



Ryhmien ohjaus

Mitä iloa on ryhmätöistä?

Leena Aalto

Kehittämishankeraportti
Toukokuu 2006



JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU

KUVAILULEHTI
Päivämäärä
9.5.2006

| | | |
|---|--|--------------------------|
| Tekijä(t) Aalto, Leena | Julkaisun laji Kehittämishankeraportti | |
| | Sivumäärä 30 | Julkaisun kieli suomi |
| | Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka | |
| Työn nimi Ryhmien ohjaus Mitä iloa on ryhmätöistä? | | |
| Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu, | | |
| Työn ohjaaja(t) Miettinen, Raija | | |
| Toimeksiantaja(t) | | |
| Tiivistelmä Tässä työssä oli tarkoituksena tutkia teorian kautta ryhmässä tapahtuvia ilmiöitä. Oli tarkoitus löytää käytänteitä, joita voidaan hyödyntää opiskelijaryhmien ohjauksessa ammatillisessa koulussa. Ryhmä perustetaan tehtävän vuoksi. Tehtävän asettamista ja sen ryhmätyöksi kelpaavuutta on arvioitava. Kaikki tehtävät eivät sovi ryhmätyön menetelmällä tehtäviksi. Perustehtävä ei ole ainoa asia mikä ryhmässä askarruttaa. Ryhmän toiminnassa on nähtävissä elinkaari, joka alkaa ryhmän muodostamisesta ja päättyy ryhmän työn valmistumiseen. Väliin jää tapahtumia, jotka vaihtelevat konfliktista täydelliseen yhteistyöhön. Yksilöiden erilaiset persoonalliset ja tehtävään liittyvät roolit vaikuttavat ryhmän työskentelyyn. Rooleja voidaan harjoitella ja oppia toimimaan niissä. Niiden avulla voidaan edistää perustehtävän suorittamista. Ohjaaja havainnoi ja kuuntelee ryhmää. Ohjaajan tehtävä on auttaa ryhmää etenemään perustehtävän suuntaisesti. Ohjaustoimissa on toimittava määrätietoisesti ja on osattava huomioida ongelmatilanteet. Ongelmat on puhuttava julki, muutoin ne estävät perustehtävän suorittamista. Julkipuhumisessa auttaa roolien hyväksikäyttö. Ohjaaja auttaa ryhmän alkuun esittämällä kysymyksiä ”kuka”, ”mitä”, ”missä”. Prosessin aikana kysymykset muuttuvat ”miten” ja ”miksi” muotoon. Ryhmätyöskentelyn ilo on dialogissa. Ihminen oppii vuorovaikutuksessa muiden kanssa. On merkityksellistä saada tuoda julki omia ajatuksiaan ja käsitellä niitä muiden kanssa. | | |
| Avainsanat (asiasanat) ryhmät, ryhmätyö, opetusmenetelmät, ohjauskeinot | | |
| Muut tiedot | | |

| | | |
|--|--|---------------------|
| Author(s) AALTO, Leena | Type of Publication Development project report | |
| | Pages 30 | Language Finnish |
| | Confidential <input type="checkbox"/> Until _____ | |
| Title Tutoring groups - What is the joy of working in groups". | | |
| Degree Programme Vocational Teacher Education | | |
| Tutor(s) Miettinen Raija | | |
| Assigned by | | |
| Abstract Working in groups is not always easy, but when it works, it can help members of group to develop new courses of action, thoughts and social skills. In this piece of work I wanted to study phenomena of groups in theory and find some practices to make use of when tutoring groups of students in future. Group is always founded because of a task, but group-working might not always be the best way to deal with all tasks, which has to be considered. Group will take a shape trough some stages from forming until the task is solved. In all groups you can also see roles, personal and task-based. The meaning of tutor is important. Tutor observes and listens, but also helps the group to work only with the main problem and develop and practice roles. Tutor also judges and guides students to self-estimate their working. Tutor has to be determined and has to notice threatening problems. Problems must be solved by discussing, otherwise they will disturb dealing with the actual task. In problems the tutor helps the group by asking questions, firstly simple as "who", "what" and "why". When the process progresses, questions change to be thought more, like "how" and "why". We learn in interaction with others, and it's important to express one's opinion and discuss it. | | |
| Keywords group, team spirit, group work, tutor, tutoring methods | | |
| Miscellaneous | | |

SISÄLTÖ

| | | |
|-----|---|----|
| 1 | MITÄ ILOA ON RYHMÄTÖISTÄ? | 2 |
| 2 | RYHMÄN OLEMUKSESTA | 4 |
| 2.1 | Mikä on ryhmä? | 4 |
| 2.2 | Onko koolla merkitystä? | 4 |
| 2.3 | Ryhmän kehittyminen | 5 |
| 3 | RYHMÄN TEHTÄVÄT | 9 |
| 3.1 | Perustehtävä | 9 |
| 3.2 | "Perusolettamustila" eli mitä muuta ryhmässä tapahtuu | 12 |
| 4 | ROOLIEN MERKITYKSESTÄ | 13 |
| 5 | RYHMÄN MUODOSTAMINEN | 16 |
| 6 | OHJAAJAN TOIMINNAT | 17 |
| 6.1 | Ennen ryhmätyön aloittamista | 17 |
| 6.2 | Aloituksessa | 18 |
| 6.3 | Prosessin aikana | 19 |
| 6.4 | Arvioinnissa | 21 |
| 6.5 | Lopetuksessa | 24 |
| 7 | POHDINTAA | 25 |
| | LÄHTEET | 29 |

1 MITÄ ILOA ON RYHMÄTÖISTÄ?

”Voi ei, joko taas ryhmätöitä?”, saattaa kuulua luokasta, kun opettaja sitä ehdottaa. Ryhmät eivät muodostu, pulpetit pysyvät paikoillaan ja napina lisääntyy. Toinen vaihtoehto voisi olla, että ryhmiin mennään ja jotkut siirtyvät mielellään toiset vähemmän innokkaasti, joku jää yksin. Opettajaa tuskastuttaa ja opiskelijoista joku miettii, että taas joutuu tekemään toisten puolesta töitä ja joku toinen huokaisee helpotuksesta, ettei tarvitse muuta kuin roikkua mukana. Tällaiset mietteet saivat minut liikkeelle. Olen ollut opiskelijana sellainen, joka ei välttämättä ensimmäisenä haluaisi ryhmätöihin ryhtyä. Pedagogisten opintojeni edetessä olen kääntänyt takkiani hiukan. Haluaisin ymmärtää paremmin syitä, miksi ryhmätyöt ovat toisinaan ongelmallisia.

Kokeilin yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmää soveltaen opetusharjoittelussani ammatillisessa oppilaitoksessa toisen vuosikurssin ravintolakokkiopiskelijoille. Tarkoitukseni oli saada kosketuspintaa ryhmässä työskentelyn ohjaamiseen. Vaikka kokeilu oli lyhyt, ainoastaan kaksi kolmen oppitunnin jaksoa, sain siitä hyviä reflektoinnin paikkoja. Havaitsin että toisissa ryhmissä työskentely sujui ilman ongelmia ja toisissa ryhmähenkeä ei näyttänyt muodostuvan lainkaan ja työtä teki vain yksi opiskelija. Ilmiön seuraaminen kannusti minua entisestään etsimään ratkaisuja helpottamaan epätoivoiselta vaikuttavaa tilannetta.

Vaikka kokeiluni pohjautuikin yhteistoiminnallisen opetustavan soveltamiseen, en tässä työssä käsittele yhteistoiminnallista oppimista kuin yhtenä ryhmätyöskentelyn menetelmänä. Yhteistoiminnallinen oppiminen on suurempi käsite, joka tarkoittaa kokonaisvaltaista pedagogista toimintatapaa. Se sisältää pienryhmien tietynlaisen käytön, jossa korostuu ryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus ja positiivinen keskinäinen riippuvuus (Sahlberg & Sharan 2001, 11).

Ryhdyin tutkimaan kirjallisuutta ja etsimään syitä ryhmien käyttäytymiseen. Mietin mikä rooli opettajalla tai ohjaajalla on tehtävien tekemiseen. Voiko opettaja toiminnallaan vaikuttaa siihen, miten ryhmässä työskennellään? Nykyään työelämässä vaaditaan työntekijältä sosiaalisia taitoja ja tiimityöskentelyä tai

ainakin erilaisissa työryhmissä työskentelyä. Yksinpuurtajiakin tarvitaan, mutta työyhteisön kehittymisen kannalta ihmisten välistä kanssakäymistä on edistettävä. Sosiaalisia taitoja on hyvä opetella koulussa. Erityisesti ammatillisissa kouluissa voidaan ryhmissä harjoitella niitä taitoja, joita oikeassa työelämässäkin tarvitaan.

Jotta opettaja osaisi paremmin opettaa, on hänen tunnistettava oma käsityksensä oppimisesta ja ihmisestä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan kokemuksen kautta esiin tulleet ongelmat voidaan yhdessä muiden kanssa purkaa auki ja keskustelemalla selvittää mistä on kysymys. Ihminen oppii paremmin, kun hänellä on aiheeseen liittyvää kokemusta ja mielenkiintoa. Ryhmässä voidaan löytää yhdessä uusia käsitteitä ja luoda toimivampia tapoja työskennellä. Opiskelijat oppivat ymmärtämään asiat paremmin ja samalla harjaantuvat sosiaaliset taidotkin. Opettajan osuus on varmistaa resurssit, ohjata ja tukea työskentelyprosessia sekä arvioida ja ohjata itsearviointiin.

