

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Marika Leppänen
Anne Liinamaa
Outi Mielikäinen
Mia Palonen
Kirsi Rytönen

Kehittämishanke

Ryhmä tukena vai tuhona –

Kokemuksia toisen asteen oppilaitoksen vertaistuesta sekä ryhmädynamiikasta verkossa ja kansainvälisessä ympäristössä

Työn ohjaaja Marjatta Myllylä
Tampere 9/2010

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Leppänen, Marika; Liinamaa Anne; Mielikäinen Outi; Palonen Mia; Rytönen Kirsi.
Ryhmä tukena vai tuhona – Kokemuksia toisen asteen oppilaitoksen vertaistuesta sekä ryhmädynamiikasta verkossa ja kansainvälisessä ympäristössä
56 sivua + 2 liitesivua
Syyskuu 2010
Työn ohjaaja Marjatta Myllylä

TIIVISTELMÄ

Tässä kehittämishankkeessa tarkoituksena oli selvittää hyvän ryhmähengen ja toisten opiskelijoiden vertaistuen vaikutusta opintomenestykseen ja toisaalta huonon ryhmädynamiikan vaikutusta opintojen heikkoon edistymiseen toisen asteen oppilaitoksessa.

Kehittämishankkeen aloittaa teoriakooste ryhmistä, ryhmän dynamiikasta, kehityksestä ja rooleista ryhmän sisällä. Tämän jälkeen pohditaan opettajan merkitystä ryhmän ilmapiirin ja ryhmäytymisen kannalta. Tässä osiossa tuodaan esiin dialogioppimisen merkitys oppimistilanteissa.

Oman osionsa kehittämishankkeeseen tuo ryhmäytyminen ja vertaistuki, joka tapahtuu verkkoympäristössä. Toisen asteen oppilaitoksen opiskelijat vaihtoivat ajatuksia internetin nimettömässä keskusteluryhmässä ja saivat sieltä vertaistukea opiskeluihinsa. Kehittämishankkeen yksi osa keskittyy ryhmädynamiikkaan, jossa ryhmän vuorovaikutus toimii internetin kautta suljetussa ryhmässä.

Viimeisessä osiossa pohditaan ryhmää ja sen vuorovaikutussuhteita Pirkanmaan ammattiopistossa toteutuneen kansainvälisen opintovaihdon pohjalta.

Tämä kehittämishanke osoitti, että ryhmän tuki opintojen etenemisessä on merkittävä. Työmme kolme erilaista tapauskuvausta toimivat esimerkkeinä onnistumisesta.

Asiasanat: ryhmädynamiikka, roolit ryhmässä, vertaistuki, ryhmäytyminen, vuorovaikutus

Sisällysluettelo

1 Johdanto	1
2 Teoriatausta	3
2.1 Ryhmä	3
2.1.1 Ryhmän koko	6
2.1.2 Ryhmädynamiikka ja yhteistoiminnalliset ryhmät	6
2.2 Ryhmän vuorovaikutus ja roolit	8
2.2.1 Vuorovaikutus	8
2.2.2 Roolit	9
2.3 Ryhmän vaiheet ja kehitys	11
3 Opettaja turvallisen ilmapiirin rakentajana	13
3.1 Oppimiseen kannustava ilmapiiri	13
3.3 Ryhmän oppimisen ohjaaminen	16
3.4 Ryhmän oppimisen ohjaaminen verkossa	17
3.4.1 Reflektiivinen ohjaus	18
3.4.2 Toiminnallinen ohjaus	19
4 Tuki verkosta	20
4.1 Nuorten vertaistuki verkossa	20
4.1.1 Internetin keskustelupalstat	20
4.1.2 Keskustelupalstat nuorten vertaistukena	21
4.1.3 IRC-Gallerian toimintaperiaatteet ja käyttö	22
4.1.4 IRC-Gallerian kirjoituksia koulusta ja opiskelusta	23
5 Sosiaalisen verkkosivuston hyödyntäminen työssäoppimispäiväkirjana	27
5.1 Ryhmän vuorovaikutuksen kehittyminen sosiaalisella verkkosivustolla	27
5.2 Sosiaalisen verkkosivuston määrittely	27
5.3 Tutkimuksessa mukana oleva ryhmä	28
5.4 Ryhmän esittely	29
5.4.1 Hiljaiset osajat	29
5.4.2 Kyseenalaistajat	29
5.4.3 Äänekäs johtaja	30
5.4.4 Seuraajat	30
5.4.5 Ryhmän sisäinen vuorovaikutus	31
5.4.6 Ryhmän vuorovaikutus opettajan kanssa	32
5.5 Oppimisympäristön valinta ja alkumäärittelyt	32
5.6 Opiskelijoiden motivointi ryhmään liittymiseen	33
5.7 Opiskelijoiden aktivointi ryhmässä toimimiseen	34
5.7.1 Tekstiviestiärsykkeet	34
5.7.2 Linkkiärsykkeet	35
5.7.3 Henkilökohtaiset keskustelut ja viestit	35
5.7.4 Opettajan kirjoitukset ryhmän sivustolle	36
5.8 Jäsenten toiminta verkkoryhmässä	37
5.8.1 Hiljaiset osajat	37
5.8.2 Kyseenalaistajat	38
5.8.3 Äänekäs johtaja	38
5.8.4 Seuraajat	38
5.8.5 Vuorovaikutuksen kehittyminen ryhmän sisällä	39
5.8.6 Vuorovaikutuksen kehittyminen ryhmän ja opettajan välillä	39
5.9 Kehityskohteet	41

5.9.1 Sosiaalinen media ja nuoren ammatillinen itsetunto	41
5.9.2 Verkkopalvelujen käyttäjäehdot	43
6 Kansainvälisyys ryhmäytymisessä ja oppimisessa; esimerkki case Pirkanmaan ammattiopistosta	44
6.1 Case: oppiminen kansainvälisessä ryhmässä; Bridge Between Global Industries sekä Leonardo da Vinci.....	45
6.2 Kansainvälisen opiskelun ryhmädynamiikka.....	47
6.2.1 Case; oppiminen kansainvälisessä ryhmässä	48
6.2.2 Opiskelijanäkökulma; Lotta Ikonen	50
6.3 Tulokset: edut; pätevyys	50
7 Yhteenveto ja päätelmät.....	53
Lähteet.....	55
Liitteet	57
LIITE 1 Lotta Ikonen kokemuksia vaihto-opiskelusta	
LIITE 2 Posterit: Ryhmä tukena vai tuhona?	

1 Johdanto

Aloittaessaan opiskelun ryhmän jäsenillä on yhteinen tavoite, syy miksi ovat tulleet oppilaitokseen. Oppilaitos tarjoaa opiskelulle puitteet, mutta se miten ryhmä lähtee toimimaan yhdessä luo sen turvallisuuden tunteen, joka mahdollistaa oppimisen. Oppilaitos ei voi tarjota turvallisuuden tunnetta samoin kuin esimerkiksi luokkahuoneen. Yhdellä opiskelijalla voi olla turvallinen tunne ja toisella samassa ryhmässä olevalla turvaton olo. Mistä tämä johtuu?

Opettajan rooli ryhmän vetäjänä on ensiarvoisen tärkeä. Opettaja pyrkii luomaan ryhmäytymistapahtumassa turvallisen ja luottavaisen ilmapiirin sekä edesauttamaan avointa vuorovaikutusta ryhmän jäsenten välillä. Hyvä ryhmähenki takaa oppilaille sekä psyykkisesti että fyysisesti terveen oppimisympäristön. Hyvä ryhmähenki kehittyy, kun ryhmän jäsenet tuntevat toinen toisensa ja luottavat toisiinsa. Luottamus luo myönteisen ilmapiirin, joka rakentaa vuorovaikutusta oppilaiden sekä oppilaiden ja opettajan välillä. Luottamus herättää uskallusta ilmaista itseään avoimesti ja edesauttaa oppimista.

Ryhmäytyminen on jatkuva prosessi, jonka merkitystä ei pidä vähätellä. Jo pelkästään yhteisöllisyys ja ryhmään kuulumisen tunne vahvistavat oppilaan itsetuntoa ja myönteistä kehitystä sekä antavat pohjaa elämää varten. Ryhmäytyminen vaatii opettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja, sosiaalisten tilanteiden hallintaa sekä tilannetajua. Opettajalta vaaditaan jatkuvaa tietoa ryhmän tilasta ja kehitysvaiheista.

Kehittämishankkeemme rajattiin seuraavasti: Mia on koonnut kirjallisuudesta tutkimustietoa koskien ryhmiä, ryhmän dynamiikkaa, kehitystä ja rooleja. Kirsi on lähestynyt asiaa opettajan näkökulmasta: opettaja on avainasemassa turvallisen oppimisympäristön rakentamisessa. Anne on pohtinut nuorten vertaistukea verkossa liittäen osuuteensa teoriataustan. Outi tutki, voiko ryhmän rooleja ja ryhmän jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta sekä vuorovaikutusta opettajan kanssa muuttaa siirtämällä dialogin tavallisesta luokkahuonetilasta verkkoon. Marikan osuudessa pohditaan ryhmää ja sen dynamiikkaa Pirkanmaan ammattiopistossa toteutuneen kansainvälisen casen pohjalta.

Työn tarkoituksena on teorian ja kolmen tapauskuvauksen avulla selvittää ryhmän myötävaikutusta toisen asteen opiskelijoiden opintojen etenemiseen.

2 Teoriatausta

”Elämän hauskoista asioista monet edellyttävät ryhmää”, toteaa Aku Kopakkala (2005) ja saa huomaamaan, että näinhän se juuri taitaa olla. Oppimisessa ja kehittymisessäkin ryhmästä voi olla suuri apu. Mutta yhtä lailla ryhmä voi aiheuttaa ihmiselle kärsimystä ja tuskaa.

2.1 Ryhmä

Ihminen kuuluu jo heti syntymänsä jälkeen johonkin ryhmään. Useimmat syntyvät perheeseen, josta muodostuu se tärkein ryhmä ihmiselle: aluksi oma lapsuuden perhe, myöhemmin mahdollisesti oma aikuisiän perhe. Tuoreessa väitöskirjassaan Kaisa Ketokivi (2010) on tutkinut laadullisesti ihmisten lähisuhteiden kokoonpanoa ja merkitystä. Ketokiven väitöstutkimus osoittaa, että oman elämän merkitys ja keskeiset ratkaisut syntyvät suhteessa toisiin, läheisiin. Ketokivi toteaa, että suomalaisessa kulttuurissa tärkein side yleensä vallitsee omaan aikuisiän perheeseen. Lapsuudenperheen jäsenet tai ystävät voivat toimia tärkeimpinä lähisuhteina, jos aikuisella ei ole omaa ydinperhettä. Ketokiven tutkimus kyseenalaistaa nyky-yhteiskunnassa vallitsevan käsityksen, jonka mukaan ihmiset ovat yksilötoimijoita. Ketokivi toteaa väitöskirjassaan, että menettäessään perustavan suhteen, esimerkiksi puolisonsa, ihmisen kyky osallistua sosiaaliseen elämään romahtaa ja oma elämä pirstoutuu. Lisäksi läheisen ihmisen menettäminen voi hajauttaa läheisverkostoa tai vetää muita läheisiä paikkaamaan tämän toimintaa sosiaalisessa elämässä. Kyse on ihmisten sosiaalisen elämän verkottumisesta ja keskinäisestä riippuvuudesta. Tarvitsemme toisia.

Myös Liukkonen, Kataja ja Jaakkola (2002) ovat sitä mieltä, että sosiaalinen yhteenkuuluvuus voidaan nähdä ihmisen psykologisena perustarpeena. Ihminen tyydyttää yhteenkuuluvuuden tarvettaan toimiessaan aktiivisesti sosiaalisessa ympäristössään. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus liittyy läheisesti sisäiseen motivaatioon, koska tilanteet, jotka tukevat sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta, lisäävät myös sisäistä motivaatiota. Ja toisaalta: tilanteissa, joissa sosiaalinen yhteenkuuluvuuden

tunne puuttuu, vähenee myös sisäinen motivaatio.

Ryhmiä ja ryhmien toimintaa on tutkittu paljon ja pitkään. Esimerkiksi jo 1800-luvun lopussa Max Ringelman huomasi tutkimuksissaan, että ryhmässä oleminen ei välttämättä paranna henkilön yksilöllistä suoritusta. Hän tutki, miten paljon yksilö antoi panostaan köydenvetotehtävässä, jossa ryhmässä oli useampi henkilö vetämässä. Tuloksista kävi ilmi, että yksittäinen voimainponnistelu oli pienempi, kun toimittiin ryhmässä - yksilöt laskivat sen varaan, ettei tarvitse pistää kaikkea peliin, kun muitakin on vetämässä samaan suuntaan. Tätä kutsutaan Ringelmanin efektiksi. Ryhmätyössä onkin tavallista, että jos ryhmän jäsen kokee, ettei hänen panoksensa lopputuloksessa ole merkittävä tai erikseen palkittava, hän panostaa työhön vähemmän, eli kulkee ns. "vapaamatkustajana" ryhmässä. (Saloviita 2006)

Triplett tutki pyöräilijöitä ja sai köydenvetoesimerkistä poikkeavia, päinvastaisia tuloksia. Pyöräilijöiden tulokset paranivat, kun he pyöräilivät ryhmässä sen sijaan, että olisivat polkeneet yksin. Toki jokainen polki omaa pyöräänsä, eikä yhdessä yhtä pyörää, joten köydenvetotehtävään verrattuna tilanne onkin erilainen. Hyödyn ryhmästä saa jokainen yksilö omaan suoritukseensa ja lopputulokseensa, ei vain ryhmä. (Kopakkala, 2005)

Kopakkala luettelee teoksessaan ryhmää määritteleviä tunnusmerkkejä seuraavasti: ryhmän koko, tarkoitus, rajat, säännöt, vuorovaikutus, työnjako, roolit ja johtajuus. Ihmisjoukko muuttuu joukosta ryhmäksi, kun jäsenillä on jonkinlainen yhteinen tavoite, keskinäistä vuorovaikutusta ja tietoa siitä, ketä ryhmään kuuluu. (Kopakkala, 36, 2005)

Wilfred Bion on psykoanalyttikko, joka kehitti teorioita ryhmähoidon tueksi. Muun muassa Kopakkala (2005) viittaa Bioniin kertoessaan erilaisista ryhmistä tai oikeastaan ryhmän perusolettamuksista. Bion oli sitä mieltä, että ensimmäinen perusolettamus ryhmään liittyen oli riippuvuusryhmä, jossa kaikki hyvä tulee ryhmän ohjaajalta. Ohjaaja antaa apua ja tukea, ja itse asiassa ryhmä on olemassakin vain ohjaajan vuoksi.

"Yhteinen jaettu avuttomuus ja riittämättömyys lisäävät toisaalta yhteenkuuluvuudentunnetta", viittaa Kopakkala (46, 2005) Bionin teoriaan. Jään miettimään, onko monikin netissä toimivista, tietyn henkilön ympärille kokoontuneista

ryhmistä, juuri tällaisia? Esimerkkinä tulee mieleen Jutta Gustavsbergin Gojuttago-blogi, jossa päähenkilö itse jakaa kiinteytys-/kehonrakennus-/fitness-/ravinto-ohjeitaan "mattimeikäisille" asiantuntijan tavoin. Kyseistä ryhmää ei olisi ilman Juttua, ja osallistujat luottavat hänen sanaansa ja neuvoihinsa.

Toisena ryhmänä Bion (Kopakkalan viittaus, 2005) mainitsee taistelu- ja pakoryhmän. Tunnelma on kuin vihollinen vaanis ryhmää. Taisteluasenteen vuoksi saatetaan käyttäytyä aggressiivisesti tai hyökkäävästi. Usein nähdään syy ongelmaan mieluummin ryhmän ulko- kuin sisäpuolella. Myös ohjaajalta toivotaan käyttäytymistä ja viestintää, joka viittaa ulkopuoliseen syylliseen. Jos näin ei tapahdu, sivuutetaan ohjaaja. Itse mietin, olisiko tämä tyypillinen "savustustilanne" esimerkiksi politiikassa, kun ryhmä ei enää seiso johtajansa takana?

Parinmuodostusryhmässä oletus on, että jotakin hyvää on tapahtumassa ja tunnelma on toiveikas. Katse on tulevaisuuteen, ei niinkään tähän hetkeen. Ryhmässä kiinnostus ja toivo kohdistuvat usein kahteen ihmiseen, pariin, joka luo ryhmälle toivoa. Yhtenäisyysryhmässä ryhmä kokee pystyvänsä mihin vaan ja ottaa täten itselleen kohtuuttomia tavoitteita. Masennus iskee, kun tavoitteita ei saavutetakaan. (Kopakkala, 2005)

Koppinen & Pollari (32, 1993) määrittelevät toimivan pienryhmän seuraavasti: siinä tulee jäsenen olla henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa ryhmän muihin jäseniin, sitouduttava yhteisiin arvoihin ja tavoitteisiin ja oltava valmis omalta osaltaan yhteistoimintaan. Työelämän ryhmistä puhuttaessa käytetään sen sijaan usein termiä "tiimi". Kopakkalan (39, 2005) mukaan tiimi-innostus pyyhkäisi ylitsemme 1990-luvun alussa ja sen seurauksena monet meistä kuuluvat yhteen tai jopa useampaan tiimiin. Tiimissä sitoudutaan omaehtoisesti yhteiseen tavoitteeseen, mikä erottaa tiimin ryhmästä. Kopakkala (2005) esittää, että tiimissä sitoutumisen aste on korkeampi kuin ryhmässä. Ja kun tiimissä ilmenee aitoa sitoutumista toimintaan, on kaikkien osallistuminen itsestänselvyys (Liukkonen, Jaakkola, Suvanto, 2002).

2.1.1 Ryhmän koko

Mikä on ryhmälle paras koko? Onko parhaiten toimivassa ryhmässä vain kaksi henkilöä, vai onko toiminta tehokkaampaa, jos ryhmän koko on suurempi?

Jos ryhmässä on kaksi henkilöä, vuorovaikutussuhteiden määrä on kaksi. Kolmen hengen ryhmässä mahdollisia vuorovaikutuksia on jo kuusi ja neljän hengen ryhmässä 12. Samalla laskukaavalla esimerkiksi kuuden hengen ryhmässä mahdollisia vuorovaikutuksia on jo 30. Suurissa ryhmissä voi olla ongelmallista se, että mahdollisia vuorovaikutuksia on niin paljon. Tilannetta voidaan helpottaa siten, että ryhmälle valitaan puheenjohtaja ja siten vuorovaikutussuhteet saavat hierarkkisen järjestyksen.

