

JYU DISSERTATIONS 319

Kati Timonen

Ryhmäosaaminen lukiossa

Lukiolaisten ryhmäosaamisen
kehittyminen ja kehittäminen



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF HUMANITIES AND
SOCIAL SCIENCES

JYU DISSERTATIONS 319

Kati Timonen

Ryhmäosaaminen lukiossa

Lukiolaisten ryhmäosaamisen kehittyminen ja kehittäminen

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi marraskuun 28. päivänä 2020 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
on November 28, 2020 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2020

Editors

Tarja Valkonen

Department of Communication, University of Jyväskylä

Ville Korkiakangas

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover photo by Ari Vilkmán.

Copyright © 2020, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8393-2>

ISBN 978-951-39-8393-2 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8393-2

ISSN 2489-9003

Kuka tahansa voi tietää. Tarkoitus on ymmärtää.
Albert Einstein

ABSTRACT

Timonen, Kati

Group Communication Competence in the Upper Secondary School. The Progression and Development of Group Communication Competence in Upper Secondary School Students.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 150 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 319)

ISBN 978-951-39-8393-2 (PDF)

Group communication competence is the ability of individuals to work together effectively within different groups, and because of its increasing importance in working life it has become a formal requirement in the National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools in Finland. So far, however, little research has been carried out into the group communication competence of Finnish upper secondary school students, so this research study aims to fill that gap.

This study was conducted both qualitatively and quantitatively. The research material comprises three separate studies. Data driven qualitative content analysis was used in both the essay sample, compiled from upper secondary school students (N = 136), and the textbook sample (N = 25). The web survey questionnaire material collected from upper secondary school students (N = 204) was analyzed quantitatively. Finally, data driven qualitative content analysis was used in the open-ended questions in the web survey questionnaire.

The results of the present study indicate that upper secondary school students consider group communication competence to comprise the ability to collaborate in a group, as well as to involve both conversational and listening skills. Textbook analysis, on the other hand, emphasizes the instrumental nature of group communication competence. Group communication competence is seen in textbooks as a skill that enables the realization of different types of group work in upper secondary school courses. In fact, communication competence in groups is not primarily seen as goal-directed development or the focus of evaluation. The results also indicate that classroom presentations, working with a variety of peer group members and active listening skills all support the development of group communication competence in upper secondary school students. They consider that group communication competence is intrinsically developed neither in skills that are required for real-time online discussions or negotiations, nor in skills that are necessary for group leadership or the constructive resolution of conflicts.

Keywords: communication education, group communication competence, speech communication, textbook, upper secondary school

TIIVISTELMÄ

Timonen, Kati

Ryhmäosaaminen lukiossa. Lukiolaisten ryhmäosaamisen kehittyminen ja kehittäminen.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2020, 150 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 319)

ISBN 978-951-39-8393-2 (PDF)

Ryhmäosaaminen on keskeistä ja yhä ajankohtaisempaa osaamista, koska kykyä työskennellä rakentavasti yhteistyössä erilaisissa ryhmissä edellytetään niin opinnoissa kuin työelämässä. Ryhmä- ja tiimityöskentely edellyttää ryhmäosaamista, ja on ja sitä on mahdollista kehittää. Lukiolaisten ryhmäosaamista on toistaiseksi tutkittu vähän, ja tämän tutkimuksen tavoite on tarkastella ryhmäosaamista nimenomaan lukiolaisten käsitysten ja kokemusten näkökulmasta.

Tutkimuksessa on käytetty sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusotetta. Tutkimusaineisto muodostuu kolmesta aineistosta. Kirjoitelma-aineisto kerättiin lukiolaisilta (N = 136) ja sekä se että oppikirja-aineisto (N = 25) analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Verkkokyselyaineisto kerättiin strukturoidulla verkkokyselyllä lukiolaisilta (N = 204) ja analysoitiin kvantitatiivisesti. Verkkokyselyssä olevan avoimen kysymyksen vastukset (N = 172) analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustulokset osoittavat, että ryhmäosaaminen tarkoittaa lukiolaisten mukaan ennen kaikkea yhteistyökykyä sekä keskustelu- ja kuuntelutaitoa. Oppikirjoista välittyvä kuva ryhmäosaamisesta puolestaan painottaa ensisijaisesti ryhmäosaamisen välineellistä arvoa. Ryhmäosaaminen nähdään osaamisena, joka mahdollistaa erilaiset ryhmätyöt lukiokursseilla. Sen sijaan ryhmäosaaminen ei ole tavoitteellisen kehittämisen tai arvioinnin kohde. Tulosten mukaan lukio on parhaiten tukenut ryhmäosaamisen kehittymistä esitelmien pitotaidossa, taidoissa työskennellä erilaisten ryhmäläisten kanssa ja aktiivisessa kuuntelutaidossa. Ryhmäosaaminen ei kehittynyt taidoissa, joita edellytetään reaaliaikaisessa verkkokeskustelussa tai -neuvottelussa kuten myöskään taidossa johtaa ryhmää tai ratkaista ristiriitatilanteita rakentavasti. Tulokset osoittavat, että ryhmäosaamisen kehittyminen mahdollistuu eniten äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla ja vähiten matematiikan, luonnontieteiden sekä historian ja yhteiskuntaopin oppitunneilla.

Asiasanat: lukio, puheviestintä, opetusviestintä, oppikirja, ryhmäosaaminen

Author's address Kati Timonen
Department of Communication
University of Jyväskylä, Finland

Supervisor Senior Lecturer, Ph.D. Tarja Valkonen
Department of Communication
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Director, Training and Development, Docent, Ph.D.
Anne Laajalahti
Infor, Finland/
University of Vaasa, Finland

University Lecturer, Ph.D. Jonna Koponen
UEF Business School
University of Eastern Finland, Finland

Opponent Director, Training and Development, Docent, Ph.D.
Anne Laajalahti
Infor, Finland/
University of Vaasa, Finland

ESIPUHE

Ryhmäosaamisen merkittävyys näyttäytyy monin eri tavoin viestijän elämässä. Lukiolaisen opiskelu edellyttää kykyä toimia yhdessä muiden kanssa ja saavuttaa oppimistavoitteitaan yksin työskentelyn lisäksi ryhmissä opiskellen ja työskennellen. Erilaiset ryhmät ja työskentely niissä ovat varsin näkyvä ja tuntuva osa lukio-opintoja mutta myös keskeinen osa jatko-opintoja ja työelämää. Se, että osaa toimia onnistuneesti erilaisissa ja vaihtuvissa ryhmissä sekä tiimeissä, on merkittävää osaamista yksilölle.

Jollei tiedä tai ymmärrä, mutta haluaisi tietää ja ymmärtää, hyvä vaihtoehto on tutkia ja perehtyä asiaan. Tämän väitöskirjatyön juuret ovat vahvasti käytännön lukio-opetuksessa ja sen tarpeissa. Opettajan näkökulmasta tarkasteltuna työskentely yhdessä erilaisissa pienryhmissä on opiskelijalle kasvattavaa useastakin eri syystä - tarjoaahan yhteistyö mahdollisuuksia ja tilaisuuksia kehittää ryhmäosaamista ja niin ikään tukee sitä. Kuitenkin melko samaistuttava ja tyypillinen tilanne on usein edessä ryhmätyötä käynnistellessä: opiskelijat eivät innostu, ja työtapapalautteessa toistuu sama näkemys siitä, että yksilötyöskentely koetaan yhteisprojekteja tehokkaammaksi. Miksi näin on, vaikka erityyppiset pienryhmätyöt ovat tuttuja ja myös tiuhaan toistuvia työtapoja ja metodeja jo perusopetuksessa? Päätös tarttua tähän nimenomaiseen tutkimusaiheeseen sai perustelunsa näistä lähtökohdista. Työn taustalla vaikutti vahvasti halu ymmärtää ryhmäosaamisen ilmiötä lukiolaisten näkökulmasta. Miten vahvistaa tulevaisuuden tekijöiden ryhmäosaamista?

Väitöskirjaprosessi ei ollut vaivatonta mutta se oli vaivanarvoista, kiinnostavaa ja monin tavoin opettavaista. Tämä väitöskirjatyö on omalla tavallaan ryhmätyötä, eikä se olisi valmistunut vain yksin tehden. Siksi nyt on kiitosten aika. Aloitan kiitokseni tutkimukseeni osallistuneista lukiolaisista - ilman teitä tämä tutkimus ei olisi syntynyt. Kiitos!

Sydämelliset kiitokset haluan osoittaa väitöstyöni ohjaajalle lehtori, FT Tarja Valkoselle, joka väsymättä ja aina yhtä asiantuntevasti ohjasi työtäni eteenpäin. Koen olevani onnekas, että sain juuri sinut kannustamaan ja aika ajoin rohkaisemaan minua tässä mittavassa projektissa. Kiitos Tarja myös siitä, että välillä oli tilaa ja aikaa puhua väitöstyöhön tuskin edes etäisesti liittyvistä asioista. Kiitokset kuuluvat myös professori emerita Maarit Valolle, joka toimi työni toisena ohjaajana. Kiitos niin ikään professori Anu Sivuselle, apulaisprofessori Leena Mikkolalle ja koko tohtoriseminaarin välle valaisevista ja innostavista keskusteluista.

Väitöskirjatyöni englanninkielisten osuuksien oikoluvusta vastasi Roger Smith. Kiitos asiantuntevasta ja ripeästä työstäsi. Työni painokuntoon saattamisesta puolestaan vastasi Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisuyksikkö. Kiitos!

Olen kiitollinen myös käsikirjoitukseni esitarkastajille yliopiston lehtori, FT Jonna Kuposelle ja koulutus- ja kehitysjohtaja, dosentti, FT Anne Laajalahdelle perehtyneestä ja rakentavasta palautteesta, jonka pohjalta viimeistelin tutkimusraporttini lopulliseen muotoonsa. Lämmin kiitos!

Kohdistan kiitokseni niin ikään opiskelijoilleni, työyhteisölleni ja kollegoilleni Lahden yhteiskoulun lukiossa. Työskentely kanssanne Kirkkokadun Museon pölyissä on ollut oiva tapa asettaa väitöskirjatyö sille kuuluvaan lokeroon sitä väheksymättä tai korottamatta. Erityisesti kiitän esimiestäni rehtori Markku Moisalaa, jonka myötämielisyys ja joustavuus väitöstyöni eri vaiheissa ovat olleet ensiarvoisen tärkeitä. Vararehtori Harri Lindholmille kuuluu kiitos niistä lukuista erikoisjärjestelyistä, joita on tarvittu, jotta opetustyöni ja tutkimus ovat voineet kulkea rinnan. Kiitos Harri myös olkapäästä, jolle on paikoin ollut käyttöä. Kollegoistani tahdon kiittää lämpimästi etenkin Kati Ilmavirtaa, Piritta Törmää, Mari Sorvalia, Tomi Kuuttia, Simo Markkasta ja Ilse Pirttimaata. Olette olleet erilaisin tavoin kukin avuksi tämän työn tekemisessä. Haluan mainita myös entisen opiskelijani Valtteri Kopen, jonka panosta on tarvittu. Kiitos Valtteri!

Korvaamattomia ja värikkäitä ystäviäni, eritoten nimeltä mainiten Anneli Nokelaista, Anu Hyypiää, Janne Makkosta, Maarit ja Ari Vilkmania, Soile Kuosmasta ja Pekka Kivistä, Pirjo Sirviötä sekä Kauko Mäkistä kiitän ennen kaikkea ystävyystyöstä, joka sisältää tärkeitä asioita, kuten iloa, tukea, uskoa, kannustusta ja sielua ravitsevia hetkiä. Tuhannet kiitokset!

Lopuksi kiitän läheisiäni ja rakkaitani. Kiitän isääni Lauri Timosta ja äitiäni Sirkka Timosta esimerkistä. Olette opettaneet minulle ennakkoluulottomuutta ja rohkeutta. Teiltä olen omaksunut muun muassa kirjojen ja uteliaisuuden merkityksen ja sen, että pitää pelottomasti valita oma tiensä ja kulkea sitä, paikoitellen jopa sivuilleen vilkuilematta. Sisartani Pipsa Timosta ja yhteisiä koiraystäviämme kiitän yhteisestä seikkailusta, elämästämme, jossa mielikuvitus on saanut sijansa. Kanssanne olen voinut tuulettaa ajatuksiani lähes rajattomasti. Puolisoani Jukka Ketolaa kiitän yhteisestä arjesta, vapaudesta sekä tuesta, joustavuudesta ja hyvistä yllätyksistä, ehkä jopa tarvittavasta huonokuuloisuudesta. Päätän kiitokseni Lili Timoseen, pieneen mutta niin isoon ihmiseen, joka ei ole niinkään piitannut tätinsä tutkimustyöstä käänteineen vaan muistuttanut, mikä elämässä lopulta on merkityksellisintä. Omistan tämän kirjan sinulle.

Naavassa 22.10.2020

Kati Timonen

KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimusasetelma.....	41
KUVIO 2	Ryhmäosaaminen lukiolaisten (N = 136) kokemusten ja käsitysten mukaan	57
KUVIO 3	Lukiolaisten (N = 204) arviot siitä, minkä ryhmätaitojen kehittymistä lukio tuki ja missä määrin.....	81
KUVIO 4	Lukiolaisten (N = 204) arviot eri oppiaineiden ja kouluarjen tilanteiden merkityksestä ryhmäosaamisen kehittymiselle	83
KUVIO 5	Lukiolaisten (N = 202) arviot työtapojen ja opetusmenetelmien merkityksestä ryhmäosaamisen kehittymiselle	85
KUVIO 6	Lukiolaisten (N = 203) arviot eri tekijöiden merkityksestä ryhmäosaamisen kehittymiselle	88
KUVIO 7	Lukiolaisten (N = 169) arviot palauteen ja arvioinnin merkityksestä ryhmäosaamisen kehittymiselle.....	90
KUVIO 8	Lukiolaisten (N = 198) arviot yhdenvertaisuuden toteutumisesta ryhmäosaamisen kehittämisessä	92
KUVIO 9	Lukiolaisten (N = 204) arviot ryhmäosaamisen tarpeellisuudesta.....	95

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	11
2	RYHMÄOSAAMINEN ILMIÖNÄ	14
2.1	Ryhmäosaamisen määrittelyä	14
2.2	Ryhmäosaaminen tutkimuksen kohteena	22
3	LUKIOKOULUTUS JA RYHMÄOSAAMINEN	27
3.1	Lukiokoulutuksen yleiset tavoitteet	27
3.2	Lukion oppimiskäsitys	29
3.3	Oppimisen arviointi lukiossa	31
3.4	Ryhmäosaamisen kehittämisen tavoitteet lukiossa	33
3.4.1	Lukion laaja-alaiset aihekokonaisuudet ja ryhmäosaaminen	33
3.4.2	Lukiossa opiskeltavat oppiaineet ja ryhmäosaaminen	35
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	39
4.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	39
4.2	Tutkimusmenetelmät	41
4.3	Aineistonkeruu, aineistot ja vastaajat	47
4.3.1	Kirjoitelma-aineisto	47
4.3.2	Oppikirja-aineisto	47
4.3.3	Verkkokyselyaineisto	49
4.4	Aineistojen käsittely ja analyysi	50
5	RYHMÄOSAAMINEN LUKIOLAISTEN KUVAAMANA	56
5.1	Lukiolaisten kokemukset ja käsitykset ryhmäosaamisesta	56
5.1	Lukiolaisten ryhmäosaamisen kokemusten ja käsitysten pohdintaa	65
6	RYHMÄOSAAMINEN LUKION OPPIKIRJOISSA	69
6.1	Lukion oppikirjat ryhmäosaamisen kuvan muodostajina	69
6.2	Pohdintoja oppikirjojen välittämästä ryhmäosaamisen kuvasta	77
7	LUKIOLAISTEN ARVIOINNIT RYHMÄOSAAMISEN KEHITTÄMISESTÄ	80
7.1	Ryhmäosaamisen kehittämisen kohteet	80

7.2	Opiskelun ja opetuksen merkitys ryhmäosaamisen kehittämisessä.....	82
7.2.1	Lukio-opiskelu ja ryhmäosaamisen kehittyminen.....	82
7.2.2	Opetusmenetelmät ja työtavat sekä ryhmäosaamisen kehittyminen	84
7.2.3	Ryhmäosaamisen kehittymistä edistävät ja estävät tekijät.....	87
7.2.4	Palaute ja arviointi sekä ryhmäosaamisen kehittyminen.....	89
7.3	Yhdenvertaisuuden toteutuminen ryhmäosaamisen kehittämisessä	91
7.4	Ryhmäosaamisen tarpeellisuus	93
7.5	Ryhmäosaamisen ohjaaminen ja sen kehittäminen lukiossa	96
7.6	Lukiolaisten ryhmäosaamisen kehittymisen arviointien pohdintaa.....	102
8	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	105
9	PÄÄTÄNTÖ.....	113
	SUMMARY	120
	KIRJALLISUUS	128
	LIITTEET.....	136

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ryhmäosaamista lukiolaisten näkökulmasta. Taitoa tehdä yhteistyötä ja saavuttaa tavoitteita yhdessä muiden kanssa pidetään kiistatta tärkeänä osaamisena niin opetuksen, oppimisen kuin työelämänkin näkökulmasta. Sekä perusopetuksessa että lukiossa tehdään runsaasti erityyppisiä ryhmitöitä, pienryhmien yhteisiä projekteja, opiskellaan ja opitaan yhteistoiminnallisesti, yhdessä keskustellen ja ideoiden. Tavoitteellinen työskentely yhdessä muiden kanssa voi tarkoittaa yhdessä sovitun, konkreettisen tavoitteen saavuttamista ja työskentelytavan kehittymistä. Tavoitteellisella yhteistyöllä voidaan viitata konkreettisen tehtävän suorittamisen lisäksi siihen, että yhteistyön tarkoitus on opettaa, tukea ja kehittää kykyä olla osaavasti vuorovaikutuksessa muiden kanssa eli *ryhmäosaamista*.

Ryhmäosaaminen eli kyky toimia erilaisissa ryhmissä tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti yhteistyössä muiden kanssa on tärkeää sekä koulumaailmassa että työelämässä ja yhteiskunnallisessa osallisuudessa. Taito toimia monipuolisesti, tilannekohtaisesti ja tavoitteellisesti ryhmissä on osa lukio-opetuksen tavoitteita ja opetussuunnitelmaa. Ryhmäosaaminen lukeutuu niin sanottuihin geneerisiin taitoihin, joita ovat vuorovaikutustaitojen ja ongelmanratkaisutaitojen ohella luovuus, kriittinen ajattelutaito ja monilukutaito (ks. käsitteestä esim. Badcock ym. 2010; Moore 2011, Rothernam & Willingham 2009). Geneeriset taidot ovat yksilön mukana tilanteesta toiseen siirtyviä yleispäteviä taitoja, joita hyödynnetään sekä erilaisissa opiskeluympäristöissä että työelämässä (Ursin & Hyytinen 2010, 66–67). Geneeriset taidot ovat ikään kuin pysyvästi ajankohtaisia taitoja, ja ryhmäosaamisen painoarvo ja merkitys pikemminkin vahvistuvat kuin vähenevät nykyisessä yhteiskunnassa. On hyvä kuitenkin huomioida, että ryhmäosaaminen on vuorovaikutusosaamisen lailla vahvasti kontekstuaalista (Schokley-Zalabak, 2015, 419), ja vuorovaikutusosaaminen voidaan nähdä yhtenä kiinteänä ammattiosaamisen ulottuvuutena (esim. Hyvärinen ym. 2012; Koponen ym. 2019; Kostianen 2003; Laajalahti 2014).

Opiskelu, työelämä ja osallisuus yhteiskunnassa edellyttävät yhä enenevästi kykyä toimia ryhmissä, olla vuorovaikutuksessa ja kehittää itseään tietoisesti. Lukiolakiin (714/2018) perustuvassa opetussuunnitelmassa (LOPS 2015, 6)

todetaan, että ”oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden, opettajien, asiantuntijoiden ja yhteisöjen kanssa erilaisissa ympäristöissä”. Lukiokoulutus pyrkii tiedollisen pääoman kasvattamisen rinnalla vahvistamaan geneerisiä taitoja ja myös sillä tavoin vastaamaan jatko-opiskelun, työelämän ja aktiivisen kansalaisuuden vaatimuksiin, joita opiskelija kohtaa lukion jälkeen. Se, millaista osaamista tulevaisuudessa opiskelijoilta odotetaan ja millaisia vaatimuksia tulevaisuuden työelämä asettaa, haastaa opettajat, oppilaitokset ja opetussuunnitelmat kartoittamaan säännöllisesti opettamisen tavoitteita ja sisältöjä. Yhteiskunnallinen muutos haastaa myös lukio-opetusta, ja vaatimuksia kohdistuu niin opettamisen käytänteisiin kuin sisältöjen valintaan, fokusointiin ja painotuksiinkin.

Opiskelijan ryhmäosaamisen kehittyminen on merkittävä tavoite. Sinällään ryhmäosaamisen kehittämiseen liittyvät tavoitteet eivät tarkoita automaattisesti sitä, että opiskelija itse olisi motivoitunut kehittämään ryhmäosaamistaan. Tavoite on kuitenkin tärkeä lähtökohta sille, millä tavoin oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksia ja olosuhteita luodaan. Voidaan sanoa, että se, mihin lukiokoulutuksessa ylipäänsä kiinnitetään tavoitteellisesti huomiota, mahdollistaa myös kehittymistä tavoitteeksi asetetussa asiassa. Yhteiskunnallisella tasolla ryhmäosaamiseen liittyvä keskustelu on pääpiirteissään sillä tavoin yksimielistä, että ryhmäosaamista arvostetaan ja sitä pidetään tavoiteltavana.

Yleissivistävässä koulutuksessa eli lukiossa ryhmäosaaminen huomioidaan opetussuunnitelmatavoitteissa. Salmelan ym. (2015) mukaan osallistavat opetusmenetelmät ja erilaiset yhteistyössä toteutetut projektit luovat mahdollisuuksia opiskelijan monipuoliselle kehitymiselle lukio-opinnoissa. Myös dialogisuus sekä opetuksessa että työskentelytavoissa tukee ryhmäosaamisen kehittymistä opettajakeskeisyyttä tarkoituksenmukaisemmin. Ryhmäosaamista ja sen kehittämistä voidaan lähestyä kuten muutakin oppimista oppimisprosessin näkökulmasta, muuttavana ja mahdollisuutena. Puheviestinnän tutkimus on vahvistanut, että esimerkiksi vuorovaikutus- ja ryhmätaidot ovat kehitettävissä olevia (Carlgren 2013; Morreale & Pearson 2008; Nussbaum & Fisher 2008). Ryhmäosaamista on siis mahdollista kehittää. Kiinnostava kysymys onkin se, millä tavoin ryhmäosaamista voidaan lukiolaisen itsensä käsitysten, kokemusten ja arvioiden mukaan kehittää.

Lukiolaisten ryhmäosaamisen kehittymisen tutkimista voidaan pitää relevanttina. Puheviestinnän opetuksen on havaittu vaikuttavan yksilön opintomesteykseen ja urakehitykseen myönteisesti (Morreale ym. 2000; Morreale & Pearson 2008). Niin ikään Hautamäki ym. (2012) ovat havainneet, että lukiolaiset kaipaavat muun muassa keskustelu- ja neuvottelutaitoja tukevaa ohjausta. Lukio-opiskelijan ryhmäosaamisen kehittymisen näkökulmasta ajateltuna olisi tarvetta nimenomaan tutkimustiedolle siitä, millaisia käsityksiä ja kokemuksia lukiolaisilla oppijoina on ryhmäosaamisen kehittymisestä, sen kohdentamisesta ja kehittymisen tukemisesta. Ryhmäosaamisen kehittymisen edistämiseksi tarvitaan lisää tietoa siitä, millä tavoin ryhmäosaaminen kehittyy ja millaista tukea, ohjausta

ja palautetta lukiolainen kokee tarvitsevansa, jotta syntyy oppimista ja kehittymistä. Olisi tärkeää myös tietää, millä tavoin lukiolainen kokee sen, miten kattavasti ryhmäosaamisen kehittymistä ohjataan lukiossa.

Lukiolaisen ryhmäosaamisen kehittymiselle tarjoutuneen mahdollisuuden eri oppiaineiden tunneilla, vapaamuotoisissa kohtaamisissa ja tilaisuuksissa sekä lukiossa että vapaa-ajalla. Ryhmäosaaminen tarve konkretisoituu erilaisissa opiskelutilanteissa, monimuotoisissa ja vaihtuvissa oppimisympäristöissä, yhteistyössä muiden opiskeluyhteisöön kuuluvien kanssa ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Lukiolaiselta vaaditaan kykyä työskennellä tavoitteellisesti, tehokkaasti ja yhteisymmärryksessä erilaisten opiskelijoiden kanssa erityyppisissä ryhmäkokoontilaisissa. Ryhmäosaamista voidaankin pitää keskeisenä kehittämiskohteenä lukio-opinnoissa mutta myös merkittävänä yksilön kapasiteettina tulevaisuuden, jatko-opintojen ja työelämän näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää ryhmäosaamista ilmiönä lukiolaisten käsitysten, kokemusten ja arvioiden näkökulmasta. Tässä työssä tarkastellaan sitä, kuinka lukiolaiset kuvaavat ryhmäosaamista ja miten he arvioivat sen kehittymistä lukiossa. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa siitä, mitä ryhmäosaaminen tarkoittaa lukion opiskelijan mielestä, millä tavoin ja miltä osin lukiolainen arvioi ryhmäosaamisensa lukion aikana kehittyneen ja miten lukio-opetus voisi tukea nykyistä paremmin ryhmäosaamisen kehittymistä. Tutkimus valottaa myös sitä, millaisena ilmiönä ryhmäosaaminen kuvataan lukion kolmen kielialueen, äidinkielen ja kirjallisuuden sekä ruotsin ja englannin kielen, oppikirjoissa.

Tutkimusraportissa on yhdeksän lukua. Luvussa 2 määritellään tutkimuksen keskeistä käsitettä, ryhmäosaamista, ja tarkastellaan ryhmäosaamiseen liittyvää aiempaa tutkimusta. Luku 3 taustoittaa tutkimuksen lähtökohtia kuvaamalla lukiokoulutusta, sen tavoitteita ja oppimiskäsitystä. Luku 4 kuvaa tutkimuksen toteuttamista, ja luvussa esitellään tutkimuksen tavoite, tutkimusongelma tutkimuskysymyksineen, tutkimusaineistot ja niiden analyysi. Luvussa 5 raportoidaan tulokset siitä, miten lukiolaiset merkityksentävät ryhmäosaamisen, ja kuvataan sekä pohditaan lukiolaisten käsityksiä ryhmäosaamisesta. Luvussa 6 tarkastellaan sitä, mitä ryhmäosaaminen tarkoittaa oppikirjoissa. Luvussa 7 raportoidaan tuloksia ja tehdään päätelmiä siitä, miten lukiolaiset arvioivat käsitystensä ja kokemustensa perusteella ryhmäosaamisen kehittymistä. Luvussa 8 arvioidaan tutkimusta, ja luku 9 kokoaa yhteen keskeiset tutkimustulokset ja esittelee jatkotutkimusehdotuksia.

2 RYHMÄOSAAMINEN ILMIÖNÄ

2.1 Ryhmäosaamisen määrittelyä

Seuraavaksi tarkastellaan tämän tutkimuksen keskeistä käsitettä, *ryhmäosaamista*. Voidaan ajatella, että yksilö tarvitsee ja hyödyntää ryhmäosaamista toimiessaan erilaisissa ryhmissä vapaa-ajallaan, harrastuksissaan, opiskellessaan ja työskennellessään. Ryhmät ovat lähes erottamaton osa elämää. Ihminen kuuluu ja osallistuu elämänsä aikana lukemattomiin ja erilaisiin ryhmiin, ja ryhmän olemassaolon perusta rakentuu vuorovaikutuksen varaan. Ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja pyrkivät saavuttamaan jotakin sellaista, mikä ei olisi mahdollista yksin. Ryhmiin muodostuu ainakin jollakin tasolla ryhmäidentiteetti, ryhmän sisäisiä normeja, rooleja ja statuksia (Hargie 2011, 434–438). Ryhmä voidaan määrittellä eri lähtökohdista niin ryhmän koon kuin tehtävien ja tavoitteidenkin kannalta. Hollingsheadin ja Poolen (2012, 1) mukaan ryhmän määritelmä ei ole yksiselitteinen. Ryhmästä käytetään sekä rinnakkain että eri merkityksissä käsitteitä ryhmä ja tiimi (Franz 2012, 5).

Tässä työssä käytetään ryhmän käsitettä. Ryhmän ja tiimin kuvauksia yhdistää se, että ryhmän jäsenten välillä on vuorovaikutusta ja jonkinasteista yhteenkuuluvuuden tunnetta ja riippuvuutta ryhmästä ja ryhmän jäsenillä on jaettu tavoite tai päämäärä, joka edellyttää myös sitoutumista sekä ryhmään että ryhmän tavoitteisiin ja tarkoitukseen (Hollingshead & Poole 2012, 1; Levine & Moreland 2006, 2). Horilan mukaan (2018, 21–22) tiimin ja ryhmän käsitteiden erot selittyvät muun muassa sillä, missä määrin ryhmässä tai tiimissä sitoudutaan yhteiseen tavoitteeseen ja työskentelyyn sen saavuttamiseksi. Sekä tiimeissä että ryhmissä tehdään yhteistyötä, mutta tiimeistä poiketen ryhmissä voi olla yhteisen tavoitteen sijaan yksilöllisiä tavoitteita ja tiimejä vähemmän yhteisvastuullisuutta. Tässä työssä tarkastellaan lukiolaisten ryhmäosaamista, ja ryhmä luki-ossa voidaan nähdä sillä tavoin luonnollisena ryhmänä, joka on olemassa tutkimuksesta riippumatta (ks. esim. Shockley-Zalabak 2015).

Ryhmän vuorovaikutus ja toiminta edellyttävät ryhmän jäseniltä ryhmäosaamista. Ryhmäosaaminen ei itsessään ole vakiintunut käsite. Se voidaan tulkitä osaksi laajempaa vuorovaikutusosaamista, sen alakäsitteeksi. Toisin sanoen ryhmäosaaminen on sitä vuorovaikutusosaamista, jota tarvitaan nimenomaan ryhmissä. Ryhmäosaamisesta puhutaan toisinaan yleisillä vuorovaikutusosaamista kuvaavilla käsitteillä, kuten *vuorovaikutustaidot*, *vuorovaikutusosaaminen* tai *interpersonaalinen vuorovaikutusosaaminen*. On myös käytetty suoraan ryhmään viittaavia käsitteitä, kuten *ryhmäosaaminen*, *ryhmätaidot* ja *pienryhmäosaaminen*. (Beebe, Barge & McCormick 1994; Gouran 2003, 836–855; Morreale, Spitzberg & Barge 2013, 194–195.) Lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2015) käytetään käsitettä *ryhmäviestintäosaaminen*, joka tässä työssä mielletään ryhmäosaamisen synonyymiksi. Työelämän vuorovaikutustutkimuksessa käytetään muun muassa käsitteitä *tiimiosaaminen* (Margerison 2001) ja *tiimien vuorovaikutusosaaminen* (Horila & Valo 2016). Niin ikään käsitteet taito (skill) ja osaaminen (competence) vaihtelevat käsitteissä, joilla viitataan ryhmäosaamiseen. Vaikka käsitteiden käyttö ei välttämättä ole vakiintunutta, teoriakirjallisuudessa taitojen ja osaamisen katsotaan olevan keskenään hierarkkisia. Osaaminen on taitoja laajempaa ja rakentuu taidoista, muttei yksinomaan. (Spitzberg & Cupach 2002, 574; Valkonen 2003, 25.)

Ryhmäosaamisen ulottuvuudet

Koska ryhmäosaaminen on vuorovaikutusosaamisen alakäsite, sen määrittelyyn voidaan soveltaa samoja peruskriteereitä ja jäsenyyksiä kuin vuorovaikutusosaamiseenkin. Ryhmäosaaminen kuten vuorovaikutusosaaminenkin on monitahoinen, taitoja laajempi osaamisrakenne. Se koostuu eri ulottuvuuksista, joita ovat kognitiivinen (eli tiedon ja ymmärryksen), behavioraalinen (eli taitojen) ja affektiivinen (eli motivaation, asennoitumisen) ulottuvuus. (Spitzberg & Cupach 2002, 574–575; Spitzberg 2015, 563.) Vuorovaikutusosaamisen katsotaan muodostuvan siis vuorovaikutukseen liittyvästä tiedosta, vuorovaikutuksessa vaadittavista taidoista sekä vuorovaikutuksen osapuolten motivaatiosta ja myönteisestä asenteesta vuorovaikutustilannetta kohtaan. Tämä osaaminen määrittyy vuorovaikutuskäyttäytymisen tarkoituksenmukaisuuden ja tehokkuuden kriteerein. (Spitzberg & Cupach 1984; Spitzberg 2015.)

On painotettu näkemystä, että vuorovaikutusosaamisen ulottuvuudet (tieto, taito sekä motivaatio ja asenne) eivät ole niinkään erillisiä vaan limittäisiä, ja osaaminen muodostuu näistä ulottuvuuksista. Toisin sanoen ei voida puhua ainakaan kattavasti vuorovaikutusosaamisesta, jollei vuorovaikutuksen osapuolilla ole vuorovaikutuksen edellyttämää tietoa siitä, kuinka toimia vuorovaikutustilanteessa, taitoa toimia tarkoituksenmukaisesti vuorovaikutustilanteessa ja motivaatiota osallistua vuorovaikutukseen. (Beebe & Barge 2003; Spitzberg 2000.) Ryhmäosaamisen tarkoittaa siis sitä, että ryhmän jäsenillä on sekä tahtoa osallistua ryhmän työskentelyyn, että tietoa ja taitoa osallistua vuorovaikutustilanteen asettamien ehtojen ja edellytyksien eli siten, että tarkoituksenmukaisuuden ja tehokkuuden kriteerit täytyvät. Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin vuorovaikutusosaamisen määritelmiä ja sovelletaan näitä tapoja määritellä ja jäsentää ryhmäosaamisen ilmiön.

Ryhmäosaamisen kognitiivinen ulottuvuus

Ryhmäosaaminen edellyttää ensinnäkin ryhmän vuorovaikutukseen liittyvää tietoa ja ymmärrystä, ja tällöin puhutaan ryhmäosaamisen kognitiivisesta ulottuvuudesta. Tehokas ja tarkoituksenmukainen viestintä ryhmässä edellyttää tietoa muun muassa siitä, mitä onnistuneelta ryhmäviestinnältä edellytetään, mitkä ovat toimivan ryhmän kriteerit, millaisia vaiheita ryhmän muodostumiseen kuuluu, miten yhteiset normit ryhmässä rakentuvat tai rakennetaan, miten esimerkiksi päätöksentekoa, neuvottelua tai ristiriitatilanteita hallitaan tai millaisia rooleja ryhmissä syntyy. (Beebe & Barge 2003, 275–277; Shockley-Zalabak 2015, 412–413.) Ryhmävuorovaikutuksessa tarvitaan tietoa esimerkiksi siitä, miten ryhmän työskentelyilmapiiriin voidaan vaikuttaa tai millä tavoin lukkiutuneita vuorovaikutustilanteita lähestytään onnistuneesti. Yksi keskeinen lähtökohta toimivalle ryhmävuorovaikutukselle on se, että ryhmän jäsenillä on tietoa muun muassa siitä, millä tavoin ryhmän vuorovaikutukseen voidaan vaikuttaa ja miten sitä voidaan edistää tai estää. Esimerkiksi teoreettinen taustatieto voisi konkreettisesti tarkoittaa muun muassa ymmärrystä niistä keinoista, joilla on mahdollista tukea työskentelyilmapiiriä tai millä tavoin on tehokasta neuvotella.

Ryhmäosaamisen behavioraalinen ulottuvuus

Ryhmäosaaminen muodostuu kognitiivisen ulottuvuuden lisäksi behavioraalista ulottuvuudesta eli ryhmätaidoista, jotka ovat havaittavissa ryhmän jäsenten verbaalisen ja nonverbaalisen vuorovaikutuskäyttäytymisen perusteella. Valkosen (2003, 45) mukaan ryhmätaitoja voidaan jäsentää monin tavoin. Niitä voidaan kuvata ensinnäkin yleisinä interpersonaalisisina taitoina, jotka tukevat kahdenkeskisen vuorovaikutuksen lisäksi myös ryhmävuorovaikutustilanteita. Interpersonaalisia taitoja ovat empatian ja tuen osoittaminen, kyky rohkaista muita ryhmän jäseniä osallistumaan, taito kuunnella, kyky mukautua niin tilanteeseen kuin ryhmävuorovaikutuksen eri osapuoliinkin, taito osoittaa omaa aktiivisuuttaan ja myös kyky hallita ryhmän vuorovaikutuksessa muuttuvia tilanteita. Toiseksi ryhmätaitoja ovat taidot, joilla tuetaan ryhmän tehtävän suorittamista, päämäärän mahdollisimman tehokasta ja tarkoituksenmukaista saavuttamisesta ja ryhmän sosiaalisia suhteita.

Ryhmätaitojen jako sekä tehtävä- että suhdetason taitoihin on vakiintunut (Morreale, Spitzberg & Barge 2013; Shockley-Zalabak 2015). Suhdekeskeisillä ryhmätaidoilla tuetaan ryhmän sisäisen luottamuksen rakentumista, turvataan ryhmän jäsenten välisiä sosiaalisia suhteita ja varmistetaan myönteinen työskentelyilmapiiri, mutta myös tarvittaessa ratkaistaan hallitusti ristiriitatilanteita. Suhdekeskeisiä ryhmätaitoja tarvitaan, jotta ryhmän jäsenet kokevat tulevansa kuulluiksi, uskaltavat osallistua ryhmätyöskentelyyn ja kokevat tasaveroisuutta. Niillä rakennetaan, tuetaan ja ylläpidetään positiivista vuorovaikutusilmapiiriä ryhmässä sekä vahvistetaan tavoitteiden saavuttamista. (Gouran 2003, 847–855.)

Suhdekeskeisiä ryhmätaitoja (ks. taitojäsennyksiä Beebe & Barge 2003, 283–284; Beebe, Barge & McCormick 1994, 358–359; Rouhiainen-Neuenhäuserer 2009, 44; Valkonen 2003, 46) ovat esimerkiksi

- taito sopeutua ja mukautua vuorovaikutustilanteeseen
- taito osoittaa muille vuorovaikutustilanteen osapuolille tukea, rohkaista ja kannustaa muita työskentelemään tavoitteellisesti sekä tarkoituksenmukaisesti ryhmässä
- taito ennaltaehkäistä ristiriitatilanteita ja tarvittaessa ratkoa niitä rakentavasti
- taito osallistua itse aktiivisesti ja aktivoida muita ryhmän työskentelyyn (edistämällä omalla osallistumisella ja tiedoilla sekä taidoilla ryhmän suoritamista ja työskentelyn tuloksia).

Suhdekeskeisillä ryhmätaidoilla siis tuetaan ensisijaisesti ryhmän työskentelyilmapiiriä. Keskeistä ryhmän vuorovaikutuksen ja tavoitteen saavuttamisen kannalta on se, millä tavoin esimerkiksi ristiriitoja pyritään hallitsemaan ryhmätaitoja soveltamalla (Gouran 2003, 853). Ryhmän toiminnan kannalta on tärkeää, että ryhmän jäsen osaa esittää kritiikkiä rakentavasti pyrkimättä loukkaamaan eri mieltä olevia, jolloin ryhmän jäsenet suojelevat myös ryhmän myönteistä vuorovaikutusilmapiiriä. (Beebe & Barge 2003, 283; Gouran 2003, 852; Roloff, Putnam & Anastasiou 2003, 810–822.) Kompetentti ryhmän jäsen pyrkiikin aktiivisesti keskittymään senhetkiseen tehtävään ja hakee aktiivisesti keinoja tukea ja rohkaista muita osallisia ja huomioi muiden tunteet.

Tehtäväkeskeisillä ryhmätaidoilla puolestaan tuetaan ryhmän tehokasta ja tavoitteellista työskentelyä. Tehtäväkeskeisiä ryhmätaitoja ovat ryhmätyöskentelyn tavoitteen selkeä analysointi, ryhmän jäsenten tehtävien määrittäminen, lopputulokseen vaikuttavien yksityiskohtien analysointi, ideointi, ratkaisuvaihtoehtojen kartoittaminen ja analysointi, argumentointi ja lopputuloksen saavuttaminen (Gouran 2003, 836–847.) Tehtäväkeskeisiä ryhmätaitoja (ks. taitojäsenyksiä Beebe & Barge 2003, 283–284; Beebe, Barge & McCormick 1994, 358–359; Rouhiainen-Neuenhäuserer 2009, 44; Valkonen 2003, 46) ovat esimerkiksi

- taito tarkkailla ryhmän jäseniä ja ryhmän vuorovaikutusta
- taito koordinoida ryhmää ja sen tapaa toimia
- taito organisoida ryhmän toimintaa
- taito tehdä vaadittuja päätöksiä yhdessä muiden kanssa ja tukea omalla toiminnalla ryhmän päätöksentekoa
- taito tarvittaessa osallistua ryhmän ongelmanratkaisuun ja tukea ryhmää siinä muun muassa analysoimalla ongelmaa, ideoimalla ja tarkastelemalla analyttisesti eri ratkaisuvaihtoehtoja yhdessä ryhmän muiden jäsenten kanssa
- taito etsiä ja järjestää ryhmän tarvitsemaa tietoa sekä keskustella siitä muiden ryhmän jäsenten kanssa
- taito arvioida ryhmää ja sen suorituksia sekä antaa ryhmälle rakentavaa palautetta.

Spitzbergin (2015, 255) mukaan vuorovaikutustaitoja voidaan jäsentää myös *ilmaisevuuden, koordinoinnin, levollisuuden ja tarkkaavaisuuden* taitoluokkiin. Ilmaisevuuden taitoa osoitetaan esimerkiksi hymyilemällä, äänen voimakkuuden säätelyllä, selkeällä artikulaatiolla ja huumoria sekä tarinointia hyödyntämällä. Koordinoinnin taitoa ilmennetään muun muassa katsekontaktilla, esittämällä tarkentavia kysymyksiä ja huolehtimalla, että ryhmä pysyy aiheessaan. Tarkkaavaisuus on puolestaan taitoa osoittaa muun muassa nyökyttelemällä seuraavansa keskustelua ja osallistuvansa vuorovaikutukseen. Levollisuutta tai varmuutta osoitetaan esimerkiksi äänen käytön tavoilla ja puhumisen sujuvuudella, osallistumisaktiivisuudella ja omien puheenvuorojen mitoittamisella. Näillä taidoilla tuetaan ryhmän yhteistyötä ja tavoitteiden saavuttamista ja samalla myös pyritään takaamaan ryhmän toimintaa vahvistava vuorovaikutusilmapiiriä ja jäsenten keskinäisiä vuorovaikutussuhteita.

Ryhmäosaamisen affektiivinen ulottuvuus

Ryhmäosaamista voidaan kuvata myös affektiivisesta ulottuvuudesta eli tarkastelemalla yksilön motivoitumista osallistua ryhmän vuorovaikutukseen. Vuorovaikutusosaamisessa on nimittäin kysymys myös asenteesta, tahdosta osallistua ja sitoutua yhteiseen vuorovaikutustilanteeseen (Beebe & Barge 2003, 276). Ryhmäosaamisen edellytyksiä ovat myönteiset asenteet ryhmätyöskentelyä kohtaan sekä riittävä viestintärohkeus ja -halukkuus osallistua. Schokley-Zalabakin (2015, 397) mukaan on mahdollista, että ryhmän toiminta vaikuttaa tehottomalta, vaikka ryhmän jäsenillä sinällään olisi ryhmäosaamista. Yksi selitys ryhmän tehottomuudelle on nimenomaan ryhmän jäsenten motivaation taso ja vuorovaikutusasenne ryhmässä työskentelyä ja tavoitetta kohtaan. Sen sijaan ryhmä, jonka jäsenet eivät koe itseään osaaviksi ryhmän vuorovaikutustilanteessa, mutta ovat motivoituneita työskentelemään yhteisen tavoitteen vuoksi, voi olla tehokas ja aikaansaapa. Toisaalta Beeben ja Bargin (2003, 278) mukaan ryhmässä saateen painottaa tarpeettoman paljon myönteistä ilmapiiriä, jolloin ryhmän tehokkuus ja tavoitteellisuus kärsivät puolestaan siitä. Tällöin ryhmän jäsenten myönteiset vuorovaikutusasenteet saattavat heikentää lopputulosta esimerkiksi siksi, että rohkeus eriävän mielipiteen ilmaisuun estyy, jos pelätään sen vaikuttavan kielteisesti työskentelyilmapiiriin.