Kehittämishankkeessani en tule käsittelemään oppimiskäsityksiä enkä niiden kehitystä. Käsittelem ryhmissä oppimisen teoriaa opettajan näkökulmasta. Työssä tulevat esiin ryhmän erilaiset vaiheet ja niiden merkitys ohjaamistarpeeseen. Mietin miten on hyvä ohjata ryhmätöihin ja millaisia keinoja voi käyttää tukemiseen. Patrikaisen ja Myllerin mukaan itsearvioinnin taitojen kehittäminen, sekä opettajan että oppijan osalta, on avain itseohjautuvuuteen (2002, 182 – 183). Tässä työssä itsearvioinnin käsite kattaa opiskelijan reflektiot ja metakognitiivisten taitojen löytämisen ohjauksen avulla. Opiskelijoiden tulee oppia suhteuttamaan asettamansa tavoitteet siihen, mitä ovat saaneet aikaiseksi (Uusikylä & Atjonen 2005, 159).

Kun kaikki on kohdallaan, voi sanoa mitä iloa on ryhmätöistä. Tavoitteenani on auttaa noviisia eteenpäin.

2 RYHMÄN OLEMUKSESTA

2.1 Mikä on ryhmä?

Mikä tahansa joukko ihmisiä ei ole ryhmä. Ryhmällä on yhteinen tehtävä ja päämäärä. Merkityksellistä on, että ryhmäläisten kesken on vuorovaikutusta. Jäsenet tietävät kuuluvansa ryhmään ja osaavat kertoa jotakin ryhmästään. (Tiuraniemi 1993, 45; Pennington 2002, 9.) Mustamakkarakioskin jonossa seisoskelevat ihmiset eivät muodosta ryhmää. Mutta jos yksi ihmisistä saa sairaskohtauksen, niin jonottajat auttamaan ryhtyessään muodostavat ryhmän, jonka päämääränä on pelastaa hätään joutunut jonottaja. Ryhmä voidaan muodostaa hyvin eripituisiksi ajoiksi. Koulun välituntivalvojat muodostavat kestoltaan viidentoista minuutin ryhmän, jonka tavoitteena on säilyttää rauha koulun pihalla. Jotkut harrasteryhmät voivat pysyä koossa vuosikausia jäsenten vain vaihtuessa. Tiiviitä, tehtävää varten koottuja virallisia ryhmiä on usein työpaikoilla ja kouluissa.

Haluan erottaa tiimin ja ryhmän tässä työssä toisistaan. Tiimi on kehittynyt innovatiivinen ryhmä, jonka jäsenet on valittu täydentämään toisiaan. Tiimissä on monen alan asiantuntijoita ja sen kehittämistehtävät ovat pitkäkestoisia ja jatkuvia. Tiimissä sitoutuminen ja itseohjautuvuus ovat pitkälle vietyjä. (Kopakkala 2005, 39; Helakorpi 2001, 220.) Ryhmässä on usein tehtäväsuuntautunut päämäärä. Vaikka sen jäsenet voidaan valita niin, että muodostuu heterogeeninen ryhmä, ei siinä silti ilmene samanlaista asiantuntijuuden vaihtelua kuin tiimeissä. Tiimi-sanaa käytetään hyvin usein mistä tahansa joukosta. Koulussa päästään opiskelijoiden osalta harvoin tiimityöskentelyyn, mutta ryhmätyössä voitaisiin joskus onnistuakin. Käsittelen tässä työssä ainoastaan koulumaailman virallisia opiskeluryhmiä ja niihin kohdistuvia ohjauksellisia toimia.

2.2 Onko koolla merkitystä?

Ryhmän koko on merkityksellinen toimimisen kannalta. Yksi ihminen ei vielä muodosta ryhmää, mutta pari on jo ryhmä. Suuri satapäinen luentosalillinen opiskelijoita on suurryhmä, ja se voidaan jakaa työskentelyn kuluessa pie-

nempiin ryhmiin. Toimiva ryhmäkoko ajatustenvaihdon ja tehtävien suorittamisen kannalta on 3 -8 hengen ryhmä. Parillinen määrä ryhmäläisiä on joustavampi, kun voidaan välillä irrottaa parit miettimään tarkemmin joitain osioita. Suuryhmässä syntyy helposti yksilön ajatusten katoamista ja sosiaalista laiskoutta. Niissä tapahtuu jakautumista pienempiin alaryhmiin jo fyysisistä syistä: on vaikeaa keskustella joukossa, jossa on yli kymmenen ihmistä. Pienryhmässä osallistuminen on aktiivisempaa, mutta siinä saattaa ilmetä helpommin tarvetta olla kaikesta samaa mieltä. (Niemistö 1998, 59.)

Ammatillisessa koulussa opiskelijaryhmät ovat usein noin kuudentoista hengen ryhmiä. Tällainen ryhmä on jo suuryhmä ja siinä on havaittavissa passiivisuutta ja sosiaalista laiskottelua. Sosiaalinen laiskottelu on Penningtonin (2002, 58 – 62) mukaan nähtävissä silloin, kun ryhmän jäsenet eivät oleta oman panoksensa vaikuttavan selvästi lopputulokseen: ”Ei sota yhtä miestä kaipaa” – periaatteella. Pienemmässä ryhmässä jokaisen yksilön vaikutus lopputulokseen on suhteessa suurempi. Ohjaajan vaikutus on suurempi pienessä ryhmässä kuin isossa. Muistellaanpa nuhteita, joita koulussa on saatu. Opettajan nuhdellessa koko luokkaa meluamisesta, ei sinua varmastikaan nolottanut yhtä paljon, kuin silloin, kun opettaja kohdisti nuhteensa ainoastaan siihen pieneen ryhmään, jossa olet mukana melunnut. Sosiaalinen laiskottelu jää vähäisemmäksi, jos yksilö pitää ryhmän tehtävää merkityksellisenä itselleen ja jos hän saa työskennellä arvostamiensa tovereiden kanssa. Tieto siitä, että tehtävä arvioidaan yksilöllisesti ja niin, että muutkin saavat arvioinnin tulokset tietää, vaikuttaa työtehoon parantavasti. Tehtävän haasteellisuus lisää myös motivaatiota. (Pennington 2002, 58 – 62; Kopakkala 2005, 41.)

2.3 Ryhmän kehittyminen

Ryhmällä on elinkaari, joka alkaa ryhmän muodostuksesta päättyen ryhmän lopettamiseen. Kirjallisuudessa (Pennington 2002; Tiuraniemi 1993) tuodaan esiin Bruce Tuckmanin vuonna 1965 luoma vaiheteoria, joka määrittelee yhdenlaiset ryhmän kehitysvaiheet. Kehitysvaiheet ovat: muodostuminen, kuo-hunta, normeista sopiminen, suoritusvaihe ja päätösvaihe. Kaikissa ryhmissä ilmiö ei ole selvästi nähtävissä tai se ei etene järjestelmällisesti, eikä ohjaajan ole tarpeen sitä orjallisesti odottaakaan (Niemistö 1998, 160). Mutta kun tie-

tää, että ryhmissä on nähtävissä tiettyjä kehityskaavoja, on helpompi ymmärtää tapahtumia ja osata toimia niiden mukaan.

Muodostuminen

Ensimmäisenä ryhmällä on *muodostumisvaihe* (forming), jossa toisilleen kenties tuntemattomatkin ihmiset luovat vuorovaikutuksen kautta suhteita toisiinsa. Suhteita ei voida luoda kerrallaan kuin yhteen ihmiseen, joten muodostumisvaihe kestää kauemman, jos on kyse suuresta ryhmästä. Tässä vaiheessa muotoutuvat myös käsitykset perustehtävästä ja ryhmän rakenteista. (Penington 2002, 72; Tiuraniemi 1993, 47.) Tällainen vaihe esiintyy kouluympäristössä ainakin ensimmäisen vuosikurssin ensimmäisinä päivinä. Ryhmän ohjaajan (luokanvalvojan) tärkeä tehtävä on lukuvuoden alkajaisiksi antaa ryhmäytymisen muodostumiseen ja tutustumiseen riittävästi aikaa. Tavoitteena on luoda turvallisuutta ja mukavaa ilmapiiriä (Niemistö 1998, 178).

Yksilön epävarmuus omasta suhteestaan ryhmään on vakavasti otettava asia. Joku voi ajatella, ettei kukaan muu ole yhtä peloissaan ja jännittynyt kuin minä. Joukossa on silti luultavimmin lähes kaikilla samansuuntaisia ajatuksia. Ensi tapaamisella tutkaillaan millaisia käyttäytymisnormeja ryhmään muodostuu, tarkkaillaan mm. pukeutumista ja eleitä.

Alussa toivotaan auktoriteetin näyttävän suuntaa ja antavan toimintaohjeita. Ohjaajan teot ovat merkityksellisiä ja ryhmäläiset yrittävät tulkita pieniäkin ohjaajan kiinnostuksen kohteita. Ohjaajan on herätettävä luottamusta ja oltava tietoinen ryhmän tehtävästä ja tukea puheissaan ja toimissaan sitä. Ohjaajan rooli on aloituksessa vahva. (Kopakkala 2005, 59 – 66.)

Vaikka ryhmäläiset tunsivatkin toisensa muodostettaessa työryhmää, on ohjaajalla työskentelyn alkuunsaattamiseksi jälleen tärkeä tehtävänsä. Hänen on tuettava ryhmäytymistä eli kannustettava roolijakoon ja sääntöjen luomiseen. Perustehtävän merkityksen korostaminen on selvitettävä myös alussa.

Kuohunta

Toisessa kehitysvaiheessa ilmenee ryhmässä *kuohuntaa* (storming). Ryhmän jäsenet saattavat olla erimieltä rooleista ja tehtävän tärkeydestä. Rakenteita

saatetaan muuttaa ja tehtävän mielekkyys kiistää. Suuremmissa ryhmissä muodostuu alaryhmiä, joiden keskinäiset suhteet saattavat leimahdella ja purkaukset kohdistuvat usein myös ohjaajaan. (Kopakkala 2005, 70.) Tässä vaiheessa on tärkeää saada keskustelun kautta ristiriidat ratkaistuksi, muutoin ryhmä saattaa hajota tai sen kyky suorittaa perustehtävä katoaa. Ohjaajan tehtävänä on varmistaa ristiriitojen läpikäyminen esimerkiksi kehottamalla ryhmäläisiä miettimään mikä oli heidän oma osuutensa konfliktin syntyyn. ”Nosta kissa pöydälle!”. Kun konfliktit saadaan ratkaistuksi, kiinteys lisääntyy. (Pennington 2002, 73; Tiuraniemi 1993, 47; Niemistö 1998, 178).

