävillä, lisäksi sijoitan omat tuntini siten, että niitä on paljon kurssin alussa ja jonkin verran koko kurssin ajan. Pyrin olemaan opiskelijoiden tilanteissa läsnä ja lähestyn heitä heille sopivana aikana. Osion tavoitteena on kohdata opiskelijoita mahdollisimman paljon yksilöinä sekä rakentaa luottamussuhde ohjaajan ja opiskelijoiden välille.
- Omalla käytöksellä pyrin luomaan helposti lähestyttävän päättäväisen ja opiskelijantasoisen ohjaajankuvan. Pyrin saamaan opiskelijoille kuvan, että olen heidän tavoitettavissaan muulloin kuin yöaikaan ja olen valmis kohtaamaan heidät koska tahansa. Osion tavoitteena on rikkoa vanhat käsitteet opettajasta auktoriteettina ja tätä kautta rakentaa luottamusta sekä vuorovaikutusta.
- Kerään opiskelijoilta kirjallisen palautteen toiminnasta puolesta välissä kurssia sekä lopullisen palautteen kirjallisena kurssin loppuessa. Nämä palautteet pyrin viemään tarvittavissa määrin käytäntöön ja käyn ne tämän jälkeen opiskelijoiden kanssa läpi. Osion tavoitteena on saada opiskelijat vaikuttamaan omaan opiskeluunsa sekä heille tunne siitä, että he voivat vaikuttaa asioihin.
- Pyrin osallistumaan joihinkin opiskelijoiden vapaa-aikana järjestämiin tapahtumiin. Näin opiskelijat sekä minä tulemme toisillemme tutuiksi myös muissa kuin auktoriteetti- ja opiskelijaroleissa. Osion tavoitteena on luoda opiskelijoihin kaveruussuhde ja kehittää näin vuorovaikutusta.

Kuten menetelmistä voi huomata, ohjauskurssi on hyvin laaja käsite. Toimin opiskelijoiden kanssa paljon syvemmällä tasolla ja ”uhraan” omaa aikaani ihmissuhteiden rakentamiseksi paljon enemmän kuin perusopettaja. Toimenpiteet ovat hyvin perinteisiä liikunnan alalla ja käytämme alussa paljon aikaa sekä harjoitteita luottamuksen rakentamiseen. Tämä tekee kommunikoinnista erittäin helppoa minun ja oppilaiden välillä. Menetelmä osiossa läpikäytyt harjoitteet ovat erittäin tärkeitä ensimmäisten viikkojen harjoituksia. Pelkästään näiden harjoitteiden avulla ei kuitenkaan varsinaista ryhmäytymistä ja voimaantumista tapahdu, vaan se vaatii myös paljon muita toimenpiteitä/metodeja.

- **Palautelomake**

Työssä kehitettyä palautelomaketta käytettiin ensimmäisen kerran varsinaisesti tässä projektissa. Vastauksia lukiessa sain kuvan yksilöiden sen hetkisestä tilanteesta. Yleisesti ottaen vastaukset olivat positiivisia jokaisessa luokassa. Kyselyn tarkoituksena on kuitenkin arvioida yksilön voimaantumista ja tämän vuoksi yleistävien keskiarvojen laskeminen ei kannattanut. Vastauksia tuli tulkita paperi eli henkilö kerrallaan. Ainoastaan ryhmävaihe kannatti arvioida yleisesti. Yksilön voimaantuminen ja vuorovaikutustaidot nostivat esiin viisi yksilöä, joilla oli selvästi ongelmia jonkin osa-alueen kanssa. Yhden ongelmana oli heikko itsetunto, toisella motivaatio ja kolmella heikko vuorovaikutustaito eritoten keskustelujen osalta. Lomakkeen avulla voin käydä kyseisten opiskelijoiden kanssa palautekeskustelun ja luoda heidän kanssaan tavoitteet tulevalle opiskelulle sekä etsiä syitä ongelmien takaa. Ryhmän vaihe oli selkeästi kuohunta- ja pelisääntöjen muotoutumiskohdassa. Yli 50 % vastauksista toi esiin voimakkaiden ja heikkojen yksilöiden välisen epätasapainon. Tämän perusteella ryhmän seuraavana tavoitteena olisivat keskustelun vuorovaikutustaidot.

- **Prosessin pohdinta**

Ohjausprosessi on kehittynyt useamman kurssin aikana. Tämä työ auttoi kurssin tavoitteiden ja prosessikuvauksen selkeyttämisessä. Tässä työssä kehitetyt menetelmät olivat erittäin tarpeellisia kurssin alkuvaiheessa ja osana muuta ohjausta, mutta eivät itsessään riittäneet voimauttamaan yksilöitä. Palautelomake toimi yllättävän hyvin arviointikeinona ja se nosti esiin ennalta arvioitujen henkilöiden lisäksi myös muita joilla on kehitettäviä kohtia. Lisäksi ryhmän vaihe tuli selkeämmäksi, sillä olin itse luullut ryhmän olevan lähempänä kypsää toimintaa. Kaavaketta tulee kehittää edelleen niin, että ryhmävaihe-osio tulee jakaa kysymysten osalta vaiheisiin eli nämä kysymykset ja nämä vastaukset viittaavat kuohuntavaiheeseen jne. Näin tulkinta nopeutuu. Vuorovaikutusosiosta on syytä ottaa kilpailukysymys pois sen aiheuttaessa hieman sekaannusta. Avoimet kysymykset avasivat perusteluita epäkohdille. Kyselyt tulisi vastata ilman muuta nimellä, jotta palaute voidaan käsitellä yksilöllisesti joko ryhmän ohjauksessa tai henkilökohtaisissa keskusteluissa.

