

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/444/>

RYHMÄTYÖN TOTEUTUS JA OPETTAJIEN JA OPPILAIDEN MIELIPITEITÄ
RYHMÄTYÖSTÄ KAHDSSA YHTEISTOIMINNALLISESSA JA KAHDSSA
TAVALLISESSA LUOKASSA

Hanna Seppänen
Suvi Suikki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 1997
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Seppänen, H. & Suikki, S. 1997. Ryhmätyön toteutus ja opettajien ja oppilaiden mielipiteitä ryhmätyöstä kahdessa yhteistoiminnallisessa ja kahdessa tavallisessa luokassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. 118 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millä tavalla ryhmätyötä toteutetaan neljässä peruskoulun ala-asteen luokassa ja mitä mieltä näiden luokkien opettajat ja oppilaat ovat ryhmätyöstä. Tämän lisäksi tarkasteltiin eroavatko yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaisesti opiskelevien luokkien ja tavallisten luokkien toteutustavat ja opettajien ja oppilaiden mielipiteet toisistaan. Ryhmätyö on keskeinen opetusmuoto koulussa ja sen vuoksi sen toteutustapoihin liittyvät ratkaisut ovat tärkeitä ryhmätyön tehokkuuden kannalta. Myös opettajien ja oppilaiden mielipiteet ja asenteet vaikuttavat osaltaan ryhmätyöhön paneutumiseen.

Tutkimuksen aineisto kerättiin maaliskuussa 1997. Tutkimukseen osallistui kaksi yhdysluokkaa (3. - 6.), viides luokka ja kuudes luokka. Kuudes luokka ja toinen yhdysluokista opiskelee yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Oppilaiden mielipiteitä selvitettiin kyselylomakkeella. Vastaukset analysoitiin tarkastelemalla keskiarvoja ja -hajontoja luokittain ja niiden merkittävyyttä testattiin varianssianalyysillä. Opettajilta kysyttiin ryhmätyön toteutustapoja ja mielipiteitä kyselylomakkeella ja tämän lisäksi opettajien vastauksia syvennettiin teemahaastattelulla.

Tulosten perusteella kaikkien luokkien opettajat ja oppilaat pitävät ryhmätyötä hyödyllisenä opetusmuotona. Ryhmätyön toteutustavoissa erot olivat pieniä eri luokkien välillä. Selkeitä ja johdonmukaisia eroja tavallisten ja yhteistoiminnallisten luokkien oppilaiden mielipiteissä ei ilmennyt.

Avainsanat: ryhmätyö, yhteistoiminnallinen oppiminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 RYHMÄTYÖLTÄ VAADITAAN TEHOKKUUTTA	6
2 RYHMÄTYÖ OPETUSMUOTONA	8
2.1 Ryhmä on sosiaalinen yksikkö	8
2.2 Ryhmätyö on työskentelyä ryhmänä	10
2.3 Yhteistoiminnallinen ryhmätyö	12
2.3.1 Kokonaisvaltainen oppimiskäsitys perustana yhteistoiminnalliselle oppimiselle	12
2.3.2 Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet	15
2.3.3 Perinteisestä ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen	17
2.3.4 Erilaisia ryhmiä yhteistoiminnallisessa oppimisessa	20
3 RYHMÄTYÖN DIDAKTISET RATKAISUT	23
3.1 Ryhmän koko	23
3.1.1 Suuryhmä	23
3.1.2 Pienryhmä	23
3.1.3 Ryhmäkoon merkitys vuorovaikutukseen	25
3.2 Ryhmän koostumus	26
3.2.1 Ryhmän jäsenten sukupuolen vaikutus ryhmän toimintaan	26
3.2.2 Ryhmän jäsenten taitotason vaikutus ryhmän toimintaan	27
3.3 Ryhmänmuodostus	28
3.4 Ryhmän toiminta	29
3.4.1 Tehtäväroolit ja sosiaaliset roolit ryhmien jäsenillä	30

3.4.2	Ryhmän kiinteys	31
3.4.3	Tehtävän vaikutus ryhmän toimintaan	33
3.4.4	Sosiaalinen maleksiminen, ryhmätyön ongelma	33
3.5	Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus	34
3.6	Ryhmän ja ryhmätöiden arviointi	37
3.7	Opettajan rooli	39
4	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT	43
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	46
5.1	Taustatietoja tutkittavista luokista ja niiden opettajista	46
5.2	Tutkimusmenetelmät	48
5.3	Tutkimuksen kulku	50
5.4	Aineiston analysointi	51
5.4.1	Oppilaiden kyselylomakkeet	51
5.4.2	Opettajien kyselylomakkeet ja haastattelut	54
5.5	Tutkimusmenetelmien luotettavuus	57
5.5.1	Kyselylomakkeet	58
5.5.2	Haastattelu	61
6	TULOKSET	62
6.1	Ryhmätyön toteutustavat ja opettajien mielipiteet luokittain sekä yhteistoiminnallisten ja tavallisten luokkien vertailu	62
6.1.1	Ryhmien koko	62
6.1.2	Ryhmien koostumus	63
6.1.2.1	Sukupuolen mukaan	63
6.1.2.2	Taitotason mukaan	65
6.1.3	Ryhmien muodostus	66
6.1.4	Ryhmien toiminta	68
6.1.5	Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus	71
6.1.6	Ryhmien ja ryhmätöiden arviointi	73

6.1.7	Opettajan rooli	75
6.1.8	Ryhmätöiden hyödyllisyys	77
6.2	Oppilaiden mielipiteet ryhmätyöstä luokittain sekä yhteistoiminnallisten ja tavallisten luokkien vertailu	79
6.2.1	Ryhmien koko	79
6.2.2	Ryhmien koostumus	82
6.2.3	Ryhmien muodostus	82
6.2.4	Ryhmien toiminta	84
6.2.5	Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus	85
6.2.6	Ryhmien ja ryhmätöiden arviointi	86
6.2.7	Opettajan rooli	88
6.2.8	Ryhmätöiden hyödyllisyys	89
7	POHDINTA	90
	LÄHTEET	96
	LIITTEET	100

Ryhmätyön merkitys kouluissa on entisestään kasvanut, sillä ryhmätyötaidot ovat kysytyjä työelämässä. Työn tieto- ja taitovaatimusten nousu, jolloin yksittäinen ihminen ei enää pysty yksin hallitsemaan laajoja kokonaisuuksia, sekä tuotannon ja palvelujen laatuvaatimusten lisääntyminen edellyttävät ryhmätyötä työpaikalla. Ryhmät sekä yleensäkin ihmisten välinen vuorovaikutus on nähty tärkeänä työn kehittämisen välineenä. (Lindström & Kiviranta 1995, 1.) Opetusmuotona ryhmätyö ei ole uusi asia, mutta yhä on syytä pohtia kriittisesti sen tehokkuutta ja sitä, mitä ryhmätyöllä halutaan saavuttaa. Ryhmätyö ei saisi olla opetusmuoto, jota opettaja käyttää päästäkseen helpommalla ja josta oppilaat pitävät, koska siinä ei välttämättä tarvitse tehdä mitään. Ryhmässä työskentely on vaativaa ja edellyttää opettajalta huolellista suunnittelua, sillä esimerkiksi ryhmätyötaitoja ei opita automaattisesti, vaan niitä täytyy harjoitella.

Ryhmätyön hyödyllisyys riippuu paitsi toteutustavoista myös siitä, minkälaiset asenteet ohjaajilla ja ryhmien jäsenillä on työtapaa kohtaan. Asenteilla ja mielipiteillä on suora yhteys motivaatioon ja siihen, kuinka tehtävään sitoudutaan. Koulumaailmassa ryhmätyön tehokkuutta on tutkittu lähinnä oppimistulosten kannalta (Johnson & Johnson 1992; Slavin 1990), mutta niihin vaikuttaviin asenteisiin ja mielipiteisiin on sen sijaan kiinnitetty vähemmän huomiota. Tulevina luokanopettajina aihe kiinnostaa meitä siksi, että koulutuksessamme painotetaan ryhmätyön tärkeyttä, mutta keskustelu siitä, miten ja miksi ryhmätyötä pitäisi toteuttaa, on hyvin vähäistä. Erilaisia vaihtoehtoja ryhmätyön toteuttamisesta, esimerkiksi yhteistoiminnallista oppimista ei ole käsitelty juuri lainkaan. Vaarana on, että tulevat luokanopettajat toistavat ryhmätyön toteutuksessa samat virheet kuin heidän oman kouluaikinsa opettajat.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan ryhmätyön toteutusta sekä opettajien ja oppilaiden mielipiteitä ryhmätyöstä kahdessa tavallisessa ja kahdessa yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaan opiskelevassa luokassa. Käsite tavallinen luokka on valittu selkeyden vuoksi erottamaan se yhteistoiminnallista

oppimista käyttävistä luokista. Jokaisen luokan kuvailun lisäksi pyritään vertailemalla selvittämään eri luokkien välisiä eroja sekä sitä, selittyvätkö erot käytetyn ryhmäytävän (yhteistoiminnallinen ja tavallinen) mukaan. Tutkimusaineisto kerättiin siten, että opettajat ja oppilaat vastasivat kyselylomakkeeseen ja tämän lisäksi opettajia haastateltiin. Oppilaiden kyselylomakkeet analysoitiin tarkastelemalla keskiarvoja ja -hajontoja luokittain ja tulosten merkitsevyyttä tutkittiin varianssianalyysillä.

Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat ryhmä, ryhmätyö, yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmäytävän didaktiset ratkaisut. Ryhmäytävän didaktisilla ratkaisuilla tarkoitetaan asioita, joihin ohjaaja joutuu kiinnittämään huomiota ryhmäytävää toteuttaessaan: ryhmän koko, koostumus, muodostus, toiminta, vuorovaikutus, arviointi ja ohjaajan oma rooli työskentelyn aikana. Näiden aihealueiden tutkimisella pyritään saamaan kokonaiskuva tutkittavien luokkien ryhmäytävän toteutamisesta ja opettajien ja oppilaiden mielipiteistä.

2 RYHMÄTYÖ OPETUSMUOTONA

2.1 Ryhmä on sosiaalinen yksikkö

Ryhmän määritelmä ei ole yksiselitteinen. Charpentierin (1979, 7) mukaan tärkeintä ryhmästä puhuttaessa on erottaa se joukosta, johon niin ikään kuuluu useampia henkilöitä. Ryhmän jäsenet ovat joukosta poiketen tietoisia yhteenkuuluvuudestaan ja heillä on kyky tai pyrkimys toimia yhdenmukaisella tavalla ympäristöönsä nähden. Tämän määritelmä on niin laaja, että sen mukaan esimerkiksi kansa, puolue tai uskonnollinen laho voivat olla ryhmiä.

Koppinen ja Pollari (1993, 28) määrittelevät ryhmän seuraavasti: ryhmä on sosiaalinen yksikkö koostuen kahdesta tai useammasta yksilöstä, jotka ovat muodostaneet keskenään rooli- ja statussuhteet toistensa kanssa. Ryhmässä myös arvot tai normit on asetettu vuorovaikutuksessa. Kun roolien väliset suhteet ja sosiaaliset normit ovat muodostuneet, ne liittävät osallistujat toisiinsa. Ryhmän jäsenet ovat siis tietoisia yhteenkuuluvuudestaan. Yksilö oppii ryhmän normit sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta, sillä aina normeja ja sääntöjä ei ole sovittu selvästi ja ne voidaan oppia vain kokemuksen kautta. Normeja asetetaan useilta tahoilta.

Jauhiainen ja Eskola (1994) jakavat ryhmät neljään luokkaan (muodosteeseen), jotka eroavat toisistaan toiminnan tarkoituksen, ihmisten sitoutuneisuuden, organisoitumisasteen sekä toimintamuotojen suhteen. Lisäksi osallistujien keskinäiset sekä ryhmämuodosteen ja sen ympäristön väliset suhteet poikkeavat toisistaan. Muodosteet ovat yhteisö, tavoitteellinen ryhmä, satunnainen ryhmä ja verkosto.

Yhteisöllä tarkoitetaan yksilöiden sopimukseen perustuvaa elämän välttämättömyyksiin vastaavaa yhteenliittymää, jolle on tyypillistä vahva yhteenkuuluvuuden tunne. Aikaisemmin esimerkiksi heimoon, ruokakuntaan kuuluminen oli

välttämätöntä, jotta ihminen olisi pysynyt hengissä. Nykyään yhteisön keskeisiä piirteitä ovat yksilöiden välinen sopimuksellisuus ja yhteisyyden tunne. (Jauhiainen & Eskola 1994, 40 - 65). Nykyajan yhteisö ei sido ihmistä yhtä tiukasti kuin ennen, vaan moderni ihminen pitää yhteisössään kiinni yksilöllisyydestään. Tällä hetkellä perhe edustaa yhteisöä puhtaimmillaan.

Tavoitteellisen ryhmän keskeisin piirre on Jauhiaisen ja Eskolan (1994) mukaan päämäärätietoisuus. Ihmiset muodostavat tavoitteellisia ryhmiä tiettyä tarkoitusta varten ja ne voivat syntyä spontaanisti yhteisen kiinnostuksen kohteen ympärille tai ne voidaan perustaa tiettyä tarkoitusta varten. Tärkeä huomio on se, että ihmisjoukko voidaan käsittää tavoitteelliseksi ryhmäksi vasta, kun läsnäolijat liittyvät toisiinsa muodostaakseen toiminnallisen kokonaisuuden. Ennen sitä toimiminen on yksittäisten ihmisten varassa, vaikka he samassa tilanteessa läsnäolevina antaisivatkin vaikutelman ryhmästä. Tullakseen toimivaksi ryhmän on siis saatava oma aikansa ryhmäytymiselle. Tavoitteellinen ryhmä voi syntyä jonkin aatteen ympärille tai se voi olla perustettu työryhmä.

Satunnaisessa ryhmässä tavoitteet ovat yksilöllisiä ja olosuhteet ohjaavat toimintaa. Sitoutumattomuus on tyypillistä satunnaisen ryhmän vuorovaikutukselle. Jokainen voi edustaa vain itseään, eikä selkeitä yhteisiä normeja ole. Läsnäolijat selviävät tilanteesta panematta alttiiksi omaa minuuttaan, henkilökohtaista itseään. Nykyinen yksilöllistynyt aika suosii satunnaisia ryhmätilanteita, joita syntyy päivittäin kutsuilla, ostoksilla, retkillä ja harrastuksissa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 40 - 65).

Sosiaalinen verkosto on erityyppinen ryhmämuodoste kuin kolme edellä esiteltyä. Se ei ole aktiivinen ryhmämuodoste, koska siinä ei välttämättä esiinny vuorovaikutusta ryhmän jäsenten välillä. Sosiaalinen verkosto on eräänlainen potentiaalinen ryhmä, jonka yksi tehtävä on tuottaa sosiaalista tukea. (Jauhiainen & Eskola 1994, 40 - 65).

Koulumaailmassa koko koulu ja yksittäiset luokat muodostavat yhteisön kaltaisen ryhmän. Tässä tutkimuksessa luokan sisällä toimivat ryhmät käsitetään tavoitteellisiksi ryhmiksi. Tavoitteellisen ryhmän tunnistamisen ongelmana on se, että ulkoisesti ryhmä voi näyttää tavoitteelliselta ryhmältä, mutta lähempi tarkastelu voi osoittaa, että oppilaat toimivat ryhmässä, mutta eivät ryhmänä.

2.2 Ryhmätyö on työskentelyä ryhmänä

Ryhmätyön määrittely on kirjallisuuden perusteella yhtä ongelmallista kuin ryhmän määrittely. Esimerkiksi Charpentier (1979, 19) on pyrkinyt määrittelemään ryhmätyön tyhjentävästi, yhdistäen erilaiset ryhmätyön muodot ja sovellukset ja päätenyt seuraavaan:

Ryhmätyö on työtä, jota ryhmätyöntekijä tekee ryhmässä yhdessä sen kanssa pyrkien ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta säätelemällä vaikuttamaan ryhmän rakenteisiin ja toimintaan, ryhmien välisiin suhteisiin, jäsenten persoonallisuuteen ja käyttäytymiseen tai niihin kaikkiin siten, että organisaatio, ryhmä ja sen jäsenet voisivat paremmin saavuttaa tavoitteensa.

Ryhmätyössä korostuvat siis ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus ja yhteiset tavoitteet.

Koulussa ryhmätyö tuli Lahdeksen (1961; 1986) mukaan tunnetuksi 1930-luvulla kansakoulun uutena opetusmuotona ja tarkoittaa suppeasti määriteltynä 2-4 oppilaan ryhmissä tapahtuvaa opiskelua. Koskenniemen (1979) määritelmä ryhmätyölle on puolestaan seuraava:

Luokan tehtävä on jaettu oppilasryhmien kesken, ja ryhmän jäsenet osallistuvat työn suunnitteluun ja työnjaosta päättämiseen sekä neuvottelevat keskenään työn aikana; ryhmien aikaansaannokset esitellään muille ryhmille ja niistä keskustellaan; opettajan ohjaus on välillistä.

Koskenniemen määritelmässä tulee esiin se, että koulumaailmassa luokan kaikki ryhmät hyötyvät yksittäisen ryhmän tuotoksesta. Tällä tavoin yksittäisen ryhmän tavoitteet ovat osa koko luokan yhteisiä tavoitteita.

Lahdeksen (1986) mielestä puhtaimmillaan Koskenniemen kuvaama ryhmätyö esiintyy tietoaaineissa, mutta hänen määritelmänsä mukaan väljempiä muotoja voidaan käyttää myös muissa aineissa. Tärkeää on kuitenkin erottaa ryhmätyö ja esimerkiksi liikunnassa usein tapahtuva tietyn taidon harjoittelu ryhmässä, jolloin on kyseessä vain tekninen toimenpide, jolla pystytään käyttämään tehokkaasti tiloja ja välineitä.

Ryhmätyön luonteesta ja tehtävän tavoitteista riippuu korostuvatko kognitiiviset vai sosiaaliset tavoitteet. Kun ryhmätyötä verrataan frontaaliopetukseen, nostetaan usein esiin ryhmätyön mahdollisuudet oppilaiden sosiaalisten valmiuksien edistämiseen. Ilmeisen yksimielisiä ollaankin siitä, että hyvin toimeen tuleva ryhmä kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja ja oppilaiden tyytyväisyyttä sekä ryhmästään että sen tuotoksista (Lahdes 1977, 222; Kahila 1985). Opetuksen kognitiivisten tavoitteiden kannalta ryhmätyötä on pidetty merkityksellisenä siksi, että pyrkimys ajatella yhdessä pakottaa ryhmän jäsenet ilmaisemaan itseään täsmällisesti ja käyttämään keskustelussa kieltä toisaalta omien ajatustensa aktivoimiseen ja testaamiseen suhteessa uuteen tietoon ja toisaalta muiden esittämien näkökulmien selventämiseen (Ausubel & Robinson 1969, 417; Johnson 1980, 133). Toisaalta Lahdes (1977, 222) katsoo, että ryhmätyössä joudutaan tinkimään opetuksen tiedollisista tavoitteista sen hyväksi, että ryhmätyö edistää opiskelutaitoja, opiskeluharrastusta sekä yhteistyötaitoja ja demokraattisen päätöksentekoon kehittymistä. Käytännön työssä opettajan tulee, mahdollisesti yhdessä oppilaiden kanssa, asettaa tavoitteet, jotka voivat välillä painottaa tietojen omaksumista ja välillä ryhmätyötaitoja.

2.3 Yhteistoiminnallinen ryhmätyö

2.3.1 Kokonaisvaltainen oppimiskäsitys perustana yhteistoiminnalliselle oppimiselle

Nykyisin vallalla olevat käsitykset oppimisesta painottavat oppijan aktiivista roolia oppimistapahtumassa. Tiedon aktiivinen prosessointi johtaa opittavien asioiden syvempään ymmärtämiseen ja parempaan muistissa pysymiseen. Aktiiviseen oppimiseen kuuluu omien päämäärien asettaminen, valintojen tekeminen, omakohtainen vastuunotto, oppimaan oppimisen taidot ja oman työn arviointi. (Kohonen & Leppilampi 1994, 17.)

Oppiminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen prosessi. Oppijat ovat erilaisia yksilöitä ja heitä tulisi kannustaa omien vahvuuksiensa löytämiseen. Toisten kanssa vuorovaikutuksessa käsitteet, käsitykset ja merkitykset syntyvät ja muuttuvat. Toisten aktiivinen kuunteleminen tuo uusia näkökulmia käsiteltävään tehtävään sekä rikastuttaa yksilön oppimista ja sitoutumista. Opettaja voi opetusmenetelmien valinnoilla vaikuttaa ratkaisevasti oppilaidensa itsenäistymispyrkimyksiin. Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet tukevat opettajaa valintojen tekemisessä. Yksilöllinen kasvu ja itsenäistyminen kulkevat rinnan sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen kanssa. (Kohonen & Leppilampi 1994.)

Oppiminen kokonaisvaltaisena kasvatuksena tarkoittaa mielestämme edellä mainittujen asioiden huomioimista opetuksessa. Oppilas oppii käsiteltävästä asiasta ja sen rakenteesta, mutta samalla hän oppii myös opiskelemaan, tuntemaan itseään ja sosiaalisia taitoja.

Oppimiseen vaikuttaa myös tiedonkäsityksen muuttuminen yhteiskunnassa. Tieto ei ole staattista vaan jatkuvasti muuttuvaa. Tiedon käsittely vaatii siis oppilaan omaa aktiivisuutta ja erityisesti kriittisyyttä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 18.) Asioiden ulkoa oppimista ei enää pidetä ensiarvoisen tärkeänä.

Vaikka tietyt perustiedot ja -taidot tulee omata ja muistaa, on tärkeää tietää, mistä tietoa löytyy ja miten sitä voi hakea.

Kohonen ja Leppilampi (1994, 17 - 21) ovat havainnollisesti koonneet oppimiskäsityksen muutoksia vertailemalla opetuksessa vallitsevia käytänteitä. Esimerkissä on selkeyden vuoksi esitetty kaksi ääripäätä, joiden väliin jää jatkumo, joka mahdollistaa eri valintoja ja toteutusmahdollisuuksia.

TAULUKKO 1 Opetus tiedon jakamisena ja oppimisen ohjaamisena
(Kohonen ja Leppilampi 1994, 19)

Opetuksellisia ratkaisuja ja oletuksia	Perinteinen opetusmalli: tiedon jakaminen	Kokonaisvaltaisuus: oppimisen ohjaaminen
1. Ihmiskäsitys	Ulkoa päin ohjattu	Itseohjautuva
2. Oppimiskäsitys	Behavioristinen oppimopsykologia	Konstruktivismi ja humanistinen teoria
3. Valtasuhde, opettajan rooli	Opettajan arvovalta-asemaa korostava, tiedon ja kokemuksen siirto	Oppimisen ohjaaja, jäsentäjä ja tukija; itsekin myös oppija oppijoiden joukossa
4. Prosessin kontrolli	Opettajan jäsentämä ja kontrolloima oppiminen	Oppijan vastuun ja itenäistyvän oppimisen pyrkimys
5. Oppijan rooli	Oppilas tiedon(suhteellisen) passiivisena vastaanottajana; yksilöllinen työskentely	Aktiivinen, vastuullinen osallistuminen prosessiin; yhteistoiminnallisen oppimisen korostus

(jatkuu)

TAULUKKO 1. (jatkuu)

6. Käsitys tiedosta	Esitetään varmana; tiedon soveltaminen, tehtävien ratkaisu ohjatusti	Tiedon rakentuminen prosessissa, ongelmien tunnistaminen, omat ratkaisut
7. Opetussuunnitelma-ajattelu	Oppiaineen jaksotus, etukäteen määrätyt sisällöt	Oppijan kokemusmaailmaa hyödyntävä väljempi OPS
8. Oppijan oppimiskokemukset	Kognitiivisen asiantiedon, käsitteiden ja taitojen oppiminen: sisältö- ja tuotospainotteisuus	Oppimis- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen tiedollisen oppimisen ohella: prosessin korostus
9. Motiivitekijät	Ulkoiset: palkkiot ja pakotteet	Sisäiset: tyydytys, pätevyyden tunne
10. Arviointi	Tuotoksen korostus: tavoitekriteerit, myös suhteellinen arviointi	Prosessin pohtiminen: itsearviointi, tavoitepohjainen arviointi

Jos opettajan pedagogiset ratkaisut painottuvat johdonmukaisesti jatkumon vasemman puoleiseen ääripäähän, on hänen ajattelutapansa opettajajohtoista. Hän siis tekee kaikki ratkaisut oppilaiden puolesta, eikä oppilailla näin ollen ole valtaa, mutta ei myöskään vastuuta oppimisestaan. Ääripäiden keskivälille jää oppimisen yhteinen, jaettu vastuu. Siinä pyritään asioista yhdessä sopimalla lisäämään oppilaiden omatoimisuutta ja yksilöllisyyttä. Tilanteeseen, jossa ratkaisut perustuvat oikeassa ääripäessä esitettyihin näkökulmiin, päästään hitaasti, pitkän yhteisen työn tuloksena. (Kohonen & Leppilampi 1994, 17 - 21.)

Taulukossa esitettyjen ääripäiden vertailu voidaan nähdä virikkeenä opettajalle. Tarkoituksena ei ole jakaa opettajia luokkiin ajattelutavan perusteella, eikä

syyllistää ketään vaan antaa opettajalle valintojen mahdollisuuksia, jotka saattavat kannustaa häntä oman työnsä kehittämiseen.

2.3.2 Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet

Yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole erillinen työtapa tai opetusmenetelmä. Siinä hyödynnetään kaikkia käytössä olevia opetuksen toteutustapoja. Työtavan oppilaskeskeisyyden ja opettajajohtoisuuden tai itsenäisyyden asteen määräävät tavoite, tilanne ja toteutustapa (Koppinen & Pollari 1993, 18). Sahlberg ja Leppilampi (1994) näkevät yhteistoiminnallisen oppimisen opetuksen didaktisena lähestymistapana, joka korostaa sosiaalista vuorovaikutusta oppimisen ja kasvamisen tärkeänä komponenttina. Tavoitteet yhteistoiminnalliselle oppimiselle ovat laaja-alaisia, perustuen kokonaisvaltaiseen konstruktivistiseen ja humanistiseen oppimiskäsitykseen, ja käsillä oleva kirjallisuus antaa vain esimerkkejä toteutusmahdollisuuksista, joita opettajan pitää kehittää yhdessä oppilaidensa kanssa juuri heille sopiviksi.