Oppilaat, joilla ei vielä ole niitä sosiaalisia taitoja tai kokemusta jota suuremmassa ryhmässä tarvitaan, kannattaakin aluksi sijoittaa parityöskentelyyn harjoittelemaan pienryhmätyöskentelyä. Pienryhmissä on myös se etu, että prosentuaalisesti aktiivisena puhujana voi olla suurempi määrä (50%) kuin isommassa ryhmässä (esim. 6 hengen ryhmässä vain 17%). Suuremman ryhmän etuna taas on, että käytössä on enemmän voimavaroja ja näkemyksiä kuin parityöskentelyssä tai pienessä ryhmässä.

Mitä pienempi on ryhmän koko, sitä vaikeampi on ryhmän jäsenen olla vapaamatkustaja. Jos aikaa on vain vähän käytettävissä, kannattaa valita pienempi ryhmäkoko. Tilapäisryhmissä kannattaa suosia parityöskentelyä, mutta esimerkiksi kotiryhmätyöskentelyssä järkevä ryhmäkoko on neljästä viiteen henkeä. (Saloviita, 32, 2006)

2.1.2 Ryhmädynamiikka ja yhteistoiminnalliset ryhmät

Kopakkala määrittelee ryhmädynamiikan näin:

”... tarkoitetaan ryhmän sisäisiä voimia, jotka saattavat olla kokijan kannalta hyvin merkittäviä. Usein puhutaan myös ryhmäilmiöstä. Käsitteillä ryhmädynamiikka ja ryhmäilmiö viitataan siihen, että ryhmä toimii tavalla, jota ei voisi suoraan päätellä sen yksittäisten jäsenten käytöksestä. Ryhmädynamiikka syntyy jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta ja kommunikaatiosta.” (37, 2005)

Ryhmän kehitykseen liittyen Kopakkala toteaa ryhmädynamiikasta, että ryhmässä jäsenet liittyvät toisiinsa emotionaalisesti sen mukaisesti, miten turvalliseksi he olonsa ryhmässä kulloinkin tuntevat.

Saloviita (2006) mainitsee yhteistoiminnallisen oppimisen ensimmäiseksi tuntomerkitse osallistujien suoran, kasvotusten tapahtuvan vuorovaikutuksen. Tämä on harvoin toteutunut perinteisessä luokkaopetuksessa, jossa puheenvuoro annetaan yhdelle oppilaalle kerrallaan. On tehty monta tutkimusta, joista selviää, että opettajan osuus luokassa käydystä puheesta on 60-80%. (Saloviita, 45, 2006)

Koppinen ja Pollari (1993) pohtivat teoksessaan ”Yhteistoiminnallinen oppiminen – Tie tuloksiin” miten ryhmät voivat parhaalla mahdollisella tavalla edistävät oppimista. Teoksessa esitetään, että yhteistoiminnallisia ryhmiä on kahta eri tyyppiä: kotiryhmät ja asiantuntijaryhmät. Näistä kotiryhmät ovat yhteistoiminnallisen oppimisen perusyksikkö, jossa tarkoin suunnitellusti ja ohjatusti työskennellään ennalta määritellyn ajanjakson loppuun asti. Tästä poiketen asiantuntijaryhmät ovat tilapäisryhmiä, joissa keskitytään vain tietyn osan hallintaan kokonaisuudesta (Koppinen & Pollari, 66, 1993) Saloviita viittaa teoksessaan tutkimukseen, jonka mukaan jo päiväkotikäisillä lapsilla käsitteiden oppimiseen vaikuttaa ryhmän tehokkuus (Saloviita, 117, 2006). Alempien luokkien luokanopettaja Arja Järvinen taas kertoo, että hän käyttää luokassa kahta roolia: pöytäjärjestäjä ja tarkistaja. Ensimmäinen tuo ja vie tarvittavat välineet ja ottaa myös vastuun ryhmän ohjaamisesta. Jälkimmäinen taas vastaa siitä, että kaikki ovat ymmärtäneet, mitä opettaja on kertonut tehtävästä ja merkinneet mitä tulee läksyksi. Näin yhteistoiminnallista oppimista voidaan harjoitella roolien avulla jo alakoulussa. (Järvinen, 2002)

Koppinen & Pollari toteavat, että ryhmätyö tavallaan on jatkuvaa päätöksentekoa, vaikei se välttämättä koko aikaa olekaan tietoista. Monet asiat voivat vaikuttaa päätöksentekoon, ja tiedostamatta tapahtuu myös päätöksentekoa. Esimerkiksi ryhmän huonosti sujuva viestintä tai ilmapiirin kireys voivat olla tällaisia seikkoja. (Korppinen & Pollari, 43). Automaattisesti ei siis ryhmässä tehtävä työ tai oppiminen ole tehokasta tai tehokkaampaa kuin yksilötyö. Jotta tehokkuutta ilmenisi yhteistoiminnallisessa oppimisessa, tulisi ryhmän olla tarpeeksi kiinteä, ryhmänormien tulisi suosia

tuottavuutta ja kaikkien ryhmän jäsenten sitoutua yhteisiin tavoitteisiin. (Saloviita, 2006)

2.2 Ryhmän vuorovaikutus ja roolit

2.2.1 Vuorovaikutus

Ryhmää ei ole, jos ei ryhmässä ole vuorovaikutusta. Tutkimalla ja tarkastelemalla ryhmän vuorovaikutusta ja sen toimivuutta, voidaan analysoida ryhmää tarkemminkin. Miten ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään?

Ryhmäviestintätilanteissa ryhmälle kehittyy oma kieli, mahdollisesti uusia merkityksiä ja yhteisesti sovittuja määritelmiä. Ulkopuolinen voi kokea jo olemassa olevaan ryhmään sijoittumisen hankalaksi juuri tällaisten aiemmin muodostuneiden "omien merkitysten" vuoksi. (Jyväskylän yliopisto, 2002) Ryhmän muotoutumisvaiheessa vuorovaikutus on vielä paljolti ohjaajan/ ryhmän vetäjän harteilla, kuten myöhemmin tulee ilmi liittyen ryhmän kehitysvaiheisiin. (Rasila & Pitkonen, 13, 2009)

Ryhmän vuorovaikutus- ja viestintätilanteissa toimivat samat säännöt ja lainalaisuudet kuin kahden ihmisen välisessä viestinnässä. Käytössä on sekä sanallinen että nonverbaalinen, eli sanaton, viestintä, joista sanaton viestintä useimpien tutkimusten mukaan muodostaa suurimman osan viestintätilanteesta, jopa 80%. Sanattomaan, ei-kielelliseen viestintään lasketaan kuuluvaksi mm. suhtautuminen ajankäyttöön, koskettaminen, eleet ja ilmeet, katset ja katsekontakti. (Salo-Lee, 1996)

Nonverbaaliset viestit ovat tärkeitä ja niillä on ryhmässä monia tehtäviä. Ne säätelevät ryhmän vuorovaikutusta, kuten puheenvuorojen vaihtoja ja palautteen antoa. Nonverbaalinen viestintä kertoo usein tunteista, myös niistä, joita ei äänen haluta sanoa. Esimerkiksi pettymys, halveksunta tai loukkaantuminen voi näkyä ilmeestä ja eleistä, vaikka henkilö sanallisesti näitä ryhmässä ilmaisemaan.

Mitä enemmän ryhmässä on jäseniä, sitä suurempi määrä nonverbaalista viestintää ryhmään mahtuu. Ryhmän jäsenet, jotka eivät ole sanallisesti aktiivisia, ovat kuitenkin

mukana vuorovaikutustilanteessa sanattomasti. Myös se, että ei osallistu keskusteluun tai katso ketään silmiin, viestii jotain muille ryhmän jäsenille. Nonverbaalinen viestintä on usein monimerkityksellistä, joten se saatetaan tulkita eri tavoin kuin puhuja on tarkoittanut. (www.jyu.fi)

Mielenkiintoista olisi tutkia, miten nonverbaalinen viestintä toimii sähköisen median viestintätilanteissa, jolloin ryhmän jäsenet eivät ole kasvojen läsnä.

Ryhmän tapaa olla vuorovaikutuksessa, kommunikoida, tulee hyvin esille esimerkiksi erilaisissa toiminnallisissa harjoituksissa. Voidaan seurata, miten ryhmän jäsenet jakavat omia oppimiskokemuksiaan muille, miten he kuuntelevat muita ja miten tietoa välitetään eteenpäin. Voidaan analysoida, oppiiko ryhmä virheistään, kuinka paljon uusia ratkaisuvaihtoehtoja löydetään jne. Ryhmän ongelmanratkaisukykyä voidaan seurata sen jäsenten ottamien roolien kautta. Toiminnallisia menetelmiä oppimiseen ja yhdessä toimimiseen esimerkiksi työyhteisössä on kehitelty runsaasti viime vuosien aikana. (Liukkonen, Jaakkola, Suvanto. 2002)

2.2.2 Roolit

"Ryhmässä yksilöiden roolit ovat yhdistelmiä sosiaalisesta ja persoonallisesta roolitasosta" (Kopakkala,108,2005)

Tavattessamme uusia ihmisiä meillä on harvoin varma olo. Tämä johtuu siitä, ettemme vielä tiedä rooliamme kyseisessä ryhmässä. Tietyissä ryhmässä henkilö saattaa toimia yhdessä roolissa, toisessa ryhmässä täysin erilaisessa roolissa. Perheensä parissa isä saattaa olla turvallisuuden luoja ja työpaikallaan strategioita kehittävä analyttikko, mutta vapaa-ajallaan jalkapalloharjoituksissaan nopea ratkaisuntekijä.

Belbinin (1994) kuuluisan työrooliteorian mukaan tiimiroolit ovat keksijä, tiedustelija, kokooja, takoja, arvioija, diplomaatti, tekijä, viimeistelija ja asiantuntija.

Keksijä on luova, mielikuvituksellinen ja nerokas. Vaikeatkin asiat löytävät ratkaisun, mutta keksijä saattaa unohtaa tosiseikat tai olla hyvin epäkäyttännöllinen. Tiedustelija

etsii uutta, innostuu ja on utelias. Hän tulee toimeen erilaisten ihmisten kanssa, mutta saattaa olla ailahtelevainen ja hänen mielenkiintonsa saattaa herpaantua.

Kokooja on tavoitteellinen, ennakkoluuloton, itsevarma ja rauhallinen. Hän valvoo ryhmän resursseja, etsii jäsenten vahvuuksia ja jakaa tehtäviä. Voi kuitenkin olla, ettei hän itse halua tehdä mitään. Takoja taas raivaa esteitä ollessaan energinen ja innostava, voimakastahtoinen ja dynaaminen ryhmän jäsen. Kielteisinä puolina takojalla saattaa ilmetä kärsimättömyyttä ja kireyttä.

Arvioija analysoi, on objektiivinen ja kriittinen. Innostumaan häntä ei helposti saa, mutta suunnitelmat hän arvioi tarkkaan. Arvioija saattaa myös olla ylikriittinen ja liiankin varovainen. Diplomaatti on nimensä mukaisesti joukon sovittelija. Hän joustaa ja kannustaa, luo miellyttävää ilmapiiriä ympärilleen. Päättäjänä diplomaatti saattaa kuitenkin epäonnistua.

Tekijä on ryhmässä käytännön toteuttaja ja toiminnan organisoija. Ahkeruus ja vastuuntunto ovat tekijälle tyypillisiä piirteitä. Uusien ratkaisujen sijaan hän tosin saattaa kannattaa perinteisiä toimintamalleja.

Viimeistelijä on ryhmässä sitkeä ja huolellinen varmistaessaan kaikki yksityiskohdat. Hyvä paineensietokyky on viimeistelijän vahvuuksia, mutta kielteisenä puolena voi ilmetä liiallista täydellisyydentavoittelua.

Asiantuntija on nimensä mukaisesti tietyn asian asiantuntija, mutta saattaa samalla nähdä asiat kapeasta näkökulmasta ja juuttua teknisiin yksityiskohtiin. Asiantuntijalle saattaa olla haastavaa kuunnella muiden alojen asiantuntijoita.

Belbinin mielestä tiimin jäsen toteuttaa näistä yhtä tai kahta eri roolia. Rooli määräytyy sekä henkilön omien tarpeiden ja persoonan mukaan että ryhmän tarpeiden mukaan. Paras tilanne olisi, jos jokaisesta yhdessä toimivasta ryhmästä löytyisi kaikkia edellä mainittuja rooleja. Ihminen ei kuitenkaan voi muuttua niin paljoa, että toteuttaisi täysin itselleen vierasta roolia ryhmätoiminnassa vain siksi, että ryhmästä kyseisen roolin edustaja uupuu. Tiimirooliajatuksen perustana kuitenkin on, että hyvin toimiakseen

ryhmä tarvitsee eri roolien edustajia. (Kopakkala, 2005)

Yhteistoiminnalliset roolit Koppisen ja Pollarin mukaan (73,1993) ovat seuraavan kaltaisia: järjestelijä/ lukija toimii työn johtajana sekä aikataulullisesti että organisoiden työtä. Tarkistajan rooliin kuuluu varmistaa, että asia on ymmärretty. Kirjuri luonnollisesti kirjaa päätökset ja vastaukset, kun taas rohkaisija pitää huolen, että kaikki osallistuvat ja kannustaa mukaan toimintaan. Tarkkailija antaa palautetta ja pitää huolen mm. oikeudenmukaisuuden toteutumisesta.

Tiimirooleihin kuuluu niin vahvuuksia kuin ei-toivottuja piirteitä. Tietyt rooleihin kuuluvat piirteet kehittävät ja kannattelevat ryhmää ja sen toimintaa, toiset ovat ryhmän toiminnan kannalta haitallisia tai häiritseviä. Viimeksi mainittuja kutsutaan sallituiksi ja kielletyiksi heikkouksiksi, riippuen siitä, miten paljon ne vaikuttavat vahingollisesti ryhmän toimintaan. (Rasila & Pitkonen, 40, 2009).

Rooleihin liittyen ihmisten tulee tunnistaa oma rooli ja myös opetella sitä, että se muodostuu omaksi. Kopakkala toteaa myös, että roolit vähentävät ahdistusta ja säästävät energiaa. (Kopakkala, 56, 2005)

2.3 Ryhmän vaiheet ja kehitys

Teorioita tai malleja ryhmän vaiheista on paljon. Yli sadassa kehitetyssä mallissa näyttäisi kuitenkin olevan perustana Bruce Tuckmanin vuonna 1965 julkaisema malli, joka on helposti ymmärrettävissä. Bruce Tuckmanin mukaan ryhmän elinkaaren viisi vaihetta ovat: muotoutumisvaihe (forming), kuohuntavaihe (storming), me-vaihe (norming), tiimivaihe (performing) ja lopettamisvaihe (adjourning). (Kopakkala, 51, 2005)

Muotoutumisvaiheessa ohjaajalla on keskeinen merkitys ryhmässä, koska viestintä ryhmässä kulkee pitkälti hänen kauttaan. Jäsenet käyttäytyvät varovaisesti ja muodollisesti toisiaan kohtaan, etsitään omaa paikkaa ja omaa roolia ryhmässä. Ilmapiiri on tässä vaiheessa usein myönteinen ja ryhmä tuntuu turvalliselta. Selkeää kuvaa ryhmän tavoitteista tai toimintatavoista ei vielä ole. (Rasila & Pitkonen, 13, 2009) Kuohunta- tai konfliktivaiheessa aletaan etsiä omaa paikkaa ja halutaan erottautua

ryhmässä. Tavallisia tunteita konfliktien ilmaantuessa ovat esimerkiksi tyytymättömyys ja pettymys. Energiaa menee keskinäisten suhteiden selvittelyyn eikä työn tekeminen etene toivotulla tavalla. Me-vaiheessa tai sopimisvaiheessa jäsenet alkavat hyväksyä toistensa roolit ja paikat ryhmässä, jolloin syntyy yhteenkuuluvuuden tunne ja keskinäinen erilaisuus hyväksytään. Tiimivaiheessa ryhmä toimii hyvin, se on tuottava, tehokas ja luova. (Kopakkala, 2005)

Viimeisen vaiheen, eli lopettamisvaiheen Tuckman lisäsi yhdessä M.A.Jensenin kanssa vuonna 1977, koska häntä kritisoitiin siitä, että mallissa ei mainita mitään ryhmän lopettamisesta. Lopettamisvaiheessa ryhmä ei ole enää suorituskeskeinen vaan ryhmä hyvästelee toisensa ja tunteet vaihtelevat helpotuksesta masennukseen. (Kopakkala, 51, 2005)

Näin sujuvasti ja selkeästi ei ryhmän kehitys aina suju. Vaiheet voivat olla päällekkäisiä tai voi tapahtua taantumista edelliseen vaiheeseen. (Koppinen & Pollari, 35, 1993)

Kopakkala pohtii (57, 2005) ryhmän toiminnan kokonaisuutta monesta eri näkökulmasta. Hän toteaa muun muassa, että yksilöllä on haastetta ryhmään liittyessään, ja siihen kuuluessaan miettiä, miten hän kelpaa ryhmään ja myös kelpaako ryhmä hänelle. Myöhemmin, ryhmän vaiheiden edetessä, seuraa kysymyksiä arvostuksesta, sitoutumisesta ja kehittymisestä. Myös Kopakkala esittää, että ryhmän johtajan rooli vaihtelee ryhmän kehitysvaiheiden mukaan, kuten myös vuorovaikutus ryhmässä. Myös ei-julkilausutut normit voivat vaikeuttaa uuden ihmisen ryhmään liittymistä. Normit voivat ryhmässä olla tietoisia ja julkilausuttuja, kenties jopa kirjattuja, mutta ne voivat olla myös alitajuisia ja tiedostamattomia normeja. Yhtä kaikki, normit ohjaavat ja säätelevät ryhmän toimintaa. Normit ilmaisevat, mitä ryhmästä on soveliasta tehdä, tai mistä asiasta ryhmässä on sopivaa puhua. Ryhmään tulevalle uudelle jäsenelle voi siis olla vaikeaa lukea tilanteita, joissa ei-julkilausutut normit määrittelevät toiminnan. (Koppinen & Pollari, 43) Satunnaisissa ryhmissä - esimerkiksi bussipysäkillä, ravintolassa tai konsertissa - ei selkeitä sovittuja tapoja ja normeja ole, joten korostuu tarve toimia yleisesti hyväksyttävällä tavalla. (Kopakkala, 33, 2005)

3 Opettaja turvallisen ilmapiirin rakentajana

Opettaminen tunnetyönä on toisen kohtaamista ja kuuntelemista, joka vaatii kykyä tuntea empatiaa, kunnioitusta, luottamusta ja rakkautta. Opettajan tulisi uskaltaa astua ulos neutraalin asiantuntijan roolistaan. Uuden oppiminen houkuttelee ja innostaa mutta saattaa myös pelottaa ja ahdistaa. Parhaimmillaan oppiminen aktivoi myönteisiä tunteita, kuten iloa, innostusta, hyväksymistä ja arvostusta. Pahimmillaan oppimistilanne aiheuttaa epämiellyttäviä tunteita, kuten ahdistusta, pelkoa, häpeää ja huolestuneisuutta. Ryhmätyöskentelyyn saattaa liittyä myös kateuden ja kilpailun tunteita. Aikaisemmat oppimiskokemukset suuntaavat kunkin opiskelijan havaintoja ja tulkintoja uudessa oppimistilanteessa. Vuorikoski (2007) toteaa, että tunteeton ja steriili asennoituminen opetuksessa johtaa välinpitämättömyyteen ja tylsämielisyyteen. Mitä intohimoisemmin olemme kiinnostuneita asioista, sitä syvemmälle ja perusteellisemmin niihin paneudumme. Tunteet mahdollistavat kokeilevan ja mielikuvituksellisen ajattelun. Etäinen ja tiedollinen opetustyyli tuottaa sopeutuvia ja tehokkaita suorittajia, mutta uusiin ja omaperäisiin ideoihin se ei inspiroi. (Vuorikoski 2007.)