Ryhmäosaamisen metakognitiivinen ulottuvuus

Valkosen (2003, 26) mukaan viestintäkäyttäytymistä hallitaan eräänlaisella säätelymekanismilla, metakognitiivisilla viestintätaidoilla, joilla yksilö pyrkii vuorovaikutustilanteessa ennakoimaan, mukauttamaan ja arvioimaan omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään. Metakognitiivinen ulottuvuus käsittää sekä metakognitiivisen tiedon että metakognitiivisen taidon tason (Flavell 1979; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016). Metakognitiivisella tiedolla tarkoitetaan ryhmäosaamisen yhteydessä esimerkiksi yksilön käsitystä itsestään viestijänä eli sitä, millaisia käsityksiä yksilöllä on siitä, mitkä ovat hänen vahvuuksiaan vuorovaikutustilanteessa ja mitkä puolestaan hänen kehittymistarpeitaan. Metakognitiivinen taito sen sijaan viittaa metakognitiivisen tiedon soveltamiseen (Lehtinen,

Vauras & Lerkkanen 2016). Toisin sanoen yksilö kykenee tarkastelemaan omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään ja sen perusteella mukauttaa ja säätelee toimintaansa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Osaava ryhmän jäsen pystyy siis sopeuttamaan omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään tilanteen vaatimusten mukaan. Metakognitiivinen osaamisen taso voisi olla tulkittavissa siten, että yksilöllä on ensinnäkin tietoa omasta ryhmäosaamisestaan, omista vahvuuksistaan ja kehittämisen kohteistaan ryhmän jäsenenä. Tätä tietoa soveltaen hänellä on mahdollisuuksia pyrkiä mukauttamaan toimintaansa ryhmässä itsearvioinnin ja ennakoinnin avulla, muun muassa analysoimalla omaa tapaansa neuvotella tai osallistua keskusteluun.

Ryhmäosaamisen arvioinnin peruskriteerit tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus

Ryhmäosaamista voidaan tarkastella arvioinnin näkökulmasta eli pohtia, onko yksilöllä ryhmäosaamista ja missä määrin. Ryhmäosaamisen arviointiin on sovellettavissa kaksi keskeistä vuorovaikutusosaamisen peruskriteeriä, joita ovat *tehokkuus* (effectiveness) ja sosiaalinen *tarkoituksenmukaisuus* (appropriateness) eli sopivuus (Spitzberg 2000; 2003; 2015). Spitzberg (2000, 109–113) on määritellyt, että vuorovaikutusosaaminen on aina jonkun arvio tai päätelmää viestintäkäyttäytymisen tehokkuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta. Vuorovaikutusosaaminen on sidoksissa siis joko yksilön itsensä tekemään arvioon tai jonkun toisen, esimerkiksi vuorovaikutustilanteen toisen osapuolen, päätelmiin osaamisen tasosta. Samoin voidaan ajatella, että arvioidessa ryhmäosaamista kysymys on jonkun arviosta tai päätelmästä. Näin ollen myös arviot tehokkuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta vaihtelevat ja perustuvat vaikutelmiin, joita vuorovaikutuskäyttäytyminen luo (Beebe & Barge 2003, 277; Lakey & Canary 2002, 221).

Ryhmäosaamisen arviointikriteerinä tehokkuus tarkoittaa sitä, missä määrin ryhmä ja sen jäsenet pääsevät tavoitteisiinsa tai missä määrin ryhmän jäsenet pystyvät puhujina ja kuuntelijoina toteuttamaan viestintätarpeitaan. Tehokkuuden kriteeriä tarkastellaan esimerkiksi ryhmäosaamisen arvioinnissa suhteessa siihen, mitä ryhmän jäsenet ovat yhtäältä asettaneet ryhmän päämääräksi ja toisaalta siten, kenen arvio ratkaisee sen, onko ryhmän toiminta ollut tehokasta. Tehokkuus voi tarkoittaa ensinnäkin sitä, että ryhmä suoriutuu sille annettusta tehtävästä tai projektista, toisin sanoen saavuttaa päämääränsä määrääjässä. Toiseksi ryhmässä sen jäsenillä voi olla erilaisia käsityksiä esimerkiksi siitä, millainen lopputulos on riittävä, ja näin ollen tehokkuuden tulkinta saattaa vaihdella ryhmän jäsenten välillä.

Tehokkuuden rinnalla toinen vuorovaikutusosaamista kuvaava kriteeri on tarkoituksenmukaisuus, joka kuvaa vuorovaikutuskäyttäytymisen sopivuutta tilanteen vaatimusten ja muiden vuorovaikutustapahtuman osapuolten näkökulmista (Spitzberg 2000, 105–106). Spitzbergin ja Cupachin (2002, 582) mukaan tarkoituksenmukaisuuden kriteerin tulkinta ei kuitenkaan ole yksitulkintainen, sillä on mahdollista, että vuorovaikutuksen osapuolet määrittelevät sen kukin tavallaan. Niin ikään erilaiset ryhmän vuorovaikutustilanteet vaikuttavat siihen, mikä kulloinkin tulkitaan tarkoituksenmukaiseksi vuorovaikutuskäyttäytymiseksi ja

mikä tukee päämäärän saavuttamista. Toisinaan ryhmän jäsenten viestintäkäyttäytymisen ja tavoitteiden näkökulmasta tarkoituksenmukaisuutta saattaakin edustaa se, että tehtäväjako tai aikataulua muutetaan kesken ryhmän projektin ja joustetaan alkuperäisestä suunnitelmasta, jotta ryhmässä varmistetaan tavoitteiden saavuttaminen mahdollisimman laadukkaasti.

Ryhmäosaamisen määrittelyssä sekä tehokkuuden että tarkoituksenmukaisuuden kriteerit ovat yhtä merkityksellisiä. Ryhmän jäsenten näkemykset ryhmän tehokkuudesta tai tarkoituksenmukaisuudesta saattavat kuitenkin erota toisistaan. Spitzberg ja Cupach (2002, 582) pitävätkin hieman ongelmallisena esimerkiksi tehokkuuden kriteeriä, koska oikeastaan lopullisen näkemyksen ryhmän työskentelyn ja vuorovaikutuksen tehokkuuden tasosta voi tehdä vain viestijä itse. Vain hän tunnistaa todelliset motiivinsa, ja osaaminen arvioidaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin.

Ryhmäosaamisen kontekstuaalisuus

Vuorovaikutusosaamisen on katsottu olevan niin ikään kontekstisidonnaista (Morreale, Spitzberg & Barge 2013, 5; Shockley-Zalabak 2015, 419; Spitzberg 2015, 241). Konteksti asettaa erilaisia vaatimuksia ja oletuksia viestinnälle ja vuorovaikutukselle ryhmissä. Toisin sanoen konteksti vaikuttaa niihin sääntöihin, joita vuorovaikutustilanteessa on ja millaista osaamista edellytetään (Beebe & Barge 2003, 280). Ryhmäosaamisen peruskriteerit, tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus, eivät välttämättä ole siis tulkittavissa samalla tavalla kaikissa tilanteissa, vaan niiden merkitys on sidoksissa kontekstiin. Se, mikä toisessa vuorovaikutustilanteessa mielletään taitavaksi viestintäkäyttäytymiseksi, ei sitä välttämättä ole toisessa (Beebe & Barge 2003, 278–280; Spitzberg 2000, 111–112; Spitzberg 2003, 96). Ryhmätyöskentelyn ja ryhmän jäsenten tavoitteet vaikuttavat siihen, mitä kulloinkin pidetään tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena viestintäkäyttäytymisenä.

Ryhmäosaamista voidaan siis määritellä suhteessa kulloisenkin ryhmävuorovaikutustilanteen kontekstiin. Konteksteilla tarkoitetaan tässä yhteydessä muun muassa kulttuuria, aikaa, vuorovaikutussuhdetta, paikkaa ja vuorovaikutuksen funktiota (Beebe & Barge 2003, 280; Laajalahti 2014, 42; Morreale, Spitzberg & Barge 2013, Spitzberg 2000, 111–112; 2003, 96). Kulttuurikonteksti voidaan Spitzbergin & Cupachin (2002, 584) mukaan kuvata jonkin ryhmän tai yhteisön tai esimerkiksi oppimisympäristön yhdessä jakamiksi arvoiksi, uskomuksiksi, asenteiksi ja käyttäytymiseksi. Nämä ohjaavat jäsentensä vuorovaikutuskäyttäytymistä ja valintoja ja määrittelevät, mitä kyseisessä kulttuurissa, olipa kyseessä esimerkiksi työyhteisö tai oppilaitos, arvostetaan osaavana ja tavoiteltavana vuorovaikutuskäyttäytymisenä ryhmässä. Myös erilaiset kansalliset ja etniset ryhmät muodostavat omia kontekstejaan, joissa tietty käyttäytyminen katsotaan hyväksyttäväksi tai ei.

Kulttuurin lisäksi vuorovaikutussuhde voidaan nähdä eräänlaisena kontekstina (Spitzberg 2000, 111–112). Se, miten läheisiä ryhmän vuorovaikutustilanteen osapuolet keskenään ovat, vaikuttaa myös yksilöiden tapaan viestiä ja

siihen, millainen viestintäkäyttäytyminen määritellään taitavaksi juuri siinä ni-
menomaisessa suhteessa. Toisilleen entuudestaan tuntemattomat toimivat eri ta-
voin kuin toisensa jo tuntevat. (Beebe & Barge 2003, 280; Spitzberg 2000, 112.)
Beeben & Barge (2003, 280) mukaan myös vuorovaikutusilmapiirin voidaan
katsoa olevan konteksti. Tällöin muun muassa vihamielinen ryhmä tai erityisen
vapautunut ryhmähenki asettavat erilaisia kriteereitä sille, mitä pidetään ryh-
mässä tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena tapana olla vuorovaikutuksessa.

Vuorovaikutuskäyttäytymistä sääteleviksi konteksteiksi katsotaan paikka,
jossa vuorovaikutus tapahtuu, vuorovaikutustilanne sekä aika, jotka vaikuttavat
siihen, millaista vuorovaikutuskäyttäytymistä yksilöltä edellytetään (Spitzberg
2000, 112; Spitzberg & Cupach 2002, 584–585). Muodollinen ryhmän työskentely-
ympäristö asettaa vaatimuksia eri tavoin kuin epämuodollinen, ja esimerkiksi
ryhmätyöskentely hiljaisessa kirjastossa edellyttää sitoutumista toisenlaisiin
sääntöihin kuin luokkatilassa tapahtuva yhteistyö ryhmissä. Beebe ja Barge (2003,
280) mukaan ajalla on ryhmän vuorovaikutuksen kannalta aivan erityinen mer-
kitys, kun tarkastellaan asiaa viestintäkäyttäytymisen tehokkuuden ja tarkoituk-
senmukaisuuden lähtökohdista. Jos ryhmä on vasta muotoutumassa, se voi vai-
kuttaa siihen, millaisia puheenvuoroja pidetään tarkoituksenmukaisina tai te-
hokkaina. On myös mahdollista, että yhteisten normien puuttuminen tai niiden
keskeneräisyys synnyttää vaikkapa tehottomalta vaikuttavaa vuorovaikutus-
käyttäytymistä. Toisin sanoen ryhmäosaamisen kriteerit muuttuvat ryhmän elin-
kaaren mukana. Ryhmäosaamisen kannalta aika viittaa myös esimerkiksi ryh-
män elinkaareen eli siihen, missä vaiheessa ryhmän muotoutuminen on ja onko
ryhmän yhteiset normit sovittu tai onko niitä muotoutunut. Näin ollen voidaan
päättellä, että vasta muotoutumassa olevassa ryhmässä edellytetään erilaista ryh-
mäosaamista kuin jo vakiintuneessa ryhmässä.

Kontekstiksi voidaan myös vuorovaikutustilanteen tehtävä ja päämäärä,
jotka nekin vaikuttavat ryhmäosaamisen määrittelyyn eli siihen, millaista osaa-
amista ryhmän jäseniltä edellytetään ja pidetään sekä tehokkaana että tarkoituk-
senmukaisena (Beebe & Barge 2003, 280). Toisinaan vuorovaikutuksen osapuol-
lilta vaaditaan ristiriitatilanteiden hallintataitoja, toisinaan kenties edellytetään
selkeää argumentointia ja nopeaa suoriutumista tehtävästä (Spitzberg 2000, 112;
Spitzberg & Cupach 2002, 585).

Ryhmäosaamisen eettisyys

Ryhmäosaamista voidaan määritellä ja arvioida tarkastelemalla ryhmän jäsenten
vuorovaikutuksen eettisyyttä, jolla viitataan vuorovaikutuskäyttäytymiseen,
joka ei vaaranna eikä loukkaa vuorovaikutussuhteita. Vuorovaikutuksen eetti-
sillä periaatteilla tarkoitetaan vuorovaikutuksen saavutusten ja päämäärien si-
jaan tapaa olla vuorovaikutuksessa ja saavuttaa päämäärä taidokkaasti ja eetti-
syyss huomioiden (Spitzberg & Cupach 2002, 575, 582–583). Toisin sanoen ryh-
män vuorovaikutuseettiset periaatteet edellyttävät, että ryhmässä pyritään tur-
vaamaan ryhmän vuorovaikutusta siten, että ryhmässä vallitsee muun muassa
kannustava, rohkaiseva ja hyväksyvä ilmapiiri. Näin ollen edellytetään, että yk-

silöllä olisi sekä motivaatiota että taitoa kantaa vastuu vuorovaikutuksesta ja tarvittaessa myös kykyä ja tahtoa osallistua vuorovaikutuksessa ilmenevien eettisten ongelmien ratkaisuun (Arnett ym. 2009, 62–63; Valkonen 2003, 26, 38–39).

Osaamisesta voidaan oikeastaan puhua vasta silloin, kun vuorovaikutuskäyttäytyminen täyttää ne vaatimukset, joita pidetään eettisesti hyväksyttävänä ja tavoiteltavana (Valkonen 2003, 45). Todennäköisesti siis vuorovaikutus, joka on sekä tehokasta että tarkoituksenmukaista, on myös eettisesti hyväksyttävää (Spitzberg 2000, 109). Ryhmäosaamisen kannalta katsottuna eettiset periaatteet tulevat haastetuiksi esimerkiksi sellaisessa ryhmän vuorovaikutustilanteessa, jossa ryhmän jäsenet kohtaavat ristiriitoja. Ryhmäosaaminen ilmenee tuolloin muun muassa motivaationa ja taitona ratkaista ristiriitatilanne vaarantamatta ryhmän jäsenten suhteita ja ryhmän tavoitteita.

Yksilön ryhmäosaaminen on siis tilanteista ja edellyttää joustavuutta mukauttaa omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään kunkin tilanteen mukaan. Yhtä ryhmän vuorovaikutustilannetta voivat säädellä useat eri tekijät, kontekstit, jotka asettavat vaatimuksia sille, millaista ryhmävuorovaikutuskäyttäytymistä yksilöltä edellytetään ja millaista pidetään sekä tehokkaana että tarkoituksenmukaisena. Lukiolaisen työskentely tutussa ryhmäkokoontilassa asettaa erilaisia haasteita ja vaatimuksia ryhmän jäsenten ryhmäosaamiselle verrattuna siihen, että ryhmän jäsenet eivät olisi ennen työskennelleet yhdessä.

Kootusti voidaan todeta, että viestijä, jolla on ryhmäosaamista, kykenee mukauttamaan vuorovaikutuskäyttäytymistään tilannekohtaisesti, soveltamaan osaamistaan ja siten toimimaan tarkoituksenmukaisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Toisin sanoen hän valitsee vuorovaikutusstrategiansa tilanteen mukaisesti (Backlund & Morreale 2015, 24; Spitzberg & Cupach 2002, 581–582). Ryhmäosaaminen edellyttää näin ollen yhtäältä tietoa, toisaalta taitoa ja motivaatiota ja niiden lisäksi kykyä puolestaan soveltaa ja hyödyntää niitä kunkin vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti. Jotta siis vuorovaikutus ryhmässä olisi onnistunutta, ryhmän jäsenen tulee tietää, millaista osaamista häneltä edellytetään nimenomaisessa tilanteessa, halua toimia vaatimusten mukaan ja kyetä myös toimimaan siten. Ryhmäosaaminen koostuu siten myös kyvystä havaita ja huomioida kontekstin merkitys vuorovaikutuskäyttäytymisessä (Morreale, Spitzberg & Barge 2013). Ryhmäosaamista arvioidaan tilannekohtaisesti, ja ryhmäosaaminen määrittyy osittain aina hieman eri tavoin.

2.2 Ryhmäosaaminen tutkimuksen kohteena

Ryhmäosaaminen on osa vuorovaikutusosaamista. Vuorovaikutusosaamisen tutkimus on kohdistunut alkuaan ensisijaisesti siihen, mitä osaaminen on ja miten se ilmenee (Backlund & Morreale 2015, 19). On pyritty systemaattisesti määrittelemään muun muassa sitä, mistä osaaminen rakentuu, mitä vuorovaikutusosaaminen tarkoittaa niin yksilö- kuin ryhmätasolla ja millainen merkitys muun

muassa vuorovaikutusosaamisella on ryhmässä. Tutkimuksin on selvitetty esimerkiksi sitä, millaisten kriteerien tulee täytyä, jotta voidaan puhua ryhmäosaamisesta tai mihin ryhmäosaamisen opettamisella tulisi pyrkiä.

Opiskelijan vuorovaikutusosaamista on tutkittu eri konteksteissa, esimerkiksi jatko-opintojen ja työelämän tarpeiden näkökulmasta. Kiinnostus on kohdistunut eri ammattialojen opiskelijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen ja myös siihen, millaista vuorovaikutusosaamista eri alojen opiskelijoilta vaaditaan, millaista vuorovaikutusosaamista olisi vahvistettava ja millaista vuorovaikutusosaamista kehittävää koulutusta olisi tarjottava opintojen aikana esimerkiksi lääketieteen ja farmasian opiskelijoille (Bennett & Lyons 2011; Humphris & Kaney 2001; Hyvärinen ym. 2010; 2012; Koponen 2012) sekä sairaanhoitajaopiskelijoille (Pistole, Kinyon & Keith 2008) ja insinöörikoulutuksessa (Darling & Dannels 2003). Niin ikään on tehty tutkimusta korkeakouluopiskelijoiden vuorovaikutusosaamista monikulttuurisissa verkostoissa (Kokkonen & Almonkari 2015). Tutkimustulokset ovat vahvistaneet näkemystä vuorovaikutusosaaminen merkityksellisyydestä (Morreale & Pearson 2008; Shockley-Zalabak 2015).

Ryhmäviestintää, ryhmiä ylipäänsä ja yksilöä ryhmän jäsenenä on tutkittu varsin runsaasti. Poole ja Hollingshead (2005) ovat koonneet yhteen tutkimustietoa siitä, millainen on tehokas ryhmä, miten ryhmät muotoutuvat ja millaisia haasteita ryhmät kohtaavat. Esimerkiksi ryhmäkoolla on vaikutusta siihen, miten tuloksellisesti ryhmä toimii. Wheelan (2009) on havainnut, että ryhmän jäsenmäärän kasvaessa koheesio ja ryhmän jäsenten tyytyväisyys vähenevät, jolloin myös ryhmän jäsenten osallistuminen saattaa vaikeutua ja muun muassa heikentää ryhmän vuorovaikutusta. Niin ikään ryhmän toiminnan kannalta merkityksellistä on se, millä tavoin ryhmä on koottu tai muodostunut. Ryhmän jäsenet kokevat voimakkaammin sitoutumista, luottamusta ja tyytyväisyyttä, mikäli he ovat voineet itse vaikuttaa ryhmän rakentumiseen. Myersin (2012) mukaan ryhmän työskentelyn tavoitteet vaikuttavat siihen, millaista ryhmäkokoonpanoa sen jäsenet pitävät parhaimpana. Esimerkiksi tehtäväkeskeisen ryhmän päämäärän saavuttamista tukee paremmin ryhmä, jossa ryhmän jäsenet tuntevat toisensa entuudestaan, jolloin esimerkiksi ryhmän koheesio rakentumiseen ei kulu enää aikaa.

Ryhmien vuorovaikutusta tutkimalla on määritelty, mitä ryhmäosaaminen on ja mitä sen katsotaan sisältävän, ja ryhmäosaamisen tutkimusta on kohdistettu sekä ryhmän tehtävä- että suhdetason tarkasteluun. Shockley-Zalabak (2015, 412–413) on koonnut kattavasti yhteen viime vuosikymmenten tutkimuksia siitä, mihin ryhmäosaamisen tutkimus on keskittynyt. Ryhmäosaamista on tutkittu tarkastelemalla muun muassa ryhmätaitoja, ryhmän päätöksentekoa, neuvottelemista, ryhmän tavoitteiden asettamista, kuuntelemista, tehtävän tai ongelman analysointia, ryhmätyöskentelyn prosesseja ja mielipiteen ilmaisua ryhmissä. Ryhmäosaamisen tutkimus on ollut kiinnostunut myös ristiriitatilanteiden ja ryhmän vuorovaikutuksen hallinnasta ja on tarkasteltu taitoa tehdä kompromisseja, ryhmän jäsenten sanatonta viestintää, myönteisten vuorovaikutussuhteiden luomista ryhmissä, huumoria, ryhmän jäsenten kannustamista ja rohkaisemista.

Ryhmäosaamisen tutkimusten perusteella on pyritty kuvaamaan muun muassa, millaiset ryhmätaidot painottuvat esimerkiksi päätöksentekoprosessissa tai neuvotteluissa tai miten voidaan vaikuttaa ryhmän ilmapiiriin, mitä kuunteleminen sisältää tai millaisia vaikutuksia huumorilla ryhmässä on. Tutkimusten perusteella on tehty niin ikään päätelmiä siitä, millaista ryhmäosaamista edellytetään eri ammattiryhmissä. On esimerkiksi havaittu, että johtajat tarvitsevat erityisesti taitoa perustella näkemyksiään, ongelmanratkaisukykyä, päätöksentekotaitoa, motivointikykyä ja kykyä ratkoa ristiriitoja, suunnitella ja organisoida. (Shockley-Zalabak 2015, 413–415.)

Ryhmäosaamista on tarkasteltu myös osana opiskelua, joka hyödyntää tieto- ja viestintätekniiikkaa. On tutkittu, miten viestintäteknologiaa on sovellettu viestinnän kursseilla (Gilson, Maynard & Bergiel 2013) ja tiedetään, että verkkooppimisympäristö tukee ryhmän sosiaalista vuorovaikutusta ja ryhmän yhteisöllistä toimintaa ja näin ollen myös kehittää kykyä toimia ryhmässä (Kähäri ym. 2011). Opiskelu verkon välityksellä pienryhmissä esimerkiksi kirjoittamalla erilaisia verkkotekstejä edellyttää ryhmäosaamista (Lehtiö, Sormunen & Hongisto 2010). Niin ikään verkko-opiskelu pienryhmissä kehittää ryhmäosaamista muun muassa tukemalla kriittistä ajattelua ja omien näkemysten esittämistä, sillä verkko-opiskelu helpottaa ideointia ja tasa-arvoista vuorovaikutusta (Luppiciini 2007).

Tässä väitöstutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu ryhmäosaamiseen lukiokontekstissa, ja lukiolaisten ryhmäosaamisen tutkimus sijoittuu puheviestinnän opettamisen tutkimusperinteeseen. Se jakautuu sekä puheviestinnän opettamiseen ja oppimiseen (communication education) että opetusviestintään (instructional communication) (ks. opetusviestinnän tutkimuksen koontia Morreale, Backlund & Sparks 2014, 344; Rubin 2002, 413–414). Ryhmätyöskentelyn opettamiseen, sen oppimiseen, ohjaamiseen ja arviointiin keskittynyt tutkimus on ollut vähäisempää kuin esiintymis- ja puhetaidon tutkimus (McCroskey, Richmond & McCroskey 2002, 384; Morreale, Backlund & Sparks 2014, 347; Valkonen 2003). Tutkimusmielenkiinto on laajentunut muun muassa siihen, millaisia vaikutuksia ryhmässä työskentelyllä on ryhmäosaamisen kehittymiselle tai miten ohjata yksilön ryhmäosaamisen kehittymistä, vaikkakaan tutkimus ei ole niinkään kohdistunut siihen, miten ryhmäosaamista olisi tehokkainta kehittää (Hunt, Wright & Simonds 2014, 457).

Ryhmäosaaminen kehittyä opiskelemalla ja työskentelemällä ryhmissä. Colbeck, Campbell ja Bjorklund (2000) ovat havainneet, että jo se kehittää ryhmäosaamista, että opiskelijat saavat tilaisuuksia työskennellä ryhmissä, vaikkei osaamisen kehittymistä tueta niinkään suoranaishalla ohjaamisella. Payne ym. (2006) havaitsivat, että opettaja voi tehostaa ryhmätyöskentelyä ja siten myös kykyä toimia ryhmissä muun muassa motivoimalla opiskelijoita etukäteen ryhmätyöskentelyn hyödyillä ja painottamalla opiskelijoille yksilön vastuuta ja yhteistyön merkitystä ryhmän vuorovaikutuksessa ja kommunikoinnissa.

Ristelä (2003) on puolestaan havainnut, että oppilaat ovat kokeneet ryhmätyöskentelyn tukevan taitoa toimia erilaisissa ryhmissä, mutta heidän asenteensa ryhmätyöskentelyä kohtaan on kielteinen. Tämä johtuu siitä, että oppilaat eivät

koe työskentelyn ryhmissä niinkään vahvistavan oppiaineeseen liittyvien sisältöjen oppimista. Toisin sanoen asenne ryhmätyöskentelyä kohtaan saattaa kiristyä, mikäli sen koetaan vievän tilaa varsinaiselta tietosisältöjen oppimiselta. Colbeckin, Campbellin & Bjorklundin (2000) mukaan opiskelijat saattavat ylipäänsä asennoitua ylimalkaisesti ryhmäosaamiseen ja sen kehittämiseen. Storm & Storm (2011) ovat esittäneet, että yksi selitys tälle voi olla esimerkiksi se, että ryhmäosaamista arvioidaan harvoin arvosanoin, ja siksi ryhmäosaamisen merkitystä pidetään vähäisempänä kuin sellaisia taitojen, joita mitataan ja joista annetaan arvosanoin palautetta säännönmukaisesti.

Ryhmäosaamisen kehittymisen kannalta olennaista on se, että ryhmätyöskentelyn ohessa aika ajoitin annetaan arviointipalautetta, jonka avulla yksilö voi pyrkiä ohjaamaan kehittymistään. Storm & Stormin mukaan (2011, 234) on tärkeää, että opiskelijat oppisivat arvioimaan asiallisesti ja tarkoituksenmukaisesti sekä ryhmän toimintaa että omaa ja muiden jäsenten osuutta siinä. Muun muassa itse- ja vertaisarviointin määrätietoisella toteuttamisella saattaisi olla myönteisiä vaikutuksia ja kannustavuutta ryhmäosaamisen kehittämiseen (Valkonen 2003, 125).

Yhdistämällä ryhmän päämäärätietoiseen työskentelyyn yhteisiä, ryhmän vuorovaikutusta ja työskentelyä analysoivia keskusteluja voidaan niin ikään tukea ryhmäosaamisen kehittymistä (Schreiber & Brielle 2013). Ryhmäosaamisen ohjaamisen merkityksellisyyttä on perusteltu sen vaikutuksilla opiskelijan motivaatioon sekä työskennellä ryhmissä että osallistua tietoisesti oman ryhmäosaamisensa kehittämiseen (Colbeck, Campbell & Bjorklund 2000). Toisaalta Carlgren (2013, 63–64) on havainnut, että opiskelijoiden ryhmäosaamisen kehittymistä voi mahdollisesti vaikeuttaa muun muassa opettajien puutteelliset taidot ohjata konkreettisesti opiskelijaa kehittymään.

Wildman & Bedwelle (2013) ovat todenneet, että teoreettisen, ryhmän vuorovaikutukseen liittyvän tiedon opiskelu ja sen soveltaminen konkreettisesti ryhmävuorovaikutustilanteissa tukevat sekä ryhmäosaamisen kehittymistä että tuon tiedon omaksumista. Ryhmässä toimimista ja ryhmäosaamisen kehittymistä voidaan tukea myös perehtymällä ryhmän vuorovaikutusta käsitteleviin tutkimuksiin, niiden tutkimusasetelmiin ja tuloksiin (McLeod 2013). Gu ym. (2015) ovat puolestaan havainneet, että ryhmäosaamisen kehittymistä ja esimerkiksi ryhmätaitojen hyödyntämistä ja soveltamista vuorovaikutustilanteesta toiseen voidaan edistää intervention avulla eli ohjaamalla ryhmää sen ulkopuolelta konkreettisesti ryhmätyöskentelytilanteissa. Tällöin jokaista ryhmää ohjataan ja neuvotaan ryhmän lähtökohdista ja tarpeista tarkastellen muun muassa neuvomalla, kuinka menetellä ristiriitatilanteissa. Ulkopuolisen ohjauksen keinoin ryhmässä sen jäsenten ryhmäosaaminen ja muun muassa ongelmaratkaisutaito kohentuvat ja ovat myös siirrettävissä eli hyödynnettävissä ja sovellettavissa uuteen ryhmätyötilanteeseen.

Ryhmäosaamisen tutkimus vahvistaa näkemystä siitä, että ryhmäosaamista on mahdollista tavoitteellisesti kehittää ja ohjata sekä teoreettisen tiedon että sen soveltamisen ja harjoittelun keinoin (Shokley-Zalabak 2015, 397). Tutkimustiedon perusteella on laadittu esimerkiksi erilaisia taitoluokituksia ja mittareita

(Beebe & Barge 2003; Spitzberg 2011; Storm & Storm 2011), joilla voidaan havainnoida, mitata ja arvioida vuorovaikutus- ja ryhmätaitojen tasoa sekä mahdollista kehittymistä. Vuorovaikutus- ja ryhmätaitomittareilla on pyritty myös kiinnittämään pedagogista huomiota siihen, mitä pidetään keskeisenä opetuskohteena puheviestinnän näkökulmasta (Spitzberg 2011).

Puheviestinnän opettamisen kontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessa on kuitenkin keskitytty opetusviestintään, ja tutkimuksilla on valotettu enemmänkin viestinnän roolia oppimisprosessissa kuin sitä, mitä ja miten tulisi opettaa. (Hunt, Wright & Simonds 2014, 452; McCroskey, Richmond & McCroskey 2002, 384). Tutkimuksen painotuksia on kritisoitu myös siitä, etteivät opettamisen ja oppimisen tutkijat ole riittävän keskittyneesti pyrkinneet linjaamaan puheviestinnän opetuksen painopisteitä (Hunt, Wright & Simonds 2014, 451, 457). On todettu, että tarvittaisiin enemmän tietoa siitä, mitä ja millä tavoin olisi tarkoituksenmukaisinta opettaa vuorovaikutus- ja ryhmätaitoja (Daly 2002, 378; Hunt, Wright & Simonds 2014, 452).

Horila (2018, 23) on kritisoinut ryhmäosaamisen tutkimusta varsin perustellusti muun muassa siitä, että se kohdistuu pääasiassa yksilötasoon, tutkittavat ryhmät ovat keinotekoisia ja lyhytkestoisia sekä tutkimuksessa on painottunut tehtäväkeskeinen ja behavioraalinen näkökulma. Tarvittaisiin lisää tietoa siitä, millaisia käsityksiä ja kokemuksia nimenomaan oppijoilla itsellään on puheviestinnän opettamisesta ja oppimisesta ja omien taitojen kehittymisestä. Tiedetään kyllä, että lukiolaiset kaipaavat muun muassa keskustelu- ja neuvottelutaitoja tukevaa ohjausta lisää (Hautamäki ym. 2012) ja se, millaista esiintyjää ja keskustelijaa lukiolainen arvostaa (Valkonen 2003), muttei sitä, millä tavoin puheviestinnän opettaminen huomioisi sen, millaisin tavoin kehitytään taitavaksi keskustelijaksi tai ryhmäviestijäksi. Kaivattaisiin tutkimustietoa esimerkiksi siitä, miten ja missä määrin muun muassa neuvoin ja arviointipalautteen keinoin ryhmäosaamista olisi tuloksellista ohjata kehittymään tai millä tavoin oppijat itse kokevat, että ryhmäosaamista ja sen kehittymistä olisi tuloksellista tukea ja ohjata.

3 LUKIOKOULUTUS JA RYHMÄOSAAMINEN

3.1 Lukiokoulutuksen yleiset tavoitteet

Lukio on ollut pitkään keskeinen koulutusväylä suomalaisessa yhteiskunnassa, ja sitä arvostetaan monipuolisena ja yleissivistävänä oppimisyhteisönä, joka tarjoaa paitsi tiedollista myös kasvatuksellista sisältöä opiskelijoilleen. Vuonna 2018 Suomessa oli 340 lukiota, joissa opiskeli yhteensä lähes 104 000 opiskelijaa. Vuosittain lukiosta valmistuu 29 000–31 000 ylioppilasta, vuonna 2018 tutkinnon suoritti noin 30 400 opiskelijaa (Tilastokeskus 2019). Lukio on muuttunut yhä valinnaisempaan suuntaan, ja lukiota sekä ylioppilaskoetutkintoa uudistetaan, jotta lukio-opinnot, ylioppilaskoetutkinto ja niiden tuottama osaaminen vastaisivat mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti ja ajankohtaisesti koulutustarpeeseen.

Pääsääntöisesti lukio suoritetaan kolmessa vuodessa, ja ylioppilaskirjoituksia on mahdollista hajauttaa. Jokainen ylioppilastutkinnon suorittanut on opiskellut vähintään 75 kurssia ja kirjoittanut neljä oppiainetta ylioppilaskirjoituksissa säädetyin määräyksin. Oppiaineista ainoastaan äidinkieli ja kirjallisuus on määritelty pakolliseksi ylioppilaskirjoituksissa suoritettavaksi (Lukiolaki 714/2018). Lukiossa hankittua osaamista, tietoa ja taitoa osoitetaan sekä ylioppilastutkintotodistuksella että lukion päästötodistuksella ja myös esimerkiksi lukiodiplomeilla sellaisissa oppiaineissa, joita ei suoriteta ylioppilaskokeessa (LOPS 2015, 4). Toisin sanoen lukion aikana opiskelijan tiedollinen ja taidollinen pääoma karttuu monin tavoin, mutta perinteisesti opintomenestymistä on mitattu ja arvioitu nimenomaan ylioppilastodistuksella. On kuitenkin hyvä muistaa, että lukiosta saadut tiedot, taidot sekä asenne oppimista ja kehittymistä kohtaan tukevat paitsi oppimista myös kasvua yhteiskunnan jäseneksi, luovat elinikäisen oppijuuden pohjaa ja tukevat yksilön hyvinvointia.

Jos halutaan ymmärtää ryhmäosaamista ja sille asetettuja tavoitteita lukion ja lukiolaisen näkökulmasta, on hyvä tarkastella lukion opetussuunnitelmaa ja siellä olevia kirjauksia opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Seuraavaksi luodaan katsaus lukiokoulutuksen yleisiin tavoitteisiin ja oppimiskäsityk-

seen ja sen jälkeen perehdytään ryhmäosaamisen kehittämisen tavoitteisiin. Lukion tehtävä ja tavoitteet on kirjattu valtakunnalliseen lukion opetussuunnitelmaan (LOPS), joka perustuu lukiolakiin ja -asetukseen (Lukiolaki 714/2018, Lukiioasetus 810/2018). Rinne, Kivirauma & Lehtinen (2015, 89) näkevät opetussuunnitelman eräänlaisena tavoiteohjelmana, yhdeksi niistä keskeisistä tavoista ohjata niin koulutusta kuin opetusta yhteiskunnassa. Opetussuunnitelma luo lain velvoittamat, yleiset periaatteet opetukselle, mutta jättää myös kunta- ja koulukohtaista joustovaraa. Opetussuunnitelmien muutos- ja tarkennustyö onkin säännöllisesti toteutettava, olennainen osa oppivaa koulua ja oppimistavoitteiden ja opetussisältöjen ajankohtaisuutta. Nykyinen lukion opetussuunnitelman päivitys (LOPS 2015) on ollut käytössä vuoden 2016 elokuusta, ja seuraava lukion opetussuunnitelma (LOPS 2020) on tarkoitus ottaa käyttöön elokuussa 2021.

Voidaan katsoa, että valtakunnallinen opetussuunnitelma velvoittaa opetuksenjärjestäjiä ja oppilaitoksia siten, että opiskelijoiden yhdenvertaisuus toteutuu mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Jokaisessa lukiossa on omanlaisensa toimintaympäristö, joka ilmenee koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa ja on eräänlainen käytännön tulkinta opetussuunnitelmasta. Koulujen perinteet, opetuspainotteet ja yhteisö rakentavat toimintakulttuuria. Siten jokainen lukio on erilainen, vaikkakin kaikkia yhdistävä valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittelee päälinjaukset lukion oppimäärän suorittamisen vaatimuksista ja arvioinnista sekä varmistaa siten yhdenmukaiset opetustavoitteet. Opetussuunnitelmia voidaan lukea myös katsauksena siihen, millaiset arvot kulloinkin vallitsevat ja mihin yhteiskunnan katsotaan kehittyvän, sillä opetussuunnitelma on myös ajankohtainen arvokannanotto (LOPS 2015, 13).

Lukion keskeinen tehtävä on varmistaa opiskelijoidensa jatko-opintokelpoisuus. Koska suomalaisten lasten ja nuorten yleissivistyksen perusta luodaan perusopetuksessa, lukion tehtävänä voidaan katsoa olevan yleissivistyksen syventäminen ja laaja-alaisuuden mahdollistaminen. Lukion tulee siis antaa riittävät valmiudet lukion oppimäärälle perustuviin jatko-opintoihin. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015, 4) todetaan, että ”lukiossa hankittuja tietoja ja taitoja osoitetaan lukion päättötodistuksella, ylioppilastodistuksella, lukiodiploimeilla ja muilla näytöillä. Lukio-opetuksen yleiset tavoitteet korostavat laaja-alaisen yleissivistyksen ja kokonaisuuksien ymmärtämisen merkitystä sekä kannustavat eettisesti vastuulliseen ja aktiiviseen toimijuuteen paikallisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti” (LOPS 2015, 25). Yleissivistys määritellään lukiokoulutuksen näkökulmasta opetussuunnitelmassa (LOPS 2015, 5) muun muassa siten, että se muodostuu tiedoista ja taidoista, ja yleissivistys viittaa myös arvoihin ja asenteisiin, joiden pohjalta on mahdollista kasvaa ja toimia vastuullisena ja yhteisöllisenä yhteiskunnan jäsenenä.

Lukio-opetuksen voidaan katsoa tähtäävän siis ensinnäkin jatko-opintovalmiuksiin. Lukion keskeinen yleistavoite on se, että lukiosta valmistunut opiskelija on saanut riittävät tiedot ja taidot, jotta hän voi hakeutua esimerkiksi tiede- tai taideyliopistoon tai ammattikorkeakouluun jatko-opintoihin. Lukion tehtävänä ei nähdä enää yksiselitteisesti faktojen ja tiedon perusteiden opettamista

vaan muuttuvassa yhteiskunnassa pidetään tärkeänä, että koulun keskeisiä tehtäviä on luoda elinikäisen oppijuuden perusta. Toisin sanoen oppijalle kehittyvä kyky toimia muuttuvan tiedon maailmassa tulkiten informaatiota aiemman oppimansa perusteella ja siihen yhdistäen siten, että ”oppimisprosesseistaan tietoiset opiskelijat osaavat arvioida ja kehittää opiskelija- ja ajattelutaitojaan” ja näin kehittyvät myös ”elinikäisen oppimisen edellyttämät taidot” (LOPS 2015, 6).

Toisekseen lukion tehtävänä määritellään olevan myös kasvatus- ja sivistystehtävä. Tällä tarkoitetaan sitä, että vaikka lukio on tietoperusteinen oppilaitos, lukiossa pyritään vahvistamaan opiskelijan monipuolista yleissivistystä. Lukio-opintojen aikana opiskelija kasvaa ja kehittyä yksilönä. Opiskelija muokkaa omaa maailmankuvaansa ja omaa henkilökohtaista identiteettiään. Lukion tehtävä on pyrkiä tukemaan opiskelijaa tässä prosessissa. Lukion tavoitteena katsotaan olevan se, että lukio-opiskelu ”syventää opiskelijan kiinnostusta tieteiden ja taiteiden maailmaan sekä kehittää valmiuksia työelämään ja työhön” (LOPS 2015, 4).

3.2 Lukion oppimiskäsitys

Lukiossa näkemys oppimisesta nojaa perusopetuksen lailla ajatukseen oppijasta aktiivisena toimijana, tietojenkäsittelijänä, ei niinkään passiivisena tiedon vastaanottajana. Lukiopedagogiikassa oppiminen nähdään toimintana, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ”toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten kanssa sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa ja on seurausta opiskelijan aktiivisesta, tavoitteellisesta ja itseohjautuvasta toiminnasta” (LOPS 2015, 14). Opetussuunnitelmien taustalla oleva oppimiskäsitys pohjautuu konstruktivismiin. Konstruktivismilla tarkoitetaan oppimisteoriaa tai oppimisfilosofiaa, ei opetusmetodia, ja se on oppimisen taustalla oleva näkemys siitä, millä tavoin oppiminen tapahtuu (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 62). Oppimiskäsityksen peruslähtökohtana pidetään oppijakeskeisyyttä. Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 53) määrittelevät, että *oppija* on konstruktivismista juontuva käsite, joka kuvastaa oppimisen ja oppijan aktiivista suhdetta sen sijaan, että oppiminen nähtäisiin yksinomaan passiivisena vastaanottamisena.

Olennaista konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä on aktiivisen omaksumisen ja oppimisen malli, jolloin oppimisen katsotaan tapahtuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Noddings 2012, 127). Lehtinen, Vauras & Lerkkanen (2016, 185) määrittelevät, että oppiminen on senkaltaista sosiaalista ja yhteisöllistä toimintaa, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa, eikä oppimisen tarkastelu vain yksilöön kohdentuvana kuvaa sitä tarvittavan kokonaisvaltaisena tapahtumana. Tehokas ja tuloksellinen oppiminen edellyttää sekä oppijan aktiivisuutta että halua oppia. Nurmi (2013, 548) toteaa, että oppijan oma motivaatio oppia on yksi niistä oppijan ominaisuuksista, joka ohjaa keskeisellä tavalla oppimista ja opettamista. Motivaatio ja oppiminen vaikuttavat toisiinsa siten, että

halu oppia vaikuttaa myönteisesti oppimiseen ja oppiminen itsessään lisää motivaatiota oppia enemmän (Schneider & Stern 2010). Motivaatio säätelee sekä oppijan tavoitteellisuutta että sitä, mihin hän tarkkaavaisuutensa kohdistaa.

Lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2015) puhutaan elinikäisen oppimisen taidosta ja oppimaan oppimisesta. Käsitteet elinikäisestä oppimisesta (*lifelong learning*) ja oppimaan oppimisesta (*learning to learn*) viittaavat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Kansanen 2004, 68–69). Oppiminen ymmärretään elinikäiseksi prosessiksi, ja oppimista tapahtuu kaiken aikaa sekä tietoisesti että spontaanisti (Kansanen 2004, 56). Oppiminen on siis sillä tavoin oppijan aktiivista ja tietoista toimintaa, että tavoitteena on ymmärrys omasta tavasta oppia ja taito myös sitä säädellä. Tällöin puhutaan metakognitiivisista oppimisen taidoista. (Bransford, Brown & Cocking 2004, 25–26.)