Slavin (1990) esittää yhteistoiminnallisesta oppimisesta yksitoista eri metodia tai työmuotoa. Työmuodot eroavat toisistaan muun muassa opettajan roolin, yksittäisen ryhmän jäsenen tehtävätyypin, ryhmien välisen kilpailuasteen ja arvioinnin perusteella. Osa työmuodoista on sovellettu tiettyyn aineeseen, esimerkiksi matematiikkaan tai äidinkielen. Yksi työmuodoista on Roger ja David Johnsonin kehittämä yhdessä oppimisen -malli (learning together). Puhuttaessa yhteistoiminnallisesta oppimisestä tarkoitetaan yleensä nimenomaan Johnsonien mallia, mutta on silti syytä muistaa, että se on todellakin vain yksi työmuoto monien muiden joukossa. Suomessa kirjallisuus ja koulutus on keskittynyt yhdessä oppimisen -malliin, joten siksi myös tässä tutkimuksessa on perehdytty pääasiassa kyseiseen malliin.

Johnsonien yhteistoiminnallisen oppimisen perusajatus on se, että oppilaat oppivat tehokkaasti ja hyvin pienissä ryhmissä yhdessä toisten kanssa. Kilpailun ja yksilöllisen oppimisen sijasta oppilaat ohjataan ottamaan vastuuta

myös toisten edistymisestä sekä kehittämään monipuolisia sosiaalisen yhteistoiminnan taitoja. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa korostuvat kognitiivisten oppimistulosten lisäksi itsetunnon, sosiaalisten ryhmätyötaitojen ja oppimisstrategioiden kehittyminen. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 68.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen viisi tärkeintä periaatetta ovat myönteinen keskinäinen riippuvuus, vuorovaikutus, yksilöllinen vastuu, ryhmätyötaidot ja ryhmän kehittäminen (Johnson, Johnson & Johnson Holubec 1991a):

Yhteistoiminnallisen oppimisen tärkein periaate on kehittää myönteiseksi oppilaiden välinen *riippuvuus toisista*. Opettajan tavoitteenasettelu vaikuttaa oppilaiden välisten suhteiden kehittymiseen. Johnson ym. (1991a) määrittelevät riippuvuussuhteet opetuksessa seuraavasti:

Yksilöllinen työskentely: "We are each in this alone"

Oppilaat työskentelevät yksin saavuttaakseen tavoitteen muista välittämättä. Jokainen suoriutuu omien edellytystensä mukaan. Omasta menestyksestä iloitaan.

Kilpaileva työskentely: "I swim, you sink; I sink, you swim"

Oppilaat kilpailevat toistensa kanssa päästäkseen tavoitteeseen, joka on vain yhden tai muutaman saavutettavissa. Jokainen työskentelee yksin ja päämääränä on olla parempi kuin muut. Oma menestystä ja toisten epäonnistumista juhliitaan. Oppilaat arvioidaan parhaimmasta huonoimpaan.

Yhteistoiminnallinen työskentely: "We sink or swim together"

Oppilaat työskentelevät yhdessä tavoitteenaan kaikkien ryhmän jäsenten oppiminen parhaalla mahdollisella tavalla. Ryhmät ovat pieniä ja heterogeenisiä ja muiden ryhmän jäsenten menestys merkitsee omaa menestystä.

Myönteinen vuorovaikutus tarkoittaa sitä, että ryhmän muita jäseniä auttamalla, rohkaisemalla ja tukemalla edistetään oppimista. Ryhmässä kukin jakaa tietonsa toisten kanssa. Luokan tilajärjestelyllä voidaan vaikuttaa tilanteen toimivuuteen.

Yksilöllinen vastuu on kolmas tärkeä periaate. Se tarkoittaa sitä, että jokainen ryhmän jäsen vastaa omasta oppimisestaan ja on sen lisäksi velvollinen tuomaan ryhmän työskentelyyn oman panoksensa. Peukalokyytiläisiä ei sallita. Yksilön vastuuta edistävät seuraavat asiat: pienet ryhmät, yksilölliset testit, satunnaisesti valitut ryhmän tuotoksien esittelijät, asioiden opettaminen toisille ja ryhmän jäsenten työskentelyn tarkkailu.

Yhteistoiminnalliseen oppimiseen olennaisena osana kuuluu *ryhmätyötaitojen* opettaminen. Ryhmät eivät voi työskennellä tehokkaasti, jolleivät oppilaat osaa käyttää tarvittavia sosiaalisia taitoja. Näiden taitojen opettamisen suunnittelu ja toteutus tulee olla yhtä huolellista kuin koulussa opetettavien tiedollisten taitojen opettaminen. Tärkeiksi sosiaalisiksi taidoiksi luokitellaan jaettu johtajuus, päätöksen teko, luottamuksen rakentaminen, vuorovaikutus ja ristiriitatilanteiden hallinta.

Itsearviointi on tärkeää *ryhmän toiminnan kehittämisessä*. Ryhmät tarvitsevat aikaa keskustella tavoitteista ja niiden saavuttamisesta sekä ryhmän jäsenten välisistä suhteista. Jokaisella jäsenellä on vastuu yhteisestä arvioinnista. Opettaja voi antaa työskentelyjaksolle oman erityisen tavoitteen, jolla parannetaan ryhmän työskentelyä. Lisäksi opettaja tarkkailee ryhmien toimintaa ja kertoo oman mielipiteensä ryhmän toiminnasta sekä luokasta kokonaisuutena.

2.3.3 Perinteisestä ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen

Ulkoisesti yhteistoiminnallinen oppiminen muistuttaa perinteistä ryhmätyötä. Perinteisellä ryhmätyöllä tarkoitamme itsekin koulussa kokemiamme yhteistyötilanteita, joissa työskennellään ryhmässä, mutta ei ryhmänä. Yhteistoimin-

nallisessa oppimisessa korostetaan enemmän jokaisen oppilaan vastuuta itseltään, toisista ja ryhmästä kokonaisuudessaan. Toiminnan päämääränä on yhtälailla kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja kuin suorittaa annettu tehtävä. Perinteisen ryhmätyön ja yhteistoiminnallisen oppimisen eroja ovat arvioineet Johnson ym. (1991a). Taulukossa kaksi on esitetty näiden kahden opetusmuodon ääritapaukset, joiden väliin jää välimuotoja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Kussakin luokassa toteutettavaan opetusmuotoon vaikuttavat opettajan arvostukset, käsitykset tiedosta ja oppimisesta sekä oppilaiden taitotaso ja valmiudet.

TAULUKKO 2. Perinteisen ryhmätyön ja yhteistoiminnallisen oppimisen eroja (Johnson ym. 1991a, 1:10 - 14)

Yhteistoiminnallinen oppiminen	Perinteinen ryhmätyö
Ryhmän jäsenet ovat myönteisesti riippuvaisia toisistaan (positive interdependence)	Ei keskinäistä riippuvuutta
Yksilöllinen vastuu (individual accountability)	Ei yksilöllistä vastuuta
Heterogeeniset ryhmät	Homogeeniset ryhmät
Jaettu johtajuus	Yksi määrätty johtaja
Vastuu ryhmän kaikista jäsenistä ja toiminnasta	Vastuu vain itsestä ja omasta toiminnasta
Painotetaan tehtävään sitoutumisen lisäksi pitkäjänteistä ryhmään sitoutumista	Korostetaan ainoastaan tehtävän tekemistä

(jatkuu)

TAULUKKO 2. (jatkuu)

Harjoitellaan sosiaalisia taitoja tietoisesti	Sosiaalisiin taitoihin ei kiinnitetä erityistä huomiota
Opettaja tarkkailee ja ohjailee ryhmien toimintaa tarvittaessa	Opettaja ei kiinnitä huomiota ryhmien toimintaan työskentelyvaiheessa
Ryhmä arvioi toimintaansa ja kehittää sitä	Ryhmän toimintaa ei arvioida

Koska taulukossa on esitetty kaksi ääripäätä saa perinteinen ryhmätyö vahvasti negatiivisen sävyn. Taulukkoa lukiessa on syytä muistaa, että sen ovat tehneet yhteistoiminnallisen oppimisen kehittäjät ja kannattajat, eikä sitä siis pidä tulkita niin, että ilman yhteistoiminnallista oppimista ryhmätyöt ovat aivan tuloksettomia. Ryhmätyön ohjaajat ovat tietenkin aina painottaneet esimerkiksi jokaisen ryhmän jäsenen vastuuta ja yhteistyötä ja epäilemättä joissakin ryhmissä ja töissä tavoitteissa ollaan onnistuttu. Yhteistoiminnallinen oppiminen on kehitetty ryhmätyömuoto, jossa on tietyin työmuodoin pyritty korjaamaan ryhmätyössä usein esiintyvät heikkouksia ja taulukossa on esitetty ihannetulokset, jos yhteistoiminnallinen oppiminen toteutuu parhaimmillaan.

Yhdessäoppimista on tutkittu paljon, etenkin Yhdysvalloissa, Kanadassa, Israelissa, Saksassa ja Englannissa. Tutkimusten päätarkoituksena on ollut selvittää, millaisia oppimistuloksia yhteistoiminnallisella oppimisella saavutetaan sekä miten oppimistulokset eroavat verrattuna tavanomaiseen opettajajoh-toiseen (frontaali)opetukseen. Hyvin useissa tutkimuksissa on verrattu koe- ja vertailuryhmien oppimisen alku- ja loppumittausten keskiarvoja. Tutkimukset ovat osoittaneet, että keskinkertaiset ja heikot oppilaat hyötyvät yhteistoiminnallisesta oppimisestä tiedollisesti eniten. Vastaavasti hyvien oppilaiden sosiaali-

set, vuorovaikutukselliset ja oman toiminnan arviointiin liittyvät taidot kasvavat. Minnesotan yliopistossa tehdyn analyysin, jossa oli mukana yli 500 yhteistoiminnallista oppimista koskevaa tutkimusta, mukaan (Slavin 1990, Johnson & Johnson 1992):

1. Yhteistoiminnallinen oppiminen johtaa parempiin laadullisiin ja määrällisiin oppimistuloksiin kuin yksin opiskeleminen, etenkin luovuutta, kriittisyyttä ja ongelmanratkaisutaitoja vaativissa tehtävissä.

2. Oppilaiden ponnistellessa yhdessä tavoitteiden saavuttamiseksi, he välittävät toisistaan enemmän ja ovat kiinnostuneita toisten oppimisesta kuin kilpaillessaan paremmuudesta tai työskennellessään yksin toisista riippumatta.

3. Yhteistoiminnallinen oppiminen parantaa oppilaiden itsetuntoa, koska erilaisilla tehtävillä ja oppilaiden taitotason huomioivalla työjaolla pystytään käyttämään kunkin oppilaan yksilölliset kyvyt ja valmiudet hyödyksi.

McManuksen ja Gettingerin (1996, 17 - 22) tutkimus selvitti yhdysvaltalaisen opettajien ja oppilaiden mielipiteitä ryhmätyön hyödyllisyydestä. Tutkimuksessa vertailtiin keskenään luokkia, joissa käytettiin usein yhteistoiminnallista oppimista ja joissa sitä käytettiin harvoin. Luokista riippumatta kaikki opettajat ja oppilaat pitivät ryhmätyötä hyödyllisenä oppilaiden asenteiden sekä tiedollisten että sosiaalisten tavoitteiden kannalta.

2.3.4 Erilaisia ryhmiä yhteistoiminnallisessa oppimisessä

Yhteistoiminnallisia ryhmiä voidaan muodostaa erilaisia tehtäviä varten. Tehtävästä riippuen ryhmät ovat koossa muutamasta minuutista moneen lukuvuoteen. Tavoitteena on, että ryhmiä vaihdellen kukin oppilas työskentelee mahdollisimman monen eri henkilön kanssa. Ryhmän toiminnan kannalta pidetään edullisena, että ryhmät ovat pieniä ja mahdollisimman heterogeenisiä.

Oppilaiden valitsemat ryhmät ovat usein homogeenisia, joten ryhmien muodostuksessa tarvitaan usein opettajan ohjausta. (Johnson ym. 1991a, 2:9)

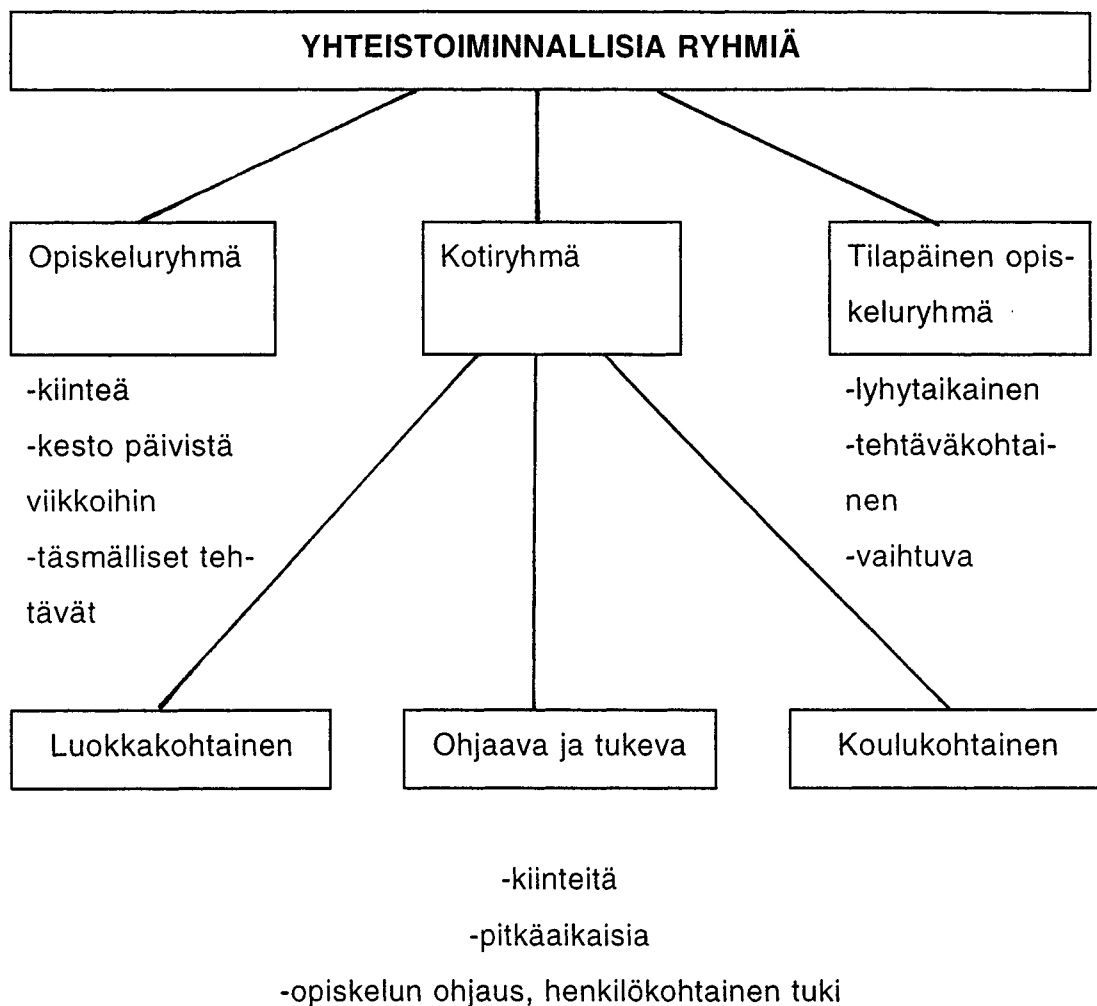
Kotiryhmä on yhteistoiminnallisen oppimisen perusryhmä. Sen tarkoitus on antaa oppilaalle tukea, kannustaa ja auttaa opiskelussa. Kotiryhmässä on yleensä 2 - 6 jäsentä ja se kokoontuu tarvittaessa päivittäin tai kerran viikossa. Ryhmä pysyy samana pitkään, jopa lukuvuosia. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 76 - 79.) Koppinen ja Pollari (1993, 67) painottavat ryhmien vaihtelua niin, että lukuvuoden aikana jokainen oppilas työskentelee jokaisen luokkatoverinsa kanssa. Kotiryhmä toimii esimerkiksi yhden aihekokonaisuuden ajan. Periaatteena on, että ryhmä on koossa ainakin niin kauan, että se oppii työskentelemään yhdessä ja voi yhdessä arvioida työnsä tuloksellisuutta.

Kotiryhmien tehtävänä on muun muassa auttaa niitä oppilaita, jotka joutuvat olemaan pois koulusta. Kotiryhmissä voidaan myös keskustella opetetuista asioista ja henkilökohtaisista ongelmista, soveltaa opittua käytäntöön, kehittää itsearviointia, auttaa kotitehtävien tekemisessä ja suunnitella luokan yhteisiä tapahtumia. Ryhmä toimii jäsenten oppimisen tukena ja kannustajana. Ryhmätyötilanteiden alkaessa on tärkeää, että kotiryhmälle annetaan aikaa kuulumisten vaihtoon ja yhteiseen keskusteluun. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 76 - 79.)

Opiskeltavan asian syventämiseksi voidaan työskentelyn aikana käyttää erilaisia opiskeluryhmiä. Koppinen ja Pollari (1993, 67) nimittävät näitä asiantuntijaryhmiiksi, jotka koostuvat eri kotiryhmien jäsenistä. Kotiryhmästä asiantuntijaryhmään siirtyvät oppilaat voivat kerätä luokalta tietoja nopeasti ja tehokkaasti ja tuoda ne sitten kotiryhmän käsiteltäviksi.

Sahlbergin ja Leppilammen (1994, 79 - 82) mukaan opittavia asioita käsitellään pysyvissä ja tilapäisissä opiskeluryhmissä. Varsinainen opiskeluryhmä työskentelee tehtävästä riippuen yhdestä tunnista jopa useita viikkoja kestävästi opetusjakson ajan yhteisen päämäärän mukaisesti. Tilapäiset opiskeluryhmät ovat

koossa muutamasta minuutista koko oppituntiin. Niissä huomio kiinnittyy opetettavaa asiaan ja materiaaliin.



KUVIO 1. Yhteistoiminnallisia ryhmiä (Sahlberg & Leppilampi 1994, 82)

3 RYHMÄTYÖN DIDAKTISET RATKAISUT

3.1 Ryhmän koko

3.1.1 Suurryhmä

Suurin mahdollinen ryhmä toimia on koko koulu, mutta käytännössä yleisin suurryhmä on yksi luokka. Perinteisesti tällaista koko luokan kesken tapahtuvaa suurryhmäopetusta on eri maissa tehtyjen tutkimusten mukaan 3/4 opetusajasta. Jäljelle jäävä neljännes jakaantuu kutakuinkin tasan pienryhmätyöskentelyn ja yksilöllisen työskentelyn kesken. (Tamminen & Vesa 1982, 166.)

Suurryhmässä työskentely tarkoittaa yleensä opetusta, jossa koko ryhmä etenee samassa tahdissa opettajan toimiessa vuorovaikutuksen johtajana. Vuorovaikutus ryhmän jäsenten kesken on yleensä suhteellisen vähäistä. Tällaisena suurryhmätyö ei ole sellaisenaan ryhmätyötä. Suurryhmäopiskelun ei kuitenkaan tarvitse merkitä sitä, että oppilaat jäävät passiivisen tarkkailijan rooliin. (Vuorinen, 1993, 76 - 77.)

3.1.2 Pienryhmä

Vuorisen (1993, 93) määritelmän mukaan pienryhmän ja suurryhmän raja kulkee jossain 10 - 12 hengen vaiheilla, vaikka yleisin opetuksessa käytetty pienryhmä onkin vain 4 - 6 hengen suuruinen. Pienimmillään pienryhmän muodostaa pari. Pienryhmätyöskentely eli arkikielessä ryhmätyöskentely tarkoittaa opetusta, joka tapahtuu ainakin pääosin ryhmän ehdoilla, ja jossa jokaisella ryhmän jäsenellä on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa ryhmän muiden jäsenten kanssa.

Ryhmän koko vaikuttaa merkittävästi ryhmän toimintaan. Vuorisen (1993) mukaan kahden tai kolmen hengen ryhmän soveltuvat joustavuutensa takia

moniin eri tilanteisiin. Myös Johnson ym. (1991, 2:4 - 2:5) pitävät kahden tai kolmen hengen ryhmiä hyvänä etenkin yhteistoiminnallista oppimista aloiteltaessa. Suuressa ryhmässä työskentely vaatii oppilailta hyviä vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja, joita on ensialkuun hyvä harjoitella parin kanssa. Kahden tai kolmen hengen ryhmät ovat myös turvallisempia aroille oppilaille kuin suuret ryhmät. Yleisin virhe opettajien päättäessä ryhmäkoosta on se, että he muodostavat liian suuria (4 - 6 oppilasta) ryhmiä ennenkuin oppilailla on riittävät valmiudet toimia usean oppilaan ryhmässä (Johnson, Johnson & Johnson Holubec 1990, 45).

Neljän, viiden tai kuuden hengen ryhmät ovat parhaimmillaan, kun tehtävä edellyttää monia erilaisia tietoja ja taitoja. Tämän kokoinen ryhmä pysyy vielä helposti koossa, eikä ryhmän johtamisesta tule suurempia paineita. (Vuorinen 1991, 98). Kun ryhmän koko kasvaa, kasvaa tietysti myös tieto- ja taitomäärä jokaisen jäsenen mukana. Toisaalta mitä enemmän ryhmässä on jäseniä, sitä parempia ryhmätyötaitoja oppilailta vaaditaan. Ryhmän jokaisella jäsenellä tulisi olla kyky ja mahdollisuus ilmaista mielipiteensä, kuunnella toisia, jakaa tehtäviä, taipua kompromisseihin ja säilyttää hyvä työskentelyilmapiiri. Kuusi oppilasta on yläraja yhteistoiminnallisten ryhmien koossa, jos ajatellaan ryhmän toimivuutta. (Johnson & Johnson 1991b.)

Vuorinen (1991,99) pitää kookkaan pienryhmän (7 - 12 jäsentä) etuna sitä, että lähes jokainen löytää sieltä jonkun, johon voi liittyä tai samastua. Hän pitää kookasta pienryhmää hyvänä esimerkiksi mielipiteiden kartoituksessa, ihmissuhteiden käsittelyssä, uusien ajatusten ideoinnissa ja ehdotusten ja tulosten arvioinnissa. Tämän kokoisessa homogeenisessä ryhmässä on vielä mahdollista, että kaikki ehtivät saada suunvuoron. Tutkimuksen mukaan kuitenkin kahdeksan hengen ryhmässä jotkut oppilaat jäivät ulkopuolisiksi, jotkut olivat passiivisia ja jotkut keskittyivät keskustelemaan vain yhden tai kahden ryhmän jäsenen kanssa (Johnson ym. 1991a, 2:5). Suuren ryhmän sisälle syntyy helposti pieniä kuppikuntia.

Karlssonin ja Riihelän (1991, 76 - 77) mukaan yhteistoiminnallista oppimista varten paras ryhmäkoko on 3 - 4 oppilasta. Peruslähtökohtana sanotaan, että mitä vähemmän aikaa käytettävissä, sitä pienempi ryhmän tulisi olla. Päätökseen ryhmän koosta vaikuttaa tietenkin myös luokan koko, tilojen käyttö, materiaali, tehtävän laatu ja monet kuhunkin tilanteeseen vaikuttavat tekijät. (Johnson & Johnson 1991b; Karlsson & Riihelä 1991; Vuorinen 1991).

3.1.3 Ryhmäkoon merkitys vuorovaikutukseen

Kolmiosaisen opetuksen ja oppimisen kieltä käsittelevän tutkimuksen oppilaiden ryhmäkeskusteluja tarkastelevan osion (Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen 1987, 118 - 123) perusteella ryhmän koolla näytti olevan jonkin verran vaikutusta keskustelun etenemiseen ja onnistumiseen: Keskustelu on keskusteluteeman kannalta tehokkaampaa pienessä ryhmässä. Keväällä 1982 kootun tutkimusaineiston keskusteluryhmissä oli kolme, neljä tai viisi oppilasta. Tutkimuksessa tarkastellaan ilmausten tarkoitusta (tiedon esittäminen, kysyminen, vastaaminen, kommentoiminen, ohjailu) ja niiden sijoittumista sykleihin (teemaan liittyvä, ohjaileva, irrallinen) sekä keskustelun kognitiivista tasoa SOLO-taksonomian luokittelun mukaisesti (esirakenteinen, yksirakenteinen, monirakenteinen, relationaalinen).

Keskustelujen ilmausten tarkoitukset eroavat toisistaan eri kokoisissa ryhmissä: Tiedon esittämisen osuus pienenee ryhmän koon kasvaessa. Kommentoivien ilmausten ja ohjailun määrä vastaavasti kasvaa ryhmän koon kasvaessa. Kysyvien ja vastaavien ilmausten määrässä ei ollut eroja eri kokoisissa ryhmissä. (Leiwo ym. 1987, 118 - 119.)

Ilmausten sijoittuminen eri sykleihin kuvaa sitä, kuinka suuri osa ilmauksista käytetään varsinaisen keskustelun aiheen käsittelyyn, toimien ohjailuun ja varsinaiseen aiheeseen kuulumattomien teemojen käsittelyyn. Erikokoisten ryhmien osuudet erosivat huomattavasti toisistaan: Pienemmät ryhmät pysyivät huomattavasti paremmin annetussa teemassa (kolme oppilasta 91 %, neljä 84

%, viisi 74 %). Vastaavasti irrallisten, ei teemaa käsittelevien syklien osuus oli suurempi ryhmäkoon kasvaessa: Viiden oppilaan ryhmissä yli 20 % ilmauksista ei käsitellyt annettua teemaa, neljän oppilaan ryhmissä osuus 10 % ja kolmen oppilaan ryhmissä ainostaan alle 4 % ilmauksista poikkesivat aiheesta. (Leiwo ym. 1987, 121.)