Omassa harjoittelun aikaisessa kokeilussani yhden ryhmän kehitys jäi kuohuntavaiheeseen. Se ilmeni niin, että ryhmästä vain yksi teki tehtävää, eikä hän halunnut apua toiselta eikä toinen kovin innokkaasti sitä tarjonnutkaan. Ryhmän kolmas jäsen ei ollut paikalla eikä hänelle ensimmäisellä kerralla määriteltyjä tehtäviä ottanut kumpikaan jäljelle jääneistä suoritettavakseen. Kumpikin syytteli toisiaan, mutta ratkaisua ei minun suostuttelemiselläni saatu aikaiseksi. Tällainen tilanne sai minut ymmälleni. Jälkeenpäin asiaa pohdittuani huomioin, etten tuonut ongelmaa suoraan esiin. Tällaisessa tilanteessa on parasta nostaa se kissa pöydälle ja vaatia ratkaisua. Kummankin jäsenen olisi ollut hyvä selvittää, mitä he itse tekivät. Ei siis sitä, mitä toinen teki tai jätti tekemättä.

Normeista sopiminen

Kolmatta vaihetta voidaan nimittää *normeista sopimisen* vaiheeksi (norming). Tässä vaiheessa aiemmat ristiriidat on sovittu ja normit on sisäistetty. Normeilla tarkoitetaan kaikkia niitä kirjoittamattomiakin käyttäytymissääntöjä, joita ryhmään muodostuu. Ryhmä saattaa jopa vaikuttaa ”liiankin hyvältä” ja itsetyytyväiseltä. ”Me –henki” on vahva. Työskentely tuntuu sujuvan: tietoa kerätään ja tulkitaan. Samanmielisyyttä ilmenee jopa niin paljon, että ryhmän ideointikyky ehtyy ja tavoitteeksi jääkin se, että saadaan yhteinen mielipide asiasta. Jos taas ristiriitoja ei saatu selvitettyksi edellisessä vaiheessa, niin ryhmään saattaa jäädä alaryhmiä, jotka jatkavat työskentelyä olematta vuorovaikutuksessa keskenään. (Pennington 2002, 73; Tiuraniemi 1993, 48.)

Ohjaajan tehtävänä on estää liiallisen samanmielisyyden syntyminen rohkaisemalla pohdintoihin. Siihen voi käyttää avuksi ryhmäläisten erilaisia rooleja. Jonkun tai joidenkin rooli voi olla kyseenalaistajan rooli. Tällöin he voivat esittää kriittisiä vastaväitteitä ryhmän ratkaisuille leimaantumatta itse, jolloin ryhmän on pakko perustella aiempia päätöksiään. Hyvät perustelut ja vastaargumentit kehittävät ryhmäläisten kriittistä pohdintaa. Ohjaajan on autettava ryhmäläisiä silloin, jos heidän on vaikea saada argumentointia liikkeelle. (Kopakkala 2005, 76 – 80.) Ohjaajan tärkeä tehtävä on kuunnella (Niemistö 1998, 178).

Suoritusvaihe

Ryhmän elinkaareissa neljäntenä vaiheena on *suoritusvaihe* (performing). Tässä vaiheessa sovitaan yhteisesti toimintatavoista ja annetaan ryhmän jäsenten rooleille niille kuuluva arvo (esim. johtaja, asiantuntija, kyseenalaistaja). Toiminta on perustehtävään sitoutunutta. Ryhmä on itsekriittinen ja itseohjautuva eikä koe muita ryhmiä uhkana. Tällaista ryhmää voidaan kutsua jo tiimiksi. Ohjaajan on aika siirtyä taustalle. (Pennington 2002, 73; Tiuraniemi 1993, 48; Kopakkala 2005, 81 – 82.)

Päätösvaihe

Kun perustehtävä on valmis, ryhmän on aika hajota ja saavutetaan *päätösvaihe* (adjourning). Hyvin toiminut ryhmä on yksilölle tärkeä ja siitä lähteminen voi olla ikävää. Ohjaaja voi helpottaa päätösvaihetta yhteisellä vapaalla keskustelulla ja jäähyväisrituaalilla. (Pennington 2002, 74.) Koulun päättyessä kevätjuhlassa toteutetaan näitä rituaaleja. Opiskelun kuluessa ryhmätöitä tehdessä tunteellinen sitoutuminen työryhmään ei mielestäni ole niin vahvaa, mutta työn valmistuttua ohjaajan on tärkeää tehdä loppukoonti. Siinä voi tuoda tarvittaessa esiin ryhmädynamiikkaa koskevia asioita ja erityisesti koota yhteen ryhmätöiden tulokset ja käsitellä niissä ilmenneitä kysymyksiä. Lopetuksen kuten aloituksenkin tulee olla selkeä, ettei kenellekään jää epäselväksi ”joko se nyt loppui?”.

3 RYHMÄN TEHTÄVÄT

3.1 Perustehtävä

Ryhmä kootaan tai se kokoontuu jotain tiettyä perustehtävää varten. Tehtävä tulee ryhmälle yleensä ulkopuolelta ja koulussa se on tiedon hankkimiseen, erittelyyn, vertailuun tai soveltamiseen liittyvä tai sillä selvitetään mielipiteitä, arvoja ja asenteita. Tehtävä voi olla myös taitojen harjoittamiseen tähtäävä ryhmätyö (Vuorinen 1993, 103). Ryhmätöiden järjestäminen yhdistämällä käytäntö ja teoria on oppimisen kannalta parempi kuin pelkkä teoria tai pelkkä käytäntö. Elävässä elämässäkin ne kulkevat yhdessä.

Hyvin toimiva ryhmä suuntaa tarmonsä tehtävään ja toimii niin että se valmistuu. Ryhmä ei ole itsetarkoitus, vaan sitä käytetään välineenä tehtävän suorittamisessa (Niemi 1998, 34 - 38). Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ryhmän jäsenten keskinäistä positiivista riippuvuutta on lisättävä laatimalla tehtävä sellaiseksi, että siitä ei yksilötyönä pysty suoriutumaan. Tehtävän tekemisessä vaaditaan monenlaisia taitoja ja niiden yhdistäminen ryhmässä tuottaa hyvän tuloksen. (Sahlberg & Sharan, 2001, 83.)

Motivaation lisääminen

Ryhmän tietoisuus tehtävän tavoitteista edistää työn alkamista ja motivaatiota sekä roolijaon tekemistä. Jos tehtävän tavoitteet jäävät epäselviksi, ryhmän on vaikea edetä. Syntyy väärinkäsityksiä ja motivaatio laskee. Perustehtävän tekemistä edistää, jos aihe on mielenkiintoinen ja opiskelijoilla on tunne sen merkityksellisyydestä heidän ammatilliselle kehittymiselleen. Perustehtävää suunniteltaessa on hyvä ottaa opiskelijat mukaan tavoitteiden laatimiseen. Kun tavoitteita on yhteisesti mietitty, opiskelijoilla on tunne siitä, että tehtävä on heitä varten. Tehtävän ”omistaminen” lisää motivaatiota. (Niemi 1998, 38.)

Tiedollinen ristiriita

Yhteistoiminnallisen oppimisen yhtenä perusajatuksena (Sahlberg & Sharan 2001, 119 – 127) on ristiriidan hyödyntäminen. Täydellisen oppimisprosessin kuvauksessaan Yrjö Engeströmkin (1994) tuo esiin tiedollisen ristiriidan, jonka

kautta oppiminen etenee. Opiskelija huomaa, etteivät omat tiedot ja ajatukset ole välttämättä ainoita oikeita, vaan asioihin on useampia näkökulmia. Sahlberg ja Sharan kehottavat hyödyntämään ryhmissä ilmenneet ristiriidat. Ryhmän kuohuntavaiheessa saattaa ilmetä tehtävää kohtaan kritiikkiä: ”Ihan tyhmä tehtävä”, ”Mitä me tällä tehdään?”. Jos tehtävällä on ammatillinen merkitys ja ohjaajan mielestä se on tärkeä sisällöltään, ei kannata ryhtyä väittelemään tehtävän tärkeydestä opettaja – opiskelija akselilla. Tällöin voi ottaa käyttöön ryhmässä olevat resurssit erilaisista ajatuksista ja siitä miksi tehtävä on tärkeä. Kun ryhmässä otetaan ristiriita esiin ja perustelut tehtävälle löytyvät opiskelijoista käsin, on tehtävään luotu lisää opiskelijoiden omistajuutta. Jos tyydyttään pelkästään ohjaajan määräilyyn, ei päästä motivaatiossa kovin korkealle ainakaan niiden opiskelijoiden osalta, jotka tehtävää kritisoivat. (Sahlberg & Sharan. 2001, 126.)

Omassa kokeilussani perustelin tehtävän merkityksen ammattiin oppimisessa ja kumosin esiin tulleet väitteet tehtävän merkityksettömyydestä. Tehtävän aiheena oli ”Ravitsemus eri ikäkausina” ja tavoitteena oli ammatillisen näkökulman esiin tuominen. Tehtävän orientaatiovaiheessa esittelin julkisen sektorin laitoskeittiöitä, joissa ravinnon terveydellisyys erityisesti korostuu. Opiskelijoiden joukosta kuului kommentti: ”Meistä tulee ravintolakokkeja, ei me mihinkään vanhainkotiin mennä!” Tällaisiin kommentteihin voi reagoida esimerkiksi kohdistamalla kysymyksen toisille opiskelutovereille ja kysyä heidän mielipidettään tehtävän tärkeydestä ja siitä liittyykö tehtävän sisältö kokkien ammattitaitoon.

