



**ONGELMALÄHTÖINEN OPPIMINEN,  
PROJEKTITYÖ JA SOSIODRAAMA  
RYHMÄTYÖMUOTOINA  
YKSILÖN OPPIMISEN TUKENA**

Pirkko Eteläaho

Toni Hietala

Sami Hämäläinen

Ammatillisen opettajankoulutuksen  
kehittämishanke  
Maaliskuu 2014  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Tampereen ammattikorkeakoulu

TAMPEREEN AMMATTIKORKEAKOULU

Tampere University of Applied Sciences

## TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Eteläaho, Pirkko; Hietala, Toni; Hämäläinen, Sami  
Ongelmalähtöinen oppiminen, projektityö ja sosiodraama ryhmätyömuotoina yksilön oppimisen tukena

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 40 sivua + 2 liitesivua  
Maaliskuu 2014

---

Monenlainen ryhmätyöskentely kuuluu luonnollisena osana kaikkien meidän elämään, niin arkeen kuin työhönkin. Vuorovaikutus – ja tiimityötaidot ovat monilla aloilla oleellisia, joten niitä on tärkeää harjoitella jo opiskeluaikana. Ryhmätöitä on tehty kouluissa jo kauan. Nykyään ryhmätyöskentelyyn sen eri muodoissa pyritään yhä enenevässä määrin panostamaan jo opiskeluvaiheessa. Modernein menetelmin pystytään linkittämään teoriaa ja käytäntöä sekä opiskelua ja työelämää yhteen mahdollisimman monipuolisesti.

Tämän työn tarkoituksena oli perehtyä kolmeen eri ryhmätyömuotoon (ongelmalähtöinen oppiminen, projektityö ja sosiodraama) ja eritoten niiden toimivuuteen yksilön oppimisen tukena. Tässä työssä käytiin läpi myös mm. sitä, mihin oppiminen näissä eri menetelmissä perustuu, mikä on yksilön tehtävä oppimisessa sekä mikä vaikutus yksilöillä on ryhmän toimintaan. Tärkeä näkökulma asioihin oli se, miten opiskelijoiden lisäksi opettajat näkevät ja kokevat ryhmätyön vaikuttavan yksilön oppimiseen eri menetelmiä käytettäessä. Tähän liittyen lähetettiin haastattelututkimus sähköpostitse neljään eri oppilaitokseen, ja vastauksia opettajilta saatiin yhteensä 15 kappaletta.

Haastattelututkimuksessa kävi ilmi, että ongelmalähtöinen oppiminen ja projektityö ovat tuttuja menetelmiä lähes kaikissa oppilaitoksissa ja niiden käytöstä on melko positiivisia kokemuksia. Tärkeimmäksi menetelmien toimivuuden kannalta nousi selkeästi se, että ryhmän sisäinen dynamiikka toimii ja että ryhmän jäsenet hoitavat kukin oman osuutensa mallikkaasti. Myös ohjaajan eli opettajan rooli koettiin tärkeäksi. Sosiodraama tuntui olevan menetelmänä oudohko suurimmalle osalle vastaajista ja vaikka menetelmä olisikin ollut tuttu, sen käyttöä ehkä hieman oudoksuttiin ja arasteltiin. Opettajilta kaivattaisiinkin edelleen lisää uskallusta poistua omalta mukavuusalueeltaan ja kokeilla rohkeasti uutta, vaikei välittömästä onnistumisesta ja positiivisesta opiskelijapalautteesta takeita olisikaan.

---

Asiasanat: Ryhmätyömuodot, ongelmalähtöinen oppiminen, problem-based learning, sosiodraama, projektityö

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	VALITUT RYHMÄTYÖMUODOT JA NIIDEN ESITTELY .....	6
	2.1 Ongelmalähtöinen oppiminen ( <i>problem-based learning, PBL</i> ).....	6
	2.2 Projektityö .....	10
	2.3 Sosiodraama.....	12
3	VALITTUJEN RYHMÄTYÖMUOTOJEN SOVELTUVUUS ERI ALOILLE JA ERILAISILLE OPPIJOILLE .....	17
	3.1 Valittujen ryhmätyömenetelmien soveltuvuus eri aloilla ja oppiaineissa .....	17
	3.2 Valittujen ryhmätyömenetelmien mahdollisuudet erilaisten oppijoiden tukemisessa .....	20
4	HAASTATTELUTUTKIMUKSEN TULOKSET .....	23
	4.1 Tutkimuksen suorittaminen .....	23
	4.2 Yleistä .....	23
	4.3 Ongelmalähtöinen oppiminen (PBL) .....	26
	4.4 Projektityö .....	28
	4.5 Sosiodraama.....	29
5	POHDINTAA ERI RYHMÄTYÖMUODOISTA YKSILÖN OPPIMISEN TUKENA ERI ALOILLA JA OPPIAINEISSA.....	31
6	YHTEENVETO .....	36
	LÄHTEET.....	38
	LIITTEET .....	41

## 1 JOHDANTO

Yhteistoiminnallisen oppimisen juuret ovat jo 1800-luvulta, jolloin koulutusfilosofi John Dewey esitteli erilaisia keinoja lisätä oppilaiden vuorovaikutusta opetustilanteissa. (Sahlberg & Sharan 2002, 10.) Deweyn näkemyksen mukaan mielekäs oppiminen tapahtuu tutkimuksen ja tiedon luomisen kautta. Ryhmätutkimus auttaa oppijaa ”oppimaan kuinka opitaan”. Ryhmätyöskentely on vaihtoehto opetusmenetelmälle, jossa opettaja esittää oppilaille kysymyksiä ja odottaa oppilaiden osoittavan oikeilla vastauksilla omaksuneensa opetettavan asian. (Sahlberg & Sharan 2002, 155.) Suuren joukon jakaminen pienempiin ryhmiin auttaa sekä opettajaa, että oppilasta pääsemään tehokkaammin tavoitteisiinsa. Erilaisissa ryhmätyöskentelymuodoissa pyritään luomaan ilmapiiri, jossa oppilaat osallistuvat aktiivisesti oppimisprosessiin. Ryhmätyöskentely käynnistää oppijassa prosessin, jonka avulla on mahdollista kehittää omaa vuorovaikutustaan ja toimintatapojaan sekä tehdä havainnointia itsestään ryhmän jäsenenä. Ryhmätyöskentely kehittää yksilön kuuntelemisen taitoa ja siirtää huomion siitä mitä haluaa kuulla, itse asiaan. Ryhmää ei voi hallita ja kontrolloida omien tarpeidensa tyydyttämisen takia, vaan sitä tulee jokaisen yksilön oppia omalta osaltaan ohjaamaan. (Kauppila 2005, 175-178.) Ryhmätyöskentely motivoi oppijaa ottamaan aktiivisen roolin tiedon hankkijana, jakajana ja kriittisesti punnitsevana toimijana. Toimintatapojen suunnittelu ja yhteiset päätökset tehtävän saattamiseksi päätökseen kasvattavat ja motivoivat ryhmän jäseniä aktiivisuuteen. (Kauppila 2005, 85-95.)

Hyvin vuorovaikutuksellisesti onnistuneen ryhmätyön positiivisia vaikutuksia yksilötasolla ovat muun muassa myönteinen kokemus itsestä ja omista kyvyistä, kokemus omasta tarpeellisuudesta ja merkittävyydestä ihmisenä, parantunut kyky ilmaista itseään, parantunut vuorovaikutustaito ja itsetunnon paraneminen. Tätä kautta onnistunut vuorovaikutus ryhmän sisällä voi parantaa elämänlaatua ja lisätä opiskelu- sekä työmotivaatiota. (Ojala & Uutela 1992)

Ryhmätyöskentelyn ongelmaksi on usein mainittu ns. vapaamatkustajat. Ryhmän passiiviset jäsenet saavuttavat huomattavasti pienemmällä työmäärällä samoja opintotavoitteita, kun ne ryhmän jäsenet, jotka työn todellisuudessa te-

kevät. Matematiikanopettajat ovat esimerkiksi havainneet, että ryhmätöitä tehtäessä paremmin menestyvät oppilaat useimmiten tekevät työn ja muut kopioivat. Näin oppiminen kohdentuu jo entuudestaan edistyneimpiin oppilaisiin ja tasoero oppilaiden välillä kasvaa. Hyvin suunnitellulla ryhmäopetuksella on kuitenkin mahdollista päästä samoihin tavoitteisiin myös matematiikassa, kun perinteisellä suuryhmäopetuksella. (Sahlberg & Sharan 2002, 182-183.) Hyvällä ryhmän toimintaperiaatteiden suunnittelulla ja kurilla voidaan passiivisia ohjata aktiivisempaan ja vastuullisempaan suhtautumiseen tehtäviä kohtaan.

Työssämme päätimme keskittyä ryhmän sisällä olevaan yksilöön. Tarkastelemme erilaisia ryhmätyöskentelymuotoja yksilön oppimisen ja vuorovaikutuksen kehittymisen näkökulmasta. Valitsimme työhömmme kolme erilaista ryhmätyömuotoa: 1) ongelmalähtöinen oppiminen, 2) projektityö, 3) sosiodraama. Työmme tarkoituksena on kuvailla ja vertailla näitä kolmea ryhmätyömuotoa sekä kartoittaa opettajien näkemyksiä niiden soveltuvuudesta eri aloille. Tavoitteenamme on edistää ryhmätyömuotojen käyttöä oppimisen tukena eri aloilla ja oppilaitoksissa. Kehittämistehtävänämmme oli selvittää: Miten opettajat näkevät ryhmätyön yksilön oppimisen tukena ongelmaperustaisessa oppimisessä, draamaopetuksessa ja projektioppimisessä?

## 2 VALITUT RYHMÄTYÖMUODOT JA NIIDEN ESITTELY

### 2.1 Ongelmalähtöinen oppiminen (*problem-based learning, PBL*)

Ongelmalähtöisen oppimisen tarkoituksena on mahdollistaa käsiteltävän asian syvällisempi oppiminen lähestymällä sitä erilaisten oikeiden tai kuviteltujen ongelmatilanteiden kautta. Tavoitteena on siis saada teoreettiseen tietoon lisäsyvyyttä käytännönläheisten ongelmien avulla, joihin etsitään ratkaisumalleja teoreettiseen tietoon nojautuen. Ongelmalähtöisen ajattelun on todettu vaikuttavan positiivisesti opittavan asian ymmärtämiseen ja sen liittämiseen aiemmin hankittuihin tietoihin sekä ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen (Capon & Kuhn 2004, 74-75).

Hmelo-Silverin (2004, 235-266) mukaan ongelmalähtöisen oppimisen on todettu edesauttavan eritoten seuraavien osa-alueiden kehittymistä:

1. Laajan ja joustavan tietopohjan rakentaminen
2. Monipuoliset ongelmanratkaisutaidot
3. Itseohjautuva, elinikäinen oppiminen
4. Toimivat ja tehokkaat ryhmätyötaidot
5. Oppimisen ja opiskelun sisäisen motivaation kasvaminen

Ongelmalähtöisen oppimisen ryhmät koostuvat tyypillisesti 3-5 henkilöstä, jotka alkavat tutorin (=opettajan) tukemana ratkoa asetettua ongelmaa. Tutorin tehtävänä on toimia lähinnä (tarvittaessa) ryhmän ohjaajana ja asiantuntijana, mutta pääsääntöisesti opiskelijoiden pitäisi pyrkiä tekemään mahdollisimman itsenäisesti töitä. Tutorin tehtävä voi muodostua yllättävän haastavaksi, sillä vaarana on ns. yliopettaminen joka inaktivoi opiskelijoita tai vastaavasti liika passiivisuus jolloin ryhmä ei välttämättä pääse työssään jouhevasti eteenpäin – tutorin tuleekin tietää PBL:n perusteet hyvin. (Tiittanen 2010, 64-65; Okkola 2010, 57-58.) Ryhmän jäsenten asema PBL-menetelmässä on hyvin tasapuolinen, ts. ryhmän jäsenten roolit ovat tasavertaisia. Usein joukosta valitaan kuitenkin myös puheenjohtaja ja sihteeri, joista ensimmäinen voi kannustaa esimerkiksi hiljaisem-

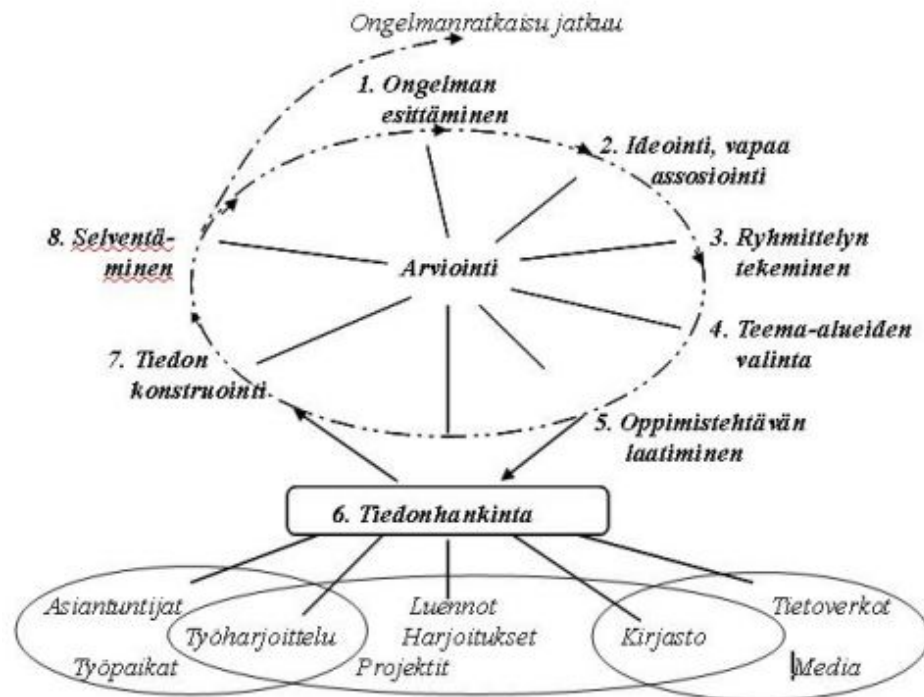
pia jäseniä osallistumaan aktiivisemmin työskentelyyn ja ilmaisemaan mielipiteitään yhteisissä tapaamisissa ja jälkimmäinen voi kirjata tapaamisissa tärkeimpiä asioita ylös.