Keskustelujen kognitiivinen taso kertoo, kuinka monipuolisesti ja syvällisesti oppilaat käsittelevät annettua teemaa. Keskustelut on jaettu episodeihin eli jaksoihin, joiden kognitiivisuutta on mitattu SOLO-taksonomian asteikolla. Esi- ja yksirakenteisten episodien osuus kolmen oppilaan ryhmissä oli alhaisin. Vastaavasti kolmen oppilaan ryhmissä oli enemmän monirakenteisia ja relationaalisia episodeja. Näin ollen pienempien ryhmien keskustelujen kognitiivinen taso on korkeampi. (Leiwo ym. 1987, 122.)

3.2 Ryhmän koostumus

3.2.1 Ryhmän jäsenten sukupuolen vaikutus ryhmän toimintaan

Leiwon ym. (1987) ryhmäkeskusteluja tarkastelevassa tutkimuksessa selvitettiin erilaisten ryhmien vuorovaikutuksen laadun välisiä eroja. Tutkimuksessa oli sukupuolen mukaan koostumukseltaan erilaisia ryhmiä: 11 tyttöryhmää, 7 poikaryhmää ja 3 sekaryhmää.

Ryhmän koostumuksella on vaikutusta keskustelun sujumiseen ja onnistumiseen, (vaikkakin hieman ristiriitaisesti.) Esittävien ilmausten määrä on suurin tyttöryhmissä, samoin tytöt pysyvät paremmin annetussa teemassa. Vastaavasti eniten epäasiallisuuksia ja teemasta poikkeamista tapahtuu sekaryhmissä. Kuitenkin keskustelujen kognitiivista tasoa mitattaessa sekaryhmät osoittivat monipuolisempaa ja korkeampaa ajattelun tasoa kuin tyttö- ja poikaryhmät. (Leiwo ym. 1987, 124 - 129.)

3.2.2 Ryhmän jäsenten taitotason vaikutus ryhmän toimintaan

Johnson ym. (1990, 46) suosittavat taitotasoltaan mahdollisimman heterogeenisiä ryhmien käyttöä sijoittamalla heikkoja, keskitasoisia ja hyviä oppilaita samaan ryhmään. Heterogeenisissä ryhmissä esiintyy enemmän yksityiskohtaisempaa ajattelua, jatkuvaa toisten auttamista ja asioiden selvittämistä, jotka lisäävät ymmärtämisen syvyyttä, päättelytaitoa ja pitkäkestoisen muistin tarkkuutta. Lahdes (1986, 316 -317) sen sijaan pitää homogeenisten ryhmien käyttöä perusteltuna, jos pyritään tavoite-eriyttämiseen. Hän viittaa Liimetsin ja Naumannin (1982) suositukseen käyttää homogeenisiä ryhmiä esimerkiksi matematiikan ja kielten opetuksessa toteamalla sen olevan järkevä nimenomaan kognitiivisten tavoitteiden kannalta. Lahdes pitää kuitenkin heterogeenistä ryhmää parempana oppilaan koko persoonallisuuden kehittymisen kannalta sekä silloin, kun halutaan, että kaikki oppilaat pääsisivät samoihin perustavoitteisiin.

Good ja Marshall (1984) viittaavat Goldbergin ym. (1966) tutkimukseen hetero- ja homogeenisen luokan vaikutuksesta oppimiseen ja oppilaiden itseluottamukseen. Hänen tutkimuksensa mukaan heterogeeniset luokat tukevat kaikkien, mutta erityisesti heikompien oppilaiden oppimista. Kuitenkin juuri näiden heikompien oppilaiden itseluottamus oli heterogeenisissä luokissa alempi kuin homogeenisissä ryhmissä. Goldberg uskoo, että syy tähän on siinä, että oppilaat eivät verranneet saavutuksiaan omiin aikaisempiin saavutuksiin, vaan luokan muiden oppilaiden saavutuksiin. Vaikka tutkimuksen luotettavuutta on myöhemmin epäilty siksi, että opettajien vaikutusta oppimiseen ja oppilaiden itseluottamukseen ei oltu huomioitu millään tavalla, antaa tutkimus suuren otoksensa puolesta arvokasta tietoa.

Eder ja Felmler (1984) saivat mielenkiintoisia tuloksia tutkiessaan ensimmäisen luokan oppilaita, jotka oli jaettu homogeenisiin ryhmiin lukemisen opetusta varten (reading groups). Ryhmät oli opettajien mukaan jaettu ryhmiin nimenomaan lukemisvalmiuksiansa perusteella. Heidän tutkimuksensa mukaan

oppilaiden lukemaanoppimisvalmiuksissa ei kuitenkaan ollut merkittäviä eroja, vaan erot muodostuivat lähinnä oppilaiden yleisistä kouluvalmiuksista ja sosiaalisista taidoista. Tutkiessaan opettajan ja oppilaiden käyttäytymistä eri ryhmissä he havaitsivat, että opettaja odotti ja vaati heikommiksi luokitelluilta oppilailta vähemmän kuin paremmiksi luokitelluilta oppilailta. Heillä oli myös vähemmän aikaa vastata ja korjata virheitään.

Johnson ym. (1990, 46) mielestä ryhmän koostumusta pohtiessa kannattaa huomioida se, että työskentelyn sujumisen kannalta ne oppilaat, joilla on vaikeuksia keskittyä annettuun tehtävään, tulee sijoittaa samaan ryhmään niiden oppilaiden kanssa, jotka ryhtyvät ongelmitta työhön. Tämä voi auttaa heikommin keskittyvien oppilaiden motivoitumista työhön, mutta toisaalta kun muut tekevät töitä innokkaasti he saattavat kuvitella, että muut tekevät työt heidänkin puolestaan. Webbin (1985, 165 - 167) ryhmien jäsenten keskinäistä auttamista ja avun saamista koskevassa tutkimuksessa heterogeenisten ryhmien oppilaat auttoivat toisiaan enemmän kuin homogeenisten ryhmien oppilaat. Tutkimuksessa oli mukana oppilaiden taitotason mukaan kahdenlaisia homogeenisiä ryhmiä. Taitotasoltaan hyvien oppilaiden ryhmissä oppilaat eivät juurikaan auttaneet toisiaan, koska he olettivat, että kaikki ymmärtävät käsiteltävät asiat. Vastaavasti taitotasoltaan heikompien oppilaiden ryhmissä oppilaat eivät auttaneet toisiaan puutteellisten taitojen vuoksi.

3.3 Ryhmänmuodostus

Sahlbergin ja Leppilammen (1994, 92 - 94) mukaan ryhmätyöskentelyssä yksi vaikeimmista tehtävistä on oppilaiden jakaminen toimiviksi ryhmiksi. Opettajan tehtävänä on päättää, miten ryhmät milloinkin muodostetaan. Hän voi määrätä ryhmän itse, antaa oppilaiden muodostaa ryhmät keskenään, tehdä ryhmät yhdessä oppilaiden kanssa tai antaa sattuman ratkaista eli arpoa ryhmät. Sahlbergin ja Leppilammen mielestä ei ole hyvä, että oppilaat saavat aina itse valita ryhmänsä. Heidän mielestään arpominen, opettajan määrääminen ja ryhmien

roolin käytöstä: Ei ole välttämätöntä osoittaa ryhmälle varsinaista johtajaa. Usein ryhmä kykenee valitsemaan johtajan keskuudestaan itse.

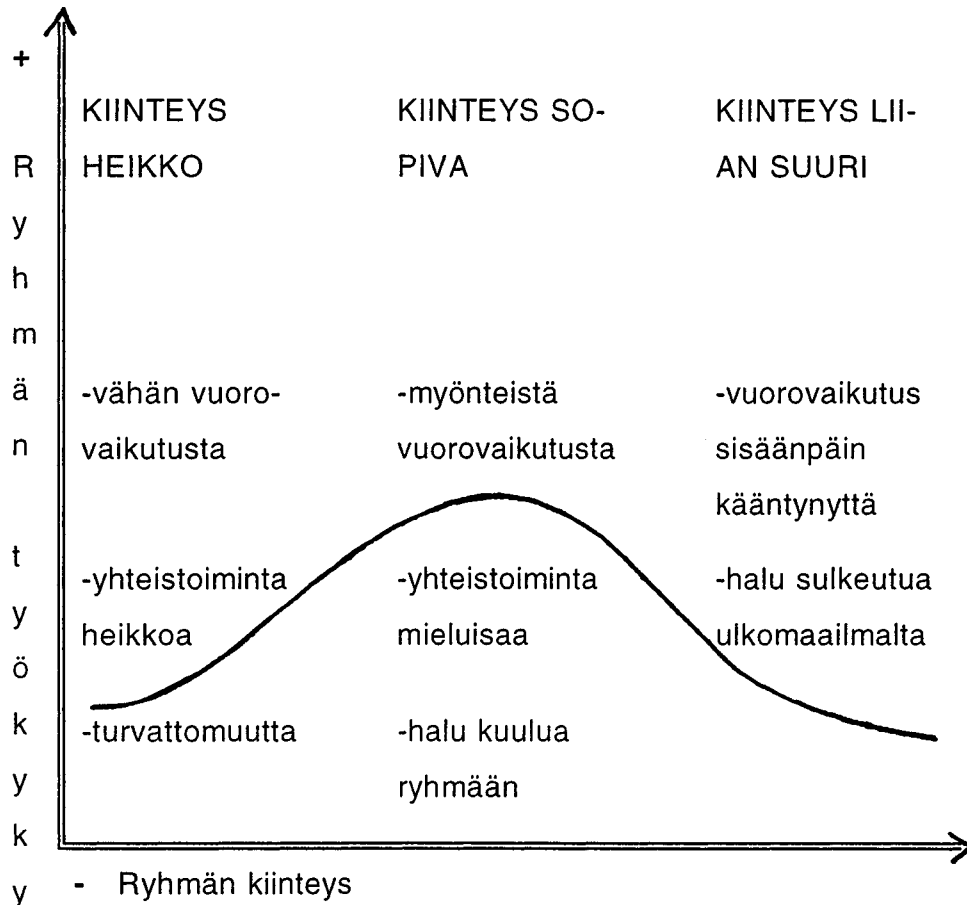
Cohen, Lotan ja Catanzarite (1990) ovat tutkineet kahden erilaisen oppimisympäristön vaikutusta oppilaiden osallistumiseen, oppimiseen ja keskinäiseen auttamiseen (Sahlberg & Leppilampi 1994, 55 - 60). Oppimisympäristöt olivat pistetyöskentely siten, että jokainen työskenteli yksin, vaikka samalla pisteellä oli muitakin oppilaita ja pistetyöskentely yhteistoiminnallisissa ryhmissä. Tutkittavat oppilaat luokiteltiin heidän taitotasonsa ja luokassa vallitsevien statustensa mukaan. Yksi tekijä opetuksen muuttamisessa yhteistoiminnalliseksi oli jatkuvasti kiertävien roolien käyttö. Oppilaiden erilaisista statuksista huolimatta roolien avulla pystyttiin varmistamaan, että jokaisella oppilaalla oli vastuu ryhmän toiminnan onnistumisesta sekä mahdollisuus oppia. Roolit lisäsivät myös vuorovaihtuksen määrää ja laatua ryhmän sisällä.

Opiskelun alussa pitää myös sopia toivotusta käyttäytymisestä. Sana yhteistyö ei välttämättä kerro oppilaille mitään ja siksi opettajan pitää ainakin nuorempien oppilaiden kanssa keskustella asiasta konkreettisella tasolla. Neuvot "pysy ryhmässäsi, äläkä vaella ympäri luokkaa", "puhu hiljaa ottaen muutkin ryhmät huomioon", "anna muille puheenvuoro ja kuuntele heitä" jne. ovat lähtökohtia ja työskentelytaitojen kehittyessä voidaan lisätä toivottavia käyttäytymismalleja. (Johnson ym. 1991, 2:15). Ennalta sovitut roolit helpottavat käyttäytymismallien oppimista. Roolien käyttö ei ole enää välttämätöntä, jos havaitaan työskentelyn sujuvan halutulla tavalla ja oppilaat ovat omaksuneet ryhmätyössä vaadittavat taidot.

3.4.2 Ryhmän kiinteys

Ryhmän toimintakyvylle on tärkeää ryhmän kiinteys, eli se, missä määrin sen jäsenet voivat odottaa ryhmän tyydyttävän heidän tarpeitaan. Ihmiset eivät halua sitoutua ryhmään, ja sen tavoitteisiin, ellei se ole heille jollain tasolla persoonallisesti merkitsevää (Vuorinen 1991, 99). Ryhmän kiinteyden ja

suoritusten suhde ei ole suoraviivainen ja siksi myös liian suuri kiinteys voi heikentää ryhmän toimintakykyä. Kuvio kaksi kuvaa ryhmän kiinteiden vaikutusta ryhmän työkykyyn ja koskee lähinnä sellaisen ryhmän toimintaa, jossa ryhmä työskentelee ulkopuolelta saamansa tehtävän toteuttamiseksi.



KUVIO 2. Ryhmän kiinteiden vaikutus ryhmän toimintaan (Vuorinen 1991, 100)

Tutkimusten mukaan ryhmän kiinteeseen vaikuttavat eniten seuraavat asiat: (1) Mitä vaikeampi ryhmään on päästä, sitä suurempi on jäsenten sitoutuminen ryhmään. (2) Ryhmät, joihin kohdistuu jokin ulkopuolinen uhka, esimerkiksi kilpaileva ryhmä, ovat kiinteämpiä kuin ne ryhmät, joilta uhka puuttuu. (3) Ryhmän yhteinen onnistumisen elämys kasvattaa ryhmän kiinteyttä. (4) Ryh-

män koon kasvaessa ryhmän kiinteys yleensä vähenee. (Baron & Byrne 1991, 443 - 444.)

3.4.3 Tehtävän vaikutus ryhmän toimintaan

Erilaiset tehtävät asettavat erilaisia vaatimuksia ja korostavat ryhmän ja yksittäisen jäsenen panosta eri tavalla. Steiner (1972, 1976) on jakanut tehtävät tehtävyytyypit seuraavasti: (1) Tehtävät, joissa jokaisen ryhmän jäsenen panos vaikuttaa tuotokseen. (2) Tehtävät, joissa ryhmän heikoin lenkki määrää tuloksen. Esimerkiksi vuorikiipeilyryhmä ei voi edetä nopeimman vauhdin mukaan, vaan hitain määrää muidenkin vauhdin. (3) Tehtävät, joissa samoin kuin edellisessä, yksi ryhmän henkilö vaikuttaa tuotokseen suuresti. Näissä tehtävissä ryhmän paras määrää sen, kuinka hyvä ryhmän tulos on. (4) Tehtävät, joissa ryhmän tuotos on kompromissi tai keskiarvo jäsenten tuotoksesta. Jos ryhmä arvioi esimerkiksi tiettyä välimatkaa, niin lähimmäksi oikeaa arvoa päästään laskemalla keskiarvo jokaisen jäsenen arviosta. (ks. Baron & Byrne 1991, 451 - 452.)

Tehokkuutta ajatellen ryhmä selviytyy yksilöä paremmin tehtävistä joissa jokaisen ryhmän jäsenen panos vaikuttaa tuotokseen (1) ja niissä, joissa ryhmän tuotos on kompromissi (4). Tehtävissä, joissa ryhmän heikoin lenkki määrää tuotoksen (2), ryhmän tuotos on usein yksilön tuotosta heikompi ja tehtävissä, joissa ryhmän paras määrää tuotoksen (3), ryhmän tuotos on keski-vertoyksilön tuotosta parempi.

3.4.4 Sosiaalinen maleksiminen, ryhmätyön ongelma

Baron ja Byrne (1991, 452 - 455) kutsuvat ryhmätyön suureksi ongelmaksi sosiaalista maleksimista (social loafing). Toisin sanoen joku tai jotkut ryhmän jäsenistä antavat muiden tehdä työt ja itse luistavat työnteosta. Yleisintä tällainen on tehtävissä, joissa jokaisen ryhmän jäsenen panos vaikuttaa lopputulokseen ja joiden tuotoksista on vaikea osoittaa yksilön työpanos. Baron ja

Byrne esittävät kolme keinoa, joilla sosiaalista maleksimista voitaisiin vähentää:

- 1) Tuotoksista pyritään tekemään sellaisia, että niistä on nähtävissä, minkä osuuden kukin ryhmän jäsen on tehnyt.
- 2) Kiinnittämällä huomiota ryhmän kiinteyteen ja jäsenten vastuuseen tuotoksesta, jolloin jokainen sitoutuu tehtävään.
- 3) Jäsenillä on mahdollisuus verrata omaa panosta tai koko ryhmän tuotosta muiden ryhmien tuotoksiin.

Kaiken kaikkiaan on tärkeää, että tuotoksia arvioidaan, jolloin oletettavasti mielenkiinto tehdä parhaansa kasvaa.

3.5 Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus

Vuorovaikutusta on määritelty sosiaaliseksi vaihdoksi, jossa osapuolet vaihtavat ajatuksia, mielipiteitä, kokemuksia arvoja jne. Tavallisin ihmisten välisen vuorovaikutuksen muoto lienee keskustelu, jonka aikana viestejä lähetetään paitsi puhumalla myös eleillä ja ilmeillä eli nonverbaalisti. Jos viestin lähettäjä ei saa yhteyttä siihen henkilöön, jolle hän on viestin tarkoittanut, vuorovaikutussuhdetta ei synny. Toisin sanoen vuorovaikutus ryhmässä edellyttää paitsi aktiivista viestien lähettämistä, myös aktiivista viestien vastaanottamista. (Charpentier 1979, 33 - 34).

Se, miten ja kenen kanssa ryhmän jäsenet vaihtavat viestejä kertoo paljon ryhmän sisäisistä suhteista. Ryhmässä voi olla esimerkiksi yksi henkilö, jonka kautta kaikki informaatio kulkee. Hän on johtaja, joka kommunikoi kaikkien ryhmän jäsenten kanssa, mutta muut ryhmän jäsenet kommunikoivat yksinomaan hänen kanssaan. Kallio (1979) kutsuu tällaista ryhmää johtajavaltaiseksi ryhmäksi, jossa ryhmän toiminta määräytyy suurimmaksi osaksi johtajan tahdon ja ajatusten mukaan. Yhteistoiminta perustuu työnjakoon ylempi-alempi ja tällöin vuorovaikutuksella ei ole merkitystä, vaan ainoastaan suorituksella. Ihannetilanne on se, että jokainen ryhmän jäsen kommunikoi jokaisen ryhmän jäsenen kanssa. Tällöin kaikilla ryhmän jäsenillä on suunnilleen samat mahdollisuudet vaikuttaa ryhmän päätöksiin. Tällaisissa ryhmissä viihtyvyys ja tehokkuus ovat

parempia kuin edellä kuvatussa. Ryhmän koon kasvaessa mahdollisuudet kommunikoida kaikkien kanssa pienenevät ja tarve johtajavaltaisten menetelmien käyttöön kasvaa. (Charpentier 1979, 35; Kallio 1979, 89 - 107).

Lahdes (1986, 316 - 317) sen sijaan pitää ryhmän toiminnalle etuna sitä, jos ryhmällä on tunnustettu johtaja. Oppilaiden tai opettajan valitsema "kelvollinen" johtaja takaa hänen mukaansa sen, ettei ryhmän toiminta jää tehottomaksi. Johtajalla on Lahdeksen mielestä myös ratkaiseva merkitys ryhmän hengelle ja sen työlle ja tuloksille. Hän ei kuitenkaan tarkemmin erittele johtajan tehtäviä tai sitä minkälainen johtaja on "kelvollinen".

Samalla kun ryhmän sisäinen kommunikointi kertoo ryhmän viestenvaihtotilanteen, se ilmaisee myös, millaisiin rooleihin ryhmän jäsenet ovat joutuneet tai päässeet. Charpentierin (1979) mukaan ryhmän jäsenten roolit perustuvat toisaalta kunkin omaan käyttäytymiseen ja toisaalta ryhmän suhtautumiseen kuhunkin jäseneen. Ryhmän jäsenten kommunikaation määrä ei kerro tietenkään kaikkea rooleista, mutta se on hyvä lähtökohta, josta esimerkiksi ryhmän ohjaaja voi lähteä liikkeelle tutkiessaan vuorovaikutusta ryhmässä. Jos joku ryhmän jäsen ei ilmaise kertaakaan kantaansa koko ryhmätyön aikana, kertoo se jo siitä, että ryhmän vuorovaikutussuhteet eivät ole kunnossa. Ohjaajan tärkeä tehtävä on siis havainnoida ryhmää sen toiminnan aikana.

Vaikka tiettyjä kaavoja ryhmissä olevista rooleista, eli ryhmän rakenteesta voidaan tehdä, ovat rakenteet osittain riippuvaisia siitä, millaisia jäseniä ryhmään sattuu kuulumaan. Ryhmän ohjaajan eli luokassa opettajan kyky havaita, millaisiin rooleihin kukin ryhmän jäsen tietoisesti tai tahtomattaan pyrkii, antaa tärkeää tietoa, jonka avulla ryhmän vuorovaikutussuhteita voidaan lähteä kehittämään. Charpentierin (1979, 39 - 43) mukaan ryhmän ominaisuuksin voidaan nimittäin vaikuttaa ainakin kolmella tavalla: (1) muuttamalla ryhmän ympäristöä, (2) muuttamalla ryhmää kokonaisuutena, esimerkiksi sen kokoa, koostumusta tai tavoitteita tai (3) muuttamalla ryhmän jäsenten asemaa ja rooleja ryhmän sisällä. Ryhmän jäsenten roolipyrkimysten tunnistaminen antaa avaimet edellä

mainittujen vaikutuskeinojen käyttämiselle. Jotta ryhmä pystyisi kehittämään vuorovaikutussuhteitaan ja toimintaansa, on edellytyksenä se, että ryhmän jäsenet eivät vaihdu liian usein.

Cohenin ym. (1990) tutkimuksen mukaan oppimisympäristön muuttaminen yhteistoiminnalliseksi vaikuttaa merkittävästi oppilaiden osallistumiseen ja vuorovaikutuksen määrään ja laatuun (Sahlberg & Leppilampi 1994, 55 - 60). Oppilaat puhuivat keskenään ja auttoivat toisiaan enemmän yhteistoiminnallisessa oppimisympäristössä, vaikka myös yksilöllisen oppimisympäristön tehtävien ohjeissa oppilaita kehoitettiin pyytämään apua toisiltaan sekä antamaan apua toisille. Tämän lisäksi oppilaiden oppimistulokset paranivat sekä statuksen vaikutus oppilaiden oppimiseen ja osallistumiseen väheni yhteistoiminnallisessa oppimisympäristössä tutkimuksessa käytettyjen monitaitotehtävien ansiosta: opettaja tähdensi, että jokaisen oppilaan täytyy osata tehdä yksi tehtävän osa ja toisaalta kenenkään ei tulisi yksin pystyä tekemään kaikkia asioita. Sahlberg ja Leppilampi (1994) pitävät Cohenin ym. tutkimuksessa käytettyjä oppimisjärjestelyjä mahdollisuutena saada hiljaiset ja syrjään vetäytyvät oppilaat toimintaan mukaan aktiivisemmin. Kuitenkaan näitä ihmisten vuorovaikutussuhteisiin liittyviä statuksia ei voida kokoaan poistaa sosiaalisesta yhteisöstä, mutta niiden kielteisiä vaikutuksia voidaan vähentää oppimis- ja yhteistyökulttuuria kehittämällä.

Labercanen (1993) yhteistoiminnallisen oppimisen kehittämistutkimuksessa selvitettiin, kuinka sekä opettaja että oppilaat saavat parhaimman mahdollisen hyödyn yhdessä toimimisesta. Yksi tutkimusohjelman tavoitteista oli tukea ja kehittää oppilaiden vuorovaikutustaitoja. Tutkimuksen kuluessa havaittiin, että oppilaat muuttuivat vähemmän kriittisiksi toisiaan kohtaan persoonatasolla, mutta kehittivät asioihin liittyvässä arvioinnissa eli he kykenivät esittämään rakentavasti asioista erilaisia mielipiteitä. Tämän lisäksi ryhmätyöskentely johti merkityksellisempään ja syvempään oppimiseen, koska oppilaat joutuivat perustelevaan, selittämään ja todistamaan ajatuksiaan ja ideoitaan toisille. Yksityiskohtaisesti yhteistoiminnallisten ryhmien kielellistä vuorovaikutusta tutkineiden

Deeringin ja Melothin (1990) mukaan tiedon kognitiivinen taso ei ole kovin korkea ryhmäkeskusteluissa. Heidän tutkimuksessaan ryhmät pääsääntöisesti keskittyivät annettuun tehtävään. Kuitenkin keskimääräinen puheenvuoron kesto oli melko lyhyt. Tämä rajoittaa oppilaiden mahdollisuutta selittää ja ilmaista monimutkaisia käsitteitä.

3.6 Ryhmän ja ryhmätöiden arviointi

Lahdeksen (1986) määritelmän mukaan arviointi tarkoittaa koulumaailmassa laajasti käsitettynä oppitulosten, prosessien, koulutuksen panoksien ja suunnittelun arviointia. Arvioinnin kohde vaihtelee yksityisestä oppilaasta ja opettajasta koko valtakunnan tai jopa useiden valtioiden kasvatukseen arviointiin. Tässä tutkimuksessa arviointia tarkastellaan kuitenkin vain oppilaan toiminnan ja sen tulosten näkökulmasta. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, MÄÄRÄYS 58/011/95 Liite 2.2, 3) mukaan:

Oppilasarviointin tehtävänä on tukea ja ohjata oppilasta myönteisellä tavalla sekä kannustaa häntä opinnoissaan. Oppilaan tulee saada palautetta omasta edistymisestään, sosiaalisesta kasvustaan, opiskelutaidoistaan ja oppimistuloksistaan koko peruskoulun ajan. Arvioinnin avulla annetaan oppilaalle palautetta myös oppimisprosessista.