Oppimisen kannalta tärkeä seikka, oppijan ja oppimisen tavoitteellisuus, rakentuvatkin oman oppimisprosessin tuntemisen ja arvioimisen varaan (Kauppila 2007, 37; Lonka ym. 2015, 59; Uusikylä & Atjonen 2005, 143). Konstruktivismin mukaisesti oppija harjaantuu myös oman oppimisensa arvioinnissa, toisin sanoen kehittää metakognitiivisia taitojaan ja pyrkii arvioimaan ja analysoimaan omaa oppimistaan myös prosessina ja siten säätelemään oppimistaan (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 186, 193). Oppijakeskeisyys tukee oppimisen rinnalla myös kehittymistä, kun opetus ja oppiminen perustuvat dialogisuuteen oppijan ja ohjaajan välillä. Osallistavat opetusmenetelmät ja erityyppiset projektit ovat sekä tarkoituksenmukaisia että kehittäviä. (Salmela, Uusinatti & Määttä 2015.)

Lukio-opetus pyrkiikin toteuttamaan sekä monipuolisia opetusmenetelmiä että myös erilaisia oppimisympäristöjä siten, että ne tukevat ja edistävät oppimisen ohella tutkivaa otetta erilaisiin asioihin ja ilmiöihin, kannustavat kokeiluihin oppimisessa ja kehittävät kriittistä ja luovaa, ongelmanratkaisukeskeistä ajattelua (LOPS 2015, 14–15). Muun muassa ilmiöoppiminen (Lonka ym. 2015) ja tutkiva oppiminen (Hakkarainen ym. 2005) ovat opetustapoja, jotka perustuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja tukevat aktiivisen oppimisen periaatteita ja oppijälähtöisyyttä.

Opettajan rooli puolestaan nähdään konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ennen kaikkea ohjaajan tehtävänä, jolloin opettaja ohjaa oppijaa, ei niinkään siirrä tietoa (Kauppila 2007, 42; Uusikylä & Atjonen 2005, 141). Konstruktivismissa olennaista on se, että opettamisen tehtävänä nähdään oppijan ja oppimisprosessin tukeminen (Kim 2005). Opettaja ohjaa oppijaa rakentamaan uusia tietorakenteita, ja oppiminen on tietojen muokkaamista yhdessä vanhan tiedon kanssa. Kun yksilö oppii uutta, se tapahtuu aiemmin opittua tietoa hyödyntämällä. Keskeinen käsitys oppimisesta rakentuu siis tapaan yhdistää uutta ja vanhaa tietoa. Oppiessaan yksilöllä jo olemassa oleva tieto ja taito säätelevät myös tapaa oppia. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 208; Schneider & Stern 2010.) Uusikylä & Atjonen (2005, 154) painottavat, että opettajan tehtävä voi olla ohjaamisen rinnalla myös opettaa perinteisemmässä muodossa esimerkiksi luennoiden, sillä kaikki oppijat eivät välttämättä ole sellaisella kehityksen tasolla, että kykenisivät itseohjautuvaan ja aktiiviseen oppimiseen lukiossakaan.

Bransford, Brown & Cocking (2004, 65) kuvaavat, että oppiminen on monitasoinen ja vaativa kognitiivinen prosessi, joka edellyttää monenlaisia tietoja ja taitoja. Kun siis jotakin opitaan, siihen käytetyt oppijan ajalliset ja inhimilliset resurssit ovat suuria. Näin ollen opittua on tarkoituksenmukaista pyrkiä sekä siirtämään että hyödyntämään uusissa yhteyksissä ja ympäristöissä eri tavoin. Siirtämisen prosessissa ei yksinomaan siirretä opittua tietoa eteenpäin eri konteksteihin vaan pyritään myös syventämään, soveltamaan ja kehittämään hankittua tietoa ja taitoa (Uusikylä & Atjonen 2005, 146). Oppimisella voidaan ajatella olevan siis merkitystä vasta silloin, kun opittu siirtyy ja muokkautuu.

3.3 Oppimisen arviointi lukiossa

Kun käsitellään oppimista, yksi lähestymistapa tarkastella oppimista on arviointi. Lukion opetussuunnitelmassa (2015) ohjeistetaan, millä tavoin opiskelijan oppimista arvioidaan ja mitkä ovat arvioinnin tavoitteet, toisin sanoen mihin arvioinnilla pyritään. Lukiossa oppimisen arvioinnin keskeinen tavoite on kannustaa opiskelijaa asettamaan itselleen tavoitteita ja pyrkiä valitsemaan oppimisensa kannalta tarkoituksenmukaisia työtapoja. Opetussuunnitelmassa linjataan, että arvioinnin lähtökohtana on opiskelijan ymmärrys siitä, mitä hänen on tarkoitus oppia ja miten sitä arvioidaan. Opiskelijan arvioinnin tulee kohdistua lukiolaisen tietoihin ja taitoihin, ja arvioinnissa on huomioitava opiskeltavan kurssin tavoitteiden saavuttaminen ja monipuolinen näytö. Lukiolaisen oppimisen kokonaisarvioinnin tukena käytetään hänen erilaisten tuotostensa arviointia sekä hänen työskentelynsä ja oppimisensa havainnoimista. Arvioinnissa on mahdollista käyttää tukena muun muassa opiskelijan itse- ja vertaisarviointia. (LOPS 2015, 250–251.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti oleellisesti oppimiseen heijastuvana tekijänä on opiskelijan aktivointi ja osallistaminen (Virtanen ym. 2015). Toisin sanoen lukiolaisen oppimisen arvioinnilla voidaan tukea oppimista ja kehittymistä. Tällöin arvioinnista voidaan puhua oppimisprosessina (Halinen ym. 2014). Arvioinnissa tarvitaan erilaisia tapoja sen mukaan, mitä ja miksi on tarkoitus arvioida. Lähtökohtana voidaan kuitenkin pitää sitä, että arvioinnin keskeisenä tehtävänä on tukea opiskelijaa oman osaamisensa ja edistymisensä arviointikykyä sekä vahvistaa opiskelijan luottamusta itseensä oppijana (Virtanen ym. 2015).

On todettu, että se, mihin kouluissa kohdennetaan arviointia, heijastelee sitä, mitä opetuksessa arvostetaan (Vesalainen & Huhtala 2018). Arvioinnin voidaan nähdä ainakin jossain määrin ohjaavan sitä, minkä lukiolainen olettaa olevan oppimisen tavoite. Räisänen (2013) mukaan arviointikäytänteet ovat kouluissa melko perinteisiä ja painottavat numeroarviointia. Lukiossa opiskelijan oppimista ja oppimistuloksia arvioidaan edelleen paljon mittaamalla ja numeerisesti arvioiden, vaikkakin perinteisen arvioinnin rinnalla voidaan käyttää oppimista edistävää arviointia. Se tarkoittaa sitä, että opiskelija ottaa itse aktiivisesti

osaa oman oppimisensa ja kehittymisensä arviointiin muun muassa keskustelemalla opettajansa kanssa omasta kehittymisestään ja tuloksistaan opettajan antaman palautteen perusteella. (Vesalainen & Huhtala 2018.) Lukion opetussuunnitelmassa todetaan, että numeroarviointi on vain yksi mahdollinen opiskelijan oppimisen arviointitapa, ja opiskelijaa kannustetaan ja ohjataan täsmentämään opiskelun tavoitteita ja kehittämään opiskeluaan myös palautteen sekä itse- ja vertaisarvioinnin avulla. (LOPS 2015, 250.)

Vesalainen & Huhtala (2018) toteavat, että vaikka nykyisen oppimiskäsityksen mukaisesti painotetaan opiskelijan aktiivista roolia oppijana, tämä ei ole niinkään heijastunut arviointiin, joka on edelleen melko opettajajohtoista. Keskeistä olisikin arviointikulttuurin muuttaminen nykyistä enemmän kohti oppimista edistävää ja kestäväää arviointia. Arviointi tulisi nähdä pikemminkin oppimistilanteena, jossa opiskelijaa tuetaan omien vahvuuksiensa ja oppimisen sekä kehittymisen kohteittensa kartoittamisessa. Arvioinnin roolina voidaan pitää siis sitä, että sillä tuetaan ja edistetään opiskelijan oppimista (Brown 2015). Tämä on lähtökohtana myös lukion opetussuunnitelmassa. Lukiolaisen oppimisen arvioinnin keskeisiä rooleja on nimenomaan tukea opiskelijan kykyä tarkastella omia oppimisen tavoitteitaan ja oppimistaan, aktiivisena oppijana.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltavan ilmiön, ryhmäosaamisen, kehittymisen näkökulmasta lukion oppimiskäsityksestä nouseva oppijan aktiivisuus voidaan nähdä keskeisenä. Lukiolainen voi asettaa oppimis- ja kehittymistavoitteita itselleen ryhmän jäsenenä toimimisessa ja pyrkiä analysoimaan omaa tapaansa työskennellä muiden kanssa ryhmissä. Jotta lukiolainen voi kehittää ryhmäosaamistaan, hän tarvitsee siinä opettajan ohjausta ja esimerkiksi arviointia tai palautetta omasta ryhmäosaamisestaan, jotta hän kykenee suuntaamaan kehittymistään, soveltamaan jo osaamaansa sekä asettamaan uusia tavoitteita ja arviomaan kehittymistään myös itse. Ryhmäosaamisen kehittyminen edellyttääkin harjoittelun rinnalla tietoa siitä, millaisia vahvuuksia opiskelijalla on ryhmässä toimimiseen ja millaisissa ryhmän vuorovaikutustilanteissa hän kohtaa haasteita tai missä hän voi pyrkiä kehittymään.

Ryhmäosaamisen kehittämisen näkökulmasta tarkasteltuna opettajan roolina voi olla opiskelijan ohjaamisen ja palautteenannon lisäksi opettaa lukiolaisille ryhmän vuorovaikutukseen ja ryhmäviestintään liittyviä jäsennyksiä ja ohjeistaa opiskelijoita, miten toimitaan esimerkiksi erilaisissa ryhmätilanteissa tai miten arvioidaan ryhmäosaamista, joko omaa tai muiden. Ryhmäosaamisen kehittyminen kuten muukin osaaminen muodostuu taitojen ja motivaation lisäksi tiedosta. Tuon tiedon hyödyntäminen ja soveltaminen on yksi tapa kehittää ryhmäosaamista. Kun lukiolainen pyrkii kehittämään omaa ryhmäosaamistaan, hän todennäköisesti kehittää kykyään myös tarkkailla omaa tapaansa tehdä yhteistyötä muiden kanssa ja harjoittelee säätämään vuorovaikutustoimintaansa erilaisissa tilanteissa ja soveltaa sillä tavoin jo oppimaansa. Ryhmäosaamiseen muun muassa lukeutuvat keskustelu- ja kuuntelutaidot tai mielipiteen perustelemisen taito aktivoituvat, niitä harjoitellaan ja tarkastellaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, myös oppituntien ulkopuolella. Tällöin lukiolainen kehittää omaa ryhmäosaamistaan.

Ryhmäosaamista, sen soveltamista ja kehittymistä voidaan tarkastella esimerkkinä erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa motivoituvasta oppimisesta ja kehittymisestä. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilla opiskeltuja neuvottelutaitoja tai aktiivisen kuuntelutaidon osoittamista aktivoidaan aidoissa toimintaympäristöissä, ja ne siirtyvät siis teoriasta käytäntöön, muokkautuvat ja syvenevät. Yleisiä ryhmätaitoja on opiskeltu oppitunnilla, harjoiteltukin, minkä jälkeen niitä sovelletaan aidoissa vuorovaikutustilanteissa uudelleen. Näin ollen tapahtuu opitun siirtämistä ja hyödyntämistä, ja opittu voi myös laajentua ja syventyä sekä varioitua. Ryhmäosaamisen soveltamista kontekstista toiseen voidaan siis tarkastella niin, että taitoja kerrytetään ja harjoitellaan esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla, mutta myöhemmin pyritään soveltamaan niitä myös muiden oppiaineiden tunneilla ja koulun ulkopuolella.

Ryhmäosaamista ja sen kehittymistä voidaan myös arvioida. Koska lukiossa työskennellään usein ryhmissä, voidaan olettaa, että osa opiskelijan kursiarvioinnissa kohdistuu myös siihen, miten hän työskentelee yhdessä muiden kanssa. Ryhmäosaamista voidaan arvioida arvosanoin, mutta kehittymisen näkökulmasta ajateltuna nimenomaan erilaiset kehitys- ja palautekeskustelut opettajan ja opiskelijan välillä sekä itsearviointi arviointimuotoina tukevat ryhmäosaamisen kehittymistä aktiivisen oppijuuden lähtökohdista. Toki numeerinen arviointi tuottaa tärkeää tietoa opiskelijan osaamisesta, mutta numeroarviointi edellyttää arviointikriteerien tuntemusta ja yhdenmukaisuutta. Ryhmäosaamisen kehittymisen kannalta tärkeää on se, että opiskelijalla itsellään on ymmärrys siitä, mitkä ovat hänen vahvuutensa ja missä hänellä olisi kehitettävää ryhmäosaamisessaan. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti lukiolainen pyrkii aktiivisesti osallistumaan omaan kehitykseensä, hyödyntää oppimiaan tietojaan ja taitojaan sekä soveltaa ryhmäosaamistaan erilaisissa tilanteissa. Näin ollen voidaan ajatella, että lukiolainen hyötyy opettajan palautteesta ja arvioinnista, joka on täsmällisesti kohdennettua. Se voi tukea myös hänen itsearviointiprosessiaan.

Koska ryhmäosaaminen ja sen kehittäminen voidaan ymmärtää lukion opetussuunnitelmassa yhdeksi opiskelun sisällöksi ja tavoitteeksi, luodaan seuraavaksi katsaus siihen, millaisia tavoitteita ryhmäosaamiselle on asetettu lukion opetussuunnitelmassa. Ensin tarkastellaan ryhmäosaamista lukion laaja-alaisen aihekokonaisuuksien näkökulmasta ja sen jälkeen eri oppiaineiden tavoitteissa.

3.4 Ryhmäosaamisen kehittämisen tavoitteet lukiossa

3.4.1 Lukion laaja-alaiset aihekokonaisuudet ja ryhmäosaaminen

Ryhmäosaaminen sisältyy lukion opetussuunnitelmassa sekä laaja-alaisiin, kaikille yhteisiin aihekokonaisuuksiin että eri oppiaineisiin. Seuraavaksi tarkastellaan ryhmäosaamista ja sen kehittymistä tukevia tavoitteita kaikille yhteisissä laaja-alaisissa aihekokonaisuuksissa ja sitten eri oppiaineissa. Ryhmäosaaminen on tärkeä osa lukio-opintoja, ja se tukee ja mahdollistaa yhdessä opiskelua sen

lisäksi, että se itsessään on nähtävissä yhtenä kehittämisen kohteena. Voidaan ajatella, että lukion oppimiskäsitys, opetusfilosofia ja opiskelijoiden konkreettinen osallistuminen opetukseen tukevat ja vahvistavat kykyä olla vuorovaikutuksessa ja tehdä yhteistyötä muiden kanssa sekä mahdollistavat ryhmäosaamisen kehittymistä. Lukio-opiskelua tapahtuu myös pienryhmissä ja erilaisissa ryhmäprojekteissa, joten lukio-opinnot edellyttävät ja kehittävät ainakin jossain määrin ryhmäosaamista.

Opetussuunnitelmatekstissä ei käytetä kattokäsitettä ryhmäosaaminen, mutta opetussuunnitelmaan on sijoitettu eri yhteyksiin sisältöjä ja tavoitteita, jotka ovat tulkittavissa ryhmäosaamiseksi ja sen kehittämisen tavoitteiksi. Opetussuunnitelmassa on asetettu siis muiden oppimisen tavoitteiden rinnalle tavoitteita ryhmäosaamisen kehittymiselle. Lukio-opetuksen yleisissä ja yhteisissä tavoitteissa (LOPS 2015, 25) todetaan, että ”lukio-opiskelu rakentaa yhteisöllisyyttä, osallisuutta ja hyvinvointia vahvistamalla vuorovaikutus-, yhteistyö- ja ilmaisutaitoja”. Kokonaisuutena tarkastellen lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015) on otettu huomioon se, että kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä muiden kanssa pyritään kehittämään johdonmukaisesti lukio-opinnoissa eri tavoin.

Lukion opetussuunnitelmassa on oppiaineiden rinnalla oppiainerajoja ylittäviä laaja-alaisia aihekokonaisuuksia, jotka ovat ”oppiainerajoja ylittäviä teemoja ja laaja-alaisia osaamisalueita” (LOPS 2015, 26). Lukion opetussuunnitelma sisältää seuraavat kuusi kaikille yhteistä aihekokonaisuutta (LOPS 2015, 26): 1) aktiivinen kansalaisuus, yrittäjäyys ja työelämä, 2) hyvinvointi ja turvallisuus, 3) kestävä elämäntapa ja globaali vastuu, 4) kulttuurien tuntemus ja kansainvälisyys, 5) monilukutaito ja mediat ja 6) teknologia ja yhteiskunta.

Laaja-alaisen aihekokonaisuuksien yhteisenä tavoitteena on, että lukiolainen ”saa mahdollisuuksia osaamisen jakamiseen, vertaisoppimiseen, ratkaisujen yhdessä ideointiin ja tuottamiseen” (LOPS 2015, 26). Aihekokonaisuuksiin on kirjattu myös ryhmäosaamiseen liittyviä tavoitteita. Aihekokonaisuuksissa on tavoitteena, että opiskelija ”osaa toimia kulttuurisesti moninaisissa verkostoissa ja toimintaympäristöissä pyrkien keskinäiseen kunnioitukseen ja aitoon vuorovaikutukseen” sekä ”kartuttaa maailmankansalaisen osaamistaan tehden luovaa, monenkeskistä yhteistyötä hyvän tulevaisuuden rakentamiseksi” (LOPS 2015, 29). Näitä tavoitteita tukevia toteutustapoja voivat olla lukioissa olevat traditiot, erilaiset yhteiset juhlat ja muut tapahtumat. Lukion opetussuunnitelmassa määritellään niin ikään, että aihekokonaisuuksien tavoitteena on se, että ”opiskelija kehittää ja käyttää kansalaisyhteiskunnan sekä työelämän edellyttämiä taitojaan, kuten kieli-, viestintä- ja vuorovaikutustaitoja”. Tavoitteeksi asetetaan myös, että ”opiskelija osaa käsitellä ristiriitoja ja konflikteja rakentavasti ja sovittelun keinoin” ja että hän ”syventää vuorovaikutus- ja vaikuttamistaitojaan kehittämällä yhteisen mediatuottamisen osaamistaan yhdessä muiden kanssa eri viestintäympäristöissä ja eri välinein” (LOPS 2015, 27–30).

Nämä laaja-alaiset aihekokonaisuudet on huomioitu eri oppiaineissa. Toisin sanoen aihekokonaisuuksien sisältöjä sovelletaan kussakin oppiaineessa sille parhaiten soveltuvalla tavalla. Tämä tarkoittaa siis sitä, että kaikkia oppiaineita

yhdistävät aihekokonaisuuksien asettamat tavoitteet ja aihekokonaisuuksien keskeiset sisällöt ja tavoitteet heijastuvat oppiaineisiin. Koska laaja-alaiset aihekokonaisuudet sisältävät ryhmäosaamisen kehittymiselle katsottavia tavoitteita, ne voidaan ymmärtää tavoitteiksi jokaisessa lukiossa opiskeltavassa oppiaineessa. Näin ollen lukion opetussuunnitelman voidaankin katsoa sisältävän ryhmäosaamisen kehittymistä tukevia tavoitteita, jotka koskettavat kaikkia lukiossa opiskelevia. Tavoitteet ja niiden toteutumiseksi tehdyt opetukselliset ja sisällölliset valinnat saattavat kuitenkin vaihdella konkreettisessa opetustyössä. Opetussuunnitelmateksti on muotoiltu väljästi, koska opetussuunnitelmatekstin tarkoitus on luoda yhteisiä periaatteita mutta jättää myös tilaa opettajan autonomialle.

3.4.2 Lukiossa opiskeltavat oppiaineet ja ryhmäosaaminen

Lukiolaisen ryhmäosaamista pyritään kehittämään lukio-opintojen aikana ennen kaikkea äidinkieli ja kirjallisuus-oppiaineen kursseilla. Oppiaineella on vahva asema lukio-opetuksessa jo siksi, että se on ainoa sellainen oppiaine, jonka ylioppilaskoe jokaisen lukiolaisen on pakko suorittaa (Lukiolaki 714/2018). Näin ollen pakollisuutensa vuoksi oppiaine tavoittaa kaikki opiskelijat. Äidinkieleen ja kirjallisuuteen on perinteisesti liitetty puheviestinnän opiskeluun kuuluvat sisällöt, vaikkakin niitä harjoitellaan ja kehitetään muissakin oppiaineissa (ks. esim. Valkonen 2003). Tämä perinne on yhä nähtävissä äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman sisällöissä. Äidinkielen ja kirjallisuuden lukio-opintoihin kuuluvat, kaikille opiskelijoille pakolliset kuusi kurssia sisältäväkin monipuolisia tavoitteita ja sisältöjä, joilla tähdätään muun muassa ryhmäosaamisen kehittämiseen.

Äidinkielessä ja kirjallisuuden opiskelun tavoitteeksi on määritelty se, että opiskelija lisää ja syventää tietouttaan ”vuorovaikutuksesta ilmiönä” ja kehittyä itsensä ilmaisussa ja vuorovaikutustilanteissa toimimisessa (2015, 33). Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2015, 32–33) todetaan, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetus lukiossa ”kehittää ajattelemisen taitoja ja vahvistaa sekä arjessa että opiskelussa tarvittavia oppimaan oppimisen taitoja ja vuorovaikutusosaamista”. Opetus tähtää senkaltaisiin vuorovaikutustaitoihin, joita edellytetään jatko-opinnoissa, työelämässä ja yhteiskunnallisessa osallisuudessa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteisiin lukeutuu niin ikään, että opiskelija syventää ”vuorovaikutustaitojaan niin, että hän pystyy tavoitteelliseen ja tarkoituksenmukaiseen itsensä ilmaisemiseen ja vuorovaikutukseen” ja että hän lisää tietojansa vuorovaikutuksesta sekä ”monipuolistaa vuorovaikutusosaamistaan siten, että osaa eritellä ja arvioida erilaisia vuorovaikutustilanteita ja -suhteita tietoisena niiden konteksteista, niihin liittyvistä vuorovaikutusilmiöistä ja -taidoista sekä vuorovaikutusetiikasta” (LOPS 2015, 33). Tavoitteiksi on asetettu, että lukiolainen kartuttaa tietojansa ja taitojaan ryhmäviestinnästä ja vuorovaikutusetiikasta ja ”oppi toimimaan eettisesti ja rakentavasti vuorovaikutustilanteissa” niin verkossa kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa (LOPS 2015, 33–37). Opetussuunnitelmassa todetaan, että *jokaisella* äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilla kehitetään kurssin sisällöt huomioiden puhe- ja vuorovaikutustaitoja (LOPS 2015, 33).

Opetuksen tavoitteita on täsmennetty ja konkretisoitu tarvittaessa yksittäisten kurssien yhteydessä (LOPS 2015, 34–37). Keskeisiksi kurssisisällöiksi on nimetty ryhmäviestintätaidot ja ryhmädynamiikka tavoitteellisissa ryhmäkeskusteluissa (ÄI1), ”tavoitteellinen kirjallisuuskeskustelu sekä keskustelun erittelyä ja arviointia ryhmätaitojen näkökulmasta” (ÄI3), argumentointitaidot (ÄI4), dialoginen vuorovaikutus ja vuorovaikutusetiikka (ÄI6). Äidinkielen ja kirjallisuuden pakolliset kurssit pyrkivät varmistamaan mahdollisimman hyvin sen, että jokaisella lukion suorittaneella olisi ollut sekä tilaisuuksia että ohjausta kehittää omaa ryhmäosaamistaan.

Kaikille yhteisten ja pakollisten äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien lisäksi oppiaineessa on mahdollisuus valita kurssiohjelmaansa valtakunnallisesti syventävä kurssi (ÄI7), joka on Puhe- ja vuorovaikutustaitojen syventäminen -kurssi (LOPS 2015, 38). Kurssi keskittyy syventämään ryhmäosaamista monipuolisesti sekä tietojen että taitojen näkökulmasta. Kurssin keskeisiä sisältöjä ovat ryhmän vuorovaikutustilanteet ja -suhteet, erilaiset ryhmäviestinnälliset tilanteet (neuvottelu, kokous, erilaiset keskustelut) ja niissä toimiminen ja niiden harjoittelu. Kurssin tavoitteena on, että opiskelija syventää tietojaan ja käsityksiään vuorovaikutuksesta ja kehittää vuorovaikutusosaamistaan siten, että ”kehittää kykyään toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa sekä rakentaa ja ylläpitää vuorovaikutussuhteita ja kehittää viestintärohkeuttaan sekä esiintymis- ja ryhmätaitojaan”. (LOPS 2015, 38.) Puhe- ja vuorovaikutustaitojen syventäminen -kurssia voisikin kuvata keskeiseksi ja kokoavaksi kurssiksi yleisesti vuorovaikutusosaamisen mutta myös ryhmäosaamisen kehittymiselle, koska kurssi on nimetty profiloitu yksinomaan puheviestintäopetukseen. On kuitenkin hyvä muistaa, että kurssi on vapaaehtoinen, mikä tarkoittaa sitä, ettei se tavoita kaikkia lukiolaisia.

Periaatteessa ryhmäosaamisen kehittyminen sisältyy kaikkiin lukion oppiaineisiin siksi, että kaikille yhteisissä aihekokonaisuuksissa on siihen liittyviä mainintoja. Tämän lisäksi toisissa, joskaan ei kaikissa, oppiaineissa on asetettu vielä täsmällisemmin ryhmäosaamiseen niveltäviä tavoitteita, jotka ovat joko konkreettisia tavoitteita tai työtapoja, joilla on mahdollista pyrkiä kehittämään ryhmäosaamista eli kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Englannin kielen (A-oppimäärä) opinnoissa tavoitteena on kehittää taitoa toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja vahvistaa taitoa osallistua aktiivisesti keskusteluihin sekä laajentaa kykyä toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (LOPS 2015, 116–118). Ruotsin kielen tavoitteissa pyritään harjoitteluun aktiivista keskustelutaitoa ja kykyä kuunnella toisia sekä harjaannutetaan mielipiteen ilmaisemista sekä työelämässä edellytettäviä vuorovaikutustaitoja (LOPS 2015, 93–94). Niin ikään filosofian opinnoissa pyritään kehittämään opiskelijan ajattelutaitoja keskustelemalla ja pohdiskelemalla ryhmässä (LOPS 2015, 177), ja sekä uskonnon että elämäntutkimustiedon opetuksen ja opiskelun tavoitteina voidaan pitää opiskelijan kykyä käyttää ja soveltaa keskustelu- ja vuorovaikutustaitojaan (LOPS 2015, 200–220).

Liikunnan kurssien tavoitteena on edistää opiskelijoiden kykyä huomioida muut ryhmän jäsenet, kehittää opiskelijoiden vastuullisuutta ryhmän jäsenenä ja

taitoja toimia yhteistyössä muiden kanssa (LOPS 2015, 230). Musiikin opetuksen tavoitteet kohdistuvat opiskelijan kykyyn toimia vuorovaikutuksessa muiden ryhmän jäsenten kanssa, ja musiikin opiskelulla pyritään vahvistamaan ”sosiaalisia ja kommunikaatiotaitoja” (LOPS 2015, 233–234.).

Biologiassa, fysiikassa ja kemiassa opetuksen tavoitteiden kautta pyritään kehittämään ryhmäosaamista yhteistyössä muiden kanssa erityyppisiä projekteja ja pienimuotoisia tutkimuksia suunnitellen ja toteuttaen. Tavoitteissa puhutaan kyvystä työskennellä yhteistyössä muiden kanssa (LOPS 2015, 155–157; 168; 173). Opetussuunnitelmassa nämä tavoitteet on ilmaistu melko väljästi, eikä opetussuunnitelmatekstissä määritellä, arvioidaanko myös projektityöskentelyä yhteistyön onnistumisen näkökulmasta. Matematiikan opetuksen yleisissä tavoitteissa mainitaan pyrkimykseksi se, että ”opiskelija osaa keskustella matematiikasta” ja tätä tavoitetta tuetaan työskentelemällä sekä yksin että yhdessä (LOPS 2015, 142–144). Maantieteen opetus ”harjaannuttaa opiskelijan osallistumis- ja vaikuttamistaitoja” (LOPS 2015, 162), ja psykologian opetuksen tavoitteena on, että ”opiskelija ymmärtää psykologista tietoa siten, että pystyy soveltamaan tietojaan arkielämään, elämäntilanteidensa ja mahdollisuuksiensa tunnistamiseen, oman psyykkisen kasvunsa ja hyvinvointinsa edistämiseen, opiskelunsa sekä ajattelunsa, ihmissuhteidensa ja vuorovaikutustaitojensa kehittämiseen” (LOPS 2015, 181. Historian opiskelu tukee ”opiskelijan kasvua aktiiviseksi ja moninaisuutta ymmärtäväksi yhteiskunnan jäseneksi” (LOPS 2015, 186), kun kuvataiteen opintojen tavoitteena on, että opiskelija ”harjaantuu tavoitteelliseen, teemalliseen ja prosessinomaiseen työskentelyyn, itsearviointiin ja yhteistyöhön” (LOPS 2015, 236) ja ”tutkii kuvataidetta ja muuta visuaalista kulttuuria yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmista itsenäisesti ja ryhmän jäsenenä” (LOPS 2015, 237). Terveystiedon keskeisiä sisältöjä on ”fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toiminta-, opiskelu- ja työkyky” (LOPS 2015, 227).

Valkosen mukaan (2003) lukion puheviestintätaitojen opetus on keskittynyt pääasiassa esiintymistaitoihin, ja ryhmäosaamisen ohjaaminen ja kehittäminen on ollut vähäisempää. Kun ryhmäosaamisen kehittämistä tarkastellaan lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2015), näyttää kuitenkin siltä, että ainakin opetussuunnitelman tasolla pyritään rikastamaan opiskelijan käsitystä erilaisista ryhmän vuorovaikutustilanteista ja lisäämään sekä niihin liittyvää tietoa että taitoa. Yhteenvetona voidaan ajatella, että ryhmäosaamisen kehittymisen tukemiseen on lukion opetussuunnitelman tavoitteiden tasolla pyritty siihen, että eri lukio-kursseilla, eritoten äidinkielellä ja kirjallisuudessa, myös ryhmäosaaminen jäsentyisi kehittämisen osa-alueeksi. Toki lukio-opinnot kokonaisuutenakin pyrkivät tukemaan ja kehittämään ylipäänsä opiskelijan kykyä olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa kuten ryhmäosaamistakin. Niin eri aineiden oppitunneilla opiskelu, välitunnit ja esimerkiksi koulun yhteiset vapaamuotoiset tapahtumat luovat tilaisuuksia kehittää yksilöllistä kykyä toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

On merkityksellistä, että sekä yksittäiset oppiaineet että myös yhteiset oppiainerajoja ylittävät laaja-alaiset aihekokonaisuudet pyrkivät edistämään lukilaisen yhteistyökykyä ja ryhmäosaamista. Jatko-opinnot ja työelämä edellyttävät

ryhmäosaamista, sitä, että yksilö on harjaantunut toimimaan yhteistyössä tavoitteellisesti erilaisten päämäärien ja yksilöiden kanssa erityyppisissä ryhmissä. Lukio tähtää menestyviin ja tavoitteellisiin tiedollisiin osaajiin ja tukee yksilöiden kypsymistä yhteiskunnan jäseniksi. Lukiolle opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet pyrkivät selvästi vahvistamaan opiskelijoidensa kykyä toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Lukio-opetukselle on siis asetettu myös muita keskeisiä tavoitteita, jotka eivät kytkeydy ylioppilastutkintoon, eivät ole suoraan mitattavissa vaan tukevat jatko-opintokelpoisuutta sekä ylipäänsä opiskelijan kehittymistä yhteiskunnan jäsenyyteen.

Voidaankin kysyä, millä tavoin lukion laajat ja moninaiset tavoitteet pyritään saavuttamaan vuodesta ja ikäluokasta toiseen. Hautamäki ym. (2012, 30) ovat nimittäin havainneet, että lukio-opetusta ohjaavat näkyvästi nimenomaan ylioppilaskirjoitukset. On niin ikään havaittu haasteita siinä, missä määrin ja miten opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet vastaavat ylioppilaskokeen vaatimuksia (Ahvenisto ym. 2013; Kouki 2009). On selvää, että ylioppilaskokeella on merkittävä ja näkyvä vaikutus lukio-opetuksen tavoitteisiin, sillä sen tehtävänä on mitata sitä, missä määrin opiskelija on omaksunut opetussuunnitelmassa määritellyt taidot ja tiedot (Ahvenisto ym. 2013, 45). Kaikki taidot, tiedot, oman osaamisen ja kehittymisen tarkastelu sekä oppimisen tavoitteiden saavuttamiset eivät kuitenkaan ole osoitettavissa ylioppilaskokeessa. Yksi tällaisista tavoitteista on ryhmäosaamisen vahvistaminen.

Lukio-opetusta onkin arvosteltu myös siitä, että oppimisessa ja opiskelussa painottuvat edelleen muita OECD-maita voimakkaammin yksilökeskeisyys siten, että yhdessä tekeminen ja oppiminen ovat yksin suorittamista harvinaisempia tapoja opiskella (Taajamo ym. 2015). Yksilökeskeinen opiskelu tuokin haasteita muun muassa yhteistyökykyisyyden ja ryhmäosaaminen kehittymisen tavoitteiden saavuttamiseen. Tätä taustaa vasten on kiinnostavaa tutkia sitä, millaisia näkemyksiä lukiolaisilla on ryhmäosaamisesta ja sen kehittymisestä, sillä sitä ei tiedetä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen päätavoitteena on kuvata ja ymmärtää ryhmäosaamisen ilmiötä nimenomaan lukiolaisten näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimuksen kohteena on siis lukiolaisten ryhmäosaaminen. Sitä lähestytään tutkimalla lukiolaisten kokemuksia ja käsityksiä ryhmäosaamisesta, sen kehittymisestä ja kehittämisestä sekä sitä kuvaa, joka ryhmäosaamisesta muodostuu lukion oppikirjoista. Tutkimuksella halutaan saavuttaa tietoa, jolla ymmärrys lukiolaisten ryhmäosaamisesta laajenee ja jonka tuella on mahdollista kehittää lukiolaisten ryhmäosaamisen ohjaamista ja kehittymistä lukio-opinnoissa.

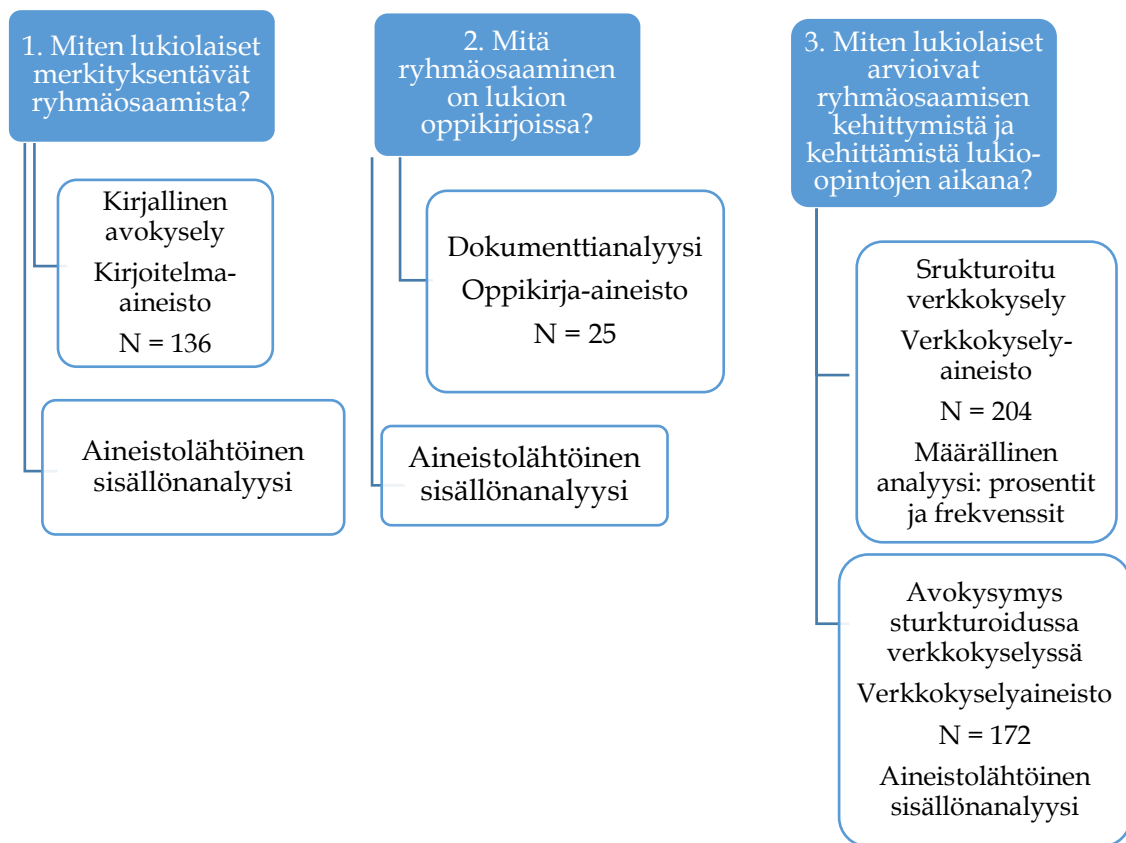
Lukiolaisten ryhmäosaamisesta tiedetään oikeastaan melko niukasti, eikä lukiolaisten ryhmäosaamiseen liittyviä kokemuksia ja käsityksiä ole juurikaan tutkittu. Tutkimus ei ole niinkään kohdentunut siihen, miten olisi tehokkainta kehittää ryhmäosaamista (Hunt, Wright ja Simonds 2014, 457). On tutkittu lukiolaisten esiintymis- ja puhetaitoja, ei niinkään sitä, millä tavoin taitoa työskennellä ryhmässä opitaan, miten sitä olisi tuloksellista opettaa, ohjata tai miten arvioida (Morreale & Sparks 2014, 347). Ryhmäosaamista voidaan kuitenkin pitää paitsi monin tavoin tärkeänä osaamisena myös kiinteänä osana lukio-opiskelun arkea. Ryhmäosaaminen koskettaa jokaista lukio-opiskelijaa tavalla tai toisella opinnoissa, ja sitä voidaan niin ikään pitää tarpeellisena osaamisena jatko-opinnoissa ja työelämässä.

Ryhmäosaaminen on myös lukion opetussuunnitelmatasolla osa lukio-opintoja ja yksi kehittämisen ja vahvistamisen kohde (LOPS 2015). Tutkimusta voidaan siis pitää relevanttina jo siksi, että ryhmäosaamisesta tiedetään lukiolaisten lähtökohdista toistaiseksi niukasti. On siis tarpeellista tutkia, millaisia käsityksiä ja kokemuksia lukiolaisilla itsellään on, samoin kuin sitäkin, millaisena ilmiönä oppikirjat esittelevät ryhmäosaamisen. Tutkimusta motivoi se, että ryhmäosaamisen ilmiöstä tarvitaan uutta tietoa, jolla on mahdollista tukea lukiolaisten oppimista sekä kehittää lukiolaisten työelämävalmiuksia. Tutkimuksen tavoitteet on konkretisoitu kolmeen tutkimuskysymykseen, jotka ovat:

- 1) *Miten lukiolaiset merkityksentävät ryhmäosaamista?*
- 2) *Mitä ryhmäosaaminen on lukion oppikirjoissa?*
- 3) *Miten lukiolaiset arvioivat ryhmäosaamisen kehittymistä ja kehittämistä lukio-opintojen aikana?*

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haetaan vastausta siihen, miten lukiolaiset merkityksentävät ryhmäosaamista. Toisin sanoen halutaan tietää, mitä ryhmäosaaminen sisältää heidän kokemustensa ja käsitystensä mukaan. Koska ryhmäosaamista tutkitaan nyt ennen kaikkea lukiolaisten lähtökohdista, yksi tapa lähestyä ilmiötä on tutkia oppikirjoja. Oppikirjat ovat kiinteä osa lukio-opintoja, ja toisella tutkimuskysymyksellä pureudutaan siihen, mitä ryhmäosaaminen on lukion oppikirjoissa. Toinen tutkimuskysymys tarkastelee siis sitä, millainen kuva ryhmäosaamisesta muodostuu oppikirjojen välityksellä, millaisia ryhmäosaamiseen liitettäviä sisältöjä oppikirjoissa on ja millä tavoin ilmiötä niissä määritellään. Kolmannella tutkimuskysymyksellä lähestytään ryhmäosaamista siitä näkökulmasta, miten lukiolaiset arvioivat ryhmäosaamisensa kehittymistä ja kehittämistä lukio-opintojen aikana, eli millaisia kokemuksia ja käsityksiä heillä on siitä, miten ryhmäosaamisen kehittymistä voitaisiin ohjata nykyistä paremmin. Tutkimuskysymyksiä yhdistää halu ymmärtää ryhmäosaamista lukiolaisen näkökulmasta ja myös antaa heidän ajatuksilleen mahdollisuuden tulla huomioiduiksi.

Seuraavalla sivulla (kuvio 1) on esitelty tiivistetysti tutkimuskysymykset, aineistot ja tutkimusmenetelmät, joilla on haettu vastausta siihen, mitä ryhmäosaaminen lukiolaisen näkökulmasta tarkasteltuna on.



KUVIO 1 Tutkimusasetelma

4.2 Tutkimusmenetelmät

Tässä tutkimuksessa tieteenfilosofiset lähtökohdat kytkeytyvät naturalistiseen tutkimusperinteeseen. Tutkimuskysymyksiin haetaan vastausta tarkastelemalla lukiolaisten kokemuksia ja käsityksiä sekä kolmen kieliaineen oppikirjoissa olevia ryhmäosaamiseen liitettäviä sisältöjä. Toisin sanoen taustalla vaikuttavan naturalistisen paradigman mukaisesti ajatellaan, että tieto on saatavissa ihmisten kokemuksista ja käsityksistä, ja vastaajat luovat merkityksiä subjektiivisten kokemustensa ja käsitystensä kautta (Denzin & Lincoln 2008; Frey, Botan & Kreps 2000; Laine 2010, 30, 38).

Kun tutkitaan käsityksiä, tarkastellaan oikeastaan yhdessä muodostettuja ja muotoutuvia käsityksiä ilmiöistä. Käsitykset ovat siis ajattelutapoja, joihin vaikuttavat muun muassa ympäröivä maailma, yhteisön tavat ajatella, kasvatusta, opetus ja jopa media (Laine 2010, 38–39). Näin ollen lukiolaisten käsityksiin siitä, mitä ryhmäosaaminen on, ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat useat eri tekijät, muun muassa oppikirjoista nousevat tavat puhua ryhmäosaamisesta. Jos siis käsitysten ajatellaan viittaavan yhteisesti rakennettuun todellisuuteen, kokemukset puoles-

taan ovat jotakin yksilön itsensä kokemaa, omakohtaista. Kokemuksia tutkittaessa tarkastellaan oikeastaan niitä merkityksiä, joita tutkittavat antavat kokemuksilleen, ja merkitysten kautta avautuu myös yhteyksiä siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön, johon tutkittava kuuluu. (Laine 2010, 30,38–39.)