Ongelmalähtöisen oppimisen rakenne on karkeasti seuraavanlainen (Salovaara 2004):

1. Ongelman esittely
2. Ongelman analysointi ja määrittely sekä siihen liittyvän olemassa olevan tiedon kartoitus
3. Mahdollisten jatkoselvitysten ja lisätiedon hankinnan tarpeen määrittely
4. Lisätiedon etsiminen ja konsultointi tarvittaessa
5. Erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen hahmotteleminen
6. Loppupäätelmät ja analysointi, raportointi

Ongelmalähtöinen oppiminen on prosessi, jossa monesti joudutaan tekemään useita oppimissyklejä ja tiedonhankintakerroksia ennen kuin lopulliseen ratkaisuun päästään – kuvio 1 selventää tätä ajatusta. Ensimmäisen syklin alkaessa, opiskelijoiden täytyy päästä jonkinlaiseen yhteisymmärrykseen siitä, millaista ongelmaa ollaan ratkaisemassa. Toisessa vaiheessa opiskelijat ideoivat omiin taustatietoihinsa pohjautuen ongelman mahdollisia lähestymis- ja käsittelytapoja. Kolmannen vaiheen tarkoituksena on jaotella ideat erilaisiin pääryhmiin yhdistelemällä samanlaisia lähestymistapoja keskenään. Neljännessä vaiheessa valitaan ne lähestymistavat ja ongelma-alueet, jotka nähdään tehtävän ratkaisemisen kannalta oleellisimpina. Viidennessä vaiheessa etsitään tiedollisia aukkoja ja epäselvyyksiä, joita opiskelijoilla kyseisestä aihepiiristä on ja kuudennessa vaiheessa eli itsenäisessä tiedonhankintavaiheessa hankitaan eri lähteistä sellaista tietoa, jolla nämä vajavaiset tiedot ja epäselvät asiat saadaan päivitettyä. Seitsemäs eli tiedon konstruointivaihe testaa opiskelijoiden kykyä soveltaa löytämäänsä tietoa asetetun ongelman ratkaisemiseen – mikäli he onnistuvat tässä hyvin, he pystyvät selventämään itselleen alkuperäisen ongelman ytimen ja ovat kykeneviä esittämään jo tässä vaiheessa päteviä toimenpiteitä sen ratkaisemiseksi. Mikäli sopivaa ratkaisua ei vielä löydy, he pystyvät ainakin fokusoimaan lähestymis- ja käsittelytapojaan niin, että seuraavan oppimissyklin jälkeen oltaisiin lähempänä ongelman lopullista ratkaisua. Näitä syklejä voi siis

olla useita ja tärkeää olisikin, että opiskelijat saisivat palautetta tutoriltaan jokaisessa syklin vaiheessa, jotta syklejä tarvittaisiin mahdollisimman vähän.



Kuvio 1. Ongelmalähtöisen oppimisen kulku. (Poikela E. & Poikela S. 2010)

Yksilön tehtävä PBL-tyyppisessä oppimisessä on toimia tasavertaisena ryhmän jäsenenä – jakaa tietojaan muille, vaihtaa ajatuksia toisten kanssa, keskustella työn alla olevasta ongelmasta muiden ryhmäläisten kanssa aktiivisesti ja analysoida kriittisesti kerättyä tietoa ja ratkaisumalleja. Tämä on edellytyksenä ryhmän onnistuneelle toiminnalle. Muiden ryhmän jäsenten kokemusten ja ajatusten kautta yksilön oma tieto- ja kokemuspohja laajentuvat sekä luonnollisesti myös ryhmätyötaidot kohenevat. Samalla yksilön tiedonhakutaidot sekä tiedon analysointi- ja kritisointitaidot karttuvat. Koska PBL-harjoitteet ovat useimmiten hyvin käytännönläheisiä, niillä on suuri positiivinen vaikutus siihen miten teoria ja käytäntö opiskelijoiden mielissä linkittyvät – tämä onkin erittäin tehokas menetelmä nimenomaan tiedon soveltamisen oppimisen kannalta sekä opiskelun ja työelämätaitojen linkittämisessä.

Ongelmalähtöistä oppimista on käytetty jo pitkään ja edelleen hyvin laajalti esim. lääkärikoulutuksessa, jossa opetuksen painopiste on nimenomaan on-



gelmien ratkaisussa: opiskelijoille annetaan tyypillisesti esim. kuvaus potilaan oireista ja lääkäriopiskelijoiden pitää sitten tämän pohjalta tehdä arvio siitä mikä potilasta mahdollisesti vaivaa ja miten ongelma (eli vaiva) hoidetaan. Tämä lähestymistapa pakottaa opiskelijat konkreettisesti miettimään eri sairauksien syitä, niiden ilmentymistä ja hoitoa – ja on tutkitusti (Vernon & Blake 1993, 550–563; Mennin, Friedman, Skipper, Kalishman & Snyder 1993, 616–624) antanut heille paremmat potilaan diagnosointiin liittyvät taidot perinteiseen opetusmalliin verrattuna, vaikka eritavoin opiskelleiden tietotaso on ollut sama. Tämä tarkoittaa siis sitä, että ongelmalähtöisiä tehtäviä ratkoneet opiskelijat osaavat soveltaa oppimaansa paremmin. Schmidtin, Vermeulenin & Van der Molenin (2006, 562–567) mukaan PBL-koulutetut lääkärit ovat myös itse arvioineet omaavansa paremmat vuorovaikutustaidot, ongelmanratkaisukyvyyn, tehokkaammat työtavat sekä tiedonhankinnan ja oppimisen taidot kuin ne lääkärit, joilla on perinteinen koulutus. Samassa tutkimuksessa perinteisen lääkärikoulutuksen läpikäyneet arvioivat kuitenkin tietotasonsa suuremmaksi kuin PBL-koulutuksen saaneet. Toisaalta, muun muassa Dahlgren (2010) on tullut siihen lopputulokseen, että PBL-koulutetuilla lääkäreillä on myös sisältötieto paremmin hallussa, sillä he ovat menestyneet muita lääkäriopiskelijoita paremmin myös lopputentissä.

Ongelmalähtöinen oppiminen soveltuu kuitenkin hyvin myös mille tahansa muulle alalle ja monenikäisille ja –tyyppisille oppijoille, sillä tehtävien luonnetta ja tasoa on helppoa muuttaa aihepiiriin ja oppilaiden osaamisen mukaan. Tärkeintä ongelmalähtöisessä oppimisessä on se, että tehtävät pyritään konstruimaan niin että ne vastaisivat niitä tilanteita joita kyseisen alan opiskelijoilla tulee käytännön työelämässä eteen. Yleensä myös opiskelijoiden motivaatio ongelmalähtöiseen oppimiseen lisääntyy, kun he ymmärtävät että tämäntyyppisiä tehtäviä he oikeassakin työelämässä tulevat ratkomaan.

## 2.2 Projektityö

Projekti määritellään yleisesti siten, että toisin kuin prosessimaisessa työssä, siinä on alku ja loppu. Projektissa tavoite on tehdä yksi tai useampia asioita valmiiksi annetussa aikataulussa. Pitkien projektien etenemistä seurataan usein välietappien (*milestone*) avulla, jolloin on helpompaa nähdä miten projekti etenee annettuun aikatauluun nähden. Projekti on ainutlaatuinen kertaluonteisuutensa vuoksi.

Projektityö on kasvattanut asemaansa ryhmätyömuotona viime aikoina. Myös opetusmuotona sen suosio on kasvanut. Näissä opintoprojekteissa ryhmätoiminta on itsenäistä yhteistoimintaa, jossa ryhmä ohjaa ja suunnittelee itseohjautuvasti omaa toimintaa annettuja tavoitteita kohti. Ryhmän vuorovaikutus on avainasemassa ja se muodostuu suunnittelusta, työnjaosta ja yhteistyöstä. Käytännöllinen toiminta keskusteluineen, ryhmätöineen ja ongelmanratkaisuneen on oleellinen työtapa projektityössä. Projektityössä voi hyödyntää projektin jäsenten asiantuntemusta, osaamista sekä henkilökohtaisia kokemuksia. (Kauppila 2006, 109)

Projektityöhön kuuluu suunnitteluvaihe, jolla tarkoitetaan projektin aloittamista ja ryhmän organisoitumista. Tämän jälkeen seuraa varsinainen toteutusvaihe sekä tulosten raportointi ja arviointi. Projektityön etuja oppimisessa on jäsenten itseohjautuvuus, joka edesauttaa oppijoiden itsenäisyyttä ja vastuunkantoa. Samoin roolit jakautuvat nopeasti ja kaikilla on oma asiakeskeinen vastuualue. Työnjako ja työmuodot ovatkin keskeisiä elementtejä projektityössä. Projektityö itsessään kehittääkin oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja ongelmanratkaisukykyä. (Kauppila 2006, 109)

Jokainen projekti on erilainen. Projektinhallinta on tärkeää, jotta osataan keskittyä oikeisiin asioihin ja varmistetaan aikataulussa pysyminen. Yksi metodi tähän on käyttää seitsemää johtotähteä, jotka ovat päämäärä, ihmiset, keskittyminen, vuorovaikutus, muutokset, ongelmat ja jatkuva parantaminen. Päämäärä on tärkeä siksi, että projektissa tiedetään mitä tehdään, kenelle ja miksi. Ryhmä hitsautuu tiiviimmin yhteen, kun se ponnistelee yhteistä päämäärää kohti ja se saavutetaan ihmisten avulla. Siksi on tärkeää, että projektissa on oikeat henki-

löt. Keskittymistä tarvitaan, sillä tiivis paneutuminen varmistaa lopputuloksen laadun ja vuorovaikutus on välttämätöntä, koska asiat yleensä selvenevät kun niitä käydään läpi yhdessä. Muutoksia tulee jokaisessa projektissa ja olennaista on käsitellä ne yhdessä. Sama pätee ongelmiin, niitä syntyy usein sekä projektin sisäisistä että ulkoisista tekijöistä. Nämä riskit täytyy tapauskohtaisesti arvioida. Jatkuva parantaminen liittyy projektitaitoihin jotka kasvavat projektin eri vaiheissa. (Anttonen 2003, 16-21)

Vuorovaikutusta tarvitaan projektityössä koko ajan niin alussa, lopussa kuin matkan aikanakin. Suunnittelu ja toteutus on helpompaa ryhmässä kuin yksilötyönä. Välitulosten arviontikin on helpompaa viedä eteenpäin haastattelumuotoisena ristiintarkastuksena kuin yksinlukemisena. Vuorovaikutusta soveltamalla voidaan parantaa lopputuotoksen laatua, aikataulua ja henkilöiden kokonaisytyömäärää. (Anttonen 2003, 142-143)

Projektin henkilömäärä tulee määrittää projektikohtaisesti, mutta yleisesti se vaihtelee muutamasta osallistujasta kymmeneen henkilöön. Projektissa on yleensä etua siitä, jos sen jäsenet ovat taustaltaan epähomogeenisia. Tällöin erilainen oppimis- ja kokemustausta sekä jäsenten erilaiset substanssit voivat yhdessä luoda jotain uutta ja aikaisemmasta poikkeavaa.

Projektityöhön ja projektioppimiseen liittyy kiinteästi oppilaiden ohjaus jolla on tiettyjä vaatimuksia opettajalle. Opettajan täytyy hallita projektityön opetustavat. Tärkeää on se, että opettaja tuntee opiskelijat ja osaa tunnistaa heidän ohjaustarpeensa, koska opettajan tulee perehdyttää opiskelijat projektityöhön ja ohjata opiskeluprosessin eri vaiheissa (Vesterinen 2001,153).