Sahlbergin ja Leppilammen (1994) mukaan ryhmätyön arvioinnin pohjana tulisi olla työskentelyn alussa määritellyt tavoitteet. Tavoitteiden määrittely riippuu opetettavasta ryhmästä ja siitä mitä osa-alueita opettaja ja oppilaat haluavat painottaa. Tavoitteet voidaan jakaa karkeasti kahteen tyyppiin: tiedolliset tavoitteet ja sosiaaliset tavoitteet, joihin sisältyy yhteistyö ja vuorovaikutustaidot sekä asenteet. Esimerkiksi yhteistoiminnallista oppimista tutkineet ovat havainneet, että yhteistoiminnallinen oppiminen nopeuttaa ja tehostaa asiakokonaisuuksien oppimista ja tiedollisten tavoitteiden saavuttamista, mutta etenkin alkuvaiheessa kannattaa korostaa sosiaalisten taitojen oppimisen osuutta, sillä

ilman näitä taitoja ei oppimisen laadullinen parantuminen ole mahdollista. (Sahlberg & Leppilampi 1994; Johnson ym. 1991b.)

Jotta opiskelu olisi tuloksellista on oppijoidenkin tiedettävä tavoitteet. Opettajan tulee työskentelyn alkaessa keskustella oppilaiden kanssa tavoitteista ja auttaa oppilaita kytkemään uusi asia aiempiin kokemuksiin ja aiemmin opittuun. Käytännössä tavoitteita voi olla monella tasolla: yksilöllinen tavoite, ryhmän tavoite ja luokan tavoite. Opettajan tulee heti alussa myös varmistaa, että oppilaat ymmärtävät tarvittavat käsitteet. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 110.)

Johnson ym. (1991a) korostavat sitä, että oppilailla on oikeus tavoitteiden lisäksi tietää myös se, millä perusteilla tulokset arvioidaan. Lähtökohtana on se, että yksilöllisen menestyksen ei tarvitse tapahtua ryhmän toisen jäsenen kustannuksella eikä ryhmän menestyksen toisen ryhmän kustannuksella.

Arviointitapoja on monia perinteisestä summatiivisesta kokeesta salkkuarviointiin. Menetelmä ei ole niin ratkaiseva kuin se, että tavoitteenasettelussa korostetut periaatteet pätevät myös arviointivaiheessa. Jos tavoitteenasettelussa korostetaan sekä tiedollisia että sosiaalisia puolia, on ne molemmat huomioitava myös palautteessa. Oppilaat voivat tehdä itsearviointia, joka sekin kaipaa opettajan ohjausta ollakseen hyödyllistä. Sen lisäksi myös opettajan palaute on heille tarpeen. Ryhmätyön palautteessa tulee huomioida sekä yksittäisen oppilaan että ryhmän oppiminen ja työskentely. (Johnson ym. 1991a.)

Oppilaiden itsearviointi lisää Kohosen ja Leppilammen (1994) mukaan oppijan tietoisuutta omasta oppimisestaan ja antaa mahdollisuuksia sen tietoiseen kehittämiseen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, MÄÄRÄYS 58/011/95 Liite 2.2, 3) oppilaan itsearviointia pidetään tärkeänä siksi, että se lisää realistista suhtautumista omiin kykyihin ja auttaa siten tavoitteiden asettamisessa. Yksin suoritettua arviointia on tarpeen tukea ja laajentaa pienryhmässä ja koko luokan piirissä suoritettavalla arvioinnilla. Koska ryhmä asettaa

yhteisesti toiminnalleen tavoitteet ja toimii yhdessä, on silloin luonnollista arvioida tehtyä työtä yhdessä (Kohonen & Leppilampi 1994, 188 - 191).

Huhtanen (1994) tutki yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita peruskoulun historianopetuksessa kaksivuotisen kokeilun yhteydessä. Tutkimuksessa kiinnitettiin erityisesti huomiota oppimisen sekä sosiaalisten valmiuksien arviointiin, jossa tärkeällä sijalla oli oppilaiden itsearviointi. Kokeilun alkuvaiheessa oppilaiden itsearviointia vaivasi ylimalkaisuus, joka johtui oppilaiden tottumattomuudesta arvioida omaa työtään ja oppimistaan, mutta arviointitaidot kehittyivät kokeilun kuluessa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilaat tarvitsevat ohjausta itsearvioinnissa ja sitä tulisi harjoitella, jotta siitä tulisi luonnollinen osa työskentelyä.

3.7 Opettajan rooli

Seuraava lista opettajan tehtävistä ryhmätyön suunnittelusta arviointiin pohjautuu yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteisiin, mutta mielestämme se kuvaa kaikkien ryhmätyötä ohjaavien opettajien tehtäviä taustateoriasta riippumatta.

1. Määrittää tavoitteet

2. Suunnitella etukäteen

- ryhmien koot ja opiskelijoiden jakaminen ryhmiin
- opiskelijoiden roolit (yhteistoiminnallinen oppiminen)
- opiskelutilojen käyttö
- materiaalit

3. Opiskelun käynnistyessä

- selostaa, mitä on tarkoitus oppia
- järjestää yhteiseen tavoitteeseen pyrkiminen, yksilöllinen vastuu ja ryhmien sisäinen yhteistyö
- selostaa, miten tulokset arvioidaan

-selostaa, millaista käyttäytymistä ja millaisia toimintoja opiskelijoita odotetaan

4. Opiskelun aikana

-vastata opiskelijoiden kysymyksiin ja opastaa työskentelyssä
-tarkkailla opiskelijoita ja tehdä tarkistavia kysymyksiä
-päättää oppitunti

5. Arviointi

-opiskelijoiden oppimisen määrän ja laadun arviointi
-ryhmien toiminnan arviointi

(Kuitunen 1993, 5; Johnson ym. 1991a, 2:16)

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan opettajan roolia opiskelun aikana ja sitä, miten arviointi toteutetaan luokassa. Vaikka opettaja on näennäisesti työtön oppilaiden työskentelyvaiheessa, ei tarkoituksena ole että hän käyttää tämän ajan koepapereiden tarkistamiseen. Opettajan rooli on muuttunut tiedon jakajasta oppimisen suunnittelijaksi, ohjaajaksi ja tarkkailijaksi. Oppilaiden käyttäytymisen seuraaminen on tärkeää siksi, että vain siten opettaja näkee, kuinka yhteistyö sujuu ja mikä tuottaa ongelmia. Oppilaiden tarkkailuun on olemassa valmiita lomakkeita (Johnson ym. 1990, Johnson ym. 1991a), jotka voivat ainakin alussa auttaa opettajaa suuntaamaan huomiotaan olennaisiin ja konkreettisiin asioihin. Tarkkailun perusteella opettaja voi kehittää tulevia opetusjaksoja, mutta myös auttaa oppilaita kyseisessä työssä. Vaikka tavoitteena on, että oppilaat selvittävät itse ryhmän ongelmat, voi joskus olla tarpeen keskeyttää työskentely ja keskustella tavoitteista ja ryhmässä työskentelystä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 110.)

Tarkkailulomakkeiden avulla havainnoitaessa opettajan tulee kiinnittää huomiota kunkin ryhmän jäsenen käyttäytymiseen laskemalla erilaisten puheenvuorojen osuudet. Johnson ym. (1990, 55) suosittelevat keskittymään tarkkailussa seuraaviin asioihin: ideoiden ja kysymysten esittäminen, tunteiden ilmaiseminen, aktiivinen kuunteleminen, ideoiden hyväksyminen ja kannattaminen, kaikkien

ryhmän jäsenten kannustaminen osallistumaan, käsiteltävien asioiden yhteenveittäminen, toisten ymmärtämisen varmistaminen, tunnelman keventäminen laskemalla leikkiä ja ryhmän työskentelyn suunnan osoittaminen. Aloittelevan opettajan ei kannata heti yrittää havainnoida kaikkea käyttäytymistä, vaan keskittyä vain siihen kuka käyttää puheenvuoroja ja sen avulla muodostaa kuva ryhmän jäsenten osallistumisesta.

Käytettäessä oppilaita tarkkailijoina saadaan yksityiskohtaisempaa tietoa ryhmien toiminnasta. Tarkkailutehtävien laadinnassa täytyy huomioida oppilaiden ikä ja tottuneisuus yhteistoiminnalliseen työskentelyyn. Opettajan täytyy huolehtia siitä, että oppilaat saavat riittävät ohjeet havaintojen tarkkailuun ja niiden läpikäymiseen ryhmässä. Johnsonien (1990, 56) mielestä tarkkailija-oppilas hyötyy tilanteesta eniten: hänen kykynsä työskennellä ryhmässä kehittyy toisten toimintaa tarkkailemalla. He kertovat esimerkin, jossa eräässä ensimmäisessä luokassa oli oppilas, joka puhui jatkuvasti, jopa itsekseen, ja hallitsi keskustelua ryhmissä. Erään ryhmätyön aikana tämä oppilas toimi tarkkailijana, joka keräsi aineistoa siitä kuka puhui puuttumatta itse keskusteluun. Hän havaitsi, että ryhmässä oli oppilas joka käytti suurimman osan puheenvuoroista ja vastaavasti oppilas, joka puhui tuskin lainkaan. Seuraavana päivänä tarkkailijana ollut oppilas oli ryhmässä jäsenenä ja hän malttoi myös kuunnella toisia oppilaita, koska hän ei halunnut olla ainoa joka saa merkintöjä uuden tarkkailijan lomakkeeseen.

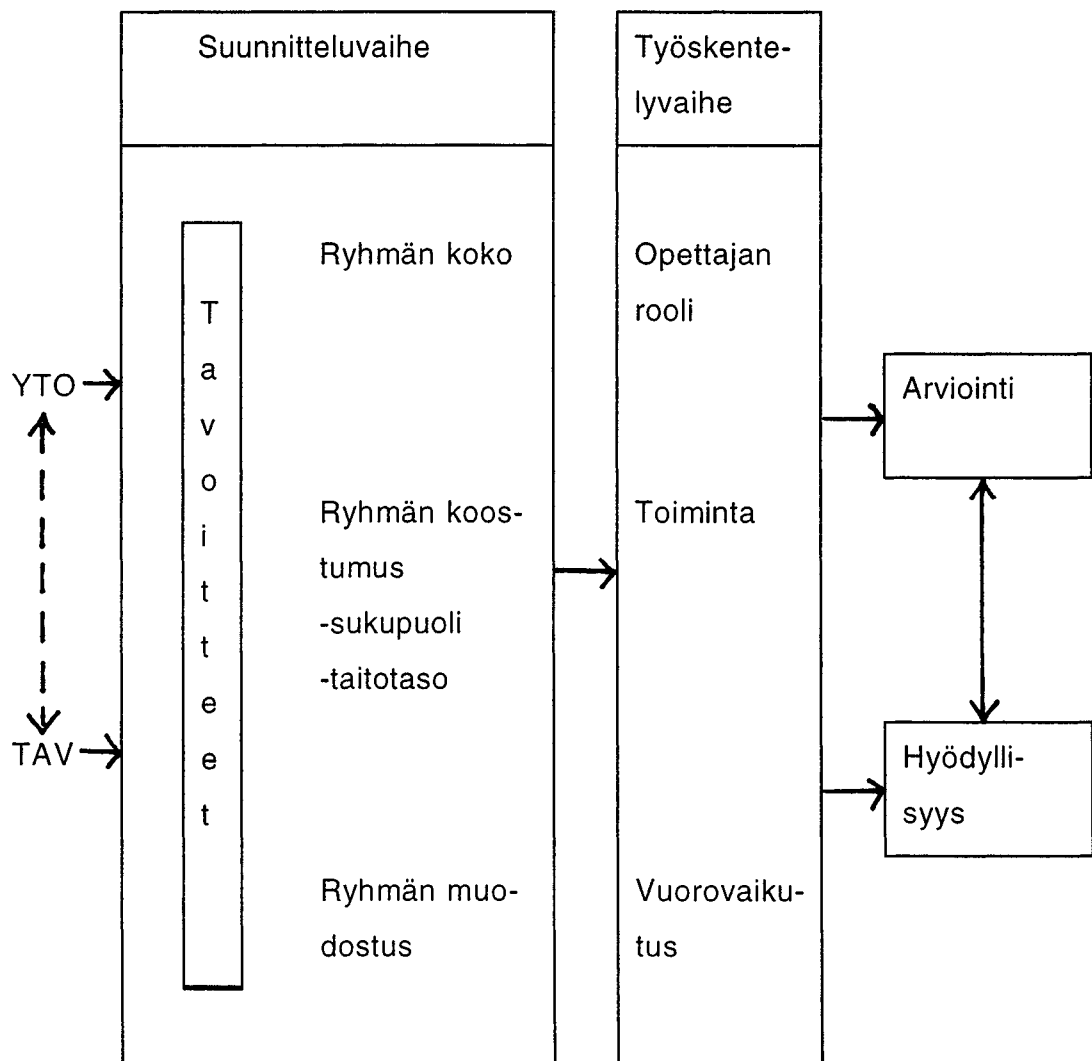
Oppilaiden käyttäminen tarkkailijoina ei kuitenkaan vapauta opettajaa havainnoitsijan roolista. Systemaattisen tarkkailun lisäksi joskus on hyvä käyttää yksinkertaista tarkistuslistaa työskentelyn sujumisesta: 1) Ymmärtävätkö oppilaat tehtävän? 2) Ovatko asetetut tavoitteet soveliaat? 3) Työskentelevätkö oppilaat tavoitteiden mukaisesti? 4) Harjaantuvatko oppilaiden taidot? (Johnson ym. 1990, 56 - 57.)

Oppilaiden tarkkailun lisäksi opettajan tehtävänä on tarvittaessa neuvoa oppilaita; ei antamalla oikeita vastauksia, vaan johdattelemalla niiden jäljille.

Koppisen ja Pollarin (1993, 16 - 17) mielestä opettaja voi tunnin aikana myös suunnitella uusia tehtäviä, tutustua eri lähteisiin ja kerätä samalla tavoin tietoa kuin oppilaat, ja sitten kertoa niistä oppilaille. Tämä korostaa sitä ajattelua, että opettajakin voi olla ryhmätyötilanteissa samanlainen oppija kuin oppilaatkin ja se vaikuttaa myönteisesti ja kannustavasti opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin.

4 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT

Stodolsky (1984, 119) on esittänyt kuvion asioista, jotka tulisi ottaa huomioon ryhmätyötä tutkittaessa. Kuvio kolme on tehty Stodolskyn kuviota mukailleen ja se kokoaa tässä tutkimuksessa käsiteltävät aihealueet.



KUVIO 3. Tutkimuksessa käsiteltävien asioiden suhteet toisiinsa

Tutkimusongelmat

Pääongelma 1: Miten ryhmätyö toteutetaan?

Alaongelmat: Minkä kokoisia ryhmiä käytetään?
Minkälainen koostumus ryhmissä on?
Miten ryhmät muodostetaan?
Millä tavalla ryhmiä ja ryhmätöitä arvioidaan?
Millainen on opettajan rooli ryhmätöitä tehtäessä?

Pääongelma 2: Mitä mieltä opettaja ja oppilaat ovat ryhmätyöstä?

Alaongelmat: Mitä mieltä opettaja ja oppilaat ovat seuraavista asioista:

- ryhmän koko
- ryhmän koostumus
- ryhmän muodostus
- ryhmän toiminta
- ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus
- ryhmän ja ryhmätyön arviointi
- opettajan rooli ohjaajana
- ryhmätyön hyödyllisyys

Pääongelma 3: Eroavatko yhteistoiminnallisten ja tavallisten luokkien ryhmätyön toteutustavat toisistaan?

Pääongelma 4: Eroavatko yhteistoiminnallisten ja tavallisten luokkien opettajan ja oppilaiden mielipiteet ryhmätyöstä?

Ryhmätyötä ja yhteistoiminnallista oppimista käsittelevä kirjallisuus tuo esille alaongelmiksi valitsemamme osioiden merkityksen ryhmätyön toteutuksessa (Johnson ym. 1990; 1991; Leiwo ym. 1987; Stodolsky 1984; Vuorinen, 1991).

Vaikka esimerkiksi ryhmän koko tai muodostustapa saattavat tuntua vähäpätöisiltä asioilta, olemme käytännössä huomanneet niillä olevan vaikutusta ryhmätyön onnistumiseen. Ne ovat niitä didaktisia ratkaisuja, joita opettaja joutuu huomioimaan ryhmätyön toteutusta suunnitellessaan ja joita hänen pitää pystyä perustelemaan.

Ryhmätyön ja yhteistoiminnallisen oppimisen tehokkuutta oppimistulosten kannalta on tutkittu paljon ja tulokset ovat olleet yhteistoiminnallista oppimista tukevia (Slavin 1990; Sharan & Shachar 1988; Johnson & Johnson 1992). Oppilaiden ja opettajien mielipiteistä on kuitenkin vähän tietoa. Elliott (1988) painottaa opettajan mielipiteiden ja arvostusten tiedostamisen tärkeyttä siksi, että opettajan näkökulma tiettyyn opetusmenetelmään vaikuttaa todennäköisesti sen toimivuuteen ja tehokkuuteen (McManus & Gettinger 1996, 21 - 21). McManus ja Gettinger (1996, 21) ovat sitä mieltä, että vastaavasti myös oppilaat sitoutuvat paremmin opetusmenetelmään, jonka kokevat hyödylliseksi ja tehokkaaksi.

Tässä tutkimuksessa *ryhmän koosta* huomioidaan käytetty ryhmäkoko ja koon merkitys tavoitteiden kannalta. *Koostumuksesta* huomioidaan ryhmän jäsenten sukupuoli ja taitotaso. *Ryhmänmuodostuksesta* tutkitaan sitä, kuka päättää ryhmien kokoonpanosta: opettaja, oppilaat, kaikki yhdessä, arvonta. *Ryhmän toiminnasta* tutkitaan ennalta sovittua työnjakoa, tehtävään keskittymistä, oppilaiden käyttäytymistä työskentelyn aikana. Käyttäytymisestä erotellaan sosiaalinen maleksiminen (peukalokyytiläiset), työskentelystä kieltäytyminen (totaalikieltäytyjät) ja ryhmätyön häiritseminen. *Vuorovaikutuksesta* tutkitaan oppilaiden keskinäistä auttamista ja kannustamista, onko kaikilla tasapuolinen mahdollisuus vaikuttaa ryhmässä (syrjäänjäävät ja johtajat) ja ryhmän yhteishenkeä. *Ryhmän ja ryhmätyön arvioinnista* selvitetään oppilaiden tavoitetietoisuutta, yksilö- ja ryhmäarvioinnin määrää sekä arvioinnin painotusalueita. *Opettajan roolista* tutkitaan hänen toimintaansa ryhmätöiden aikana; mihin opettaja käyttää aikaansa: kiertelee ja katselee, neuvoa, selvittelee erimielisyyksiä, valmistee muuta opetusta. *Ryhmätyön hyödyllisyys* jaetaan kolmeen osa-alueeseen

noudatellen McManuksen ja Gettingerin (1996) tutkimusta: tiedollinen, sosiaalinen ja asenteellinen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Taustatietoja tutkittavista luokista ja niiden opettajista

Tutkimusaineisto kerättiin neljästä peruskoulun ala-asteen luokasta, joista kahdessa toteutetaan yhteistoiminnallista oppimista. Saadaksemme tietoja yhteistoiminnallista oppimista käyttävistä opettajista, otimme yhteyttä Jyväskylän täydennyskoulutuskeskuksen yto -kouluttajaan. Toinen tavallisista luokista oli meille entuudestaan tuttu, toinen valittiin satunnaisesti. Taulukossa 2 sivuilla 18 - 19 on vertailtu yhteistoiminnallista ja perinteistä oppimista, mutta tässä tutkimuksessa ei oleteta, että tavallisissa luokissa ryhmätyötä toteutettaisiin taulukon kuvaaman kielteisesti sävyttyneen perinteisen ryhmätyön mukaisesti. Vastaavuus yhteistoiminnallisten ja tavallisten luokkien oppilasmäärissä ja luokka-asteissa pyrittiin saamaan lähelle toisiaan. Tutkimukseen osallistui yhteensä 87 oppilasta ja 4 opettajaa.

Tavalliset luokat

Tav1

Toinen yhdysluokan opettaja on valmistunut Oulusta 1994 ja on ollut töissä nykyisessä luokassa kaksi vuotta. Ryhmätöitä luokassa tehdään vähintään kerran viikossa ja ryhmät vaihtuvat aina uuden työn alkaessa. Opettajan mukaan ryhmätöitä tehdään kaikissa oppiaineissa. Tätä luokkaa kutsutaan Tav1 luokaksi.

Tav2

Viidennen luokan opettaja on valmistunut 1985 Jyväskylästä. Nykyistä luokkaa hän on opettanut kolme vuotta. Opettajasta oli vaikea määritellä sitä, kuinka usein luokassa tehdään ryhmitöitä, sillä oppilaat istuvat luokassa parittain ja parin kanssa tapahtuvaa yhteistyötä on lähes joka tunti. Haastattelutilanteessa opettajalle määriteltiin mitä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan ryhmätyöllä. Parin kanssa tehtäviä ryhmitöitä on luokassa viikottain ja samat työskentelevät yhdessä noin kuukauden. 4 - 5 oppilaan ryhmissä ryhmitöitä tehdään opettajan mukaan noin kerran kuukaudessa ja ryhmät vaihtuvat aina uuden työn alkaessa. Luokassa tehdään ryhmitöitä kaikissa muissa luokan opettajan opettamissa oppiaineissa paitsi käsitöissä. Tätä luokkaa kutsutaan Tav2 luokaksi.

Yhteistoiminnalliset luokat

YTO1

Yhdysluokan opettaja, joka käyttää yhteistoiminnallista oppimista on valmistunut Jyväskylästä 1990. Tämän hetkessä koulussa hän on ollut töissä kuusi vuotta yläluokan (3-6 lk) opettajana. Luokassa tehdään ryhmitöitä keskimäärin kerran viikossa ja samat ryhmät toimivat useamman tehtävän ajan. Opettaja ei osannut tarkasti määritellä, kuinka kauan samat ryhmät toimivat kerrallaan. Ryhmitöitä tehdään kaikissa muissa aineissa paitsi käsitöissä. Vaikka ryhmitöitä on kerran viikossa, pyritään opettajan mukaan luokassa siihen, että yhteistyö on päivittäistä:

..."mutta tarkoitus on, että siellä mahdollisimman paljon keskustellaan koko ajan ja että se muuttuu semmoseksi normaaliksi toiminnaksi, että kaverilta voi kysyä tai opettajalta tai keneltä tahansa..."

Jatkossa tätä luokkaa kutsutaan YTO1 luokaksi.

YTO2

Kuudennen luokan opettaja, joka käyttää luokassaan yhteistoiminnallista oppimista on valmistunut myös Jyväskylästä ja ollut kaksikymmentä vuotta luokanopettajana. Nykyistä luokkaa hän on opettanut ensimmäisestä luokasta

alkaen. Myös tässä luokassa ryhmätöitä tehdään noin kerran viikossa. Kaikissa luokan opettajan opettamissa aineissa käytetään ryhmätöitä. Luokassa on sekä koti- että tehtäväryhmiä. Kotiryhmät ovat pysyneet samoina ensimmäisestä luokasta alkaen, mutta tehtäväryhmät vaihtuvat aina uuden tehtävän myötä. Tätä luokkaa kutsutaan YTO2 luokaksi.

Yhteistoiminnallisten luokkien opettajat ovat molemmat saaneet ensimmäisen kerran koulutusta yhteistoiminnallisesta oppimisesta noin kuusi vuotta sitten 1991 Jyväskylän Täydennyskoulutuskeskuksessa. Molemmat ovat osallistuneet myös jatkokoulutuksiin, joita Täydennyskoulutuskeskus on järjestänyt. YTO1 opettaja oli tutkimuksen teon aikana opiskelemassa tullakseen itse YTO- kouluttajaksi.

TAULUKKO 3. Tutkimukseen osallistuneiden luokkien oppilasmäärät ja luokka-asteet

Luokkien kuvaus		
Luokka	Luokka-aste	Oppilasmäärä
Tav1	3. - 6.	12
Tav2	5.	31
YTO1	3. - 6.	13
YTO2	6.	31

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusaineisto kerättiin oppilailta kyselylomakkeella (Liite 1), jolla selvitettiin luokan ryhmätyön toteutustapoja ja oppilaiden mielipiteitä ryhmätyöstä. Opetta-

jien kyselylomakkeella (Liite 2) selvitettiin pääasiassa ryhmätyön toteutustapoja. Kyselylomakkeen lisäksi tehtiin haastattelu (Liite 3). Alunperin suunnittelimme myös oppilaiden haastattelua, mutta esitutkimuksen perusteella totesimme kyselyn olevan riittävä tarvittavan tiedon hankkimiseen.

Sekä opettajan että oppilaiden kyselylomakkeet sisälsivät väittämiä koskien tutkimuksen ongelmanasettelun alakohtia. Väittämien vastausvaihtoehdot olivat: 1 = aina, 2 = usein, 3 = silloin tällöin, 4 = harvoin ja 5 = ei koskaan. Kyselylomakkeet kehiteltiin lähes kokonaan tätä tutkimusta varten. Molempien kyselylomakkeiden viimeinen osio on sovellettu McManuksen ja Gettingerin (1996) tutkimuksen pohjalta, joka selvitti opettajien ja oppilaiden arvioita yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyllisyydestä.

Oppilaiden kyselyn väittämät pyrittiin saamaan niin selkeiksi ja ymmärrettäviksi, että kaikki oppilaat kolmannesta luokasta kuudenteen pystyvät niihin vastaamaan. Tätä varten lomakkeita testattiin kahdeksalla Normaalikoulun oppilaalla. Mukaan otettiin tyttö ja poika kultakin luokka-asteelta. Oppilaille annettiin suulliset vastausohjeet ja heitä pyydettiin kysymään heti, jos he eivät ymmärrä jotakin väittämää. Lomakkeen täyttämisen jälkeen oppilailta kysyttiin lomakkeen ymmärrettävyyttä, selkeyttä ja pituutta sekä tarkistettiin, ymmärsivätkö he kyselyssä esiintyvät käsitteet tarkoitetulla tavalla. Esitutkimuksen perusteella selvensimme joitakin käsitteitä, mutta suuria muutoksia kyselyn sisältöön ei tullut.