Tutkimuksessa on käytetty kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusotetta. Se tarkoittaa sitä, että kvalitatiivista tutkimusotetta on käytetty, kun on tarkasteltu tekstimuotoisia aineistoja eli lukiolaisten kirjoitelmia, avovastauksia ja oppikirja-aineistoja. Kvantitatiivista tutkimusotetta puolestaan on hyödynnetty, kun on strukturoidulla verkkokyselyllä koottu lukiolaisten arvioita ryhmäosaamisen kehittymisestä ja kehittämisestä. Kahden tutkimusotteen yhdistelemistä voidaan tässä työssä perustella sillä, että monimenetelmällisyys mahdollistaa ryhmäosaamisen ilmiön kuvaamisen ja tarkastelun syventämisen ja monipuolisen tiedon saavuttamisen. Tätä kahden tutkimusotteen hyödyntämistä voidaan arvostella siitä, että tieto-opillinen taustanäkemyks on erilainen määrällisessä ja laadullisessa tutkimuksessa (ks. esim. Eskola & Suoranta 2014, 71–73). Tässä tutkimuksessa lähtökohta ei kuitenkaan ole ristiriitainen. Laadullista ja määrällistä tutkimusotetta yhdistää se, että tutkimuksen nimenomaisena tavoitteena on kuvata ja ymmärtää lukiolaisten käsityksiä ja kokemuksia ryhmäosaamisen ilmiöstä sekä ryhmäosaamista oppikirjoissa.

Laadullisessa tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen ja kuvaamiseen; tutkimuksen tavoitteena on selittää ennen kaikkea ryhmäosaamisen ilmiötä, ei etsiä tai löytää objektiivista totuutta eli todistaa jotakin oikeaksi tai vääräksi. Tavoitteena on nähdä ilmiö itsessään merkittävänä ja pyrkiä kuvamaan sitä sellaisena, kuin se aineiston valossa näyttäytyy sen sijaan, että tavoitteena olisi jollakin tasolla tilastollisesti yleistettävä tieto (Denzin & Lincoln 2005, 10; Eskola & Suoranta 2014, 61). Laadullisessa tutkimuksessa voidaankin pitää lähtökohtaisesti keskeisenä sitä, että tutkimus kohdistuu tutkittavien näkemyksiin ja tavoitteena on tarkastella ilmiötä yksilön näkökulmasta (Puusa & Juuti, 2011, 56). Yksilöiden käsitykset ja kokemukset rakentuvat kuitenkin tulkintoina ympäröivästä maailmasta. Näin ollen ei voida puhua tiedosta, joka olisi läpinäkyvästi verrattavissa todellisuuteen, vaan tieto pikemminkin rakentuu erilaisista tulkinnoista, jotka itsessään ovat merkityksellisiä. Toisaalta tietyn varauksin on mahdollista tulkita yksittäisiä käsityksiä osoituksina yleisimmistä näkemyksistä. (Eskola & Suoranta 2014,34–35,147.)

Tässä tutkimuksessa on kolme tutkimuskysymystä, ja jokaista lähestytään eri tutkimusmenetelmällä, joita ovat kirjallinen avokysely, dokumenttianalyysi ja strukturoitu verkkokysely sekä siinä oleva avokysymys.

Kirjallinen avokysely

Tutkimuskysymykseen siitä, miten lukiolaiset merkityksentävät ryhmäosaamisen, haettiin vastausta kirjallisella avokyselyllä, jolla kerättiin lukiolaisilta kirjoitelma-aineisto. Lukiolaiset kuvasivat kirjallisesti omien kokemustensa ja käsitystensä perusteella sitä, mitä ryhmäosaaminen on. Valittu tutkimusmenetelmä

mahdollistaa lukiolaisten yksilöllisten tulkintojen tarkastelun ja antaa tilaa moniäänisyydelle. Toisin sanoen pyrittiin varmistamaan se, että tutkittavien äänet pääsevät mahdollisimman hyvin esille.

Kirjallista avokyselyä keruutapana perusteli se, että vaikka kirjoittamalla vastaaminen voi ainakin osittain tuntua työläältä vastaajista ja mahdollisesti tiivistää heidän kielellisiä muotoilujaan, kirjallisesti vastaamalla muiden näkemykset eivät ohjaa vastaamista. Näin saattaisi tapahtua erityyppisissä haastatteluissa. Kirjallisessa avokyselyssä on myös se etu, että vastaajalla on mahdollisuus ja aikaa itse muokata, täsmentää, poistaa tai lisätä omia ajatuksiaan vastaamisen aikana. Kirjallisen avokyselyn haittapuolena voidaan puolestaan nähdä se, ettei tutkijan ole mahdollista tehdä täsmentäviä tai selventäviä kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Näin ollen osa vastauksista saattaisi jäädä epäselviksi. Niin ikään kirjallisen keruutavan haasteena voidaan pitää sitä, että vastaajien taito muotoilla ajatuksiaan kirjallisesti vaikuttaa eittämättä tutkimusaineistoon (Patton 2002, 21). Kuitenkin kirjallista avokyselyä tukee myös se, että tutkijan vaikutus on vähäisempi kuin haastattelussa, eikä esimerkiksi tutkijan läsnäolo tai tuttuus mahdollisesti vaikuta vastaamiseen. Tavoitteena oli myös saada tällä tavoin kerättyä mahdollisimman rikas aineisto, ja vastaamista oli helpotettu järjestämällä tilaisuus ja aikaa vastata kirjalliseen avokyselyyn.

Dokumenttianalyysi

Toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, mitä ryhmäosaaminen on lukion oppikirjoissa, haettiin vastausta valmiista aineistosta, joka koostuu äidinkielen ja kirjallisuuden ja ruotsin sekä englannin kielen oppikirjoista. Tämä menetelmävalinta on perusteltu siksi, että tutkimusmielenkiinto suuntautui siihen, millainen kuva ryhmäosaamisesta välittyy lukion oppikirjoista. Tutkimusmenetelmänä dokumenttianalyysia voidaan käyttää silloin, kun tutkimuksen tavoitteena on lisätä ilmiön ymmärtämistä ja kuvata sitä kokonaisuutena (Bowen 2009, 28–32). Tutkimusmenetelmänä dokumenttianalyysia puoltaa se, että aineisto on jo olemassa ja siinä oleva tieto on tutkijasta riippumatonta (Piergiorgio 2003, 287–288). Toisin sanoen tutkija ei ole voinut vaikuttaa millään tavalla aineistoon. Dokumenttianalyysin kriittinen vaihe on siinä, millä tavoin tutkija tekee valinnat, joista muodostuu varsinainen tutkimusaineisto (Bowen 2009, 31).

Strukturoitu verkkokysely

Kolmas tutkimuskysymys kohdistui siihen, miten lukiolaiset arvioivat ryhmäosaamisensa kehittymistä ja kehittämistä lukion aikana. Tähän etsittiin vastausta strukturoidulla verkkokyselyllä. Tähän tutkimusmenetelmään päädyttiin siksi, että strukturoidulla kyselyllä on mahdollista saada tarkkaa ja numeerista tietoa siitä, miten lukiolaiset arvioivat ryhmäosaamisensa kehittyneen lukiossa. Tämän menetelmävalinnan etuna on se, että strukturoidulla kyselyllä on mahdollista saavuttaa vaivattomasti mahdollisimman kattava vastaajajoukko, kysymykset ovat kaikille vastaajille samat, vastaaminen tapahtuu samassa järjestyksessä ja vastausvaihtoehdot ovat valmiina vastaajille. Strukturoitu verkkokysely

valittiin niin ikään siksi, että vastaajien osallistuminen tutkimukseen olisi mahdollisimman vaivatonta heille ja täten lisäisi vastaushalukkuutta. Oletus myös oli, että lukiolaiset ovat tottuneita päätelaitteiden käyttäjiä. Kyselyyn olikin mahdollista vastata erilaisilla päätelaitteilla, eikä vastaaminen ollut sidottu aikaan tai paikkaan.

Koska tämänkaltaista, lukiolaisten ryhmäosaamisen kehittymisen arviointia tarkastelevaa kyselyä ei ollut valmiina, se laadittiin itse. Kyselylomakkeen laadinnassa sovellettiin osin kyselyä, jota on käytetty Opetushallituksen lukiolaisten kommunikointivalmiuksien valtakunnallisessa arvioinnissa (Valkonen 2001). Kyselyn laadinnassa hyödynnettiin ryhmäosaamiseen liittyvää teoreettista tietoa sekä lukiolaisilta aiemmin kerätyn kirjoitelma-aineiston tuloksia siitä, miten he kuvaavat ryhmäosaamista. Tällä pyrittiin vähentämään väärinymmärryksiä sanallisten väittämien muotoilussa ja luomaan mahdollisimman järkevästi ja tarkoituksenmukaisesti kohdennettuja kysymyksiä lukiolaisten näkökulmasta ajateltuna.

Strukturoitua verkkokyselyä laadittaessa kiinnitettiin erityistä huomiota kokonaisuuden selkeyteen ja siihen, että kysymyksillä saataisiin vastaus siihen, mitä tutkitaan. Kyselyn koostamisessa huomioitiin mahdollisimman hyvin se, että kysymysten sanavalinnat ovat selkeitä eivätkä sisällä vastaajille vierasta erityissanastoa, väittämät ovat yksiselitteisiä, kysely ei sisällä itsestäänselvyksiä, ja kysymykset eivät ole johdattelevia (ks. Metsämuuronen 2009, 113–114; Vilkkä 2007, 77). Keskeistä oli se, että kaikki vastaajat ymmärtäisivät kyselyssä esitetyt kysymykset mahdollisimman samalla tavalla ja kokisivat vastaamisen itselleen mielekkääksi sillä tavoin, että kysely kokonaisuutena kohdentuu vastaajan kannalta sellaisiin seikkoihin, joista vastaajilla on jokin käsitys ja kokemus.

Strukturoitu verkkokysely *Miten lukio on kehittänyt ryhmäosaamistasi* (ks. liite 1) laadittiin SPSS Data Entry Builder -ohjelmalla, ja lukiolaisten vastaukset tallentuivat Jyväskylän yliopiston palvelimelle. Kyselyn alkuun oli laadittu lyhyt ohjeistus vastaajille. Siinä mainittiin ensin, että kysely on osa väitöstutkimusta ja että vastaukset tulevat yksinomaan tutkimuskäyttöön ja ne käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Vastaajia pyydettiin miettimään ryhmäosaamisensa kehittymistä koko lukioaikana. Heille myös kerrottiin, kauanko vastaamiseen kuuluu suurin piirtein aikaa ja neuvottiin vastaamaan yhdellä kertaa.

Miten lukio on kehittänyt ryhmäosaamistasi -verkkokyselyssä oli yhteensä 13 osaa, jotka ovat seuraavat:

1. *Vastaajan taustatiedot* (kyselyn osat 1–5). Vastaajilta kysyttiin taustatietoja, joita olivat sukupuoli, ikä, äidinkieli, harrastukset ja aktiivisesti käytössä olevat sosiaalisen median sovellukset.
2. *Ryhmäosaamisen kehittymisen kohteet* (kyselyn osa 6). Tämä mittari sisälsi 21 väittämää ryhmäosaamisen kehittymisen kohdentumisesta. Vastaajia pyydettiin arvioimaan kyselyssä lueteltuja ryhmätaitoja siten, missä määrin lukio on tukenut niiden kehittymistä. Arvioitavia ryhmätaitoja olivat

esimerkiksi ”aktiivinen kuuntelu”, ”hyvän ilmapiirin luomisen ja ylläpitämisen taito” ja ”ryhmän johtaminen” (ks. liite 3). Vastausvaihtoehdot olivat 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = on tukenut huonosti tai ei lainkaan, 2 = on tukenut melko huonosti, 3 = ei ole tukenut huonosti eikä hyvin, 4 = on tukenut melko hyvin ja 5 = on tukenut hyvin).

3. *Oppiaineet ja kouluvuoden tapahtumat* (kyselyn osa 7). Tässä mittarissa oli 14 vaihtoehtoa, ja vastaajia pyydettiin arvioimaan eri oppiaineiden ja koulun vuoden yhteisten tapahtumien osuutta ryhmäosaamisen kehittämisessä (ks. liite 4). He arvioivat tätä 4-portaisesti (1 = ei juurikaan, 2 = vähän, 3 = melko paljon ja 4 = paljon) vastaamalla siihen, missä määrin esimerkiksi äidinkieli ja kirjallisuus tai ruokailuhetket ovat tukeneet ryhmäosaamisen kehittymistä.
4. *Työtavat ja opetusmenetelmät* (kyselyn osa 8). Tämä mittari sisälsi 13 vaihtoehtoa. Vastaajia pyydettiin arvioimaan, miten merkittävinä tai merkityksettöminä he pitivät erilaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja ryhmäosaamisen kehittämisen kannalta. Vaihtoehtoja olivat esimerkiksi ”ryhmytyöt ja erilaiset projektit” ja ”vaihtuvat ryhmäkokoontampanot” (ks. liite 5). Vastaajat ottivat kantaa 4-portaisella asteikolla (1 = merkityksetön, 2 = melko merkityksetön, 3 = melko merkittävä ja 4 = merkittävä, ei kokeumusta).
5. *Ryhmäosaamisen kehittymistä edistävät ja estävät tekijät* (kyselyn osa 9). Tämä mittari sisälsi 14 väittämää siitä, missä määrin eri tekijät ovat edistäneet tai estäneet ryhmäosaamisen kehittymistä lukiossa. Vastaajat ottivat kantaa muun muassa siihen, missä määrin ”tottumattomuus toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa” on estänyt tai edistänyt ryhmäosaamisen kehittymistä (ks. liite 6). Arviointi tehtiin 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = on estänyt paljon, 2 = on estänyt melko paljon, 3 = ei ole estänyt muttei edistänyt, 4 = on edistänyt melko paljon ja 5 = edistänyt paljon).
6. *Palaute ja arviointi* (kyselyn osa 10). Tämä mittari koostui 11 väittämästä, joilla haettiin vastausta siihen, miten hyödyllisiä erilaiset tavat antaa palautetta ja arvioida ovat ryhmäosaamisen kehittämiseksi. Lukiolaisia pyydettiin arvioimaan esimerkiksi, missä määrin ”yhteiset palautekeskustelut opettajan ja ryhmän jäsenten kanssa keskustelun sujumisesta” tukevat kehittymistä (ks. liite 7). Vastausvaihtoehdot olivat ”1 = ei juurikaan hyötyä, 2 = vähän hyötyä ja 3 = selvästi hyötyä”.
7. *Ryhmäosaamisen kehittämisen yhdenvertaisuus* (kyselyn osa 11). Tämä mittari sisälsi 8 väittämää ryhmäosaamisen kehittämisen yhdenvertaisuudesta. Vastaajia pyydettiin ottamaan kantaa väittämiin, esimerkiksi ”minua ohjataan kehittämään ryhmätaitojani”, ”lukion työtavat kehittävät jo-

kaisen ryhmätaitoja” ja ”vain rohkeat, aktiiviset ja taitavat hyötyvät ryhmätaitojen ohjauksesta” (ks. liite 8). Vastajat arvioivat yhdenvertaisuuden toteutumista 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = olen eri mieltä, 2 = olen jokseenkin eri mieltä, 3 = en ole samaa mutten eri mieltäkään, 4 = olen jokseenkin samaa mieltä ja 5 = olen samaa mieltä).

8. *Ryhmäosaamisen tarpeellisuus* (kyselyn osa 12). Tässä mittarissa oli 21 väitettä, joihin kantaa ottamalla vastajat arvioivat sitä, miten ”miten tärkeinä tai tarpeettomina” he lueteltuja ryhmätaitoja pitävät. Heitä pyydettiin arvioimaan jatko-opintojen ja työelämän näkökulmasta esimerkiksi, miten tärkeä tai tarpeeton ryhmätaito ”aktiivinen kuuntelu” tai ”ristiriitatilanteiden ratkaiseminen rakentavasti” on (ks. liite 9). Vastausvaihtoehdot olivat 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = tarpeeton, 2 = melko tarpeeton, 3 = ei tarpeeton muttei tarpeellinenkaan, 4 = melko tarpeellinen ja 5 = tarpeellinen).
9. *Ryhmäosaamisen ohjaamisen kehittäminen* (avokysymys, kyselyn osa 13). Kyselyssä olevalla avokysymyksellä haettiin vastausta siihen, millä tavoin ryhmäosaamisen kehittymistä voitaisiin tukea nykyistä paremmin lukiossa. Vastajia pyydettiin vastaamaan seuraavaan kysymykseen: ”Miten sinä kehittäisit lukion ryhmäosaamisen opettamista ja ohjaamista?” Tämä avokysymys päätettiin sisällyttää strukturoituun kyselyyn siksi, että siinä vastaajilla olisi mahdollisuus kuvata omin sanoin kokemuksiaan ja käsitänsä sen sijaan, että heille olisi esitelty etukäteen mietittyjä vastausvaihtoehtoja. Tällä tavoiteltiin sitä, että lukiolaisten ajatukset tulisivat esiin jälleen yhdestä näkökulmasta.

Kun strukturoitu *Miten lukio on kehittänyt ryhmäosaamistasi* -verkkokysely oli koottu, se esitettiin. Kysely esitettiin yhdessä keskisuudessa lukiossa, ja esitestausvaiheessa mitattiin vastaamiseen käytettyä aikaa. Esitestaajille (N = 25) kerrottiin, mitä ja miksi testattiin. Tämänkaltaisten, useita kysymyksiä ja väittämiä sisältävän kyselyn testaaminen ennakolta on tärkeää, jotta sitä on mahdollista tarkastella ennen aineistonkeruuta kriittisesti ja saadun palautteen avulla muokata (Metsämuuronen 2009, 123). Tällä voidaan pyrkiä varmistamaan osaltaan tutkimuksen onnistumista. Kyselylomaketta muokattiin sitten vielä hieman esitestauksessa saadun palautteen pohjalta korjaamalla kirjoitusvirheitä, selkeyttämällä joitakin väittämiä, muuttamalla sanavalintoja ja poistamalla päällekkäisyyksiä väittämissä. Seuraavaksi esitellään jokaisen aineiston keruuvaiheet, kukin aineisto, niiden analysointi ja vastajat.

4.3 Aineistonkeruu, aineistot ja vastaajat

4.3.1 Kirjoitelma-aineisto

Tätä tutkimusta varten kerättiin kolme erilaista tutkimusaineistoa siten, että kuhunkin tutkimuskysymykseen haettiin vastausta omasta aineistostaan. Tutkimusaineistoja ovat *kirjoitelma-aineisto*, *oppikirja-aineisto* ja *verkkokyselyaineisto*. Ensimmäistä tutkimuskysymystä, miten lukiolaiset merkityksentävät ryhmäosaamisen, varten kerättiin lukiolaisilta (N = 136) avoimella kyselyllä *kirjoitelma-aineisto*, jossa heitä pyydettiin vastaamaan kysymykseen, mitä heidän mielestään tarkoitetaan ryhmäosaamisella nimenomaan lukiokontekstissa tarkastellen. Lukiolaiset vastasivat siihen kirjallisesti tyhjälle paperille käsin kirjoittaen ja omin sanoin vapaasti muotoillen. Avoin kysymys laadittiin niin, ettei se ohjaisi vastaamista liiaksi, mutta kohdistuisi selkeästi ja olisi ymmärrettävä.

Kysely toteutettiin, ja siihen vastasi keskisuuren lukion kuuden eri kurssin opiskelijat saman päivän aikana. Ennen kyselyä vastaajille annettiin täsmälleen samat ohjeet, jotta kaikki vastaajat olisivat tasaveroisessa vastaamistilanteessa. Heille kerrottiin lyhyesti syy kyselyyn, painotettiin vastaamisen vapaaehtoisuutta sekä aitojen kuvausten merkitystä. Samassa yhteydessä tutkittaville vakuutettiin, että tutkimukseen osallistuminen, osallistumatta jättäminen tai vastaukset sinällään eivät vaikuta missään määrin esimerkiksi heidän kurssiarvosanoihinsa. Vastaamiseen oli varattu aikaa yksi lukion oppitunti eli noin 75 minuuttia.

Kysymykseen siitä, mitä ryhmäosaaminen tarkoittaa, saatiin melko runsaasti erilaisia kuvauksia, ja vastausten laajuus vaihteli monivirkkeisistä kuvauksista parin sanan kiteytyksiin. Osa vastauksista oli seikkaperäisesti ja yhtenäisesti muotoiltuja, osa luetteloituja kiteytyksiä. Tyypillistä vastauksille oli se, että yhdessä vastauksessa saattoi olla useita kuvauksia, ja kielelliset muotoilut vaihtelivat yleiskielisistä ilmauksista, esimerkiksi ”keskustelutaito”, vapaamuotoisimpiin, puhekielisiin ilmauksiin, kuten ”ei hiimuile nurkassa”.

Yhteensä lukiolaisten tuottamaa kirjoitelma-aineistoa oli lähes 7 000 sanaa. Lyhimmillään vastaajan kuvaus siitä, mitä ryhmäosaaminen on, oli 13 sanaa ja pisimmillään 153 sanaa. Vastaajille annettiin numerotunnisteet.

4.3.2 Oppikirja-aineisto

Kysymykseen siitä, mitä ryhmäosaaminen on lukion oppikirjoissa, etsittiin vastausta kieliaineiden oppikirjamateriaalista. Oppikirja-aineisto sisältää yhteensä 25 lukiossa opiskeltavan kolmen oppiaineen painettuja oppikirjoja (ks. liite 2). Oppiaineet ovat äidinkieli ja kirjallisuus, ruotsin kieli (B-oppimäärä) ja englannin kieli (A-oppimäärä). Nämä oppiaineet valittiin tarkasteltaviksi siksi, että niitä opiskelevat lähes kaikki lukion opiskelijat, ja näin ollen niillä voidaan ajatella olevan painoarvoa ja relevanssia pakollisina kursseina siinä, millainen kuva ryhmäosaamisesta heijastuu ja syntyy oppikirjojen kontekstissa. Oppiainerajauksella pyrittiin varmistamaan, että oppiaineet ovat tyypillisiä lukio-opiskelijan arjessa.

Rajausta voidaan perustella siten, että mahdollisimman moni lukiolainen opiskelee tarkastelun kohteeksi valittuja oppiaineita. Näin ollen tutkittiin kolmea oppiainetta, jotka kuuluvat lukiolaisten opintosuunnitelmaan lähes poikkeuksetta. Koska tutkimuksen tavoitteena on muun muassa kuvata ja ymmärtää sitä, mitä ryhmäosaaminen oppikirjoissa tarkoittaa, on tarkoituksenmukaista tarkastella sitä pakollisten oppiaineiden näkökulmasta ja pyrkiä varmistamaan mahdollisimman kattava kuva.

Tutkittavien oppikirjasarjojen valintakriteereinä puolestaan käytettiin sitä, että kyseiset oppikirjat olivat pakollisten kurssien materiaalia, kaikki kirjasarjan osat olivat ilmestyneet ja käytössä. Oppikirjamateriaali rajattiin koskemaan vain kaikille oppimäärää suorittaville pakollisten kurssien oppikirjoja. Näin ollen aineisto ei sisällä esimerkiksi aineistoa vapaavalintaisten puhekurssien oppikirjoista. Tällä pyrittiin varmistamaan, että tarkastelu kohdentuisi mahdollisimman luotettavasti nimenomaan sellaisiin oppikirjoihin, joita oli käytössä laajasti.

Niin ikään aineistorajaus tehtiin oppikirjan ja muun oppimateriaalin välillä siten, että aineistoksi valittiin vain painetut oppikirjat. Tähän ratkaisuun päädyttiin siksi, ettei kaikkiin tarkastelun kohteena oleviin oppikirjasarjoihin tutkimuksen toteuttamisaikaan lukeutunut esimerkiksi (verkko)rikastemateriaalia tai opettajanoppaita. Tällä rajauksella pyrittiin siihen, että tutkittavat oppimateriaalit olisivat mahdollisimman samankaltaisesti koottuja, eli sisältävät vain painetuja oppikirjoja, koska tavoitteena ei ollut tutkia oppimateriaalien laatu- tai kattavuuseroja tai tehdä vertailua. Yleisesti perinteisen, painetun oppikirjan asema opetuksessa on vankka ja keskeinen, ja tutkimusten perusteella tiedetään, että opettajat arvostavat oppikirjaa tärkeimpänä oppimateriaalina, jopa opetuksen jonkinasteisena laadullisena varmistajana. Oppikirjaa seuraamalla opetussuunnitelman asettamat tavoitteet ja sisällöt koetaan saavutettaviksi. (Heinonen 2005; Tarnanen ym. 2010, 157, 160–161.)

Erilaiset mediatekstit (esim. sanomalehdet, aikakauslehdet, internet) ja opettajien itse keräämä tai luoma opetusmateriaali rajautuivat pois käytännöllisistä syistä. Opettajan työnkuvan autonomisuuteen kuuluu merkittävällä tavalla oikeus valita itse käyttämänsä opetusmateriaali, joten rajaus kustantajien luomiin oppikirjasarjoihin on siksikin perusteltua sen sijaan, että olisi pyritty analysoimaan laajemmassa mittakaavassa opetusmateriaalia, joka saattaisi olla varsin monimuotoista. Opettajalla on lähes rajattomat mahdollisuudet hyödyntää erilaisia lisämateriaaleja sosiaalisen median sovelluksista vierailijakäynteihin halutessaan. Näkökulma haluttiin pitää yhtäältä siinä, millainen kuva ja käsitys syntyy oppikirjojen välityksellä, sillä niiden merkitystä oppimisessa pidetään varsin merkittävänä. Toisaalta tavoitteena ei ole niinkään tutkia sitä, millaisia opetusmateriaaleja opettaja työssään hyödyntää, vaan tutkimuksen tavoite oli tarkastella oppikirjoissa olevaa kuvaa, ei niinkään lukio-opetuksessa laajamittaisesti käytettäviä erityyppisiä oppimateriaaleja. Näkökulma haluttiin siis pitää tiukasti siinä, että tutkitaan sellaista oppimateriaalia senkaltaisissa oppiaineissa, että ne tavoittavat mahdollisimman usean lukiolaisen.

Oppikirjamateriaali (ks. liite 2) käsitti 4 oppikirjasarjaa, yhteensä 25 oppikirjaa. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja oli 14 (Äidinkieli ja kirjallisuus;

Särmä), englannin 6 (Profiles) ja ruotsin kielen (Magnet) 5. Oppikirjamateriaali käsitti kuvituskuvia, tehtäviin liittyviä tekstiaineistoja (esim. runot ja novellit, haastattelut, mediatekstit), kielioppi- ja kuuntelutehtäviä sekä käännöstehtäviä pohjateksteineen ja virkkeineen. Tästä materiaalista saatiin rajaamalla varsinainen tutkimusaineisto, *oppikirja-aineisto*. Se saatiin valitsemalla oppikirjoista tarkasteluun ne tekstiosuudet, joissa käsitellään jollakin tavalla ryhmäviestintää muun muassa esittelemällä teoreettista tietoa, vinkkejä tai erityyppisiä harjoituksia. Rajaus ei sulkenut sisällöllisesti ruotsin eikä englannin oppikirjasarjoista sanasto-osuuksien lisäksi mitään muuta pois. Sen sijaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjoissa aineiston ulkopuolelle jätettiin kirjallisuuden historiaan, kielioppiin ja kielenhuoltoon sekä kirjoittamisen harjoitteluun ja mediaan liittyvät teoriasisällöt.

Oppikirja-aineisto on monipuolinen. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjat (Särmä; Äidinkieli ja kirjallisuus) sisältävät molemmat yhden Käsikirjan ja kuusi kurssivihkoa. Tarkasteltavat äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjat rakentuvat keskenään samankaltaisesti: molemmissa kirjasarjoissa on yksi pääteos, johon on koottu koko oppiaineen kattavat, opetussuunnitelman mukaiset teoreettiset sisällöt tietokirjamaiseen muotoon. Käsikirja ei sisällä tehtäviä tai harjoituksia. Kurssivihkoja on suunniteltu jokaiseen kurssiin yksi ja siihen on koottu käytännön harjoituksia ja erityyppisiä tehtäväsarjoja, joilla pyritään soveltamaan teoreettista tietoa käytäntöön ja harjoittelemaan eri tavoin. Englannin (Profiles) ja ruotsin kielen (Magnet) oppikirjasarjat rakentuvat kurkseittain yhden kirjan varaan, ja oppikirja on yhdistetty työ- ja oppikirja. Tutkittavien, vieraiden kielten oppikirjoissa eri osiot on yhdistetty siis samaan teokseen, ja niissä olevaa tietosuutta voisi luonnehtia tiivistetyksi, lyhyehköjä tietoiskuja tarjoavaksi osioksi harjoitusten, kielioppiosuuksien ja sanastojen ohessa.

Oppikirja-aineistosta rajattu tutkimusaineisto sisältää erityyppisiä ja laajuudeltaan vaihtelevia informoivia osuuksia eri teemoista, esimerkiksi *Ryhmäviestinnän taitoja ja tilanteita* (Särmä), lyhyehköjä tietoiskuja, kuten *Learning tip: Keeping a conversation going*; *Kysyminen* (Profiles), tietolaatikoita, muun muassa *small talk* (Profiles), koonteja keskeisistä teemoista, kuten *Taitavan keskustelijan muotokuva* (Äidinkielen ja kirjallisuuden Käsikirja), pienryhmäharjoituksia, lyhyitä ja laajempia ryhmissä toteutettavia tehtäväsarjoja sekä yleisluontoisia tai tarkennettuja tehtävähjeistuksia.

4.3.3 Verkkokyselyaineisto

Tutkimuskysymykseen siitä, miten lukiolaiset arvioivat ryhmäosaamisen kehittymistä ja kehittämistä lukio-opintojen aikana, etsittiin vastausta strukturoidulla verkkokyselyllä, johon sisältyi myös yksi avokysymys. Verkkokyselyn laadinnan ja esitetauksen jälkeen alettiin valmistella aineistonkeruuta ja valittiin satunnaisesti 100 lukiota eri puolilta Suomea. Valittujen lukioiden rehtoreita lähestyttiin ensin sähköpostitse tai puhelimitse. Osa rehtoreista kieltäytyi koululleen tarjotusta mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen eikä joko luovuttanut sähköpostiosoitteita tai välittänyt kyselyn verkko-osoitetta. Osaan valituista lukiosta ei myöskään myönnetty tutkimuslupaa.

Rehtoreiden ilmoitusten mukaan tutkimukseen osallistui yhteensä 93 lukiota eri puolilta Suomea. Lukiot olivat erikokoisia, ja tarkkaa lukumäärää siitä, kuinka monta opiskelijaa kysely lopulta tavoitti, on mahdotonta sanoa siksi, että ei ole tietoa, saavuttiko lukioiden välittämä saatekirje kaikki, joille se oli kohdistettu. Kysely toteutettiin kevättalvella 2015, ja siihen vastasi yhteensä 204 lukion kolmannen vuosikurssin opiskelijaa eri puolilta Suomea.

Tutkimukseen osallistuvien lukioiden rehtoreille esitettiin pyyntö, että he joko toimittaisivat lukiolaisten sähköpostiosoitteet tutkijalle tai välittäisivät saatekirjeen lukiolaisille lukion omaa tiedotuskanavaa pitkin. Saatekirjeessä kerrottiin, että aineistoa kerätään väitöstutkimusta varten. Vastaajille painotettiin, että vastaaminen tapahtuu anonyymisti eikä aineistoja käsittele tutkijan lisäksi kukaan muu. Koska kyseessä oli osittain myös opetusta koskevan tiedon kerääminen, vastaajille painotettiin luottamuksellisuutta sekä saatekirjeessä että varsinaisen kyselyn etusivulla, jossa kerrottiin myös, että vastaaminen vie 10–15 minuuttia. Strukturoidun verkkokyselyn alussa lyhyesti korostettiin vastaajien kokemusten, arvioiden ja käsitysten merkityksellisyyttä ja pyydettiin tarkastelemaan vastatessa koko lukioaikaa.

Strukturoitu verkkokysely ajoitettiin siten, että vastaajat pystyivät osallistumaan tutkimukseen ennen kevään ylioppilaskirjoituksia. Vastausaikaa annettiin kaksi viikkoa. Näin haluttiin varmistaa se, etteivät vastaajat unohtaisi vastata, ja toisaalta myös se, että vastaajilla olisi tuoreessa muistissa lukio-opinnot ja kokemukset lukiosta. Niille vastaajille, joiden sähköpostiosoitteet toimitettiin tutkijalle, lähetettiin muistutusviesti vastausajan umpeuduttua. Niille lukiolle, jotka välittivät tutkijan saatekirjeen omissa viestijärjestelmissään, lähetettiin pyyntö muistuttaa vastaajia osallistumisesta.

Strukturoitu verkkokysely toteutettiin SPSS MrInterview-ohjelmalla. Verkkokyselyaineisto koostui numeerisesta datasta. Kyselyn osana oli lisäksi yksi avoin kysymys, jossa pyydettiin vastaajia kuvaamaan vapaasti omin sanoin sitä, millä tavoin ryhmäosaamisen kehittymistä voitaisiin tukea ja ohjata nykyistä paremmin.

Strukturoidussa verkkokyselyssä olevaan avokysymykseen saatujen vastausten pituus vaihteli. Lyhyimmillään vastaus oli 2 sanaa ja pisimmillään 84 sanaa. Avokysymykseen saatujen vastausten laajuus oli yhteensä lähes 4 000 sanaa. Pois karsittiin ainoastaan senkaltaiset vastaukset, joissa ei vastattu kysymykseen vaan lähetettiin esimerkiksi terveisiä entiselle opettajalle. Vastaajia oli 172, ja vastaajille annettiin tässä vaiheessa numerotunnisteet. Seuraavassa alaluvussa käydään läpi aineistojen käsittely ja analyysi.

4.4 Aineistojen käsittely ja analyysi

Tässä tutkimuksessa oli kolme erilaista aineistoa, ja seuraavaksi kuvataan sitä, millä tavoin eri aineistot käsiteltiin ja analysoitiin. Laadullisten aineistojen eli kirjoitelma-aineiston, oppikirja-aineiston ja verkkokyselyyn liittyneen avokysymyksen vastausten analysointiin sovellettiin laadullista sisällönanalyysia (ks.

esim. Eskola & Suoranta, 2014; Frey, Botan & Kreps 2000, 237). Verkkokyselyn tuottama numeerinen data puolestaan käsiteltiin ja analysoitiin hyödyntämällä tilastollisia menetelmiä (ks. esim. Heikkilä 2014).

Laadullisten aineistojen sisällönanalyysi

Aineiston laadullinen sisällönanalyysi voidaan toteuttaa periaatteellisesti kahdesta eri näkökulmasta. Puhutaan joko induktiivisesta eli aineistolähtöisestä analyysitavasta tai deduktiivisesta eli teoriasidonnaisesta lähestymistavasta (Eskola & Suoranta 2014; Miles & Huberman 1994; Strauss & Corbin 1998; Taylor ym. 2016). Näiden kahden ero on siinä, että teoriasidonnainen sisällönanalyysi viittaa tapaan, jossa luokat tai kategoriat ovat jo valmiina, teoriasta johdettuina. Sen sijaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä luokitusrunoko nousee aineistosta. Näiden kahden toteutustavan välille jää teoriaohjaava analyysitapa (ns. abduktiivinen analyysi), jolloin puhutaan teorian ja aineiston löyhästä yhteistyöstä. (Eskola & Suoranta 2014, 153; Taylor 2016, 172–175.) Tässä tutkimuksessa aineiston sisällönanalyysi toteutettiin induktiivisesti.

Tämän työn tavoitteena oli kuvata sitä, millä tavoin lukiolaiset merkityksentävät ryhmäosaamista ilmiönä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi valittiin analyysitavaksi siksi, että siten on mahdollista päästä lähemmäksi sitä, miten vastaajat ilmiötä luonnehtivat ilman, että aineistoa yritettäisiin sovittaa teoreettiseen muottiin. Tällöin ääneen eivät pääsisi lukiolaiset vaan teoreettiset jäsennykset. Valitulla analyysitavalla pyrittiin siis antamaan tilaa vastaajien äänelle eli heidän kokemuksilleen ja käsityksilleen ilman etukäteen mietittyjä jäsennyksiä. Näin tavoiteltiin sitä, että päästäisiin mahdollisimman lähelle lukiolaisten kokemuksia ja käsityksiä. Tällä tavoin pyrittiin myös tietoisesti välttämään opetuksesta tai opetussuunnitelmista kumpuavia tavoitteita.

Samoin perustein valittiin analysointitapa verkkokyselyyn sisältyvän avokysymyksen tuottamalle aineistolle. Myös oppikirja-aineistoa analysoitiin laadullisen, aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin, sillä tutkimuksellinen kiinnostus kohdistui siihen, millä tavoin ryhmäosaaminen on ymmärretty oppikirjoissa. Tarkoitus oli tarkastella ennakkoluulottomasti ja ilman teoreettisia jäsennyksiä, mitä ryhmäosaaminen oppikirjoissa on.

Puhtaimmillaan aineistolähtöisyyttä edustaa Strauss & Corbinin (1998) mukaan ns. *ankkuroitu teoria* (grounded theory), jolloin lähtökohtana on pidetty ennakkoluulottomuutta ja etukäteen muotoutumatonta oletusta siitä, mitä aineistosta on löydettävissä tai mitä se voisi sisältää. Tutkija ei siis ole asettanut etukäteen minkäänlaisia hypoteeseja, vaan keskeistä on antaa tilaa vastaajien näkemyksille ja pyrkiä muodostamaan niistä kuva pyrkimättä sovittamaan sitä ennakolta määrättyyn tai teoreettiseen tietoon. (Denzin & Lincoln 2005, 3; Eskola & Suoranta 2014, 19–20; Strauss & Corbin 1998). Tässä tutkimuksessa tarkastelua eivät ole siis ohjanneet etukäteisolettamukset vaan voidaan puhua hypoteesittomuudesta (Eskola & Suoranta 2014, 19), jolloin myöskään pyrkimys todistaa jotakin oikeaksi tai vääräksi ei ole merkityksellistä. Tässä tutkimuksessa tärkeänä lähtökohtana on pidetty nimenomaan sitä, että tutkimusaineistoa tarkastellaan ennako-oletuksitta.

Aineistolähtöisyyden yhtenä tavoitteena pidetään uuden teorian rakentamista, mutta tässä työssä ei ole pyritty uuden teorian luomiseen. Näin ollen analyysitapa ei noudattanut puhtaasti ankkuroitua teoriaa. Koska taustalla on vaikuttanut tutkijan jonkintasoinen esiymmärrys ryhmäosaamisesta ilmiönä ja se on heijastunut esimerkiksi kategorioiden nimityksiin, analyysitapa ei ole myöskään kategorisesti induktiivinen. Kuitenkin tutkimusta on ohjannut tietoisella tasolla pyrkimys tarkastella aineistoja ilman teoreettisia viitekehyksiä ja lisätä ymmärrystä siitä, millaisena ryhmäosaamisen ilmiö aineistoissa esiintyy. Menetelmävalinnoilla on pyritty varmistamaan mahdollisimman hyvin se, että tuloksissa olisi nähtävissä aidot kuvaukset, eivät teoreettiset jäsennykset.

Koska aineistolähtöinen sisällönanalyysi on mahdollista toteuttaa monin eri tavoin eikä voida puhua yhtenäisistä toteutustavoista, keskeistä tämän vuoksi onkin analyysin tarkkuus ja systemaattisuus sekä aineiston hyvä ja perinpohjainen tuntemus (Eskola & Suoranta 2014, 152; Linfdlof & Taylor 2002, 209–210). Tyypillistä laadulliselle sisällönanalyysille on myös se, että aineiston analyysin voidaan katsoa olevan jatkuvakestoisen prosessi, joka alkaa aineistonkeruun yhteydessä ja jatkuu aina siihen asti, kun tuloksia ja johtopäätöksiä raportoidaan viimeisteltyyn kirjalliseen muotoonsa (Eskola & Suoranta 2014; Miles & Huberman 1994, 428; Taylor 2016, 176). Tässä tutkimuksessa aineistonanalyysia voisiakin kuvata jatkuvaksi liikkeeksi, joka täydensi kuvaa tutkittavasta ilmiöstä analyysiprosessin aikana, eivätkä eri vaiheet ole täysin erotettavissa toisistaan.

Laadullisen sisällönanalyysin taustalla vaikuttaa näkemys siitä, että oikeastaan mikään ajatteluun liittyvä ei lähde nollapisteestä, vaan taustalla on monen tasoista ennakkotietoa ja aiempaa kokemusta, jotka heijastuvat ymmärtämiseen ja tulkintaan (ks. Laine 2001; Tuomi & Sarajärvi 2013). Tällä tavoin on myös tässä tutkimuksessa. Laadullisessa sisällönanalyysissä kyse on tavallaan samankaltaisesta ilmiöstä kuin oppiminen: uusi tieto tai tulkinta muuttaa aiempaa tietoa, ja yhteistyössä sekä vanha että uusi tieto synnyttävät uutta tietoa. Tästä seuraa se, ettei päättelyn tai tulkinnan voida myöskään väittää koskaan päättyvän. Tavoitteeksi voidaankin asettaa riittävän kattava ymmärrys, sillä mikään tietoa tai ymmärrys ei ole koskaan valmis. Tieto tai ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä syvenee siis (spiraalimaisesti) tutkimuksen edetessä.

Miles ja Huberman (1994) ovat määritelleet aineistonanalyysiin kolme perusvaihetta, jotka ovat aineiston pelkistäminen, ryhmittely/luokittelu ja tulkinta sekä johtopäätökset. Tässä tutkimuksessa laadullisten tutkimusaineistojen sisällönanalyysi eteni kolmiportaisesti: 1) aineistoon tutustuminen, silmäily ja esiluenta, kokonaisuuden hahmottaminen, 2) aineiston järjesteleminen ja pelkistäminen ja 3) aineiston luokittelu, analyysi, tulkinta ja johtopäätökset.

Kirjoitelma-aineiston, oppikirja-aineiston ja strukturoidun verkkokyselyn avokysymyksen sisällönanalyysin toteutus

Tämän tutkimuksen laadullisten aineistojen sisällönanalyysi alkoi samalla tavalla eli alustavan lukemisen vaiheella. Tässä ensimmäisessä vaiheessa aineistotekstiä luettiin useaan kertaan, silmäillen ja sitten tarkasti lukien. Tällä luotiin kokonaiskuvaa siitä, millaisesta aineistosta on kysymys. Lukuprosessia ohjasivat

avoimuus ja ennakkoluulottomuus; tavoitteena oli nähdä, mitä teksti sisältää. Tässä aineistoon tutustumisen vaiheessa tarkasteltiin, millaisia ryhmäosaamisen kuvauksia tutkittavat tuovat esiin kirjoitelmissaan tai mitä ryhmäosaamisesta sisältyy oppikirjoihin. Jo tässä vaiheessa pyrin tiedostamaan, etteivät ennakkosenteeni ohjaisi luentaa.

Alustavassa luennassa ei ollut vielä tavoitteena luokitella tekstiä. Tässä alustavan lukemisen vaiheessa pyrittiin lukemaan tekstiä myös siten, että kiinnitettiin huomiota kielelliseen ilmaisuun ja tarkasteltiin sitä, millaisin sana- ja käsittevalinnoin puhutaan ryhmäosaamisesta, jotta pystyttäisiin päättämään analyysiyksikkö. Analyysiyksiköksi valittiin *ilmaus, joka liittyy ryhmäosaamiseen*, ja se saattoi olla joko yksittäinen sana, ”ryhmäviestintä”, sanapari ”pienryhmissä ryhmätöitä”, ”rohkaisee muita jäseniä” tai laajemmin muotoiltu sanoitus, kuten ”pitäisi opettaa enemmän väitteiden perustelua”.

Alustavan lukemisen vaiheesta siirryttiin toiseen vaiheeseen, aineiston järjestelemiseen ja pelkistämiseen. Alasuutarin mukaan (2011, 39–40) aineistoanalyysissä on aina periaatteessa kysymys ensinnäkin havaintojen pelkistämisestä ja toisekseen johtopäätösten tekemisestä. Tätä samaa prosessia voidaan kutsua myös koodaamiseksi (Strauss & Corbin 1998; Taylor 2016, 172–175), jolloin aineiston pelkistämistä kutsutaan avoimeksi koodaukseksi. Kirjoitelma-aineiston, oppikirja-aineiston ja verkkokyselyn avokysymyksen tuottaman aineiston pelkistäminen toteutettiin sitten niin, että analyysiyksiköt koottiin aineistoittain yhteen asiakirjaan. Tarvittaessa ilmauksia pelkistettiin esimerkiksi tiivistämällä oppikirjassa olevia ryhmätyötehtävien tehtävänantoja kuitenkin muuttamatta sisältöä.