Projektiopiskelun ohjaaminen edellyttää ohjaajalta taitoa oppimistavoitteiden asettamisen ohjaukseen, tehtävien suorittamisen ohjaukseen sekä opiskelijoiden osallistumisen ohjaukseen. Isoin haaste opettajalle on kehittää opiskelijan ammatillista tietoisuutta ja itsetietoisuutta aiempaa korkeammalle tasolle. (Vesterinen 2001, 65)

## 2.3 Sosiodraama

Kautta aikojen ihminen on ilmaissut itseään ja käyttänyt siinä draamaa apuna. Draaman käyttäminen itseilmaisun apukeinona liittyy sekä kollektiiviseen alitajuntaan, että toisaalta ihmisen spontaaniin ilmaisutarpeeseen sekä tietoisuuteen omasta itsestään. Eri kulttuureissa on kautta aikojen tavattu erilaisia uskonnollisia, sosiaalisia ja esteettisiä rituaaleja, jotka ovat käyttäneet draamaa ilmaisukeinona. (Janhunen & Sura 2005, 9.) Draamakasvatuksen avulla on mahdollista edistää kulttuurisen pääoman siirtymistä sukupolvilta toiselle sekä lisätä yksilöiden kriittisyyttä ja uudistumisen rohkeutta. Draamalla on kokonaisvaltaista kasvatusta ja myönteisiä vaikutuksia minuuden kehittymiselle. Taide- ja kulttuurialoilla draamalla on annettavaa ilmaisumuotojen moninaisuuden ja non-verbaalisten viestintätaitojen oppimiselle sekä eettisen, esteettisen, sosiaalisen kasvatuksen ja ryhmädynaamisten taitojen harjaantumiselle. (Heikkinen, 2004, 14.) Sosiodraama on wieniläisen Jacob Levy Morenon (1889-1974) kehittämä ryhmätyöskentely- ja havainnointimenetelmä, joka rantautui Suomeen 1970-luvulla. Suomessa tunnetuin menetelmän käyttäjä oli Martti Lindqvist (1945-2004).

A. Owens & K. Barber (suom. Kaijanen & Korhonen, 1998, 10) mukaan draaman käyttöä opetusmenetelmänä puoltaa neljä lähtökohtaa:

1. Uskomus siihen että lapsia on vaikea saada lopettamaan leikkimistä. Ihmisellä on synnynnäinen tarve kuvata merkityksiä symbolisen toiminnan kautta käyttämällä apuvälineinä erilaisia taidemuotoja ja mielikuvitusta.
2. Käytäntö on opettanut, että opetusmenetelmä toimii motivoivana tekijänä oppimiselle myös sellaisissa ryhmissä, joissa ryhmän valmiudet ovat aiheuttaneet skeptisen suhtautumisen draaman onnistumiselle.
3. Empiiriset todisteet siitä että draama vaikuttaa ja edistää laadullista oppimista. Draama vaikuttaa voimakkaasti kielen ja kirjallisuuden ymmärtämisen kehittymiseen ja itsetuntoon. Draama laajentaa tietoisuutta vuorovaikutuksesta ja sosiaalisista suhteista.
4. Mahdollisuus vaikuttaa draamaprosessin kautta. Draamassa pyritään oppijakeskeiseen toimintakulttuuriin, jossa sosiaalisuus, kollektiivisuus ja taide ovat merkittävässä asemassa. Draama on demokraattista ja kriittis-

tä toimintaa, jossa tarinat pyrkivät edistämään yksilön mielipidettä suhteessa ryhmään.

Sosiodraama on hyvä, mutta melko vähän käytetty menetelmä ilmaisun ja sosiaalisten taitojen opettamiseen. Sosiodraamassa ryhmän jäsenistä osa näyttelee kuviteltua todellisuutta vastaavaa tilannetta ja osa tekee havaintoja esityksestä. Menetelmä soveltuu hyvin vuorovaikutuksen kuvaamiseen ja tapahtumien demonstroimiseen. Sosiodraama soveltuu hyvin historian, kirjallisuuden, psykologian ja kemian opettamiseen. Sosiodraaman avulla on opetettu myös haastattelun taitoa, yleisöpalvelua ja vaativan osan, kuten puheenjohtajuuden hallitsemista. Sosiodraama vähentää esiintymisjännitystä ja auttaa sen hallinnassa. Sosiodraaman on todettu kehittävän luovuutta ja spontaania tapaa soveltaa uusia toimintamalleja havaittuihin ratkaisukuvioihin. Sosiodraama-ryhmätyössä voi ilmetä voimakkaita, sisäisesti puhdistavia tunteita ja luovana työskentelymallina siihen voi liittyä myös tietynlaista destruktiota. Luova työskentely vaatii tekijältään jostain luopumista ja jonkun entisen pirstaloitumista, jotta jokin uusi toimintamalli tai katsomus voidaan sisäistää. Sosiodraamalla voidaan tehokkaasti vaikuttaa ryhmän jäsenten asenteisiin ja sen vaikutus käyttäytymisen säätelyyn on tehokkaampaa kuin luennon. Sosiodraaman vaikutukset tehostuvat osallistujien ollessa mukana vapaaehtoisesti.

Sosiodraaman kulku on seuraavanlainen:

1. Aiheen valinta ja yleiset ohjeet sekä informaatio osallistujille.
2. Näyttelijöiden valinta.
3. Tilanteen ja tehtävän määrittely ja muu merkityksellinen tieto.
4. Havainnoitsijoiden valmistaminen.
5. Sosiodraaman esitys.
6. Jälkikeskustelu.
7. Arviointi ja johtopäätökset.

Käsitteellistämisen, teorioiden ja yleistämisen rinnalla narraatiot ovat erittäin merkittävä ja luotettava tapa tutkia kokemuksellista, vuorovaikutuksellista ja alitajuntaista maailmaa. Narraatiolla tarkoitetaan kertomuksen muodossa tapahtuvaa asioiden ilmaisua kuten puhuminen, kirjoittaminen, laulaminen ja draamalli-

nen esittäminen. Narraatiot ovat autenttisin tapa kuvata kokemuksia ja merkityksiä. Narratiivinen hahmottaminen edustaa ihmiskeskeistä lähestymistapaa ja henkilö voi tulla parhaiten yksilönä esille omilla ehdoillaan. Liiallisesta selittelystä ja ylitulkinnasta ei ole vaaraa, koska jokainen tarina on itsessään suurempi kuin yleistyksen, hypoteesit ja diagnoosit. Narratiivinen lähestymistapa mahdollistaa samanaikaisten vastakkaisten kokemusten tulkinnan ja ymmärtämisen (Janhunen & Sura 2005, 9-10).

Luovuudella tarkoitetaan ihmisen mahdollisuutta toimia uusissa tilanteissa mieltyömysten mukaisesti ja tutuissa ympäristöissä sekä aiheytöksissä uudella tavalla. Sosiodraama perustuu sosiometriseen ajatteluun, havainnointiin, tutkimukseen ja luomiseen. Sosiometrillä tarkoitetaan ryhmien suhde- ja vuorovaikutusrakenteiden osallistuvaa tutkimusta. Tutkimus tapahtuu tekemällä näkyviksi suhteet, valinnat ja mielikuvat, jotka mahdollistavat yksilön aseman ja toiminnan määrittelyn ryhmässä erilaisten kriteerien ja roolien kautta arvioiden. Sosiometrisistä havainnoista voidaan laatia erilaisia suhdekarttoja. Sosiometrinen rakenne on tärkeää tuoda ryhmälle esille, jotta ryhmä tulee siitä tietoiseksi. Ryhmän toimintaan tulee vaihe, jossa toiminta ja tilan tutkiminen vuorottelevat. Mekaanista manipulaatiota käyttämällä ei päästä koskaan vaikuttamaan syvärakenteisiin niin tehokkaasti, kun sosiometrisellä toimintamallilla. Ryhmän sosiaalinen toiminta voi muuttua vastaamaan syvärakenteita jos tarve sitä vaatii (Janhunen & Sura 2005 13-14).

Owensin ja Barberin (2010, 15) mukaan draama on toimintaa, mikä tulee pitää kurinalaisena, jotta se toimii mahdollisimman hyvin. Hyvä etukäteissuunnittelu, kuten muissakin ryhmätyömuodoissa, on tärkeää. Lähestymistapoja katsotaan olevan neljä:

1. Sisällön valinta voidaan antaa ryhmän tehtäväksi. Hyödyiksi tässä toimintamallissa katsotaan ryhmän vahva motivaatio itse valitsemaansa aiheetta kohtaan. Myös ohjaajalle tapa on luova ja kasvatuksellinen, koska ryhmän tarpeet saattavat vaatia uudentlaisia toimintatapoja. Haitoiksi voidaan katsoa ryhmän erimielisyydet aiheesta ja toimintatavoista. Onkin tärkeää laatia draamasopimus, jotta ongelmallisissa tilanteissa voidaan nojata johonkin yhdessä sovittuun toimintasuunnitelmaan. Ohjaajan on

huomioitava ryhmän vaikeudet ja tarjottava heille haasteita ja käsittelytapoja aiheeseen, josta saadaan onnistumisen tunteita. Jos ryhmä tottuu liialliseen ohjaajan panostukseen aiheen kiinnostavuuden rakentamisessa, se passivoituu. Ryhmän itse valitsema aihe voi olla myös opetussuunnitelmaan sopimaton.

2. Ohjaaja voi myös ehdottaa aihetta ja oppilaat kehittävät sitä (käsittelytavan valinnoilla). Ryhmä ottaa vastuun draaman toimivuudesta ja sopii aiheen käsittelytavoista. Ohjaajan ollessa perehtynyt aiheeseen jo ennakoon, on myös ryhmällä velvollisuus nähdä vaivaa asiaa kohtaan. Hyvin valmisteltu aineisto ja tietopohja vangitsevat ryhmän nopeasti. Ongelma muodostuu jos ohjaaja luopuu vastuusta ryhmän draama- ja teatteritaitojen, tietojen ja ymmärryksen kehittämisessä. Ohjaaja voi perustaa työskentelyn improvisaatioon, jolloin aiheeseen ei tarvitse perehtyä lainkaan. Kevyesti valittujen aiheiden pohjalta oppilaat valmistelevat pinnallisia improvisaatioita, jotka esitetään tunnin päätteeksi. Itsenäiseen työskentelyyn rohkaisemisen ja vastuusta luopumisen välinen ero on hyvin pieni.

3. Ohjaaja neuvottelee sisällöstä ja muodosta oppilaiden kanssa. Toimintamallin hyvänä puolena voi nähdä oppilaiden motivoitumisen, koska he ovat itse suunnittelemassa draaman sisältöä ja muotoa. Ohjaaja voi rakentaa draamatyöskentelyyn erityisiä haasteita ja puuttua sen kulkuun tarvittaessa. Vaihtoehto sopii ryhmille, joilla on hyvät perusvalmiudet ja ennestään kokemusta draamaprosessista sekä teatterista. Ongelmia syntyy jos tätä mallia käytetään liian kokemattoman ryhmän kanssa.

4. Ohjaaja valitsee sisällön ja muodon. Ohjaajan kokemukseen ja tarkkaan harkintaan perustuva malli, joka kestää noin seitsemän viikkoa. Käsiteltävät asiat on sijoitettu harkiten draamaprosessin rakenteeseen. Draamatarinan tarkoitus on herättää opiskelijoissa mielenkiinto, lisätä sitoutumista, rakentaa luottamusta ja vähitellen siirtää vastuu muodosta ja sisällöstä itse ryhmälle. Ohjaajan varaan rakentuva malli voi johtaa siihen että ryhmä toimii liikaa ohjaajan mukaisesti eikä kehitä työskentelyä omaan, itse haluamaansa suuntaan.

Hyvin suunniteltu draamaopetus liikkuu kuvion 2 mukaisen nelikentän jokaisella alueella. Opiskelun intensiteetin säilymisen kannalta on tärkeää, että useita viikkoja kestävä draamatyöskentely mukailee useita eri toimintamalleja ja reagoi opiskelijoiden, aiheen ja omaksumisen vaatimuksiin. Draamaa on vaikeaa määrittellä ennakolta ja näin ollen tuntisuunnitelmien laatiminen on haastavaa. Draamatarinoinhin on sisällytetty tiettyjä aihepiirejä, mutta niiden ohella tapahtuu runsaasti ulkopuoleista epäsuoraa oppimista. Draama käsittelee aina useita eri teemoja ja on avoin erilaisille tulkinnoille.

### Ohjaajan osuus suuri

#### **Draamatarinassa tarvittavat taidot /**

#### **Työtavat / Osatekijät**

Ohjaaja luokassa haastaa koko luokan esitetyn ongelman ratkaisuun.

#### **Muodot ja ymmärtäminen**

Ohjaaja kertoo esim. afrikkalaisen ongelmanratkaisutarinan. Oppilaat kuuntelevat eri rooleissa.