Opettajan kyselylomaketta testattiin kuudella luokanopettajaksi opiskelevalla. Esitutkimuksessa kiinnitettiin erityisesti huomiota siihen, mittaavatko väittämät tutkimusongelmia. Esitutkimuksen perusteella tarkennettiin joitakin käsitteitä ja väittämien jakoa eri osa-alueiden alle.

Haastattelun tavoitteena on selvittää, mitä jollakin henkilöllä on mielessään. Pattonin (1990, 278) mukaan haastattelulla saadaan selville asioita, joita ei voida havainnoida suoraan, eli se on ainoa tapa saada merkityksellistä tietoa

toisen ihmisen tunteista, ajatuksista ja aikomuksista. Haastattelu on myös tärkeä menetelmä saada tietoa menneistä tapahtumista. Opettajien haastattelun tarkoituksena oli täydentää ja tarkentaa kyselylomakkeen avulla saatua tietoa sekä saada opettajien perusteluja ja mielipiteitä ryhmätyöstä. Haastattelussa keskityttiin vain niihin asioihin, joista kyselylomakkeiden perusteella ei saada riittävästi tietoa.

Tutkimuksessa käytettiin teemahaastattelua eli puolistrukturoitua haastattelua. Siinä aiheet ovat ennalta suunniteltuja, mutta se eroaa lomakehaastattelusta siten, ettei kysymyksillä ole tarkkaa järjestystä, muotoa, eikä vastausvaihtoehtoja. Tutkijan on ensin mietittävä aihealueet, joiden pohjalta hän laatii haastattelurungon. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35 - 36). Teemahaastattelun etuna on Pattonin (1990, 283; 288) mukaan se, että haastattelu on systemaattinen eikä rön-syile, mutta haastateltavat saavat tuoda ajatuksensa ja kokemuksensa julki omin sanoin. Toisaalta vapaamuotoinen kysymystenasettelu voi aiheuttaa sen, että eri henkilöiden haastattelut eivät ole täysin verrattavissa toisiinsa.

5.3 Tutkimuksen kulku

Tutkimukseen osallistuneisiin opettajiin otettiin yhteyttä puhelimitse ja heille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja käytännön toteutuksesta. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 1997 viikoilla 8 ja 10. Oppilaiden vanhempien suostumus tutkimukseen tiedusteltiin koteihin lähetetyillä kirjeillä (Liite 4). Kirjeet toimitettiin koteihin opettajien välityksellä muutama viikko ennen tutkimusta. Kunkin luokan aineiston keruuseen käytettiin kahdesta kolmeen tuntia.

Kysely oli kontrolloitu kysely, jossa oli piirteitä sekä informoidusta että henkilökohtaisesti tarkistetusta kyselystä (Uusitalo 1991, 91). Kyselylomakkeet jaettiin tutkittaville henkilökohtaisesti ja sekä oppilaat että opettajat vastasivat niihin tutkijoiden läsnäollessa. Tällä pyrittiin varmistamaan se, että tutkittavilla oli mahdollisuus kysyä ongelmakohtista kyselyn aikana. Kyselyn jälkeen opettajan kyselylomake luettiin läpi ja vastaukset koottiin osioittain erilliselle lomakkeelle

(Liite 5) haastattelua varten. Tutkijoista toinen haastatteli opettajaa oppitunnin aikana toisen pitäessä tuntia oppilaille. Tällä pyrittiin häiritsemään normaalia koulutyöskentelyä mahdollisimman vähän.

5.4 Aineiston analysointi

5.4.1 Oppilaiden kyselylomakkeet

Oppilaiden kyselylomakkeiden analysoinnissa käytettiin SPSS-tilasto-ohjelmaa. Jokaisesta kyselylomakkeen väittämästä tehtiin oma muuttujansa. Tämän lisäksi muodostettiin summamuuttujia yhdistämällä useita muuttujia tutkimuksen ongelmanasettelun alakohtien mukaan. Summamuuttujien muodostamista varten kielteisten väittämien muuttujien arvot käännettiin, jotta kaikki kohdat saataisiin samansuuntaisiksi (1->5, 2->4, 3->3, 4->2, 5->1). Summamuuttujien arvot saatiin siten, että kuhunkin summamuuttujaan kuuluvista väittämistä laskettiin vastausten keskiarvot. Oppilaiden kyselylomakkeista päädyttiin tutki-
maan vain mielipiteitä mittaavia kysymyksiä ja eri luokkien ryhmätöiden toteu-
tustavat tutkittiin opettajilta saadusta aineistosta.

Viidellä satunnaisesti valitulla kysymyksellä oli tarkistuskysymys, joka mittasi samaa asiaa. Tällä tavalla haluttiin saada tietoa siitä, kuinka johdonmukaisesti ja luotettavasti oppilaat olivat kyselyyn vastanneet. Varsinaisen kysymyksen ja tarkistavan kysymyksen korrelaatiokerroin ja sen tilastollinen merkitsevyys laskettiin. Kysymykset ja niitä tarkistavat kysymykset (suluissa) ovat seuraavat: 9 (14), 27 (33), 52 (60), 53 (61), 12 (17). Taulukossa neljä esitetään, millä kyselylomakkeen väittämällä tutkittiin mitäkin alaongelmaa sekä väittämät, joista on muodostettu summamuuttujat (S1 - S8).

TAULUKKO 4. Alaongelmat ja niitä vastaavien kysymysten numerot oppilaiden kyselylomakkeessa

Koko	2,3,4
Koostumus	
- sukupuolen mukaan	24
Muodostus	
- opettaja muodostaa	25
- oppilaat muodostavat	66
- opettaja ja oppilaat yhdessä	67
- arvonta	69
Toiminta	
- oman osuuden tekeminen	9,14 ->S1
- tehtävään keskittyminen	20
- työskentelyyn suostuminen tilanteesta riippumatta	36
- työrauha	26
- toiminnan positiivisuus	9,14,20,26,36, 37,54 ->S2
Vuorovaikutus	
- auttaminen ja kannustaminen	43,46,49,58 ->S3
- tasapuolisuus jäsenten välillä	10,15,21,38,52,56,60,62 ->S4
- ryhmän yhteishenki	18,53,55,57,61 ->S5

(jatkuu)

TAULUKKO 4. (jatkuu)

Arviointi	
- itsearviointi	47
- halu saada palautetta	23
Opettajan rooli	
- neuvominen	39
- erimielisyyksien selvittely	28
Hyödyllisyys	
- oppimisen kannalta	72,73,74 ->S6
- sosiaalisten tavoitteiden kannalta	75,76,77,78,79, 80,81 ->S7
- asenteiden kannalta	82,83 ->S8

Aluksi kunkin havaintoyksikön muuttujien arvot tallennettiin suoraan SPSS -ohjelman tallennusmoduliin. Tallennusvirheiden välttämiseksi ohjelmaan asetettiin ennalta sallitut muuttujien arvot. Tämän lisäksi toisen tutkijan tallentaessa arvoja toinen tutkijoista tarkkaili ja korjasi niitä tarvittaessa.

Alkuperäisen suunnitelman mukaan yhdistimme yhteistoiminnalliset ja tavalliset luokat keskenään ja vertailimme muuttujien jakaumia ristiintaulukoimalla. Koska kyseessä oli suhteellisen pieni otos (neljä luokkaa) haluttiin tarkistaa, kuinka paljon tavallisten ja yhteistoiminnallisten luokkien välillä on eroja. Jatkossa osoittautui, että tutkimuksen luotettavuuden kannalta ei ollut järkevää yhdistää luokkia toisiinsa.

Oppilaiden vastaukset käsiteltiin luokittain siten, että kunkin luokan oppilaiden vastauksista laskettiin keskiarvo ja keskihajonta. Alkulan (1994, 184) mukaan keskiarvoa voidaan käyttää vain silloin, kun muuttuja on vähintään välimatka-asteikollinen. Sen sijaan Valkonen (1981, 16 - 19) ja Eskola (1981, 106) ovat sitä mieltä että järjestysasteikkoja voidaan tietyissä tilanteissa käsitellä välimatka-asteikkomenetelmien avulla.

Vastauksien keskiarvot ja keskihajonnat taulukoitiin ongelmien mukaisesti ja keskiarvojen vertailun luotettavuutta testattiin varianssianalyysin avulla. Valkosen (1981, 34) mukaan varianssianalyysi testaa sitä, ovatko joidenkin luokkakakeskiarvojen erot niin suuret, että voitaisiin katsoa myös perusjoukossa olevan eroja luokkakakeskiarvojen välillä. Riippuvuuden voimakkuutta ei ole tarkoitus osoittaa varianssianalyysin avulla. Keskiarvoja vertailtiin keskenään luokittain, mutta samalla kiinnitettiin huomiota tavallisten ja yhteistoiminnallisten luokkien vertailuun keskenään.

5.4.2 Opettajien kyselylomakkeet ja haastattelut

Koska tutkittavia opettajia oli vain neljä, emme käyttäneet opettajien kyselylomakkeiden analysoinnissa tilastollisia menetelmiä. Opettajien kyselylomakkeet käytiin läpi eritellen taulukkoon jokaisen opettajan vastaukset. Vastaukset luokiteltiin tutkimuksen alaongelmien mukaisesti. Seuraavassa esitetään millä kyselylomakkeen väittämällä selvitettiin mitäkin alaongelmaa. Väittämät on ilmoitettu numeroin. Suluissa oleva numero ilmoittaa väittämän, jolla on tarkistettu vastauksen luotettavuutta.

TAULUKKO 5. Alaongelmat ja niitä vastaavien kysymysten numerot opettajien lomakkeessa

	Toteutus	Mielipide
Koko	1	3,4
Koostumus		
-sukupuolen mukaan	5	
-taitotason mukaan	30	7,8,9,10
Muodostus		
-opettaja muodostaa	20	
-oppilaat muodostavat	25,(6)	
-opettaja ja oppilaat yhdessä	31,(6)	
-arvonta	15	
Toiminta		
-peukalokyytiläiset		16,(21)
-ennalta sovittu työnjako	33, (37)	
-tehtävään keskittyminen		26
-totaalikieltäytyjät		44
-työtä häiritsevät oppilaat		32
Vuorovaikutus		
-auttaminen		17
-syrjäänjääminen		11,(22)
-yhteishenki		48

(jatkuu)

TAULUKKO 5. (jatkuu)

-toisten kuunteleminen		47
-johtajuus		27
<hr/>		
Arviointi		
-itsearviointi	24	
-koko ryhmän arviointi	38	
-yksilön arviointi	39	
-tavoitetietoisuus	13	19
<hr/>		
Opettajan rooli		
-kiertely ja katselu	23	
-neuvominen	28	
-erimielisyyksien selvittely	18,(34)	
-muun opetuksen valmistelu	41	
<hr/>		
Ryhmätyön hyödyllisyys		
-oppimisen kannalta		50,51,52
-sosiaalisten tavoitteiden kannalta		53,54,55,56
-asenteiden kannalta		57,58,59
-oppilaiden itseluottamuksen kannalta		60
-oppilaiden omatoimisuuden kannalta		61
<hr/>		

Haastatteluaineiston käsittelyssä hyödynnettiin Hirsjärven ja Hurmeen (1982) sekä Pattonin (1990) kuvaamia strategioita teemahaastattelun analysoinnista. Sekä Hirsjärvi ja Hurme (1982, 108 - 109) että Patton (1990) neuvovat aloittamaan aineiston käsittelyn mahdollisimman pian aineiston keruun jälkeen. Oletettavasti yleisin tapa aineiston alkukäsittelyssä on tekstin purkaminen nauhoilta sanasta sanaan. Puhtaaksikirjoituksessa tutkimuksen tarkoitus määrää sen, tarvitseeko äänenpainoja, taukoja ja änkytyksiä merkitä. Opettajien haastattelut kirjoitettiin puhtaaksi sanatarkasti, mutta esimerkiksi taukoja ja äänensävyjä ei merkitty tekstiin. Puhtaaksikirjoitetun aineiston läpilukeminen paljastaa sen, onko aineistossa puuttuvia tietoja ja ovatko haastateltavat vastanneet kysytyihin asioihin. Haastatteluista valittiin tuloksiin ne tiedot, jotka selittivät opettajien kyselylomakkeeseen antamia vastauksia ja antoivat lisätietoa heidän mielipiteistään. Tuloksiin eriteltiin ensin jokaiselta opettajalta saatu tieto yksitellen, jonka jälkeen on tehtiin vertailuja eri opettajien välillä. Vertailuisissa keskityttiin lähinnä yhteistoiminnallista ja tavallista ryhmätyötapaa käyttävien opettajien vertaamiseen.

5.5 Tutkimusmenetelmien luotettavuus

Reliaabelius ja validius muodostavat tutkimuksen kokonaisluotettavuuden. Validiudella tarkoitetaan mittarin kykyä mitata sitä, mitä se on tarkoitettu mittaamaan. Jos validius on huono, mittausvirhe toistuu systemaattisesti kaikissa havainnoissa. Reliaabelius kuvaa mittaustulosten sattumanvaraisuusastetta eli tutkimuksen johdonmukaisuutta ja sisäistä yhtenäisyyttä. Huono reliaabelius alentaa tutkimuksen validiutta, mutta reliaabelius on riippumaton validiudesta. Esimerkiksi vaaka, joka näyttää joka punnituksessa tasan kilon liian alhaista painoa, on erittäin reliaabeli, mutta silti epävalidi. (Alkula ym. 1994, 88 - 94; Syrjälä & Numminen 1988, 136 - 143.)

5.5.1 Kyselylomakkeet

Oppilaiden ja opettajien kyselylomakkeiden validiutta pyrittiin parantamaan esitutkimuksella, jonka aikana kiinnitettiin erityisesti huomiota käsitteiden operationalisointiin. Oppilaita pyydettiin selittämään, miten he ymmärtävät tietyt käsitteet, ja lisäksi tarkasteltiin vastausten johdonmukaisuutta. Opettajien kyselylomakkeen käsitteistä keskusteltiin lomakkeen täyttäneiden opiskelijoiden kanssa, jotka pohtivat myös sitä, vastaako kysymys haluttuun ongelmaan. Kyselylomakkeiden validiutta alentaa se, että niitä ei esitutkimusta lukuunottamatta ollut aikaisemmin käytetty. Ainoastaan viimeinen ryhmätyön hyödyllisyyttä mittaava osio oli muiden tutkijoiden testaama.

Oppilaiden kyselylomakkeiden reliabiliutta alentaa se, että tutkimuksessa oli mukana olleiden oppilaiden ikäero oli suurimmillaan neljä vuotta. Pyrkimyksenä oli tehdä kysymykset siten, että nuorimmatkin ymmärtävät ne, mutta kolmasluokkalaisten lukemisenymmärtäminen on vielä vaihtelevaa, joten satunnaisvirheet ovat mahdollisia. Asenteiden ja mielialojen mittaamisessa vastaajan mielialan vaihtelut saattavat aiheuttaa satunnaisvirheitä. Reliabiliutta pyrittiin tarkistamaan viiden tarkistuskysymyksen avulla.

TAULUKKO 6. Oppilaiden kyselylomakkeiden tarkistuskysymysten korrelaatiot

Kysymysparit	Korrelaatiokerroin	p
9, (14)	.45	.000***
27, (33)	.21	.052
52, (60)	.33	.002*
53, (61)	.61	.000***
12, (17)	.43	.000***

Tarkistuskysymykset korreloivat varsinaisten asiaa mittaavien kysymyksien kanssa siten, että kolmen kysymysparin korrelaatio oli erittäin merkitsevä, yksi melkein merkitsevä ja yksi suuntaa antava. Kysymysparin, jonka korreloivuus oli vain suuntaa antava, tarkistuskysymys (33.) sisälsi käsitteen tehtävärooli, jonka jo ennen tutkimusta epäilimme olevan tavallisten luokkien oppilaille vieraan. Opettajien kyselylomakkeen tarkistavilla kysymyksillä selvitettiin vastausten johdonmukaisuutta, mutta niitä ei käsitelty tilastollisesti. Opettajat olivat tarkistuskysymysten perusteella vastanneet kyselyyn johdonmukaisesti.

Tutkimustulosten analysointia varten muodostettujen summamuuttujien (S1 - S8) reliaaabeliutta mitattiin Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Alkulan (1994, 99) mukaan ei ole olemassa yksiselitteistä sääntöä siitä, millainen reliaaabelius on hyvä tai millainen on kelvoton. Hänen mukaansa olisi suositeltavaa, jos kerroin olisi korkeampi kuin 0,7, mutta käytännössä joudutaan usein tyytymään alhaisempiin lukuihin. Alfa on riippuvainen summamuuttujaan otettujen osioiden lukumäärästä sekä niiden keskimääräisestä korrelaatiosta siten, että jos toinen pysyy vakiona ja toinen kasvaa, myös alfan arvo kasvaa. Kuitenkaan osioiden lukumäärän lisääminen ei tuota kelvollista summamuuttujaa, jos keskimääräinen korrelaatio on kovin alhainen. Neljästä kuuteen osioita tuottaa kohtalaisen tuloksen, mikäli korrelaatiot eivät ole kovin alhaisia.

TAULUKKO 7. Oppilaiden kyselylomakkeiden summamuuttujien alfa -kertoimet

Summamuuttujat	Alfa -kerroin
S1 (9,14)	.62
S2 (9,14,20,26,36,37,54)	.63

(jatkuu)

TAULUKKO 7. (jatkuu)

S3 (43,46,49,58)	.69
S4 (10,15,21,38,52,56,60,62)	.64
S5 (18,53,55,57,61)	.60
S6 (72,73,74)	.50
S7 (75,76,77,78,79,80,81)	.74
S8 (82,83)	.44

Summamuuttujien alfa -kertoimet olivat välillä .44 - .74. Ryhmätyön hyödyllisyyksmittarin asenteita kuvaavien osioiden summamuuttujan kerroin oli kaikkein alhaisin. Tähän on syynä osaltaan se, että summamuuttujassa oli vain kaksi osiota. Keskimäärin kertoimet sijoittuvat välille .60 - .70 ja niitä voidaan pitää jokseenkin luotettavina.

Tutkimuksessa käytetty mittari oli tyypiltään järjestysasteikollinen ja tutkijoilla on ristiriitaisia käsityksiä siitä, onko esimerkiksi keskiarvon laskeminen sallittua tällä asteikolla. Valkosen (1978, 16 - 19) ja Eskolan (1981, 104) mukaan järjestysasteikkojen tilastollinen käsittely välimatka-asteikkoina ei aiheuta olennaisia virheitä tuloksissa. Sen sijaan Karjalainen ja Ruuskanen (1994, 44) ovat sitä mieltä, että keskiarvoa ja keskihajontaa voi käyttää vain vähintään välimatka-asteikollisten muuttujien kanssa. Valkosen (1978, 18) mukaan välimatka-asteikomenetelmien käyttöä myös järjestysasteikollisilla muuttujilla voidaan perustella sillä, että analyysi on näin yksinkertaisempaa, selkeämpää ja informatiivisempaa. Keskiarvoon vaikuttaa jokainen havaintoarvo, mutta sen sijaan esimerkiksi mediaania laskettaessa äärimmäiset arvot jäävät suorittamatta.

Oppilaiden kyselylomakkeiden analysoinnissa ongelmana oli tutkittavien vähäinen määrä, mikä alentaa tulosten luotettavuutta. Toisaalta tutkimuksen tar-

koituksena on yleensäkin saada kuvailevaa tietoa opettajien ja oppilaiden mielipiteistä ja tavallisten ja yhteistoiminnallisten luokkien vertailun tarkoitus oli alun perin olla suuntaa antava. Varianssianalyysin avulla on pyritty tutkimaan tulosten yleistettävyyttä ja merkitsevyydet on ilmoitettu taulukoissa keskiarvon ja keskihajonnan lisäksi.

5.5.2 Haastattelu

Haastattelu tiedonhankintamenetelmänä on hyvä siksi, että siinä pystytään selventämään ja tarkentamaan esitettyjä kysymyksiä sekä tutkittavan vastauksia. Haastattelussa pystytään myös tarkkailemaan tilannetta sekä non-verbaalia vuorovaikutusta. Haastatteluun sisältyy kuitenkin monia virhelähteitä, jotka voivat aiheutua haastattelijasta, haastateltavasta ja itse tilanteesta kokonaisuutena.

Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 129 - 130) mukaan usean haastattelijan käyttöön sisältyy riski tutkimuksen luotettavuuden kannalta, koska on hyvin epätodennäköistä, että kaikki haastattelijat omaksuvat teema-alueiden alustavat kysymykset samalla tavalla. Myös haastattelijan tottuneisuudella ja kokemuksella on vaikutusta haastattelun onnistumiseen ja luotettavuuteen (Patton 1990, 288). Tässä tutkimuksessa molemmat tutkijat haastattelivat opettajia, mutta luotettavuuden parantamiseksi haastattelurunko laadittiin yhdessä ja pohdittiin kunkin teema-alueen tarkoitusta. Analysointivaiheessa kaksi tutkijaa parantaa luotettavuutta, sillä kaksi eri näkemystä asiasta voivat täydentää toisiaan muodostettaessa kuvaa tutkitusta ilmiöstä. Jos tulkinnat ovat yhdensuuntaisia, on niiden osoittama suunta uskottavampi kuin jos kyseessä olisi vain yhden henkilön näkemys. (Syrjälä & Numminen 1988, 141 - 142.) Tässä tutkimuksessa tutkijoiden yhdensuuntaiset tulkinnat haastattelujen analysoinnissa parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

Validiutta voi alentaa se, että haastateltava tietoisesti tai tiedostamattaan muuntelee totuutta esimerkiksi siksi, että hänellä on taipumus antaa sosiaa-

lisesti suotavia vastauksia. Lisäksi haastateltavan saama tieto tutkimuksen tarkoituksesta voi vääristää vastauksia. (Syrjälä & Numminen 1988, 138 - 139.) Tässä tutkimuksessa haastateltavien eli opettajien koulutuksessa tai muutoin hankkimat tiedot ryhmätyön toteuttamisen "ihanneperiaatteista" ovat voineet vaikuttaa heidän vastauksiinsa.

Haastatteluaineiston analysointivaiheessa voi tulla esiin asioita, jotka vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tulee perehtyä tarkkaan aikaisempiin tutkimuksiin sekä käsitteistöön. Tämän avulla varmistetaan, että haastattelua varten tehtävät teema-alueiden alustavat kysymykset vastaavat todellisuutta eli tutkija ja tutkittavat puhuvat samaa kieltä. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 129; Syrjälä & Numminen 1988, 139 - 140.) Tässä tutkimuksessa tutkittavat ovat voineet käsittää ryhmätyön eri tavoin. Osa on voinut ajatella, että ryhmätyö on sitä, että työskennellään ryhmässä, fyysisesti lähellä toisia, vaikka jokainen tekee yksilöllistä työtä. Tämä siitä huolimatta, että opettajille kerrottiin suullisesti, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan ryhmätyöllä.

6 TULOKSET

6.1 Ryhmätyön toteutustavat ja opettajien mielipiteet luokittain sekä yhteistoiminnallisten ja tavallisten luokkien vertailu

6.1.1 Ryhmien koko

Kaikissa luokissa käytetään 2 - 3 ja 4 - 5 oppilaan ryhmiä. Haastattelussa tosin YTO 2 luokan opettaja sanoi, että muutamassa isommassa ryhmätyössä on ollut kuuden hengen ryhmiä, mutta ne ovat olleet poikkeustapauksia.

Tiedollisten tavoitteiden kannalta Tav 1 ja Tav 2 luokan opettajat pitävät parempina 2 - 3 oppilaan ryhmiä ja sosiaalisten tavoitteiden kannalta 4 - 5 oppilaan ryhmiä.

YTO 1 ja YTO 2 luokan opettajat yhdistivät kahdesta kyselylomakkeesta ennalta annetusta ryhmäkoosta (2 - 3 ja 4 - 5) luokalleen sopivamman 3 - 4 oppilaan ryhmän. He pitävät näitä 3 - 4 oppilaan ryhmiä parempina sekä tiedollisten että sosiaalisten tavoitteiden kannalta.

Tavallisissa ja yhteistoiminnallisissa luokissa käytettävät ryhmäkoot eivät eroa toisistaan. Yhteistoiminnallisten luokkien opettajat eivät erotelleet tavallisten luokkien opettajien tavoin tiedollisten tai sosiaalisten tavoitteiden kannalta kahta eri ryhmää, mutta he valitsivat molempiin tavoitteisiin sopivimmaksi annettujen luokitusten välimuodon.

6.1.2 Ryhmien koostumus

6.1.2.1 Sukupuolen mukaan

TAULUKKO 8. Ryhmien koostumus sukupuolen mukaan

Ryhmän koostumus	Luokka			
	Tav1	Tav2	YTO1	YTO2
Sukupuolen mukaan heterogeeniset ryhmät	usein	silloin tällöin	harvoin	aina

Tav1 luokassa ryhmän koostumus sukupuolen mukaan on usein heterogeeninen. Opettajan pyrkimyksenä on muodostaa heterogeeniset ryhmät, mutta kun

oppilaat saavat itse päättää, ovat ryhmät lähes aina tyttö- ja poikaryhmiä. Luokan opettajan mukaan ryhmän toiminnan kannalta ei ole suurta merkitystä sillä, ovatko ryhmät sukupuolen mukaan hetero- vai homogeenisia.

Tav 2 luokassa ryhmät ovat sukupuolen mukaan silloin tällöin heterogeenisia, mutta opettaja mainitsi, että oppilaat hakeutuvat itse helposti homogeenisiin ryhmiin. Luokan opettajan mielestä toiminta on tehokkaampaa heterogeenisissä ryhmissä, jolloin oppilaat pysyvät paremmin asiassa.

"Mä mielellään sekoittelen niitä porukoita --- mitä tavallaan sekoitettumpi pakka, sitä paremmin pysytään varsinaisessa asiassa."