Opettajalla on siis merkittävä vaikutus rohkaisevan, turvallisen ilmapiirin rakentajana. Lähtökohtana tulisi olla toinen toistensa arvostaminen. Kiinalaisen sananlaskun mukaan; *"Mene ihmisten luo, elä heidän kanssaan, opi heiltä, rakasta heitä. Ala siitä mitä he osaavat, rakenna sille, mitä heillä on"*.

3.1 Oppimiseen kannustava ilmapiiri

Oppimistilanteeseen tulisi luoda mahdollisimman kannustava ja onnistumista tukeva ilmapiiri, sillä myönteiset tunteet lisäävät oppimiseen käytettävää energiaa, kielteiset tunteet puolestaan vähentävät sitä. Opiskelijan tulee voida luottaa siihen, että opettaja ja muut oppilaat tahtovat hänelle hyvää. Tämä on edellytys sille, että hän uskaltaa heittäytyä yhteiseen työskentelyyn ja vuorovaikutukseen. Hyvässä oppimisympäristössä erilaiset tunteet sallitaan. (Repo-Kaarento 2007, 52-57.) Vuorikoski painottaa vastavuoroista opetustapaa, joka innoittaisi niin opettajia kuin oppilaitakin aktiiviseen ja omakohtaiseen ajatteluun. Opettamiseen ja oppimiseen pitäisi kuulua ilo ja yhteisöllisyys. Tavoitteena tulisi olla tasa-arvoinen oppimisyhteisö. Näin pyritään

edistämään osallistumista ja yhteistoimintaa, jossa jokaisen panos on tärkeä. Haasteena on luoda oppimisilmapiiri, jossa kaikki kunnioittaisivat toisiaan ja voisivat turvallisesti ilmaista käsityksiään. (Vuorikoski 2007.) Opiskeluilmapiiriin vaikuttaa merkittävästi opiskelijoiden kokemus siitä, missä määrin opettaja sallii heidän olla eri mieltä ja missä määrin he voivat esittää keskeneräisiä ajatuksiaan ja kysymyksiä. Merkitsevää on myös se onko opettaja itse valmis ottamaan palautetta ja mahdollisesti kehittämään omaa toimintaansa. (Pruuki 2008, 49.)

Myönteinen ja turvallinen opiskeluilmapiiri perustuu opiskelijan kunnioittamiseen. Myönteisen ilmapiirin rakentuminen alkaa toisiinsa tutustumisella, opettaja opiskelijoihin ja opiskelijat toisiinsa. Yhteisesti sovitut toimintatavat ja aikataulut luovat turvallisuutta. Ilmapiiriin vaikuttaa huomattavasti se keskustellaanko tavoitteista, työtavoista ja arvioinneista yhdessä vai ilmoittaako opettaja ne yksipuolisesti. Erityisen tärkeä myönteiseen ilmapiiriin vaikuttava tekijä on opettajan läsnäolon laatu.

Opettajasta näkyy jos hän uppoutuu omiin ajatuksiinsa tai hoitaa välillä omia asioitaan vaikkapa tekstiviestein. (Pruuki 2008, 50.) Pohtiessani itselleni tärkeitä opettajia elämäni varrella, mieleeni nousee näkemys kyseisistä opettajista inhimillisinä, myönteisinä ja läsnäolevina. Voin hyvin allekirjoittaa Vuorikosken ajatukset kohtaavasta ja kuuntelevasta opettajasta rakentavan ilmapiirin mahdollistajana.

3.2 Oppimista edistävä vuorovaikutus

Oppiminen ryhmässä edellyttää ryhmän jäsen välistä vuorovaikutusta. Keskustelun dialogista luonnetta tulee painottaa, koska se edesauttaa yhdessä oppimista. (Repo-Kaarento 2007, 111.) Dialogi tarkoittaa ihmisten tasavertaiseen osallistumiseen perustuvaa yhdessä ajattelemista ja perehtymistä johonkin asiaan tai toimintaan. Yhdessä ajattelemisen tarkoittaa tiedon työstämistä ja sen liittämistä toimintaan yhdessä. Kun tietoa työstetään yhdessä opettajan ja oppilaan roolien rajat lähenevät. Kaikkien osallistujien panos uuden tiedon luomiseen on yhtä tärkeää. (Aarnio & Enqvist 2001, 14-17.)

"Dialogi on kahden tai useamman keskustelijan välistä kommunikaatiota, joka on aktiivista, sitoutunutta, vastavuoroista, kunnioittavaa, avointa ja vilpittöntä. Dialogissa ihmiset keskustelevat ilman etukäteisolettamuksia, asettavat ajattelunsa alttiiksi kysymyksille ja ovat vailla valtapyrkimyksiä. Dialogissa ei ole voittajia tai häviäjiä. Se perustuu vilpittömään haluun ymmärtää itseään ja omaa toimintaansa realistisesti ja haluun ymmärtää muita ja oppia heiltä." (Aarnio & Enqvist 2001, 26.)

Dialogioppimisessa tavoite on oppia omasta ja toisten ajattelusta. Opiskelijoiden tulee suhtautua avoimesti ja rakentavasti ryhmässä esitettyihin ajatuksiin. Dialogi ei synny itsestään. Dialoginen puhetapa on opeteltava. Dialogin syntymistä auttavat aktiivinen kuuntelu, kunnioittaminen, odottaminen ja suoraan puhuminen. Aktiivinen kuunteleminen vaatii hyvää keskittymistä. Kuuntelijan on välillä hyvä tarkistaa kuulemansa kysymyksiin. Toisen kunnioittaminen on kuuntelemista ja toisen kohtaamista. Odottaminen tarkoittaa toisen esittämien viestien ja reaktioiden tarkkailua. Asioissa voidaan viipyä ja niitä voidaan rauhassa tutkia. Suora puhuminen tarkoittaa puhumista omista lähtökohdista käsin. (Repo-Kaarento 2007, 110-112.)

Aktiivinen kuuntelu on yksi opettajan perustaito. Aktiivisen kuuntelun tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään mitä puhuja sanoo ja mitä hän tarkoittaa. Se edellyttää tilanteeseen keskittymistä, huomioin kohdistamista, asiakokonaisuuden muistissa säilyttämistä, tulkintaa ja halua ymmärtää toisen ihmisen näkökulma. Sanattomien viestien havainnointi ja ymmärtäminen on myös keskeistä. Aktiivinen kuuntelija ei kritisoi vaan rohkaisee puhumiseen ja arvostaa puhujan näkemyksiä. Aktiivinen kuuntelu kannustaa opiskelijoita jakamaan ajatuksiaan. (Pruuki 2008, 47-48.) Mielestäni aktiivisen kuuntelun ja dialogin esteenä on liian usein kiire. Kiire välittyy toinen toisillemme sanoissa ja teoissa. Opettaja saattaa todeta, että sivuutetaan tämä aihealue nopeasti, niin pääsemme sitten eteenpäin. Lausahdus kertoo opiskelijoille, että nyt on kiire ja käsiteltävä aihealue ei ehkä ole edes erityisen tärkeä. Hedelmällinen keskustelu ei pääse syntymään. Opettaja saattaa myös vilkuilla kelloa, mikä antaa opiskelijoille viestin kiireestä. Usein tuntuu siltä, että elämme koko ajan tulevaisuudessa, pysähtymättä tähän hetkeen. Tulevaisuuden prosessointi saattaa antaa sisäisesti tehokkuuden tunteen mutta samalla menetämme jotain arvokasta nykyhetkestä. Läsnaolemisen taidon voi kaikki opetella.

3.3 Ryhmän oppimisen ohjaaminen

Ryhmän oppimisen ohjaaminen edellyttää tietoa ryhmän toiminnasta sekä taitoa ohjata tavoitteellisesti ryhmää ja sen jäseniä oppimaan. Ryhmän oppimisen ohjaamisessa tärkeiksi käsitteiksi nousevat ryhmän jäsenten roolit ja sosiaaliset asemat, ryhmäprosessin vaiheet, tavoitteiden, johtajuuden ja toimintarakenteiden merkitys, ryhmän jäsenten välinen viestintä sekä ryhmän normit. Lisäksi ryhmän toiminnan tietämykseen kuuluu taito ymmärtää ryhmä osana laajempaa organisaatiota. Opettajan tulee hallita erilaisia työtapoja, joilla ohjata ryhmää tai useita ryhmiä samanaikaisesti. Teoreettisen tiedon lisäksi kokemuksellisella tiedolla on tärkeä merkitys ryhmän ohjaamisessa. Jokainen ryhmä on erilainen ja kokemus erilaisista ryhmistä kerryttää kokemusta ryhmän toimintaan vaikuttavista lainalaisuuksista. Ryhmän ohjaamisessa tavoitellaan sitä, että ryhmä edistäisi ryhmäläisten oppimista niin hyvin kuin mahdollista. (Repo-Kaarento 2007, 126-127.)

Me-henki edistää oppimista ryhmässä. Ryhmän toiminnalle on merkityksellistä se miten opettaja organisoii ryhmän ja oppimistehtävät. Uuden ryhmän aloittaessa opettajan on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että ryhmällä on riittävästi aikaa tutustua toisiinsa. Opettajan on hyvä kiinnittää myös ryhmän huomiota ryhmähengen merkitykseen. Yhdessä sovitut toimintatavat ja säännöllinen arviointi tukevat kunkin opiskelijan oppimisprosessia ja tekevät toiminnasta näkyvää. Joskus ryhmän roolit jähmettyvät, ja tarvitaan opettajan väliintuloa. Näissä tilanteissa voidaan miettiä ryhmän uudelleenjakoa tai uusia ryhmälle annettavia tehtäviä. Ryhmässä voi esiintyä myös kilpailua ja kateutta, jotka kuluttavat ryhmäläisten keskinäistä luottamusta. Tällöin opettajan tehtävä on antaa ryhmälle tehtäviä, joista kukaan ei selviä yksin. Tehtävät mahdollistavat jokaisen ryhmäläisen vahvuuksien käyttöönoton. (Repo-Kaarento 2007, 61-62.) Palautteen antaminen ryhmälle on opettajan tärkeä tehtävä. Palaute ohjaa pois vääriltä puolilta ja mahdollistaa työnjaon. Opettajan tulee huolehtia myös riittävien resurssien hankkimisesta. Jos resursseja ei ole riittävästi ryhmä hajoaa. Resurssit tarjoavat myös valtaa. Vastuun ja vallan rajat tulisi määritellä selkeästi ja siten, että kaikki ryhmäläiset ovat tietoisia niistä. Opettajan tavoitteellinen ryhmän ohjaaminen tarkoittaa myös sitä, että hän välittää riittävää tietoa ryhmän sisäisestä tilanteesta ja ulkoisista olosuhteista. (Kopakkala 205, 89)

Opettaja tukee ja ohjaa ryhmää kokonaisuutena. Ryhmän ohjaaminen on vuorovaikutteinen prosessi jossa korostuu kyselevä, keskusteleva ja valmentava työtapana. Opettaja pyrkii auttamaan ryhmää mahdollisimman hyviin päätöksiin tukemalla ryhmän jäsenten keskinäistä yhteistoimintaa ja oppimista. Huomio kiinnittyy silloin ryhmän tasapainoiseen osaamiseen, intoon ja kehittymishaluun. Opettajalla on suuri vaikutus siihen, miten ryhmän kehitys vaiheesta toiseen etenee. Aloittavassa ryhmässä opettajan rooli korostuu ja hänen arvostuksensa on suuri. Opettaja saattaa tuntea mielihyvää vallan tunteesta ja keskipisteenä olemisesta. Ryhmän eteneminen saattaa kuitenkin pysähtyä, jos opettaja pyrkii säilyttämään aloitusvaiheen roolinsa. Vallasta luopuminen mahdollistaa ryhmän kehittymisen, jossa opettajan rooli on olla sivummalla tai jopa kritiikin kohteena. (Kopakkala 2005, 88-92)

3.4 Ryhmän oppimisen ohjaaminen verkossa

Oppimista edistävän ilmapiirin luominen myös verkko-opiskelussa on keskeistä. Jokaisen opiskelijan on voitava turvallisesti ilmaista itseään, jokaista tulee innostaa ja kannustaa osallistumaan. Opettajan rooli on olla muiden osallistujien rinnalla. Rinnalla oleminen vaatii erilaista ajattelu- ja toiminta-asennetta, se ei vähennä opettajan merkitystä tai asemaa. Opettaja ei ole tiedon omistaja ja välittäjä eikä osallistumisen kontrolloija, vaan hän on vuorovaikutuksellisen prosessin ja työskentelyn ohjaaja. Opettaja seuraa ja kuuntelee, tekee aloitteita ja organisoii toimintaa. Keskeisessä asemassa ovat opiskeluprosessiin osallistuvat opiskelijat ja heidän työskentelynsä. Vuorovaikutuksellinen verkko-opetus vaatii tasavertaista, osallistujakeskeistä ja aktiivista dialogista työskentelyä, johon kaikki osallistujat sitoutuvat. Opiskelijoiden on voitava kokea virtuaalinen ilmapiiri luotettavana ja avoimena, jotta he haluavat tuoda rohkeasti omia ajatuksiaan julki. (Ihanainen, Mäkinen, Nokelainen, Peräkylä & Raittinen 2005.)

Vuorovaikutuksellisen ohjauksen avulla opettaja tukee opiskelijoiden toimimista prosessia ylläpitävinä ja eteenpäin vievinä toimijoina. Verkkoprosessin suurin kynnys on usein aloituksessa, opiskelijoita ei näy, eikä kuulu keskustelufoorumeille. Tästä syystä opettaja voi lähettää opiskelijoille jo ennen prosessin alkua tervetulo viesti, josta toisaalta välittyy avoin ja rento tunnelma, mutta toisaalta myös opiskelijoiden

aktiivisuuteen ja aloitteellisuuteen houkutteleva sävy. Myös aloitustapaaminen saattaa edesauttaa vuorovaikutuksen syntymiseen ja ilmapiirin kehittämiseen myönteisesti. Opettajan on syytä kiinnittää huomiota siihen, että hän itse omilla ilmaisuillaan, lähestymistavoillaan ja läsnäolollaan luo mielikuvaa siitä, minkälaisesta vuorovaikutuksellisesta ilmapiiristä opinnoissa on kysymys. Käytettyjen ilmausten täytyy tukea sanomaa, myös rivien välien - vaikka opettajakaan ei voi tietää, miten viestit milloinkin yksilötasolla tulkitaan. (Ihanainen ym. 2005.)

Mitä epävarmempia opiskelijat omassa verkkotyöskentelyssään ovat, sitä tärkeämpää heille on saada mielikuva opettajan läsnäolosta - siksi opettajan virtuaalinen näkyminen keskustelupalstoilla voi vahvistaa joidenkin opiskelijoiden luottamusta ja uskallusta tulla itsekin näkyviksi. Riippuvuuden tunnetta ei kuitenkaan pidä vahvistaa, vaan ohjata opiskelijoita pikku hiljaa vertaistoimijuuden suuntaan. Opettajan on oltava valmis kohtaamaan opiskelijat kaikkine ennakkokäsityksineen. Jokainen osallistuja, myös opettaja, on oma kehittyvä verkkopersonansa ja yhdessä he muodostavat sen sosiaalisen ympäristön, jossa verkkoprosessi rakentuu. (Ihanainen ym. 2005.)

Empaattisuus ja avoimuus ovat myös verkko-opiskelussa ryhmän ilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä. Opiskelijoiden asemaan asettautuminen ja toiminnan läpinäkyvyys siten, että opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa prosessin kulkuun rohkaisevat vuorovaikutusta ja edistävät suotuisan ilmapiirin kehittymistä ja pysymistä. Vuorovaikutuksen aikaansaaminen ja ylläpitäminen saattaa vaatia opettajalta myös houkuttelevuutta, joka herättää opiskelijassa halua tarttua prosessiin. Houkuttelevuus voi esimerkiksi sisältyä viestin muotoiluun siten, että ei sanota kaikkea, vaan vain sen verran, että opiskelijan uteliaisuus herää. Asian voi esittää myös provokatiivisesti, joka yllyttää kannanottoihin. Monesti verkko-opetus täytetään jo etukäteen liian täyteen: liikaa materiaalia, liikaa tehtäviä ja liian paljon opettajan (kirjoitettua) puhetta. Tällöin jää liian vähän aikaa prosessoinnille ja aidolle dialogille. (Ihanainen ym. 2005.)

3.4.1 Reflektiivinen ohjaus

Pelkkä vuorovaikutuksen herättäminen ja ylläpitäminen eivät riitä verkko-opetuksen tavoitteiksi. Tarvitaan reflektiivista ohjausta, joka pyrkii tukemaan merkitykselliseen ja

ymmärtämiseen tähtäävää oppimistyöskentelyä. Reflektiivinen ohjaus auttaa opiskelijoita kehittämään omakohtaista suhdetta opiskeltavaan sisältöön ja edistämään ryhmän jäsenten osaamisen ja asiantuntijuuden hyödyntämistä kaikkien hyväksi. Jotta opettaja voisi ohjata reflektiivisellä otteella, hänellä täytyy itsellään olla reflektiivinen ote myös omaan työhönsä, sisällön tuntemusta unohtamatta. Reflektiivinen ohjaus edellyttää vuorovaikutusta, sillä se kohdistuu prosessiin - prosessi puolestaan ei etene ilman vuorovaikutusta. Myös reflektiivisessä ohjauksessa on tärkeää, että ohjaukselliset viestit on ilmaistu niin, että opiskelijat voivat tulkita niitä herättävinä ja innostavina. Opettajan tulee huomata opiskelijoiden oppimisprosessin ja tavoitteiden kannalta merkityksellisiä asioita ja tarttua niihin tarvittaessa. Toisaalta opettajan on myös osattava malttaa mielensä, jotta hän antaa opiskelijoille itselleen mahdollisuuden itsenäiseen oivaltamiseen. Opettajaa ei tarvita jokaisen kysymyksen ratkaisijaksi. (Ihanainen ym. 2005.)