### Oppilaiden osuus suuri

#### **Edistyneemmät ryhmät / Sisältö /**

#### **Suunnitelma**

Oppilaat kehittävät oman ongelmanratkaisutarinan. Ohjaaja auttaa toiminnan muotoutumisessa.

### Oppilaiden osuus pieni

#### **Tietojen hankinta**

Oppilaat tutkivat ghanalaista kulttuuria. Ohjaaja saa tästä palautetta.

### Ohjaajan osuus pieni

Kuvio 2. Kaavio suunnittelun ja työskentelyn lähestymistavoista. (Owens & Barber 2010, 19, muokattu)



### 3 VALITTUJEN RYHMÄTYÖMUOTOJEN SOVELTUVUUS ERI ALOILLE JA ERILAISILLE OPPIJOILLE

#### 3.1 Valittujen ryhmätyömenetelmien soveltuvuus eri aloilla ja oppiaineissa

Ongelmalähtöinen oppiminen soveltuu hyvin oikeastaan mille tahansa alalle, oppiaineisiin sekä eri-ikäisille ja – tyyppisille oppijoille, sillä tehtävien luonnetta ja tasoa on helppoa muuttaa aihepiirin ja oppilaiden osaamisen mukaan. Sitä on kokeiltu enemmän tai vähemmän menestyksekkäästi monilla aloilla ja ratkaisevinta onnistumisen kokemuksen kannalta sekä opettajien että opiskelijoiden mielestä on ollut menetelmän riittävä tuntemus, motivaatio ja sitoutuminen kyseisen menetelmän käyttöön, into oppia uutta sekä toimiva ja rakentava yhteistyö (Poikela E. & Poikela S. 2005, 79-146).

Ongelmalähtöisen oppimisen kautta opiskelijat oppivat paljon muutakin kuin käsillä olevaan ongelmaan liittyvää tietoa, koska taustatietoa pitää hakea monilta eri aihealueilta. Tämä helpottaa tiedon palauttamista mieleen myös jälkepäin sekä sen soveltamisessa uusissa erilaisissa tilanteissa. (Okkola 2010, 54-56.) Tärkeää ongelmalähtöisessä oppimisessä on se, että tehtävät pyritään tekemään sellaisiksi, että ne vastaavat mahdollisimman hyvin niitä tilanteita joita kyseisen alan opiskelijoilla tulee käytännön työelämässä eteen.

Projektityön soveltuvuutta opetuksessa voidaan tarkastella projektioppimisen kautta. Projektioppimisella tarkoitetaan suhteellisen pitkäkestoista ja mielekkäiden ongelmien ympärille rakentuvaa prosessia, jossa pyritään siihen että oppijat ratkaisevat mahdollisimman todellisia ongelmia (Vesterinen 2001, 14).

Projektiopiskelulla tarkoitetaan opiskelun ja oppimisen muotoa ja menetelmää sekä teorian ja käytännön opiskelun yhdistämistä työelämään sillä tavalla, että tällainen oppiminen mahdollistaa projektityötaitojen oppimisen. Projektityötaidolla tarkoitetaan projektiopiskelussa syntyvää työelämässä vaadittavaa osaamista. (Vesterinen 2001, 14-15)

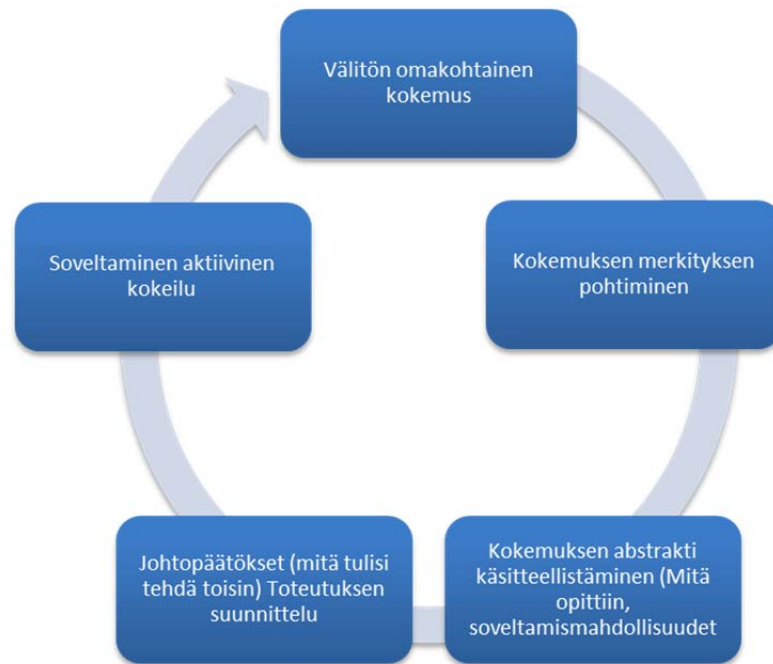
Projektityön suosio eri oppiaineissa on kasvanut ja perinteisesti sitä on käytetty teknis-tieteellisillä aloilla kuten rakennus- tai ohjelmistotekniikassa. Tällaisiin tarkoituksiin se soveltuu hyvin, koska näissä aineissa tavoitteet ovat yleensä selkeitä ja aikataulut tarkkaan määritettyjä. Muillakin aloilla sen käyttö on varmasti perusteltua, puhutaanhan nykyään myös taideprojekteista. Myös esimerkiksi konsertin järjestäminen on projekti, jossa on alku ja loppu. Usein mielenkiintoisimmat projektit ovat niitä, joissa eri oppiaineiden osaajia on sopiva sekoitus ja projektin lopputulos on isompi kuin yksilöiden summa.

Sosiodraama on työskentelymuoto, jossa ryhmä voi tutkia uusia asiasisältöjä sekä saada tietoa ryhmästä itsestään. Hiljainen tieto nousee vahvasti esille käytettäessä sosiodraamaa ryhmätyömuotona. Hiljainen tieto auttaa tunnistamaan uskomuksia, ennakkoluuloja ja kunkin opiskelijan käytössä olevia roolimalleja. Opiskelijoilla on usein käsitys luentomuotoisesta opiskelusta ja onkin tärkeää lähdettäessä tekemään toiminnallista sosiodraamaa, että ryhmän virittäytymisen työmuotoa kohtaan suoritetaan huolellisesti. (Janhunen & Sura 2005, 149.) Sosiodraama soveltuu hyvin sosiaalisten taitojen opettamiseen, ongelmien kuvaukseen, historian, kirjallisuuden, psykologian ja kemian opetukseen, kehittämään haastattelutaitoja ja yleisöpalvelua sekä valmentamaan vaativien roolien hallintaa (puheenjohtajuus). Sosiodraamaa voidaan käyttää myös organisaatiokoulutuksessa, kehitettäessä persoonallisia kykyjä sekä hoito- ja hoiva-alan opinnoissa. Sosiodraamatyöskentely antaa myös runsaasti tietoa ympäristöstä ja tilasta, jos esiintymispaikkaa muokataan tai lavastetaan. (Kauppila 2005, 110.)

Kokemuksellisen oppimisen mallin mukaan voidaan todeta, ettei uusien opittavien asiakokonaisuuksien hallinta tapahdu ainoastaan kokemuksen kautta. Asiakokonaisuuksien omaksumiseen tarvitaan myös merkityksen pohdintaa, reflektointia ja käsitteellistämistä sekä saadun tiedon liittämistä teorioihin tai kokemuksen kautta saadun tiedon systematisointia. Kuvio 3 esittää uusien asioiden sisäistämisen mallin kokemuksellisen oppimisen avulla. Sosiodraamaprosessi sisältää kaikki kokemuksellisen oppimisen vaiheet. Haastattelun tuloksissa sosiodraaman soveltuvuutta kuvailtiin seuraavilla tavoilla. ”Sosiodraama soveltuu varsinkin ammatilliseen koulutukseen, kun halutaan esim. saada opiskelija ymmärtämään ja oivaltamaan omat tarpeensa

esimerkiksi instrumentin hallinnan parantamiseksi.” Instrumenttitaitojen oppiminen ja niiden soveltaminen ryhmätyöskentelynä harjoituksissa, työpajoissa ja konserteissa on erittäin lähellä sosiodraama työskentelyä. Ohjelmiston oppiminen jakautuu useiden viikkojen ajanjaksoon ja sisältää monitasoista oppimista ja reflektointia aikaisemmin opittuun. Yhteismusisoinnissa pyritään liittämään yhteen opitut instrumenttitaidot, musiikin historian ja teorian tuntemus sekä aikaisemmat omat tuntemukset erilaisia musiikkityylejä ja genrejä kohtaan. Ryhmä valitsee itselleen sisällön ja tavoitteen, johon ohjaaja voi myös tuoda oman näkemyksensä. Ohjaajalla on mahdollisuus haastaa oppilaat omien kokemustensa perusteella erilaisten ongelmien ratkaisujen äärelle tai antaa valmiita ratkaisuja. Ryhmä työskentelee työpajoissa itsenäisesti, jolloin esitettävää materiaalia ja siihen liittyviä kokemuksia voidaan arvioida. Musiikin eri elementeistä voidaan luoda erilaisia rooleja ryhmän sisällä. Musiikillisia tarinoita voidaan sijoittaa historiallisesti. Opiskelijoiden esiintymisjännitystä ja ennakkoasenteita esimerkiksi laulamista sekä omaa instrumenttia kohtaa voidaan lieventää draaman avulla.

Ohjaavan opettajan tukea tarvitaan erityisesti ryhmän kohdatessa haasteita eri kehitysvaiheissa. Sosiodraaman vaatima avoimuus ja luottamus kärsivät pitkästä kuohunta- ja sopimisvaiheesta. Opettajan tehtävänä on haastaa opiskelijat aktiiviseen kyselemisprosessiin ja toimia fasilitaattorina eli oppimisen mahdollisuuksien luojana. Opettajan tulee rohkaista, stimuloida, yllyttää, kuunnella, rentouttaa, esittää kysymyksiä, johdatella eteenpäin ja luoda ryhmälle toimiva ilmapiiri. Poikkeavien mielipiteiden välille täytyy löytää jonkinlainen konsensus. Kaikille ryhmään osallistuville on löydettävä kiinnostava aihealue. (Heikkinen 2004, 160-166.)



Kuvio 3. Kokemuksellisen oppimisen malli (Kolb & Barnet, muokattu, Janhunen & Sura 2005, 120 mukaan)

### 3.2 Valittujen ryhmätyömenetelmien mahdollisuudet erilaisten oppijoiden tukemisessa

Käytännönläheisyys oppimisessa ja ongelmienratkaisukyvyyn kehittyminen on kaikkien etu, mutta erityisen hyvin ongelmälähtöinen oppiminen sopii heille, joille teoreettinen opiskelu on vaikeaa ja käytännöllisyys helpottaa huomattavasti asioiden sisäistämistä. Usein ”käytännön ihmiset” ovat myös luovia – itse asiassa käytännön ongelmien ratkaisuun viitataan usein sanalla ”luova ratkaisu” eli silloin ollaan ”luovia” kun osataan ratkaista käytännön ongelmia. Tämä ei tietenkään täysin pidä paikkaansa vaan ongelmia ratkaistaan hyvinkin usein ainoastaan teoreettisten faktojen avulla.

Tästä päästäänkin siihen, että myös oppijan persoona vaikuttaa siihen, miten hän kokee ongelmälähtöisen oppimisen. Luovat persoonat, samoin kuin sosiaalisesti ulospäin suuntautuneet persoonat, kokevat todennäköisesti tämäntyyppiset ryhmätyömuodot motivoivina ja mielekkäinä, kun taas asioihin pääasiassa teoreettisesti suhtautuvat sekä arat ja hiljaiset persoonat kokevat ne ahdistavina

ja saattavat mennä totaalisesti lukkoon tällaisen tehtävän edessä vaikka heillä riittävästi tietotaitoa ongelman ratkaisemiseksi olisikin. Tämä johtuu usein siitä, että ujoilla ja sosiaalisia tilanteita vastenmielisinä pitävillä persoonilla saattaa olla pelkoja kritiikistä ja epäonnistumisista, jotka liittyvät ihmisten välisiin vuoro-vaikutustilanteisiin. Hyvin teoreettisten ihmisten taas voi olla vaikeaa sovittaa teoriaa ja käytäntöä yhteen tässä järjestyksessä – he ovat ehkä tottuneet siihen että teoriaa voi soveltaa käytäntöön, mutta heillä voi olla hankaluuksia hahmottaa asioita siitä lähtökohdasta että ensin on käytännön ongelma, jonka ratkaisemiseksi pitäisi hyödyntää jotakin teoriaa. PBL sopii kuitenkin monentyyppisille oppijoille, kunhan vain kukin opiskelija itse tiedostaa omat heikkoutensa ja vahvuutensa ja oman oppimistyylinsä – opettajan tehtävänä on tunnistaa opiskelijoissa näitä eri piirteitä ja ohjata tutorin ominaisuudessa PBL-ryhmää niin, että erilaisten oppijoiden vahvuudet tulevat ryhmässä esiin ja kukin saa riittävästi kannustusta itselleen haastavissa asioissa (Alghasham 2012, 14-19).