Ulkoiset tekijät

Ryhmän tarkoituksen selviäminen on työn etenemisen kannalta tärkeää. Lisäksi onnistumiseen vaikuttavat muutkin ulkoiset syyt. Ryhmälle on annettava fyysinen tila ja työvälineet sekä aikaa. Kun aika on tärkeä elementti, niin sitä ei voi rajattomasti antaa työn tekemiseen. Perustehtävän on määrä valmistua jossakin ennalta sovitussa ajassa ja ohjaajan tehtävänä on huolehtia siitä, että aikataulussa pysytään. Tässä ovat apuna jälleen ryhmien roolit: yksi ryhmäläisistä voi ottaa roolin ”aikavahti”.

Hyvä tehtävä

Mitä ohjaajan on sitten huomioitava tehtävää suunnitellessaan, millainen on hyvä tehtäväksi anto? Tehtävän tulee täyttää tarkoituksensa. On mietittävä millaista oppimista sen avulla saavutetaan. Suljetut kysymykset ovat aloittelevalle ryhmälle helpoimpia, mutta avoimien kysymysten avulla saadaan esiin luovuutta ja enemmän ajatuksia. Jos tehtävän avulla pyritään saamaan esiin esimerkiksi faktoja suuresta tietomäärästä, on suurryhmän käyttäminen järkevää. Tehtävä voidaan osittaa ja jakaa ryhmä pienempiin osiin ja lopuksi kootaan löydetyt faktat yhteen. Tehtävät, joissa ei ole varsinaista oikeaa vastausta ovat mielekkäitä pienryhmätehtäviä. (Vuorinen 1993, 104.)

Hyvässä oppimistehtävässä on kuvaava nimi ja johdanto-osa, joka toimii orientaationa tehtävän sisältöaiheeseen ja laajempaan kokonaisuuteen. Tehtävässä määritellään tavoitteet, joita on rakennettu yhdessä opiskelijoiden kanssa. Hyvässä tehtävänannossa kuvataan tehtävän luonne ja kerrotaan mitä siinä pitää tehdä. Tehtävä on hyvä antaa kirjallisena ja lisäksi on huomioitava ja vaadittava, että se luetaan. (Miettinen 2006.) Oman kokemukseni mukaan voin todeta, että pelkkä kirjallinen ohjeistus ei riitä, vaan on todennettava, että tehtävä on luettu ja ymmärretty. Kun alkuun panostetaan, niin tehtävän tekeminen sujuu helpommin.

Aivoriihi

Ihmiset haluavat toimia ryhmissä, kun asia on uusi ja outo tai monimutkainen (Pennington 2002, 50, 70). Silloin ryhmän erilaisten ajatusten ja ideoiden avulla on mahdollisuus löytää uusia toimintatapoja ja perustehtävän tuloksena saavutetaan enemmän kuin yksilötyönä olisi saavutettu. Pennington esittää myös (2002) kritiikkiä ryhmän ideoinnin paremmuudesta yksilöön verrattuna. Aivoriihitekniikkaa käytetään hänen mukaansa runsaasti, vaikka sen perinteisen toimintatavan mukaan onkin todettu tuottavan vähemmän ideoita kuin yksilöiden yhteen kerätyissä ideoinneissa (Pennington 2002, 64 – 65). Aivoriihitekniikaksi sanotaan ryhmän ideointitapaa, jossa ryhmä saa tuottaa ideoita kritiikittömästi mahdollisimman paljon (emt. 63).

Ongelmaksi aivoriihitekniikassa saattaa nousta Penningtonin mukaan tuotantosulku, arviointiarkuus ja sosiaalinen laiskottelu. Sosiaalista laiskottelua olen

käsitellyt jo aiemmin tässä työssä luvussa 2.2. Kun ryhmän jäsen ei saa suunvuoroa, hän joutuu tukahduttamaan ideansa ja/tai kuunnellessa muiden ideoita oma idea jää taustalle ja se unohtuu. Tätä kutsutaan Penningtonin mukaan tuotantosulukseksi (emt. 65). Arviointiarkuutta ilmenee silloin, kun ryhmän jäsenen mielestä hänen ideansa ovat aivan pähkähulluja tai tyhmiä ja jättää ne sen vuoksi julkituomatta (emt. 66).

3.2 ”Perusolettamustila” eli mitä muuta ryhmässä tapahtuu

Ryhmässä toimiessani olen joskus huomannut, että varsinaisen tehtävän tekeminen ei oikein edisty. Ryhmässä touhutaan kaikkea muuta: jutellaan kuulumisia, näpytellään tekstiviestiä, luetaan lehtiä, vitsaillaan, valitetaan ym. Ryhmässä ei ole päästy selville siitä, mitä nyt tehdään tai tehtävän tekeminen on jostain syystä pysähtynyt. Ryhmällä on tavoitteena pysyä koossa ja jos jäsenten kesken on epätietoisuutta rooleista ja erityisesti johtajasta, on aloittaminen vaikeaa ja perustehtävä on kadoksissa. Tällaista tilaa kutsutaan perusolettamustilaksi. (Kopakkala 2005, 44 – 48.)

Kopakkala (2005, 44 – 48) käsittelee teoksessaan ryhmäteoreetikko W. Bionin tulkitsemia ryhmätapahtumia. Perusolettamustila ei ole ryhmän jäsenten mielestä miellyttävä, mutta he eivät osaa edetä siitä pois. Monella ryhmäläisellä on tiedossa, että tehtävää pitäisi ryhtyä tekemään, mutta kun kukaan ei tee aloitetta. Ryhmä saattaa olla *riippuvainen ohjaajasta* ja odottaa kaikkia vastauksia ja neuvoja vain häneltä. Toisinaan ryhmässä voi ilmetä *tehtävän pakouluu*, joka ilmenee Kopakkalan mukaan tehtävän aiheiden vähättelynä tai tahallisenä väärinymmärtämisenä. Joissain ryhmissä saattaa ilmetä *suuria toiveita* joistakin jäsenistä, jotka pelastavat tilanteen ja löytävät ratkaisun tehtävään. *Yhtenäisoletus* antaa ryhmäläisille taas suuren uskon siitä, että he menestyvät hyvin tehtävässä, mutta kykyjensä yliarvioinnin vuoksi epäonnistuminen aiheuttaa pettymyksen ja syyttelyn. Kopakkalan mukaan suomalaisessa työelämässä voidaan havaita perusolettamustila työryhmissä silloin, kun ryhmäläiset pohtivat sitä kuinka ”ennen oli paremmin”. Siinä kuvastuu nykyinen työelämän muutos ja ihmisten on helpompi piiloutua sen taakse, kuin ryhtyä toimimaan tässä ja nyt. (Kopakkala 2005, 44 – 48.)

Perusolettamustilaa välttääkseen on ohjaajan jo alkuvaiheessa kiinnitettävä huomiota ryhmän muodostumiseen ja jäsenten tutustumiseen. Yksilöt haluavat osallistua ryhmän toimintaan ja parhaiten sitä edistetään selkeillä tavoitteilla ja vuoropuhelulla (Kopakkala 2005, 48).

4 ROOLIEN MERKITYKSESTÄ

Tehtäväroolit

Ryhmään muodostuu spontaanisti tai mieluummin muodostetaan tarpeen mukaan tehtävärooleja sen jäsenille. Tehtäväroolien jakaminen edistää ryhmän työskentelyä perustehtävän suuntaisesti. Ihmiselle on selvempää, kun hän tietää mikä on hänen roolinsa ja mitä häneltä odotetaan. Järjestys säilyy ryhmässä paremmin, kun ei tule epätietoisuutta työskentelystä ja tiedetään kuka tekee ja milloin tekee. (Pennington 2002, 90.) Ryhmä tekee rooliin itse sen mukaan, mikä rooli tuntuu parhaiten kenellekin sopivan. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa rooleja käytetään tietoisesti ja harjaantuneessa ryhmässä rooleja kierrätetään, jotta kaikki oppisivat olemaan esimerkiksi ryhmän johtajia. Tällaisella toiminnalla on sosiaalisuutta kasvattava merkitys. (Sahlberg & Lepilampi 1994, 118.) Ryhmän jäsenillä voi esiintyä tehtävään orientoituvia rooleja, kuten aloitteentekijä, koordinaattori tai arvioija. Ylläpitoroolit kuvaavat rohkaisijan, tasapainottajan, kompromissin tekijän tai seuraajan toimintoja. (Tiuraniemi 1993, 55.)

Persoonalliset roolit

Koulutyöskentelyssä ei ole tarvetta mennä syväälle ihmisen käyttäytymisen pohtimiseen, mutta ryhmäsuhteiden ymmärtämisen kannalta on mielestäni hyvä ottaa esiin myös yksilöiden persoonalliset roolit. Voin palauttaa mieleeni omia kokemuksiani ryhmätyöskentelyn aloitustilanteista. Olen malttamaton ja huomaan usein hermostuvani liiallisesta odottamisesta. Haluan työskentelyn alkavan mahdollisimman nopeasti. Olen usein ensimmäisenä ehdottamassa toimintatapoja ja avaamassa keskustelua, mutta myöhemmässä vaiheessa saatan jäädä sivummalle. Olen myös tarkka viimeistelyssä ja mielelläni viilaisin tehtävää niin kauan kuin mahdollista. Yksilöllisiin rooleihin voi itse pyrkiä

vaikuttamaan. Minä olen yrittänyt muuttaa omaa rooliani ryhmässä toimiessani: nykyään jaksan jo vähän aikaa odottaakin ja seurata mitä muut ryhmäläiset tekevät.

Persoonalliset roolit ovat melko pysyviä: hiljainen syrjään vetäytyvä hissukka ei muutu puhetta pulppuavaksi johtajaksi. Yksilölliset roolit ovat persoonallisia rooleja ja niissä voidaan havaita vastustajan, dominoijan, tukeutuvan ja välttelijän rooleja. (Tiuraniemi 1993, 55.) Roolit kuvaavat yksilön käyttäytymistä ja sitä mitä ryhmä niiltä odottaa. Ihmiset asettuvat uusissa ryhmätilanteissa usein samoihin rooleihin, joissa he ovat aiemmin menestyneet (Kopakkala 2005, 108 – 111).