3.4.2 Toiminnallinen ohjaus

Opiskelijat tarvitsevat riittävästi ja oikea-aikaisesti tietoa ja ohjausta edetäkseen opiskelutyössään. Toiminnallinen ohjaus tarkoittaa käytännöllisen opiskeluprosessin tukemista ja ohjaamista. Erilaisten ohjeiden antaminen, kuten aikataulut, ovat näkyvä osa toiminnallista ohjausta. Haastavampi toiminnallinen ohjaus sisältyy koko oppimisprosessin huomioivaan tilanneherkkään havainnointiin, jolloin opettaja pystyy tarvittaessa tekemään myös toimintaan liittyviä muutoksia. Opettajan innostunut aktiivisuus on yksi toiminnallisen ohjauksen kulmakivi. Opettaja voi omalla toiminnallaan toisaalta aloittaa prosesseja, auttaa ylittämään kriittisiä kohtia tai madaltaa mahdollisia osallistumisen kynnyksiä. Toisaalta liiallinen näkyminen tai liian nopea reagoiminen saattaa myös tukahduttaa ja estää opiskelijoita toimimasta. Vuorovaikutukselliset verkkoprosessit kulkevat ajassa, vaihtelevalla rytmillä, monella tavalla kerrostuen. Toiminta ei siis ole jatkuvaa sykettä, vaan se on myös hiljaisuutta ja hitautta. Opettajan tulee ymmärtää tauot ja hiljaisuus, eikä hänen tule pyrkiä täyttämään niitä. Opiskelijat täyttävät ne itselleen sopivassa tahdissa. (Ihanainen ym. 2005.)

4 Tuki verkosta

4.1 Nuorten vertaistuki verkossa

4.1.1 Internetin keskustelupalstat

Yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen saivat uusia muotoja tietokoneen tullessa arkisempaan käyttöön vapaa-ajalla. Verkon myötä kehittyi erilaisia julkisia chat-portaaleja, joihin kuka tahansa saattoi vapaasti liittyä mukaan. Nämä web-chatit tai nettichatit ovat varsinaisen virtuaaliyhteisöllisyyden koteja, koska vapaan ja rajattoman verkkoyhteisöjen mahdollisuus aukesi internetin myötä. (Heinonen 2008).

Internet antaa laajat keskustelumahdollisuudet erilaisten foorumien ja sähköpostin kautta. Lukijat voivat vastata kommentein ja kysymyksiin lähetettyihin viesteihin, ja eri aikoina mukaan tulvat keskustelijat voivat seurata keskustelua ja osallistua siihen. Parhaimmillaan keskusteluryhmät tarjoavat mahdollisuuden jakaa kokemuksia, ratkaista pulmia ja työstää niitä ryhmässä. Tällaisten verkkoyhteisöjen jäsenten väliset siteet voivat olla hyvin kiinteitä, mistä varsinkin verkon itsehoitoryhmät ovat hyvä esimerkki. (Soronen 2000a & Soronen 2000b).

Internetin käyttöön liittyy oleellisesti vapaus. Internet ei ole kenenkään oma, siellä vallitsee täydellinen sanavapaus. Tässä samassa vapaudessa on myös netin suurin heikkous, mahdollisesti jopa vaara. Kuka tahansa voi kirjoittaa sinne mitä tahansa mistä hyvänsä ja esiintyä kenä hyvänsä. Mitään kontrollia kirjoitetun tekstin lähteistä tai edes todenperäisyydestä ei ole. Näin ollen markkinat ovat vapaat kaikenlaiselle kirjoittelulle, pahimmillaan jopa tahalliseksi vahingonteolle. (Rapola 1998).

Keskusteluryhmien yleistyminen internetissä synnytti alun perin ristiriitaisia ajatuksia. Tietokoneen käyttöön liittyi runsaasti pelkoja sosiaalisten suhteiden köyhtymisestä ja yksipuolistumisesta. Yleisenä pelkona oli, että esimerkiksi IRC-ryhmäläisistä ja pelaajista kehittyi sosiaalisesti eristäytyneitä. Tähän oli osittain syynä teknologiapelko. Tietokoneet saattoivat tulla koteihin lasten kautta, joten lapsilla oli enemmän tietoa

koneista kuin aikuisilla. (Heinonen 2008).

Savolainen (1998) mainitsee verkkopalveluiden käytön tarkoituksena viestinnän ja tiedonhankinnallisen aspektin lisäksi myös rentoutumista palvelevan tai ajankulua tarjoavan sekä rituaalisen näkökulman. Keskustelu tietoverkoissa merkitsee kokemusten jakamista ja myötäelämistä, yksinäisyyden kokemusten lievitystä, ajanviettoa ja rentoutumista. Joillekin verkkoyhteyksistä on tullut merkitykseltään ritualistisia tapahtumia. Sähköisen viestinnän nopeus ja vaivattomuus ovat verkkopalvelujen erityinen vahvuus, samoin mahdollisuus lähettää viestejä itselle parhaiten sopivana aikana. (Savolainen 1998).

Sorosen (2000) mukaan nettiyhteisön jäsenten siteet voivat kasvaa todella voimakkaiksi. Voi syntyä onnettomuuteen verrattava paniikki, kun vuosia käytössä ollut foorumi yllättäen lopetettiin ja yhteisön jäsenet 'kadottivat toisensa'.

4.1.2 Keskustelupalstat nuorten vertaistukena

Pelaamisen, leikkimisen ja seurustelun lisäksi virtuaaliympäristössä on lukuisia ryhmiä, joissa käsitellään erilaisia elämäntilanteita. Ryhmissä puidaan kriisejä, muutoksia, kannetaan yli vaikeimman tai jaetaan tavallisia, arkiseen elämään kuuluvia asioita resepteistä autonkorjaukseen. Tunnusomaista myös näille ryhmille on anonyymiyys. Toiminta perustuu kanssaihminen henkisen kapasiteetin rakentamiseen, vierellä kulkemiseen ja reaalielämässä koettujen haasteiden tai kriisien jakamiseen. (Heinonen 2008).

Nykypäivän lapset ja nuoret ovat eläneet koko ikänsä tietokoneiden ja kännyköiden aikakaudella, ne ovat itsestään selvä ja kiinteä osa heidän maailmaansa. Toisin kuin vanhempiensa sukupolvi, 1980-luvun jälkeen syntyneet ovat tottuneet lapsuudestaan saakka kaksisuuntaiseen mediaan, jossa käyttäjä voi olla myös sisällön tuottaja. Tähän teknologiaan kasvaneille internet onkin tärkein tiedotusväline. Nuorista lähes jokainen käyttää nettiä säännöllisesti, 90%:lla on nettiyhteys kotona ja yli puolella tietokone omassa huoneessaan. (Thorslund 2009).

Nuoret kokeva netin foorumiksi, jossa voi rakentaa omaa identiteettiä ja kokeilla eri rooleja. Internet suo monille myös mahdollisuuden laajentaa ystäväpiiriään ja areenan, jolla voi keskustella turvallisesti myös arkaluontoisemmista asioista. Toisaalta monet ongelmista, jotka esiintyvät muualla yhteiskunnassa, esiintyvät myös nuorten verkkoelämässä. Kiusaaminen, tai tarkemmin sanoen nettikiusaaminen, on malliesimerkki tästä. (Thorslund 2009).

Verkossa on paljon nuorille tarkoitettuja sivuja. Osa sivuista on jonkun organisaation tai yrityksen tarjoamia palveluja, osa taas nuorien omaehtoisesti ylläpitämiä sivustoja. Erilaiset fanisivut ovat usein nuorten itsensä ylläpitämiä. Nuorten keskuudessa erityisen suosittuja sivuja ovat IRC-Galleria ja Habbo. (Matikainen 2008).

Kehityshankkeen tässä osiossa tutkitaan nuorten käymää keskustelua IRC-Galleriassa. Tavoitteena on selvittää **millaista vertaistukea nuoret hakevat ja saavat opiskeluun ja koulunkäyntiin internetin IRC-Galleriassa.**

4.1.3 IRC-Gallerian toimintaperiaatteet ja käyttö

IRC-Gallerian sivuilla kerrotaan avoimesti palvelun tarkoitus ja siihen liittyvä kaupallinen luonne. Sivulla on myös vanhemmille tarkoitettu osio, joka kertoo seikkaperäisesti palvelun luonteen ja mahdolliset riskit. Sivulla kerrotaan, että IRC-Galleria on alun perin harrasteprojektina vuonna 2000 perustettu, Suomen käytetyin Internet-palvelu, jota ylläpitää ja kehittää Dynamoid Oy. Palvelun voi mieltää eräänlaisena virtuaalisena nuorisotilana, jossa parhaimmillaan on yhtä aikaa paikalla lähes 20 000 nuorta. Suomalaisista 13-17-vuotiaista nuorista palvelua käyttää päivittäin yli 60 prosenttia. (www.irc-galleria.fi).

IRC-Galleria on luonut nuorille uuden tavan kommunikoida ja tutustua toisiinsa. Käyttäjät voivat mm. laittaa esille kuvia itsestään ja harrastuksistaan, keskustella toistensa kanssa ja pitää nettipäiväkirjaa eli blogia. Palvelussa voi myös liittoutua samoista asioista kiinnostuneiden ihmisten kanssa yhteisöiden avulla. Tutkimusten mukaan neljä viidestä palvelun käyttäjästä on löytänyt palvelusta uusia ystäviä ja yksi kymmenestä seurustelukumppanin. (www.irc-galleria.fi).

Vilma Lehtinen haastatteli pro gradu – tutkielmaansa kolmeatoista IRC-Gallerian käyttäjä. Tutkimuksen tuloksena todettiin, että IRC-Gallerialla on merkitystä nimenomaan olemassa olevien sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen. Galleriassa ei siis sattumanvaraisesti tavattu vieraita ihmisiä, vaan enimmäkseen jo ennestään tuttuja, mutta yksi ulottuvuus oli myös uusiin ihmisiin tutustuminen. Haastattelujen valossa näyttää siltä, että IRC-Galleria on nuorille holhoojista vapaa alue henkilökohtaisen ja sosiaalisen identiteetin etsimiseen ja rakentamiseen ja siten sen käytöllä on nähtävissä jopa tärkeä rooli kasvussa ja kehityksessä. Haastateltavat toivat esille myös Gallerian negatiiviset piirteet eli nettikiusaamisen ja satunnaiset häiriköt. (Matikainen 2008).

4.1.4 IRC-Gallerian kirjoituksia koulusta ja opiskelusta

IRC-Gallerian etusivulta löytyy kohta yhteisöt, jota klikkaamalla päätyy sivulla, jossa kerrotaan eri yhteisöjen aihealueet. Kategorian yhtenä aiheena on koulu ja opiskelu. Otsikon alla on teksti, joka kertoo, että kyseisellä aihealueella on 43 398 yhteisöä. Aihealuetta kuvataan näin: ”Onko koulu kivaa vai ikävää? Kummin päin tahansa, täällä voit jutella opiskeluun liittyvistä aiheista.” Valitsen tämän tutkimuksen kannalta oleellisen koulu ja opiskelu - otsikon alla olevan keskustelun alueen. Valitsen satunnaisotannalla yhden yhteisön tarkasteltavaksi. Ryhmää on kuvattu seuraavalla lauseella ”kaikkihan tietää että se paras oppimiskeino on ’lörning pai duing’ ja tekstin jälkeen on seuraava linkki <http://www.helpa.edu.hel.fi>.

Linkki vie Helsingin palvelualueen oppilaitoksen sivuille ja kertoo näin, että yhteisöön kuuluvat henkilöt opiskelevat kyseisessä oppilaitoksessa. Yhteisön sivujen laidassa on perustiedot yhteisöstä. Se on perustettu 14.8.2009, käyntejä 5145 ja kommentteja 427. Yhteisön koko on 10 jäsentä, joista tyttöjä on 8 ja poikia 2. Yhteisön jäsenten keski-ikä on 19,2 vuotta, luku on saatu kuuden oppilaan tiedoista. Jäsenistä on kuvat, mutta omien nimiensä sijasta he esiintyvät nimimerkeillä.

Klikkaamalla nimimerkkiä, pääsee kyseisen henkilön omille sivuille, joissa ei edelleenkään ole kerrottu hänen nimeään, mutta sen sijaan esillä on syntymäpäivä, rekisteröitymispäivä, asuinpaikka ja jokin oma teksti kuten runo. Lisäksi sivulla on sivun haltijan avoin valokuva-albumi, jossa hänen kuviaan voi katsella sekä blogi,

kaverit, flow sekä sydämellä merkitty osio.

Blogin kirjoitukset muodostuvat runoista, vitseistä, elämänohjeista, hassuista sanaleikeistä tai kuvista ja videoista. Eräissä kirjoituksessa tarjotaan vapaita aikoja hiustenleikkaukseen. Kaverilistalta löytyy kaikki IRC-gallerian kaverit, flow-osuudessa on valokuvia kavereista ja sydän osuudessa lisää kuvia kavereista.

Yhteisöt näyttävät muodostuvan joko jonkun tietyn oppilaitoksen oppilaista tai sitten yleisistä keskusteluista, joihin voi osallistua kuka tahansa, joka haluaa keskustella koulusta ja opiskelusta. Omien oppilaitosten yhteisöt toimivat lukijoille varmasti myös eräänlaisena informaationa niille, jotka harkitsevat kyseiseen oppilaitokseen hakemista.

4.1.4.1 Lähihoitajaopiskelijoiden ryhmä

Yksi suosituimmista IRC-gallerian kouluun ja opiskeluun liittyvistä keskusteluryhmistä muodostaa lähihoitajaopiskelijat. Ryhmää kuvataan lauseella " Valmiille ja keskeneräisille lh:lle." Ryhmään kuuluu 983 (91%) tyttöjä ja 107 (9%) poikia. Ryhmän jäsenten keski-ikä on 23,1 vuotta. Ryhmä on perustettu 21.12.2004, käyntejä ryhmässä on laskettu 1.7.2008 alkaen ja niitä on kertynyt 56 352 ja kommentteja on tänä aikana kirjoitettu 1035.

Tutkin ryhmän keskusteluja vuoden 2010 alusta vuoden 2010 toukokuun loppuun. Kyseisen jakson aikana ryhmään tuli 364 eri kommenttia. Keskustelujen aihealueet voidaan jakaa kahteen ryhmään, kokemukset harjoittelujaksoilta ja oikean suuntautumisalalan valinta.

4.1.4.2 Kirjoitukset harjoittelujaksojen kokemuksista

Kaiken suosituin keskusteluaihe oli harjoitteluun liittyvät kokemukset. Kirjoituksissa läpikäytiin harjoitteluun liittyviä iloja ja pettymyksiä. Toisaalta kirjoituksissa myös läpikäytiin harjoittelujen herättämiä tunteita ja mietittiin voisiko harjoitteluala olla sellainen, jolla haluaisi tulevaisuudessa työskennellä.

Nimimerkki Nooran harjoittelukokemukset olivat myönteiset ja hän kirjoittaa harjoittelustaan palstalle positiivisesti.

"ole joo, peruskoulusta suoraan lähijoitajksi lähteny opiskelemaan. :) Ensimmäinen vuosi kohta loppu, tykkäsin kyllä tosi paljon tuosta päiväkotitopista joka oli viime jaksossa meillä, sinne ne lapset jäi ja pitäs mennä käymään siellä, viime viikolla loppu se. "

Nimimerkki sutuli kirjoitti harjoittelukokemuksistaan seuraavaa

"ajaa :o noh mul meni tää päivä ihan päin hevettiä, tekis mieli lopettaa toi harjoittelu kokonaan.. kuulinpas olevani paska hoitaja ja semmottii. Ainii, ja taisin kuulla kehotuksen suksia helvettiin. Sekä sani melee nyrkistä. siihen viel pisteeks i:n päälle se, et viime yönä kuulin et kaveri oli yrittäny itsaria ja täl hetkel makoilee sit teholla. Me en jumalauta jaksaisi.."

Paramari halusi jakaa onnistumisen kokemuksia muille keskustelijoille.

"Eilen pääsin muute ekaa kertaa ite jakaa lääkkkeit, pistää inskoja ja ottaa verensokereita, sekä kirjaamaan niit sit efficaan. :) Oli jotensaki onnistunu ilta siis!"

Monissa kirjoituksissa tulee esiin käytännön kysymykset liittyen opiskelujen aikatauluttamiseen. Aikataulut näyttävän tuottavan päänvaivaa monelle kuten nimimerkki Sunset kirjoittaa.

"tuol vaa on se homma, että kun oon fysioterapiassa niin osastonhoitaja on ainut joka pystyy ottamaan näytöt vastaan, mut hänellä on joka päivä kaikkia palavereita yms ja muutenkin niillä oli joku ihme projekti meneillään mun harjoittelun aikana ja sieltä oli sanottu silloin kun opet etsi meille paikkoja, ettei ne halua sellaista, jolla on toi 5 pv näyttö kun ei he sitä ehdii seuraamaan ja kuitenkin mut sit laitettiin sinne... järkevä logikka koulun henkilökunnalla taas vaihteeks"

Heku kirjoittaa harjoittelun tuomasta oppimiskokemuksesta.

"pari kertaa sain viime kesänä nyrkist mummolt naamalle ku tuli niin yhtäkkiä :D mut kummiski mielenkiintoinen persoona ja sit niin ihana kummiskin sillo ku o hyväl päällä :D se on vähä niinku kaks ääripäätä että eka ollaa nii kivoi ja huumorintajusii ja juttu lentää mut sit taas nyrkki heiluu :D"

Harjoittelukokemuksista kertomisessa saadaan vertaistukea muilta samassa tilanteessa olevilta ja kirjoituksia kommentoidaan ja niitä jatketaan omilla joko vastaavilla kokemuksilla tai kertomalla omista erilaisista kokemuksista kannustuksena muille.

4.1.4.3 Kirjoitukset oikean suuntautumisan valinnasta

Yksi kirjoitusten tärkeä aihe oli oikean suuntautumisan valinta. Nimimerkit Mindu ja Sunset miettivät asiaa kirjoituksissaan.

Mindu kirjoittaa asiasta näin: " ei muakaan oikein kiinnosta/innosta se vanhuspuoli. ei vaaa oikee oo mun juttu se."