Projektityö sopii sekä teoreettisille että käytännönläheisille persoonille. Luontaisesti ulospäin suuntautuneet henkilöt ovat elementissään ryhmässä, mutta hyvä projektinvetäjä osaa myös antaa puheenvuoroja hiljaisemmille jäsenille ja aktivoi passiivisia. Usein projektit voivat olla myös itseohjautuvia, jolloin projektin jäsenet oppivat tuntemaan toistensa persoonat ja tavat yksilöiden ottaessa vastuuta omista toimistaan. Näin jokaiselle ryhmän jäsenelle on mahdollista “räätälöidä” oma rooli, joka tukee henkilön persoonaa. Projektityössä opitaan tekemään yhdessä yhteisen tavoitteen eteen, josta on hyötyä myöhemmin työelämässä.

Projektityövalmiuksia voidaan selvittää jo ennen projektin alkamista. Näitä ovat mm. opiskelijoiden motivaatio ja tekemiseen sitoutuminen. Opettajan on hyvä selvittää sopiiko projekti oppimisen välineenä kyseiselle kurssille ja saavutetaanko sen käytöllä oppimistavoitteet.

Sosiodraama sopii hyvin kinesteettispainotteisille oppijoille, jotka perustavat uuden tiedon omaksumisen tuntohavaintoon ja vahvaan asioiden kokemiseen. Asioiden ja esineiden välittämät tunteet ja tunnelmat ovat heille merkittäviä. Kinesteettisille oppijoille oppimistilanteetkin palautuvat erilaisina tuntemuksina ja tunnelmina. Draaman avulla opittava asia tulee lähemmäksi itseä ja omakoh-

taisena kokemuksena antaa mahdollisuuden soveltaa oppimaansa. Draama edellyttää aktiivisuutta opiskelijalta (Bowell & Heap 2005, 9-22). Draaman onnistumisen kannalta ja siitä saatavan opin sekä hyödyn suhteen on erittäin tärkeää, että kaikki ryhmässä mukana olevat uskaltavat heittäytyä rohkeasti mukaan tehtävään. Mitattaessa draamakasvatuksen onnistumisen tuloksia eri näkökulmien, ryhmäytymisen sekä eri vaiheiden läpikulkemisen sujuvuuden onnistumisen vaikutuksien lisäksi, on arvioitaessa tarkasteltava tiedollisia, taidollisia, emotionaalisia ja sosiaalisia tavoitteita. Tiedonhankintamuotoja on kuusi eri taideloihin läheisesti liittyvää. (Heikkinen 2004,136-137.)

1. Verbaalinen (kirjallisuus)
2. Visuaalinen (kuvataide)
3. Auditivinen (musiikki)
4. Kinesteettinen (tanssi)
5. Manuaalinen (käsityöt)
6. Hahmottava (draama)

## 4 HAASTATTELUTUTKIMUKSEN TULOKSET

### 4.1 Tutkimuksen suorittaminen

Käsiteltyyn teoriaan pohjautuen kehityshankkeeseen kuuluivat oleellisena osana myös opettajien haastattelut. Haastattelut toteutettiin sähköpostikyselynä ja vastauksia saatiin yhteensä 15. Haastattelupyyntöjä lähetettiin neljään eri oppilaitokseen, jotka olivat Tampereen teknillinen yliopisto (TTY), Tampereen ammattikorkeakoulu (TAMK), Winnova ja Palmgren-konservatorio. Kaikista oppilaitoksista pyydettiin ja saatiin asianmukaiset tutkimusluvut.

Haastattelut pohjautuivat kyselomakkeeseen, jossa oli yhteensä 14 kysymystä (liite 1). Kysymykset käsittelivät mm. opettajien kokemuksia valittujen ryhmätyömenetelmien toimivuudesta ja haasteista opetuksessa sekä opettajien tunnetun siitä, mikä on ryhmän ja yksilön asema ja merkitys oppimisessa ja sen tukemisessa näitä menetelmiä käytettäessä.

Haastattelujen tuloksia analysoitiin ryhmän jäsenten kesken ensin ristiin lukien. Tämän jälkeen jokaisen menetelmän osalta tehtiin yhdessä yhteenveto ja pyrittiin löytämään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia eri oppiaineiden ja alojen välillä. Havaintoja tulkittiin kvalitatiivisesti rinnastaen niitä teoriaan ja saatuja vastauksia on analysoitu tarkemmin kappaleissa 4.2 - 4.5. Tekstistä löytyvät suorat lainaukset ovat esimerkkejä kyselytutkimukseen saaduista vastauksista eri oppilaitoksista.

### 4.2 Yleistä

Tampereen teknillisen yliopiston opiskelijat pitävät useimmiten ryhmätöistä. Alussa työskentely saattaa olla hankalaa, mutta kunhan työ saadaan kunnolla vauhtiin ja ryhmädynamiikka toimimaan - ja etenkin työn tekemisen jälkeen oppimista reflektoidessa - ryhmätyöt koetaan yleensä mielekkäiksi. Sama ilmiö on havaittavissa aina kun kokeillaan jotain uutta ryhmätyömenetelmää – ensi alkuun opiskelijat saattavat olla jopa kauhuissaan, mutta jälkikäteen antavat hy-

vää palautetta, kiittelevät ja ovat innoissaan uusista tavoista opiskella. Toki joskus toteutukset menevät myös pieleen syystä tai toisesta.

*”Kontakti toisiin inspiroi eri tavalla oppimaan”*

Ryhmätyön onnistumisen kannalta ryhmän jäsenten kemia ja motivaatio yhteiseen tekemiseen on aina avainasemassa. Yksilön tulee olla sitoutunut ryhmään ja ryhmän sitoutunut toimimaan ryhmänä – ryhmän tulee hyväksyä jäsentensä erilaisuus sekä tiedostaa se, että toimiessaan hyvin ryhmä on enemmän kuin jäsentensä summa. Monesti ryhmän yhdentymistä voi auttaa esim. jonkinlaiset ”tutustumistehtävät”. Näissä voidaan käyttää vaikkapa lumipallomenetelmää eli ensin kukin miettii itsenäisesti tehtävää, tämän jälkeen asiasta keskustellaan pareittain ja lopuksi koko ryhmän kanssa. Monesti tämäntyyppinen lähestymistapa saattaa auttaa myös ryhmän jäsenten roolituksessa, jolloin se tapahtuu ikään kuin luonnostaan. Opettaja voi kasvattaa opiskelijoiden motivaatiota käyttämällä erilaisia palkitsemistapoja – yleisimmin tämä tarkoittaa suoraa vaikutusta kurssiarvosanaan. Ryhmän jäsenet voivat myös vaikkapa arvioida kunkin ryhmän jäsenen osuutta työhön ja jakaa toisilleen ”pisteitä” sekä tehdä myös ryhmälle kokonaisuutena itsearvion – tämä motivoi jokaista ryhmän jäsentä olemaan aktiivinen omalta osaltaan. Useimmiten opiskelijat jakavat tällaisessa tilanteessa pisteet - ja täten myös työtehtävät – tasan omatoimisesti, mutta joissakin tapauksissa ryhmä on saattanut jakaa pisteet hyvinkin epätasaisesti mikä on koettu reiluksi sekin - mikäli jotkut ovat tehneet selkeästi enemmän kuin muut. Mitä pidemmällä opiskelijat opinnoissaan ovat, sitä paremmin ryhmätyöt yleensä sujuvat ja työt ovat laadullisesti parempia. Tähän syynä ovat luonnollisesti aiemmilla kursseilla opitut tiedot ja taidot sekä harjoitustöihin tullut rutiini.

Opettajan näkökulmasta ryhmätyöt tuntuvat monesti melko työläiltä, ja työmääräänsä nähden tehottomilta, riippuen kuitenkin toteutustavasta. Tekniikan alalla etenkin laboratorioharjoituksissa ryhmätöiden tekeminen kuitenkin nähdään erittäin näppäränä työkaluna. Myös käytännön työelämässä eteen tulevien haasteiden ja ongelmatilanteiden simuloiminen PBL-tyyppisesti koetaan usein sekä opettajien että opiskelijoiden puolelta kiinnostavana. Toisaalta, yksittäisenä menetelmänä muiden oppimistehtävien joukossa PBL-tyyppisten tehtävien koetaan



monesti jäävän muiden varjoon. Jos koko opintojaksolla käytetään pelkkää PBL-menetelmää, sen koetaan toimivan tehokkaammin.

Haastattelun mukaan ryhmätyöt ovat arkipäivää ja luonteva osa opetusta TAMK:n konetekniikan osastolla, ainakin PBL:n ja projektityön osalta. Sosiodraamaa ei kukaan vastanneista ollut kokeillut opetuksessaan. Oppimisen näissä ryhmätyömenetelmissä nähtiin perustuvan ajattelemiseen, itsetekemiseen ja oman työn tuloksen näkemiseen. Yhden vastauksen mukaan myös konstruktivismiin ja oman oppimisen kehittämiseen. Ryhmätyö kasvattaa yhteisvastuuta ja parantaa työnjaon sopimista sekä yhdessä tekemistä. Ryhmän jäsenelle positiivisia asioita ovat sitoutuminen tekemiseen, oma vastuunkanto ja toiminta aktiivisena yksilönä osana isompaa ryhmää.

Erilaiset oppijat ja persoonat oppivat omien vahvuuksien hyödyntämistä ja ymmärtävät oman merkityksensä ryhmän jäsenenä. Riskinä nähtiin joidenkin oppilaiden pitkästymisen tai motivaatio, jos vähäinen vastuunkanto tai ryhmän rooliutus epäonnistuu. Erityisesti jos ryhmä on liian iso ja homogeeninen niin rooliutumisen voi olla ongelma. Yleensä ryhmätöistä pidetään, mutta joukkoon mahtuu mukaan myös niitä jotka eivät niistä välitä. Aivoriihi, porinaryhmät, learning cafe, tuplatiimi ja ryhmäseminaarit ovat muita ryhmätyömuotoja joita vastanneet ovat käyttäneet. Kaiken kaikkiaan ryhmätyöt ovat nykyään yleisiä ja yleensä niiden käytöllä oppilaiden ryhmähenki paranee, aktiivisuus lisääntyy ja onnistumisen elämykset kasvavat.

Koulutus Oy Winnovassa ryhmätöiden katsotaan lisäävän opiskelijan motivaatiota, parantavan luokan yhteishenkeä, toimivan rohkaisijana ja sosiaalistavan yksilöitä. Ryhmätyö edistää luovuuden käyttöä ja antaa opiskelijoille mahdollisuuden itsenäiseen tiedon löytämiseen. Eri ryhmätyömuotoja voidaan käyttää soveltaen useissa eri opintokokonaisuuksissa ja eri oppiaineissa. Oppilaiden keskinäinen luottamus ja tuntemus johtavat hyvin oppimistuloksiin. Ryhmissä tapahtuvan oppimisen katsotaan perustuvan itsenäiseen tiedon hankkimiseen, soveltamiseen ja löytämisen luomaan innostukseen. Oppiminen ryhmässä toteutuu aktiivisuuden kautta. Opiskelijoiden ohessa ohjaajalla on merkittävä rooli ryhmän passiivisten jäsenten aktivoimisessa. Yhdessä toimiminen lisää yksilön tietotaitoa ja kehittää muiden huomioon ottamista sekä yhteistoimintaa. Jaettu

asiantuntijuus ryhmän sisällä kehittää yksilöä. Erilaisten roolien toteuttaminen ryhmätöissä kehittää yksilöä toimimaan erilaisissa työelämän vaatimissa tilanteissa.

Suurin osa Palmgren-konservatorion opetushenkilökunnasta antaa vain instrumenttiopetusta. Instrumenttiopetusta annetaan yksilöopetuksena ja ryhmätömuotojen käyttäminen on erittäin vähäistä. Ryhmäopetusta annetaan erilaisissa yhtye- ja orkesteriproduktioissa sekä musiikin teoriassa ja -historiassa, musiikkiteknologiassa, työelämä tietoisuudessa ja musiikkialan atk-ohjelmien hallinnassa. Yhtye- ja orkesteritoiminnassa eritasoisten soittajien organisointi on opettajille haasteellista ja aikaa vievää, mutta hyvin toteutettuna kaikki ryhmän toiminta tukee jokaista osallistujaa. Soittajille kontakti muuhun ryhmään on erityisen tärkeä ja sen oppiminen varhaisessa vaiheessa on tärkeää. Musiikkioppilaitoksissa opetus on vahvasti historiaan ja perinteeseen nojautuvaa ja draaman käyttäminen on taidealoilla hyvä lähestymistapa opetuksessa. Konsertteja voidaan sijoittaa eri aikakausille ja eri paikkoihin erilaisten roolien ja leikkien avulla. Sosiodraamaa ei välttämättä tunnisteta ryhmätömenetelmänä eikä siihen ole erikoistuttu, mutta opetuksessa käytetään elementtejä, jotka ovat tulkittavissa draaman soveltamisena. Projektityötä käytetään orkestereiden konserttikokonaisuuksien valmistamisessa sekä atk- ja teknologiaopetuksessa.