YTO1 luokassa opettaja antaa luokan oppilaiden usein päättää itse ryhmäjaosta ja vastaavasti oppilaat muodostavat keskenään usein tyttö- ja poikaryhmiä. Haastattelussa opettaja sanoi kuitenkin pitävänsä ryhmän toiminnan kannalta parempana sukupuolen mukaan heterogeenisia ryhmiä. Hänen mielestään erityisesti poikien aktiivisuus lisääntyy heterogeenisissä ryhmissä.

"Pojille on ehkä parempi, että se on sillä tavalla heterogeeninen, että siinä on tyttöjä sekä poikia seassa --- ne näyttäs ainakin olevan paremmin hommissa."

YTO2 luokassa tehdyt kotiryhmät olivat sukupuolen mukaan heterogeenisiä ja sama pyrkimys on tehtäväryhmien suhteen. Opettaja pitää heterogeenisissä ryhmissä työskentelyä tärkeänä, vaikka se onkin murrosiän kynnyksellä oleville oppilaille toisinaan vaikeaa.

"Tämä yhteiskunta on kuitenkin sellanen sekayhteiskunta. Täällä on sekä miehiä että naisia ja täytyyhän se nyt herranjesta tulla toimeen toisenkin sukupuolen kanssa".

Kaikki opettajat pitävät tärkeänä, että ryhmät ovat sukupuolen mukaan heterogeenisia, mutta kaikki eivät pidä omasta periaatteestaan niin tiukasti kiinni, vaan antavat oppilaiden mieltymyksen homogeenisiin ryhmiin vaikuttaa ryhmän

koostumukseen. Selkeää eroa yhteistoiminnallisten ja tavallisten luokkien välillä ei ilmene.

6.1.2.2 Taitotason mukaan

TAULUKKO 9. Ryhmien koostumus taitotason mukaan

Ryhmien koostumus	Luokka			
	Tav1	Tav2	YTO1	YTO2
Taitotasoltaan heterogeeniset ryhmät	usein	usein	usein	aina

Taitotasoltaan kaikkien luokkien ryhmät ovat usein ja YTO2 luokassa aina heterogeenisiä. Tav1 luokan opettaja pitää oppilaiden taitotasolta hetero- ja homogeenisiä ryhmiä yhtä toimivina tiedollisten tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Sen sijaan sosiaalisten tavoitteiden kannalta hän kokee heterogeeniset ryhmät paremmiksi.

Tav2 luokan opettaja ei näe eroa hetero- ja homogeenisten ryhmien välillä tiedollisten eikä sosiaalisten tavoitteiden kannalta. Tiedollisten tavoitteiden kannalta hän kuitenkin epäilee heikkojen oppilaiden hyötyvän heterogeenisista ryhmistä, mutta hyvien puolestaan kärsivän niistä.

"...jos me haluttais saada joku näyttävä tuotos aikaseks, hieno ryhmätyö, niin totta kai silloin se homogeenisuus on hyvä, koska ne tukee toisiaan ja ne saa sellasen mahtavan luomuksen aikaseks. Mutta sitten taas, jos mä haluun, että nää heikotkin oppii jotain, niin silloin mä ympään ne sinne hyvien joukkoon. Tosin hyvät kärsii tavallaan."

Sekä YTO1 että YTO2 luokkien opettajien mielestä taitotasoltaan heterogeeninen ryhmä on tiedollisten tavoitteiden kannalta toimivampi kuin homogeeninen. Sen sijaan sosiaalisten tavoitteiden saavuttamisen kannalta heidän mielestään ei ole eroa sillä, ovatko ryhmät hetero- vai homogeenisia.

Merkittävin ero tavallisten ja yhteistoiminnallisten luokkien opettajien mielipiteissä on se, että yhteistoiminnallisten luokkien opettajat korostavat taitotasoltaan heterogeenisen ryhmän merkitystä tiedollisten tavoitteiden saavuttamisessa.

6.1.3 Ryhmien muodostus

TAULUKKO 10. Opettajien käyttämät ryhmänmuodostustavat

Ryhmän- muodostus	Luokka			
	Tav1	Tav2	YTO1	YTO2
Opettaja muodostaa	silloin tällöin	usein	silloin tällöin	silloin tällöin
Oppilaat muodostavat	usein	harvoin	usein	silloin tällöin
Opettaja ja oppilaat yhdessä	usein	silloin tällöin	usein	silloin tällöin
Arvonta	silloin tällöin	harvoin	harvoin	silloin tällöin

Tav1 luokan opettaja pitää arpomista ja opettajan tekemää ryhmäjakoja hyvänä pienemmissä ryhmitöissä, mutta laajemmissa ja pitkäkestoisemmissä ryhmitöissä hänestä on työn sujumisen kannalta hyvä, että oppilaat saavat itse muodostaa ryhmät.

"Lyhyessä työssä nyt ei välttämättä vaikuta ne kaveruussuhteet ja muut sillai, että pystyy tekeen sen kenen kans tahansa. Mutta sit jos tehään vaikka viikko jotain hommaa, niin siinä sit saattaa jo ruveta loppuviikosta tökkiin, jos on niinku jonkun kanssa ettei oikein tuu toimeen."

Tav2 luokassa ryhmät muodostetaan istumajärjestyksen perusteella. Oppilaat istuvat pareittain ja parit ovat joko arvotut tai opettajan määräämät. Istumajärjestys vaihtuu kerran kuukaudessa ja kerran lukukaudessa oppilaat saavat itse valita parinsa. Neljän oppilaan ryhmä muodostuu automaattisesti kahdesta peräkkäin istuvasta parista. Opettajan mielestä käytäntö on isossa luokassa selkeä ja työn alkuun päästään nopeasti. Kun oppilaat saavat itse päättää ryhmät, osa oppilaista jää syrjään ja siksi tätä tapaa käytetään luokassa harvoin.

YTO1 luokassa opettaja antaa usein oppilaille tietyt ehdot esimerkiksi ryhmäkoosta ja oppilaat saavat muodostaa ryhmät ehtojen perusteella. Tämä on opettajan mielestä hyvä ryhmänmuodostustapa, sillä se antaa oppilaille vapautta, mutta estää mahdollisuudet. Jos koko koulu (1 - 2 lk ja 3 - 6 lk) työskentelee yhdessä, niin silloin opettajat muodostavat ryhmät. Näin ryhmistä saadaan opettajan mielestä monipuolisempia sekä ikä- ja taitotasoltaan heterogeenisempia.

YTO2 luokan opettaja on muodostanut kotiryhmät ensimmäisellä luokalla ja samat ryhmät ovat toimineet kuuden vuoden ajan. Tehtäväryhmiä muodostetaan eri tapoja vaihtelemalla. Opettajan mielestä työn onnistumisen kannalta ryhmänmuodostustavalla ei ole juuri merkitystä. Ainoastaan liialti kaverisuhteiden perusteella muodostettuja ryhmiä tulee välttää.

"Jos tulee liian tiiviit kaverisuhteet, niin se haittaa koulun työskentelyolosuhteita. Jos kaks pimua sanoo, että me halutaan tehdä vaan yhdessä töitä, me ei haluta sinua mukaan, niin mä hajotan aina sellaset. Et mä en päästä niitä edes istumaan vierekkäin. Täytyy oppia tekemään työtä kaikkien kanssa. Ei saa hyljeksiä ketään."

Ryhmiä muodostustavassa ei ole yhdenmukaista eroa tavallisten ja yhteistoiminnallisten luokkien välillä. Enemmän näyttää vaikuttavan se, onko kyseessä yhdysluokka vai tavallinen luokka. Yhdysluokissa (Tav1 ja YTO1) opettajat antavat oppilaille enemmän päätösvaltaa ryhmiä muodostettaessa. Asiaan saattaa vaikuttaa se, että kun oppilaita on luokassa vähän, ei ryhmänmuodostus vie liian paljon aikaa vaikka oppilaat sopisivat ryhmäjaosta keskenään. Jokin vaikutus on varmasti myös sillä, että yhdysluokissa on oppilaita neljältä eri luokka-asteelta.

6.1.4 Ryhmien toiminta

TAULUKKO 11. Työnjako ryhmätöissä ja opettajien mielipiteitä ryhmien toiminnasta

Ryhmiä toiminta	Luokka			
	Tav1	Tav2	YTO1	YTO2
Ennalta so- vittu työnjako	harvoin	harvoin	silloin tällöin	aina
Peukalokyy- tiläisiä	silloin tällöin	usein	harvoin	ei koskaan

(jatkuu)

TAULUKKO 11. (jatkuu)

	Tav1	Tav2	YTO1	YTO2
Tehtävään keskitytään	usein	usein	usein	usein
Totaalikiel-täytyjiä	ei koskaan	harvoin	ei koskaan	ei koskaan
Ryhmässä häiritseviä oppilaita	silloin tällöin	silloin tällöin	silloin tällöin	harvoin

Tav1 luokan opettajan mielestä osa oppilaista kantaa suurempaa vastuuta työn tekemisestä ja tietyt oppilaat, ryhmästä riippumatta, yrittävät päästä helpommalla. Opettaja on valvonnallaan varmistanut ettei luokassa ole täysin työtä tekemättömiä oppilaita. Tehtävärooleja tai ennalta sovittua työnjakoa käytetään luokassa harvoin, sillä oppilaat osaavat opettajan mielestä itse sopia työnjaosta.

Tav2 luokassa on tiettyjä oppilaita, jotka pääsevät ryhmätöissä helpommalla kuin muut. Opettajan mielestä oppilaat ovat ajautuneet tilanteeseen siksi, että he ovat muita heikompia, minkä sekä muut luokan oppilaat että he itse tiedostavat. Pelätessään muiden kritiikkiä, he vetäytyvät syrjään ja tekevät mahdollisimman vähän töitä. Ennalta sovittua työnjakoa opettaja ei pidä tarpeellisena. Hänen mielestään oppilaat saavat itse hakea roolinsa ryhmässä. Käytännön järjestelyiden kannalta ainoastaan materiaaleista vastaava oppilas sovitaan joskus etukäteen. Osa luokan oppilaista ei osallistu täysipainoisesti ryhmän työskentelyyn, mutta täysin työskentelystä kieltäytyjiä luokassa on harvoin.

YTO1 luokan opettajan mielestä luokan oppilaat yrittävät päästä harvoin toisten siivellä ryhmitöissä. Jokainen oppilas tekee osuutensa omien kykyjensä mukaisesti, omalla suoritustasollaan. Tehtäväjako luokassa on harjoiteltu tehtäväkorteilla, joissa on kuvattuna viisi erilaista roolia. Aiemmin eri roolien ominaisuuksia harjoiteltiin tiiviisti sen vuoksi, että jokainen omaksuisi, mitä eri rooleihin kuuluu. Nykyisin kortteja käytetään apuna silloin tällöin, sillä oppilaat osaavat jo itse käyttää apuna opeteltuja rooleja.

YTO2 luokan opettajan mielestä, se että kaikki oppilaat tekevät työtä aktiivisesti, eikä kukaan pääse peukalokyytiläisenä, on yhteistoiminnallisen oppimisen ansiota.

"Eppuluokasta lähtien mä oon tehny YTO:a, yhteistoiminnallista oppimista, ja mä luulen, että se kotiryhmä ja se että jokaisella on ne omat tehtävänsä ja ne on pakko tehdä, muuten se ryhmän työ ei onnistu.

Opettaja jakaa työn osiin etukäteen, mutta oppilaat saavat itse päättää tehtävien jaosta.

Yhteistoiminnallisissa luokissa käytetään ennaltasovittua työnjakoa enemmän kuin tavallisissa luokissa. Haastattelujen perusteella yhteistoiminnallisten luokkien työnjako on järjestelmällisempää ja tarkemmin sovittua kuin tavallisissa luokissa. Tavallisten ja yhteistoiminnallisten opettajien mielipiteissä ryhmien toiminnasta ainoa ero ilmenee peukalokyytiläisten kohdalla eli oppilaiden työskentelyssä suhteessa toisiinsa. Yhteistoiminnallisissa luokissa peukalokyytiläisiä on harvemmin kuin tavallisissa luokissa.

6.1.5 Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus

TAULUKKO 12. Opettajien mielipiteitä ryhmien jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta.

Vuorovaikutus	Luokka			
	Tav1	Tav2	YTO1	YTO2
Oppilaat auttavat toisiaan	usein	usein	usein	aina
Syrjään jääviä oppilaita	silloin tällöin	usein	harvoin	harvoin
Ryhmällä hyvä yhteishenki	silloin tällöin	silloin tällöin	usein	usein
Kaikkia kuunnellaan	silloin tällöin	silloin tällöin	usein	aina
Joku johtaja	usein	usein	usein	silloin tällöin

Tav1 luokan opettajan mielestä luokassa on vahvoja persoonia, jotka ovat taitavia monella alalla, ja ottavat usein johtajan roolin ryhmässä. Vaikka opettajan mielestä osa oppilaista jää silloin tällöin syrjään ryhmätöiden aikana, pääsee jokainen kuitenkin jollain tavalla osallistumaan työskentelyyn.

Tav2 luokassa on tietyt oppilaat, jotka ottavat johtajan roolin ryhmästä riippumatta, ja opettajan mielestä muut ovat alistuneet siihen.

tavoitteiden toteutumista ja työskentelyn sujumista ryhmätöiden aikana antaen suullista palautetta joka ryhmälle. Ryhmien tuotokset käydään koko luokan kanssa läpi ryhmätöiden lopuksi. Opettajan mielestä oppilaat ovat tietoisia tavoitteista, koska hän kertoo ennen ryhmätöiden aloittamista niistä suullisesti.

"Niin silloin mä sitä ryhmätyötä antaessa kerron, pelottelen ne. Kerron kuinka mä hirveesti nyt tarkkailen teijän työskentelyä, en niinkään sitä tuotosta ja sillä tavalla ohjaan ne itekin miettimään sitä, että millä tavalla ne työskentelee."

Koska ryhmätöitä arvioidaan koko luokan kesken, ja suuressa luokassa jokaisen ryhmän työn läpikäyminen vie paljon aikaa, oppilaat eivät jaksakaan keskittyä kovin yksityiskohtaiseen analysointiin.

YTO1 luokan opettaja kokee itsearviointin erittäin hyödylliseksi. Itsearviointi painottuu luokassa siihen, että koko ryhmä arvioi yhdessä toimintaansa, missä käytetään joskus apuna yhdessä kehitettyä kaavaketta. Opettajan mielestä arviointitapa ei ole niinkään tärkeää, vaan se mitä arvioidaan.

"Yhä vähemmän on arvioitu sitä tuotosta. --- että kai se sit enemmän sitä prosessia on, se arviointi meillä."

Arvioinnille ei opettajan mielestä jää tarpeeksi aikaa, vaikka pyrkimyksenä onkin käsitellä jokaisen työn hyvät ja huonot puolet.

YTO2 luokan opettaja painottaa itsearvioinnissa ryhmän yhteistä työn arviointia. Luokassa käytetään joskus arviointilomaketta työskentelyn sujumisesta, mutta opettajan mielestä joskus riittää se, että oppilaat antavat tuotoksensa muun luokan nähtäväksi ja arvioitavaksi. Opettaja kiinnittää tällä hetkellä omassa arvioinnissaan huomiota siihen, millainen ryhmän tuotos on.

"Arvioinnissa painottuu lopputuotos, koska se ryhmä työskentelee aina täysillä. Siihen ei tarttee enää paneutua. Se on kuuden vuoden aikana kantapäähän kautta mennyt."

Opettajan mielestä oppilaiden yhteinen työskentelyn arviointi vaatisi nykyistä enemmän aikaa.

Kyselylomakkeiden perusteella yhteistoiminnallisten ja tavallisten luokkien arviointitavoissa ei ole eroa. Haastatteluissa YTO-luokkien opettajat mainitsivat käyttävänsä työskentelyn sujumisen itsearvioinnissa apuna kaavakkeita, kun taas tavallisissa luokissa itsearviointi on suullista.

6.1.7 Opettajan rooli

TAULUKKO 14. Opettajan rooli ryhmätöitä tehtäessä.

Opettajan tehtävät	Luokka			
	Tav1	Tav2	YTO1	YTO2
Kiertelee ja katselee	usein	aina	usein	usein
Neuvoo	usein	usein	silloin tällöin	silloin tällöin
Selvittelee erimielisyyksiä	ei koskaan	silloin tällöin	silloin tällöin	harvoin
Valmistelee muuta opetusta	usein	ei koskaan	silloin tällöin	harvoin

Tav1 luokan opettajan mielestä hänen tehtävänä on neuvoa oppilaita ryhmätöiden aikana. Opettajan osallistumisen määrä riippuu aiheesta, tilanteesta ja oppilaista. Jos oppilaat eivät tule itse kysymään neuvoa, opettaja menee neuvomaan heitä huomattaessaan heidän tarvitsevan apua.

"Mä saatan sit joskus olla hyvinkin paljon siinä ryhmän kans mukana --- ihan senki takia, että ne tulee oikein, että niist ei tuu ihan mitä sattuu tuloksia. --- Jos on muodostunu semmonen ryhmä, että joilla välttämättä se asia ei oo aina niin hanskassa. Kyllä mä kieltämättä niinku pyörin sen ryhmän ympärillä kyselemässä useemmin."

Tav2 luokan opettaja neuvoo oppilaita ryhmätöiden aikana silloin, kun he tulevat kysymään apua, muuten hän kiertelee ja tarkkailee oppilaiden työskentelyä.

"Jos ei tuu mitään kysyttävää niiltä, niin sitten käyttää mielellään sen ajan, että kattoo miten ne siinä toimii ja tekee. Koska monta kertaa se just tällöinen ryhmien seuraaminen on aika harvinainen herkku."

YTO1 luokan opettaja pyrkii tiiviisti kiertelemään ja katselemaan oppilaiden työskentelyä, mutta hän varoo oppilaiden liiallista neuvomista ja puuttumista ryhmätyön kulkuun. Opettaja kokee roolinsa muuttuneen yhä enemmän ohjaajaksi, "koulutussuunnittelijaksi". Koulun johtajana opettaja joutuu hoitamaan muita asioita jotka vievät aikaa ryhmätöiden seuraamiselta.

"Käytännön hommissa on aika paljon sellasta, että just valmistelee jonkun verran niitä omia seuraavia juttuja ja aika paljon joudun olemaan puhelimessa. --- Osittain oppilaat on sitten oman onnensa nojassa. Toisaalta se on varmaan hyvä, toisaalta varmaan huono."

YTO2 luokan opettaja seuraa ryhmien työskentelyä ja pitää periaatteena sitä, että oppilaat kysyvät neuvoa ensin oman ryhmän jäseniltä, sitten muilta ryhmiltä ja vasta sitten häneltä. Oppilaat ovat omaksuneet periaatteen hyvin ja opettaja on tyytyväinen rooliinsa, koska on pystynyt tekemään itsensä ryhmätöiden aikana tarpeettomaksi.

"Rooli on muuttunu juuri tähän suuntaan. Tähän itsenäiseen työkentelyyn ja oman tiedon hankintaan ja ennen kaikkea kaverin apuun."

Opettajan roolissa yhteistoiminnallisten ja tavallisten luokkien välillä ainut suuntaa antava ero on siinä, kuinka usein opettajat neuvovat oppilaita. Haastattelujen perusteella yhteistoiminnalliset opettajat pyrkivät välttämään liikaa neuvomista ja puuttumista ryhmien toimintaan sekä painottavat oppilaiden keskinäistä neuvomista enemmän kuin tavallisten luokkien opettajat.

6.1.8 Ryhmätöiden hyödyllisyys

TAULUKKO 15. Opettajien kokemukset ryhmätöiden hyödyllisyydestä.

Miten ryhmätyö vaikuttaa...	Luokka			
	Tav 1	Tav 2	YTO 1	YTO 2
työn loppuun saattamiseen	2	2	2	1
oppimiseen	2	2	1	1
tehtävään keskittymiseen	3	2	1	1
vuorovaikutuksen laatuun	1	2	1	1
yhteistyöhön	1	1	1	1
oppilaiden keskinäiseen ohjaamiseen ja auttamiseen	1	2	1	1
erilaisten oppilaiden hyväksymiseen	1	2	2	1

(jatkuu)

TAULUKKO 15. (jatkuu)

	Tav	Tav	YTO	YTO
	1	2	1	2
oppimismotivaatioon	2	1	2	1
suhtautumiseen kouluun	1	2	2	1
suhtautumiseen käsiteltäviin asioihin	2	2	2	1
oppilaiden itseluottamukseen	2	3	2	1
oppilaiden omatoimisuuteen	3	3	2	1

1 = parantaa paljon, 2 = parantaa jonkin verran, 3 = ei vaikutusta, 4 = huonontaa jonkin verran, 5 = huonontaa paljon

Yleisesti ottaen opettajat pitävät ryhmätyötä hyödyllisenä opetusmuotona. Suuria eroja yhteistoiminnallisten ja tavallisten luokkien opettajien mielipiteissä ei ole. Selkein ero opettajien mielipiteissä ilmeni ryhmätyön vaikutuksesta oppilaiden omatoimisuuteen: tavallisten luokkien opettajien mielestä ryhmätyö ei vaikuta oppilaiden omatoimisuuteen, kun taas yhteistoiminnallisten luokkien opettajien mielestä oppilaiden omatoimisuus kasvaa ryhmätöiden ansiosta. Yhteistoiminnallisten luokkien opettajien mielestä ryhmätyö parantaa paljon oppilaiden keskittymistä tehtävään, kun taas tavallisten luokkien opettajat eivät näe näin selvää vaikutusta.

6.2 Oppilaiden mielipiteet ryhmätyöstä luokittain sekä tavallisten ja yhteistoiminnallisten luokkien vertailu

6.2.1 Ryhmien koko

TAULUKKO 16. Oppilaiden mielestä mieluisin ryhmäkoko

Ryhmäkoko	Luokka							
	Tav1		Tav2		YTO1		YTO2	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yksin	1	9	3	10	0	0	3	10
Parin kanssa	6	55	11	36	11	85	8	26
Pienessä ryhmässä	4	36	16	52	2	15	18	58
Suuressa ryhmässä	0	0	1	3	0	0	2	7

Kaikissa luokissa oppilaat työskentelevät selvästi mieluiten joko parin kanssa tai pienessä ryhmässä. Yhdysluokissa parin kanssa tapahtuva työskentely on jonkin verran suositumpaa kuin vuosiluokissa ja vuosiluokissa pienessä ryhmässä tapahtuva työskentely on suositumpaa. Yhteistoiminnallisten ja tavallisten luokkien välillä ei ole merkittäviä eroja.

TAULUKKO 17. Oppilaiden mielestä paras ryhmäkoko oppimisen kannalta

Ryhmäkoko	Luokka							
	Tav1		Tav2		YTO1		YTO2	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yksin	5	42	9	29	2	15	6	19
Parin kanssa	3	25	9	29	7	54	12	39
Pienessä ryhmässä	4	33	13	42	4	31	13	42
Suuressa ryhmässä	0	0	0	0	0	0	0	0

Tavallisissa luokissa oppilaat jakautuvat kannattamaan melko tasaisesti yksilöllistä työskentelyä, parityöskentelyä ja pienryhmätyöskentelyä parhaana oppimisen kannalta. Yhteistoiminnallisissa luokissa pari- ja pienryhmätyöskentely koetaan paremmiksi työmuodoiksi verrattuna yksintyöskentelyyn. Huomattavaa on se, ettei yksikään tutkittavista pidä suurryhmää parhaana oppimisen kannalta.

TAULUKKO 18. Oppilaiden mielestä työskentelyn onnistumisen kannalta paras ryhmäkoko

Ryhmäkoko	Luokka							
	Tav1		Tav2		YTO1		YTO2	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yksin	3	25	11	36	5	39	9	29
Parin kanssa	6	50	10	32	7	54	14	45
Pienessä ryhmässä	3	25	10	32	1	8	8	26
Suuressa ryhmässä	0	0	0	0	0	0	0	0

Enemmistö oppilaista pitää yksin tai parin kanssa tapahtuvaa työskentelyä kaikissa luokissa parhaana työskentelyn onnistumisen kannalta ja vastaavasti suurta ryhmää ei pidetä missään luokassa parhaana vaihtoehtona. Tavallisten ja yhteistoiminnallisten luokkien välillä ei ole johdonmukaista eroa.

6.2.2 Ryhmien koostumus

TAULUKKO 19. Oppilaiden halukkuus työskennellä sukupuoleltaan heterogeenisissä ryhmissä

Ryhmän koostumus		Luokka				Merkitsevyys	
		Tav1	Tav2	YTO1	YTO2	F-arvo	p
Sukupuoli	\bar{x}	2.00	2.23	2.77	2.68	2.28	.086
	s	1.10	1.02	1.09	0.87		

1 = aina, 2 = usein, 3 = silloin tällöin, 4 = harvoin, 5 = ei koskaan

Vaikka luokkien välillä ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja, on nähtävissä suuntaa siitä, että tavallisten luokkien oppilaat ovat halukkaampia työskentelemään sukupuoleltaan heterogeenisissä ryhmissä kuin yhteistoiminnallisten luokkien oppilaat.

6.2.3 Ryhmien muodostus

TAULUKKO 20. Oppilaiden mielestä paras ryhmänmuodostustapa.

Ryhmän- muodostus		Luokka				Merkitsevyys	
		Tav1	Tav2	YTO1	YTO2	F-arvo	p
Opettaja	\bar{x}	3.42	3.87	3.46	3.55	1.28	.288
	s	0.90	1.02	0.88	0.68		
Oppilaat	\bar{x}	2.75	1.94	2.38	2.65	3.11	.030
	s	0.97	0.96	0.96	1.14		
Opettaja ja oppilaat	\bar{x}	2.75	3.06	2.46	2.71	1.27	.290
	s	1.06	0.89	1.33	0.97		
Arvonta	\bar{x}	3.33	3.68	4.00	3.61	1.15	.334
	s	1.07	0.91	0.82	0.88		

1 = aina, 2 = usein, 3 = silloin tällöin, 4 = harvoin, 5 = ei koskaan

Kaikissa luokissa oppilaiden mielestä paras ryhmänmuodostustapa on se, että he saavat itse tehdä ryhmäjaon. Ainoa tilastollisesti merkittävä ero tulee kuitenkin esiin tässä kohdassa, sillä Tav2 luokassa tätä vaihtoehtoa pidetään erityisen hyvänä verrattuna etenkin Tav1 ja YTO2 luokkiin. Lähes yhtä hyvänä kaikkien luokkien oppilaat pitävät sitä, että ryhmät muodostetaan yhdessä opettajan kanssa. Arvonta ja se, että opettaja muodostaa ryhmät saavat oppilailta vähän kannatusta eli näitä ryhmämuodostustapoja halutaan käyttää luokissa harvoin. Verrattaessa tavallisia ja yhteistoiminnallisia luokkia toisiinsa, oppilaiden mielipiteissä ei ole selkeitä, tilastollisesti merkittäviä eroja.