Sunset vastaa Mindun kirjoitukseen. "ei munkaan mielestä toi vanhspuoli oo mun juuttu mutten silti näytä sitä tuolla harjoittelussa. mut onhan tuo ihan mielenkiintoista työtä ja kun vaan asennoituu sillein, että haluaa ottaa vastaan uutta tietoa ja oppia niin sitten kaikki on paljon helpompaa. itsekin ainakin haluan saada näyttöviikon mahdollisimman hyvin onnistumaan :)"

Sunset kirjoittaa suuntaumisvaihtoehdon valinnasta.

"pitäis ennen viim eistä harjoittelua tietää mihin suuntautuis mutta päässä lyö tyhjää :D"

Numan523 kertoo kuinka harjoittelujakso muutti hänen tulevaisuudensuunnitelmansa.

"mää luulin ennen ku ryhdyin opiskeleen et tykkään lapsista ja ne on iha ok mut sit ku menin päiväkotiin työharjoitteleen niin tunut et sinne kuolee, mielummin taidan pysyä kuntoutuksen parissa. :D"

5 Sosiaalisen verkkosivuston hyödyntäminen työssäoppimispäiväkirjana

5.1 Ryhmän vuorovaikutuksen kehittyminen sosiaalisella verkkosivustolla

Luvussa 2.3 Ryhmän vaiheet ja kehitys on kuvattu eräs malli ryhmän muodostumisesta ja kehityksestä. Olennaista ryhmän jäsenten oppimisen kannalta olisi saavuttaa ryhmässä tiimivaihe, jolloin erilaisuus ryhmässä hyväksytään ja yhteenkuuluvuuden tunne on suuri. Ilmapiiri on luottavainen ja ryhmä toimii tehokkaasti.

Hyvä ryhmähenki kehittyy, kun ryhmän jäsenet tuntevat toinen toisensa ja luottavat toisiinsa. Luottamus luo myönteisen ilmapiirin, joka mahdollistaa avoimen vuorovaikutuksen opiskelijoiden sekä opiskelijoiden ja opettajan välillä. Jos ryhmäytyminen on ryhmän muodostumisvaiheessa epäonnistunut, voi ryhmädynamiikan muuttaminen ryhmän roolien kehittyessä olla vaikeaa.

Tässä osassa työtä pyrittiin selvittämään voidaanko sosiaalista mediaa hyödyntää ryhmän vuorovaikutuksen parantamisessa. Työssä perehdyttiin siihen, muuttuuko ryhmän sisäinen sekä ryhmän ja opettajan välinen vuorovaikutus, kun vuorovaikutus siirretään perinteisestä luokkatilasta verkkoon. Verkossa vuorovaikutus tapahtui ryhmälle luodulla sosiaalisella verkkosivustolla, joka toimi ryhmän työssäoppimispäiväkirjana.

5.2 Sosiaalisen verkkosivuston määrittely

Sosiaalinen media rakentuu sisällöstä, yhteisöstä ja Web 2.0-teknologioista. Sosiaalinen media tarkoittaa sovelluksia, jotka perustuvat joko kokonaan käyttäjien tuottamaan sisältöön tai joissa käyttäjien tuottamalla sisällöllä ja käyttäjien toiminnalla on merkittävä rooli sovelluksen tai palvelun arvon lisääjänä. (www.scribd.com)

Sosiaalisen median sovelluksille on tyypillistä osallistuminen, avoimuus, keskustelu ja yhteisöt (www.scribd.com). Sosiaalisen median työkaluja ovat esimerkiksi wikit, blogit ja keskustelupalstat.

Sosiaalinen verkkosivusto on eräs sosiaalisen median muoto. Sosiaalisella verkkosivustolla käyttäjä voi viestiä julkisesti tai yksityisesti usealle verkkosivuston käyttäjälle ja tuottaa sisältöä verkkosivuille. Käyttäjä on siis samanaikaisesti aktiivinen viestijä ja sisällön tuottaja, joka on verkkoviestintäympäristön määrittelevä piirre (wikipedia.org).

Sosiaalisia verkkosivustoja voidaan luoda esimerkiksi Ning-verkkopalvelussa. Ning tarjoaa sosiaalisen verkkosivuston luojalle eli ylläpitäjälle muun muassa mahdollisuuden määritellä verkkosivuston näkyvyyden sekä ulkoasun ja missä muodossa käyttäjät voivat verkkosivuille sisältöä tuottaa. Verkkosivuston ylläpitäjä voi myös määritellä käyttäjille oikeuksia ja kutsua jäseniä verkkoyhteisöön.

5.3 Tutkimuksessa mukana oleva ryhmä

Tutkimuksessa oli mukana ryhmä ammattioppilaitoksen tekniikan alan kolmannen vuoden opiskelijoita. Ryhmässä oli yksitoista opiskelijaa. Heidän viimeinen työssäoppimisjaksonsa alkoi helmikuun toisella viikolla kevätlukukautena 2010 ja kesti lukuvuoden loppuun asti. Toukokuussa 2010 ryhmä valmistui ammattiin.

Ryhmän työssäoppimisjaksoa ohjasi kaksi ammatillisten aineiden opettajaa. Toinen opettajista oli kokenut; hänellä on usean vuoden työkokemus ammattioppilaitoksen opettajana. Lisäksi hän on ollut mukana työpaikkaohjaajien koulutuksessa sekä ammattiosaamisen näyttöjen toimitelmissä. Toisella opettajalla oli muutaman kuukauden työkokemus opettajana. Hän toimi myös ryhmän ryhmänohjaajana lukuvuoden 2009-2010 ja opetti ryhmälle ammatillisia aineita syyslukukautena 2009.

Tästä eteenpäin “opettaja” tarkoittaa nuorempaa, kokemattomampaa opettajaa. Kokenut opettaja tuki ajatusta verkossa ylläpidettävästä työssäoppimispäiväkirjasta, mutta ei osallistunut itse verkkoryhmän toimintaan.

5.4 Ryhmän esittely

Tässä luvussa esitellään tutkimuksessa mukana ollut ryhmä ja sen roolit tarkemmin. Ryhmässä oli yksitoista opiskelijaa. Opiskelujen alussa ryhmä oli ollut isompi, mutta kahden ensimmäisen vuoden aikana muutama opiskelija oli keskeyttänyt opintonsa. Ryhmään ei ollut tullut kesken kaiken uusia opiskelijoita, joten olemassa oleva ryhmä oli alusta asti ollut yhdessä.

Ryhmässä oli kaksi hiljaista osaaajaa, kaksi kyseenalaistajaa, äänekäs johtaja sekä edellä mainittujen seuraajat. Nämä roolit esitellään omissa kappaleissaan. Viimeiseksi esitellään ryhmän keskinäinen vuorovaikutus sekä vuorovaikutus opettajan kanssa.

5.4.1 Hiljaiset osaaajat

Ryhmässä oli kaksi hiljaista osaaajaa. Molemmat opiskelijat olivat hyvin tunnollisia, ystävällisiä ja hiukan ujoja. Kaikissa aineissa heidän suorituksensa olivat kiitettäviä. Heillä oli pitkäjänteisyyttä vaikeimpienkin tehtävien suorittamiseen sekä motivaatiota opiskeluun. Hiljaiset osaaajat eivät tuoneet omaa osaamistaan millään tavalla esille, mutta he olivat aina valmiita neuvomaan kanssaopiskelijoita näiden kysyessä apua.

Toinen hiljaisista osaaajista oli hiukan syrjään vetäytyvä. Hänellä ei ollut ryhmässä ketään omaa kaveria tai vakituista työparia. Päällisin puolin tämä ei näyttänyt häntä häiritsevän. Hän vaikutti varmalta omasta osaamisestaan eikä tuntunut kaipaavan kavereiden tukea itseluottamuksensa ylläpitämiseen. Toinen hiljaisista osaaajista sen sijaan halusi selvästi kuulua muuhun ryhmään. Hänellä oli ryhmässä kaksi kaveria, joiden kanssa hän suoritti opiskelutehtäviä ja ryhmätöitä sekä vietti vapaa-aikaa.

5.4.2 Kyseenalaistajat

Ryhmässä oli kaksi kyseenalaistajaa. He kyseenalaistivat herkästi kaiken koulussa tapahtuvan toiminnan, liittyi se sitten koulun hallinnollisiin toimintoihin tai opettajien opetusmenetelmiin tai tapoihin toimia opiskelijoiden kanssa. Molemmat kyseenalaistajat olivat älykkäitä, heillä oli hyvät ongelman ratkaisutaidot sekä luovaa

teknistä ajattelukykyä.

Luonteiltaan kyseenalaistajat poikkesivat toisistaan suuresti. Toinen kyseenalaistajista oli hyvin asiallinen. Hän omasi hyvät vuorovaikutustaidot ja osasi keskustella asioista opettajien kanssa rakentavasti. Saatuaan kattavat perustelut ja vastaukset kysymyksilleen hän suoritti vaaditut tehtävät ja työt, joskin lähes aina ainoastaan minimivaatimukset täyttäen.

Toinen kyseenalaistajista oli sen sijaan erittäin ylimielinen. Hän ei yleensä keskustellut asioista opettajien kanssa avoimesti vaan esitti vihjailuja tai epäsuoria väittämiä, joiden vaikutus oli lähinnäkin ärsyttävä kuin rakentavaa keskustelua herättävä. Lisäksi hänen ilmeensä ja eleensä oppitunneilla olivat usein ylimielisiä sekä vähätteleviä. Hänen opintosuorituksensa olivat pääsääntöisesti myöhässä ja hän koki etteivät opettajien laatimat aikataulut sekä säännöt koskeneet häntä.

5.4.3 Äänekäs johtaja

Ryhmällä oli äänekäs johtaja. Hän toi jatkuvasti suureen ääneen esille omia kokemuksiaan ja osaamistaan. Hän vähätteli myös herkästi sellaisen osaamisen tarvetta, jota hänellä itsellään ei ollut. Hän häiritsi esiintymisellään oppitunteja ja pyrki vetämään opiskelukavereiden huomiota itseensä. Äänekkään johtajan stressin sietokyky oli hyvin matala ja uuden oppiminen oli hänelle ahdistavaa. Äänekkäällä käytöksellään hän pyrki lähinnä peittämään omaa epävarmuuttaan ja täten ryhmän jäsenten tuki ja ihailu oli olennaista hänen itseluottamuksensa ylläpitämiselle.

5.4.4 Seuraajat

Ryhmän muut jäsenet olivat seuraajia. Äänekkäällä johtajalla oli yksi luotettava seuraaja, joka kaikissa tilanteissa antoi varauksettoman tukensa ja ihailunsa johtajalle. Hän piti alisteista asemaa johtajaan nähden luontevana ja uskoi herkästi johtajan epäuskottavimmatkin väitteet ja kokemukset tosiksi.

Myös toisella kyseenalaistajalla oli uskollinen seuraaja. Hän ihaili selkeästi älykästä kyseenalaistajaa tämän esittäessä asiallisia väittämiä opettajille ja käydessä rakentavia keskusteluja opettajien kanssa. Valtasuhde kyseenalaistajan ja hänen seuraajansa kanssa oli kuitenkin erilainen kuin äänekkäällä johtajalla ja hänen seuraajallaan. Kyseenalaistaja ja hänen seuraajansa olivat tasavertaisia kumppaneita ja kuten seuraaja ihaili kyseenalaistajan älykkyyttä ja ongelman ratkaisutaitoja, kyseenalaistaja puolestaan ihaili seuraajansa hauskuutta ja luontevaa käytöstä.

Toisella hiljaisista osajista oli seuraajaa, joka luotti vahvasti hiljaisen osajaan apuun ja tukeen opintojen suorittamisessa. Hän piti hiljaisen osajan taitoja ja osaamista itsestään selvyytenä eikä osoittanut suoranaista ihailua hiljaista osajaa kohtaan. Välillä näiden kahden seuraan liittyi seuraaja, jolloin muodostui kolmen henkilön kiinteä ryhmä, joka mielellään työskenteli ja vietti vapaa-aikaa yhdessä. Tämä toinen seuraaja pyrki itsenäisempään sekä hiljaisesta osajasta riippumattomampaan työskentelyyn kuin hiljaisen osajan apuun tukeutuva seuraaja vaikkakin myös hän helposti jätti vaikeimmat tehtävät hiljaisen osajan ratkaistavaksi. Välillä itsenäisempi seuraaja liittyi äänekkään johtajan ryhmään. Hän ei osoittanut äänekkäälle johtajalle yhtä varauksetonta ihailua kuin tämän luotettavin seuraaja, mutta viihtyi toisinaan hyvin äänekkään johtajan seurassa.

Lisäksi ryhmässä oli kaksi seuraajaa, jotka eivät kiinteästi kuuluneet mihinkään ryhmään. He eivät myöskään varauksettomasti antaneet tukeaan ja ihailuaan kenellekään ryhmässä. He tulivat kaikkien kanssa hyvin toimeen, mutta säilyttivät kaiken aikaan pienen välimatkan muihin ryhmän jäseniin.

5.4.5 Ryhmän sisäinen vuorovaikutus

Äänekkäs johtaja hallitsi esiintymisellään ryhmän yhteisiä tilanteita. Hän ei antanut puheenvuoroa mielellään muille ja poikkeuksetta hän pyrki vähättelemään muiden mielipiteitä. Tämä johti tilanteeseen, jossa äänekkään johtajan ollessa paikalla ryhmän yhdessäolo oli yhden ihmisen esiintymisen seuraamista. Ilmeistä ja eleistä oli mahdollista havaita, että kyseenalaistajat ja pari seuraajista olivat toisinaan kyllästyneitä ja ärsyyntyneitä äänekkään johtajan käytöksestä.

Jos äänekäs johtaja ei ollut paikalla, ryhmä oli hyvin hiljainen. Pientä keskustelua saattoi joskus viritä ryhmän jäsenten keskuudessa, mutta pääsääntöisesti jos paikalla oli enemmän kuin kolme ryhmän jäsentä, ryhmä oli hiljaa. Ryhmä oli hyvin varauksellinen eikä sisäistä luottamusta ollut.

5.4.6 Ryhmän vuorovaikutus opettajan kanssa

Syyslukukauden 2009 aikana opettaja opetti ammatillisia aineita ryhmälle yli kymmenen tuntia viikossa. Tänä aikana opettaja pyrki purkamaan ryhmän varauksellista ilmapiiriä. Ryhmän ollessa yhdessä opettajan oli mahdotonta käydä avointa keskustelua ryhmän kanssa. Ainoastaan asiallisen käytöksen omaava kyseenalaistaja vastasi toisinaan opettajan kysymyksiin. Muutoin opettajan tiedustelut tai keskustelun avaukset törmäsivät ryhmän muodostamaan hiljaiseen muuriin ja tyrehtyivät alkuunsa. Opettaja koki, ettei hän pystynyt muodostamaan avointa ja luottamuksellista suhdetta ryhmään.

Sen sijaan kahdenkeskiset keskustelut opettajan ja ryhmän jäsenten välillä olivat lähes poikkeuksetta hedelmällisiä. Ainoastaan ylimielinen kyseenalaistaja säilytti ryhmässä omaksumansa roolin myös ollessaan kahden opettajan kanssa. Myös tilanteet, joissa opettaja oli yhdessä vain parin ryhmän jäsenen kanssa, olivat vapautuneempia ja lyhykestoinen keskustelu opettajan ja opiskelijoiden välillä oli mahdollista.

5.5 Oppimisympäristön valinta ja alkumäärittelyt

Opettaja valitsi työssäoppimispäiväkirjan oppimisympäristöksi Ning-verkkopalvelun. Valintaperusteena oli ympäristön tuttuus opettajalle, sivuston helppokäyttöisyys sekä sivuston monipuoliset ominaisuudet. Lisäksi toteutuksen ajankohtana kyseinen ympäristö oli ilmainen, tekijä, joka oli myös tärkeä valintaperuste.

Opiskelijoiden työssäoppimisjakso alkoi helmikuun toisella viikolla kevätlukukautena 2010. Tammikuun viimeisellä viikolla opettaja loi ryhmälle oppimispäiväkirjan Ning-verkkopalvelun ympäristöön. Ryhmän toiminta Ning-verkkopalvelussa määriteltiin suljetuksi, joten vain ryhmään kutsutuilla jäsenillä oli luku- sekä kirjoitusoikeus

sivustolle. Opettaja säilytti ylläpitäjän oikeudet itsellään, minkä vuoksi vain hänen kutsumansa henkilöt pystyivät kirjautumaan jäseniksi Ning-verkkopalvelun ryhmään.

Edellä kuvatuilla määrittelyillä estettiin ulkopuolisten mahdollisuus lukea ryhmän kirjoituksia sekä kommentoida niitä. Myöskään ryhmän jäsenet eivät pystyneet antamaan luku- ja/tai kirjoitusoikeuksia opiskeluryhmän ulkopuolisille henkilöille. Tiukalla rajauksella opettaja pyrki viestittämään opiskelijoille, että työssäoppimispäiväkirja oli tarkoitettu ryhmän sisäiseen, luottamukselliseen ajatusten vaihtoon. Tarkoituksena oli luoda ryhmälle turvallinen ilmapiiri ja madaltaa opiskelijoiden kynnystä liittyä Ning-verkkopalvelun ryhmään sekä kirjoittaa kokemuksistaan työssäoppimispaikassaan.

5.6 Opiskelijoiden motivointi ryhmään liittymiseen

Ennen työssäoppimisjakson alkua opiskelijoilla oli jakso, joka koostui vapaasti valittavista opinnoista. Vain neljä opiskelijaa yhdestätoista suoritti näitä opintoja koululla. Koska työssäoppimista valvova opettaja opettaa ammatillisia aineita, hän tapasi näitä opiskelijoita ennen työssäoppimisjakson alkua vain satunnaisesti. Seitsemän opiskelijaa yhdestätoista oli saanut korvattua vapaasti valittavat opinnot muilla aikaisemmilla opinnoillaan tai työkokemuksella, joten näitä opiskelijoita opettajalla ei ollut mahdollisuutta tavata koululla ennen työssäoppimisjakson alkua edes satunnaisesti. Lisäksi suurin osa opiskelijoista ei vastannut opettajan puhelinsoittoihin tai tekstiviesteihin.

Opettaja motivoi opiskelijoita liittymään Ning:n ryhmään henkilökohtaisissa tapaamisissa, joita opettajalla oli jokaisen opiskelijan kanssa ennen työssäoppimisjakson alkua. Näissä tapaamisissa opettaja kertoi opiskelijoille Ning:n ryhmän tarkoituksesta ja tavoitteesta, antoi ohjeita sivuston käyttöön sekä pyysi opiskelijoita liittymään ryhmään kutsun saatuaan. Viikkoa ennen työssäoppimisjakson alkua kuusi opiskelijaa yhdestätoista liittyi Ning:n ryhmään.