#### 4.3 Ongelmalähtöinen oppiminen (PBL)

PBL:n on todettu soveltuvan oikein hyvin opetukseen, mikäli sekä opettaja että opiskelijat ovat motivoituneita. Mutta miten heidät saadaan motivoitua? Tarvi taan toimivaa yhteistyötä, riittävän kiinnostavia ja käytännönläheisiä ongelmia ratkottavaksi sekä myös opettajan omaa innostuneisuutta ja kannustusta. Oppiminen perustuu vuorovaikutteisuuteen ja toisilta oppimiseen, tärkeää on pystyä jakamaan omaa tietotaitoaan muille ja ottaa itse myös kritiikkiä vastaan. Eri opiskelijat osaavat eri asioita ja yhdistämällä taitonsa he saavat enemmän aikaan hyvin toimivassa ryhmässä. Tietoa tulee paljon myös tutkittavan ongelman ”ympäriältä”, koska taustatyötä pitää tehdä paljon. Tämä laajentaa opiskelijoiden tietopohjaa ja helpottaa tietojen linkittämistä toisiinsa sekä tiedon soveltamisessa uusissa tilanteissa. Hyvin toimivassa ryhmässä opittavat asiat jäävät myös paremmin mieleen. Työskentelymuoto sopii hyvin erilaisille oppijoille, koska ryh-

män sisällä oppilas voi käyttää omia vahvuuksiaan tiedon hankkimiseen, avaamiseen ja ymmärtämiseen.

Ongelmalähtöisestä oppimisesta saadaan enemmän irti, jos pystytään tuomaan yhteen opiskelijoita eri aloilta (esim. konetekniikka, materiaalioppi, lujuusoppi, hydraulikka jne.). Tällaisten poikkitieteellisten ryhmien muodostamiseen pyritäänkin nykyään jo heti opiskelun alkuvaiheessa olevilla koko tiedekunnan opiskelijoille suunnatuilla ”massakursseilla”. Tämä edesauttaa myös sitä, että opiskelijat pystytään tehokkaammin omaksumaan asioita, yhdistämään jo opittuja asioita, laajentamaan tietopohjaansa sekä jakamaan ja etsimään puuttuvaa tietoa itsellekin vieraasta aihepiiristä.

Ryhmäkoon on huomattu vaikuttavan siten, että muutaman henkilön ryhmä toimii yleensä paremmin. Isommissa ryhmissä hiljaisemmat jäävät helposti jalkoihin, ja toisaalta halutessaan voi päästä hyvinkin helpolla. Ryhmädynamiikka paranee, mikäli joukossa on muutama aktiivinen jäsen, jotka toimivat vetureina ja rohkaisevat myös hiljaisempia mukaan toimintaan. Tutorin kannustus koetaan myös tärkeäksi. Ulkomaalaisia opiskelijoita on kursseilla usein jopa 30-60 % - tämä aiheuttaa jonkin verran mm. kielen ymmärrsongelmia, mutta toisaalta he ovat yleensä aktiivisia ja ulospäin suuntautuneita tämän tyyppisissä harjoituksissa.

Monesti myös ryhmän koostumus vaikuttaa työn laatuun – jos opiskelijoille annetaan vapaat kädet, he useimmiten tekevät ryhmätyöt tutulla kaveriporukalla. Tällöin töiden jakaminen ryhmän jäsenten kesken on helppoa ja työt sujuvatkin usein kitkattomasti. Toisaalta jos toisilleen entuudestaan oudot opiskelijat laittaa tekemään ryhmätyötä keskenään, työn lopputulos saattaa olla jopa parempi. Tämä saattaa johtua vaikkapa siitä, ettei kehdeta löysäillä kun ei tiedetä mitä muut ryhmän jäsenet ns. vapaamatkustelusta ajattelevat. Ryhmän jäsenten valintaan voi opettajakin aina välillä puuttua, vaikka tästä saattaa soraääniä opiskelijoiden puolelta kuuluakin. PBL soveltuu hyvin mm. ammattiaineisiin, teknisiin aineisiin ja kieliin. Erityisen hyvin sen koetaan sopivan harjoitustöihin ja laboratoriotöihin.

Musiikkioppilaitoksessa opetuksen keskiössä on oman instrumentin hallintaan liittyvät opinnot ja opetustilanteet ovat pääosin yksilöopetusta. Instrumenttiopettajille PBL on ryhmätyömuotona yleisesti tuntematon, mutta sitä käytetään ryhmäaineissa, kuten musiikin teoria, musiikin historia, musiikkiteknologia, työelämätietous ja musiikkialan atk-ohjelmistojen hallinta. Oppiminen perustuu kahden tai useamman opiskelijan väliseen kanssakäymiseen, asioiden yhdessä pohtimiseen sekä vertaistukeen ja -oppimiseen. Oppilaiden palautteissa opiskelijat ovat olleet tyytyväisiä työskentelytavan tuomasta onnistumisen riemusta ja asioiden vankasta sisäistämisestä.

#### 4.4 Projektityö

Monet harjoitustyöt ovat luonteeltaan erilaisia projektitöitä. Näitä käytetään yliopistotasolla paljon, sillä ne valmistavat DI-opiskelijoita hyvin työelämän tehtäviin. Ammattikorkeakoulun insinööriopinnoissa projektityö oli kyselyssä olleista ryhmätyömuodoista tutuin ja eniten käytetty opetuksessa. Se kuuluu usein myös opetussuunnitelmaan. Projektityön onnistuminen vaatii kuitenkin ryhmädynamiikalta sitä, että joukossa on hyvä vetäjä, luovia ideoijia ja heidän vastapainonaan realisteja - ja tietenkin tarvitaan myös ahkeria työmyyriä. Hyvä vetäjä osaa organisoida ja "kontrolloida" muiden ryhmän jäsenten tekemisiä sekä pitää huolen siitä, että aikataulusta pidetään kiinni. Projektityössäkin ryhmältä vaaditaan yhteistyökykyä, vuorovaikutustaitoja ja lisäksi kaikilta ryhmän jäseniltä motivaatiota. Projektityö koetaan käytännönläheisenä menetelmänä ja ainakin tekniikan alalla sitä käytetään usein. Opetusresursseja projektitöiden teettäminen nielee kuitenkin melko paljon, ja niistähän on usein pulaa jo valmiiksi.

Projektityöt soveltuvatkin etenkin opintojen loppuvaiheessa oleville opiskelijoille, sillä tällöin heille on jo karttunut riittävästi tietotaitoa monimutkaistenkin projektien läpiviemiseksi ja ryhmäkoot syventävillä ammattiainekursseilla ovat sen verran pieniä että laajempien harjoitustöiden teettämiseenkin riittää enemmän opetusresursseja. Tavoitteena on, että näissä töissä opiskelijat pääsevät itse tekemään mm. testaus suunnitelmia, valmistamaan koekappaleita ja käyttämään erilaisia testauslaitteistoja eli tekemään monipuolisesti käytännönläheistä työtä. Tähän ei usein opintojen alkupään kursseilla ole samassa mittakaavassa resursseja suurten opiskelijamäärien vuoksi.

*”Ryhmän jäsenenä oppii työelämää varten”*

*”Yksilölle ryhmä antaa enemmän pohdittavaksi uusia aluevaltauksia”*

Ryhmätyöskentelyssä projektityön käyttö on koettu onnistuneeksi Erityisesti sellaiset projektityöt, jotka ratkovat oikeita työelämän haasteita tai jotka tehdään suoraan projektiryhmän jäseniltä saaduista aiheista. Työskentelyn konkreettisuus ja hyvät tulokset koettiin positiivisina.

#### 4.5 Sosiodraama

Sosiodraamaa oli kokeillut kaksi vastaajista, mutta kumpikaan ei ollut tekniikan alalta. Miksi ei? Sosiodraama koetaan liian haasteelliseksi tekniikan alan opiskelijoille ja tuntuu hankalalta löytää jokin sellainen oikeaan työelämään nivoutuva tekniikkaan liittyvä sosiaalinen tilanne, jota voitaisiin sosiodraaman keinoilla harjoitella. Se koetaan helposti menetelmäksi, joka vaatii niin voimakasta ulospäin suuntautuneisuutta ja heittäytymiskykyä, että se on monille tekniikan alan opiskelijoille liian haastavaa – ellei jopa pelottavaa. Sosiodraaman käyttö onkin tekniikan alalla vielä toistaiseksi melkoisen vähäistä eikä todennäköisesti tule siellä mitään suurta jalansijaa saamaankaan. Opettajien kokemusten perusteella joillakin opiskelijaryhmillä on ollut vaikeuksia jo PBL-tilanteisiin eläytymisessä, joten oletettavasti sosiodraama saattaisi aiheuttaa jopa vielä enemmän vastustusta. Joku uskalias on kokeillut sosiodraaman elementtejä mm. opetushenkilökunnan palavereissa ja sielläkin reaktiot ovat olleet yleisesti ottaen melko jäyhiä. Sosiodraaman kokeilu voisi kuitenkin olla mielekäästä esim. johtamisopinnoissa.

Sosiodraamaa ei tunnettu tai katsottiin ettei se sovellu tai soveltuu huonosti ryhmätyömuodoksi tekniikan alan opetustilanteissa. Sosiodraamasta menetelmänä myös tiedettiin aika vähän, koska sitä ei ollut ryhmätyömuotona kokeiltu. Ainoa rakentava palaute sosiodraaman soveltuvuudesta tuli yhdeltä vastaajalta ja hänen mukaansa sosiodraama sopii asiakaspalvelutilanteiden harjoitteluun. Kuulostaakin siltä että tekniikan alalla on paljon ennakkoluuloja sosiodraamaa kohtaan ja sen käyttö ehkä nähdään riskinä oppiaineissa jotka painottuvat faktatietoon ja vahvaan substanssiin. Mahdollisuuksia sillä voisi kuitenkin

olla ja uskon että kyse on enemmänkin opettajien ennakkoluulottomuudesta ja rohkeudesta lähteä kokeilemaan jotain täysin uutta ryhmätyömuotoa. Halua tähän saattaa kuitenkin jatkossa olla sillä kun kysyimme mitä erityistä huomioitavaa käyttämäsi ryhmätyömuodot mielestäsi vaativat opettajalta/oppijalta, niin vastauksissa painotettiin innostavaa asennetta ja rohkeutta kokeilla uusia asioita. Myös normaalista poikkeavat fasilitetit auttavat. Ehkäpä pieni ulkopuolinen positiivinen paine tämän ryhmätyömuodon kokeilemiseen saisi useamman ulos omalta mukavuusalueelta.

Sosiaali- ja terveysalalla sosiodraama antaa mahdollisuuden luovuuden käyttämiseen ja kehittää ryhmän luottamusta. Sosiodraama vaatii opiskelijoilta runsasta aktiivisuutta ja uskallusta. Opettajan ohjauksella on suuri merkitys ja passiivisten oppilaiden tukeminen on tärkeää. Sosiodraamaa voidaan käyttää erilaisten oppimistehtävien purkamiseen ja hoitotilanteiden sekä potilaskohtaamisten oppimiseen. Sosiodraamaa voidaan käyttää työharjoittelujaksojen käsittelemisessä ja mahdollisten ongelmatilanteiden ratkomisessa.

Instrumenttiopetuksessa sosiodraamaa voidaan käyttää erilaisissa esiintymisjännitystä lievittävässä harjoituksissa ja taiteen tulkintaa ja estetiikkaa edistävässä toiminnoissa. Sosiodraama koetaan mielenkiintoiseksi sekä tehokkaaksi työskentelymuodoksi pääaineinstrumenttiopintojen tueksi ja sen todetaan soveltuvan useimpiin musiikkioppilaitoksen oppiaineisiin. Opetukseen saadaan tuotua lisää mielekkyyttä ja näkökantoja erilaisten roolien ja leikkien kautta. Sosiodraaman avulla oppilaat voivat kehittyä itseilmmaisussa ja rohkeus heittäytyä taiteen tulkitsijaksi kehittyä. Sosiodraamaa voidaan käyttää musiikin historian ja erilaisten kulttuurien kokemuseräiseen oppimiseen, kun esiintymistilanteisiin tuodaan mukaan teemoja, lavasteita, asuja ja makuja.

*”Sosiodraama soveltuu varsinkin ammatilliseen koulutukseen, kun halutaan esim. saada opiskelija ymmärtämään ja oivaltamaan omat tarpeensa esimerkiksi instrumentin hallinnan parantamiseksi”*

*”Levyraati ja oppilas viulutunnilla-sketsi ryhmän kanssa”*

*”Kerromme tarinoita leikin, teatterin ja draaman avulla”*

## 5 POHDINTAA ERI RYHMÄTYÖMUODOISTA YKSILÖN OPPIMISEN TU- KENA ERI ALOILLA JA OPPIAINEISSA

Ongelmien ratkominen ryhmässä pakottaa ottamaan myös muiden näkemykset ja tulkinnat huomioon, keskustelemaan näistä erilaisista ratkaisumalleista sekä peilaamaan niitä omiin ajatuksiin. Nämä kaikki ovat tärkeitä taitoja yksilön oppimisen kannalta – oma ongelmanratkaisukyky kehittyy, mutta samalla myös asioiden tarkasteleminen eri näkökulmista tulee tutuksi ja ryhmätyötaitot kehittyvät.