Aineiston järjestelemisen ja alustavan lukemisen jälkeen siirryttiin luokitteluun, jota ohjasivat sekä tutkimuskysymys että sisällönanalyysia tarkentavat apukysymykset. *Kirjoitelma-aineiston* luokittelussa apukysymyksiä olivat seuraavat: Mihin maininta viittaa? Onko maininnassa kyse taidosta? Millaisesta taidosta? Onko maininnassa kyseessä osaaminen? Millainen osaaminen? Alustavassa luokittelussa analyysiyksiköt koodattiin numeroin. Seuraavassa on esimerkki koodauksesta:

V3: Kaikki ryhmässä uskaltavat (1) kohteliaasti (2) kertoa mielipiteensä ja kaikkia myös kuunnellaan (3) ja otetaan ehdotukset huomioon (4). Kaikki tekevät (5) tasapuolisesti (6) töitä ja näkevät vaivaa (7) asian eteen.

Oppikirja-aineiston luokittelussa käytettiin puolestaan tukena seuraavia apukysymyksiä: Onko käytetty ilmausta ryhmäosaaminen? Millaisin käsittein tai ilmauksin viitataan ryhmäosaamiseen? Puhutaanko taidoista vai osaamisesta? Missä yhteydessä viitataan ryhmiin? Millaisia ryhmäosaamiseen liittyviä sisältöjä oppikirjoissa on? Onko tämä harjoitus? Mihin tällä pyritään? Onko tämä neuvo? Millaisia ryhmissä tehtäviä harjoituksia on? Mitä tehtävässä tehdään? Miten ryhmätehtävät on sanoitettu? Mihin ryhmissä tehtävät harjoitukset kohdistuvat? Oppikirja-aineiston koodaus toteutettiin esimerkiksi seuraavalla tavalla:

“Work in threes (1). Each of you should choose a different candidate and present him (2) or her to the others. Make your candidate sound as attractive as possible (3). Then reach agreement (4) on which candidate you’re going to choose for the job.” (Profiles 3, 86)

Strukturoituun verkkokyselyyn sijoitetun avokysymyksen aineiston luokittelua ohjasivat seuraavat apukysymykset: Mistä maininnassa puhutaan? Mitä toivotaan lisää? Mitä ei haluta? Mihin kaivataan parannusta? Miksi? Millaista? Mitä ei pidetä hyödyllisenä? Miksei? Avoimen kysymyksen aineistoa koodattiin seuraavasti:

V80: Kaikki pitäisi saada aktiivisesti (1) osallistumaan ja kaikille pitäisi opettaa (2) kuinka muut otetaan huomioon. Paljon ryhmitöitä (3) opettajan päättämässä (4) ryhmässä, ei vain tuttujen kanssa (4).

Koodattujen aineistojen luokittelu eteni niin, että jokainen koodi sijoitettiin johonkin luokkaan. Aluksi laadittiin alustava luokitus ja luokat nimettiin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Alustava luokitus muokkaantui luokittelun aikana. Uusia luokkia lisättiin aina silloin, kun analyysiyksikkö ei sopinut jo olemassa olevaan luokkaan ja toi uutta sisältöä esiin. Luokittelua jatkettiin kuitenkin niin kauan, että kaikki analyysiyksiköt sijoitettiin vain yhteen luokkaan. Luokittelu tehtiin varsin hienojakoisesti. Tätä vaihetta voidaan pitää analyysissä kriittisenä, koska on tärkeää, ettei mitään olennaista jää huomaamatta ja että kaikki vivahteet tulevat huomatuiksi. Tässä apukysymykset olivat olennaisena tukena ja ohjasivat luokittelua.

Luokkia muodostuikin aluksi melko runsaasti. Tällä pyrittiin noudattamaan avoimuutta ja ennakkoluulottomuutta (Lindolf & Taylor 2002, 218) sisällönanalyysissa ja varmistamaan se, etteivät tutkijan aiemmat näkemykset tai valmiiksi kiteytyneet ajatukset ohjanneet kriittistä analyysivaihetta. Luokittelua helpotti jokaisen aineiston kanssa se, että vastaukset ja sisällöt olivat melko selkeästi muotoiltuja ja yksiselitteisiä, joskin avokyselyiden vastauksissa oli jonkin verran toistoa ja samankaltaisuutta. Luokittelu eli avoin koodaus päätettiin siihen, kun uusia luokkia ei enää syntynyt. Luokat myös nimettiin alustavasti.

Avoimesta koodauksesta siirryttiin ns. akselikoodaukseen, jolloin eri luokkia yhdisteltiin yläluokiksi tai kategorioiksi. Luokkia yhdisteltiin samankaltaisuuksia ja jotakin yhdistävää ominaisuutta etsien. Myös tässä vaiheessa apuna käytettiin täsmentäviä apukysymyksiä, esimerkiksi ”onko tämä harjoitus vai tavoite?”. Luokittelussa edettiin lopulta siihen, että luotiin aiempia luokkia yhdistävät kategoriat eli pyrittiin yläluokkiin, jotka kokosivat alaluokkia yhteen ja muodostivat lopulta pääkategorian.

Kirjoitelma-aineistosta muodostettiin seuraavat kategoriat: 1) yhteistyökyky, 2) keskustelu- ja kuuntelutaito, 3) päämäärätietoisuus, 4) luotettavuus, 5) ryhmän jäsenten joustavuus, 6) yhdenvertaisuus, 7) kyky johtaa ja 8) ryhmän jäsenten esiintymistaidot. Kirjoitelma-aineisto myös kvantifioitiin laskemalla maininnoista sekä frekvenssit että prosenttiosuudet. Ryhmäosaamiseen liittyviä erilaisia mainintoja oli kirjoitelma-aineistossa yhteensä 503.

Oppikirja-aineiston kategoriat muodostuivat seuraavasti: 1) taustoittava ja ohjeistavaa tietoa ryhmän vuorovaikutuksesta, 2) jäsennyksiä ryhmätaidoista 3)

sisältöjä, joissa ryhmä nähdään oppiaineen työ- ja opetustapana ja 4) sisältöjä, joilla ohjataan arvioimaan ryhmän vuorovaikutusta.

Verkkokyselyn avokysymyksen kategoriat ovat: 1) tietotaidon vahvistaminen, 2) konkreettiset ryhmäosaamista tukevat harjoitukset, 3) opetusmenetelmien monipuolistaminen, 4) ryhmäosaamiseen kohdentuva palaute, 5) ryhmäosaamisen kehittymismahdollisuuksien tasaveroisuuden varmistaminen, 6) ryhmäosaamisen painoarvon kasvattaminen ja 7) opettajien osaamisen lisääminen ryhmäosaamisen ohjaamisessa.

Akselikoodauksesta edettiin niin kirjoitelma-aineiston, oppikirja-aineiston kuin verkkokyselyn avovastausaineiston osalta analyysin viimeiseen vaiheeseen, selektiiviseen koodaukseen, jolloin analyysien tuloksia pyritään käsitteellistämään ja niistä pyritään löytämään vastauksia siihen, mitä tuloksista oikeastaan voidaan päätellä ja mistä ne kertovat. Tässä vaiheessa analyysin tuloksia alettiin tarkastella merkitysten ja selitysten valossa. Tällöin pyrittiin vastaamaan siihen, mitä tuloksista voi päätellä, mitä mikin tarkoittaa ja mitä tulokset kertovat. Analyysin tuloksia pyrittiin myös ymmärtämään asiayhteydessään eli lukiokontekstissa ja pohdiskelemaan, mitä ne kertovat ryhmäosaamisesta lukiossa. Tavoitteena oli myös ymmärtää, millä tavoin tulokset täydentävät tai eroavat jo olemassa olevasta tiedosta ilmiöstä. Koska tutkimusta tehtiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmin, joustavasti ja asteittain, tämänkaltaista päättelyä tapahtui läpi tutkimusprosessin, mutta viimeisessä vaiheessa tähän pyrittiin tietoisesti ja tavoitteellisesti.

Aineiston sisällönanalyysissä kantavana ajatuksena oli siis edetä kohti tulkintoja ja johtopäätöksiä, jolloin tutkittavasta ilmiöstä, ryhmäosaamisesta, kytetään muodostamaan aiempaa tietoa täydentävä tai kokonaan uutta tietoa avaava näkemys. Viimeisenä jokaisesta tutkimusaineistosta valittiin mukaan autenttisia aineistoesimerkkejä, joilla havainnollistettiin tuloksia.

Verkkokyselyaineiston analysointi

Verkkokyselyaineisto *Miten lukio on kehittännyt ryhmäosaamistasi* tallentui Jyväskylän yliopiston palvelimelle SPSS-tiedostoksi, jota sitten analysoitiin. Taustatietoja koskevat osat (1–5) rajattiin pois aineistosta. Tähän päädyttiin siksi, että kaikki vastaajat eivät olleet niihin vastanneet, ja niiden alun perin ajateltiin olevan kyselyssä yksinomaan orientoimassa vastaajia vastaamiseen. Varsinaista tutkimusaineistoa tarkasteltiin yleiskuvan saamiseksi tunnuslukujen kautta. Näitä olivat frekvenssit, prosentit, keskiarvot ja hajontaluvut, joista koottiin taulukoita muuttujittain, jotta aineiston käsittely helpottuisi ja aineisto myös tiivistyisi. Koska vastaajien määrä oli suhteellisen pieni ($N = 204$), päädyttiin siihen, että verkkokyselyaineistoa kuvataan ja analysoidaan frekvenssien ja prosenttilukujen avulla eikä hyödynnetä keskiarvoja tai hajontalukuja. Frekvenssit ja prosentit koottiin tämän jälkeen taulukoiksi. Tulosten pohjalta vastattiin tutkimuskysymykseen ja tehtiin johtopäätöksiä, joilla pyrittiin syventämään ymmärrystä ryhmäosaamisesta.

5 RYHMÄOSAAMINEN LUKIOLAISTEN KUVAAMA- MANA

5.1 Lukiolaisten kokemukset ja käsitykset ryhmäosaamisesta

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää sitä, miten lukiolaiset merkityksentävät ryhmäosaamista. Tätä varten lukiolaisilta (N = 136) kerättiin kirjoitelma-aineisto avoimella kyselyllä, jossa heitä pyydettiin kuvaamaan, mitä tarkoitetaan ryhmäosaamisella.

Kuten muukin opiskelu, lukio-opiskelu koostuu pitkälti ryhmätyöskentelestä, jota voidaan pitää opiskelijoille keskeisenä työtapana. Käsitteinä ryhmätyö, ryhmätaidot, vuorovaikutustaidot, vuorovaikutusosaaminen ja ryhmäosaaminen heijastuvat arkipäiväisiin keskusteluihin termeinä, jotka tulkitaan sekä yksilöllisesti että osin kaikille samaa tarkoittavasti. Ryhmäosaamisen kehittymisen näkökulmasta on tärkeää ymmärtää sitä, mitä ryhmäosaaminen tarkoittaa lukiolaisen mielestä. Opiskelijan ja opettajan yhteinen ymmärrys siitä, mitä ryhmäosaaminen tarkoittaa, tehostaisi ryhmäosaamisen kehittymisen tukemista lukio-opintojen aikana.

Tutkimukseen osallistuneet lukiolaiset kuvasivat kirjoitelmissaan ryhmäosaamista monin eri tavoin, ja ryhmäosaamiseen liittyviä mainintoja kertyi yhteensä 503. Vastaaajien mukaan ryhmäosaaminen on ennen kaikkea *yhteistyökykyä*, ja ryhmäosaamista koskevista maininnoista liki kolmasosa (29 %, 146 mainintaa) viittaa yhteistyökykyyn. Ryhmäosaaminen sisältää tulosten perusteella myös *keskustelu- ja kuuntelutaitoa* (26 %, 131 mainintaa), *päämäärätietoisuutta* (12 %, 60 mainintaa), *luotettavuutta* (11 %, 55 mainintaa), *ryhmän jäsenten joustavuutta* (8 %, 40 mainintaa), *yhdenvertaisuutta* (7 %, 35 mainintaa), *kykyä johtaa* (6 %, 30 mainintaa) ja *ryhmän jäsenten esiintymistaitoja* (1 %, 5 mainintaa), kuten kuviosta 2 voidaan nähdä.



KUVIO 2 Ryhmäosaaminen lukiolaisten (N = 136) kokemusten ja käsitysten mukaan

Seuraavaksi esitellään osa-alueittain, mitä ryhmäosaaminen on lukiolaisten mukaan. Lukiolaisten kokemuksista ja käsityksistä on annettu pieniä sanallisia esimerkkejä, jotka on asetettu lainausmerkkeihin, ja sen lisäksi tuloksia on havainnollistettu aineistoesimerkein.

Yhteistyökyky

Tulosten perusteella ryhmäosaaminen muodostuu ennen kaikkea yhteistyökyvystä. Lukiolaiset määrittelivät taidon toimia rakentavassa yhteistyössä muiden ryhmän jäsenten kanssa tärkeäksi ryhmäosaamisen tekijäksi, ja sillä tuetaan myönteistä ilmapiiriä ryhmän sisällä. Ryhmän ilmapiirillä on vaikutusta myös ryhmän tavoitteiden saavuttamiseen, ja ”ryhmän jäsenten ryhmätaidot vaikuttavat ilmapiiriin ja ryhmän aikaansaamaan tuotokseen”.

Lukiolaisten mukaan ryhmäosaamisen ilmentymänä yhteistyökyky sisältää taitoa ottaa muut huomioon ja rakentaa työskentelyä tukevaa ilmapiiriä esimerkiksi kannustamalla ja rohkaisemalla eri tavoin muita osallistujia ja siten, että ”ottaa kaikki mukaan keskusteluun, myös hiljaisemmat ryhmäläiset”. Osoitukseksi yhteistyökyvystä on niin ikään määritelty, että ”kannustaa ryhmäänsä” ja ”rohkaisee ujompia osallistumaan”. Ryhmäosaamisena nähtiin myös se, ettei ”lyttää muiden ajatuksia”, vaan ”antaa tilaa muiden ajatuksille ja näkemyksille”. Lukiolaisten mielestä yhteistyökykyä edustaa taito myötävaikuttaa ryhmän ilmapiiriin muun muassa välttämällä kiusaamista, nolaamista tai syrjimistä.

Lukiolaisten kokemusten ja käsitysten mukaan ryhmäosaamiseen sisältyy se, että jokainen ryhmän jäsen tukee omalla vuorovaikutustoiminnallaan rohkaisevaa, "tsemppaavaa" ja erilaisuutta hyväksyvää ilmapiiriä, jossa jokainen "arvostaa toisen näkökulmaa". Tämän lisäksi vastaajat liittävät ryhmäosaamiseen hyvät käytöstavat ja kohteliaan käytöksen muita kohtaan. Yhteistyökykyinen ryhmän jäsen "ei ilkeile", on "kohtelias" ja "ystävällinen", ja hänellä on "hyvät tavat ja kunnioitus muita kohtaan".

Lukiolaisten mielestä yhteistyökykyä osoittavat lisäksi halukkuus ja taito käyttäytyä tasapuolisesti sekä taito osoittaa arvostusta muita ryhmän jäseniä kohtaan. Ryhmän jäsen ei näin ollen "pomota" tai "jyrää" muita alleen. Taitoa toimia yhteistyössä muiden kanssa on vastaajien mukaan se, että yksilöllä on kykyä ja halukkuutta työskennellä erilaisten ryhmäläisten kanssa muun muassa rajaamalla henkilökohtaiset mielipiteet muista jäsenistä työskentelyn ulkopuolelle. Tutkimukseen osallistuneiden lukiolaisten kirjoitelmissaan esiin tuomien kokemusten ja käsitysten mukaan ryhmäosaamista onkin taito toimia ja työskennellä tavoitteellisesti erilaisista lähtökohdista rakentuviissa ryhmissä, toisin sanoen yhteistyökykyinen ryhmän jäsen "pystyy mukautumaan mitä erilaisimpiin ryhmiin". Tulosten mukaan yhteistyökyky nähdään osaamisena, johon ryhmän kokoonpano ei vaikuta kielteisesti. Ryhmäosaaminen on sitä, että ryhmän tulee kyetä toimimaan tehokkaasti huolimatta siitä, miten ryhmä on muodostettu: muodostuuko se toisilleen tutuista tai tuntemattomista jäsenistä vai miten ryhmä on ylipäänsä muodostettu.

Ryhmäosaamista osoittaa siis se, että yksilö on kyvykäs toimimaan ryhmässä, jossa on tuntemattomia ryhmäläisiä tai jossa on jopa suoranaisesti eripuraisia jäseniä. Lukiolaisten mukaan on huolehdittava siitä, että henkilökohtaiset erimielisyydet eivät vaikuta ryhmän työskentelyyn, vaan ne jätetään työskentelyn ulkopuolelle. Jotta ryhmässä voidaan sanoa olevan ryhmäosaamista, ryhmän jäsenten väliset sosiaaliset suhteet eivät lukiolaisten käsitysten mukaan saa hankaloittaa ryhmän vuorovaikutusta, kuten seuraavista aineistoesimerkeistä on nähtävissä:

V113: Sitä, että kykenee toimimaan ryhmässä erilaisten ihmisten kanssa, jotka eivät välttämättä ole omia kavereita [- -].

V11: Keskinäiset riidat pitäisi voida unohtaa työn tekemisen ajaksi.

V58: Pitää henk.koht elämän ryhmätyön ulkopuolella oot perseestä, en tee sun kans.

Tulokset osoittavat, että ryhmäosaamista edustaa kyky ohittaa henkilötaso paitsi ristiriitatilanteissa myös senkaltaisissa ryhmäkokoonpanoissa, joissa jäsenet ovat keskenään entuudestaan hyviä ystäviä. Ystävyysuhteet eivät siis saa myöskään hankaloittaa ryhmän työskentelyä häiritsemällä keskittymistä vireillä olevaan tehtävään. Vastaajien kokemusten ja käsitysten mukaan ryhmäosaamiseksi voidaan katsoa se, että "on osattava myös antaa henkilökohtaisten ihmissuhteiden olla vaikuttamatta työntekoon", vaikka toisinaan "pelkkä jutustelu" houkuttelisi tavoitteellista työskentelyä enemmän. Kykyä sopeutua erilaisiin ryhmäkoonpanoihin on vastauksissa tarkasteltu näin ollen myös siitä näkökulmasta,

että ryhmän ilmapiiri on erityisen hyvä. Yhteistyökyky ei siis tarkoita vastaajien kokemusten ja käsitysten mukaan yksinomaan taitoa hallita haastavia ryhmätilanteita silloin, kun ryhmässä kohdataan vaikeuksia esimerkiksi siinä, miten erilaiset ryhmän jäsenet sopeutuvat toisiinsa ja yhteiseen työskentelyyn. Ryhmäosaaminen edellyttää myös senkaltaista yhteistyökykyä, jossa osataan erottaa mukava yhdessäolo ja tavoitteellisuus toisistaan: ryhmän jäsenet eivät "jätä muita tai jättäydy itse ulkopuolelle esim. keskustelemalla vain parhaan kaverinsa kanssa". Tämän lisäksi lukiolaiset katsoivat tärkeäksi kyvyn "heittää huumoria vähän väliä", minkä vastaajat ovat nähneet merkitykselliseksi myönteisen ja vapautuneen työskentelyilmapiirin kannalta.

Yhteistyökyky on siis osoitus ryhmäosaamisesta, ja sen merkitys konkreetisoituu ennen kaikkea työskentelyilmapiirissä. Tulosten mukaan yhteistyökyky muodostuu suhdekeskeisten ryhmätaitojen varaan ja tukee ryhmän sisäistä vuorovaikutusta ja tätä kautta myötävaikuttaa työskentelyolosuhteisiin ja edistää ryhmän tavoitteen saavuttamista.

Keskustelu- ja kuuntelutaito

Yhteistyökyvyn jälkeen useimmiten ilmennyt käsitys oli, että ryhmäosaamista on kyky keskustella eri tavoin ryhmän vuorovaikutustilanteen asettamien edellytysten mukaisesti. Tulosten mukaan keskustelutaito on ymmärrettävissä ensinnäkin taidoksi "aloittaa keskustelu/ osallistua siihen siten, että osaa keskustella rakentavasti ja asiallisesti aiheesta". Toisekseen se on taitoa ilmaista omia ajatuksiaan selkeästi muotoillen ja varmistuen siitä, että vastaanottajat oivaltavat keskeisen sisällön ja ymmärtävät, mihin puhuja pyrkii. Keskustelutaidolla viitataan myös taitoon ja rohkeuteen esittää omia näkemyksiään ääneen ja osallistua ajatusten ja ideoiden kehittelyyn yhdessä muiden ryhmäläisten kanssa:

V28: Osaa ja uskaltaa avata suunsa [- -] kuuntelee ja huomioi muiden mielipiteet eikä arvostelee tai laita niitä mihinkään lokeroihin.

V19: Osaa keskustella ja kehittää esille tulleita ideoita muiden kanssa.

Tulokset osoittavat, että ryhmäosaamista on myös taito vaieta ja antaa tarvittaessa tilaa muiden puheille, puheenvuoroille ja näkemyksille. Keskustelutaito sisältää siis kyvyn kuunnella toista osapuolta eli "tietää, milloin on aika puhua ja milloin kuunnella". Myös aktiivinen kuuntelu eli valmius kuunnella toisia ennakolluulottomasti, pyytää täsmennyksiä keskusteluissa ja esittää kysymyksiä epäselvissä tilanteissa ja ideointivaiheessa on ryhmäosaamista:

V66: Kuuntelee ja pyrkii ymmärtämään muiden näkemyksiä, esittää omia näkemyksiä ja pyrkii keskustelemaan ja kyselemään.

V75: Kyky keskustella avoimesti, ymmärtävästi ja rakentavasti kritisoiden sekä pohtien.

Lukiolaisten mukaan keskustelutaito on tärkeä taito myös ideoinnin mahdollistajana, ja ryhmän jäsenten tasapuolinen ja arvostava kuunteleminen tukevat kes-

kustelua ja ovat siten osa ryhmäosaamista. Keskustelu- ja kuuntelutaitoa osoitetaan myös sillä, että tuetaan viestintäarvoja ryhmänjäseniä kohdentamalla heille kysymyksiä ja siten rohkaisemalla heitä osallistumaan keskusteluun. Sen sijaan päälle puhuminen keskustelutilanteissa on lukiolaisten ryhmäosaamisen määrittelyssä kielteistä ja pikemminkin osoitus ryhmäosaamisen puutteesta.

Lukiolaisten kokemusten ja käsitysten perusteella ryhmäosaamisena voidaan pitää sitä, että ryhmän jäsen taitaa itse omien puheenvuorojensa pituuden säätelyn ja rajoittamisen, puheenvuoron ottamisen ja luovuttamisen toiselle tarvittaessa; siis "ottaa oman puheenvuoron, mutta myös antaa toisille puheenvuorot" eikä "kalkata vain omia ajatuksiaan". Sen sijaan vastaajat kuvaavat kielteiseksi senkaltaisen keskustelusta vetäytymisen tai vaikenemisen, mikä on tulkittavissa passiivisuudeksi. Se ei edistä ryhmän toimintaa ja päämääriä vaan synnyttää vaikutelman, että ryhmän jäsen välttelee työskentelyä tai ei osallistu yhdenvertaisesti: "on hiljainen perässä vedettävä" tai "istuu vain tuppisuuna". Lukiolaiset pitävät tärkeänä siis sitä, että osallistuja "kuuntelee ja antaa tilaa muille mutta muistaa myös aktiivisesti tuoda omia ideoitaan esille". Tällä ryhmän jäsen osoittaa sekä keskustelu- ja kuuntelutaitoa että laajemmin ajatellen ryhmäosaamista.

Päämäärätietoisuus

Lukiolaisten kokemusten ja käsitysten perusteella tärkeitä ryhmäosaamisen tekijöitä ovat yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen, epäitsekkyys ja ryhmän yhteisen edun sisäistäminen sekä sen edistäminen. He liittyvät vastauksissaan päämäärätietoisuuden ryhmän tavoitteelliseen toimintaan, ja se tarkoittaa muun muassa sitä, että "panostaa" ja "antaa kaikkensa, vaikka asia ei niin mielenkiintoinen olisikaan". Lukiolaiset ovat kuvanneet, että osoitus ryhmäosaamisesta on ensinnäkin sitä, että jokainen ryhmän jäsen hyväksyy yhteisen tavoitteen ja sitoutuu siihen "eikä kaihdakaan työntekoa". Toisekseen ryhmäosaaminen edellyttää, että ryhmän jäsenet eivät keskity vain ajattelemaan ja tavoittelemaan omaa etuaan vaan asettavat ryhmän kulloisenkin tehtävän tai tavoitteen päämääräkseen:

V124: Tavoitteena ryhmän etu, ei oma! [- -] Toimii koko ryhmän edun mukaan, joskus oman edun kustannuksella.

V91: [- -] kykenee toimimaan ryhmässä yhteistä päämäärää kohti.

V73: [- -] vaikka oma osuus olisi valmis, työ on silti kesken.

Päämäärätietoisuus ilmenee lukiolaisten kokemuksissa ja käsityksissä konkreettisesti niin ikään epäitsekkyytensä. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen vuorovaiikutuksen osapuoli tuo omaa osaamistaan ja omia vahvuuksiaan ryhmän käyttöön ja näin ollen tukee sekä ryhmän toimintaa että päämääriä. Ryhmän jäsen "tuo tietonsa aiheesta esille", ja "häneltä voi kysyä neuvoa, apua". Tämä osoittaa ryhmäosaamista, koska tällöin toimitaan lukiolaisten mukaan "ryhmän edun mukaisesti, omaa tietotaitoaan ja panostaan hyödyntäen". Lukiolaisten mukaan on tärkeää, että ryhmätyöskentelyssä jokainen sitoutuu siihen, että ryhmän jäsenten henkilökohtaiset vahvuudet otetaan käyttöön, jotta ne hyödyttävät

ryhmää kokonaisuutena. Toisin sanoen omat tiedot ja taidot tulee tuoda näkyviin ryhmätyöskentelytilanteessa, vaikka työn tulos ei suoranaisesti kasvattaisi yksilön mainetta opiskelijana tai vaikuttaisi myönteisesti esimerkiksi kurssiarvosanaan. Kirjoitelmien perusteella lukiolaiset arvostavat sitä, että jokaisen osaamisalueet ja tietokapasiteetti voidaan hyödyntää, jolloin saavutetaan yhteistyössä mahdollisimman laadukas lopputulos.

Lukiolaisten mukaan määrätietoinen työskentely ja sen tavoitteiden ymmärtäminen yhdessä ryhmän kesken edustavat päämäärätietoisuutta. Vastaajien käsitysten mukaan se merkitsee ryhmäosaamisen kannalta sitä, että sitoudutaan yhteisiin päämääriin, ei niinkään yksilöllisiin. Kirjoitelmissa määritellään päämäärätietoisuutta motivoitumisena yhteiseen tavoitteeseen: ryhmän tavoite ei saa jäädä ajanvieton tai yksilön henkilökohtaisen suorittamisen varjoon, vaan on kyettävä edistämään ryhmän tavoitteen saavuttamista, vaikka ”jutustelu” tai ”oman kunnian saavuttaminen” olisi kiinnostavampaa. Ryhmän jäsenten on tärkeää sitoutua ja muistaa yhteinen tavoite:

V51: Ei pelkää sitä, että muut saattavat hyötyä hänen osaamisestaan.

V108: On mukana jutussa muutenkin, ei vain välinpitämättömästi tee jotain ihan muuta.

V125: Hän ottaa vastuun työstä ja on motivoitunut tekemään hyvää työtä. Hän pitää kiinni aikatauluista, mutta on valmis tekemän ”ylitöitä” tarpeen vaatiessa.

Yhteenvedon voidaan todeta, että lukiolaisten mukaan ryhmäosaamisessa yksi merkittävä osatekijä on päämäärätietoisuus, joka sisältää yhteisen tavoitteen oivaltamisen ja siihen määrätietoisesti pyrkimisen. Tulokset osoittavat, että se syntyy sekä sitoutumisen että aidon osallistumisen kautta. Ryhmässä tuloksellisesti työskentely edellyttää niin epäitsekkyyttä kuin motivoitumistakin yhteisen hyvän vuoksi.

Luotettavuus

Lukiolaisten kokemusten ja käsitysten mukaan ryhmäosaaminen edellyttää luotettavuutta. Sillä tarkoitetaan esimerkiksi hyvää työmoraaia: ”kukaan ei saa lusuilla.” Toisin sanoen kukaan ei siirrä ryhmässä vastuuta muille vaan vastaa omasta osuudestaan, jotta työn tavoite saavutetaan hyvässä yhteistyössä. Ryhmäosaaminen tarkoittaa siis vastuunkantoa ja luotettavuutta, jottei muiden ryhmän jäsenten tarvitse huolehtia toisten osallistumisesta. Jokaisella ryhmän jäsenellä tulee olla mahdollisuus keskittyä omaan vastuualueeseensa, mikä vastaajien mukaan edellyttää myös sitä, että jokainen ”luottaa muiden työpanokseen”.

Kielteiseksi sen sijaan on kuvattu se, että ryhmän jäsen siirtää vastuuta toisille ja osoittaa siten epäluottavuutta, koska ”menin myöhään nukkuu, en jaksakaan tehdä mitään” tai ”en lukenut kirjaa, te muut kuitenkin luitte”. Lukiolaisten mukaan ryhmäosaaminen muodostuu siis luotettavuudesta, joka tarkoittaa kykyä huolehtia yhteisesti sovitulla tavalla omasta vastuualueestaan, sen toteutumisaikataulusta ja työnlaadusta. Heidän käsityksissään luotettavuus on sovittujen sääntöjen noudattamista ja aikataulussa pysymistä. Lukiolaisten kokemusten ja

käsitysten mukaan ryhmäosaamisessa onkin tärkeää se, että jokainen ryhmän jäsenen tarkkailee oman työnsä laatua. Seuraavat aineistoesimerkit havainnollistavat luotettavuuden roolia ryhmäosaamisessa:

V72: Hoitaa tunnollisesti hänelle työstä annetut tehtävät.

V70: Ahkeruutta (siis osallistuu kaikkeen, eikä laiminlyö tehtäviään).

V111: Hän tekee oman osuutensa sovitusti ja huolella.

V5: Ryhmätyö kaveriin pitää myös pystyä luottamaan, jotta tietää, että hän tekee hommansa ajallaan.

V58: Noudattaa ryhmän "sääntöjä". Jos jotain on sovittu, se pitää.

Tulosten mukaan ryhmäosaaminen on niin ikään kykyä tiedottaa ja koordinoita tilanteessa, jossa ryhmän jäsen esimerkiksi sairastuu eikä ole näin ollen kyvykäs osallistumaan täysipainoisesti ryhmän työskentelyyn. Tällöin ryhmäosaamista osoittaa se, että muut ryhmän jäsenet pidetään ajan tasalla ja työnjakoa tarvittaessa muutetaan.

Lukiolaiset ovat määritelleet, että ryhmäosaaminen tarkoittaa siis luotettavuutta eri tavoin. Sen sijaan ryhmäosaamista heikentävät töiden vältteleminen tai kokonaan tekemättä jättäminen sekä muiden varaan heittäytyminen. Lukiolaisten kuvauksissa ryhmäosaaminen koostuu senkaltaisesta luotettavuudesta, että jokaisella ryhmän jäsenellä on vastattavanaan vain oma osuutensa. Toisin sanoen koko ryhmä keskittyy suorittamaan yhteistyössä annettua tehtävää jopa niin, että "hyvä ryhmätyökaveri tulee vaikka kipeänä kouluun ja olemaan työllistämättä muita omien virheiden tai ongelmien takia".

Ryhmän jäsenten joustavuus

Kirjoitelmien perusteella taito sovitella erilaisia näkemyksiä ja taito tehdä kompromisseja sisältyvät ryhmäosaamiseen. Ryhmäosaaminen on vastaajien kokemusten ja käsitysten mukaan kykyä "olla joustava" ja kykyä tarpeen vaatiessa neuvotella erilaisissa tilanteissa. Toisin sanoen yksilö "osaa tehdä kompromisseja", kun ryhmässä tehdään suunnitelmia tehtävän toteuttamiseksi ja jaetaan tehtäviä. Lukiolaisten mukaan ryhmäosaamisessa merkityksellistä on sen, että kyetään sopimaan työnjaoista tarkoituksenmukaisesti ja aikatauluista yhteisesti. Keskeistä ryhmäosaamista on niin ikään se, että ryhmässä kyetään "neuvottelemaan kaikille sopivista lähestymistavoista ryhmätyöskentelyssä". Ratkaisuun pyritään sekä neuvotellen että myöntyen kompromisseihin. Ryhmäosaaminen edellyttää neuvottelutaitoa ja joustavuutta eli kykyä olla loukkaantumatta ja taakertumatta omiin ehdotuksiin. Menestyksekkäs toiminta ryhmässä vaatii lukiolaisten luonnehdintojen mukaan kykyä tehdä tarvittaessa kompromissi, vaikka omista näkemyksistä olisi halua pitää kiinni:

V26: Kyky ottaa muiden mielipiteet ja ehdotukset huomioon sekä tarvittaessa mukautua kompromisseihin.

V15: Osaa hyväksyä muiden ideat ja mahdollisesti luopua jostakin omista ideoistaan.

V96: Sitä, että pystyy tulemaan monenlaisten ihmisten kanssa toimeen ja tekemään tarpeen tullen kompromisseja. [- -] Joustava [- -] eikä oletta että kaikki menee oman mielen mukaan.

V27: Ei intä vaan omaa kantaansa, vaan suostuu joustamaan.

Taitoon joustaa katsotaan kuuluvan myös kyky hillitä tunteita eli pitää ”oma jää-räpäisyys aisoissa”. Kirjoitelmissa kuvataan puolestaan puutteelliseksi ryhmäosaamiseksi se, jos omista periaatteista, toiveista tai näkemyksistä ei olla valmiita tinkimään tai luopumaan.

Yhdenvertaisuus

Tulosten perusteella ryhmäosaaminen muodostuu yhdenvertaisuudesta, ja se konkretisoituu ryhmän jäsenten tasapuolisessa ja yhdenvertaisessa kohtelussa. Vastaajat ovat kokeneet merkitykselliseksi yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta sen, että kaikkia ryhmän jäseniä kuunnellaan eli ”otetaan kaikkien mielipiteet huomioon yhtä arvokkaina”. Lukiolaisten mielestä ryhmäosaamista onkin se, että ryhmän jäsenten ehdotuksia, näkemyksiä ja ideoita tulee kuunnella tyrmäämättä niitä etukäteen tai kokonaan kuuntelematta. Lukiolaiset näkivät yhdenvertaisuutena sen, että kaikilla on mahdollisuus ja tilaisuus tuoda näkemyksensä esiin tasapuolisesti ja ”kykyä käsitellä yhdenvertaisina (muiden näkemyksiä) omien näkemysten kanssa”.

Lukiolaisten kokemusten ja käsitysten mukaan ryhmäosaaminen voi ilmetä niin, että ryhmän työtehtävät jaetaan tarkoituksenmukaisesti ja niiden jaossa huomioidaan tehtävien laajuus. Toisin sanoen ryhmäosaamista osoittaa tulosten mukaan se, että vaadittavat tehtävät jaetaan tasapuolisesti ja siten, että työmäärät ovat vertailukelpoisia ja yhdenvertaisia. Lukiolaisten kirjoitelmissa ryhmäosaamista edustaa myös se, että erityyppisten tehtävien vaatavuutta, kuormittavuutta ja laajuutta pohdittaisiin ensin yhdessä ja sitten tehtäviä jaettaisiin myös eri seikat huomioiden. Vastaajat arvostivat sitä, että jokainen ryhmän jäsen saa tilaisuuden vaikuttaa rooliinsa ryhmässä. Toisin sanoen vastaajien mukaan ryhmässä tulee korostaa yhdessä jäsenten vahvuudet tai erikoisosaamiset, jotta keskustelun pohjalta tehtäviä kyetään jakamaan järkevästi. Ryhmäosaamista onkin vastaajien mielestä sitä, että jokainen pääsisi vaikuttamaan siihen, millaisia tehtäviä saa vastuulleen.

Ryhmäosaaminen edellyttää siis sitä, että ryhmän toiminta noudattaa tasaapuolisuutta ja yhdenvertaisuutta. Tulokset osoittivat, että myös työskentelyyn osallistumisen tulee olla tasapuolista siten, ettei kukaan ”haali kaikkia töitä” vaan jokainen ryhmän jäsen panostaa yhteismitallisesti ja ”kaikki tekevät tasapuolisesti töitä ja näkevät vaivaa asian eteen”. Nimittäin ”siipeily” ei ole suotavaa, vaan kaikkien tulee tehdä oma osuutensa ja myös näin tukea ryhmän tavoitteita.

Kyky johtaa

Lukiolaisten mukaan ryhmäosaamiseen lukeutuu niin ikään kyky tarvittaessa johtaa ryhmää eli organisoida työtehtäviä, ryhmän työnjakoprosessia ja työsken-

telyä. Tulosten mukaan yksi osoitus ryhmäosaamisesta on sitä, että ryhmän jäsenellä on taitoa ottaa johtajuus ryhmässä, mikäli tilanne niin edellyttää, jolloin ”hyvä ryhmätyökaveri osaa paikan tullen johtaa ryhmää”. Lukiolaiset määrittelivät johtajuutta osana ryhmäosaamista seuraavasti:

V134: [- -] ja kykenee myös johtamaan työtä jos se on tarpeen.

V122: ”Osaa organisoida työtä.”

V33: Ryhmätaitoa on myös olla ”johtaja” joka vetää koko ryhmää ja kertoo mitä tulee tehdä.

V37: Tarvittaessa osaa auttaa muita ja toimia ryhmän johtajana.

Ryhmäosaamista osoittaa lukiolaisten käsitysten perusteella kyky tarvittaessa huolehtia ryhmän jäsenten sitoutumisesta ryhmän tavoitteisiin. Johtajuutta ryhmäosaamisessa ilmentääkin myös se, että ”ryhmän johtajalla” on valmiutta tehdä myös ikäviä päätöksiä ja nostaa erimielisyyksiä keskusteluun sekä pyrkii lisäämään ryhmän koheesioita. Johtajuutta ilmennetään siten, että ryhmän ilmapiiriä heikentävät osatekijät kyetään poistamaan. Toisin sanoen johtajuutta edustaa kyky vaatia ryhmää pyrkimään tietoisesti sille asetettuihin tavoitteisiin, mikä voi edellyttää ryhmässä esimerkiksi hyvälle ryhmätyökaverille huomauttamista työskentelyn tehottomuudesta ja ajankäytöstä tarpeettomasti esimerkiksi sosiaaliseen kanssakäymiseen.

Ryhmän jäsenten esiintymistaito

Tulosten mukaan ryhmäosaaminen on myös taitoa esiintyä eli ”esitelmienpitoa” ja ”sanavalmiutta”. Lukiolaisten mielestä esiintymistaidolla tarkoitetaan kykyä ja valmiutta julkiseen puheeseen muun muassa tilanteissa, joissa tavoitteena on esitellä ryhmätyön tuotoksia myös suullisesti ja yleisön edessä. Vastaajat ovat kuvanneet kirjoitelmissaan, että ryhmätyöhön voi kuulua konkreettisen projektin lisäksi myös tulosten julkinen esittely esimerkiksi muulle ryhmälle. Ryhmäosaamista on siis sekä selkeä puhetapa että hyvä äänenkäyttö, kuten seuraavat aineistoesimerkit tuovat esiin:

V97: Ei kammoa esiintymistä, sanavalmis.

V74: [--] osaa tarvittaessa esitellä ryhmätyön tulokset.

V61: Esittämisen aikana ei puhu päälle tai vie toisen puheenvuoroa.

Kooten voidaan sanoa, että ryhmäosaaminen muodostuu kyselyyn vastanneiden lukiolaisten kokemusten ja käsitysten mukaan erityyppisistä ryhmätaidoista. Tehtävä- ja suhdekeskeisten ryhmätaitojen lisäksi lukiolaiset ovat katsoneet tilannespesifin esiintymistaidon kuuluvan osaksi ryhmäosaamista. Lukiolaisten merkityksenannot ryhmäosaamisesta ovat melko yksimielisiä: heidän käsityksensä eivät olleet keskenään ristiriitaisia tai päinvastaisia. Tuloksia voisikin kuvata toisiaan täydentäviksi. Vastaajat eivät puhuneet kaikista samoista asioista

kuvatessaan ryhmäosaamista, mutta he eivät tuoneet vastauksissaan esiin myöskään toisistaan poikkeavia kuvauksia. He kuvasivat melko yhtenevästi ryhmäosaamista, joka heille tarkoittaa ennen kaikkea erityyppisiä ryhmätaitoja.

5.1 Lukiolaisten ryhmäosaamisen kokemusten ja käsitysten pohdintaa

Kirjoitelma-aineiston tulokset tuovat esiin yhden näkökulman siitä, mitä ryhmäosaamisella tarkoitetaan ja mistä sen katsotaan koostuvan: tutkimuksen tulokset valottavat sitä, mitä lukiolaisten mielestä on ryhmäosaaminen. Lukiolaisten ryhmäosaamisen käsityksiä ei nimittäin ole aiemmin oikeastaan tutkittu.

Lukiolaisten käsitys ryhmäosaamisesta on käytännönläheinen, tarvepohjainen ja painottuu ryhmätaitoihin. Lukiolaiset määrittelevätkin ryhmäosaamista nimeämällä erityyppisiä, varsin konkreettisia ryhmätaitoja eivätkä kuvaa ryhmäosaamista niinkään laajemmin osaamisrakenteena. Ryhmäosaaminen on siis käytännönläheistä osaamista, opiskeluarjen vaateista kumpuavaa. Tulosten perusteella lukiolaisilla on varsin monipuolinen käsitys siitä, mitä onnistunut ryhmätyöskentely edellyttää.

Lukio-opiskelun yhteydessä tehdyt ryhmätyöt ovat käytännössä mahdollisesti osoittaneet, millaisia vaikeuksia ryhmätyön tekeminen voi kohdata ja millaista toisaalta on työskentely toimivissa, aikaansaavissa ryhmissä. Tuloksia voidaan lähentyä niin, että ne kuvaavat niitä kokemuksia ja käsityksiä, jotka kohdistuvat erinäisiin puutteisiin ryhmäosaamisessa. On mahdollista, että tutkimukseen osallistuneet lukiolaiset ovat liittäneet ryhmäosaamisen sisältöihin juuri niitä ryhmätaitoja, joille olisi ollut tarvetta, kun ryhmätöitä on lukiossa tehty. Toisin sanoen heidän kirjoitelmiinsa on saattanut heijastua sellaisia ihanteita ja arvoja, joita he liittävät ryhmäosaamiseen.

Esiin nousee kiinnostava kysymys siitä, mihin vastaajien käsitykset ryhmäosaamisesta pohjautuvat. Koska kirjoitelma-aineisto kerättiin lukiolaisilta oppitunneilla, voidaan olettaa, että se on ainakin osittain ohjannut vastaajien näemyksiä tarkastelemaan ilmiötä, ryhmäosaamista, sille tutussa ja konkreettisessa ympäristössä, lukiossa. On kuitenkin mahdotonta paikantaa lukiolaisten käsityksiä tai kokemuksia ryhmäosaamisesta yksinomaan lukioympäristöön. Ei ole mahdollista tehdä päätelmiä siitä, miltä osin ja missä määrin vastaajien kokemukset ja käsitykset olisivat muodostuneet lukiokontekstin pohjalta. Ne ovatkin todennäköisesti heijastumia monista erilaisista viestintäympäristöistä: peruskoulusta, opettajista, lukiosta, muista opiskelijoista, harrastuksista, myös oppikirjoista.