Opiskelijoiden motivointi ryhmään liittymiseen vaikeutui heti alussa. Viisi päivää sivuston perustamisen jälkeen Ning alustalla tehtiin päivityksiä, joiden aikana ympäristö

ei ollut käytettävissä. Tämä aiheutti opiskelijoissa kielteisen reaktion. He kokivat ympäristön epäluotettavaksi ja yrityksensä liittyä ryhmään turhiksi. Päivitys kesti muutaman päivän, jonka jälkeen ensimmäisen työssäoppimisviikon aikana loput viisi opiskelijaa liittyivät Ning:n ryhmään.

5.7 Opiskelijoiden aktivointi ryhmässä toimimiseen

Koko työssäoppimisjakson aikana opettaja pyrki säännöllisesti aktivoimaan opiskelijoita käyttämään ryhmän sivustoa. Aktivointikeinoina opettaja käytti tekstiviestejä, erilaisia sivustolle lisättyjä ärsykejä, henkilökohtaisia keskusteluja ja viestejä sekä omia kirjoituksia ryhmän sivustolle. Tässä luvussa kuvataan esimerkein kuinka opettaja käytti erilaisia aktivointikeinoja ja millaisia reaktioita ne opiskelijoissa aiheuttivat.

5.7.1 Tekstiviestiärsykkeet

Tekstiviestiärsykkeiden käyttö aktivointikeinona painottui erityisesti työssäoppimisjakson alkuun. Tekstiviesteillä opettaja pyrki varmistamaan, että kaikki opiskelijat muistivat ryhmän sivuston olemassa olon sekä huomioivat erityisesti sivuston kalenterin päivitykset. Opettaja merkitsi ryhmän sivuston kalenteriin vierailunsa eri työssäoppimispaikoissa sekä ammattiosaamisten näyttöjen ajankohdat.

Tyypillinen esimerkki tekstiviestiärsykkeestä on ensimmäisenä työssäoppimispäivänä opettajan opiskelijoille lähettämä tekstiviesti, jossa hän ilmoitti opiskelijoille toivomuksensa saada kommentteja työssäoppimisjakson alkamisesta ryhmän sivustolle. Madaltaakseen opiskelijoiden aloituskynnystä opettaja kirjoitti ryhmän sivustolle saman toivomuksen sekä tiivistetyn listan asioista, joita hän toivoi jokaisen opiskelijan ryhmän sivustolle kirjoittavan.

Esimerkin tekstiviestiärsyke aktivoi viisi opiskelijaa yhdestätoista. Ensimmäisen työssäoppimisviikon lopulla neljä heistä kirjoitti lyhyen kommentin opettajan ohjeen mukaisesti ryhmän sivustolle. Yksi opiskelija vastasi opettajan pyyntöön tekstiviestillä. Pääsääntöisesti tekstiviestiärsykkeet toimivat hyvin ryhmän sivuston lukemiseen, mutta

opiskelijoiden kirjoitushalukkuutta ne eivät lisänneet.

5.7.2 Linkkiärsykkeet

Erilaisia linkkiärsykeitä opettaja käytti koko työssäoppimisjakson aikana. Opettaja lisäsi ryhmän sivustolle linkin johonkin mahdollisesti opiskelijoita kiinnostavaan asiaan ja pyysi heitä tarkastamaan linkin. Linkkiärsykkeiden tarkoituksena oli herättää opiskelijoiden mielenkiinto ja saada heidät vierailemaan ryhmän sivustolla tiheämmin. Linkkiärsykkeen huomioimisen opettaja pyrki varmistamaan opiskelijoille lähetetyllä tekstiviestillä.

Koulua esittelevä videolinkki oli toimivin ryhmän sivustolle lisätty linkkiärsyke. Tämän linkin opettaja lisäsi ryhmän sivustolle viidentenä työssäoppimispäivänä. Linkki johdatti opiskelijat koulua esittelevään mainokseen, jossa oli myös mukana opiskelijoiden edustama koulutusala sekä kaksi ryhmän opiskelijaa.

Kukaan opiskelijoista ei kommentoinut ryhmän sivustolla mainosta. Henkilökohtaisissa keskusteluissa kaikki opiskelijat kuitenkin myönsivät käyneensä katsomassa mainoksen ja samalla tarkastaneensa ryhmän sivuston muut päivitykset. Muut linkkiärsykkeet eivät toimineet yhtä tehokkaasti. Yleisesti voidaan todeta linkkiärsykkeiden aktivoineen ne opiskelijat, joita linkin takaa löytyvä asia aidosti kiinnosti. Linkkiärsykkeiden teho oli samanlainen kuin tekstiviestiärsykkeiden: Ne aktivoivat opiskelijoita vierailemaan ryhmän sivustolla ja tarkastamaan päivitykset, mutta opiskelijoiden kirjoitushalukkuutta ne eivät aktivoineet.

5.7.3 Henkilökohtaiset keskustelut ja viestit

Henkilökohtaisia keskusteluja ja viestejä opettaja käytti aktivointikeinona koko työssäoppimisjakson aikana. Opettaja teki työssäoppimisjakson aikana vähintään kaksi vierailua jokaisen opiskelijan luo tämän työssäoppimispaikalle. Lisäksi opettaja käytti sähköpostia yhteydenpitoon erityisesti sellaisissa asioissa, jotka koskivat henkilökohtaisesti vain jotakin opiskelijaa ja opettajan tuli antaa opiskelijalle tarkkoja ohjeita asian eteenpäin viemiseen. Puhelinkeskusteluja opettaja kävi opiskelijoiden

kanssa harvoin, koska näiden työtehtävät pääsääntöisesti estivät puhelimeen vastaamisen keskellä työpäivää.

Henkilökohtaisissa keskusteluissa ja viesteissä opettaja kannusti opiskelijoita kirjoittamaan kokemuksistaan ryhmän sivustolle. Opettaja pyrki osoittamaan opiskelijoille ne työtehtävät, jotka heidän työssään olivat ryhmän kokonaisuutensa ja -kokemuksensa kannalta olennaisia. Näitä kokemuksia opettaja kannusti ja rohkaisi opiskelijoita jakamaan ryhmän sivustolla. Aktivointikeinoista tämä oli tehokkain. Opettajan selkeä apu opiskelijan työtehtävien jäsentelyssä auttoi opiskelijoita näkemään omien kokemustensa merkityksen ja innosti heitä kirjoittamaan ryhmän sivustolle.

5.7.4 Opettajan kirjoitukset ryhmän sivustolle

Koko työssäoppimisjakson aikana opettaja kirjoitti ryhmän sivustolle säännöllisesti. Opettajan kirjoitukset koskivat vierailuja työssäoppimispaikoilla, ammattiosaamisen näyttöjen vastaanottamista, yleisiä ohjeita muun muassa keskeneräisten opintojen suorittamiseen sekä yleisiä koulun tapahtumia, joiden opettaja oletti kiinnostavan opiskelijoita. Lisäksi opettaja kommentoi jokaista opiskelijoiden kirjoittamaa kirjoitusta.

Aktiivisella läsnäololla ryhmän sivustolla opettaja pyrki toimimaan mallina opiskelijoille. Tyyliltään opettajan kirjoitukset olivat vaihtelevia. Erityyillisillä kirjoituksilla opettaja halusi madaltaa opiskelijoiden halukkuutta osallistua kirjoittamiseen osoittamalla, että ryhmän sivuston kirjoitukset voivat rakenteeltaan olla hyvin erilaisia: Sisältö on pääasia. Kirjoituksissaan opettaja pyrki olemaan kannustava ja tuomaan julki jokaisen opiskelijan vahvoja puolia sekä onnistumisia työssäoppimispaikassa. Kannustamisellaan ja aktiivisuudellaan opettaja halusi välittää opiskelijoille tunnetta, että opettaja on läsnä ja välittää jokaisen opiskelijan työssäoppimisen edistymisestä.

Opettajan kirjoitukset innostivat opiskelijoita lyhyisiin vastakommentteihin. Jatkokirjoituksia opiskelijoilta ne saivat aikaan vain kerran. Henkilökohtaisissa keskusteluissa kävi kuitenkin ilmi, että opiskelijat lukivat poikkeuksetta opettajan

kirjoitukset. Kaikki olivat kiinnostuneita tietämään opettajan mielipiteitä opiskelukavereidensa työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen onnistumisesta. Samoin opettajan palautteen omasta työssäoppimisen edistymisestään opiskelijat olettivat olevan luettavissa ryhmän sivustolla heti saman päivän iltana, kun opettaja oli heidän työssäoppimispaikassaan vierailut.

5.8 Jäsenten toiminta verkkoryhmässä

Sosiaalinen verkkosivusto toimi alustana ryhmän työssäoppimispäiväkirjalle. Koska verkkoyhteisöt ovat mykyajan muorille tuttuja ja työssäoppimispäiväkirjan kirjoittaminen vihkoon tuntui opiskelijoista puuduttavalle vaihtoehdolle, tarkoituksena oli tarjota opiskelijoille miellyttävämpi tapa ylläpitää työssäoppimispäiväkirjaa kuin mitä perinteinen ruutuvihko on. Sosiaalinen verkkosivusto mahdollisti myös työssäoppimiskokemusten jakamisen koko ryhmälle, jonka katsottiin osaltaan edesauttavan oppimista. Samalla pyrittiin kehittämään ryhmän vuorovaikutusta avoimempaan suuntaan.

Tässä luvussa kuvataan kuinka ryhmän jäsenet lopulta toimivat verkkoryhmässä. Ensin kerrotaan ryhmän jäsenten toiminnasta yksilötasolla luvussa 5.4 Ryhmän esittely kuvattujen roolien avulla. Sen jälkeen esitellään, miten ryhmän keskinäinen vuorovaikutus sekä vuorovaikutus opettajan kanssa kehittyivät kuudentoista viikon työssäoppimisjakson aikana.

5.8.1 Hiljaiset osajat

Hiljaiset osajat kommentoivat työssäoppimisensa edistymistä roolilleen ominaisella tavalla lyhyesti ja suppeasti, tekemättä numeroa oppimiskokemuksistaan työssäoppimispaikalla. Kommentit olivat hyvin pelkistettyjä eikä niistä käynyt ilmi esimerkiksi työtehtävien merkityksellisyys heidän oppimiselleen. Kommenteissa ei myöskään otettu kantaa työssäoppimispaikan yleisiin asioihin kuten esimerkiksi työilmapiiriin tai omaan sopeutumiseen työyhteisöön.

5.8.2 Kyseenalaistajat

Kyseenalaistajien toiminta osana verkkoryhmää oli vähäisintä koko ryhmästä. Toinen kyseenalaistajista päivitti oman henkilökohtaisen Ning-verkkosivunsa heti ryhmään liittyttyään. Tämän jälkeen hän ei tuottanut sivustolle sisältöä.

Ylimielisempi kyseenalaistajista ei osallistunut verkkoryhmän toimintaan millään tavalla. Koko työssäoppimisjakson aikana hän ei kommentoinut sivustolla kertaakaan edes oman työssäoppimisensa edistymistä.

5.8.3 Äänekäs johtaja

Äänekäs johtaja toimi verkkoryhmässä aktiivisesti. Hän antoi yksityiskohtaisia kuvauksia työtehtävistään, oppimiskokemuksistaan sekä yleisistä työssäoppimispaikkaan liittyvistä asioista. Hän uskalsi kommentoida verkkoryhmässä myös kipeitä, henkilökohtaisia epäonnistumisen hetkiä, mikä kuvastaa hänen ryhmää kohtaan tuntemaansa luottamusta.

Jos luokkahuonetilanteissa äänekkään johtajan esiintyminen oli joissain tapauksissa yliampuvaa ja muita vähättelevää, verkkoryhmässä hänen kirjoituksensa olivat asiallisia. Myös ammatillisen kehittymisen näkökulmasta katsottuna hänen kirjoituksensa olivat rikastuttavia ja opettavaisia. Kaiken kaikkiaan äänekkään johtajan toiminta verkkoryhmässä voitiin nähdä virikkeellisenä ja muuta ryhmää aktivoivana, kun luokkahuonetilanteissa se usein nähtiin negatiivisessa mielessä dominoivana.

5.8.4 Seuraajat

Seuraajat osallistuivat verkkoryhmän toimintaan tasapuolisesti. Vain yksi seuraajista ei osallistunut verkkoryhmän toimintaan ollenkaan. Seuraajat kirjoittivat harvakseltaan lyhyitä kommentteja sivustolle. Kommenttien sisältö oli kirjoittajan persoonan mukainen: Asiallisena tunnetun seuraajan kommentit sisälsivät yksityiskohtaisia työtehtävien kuvauksia, kun taas esimerkiksi hauskana ja empaattisena tunnetun seuraajan kirjoitukset olivat humoristisia ja keskittyivät sisällöltään lähinnä kuvaamaan

työn miellyttäviä sivujuonteita kuten esimerkiksi aikaisempaa työpäivän päättymistä.

5.8.5 Vuorovaikutuksen kehittyminen ryhmän sisällä

Kuudentoista viikon aikana, jona työssäoppimispäiväkirjaa pidettiin, ei kehittymistä ryhmän sisäisessä vuorovaikutuksessa ollut nähtävissä. Äänekäs johtaja hallitsi ryhmän vuorovaikutusta samoin kuin normaaleissa luokkahuonetilanteissa. Verkkoryhmässä hänen aktiivisuutensa oli kuitenkin nähtävissä positiivisena piirteenä. Koko työssäoppimisjakson aikana hän pyrki lyhyillä kommentteillaan ja kysymyksillään aktivoimaan muuta ryhmää osallistumaan verkkoryhmän keskusteluun. Valitettavasti nämä yritykset eivät onnistuneet. Edes äänekkään johtajan uskollisena seuraajana tunnettu opiskelija ei vastannut verkkosivustolla hänelle henkilökohtaisesti esitettyihin tiedusteluihin.

5.8.6 Vuorovaikutuksen kehittyminen ryhmän ja opettajan välillä

Vuorovaikutus joidenkin ryhmän jäsenten ja opettajan välillä kehittyi avoimempaan suuntaan työssäoppimisjakson aikana. Toinen hiljaisista osajista käytti verkkosivuston yksityistä kanavaa tiedottaakseen opettajaa työssäoppimispaikalla olevista epäkohdista, jotka vaikuttivat hänen työssäoppimiseensa. Tämä mahdollisti opettajan varhaisen puuttumiseen epäkohtiin ja keskustelujen aloittamisen työpaikkaohjaajan kanssa. Tämän jälkeen opiskelijan työssäoppiminen jatkui suotuisimmissa olosuhteissa työssäoppimisjakson loppuun asti.

Opettaja uskoi, että hiljainen osaja tuskin olisi kertonut hänelle henkilökohtaisesti työssäoppimispaikalla kohdanneista ongelmistaan. Sen sijaan ryhmän verkkosivusto tarjosi opiskelijalle helpon ja luontevan kanavan yhteydenottoon. Verkkosivuston yksityisellä kanavalla hiljainen osaja ja opettaja kävivät keskustelua opiskelijan työssäoppimisen edistymisestä työssäoppimisjakson loppuun asti. Opettaja piti tätä kehitystä heidän vuorovaikutuksessaan erittäin merkityksellisenä.

Eräs seuraajista kirjoitti yksityiskohtaisia parannusehdotuksia työssäoppimispaikkojen ja -tehtävien koordinoinnin sekä työssäoppimisen ohjauksen kehittämiseksi. Kuvaukset

olivat joiltain osin opiskelijan työssäoppimispaikkaa ja työnohjausta kritisovia, joten opettaja uskoi, ettei opiskelija olisi rohjennut keskustella kehitysehdotuksistaan yhtä avoimesti henkilökohtaisesti opettajan tai työpaikkaohjaajan kanssa. Ryhmän verkkosivusto antoi sen sijaan opiskelijalle turvallisen alustan aloittaa keskustelu opettajan kanssa ja välimatkan päästä tunnustella opettajan ensireaktioita keskustelun avaukseen. Tämä johti lopulta pitkään, luottamukselliseen keskusteluun opiskelijan ja opettajan sekä lopulta myös työpaikkaohjaajan kanssa. Nämä keskustelut opettaja katsoi rakentaviksi sekä työpaikkaohjaan että oman ammatillisen kehittymisensä kannalta työssäoppimisen ohjauksessa.

Äänekäs johtaja oli aktiivinen toimija verkkoryhmässä. Hänen muita rohkaiseva ja virikkeitä sisältävä kirjoittamisensa verkkosivustolla muutti opettajan käsitystä opiskelijasta. Opettaja alkoi nähdä opiskelijan positiivisemmassa valossa, mikä vaikutti opiskelijan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Opettaja kannusti ja kiitti opiskelijaa hänen aktiivisesta sisällön tuottamisesta, joka vaikutti myönteisesti opiskelijan käsitykseen opettajasta ja edesauttoi luottamuksen kasvuun opiskelijan ja opettajan välillä. Tämä luottamus osoittautui ensiarvoisen tärkeäksi, kun opiskelija kohtasi työssäoppimispaikassaan ongelmia. Tässä vaiheessa opiskelijan ja opettajan vuorovaikutus oli kehittynyt niin avoimeksi, että ongelmista pystyttiin keskustelemaan ja ne saatiin ratkaistua.

Äänekkään johtajan seuraaja esittäytyi verkkosivustolla uudenaikaisessa valossa. Siirryttyään pois äänekkään johtajan suorasta vaikutuspiiristä seuraaja itsenäistyi ja rohkaistui esittämään omia mielipiteitään. Myös tässä tapauksessa opettajan käsitys opiskelijasta muuttui arvostavampaan suuntaan ja avasi mahdollisuuden myönteisempään vuorovaikutukseen opiskelijan kanssa.

Muiden ryhmän jäsenten ja opettajan välillä ei tapahtunut mainittavaa kehittymistä vuorovaikutuksessa työssäoppimisjakson aikana. Näitä edellä kuvattuja neljää tapausta opettaja piti kuitenkin huomattavina saavutuksina. Erityisesti vuorovaikutuksen kehittyminen hiljaisen osajan ja äänekkään johtajan kanssa oli opettajan mielestä merkityksellistä. Ilman luottamusta ja avointa vuorovaikutusta sekä helppoa yhteydenottokanavaa näiden opiskelijoiden ongelmat olisivat todennäköisesti jääneet

huomaamatta, jolloin koko työssäoppimisjakson toteutuminen olisi voinut vaarantua. Tämä olisi puolestaan viivästyttänyt opiskelijoiden ammattiin valmistumista.

5.9 Kehityskohteet

Tässä työssä selvitettiin voidaanko sosiaalista mediaa hyödyntää ryhmän vuorovaikutuksen parantamisessa. Työssä keskityttiin sekä ryhmän sisäisen että ryhmän ja opettajan välisen vuorovaikutuksen muutoksiin. Työn tulokset on esitelty luvuissa 5.8.5 Vuorovaikutuksen kehittyminen ryhmän sisällä ja 5.8.6 Vuorovaikutuksen kehittyminen ryhmän ja opettajan välillä.