PBL- tyyppisessä oppimisessa opiskelijoilla itsellään on suuri vastuu työskentelyn etenemisestä ja ratkaisujen löytymisestä, kun taas opettajan rooli on lähinnä neuvonantajatyypinen. Opiskelijat kokevat usein PBL-tyyppisen oppimisen auttavan heitä tiedonhaussa sekä lähdekriittisyyden kehittymisessä ja nämä koetaan arvokkaina asioina. Ryhmän toimiessa moitteetta tiedonhausta saadaan monipuolisempaa, sillä jokaisella yksilöllä on omanlainen tyyliä etsiä lähteitä ja käsitellä niistä löytyvää tietoa – ajatusten vaihtaminen näistä ryhmän sisällä rikastuttaa jokaisen näkemystä aiheesta ja tiedonjako on tasapuolista kun kaikki jakavat ajatuksiaan myös muille. Ryhmän yhteishenki koetaan äärimmäisen tärkeäksi, samoin se, että tulee itse kuulluksi ryhmän jäsenenä. Tutorin eli ”neuvonantaja-asiantuntijan” merkitys koetaan yllättävänkin suureksi työskentelyn onnistumisen kannalta. Hieman yllättävää on myös se, että monet kokevat PBL-tyyppisen opiskelun normaalia luento-opiskelua tehottomammaksi tavaksi oppia. Tämä varmaankin juontaa juurensa siitä, että jos ryhmä ei toimi hyvin eivätkä opiskelijat koe saavansa riittävää tukea toisiltaan ja tutoriltaan, PBL-tyyppinen oppiminen koetaan melko haastavaksi. Myös esimerkiksi Lahden ammattikorkeakoulussa sosiaali- ja terveysalan opiskelijoille vuonna 2009 teetetyn kyselytutkimuksen tulokset (Tiittanen 2010, 69-75) ovat hyvin samansuuntaisia kuin tämän kehittämishankkeen opettajahaastatteluissa ilmitulleet seikat.

Nykytyöelämässä lähes kaikissa työtehtävissä vaaditaan enemmän tai vähemmän ryhmätyötaitoja, joten on tärkeää että niitä harjoitellaan jo opiskeluvaiheessa mahdollisimman monipuolisesti. Koska ongelmalähtöisessä oppimisessä ideana on se, että tehtävät pyritään tekemään mahdollisimman arkipäiväisiksi

ja/tai käytännön työelämässä eteen tulevien tehtävien kaltaisiksi, menetelmä tukee hyvin yksilön oppimista siihen kuinka toimitaan ryhmän jäsenenä ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa - arkipäiväisissä tilanteissa ja työelämässä. Ongelmalähtöisessä oppimisessä on siis kaksi hyötynäkökohtaa – se opettaa yksilöitä ratkaisemaan ongelmia yhdistämällä käytännön ja teorian (hyväksi kaitentyypisille oppijoille) sekä opettaa yksilöille ryhmätyötaitoja ollen täten erittäin hyvää harjoitusta etenkin sosiaalsiin tilanteisiin varauksellisesti suhtautuville ja ujoille persoonille.

Projektityössä opitaan ryhmäoppimisen ja -tekemisen taitoja, jotka alkavat olla työelämän vaatimuksia lähes joka alalla. Koska projekti on rajallinen sekä kesto-nsa että resurssien näkökulmasta, se simuloi konkreettisesti haasteita, joita opiskelijat kohtaavat myös omassa elämässään. Yksilöllä on mahdollisuus oppia mm. tavoitteelliseksi, tehokkaaksi ja sosiaaliseksi ryhmässä, joka parhaimmassa tapauksessa antaa yksilölle vapauksia oman alueensa suhteen. Projektityöskentely pystyy parhaimmillaan yhdistämään eri persoonat ja osaamisalueet kokonaisuudeksi, jota ei syntyisi ilman vuorovaikutusta ryhmän sisällä.

Viimeaikaisen oppimistutkimuksen mukaan projektioppiminen on tehokas ja motivoiva oppimisen muoto. Projektiopiskelulla pyritään tuottamaan oman alan strategisia valmiuksia, työelämätaitoja ja antamaan mahdollisuuksia kehittyä ammatillisesti. Projektiopinnot antavat mahdollisuuksia oppia kokeilemaan ja ideoimaan uusia toteuttamistapoja työelämän kehittämiseksi. (Vesterinen 2001, 32)

Usein sekä työ- että opiskelijaprojekteissa jäsenet ovat jonkin osaamisalueen asiantuntijoita ollessaan projektin jäsenenä. Tällöin oman alan substanssi kasvaa projektin aikana, sillä tekemällä oppii enemmän omasta alastaan. Oppimista tapahtuu lähes poikkeuksetta vuorovaikutustaidoissa, sillä projektityö kehittää keskustelutaitoa ja yhteistyökykyä erilaisten ihmisten kanssa. Projektissa yhdessä tekemisen meininki saa yleensä passiivisemmatkin jäsenet mukaan ja myös villit ideat syntyvät usein muiden jäsenten rohkaisusta. Projektityö opettaa perustelemaan omia kantojaan ja ymmärtämään toisten näkökantoja, vaikka ne olisivatkin erilaisia kuin omat. Lisäksi projektissa oppii tavoitteellisuutta omaan osuuteen liittyen ja yhdessä muiden kanssa sekä oppii kestämään stressiä ja



painetta. Projektin jäsenet voivat toimia vertaistukena vaikeina hetkinä. On myös hienoa juhlia yhdessä kun yhteiset tavoitteet on saavutettu.

Freudin mukaan kohtaamme kärsimystä kolmelta eri suunnalta. Oma kehomme surkastuu pikkuhiljaa ja usein kivuliaasti lopulta kuolee. Omasta kehosta tulevan trauman lisäksi kohtaamme ympäröivän maailman ja luonnon aiheuttamia haasteita. Kolmantena kohtaamme traumoja muiden ihmisten aiheuttamina. Näiden kolmelta suunnalta tulevien haasteiden kohtaamisessa ja jälkihoidossa yksilöä voidaan auttaa sosiodraaman avulla (Kellerman 2007, 7). Sosiodraaman avulla käsitellään monenlaisia aiheita ja tavallisen opetuksen ohella eräät näistä ovat erittäin vaikeita kuten sotatraumat, syrjintä, hyväksikäyttö, vankeinhoito ja ryhmittymien välisten jännitteiden purkaminen. Sosiodraama on opetusmenetelmä, joka tehokkuudessaan lähestyy terapiamuotoa. Sosiodraaman ohjaajan on pidettävä ryhmä ja oppiminen hallinnassaan, ettei oppimistilannetta viedä liian pitkälle. Osittain tästä syystä opettajat arastelevat sosiodraaman käyttöä. Sosiodraaman käyttäminen opetuksessa vaatii hyvin koulutettua ja asiaan paneutunutta ohjaajaa.

Owensin ja Barberin (2010, 10-11) mukaan yksilön kasvaminen sosiodraaman avulla tapahtuu neljän eri lähtökohdan kautta. Ensimmäisenä lähtökohdانا ovat arvot, joihin yksilö uskoo ja nojautuu. Yksilön luonnollista tarvetta käsitellä merkityksiä symbolisen toiminnan kautta kuvitteellisesti eri taidemuotojen välityksellä tulisi käyttää hyväksi oppimisprosesseissa. Osallistujat nauttivat saadessaan todellisen mahdollisuuden oppia tilanteessa, jossa leikki voidaan ottaa "tosissaan". Leikin ja luotujen kuvitteellisten tilanteiden kautta oppiminen voidaan viedä erittäin lähelle ryhmässä olevien yksilöiden omia kokemuksia. Sosiodraamaa voidaan muokata kehittämään tilanteiden käsittelyä tulevaisuudessa mutta myös purkamaan aikaisemmin koettua. Oppiminen on kokonaisvaltaista ja kontekstuaalista.

Toisena lähtökohdانا voidaan todeta draaman olevan motivoiva tekijä oppimiselle. Käytännön kokemusten kautta voidaan havaita yksilöiden, jotka suhtautuvat skeptisesti draamatyöskentelyyn, asenteiden muuttuvan motivoituneiksi opittavaa asiaa ja toimintamallia kohtaan. Draamakasvatusta olisi syytä harkita lisättäväksi opetussuunnitelmiin jo varhaisessa vaiheessa. Draaman erilaisia

genrejä voitaisiin käyttää tehokkaammin opetusmenetelminä ja työelämän ongelmien ratkaisuihin, jos avoin suhtautuminen itseilmaisuun ja eri tilanteisiin heittäytymiseen olisi pitkän opintopolun aikana opittua luonnollista toimintaa.

Kolmas lähtökohta on empiiriset todisteet. 1900-luvun alusta alkaen on voitu todeta draaman edistävän yksilön laadullista oppimista. Erilaisissa koululuokissa, työtilanteissa ja yhteisöissä hyvin tehdyt draamatehtävät ovat osoittaneet, että toimintamallilla saadaan hyviä tuloksia kielen ja kirjallisuuden ymmärtämisen kehittämisessä sekä terveen itsetunnon muodostumisessa. Draama auttaa myös yksilöitä saavuttamaan laajempaa tietoisuutta ja ymmärrystä ihmisten välisestä vuorovaikutustaidoista, sosiaalisista suhteista ja demokratiasta. Yksilön halu oppia säilyy draamatyöskentelyn avulla paremmin, kuin käytettäessä pelkästään tietoa antavaa ja vastaanottavaa toimintamallia, kuten luentoa. Neljäs lähtökohta on draamaprosessin voimaannuttava vaikutus. Draaman opetuskäytännöissä on pyritty synnyttämään oppijakeskeistä kulttuuria. Draaman käyttäminen on demokraattista ja kriittisyyttä synnyttävää toimintaa, jossa pyritään kehittämään yksilön yksilöllistä ajattelua suhteessa muuhun ryhmään.

Oppiminen on laaja-alainen kokemus, johon tulee sisällyttää itseohjautuvuutta, sisäistä ja ulkoista reflektiota, symbolisia interaktioita, yhteistyötä, identiteetin kehittymistä ja arvopäämäärien hahmottumista. (Kauppila 2007,48.) Sosiodraamaa voidaan oppimismenetelmänä muokata palvelemaan työelämän haasteita ja parhaimmillaan ryhmälle voidaan antaa suuri vastuu näytelmän valmistamisessa. Itseohjautuvuus, vastuun ottaminen, vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot kehittyvät, kun ryhmä pystyy itsenäisesti luomaan kuvaelman draamasopimuksen ja ongelman luomien raamien puitteissa

Kerronta on intertekstuaalista, kun peilaamme omia kokemuksiamme uusiin tarinoihin. Samalla oma tietomme täydentyy ja muokkautuu uusiksi kokonaisuuksiksi. (Heikkinen 2004, 125.) Sosiodraama antaa mahdollisuuden käyttää aikaisemmin luettua kirjallisuutta ja kokemuksia näytelmän luomisessa ja esittämisessä. Aikaisempaa tietämystä voidaan käyttää itse tarinaan ja myöhemmin sen purkamisessa yhdessä tarkkailijoiden ja ohjaajan kanssa.

Draaman avulla voidaan luoda oppimisalueita, jotka voidaan tulkita olevan lähellä taiteen postmoderneja suuntauksia. Oppiminen tapahtuu avoimissa prosesseissa, joissa merkitykset luodaan yhdessä ja yksityisesti. Oppimisprosessit ovat tiedollisia, emotionaalisia, sosiaalisia ja kontekstuaalisia. Oppimiseen johtavaa keskustelua tapahtuu fiktion luomisen ja siinä elämisen kautta. (Heikkinen 2004, 40.) Draaman eri genreissä muusikoita voidaan käyttää syventämään tarinan kerrontaa. Tarinateatterissa käytetään usein muusikkoa eri rooleissa. Muusikko voi olla tuomassa musiikillisia vivahteita tai olla osana näytelmää. Fiktiivisellä tarinalla oppijan omat käsitykset itsestään ja osaamisestaan voidaan laittaa tarkasteluun. Oppija voi löytää uusia näkökulmia osaamisestaan ja edistää ymmärtämystään laajemmissa asia- ja tilanneyhteyksissä. Draamatarinoiniin voidaan sisällyttää luonto, ympäristö ja taide, jotka täydentävät kulttuurisen kontekstin. Kokonaisvaltainen kulttuurin ja viitekehyksien ymmärtäminen luo mahdollisuudet omalle kehitykselle ja vuorovaikutukselle ympäristön kanssa.