5.2 Käytännön toteutus II – Alle kouluikäisten liikunta

- **Ryhmä ja prosessi**

Opetuksen suunnittelun pohjana on opetussuunnitelma (eli ops) ja tällä kurssilla oppiainekohtainen ops (taulukko 1.). Tämän kurssin laajuus on 1 opintoviikkoa (eli ov), joka koostuu 14 opetustunnista ja harjoittelusta. Nämä 14 oppituntia jakaantuvat siten, että ryhmällä on 6 tuntia luokka opetusta ja 8 tuntia käytännön tekemistä salissa ja liikuntatapahtuman järjestämisestä päiväkotikäisille lapsille.

Opintokokonaisuuden tavoitteena on, että opiskelija

- tietää, mitä kokonaisvaltainen kehittyminen tarkoittaa,
- tietää perustaitojen monipuolisen kehittymisen vaiheet,
- tuntee lapsille sopivia ohjaustapoja sekä
- osaa organisoida ohjaustilanteen ja käyttää erilaisia lapsille sopivia välineitä ohjauksessaan.

(Liikunnanohjauksen perustutkinto, liikuntaneuvoja 2010, 43)

Taulukko 1. Alle kouluikäisten liikunnan ainekohtainen opetussuunnitelma

Tunnit	Aihe	Tila	Muuta huomioitavaa/menetelmä
1-2	Lasten liikunnan tavoitteet - varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset	luentosali A/11.1. L4 14.30–16 B/11.1. L4 12.30–14	Yhteistoiminnallinen oppiminen Porinaryhmät
3-4	Liikuntatapahtuman järjestäminen - päiväkotilasten "tempurata" Liikuntaleikkikoulun apuohjaaja - apuohjaajan tehtävät	luentosali A/14.1 L2 8.30–10 B/ 23.8. L4 13–14.30	Learning Café mind map Opetuskeskustelut
5-6	Perustaitojen kehittyminen - keho ja perusliikkeet - liiketekijät, monipuolisuus - tunnin rakenne - käytännön harjoitukset	KAS A/17.1 13–14.30 B/ 17.1 10–11.30	Leikit/ perustaidot tekemällä oppiminen kyselevä opetus
7-8	Perustaitojen kehittyminen - käytännön harjoitukset	käytäntö A/19.1 H1 13.30 – 15 B/ 19.1 H1 15–16.30	Tapahtuman radan suunnittelu yhteistoiminnallinen oppiminen luovatyö
9-10	Ohjaaminen ja opetusjärjestelyt - oppiminen, havainnointi - opetusharjoitukset, ohjeistus	Luentosali A/25.1 L4 10–11.30 B/24.1. L4 12.30 – 15	opetuksen havainnollistaminen luennointi
11-12	Ohjaaminen ja opetusjärjestelyt - erityistä tukea tarvitsevat toiminnassa	H1 A/26.1. 10–11.30 B/26.1. 14.30–16	Case-opetus Draama / improvisaatio
13-14	Päiväkotilasten liikuntatapahtuma	H1 A/27.1. 8-10.00 B/27.1. 10- 12	Tahmela pk, Ahjola pk Osallistujat opettavat projektityöskentely
15-24	Opetusharjoitukset	H1 vkot 36–48	Torstaisin klo 8-9 ja 9-10 A ja B-ryhmät vuoroviikoin 2 ohjaa, 4 arvioi

• Menetelmät

Opetuksen havainnointiin ja menetelmiin vaikuttavat valitut työtavat, opettajan valmiudet, tavoitteet ja sisällöt, toteutus, motivaatiot, oppimateriaalit, välineet, tila ja käytettävissä oleva aika. Opetussuunnitelmasta johdetut aihesuunnitelmat luovat pohjaa käytettäville opetusmenetelmille. Opetusmenetelmät tukevat tavoitteen asettelua. Menetelmien tehtävänä on edistää oppimista. Menetelmät pitää valita siten, että oppimiseen käytetään useita eri aistikanavia, jolloin oppiminen on vielä vahvempaa. Sana, kuva, toiminta, musiikki ja draamallinen ilmaisu tukevat myös vuorovaikutuksellisuutta. Aktivointia opetukseen saadaan käyttämällä erilaisia

menetelmiä. Vaihtelua opetukseen saatiin käyttämällä erilaisia ryhmätyöskentelyjä. Yhteistoiminnallisuudessa hauskimpana oppilaat kokivat parityöskentelyn ja yksilöllisen tylsimpänä perusluokkaopetuksen. Mielenkiintoisimpia kuulemma olivat opetuskeskustelut, opettajan kysymykset, oppilaiden kysymykset niiden kautta syntyneet yleiset keskustelut ja ryhmäkeskustelut. Omat kysymykseni asetin siten, että ne olivat avoimia. Todellisuutta kuvasi opetuksessani sanat, teksti, luento ja esitelmät. Todellisuutta kuvaa piirroksia, valokuvat ja videot, jolloin jokainen opiskelija voi tehdä niistä omia tulkintojaan. Välitön kokemus saadaan tuotettua harjoittelulla ja toimintaan osallistumisella.

Opetuksen ajankäytön hallinnassa ja joustavuudessa itse koin haasteeksi sen, että tietyt asiat pitää saada käytyä läpi tietyssä ajassa. Oma asiantuntijuus helpottaa ajankäyttöä ja soveltamista opetuksen suunnittelussa sekä opetuksessa. Omassa suunnittelussa kiinnitin huomioita tavoitteen asetteluun ja saavuttamiseen. Tavoitteen asettelun lisäksi pyrin huomioimaan erilaiset oppimistyyliä havainnollistamalla opetusta. Oli haastavaa ja mielenkiintoista miettiä kurssin rakenne ops, aihe- ja tuntisuunnitelmat (liite 2) siten, että asetettu tavoite varmasti saavutetaan. Opetuksen sosiaalimuodoilla ja työtavoilla on merkitystä ilmapiirin kehittymiseen ja avoimuuteen sekä oppimisen varmistamiseen. Nämä kaikki tukevat oppimista, jolloin tavoitteen suuntainen arviointikin on helppoa.