6.2.4 Ryhmien toiminta

TAULUKKO 21. Oppilaiden mielipiteitä ryhmien toiminnasta

Ryhmien toiminta		Luokka				Merkitsevyys	
		Tav1	Tav2	YTO1	YTO2	F-arvo	p
Jokainen ryhmän jäsenen tekee osuutensa	\bar{x} s	2.33 0.69	3.05 0.76	2.23 0.53	2.73 0.67	5.84	.001 **
Tehtävään keskittyminen	\bar{x} s	1.90 0.70	3.00 0.73	2.31 0.95	2.23 0.72	8,33	.0001 ***
Kaikki suostuvat työskentelyyn tilanteesta riippumatta	\bar{x} s	1.25 0.45	1.30 0.54	1.77 1.48	1.35 0.55	1.42	.244
Hyvä työrauha	\bar{x} s	2.25 0.62	2.94 0.73	2.69 0.85	2.61 0.72	2.74	.049 *
Toiminnan positiivisuus	\bar{x} s	2.02 0.41	2.57 0.42	2.25 0.36	2.22 0.41	6.71	.0004 ***

1 = aina, 2 = usein, 3 = silloin tällöin, 4 = harvoin, 5 = ei koskaan

Tav2 luokan oppilaiden mielipiteet erottuvat toimintaa arvioitaessa selvästi muista. Tässä luokassa oman osuutensa tekeminen ryhmätöissä, tehtävään keskittyminen ja työrauhan koetaan toteutuvan kaikkein huonoimmin. Myös toiminnan yleistä positiivisuutta arvioitaessa on näkyvissä tilastollisesti merkittävä ero ja Tav2 luokan oppilaat arvioivat toiminnan vähiten positiiviseksi. Suurimmat erot tehtävään keskittymisessä, työrauhassa ja toiminnan positiivisuudessa ilmenevät kuitenkin tavallisten luokkien välillä.

Oppilaiden mielipiteissä ryhmien toiminnasta ilmenee alaongelmista eniten merkittäviä eroja eri luokkien välillä. Verrattaessa tavallisia sekä yhteistoiminnallisia luokkia keskenään ryhmän jäsenten oman osuuden tekemisessä työstä ilmenee, että luokan koko ja oppilaiden heterogeenisuus/homogeenisuus iän mukaan vaikuttaa enemmän kaikkien tasapuoliseen työskentelyyn kuin luokassa käytettävä ryhmätyötapa. Kuitenkin verrattaessa eri ryhmätyötappaa toteuttavia yhdysluokkia ja yhden luokka-asteen luokkia keskenään, voidaan havaita, että yhteistoiminnallisissa luokissa oppilaat tekevät oman osuutensa useammin tasapuolisesti. Kaikkien luokkien oppilaat suostuvat osallistumaan työskentelyyn lähes aina, työskentelystä kieltäytyjiä on harvoin. Tav1 luokan oppilaat sekä keskittyvät annettuun tehtävään että säilyttävät työrauhan parhaiten, vastaavasti Tav2 luokassa oppilaiden keskittyminen ja työrauhan säilyminen on kaikkein huonointa. Yhteistoiminnallisten luokkien oppilaiden mielipiteet sijoittuvat näiden väliin ja ovat lähellä toisiaan. Tämän vuoksi ei ole järkevää verrata luokkia ryhmätyötavan mukaan, koska erot voivat johtua monista muista tekijöistä. Myös laskettaessa ryhmien toiminnan positiivisuutta, on havaittavissa vastaavia eroavaisuuksia.

6.2.5 Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus

TAULUKKO 22. Oppilaiden mielipiteitä ryhmän jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta

Vuorovaikutus		Luokka				Merkitsevyys	
		Tav1	Tav2	YTO1	YTO2	F-arvo	p
Auttaminen ja kannustus	\bar{x} s	2.29 0.76	2.52 0.59	2.21 0.54	2.43 0.69	0.82	.486

(jatkuu)

TAULUKKO 22. (jatkuu)

		Tav1	Tav2	YTO1	YTO2		
Tasapuolisuus	\bar{x}	2.10	2.49	2.30	2.10	4.33	.007
	s	0.50	0.47	0.42	0.45		**
Hyvä yhteis-	\bar{x}	2.12	2.25	2.26	2.35	0.56	.641
henki	s	0.71	0.51	0.53	0.54		

1 = aina, 2 = usein, 3 = silloin tällöin, 4 = harvoin, 5 = ei koskaan

Kaikkien luokkien oppilaiden mielestä ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus on luokissa melko positiivista. Auttamista ja kannustamista on eniten yhdysluokissa (Tav1 ja YTO1). Tav2 luokassa oppilaat kokevat ryhmän jäsenten välisen tasapuolisuuden heikommaksi kuin muiden luokkien oppilaat. Toisin sanoen Tav2 luokassa ei oppilaiden mielestä kuunnella toisia ja anneta kaikkien osallistua ja ilmaista mielipiteitään kovinkaan usein. YTO2 luokan oppilaat ovat sen sijaan muihin verrattuna kriittisiä oman luokan yhteishengen suhteen. Verrattaessa kaikkia luokkia keskenään ainoa tilastollisesti merkittävä ero tulee esiin oppilaiden tasapuolisuudessa. Sen sijaan yhteistoiminnallisten ja tavallisten luokkien välillä ei ole selkeitä eroja.

6.2.6 Ryhmien ja ryhmätöiden arviointi

TAULUKKO 23. Oppilaiden mielipiteitä arvioinnista

Arviointi		Luokka				Merkitsevyys	
		Tav1	Tav2	YTO1	YTO2	F-arvo	p
Itsearviointin	\bar{x}	3.17	2.97	2.31	3.03	2.61	.057
tarpeellisuus	s	0.94	0.84	0.85	0.91		

(jatkuu)

TAULUKKO 23. (jatkuu)

		Tav1	Tav2	YTO1	YTO2		
Halu saada	\bar{x}	2.36	2.45	1.85	2.52	1.62	.195
palautetta	s	0.92	0.96	0.90	1.00		

T = aina, 2 = usein, 3 = silloin tällöin, 4 = harvoin, 5 = ei koskaan

YTO1 luokassa oppilaat kokevat itsearvioinnin huomattavasti tärkeämmäksi ja haluavat myös useammin saada opettajalta palautetta kuin muiden luokkien oppilaat. Tämä johtunee osaltaan siitä, että YTO1 luokassa painotetaan etenkin itsearvioinnin taitoja yhdessä oppilaiden kanssa kehitetyn arviointikaavakkeen avulla. Yhteistoiminnallisia ja tavallisia luokkia ei voi verrata, koska YTO1 ja YTO2 luokkien oppilaiden mielipiteet eroavat toisistaan. Tavallisten luokkien välillä ei ole suuria eroja.

6.2.7 Opettajan rooli

TAULUKKO 24. Oppilaiden mielipiteitä siitä, helpottavatko opettajan ohjeet työskentelyä ja pitäisikö opettajan puuttua oppilaiden välisiin erimielisyyksiin ryhmätöiden aikana

		Luokka				Merkitsevyys	
Opettajan rooli		Tav1	Tav2	YTO1	YTO2	F-arvo	p
Opettajan neu-	\bar{x}	2.33	2.61	2.00	2.48	1.81	.153
vot helpottavat	s	0.65	0.84	1.00	0.77		
työskentelyä							

(jatkuu)

TAULUKKO 24. (jatkuu)

		Tav1	Tav2	YTO1	YTO2		
Opettajan pitäisi puuttua erimielisyyksiin	\bar{x}	3.50	2.84	3.00	3.42	2.99	.036
	s	0.80	0.93	0.71	0.92		*

1 = aina, 2 = usein, 3 = silloin tällöin, 4 = harvoin, 5 = ei koskaan

Oppilaiden mielipiteissä opettajalta saatavista neuvoista ei ole suuria eroja luokkien välillä. YTO1 luokan oppilaat kokevat useimmin, että opettajan neuvot helpottavat työskentelyä. Tav2 ja YTO1 luokkien oppilaat haluavat useammin opettajan puuttuvan ryhmän erimielisyyksiin kuin Tav1 ja YTO2 luokkien oppilaat. Verrattaessa kaikkia luokkia keskenään opettajan erimielisyyksiin puuttumisessa on tilastollisesti merkitsevä ero, mutta yhteistoiminnallisten ja tavallisten luokkien välillä ei ole selkeitä eroja.

6.2.8 Ryhmätöiden hyödyllisyys

TAULUKKO 25. Oppilaiden mielipiteitä ryhmätyön hyödyllisyydestä

Ryhmätyön hyödyllisyys		Luokka				Merkitsevyys	
		Tav1	Tav2	YTO1	YTO2	F-arvo	p
Oppimisen kannalta	\bar{x} s	2.08 0.45	2.22 0.51	2.00 0.47	2.34 0.48	1.89	.137
Sosiaalisten tavoitteiden kannalta	\bar{x} s	2.12 0.74	2.21 0.50	1.98 0.55	2.37 0.44	1.89	.138
Asenteiden kannalta	\bar{x} s	2.04 0.81	2.23 0.66	2.35 0.55	2.69 0.60	4.13	.009 **

1 = parantaa paljon, 2 = parantaa jonkin verran, 3 = ei vaikutusta, 4 = huonontaa jonkin verran, 5 = huonontaa paljon

Kaikkien luokkien oppilaat kokevat, että ryhmätyöt parantavat oppimista ja luokan oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatua. Yhdysluokkien oppilaat kokevat ryhmätyön vielä hyödyllisemmäksi edellä mainittujen asioiden suhteen kuin vuosiluokkien oppilaat. YTO2 luokan oppilaat eivät näe ryhmätöiden vaikuttavan niin selkeästi omiin asenteisiin kuin muiden luokkien oppilaat. Kaikkia luokkia verrattaessa oppimisen ja sosiaalisten tavoitteiden kohdalla ei ole tilastollisesti merkittäviä eroja, mutta asenteiden kohdalla on tilastollisesti merkittävä ero ja näyttää siltä, että tavallisten luokkien oppilaat kokevat ryhmätyön hyödyllisemmäksi kuin yhteistoiminnallisten luokkien oppilaat.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ryhmätyön toteutusta ja opettajien ja oppilaiden mielipiteitä ryhmätyöstä. Tutkimuksessa oli mukana neljä alasteen luokkaa, joissa kahdessa toteutetaan ryhmätyötä yhteistoiminnallisten oppimisen periaatteiden mukaan. Tällä tavalla halusimme saada tietoa vaikuttaako yhteistoiminnallinen ryhmätyö toteutustapoihin ja opettajien ja oppilaiden mielipiteisiin niin paljon, kuin kirjallisuus antaa ymmärtää. Kirjallisuuden perusteella yhteistoiminnallinen oppiminen parantaa oppimistuloksia (Sahlberg & Leppilampi 1994) ja luokan sosiaalista ilmapiiriä (Hyödynmaa & Laukka 1994). Vaikka olemme tuloksia tarkastellessa kiinnittäneet huomiota yhteistoiminnallisten ja tavallisten luokkien vertailuun, on tutkimuksen päätarkoitus kuitenkin kuvailta näiden neljän luokan toteutustapoja ja mielipiteitä. Vertailun luotettavuutta vähentää se, että tutkittavia luokkia on niin vähän ja se, että luokkien käytänteisiin ja ilmapiiriin vaikuttavat ryhmätyön toteutustavan ohella esimerkiksi opettajan persoonallisuus, luokan oppilaiden taustat, luokan koko ja monet muut asiat. Tämän lisäksi vertailua vaikeutti se, että sekä yhteistoiminnallista että tavallisista luokista toinen oli yhdysluokka. Tämä sen vuoksi, että yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaan opiskelevia luokkia oli vaikea löytää, mikä rajoitti paitsi otoksen kokoa myös luokkien luonnetta.

Tuloksien perusteella sekä opettajat että oppilaat suhtautuvat ryhmätyöhön myönteisesti kaikissa luokissa. Eri luokkien välillä ei ollut suuria eroja toteutuksessa, mutta opettajien haastattelu antoi viitteitä siitä, että yhteistoiminnallisten luokkien opettajat olivat tarkemmin miettineet perusteluja eri ratkaisuille.

Kaikkien luokkien opettajien mielestä ryhmätöissä tulisi suosia sukupuolen ja taitotason mukaan heterogeenisiä ryhmiä. Ongelmaksi muodostuu se, että opettajien kuunnellessa oppilaiden toiveita ja antaessa heidän päättää ryhmäjaosta, ryhmistä tulee homogeenisiä sukupuolen ja todennäköisesti myös taitotason mukaan. Käytännössä tilannetta voi helpottaa se, että opettaja asettaa tietyt

rajat ryhmien muodostamista varten, joiden mukaan oppilaat saavat itse sopia ryhmäjaosta. Toisaalta oppilaiden mielipiteiden perusteella he olivat suhteellisen halukkaita työskentelemään sekaryhmissä. Mahdollisesti sukupuolisten jännitteiden vuoksi oppilaat eivät kuitenkaan vapaassa ryhmänmuodostustilanteessa rohkene hakeutua sekaryhmiin vaan muodostavat tyttöryhmiä ja poikaryhmiä. Tavallisten luokkien oppilaat olivat ehkä hieman yllättäen halukkaampia työskentelemään sukupuolen mukaan heterogeenisissä ryhmissä kuin yhteistoiminnallisten luokkien oppilaat. YTO2 luokan kohdalla tämä voi selittyä sillä, että oppilaat voivat olla kyllästyneitä sekaryhmiin sillä opettajan mukaan niitä käytetään aina. Toisaalta YTO1 luokassa sekaryhmiä käytetään harvoin, joten tämä selitys ei päde molempiin luokkiin.

Ennalta sovittua työnjakoa ja erilaisia tehtävä- tai sosiaalisia rooleja käytettiin enemmän yhteistoiminnallisissa luokissa, mikä oli ennalta odotettua. Sahlbergin ja Leppilammen (1994, 119 - 121) mukaan roolien käyttämisellä pyritään ryhmien työskentelyn tehostamiseen ja siihen, että kukaan ryhmän jäsenistä ei pääse peukalokyytiläisenä. Opettajien ja oppilaiden vastausten perusteella yhteistoiminnallisissa luokissa oppilaat kantavat tavallisten luokkien oppilaita paremmin yksilöllisen vastuun työn tekemisestä. Toiminnan tehokkuudesta Sahlberg ja Leppilampi (1994, 56 - 57) viittaavat Cohenin tutkimukseen, jossa yhteistoiminnallisen oppimisen havaittiin lisäävän oppilaiden keskittymistä tehtävään. Tämän tutkimuksen tulokset tukivat oppilaiden vastauksien perusteella osin Cohenin tuloksia: jos kummankin yhteistoiminnallisen ja kummankin tavallisen luokan vastausten keskiarvot lasketaan yhteen ja verrataan niitä toisiinsa, yhteistoiminnallisissa luokissa oppilaat keskittyvät työhön paremmin. Tarkasteltaessa luokkien tuloksia yksittäin näyttää kuitenkin siltä, että ryhmätyön toteutustavan lisäksi tuloksiin vaikuttavat myös muut tekijät, kuten luokan koko.

Cohenin (Sahlberg & Leppilampi 1994, 55 - 60) tutkimustulosten perusteella yhteistoiminnallinen oppiminen parantaa ryhmän vuorovaikutusta siten, että oppilaiden keskinäistä auttamista on enemmän kuin tavallisissa ryhmätöissä.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden mielipiteiden perusteella luokkien vuorovaikutuksen laadussa ei ole tilaastollisesti merkitseviä eroja. Sen sijaan yhteistoiminnallisten luokkien opettajat arvioivat luokkiensa oppilaiden saavan osallistua työskentelyyn tasapuolisemmin kuin tavallisten luokkien opettajat. Tämä voi johtua siitä, että yhteistoiminnallisten luokkien opettajat kiinnittivät haastattelujen perusteella enemmän huomiota siihen, ettei ryhmätöissä kukaan oppilaista pääsisi hyötymään johtajan asemasta vaan kaikki saivat osallistua tasapuolisesti. Myös Cohenin (Sahlberg & Leppilampi 55 - 60) tutkimuksen mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen vähentää luokan oppilaiden statusten merkitystä ryhmän jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa.

Ryhmiä yhteishengen arvioinnissa tavallisten luokkien oppilaat arvioivat ryhmien yhteishengen myönteisemmäksi kuin heidän opettajansa. Tähän voi vaikuttaa se, että oppilailta asiaa on kysytty usealla konkreettisella kysymyksellä, joista on muodostettu summamuuttuja, mutta opettajilta on kysytty melko yleisluontoisesti ja moniselitteisesti, kuinka usein ryhmissä on hyvä yhteishenki.

Ryhmiä ja ryhmätöiden arviointi jää kaikkien opettajien mielestä liian vähälle. Vaikka kaikki opettajat ovat sitä mieltä, että arviointi on erittäin tärkeää, jätetään sille käytännössä vähän aikaa, eikä siihen paneuduta riittävästi. Haastattelujen perusteella arvioinnin toteutus on melko sattumanvaraista. Oppilaat eivät kokeneet itsearviointia kovinkaan tarpeelliseksi vaan halusivat enemmän opettajalta palautetta työstään. Tilannetta voisi parantaa siten, että arvioinnista ja itsearviointista tehtäisiin järjestelmällisempää ja merkityksellisempää. Esimerkiksi kirjallinen arviointi, josta jää konkreettinen dokumentti on hyvä siksi, että siihen voi myöhemmin palata ja tarkastella edistymistään. Yhteistoiminnallisten luokkien opettajat sanoivat käyttävänsä joskus apuna arviointikaavakkeita.

Opettajan roolista ryhmätöiden aikana huomionarvoisinta on se, että oppilaiden vastausten perusteella opettajan pitäisi tarkkaan harkita, milloin hän puuttuu ryhmän jäsenten välisiin erimielisyyksiin. Opettajien vastausten perusteella he ovatkin antaneet oppilaiden pääasiassa selvittää itse erimielisyytensä.

Kaiken kaikkiaan opettajat ja oppilaat pitävät ryhmätyötä hyödyllisenä oppimisen, asenteiden ja sosiaalisten tavoitteiden kannalta. Luokkien välillä ei ollut mitään merkittäviä eroja siinä, miten paljon ryhmätyön katsotaan parantavan eri osa-alueiden tavoitteiden saavuttamista. McManus ja Gettinger (1996) tutkivat samaan tapaan opettajien ja oppilaiden mielipiteitä ryhmätyön hyödyllisyydestä ja vertasivat keskenään luokkia, joissa käytettiin paljon yhteistoiminnallista oppimista ja joissa sitä käytettiin vain harvoin. Tutkimuksessa ryhmätyö koettiin hyödylliseksi kaikissa luokissa, eikä luokkien välillä ilmennyt vertailun perusteella suuria eroja. Kyseisessä tutkimuksessa verrattiin lisäksi opettajien ja oppilaiden vastauksia ja huomattiin, että opettajat katsoivat ryhmätyöstä olevan eniten hyötyä sosiaalisten tavoitteiden kannalta ja oppilaat puolestaan tiedollisten tavoitteiden kannalta. Tässä tutkimuksessa ei ollut vastaavia eroja opettajien ja oppilaiden mielipiteissä. Yhteistoiminnallisten luokkien oppilaiden mielestä ryhmätyö on vähiten hyödyllinen asenteiden kannalta, sen sijaan tavallisten luokkien oppilaiden mielipiteissä ei ollut eroja eri osa-alueiden välillä.

Ryhmätyön hyödyllisyyden arvioinnin sekä muiden tutkimustulosten perusteella ryhmätyötä pidetään tärkeänä opetusmuotona neljässä tutkitussa luokassa. Luokkien välillä ei ole merkittäviä eroja, mutta opettajien vastausten perusteella yhteistoiminnallisten luokkien opettajat ovat innostuneempia ja myönteisempiä ja uskovat ryhmätyön käyttämisen ja kehittämisen kannattavaksi. Oppilaiden asennoitumisessa ryhmätyöhön ei ilmennyt yllättäviä eroja yhteistoiminnallisten ja tavallisten luokkien välillä. Yleisesti näyttää siltä, että toteutukseen ja mielipiteisiin vaikuttaa myös se, onko luokka yhdysluokka vai yhden luokka-asteen luokka.

Yhteistoiminnallisten ja tavallisten luokkien ryhmätyön toteutustapojen ja opettajien ja oppilaiden mielipiteissä ilmeneviä eroja ei voida luotettavasti yleistää. Tulokset on tulkittava vain tutkittujen luokkien kuvailuna ja vertailuna, ja niitä voidaan tarkastella suuntaa antavina. Yleistettävyyttä heikentää se, että tutkittavien määrä oli suhteellisen pieni ja tuloksiin vaikuttavat todennäköisesti ryhmätyön toteutustavan lisäksi tutkimuksessa huomiotta jätetyt muuttujat. Luotetta-

vuuden parantamiseksi olisi voitu havainnoida tutkittavien asioiden toteutumista käytännössä, mutta se olisi vaatinut tätä tutkimusta varten kohtuuttoman paljon aikaa. Mielestämme kokonaiskuvan saaminen toteutustavoista ja luokan ilmapiiristä ei ole mahdollista viikon tai kahden seurannan perusteella, vaan se edellyttää pitkäaikaista havainnointia.

Tutkimuksen alueen laajuus vaikutti osaltaan siihen, että osa-alueissa ei päästy kovin syvälle. Eri osa-alueet eli tutkimuksen alaongelmat oli valittu kirjallisuuden perusteella (Johnson ym. 1990; 1991; Leiwo 1987; Vuorinen 1991), ja osa-alueet kattavat mielestämme aiheen tyydyttävästi. Tosin esimerkiksi toiminnan ja vuorovaikutuksen läheisyys ja osittain päällekkäisyys aiheuttivat ongelmia, mikä voi vaikuttaa tutkimuksen selkeyteen. Alaongelmia karsimalla olisi voitu saada enemmän tietoa yksittäisistä osa-alueista, mutta toisaalta kokonaiskuva ryhmätyöstä olisi jäänyt heikommaksi. Aiheesta voisi jatkossa tutkia tarkemmin esimerkiksi vuorovaikutuksen ja ryhmän toiminnan tehokkuuden yhteyttä ja käyttää kyselyjen ja haastattelujen ohella myös ryhmätyötilanteiden havainnointia. Havainnoinnin etuna on se, että tutkittavasta asiasta saadaan objektiivisempaa tietoa, kuin kyselyillä ja haastatteluilla. Kyselyn ja haastattelun luotettavuutta on tässäkin tutkimuksessa voinut alentaa se, että tutkittavat ovat saattaneet ymmärtää käytetyt käsitteet eri tavoin. Esimerkiksi jo se, minkä opettajat käsittävät ryhmätyöksi on ongelmallista. On myös syytä muistaa, että ihmisillä on erilaisia vaatimuksia asioiden suhteen ja esimerkiksi kysyttäessä luokan yhteishengestä, voi toisen vaatimustaso hyvälle yhteishengelle olla paljon korkeampi kuin toisen.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia sitä, kuinka ryhmätyöt eroavat yhdysluokkien ja vuosiluokkien välillä. Tässä tutkimuksessa tuli viitteitä siitä, että luokan koko ja oppilaiden ikäjakauma vaikuttavat toteutukseen ja mielipiteisiin. Pienten koulujen lakkauttaminen tuntuu olevan tällä hetkellä muoti-ilmiö monissa kunnissa ja tutkimalla sekä oppimistuloksia että mielipiteitä ja asenteita saataisiin mahdollisesti perusteluja pienten koulujen eduista ja haitoista ryhmätyön kannalta.

Ryhmätyön didaktisista ratkaisuista tulee opettajalle helposti rutiini. Opettajan on hyvä aika ajoin tarkistaa omia perustelujaan valinnoille ja kokeilla myös uusia toteutustapoja sen sijaan, että kangistuu vanhoihin kaavoihin. Kun eräs tutkituista opettajista mietti haastattelun aikana omaa opetustaan ja joutui perustelemaan ratkaisujaan, hän havaitsi käyttävänsä oppilaiden yksilöllistä arviointia liian vähän, mutta ei ollut ennen tiedostanut sitä. Tutkijoille suurin anti tästä tutkimuksesta on ollut se, että oma suhtautumisemme ryhmätyöhön on muuttunut. Olemme saaneet hyödyllistä lisätietoa eri tavoista toteuttaa ryhmätyötä sekä selkeämmin tiedostaneet sen, miten tärkeää on pohtia ryhmätyön didaktisia ratkaisuja.

LÄHTEET

- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Ausubel, D. & Robinson, F. 1969. School learning. London: Rinehart & Winston.
- Baron, R. A. & Byrne, D. 1991. Social psychology. Understanding human interaction. 6. painos. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Charpentier, P. 1979. Ryhmätyön perusteet. 3. painos. Tampere. Psykologipalvelu.
- Deering, P. D. & Meloth, M. S. 1990. An analysis of the content and form of students' verbal interactions in cooperative groups. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. 15.-21. 4.1990. Boston, MA. ERIC ED 319082.
- Eder, D. & Felmler, D. 1984. The development of attention norms in ability groups. Teoksessa P.L. Peterson, L.C. Wilkinson, M. Hallinan. (toim.) The social context of instruction. Group organization and group processes. San Diego: Academic Press. 189-208.
- Eskola, A. 1981. Sosiologian tutkimusmenetelmät 1. 4. painos. Porvoo: WSOY.
- Good, T. L. & Marshall, S. 1984. Do students learn more in heterogeneous or homogeneous groups? Teoksessa P.L. Peterson, L.C. Wilkinson, M. Hallinan. (toim.) The social context of instruction. Group organization and group processes. San Diego: Academic Press. 15-38.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. 5.painos. Helsinki: Gaudamus.
- Huuhtanen, T. 1994. Historianopetus ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A20.
- Hyödynmaa, A. & Laukka, E. 1994. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja luokan ilmapiiri ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1993. Ryhmäilmiö. Helsinki: WSOY.