## 6 YHTEENVETO

Ryhmätyömenetelmien avulla yksilön vuorovaikutustaidot paranevat ja samalla yksilön oma henkilökohtainen tietopohja laajenee, kun tehtävistä ja ongelmista keskustellaan ja vaihdetaan ajatuksia muiden kanssa. Ryhmätöitä tekemällä myös kriittisyys tietoa kohtaan kehittyy kun asioista on esillä monta näkökulmaa. Myös yhteistoimintataidot ja kyky tehdä kompromisseja kehittyvät – yksilö pystyy toimimaan ryhmän jäsenenä, auttamaan muita, neuvottelemaan tarvittavista toimenpiteistä, sopimaan yhteisistä toimintatavoista sekä ratkomaan mahdollisia ristiriitoja. Toimivat ryhmätyötaidot ovat monesti tärkeitä niin työelämässä kuin muussakin ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että opiskelijat saavat mahdollisimman paljon jo opiskeluaikanaan kokemusta siitä, millaista on mm. ideoiden jalostaminen tai ongelmien ratkaiseminen ryhmätyönä.

Ryhmän jäsenten erilaisuus on rikkaus sillä ajatusmallit ja lähestymistavat ovat tällöin monimuotoisia ja omaa katsantokantaa avartavia - mutta erilaisuus voi osoittautua myös haasteeksi esim. jos ryhmässä on huomattavasti muita puhe-  
liaampia, hiljaisempia tai sosiaalisesti arkoja yksilöitä. Ryhmässä toimimisen tarkoituksena on kuitenkin edesauttaa meitä kaikkia ottamaan toiset huomioon, oppimaan toistemme ajatuksista ja kokemuksista uutta sekä tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Tärkeintä on, että yksilö pystyy sitoutumaan ryhmän toimintaan ja ottamaan vastuun omasta työpanoksestaan niin että ryhmä hyötyy jokaisesta jäsenestään ja on yhdessä enemmän kuin osastensa summa.

Ongelmalähtöinen oppiminen on koettu erittäin toimivaksi menetelmäksi niin opiskelijoiden kuin opettajienkin keskuudessa, silloin kun ongelmaa ratkova ryhmä saadaan toimimaan hyvin yhdessä ja käsiteltävät ongelmat ovat sellaisia joista opiskelijat innostuvat. Ongelmalähtöisen oppimisen tärkeimpiä tavoitteita onkin saada opiskelijoista entistä motivoituneempia. Käytännönläheisten ja oikeaan työelämään linkittyvien ongelmien avulla kiinnostusta tehtäviä kohtaan voidaan nostaa, ja opiskelijat ovat valmiimpia näkemään enemmän vaivaa lopputuloksen eteen. Tämä asettaakin lukuisia haasteita opettajille sen suhteen, miten saada ongelmista ja tehtävistä riittävän inspiroivia - sopivaa vaatavuutta unohtamatta. Vaikkakin opettajan rooli ongelmalähtöisessä oppimisessä on lä-

hinnä neuvoa-antava, kokevat opiskelijat usein opettajalta saatavan kannustuksen ja tuen erittäin tärkeäksi työskentelyn onnistumisen ja mielekkyyden kannalta. Tämä on oleellista etenkin silloin, kun menetelmä on opiskelijoille uusi tuttavuus – kunhan rutiinia menetelmän käytöstä syntyy, niin tutorin merkitys vähenee ja opiskelijoille tulee lisää varmuutta ja uskallusta yhteiseen omatoimiseen tekemiseen.

Ongelmalähtöinen oppiminen ja projektityö eroavat toisistaan mm. siinä, että projektityössä tavoitteena on synnyttää jonkinlainen tuotos ongelman ratkaisemiseksi - ongelmalähtöisessä oppimisessä tämä ei kuitenkaan ole niin keskeistä. Projektityössä toimeksiantaja saattaa olla koulutuslaitoksen ulkopuolinen taho jolla on kiinnostus saada konkreettista tulosta kun taas ongelmalähtöisessä oppimisessä lopullista ratkaisua tärkeämpiä ovat itse ongelman käsittely ja ratkaisuprosessit. Opettajan rooli sekä ongelmalähtöisessä oppimisessä että projektityössä onkin olla enemmän ohjaaja ja valmentaja kuin auktoriteetti joka kertoo miten ongelma tai projekti ratkaistaan. Tässä tietojen ja taitojen soveltaminen on keskeistä. Erityisesti oppilaiden motivointi ja kannustus ovat tärkeitä asioita, onhan tarkoitus saada oppilaat ajattelemaan ja toimimaan sekä itsenäisesti että yhdessä ryhmän kanssa.

Sosiodraama koetaan yleisesti haastavaksi ryhmätyömuodoksi ja oppimistulosten saavuttamiseksi ohjaajan tulee olla hyvin kouluttautunut ja vastuullinen osaaja. Sosiodraaman suunnittelu ja sovittaminen opetussuunnitelmaan on valmisteltava erityisen huolellisesti ja toteutus on oltava ohjaajan hallinnassa alusta loppuun. Oppimistulokset ovat hyviä ja menetelmä soveltuu useisiin aihekokonaisuuksiin, mutta sen käyttö on vähäistä ja usein varsin soveltavaa. Draamaopetusta on pyritty lisäämään peruskoulun opetussuunnitelmaan, mikä voisi tulevaisuudessa lisätä draaman eri sovellusmuotoja ammattiopinnoissa ja työelämässä. Draamaopetuksen perinteet ovat Englannissa, missä draaman eri genret tunnistetaan ja työskentelymuotoa käytetään runsaasti. Suomessa suhtautuminen draaman eri menetelmiin tulisi luontevammaksi jos totuttautuminen siihen alkaisi mahdollisimman nuorena iässä. Suomessa draamaopetuksen paikalla opetussuunnitelmissa on ilmaisutaito, mikä käsitteenä luo sekaannusta ja olisi muutettava draamaksi.

## LÄHTEET

Alghasham, A. 2012. Effect of students' learning styles on classroom performance in problem-based learning. *Medical Teacher* 34, 14-19.

Anttonen, K. 2003. Tehokasta projektityötä. Helsinki: Talentum.

Bowell, P. & Heap, B. 2005. Prosessidraama. Polkuja opettamiseen ja oppimiseen. Helsinki: Tmi Raija Airaksinen, Draamatyö.

Capon, N. & Kuhn, D. 2004. What's so good about problem-based learning? *Cognition and instruction* 22 (1), 61-79.

Dahlgren, L.-O. 2010. Future Challenges for PBL. Looking for good neighbours. Keynote-puheenvuoro. 10th Conference on Problem-Based Learning in Finland, Tampere 5.5.2010.

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisyyys. Draamakasvatusta opettajille. Vantaa: Dark Oy.

Hmelo-Silver, C. E. 2004. Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review* 16 (3), 235-266.

Janhunen, T. & Sura, S. 2005. Miten käytän toiminnallisia menetelmiä. Psykoodraaman ohjaajat kertovat. Pieksämäki: RT-Print Oy.

Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus sosiaaliset taidot - vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS- kustannus.

Kauppila, R. 2006. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot - vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS- kustannus.

Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS- kustannus.

Kauppila, R. 2011. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot - vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS- kustannus.

Kellerman, P. F. 2007. Sociodrama and collective trauma. Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia.

Mennin, S., Friedman, M., Skipper, B., Kalishman, S. & Snyder, J. 1993. Performances on the NBME I, II and III by medical students in the problem-based learning and conventional tracks at the University of New Mexico. *Academic Medicine* 68 (8), 616–624.

Ojala, T. & Uutela, A. 1992. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.

Okkola, T. 2010. Tutkivan oppimisen ja ongelmalähtöisen oppimisen hyödyntäminen tuotantotalouden opetuksessa. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Diplomityö.

Owens, A. & Barber, K. 2010. Draamakompassi, Prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.

Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) 2005. Ongelmista oppimisen iloa - ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere: Vammalan kirjapaino Oy.

Poikela, E. & Poikela, S. 2010. Ongelmaperustainen pedagogiikka eilen, tänään ja huomenna. Luettu 9.1.2014. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=354](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=354)

Sahlberg, S. & Sharan, S. 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.

Salovaara, H. 2004. Oppimisen teoriasta tukea tieto- ja viestintäpedagogiikan käyttöön. Luettu 9.1.2014. <http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/>

Schmidt, H., Vermeulen, L. & Van der Molen, H. 2006. Long-term effects of problem-based learning: a comparison of competencies acquired by graduates of a problem-based and a conventional medical school. *Medical Education* 40, 562–567.

Tiittanen, H. (toim.) 2010. Ongelmaperustaisen oppimisen arkea hoitotyön koulutuksessa. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu, sarja C, Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut, osa 70. Tampere: Tampereen yliopistopaino (Juvenes Print).

Vernon, D. & Blake, R. 1993. Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluate research. *Academic Medicine* 68 (7), 550–563.

Vesterinen P. 2001, Projektiopiskelu ja –oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto.



**Kehittämishankesuunnitelma tutkimuslupaa varten, TAOKK,  
12TAPEA  
TONI HIETALA  
SAMI HÄMÄLÄINEN  
PIRKKO ETELÄAHO**

- 1. Hankkeen nimi:**  
Ryhmätyömuodot (Sosiodraama, PBL ja projektityö) yksilön oppimisen tukena.
- 2. Hankkeen tavoite:**  
Eri oppilaitosten, opistoasteiden ja opetusalojen ryhmätyömahdollisuuksien edistäminen.
- 3. Hankkeen tarkoitus:**
  - Määrittää ryhmän osuutta yksilön oppimiseen.
  - Yksilön oppiminen ryhmässä ja siihen liittyvät ongelmat.
  - Ryhmän aseman tutkiminen oppimisessa.
- 4. Hankkeen menetelmät:**  
Teorian tueksi hankkeessa käytetään haastattelua, jonka analysointi jaetaan ryhmän jäsenille. Ryhmän jäsenet vertailevat omia tuloksiaan keskenään. Pyrimme löytämään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia tuloksissa eri oppilaitosten, alojen ja kouluasteiden välillä. Havainnot tulkitaan rinnastaen sitä teoriaan.
- 5. Tutkimusongelma:**  
Miten opettaja näkee ryhmätyöskentelyn vaikuttavan yksilön oppimiseen ja kehitykseen käytettäessä sosiodraama-, PBL- tai projektityömenetelmiä?
- 6. Aikataulu:**  
Kevät 2014
- 7. Otannan laajuus:**  
Tavoitteena on saada 5 haastattelua oppilaitosta kohden. Yhteensä 20.
- 8. Otannan oppilaitokset:**  
Tampereen teknillinen yliopisto, TAMK, Winnova, Palmgren-konservatorio
- 9. Haastattelun toteutus:**  
Haastattelu tehdään sähköpostikyselynä.

**Haastattelu:**

Ikä

Opetusala

Koulutus

Kauanko työelämässä (opetustyössä)

1. Oletko käyttänyt seuraavia ryhmätyömuotoja (kyllä/ei)?
  - Sosiodraama
  - Ongelmalähtöinen oppiminen (PBL)
  - Projektityö
2. Miksi olet tai et ole käyttänyt näitä ryhmätyömuotoja?
3. Miten em. ryhmätyömuodot soveltuvat mielestäsi opetukseen/oppimiseen?
  
4. Mitä nämä eri muodot mielestäsi vaativat ryhmältä (millaisia esimerkiksi ryhmän eri jäsenten roolit ovat, millaista ryhmädynamiikkaa ko. muoto vaatii yms.)?
5. Mihin oppiminen näissä ryhmätyömenetelmissä mielestäsi perustuu?
6. Mikä on mielestäsi a) ryhmän ja b) yksilön asema/tehtävä oppimisessa kussakin ryhmätyömuodossa?
7. Miten nämä menetelmät tukevat mielestäsi yksilön oppimista a) yksilönä b) ryhmän jäsenenä?
  
8. Miten nämä menetelmät sopivat mielestäsi eri oppiaineisiin? Missä oppiaineissa/tilanteissa olet niitä käyttänyt? Anna esimerkkejä.
9. Miten nämä menetelmät sopivat mielestäsi erityyppisille oppijoille (kuulemalla, näkemällä, koskettamalla oppivat oppilaat) / eri persoonille? Anna esimerkkejä.
  
10. Mitkä ryhmätyömuodot olet kokenut onnistuneimmaksi ja millä perusteella? Esim. oma mielipide, palaute opiskelijoilta tms.
11. Mitkä ryhmätyömuodot taas eivät ole toimineet haluamallasi tavalla? Miksi?
12. Mitä muita ryhmätyömuotoja olet käyttänyt?
13. Mitä erityistä huomioitavaa käyttämäsi ryhmätyömuodot mielestäsi vaativat opettajalta/oppijalta?
14. Millaisia vaikutuksia olet havainnut ryhmätöiden tekemisellä olevan luokan ilmapiiriin, oppilaiden sosiaalisiin - ja viestintätaitoihin sekä ryhmädynaamisten valmiuksien kehittymiseen?