- **Yksilö ja vuorovaikutus**

Yksilön omiin motiiveihin vaikuttavat aiemmat oppimiskokemukset. Miten häntä on kannustettu ja tuettu yksilön kasvussa. Sekä miten aiemmissa oppimiskokemuksissa on koettu onnistumiset ja epäonnistumiset. Menetelmiä miettiessä ja arvioitaessa pitää huomioida yksilöiden mielikuvitus, luovuus, sosiaalisuus ja ujous/rohkeus. Motivaation nostamisen vaikuttavia asioista olivat jännityksen kokeminen, halu kunnostautua ryhmän edessä ja keskustelut opettajan kanssa, halu miellyttää opettajaa ja pelko nolatuksi tulemisesta. Hyvin pitkälle opettajan oma käyttöteoria vaikuttaa siihen, miten hän suhtautuu oppilaisiin ja opetukseen.

Kuten yllä totesin, yksilön huomioiminen opetuksessa on suuri haaste, kuinka tarjoamme opetusta siten että looginen ajattelija, harkitseva tarkkailija ja aktiivinen osallistuja huomioidaan yksilö, pienryhmä ja ryhmäopetuksessa. Yksilön oppimiseen

voidaan vaikuttaa suunnitteluvaiheessa jo miettimällä erilaiset opetusmenetelmät, jotka havainnollistava ja tukevat jokaisen yksilön oppimistyyliä.

Vuorovaikutus näyttelee suurta roolia opetuksessa ja oppimisessa. Opettajana pitää tunnistaa omat vuorovaikutustaidot. Omassa oppimisprosessissani olen kokenut tärkeäksi sen, että opettajalla on selkeät esitykset, hänen oma sanallinen ja kehollinen viestintä tukevat toisiaan samoin kuin hyvä opettaja-oppilas suhteen. Kurssin aluksi käytin aikaa ryhmän muodostumiselle ja ryhmä syntymiseen ja ryhmäkokoihin.

- **Palautelomake**

Mielestämme tavoitteen arvo ja kiinnostavuus kertaan tavoitteen saavuttamisen todennäköisyys on yhtä suuri kuin motivaatio ja sen voimakkuus. Motivaation lisäksi tavoitteen saavuttamista edistää turvallinen ilmapiiri, jossa uskalletaan yrittää. Oppilaitoksen kulttuuri vaikuttaa oppimisympäristöön ja resursseihin kuten myös opettajan oma käyttäteoria. Työelämä lähtöisyyden pitäisi näytellä vielä suurempaa roolia opetuksessa. Näin oppilaat oppivat ymmärtämään, miksi asioita opetetaan, kun sille löytyy konkreettinen tarve, kohde.

Arvioinnin kriteerit määrää opetussuunnitelma (eli ops), joka on ohjenuorana läpi koko kurssin. Opettaja arvioi opetusta tunnin ilmapiirillä, ajankäytöllä, keskusteluiden intensiteetillä ja saamastaan palautteesta. Palautetta voidaan kerätä välittömästi tai viiveellä. Palautteen kerääminen kertoo oppimistuloksista. Se, millainen asenne oppilaalla on opettavaan aineeseen vaikuttaa siihen, saavutetaanko asetettu tavoite. Oppilaiden käytös kertoo opettajalle konkreettisesti seuraukset, jotka johtavat tunnereaktioihin molemmin puolin.

Harjoittelussani kokosin palautetta eri tavoin. Keräsin palautetta parityöskentelyllä edellisestä tunnista seuraavan tunnin alussa. Keskellä opetusta kyselemällä, mitä on jäänyt mieleen ja käyttämällä erilaisia keskusteluja ydinasioista. Lisäksi käytännön tekemisen kautta pohdiskella opiskelijoiden kanssa, tietävätkö oppilaat, miksi näitä asioita harjoitetaan. Oma toimintatapani oli rakentaa kurssi loogisesti siten, että asia eteni ja samalla varmistaen, että oppimista on tapahtunut. Kurssin puolivälissä ennen

opetusharjoittelua oppimisesta sain palautetta siten, että osasivatko oppilaat soveltaa suunnittelemaansa ratoja ja opetusta käytännön tilanteessa lasten kanssa.

- **Pohdinta**

Omassa opetusharjoittelussani olin päättänyt toteuttaa rohkeasti mahdollisimman montaa eri opetusmenetelmää. Käytin kolmeatoista eri opetusmenetelmää. Ohjenuorani oli tutkivaoppiminen. Minulle valitsemani menetelmä teetti paljon valmistelua, joka sitten varsinaisella tunnilla tuotti hyvän tuloksen. Parhaimmat onnistumiseni koin käyttäessäni draamaa/improvisaatiota. Olin hivenen skeptinen pohtiessani tunnin onnistumista etukäteen. Oppilaat nauroivat ja videot herättivät ryhmässä keskustelua paljon. Tekemällä oppiminen on osa liikunnanopetusta, asetin itselleni tavoitteen monipuolistaa luokkaopetusta siten, että se koetaan mielekkääksi ja mukavaksi. Luova opetus oli omalla tavallaan jännittävää, vaikka tiesin sen tuottavan tulosta. Oppilaat kokivat autonomian tunteen, joka taas vaikutti heidän sitoutumiseen opetuksessa. Nyt siteeraan hyvää kollegaani Anttia: ”Tutkiva oppiminen teettää töitä opettajalla paljon mutta tulosta tehdään”. Opettajan etukäteen tehty työ palkitaan opettajan roolin pientymisellä opetuksessa.