Opiskelijatuntemus auttaa ohjaajaa hyödyntämään yksilöiden erilaisia rooleja. On tehtävän suorittamisen kannalta ajattelematonta laittaa samaan ryhmään opiskelijoita, jotka ovat rooleiltaan samanlaisia. Heterogeenisessä ryhmässä on potentiaalia saada tehtävä valmiiksi. (Helakorpi 2001, 102 – 103; Uusikylä & Atjonen 2005, 107 – 108.)

Rooliristiriidat

Roolit saattavat aiheuttaa ryhmässä myös epätietoisuutta ja ristiriitoja. Mikäli ryhmän jäsenelle valitaan rooli ilman hänen suostumustaan tai ymmärrystään, ei hän välttämättä ota sitä omakseen. Penningtonin mukaan (2002, 91) ryhmän jäsenten keskinäiset odotukset tietystä roolista voivat olla ristiriidassa ja erimielisyyttä saattaa ilmetä siitä millaista käyttäytymistä rooliin kuuluu.

Ryhmässä tulee usein vastaan tilanne, jolloin valitaan esimerkiksi sihteeriä. Sihteeriksi valitaan sellainen henkilö, jolla on hyvä käsiala ja nopea kirjoitustyyli. Tällöin ei ristiriitaa synny, mutta jos sihteeri valittaisiin vaikka arpomalla, niin tehtävä saattaa osua henkilölle, jonka kirjoittaminen on vaikeaa. Tällaisessa tapauksessa sekä sihteeriksi valitulla että ryhmällä on ristiriitainen tunne roolista.

Vaikka yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaan (Sahlberg & Leppilampi 1994, 118.) onkin hyvä kierrättää rooleja, ei se toimi yksittäisissä ryhmätöissä. Roolien kierrätystä on pitänyt harjoitella. Joskus rooliristiriitaa aihe-

uttaa se, että yksilö ei osaa jättää rooliaan sinne, missä sitä kuuluisi käyttää (Penningtonin 2002, 91). Esimerkiksi ryhmän johtajaksi valitulla saattaa ilmetä välitunnillakin johtajan elkeitä, eivätkä ryhmän muut jäsenet pidä sellaisesta.

Ohjaajan tehtävänä on havainnoida ryhmässä tapahtuvia ilmiöitä. Mikäli rooliristiriitaa syntyy, on siihen puututtava. Roolit on puhuttava auki, selvitettävä mitä niiltä yleisesti odotetaan ja mitä kukin niistä tietää. Kun on selvää, että ryhmän jäsenellä on jokin rooli ja hän käyttäytyy sen mukaisesti, niin ei synny jännitteitä siitä ”Mikä toikin on olevinaan, kun se tollain tekee!” Roolit antavat mahdollisuuden jopa tarkoituksellisiin ylilyönteihin ja näin ryhmätyöhön voidaan saada enemmän luovuutta. Esimerkiksi ”vastaväittäjän” roolissa olevalla on kerrankin mahdollisuus väittää vastaan ja toisilla on mahdollisuus puolustaa kantaansa. (Niemistö 1998, 102.) Tällaisten vuorovaikutustilanteiden kautta oppiminen on omakohtaisempaa ja jää paremmin mieleen, kuin opettajan esittämänä.

Ohjaajan rooli

Ryhmän jäsenillä on roolinsa, mutta myös ohjaajalla on omansa. Niemistö (1998) kuvaa teoksessaan ohjaajan vaihtuvia rooleja. Esimerkkeinä voin mainita opettajan roolin, jossa ohjaaja neuvoo ryhmää, selvittää ja pohtii ryhmän kanssa ongelmia. Ohjaaja voi toimia myös helpottajan roolissa, jolloin hän tukee, rohkaisee ja kannustaa ryhmää tai antaa ryhmälle mahdollisuuden tunteiden käsittelyyn. Niemistön mukaan roolien nimeäminen on sopimuksenvaaraista ja niitä voidaan vaihdella nopeastikin. Ohjaajan tekemisiä voi kuvata sanoilla: kuunteleminen, puhuminen, selittäminen, odottaminen tai käskeminen. Tavoitteena on ryhmän työskentelyn edistäminen auttamalla jäsenten ahdistuksen purkamisessa, ryhmänormien vahvistamisessa ja toiminnan ymmärtämisessä. (Niemistö 1998, 99.)

5 RYHMÄN MUODOSTAMINEN

Ensimmäisenä kannattaa miettiä mitä etuja saavutetaan ryhmätyöllä verrattuna yksilötyöhön. Kaikissa toimissa ei ryhmätyö ole paras tapa. Mielekkyyden säilyttämiseksi ja monitaitoisuuden oppimiseksi on järkevää käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä (Sahlberg & Leppilampi 1994, 60). Ryhmätyö on aina kaksijakoinen. Päätehtävänä on perustehtävän valmistuminen. Joskus ryhmän työaika kuluu suurimmaksi osaksi sosiaalisten suhteiden perkaamiseen, eikä se ole aina välttämättä huono asia. Ohjaajan on vain oltava tietoinen siitä ja autettava etenemisessä. (Niemistö 1998, 68 - 78.)

Aiemmin on jo tullut esiin ryhmän heterogeenisyyden merkitys. Erilaiset oppijat voivat olla roolimalleina toisilleen ja näin edistävät sosiaalista kanssakäymistä (Uusikylä & Atjonen 2005, 104). Uusikylän ja Atjosen mukaan tasoryhmäajattelulla ”tyhmät tyhmistyvät ja viisaat viisastuvat” Tasoryhmiin sijoittaminen voi antaa kuvan siitä, että on tuomittu niihin ikuisesti (emt. 109).

Sahlbergin ja Sharanin (2001) teoksessa huomioidaan ryhmien muodostamisessa myös vaihtelun merkitys. Jos ryhmät kootaan aina heterogeenisesti, eivät luokan älykkäät opiskelijat pääse silloin koskaan samaan ryhmään kokemaan haastavampia virikkeitä ja luokan heikoimmat eivät saa kokea johtajuuden tuomaa tunnetta. Satunnaisia ryhmiä, joissa heterogeenisyys ei toteudu, voidaan muodostaa monella tavalla.

Opiskelijoiden oman valinnan mukaan muodostetut ryhmät ovat joissain tapauksissa hyvä ratkaisu. Tosin siinä saattaa olla ongelmana statushierarkia, jolloin esimerkiksi ryhmän ”kingit” ovat aina samassa ja ”alamaiset” omista ryhmässään. Tällainen statusten vahvistaminen ei ole luokan hengen kannalta hyväksi. (Sahlberg & Sharan 2001, 44.)

Erilaisia arpomismenetelmiä käytetään usein erityisesti silloin, kun ryhmä on uusi eikä vielä pystytä muodostamaan ryhmää harkitusti. Arpomalla saattaa käydä niin, että muodostuu ”heikkojen” ryhmä, jonka toiminnalla ei ole edellytyksiä. (Sahlberg & Sharan 2001, 44.)

Sahlbergin ja Sharanin (2001) esittämien ryhmien kokoamistapojen joukosta mielestäni kiinnostuksen perusteella muodostaminen on hyvä tapa. Tällöin voidaan luokasta etsiä muutama aiheesta erittäin kiinnostunut yksilö, jotka valitsevat ryhmäänsä yhden lisäjäsenen ja loput voivat jakautua tasaisesti mihin ryhmään haluavat. Silloin muodostuu ryhmiä, joissa on vähintään yksi aiheesta kiinnostunut henkilö ja muodostuksessa on myös kunnioitettu opiskelijoiden omaa valintaa. Tällaista tapaa voi myös käyttää silloin, kun ohjaaja ei tunne opiskelijoita, mutta opiskelijat tuntevat toisensa. (Sahlberg & Sharan 2001, 44.)

6 OHJAAJAN TOIMINNAT

6.1 Ennen ryhmätyön aloittamista

Ennen ryhmätöihin ryhtymistä ohjaajan on hyvä neuvotella kollegojen kanssa siitä sopiiko ryhmätyön teettäminen muiden konsepteihin. Jos opiskelijoilla on ollut jo paljon ryhmätöitä, ei välttämättä juuri silloin kannata laatia uutta. Tehtävää suunniteltaessa on mietittävä sen rakenteet: kuinka usein kokoonnutaan, missä kokoonnutaan, millaista materiaalia tarvitaan, millä työtavalla toimitaan, miten arvioidaan. (Niemistö 1998, 69 – 78.) Tarkat aikataulut rytmittävät etenemistä ja toimintaan sopiva tila ei tuota häiriötekijöitä. Ryhmätyön tekeminen vaatii enemmän aikaa kuin opettajajohtoinen opetus, joten vaikka aikatauluista pyritään pitämään kiinni, niin aikaa on annettava riittävästi. (Vuorinen 1993, 103.)

Ryhmätyön aloittaminen vaatii ohjaajalta sopivan vireystilan. Hyvän vireystilan saavuttamiseksi ohjaaja on tietoinen ryhmästä, millaisia ihmisiä siinä on ja vaaditaanko erityishuomioita (erilaisten oppijoiden suhteen). Ohjaaja on selvillä mistä opiskelijat ovat tulossa ennen ryhmään saapumista ja mihin ovat seuraavaksi menossa. Esimerkiksi viikonlopun lähestyminen aiheuttaa nuorten parissa perjantain iltapäivän tunneilla säpinää. (Kopakkala 2005, 115 – 116.)

Tärkeintä kuitenkin on, että ohjaaja uskoo omaan asiaansa. Hyvä esitystaito ei pelasta mitään, jos yleisölle välittyy tunne siitä, että esittäjä ei ole puheidensa takana. (Kopakkala 2005, 115 – 116.) Siitä hetkestä, kun opiskelijat saapuvat luokkaan, alkaa vuorovaikutus. Tila kannattaa järjestää ryhmätyötilanteeseen sopivalla tavalla, tällöin opiskelijat huomaavat heti, että kyseessä on erilainen tapa opiskella. Jos ryhmät on jo jaettu etukäteen, voi asettaa nimilaput kunkin paikalle ja nopeuttaa ryhmäytymistä. (Niemistö 1998, 79.)