Lukiolaisten merkityksenantojen perusteella ryhmäosaamisessa on kyse siis ennen kaikkea erilaisista ryhmätaidoista. Heidän kuvaamistaan ryhmätaidoista voisi puhua suhde- ja tehtäväkeskeisinä ryhmätaitoina (Beebe & Barge, 2003, 283–284; Gouran 2003, 847–855). Ryhmätaitojen osuuden voidaan katsoa korostuvan, koska niillä vaikutetaan näkyvästi siihen, millaiseksi työskentely

ryhmässä muodostuu, miten ryhmä saavuttaa tai ei saavuta tavoitteitaan. Käytännön lukio-opiskelu edellyttää päivittäin kykyä työskennellä yhdessä muiden kanssa, ja ryhmätyöskentely kytkeytyy myös oppimiseen. Jos ryhmä ei ole toimiva tai onnistu tavoitteissaan, myös oppimisen ja oppimistulosten voidaan ajatella kärsivän. Toisin sanoen ryhmätaidot ovat konkreettisia, ja ne tai niiden puuttuminen havaitaan ryhmissä tavoitteellisesti työskenneltäessä.

Lukiolaisten käsitys ryhmäosaamisesta ei sisällä teoriakirjallisuuden jäsenyyksen lailla ristiriitatilanteiden hallintataitoa (Beebe & Barge 2003, 283–284). Valkonen (2003, 265) on osoittanut, että lukiolaiset arvioivat ryhmän toimintaa sen mukaan, miten hyvin erimielisyydet vältetään. Toisin sanoen ryhmä koetaan sitä toimivammaksi, mitä vähemmän sen työskentelyssä on suhdetason haasteita. Kiinnostavaa onkin se, miksi vastaajat eivät nimenneet ryhmäosaamiseksi taitoja, joilla ratkotaan tai hallitaan erilaisia konflikteja ja ristiriitoja. Voidaan pohtia, kertooko tämä siitä, että painopiste on ennen kaikkea ristiriitatilanteiden ennaltaehkäisyssä, nimittäin tulosten mukaan ryhmäosaamisen kannalta tärkeitä taitoja ovat joustavuus, kyky tehdä kompromisseja ja neuvotella ryhmän jäsenten kanssa.

Toisaalta ristiriidat, eripura ja konfliktit on saatettu tulkita osaamattomuuden osoituksiksi, riidoiksi, jotka ovat kielteisiä ja tuhoavia eivätkä kuulu ryhmätyöskentelyyn tai ryhmäosaamiseen. Kyse saattaakin osin olla kulttuurisista tekijöistä, sillä suomalaisen keskustelukulttuuriin ei kaiketi edelleenkään koeta kuuluvaksi luontevasti ristiriitatilanteita, jolloin niitä mahdollisesti pyritään välttelemään ja niiltä suojautumaan. Näin ollen ryhmäosaamiseenkaan ei niinkään ajatella sijoittuvan suoranaisesti taito hallita erimielisyyttä tai sen synnyttämää ristiriitaa. Valkosen (2003, 252) mukaan lukiolainen arvostaakin keskustelijaa, joka *osaa* ilmaista erimielisyyttä.

Lukiolaisten kokemuksissa ja käsityksissä ryhmäosaamiseen ei sisälly taito antaa palautetta tai arvioida omaa tai ryhmän suorittamista, toisin kuin taustakirjallisuudessa on jäsennetty (Beebe & Barge 2003, 283–284). Ryhmäosaamisen kehittymisen kannalta pidetään kuitenkin tärkeänä, että ryhmän jäsen osaisi arvioida omaa, ryhmän ja sen jäsenten toimintaa ryhmässä, toisin sanoen itse- ja vertaisarviointin määrätietoisella toteuttamisella uskotaan olevan myönteistä vaikutusta ryhmäosaamisen kehittämiseksi (Storm & Storm 2011, 234; Valkonen 2003, 125).

On hyvä pohtia, kertooko tämä siitä, että ryhmäosaaminen ei ole lukiolaisten mielestä jotakin sellaista osaamista, mitä voisi määrätietoisesti kehittää ja missä voisi kehittyä, koska kirjoitelma-aineistossa ei ollut arviointiin liittyviä mainintoja. Tulos voi kertoa myös siitä, että arviointi ja palaute mielletään perinteisesti opettajan tai muun ohjaajan tehtäviin kuuluviksi. Toisin sanoen on ainakin jossain määrin mahdollista, että vastuu ryhmäosaamisen kehittymisestä on siten annettu opettajalle, että kaikenlainen arviointiin ja palautteenantoon yhdistettävä toiminta katsotaan opettajan tehtäväksi. Voidaan pohtia niin ikään sitä, ovatko ryhmäosaamisen arviointikriteerit tuttuja tai onko arviointia ylipäänsä ollut ryhmäosaamiseen liittyvässä tarkastelussa ja ryhmätöiden yhteydessä. Ryhmäosaaminen näyttäytyy tulosten perusteella siis opiskeluvälineenä, ei niinkään

tietoisien ja jatkuvassa seurannassa olevana kehittymisen kohteena. Välillisesti ryhmäosaaminen kuitenkin kehittyyne lukio-opinnoissa, mutta lukiolaisten käsitys ilmiöstä itsestään luo kuvan jostakin jo olemassa olevasta, jota hyödynnetään eri päämäärien hyväksi.

Tuloksista on pääteltävissä, että ryhmäosaamista ei kuvata yksinomainen tehtävän suorittamisella eli tavoitteen saavuttamisella. Tämä tulos nousee esiin eniten ilmenneessä käsityksessä, jonka perusteella ryhmäosaaminen sisältää yhteistyökykyä. Ryhmäosaamista on siis se, että ryhmän jäsenellä on ennen kaikkea taitoa toimia erilaisten yksilöiden kanssa myönteisessä hengessä. Lukiolaisten kokemusten ja käsitysten perusteella ryhmäosaamisen jonkinlaisena ehtona tai taustanäkemyksenä näyttäisivät olevan vuorovaikutuksen eettisyyteen liittyvät arvot tai normit, kuten kohteliaisuus tai reiluus ja ystävällisyys muita ryhmän jäseniä kohtaan. Tulosten perusteella muut huomioivalla käytöksellä vaikutetaan siihen, millaiseksi työskentelyilmapiiri muotoutuu.

Lukiolaiset ovat kokeneet ryhmäosaamisen ryhmätyöskentelyn edellytykseksi kuvauksissaan siten, ettei hyvään tulokseen tai tehokkaaseen työskentelyyn päästä vain keskittymällä omaan yksilölliseen suorittamiseen. Tulos osoittaa kiinnostavalla tavalla sen, että ryhmätyöskentely nähdään siis aidosti yhteistyönä eikä esimerkiksi yksinomaan tavoitteen saavuttamisen näkökulmasta. Tulos myös vahvistaa aiempaa tutkimustulosta siitä, että lukiolaiset arvostavat toiset huomioon ottavaa keskustelijaa (Valkonen 2003, 252). Ryhmätyöskentelyn ilmapiirillä ja muihin ryhmän jäseniin suhtautumisella on siis painoarvoa.

Tulosten mukaan ryhmäosaamista on taito työskennellä ennakkoluulottomasti erilaisten ryhmäläisten kanssa. Se voisi kuvata sitä, että lukiolaisten mielestä on tärkeä taito kyetä toteuttamaan projekteja ja harjaantua työskentelemään erilaisten yksilöiden kanssa ja osoittaa työskentelevänsä ennen kaikkea yhteistyössä. Tulosten perusteella voikin päätellä, että vastaajat ovat sisäistäneet ryhmätyön merkityksen juuri tasavertaiseksi yhteistyöksi, joka edellyttää ryhmäosaamista eli muun muassa vastuullisuutta ja luotettavuutta sekä halua sitoutua. Heidän vastaustensa perusteella on tärkeää kyetä olemaan yhteisön eli ryhmän jäsen. Tulos on kiinnostava, jos sitä peilataan nyky-yhteiskuntaan, jossa yleisesti vaikuttavat korostuvan yksilöllisyys ja yksilön rooli. Lukiolaiset näyttäisivät pitävän ryhmäosaamisena sitä, että ryhmä yhdistää kykynsä ja vastaa menestymisestä ennen kaikkea yhdessä.

Tuloksista on nähtävissä, että osoitus ryhmäosaamisesta on sitä, että ryhmän jäsenet eivät tavoittele itsekkäistä lähtökohdista omaa etuaan. Toimiva ryhmätyöskentely edellyttää vastaajien kokemusten ja käsitysten mukaan sitä, että tavoite on yhteinen ja jokaisen ryhmän jäsenen tietoja ja taitoja kyetään hyödyntämään. Ryhmäosaaminen voidaan ymmärtää siis myös niin, että ryhmän jäsenellä on velvollisuus tuoda omaa osaamistaan esiin ja käyttöön ryhmän työtä edistämään. Tulosten mukaan kielteiseksi on koettu muun muassa oman osaamisen ja omien kykyjen peittely, jotta muut eivät saisi tilaisuutta hyötyä niistä. Vastaajat ovat kuvanneet, että jokaisen ryhmän jäsenen vahvuuksia tulee voida hyödyntää ryhmän työskentelyssä.

Ryhmäosaamista on lukiolaisten mukaan taito johtaa ryhmää tarvittaessa. Sitä edellytetään tulosten perusteella tilanteissa, joissa ryhmän työskentely josta-kin syystä vaikeutuu. Kiinnostavaa onkin se, että vastaajien mukaan johtajuus ilmenee osana ryhmäosaamista ikään kuin ehdollisena siten, että yksi ryhmän jäsenistä siirtyy johtamaan ryhmää vain tilanteen niin edellyttäessä. Tämän tuloksen pohjalta voidaan pohtia, onko johtajuus siis jotakin sellaista taitoa, jonka voi olettaa olevan jokaisessa ryhmän jäsenessä.

Vastaajien kokemusten ja käsitysten perusteella johtajuus ei ole välttämättömyys ryhmän toiminnan näkökulmasta, toisin sanoen ryhmässä ei tarvita kategorisesti johtajaa. Sen sijaan johtajuus on käsitetty lukiolaisten kuvauksissa eräänlaisena reservinä, johon turvaudutaan, mikäli ryhmän työskentely niin edellyttää. Tämä vahvistaa kiinnostavasti tämän tutkimuksen tulosta siitä, että lukiolaisten mukaan ryhmäosaamista on se, että ryhmän jäsenet ovat yhdenvertaisia ja kantavat yhdessä ryhmänä vastuun kokonaisuudesta.

On mielenkiintoista, että lukiolaiset pitävät esiintymistaitoa osana ryhmäosaamista. Sinällään esiintymistaidon opetusperinteet ovat koulumaailmassa pitkät, mutta ryhmäosaamisen teoriakirjallisuudessa esiintymistaitoa ei ole yhdistetty ryhmäosaamiseen (Beebe & Barge, 2003; Shockley-Zalabak 2015). Lukiolaiset toivat esiin, että ryhmän projektin tuloksia esitellään toisinaan suullisesti muille kurssin osallistujille, toisin sanoen lukio-opinnoissa esiintymistaitoja siis edellytetään ryhmätyöskentelyn yhteydessä ainakin aika ajoin. Käytännön opiskeluarjen kokemusten näkökulmasta taito esiintyä ja esitellä kulloisenkin työn tuloksia suullisesti kytkee lukiolaisten mukaan sitten esiintymistaidon ryhmäosaamiseen.

6 RYHMÄOSAAMINEN LUKION OPPIKIRJOISSA

6.1 Lukion oppikirjat ryhmäosaamisen kuvan muodostajina

Tutkimuksen tavoite on kuvata ja ymmärtää, mitä ryhmäosaaminen tarkoittaa lukiolaisen näkökulmasta. Tässä luvussa tarkastellaan ryhmäosaamisen ilmiötä oppikirjoissa eli sitä, millainen kuva ryhmäosaamisesta välittyy lukion oppikirjoista ja millaisia ryhmäosaamiseksi tulkittavia sisältöjä niissä on. Tutkimuskysymykseen, mitä ryhmäosaaminen on lukion oppikirjoissa, haettiin vastausta laadullisen sisällönanalyysin keinoin analysoimalla äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen sekä ruotsin ja englannin kielen oppikirjoja (N = 25). Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden, ruotsin ja englannin kielen oppikirjoissa ei käytetä käsitettä ryhmäosaaminen. Sen sijaan ryhmäosaamiseen viitataan oppikirjoissa käsittein ”ryhmäviestintä” (Särmä, 432), ”modernit puheviestintätaidot” (ÄKK, 94), ”puheviestintätaidot” (ÄKK, 94), ”ryhmäviestintätaidot” (ÄKK, 94), ”keskustelutaidot” (Magnet 5, 3), ”viestintästrategia” (Profiles 1, 3) ja ”esiintymis- ja ryhmäviestintätaidot” (ÄKK, 94). Ryhmäosaamista ei myöskään määritellä oppikirjoissa.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan oppikirjoista välittyvä käsitys siitä, mitä on ryhmäosaaminen, on kuvaileva, normittava ja ohjeistava muttei kovinkaan tarkkarajainen tai yksiselitteinen. Oppikirjoissa kuvaillaan ryhmän vuorovaikutusta, erilaisia ryhmän vuorovaikutustilanteita ja niissä edellytettäviä ryhmätaitoja. Niissä normitetaan sitä, millä tavoin ryhmässä tulee toimia, ja ohjeistetaan konkreettisten neuvojen avulla toimimista ryhmän vuorovaikutustilanteissa. Oppikirjoissa on 1) taustoittavaa ja ohjeistavaa tietoa ryhmän vuorovaikutuksesta, 2) jäsennyksiä ryhmätaidoista, 3) sisältöjä, joissa ryhmä nähdään oppiaineen työ- ja opetustapana ja 4) sisältöjä, joilla ohjataan arvioimaan ryhmän vuorovaikutusta. Seuraavaksi esitellään yksityiskohtaisemmin oppikirjoissa olevia, ryhmäosaamiseksi tulkittavia sisältöjä.

Taustoittava ja ohjeistava tieto ryhmän vuorovaikutuksesta

Oppikirjoihin on koottu erilaisia, ryhmän vuorovaikutukseen liittyviä tietoa sisältäviä asiakokonaisuuksia, jotka taustoittavat, selittävät ja ohjeistavat ryhmän

vuorovaikutukseen. Tällainen ryhmäviestintää taustoittava ja ryhmässä keskustelemiseen ohjeistava tietoa on luonteeltaan muutaman sivun mittaisia artikkelimaisia osuuksia, tietolaatikkoja, kiteyttäviä vinkkejä tai lyhyitä neuvoja. Ne sisältävät *tietoa kuuntelemisesta, keskustelemisesta, nonverbaalista viestinnästä ja ryhmäviestinnän erityistilanteista*.

Oppikirjat sisältävät taustoittavaa *tietoa kuuntelemisesta* ja sen tärkeydestä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Kuunteleminen kuvataan "vaateliaana taitona" ja "monimutkaisena prosessina" (ÄKK, 102¹). Kuunteleminen on määriteltä "tärkeimmäksi taidoksi" (Särmä, 409) ja "herkkyydeksi tilanteelle" (Särmä, 430). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa määritellään, että hyvä kuuntelija on "tarkkaavainen, kiinnostunut ja hyväntahtoinen" (Särmä, 421) ja jopa normitetaan, että "kuulijoiden on suhtauduttava puhujaan myönteisesti" (Särmä, 421).

Kuuntelemista kuvataan oppikirjoissa tavoitteen mukaan muuntuvaksi: joskus kuunnellaan yksityiskohtia, toisinaan pääkohtia. Englannin kielen oppikirjassa on neuvottu konkreettisesti, millä tavoin jokainen voi tehostaa omaa kuuntelemistaan kiinnittämällä huomioita erilaisiin ilmaisuihin. Ohjeeksi annetaan, että puhujan tai keskustelijan puheenvuoron pääkohtia voi pyrkiä hahmottamaan kuuntelemalla ilmaisuja "that was why", "on of the most important", "first, second..." ja puhujan tai keskustelijan täsmennyksiä ilmaisujen "you see", "to be honest" kautta (Profiles 4, 34). Niin ikään taustoitetaan lyhyesti selostamalla aktiivisen kuuntelemisen roolia keskustelun ylläpitäjänä. Otsikon "Keeping a conversation going" (Profiles 1, 17) alle on koottu tietoa siitä, millä tavoin aktiivista kuuntelua osoitetaan muille keskusteluun osallistuville. Oppikirjoista välittyy kuuntelemisesta senkaltainen kuva, että se on tärkeä osa erilaisia ryhmän vuorovaikutustilanteita, kuten vapaamuotoisia tai tavoitekeskeisiä keskusteluja, oppituntitehtäviä ja ryhmätöitä.

Oppikirjat sisältävät tietoa, joka taustoittaa ja kuvaa *keskustelemista*. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa selostetaan, miksi ihmiset keskustelevat, miten keskustelu tavanomaisesti rakentuu, miksi on tärkeää ylläpitää keskustelua ja millaisia rooleja keskusteluihin syntyy. Oppikirjojen mukaan keskustelu on ihmisille tyypillinen tapa viestiä, työskennellä ja edistää omia tavoitteitaan, mutta se on myös "prosessi", jossa ihmiset voivat "luoda, kehittää ja myös tuhota ihmissuhteita", "ratkaista ongelmia", "tehdä päätöksiä", "ideoida" ja "ottaa mittaa" (ÄKK, 101).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa luonnehditaan erilaisin kriteerein, millainen on taitava keskustelija. Hän osoittaa yhteistyöhaluaan, "tekee ehdotuksia" (ÄKK, 107) ja on kohtelias eli "säätelää omaa viestintäänsä sellaiseksi, ettei toinen joudu kiperissäkään tilanteissa nolostumaan tai menettämään kasvojaan" (ÄKK, 101). Hyvä keskustelija osaa mitoittaa ja ajoittaa omat puheenvuoronsa sekä olla kontaktissa muiden osallistujien kanssa. Hänellä on "tilannetajua

¹ Tässä luvussa viitataan aineistoesimerkkeihin lyhentein seuraavasti: Särmä = Särmä-kirjasarjan käsikirja; Särmä 1 = Särmä-kirjasarjan kurssivihko 1 jne ; ÄKK = Äidinkieli ja kirjallisuus -kirjasarjan käsikirja; ÄK 1 = Äidinkieli ja kirjallisuus -kirjasarjan kurssivihko 1 jne. ; Magnet 1 = ruotsin kielen kirja kurssilla 1 jne.; Profiles 1 = englannin kielen kirja kurssilla 1 jne. (Ks. oppikirja-aineistoon sisältyneet teokset liitteestä 2.)

ja viestintäherkkyyttä” sekä ”myös paljon tietoa” (ÄKK, 101). Hän ”kommentoi”, ”kysyy”, ”kehittelee” ja ”kannustaa”, pystyy ”kyseenalaistamaan” ja ”kriitisoimaan” (Särmä, 432; ÄKK, 107). Niin ikään taitava keskustelija ”tiivistää, kokoaa”, ”täsmentää, rajaa aihetta”, ”pyytää ja antaa lisätietoja” (ÄKK, 107). Englannin kielen oppikirjassa (Profiles 1, 17) selostetaan, että hyvä keskustelija osoittaa kiinnostustaan muita keskustelijoita kohtaan rohkaisemalla heitä osallistumaan. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa täsmennetään, että keskustelija on väittelyissä rauhallinen, hallitsee tarvittaessa huumorin käytön, on ”selkeä ja konkreettinen” (Särmä, 437) ja tekee ”etukäteen kuulija-analyysin” (ÄK 4, 70).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa kuvataan, että keskustelijoille syntyy keskusteluissa tyypillisesti rooleja, joilla on erilaisia tehtäviä ja joita taitava keskustelija pystyy tarvittaessa vaihtelemaan. Toisin sanoen hyvä keskustelija tuntee ryhmissä tyypillisesti syntyviä rooleja, kuten ”aloitteentekijä, täsmentäjä, kriitikko, rohkaisija, erotuomari” (ÄKK, 102), ja kykenee tarvittaessa vaihtamaan omaa rooliaan keskustelussa. Oppikirjojen mukaan tavoitteellisissa keskusteluissa ”empaatikko”, ”hölösuu”, ”kuuntelija” ja ”hiiri” ylläpitävät hyvää ilmapiiriä (Särmä, 433), kun puolestaan ”työrukkanen” ja ”organisoiija” kantavat vastuuta keskustelun tavoitteesta ja huolehtivat siitä, että keskustelu etenee kohti tavoitetta (Särmä, 433). ”Kriitikko”, ”idealinko” ja ”asiantuntija” ovat keskeisiä rooleja, kun näkemyksiä tai ehdotuksia pitää perustella (Särmä, 433).

Oppikirjat sisältävät ohjeistavaa tietoa siitä, miten ryhmän jäsen voi omalla toiminnallaan tukea ja ylläpitää keskustelua sekä ohittaa siinä vastaan tulevia hankaluuksia. Esimerkiksi englannin kielen oppikirjassa kuvataan, kuinka jutustelu on yksi tapa ylläpitää keskustelua ja myötävaikuttaa keskusteluilmapiiriin:

“Small talk. Small talk matters big time. A friendly comment or polite question can start the ball rolling in the getting-to-know-you game, and make people feel more comfortable in each others’ s company. But remember that any conversation is like a game of ping-pong – both sides have to play to make it work.” (Profiles1, 10)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa ohjeistetaan, että keskustelua voidaan tukea määrittelemällä ryhmän yhteinen tavoite, paneutumalla aktiiviseen kuunteeluun, valmistautumalla joustamiseen omien tavoitteidensa kanssa, sopeuttamaan viestintäänsä kuulijoidensa mukaan ja pitämään yllä vuorovaikutusta. ”Monipuolinen osallistuminen” (ÄKK, 107), ”asiassa pysytteleminen”, ”omien puheenvuorojen selkeys” ja ”havainnollisuus” sekä ”kielteisten tuntemusten hillitseminen” tukevat keskustelua ja ryhmän vuorovaikutusta (ÄKK, 108).

Englannin ja ruotsin kielen oppikirjat sisältävät erilaisia kielitaitoon kuuluvia reagentifraaseja, joita neuvotaan hyödyntämään keskusteluissa. Niillä ylläpidetään keskustelua ja hyvää vuorovaikutusilmapiiriä. Tällaisia ovat seuraavat: ”how about...” tai ”I’m interested in seeing...” (Profiles 2, 101) ja ”vad bra!”, ”so roligt!”, ”berettä mera!” (Magnet 1,9). Reagentifraasein ohjeistetaan niin ikään myötäilemään keskustelukumppania seuraavasti: ”you’re absolutely right”; ”I couldn’t agree more” (Profiles 4, takakansi) ja ”javisst”, ”precis”, ”just det” sekä ”så synd!” (Magnet 1, 9). Englannin kielen oppikirjassa ohjataan, miten keskustelussa lyhyin ilmauksin osoitetaan epärointiä ja pidetään puheenvuoro

itsellä: "hmm...", "erm...", "you know...", "let me think..." ja "how can I put it..." (Profiles 1, 90).

Englannin oppikirjassa kuvataan ja ohjeistetaan, miten ilmaistaan omia mielipiteitä:

Expressing opinion

There are number of expressions you can use in English when you want to agree, disagree or ask someone for their opinion. Note that English speakers have a habit of using each other's first names, especially when bringing another speaker into the discussion.

Agreeing: I agree with Elias.; You're quite right; Absolutely!

Disagreeing: You have a point, but...; I don't think this is...; Yes, but...

Asking for opinions: What do you think, Jane?; How do you see this, Mike?; What are your views, Mark? (Profiles 2, 17).

Englannin ja ruotsin kielen oppikirjat sisältävät neuvoja, miten sanoitetaan keskusteluissa samanmielisyyttä: "I'm absolutely convinced" (Profiles 4, takakansi) sekä "jag är av samma åsikt som" (Magnet 4, 67). Niin ikään erimielisyyttä ohjataan ilmaisemaan seuraavasti: "I see what you mean, but" (Profiles 4, takakansi) ja "menar du alvar?", "struntprat!" (Magnet 4, 67). Englannin kielen oppikirjaan on koottu väittelyissä hyödyllisiä, lyhyitä ilmauksia. Oppikirjassa neuvotaan keskustelijaa osoittamaan omaa näkemystä käyttämällä reagoitifrääsejä "that proves my point", "that's matter of opinion", "I find that (un)acceptable" ja "I'll give you that, but..." (Profiles 6, 58).

Oppikirjat sisältävät tietoa siitä, mitä tarkoitetaan *nonverbaalilla viestinnällä*. Sitä kuvataan "vanhimmaksi viestintäjärjestelmäksi" (ÄKK, 96) ja kerrotaan, että "joidenkin tutkijoiden mukaan kaikista puheviestinnässä käytettävistä merkeistä 70–80 prosenttia on nonverbaalista" (ÄKK, 96). Seuraavassa aineistoesimerkissä kuvataan sanatonta viestintää, josta vuorovaikutuksen kuvataan pääosin muodostuvan:

"Body language speaks louder than words. One study showed that our words account for only seven per cent of what we communicate to other people. A massive ninety-three per cent is nonverbal. Fifty-five per cent of communication is based on what people see, while the other thirty-eight is transmitted through the tone of your voice." (Profiles 1, 20)

Oppikirjojen mukaan nonverbaali viestintä koostuu äänestä, eleistä, ilmeistä ja katseista. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa nonverbaalin viestinnän kuvataan muodostuvan edellisten lisäksi asennoista ja ryhmän jäsenen tilankäytöstä eli siitä, miten lähellä tai kaukana ryhmän jäsen esimerkiksi istuu muista ryhmäläisistä. Nonverbaalinen viestintä sisältää myös "kielenulkoisia keinoja" (Särmä, 435), joita ovat vaatetus, meikki ja kampaus. Äidinkielen oppikirja (Särmä, 434) esittelee osana sanatonta viestintää "keskustelijoiden statukset". Keskustelijoiden statuksien tunnistamiseen annetaan nonverbaaliseen viestintään liittyviä tuntomerkkejä, joita oppikirjojen mukaan matalan statuksen keskustelijalla ovat "vikkellä ja kaoottinen puheääni tai murre", "korkea ja hiljainen ääni", ja hänet tunnistaa siitä, että hän "ei keskeytä, antaa tilaa ja kuuntelee" sekä on "ilmeikäs ja herkkäliikkeinen". Keskustelija, jolla on korkea status, kuvataan "ilmeettömäksi, vähäeleiseksi, kivikasvoksi ja pokerinaamaksi", joka "keskeyttää, puhuu päälle" ja hänellä on "matala ja kuuluva" puheääni (Särmä, 434).

Ruotsin kielen oppikirjassa neuvotaan ”katsomaan puhekumppania” ja ”otmaan eleet ja ilmeet avuksi”, jos sanat eivät riitä (Magnet 1, 9).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa kuvataan ”erityisiä ryhmäkeskustelutilanteita” (Särmä, 436) tai ”ryhmäviestinnän erityistilanteita” (ÄKK, 109), joita ovat ongelmanratkaisutyöryhmät, neuvottelu, kokous ja paneeli. Nämä erityistilanteet on esitelty yleisesti niitä luonnehtimalla ja sen lisäksi selostamalla, miten ongelmanratkaisukeskustelu tai neuvottelu tyypillisesti etenee ja miten osallistutaan paneeliin. Lyhyessä informatiivisessa osiossa on selitetty, mitä kuuluu kokouksen ”puheenjohtajan ja sihteerin yleistehtäviin” (ÄKK, 112). Ryhmätöitä varten oppikirjoissa annetaan neuvoja siitä, miten niitä voidaan tehostaa ja millä tavoin on tarkoituksenmukaista organisoida työskentelyä ryhmissä. Työskentelylle on oppikirjojen mukaan hyvä asettaa selkeät, kaikkien sisäistämät tavoitteet, suunnitella työskentelyaikataulu ja se, mitä kuuluu kunkin ryhmän jäsenen vastuulle (ÄKK, 103). Niin ikään sekä englannin (Profiles 4, 56) että äidinkielen oppikirjoissa (Särmä, 437; ÄK 4, 70) on selostettu, mitä tarkoitetaan väittelyllä, mitkä ovat väittelyn vaiheet, ja millä tavoin siihen osallistutaan.

Jäsennyksiä ryhmätaidoista

Lukion oppikirjoissa nimetään ja jäsenetään erilaisia keskusteluissa ja ryhmätöissä tarvittavia ryhmätaitoja, joista voidaan puhua *kuuntelu- ja keskustelutaitoina, argumentointitaitoina, neuvottelu- tai ongelmanratkaisutaitoina ja esiintymistaitoina*.

Kuuntelemisen taitojen kuvataan muodostuvan ”ymmärtävän kuuntelemisen taidosta” (ÄKK, 102) ja ”arvioivan ja kriittisen kuuntelemisen taidosta” (ÄKK, 102). Kuuntelutaitojen määrittämisen sisältävän sen, että osallistuja kykenee keskustelussa ”erottamaan yksityiskohdat pääasioista”, ”erottaa mielipiteet faktoista”, ”tunnistaa puhujan käyttämät perustelukeinot” ja ”erottaa, milloin ne vetoavat tunteeseen, milloin järkeen” (ÄKK, 102). Hän ”huomaa puhujan harhakäsitykset ja ennakkoluulot” ja ”huomaa, jos puhujan verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä ovat ristiriidassa” (ÄKK, 102). Englannin kielen oppikirjoissa kuuntelutaitoa on se, ettei toisen puheenvuoroa keskeytetä vaan se kuunnellaan rauhassa loppuun asti.

Oppikirjoissa kuvataan erilaisia *keskustelutaitoja*, joilla osallistutaan keskusteluun, ylläpidetään keskustelua ja vältetään kiusallisia hiljaisia hetkiä, tuetaan hyvää ilmapiiriä, viedään keskustelua eteenpäin ja tuetaan muita keskusteluun osallistujia. Keskustelutaitoa osoitetaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen mukaan sillä, että ryhmän jäseniä rohkaistaan ja osallistetaan mukaan keskusteluun, kommentoidaan muiden puheenvuoroja, pyydetään selityksiä ja perusteluja. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa keskustelutaitoa on se, että osaa tiivistää ja koota keskustelussa ilmenneitä ajatuksia. Niin ikään taitoa keskustella ilmentää se, että ryhmän jäsen tekee keskustelun aikana ehdotuksia, avaa uuden aiheen, arvioi keskustelussa esitettyjä näkemyksiä ja huolehtii osaltaan siitä, että keskustelussa edetään tavoitetta kohti.

Oppikirjoissa ryhmätaitoihin luetaan taitoja, joita voidaan nimittää *argumentointitaidoiksi*. Niitä kuvataan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa tai-

toina ottaa kantaa, perustella omia näkemyksiä monipuolisesti ja vakuuttaa tarvittaessa muut osallistujat omista ajatuksista sekä esittää vastanäkemyksiä ja vaihtoehtoja. Perustelutaitoja edellytetään sekä englannin että ruotsin kielen oppikirjoissa erilaisissa keskusteluissa, kun on tarve tuoda oma näkemys esiin, perustella sitä tai vakuuttaa muut oman mielipiteen tai ehdotuksen laadusta: "Remember to give grounds for your opinions." (Profiles 5, 31); "Try to convince the others." (Profiles 5, 45) ja "Antaisitko oleskeluluvan tai turvapaikan? Miksi (et)?" (Magnet 4, 67).

Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä englannin kielen oppikirjoissa on kuvattu senkaltaisia taitoja, joita voidaan nimittää *neuvottelu- tai ongelmanratkaisutaidoiksi*. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa neuvottelu- tai ongelmanratkaisutaitoja edustavat "taito joustaa" (Särmä, 436), "aktiivinen ideointi" (Särmä, 436), kyky kommentoida tarkasti muiden näkemyksiä ja selittää omia ajatuksiaan, taito tehdä ehdotuksia ja halu löytää ratkaisuja ongelmiin. Niin ikään neuvottelu- tai ongelmanratkaisutaitoina voidaan pitää "päämäärätietoisuutta" (ÄKK, 110). Englannin kielen oppikirjoissa kykyä neuvotella hyödynnetään, jotta saavutettiin konsensus: "Try to reach a consensus." (Profiles 5, 51). Neuvottelutaitoja edellytetään, jotta ryhmissä kyettäisiin tekemään päätöksiä yhdessä, kuten seuraavista aineistoesimerkeistä on nähtävissä:

"Valitkaa ryhmässä joku suomalainen kirjailija ja sopikaa, mitkä teokset luette hänen tuostaan." (ÄK6, 45)

"Then reach agreement on which candidate you're going to choose for the job." (Profiles 3, 87).

Tulokset osoittavat, että ryhmäosaamiseen sisältyvät erilaiset ryhmätilanteissa tarvittavat *esiintymistaidot*, joita tarvitaan muun muassa silloin, kun ryhmä esittelee työskentelynsä tuloksia: "Then present your candidate to another group" (Profiles 2, 91); "Present him or her to the others." (Profiles 3, 87); "Esitelkää erittelyenne muulle luokalle." (ÄK6, 72) ja "Esitelkää ne (ehdotuksenne) luokalle." (Magnet 4, 68).

Oppikirjojen perusteella ryhmäosaaminen tarkoittaa siis erilaisia ryhmätaitoja, joita hyödynnetään monenlaisissa ryhmän vuorovaikutustilanteissa. Niillä tuetaan ryhmän vuorovaikutusta, keskustellaan ja vahvistetaan ryhmän ilmapiiriä. Niillä perustellaan omia näkemyksiä, edistetään ryhmän tavoitteiden saavuttamista ja tarvittaessa esitellään ryhmätyön tuloksia suullisesti muille.

Sisällöt, joissa ryhmä nähdään oppiaineen työ- ja opetustapana

Oppikirjat sisältävät erityyppisiä tehtäviä ja harjoituksia, joiden laajuudet ja tavoitteet vaihtelevat ja joissa edellytetään kykyä toimia ryhmissä. Tulosten mukaan oppikirjoissa on kahdentyyppisiä ryhmätehtäviä: *perusmuotoisia keskustelu- ja ryhmätyöharjoituksia* sekä *yksityiskohtaisesti ohjeistettuja harjoituksia*.

Perusmuotoisilla keskustelu- ja ryhmätyöharjoituksilla tarkoitetaan oppikirjoissa sellaisia varsin tavanomaisia tehtäviä, joissa on annettu yleisluonteinen ohje, esimerkiksi "keskustelkaa", "muodostakaa ryhmä ja keskustelkaa" tai "work in

groups of three or four". Näissä ryhmätehtävissä päätavoite on oppiaineen mukainen harjoittelu, kuten säästä tai ajankohtaisesta aiheesta ruotsiksi tai englanniksi keskusteleminen tai novellin avaaminen ryhmissä jutellen. Ryhmässä työskentely on ensisijaisesti työtapana, kuten seuraavista aineistoesimerkeistä voidaan havaita:

"Muodostakaa ryhmät. Vertailkaa listojanne ryhmissä. Keskustelkaa." (Särmä 2, 32).

"Keskustelkaa Carl Larsson -novellin pohjalta." (Särmä 3, 22).

"Kirjoita tai kirjoittakaa ryhmissä 3 - 4 näytelmän kohtausta." (Särmä 3, 82).

"Work with a partner on in small group. Discuss the following questions." (Profiles 1, 77)

"Keskustele ryhmässä." (Magnet 4, 41)

Tämänkaltaisissa ryhmissä toteutettavissa perusmuotoisissa keskustelu- ja ryhmätyöharjoituksissa ryhmäosaamista hyödynnetään siis oppimisen tukena, ja valittu työtapana edellyttää ryhmäosaamista.

Oppikirjat sisältävät perusmuotoisten ryhmätehtävien lisäksi senkaltaisia ryhmätyötapana hyödyntäviä tehtäviä, joissa *harjoitus ohjeistetaan yksityiskohtaisesti*. Tämänkaltaisten tehtävien laajuus ja tavoitteet vaihtelevat. Seuraavassa aineistoesimerkissä harjoitellaan pienryhmissä neuvojen avulla argumentointia ja väittelyä väittelytehtävässä:

"DEBATE. Work in groups of four. Choose a topic for debate. Two of you are for and two against. Before starting the debate, take five to ten minutes to formulate your arguments. Try and use some of the debating phrases, all of which appear in the panel debate." (Profiles 6, 58)

Seuraavassa aineistoesimerkissä ohjataan keskustelemaan jännittämisestä muuttaman apukysymyksen kautta:

"Keskustelkaa jännittämisestä. Miksi esiintyy jännittämistä? Mitä hyvää ja mitä huonoa jännityksestä voi seurata? Miten haitallista jännitystä voi ehkäistä?" (Särmä 4, 74)

Edellä esitellyissä ryhmätehtävissä edellytetään ryhmäosaamista. Tehtäviin on kytketty ryhmäosaamiseen liittyviä sisältöjä eli argumentointia.

Oppikirjat sisältävät niin ikään senkaltaisia pienryhmille suunnattuja tehtäviä, joissa ohjataan ryhmän jäseniä tehtävän tekemisessä yksityiskohtaisesti ja prosessin omaisesti eteenpäin erilaisin apukysymyksin. Ryhmän jäseniä neuvotaan toteuttamaan ryhmän keskustelutehtävä vaihe vaiheelta:

"Lukekaa Olli Jalosen novelli *Kohti hyvää hoitokäsittelyä* (s. 16-17). Keskustelkaa novellista lähtien esimerkiksi seuraavista kysymyksistä: Kuka tai mikä kertoja on? Novelli väläyttää yhtä mahdollista tulevaisuudenkuvaa. Mitä se väittää tulevaisuudesta ja sen tapahtumista? Onko novellilla yhtymäkohtia meidän aikaamme? Minkä alan erikoiskielletä kertoja käyttää? Mistä syistä? Mikä Jalosen novellin teema on?" (ÄKV 4, 10)

"Lukekaa alla oleva kaupunkitarina *Tuliainen*". Keskustelkaa tarinan rakenteesta: Miten tarina alkaa? Mitä päähenkilölle tapahtuu? Millainen opetus tarinaan sisältyy? Mitä merkitystä yksityiskohdilla on? Suunnitelkaa ryhmissä oma kaupunkitarina." (Särmä 2, 11)

“Work in groups of three. Go through the list of occupations below and brainstorm at least three good sides and three bad of each one. Which of these jobs would you be most interested in and why?” (Profiles 3, 75).

“Work in groups of three. You have decided to spend a Friday evening in front of TV with your friends. Look through the TV listings and try to reach agreement on the programmes you’re going to watch through the evening, giving reasons to support your choices. The phrases will help you.” (Profiles 2, 101).

Oppikirjoissa olevissa, ryhmää työtapana hyödyntävissä tehtävänannoissa ei ole täsmällisesti mainittu, mitä ryhmätaitoja on tarkoitus hyödyntää tai miten harjoitus kehittää kykyä toimia ryhmässä. Tehtävälle ei ole ryhmäosaamisen näkökulmasta määritelty tavoitteita, mutta kaikki tehtävät edellyttävät ryhmäosaamista.

Sisällöt, joilla ohjataan arvioimaan ryhmän vuorovaikutusta

Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä ruotsin kielen oppikirjoissa on sisältöjä, joilla ohjataan arvioimaan ryhmän vuorovaikutusta ja työskentelyä yksittäisen ryhmän jäsenen toiminnan näkökulmasta sekä ryhmätasolla. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa arviointia neuvotaan kohdistamaan neljään keskeiseen seikkaan: 1) ryhmän jäsenen tavoitteellisuuteen, 2) kuuntelemiseen, 3) tapaan osallistua keskusteluun ja 4) ryhmän vuorovaikutukseen.

Ryhmän jäsenen tavoitteellista osallistumista voidaan oppikirjojen mukaan tarkastella arvioimalla, miten keskustelija huomioi keskustelun tavoitteen ja vie ryhmää tavoitetta kohti sekä siihen, miten keskustelija kantaa vastuuta ryhmän vuorovaikutuksesta eli miten ylläpitää keskustelua. Arviointia ohjeistetaan oppikirjoissa kohdentamaan siihen, kuinka ryhmän jäsen osoittaa sanallisesti ja sanattomasti aktiivisuuttaan ja motivaatiotaan osallistua sekä siihen, millä tavoin hän huolehtii osuudellaan keskustelun sisällöstä ja perustelee näkemyksiään.

Oppikirjoissa ohjataan arvioimaan niin ikään ryhmän jäsenen kykyä kuunnella. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa neuvotaan kiinnittämään huomiota siihen, miten ryhmän jäsen osaa liittää puheenvuoronsa toisten puheenvuoroihin ja osaa ajoittaa omat puheenvuoronsa tarkoituksenmukaisesti. Oppikirjojen mukaan kuuntelua voi arvioida myös tarkkailemalla, kommentoiko keskustelija toisten puheenvuoroja, pyytääkö tarvittaessa lisäperusteluja ja tekeekö päätelmiä ja yhteenvetoja.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa (ÄK 5, 77) ryhmän jäsenen tapaa osallistua keskusteluihin neuvotaan arvioimaan kiinnittämällä huomiota niin ikään siihen, onko keskusteluun osallistuvalla ”hyvän keskustelijan asento” ja ovatko ”ilmeet ja eleet luontevia”, käyttääkö hän asiallista, tilanteeseen sopivaa kieltä, saako ”hän saa sanotuksi keskeiset ajatuksensa ymmärrettävästi ja havainnollisesti”. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjan (ÄK 5, 77) mukaan keskustelijan tapaa havainnollistaa arvioidaan kiinnittämällä huomioita hänen tapansa käyttää esimerkkejä, rakentaa puheenvuoronsa ja sitä, kuinka hän tauottaa ja painottaa. Oppikirjojen mukaan keskustelijaa on mahdollista tarkkailla huomioidamalla, onko hänellä monipuolinen sanasto ja kykeneekö hän vaihtelevaan puhe-

nopeuttaan ja äänensävyään tilanteen vaatimusten mukaan. Ruotsin kielen oppikirjassa ohjeistetaan, että keskustelija voi arvioida itse itseään ottamalla kantaa seuraaviin väittämiin: ”osaan keskustella”, ”osaan kertoa mielipiteeni (Magnet 4, 200), ”pidän keskustelun käynnissä esim. tarkentavin lisäkysymyksiä” (Magnet 1, 7) ja ”pystyn ylläpitämään keskustelua” (Magnet 2, 208).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa on sisältöjä, joissa ohjataan arvioimaan ryhmän vuorovaikutusta tarkastelemalla ryhmää kokonaisuutena. Keskustelevaa ryhmää arvioidaan siten, millainen keskusteluilmapiiri ryhmässä valitsee, miten tavoitteellista ryhmän keskustelu on, kuinka aktiivisesti ja tasapuolisesti ryhmän jäsenet osallistuvat, miten monipuolisia ryhmässä käytyjen keskustelujen näkökulmat ovat ja kuinka tyytyväisiä ryhmän jäsenet ovat saavutettuun lopputulokseen. Ryhmän vuorovaikutuksen arviointia kohdennetaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa niin ikään siihen, syntyykö ryhmässä vuorovaikutusta, mitkä ovat ryhmän vahvuudet keskustelussa, millä tavoin kuunteleminen ryhmässä onnistuu ja miten ryhmän keskustelua voisi parantaa.

Kootusti tarkastellen tulokset osoittavat, että oppikirjoissa ryhmäosaaminen sisältää ryhmän vuorovaikutukseen liittyvää tietoa ja erilaisia ryhmätaitoja, joita ohjataan osittain arvioimaan ja joita sekä hyödynnetään että edellytetäänkin kursseilla erilaisissa tehtävissä opiskelun aikana. Tulosten mukaan ryhmä on työtapana varsin yleinen. Kuitenkaan tulosten valossa ryhmäosaaminen ei niinkään ole tavoitteellisen oppimisen, kehittämisen tai osaamisen syventämisen kohde. Oppikirjat eivät nimittäin sisällä senkaltaisia tehtäviä, joissa ryhmätehtäville asetettaisiin selkeästi sanoitettuja tavoitteita ryhmäosaamisen näkökulmasta. Pikemminkin ryhmäosaaminen on jonkinasteinen edellytys lukiossa opiskelemiselle, sillä oppikirjat sisältävät runsaasti ryhmässä toteutettavia tehtäviä.