6 Johtopäätökset

Kehittämishankkeen lähtökohtana oli tekijöiden mielenkiinto oman opettamisen kehittämiseksi ja nimenomaan siitä lähtökohdasta, miten ryhmän jokainen yksilö saadaan mukaan oppimaan ja voimaantumaan oppijana. Teoriataustan avulla vakuutuimme siitä, että lähtökohtamme ryhmätyöskentelystä toimivana opetusmuotona on erinomainen. Ryhmätyötä ei voi kuitenkaan aloittaa menemällä luokkaan ja heittämällä ongelmaperustaisen tehtävän opiskelijoille. Mikäli opettaja valitsee yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmäkseen, tulee hänen lopputuloksen lisäksi kiinnostua yksilöstä ja itse prosessista. Hänen tulee käyttää aikaa ja harjoituksia ryhmätyössä käytettävien taitojen sekä yksilöiden ominaisuuksien kehittämiseen. Tämä aika saattaa olla pois varsinaisesta opetettavasta aiheesta, mutta opettajan tuleekin nähdä oma laaja vastuu ohjaajana eikä pelkästään taidon tai tiedon opettajana.

Hankkeessa on kerätty tietoaustaa ja menetelmiä opettajan avuksi juuri tämän ryhmäprosessin kehittämiseksi ja yksilön voimauttamiseksi. Menetelmät ovat tuttuja harjoituksia, mutta tämän työn avulla olemme pyrkineet luomaan selkeämmän kuvan, milloin näitä menetelmiä olisi tarkoituksenmukaista käyttää. Menetelmillä on ollut selkeä vaikutus ryhmätyötaitoihin ja voimaantumiseen koeryhmissä. Tältä pohjalta vaikuttaisi perustellulta käyttää näitä menetelmiä kaikissa opiskelijaryhmissä, joissa opiskellaan opiskelijajohtoisesti. Mikäli tähän ei ole aikaa, niin on syytä miettiä, kannattaako käyttää ryhmätyötä menetelmänä. Ajan puutteessa työskentelevien opettajien onkin varmasti syytä käyttää opettajajohtoisia tai yksilötehtäviä ellei ryhmätyötaitojen kehittämiseen ole aikaa.

Palautelomake kehittyi koekäyttöjen avulla käyttökelpoiseksi työvälineeksi ryhmän vaihetta ja yksilön voimaantumiseen vaikuttavia ominaisuuksia mitattaessa. Lomakkeen tulkinnan avulla ohjaaja pystyy arvioimaan tilanteen yleisellä tasolla sekä löytämään vielä voimaantumattomat yksilöt. Tulkinnan avulla ohjaaja pystyy asettamaan tavoitteet tulevalle toiminnalle. Tulosten yleistäminen on kannattavaa ainoastaan ryhmän vaihetta arvioitaessa. Ryhmän tilan palautekeskustelut voidaan käydä koko ryhmän kanssa, jolloin palautekeskustelu toimii hyvin oppimistapahtumana. Tähän voidaan liittää

käytännön harjoituksia, mikäli ryhmän toiminnassa on kehitettävää. Yksilöpalaute tulisi käsitellä yksilöllisellä tasolla keskustelun avulla selvittäen syitä löytyneiden epäkohtien takaa ja hakea positiivisia tekijöitä yksilön voimaantumista edistämään sekä kannustamaan.

Tämä hanke on auttanut tekijöitään ymmärtämään paremmin ryhmäprosessin ilmiöitä. Se on antanut konkreettisia työkaluja oman opettamisen kehittämiseen. Hanke on luonut pohjaa yksilön voimaantumisen edistämiseksi. Työssä on kehitetty yleisiä työkaluja opettajien käyttöön ja niiden toimivuus on todennettu käytännön kokeiluilla. On kuitenkin selvää, että nämä työkalut on hankala sijoittaa erilaisiin ympäristöihin ilman suunnittelua. Toivoisimmekin niiden opettajien, jotka käyttävät työssään yhteistoiminnallisuutta opetusmenetelmänä, kehittävän edelleen erilaisia käytännönmalleja, kuinka näitä työssä esitettyjä asioita voidaan soveltaa omaan opetukseen.

Lähteet

- Aalto, M. 2000. Ryhmästä ryppääksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. Tampere: My Generation.
- Anttila, P. 2000. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Hamina: Akatiimi Oy.
- Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Porvoo: WSOY.
- Bettelheim, B. 1992. Satujen lumous Porvoo: WSOY.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (toim.) 2004. Miten opimme: aivot, mieli, kokemus ja koulu. Helsinki: WSOY.
- Dancy, J. 1985. An Introduction to Contemporary Epistemology. Oxford: Basil Blackwell.
- Hakanen V-M. 1999. Kognitiivinen oppimisenäkemys opetuskokeilun punaisena lankana. Lisensiaattityö. Viitattu 21.12.2010.
<http://www.uta.fi/y/hallinto/tiedotus/vaitokset/4299.html>
- Hakulinen, J. 2010. Mestari, kisälli, oppipoika – Hiljainen tieto vallankäytön välineenä. Maisterityö. Viitattu 15.9.2011.
<http://ethesis.siba.fi/files/nbnfife201009012384.pdf>
- Hyppönen, M. & Linnossuo, O. 2002. Zip, zap ja boing: leikkejä ja muita toiminnallisia menetelmiä hoito-, kasvatus- ja sosiaalialan koulutukseen ja työhön. Helsinki: LK-kirjat.
- Hätönen, H. & Romppanen, B. 2007. Arviointi ja palaute oppimisen ja kehityksen tukena. Helsinki: Kirjapaino Kyriiri Oy.
- Isokorpi, T., 2004. Tunneoppia – parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Iivonen, M-L. 2003. Opettajakoulutuksen oppimistehtävät – opettajaopiskelija muutosagentiksi. Teoksessa P. Lambert ja M-L Iivonen (toim.) Opettajat ja opiskelijat yhteisen tutkimuskohteen äärellä. Kehittävää siirtovaikutusta koulun ja työn rajapinnoilla. Helian julkaisusarja C, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. 6:2003.
- Itkonen, P. 1999. Kognitiivisen opetuskokeilun punaisen langan säilyminen. Opettaja 10.9.1999 36/99.