6.2 Aloituksessa

Opiskelijoiden on annettava sopeutua tilaan, ryhmän sääntöihin ja aikataulu-
tukseen. Tehtävään orientoidutaan ja ”lämmittelään” kohti perustehtävän suo-
rittamista ja jos ryhmäläiset eivät vielä tunne toisiaan, niin tutustumiseen on
varattava aikaa. Lämmittelyä voidaan saavuttaa esimerkiksi ”porinapareilla”,
joissa pari jutustelee aiheesta. Jutustelun lomassa voidaan myös liikkua luo-
kassa ja ohjaaja voi kannustaa ”porisemaan” sellaisen luokkatoverin kanssa,
jonka kanssa on ollut vähemmän tekemisissä (Kopakkala 2005, 182). Tällöin
kerätään opiskelijoiden omia kokemuksia ja herätellään tiedollista ristiriitaa.
Näistä esiin tulleista ”porinoista” ohjaaja havaitsee tason mistä lähdetään liik-
keelle. Opiskelijoiden esille nostamia asioita on oppimisprosessin aikana hyvä
käyttää, tällöin pysytään samassa maailmassa opiskelijoiden kanssa ja tehtä-
vään omistautuminen vahvistuu. (Lonka 2001, 113 – 114.)

Aloittavassa ryhmässä ohjaajan merkitys on suuri, kuten luvussa 2.3 tuli esiin.
Hänen on tunnistettava itsessään ne tunteet, jotka vaikuttavat ryhmätyön ete-
nemiseen. Ohjaaja voi tuntea mielihyvää ryhmän alkuvaiheessa keskipisteenä
olemisesta, mutta ryhmän kehittyessä ohjaajan rooli on olla sivummalla tai
jopa kritiikin kohteena. Tällaiset seikat saattavat haitata ohjaajan toimia, jos
hän ei ole niistä tietoinen. Ryhmän eteneminen itsenäiseen toimintaan voi py-
sähtyä, jos ohjaaja pyrkii säilyttämään aloitusvaiheen roolinsa. (Kopakkala
2005, 88.)

6.3 Prosessin aikana

Vuorisen mukaan (1993, 97) opettajien mielestä heidän ohjaamansa ryhmätyöt onnistuvat huomattavasti enemmän kuin oppiminen luokkaopetuksessa. Vuorisen mielestä havainto voi olla tosi, mutta syynä saattaa hänen mielestään olla myös se, että ryhmätyön tekemisestä opettaja saa palautetta heti. Luokkaopetuksessa ei välttämättä kritiikkiä tai oppimistuloksia saa heti selville. (Vuorinen 1993, 97.)

Kirsti Lonka (2001) käsittelee artikkelissaan ”Syntynyt johtajaksi? Uusia oppimisen mahdollisuuksia” johtajuutta, joka voidaan mielestäni hyvin liittää opettajuuteen. Hyvät johtajan ja opettajan ominaisuudet ja taidot ovat yhteneväisiä. Lonka ottaa esiin käsitteen ”vallasta luopuminen”. Opettajan on myös tunnistettava itsessään mahdollinen halu pitää ryhmästä kiinni. Ryhmä ei etene, jos ohjaaja ei päästä sitä etenemään. Jotta ryhmä etenisi innovatiiviseksi, on ohjaajan annettava tilaa opiskelijoiden kysymysten vapaalle esiin nousemiselle ja vuorovaikutuksen mahdollistamiselle ja kannustettava siihen. Jos ohjaaja asettaa kysymykset jo mielessään yhteen oikeiden vastausten kanssa, niin innovatiivisuudelle ei jää tilaa. (Lonka 2001, 99.)

Longan mielestä on opittava sietämään konflikteja ja moninaisuutta. Opiskelijoilla voi olla sellaisia näkökulmia, joita ohjaaja ei ole ottanut huomioon. (Lonka 2001, 102.) Useasti dialogia käydään opettajan ja opiskelijan kanssa, mutta hyvin toimivassa ryhmässä dialogia käydään opiskelijoiden kesken ja ohjaajan tehtävä on johdatella oikeaan suuntaan. Luennoimalla ja ”johan minä sen olen sanonut” tyyllillä ei tieto siirry opiskelijan päähän. (Uusikylä & Atjonen, 2005, 125.)

Omassa ryhmätyökokeilussani ohjeistin opiskelijat ensin nostamaan kysymyksiä ryhmissään esiin sisällön aiheista. Sen jälkeen heidän oli tarkoitus edetä tiedonhankinnassaan etsimään vastauksia kysymyksiinsä. Idea oli mielestäni hyvä, mutta toteutus ontui. Aloittavissa ryhmissä on ohjattava kädestä pitäen uudelleenlaisen tapaan toimia. Pelkkä sanominen ei riitä, on annettava esimerkkejä ja autettava etenemään.

Ohjaajalle saattaa Kopakkalan (2005) mukaan tulla ongelmia, jos hän ei osaa olla ryhmille tasapuolinen. Meillä kaikilla on tunne, että joidenkin ihmisten kanssa tulee toimeen paremmin kuin toisten. Ohjaaja ei voi asettua kaveeraamaan joidenkin ryhmien kanssa, koska se aiheuttaa toisissa ryhmissä kateutta (Kopakkala 2005, 88). Ohjaajan tehtävä on ohjata ja auttaa tasapuolisesti kaikkia. Mielestäni se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikille on annettava minuutilleen sama määrä ohjausta, vaan tarpeen mukaan kullekin ryhmälle.

Mistä voi sitten tietää, milloin apua ja tukea on annettava? Alkuvaiheessa tuen tarve on suurempaa ja erilaista kuin työskentelyn aikana. Alussa kysytään kuka, mitä ja missä tyyppisiä kysymyksiä. Työskentelyn kuluessa kysymykset muuttuvat miten ja miksi tyyppisiksi. Ohjaaja seuraa opiskelijoiden toimintaa ja antaa tukea silloin, kun toiminta näyttää virheelliseltä tai on pysähdyksissä epätietoisuudesta johtuen. On otettava huomioon se, että kaikki eivät pyydä apua. Siihenkin on kannustettava.

Palautteen antaminen ryhmälle työskentelyn aikana auttaa suuntaamaan perustehtävän tekoa tavoitetta kohti. Ohjaaja voi tarkistaa työn kuluessa ryhmäläisten rooleja ja pyytää heitä kertomaan mitä tähän mennessä on saatu koon. Tällä tuetaan myös ryhmäläisten positiivista riippuvuutta toisistaan, kun jokaisen ryhmäläisen on osattava kertoa jotakin ryhmän työskentelystä. Jos työskentelyssä on ongelmia, niin ohjaaja tiedustelee ryhmäläisten kantaa asiaan ja kehottaa siirtymään työjärjestykseen. (Kopakkala 2005, 89).

Jos ohjaajan palaute heikosta suorituksesta on sen tyyppistä, että se kohdistuu opiskelijan kykyyn tai persoonaan (sukupuoleen, ihonväriin, sukutaustaan tms.), niin motivaatio työskentelyyn hiipuu. Palautteessa on huomioitava toiminta, ei persoona. Heikko suoritus johtuu useimmiten heikosta yrittämisestä (Uusikylä & Atjonen 2005, 110). Kopakkalan mukaan hyvää ohjaamista on, kun toimet kohdistetaan koko ryhmään, eikä sen yksittäisiin henkilöihin (Kopakkala 2005, 92).

6.4 Arvioinnissa

Ryhmätöiden arviointi aiheuttaa päänvaivaa, jos sitä ei mietitä ennen työn aloittamista. Omat opiskeluaikojeni kokemukset ryhmätöiden arvioinneista ovat aiheuttaneet sen vastustuksen, mikä minulla on ollut ryhmätöihin. Koko ryhmä sai saman arvosanan riippumatta siitä, kuinka ponnekkaasti yksilö oli ryhmässä toiminut. Arvioinnissa vaikuttavat perustehtävän lisäksi ryhmän sosiaalinen toiminta, joka on tärkeä osa ryhmätöskentelyn oppimisprosessia. Arviointia ei voida tehdä summassa ja ”musta tuntuu siltä” – periaatteella. Tällainen arviointi on käypää ainoastaan levyraadissa.

Jo aiemmin on tullut esiin, että opiskelijat on otettava suunnitteluvaiheessa mukaan tavoitteiden pohtimiseen, mutta myös arviointikriteereiden laatimiseen ennalta sovituissa rajoissa (Uusikylä & Atjonen 2005, 111). Arviointi ei saa olla ryhmien tai yksilöiden järjestykseen laittamista, vaan kaikki arviointitoiminta on suhteessa opetussuunnitelmaperusteisiin arviointikriteereihin. Niiden tärkeyttä ei voi liiaksi korostaa. Arviointikriteerit on oltava opiskelijoiden nähtävissä ja käytettävissä. (Keurulainen. 2006.) Kun arvioinnilla ei vertailla opiskelijoita keskenään, voidaan Uusikylän ja Atjosen mukaan vähentää opiskelijoiden ulkoisia motivaatioita (esim. hyvien numeroiden tavoittelua) ja päästä lähemmäksi sisäisesti motivoitunutta opiskelua, jolloin oppiminen on palkkio sinänsä (2005, 113).

Prosessipainotteisessa opetuksessa ohjaajan merkitys muuttuu enemmän yhteistyökumppaniksi kuin arvioijaksi. Työskentelyprosessi tai pikemminkin oppimisprosessi on tärkeämpi kuin lopputulos (Lonka 2001, 111). Esimerkiksi erään opiskelijaryhmän tehtävänä oli leipoa pullaa. Kaikki sujui hyvin siihen asti, kun pullat oli saatu uuniin. Sattui vahinko, kun kukaan ei huomannut var-tioida niiden paistumista ja ne paloivat. Jos tällöin olisi arvioitu työskentelyä vain lopputuloksen perusteella, niin tulos olisi ollut huono. Mutta prosessiarviointi saattoi silti olla hyvä. Ohjaajan onkin huomioitava, että arviointia ei jätetä ainoastaan työskentelyn loppuun vaan sitä tulee suorittaa jo prosessivaiheessa. Keskustelemalla opiskelijoiden kanssa voidaan arvioida oppimisen edistymistä.