6.2 Pohdintoja oppikirjojen välittämästä ryhmäosaamisen kuvasta

Oppikirja-aineiston tulokset tuovat esiin yhden näkökulman ryhmäosaamiseen. Ryhmäosaamisen ilmiötä ei määritellä eikä myöskään kuvata tai käsitellä systemaattisesti. Oppikirjoissa on kuitenkin sisältöjä, jotka ovat tulkittavissa ryhmäosaamiseksi, mutta ne ovat pirstaleisesti esillä oppikirjoissa. Toisin sanoen tulosten mukaan ryhmäosaamisesta ei muodostu eheää ja kattavaa kuvaa.

Oppikirjoista välittyvää kuvaa ryhmäosaamisesta voidaan pitää merkityksellisenä, sillä Lampisen (2013, 24–25) mukaan oppikirjoilla on vankka asema niin opetuksessa, sen suunnittelussa kuin opetuksen järjestämisessäkin. Heinonen (2005, 34–35) on havainnut väitöstutkimuksessaan, että suurin osa opettajista perustaakin opetuksensa nimenomaan oppikirjaan, ei niinkään opetussuunnitelmaan, vaikka taustalla vaikuttavat opettajan tavoitteet, koulun omat opetussuunnitelmat ja piilo-opetussuunnitelmat. Ekonojan (2011, 46) mukaan oppikirjojen käytön määrässä ei ole tapahtunut juurikaan muutosta. Koska oppikirjoilla

on vankka asema opetuksessa, ei ole yhdentekevää, millaisen kuvan oppikirjat muodostavat, millaisia sisältöjä niihin valitaan tai millaisia sisältöjä sivuutetaan.

Oppikirjoista välittyvä kuvaus ryhmäosaamisesta noudattaa osittain teoreettista ryhmäosaamisen jäsenystä, mutta kuva on kapea-alainen, ohjeistava ja normittavakin. Oppikirjoissa on jonkin verran ryhmän vuorovaikutukseen liittyvää tietoa, jonka tehtävänä on taustoittaa, ohjeistaa ja antaa neuvoja. Oppikirjoissa ei kuitenkaan ole havaittavissa ryhmäosaamiseen kohdistuvaa syventävää tai systemaattisesti koottua tietoa, vaan pikemminkin ryhmän vuorovaikutusta koskeva tieto on perustason kuvausta. Oppikirjoissa on niin ikään sisältöjä, jotka ovat tulkittavissa ryhmätaidoiksi. Vakiintuneen jäsenyyksen mukaan ryhmätaidot on jaettu taustakirjallisuudessa tehtävä- ja suhdetason taitoihin (Morreale, Spitzberg & Barge 2013; Shockley-Zalabak 2015). Oppikirjoissa ryhmätaitoja ei kuitenkaan kuvata tai jäsenetä tämän jaottelun mukaisesti eikä niitä ole kuuntelu- ja keskustelutaitoa lukuun ottamatta nimettykään suoranaisesti.

Tulosten valossa voidaan pohtia oppikirjoissa olevan tiedon relevanssia. On nimittäin kiinnostavaa, miksi oppikirjoissa on nostettu esiin ryhmissä syntyviä rooleja normittavasti mutta sivuutettu esimerkiksi, mitkä ovat toimivan ja toimimattoman ryhmän olennaiset erot (ks. Hollingshead ym. 2005, 29–36) tai jätetty kuvaamatta konfliktinhallintataidot, jotka määrittävät taustakirjallisuudessa (Lovaglia ym. 2005, 139–140) keskeiseksi ryhmätaidoksi.

Tulosten perusteella ryhmäosaamista ei nähdä oppikirjoissa niinkään yhtenä tavoitteellisen oppimisen ja kehittämisen kohteena, koska sille ei ole asetettu näkyviä tavoitteita. Tulokset osoittavatkin, että ryhmäosaaminen on oppikirjoissa ennen kaikkea oppimisen tuki. Tulosten perusteella voidaan jopa ajatella, että ryhmäosaaminen on välttämätöntä lukio-opiskelussa. Ryhmätyöt ovat nimittäin oppikirjoissa tavanomainen ja yleinen työtapa, ja työskentely ryhmissä edellyttää ryhmäosaamista. Taustalla näyttää olevan oletus, että työtapa on lukiolaisille entuudestaan tuttu.

Tulosten perusteella näyttääkin siltä, että ryhmäosaamista kehitetään yrittämisen ja erehtymisen kautta käytännön tilanteissa sen sijaan, että ryhmätöiden yhteydessä systemaattisesti luotaisiin tavoitteita myös ryhmässä toimimiselle ja ryhmätyöskentelyä myös arvioitaisiin ja kehitettäisiin taitoa sekä antaa että vastaanottaa palautetta. Vuorovaikutusosaaminen on kuitenkin kehitettävissä olevaa osaamista, jota voidaan pyrkiä kehittämään tietoisesti (Hargie 2011, 8–10; Morreale & Pearson 2008, 225). Opetussuunnitelmien tasolla ryhmäosaamisen kehittyminen nähdään yhtenä opiskelijan kehittymisen painopistealueena luki-ossa. Opetussuunnitelman perusteissa esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöissä ja tavoitteissa on todettu, että opiskelija ”syventää tietojaan ryhmäviestinnästä” ja ”kehittää ja oppii arvioimaan omia osallistumistapojaan ryhmän vuorovaikutuksen ja ilmapiirin sekä ryhmätyön tai keskustelun tuloksellisuuden kannalta” ja ”monipuolistaa vuorovaikutusosaamistaan siten, että osaa eritellä ja arvioida erilaisia vuorovaikutustilanteita ja -suhteita tietoisena niiden konteksteista, niihin liittyvistä vuorovaikutusilmiöistä ja -taidoista sekä vuorovaikutusetiikasta” (LOPS 2015, 33).

Oppikirjoissa olevat tehtävätyypit eivät näyttäisi juurikaan tulosten mukaan olevan sellaisia, että tavoite olisi asetettu tietoisesti opiskelijan ryhmäosaamisen kehittymiseen ja syventämiseen tai ryhmäosaamisen ilmiön ymmärryksen syventämiseen. Oppikirja-aineiston tulokset osoittavat, että esimerkiksi senkaltaisia tehtäviä, joissa yhdistettäisiin systemaattisesti sekä teoreettista tietoa ryhmäosaamisesta, käytännön harjoittelua, palautteenantoa ja arviointia, näyttäisi olevan vähemmän kuin perustyyppisiä keskusteluja. Tehtävissä nimittäin painotetaan ensisijaisesti oppiaineen sisältöjen ja aihepiirien äärellä yhdessä tekemistä, esimerkiksi keskustellaan säästä tai novellin tapahtumista.

Tulosten mukaan oppikirjoissa ei erityisemmin ohjata arvioimaan omaa tai muiden ryhmävuorovaikutusta. Niissä ei myöskään niinkään ohjeisteta, millä tavoin ja mihin palautteessa ja arvioinnissa tulisi kiinnittää huomiota vaan oppikirjoissa olevat harvat arviointitehtävät ovat melko yleisluontoisia, jos niitä edes on. Palautteenanto ja arviointi edellyttävät kuitenkin täsmällisiä ohjeita, sillä on vaikeaa arvioida tai antaa palautetta, mikäli sitä ei ole jäsenelty tai ohjattu kohdentamaan. Myös oman toiminnan reflektointi, arviointi ja sille tavoitteiden asettaminen tukisivat ryhmäosaamisen kehittymistä nimenomaan yksilöllisesti.

Oppikirjoilla on keskeinen tehtävä, sillä oppikirja on edelleen varsin merkittävä opetusväline. Sen yksi rooli on luoda konkretisointeja opetussuunnitelmista, sillä opetussuunnitelmatekstit ovat esimerkki käsitteellisestä tekstistä, jonka tavoitteet ja keskeiset sisällöt eivät välttämättä konkretisoidu. On toki selvää, että oppikirjan sisältö- ja painotusratkaisuihin vaikuttavat useat tekijät ja seikat, ja myös opetussuunnitelmat ohjaavat oppikirjojen tekijöiden työtä ja valintoja (Luukka ym. 2008, 53).

Oppikirjoihin voisikin olla hyvä tuoda ryhmäosaamista käsittelevää, teoreettisesti mielekästä ja tutkittua, ajankohtaista tietoa mukaan sen sijaan, että oppikirjoissa on virheellisiä yleistyksiä esimerkiksi nonverbaalin viestinnän painoarvosta vuorovaikutuksessa tai suorastaan leimaavia kuvauksia keskustelurooleista, kuten esimerkiksi maininnat "hiiri", "hölösuu" ja "pessimisti". Tuntuisi tarkoituksenmukaiselta ryhmäosaamisen kehittymisen näkökulmasta, että oppikirjoissa olisi senkaltaisia tehtäväpaketteja ja sisältöjä, joissa näkyisi tavoitteellinen lähestyminen. Tämä voisi ilmentyä muun muassa niin, että ryhmässä toteutettavien tehtävien yhteydessä olisi systemaattisesti koottuja, tiedollisia jäsenyksiä ryhmän muotoutumisesta, erilaisista ryhmätaidoista, ryhmän vuorovaikutusilmapiiriin vaikuttamisesta, lukkiutuneiden tilanteiden hallinnasta ja konkreettisia neuvoja ryhmän vuorovaikutuksen arviointiin ja palautteenantoon.

7 LUKIOLAISTEN ARVIOINNIT RYHMÄOSAAMISEN KEHITTÄMISESTÄ

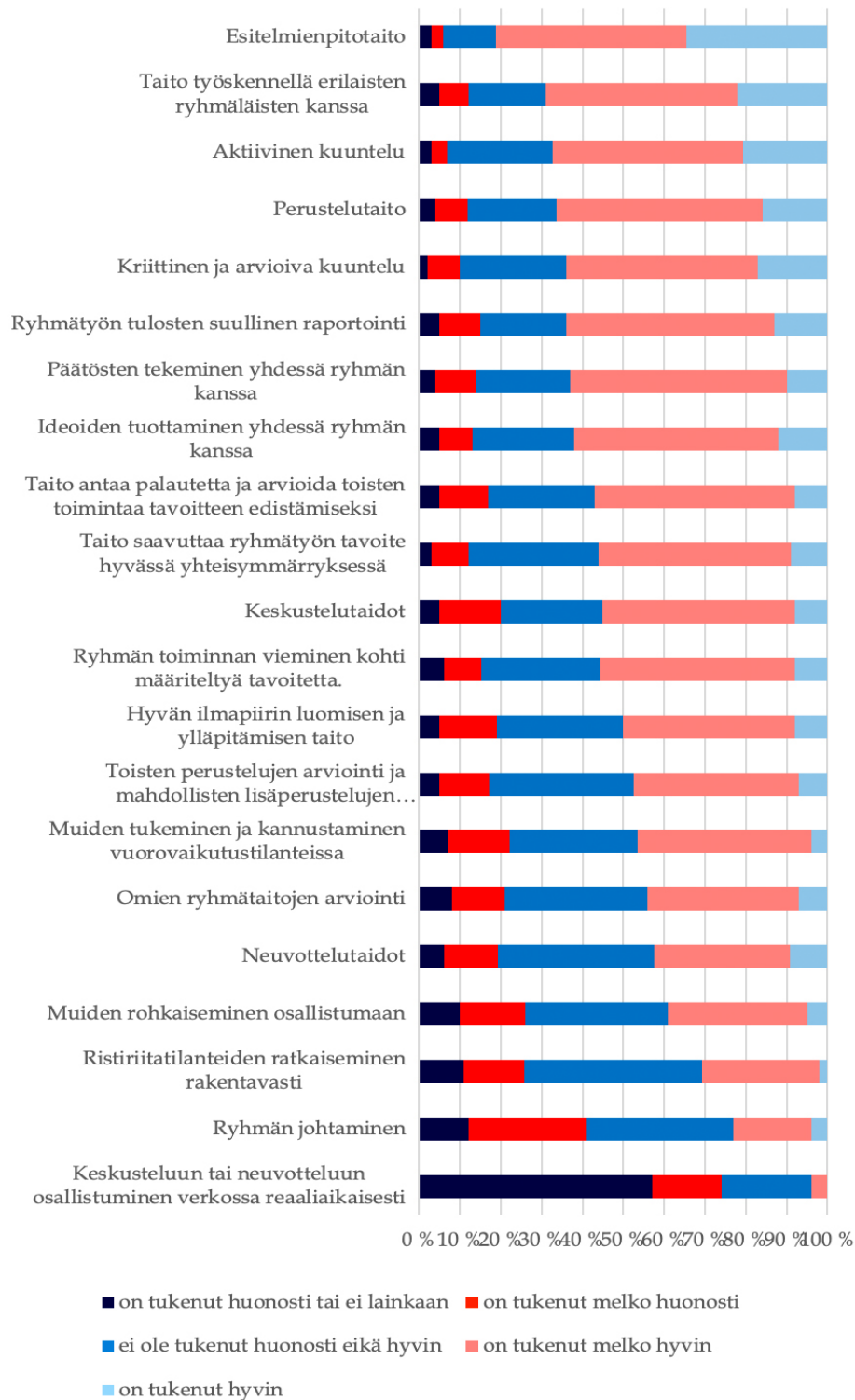
7.1 Ryhmäosaamisen kehittämisen kohteet

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää sitä, miten ryhmäosaaminen on lukiolaisten arvioiden mukaan kehittynyt lukio-opintojen kuluessa. Tutkimuksessa haettiin vastausta siihen, mikä ryhmäosaamisessa kehittyy, millä tavoin se kehittyy, mitkä tekijät edistävät tai estävät ryhmäosaamisen kehittymistä luki-ossa, toteutuuko lukiolaisten arvioiden mukaan yhdenvertaisuus mahdollisuuksissa kehittää ryhmäosaamista yksilökohtaisista lähtökohdista ja miten tarpeelliseksi he arvioivat ryhmäosaamisen. Tutkimuksen avulla haluttiin myös lisätä ymmärrystä siitä, miten lukion antamaa tukea ryhmäosaamisen kehittymiselle voitaisiin edistää ja parantaa vastaajien mukaan.

Lukiolaisten arvioita ryhmäosaamisen kehittymisestä kartoitettiin strukturoidulla *Miten lukio on kehittänyt ryhmäosaamistasi* -verkkokyselyllä, johon vastasi 204 lukion kolmannen vuoden opiskelijaa (ks. liite 1). Kyselyssä mitattiin sitä, miten 1) lukiolaiset arvioivat lukio-opetuksen kehittäneen ryhmätaitoja, 2) miten lukion eri oppiaineet ovat tukeneet ryhmäosaamisen kehittymistä, 3) miten merkitykselliseksi ryhmäosaamisen kannalta lukiolaiset arvioivat lukio-opetuksen työtavat ja opetusmenetelmät, 4) miten lukiolaiset arvioivat eri tekijöiden edistäneen tai estäneen ryhmäosaamisen kehittymistä, 5) miten hyödylliseksi lukiolaiset arvioivat ryhmäosaamisen kehittämisen kannalta erilaiset tavat antaa palautetta ja arvioida ryhmäosaamista, 6) miten lukiolaiset arvioivat yhdenvertaisuuden toteutuneen mahdollisuuksissa kehittää omaa ryhmäosaamistaan ja 7) miten tarpeelliseksi lukiolaiset arvioivat eri ryhmätaitoja tulevaisuutensa kannalta. Strukturoitu verkkokysely koostui mittareista, ja niissä oli eri mitta-asteikkoja. Mittareiden lisäksi kyselyssä oli yksi avokysymys, jossa pyydettiin lukiolaisia kuvaamaan, miten lukion ryhmäosaamisen opetusta voitaisiin kehittää. Strukturoitu verkkokysely on esitelty tarkemmin luvussa 4.

Mittarilla ”ryhmäosaamisen kehittämisen kohteet” lukiolaisia pyydettiin arvioimaan, miten lukio on tukenut ryhmätaitojen kehittymistä. Vastaajille oli

lueteltu erilaisia ryhmätaitoja, joiden kehittymisen tukemista he arvioivat viisiportaisen arviointiasteikon ”on tukenut huonosti tai ei lainkaan – on tukenut melko huonosti – ei ole tukenut huonosti eikä hyvin – on tukenut melko hyvin – on tukenut hyvin” avulla. Lukiolaisten (N = 204) mukaan lukio on tukenut erityisesti (ks. kuvio 3 ja liite 3) *esitelmien pitotaitoa*.



KUVIO 3 Lukiolaisten (N = 204) arviot siitä, minkä ryhmätaitojen kehittymistä lukio tuki ja missä määrin

Vastaajista valtaosa (82 %) on arvioinut, että lukio-opiskelu on tukenut melko hyvin tai hyvin taitoa pitää esitelmää. Sen sijaan vähiten tukea opetuksessa on tarjoutunut *reaaliaikaisissa verkkokeskusteluissa edellytettävien vuorovaikutustaitojen* kehittymiselle. Vastaajista vain muutama (4 %) on arvioinut, että lukio-opetus on tukenut vähintäänkin melko hyvin verkkokeskusteluissa ja -neuvotteluissa vaadittua ryhmäosaamista, kun 74 % on sitä mieltä, että lukio ei tue lainkaan tai tukee huonosti *verkkovuorovaikutustaitojen* kehittymistä.

Vastaajien mukaan lukio-opetus on tukenut melko hyvin tai hyvin taitoa työskennellä erilaisissa ryhmäkokoontamisissa (69 % vastaajista), aktiivista kuuntelutaitoa (68 %), perustelutaidon eli argumentaation kehittymistä (67 %), ryhmätyön suullista raportointia (64 %), kriittistä ja arvioivaa kuuntelua (64 %), päätöksentekotaitoa ryhmissä (63 %), ideoiden tuottamisesta yhdessä ryhmän kanssa (62 %), taitoa antaa palautetta ja arvioida toisten ryhmäläisten toimintaa tavoitteen edistämiseksi (57%), taitoa saavuttaa ryhmätyön tai ryhmäkeskustelun tavoite hyvässä yhteisymmärryksessä (56 %) ja taitoa viedä ryhmää kohti tavoitetta (55 %).

Lukiolaiset ovat arvioineet, että *ryhmän johtamisessa* tapahtuvaa kehittymistä lukio ei juurikaan tue. Tutkimukseen osallistuneista lukiolaisista vajaa puolet (41 %) katsoo, että lukio tukee huonosti tai ei lainkaan (12 %) tai melko huonosti (29 %) ryhmän johtamiseen vaadittavien taitojen kehittymistä. Niin ikään neljännes vastaajista (26 %) on sitä mieltä, että *ristiriittilanteiden ratkaisemis- ja hallintataitoa* ei tueta joko lainkaan tai tuetaan huonosti (11 %) tai tuetaan melko huonosti (15 %).

Kooten voidaan todeta, että ryhmäosaaminen kehittyy vastaajien mukaan lukio-opintojen aikana useilla eri osa-alueilla. Arvioiden perusteella lukio-opiskelu on tukenut erityisesti esitelmien pitotaitoa, taitoa toimia erilaisissa ryhmissä, kuuntelutaitoa, kykyä argumentoida, taitoa raportoida suullisesti ryhmätyön tuloksia, kykyä tehdä päätöksiä ja ideoida yhdessä ryhmässä. Sen sijaan vastaajien mukaan ryhmäosaamisen kehittymistä on tapahtunut vähiten taidoissa, joita edellytetään reaaliaikaisissa verkkokeskusteluissa.

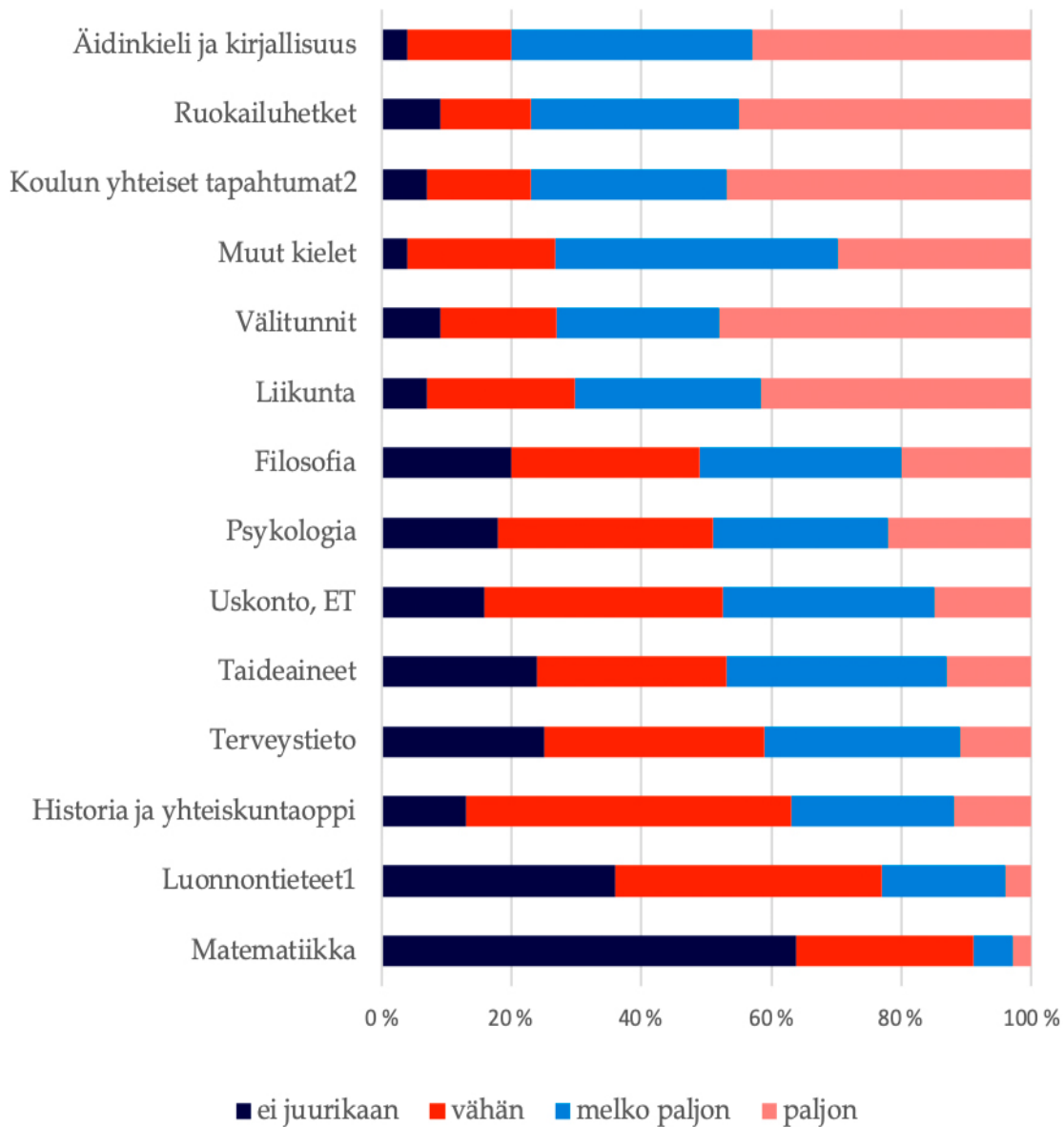
7.2 Opiskelun ja opetuksen merkitys ryhmäosaamisen kehittämisessä

7.2.1 Lukio-opiskelu ja ryhmäosaamisen kehittyminen

Lukiolaisia (N = 204) pyydettiin arvioimaan strukturoidussa verkkokyselyssä *Miten lukio on kehittänyt ryhmäosaamistasi*, missä määrin eri oppiaineet ja koulun muu toiminta ovat kehittäneet heidän ryhmäosaamistaan. Mittarissa ”oppiaineet ja kouluvuoden tapahtumat” oli luetteloituna 14 eri kohtaa, joita olivat välitunnit, ruokailuhetket, koulun yhteiset tapahtumat (koulussa järjestettävät juhlat, penk-

karit, vanhojentanssit ja erilaiset tempaukset) sekä eri oppiaineita. Vastaajat käyttivät arvioinnissa neliportaista asteikkoa: ”ei juurikaan – vähän – melko paljon – paljon”.

Eniten ryhmäosaamista on kehittänyt lukiolaisten mukaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine. Enemmistö vastaajista (80 %) arvioi, että äidinkieli ja kirjallisuus kehittää ryhmäosaamista melko paljon tai paljon (ks. kuvio 4 ja liite 4).



KUVIO 4 Lukiolaisten (N = 204) arvioit eri oppiaineiden ja kouluarjen tilanteiden merkityksestä ryhmäosaamisen kehittymiselle

Niin ikään oppituntien ulkopuoliset, koulun yhteiset hetket ja tapahtumat ovat kehittäneet ryhmäosaamista paljon. Vastaajista yli kaksi kolmasosaa (77 %) on

sitä mieltä, että ryhmäosaaminen kehittyy yhteisissä ruokailuhetkissä melko paljon tai paljon, ja miltei yhtä moni (74 %) arvioi, että koulun yhteiset tapahtumat vaikuttavat ryhmäosaamiseen kehittävästi vähintäänkin melko paljon. Liikunnan opetukseen osallistuminen tukee mahdollisuuksia harjaantua ryhmäosaamisessa vastaajista 71 % mielestä joko melko paljon tai paljon.

Tulosten mukaan vastaajista runsas puolet (51 %) on siis sitä mieltä, että filosofia-oppiaine tukee melko paljon tai paljon ryhmäosaamisen kehittymistä. Toisaalta liki puolet (49 %) vastaajista arvioi, että filosofia ei kehitä juurikaan tai kehittää vain vähän ryhmäosaamista. Lukiolaisten arvioiden perusteella tilanne on samankaltainen psykologiassa. Lukiolaisista lähes puolet (49 %) arvioi, että psykologian oppitunneilla ryhmäosaaminen kehittyy vähintäänkin melko paljon. Toisaalta runsas puolet (51 %) vastaajista arvioi, että ryhmäosaamisessa ei tapahdu kehittymistä juurikaan tai se on vähäistä.

Oppiaineet, joilla vastaajien mukaan ei ole juurikaan tai on vähän vaikutusta ryhmäosaamisen kehittymiselle, ovat matematiikka, luonnontieteet, historia ja yhteiskuntaoppi sekä terveystieto. Vastaajista suurin osa (93 %) on arvioinut, että matematiikka ei juurikaan kehitä tai kehittää vain vähän ryhmäosaamista, kun puolestaan yhteensä 9 % vastaajista on sitä mieltä, että matematiikka kehittää ryhmäosaamista melko paljon tai paljon.

Luonnontieteet, historia ja yhteiskuntaoppi sekä terveystieto osoittautuvat oppiaineiksi, jotka eivät vastaajien kokemusten ja käsitysten mukaan juurikaan edistä ryhmäosaamisen kehittymistä. Luonnontieteet (biologia, kemia, fysiikka ja maantiede) tukevat lukiolaisista vain noin joka neljannen (23 %) mielestä ryhmäosaamisen kehittymistä, ja runsas kaksikolmasosa (77 %) on arvioinut, että luonnontieteet kehittävät ryhmäosaamista vain vähän jos ollenkaan. Historia ja yhteiskuntaoppi -oppiaine tukee ryhmäosaamisen kehittymistä melko paljon tai paljon noin joka kolmannen (37 %) vastaajan mukaan, ja 63 % on sitä mieltä, että oppiaine tukee vähän jos ollenkaan. Terveystieto ei vastaajien mukaan kehitä juurikaan ryhmäosaamista neljänneksen (25 %) mielestä tai kehittää vain vähän vastaajista noin joka kolmannen (34 %) näkemyksen mukaan.

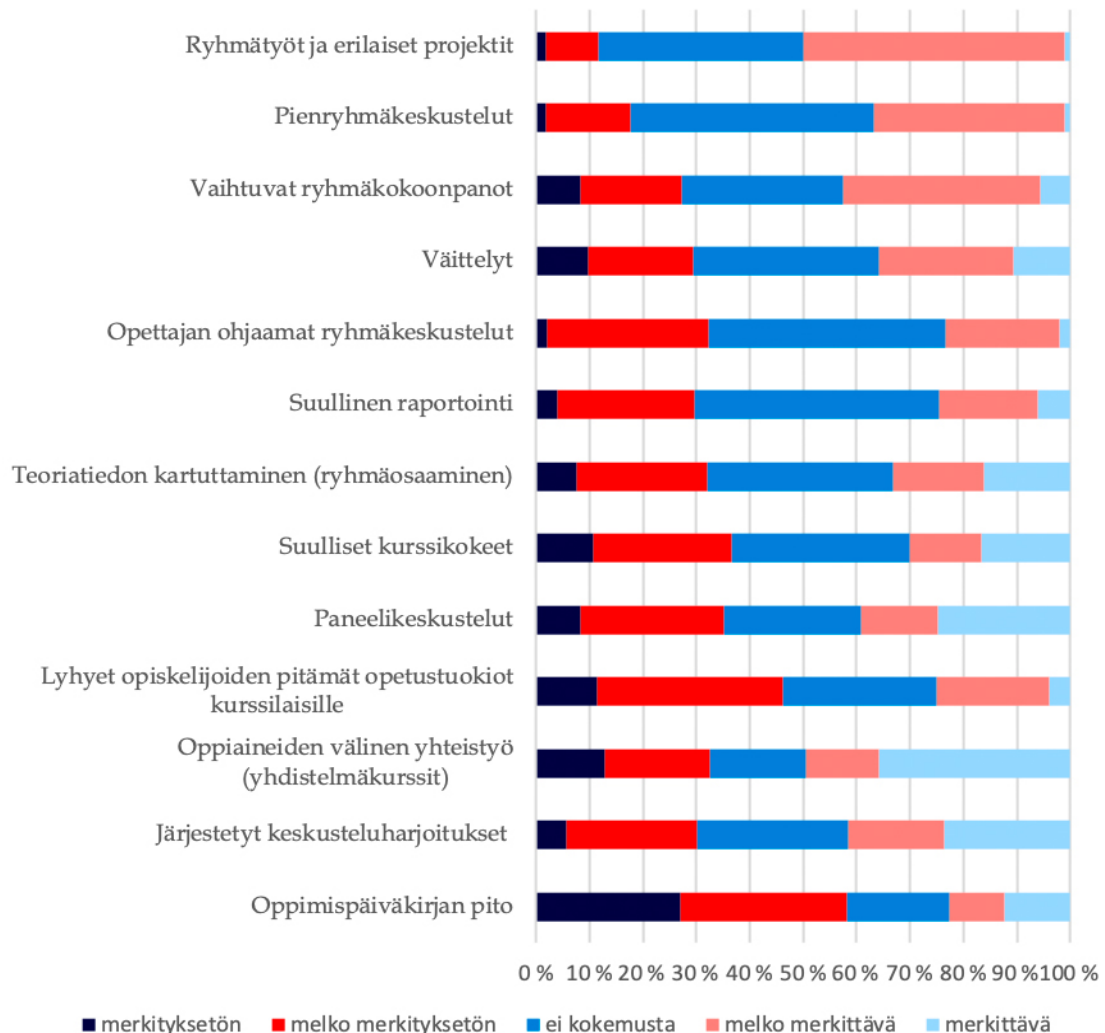
Tuloksista on mielenkiintoista havaita se, että vastaajat eivät arvioi yksinomaan oppiaineiden edistävän ryhmäosaamisen kehittymisestä vaan he ovat sitä mieltä, että ryhmäosaamisen kehittymistä tukevat myös esimerkiksi yhteinen ruokailu ja kouluvuoden tapahtumat. Lukiovuoteen kuuluu erilaisia tapahtumia ja juhlia sekä vapaahetkiä oppilaitosten tiloissa, ja niiden vaikutuksia lukiolaiset ovat arvioineet myönteisiksi ryhmäosaamisen kehittymisen kannalta. Tulosten mukaan "koulun yhteiset tapahtumat ja juhlat" tukevat ryhmäosaamisen kehittymistä vastaajista 70 %:n mielestä joko melko paljon (30 %) tai paljon (40 %), siis toiseksi eniten äidinkielen ja kirjallisuuden jälkeen.

7.2.2 Opetusmenetelmät ja työtavat sekä ryhmäosaamisen kehittyminen

Miten lukio on kehittänyt ryhmäosaamistasi -verkkokyselyssä mittarilla "työtavat ja opetusmenetelmät" kartoitettiin, miten merkittäviä eri opetusmenetelmät ja lukiossa käytetyt työtavat ovat ryhmäosaamisen kehittymisen kannalta. Lukiolai-

sille esitettiin yhteensä 13 opetusmenetelmää tai työtapaa, joihin lukeutuivat esimerkiksi ryhmätyöt ja erilaiset projektit, suulliset kurssikokeet, oppiaineiden välinen yhteistyö, vaihtuvat ryhmätyökokoonpanot ja pienryhmäkeskustelut. Vastaajia pyydettiin arvioimaan, miten merkittävänä he pitivät niitä ryhmäosaamisen kehittymisen kannalta. Arviointiasteikko oli neliportainen: ”merkityksetön – melko merkityksetön – melko merkittävä – merkittävä”.

Tulosten mukaan ryhmätyöt ja erilaiset projektit ovat merkittävin tapa edistää ryhmäosaamisen kehittymistä (ks. kuvio 5 ja liite 5). Vastaajista jopa yhdeksän kymmenestä (89 %) arvioi, että ryhmätyöt tukevat mahdollisuuksia kehittää ryhmäosaamista vähintään melko merkittävästi. Ainoastaan muutama vastaaja (2 %) on arvioinut, ettei ryhmätöin tai erilaisin projektein kyetä tukemaan ryhmäosaamista.



KUVIO 5 Lukiolaisten (N = 202) arviot työtapojen ja opetusmenetelmien merkityksestä ryhmäosaamisen kehittymiselle

Vastaajat ovat niin ikään arvioineet, että ryhmäosaamista kehittävät merkittävästi erilaiset keskusteluharjoitukset. Lukio-opiskelijoista 82 % on sitä mieltä, että pienryhmäkeskustelut tukevat ryhmäosaamisen kehittymistä joko melko paljon tai paljon.

Lukiolaisten arvioiden perusteella myös ryhmäkokoonten vaihtuminen oppitunneilla tehtävissä erityyppisissä ryhmätöissä tai projekteissa on merkityksellistä ryhmäosaamisen kehittymisen näkökulmasta. Lukiolaisista 71 % on sitä mieltä, että vaihtuvat ryhmäkokoonten ovat pikemminkin merkittäviä kuin merkityksettömiä ryhmäosaamisen kehittymiselle. Liki kolmannes (29 %) vastaajista arvioi, että vaihtuvat ryhmäkokoonten ovat merkityksettömiä tai melko merkityksettömiä ryhmäosaamisen kehittymisen kannalta.

Lukiolaisten mukaan ryhmäosaamisen kehittymiselle melko merkittäviä tai merkittäviä opetusmenetelmiä tai työtapoja ovat edellä mainittujen lisäksi opettajan ohjaamat keskustelut ryhmissä, suullinen raportointi ja ryhmäosaamiseen liittyvän teoreettisen tiedon lisääminen. Lähes joka kolmas vastaajista (67 %) arvioi, että opettajan ohjaamien ryhmäkeskustelujen rooli ryhmäosaamisen kehittämisessä on joko melko merkittävä tai merkittävä. Niin ikään lukiolaisten mukaan melko merkittävä tai merkittävä työtapana on suullinen raportointi esimerkiksi ryhmätyön tuloksista (63 %) ja teoretien kartuttaminen. Vastaajista 61 % arvioi, että muun muassa tehokkaaseen ryhmätyöskentelyyn tai ryhmissä kohdattavien ongelmatilanteiden ratkaisemiseen liittyvän teoreettisen tiedon lisääminen on melko merkittävä tai merkittävä tekijä ryhmäosaamisen kehittymisen kannalta. Reilu kolmannes vastaajista (38 %) on sen sijaan arvioinut, että tietosäiltöjen merkitys ryhmäosaamisen kehittymiselle on melko merkityksetön tai merkityksetön.

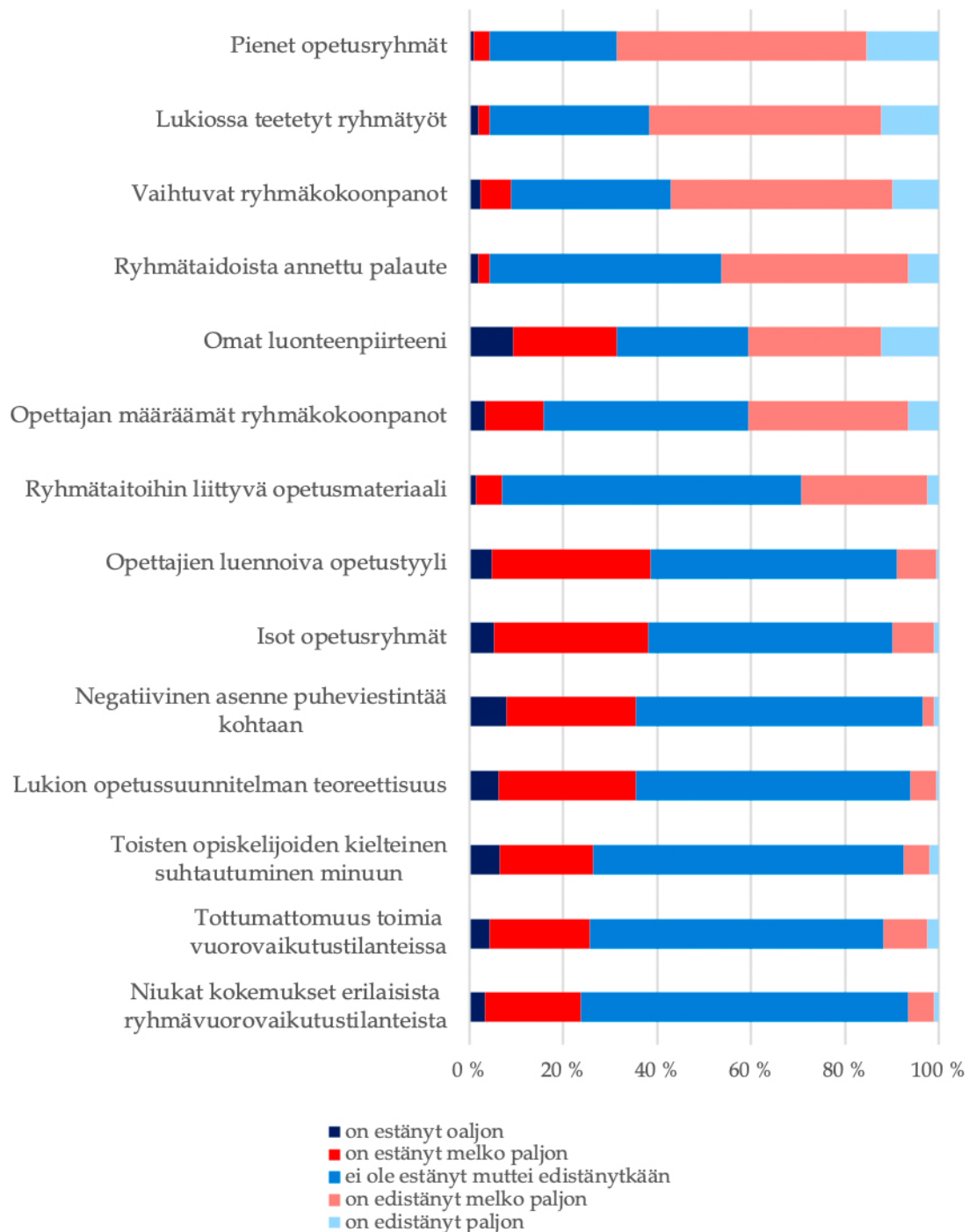
Vastaajista 53 % arvioi, että työtapana paneelikeskustelu on melko merkittävä tai merkittävä ryhmäosaamisen kehittymiselle, kun puolestaan 47 % arvioi, että työtapana on melko merkityksetön tai merkityksetön. Eri oppiaineiden yhdistelmäkurssit ja ainerajoja ylittävä oppiaineyhteistyö ovat tulosten mukaan melko merkityksettömiä tai merkityksettömiä joka toisen lukiolaisen (50 %) arvion mukaan. Reilusti yli puolet vastaajista (67 %) arvioi, että työtapana oppimispäiväkirjat on melko merkityksetön tai merkityksetön ryhmäosaamisen kehittymisen näkökulmasta.

Vastaajilla oli mahdollisuus valita myös vastausvaihtoehto "ei kokemusta", mikäli jokin esitetystä työtavoista tai opetusmuodoista oli sellainen, ettei vastaajalla ole siitä kokemuksia. Tulosten mukaan lukiolaisille vieraita työtapoja ovat muun muassa paneelikeskustelut, joista reilulla kolmanneksella vastaajista (33 %) ei ole kokemusta, ja järjestetyt keskusteluharjoitukset ovat vieraita joka neljännelle vastaajalle (ei kokemusta, 25 %). Viidenneksellä vastaajista ei ole kokemusta suullisista kurssikokeista (ei kokemusta, 20 %) tai ryhmäosaamiseen liittyvän kirjallisuuden kartuttamisesta (ei kokemusta, 19 %), ja 12 % vastaajista arvioi, että väitetyt ovat vieraita. Lukiolaisista muutama (6 %) on arvioinut, ettei heillä ole kokemusta vaihtelevista ryhmäkokoonten. Tulosten mukaan näyttää siltä,

että ryhmätyöt ja erilaiset projektit ovat lukiolaisille annetuista vaihtoehtoisista tutuin työtapa, sillä vain yksi prosentti vastaajista on arvioinut, ettei kyseisestä työtavasta ole kokemusta.

7.2.3 Ryhmäosaamisen kehittymistä edistävät ja estävät tekijät

Miten lukio on kehittänyt ryhmäosaamistasi -verkkokyselyssä lukiolaisia pyydettiin arvioimaan sitä, missä määrin erilaiset taustalla vaikuttavat tekijät ovat estäneet tai edistäneet ryhmäosaamisen kehittymistä. Vastaajille oli luetteloitu mittarissa ”ryhmäosaamisen kehittymistä edistävät ja estävät tekijät” erilaisia vaihtoehtoja, joihin lukeutuvat pienet tai isot opetusryhmät, ryhmätyöt, vaihtuvat ryhmäkokoonpanot, ryhmätaidoista annettu palaute, omat luonteenpiirteet (ujous, temperamentti), opettajan määräämät ryhmäkokoonpanot, ryhmätaitoihin liittyvä opetusmateriaali, opettajien luennoiva opetustyyli, negatiivinen asenne puheviestintää kohtaan, lukion opetussuunnitelman teoreettisuus, toisten opiskelijoiden kielteinen suhtautuminen itseen, tottumattomuus toimia vuorovaikutustilanteissa ja niukat kokemukset erilaisista ryhmävuorovaikutustilanteista. Vastauskaala oli viisiportainen: ”on estänyt paljon – on estänyt melko paljon – ei ole estänyt muttei edistänytäkään – on edistänyt melko paljon – on edistänyt paljon”. Tulosten mukaan ryhmäosaamista edistävät selvästi pienet opetusryhmät (ks. kuvio 6 seuraavalla sivulla ja liite 6).



KUVIO 6 Lukiolaisten (N = 203) arviot eri tekijöiden merkityksestä ryhmäosaamisen kehittymiselle

Lukiolaisista 68 % arvioi, että opiskelu pienissä opetusryhmissä joko edistää melko paljon tai paljon ryhmäosaamisen kehittymistä. Vastaajista 61 % on sitä mieltä, että ryhmätyöt joko edistävät melko paljon tai paljon ryhmäosaamista.