- Jarvis, P. 1999. Inhimillisillä asioilla markkinavoimia vastaan. Opettaja 17.12.1999 50–52/99. Artikkelin kirjoittaja Anna-Maija Seppälä.
- Karppinen, A. 2010. Luennot 10.11.2010. Tampereen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakoulutus.
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2011. Ryhmä liikkeelle! Juva: PS –kustannus.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Kielijelppi 2010. Äidinkielen viestintäopasverkossa, viitattu 13.3.2011
<http://www.kielijelppi.fi/>
- Koivunen, H. 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.
- Kolb, D.A. 1984. Experimental learning. Eaglewood cliffs.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lammenranta, M. 1993. Tietoteoria. Tampere: Gaudeamus.
- Liikunnanohjauksen perustutkinto, liikuntaneuvoja, 2010. Ammatillisen perustutkinnon perusteet, OPH julkaisuja.
- Lonka, K. 1991. Aktivoiva opetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Louhimies, I. 2002. Nosta luovuuden taikurinhattua, kautta spatiumin! Visuaaliset kohtauskortit elokuvakäsikirjoituksen opetuskokeilussa. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja sarja A. Tutkimuksia 2
- Nevgi, A. & Linblom-Yläne, S. 2003. Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Niiniluoto, I. 1994. Järki, Arvot ja välineet. Kulttuurifilosofisia esseitä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Nulpponen, J. 2000. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen huomioiminen peruskoulun yläasteen fysiikan opetuksessa. Pro gradu tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Juva: PS – kustannus.
- Rauste – von Wright, M & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus Porvoo: WSOY.

- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä - Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Rinne R, Kivirauma J. & Lehtinen E. 2005. Johdatus kasvatustieteisiin, Helsinki: WSOY.
- Routarinne, S. 2004. Improvisoi! Tampere: Hyve Tammi.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Scheffler, I. 1974. Four Pragmatists: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead and Dewey. London: Routledge & Keagan Paul.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Acta Univ. Oul E 37.
- Siitonen, J. & Robinson, H. 2001. Pohdintaa voimaatumisesta. Teoksessa: Järvisalo, L. (toim.) Muutoksen kautta kasvuun. Kotilo ry:n julkaisuja. Pieksämäki: RT-Print Oy.
- Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turku: Painosalama Oy.
- TAOKK 2010. Tampereen ammatillisen opettajakoulutuksen toteutussuunnitelma 2010–2012. Tampereen ammattikorkeakoulu
- Tiimityökalut, 2009. Kajaanin ammattikorkeakoulu, viitattu 13.3.2011.
http://www.kajak.fi/oppiminen/Oppimisen_tyokalupakki/Tiimityokalut/Ryhma_ja_tiimi/Miksi_ryhmatyo.iw3
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Uusikylä, K. 1999. Lahjakkaiden kasvatus. Porvoo: WSOY.
- Viitanen, K. 2005. Käytännöllistä tietoa vai teoriaa? Käyttöteoria opiskelijan kehittymisen apuna. Pro gradu tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- VirtuaaliAMK 2010. Päihdetyön lähtökohdat ja haasteet. Viitattu 12.3.2011.
<http://www.amk.fi/opintojaksot/0407016/1138352400309/1157026947138/1157031511824.html>
- Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Tampere: Resurssi.
- Zimmerman, M. A. 1995. Psychological Empowerment: Issues and Illustrations. American Journal of Community Psychology 23(5).

Liitteet

1(4)

Liite 1 Itsearviointimenetelmä yksilön voimaantumisen ja ryhmän kehitysvaiheen arviointiin

Asteikko 1 täysin eri mieltä
 2 useimmiten eri mieltä
 3 useimmiten samaa mieltä
 4 täysin samaa mieltä

Yksilön voimaantuminen

Opettaja huomioi sinut tasapuolisesti verrattuna muihin oppilaisiin

1 2 3 4

Muut oppilaat huomioivat sinut tasapuolisesti verrattuna muihin oppilaisiin

1 2 3 4

Opettaja arvostaa ja luottaa sinuun

1 2 3 4

Muut oppilaat arvostavat ja luottavat sinuun

1 2 3 4

Olet motivoitunut opiskeluun yleisesti tällä hetkellä

1 2 3 4

Olet motivoitunut tähän kurssiin tällä hetkellä

1 2 3 4

Koet sisällöt tarpeelliseksi oman tulevaisuutesi/elämän kannalta

1 2 3 4

Opettajan opettaminen on motivoivaa

1 2 3 4

Opetusympäristö on motivoiva

1 2 3 4

Oppilasryhmäsi on motivoiva

1 2 3 4

Kurssilla käytetyt menetelmät ovat olleet sinulle toimivia ja motivoivia

1 2 3 4

Kurssilla on käyty asiat läpi sinulle sopivalla tietotasolla (vastakohtana liian vaikea tai liian helppo tietotaso)

1 2 3 4

Sinut hyväksytään sellaisena kuin olet (vastakohtana on epänormaali rooli/vetäytyminen)

1 2 3 4

Sinulla on hyvä itsetunto tässä ryhmässä (uskallat esittää omat mielipiteet kaunistelematta niitä)

1 2 3 4

2(4)