Yhteistoiminnallisen oppimisen arvioinnissa voidaan Sahlbergin ja Leppilammen mukaan käyttää erilaisia tapoja. Kirjoittajat korostavat sitä, että kaikissa arviointitavoissa opiskelijat tietävät ennen tehtävän tekemistä, miten arvioidaan ja mihin kriteereihin se perustuu. Tiedollisia ja taidollisia kykyjä voidaan arvioida ryhmätyön tekemisen jälkeen tehtävällä tavanomaisella kokeella, johon jokainen saa yksilöllisen arvioinnin. Lisäksi ohjaaja voi arvioida ryhmän toimintaa prosessin aikana ja se vaikuttaa lopulliseen arviointiin. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 122.) Edellä kuvattu tapa ei lisää positiivista riippuvaisuutta. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa riippuvuuden merkitys tulee esiin juuri arvioinnissa: Yhden menestys on myös toisen menestys (Sahlberg & Shlomo 2001, 41).

Erilaiset bonuspisteet ryhmien toiminnan mukaan jaettuna lisäävät positiivista riippuvuutta ryhmässä ja sitä että opiskelijat auttavat toinen toisiaan oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Järjestelmiä eivät Sahlberg ja Leppilampi suosittele käytettävän muulloin kuin pitkään yhteistoiminnallista opiskelua harjoittaneiden parissa (Sahlberg & Leppilampi 1994, 122.)

Ryhmiä voidaan arvioida myös niin, että kaikki ryhmän jäsenet saavat lopulta saman numeron, joka muodostuu jokaisen opiskelijan yksilöllisten tulosten keskiarvosta (Sahlberg & Leppilampi 1994, 122). Mielestäni tässä menetelmässä kannattaa olla myös hyvin kriittinen sen suhteen missä kehitysvaiheessa ryhmä on. Jos ryhmässä esiintyy sosiaalista laiskuutta, niin kyseinen arviointi lisää mielestäni ryhmäläisten negatiivista asennetta ryhmätöihin aiheuttamalla ahkeralle yksilölle tunteen siitä, että häntä käytetään hyväksi.

Seuraavat kaksi tapaa ovat mielestäni hiukan paremmat menetelmät ryhmätyön arvioinnin suorittamiseen, mutta nekin vaativat ryhmän toiminnalta yksilöiden tasavertaisuutta. Ryhmäläiset tekevät jokainen oman raporttinsa opiskellusta aiheesta ja niistä valitaan arpomalla yksi työ, joka arvioidaan. Vastavanlaista tapaa voidaan käyttää, niin että arvotaan yksi opiskelija suorittamaan testiä opiskellusta aiheesta. Koko ryhmä saa arvioksi sen, mikä yhden työn tai kokeen tulokseksi saadaan. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 123 - 124.) Mielestäni nämä kaksi viimeistä tapaa tuntuvat sellaisilta, että ne kasvattavat ryhmähenkeä ja saavat aikaiseksi yhdessä tekemistä ponnekkaammin.

Omassa kokeilussani ryhmätyön arviointi tuotti vaikeuksia. Olin määritellyt tehtävälle tavoitteet ja arviointikriteerit, mutta en ollut miettinyt miten arvioin yksilöitä. Tämä ongelma tuli vastaan siinä ryhmässä, jossa oli konfliktitilanne eikä työskentely sujunut tasapuolisesti. Ratkaisin ongelman niin, että käytin pelkkää sanallista arviointia ryhmälle yhteisesti. Sanallinen arviointi on mielestäni informatiivisempi, kuin pelkkä numero. Samalla voi kannustaa opiskelijoita. Todistuksiin on numero silti laitettava.

Harri Keurulaisen luennolla (2006) tulivat esiin kysymykset: ”Mitä varten arvioidaan?” ja ”Mitä arvioidaan?” Voiko kukaan arvioida toisen osaamista ja tietämystä ulkopuolelta? Keurulaisen mukaan perinteisellä arvioinnilla ei pystytä arvioimaan kuin yksinkertaisia osaamisalueita, vaikka nykyisessä työelämässä vaaditaan hyvinkin monimutkaisia taitoja. Helposti käy niin, että kokeet ja testit määrittävät opetettavan asian sisällön (on kuin koira heiluttaisi häntää), eivätkä sitä mitä osaamista opetussuunnitelmassa edellytetään. Testit ovat Keurulaisen mielestä myös opiskelijoita passivoivia, koska arviointi tulee heidän ulkopuoleltaan. Voidaankin esittää kysymys siitä voiko opetus olla nykyaikaista, jos arviointi on perinteistä. (Keurulainen 2006.)

Nykyaikainen arviointi nähdään Keurulaisen mukaan osana oppimisprosessia, ei siis erikseen suoritettavana toimintona. Kun oppimisprosessi on syklinen tapahtuma, voidaan ajatella, että arviointi nostaa esiin kehittymisen mahdollisuudet. Prosessissa ovat mukana kaikki oppimiseen vaikuttavat henkilöt: opiskelija, opettaja, opiskelutoverit sekä mahdollisesti muut toimintaan vaikuttavat ihmiset (esim. henkilökunta). Itsearviointin merkitys on olennainen osa oppimista. (Keurulainen 2006.)

Ryhmiä arvioinnissa on hyvä käyttää itsearviointin lisäksi ryhmän omaa arviointia toiminnastaan. Kun ryhmäläiset miettivät syitä toimintaansa, he oppivat ymmärtämään erilaisia sosiaalisia tilanteita paremmin ja kenties muuttavat käsityksiään ja käyttäytymistään. Omassa ryhmätyökokeilussani huomioin, että se ryhmä, jossa työskentely ei oikein sujunut, osasi kuitenkin ryhmäarviointissaan huomioida työnjaollisen ongelmansa.

6.5 Lopetuksessa

Aiemmin tekstissäni luvussa 2.3 olen jo käsitellyt ohjaajan tehtäviä ryhmän päätösvaiheessa. Ryhmätöiden tuloksia tulee tarkastella yhteisesti ja tasapuolisesti. Jos ryhmien töiden aiheet ovat olleet yhteneväiset, kannattaa tarkastelussa antaa jokaiselle ryhmälle mahdollisuus esittää omia oivalluksiaan ja havaintojaan. Tähän päästään sillä, että jokainen ryhmä tuo esiin yhden asian kerrallaan, jolloin kaikille ryhmille jää jotain sanottavaa. Jos ensimmäinen ryhmä saa esittää kaiken omasta työstään, voi loppujen osalle jäädä pelkkä ”samat sanat kuin ensimmäisellä ryhmällä” – sisältö. (Vuorinen 1993, 106.)

Tarkoitus ei ole vertailla ryhmien tekemisiä keskenään. Kun tavoitteiden asettelussa on huomioitu opiskelijoiden yksilölliset ja ryhmälle asettamat tavoitteet, jää negatiivinen sosiaalinen vertailu pois ja motivaatio opiskeluun säilyy parempana (Uusikylä & Atjonen, 2005, 112).

Jos ryhmien aihealueet ovat erilaiset, kannattaa loppukoontiin varata aikaa. Esiin tulleista asioista voidaan jokaisen ryhmän työtä tarkastellessa keskustella riittävästi. Ohjaajan on hyvä tuoda esiin se, että kaikilla on esimerkiksi kokonainen tunti aikaa esitellä omaa aihealuettaan ja opettaa muille sen sisältöä. Usein omien töiden esittelyä odotellessa ei keskitytä kuuntelemaan toisten esityksiä, vaan kaikki aika menee omaa esitystä jännitettäessä. Oppimiskokemusten jakaminen kaikkien kanssa lisää ymmärrystä omasta oppimisesta ja metakognitiivisten taitojen kehittymistä. Tehtävien päätteeksi on hyvä pyytää opiskelijoita pohtimaan ääneen niitä asioita, joita ovat oppineet, sekä tiedollisia että sosiaalisia taitoja. (Leppilampi & Piekkari 1999, 17.)

Ohjaajan tehtävänä on aihealueen asiantuntijana nostaa esiin keskeisimmät kysymykset ja ohjata keskustelua niiden äärelle. Tällöin on mahdollisuus tarkistaa mitä opiskelijat ovat oppineet vai onko vielä jotain kehitettävää. Opiskelijoiden omien ideoiden kautta saavutettavat selvyudet opittavaan sisältöön edistävät sitä, että kaikkien tehtäviin jaksetaan yhtäläisesti keskittyä. Loppukoonnissa nostetaan esiin aiemmin asetetut tavoitteet ja pohditaan niiden saavuttamisen astetta.

7 POHDINTAA

Vuorovaikutuksesta

Halusin saada työssäni selvyuden siitä, miksi ryhmätyöt ovat toisinaan ongelmallisia. Mielestäni kaikki perustuu ihmisten väliseen kanssakäymiseen, vuorovaikutukseen. Meidän tapamme selviytyä erilaisissa ryhmätilanteissa on erilainen. Emme voi tietää koskaan varmasti mitä toinen ajattelee ja mitä toiset minulta odottavat. Ainoa keino toimia oikein, on toimia itse mielestään oikein. Puheella on suuri merkitys. Mutta suurempi merkitys on niillä ilmeillä ja eleillä, joilla kuvastamme omia ajatuksiamme.