Työssä oli mukana ryhmä ammatillisen oppilaitoksen kolmannen vuoden tekniikan alan opiskelijoita. Otanta oli pieni, joten yleispäteviä johtopäätöksiä tämän työn perusteella ei voi tehdä. Ryhmän opettajalle tutkimus antoi kuitenkin paljon hyödyllistä tietoa ja kokemusta niin opiskelijan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen merkityksestä oppimiseen yleisesti kuin sosiaalisen median työkalujen hyödyntämisestä oppimista edistävässä vuorovaikutuksessa erityisesti.

Tässä luvussa esitellään kehityskohteita, joita työn aikana havaittiin. Ensin kerrotaan nuorten ammatillisen itsetunnon vaikutuksesta sosiaalisen median hyödyntämiseen ammatillisiin tarkoituksiin. Sen jälkeen kuvataan mahdollisia ongelmia, joita verkkopalvelujen käyttäjäehtojen muutokset voivat aiheuttaa.

5.9.1 Sosiaalinen media ja nuoren ammatillinen itsetunto

Vaikka nuoret pääsääntöisesti ovat sosiaalisen median suurkuluttajia, heidän kykynsä käyttää sosiaalista mediaa ammatillisessa viitekehyksessä on vielä huono. Sosiaalisen verkkosivuston käyttö työssäoppimispäiväkirjana tarjosi opiskelijoille hyvät puitteet jakaa kokemuksiaan työssäoppimispaikassa muiden ryhmän jäsenten kanssa. Parhaassa tapauksessa tämä olisi johtanut opiskelijoiden väliseen dialogiin, joka olisi edesauttanut yhdessä oppimista kuten luvussa 3.2. Oppimista edistävä vuorovaikutus todetaan. Tällaista dialogia ei tämän työn aikana kuitenkaan saavutettu.

Dialogin kehittymättömyyteen opettaja näki kaksi syytä. Ensimmäinen syy oli se, että vielä kolmantena opiskeluvuotena ryhmä ei ollut siirtynyt me-vaiheeseen, jota luvussa 2.3. Ryhmän vaiheet ja kehitys on kuvattu. Ryhmä eli edelleen jonkin asteisessa kuuhunta- tai konfliktivaiheessa, joka osaltaan esti avoimen vuorovaikutuksen ryhmän sisällä. Luvussa 3.1. Oppimiseen kannustava ilmapiiri kehoitetaan opettajaa puuttumaan ryhmän sisäisiin rooleihin, jos roolit ovat jähmettyneet. Tässä tapauksessa opettaja oli kuitenkin kokematon ja hänen taitonsa eivät vielä riittäneet ryhmän valtasuhteiden muuttamiseen ja luottamuksellisemman ilmapiirin luomiseen.

Toinen syy oli opiskelijoiden kehittymätön ammatillinen itsetunto. Tämän työn aikana opettaja havaitsi, että opiskelijoiden oli vaikeaa jäsentää kokemuksiaan ja oppimistaan työssäoppimispaikoilla. Opiskelijat vähätelivät työtehtäviään ja ajattelivat herkästi opiskelutovereidensa työssäoppimispaikkojen olevan parempia sekä työtehtävien vaikeampia ja haastavampia kuin heidän omansa. Tämä ammatillisen näkemyksen ja itsetunnon rajoittuneisuus vähensi opiskelijoiden halua osallistua työssäoppimispäiväkirjan keskusteluihin.

Henkilökohtaisissa keskusteluissa ja viesteissä opettaja kannusti opiskelijoita kirjoittamaan kokemuksistaan ryhmän sivustolle. Opettaja pyrki osoittamaan opiskelijoille ne työtehtävät, jotka heidän työssään olivat ryhmän kokonaisuusosaamisen ja -kokemuksen kannalta olennaisia. Näitä kokemuksia opettaja kannusti ja rohkaisi opiskelijoita jakamaan ryhmän sivustolla.

Tämän vuoksi ei ole suositeltavaa, että työssäoppimispäiväkirjan pito on ensimmäinen harjoite sosiaalisen median hyödyntämiseen ammatillisessa mielessä. Heti ensimmäisestä opiskeluvuodesta alkaen sosiaalinen media tulisi ottaa opetukseen mukaan. Tällöin sosiaalisesta mediasta tulisi luonteva osa opiskeluympäristöä, opiskelijoiden kirjallinen ilmaisu kehittyisi ja he oppisivat jo varhaisessa vaiheessa jäsentämään osaamistaan sekä ammatillista kehittymistään.

5.9.2 Verkkopalvelujen käyttäjäehdot

Verkkopalvelujen käyttäjäehtojen mahdollinen muuttuminen kesken opiskeluprojektin tulee ottaa huomioon, kun sosiaalista mediaa hyödyntävää opetusta suunnitellaan. Tässä tutkimuksessa työssäoppimispäiväkirja päätettiin luoda Ning-verkkopalvelun verkkosivustoksi. Valintahetkellä verkkopalvelu oli ilmainen, mutta muuttui maksulliseksi heinäkuussa 2010. Tämän tutkimuksen onnistumiseen muutoksella ei ollut vaikutusta, koska työssäoppimispäiväkirjan pito lopetettiin toukokuussa 2010. Työkalun valinnassa tulee kuitenkin pyrkiä pysyvään ratkaisuun ja miettiä jo ennalta kuinka työkalu korvataan, jos palvelun tarjoajat kesken opetuksen muuttavat käyttäjäehtoja.

Toinen merkittävä muutos verkkopalvelujen käyttäjäehdoissa on yksityisyysasetukset. Tässä työssä työssäoppimispäiväkirjan verkkosivusto määriteltiin näkyväksi vain ryhmän jäsenille. Tällä pyrittiin takaamaan opiskelijoille luottamuksellinen ilmapiiri kertoa kokemuksistaan työssäoppimispaikalla. Verkkopalvelujen tarjoaja voi kuitenkin muuttaa käyttäjäehtoja myös yksityisasetuksien osalta. Todennäköisesti palvelun tarjoajan tarve muuttaa yksityisyysasetuksia on pieni, mutta on tärkeää käydä asia läpi opiskelijoiden kanssa ennen opiskeluprojektin alkua. Jos yksityiseksi määritelty verkkosivusto muuttuu kesken opiskeluprojektin julkiseksi, voi sillä olla suuri merkitys opiskelijoiden halukkuuteen osallistua verkkosivuston keskusteluihin.

6 Kansainvälisyys ryhmäytymisessä ja oppimisessa; esimerkki case Pirkanmaan ammattiopistosta

' Ryhmää ei ole ilman yksilöitä. Mitkä roolit ryhmässä vallitsevat ja miten yksilöt ryhmässä vaikuttavat toistensa oppimiseen? Miten yksilön oma persoonallisuus vaikuttaa ryhmän toimintaan ja oppimiseen?'

' Ryhmän vuorovaikutusta hyödyntävä opettaja on enemmänkin tiimiorganisaation vetäjä kuin asiantuntemuksen ja tiedon jakaja.' (Repo-Kaarento, s. 69)

Tässä aloituslauseessa tiivistyy ajatus siitä roolista, joka opettajaa kohtaa niin 'kotimaisessa' ryhmäytymisprosessissa kuin myös kansainvälisessä ryhmässä. Kansainvälisen ryhmän opetuksessa ryhmän dynamiikkaa luodaan nimenomaan vuorovaikutustaitojen kautta, jotka eri kulttuuritaustoista tulleilla ovat omiaan asettamaan haasteita. Sosiaalinen kompetenssi muuttaa muotoaan moneen kertaan ja se tulee kohdata monella eri tasolla. Tietojen ja taitojen oppiminen syntyy kokonaisvaltaisempana prosessina jo pelkästään kielen kautta; sanat ja lauseet saavat erilaisia ja uusia merkityksiä, kielet integroituvat opetukseen. Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristöstä saatuja resursseja ja siten saavuttaa haluamiaan tavoitteita sosiaalisissa tilanteissa.

Kansainvälisyys asettaa haasteen myös työyhteisölle; yleensä päävastuuta kantava opettaja käy ryhmäprosessia läpi myös kollegoidensa sekä koko organisaation kanssa. Tarvitaan erityisen hyviä vuorovaikutustaitoja asettaa nämä tiimit toimiviksi kokonaisuuksiksi, jotka kaikki tukevat kv- toiminnan onnistumista; opettaen ja oppien.

Oppimisympäristö kansainväliselle opiskelijalle on yksi merkittävimmistä oppimisen välineistä. Kompetenssia tavoitetaan arkioppimisen ja integroinnin kautta. Vastavuoroisesti vieraasta kulttuuritaustasta tullut opiskelija antaa valtavan määrän mahdollisuuksia suomalaiselle opiskelijalle 'kotikansainvälistyä' ja saavuttaa aivan uusia ulottuvuuksia omassa kompetenssissaan.

Ryhmän ja sen dynamiikan merkitys korostuu. Tiedot ja taidot, uskomukset, arvot, havainnoinnit muodostavat kulttuuria, jonka pohjalle ryhmät rakentuvat ja luovat toimintatapojaan. Arvokkaista elementeistä syntyy kokemuksia, muistoja, elettyä elämää ja oppimista, joka kantaa parhaimmillaan koko loppu elämän.

Kansainvälisyys ryhmäytymisessä ja oppimisessa- osuus perustuu kirjallisen teorian lisäksi konkreettisiin kokemuksiin kansainvälisestä toiminnasta oppilaitoksessa: Pirkanmaan ammattiopistossa keväällä 2010 eri hankkeiden kautta toteutettuihin opiskelijavaihtoihin ja sitä kautta kansainvälisten ryhmien opettamisen ja työssäoppimisen ohjauksen kokemuksiin. Hankkeet ovat monivuotisia ja kokemusta on jo vuodesta 2007 lähtien.

Kansainvälinen yhteistoiminta opetuksessa edellyttää laajaa vuorovaikutusta koko työyhteisöltä ja haastaa niin opiskelijat kuin opettajatkin miettimään ryhmän merkitystä oppimista edistämässä.

6.1 Case: oppiminen kansainvälisessä ryhmässä; Bridge Between Global Industries sekä Leonardo da Vinci

Vuoden 2007 alussa toimintansa aloittanut Pirkanmaan koulutus konserni-kuntayhtymä tarjoaa monipuolista koulutusta ammatillisiin perustutkintoihin, ammattitutkintoihin ja erikoisammattitutkintoihin.

Pirkanmaalla toimineet **Kangasalan ammattioppilaitos, Nokian ammattioppilaitos, Tampereen sosiaali- ja terveysalan opisto, Pirkanmaan Taitokeskus ja Pohjois-Pirkanmaan koulutusinstituutti** yhdistivät voimavaransa ja toiminta jatkuu nimillä

Pirkanmaan ammattiopisto
Pirkanmaan aikuisopisto ja
Pirkanmaan oppisopimuskeskus.

Pirkanmaan ammattiopiston vuotuinen opiskelijamäärä on 3 120, opiskelijavirtauma aikuisopistossa on noin 5 000 ja oppisopimuskeskuksessa noin 3 600. Koulutus konserni

järjestää nuorten koulutuspalveluita, aikuiskoulutus- ja työelämäpalveluita sekä oppisopimuspalveluita Pirkanmaan alueella lähes 600 henkilön voimin.

(<http://www.pirko.fi/koulutus.php>, 23.6.2010)

PIRKOn kansainvälinen toiminta perustuu toimivaan kansalliseen ja kansainväliseen yhteistyöverkoston. Kansainvälisyystoiminnan ytimen ovat perinteisesti muodostaneet erilaiset projektit, joiden puitteissa tehdään opiskelija-, opettaja- ja asiantuntijavaihtoa ja solmitaan yhteyksiä ulkomailla toimiviin oppilaitoksiin. Yhteistyökumppaniverkosto laajenee yhä kauemmaksi; kaukaisimmat kohdemaat ovat Australiassa ja Kiinassa saakka. (<http://www.pao.fi/kansainvalisyys.php>, 23.6.2010)

Åkerlundinkadun toimipisteessä toteutetaan monivuotista kansainvälistä liikkuvuushanketta nimeltään RPL eli Bridge Between Global Industries. Hankkeessa on huomioitu hotelli- ja ravintola-alan lisäksi kulttuurialan opetussuunnitelmien edelleen kehittäminen EU:n ja Australian oppilaitosten välillä. Projektin toteutusaika on 1.10.2008 – 30.9.2011.

Keväällä 2010 7 Pirkon opiskelijaa opiskeli Australian Brisbanessa ja vastaavasti 7 nuorta oli heiltä meillä opinnoissaan. Molempiin sisältyi sekä nk. kontaktiopetusta oppilaitoksessa että työssä oppimista paikallisissa ravintoloissa.

Lisäksi Pirkolla on ollut laajaa yhteistyötä hollantilaisen Amerstey dev ROCASA oppilaitoksen kanssa. Yhteistyön tuloksena aloitettiin yhteinen bi-certification/Leonardo da Vinci-projekti, jonka mukaisesti esim. syksyllä 2009 10 Pirkon opiskelijaa teki opintojaan Hollannissa ja keväällä 2010 vastavuoroisesti hollantilainen opiskelijaryhmä vietti Suomessa 4kk. Näilläkin nuorilla oppimista tapahtui sekä kontaktiopetuksena oppilaitoksessa että työssä oppimisena. Hollantilaiset tekivät osan työssä oppimisestaan Suomen Lapissa eri hotelleissa, joka toi paljon lisähaasteita niin ryhmälle itselleen kuin myös paikallisille vastaanottaville työyhteisöille.

6.2 Kansainvälisen opiskelun ryhmädynamiikka

Kansainvälisen opiskelun edellytyksenä voidaan pitää valmentautumista etukäteen. Pirkossa tämä tarkoittaa prosessia, jossa opiskelijoiden motivaatiota ja aitoa halua sitoutua hankkeeseen kartoitetaan ensin alkuhaastattelujen kautta. Kirjallinen nk. 'motivation letter' on ensimmäinen osa prosessia, jossa opiskelija kirjallisesti kertoo motiiveistaan ja ylipäättään tilanteestaan. Kaikki ehdokkaat haastatellaan ja haastattelun avulla selvitetään myös vuorovaikutus – ja yhteistyötaitoja, sekä tietysti kielellisiä taitoja ja tietoja.

Ryhmäytyminen alkaa jo nyt. Hakijat ovat yleensä tietoisia toisistaan ja haluavat selvittää mahdollisuuksiaan sekä niitä arvoja ja mittareita, joilla valintoja tehdään. Sosiaalisten taitojen merkitys kasvaa edelleen, kun vaihtoon lähtevien motivaatiota opiskelulle vieraassa kulttuurissa selvitetään; ryhmässä toimiminen tulee olemaan tärkeässä osassa myös arkioppimisessa.

Ryhmän valinnan jälkeen alkaa 2 ov kestävä valmentautuminen opiskeluun kansainvälisessä ympäristössä. Tämä tarkoittaa sekä kielellistä että kulttuurista valmennusta Pirkossa.

Ryhmän valmennuksessa käydään läpi mm. seuraavia osa-alueita:

- kielelliset valmiudet
- sosiaaliset taidot
- turvallisuus
- kulttuurien erot ja yhtäläisyydet
- opiskelutekniikka
- arkiosaaminen, käytännön järjestelyt ja taidot
- ryhmän tuki ja turva.

Lopulta ennen lähtöä nuorilla tulisi olla turvallinen ja selkeä kuva siitä, miten opinnot uudessa ympäristössä toteutuvat ja etenevät sekä siitä, mitä heiltä odotetaan.

Edellisen kaltaista valmennusta käydään myös lähettävissä maissa, joissa valmennetaan opintoihin Suomessa. Valmennusohjelmien yhtenäistäminen eri maissa on työn alla, jotta opiskelijalla olisi etukäteen mahdollisimman turvallinen olo/tieto/taito lähteä vaihtoon.

Opiskelu uudessa ympäristössä eri kulttuurissa muuttaa ryhmää koko ajan. Valmennuksen aikana kotimaassa opitaan tuntemaan ryhmän muita jäseniä ja luodaan mielikuvia ja haaveitakin siitä, mitä vaihto-opiskelu tulisi olemaan. Ryhmän kuohuntavaihe käydään läpi ainakin osittain jo kotimaassa ja tämä onkin tärkeää, jotta yhteisistä sovituista pelisäännöistä voidaan pitää kohdemaassa kiinni; ne ovat myös omiaan lisäämään turvallisuudentunnetta. (Repo, s.72)

Opiskeluryhmän perustehtävä on oppiminen. Kansainvälisessä opiskelussa tähän saadaan valtava lisä arkioppimisesta, joka myös tunnustetaan ja tunnustetaan osaksi opintosuorituksia.

Ryhmän saapuessa kohdemaahan sen dynamiikka saa uusia ulottuvuuksia. Ensimmäiset kohtaamiset vastaanottavan oppilaitoksen työntekijöiden kanssa ovat merkityksellisiä. Oppiminen alkaa saman tien: uuteen kulttuuriin ja toimintaympäristöön sopeutuminen alkaa ja siinä ryhmää tukevat paikalliset valmentajat sekä kohdemaan opiskelijat. Ryhmän jäsenistä paljastuu erilaisia rooleja nopeasti.

6.2.1 Case; oppiminen kansainvälisessä ryhmässä

Pirkossa tammikuussa 2010 vastaanotettiin siis 2 kansainvälistä opiskelijaryhmää:

7 australialaista nuorta

7 hollantilaista nuorta

Opinnot molemmilla ryhmillä kestivät 4 kk eli 16 opintoviikkoa. Ne sisälsivät sekä teoriaopetusta isäntämaan opiskelijaryhmän mukana että työssä oppimista jakautuen noin puoliksi molempiin muotoihin. Opiskeluun sisältyi myös opintoja kohdemaan kielen (2ov) ja kulttuurin (1ov) parissa.

Opinnot integroituivat lukukauden aikana yhteen niin, että opiskelijat tutustuivat toisiinsa perusteellisesti; sekä ryhmänä että itsenäisinä persoonina. Näin myös suomalaiset opiskelijat saivat integroiduissa ryhmissä kansainvälistä kokemusta, vaikka eivät itse lähdekään vaihtoon; puhutaan nk. kotikansainvälistymisestä. Suuri osa teoriaopetuksesta annettiin kuitenkin näille 14 nuorelle yhtenäisenä ryhmänä, jolloin opetuskieli oli englanti.