Mikäli vastasit johonkin kohtaan 1 tai 2 perustele vastausta ja kehitä ideoita miten tilannetta voitaisiin kehittää:

Ryhmän toimintavaihe

Ympyröi se numero, mikä kuvaa mielestäsi parhaiten väittämän toteutumista ryhmätyötilanteissa

- Asteikko 1 täysin eri mieltä
 2 useimmiten eri mieltä
 3 useimmiten samaa mieltä
 4 täysin samaa mieltä

Opiskelijaryhmäsi jäsenet eivät tunne toisiaan ja jännittävät toistensa kanssa vuorovaikuttamista

1 2 3 4

Opiskelijaryhmäsi jäsenet tietävät hyvin vähän toistensa koulun ulkopuolisista asioista

1 2 3 4

Opiskelijaryhmässäsi on luotettava ja turvallinen ilmapiiri

1 2 3 4

Tiettyjen henkilöiden mielipiteet muodostuvat aina ryhmän mielipiteiksi

1 2 3 4

Tiettyjen henkilöiden mielipiteet eivät nouse koskaan esiin ryhmässä

1 2 3 4

Opiskelijaryhmällesi on hyötyä ryhmätöistä

1 2 3 4

Ryhmällä on selkeä toimintakulttuuri ja toimivat roolit

1 2 3 4

Opiskelijaryhmässäsi saa esittää eriäviä mielipiteitä

1 2 3 4

Opiskelijaryhmässä käydään asiallisia keskusteluja mielipiteistä

1 2 3 4

Keskusteluissa mielipiteet koetaan henkilökohtaisina ja ne nostavat tunteet pintaan

1 2 3 4

Opiskelijaryhmäsi on motivoitunut yhteiseen tavoitteeseen/tehtävän tekemiseen

1 2 3 4

Opiskelijaryhmäsi odottaa jo kurssin loppumista

1 2 3 4

Kuvaile muutamalla lauseella ryhmäsi ryhmätyötaitoja

Vuorovaikutustaidot

Osallistut useimmiten aktiivisesti ryhmän keskusteluihin

1 2 3 4

Seuraat aktiivisesti ryhmässä käytäviä keskusteluja

1 2 3 4

Olet jämäkkä keskustelija (vastakohta vetäytyy usein tai on aggressiivinen omien mielipiteidesi kanssa)

1 2 3 4

Pystyt tekemään johtopäätöksiä ja päättämään keskustelut

1 2 3 4

Tuotat toimintaan uusia ideoita ja keskustelunaiheita

1 2 3 4

Pystyt kuulemaan ja kuuntelemaan muiden mielipiteitä

1 2 3 4

Arvostat muiden mielipiteitä ja harkitset niitä muodostaessasi omaa näkökantaasi

1 2 3 4

Kannustat muita esittämään mielipiteitä

1 2 3 4

Tuot ideat ja aloitat keskustelut ryhmälle sopivalla hetkellä

1 2 3 4

Olet tasa-arvoinen mielipiteissäsi ryhmän muiden jäsenten mielipiteiden kanssa

1 2 3 4

Hyödynnät muiden vahvuuksia omassa toiminnassasi

1 2 3 4

Pystyt ilmaisemaan tunteitasi ryhmässä

1 2 3 4

Hallitset tunteesi ryhmässä

1 2 3 4

Pystyt huomioimaan muiden oppilaiden tarpeet toiminnassasi

1 2 3 4

Tunnistat miten oma toimintasi vaikuttaa muihin oppilaisiin ja opettajaan

1 2 3 4

Saat tarvittaessa pyydettyä apua tai ohjausta ryhmältä tai opettajalta

1 2 3 4

Arvostat asemaasi ryhmässä

1 2 3 4

Tunnistat oman roolisi ryhmässä

1 2 3 4

Olet tyytyväinen omaan rooliisi

1 2 3 4

Pystyt käyttämään suurimman mahdollisen potentiaalisi nykyisessä roolissasi

1 2 3 4

4(4)

Mikäli vastasit johonkin kohtaan 1 tai 2 perustele vastausta ja kehitä ideoita miten tilannetta voitaisiin kehittää:

Liite 2 AKL kurssin tuntisuunnitelmat

(1/6)

LOK LIIKUNNAN TUNTISUUNNITELMA

Opetusryhmä: AKL Tunnin pitäjä: URSULA HAAAPANEN
 Pvm: 19.1.2011 Oppilasmäärä: 23 Paikka HALLI 1
 Klo 15-16.30

TUNNIN Perustaitojen kehittyminen tempuradan avulla ja ryhmässä toimiminen

AIHE:

YLEISTAVOITE/PUNAINEN Osa rakentaa oikean tasoisen tempuradan alta kouluikäisten liikuntaan ja ymmärtää suunnittelun merkityksen LANKA: toteutuksessa