- Johnson, D.W 1980. Group processes: Influences of student-student interaction on school outcomes. Teoksessa J. McMillan (toim.) The social psychology and school learning. New York: Academic Press, 123-168.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Johnson Holubec, E. 1990. Circles of learning. Cooperation in the classroom. 3. painos. Edina: Interaction book company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Johnson Holubec, E. 1991a. Cooperation in the classroom. Edina: Interaction book company.
- Johnson, D. W. & Johnson, F.P. 1991b. Joining together. Group theory and group skills. 4. painos. Lontoo: Prentice-Hall international.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. 1992. Cooperation and competition. Theory and research. Edina: Interaction book company.
- Kahila, S. 1985 Auttamiskäyttäytymisen edistäminen liikuntatunnilla yhteistyöskentelyn avulla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan laitos. Lisensiaatintyö.
- Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessa. Auttamiskäyttäytymisen edistäminen yhteistyöskentelyn avulla koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan laitos.
- Kallio, K. 1979. Yhteistyö ryhmässä. Espoo: Weilin+Göös.
- Karjalainen, L. & Ruuska, A. 1994. Tilastomatematiikka. 4. korjattu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Karlson, L. & Riihelä, M. 1991. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kilpeläinen, M. & Mentu, P. 1993. Ryhmäviestintätaitojen opettaminen peruskoulun ala-asteen ryhmätyötilanteissa. Opettajien käsityksiä ja opetuskäytäntöä. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Opettajakoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Helsinki: WSOY.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Helsinki: WSOY.

- Koskenniemi, M. 1979 Opetusmuoto. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 75.
- Kuitunen, H. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Osa 1. Helsinki: FinEduca.
- Labercane, G. D. 1993. Empowering teachers and students through the collaborative process. ERIC ED 366013.
- Lahdes, E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä III. Oppilaiden ryhmäkeskustelut. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 4.
- Lindström, K. & Kiviranta, J. 1995. Työryhmät ja tiimit. Ryhmän toimivuus ja jäsenten hyvinvointi. Helsinki: Työterveyslaitos, Työministeriö. Tutkimusraportti 6.
- McManus, S. M. & Gettinger, M. 1996. Teacher and student evaluations of cooperative learning and observed interactive behaviors. The journal of educational research 90 (1), 13 - 22.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. Teaching physical education. New York: Macmillan college publishing.
- Nijhoff, W. & Kommers, P. 1985. An analysis of cooperation in relation to cognitive controversy. Teoksessa R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. H. Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck. (toim.) Learning to cooperate, cooperating to learn. New York: Plenum Press. 125-145.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage publications.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin. Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Yliopistopaino.

- Sharan, S. & Shachar, H. 1988. Language and learning in the cooperative classroom. New York: Springer-Verlag.
- Slavin, R. 1990. Cooperative learning: theory, research and practice. New York: Harcourt Brace.
- Stodolsky, S.S. 1984. Frameworks for studying instructional processes in peer work-groups. Teoksessa P.L. Peterson, L.C. Wilkinson, M. Hallinan. (toim.) The social context of instruction. Group organization and group processes. San Diego: Academic Press. 107 - 124.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Tamminen, K. & Vesa L. 1982. Miten opetan uskontoa. Helsinki: kirjapaja.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Porvoo: WSOY.
- Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Webb, N. M. 1985. Student interaction and learning in small groups. Teoksessa Teoksessa R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. H. Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck. (toim.) Learning to cooperate, cooperating to learn. New York: Plenum Press. 147-161.
- Willbrand, M. L. & Rieke, R. D. 1983. Teaching oral communication in elementary schools. New York: Macmillan Publishing Co.
- Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. 2. painos. Naantali: Resurssi.

LIITTEET

Liite 1: OPPILAIDEN KYSELYLOMAKE

Koulu: _____**Vastaa rengastamalla valitsemasi vaihtoehto (vain yksi per kysymys).**

1. Olen 1 tyttö
 2 poika

2. Työskentelen mieluiten

- 1 yksin
2 parin kanssa
3 pienessä ryhmässä
4 suuressa ryhmässä

3. Opin mielestäni eniten työskenneltäessä

- 1 yksin
2 parin kanssa
3 pienessä ryhmässä
4 suuressa ryhmässä

4. Mielestäni työskentely onnistuu parhaiten

- 1 yksin
2 parin kanssa
3 pienessä ryhmässä
4 suuressa ryhmässä

Seuraavassa kysymyksessä voit tarpeen vaatiessa rengastaa useamman vaihtoehdon.

5. Minkä kokoisissa ryhmissä olet luokassasi työskennellyt?

- 1 2-3 oppilasta
2 4-5 oppilasta
3 6-7 oppilasta
4 yli kahdeksan oppilasta

Seuraavaksi esitetään väittämiä, jotka koskevat ryhmätyötä. Rasti'a vaihtoehto, joka on sinun mielestäsi sopivin.

Vaihtoehdot ovat:

- 1 aina
- 2 usein
- 3 silloin tällöin
- 4 harvoin
- 5 ei koskaan

	1	2	3	4	5
6. Haluaisin työskennellä ryhmässä, jossa on pelkästään tyttöjä.					
7. Haluaisin työskennellä ryhmässä, jossa on pelkästään poikia.					
8. Saan mielestäni vaikuttaa ryhmäjakoon.					
9. Meidän luokassa jotkut oppilaat pääsevät ryhmätöissä helpommalla muiden tehdessä työt.					
10. Jotkut luokan oppilaista jäävät syrjään ryhmätöitä tehtäessä.					
11. Opettaja selvittää ryhmien jäsenten välisiä erimielisyyksiä					
12. Opettaja keskustelee meidän kanssamme siitä, miksi kukin ryhmätyö tehdään.					
13. Koen osaavani enemmän kuin muut ryhmän jäsenet.					
14. Kaikki ryhmän jäsenet tekevät mielestäni yhtä paljon töitä.					
15. Hiljaisetkin oppilaat saavat ilmaista mielipi teensä ryhmässä.					
16. Opettaja neuvoo ja ohjaa ryhmätöiden aikana ilman, että pyydämme häneltä apua.					
17. Ennen työskentelyn aloittamista tiedän, miksi ryhmätyö tehdään.					
18. Pidän ryhmän muista oppilaista.					
19. Opettaja määrää ryhmän, jossa työskente len.					

1 aina 2 usein 3 silloin tällöin 4 harvoin 5 ei koskaan	1	2	3	4	5
20. Kaikki ryhmän jäsenet keskittyvät työhön.					
21. Joku oppilas on ryhmässään selvästi johtaja.					
22. Opettaja antaa ryhmien jäsenten itse selvittää erimielisyydet.					
23. Haluan saada työstäni palautetta opettajalta.					
24. Haluan työskennellä ryhmässä, jossa on sekä tyttöjä että poikia.					
25. Haluan, että opettaja määrää ryhmän, jossa työskentelen.					
26. Osa ryhmän jäsenistä häiritsee työskentelyä.					
27. Luokassamme sovitaan ennalta ryhmän jäsenten työnjaosta.					
28. Haluaisin opettajan puuttuvan ryhmän erimielisyyksiin.					
29. Ryhmätyön loppuksi arvioin omaa työskentelyäni.					
30. Koen osaavani vähemmän kuin ryhmän muut jäsenet.					
31. Oppilaat saavat muodostaa ryhmät ilman että opettaja puuttuu asiaan.					
32. Ryhmätöissä olen oppinut paljon käsiteltävästä asiasta.					
33. Meillä on ryhmässä erilaisia tehtävärooleja.					
34. Koen opettajan puuttuvan liikaa ryhmän työskentelyyn.					
35. Ryhmätyön loppuksi arvioimme yhdessä ryhmämme työskentelyä.					
36. Jos en pääse haluamaani ryhmään, kieltäydyn työskentelystä.					
37. Teen oman osuuteni ryhmätyöstä huolellisesti.					
38. Ilmaisen mielelläni mielipiteitäni ryhmässä.					

1 aina 2 usein 3 silloin tällöin 4 harvoin 5 ei koskaan	1	2	3	4	5
39. Koen, että opettajan ohjeet työn aikana helpottavat työskentelyä.					
40. Saan opettajalta kirjallista palautetta ryhmätyön lopuksi.					
41. Kaikki luokan oppilaat ja opettaja sopivat yhdessä ryhmien koosta ja muodostuksesta.					
42. Ryhmätyön ansiosta menestyn paremmin kokeissa.					
43. Kannustan ja rohkaisen muita ryhmän jäseniä.					
44. Saan opettajalta suullista palautetta ryhmätyön lopuksi.					
45. Ryhmätyössä minun on vaikeampi oppia asioita.					
46. Saan apua ryhmän jäseniltä.					
47. Koen itsearviointini (työskentelyni onnistumisen pohdinnan) ryhmätyön lopussa tarpeellisenä.					
48. On tilanteita, joissa en koe oppivani ryhmässä.					
49. Ryhmä kannustaa ja rohkaisee minua.					
50. Pidän koulussa päiväkirjaa ryhmätöiden tekemisestä.					
51. Työn tekemiseen ryhmässä menee enemmän aikaa.					
52. Koen, että mielipiteitäni kuunnellaan ryhmässä.					
53. Meillä on ryhmässä hyvä yhteishenki.					
54. On tilanteita, jolloin en tiedä, mitä minun pitää tehdä ryhmässä.					
55. Ryhmätöiden aikana tutustun paremmin luokkakavereihini.					
56. Ryhmätöitä tehdessä on helppoa puhua toisille.					

1 aina 2 usein 3 silloin tällöin 4 harvoin 5 ei koskaan	1	2	3	4	5
57. Toisten oppilaiden kanssa on mukava työskennellä.					
58. Autan mielelläni toisia oppilaita.					
59. Ryhmätyöt ovat tylsiä.					
60. Tunnen, että minua ei kuunnella ryhmässä.					
61. Luokkamme oppilaat tulevat hyvin toimeen keskenään ryhmätöissä.					
62. Kuuntelen mielelläni muiden mielipiteitä.					
63. Haluan työskennellä ryhmässä, jossa toiset osaavat enemmän kuin toiset.					
64. Saan työskennellä parhaan kaverini kanssa samassa ryhmässä.					
65. Haluan työskennellä parhaan kaverini kanssa samassa ryhmässä.					
66. Haluan, että oppilaat saavat kokonaan päättää ryhmäjaosta.					
67. Haluan, että opettaja ja oppilaat päättävät ryhmäjaosta yhdessä.					
68. Ryhmät muodostetaan luokassamme arpomalla.					
69. Haluan, että ryhmät muodostetaan arpomalla.					
70. Haluan, että opettaja antaa meidän työskennellä itsenäisesti.					
71. Ryhmätöiden aikana opettaja kiertelee ja katselee ryhmien työskentelyä.					

Kuinka ryhmätyö sinun mielestäsi vaikuttaa seuraaviin asioihin?

Jatkossa vaihtoehdot ovat seuraavat:

- 1 parantaa paljon
- 2 parantaa jonkin verran
- 3 ei vaikutusta
- 4 huonontaa jonkin verran
- 5 huonontaa paljon

Miten ryhmätyö vaikuttaa...	1	2	3	4	5
72. kokeissa menestymiseen?					
73. asioiden oppimiseen?					
74. oppilaiden keskittymiseen?					
75. oppilaiden keskinäisiin väleihin?					
76. luokan muihin oppilaisiin tutustumiseen?					
77. haluuni puhua muille ryhmän oppilaille?					
78. haluuni auttaa toisia oppilaita?					
79. siihen, kuinka muut oppilaat kuuntelevat minua?					
80. oppilaiden yhteishenkeen?					
81. haluuni kuunnella muita oppilaita?					
82. siihen, kuinka mukava toisten oppilaiden kanssa on työskennellä?					
83. haluuni käydä koulua?					

Liite 2: Opettajien kyselylomake

Koulu: _____

Vastaa rengastamalla valitsemasi vaihtoehdot.

1. Minkä kokoisissa ryhmissä luokassa on työskennelty?

- 1 2 - 3 oppilasta
- 2 4 - 5 oppilasta
- 3 6 - 7 oppilasta
- 4 yli 8 oppilasta

2. Missä oppiaineissa on työskennelty ryhmissä?

- | | |
|------------------------------|------------|
| 1 äidinkieli | 6 historia |
| 2 matematiikka | 7 käsityö |
| 3 ympäristö- ja luonnontieto | 8 musiikki |
| 4 kuvaamataito | 9 liikunta |
| 5 uskonto | |

3. Jos pidät jotain ryhmäkokoja muita parempana tiedollisten tavoitteiden saavuttamisen kannalta, rengasta se.

- 1 2 - 3 oppilasta
- 2 4 - 5 oppilasta
- 3 6 - 7 oppilasta
- 4 yli 8 oppilasta

4. Jos pidät jotain ryhmäkokoja muita parempana sosiaalisten tavoitteiden saavuttamisen kannalta, rengasta se.

- 1 2 - 3 oppilasta
- 2 4 - 5 oppilasta
- 3 6 - 7 oppilasta
- 4 yli 8 oppilasta

Seuraavaksi esitetään väittämiä, jotka koskevat ryhmätyötä. Rastita vaihtoehto, joka on sinun mielestäsi sopivin. Vaihtoehdot ovat:

- 1 aina
- 2 usein
- 3 silloin tällöin
- 4 harvoin
- 5 ei koskaan

	1	2	3	4	5
5. Kaikki ryhmän jäsenet ovat samaa sukupuolta.					
6. Annan oppilaille päätäntävaltaa ryhmiä muodostettaessa.					
7. Tiedollisten tavoitteiden kannalta taitotasoltaan heterogeeninen ryhmä on toimiva.					
8. Sosiaalisten tavoitteiden kannalta taitotasoltaan heterogeeninen ryhmä on toimiva.					
9. Tiedollisten tavoitteiden kannalta taitotasoltaan homogeeninen ryhmä on toimiva.					
10. Sosiaalisten tavoitteiden kannalta taitotasoltaan homogeeninen ryhmä on toimiva.					
11. Jotkut luokan oppilaista jäävät syrjään ryhmätöitä tehtäessä.					
12. Kirjaan havaintojani ryhmien työskentelystä.					
13. Keskustelemme oppilaiden kanssa yhdessä työskentelyn tavoitteista.					
14. Luokassa työskennellään homogeenisissä ryhmissä.					
15. Luokassa ryhmät muodostetaan arpomalla.					
16. Ryhmätöissä jotkut luokan oppilaat pääsevät helpommalla muiden tehdessä työt.					
17. Oppilaat auttavat toisiaan ryhmätöiden aikana.					
18. Selvittelen ryhmien jäsenten välisiä erimielisyyksiä.					
19. Oppilaat ovat tietoisia tavoitteista.					

1 aina 2 usein 3 silloin tällöin 4 harvoin 5 ei koskaan	1	2	3	4	5
20. Päätän itse, missä ryhmässä kukin oppilas työskentelee.					
21. Ryhmien jäsenet työskentelevät yhtä paljon.					
22. Hiljaiset oppilaat saavat ilmaista mielipiteensä ryhmässä.					
23. Kiertelen ja katselen oppilaiden työskentelyä.					
24. Oppilaat arvioivat itse omaa työskentelyään ryhmässä.					
25. Oppilaat saavat päättää ryhmäjaosta keskenään, ilman rajoituksia.					
26. Ryhmät keskittyvät tehtävään intensiivisesti.					
27. Joku oppilas ottaa ryhmässä selvästi johtajan paikan.					
28. Neuvon oppilaita ryhmätöiden aikana.					
29. Oppilaat arvioivat yhdessä ryhmän toimintaa.					
30. Luokassa työskennellään heterogeenisissä ryhmissä.					
31. Neuvottelemme yhdessä oppilaiden kanssa ryhmien muodostuksesta.					
32. Osa ryhmien jäsenistä häiritsee työskentelyä.					
33. Luokassamme sovitaan ennalta ryhmän jäsenten työnjaosta.					
34. Annan oppilaiden selvittää keskenään erimielisyydet.					
35. Annan oppilaille palautetta ryhmätöiden sujumisesta.					
36. Työskentelyn aloitus sujuu ryhmillä ongelmitta.					
37. Ryhmätyöskentelyssä käytetään erilaisia tehtävärooleja.					

1 aina 2 usein 3 silloin tällöin 4 harvoin 5 ei koskaan	1	2	3	4	5
38. Annan palautetta koko ryhmälle.					
39. Annan palautetta kullekin oppilaalle yksilöllisesti.					
40. Käytän sosiogrammia ryhmänmuodostuksen apuna.					
41. Valmistelen ryhmätöiden aikana muuta opetusta.					
42. Oppilaat riitelevät ryhmätöiden aikana.					
43. Oppilaat työskentelevät mielellään ryhmässä, jossa on sekä tyttöjä että poikia.					
44. Jotkut oppilaat kieltäytyvät työskentelystä, jos he eivät pääse haluamaansa ryhmään.					
45. Jotkut oppilaat ovat toimettomina siksi, etteivät he tiedä tehtävänsä ryhmässä.					
46. Oppilaat ilmaisevat mielellään mielipiteitään ryhmässä.					
47. Kaikkia oppilaita kuunnellaan ryhmässä.					
48. Ryhmissä on hyvä yhteishenki.					
49. Kirjoitan ryhmätyön tavoitteet paperille.					

Kuinka luulet ryhmätyön vaikuttavan oppilaiden kannalta seuraaviin asioihin?

Jatkossa vaihtoehdot ovat seuraavat:

- 1 parantaa paljon**
- 2 parantaa jonkin verran**
- 3 ei vaikutusta**
- 4 huonontaa jonkin verran**
- 5 huonontaa paljon**

Miten ryhmätyö vaikuttaa...	1	2	3	4	5
50. työn loppuun saattamiseen.					
51. oppimiseen.					
52. tehtävään keskittymiseen.					
53. vuorovaikutuksen laatuun.					
54. yhteistyöhön.					
55. oppilaiden keskinäiseen ohjaamiseen ja auttamiseen.					
56. erilaisten oppilaiden hyväksymiseen.					
57. oppimismotivaatioon.					
58. suhtautumiseen kouluun.					
59. suhtautumiseen käsiteltäviin asioihin.					
60. oppilaiden itseluottamukseen.					
61. oppilaiden omatoimisuuteen.					

Liite 3: Opettajien haastattelujen runko

Pohjatiedot

Minä vuonna olet valmistunut?

Kuinka kauan olet toiminut tämän luokan opettajana?

Oletko saanut koulutusta yhteistoiminnallisesta oppimisesta?

Kuinka usein luokassa tehdään ryhmitöitä?

Kuinka kauan samat ryhmät toimivat?

Käytetäänkö luokassa erilaisia ryhmiä esim. tehtävän mukaan?

-kuinka tehtävä vaikuttaa ryhmän kokoon, muodostukseen jne.

Miksi tietyissä aineissa on/ei ole käytetty ryhmitöitä?

Koko

Luokassa käytettävät ryhmäkoot

-mikä yleisin?

-oppilaille mieluisin?

-työskentely onnistuu parhaiten/sujuvimmin?

Perusteluja siihen, miksi tietty ryhmäkoko on muita parempi

-tiedollisten tavoitteiden saavuttamisen kannalta

-sosiaalisten tavoitteiden saavuttamisen kannalta

Koostumus

Työskentely taitotason mukaan heterogeenisissä/homogeenisissä ryhmissä

-työskentelyn onnistuminen

-oppilaiden mielipiteet

Työskentely sukupuolen mukaan heterogeenisissä/homogeenisissä ryhmissä

-työskentelyn onnistuminen

-tavoitteiden saavuttamisen kannalta

Muodostus

Minkä periaatteen mukaan ryhmiä on muodostettu? (Miksi?)

Huomioidaanko oppilaiden kaverisuhteet?

Mikä ryhmänmuodostustapa on oppilaille mieluisin?

Mikä ryhmänmuodostustapa on sujuvin työskentelyn alkuun pääsemisen kannalta?

Toiminta

Ryhmätyön aiheen/oppiaineen vaikutus ryhmien toimintaan

Jos osa oppilaista pääsee helpommalla,

-ovatko ne aina samat oppilaat?

-miten olet yrittänyt vaikuttaa asiaan?

Kuinka tehtävärooleja käytetään? (jos niitä käytetään)

-kuka jakaa?

-miten vaihtuvat?

-onko sosiaalisia rooleja?

Vuorovaikutus

Jos joku oppilaista ottaa johtajan paikan, onko se aina sama/samat oppilaat?

Ovatko syrjään vetäytyjät aina samat?

Arviointi

Oppilaiden itsearvioinnin tarpeellisuus/hyödyllisyys

Palautteen anto oppilaille

Arvioinnin painotusalueet

-vaihtelevatko tehtävittäin?

Onko jokin ryhmätöiden arviointitapa muita parempi?

Jääkö arvioinnille tarpeeksi aikaa?

Opettajan rooli

Vaihteleeko rooli esimerkiksi ryhmätyön aiheen tai oppiaineen mukaan?

Ovatko apua tarvitsevat ryhmät aina tietyistä samoista oppilaista muodostettuja?

Oletko muuttanut rooliasi ryhmätöiden ohjaajana?

Onko roolisi sellainen kuin sen haluaisit olevan vai pyritkö muuttamaan tämänhetkistä tilannetta tulevaisuudessa?

Liite 4: Kirje oppilaiden vanhemmille

Hei

Olemme Jyväskylän OKL:n neljännen vuosikurssin opiskelijoita. Teemme lopputyötämme ryhmätyöskentelystä ja tarkoituksemme on perehtyä sekä oppilaiden että opettajien mielipiteisiin ja kokemuksiin. Oppilaat täyttävät ryhmätyöskentelyä käsittelevän kyselykaavakkeen. Käsittelemme oppilaiden vastaukset nimettöminä.

Pyydämme suostumustanne siihen, että lapsenne osallistuu tutkimukseen.

Hanna Seppänen
p. 050-5237836

Suvi Suikki
p.014-642687

_____ saa / ei saa osallistua tutkimukseen
oppilas

huoltajan allekirjoitus

Pyydetään palauttamaan ma 3.3. mennessä opettajalle.

Liite 5: Opettajien kyselyn koontilomake

KOKO

1. Minkä kokoisissa ryhmissä luokassa on työskennelty?

- 1 2 - 3 oppilasta
- 2 4 - 5 oppilasta
- 3 6 - 7 oppilasta
- 4 yli 8 oppilasta

3. Jos pidät jotain ryhmäkokoja muita parempana tiedollisten tavoitteiden saavuttamisen kannalta, rengasta se.

- 1 2 - 3 oppilasta
- 2 4 - 5 oppilasta
- 3 6 - 7 oppilasta
- 4 yli 8 oppilasta

4. Jos pidät jotain ryhmäkokoja muita parempana sosiaalisten tavoitteiden saavuttamisen kannalta, rengasta se.

- 1 2 - 3 oppilasta
- 2 4 - 5 oppilasta
- 3 6 - 7 oppilasta
- 4 yli 8 oppilasta

KOOSTUMUS

5. Kaikki ryhmän jäsenet ovat samaa sukupuolta.					
7. Tiedollisten tavoitteiden kannalta taitotasoltaan heterogeeninen ryhmän on toimiva.					
8. Sosiaalisten tavoitteiden kannalta taitotasoltaan heterogeeninen ryhmän on toimiva.					
9. Tiedollisten tavoitteiden kannalta taitotasoltaan homogeeninen ryhmän on toimiva.					
10. Sosiaalisten tavoitteiden kannalta taitotasoltaan homogeeninen ryhmä on toimiva.					
14. Luokassa työskennellään homogeenisissä ryhmissä.					
30. Luokassa työskennellään heterogeenisissä ryhmissä.					
43. Oppilaat työskentelevät mielellään ryhmässä, jossa on sekä tyttöjä että poikia.					

RYHMIEN MUODOSTUS

6. Annan oppilaille päätäntävaltaa ryhmiä muodostettaessa.					
15. Luokassa ryhmät muodostetaan arpomalla.					
20. Päätän itse, missä ryhmässä kukin oppilas työskentelee.					
25. Oppilaat saavat päättää ryhmäjaosta keskenään, ilman rajoituksia.					
31. Neuvottelemme yhdessä oppilaiden kanssa ryhmien muodostuksesta.					
40. Käytän sosiogrammia ryhmänmuodostuksen apuna.					

RYHMIEN TOIMINTA

16. Ryhmätöissä jotkut luokan oppilaat pääsevät helpommalla muiden tehdessä työt.					
21. Ryhmien jäsenet työskentelevät yhtä paljon.					
26. Ryhmät keskittyvät työskentelyyn intensiivisesti.					
32. Osa ryhmien jäsenistä häiritsee työskentelyä.					
33. Luokassamme sovitaan ennalta ryhmän jäsenen työnjaosta.					
36. Työskentelyn aloitus sujuu ryhmiltä ongelmitta.					
37. Ryhmätyöskentelyssä käytetään erilaisia tehtävärooleja.					
44. Jotkut oppilaat kieltäytyvät työskentelystä, jos he eivät pääse haluamaansa ryhmään.					
45. Jotkut oppilaat ovat toimeettomina siksi, etteivät he tiedä tehtäväänsä ryhmässä.					

VUOROVAIKUTUS

11. Jotkut luokan oppilaista jäävät syrjään ryhmätöitä tehtäessä.					
17. Oppilaat auttavat toisiaan ryhmätöiden aikana.					
22. Hiljaiset oppilaat saavat ilmaista mielipiteensä ryhmässä.					
27. Joku oppilas ottaa ryhmässä selvästi johtajan paikan.					
42. Oppilaat riitelevät ryhmätöiden aikana.					
46. Oppilaat ilmaisevat mielellään mielipiteitään ryhmässä.					
47. Kaikkia oppilaita kuunnellaan ryhmässä.					
48. Ryhmissä on hyvä yhteishenki.					