Tulkitsemalla ryhmän jäsenten eleitä ja ilmeitä voi saada käsityksen siitä mitä pinnan alla tapahtuu. On kuitenkin muistettava, että tulkinnat ovat vain tulkin-toja ja niilläkin on taipumusta mennä vikaan. Meidän on siis parasta tukeutua puheeseen. Puhe oikeista asioista niiden oikeilla nimillä, selventää tilannetta. Väärinkäsityksiltä vältytään, kun tuodaan selkeästi omat mielipiteet esille. On turha velloa ajatuksessa: ”Minua ei huolita porukkaan.” On otettava asia puheeksi. Sen sanominen helpottaa usein tilannetta. Ja jos joku onkin miettinyt, ettei kelpuuttaisi jotakuta joukkoon mukaan, hän ei tuo sitä esiin, koska huomaa olleensa esimerkiksi asenteellinen.

On helppoa tuoda paperilla esiin asioita, mutta sanominen on vaikeata. Haluamme miellyttää kanssaihmissiämme ja mieluummin jatkamme hymistelyä, kuin tekisimme ongelmille mitään. Tällaiset tilanteet ryhmissä eivät edistä perustehtävää, vaan pikemminkin taannuttavat vielä heikommalle tasolle, kuin kenties ryhmän yksilöiden taso on. Opettajana minun on uskaltauduttava tuomaan esiin myös kipeitä asioita ja ohjata opiskelijoita ratkaisemaan esiin tulleita ongelmia.

Omasta oppimisestani

Lukiessani teoriaa tätä kehittämishanketta varten olen havainnut seikkoja, jotka ovat vaivanneet minua omissa opiskeluaikaisissani ryhmätyöskentelytilanteissa. Ongelmallisimpia ovat olleet arvioinnit: Kaikille sama numero, ilman

tietoakaan kriteereistä. Nyt uskaltaudun jo ajattelemaan: ”Onko se minulta pois, jos muut saavuttavat saman numeron kanssani?” Jos itse tiedän tehneeni parhaani ja panostaneeni tehtävään, niin sehän on minun etuni. Minä olen oppinut. Haluan asettaa itselleni uuden tavoitteen: Voin miettiä millä tavalla saisin senkin henkilön mukaan, joka ei vaikuta innokkaalta. Silloin oppisin lisää sosiaalisia taitoja.

Mitä iloa on ryhmätöistä? Olenko löytänyt sen ilon vai en? Kun mietin itseäni opiskelijana, voin sanoa oppineeni jotakin tämän työskentelyprosessin aikana. Mietin eri tavalla ryhmissä toimimista ja oppimista. Ymmärrän kokemuksen kautta konstruktivisen oppimisen ajatuksen. Huomaan itse oppivani paremmin, kun olemme puineet asioita ryhmissä. Pelkästään se, että saa sanoa ääneen ajatuksen - edes hajanaisenkin - selventää monia ongelmia. En siis enää kyseenalaista ryhmässä oppimista, jos vain kaikki osallistuvat. Mielestäni motivaation lisääminen toiselle ei ole helppoa, jos se ei aina ole sitä itsellekään. Jos mitään ei yritä, ei mitään saavutakaan.

Työskentelyn edetessä olen löytänyt itsestäni erilaisia ryhmärooleja ja toimintatapoja. Oma roolini on ollut tehtäväorientoitunut aloitteentekijä, ja jos tilaa on annettu, niin olen alussa usein dominoiva. En kuitenkaan ajaudu konflikteihin, vaan mieluummin väistän ja mukaudun ryhmän esityksiin. Olen jo harjoitellut odottamaan muilta aloitetta ja toisinaan olen siinä onnistunutkin. Mielestäni tämän työn kautta olen saanut itselleni tietoa siitä, miten voin edistää itse ryhmässä toimiessani perustehtävän suorittamista. Selkeät roolit ja asioiden käsittely tavallaan ”roolin takana piilossa” auttavat mielestäni pitämään erossa persoonien väliset ristiriidat.

Teorioista

Tässä työssä olen koonnut ajatuksia ja teorioita useista erilaisista ryhmätyöajatuksista ja sosiaalisista ilmentymisistä. Yhteistoiminnallinen työskentely esiintyy tekstissäni usein, mutta mielestäni sen aloittaminen kesken lukuvuoden, ei tule onnistumaan. Yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole varsinainen menetelmä, joka otetaan esiin välillä, vaan siihen on kasvettava hiljalleen ja opettajan on oltava tietoinen sen vaatimista ohjaustaidoista. Mielestäni yhteistoiminnallisuus kuvastaa enemmänkin elämäntapaa tai koulussa opiskeluta-

paa. Se assosioituu mielessäni kommuuniasumiseen, jolloin kaikkien taidot, tiedot ja varallisuus ovat koko yhteisön käytössä.

Ryhmätöiden käyttö opetusmenetelmänä voi jäädä yhden opettajan kohdalla paikoilleen juuttuneeksi, jos ei aktiivisesti etsi uusia toimintatapoja. Yhteistoinnallisessa oppimisessa on vaihtoehtoisia menetelmiä, joita voi soveltaa opetuksessaan ja saada sillä tavalla uudistettua omaa opetustaan. Nykyaikaisen opettajan pitää pystyä refleктоimaan omaa toimintaansa ja oppia tekemis-tään virheistä.

Työelämästä

Ryhmätyötaitoja tarvitaan työelämässä. Kysytään kaverilta, tarkistetaan kirjoista tai etsitään netistä tietoja. Jos jotain ei tiedetä, sitä pohditaan yhdessä. Monet työsuoritteetkin tehdään ryhmässä tai pareittain. Ruoanvalmistusalalla astiahuolto on hyvä esimerkki siitä, kuinka ryhmätyöskentely toimii. Ei ole aivan sama miten astiat tuodaan astianpesuosastolle tai missä järjestyksessä ne pestään ja palautetaan paikoilleen. Keittiössä työskentelevä ryhmä sopii keskenään, miten siitä parhaiten selvitään. Matkailu-, ravitsemus- ja talousalalla vaadittavat taidot ovat osaamisen lähtökohta opetuksessa. Kouluissa voidaan vastaavia tilanteita harjoittaa opiskelijoilla hyödyntämällä ryhmän suunnittelua työskentelyprosessista ongelmanratkaisutehtävien avulla.

(Ajosenpää 2004, 18.)

Ryhmätyötaidot ja yhteistyö ei aina kuitenkaan suju. Työpaikoilla esiintyy ryhmäilmiöistä tuttuja tilanteita, kuten samanmielisyyttä tai arviointiarkuutta eli ”mokaamisen pelkoa”. Työnantajat hakevat töihin yhteistyökykyisiä henkilöitä ja jos yhteistyö ei toimi leimataan toinen negatiivisesti yhteistyökyvyttömäksi. (Kuusinen 2001, 32) Meidän tulee kasvattaa lapsemme ja nuoremme rohkeammiksi, mutta toiset huomioonottavamiksi ja omat mielipiteensä perustellusti esille tuoviksi. Omalla esimerkillämme ja käyttäytymistapojamme miettimällä voimme itse edistää tätä.

Kouluelämästä

Valtakunnallisessa ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2000) kaikille aloille yhteisessä ydinosaamisessa asetetaan

koulutukselle tavoitteeksi kehittää opiskelijoille yhtenä monista valmiuksista vuorovaikutus- ja viestintä- sekä yhteistyötaitoja. Näitä taitoja pystytään oppimaan ja harjoittamaan parhaiten ryhmissä työskentelemällä. Vaikka joskus sisällön oppiminen ryhmätyössä jäisikin yksilöillä vähäisemmäksi kuin yksin työskennellessä, on yhteistyötaitojen oppimisen kannalta järkevää tehdä ryhmätöitä.

Lopuksi

Työssäni olen availut ihmisen käyttäytymistä ryhmissä ja sosiaalisissa tilanteissa ja toivon, että tällainen availu helpottaa minun ja muiden lukijoiden – opettajiksi ryhtyvien – matkaa ryhmätöiden parempaan hyödyntämiseen.

LÄHTEET

- Ajosenpää, Kirsi-Marja. 2004. MaRaTa –best practices. Itsearviointivälineitä opetuksen kehittämiseen matkailu-, ravitsemus- ja talousalalla. Porvoo. Opetushallitus.
- Engeström, Yrjö. 1994. Perustietoa opetuksesta. 2. – 9. p. Valtiovarainministeriö. Helsinki. Painatuskeskus.
- Keurulainen, Harri. 2006. Opettajankoulutuspäällikkö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Luentomateriaalia.
- Kopakkala, Aku. 2005. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki. Edita.
- Kuusinen, Riitta. 2001. Ongelmana yhteistyökyvyttömyys? Teoreettisen ymmärryksen etsintää web-avusteiselle tiedontuottamisyhteistyölle. Helsinki. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö, Kasvatustieteellinen tiedekunta ja Tampereen yliopisto, Työelämän tutkimuskeskus.
- Leppilampi, Asko ja Piekkari, Ulla. 1999. Opitaan yhdessä. Aikuiskoulutusta yhteistoiminnallisesti. Lahti. Asko Leppilampi.
- Lonka, Kirsti. 2001. Syntynyt johtajaksi? Uusia oppimisen mahdollisuuksia. Teoksessa P. Castrén (toim.). Viisas valta, johtamisen paradoksit. Helsinki. WSOY. 97 – 146.
- Miettinen, Raija. 2006. Yliopettaja. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Luentomateriaalia.
- Niemistö, Raimo. 1998. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Opetushallitus. 2000. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Hotelli- ja ravintola-alan perustutkinto. Helsinki.
- Patrikainen, Risto ja Myller, Laila. 2002. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa Julkunen, M-L (toim.). Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uud.p. Helsinki. WSOY, 182 – 201.
- Pennington, Donald C. 2002. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki. Suomenkielinen laitos Gaudeamus kirja/Yliopistokustannus 2005.
- Sahlberg, Pasi ja Leppilampi, Asko. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin. Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Vantaa. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sahlberg, Pasi ja Sharan, Shlomo. 2001. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki. WSOY.

Tiuraniemi, Juhani. 1993. Yksilö, ryhmä ja organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita. Turku. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu A:15.

Uusikylä, Kari ja Atjonen, Päivi. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki. WSOY.

Vuorinen, Ilpo. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, koulutajille ja ryhmän ohjaajille. Naantali. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 1.