Tehtävien tavoitteet	Oppisisältö ja harjoitteet	Aika	Opetusmenetelmät opetusjärjestelyt	Tavoitteiden arviointi
Jokainen pienryhmä tietää oman paikkansa	Käydään läpi jokainen pienryhmä ja paikka salissa - kerrataan perusliikkeet	15'	Yhteistoiminnallinen Opettajajohtoinen keskustelu ryhmässä	Jokainen uskaltaa kommentoida ja keskustella Kunnellaanko kaikkien mielipiteitä Pienryhmät toimivat ja kaikkien ajatuksia kuunnellaan
Ymmärtää että jokaisen mielipidettä pitää kuunnella	Käydään ryhmässä toimimisen perussääntöjä läpi			
Oppilaat luovat perusliikkeitä kehittävän tempuradan pienryhmässä	Jokainen ryhmä rakentaa perusliikkeitä kehittävän tempuradan omalle pistelleen => muodostuu iso tempurata - opettaja ohjaa ja antaa vinukkejä perusliikkeiden kehittelyyn	30'	Yhteistoiminnallinen Pienryhmässä suunniteltu yksilöohjelma (tempurata) - opettaja kiertää salissa ja keskustelee pienryhmien kanssa	- uskaltavako pienryhmät keskustella opettajan kanssa tempuradasta Tietääkö pienryhmä mitä perusliikkeitä tempurata kehittää
Pienryhmät keskustelevat ja kuuntelevat toisiaan	Jokainen ryhmä esittelee tempurataansa ja piirtää siitä pohjapiirustuksen ja kirjaa perusliikkeet Kerrataan tapahtumapäivä - jokaisen oma rooli - teema Siivotaan sali välineistä	20'	Pienryhmät -kynät ja paperit Yhteistoiminnallinen	Keskustelevatko oppilaat - millaisia kysymyksiä oppilaat esittävät Osallistuvatko kaikki salin siivoamiseen
Pienryhmä osaa nimeä mitä perusliikkeitä tempurata kehittää		15'		
Jokainen oppilas tietää oman roolinsa tapahtumapäivänä				
Ryhmässä toimiminen		10'	Yhteistoiminnallinen	

(2/6)

AKL LIIKUNNAN TUNTISUUNNITELMA

Opetusryhmä: LOK Oppilasmäärä: 24 Tunnin pitäjä: URSULA HAAAPANEN
 Pvm: 17.1.2011 Klo 13-14.30 Paikka: KAMPPAILUSALI

TUNNIN AIHE: **KEHO, PERUSLIIKKEIDEN JA LIIKETEKIJÖIDEN TUNNISTAMINEN JA KOKEILEMINEN**
 YLEISTAVOITE/PUNAINEN PERUSTAITOJEN KEHITTYMINEN JA LASTEN LIIKUNTATUNNIN RAKENNE
 LANKA:

Tehtävien tavoitteet	Oppisisältö ja harjoitteet	Aika	Opetusmenetelmät opetusjärjestelyt	Tavoitteiden arviointi
<p>Tunnin rakenne: ALKUTOIMET</p> <p>KO: Oppia muutama erilainen tapa aloittaa liikuntatuokio</p> <p>KO: tuntee ja tietää käsitteen keho, aistit perusliike: kävely</p>	<p>Oppisisältö ja harjoitteet</p> <p>esitöyntyminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - minä olen Ursula ja kutian, - minun liikkeenäni on <p>Keho ja suunnat, kävely: liikutaan vapaasti tilassa tietty kehon osa edellä. vatsa edellä: tervehditään katsomalla silmiin vastaan tulijaa (näköaisti). Selkä edellä: tervehditään laittamalla selät vastakkain ja hierotaan selällä kaveria. Kylki edellä: itse keksimällä tavallasi ja voit liittää puhetta (kuuloaisti).</p>	10'	<p>vapaasti tilassa liikutaan</p> <ul style="list-style-type: none"> - pari <p>Musiikki: Nopsa nilkka kävely: kappale 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - tietää mitä tarkoitetaan tunnin aloittamisella - osaa ja uskaltaa käyttää kehoa ja aisteja alkutoimissa

(3/6)

Tehtävien tavoitteet	Oppisisältö ja harjoitteet	Aika	Opetusmenetelmät opetusjärjestelyt	Tavoitteiden arviointi
<p>OPETUSTYÖLLI: ONGELMARATKAISU</p> <p>Tietää että on erilaisia tapoja ohjata liikuntaa</p> <p>Ymmärtää että oikeat käsitteet ovat tärkeät</p>	<p>Ohjaaja kysyy ja oppilas vastaa tekemällä liikkeen omalla kehollaan</p> <ul style="list-style-type: none"> - miten liikkuisit pää alempana kuin vatsa - osaisitko liikkua nilkat ylempänä kuin polvet - kokeile liikkua parin kanssa siten että lattiaan osuu ainoastaan kaksi jalkaa ja peppu - osaatko liikkua parin kanssa kylki ja vatsa vastakkain - selälään pienessä kippurassa, josta venytetään mahdollisimman isoksi (kahdeksaan laskien – sormet, käsi, käsivarret, jalat) <ul style="list-style-type: none"> - keho leveästä muodosta pyöreään ja edelleen kapeaan muotoon <ul style="list-style-type: none"> - kierrä kehoa - Miten kävelisit eteenpäin voimakkaasti - osaisitko kävellä taaksepäin alatasossa - miten kävelisit paikallaan nopeasti pyörien - miten liikut hyppäämällä eteenpäin liikkuen samalla ylös ja alas - hyppää oikealla jalalla ovelle, koske vasemmalla kädellä kahvaan, pyöri kolme kertaa ympäri ja kävele takaperin takaisin 	10'	<p>Ongelmanratkaisu tyylillä</p> <p>vapaasti tilassa liikkumalla</p> <p>Pari työskentely</p> <p>Yksilö työskentely</p>	<p>Osaako verrata opetustapaa omaan kokemukseensa aikaisemmin</p> <p>Keskustellaan käsitteistä ja niiden merkityksestä vert. mielikuvaan</p>