Tärkeimmät aihealueet kulttuurisessa opetuksessa ovat samoja, joihin osittain paneudutaan suomalaisten opiskelijoiden valmennuksessa kv-vaihtoon lähdetessä:

1. työkulttuuri
2. opiskelukulttuuri
3. arkitavat ja käytännöt
4. ruoka ja juoma
5. suvaitsevaisuus ja monikulttuurisuus
6. ko maa matkakohteena.

Työssä oppiminen oli tärkeä osa opiskelua. Pirko järjesti työssä oppimispaikat niin, että ne soveltuivat koulutuslinjan tavoitteisiin mahdollisimman monipuolisesti.

Ryhmät olivat saapuessaan hyvin yhtenäisiä oman kulttuuritaustansa mukaisesti, mutta avoimia uudelle kulttuurille ja oppimiselle. Ensimmäisen 3 viikon aikana tärkeimpinä tapahtumina nähtiin järjestämämme erilaiset perehdytyspäivät, joissa suomalaiseen kulttuuriin 'sukellettiin' yhdessä ja samalla tutustuttiin toisiimme ja tapoihimme. Opiskelun aloittaminen ryhmässä edellytti normaalin ryhmän muodostumisen kehityksen mukaisesti normien eli toimintatapojen muotoutumista, joita käytiin paljon läpi näissä perehdytyspäivissäkin. Ne normit ja tavat, joita alussa luotiin olivat tärkeässä roolissa loppuun asti. Turvallisuudentunteen takaaminen korostui edelleen.

Ryhmäytyminen sujui normaalien vaiheiden mukaisesti, mutta kansainvälisessä opiskelijaryhmässä tuntuu, kuin tunteet olisivat normaalia enemmän pinnalla ja läsnä. Opiskeluun liittyvä arkioppiminen antaa nuorille kaikkeen oppimiseen uusia ulottuvuuksia, sillä kansainvälinen oppiminen on paljon myös hiljaisen tiedon

siirtymistä ja sen kautta toisten ymmärtämistä.

Aitoon kohtaamiseen kykenee jokainen kasvattaja ja opettaja, joka uskaltaa ottaa työvälineekseen oman persoonansa ja temperamenttinsa, unohtamatta opetussuunnitelman ja opiskelijan tavoitteita.

Erityiseksi työkaluksi persoona muodostuu opetettaessa kansainvälisiä opiskelijoita: jo kulttuuritaustat muuttavat opetus- ja ryhmätilanteita. Näin myös opettajien merkitys ryhmän dynamiikassa ja oppimisessa on merkittävä. Kansainvälistä ryhmää ohjattaessa ja opetettaessa ryhmää tulee kuunnella erityisen tarkasti, sillä oppimisen kanssa yhdessä tulevat esille päivittäin myös kulttuuriset oppimistilanteet.

6.2.2 Opiskelijänäkökulma; Lotta Ikonen

Tämän kehityshankkeen esittämiseen otan mukaan yhden opiskelijamme, joka itse osallistui vaihtoon keväällä 2010. Hän opiskeli 4 kk Australian Brisbanessa em. käytäntöjen mukaisesti. Opiskelijan nimi on Lotta Ikonen. Lopullinen yhteenveto hänen vastauksistaan liitetään tähän työhön liitteenä esityspäivän jälkeen, jolloin hänelle voi esittää myös kysymyksiä ja täten mahdollisesti avata vielä uusia näkökulmia kansainvälisen casen kautta oppimiseen.

Suomalaisopiskelijoiden ryhmään kuului 7 henkilöä.

Esitin hänelle seuraavat kysymykset:

1. Ryhmän merkitys niin opiskelussa kuin työssä oppimisessa?
2. Ryhmän tuki?
3. Ryhmän turva?
4. Kulttuurishokki palattaessa kotimaahan, ryhmän tuki?

6.3 Tulokset: edut; pätevyys

Kansainväliset opinnot voidaan sekä kohdemaassa että kotimaassa lukea yhtäpitäviksi

ECVET:n mukaisesti. Myös ammattiosaamisen näytöt voidaan antaa vaihdossa. Arviointi perustuu yhdenvertaisiin järjestelmiin ja sisällöllisesti samoihin tavoitteisiin ammattitaitovaatimuksissa. Opiskelijan näyttöä rikastuttaa kansainvälinen ympäristö, erot työkuultuureissa ja työtavoissa. ECVET:n tarkoitus on saada kansainväliseen opiskeluun läpinäkyvyyttä niin, että kaikkeen oppimiseen ja sen arviointiin saadaan tunnustettavuus ja vertailtavuus eri osa-alueiden kanssa. Tärkeintä on siis tutkintojen osien tunnustaminen yhdenvertaisiksi arviointineen maasta ja oppilaitoksesta riippumatta.

'Ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalainen siirtojärjestelmä (ECVET)

Ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalaisen siirtojärjestelmän (ECVET) avulla eri maissa suoritettuja opintoja tai muutoin hankittua osaamista voidaan hyödyntää osana tutkintoja yhdenmukaisella tavalla Euroopan alueella. Lähtökohtana on oppimistuloksiin perustuva järjestelmä, jossa oppimistulokset määritellään tietoina, taitoina ja pätevyytenä.

Oppimistulosten ja osaamisen kuvaamisessa hyödynnetään yhteistä eurooppalaista tutkintojen ja osaamisen viitekehystä (EQF). Jokaista tutkintoa ja sen jokaista opintokokonaisuutta tai tutkinnon osaa voidaan kuvata opintopisteiden määrällä.'

(<http://www.eurooppalainenulottuvuus.com/8>) 25.8.2010

Ammattiin opiskelu on yleensä kaikilla tasoilla ryhmätyötä. Niin koulutuksessa kuin työssä oppimisessäkin korostetaan yhteistyötaitoja sekä sosiaalisia valmiuksia erilaisten prosessien eteenpäin viemisen tueksi. Kansainvälinen yhteistyö ja opiskelu liitettynä työssäoppimiseen eri kohdemaissa lisää usein huomattavasti opiskelijan mahdollisuuksia vahvistaa ammatillista identiteettiään.

Lotta Ikosen kokemuksista (liite 1) löydämme niitä konkreettisia näkökulmia, mitä ryhmän tuki parhaimmillaan tuo unohtamatta niitä haasteita, joita kulttuurien kohtaaminen asettaa.

' Suomalaisen oppilaiden oppimistulokset nousevat kärkipaikoille kansainvälisessä Pisa-vertailussa, mutta heidän viestintätaitoissaan on silti paljon kehitettävää.'

(Helsingin Sanomat; 28.3.2010, Kallionpää)

Tämä kommentti opetusministeriöstä asettaa meidät tosiasian eteen, jolloin kaikki viestintätaitojen edistämiseksi olisi tehtävä. Hyviä viestintätaitojen opetteleminen on mahdollista vain ryhmässä ja kansainvälisessä ryhmässä taidoilla on mahdollisuus kaksinkertaistua.

7 Yhteenveto ja päätelmät

Ryhmään tullessaan jokainen ryhmän jäsen on yksilö, joka tulee osaksi ryhmää kantaen mukanaan omat kokemuksensa, odotuksensa, pelkonsa - halusi tai ei. Vaikka ryhmässä roolit joskus jakautuvat hyvinkin nopeasti ja saattavat poiketa paljon siitä, mikä rooli yksilöllä on muissa ympäristöissä, ei ihminen kuitenkaan koskaan voi kokonaan sulkea pois omaa persoonallisuuttaan ryhmässä toimiessaan.

Jokaisen opiskelijan käsitys ryhmästä ja turvallisesta oppimisilmapiiristä on yksilöllinen ja siten erilainen. Jotkut opiskelijat kokevat ryhmän turvalliseksi nopeasti kun taas toiset vaativat pitkän ajan luottamuksen syntymiseksi. Opettajan tulee kunnioittaa jokaisen opiskelijan omaa tahtia ryhmään liittymisessä. Opiskelijan kunnioitus on myös myönteisen ja turvallisen opiskeluilmapiirin perusta, josta opettaja on osaltaan vastuussa.

Kokemusten vaihto ja vertaistuki muiden opiskelijoiden kanssa on ensiarvoisen tärkeää opiskelujen edetessä. Sosiaalinen media mahdollistaa kokemusten vaihdon samaa alaa opiskelevien kesken. Opiskelukokemuksia, myös ikäviä, voi kertoa muille ja saada tietoa toisten opiskelijoiden opiskeluun liittyvistä pohdintoista. Nettikeskusteluja käydään nimimerkillä, joten pelkoa kasvojen menetyksestä ei ole ja arkaluontoisimmastakin asioista voi kertoa turvallisesti.

Opiskelujen aikana nuoren ammatillinen itsetunto kehittyy. Myös tässä prosessissa nuori opiskelija tarvitsee tukea. Tilanteet, joissa opiskelija joutuu uudessa oppimisympäristössä analysoimaan ammatillisen identiteettinsä kehittymistä, voivat muodostua liian vaikeiksi. Opiskelujen ensimmäisestä vuodesta alkaen opiskelijaa tulee kannustaa pohtimaan kehitystään sekä osaamistaan. Myös uudet oppimisympäristöt tulee ottaa mukaan opetukseen vähitellen: Oppimisessa ei voi edetä liian suurin harppauksin.

Kun ryhmän ja sen eri roolien muodostumisessa on mukana eri kulttuureja ja kieliä sekä niille ominaisia toimintatapoja, ryhmäytyminen saa aivan erilaisia uusiakin ulottuvuuksia. Arkioppimisenkin kautta opitaan, että ryhmän tuki on ensiarvoisen

tärkeää, varsinkin turvallisuuden tunteen antajana sekä tukijana uusiin toimintatapoihin tutustuttaessa. Toisaalta ryhmän taakse voi piiloutua ja jättää uudessa ympäristössä selviytymisen muiden ryhmäläisten varaan. Kansainvälisen casen kohdalla voi huomata, että ryhmän tukeen vaikuttaa olennaisesti yhdessä valmentautuminen ja ryhmän jäseniin tutustuminen ennen varsinaista oppimista kansainvälisessä ympäristössä.

Tässä työssä ajanjakso oli melko lyhyt ja otanta pieni, joten yleispäteviä johtopäätöksiä ei voi näistä tuloksista vetää. Voimme kuitenkin todeta, että oli sitten kyse uusista oppimisvälineistä tai siirtymisestä toiseen ympäristöön on valmentautuminen tilanteeseen ennen muutos- tai lähtöhetkeä tärkeää, ryhmäytyminen on aikaa vievä prosessi kuten myös valmentautuminen. Opettaja näkee toisenlaisessa roolissa oppilaat, oltava valmis siihen, että muutos voi olla myönteinen tai kielteinen. Opettaja ei saa olla omien odotustensa ja oletustensa vanki.

Onko ryhmä tukena vai tuhona?

Ryhmän oppimisen ohjaaminen on vaativa taito. Opettajan tulisi muistaa ryhmäytymisen jatkuva luonne ja hänen tulisi pystyä avoimin mielin lukemaan ihmisiä roolien takana sekä pyrkiä edesauttamaan oppimista edistävän dialogin syntyä. Ryhmän kehityksen edetessä opettajan rooli muuttuu enemmän johtajasta ohjaajaksi.

Tulisi kuitenkin muistaa, että opettajan ponnisteluista huolimatta ryhmän kokeminen on jokaiselle ryhmän jäsenelle erittäin henkilökohtainen kokemus; sama ryhmä voi olla toiselle tuki ja toiselle tuho.

Ryhmä on tukena tai tuhona (liite 2).

Lähteet

Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001. Dialoginen oppiminen verkossa: Diana- malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. Opetushallitus. Helsinki.

Heinonen, U. 2008. Sähköinen yhteisöllisyys. Kokemuksia vapaa-ajan, työn ja koulutuksen yhteisöistä verkossa. Gummerus. Vaajakoski.

Ihanainen, M., Mäkinen, P., Nokelainen, P., Peräkylä, L. & Raittinen, V. 2005. Verkko-tutor. Viitattu 18.8.2010.

Ketokivi, K. 2010. The Relational Self, the Social Bond and the Dynamics of Personal Relationships : A Sociological Analysis. University of Helsinki.

Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Edita Prima Oy. Helsinki.

Koppinen M-L ja Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. WSOY. Juva.

Liukkonen, J., Jaakkola, T., Suvanto, A. (toim.) 2002. Rahasta vai rakkaudesta työhön? Mikä meitä motivoi? Jyvässeudun paino. Jyväskylä.

Matikainen, J. 2008. Verkko kasvattajana. Mitä aikuisen tulisi tietää ja ajatella verkosta. Palmenia. Helsinki.

Opinnäytetyö: Piramk; Huuskonen, Jussi 2004. Integraatio nuorten ryhmätapaamisissa; ryhmään sijoittamisesta aitoon kanssakäymiseen.

Poikkeus, A-M., Laakso, M-L., Aro, T., Eklund, K., Katajamäki, J. & Lajunen, K. 2002. Vanhemmat kouluun. Tukitoimintaa vilkkaiden lasten perheille. Teoksessa: Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Otava. 159-187. Keuruu.

Pruuki,L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Edita Prima Oy. Helsinki.

Rasila, M. ja Pitkonen, M. 2009. Hyvä ryhmä, toimiva tiimi. Kyriiri Oy. Helsinki.

Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu Ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Kansanvalistusseura. Vantaa.

Salo-Lee, L. 1996. Ei-kielellinen viestintä. Teoksessa Me ja muut: kulttuurienvälinen viestintä. Yleisradio. Helsinki.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. PS-kustannus. Juva.

Savolainen, R. 1998. Tietoverkot kansalaisten käytössä. Internet ja suomalaisen tietoyhteiskunnan arki. Finnish International Studies 12. Tampereen yliopisto. Tampere.

Soronen, H. 2000a. Keskustelua netissä. *Psykologi* 2000:4, 30-31.

Soronen, H. 2000b. Internet ja minän muovaajat. *Psykologi* 2000:9, 26.

Thorslund, E. 2009. Nuoret, netti ja mobiili. *Kodin turvaopas*. Karisto. Hämeenlinna.

Vuorikoski, M. 2007. Kouluun tarvitaan tilaa tunteille ja vuoropuhelulle. *Opettaja* 41

Sähköiset lähteet

www.belbin.com

<http://www.eurooppalainenulottuvuus.com/8>, vierailtu 25.8.2010

www.helppa.edu.hel.fi

www.irc-galleria.fi

[Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos. 2002.](#)

<http://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/ryhmaviestit/index.html>

<http://www.scribd.com/doc/10070939/Mita-on-Sosiaalinen-Media>, vierailtu 23.7.2010

<http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/sisalto.htm>

http://fi.wikipedia.org/wiki/Sosiaalinen_media, vierailtu 23.7.2010

Liitteet

Lotta Ikosen kokemuksia vaihto-opiskelusta

LIITE 1

Opiskelija Lotta Ikosen ajatuksia ja mielipiteitä esittämiimme kysymyksiin. Kysymykset vastauksineen käsiteltiin kehittämishankkeen esityspäivänä tiistaina 7.9.2010, jolloin Lotta oli mukana esityksessä ja myös vastasi yleisön esittämiin lisäkysymyksiin.

1. Ryhmän merkitys

- Vahvempi tunne omasta suomalaisuudesta niin hyvässä kuin pahassa, välillä tuntui että meidät nähtiin ensisijaisesti homogeenisenä suomalaisryhmänä, eikä yksilöinä.
- Ryhmä loi turvallisuuden tunteen.
- Miinuksena voisi sanoa että ryhmä myös rajoitti, kontaktin ottaminen muunmaalaisiin, varsinkin oppilaitoksen omiin oppilaisiin oli vaikeampaa. Tuli helposti jäätyä vain omaan ryhmään.
- Hiljaiset yksilöt meinasivat jäädä välillä ryhmässä äänekkäämpien jalkoihin, esim. oppitunneilla.

2. Ryhmän tuki ja turva

- Ryhmä tarjosi vertaistukea, ja omanmaalaisen ryhmän kanssa pystyi peilaamaan kokemuksiaan ja Australialaisia tapoja paremmin ja monipuolisemmin suomalaiseen kulttuuriin ja tapoihin toimia.
- Käytännön apu oppitunneilla ym. arkipäivän tilanteissa, esim. kieliongelmat -> jos yksi ei muistanut tiettyä sanaa, toinen auttoi.

3. Roolit

- "Valikoitu porukka" -> täysin ääripäitä ei ollut.
- Ryhmässä kaksi äänekkäämpää "esiintyjää", jotka varsinkin alussa hoitivat tunneilla puhepuolen.
- Yksi seuraaja.
- Muutama hiljainen osaja.

- Yksi jota en osaa niin luokitella, ihan oman tiensä kulkija.

4. **Kulttuurishokki kotiin palatessa?**

- Ei ollut varsinaista kulttuurishokkia, ryhmä hajosi suomessa satunnaisia tapaamisia lukuun ottamatta. . Lähinnä merkitys täällä että voi muistella :)

5. **Ohjauksen merkitys**

- Suomessa tapahtunut ohjaus todella tärkeää ja hyödyllistä, kulttuuri tuli tutuksi ja myös joihinkin käytännön asioihin saimme selkoa.
- Koko ajan myös suomessa painotettiin sitä ettei mitään täällä sanottua saa pitää liian varmana :)
- Australiassa opettajan mukanaolo auttoi alkuun, mutta vähempikin aika olisi riittänyt.
- Australiassa ollessa oman koulun opettajien yhteydenpito meihin oli vähäistä, esim välillä tuli sellainen tunne ettei moodleen kirjoitettuja viikkoraportteja oikeasti lue kukaan. ”

RYHMÄ TUKENA VAI TUHONA?

Kokemuksia toisen asteen oppilaitoksen oppilaiden vertaistuesta sekä ryhmädynamiikasta verkossa ja kansainvälisessä ympäristössä

9ve / PiPot
Anne Liinamaa, Outi Mielikäinen, Mia Palonen,
Eeva Rytönen, Kirsi Rytönen ja Marika Leppänen
Syyskuu 2010

Keskustelun dialoginen luonne,
aktiivinen kuuntelu ja arvostava
kohtaaminen luovat iloa, turvaa ja
yhteisöllisyyttä!

Ryhmän elinkaari: muotoutumis-,
kuohunta-, me-vaihe, tiimi- ja
lopettamisvaihe

*Ryhmässä yksilöiden roolit ovat yhdistelmiä
sosiaalisesta ja persoonallisesta roolitasosta*

Nk. 'arkioppiminen' on osana turvallista ja tukevaa oppimista. Kansainvälisissä
opinnoissa se luetaan myös opintosuorituksiksi; yksin ja ryhmässä!

Riko rajoja! Etsi uusia näkökulmia!
Kohtaa opiskelijasi ennakkoluulottomasti!

Jaa kokemuksia! Jaetun ilon viisaus
on kaikille tuttu, mutta murheistakin
voi heittää puolet pois.