<p>Lateraalisuus – keskihiivan ylittäminen</p> <p>KEHO JA VÄLINE Ymmärtää että väline motivoi lasta tekemään toistoja perusliikkeissä</p> <p>Tunnin rakenne: SUHDE PARIIN /RYHMÄÄN</p> <p>Kaukoaitit: näkö-, kuuloaisti Lähiaistit: tunto, lihasjännearaisti ja tasapainoaisti</p> <p>KERTAUS Tietää mikä akseleiden ympäri voi pyöriä</p>	<p>Lateraalisuus kädet ja jalat tempuillevat</p> <ul style="list-style-type: none"> - symmetrisesti - toispuoleiset, vastavuoroiset liikkeet - keskihiivan ylittävät liikkeet: <p>tuulilasin pyyhkijät, jalat ristissä slalomhyppy</p> <p>⇒ kehon molemmat puolet työskentelevät riippumatta toisistaan</p> <p>Oppilaat rakentavat pienryhmissä saliin hyppyradan. Jokainen ryhmä rakentaa valitsemistaan välineistä radan</p> <ul style="list-style-type: none"> - oma kokeilu kaikkien radoilla <p>Kehokortit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - asetutaan parin kanssa kuvan osoittamaan asentoon - pari asettaa kuvan osoittamaan asentoon - antaa sanallisen ohjeen parille kuvan asennosta <p style="text-align: center;">15'</p>	<p style="text-align: center;">OHJATTU OIVALTAMINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - paikanmerkit - kiinalaiset - tötsät - vanteet iki/ perus - mailat - aidat <p style="text-align: center;">ONGELMANRATKAISU Pari työskentely</p> <p>Pari/ ryhmä työskentely</p>	<p>Tietää keskihiivan ylittämisen merkityksen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kannalta sekä oman kehon hahmottaminen on hallussa</p> <p>osaako oppilas kertoa mikä sai radasta niin mukavan tehdä?</p> <p>Tietään liikkeen säilyttämisen kannalta olennaiset aistit</p> <p>Keskustellaan pyörimisestä - pystyakseli</p>
--	---	--	---

<p>- mikä perusliike pyöriin vaaka akselin ympärillä</p> <p>Tunnin rakenne: RENTOUTUMINEN</p> <p>Ymmärtää rentoutumisen merkityksen tunnin lopuksi</p> <p>Osa kertoo tunnin rakenteen</p>	<p>Miten voit pyöriä</p> <ul style="list-style-type: none"> - kehon osat - suunnat - tasot - hitaasti/nopeasti - voimakkaasti/kevyesti - välineet <p>Maalaminen: maalataan parin selkään erilaisilla välineillä, jokin kuva</p> <ul style="list-style-type: none"> - leveä pensseli - luonnostellaan kynällä - töpötelään laajoja pintoja - väritetään yksityiskohtia - ry pistetään paperi - silitetään paperi suoraksi <p>Pizzan paistaminen:</p> <p>parin selkään työstetään pizzaa</p> <ul style="list-style-type: none"> -vaivaa taikinaa - puristele ilmat pois -kysy parilta mitä täytettä hän haluaa -> laita täytteet - juusto laittaminen ja sulaminen - pizzan leikkaaminen 	<p>10'</p> <p>Parityöskentely OHJATTU OIVALTAMINEN</p>	<p>- kuperkeikka pyörii vaaka akselin ympärillä</p> <p>tiedostaa rentoutumisen merkityksen tunnin lopuksi</p> <p>Osaako keskustelussa kertoa mitä lasten liikunta tunnin rakenne piti sisällään</p> <p>Loppu fiilistely: kysellään tunteita</p>
---	--	--	---

LOK LIIKUNNAN TUNTISUUNNITELMA

Opetusryhmä: LOK Oppilasmäärä: 23 Tunnin pitkä: Ursula Haapanen
 Pvm: 24.1.2011 Klo 12.30–14.00 Paikka: Varalan Urheiluopisto

TUNNIN AIHE: Ohjaaminen ja opetusjärjestelyt: oppiminen ja havainnointi
 - opetusharjoitukset, ohjeistus

YLEISTAVOITE/PUNAINEN LANKA: Tietää taidon kehittymisen vaiheet ja tuntuunnielma pohjaan tutustumisen

Tehtävien tavoitteet	Oppisisältö ja harjoitteet	Aika	Opetusmenetelmät opetusjärjestelyt	Tavoitteiden arviointi
Kerrata/palauttaa mieleen - keho - aistit - perusliikkeet - liiketekijät	Monipuolinen liikunta lomakkeen täyttämiseen	20'	Pienryhmissä täytetään lomake - pienryhmät jaetaan pelikorttein ryhmiin	osaavatko oppilaat pienryhmissä täyttää lomakkeen
Tietää motoristen taitojen kehittymisen vaiheet - alkeismalli - kehittynyt malli - ihanne malli	Motoristen taitojen havainnointi videoita - oppilaat kertovat miten perusliike muuttuu taidon kehittyessä	20'	Opettajajohtoinen katsotaan video perusliikkeistä ja taidon kehittymisen vaiheista ja keskustellaan niistä	osaavatko oppilaat kertoa kuinka liike muuttuu alkeis-, kehittynyt - ja ihanne malli
Tietää mitä tarkoittaa - motorinen, kognitiivinen ja sosioemotionaalinen tavoite	Täytettyyn tuntuunnielma pohjaan tutustumisen tutustaan tavoitteeseen asetteluun	20'	Opettajajohtoinen katsotaan valmistu tuntuunnielmaa ja keskustellaan tavoitteeseen asettelusta ja tunnin rakenteesta	nouseeko keskustelua tuntuunnielma lomakkeen täyttämisestä
Tietää liikuntatunnin rakenteen	Tutustutaan miten liikuntatunnin rakenne näkyy tuntuunnielmassa Opetusharjoittelun ohjeistus - kerrotaan mistä akl:n oph koostuu - aiheet, parit ja klo aika - opponoinnit	15'	Opettajajohtoinen	Ymmärtävätkö kaikki mistä koostuu käytännön harjoittelu tietää oman - aiheen, parin, pvämäärä - opponointi kerrat
Tietää mistä koostuu oph-harjoittelu - käytännön tunti - opponointi	Tulevaan tapahtumaan liittyvät käytännön asiat	15'	Tarvittaessa käydään läpi tapahtumaan liittyviä asioita	