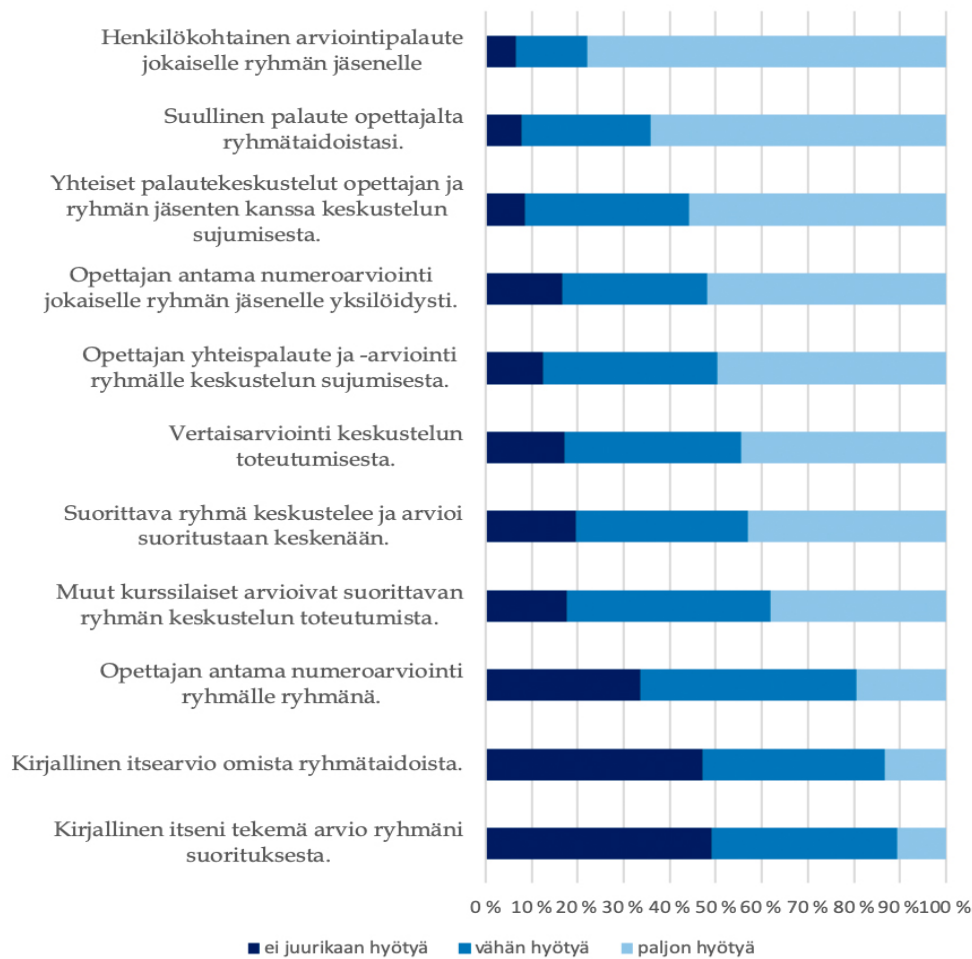
Runsas puolet (57 %) lukiolaisista on sitä mieltä, että vaihtuvat ryhmäkokooppa-
not edistävät selvästi ryhmäosaamisen kehittymistä. Niin ikään ryhmätaidoista
annettu palaute edistää liki joka toisen (47 %) lukiolaisen arvioin mukaan ryh-
mäosaamista joko melko paljon tai paljon, ja opettajan määräämät ryhmäkokooppa-
panot edistävät ryhmäosaamista vastaajista 40 % mukaan melko paljon tai paljon.

Opettajien luennoiva opetustyyli estää ryhmäosaamisen kehittymistä pal-
jon tai melko paljon lukiolaisista reilun kolmanneksen (39 %) arvioin mukaan.
Niin ikään lukiolaisista 38 % arvioi, että isot opetusryhmät estävät paljon tai
melko paljon ryhmäosaamisen kehittymistä. Näiden lisäksi negatiivinen asenne
puheviestintää kohtaan estää paljon tai melko paljon kehittymistä 36 % arvion
mukaan, ja lukion opetussuunnitelman teoreettisuus estää paljon tai melko pal-
jon ryhmäosaamisessa tapahtuvaa kehitystä vastaajista 35 % mielestä.

7.2.4 Palaute ja arviointi sekä ryhmäosaamisen kehittyminen

Lukiolaiset arvioivat ryhmätyöskentelystä annetun palautteen tai ryhmätyö-
kentelyn arvioinnin hyödyllisyyttä ryhmäosaamisen kehittymisen kannalta. Vas-
taajille oli luetteloitu mittariin ”palaute ja arviointi” erilaisia palaute- ja arvioin-
titapoja ja heitä pyydettiin arvioimaan, missä määrin niistä on ollut hyötyä ryh-
mäosaamisen kehittämisessä. Arviointiasteikko oli kolmiportainen: ”ei juuri-
kaan hyötyä – vähän hyötyä – selvästi hyötyä”.

Tulosten perusteella lukiolaisten arvioit palautteen ja arvioinnin hyödylli-
syydestä ryhmäosaamisen kehittämisessä ovat vahvasti myönteisiä. Hyödyllisin
palautteenantotapa on henkilökohtainen arviointipalaute jokaiselle ryhmän jäse-
nelle (ks. kuvio 7 seuraavalla sivulla ja liite 7). Vastaajista kaksikolmasosaa (71 %) arvioi sen selvästi hyödylliseksi tavaksi kehittää ryhmäosaamista Niin ikään
opettajan antamalla palautteella on vastaajien mukaan selvästi hyötyä ryhmä-
osaamisen kehittymiselle. Lukiolaisista 64 % arvioi, että opettajan antamasta
suullisesta palautteesta on selvästi hyötyä, ja 8 % on puolestaan sitä mieltä, ettei
se kehitä ryhmäosaamista.



KUVIO 7 Lukiolaisten (N = 169) arviot palauteen ja arvioinnin merkityksestä ryhmäosaamisen kehittymiselle

Lukiolaiset ovat arvioineet opettajan ja ryhmän jäsenten yhteistyössä tai ryhmän jäsenten vertaispalauteena toteutetut palaute- ja arviointitavat selvästi hyödyllisiksi tavoiksi tukea ryhmäosaamisen kehittymistä. Tulokset osoittavat, että runsas puolet lukiolaisista on sitä mieltä, että opettajan ja ryhmän jäsenten yhteiset palautekeskustelut (56 %) ovat selvästi hyödyllisiä tapoja kehittää ryhmäosaamista. Sen, että opettaja arvioi numeroin jokaisen ryhmän jäsenen henkilökohtaista ryhmäosaamista, lukiolaista 52 % on arvioinut selvästi hyödylliseksi palaute- ja arviointitavaksi. Joka toinen lukiolainen (50 %) niin ikään arvioi, että opettajan koko ryhmälle suunnattu yhteispalaute on niin ikään selvästi hyödyllistä. Palaute- ja arviointitapana vertaisarviointi keskustelun toteutumisesta on vastaajien arviointien mukaan selvästi hyödyllistä liki joka toisen vastaajan (45 %) mielestä. Ryhmissä tapahtuvasta ryhmän jäsenten keskinäisestä palaute- ja arviointikeskustelusta on arvioinut olevan selvästi hyötyä 43 % lukiolaisista.

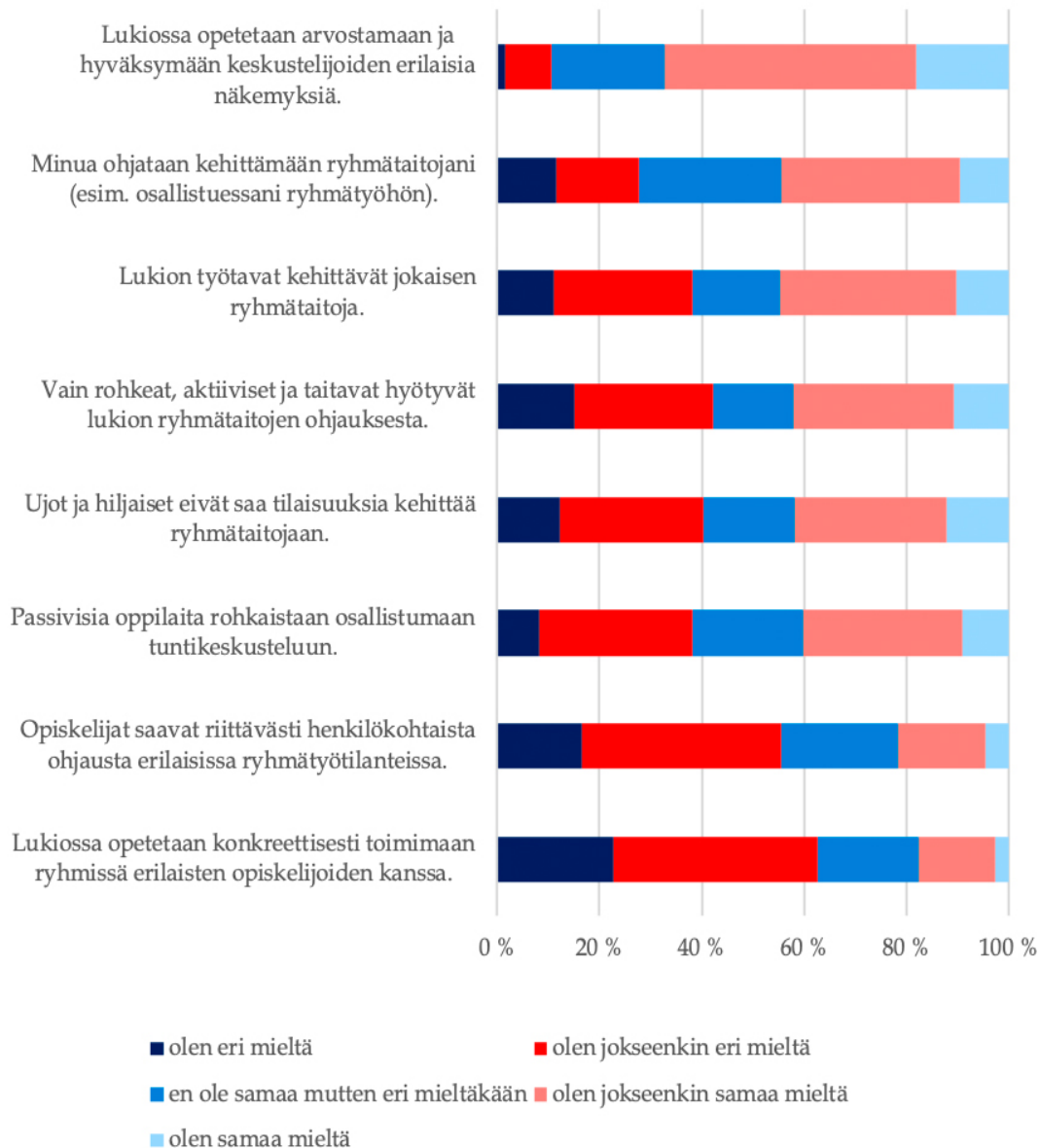
Vastaajien mukaan hyödyttömiä tai melko hyödyttömiä tapoja tukea ryhmäosaamisen kehittymistä ovat kirjallinen itsearviointi ryhmän suorituksesta tai kirjallinen arvio omista ryhmätaidoista. Lähes joka toinen (49 %) lukiolainen ar-

vioi, että itse laaditusta, kirjallisesta ryhmän työskentelyn arvioinnista ei ole juurikaan hyötyä. Myöskään kirjallinen itsearviointi omasta osallisuudesta ryhmätyöskentelyssä ei vastaajista 47 % arvioin mukaan juurikaan hyödytä ryhmäosaamisen kehittymistä. Kirjallinen arviointi joko omista ryhmätaidoista tai työskentelevän ryhmän suorituksesta ei vastaajien arvioiden mukaan ole juurikaan hyödyllinen tapa kehittää ryhmäosaamista.

7.3 Yhdenvertaisuuden toteutuminen ryhmäosaamisen kehittämisessä

Miten lukio on kehittänyt ryhmäosaamistasi -verkkokyselyssä lukiolaisia pyydettiin arvioimaan, missä määrin lukio tukee kaikkien opiskelijoiden ryhmäosaamisen kehittymistä ja huomioi yksilökohtaiset ryhmäosaamisen kehittymistarpeet. Vastaajille esitettiin mittarissa ”ryhmäosaamisen kehittymisen yhdenvertaisuus” yhteensä 8 väittämää, joihin heitä pyydettiin ottamaan kantaa. Vastausvaihtoehdot olivat ”olen eri mieltä – olen jokseenkin eri mieltä – en ole samaa mutten eri mieltäkään – olen jokseenkin samaa mieltä – olen samaa mieltä”.

Tulosten mukaan lukiolaiset arvioivat myönteisimmin sitä, millä tavoin lukio kehittää taitoa arvostaa ja hyväksyä keskusteluissa erilaisia näkemyksiä. Lukiolaisista reilusti yli puolet (67 %) on väittämistä ”lukiossa opetetaan arvostamaan ja hyväksymään keskustelijoiden erilaisia näkemyksiä” jokseenkin samaa mieltä tai samaa mieltä. Tosin reilu viidennes vastaajista (22 %) ei ole väittämistä samaa muttei eri mieltäkään, ja 11 % lukiolaisista on eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä. Tulosten mukaan lukio siis pikemminkin tukee tältä osin yhdenvertaisuutta ja ryhmäosaamisen kehittymistä kuin ei (ks. kuvio 8 seuraavalla sivulla ja liite 8).



KUVIO 8 Lukiolaisten (N = 198) arviot yhdenvertaisuuden toteutumisesta ryhmäosaamisen kehittämisessä

Väittämästä ”lukion työtavat kehittävät jokaisen ryhmätaitoja” vastaajista lähes joka toinen (45 %) on jokseenkin samaa mieltä tai samaa mieltä, mutta 38 % on väittämästä eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä väittämästä. Lukiolaisista 45 % on jokseenkin samaa mieltä tai samaa mieltä väittämästä ”minua ohjataan kehittämään ryhmätaitojani esim. osallistuessani ryhmätyöhön” mutta lähes kolmasosa (28 %) puolestaan on väittämän kanssa eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä.

Väittämästä ”ujot ja hiljaiset eivät saa tilaisuuksia kehittää ryhmätaitojaan” 12 % lukiolaisista on erimielisiä ja liki kolmannes (28 %) jokseenkin erimielisiä. Vastaajista 42 % puolestaan arvioi olevansa väittämästä jokseenkin samaa mieltä tai samaa mieltä. Lukiolaisista miltei joka toinen (43 %) arvioikin, että ryhmätaitojen ohjauksesta hyötyvät yksinomaan rohkeat, aktiiviset ja taitavat. Vastaajista 42 % on väittämän ”vain rohkeat, aktiiviset ja taitavat hyötyvät lukion ryhmätaitojen ohjauksesta” kanssa eri mieltä (15 %) tai jokseenkin eri mieltä (27 %). Lukiolaisista reilu kolmannes (38 %) arvioi, että passiivisia ryhmäläisiä ei rohkaista osallistumaan, mutta 40 % on sitä mieltä, että vetäytyviä kannustetaan osallistumaan.

Lukiolaiset ottivat kantaa siihen, onko lukiossa tarjolla jokaiselle henkilökohtaista ohjausta, kun tehdään ryhmätöitä. Tulosten mukaan 53 % on väittämästä ”opiskelijat saavat riittävästi henkilökohtaista ohjausta erilaisissa ryhmätötilanteissa” eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä. Tuloksen mukaan siis vähintään joka toinen vastaaja arvioi, ettei henkilökohtaista, omista lähtökohdista tapahtuvaa ohjausta ole riittävästi. Lukiolaisista noin viidennes (21 %) sen sijaan arvioi, että henkilökohtaista ohjausta on saatavilla riittävästi, eli he ovat väittämästä jokseenkin samaa mieltä tai samaa mieltä.

Tulosten mukaan yhdenvertaisuus toteutuu vähiten silloin, kun lukiossa opetetaan konkreettisesti toimimaan ryhmissä. Lukiolaisista yli puolet (62 %) on väittämästä ”lukiossa opetetaan konkreettisesti toimimaan ryhmissä erilaisten opiskelijoiden kanssa” eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä. Jokseenkin samaa mieltä tai samaa mieltä väittämästä on vain alle viidesosa vastaajista (18 %).

Tulokset osoittavat, että lukiolaisen mahdollisuudet kehittää omaa ryhmäosaamistaan eivät kaikilta osin toteudu yhdenvertaisesti. Myönteiseksi vastaajat arvioivat selvästi sen, millä tavoin lukio tukee sellaista osaamista, mikä liittyy keskustelukumppanien arvostamiseen ja erilaisuuden hyväksyntään. Sen sijaan vastaajat osoittavat arvioissaan, että henkilökohtaista ohjausta yksilökohtaisista lähtökohdista ei ole saatavilla riittävästi. Lukiolaiset arvioivat myös heikoksi sen, miten lukiossa voitaisiin tukea jokaisen mahdollisuutta kehittyä erilaisissa ryhmävuorovaikutustilanteissa ja niissä edellytettävissä taidoissa sekä ohjattaisiin konkreettisesti toimimaan ryhmissä.

7.4 Ryhmäosaamisen tarpeellisuus

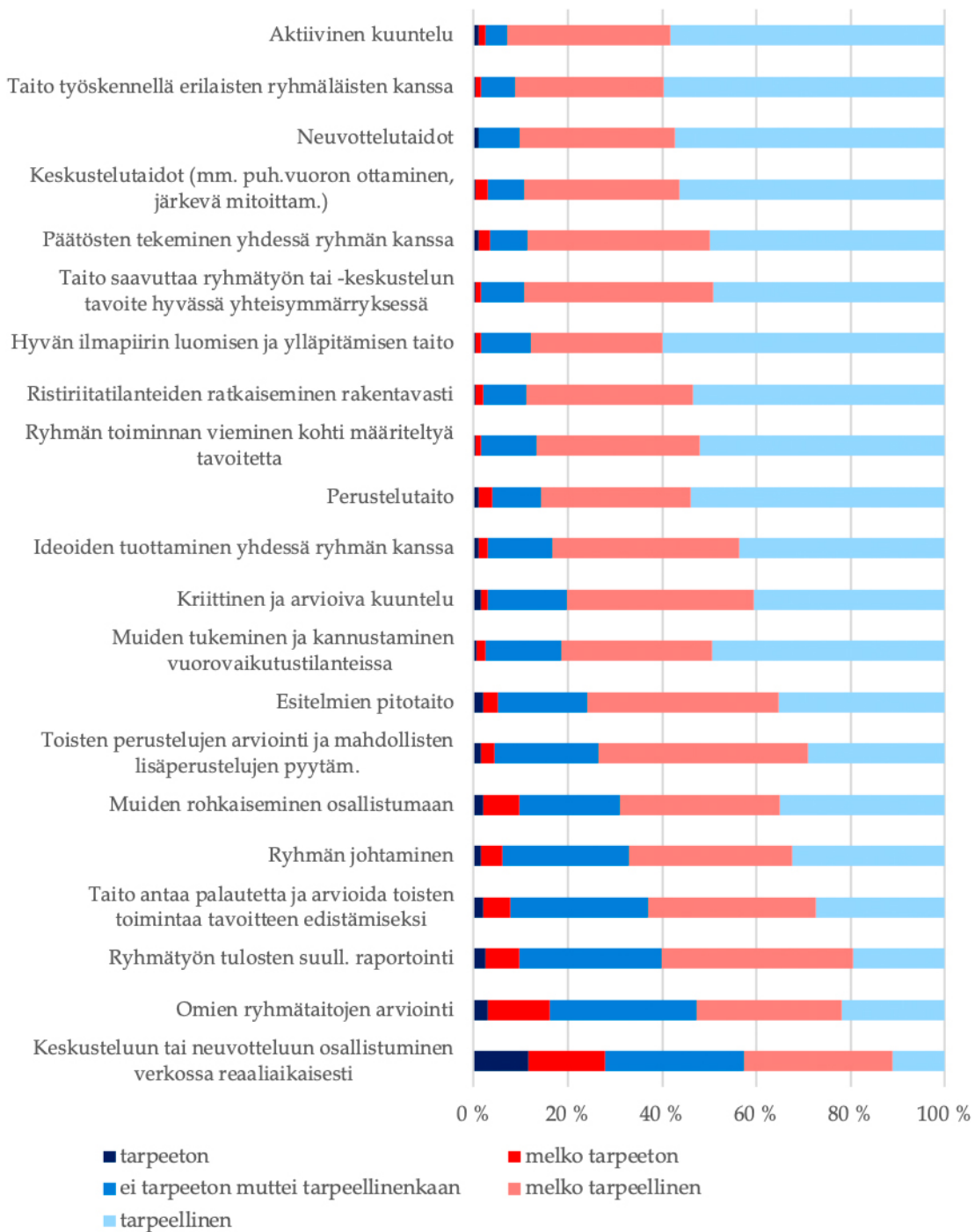
Strukturoitu verkkokysely *Miten lukio on kehittänyt ryhmäosaamistasi* sisälsi mittarin ”ryhmäosaamisen tarpeellisuus”. Siinä vastaajia pyydettiin miettimään tulevia, lukion jälkeisiä jatko-opintojaan sekä työelämää ja ottamaan kantaa siihen, miten tarpeelliseksi he arvioivat siitä näkökulmasta heille kyselyssä lueteltuja ryhmätaitoja. Mittarissa oli lueteltuna 21 erilaista ryhmätaitoa. Arviointiasteikko oli viisiportainen: ”tarpeeton – melko tarpeeton – ei tarpeeton, ei tarpeellinen – melko tarpeellinen – tarpeellinen”.

Tulokset osoittavat, että tulevaisuuden kannalta tarpeellinen ryhmätaito on vastaajien arvion mukaan ennen kaikkea aktiivinen kuuntelutaito (ks. kuvio 9

seuraavalla sivulla ja liite 9). Lukiolaisista miltei kaikki (93 %) on arvioinut, että se on vähintään melko tarpeellinen ryhmätaito jatko-opintojen ja työelämän tarpeiden näkökulmasta. Niin ikään vastaajista 92 % arvioi vähintäänkin melko tarpeelliseksi ryhmätaidoksi taidon työskennellä erilaisten ryhmäläisten kanssa ja 90 % neuvottelutaidon.

Lukiolaisista arvioi melko tarpeellisiksi tai tarpeellisiksi seuraavat ryhmätaidot: keskustelutaidot, päätösten tekotaito yhdessä muiden kanssa, taito saavuttaa tavoite hyvässä yhteistyöhengessä (89 %), hyvän ilmapiirin luominen ja ylläpito (88 %), ristiriitatilanteiden ratkaiseminen rakentavasti (88 %), ryhmän toiminnan vieminen kohti määriteltyä tavoitetta (87 %), perustelutaito (86 %), ideoiden tuottaminen yhdessä ryhmän kanssa (84 %) ja kriittinen ja arvioiva kuuntelu (81 %).

Lukiolaisista 78 % arvioi melko tarpeellisiksi tai tarpeellisiksi ryhmätaidoiksi muiden tukemisen ja kannustamisen vuorovaikutustilanteissa, 76 % esitelmienpitotaidon sekä 74 % taidon arvioida toisten perusteluja ja pyytää mahdollisia lisäperusteluja). Runsas puolet vastaajista (53 %) arvioi, että omien ryhmätaitojen arviointi on melko tarpeellinen tai tarpeellinen ryhmätaito. Lukiolaisista 43 % on sitä mieltä, että keskusteluun tai neuvotteluun osallistuminen verkossa reaaliaikaisesti on melko tarpeellinen tai tarpeellinen ryhmätaito.



KUVIO 9 Lukiolaisten (N = 204) arviot ryhmäosaamisen tarpeellisuudesta

7.5 Ryhmäosaamisen ohjaaminen ja sen kehittäminen lukiossa

Strukturoidulla verkkokyselyllä *Miten lukion on kehittänyt ryhmäosaamistasi* haluttiin selvittää lukiolaisten kokemuksia ja käsityksiä siitä, millä tavoin voitaisiin konkreettisesti edistää ja tukea lukio-opintojen aikana ryhmäosaamisen kehittymistä nykyistä paremmin. Osana strukturoitua verkkokyselyä oli yksi avokysymys, jossa vastaajia pyydettiin kuvaamaan omin sanoin, miten lukion ryhmäosaamisen opetusta voitaisiin kehittää. Vastaajat (N = 172) toivat esiin kokemuksiaan ja käsityksiään siitä, millä tavoin lukio-opetus voisi tukea ryhmäosaamisen yksilöllistä kehittymistä. Avokysymyksen vastaukset analysoitiin aineistolähtöisesti. Tulosten mukaan lukiolaisen ryhmäosaamisen kehittymistä voitaisiin tukea

- vahvistamalla ryhmäosaamiseen liittyvää tietoa ja taitoa
- hyödyntämällä konkreettisia ryhmäosaamista tukevia harjoituksia
- monipuolistamalla opetusmenetelmiä
- ryhmäosaamiseen kohdentuvan palautteen keinoin
- varmistamalla tasavertaiset mahdollisuudet kehittää omaa ryhmäosaamistaan
- kasvattamalla ryhmäosaamisen painoarvoa ja
- lisäämällä opettajien osaamista ryhmäosaamisen ohjaamisessa.

Vastaajien mukaan lukio-opiskelu edellyttää kykyä toimia yhteistyössä toisten opiskelijoiden kanssa, ja yksi olennaisia tapoja tukea ryhmäosaamisen kehitystä on lukiolaisten mukaan *vahvistamalla ryhmäosaamiseen liittyvää tietoa*. Lukiolaiset kuvaavat, että tieto tarkoittaa teoreettista tietoa, esimerkiksi "tietoa lisää ryhmistä ja niiden muotoutumisesta" tai "tietoa siitä, miten keskustelut saadaan eteenpäin" tai "neuvoja siitä, miten luodaan kannustava ja hyvä ilmapiiri". Vastaajien kuvauksissa tuotiin esiin se, että ryhmiin liittyvää taustatietoa ryhmän johtamisesta, työtehtävistä neuvottelemisesta ja tavoista saavuttaa tavoitteet tehokkaasti olisi hyvä lisätä. Vastaajien mielestä ryhmäosaamiseen liittyvä tieto on siis oppikirjoista tai muusta taustakirjallisuudesta saatavilla olevaa tietoa, jonka pariin opettaja esimerkiksi ohjaa, tai teoreettista näkökulmaa tuodaan mukaan opetukseen muulla tavoin:

V140: Lukion ryhmätaito-opetuksen paraneminen voisi lähteä siitä, että opiskelijoiden ryhmätietoutta parannettaisiin.

V84: Ryhmätaitoja en koe lukiossa teoreettisesti kehitettävän - ei meille ole mitään oppimismateriaaleja ryhmätaitoihin liittyen. Tällaista voisi lisätä vaikka opoon, vaikka kokonaisen kurssin.

Lukiolaisten mukaan ryhmäosaamiseen liittyvä tieto on tärkeää ryhmäosaamisen kehittymisen kannalta, koska sen perusteella on mahdollista ymmärtää paitsi omaa ryhmäosaamistaan myös arvioida ja kehittää ryhmäosaajana, mi-

käli ”omien ryhmätaitojen arvioimista” opetettaisiin enemmän. Vastaajien mielestä olisi niin ikään tärkeää, että ”ryhmätaidoista ja niiden kehittämistä” olisi saatavilla tietoa, jota voisi opiskella. Toisin sanoen ryhmäosaamisen kehittymistä tukisi vastaajien kokemusten ja käsitysten mukaan sellainen tieto, joka käsittelee muun muassa sitä, mitä ryhmäosaaminen yleisesti tarkoittaa, mitä ovat ryhmätaidot ja mitä ja millaista osaamista tai taitoja erityyppiset ryhmätilanteet edellyttävät osallistujilta. Vastaajat ovat kuvanneet, että he hyötyisivät esimerkiksi senkaltaisesta tiedosta, joka koskee sitä, mistä rakentuu ”rakentava kritiikki”, miten määritellään ”arvioiva ja kriittinen kuuntelutaito”, ”miten toimitaan erilaisten ihmisten kanssa” tai miten hallitaan jännitystä eli ”teoreettista tietoa lisää esim. jännittämisestä”.

Ryhmäosaamisen kehittymistä olisi tulosten mukaan mahdollista tukea niin, että ryhmäosaamiseen liittyviä taitoja konkretisoidaan ja havainnollistetaan tiedon näkökulmasta erilaisissa ryhmän vuorovaikutustilanteissa. Lukiolaisten kokemusten ja käsitysten mukaan ryhmäosaamisen kehittymistä voitaisiin edistää nykyistä paremmin pyrkimällä nimenomaan vahvistamaan ryhmäosaamista koskevaa tietoa konkreettisesti silloin, kun ryhmä työskentelee yhdessä. Tulokset osoittavat, että konkreettisen, neuvoihin perustuva tiedollinen tarve kohdistuu erityyppisiin ryhmätaitoihin. Vastaajien mielestä lukiossa pitäisi ohjeistaa enemmän työskentelyilmapiirin rakentamiseen, osallistumiseen erilaisiin keskustelutilanteisiin ja muiden osallistamiseen vuorovaikutustilanteissa. Lukiolaisten kokemusten ja käsitysten mukaan ryhmäosaamisen kehittymistä voitaisiinkin tukea myönteisellä tavalla siis niin, että opettaja selkeästi ohjeistaen neuvoo, mitä ovat ne tavat ja toimet, joilla vaikutetaan esimerkiksi keskusteluilmapiiiriin, ”ohjeistetaan vastuullisuuteen” ja kannustetaan muita osallistumaan, kuten seuraavasta esimerkistä on havaittavissa:

V141: Ryhmätöiden tekeminen ja ryhmäkeskustelut ovat toki myös tärkeitä, mutta tarvittaisiin enemmän ryhmien toiminnan psykologista pohdintaa. Lukiossa, tai peruskoulussa, ei myöskään koskaan konkreettisesti opeteta, miten ottaa vetäytyvät henkilöt keskusteluun mukaan tai hiljentää muut jyräävä keskustelija.

Tietoa vahvistamalla ryhmäosaamisen kehittymistä on mahdollista lukiolaisten kokemusten ja käsitysten mukaan edistää tarjoamalla ohjeita jäsennetyksi myös keskustelutaitoihin, väittelemiseen ja oman argumentaation rakentamiseen ja digitaaliseen ryhmätyöskentelyyn:

V154: Pitäisi kertoa perusasioita, joilla kohentaa keskustelutaitoja (kuuntelu, keskustelun edistäminen jne. - -Netin eri palveluiden käyttöä ryhmätöissä ei opeteta, vaikka siitä olisi hyötyä.

V28: Toimiminen ryhmänä ylipäättään, sillä tämä olisi hyödyllistä tulevan työelämän kannalta. Myös argumentointia sekä oman näkemyksen perustelua voisi opettaa enemmän.

Tulokset osoittivat, että ryhmäosaamista koskevan tiedon lisäksi keino tukea ryhmäosaamisen kehittymistä nykyistä enemmän olisi *hyödyntämällä konkreettisia ryhmäosaamista tukevia harjoituksia*, toisin sanoen ”enemmän kaikenlaista ja eri-

tyyppistä ryhmätyöskentelyä”. Myös siirtyminen kurssikokeiden yksilösuorittamisesta ryhmässä toteutettaviin koemuotoihin on yksi tapa tukea konkreettisella harjoittelulla ryhmäosaamista. Lukiolaisten mukaan harjoittelussa tulisi painottaa ennen kaikkea siis tarkoituksenmukaisuus. Tämä tarkoittaa lukiolaisten mukaan sitä, ettei tulisikaan luoda keinotekoisia harjoituksia, sillä ”mitä enemmän ryhmätilanteita yritetään luoda keinotekoisesti, sitä epäonnistuneempia ne yleensä lopulta ovat”. Harjoittelulla tulisi olla selkeä yhteys todelliseen opiskelun tai arkielämän tilanteeseen, ja tämä käy ilmi seuraavissa esimerkeissä:

V6: Hyvästä ryhmätyöskentelystä luennoiminen ei yksinään auta vaan niitä vinkkejä pitäis päästä enemmän harjoittelemaan käytännössä.

V107: Suullisesti mielipiteen esittäminen ja perusteleminen ryhmälle ja toisten kommentteihin ja kysymyksiin vastaaminen.

V4: Pitäisi olla monipuolisempaa ryhmätyöskentelyharjoitusta.

Lukiolaiset ovat sitä mieltä, että lukiossa tulisi silti tarjota säännöllisesti tilaisuuksia työskennellä konkreettisesti ryhmätaitojaan kehittäen myös erilaisissa ryhmissä eri oppiaineissa. Vastaajien mukaan ryhmäosaamista pitäisi saada kehittää ”jokaisessa” oppiaineissa ja käytännönläheisesti. konkreettisia harjoituksia tulisikin sijoittaa eri oppiaineisiin muun muassa siten, että ”harjoituksia hyödynnettäisiin mm. matematiikan tunnilla, jossa ryhmäläiset voivat yhdessä pohtien ratkoa tehtäviä”. Näin vastaajien mukaan mahdollistettaisiin nykyistä paremmin ryhmäosaamisen kehittyminen myös käytännössä, kuten aineistoesimerkeistä nähdään:

V166: Keskustelun taitoja ja väitteiden perusteleminen, luova ajattelu, itsevarmuutta esiintymiseen, muiden ryhmäläisten ja yleisön huomiointi yms. Näitä voisi harjoitella esimerkiksi pitämällä ENEMMÄN ESITELMIÄ JA PÄÄTELMIÄ TEHTÄVISTÄ LUOKAN EDESSÄ, jolloin itsevarmuus ja esiintyminen kasvaisi, väitteitä pitäisi paremmin perustella.

V68: Jokaisessa oppiaineessa pitäisi olla enemmän ryhmätöitä, keskusteluja, harjoituksia yms. Tekemällä oppisi paremmin!

Tulosten mukaan nykyistä tehokkaamman tuen ryhmäosaamisen kehittymiselle mahdollistaisi se, että ryhmäosaamisen kehittymistä ja opiskeltavan oppiaineen sisältöjä yhdisteltäisiin toisiinsa siten, että ne tukisivat toisiaan. Näin ollen opiskelijalla olisi tilaisuus sekä kehittää ryhmätaitojaan että hyödyntää niitä muiden oppisisältöjen omaksumisessa. Seuraava aineistoesimerkki osoittaa, miten esimerkiksi matematiikan tunnilla voitaisiin tukea ryhmäosaamisen kehittymistä:

V128: Vapaampaa keskustelua oppituntien aiheista pienemmissä ryhmissä, vaikkapa vierustoverin kanssa. Esimerkiksi matikan tunneilla pieni aivoriieily vierustoverin kanssa auttaa paljon enemmän ongelman ratkaisussa kuin se, että opettaja käskee olemaan hiljaa ja keskittymään omiin tehtäviin.

Vastaajien kuvaavat siis vastauksissaan, että kiinnittämällä huomiota opetusmenetelmiin olisi mahdollista edistää ryhmäosaamisen kehittymistä. Vastaajat ovat

sitä mieltä, että toimimalla ryhmissä ja haastamalla omaa osaamistaan on todennäköisempää kehittyä kuin kuuntelemalla yksinomaan opettajien opetusta passiivisesti. Ennen kaikkea opiskelijoiden aktiivisuuden tulisi olla keskeinen opetus-tapa, kuten eräs lukiolainen osuvasti vastauksessaan tuo esiin:

V50: Enemmän ryhmätöitä kuin luentomaista opetusta.

Lukiolaisten kokemusten ja käsitysten mukaan ryhmäosaamista kehittävää opetusta olisi mahdollista *monipuolistamalla opetusmenetelmiä*. Tämä toteutuisi muun muassa niin, että opettaja siirtää vastuuta ryhmän toiminnasta ja asiasisältöjen oppimisesta opiskelijoille esimerkiksi pitkäjänteisyyttä edellyttävien, laajuudeltaan ja vaatimuksiltaan vaihtelevien projektitehtävien kautta eli ”lisäämällä ryhmätöitä”, ”pidempiä projekteja” ja ”lisäämällä aikaa ryhmätöille” jolloin ”vastuu annetaan kokonaan ryhmälle esim. kokonaisen oppitunnin suunnittelu ja pitäminen”.

Lukiolaisten kokemusten ja käsitysten mukaan opettajan rooli olisi toimia ohjaajana ja työskentelyn arvioijana. Lukiolaiset ovat kuvanneet tätä niin, että opettaja seuraa ryhmän työskentelyä, ohjeistaa ja neuvoa tarvittaessa, mutta arvioi ryhmän toimintaa kokonaisuutena, ei yksinomaan ryhmän työskentelyn lopputulosta (esim. esitelmää). Lukiolaisten kokemusten ja käsitysten mukaan näin ohjattaisiin vastuunkantoon ja työn tavoitteen saavuttamiseen sekä selviytymään erilaisista tilanteista yhdessä ryhmänä. Opetusmetodi tukisi vastaajien mielestä myös sellaisen ryhmäosaamisen kehittymistä, mitä edellytetään lukion jälkeen muun muassa työelämässä. Seuraavissa aineistoesimerkeissä kuvataan opetusmenetelmien merkitystä:

V122: Lukiossa pitäisi ehkä panostaa enemmän projektiluontoisiin tehtäviin sekä pienryhmätoimintaan, jotta ryhmätaitojen kehitys voisi parantua. Nämä ovat myös työelämän yleisiä työskentelymuotoja, joten samalla opiskelijat tutustuisivat tulevaan työmaailmaan.

V113: Isot ja melko vapaat ryhmäprojektit, jossa vastuu on opiskelijalla, kehittävät ryhmätöitä paljon.

Vastaajien mukaan tärkeää olisi myös se, että opetustavat tukisivat kykyä työskennellä erilaisten ihmisten kanssa. Siten tuettaisiin ryhmässä toimimisen valmiuksia ja taitoja konkreettisesti. Toisin sanoen vastaajien mukaan olisi hyvä, että ryhmäkokoonten olisivat vaihtelevia tai opettaja kokoaisi ryhmät:

V31: Ryhmätöitä entistä vaihtelevimmilla kokoonpanoilla, jotta opittaisiin toimimaan yhteistyössä erilaisten ihmisten kanssa.

Ryhmän jäsenet eivät voisi siis hakeutua aina esimerkiksi samoihin ryhmiin tutujen jäsenten seuraan, vaan osaaminen kehittyisi lukiolaisten mukaan tällä tavoin aidosti, kun opettaja ”määräisi parit/ ryhmät useammin ennalta, ettei niitä (ryhmätöitä) aina tehtäisi ystävien kanssa”. Opiskelijat kiinnittävät huomioita myös työskentelyryhmien kokoon. Vastaajien mukaan ryhmäkoot voivat joko vaikeuttaa tai helpottaa erilaisten yksilöiden kehittymistä ryhmätyöskentelyssä:

V99: Pitäisi toimia pienryhmissä, jos haluaa saada hiljaisemmatkin osallistumaan tunneille aktiivisemmin. Pitää muistaa, että introvertin voimia vie paljon osallistuminen keskustelutilanteisiin.

Tulosten mukaan ryhmäosaamisen kehittymisen näkökulmasta ryhmän jäsenille annettavalle, ryhmätyöskentelyyn kohdentuvalle palautteelle on olemassa selkeä tarve. Toisin sanoen lukiolaisten mielestä nykyistä parempi tuki ryhmäosaamisen kehittymiselle voitaisiin mahdollistaa *ryhmäosaamiseen kohdentuvan palautteen keinoin*. Vastaajat kuvaavat, että ryhmäosaamisen kehittymisen ohjaamista kyettäisiin kohentamaan ylipäänsä ”enemmän palautetta, niin suullista kuin kirjallistakin” antamalla, sitä lisäämällä ja tarkemmin kohdentamalla. Lukiolaisten mukaan palautteen pitäisi olla laadultaan yksityiskohtaisempaa ja yksilökohtaisempaa, ”enemmän henkilökohtaista palautetta ja vinkkejä”, jotta se kehittäisi ryhmäosaamista. Lukiolaisten mukaan palautteen tulisi kohdistua yksilöön myös silloin, kun ryhmä suorittaa yhdessä tehtävää, eli ”ryhmätöistä pitäisi antaa henkilökohtaista palautetta jokaiselle ryhmän jäsenelle”. Sen sijaan ryhmälle yhteisesti kohdistettu palaute tai ryhmän jäsenten toisilleen antama palaute eivät vastaajien mukaan ole niinkään kehittäviä tapoja edistää ryhmäosaamista. Opiskelijoiden vastusten perusteella opettajan sekä kirjallinen että suullinen palaute on tärkeää, kuten seuraavista aineistoesimerkeistä on havaittavissa:

V167: Hyvä voisi olla, jos opettaja niistä (ryhmäkeskustelutilanteet) antaa oikeasti myös yksityiskohtaista palautetta.

V10: Antaisin suurempaa palautetta ryhmätaidoista (ryhmän keskenäinen palaute ei ole koskaan melkein ollenkaan kriittistä).

Tulokset osoittavat, että lukiolaiset arvostavat siis näkyvää ja jäseneltyä, mielellään opettajan antamaa, yksilöllistä eli henkilökohtaisesti kohdennettua palautetta, jonka keinoin olisi mahdollista tarkastella ja pyrkiä kehittämään omaa ryhmäosaamistaan. Palautteen yksilölähtöisyyttä pidetään tärkeänä lähtökohdina kehittymisen kannalta myös sillä tavoin, että palautteen lisäksi yksilöiden etu toteutuisi siinä, millä tavoin ohjaamisella pyrittäisiin varmistamaan *kaikkien* opiskelijoiden tasapuolinen tuki. Tulosten mukaan yksi tärkeäksi koettu tapa edistää jokaisen ryhmäosaamisen kehittymistä on tasapuolisuus. Tasapuolisuudella vastaajat viittaavat yksilöllisyyden arvostamiseen. Tämä tarkoittaa lukiolaisten näkemyksissä sitä, että ryhmäosaamisen ohjaamisessa tulisi huomioida tasapuolisesti sekä opiskelijan yksilölliset tavoitteet että hänen osaamistasonsa siten, että ”pitäisi yksinkertaisesti panostaa jokaiseen henkilöön niiden keinojen avulla, jotka ovat tälle parhaat”.

Vastaajien kokemusten ja käsitysten mukaan *varmistamalla tasavertaiset mahdollisuudet kehittää omaa ryhmäosaamistaan* edistettäisiin lukiolaisten ryhmäosaamisen kehittymistä. Vastaajat kertoivat, että huomiota pitäisi kiinnittää sekä ujoihin ja arkoihin eli ”otettais hiljaisemmatkin huomioon” että ulospäinsuuntautuneisiin ja esiintymishaluisiin opiskelijoihin. Tasavertaisuutta on mahdollista toteuttaa siis kahdella tavalla: ensinnäkin ujoille viestijöille tulee tarjota tukea heidän lähtökohdistaan ja toisekseen rohkeille viestijöille tulee tarjota puolestaan

apua ja neuvoja, jotta he osaisivat tukea vetäytyviä ryhmän jäseniä. Niin ikään viestintävarmoille tulisi myös sallia tilaisuuksia hyödyntää omaa osaamistaan ja kehittyä siinä edelleen. Vastaajien mukaan keskeistä tasavertaisuudessa on se, että *jokainen* yksilö huomioidaan ja ryhmäosaamisen kehittymiselle luodaan mahdollisuuksia nimenomaan jokaisen yksilöllisyyttä kunnioittaen. Lukiolaisilla on keskenään erilaisia ryhmätaitoja ja toisistaan poikkeavia lähtökohtia. Vastaajien mukaan näitä eroja pitäisi lukiossa paitsi huomioida myös pyrkiä ta-soittamaan. Seuraavat aineistoesimerkit havainnollistavat tasavertaisuutta:

V34: Ehkä pitäisi huomioida paremmin erilaiset luonteenpiirteet, esim. ujut ja rohkeat.

V98: Lukio on tällä hetkellä suunnattu vahvasti ulospäin suuntautuneille ja puheliaille oppilaille. - Hiljaiset ja introvertit eivät hyödy tästä tavasta mitään.

Ryhmäosaamisen kehittymistä voitaisiin kohentaa *kasvattamalla ryhmäosaamisen painoarvoa*. Lukiolaisten mukaan se voisi tapahtua esimerkiksi siten, että oppiaineen kurssikohtaisessa arvioinnissa huomioitaisiin myös opiskelijan ryhmäosaaminen. Lukiolaiset arvioivat niin ikään, että mikäli kursseilla toteutettavilla ryhmätöillä olisi kurssin arviointikriteereissä selvä rooli, yhteistyöskentely voisi olla tavoitteellisempaa, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä luonnehditaan:

V2: Lisäksi ryhmätöiden - - merkitys (arvosanaan) voisi olla nykyistä suurempi. Tällöin ryhmätyöskentelyyn suhtauduttaisiin vakavammin ja omaan rooliin kiinnitettäisiin huomiota.

Lukiolaisten kokemusten ja käsitysten perusteella olisi siis mahdollista, että he asennoituisivat ryhmätyöskentelyyn ja ryhmäosaamisen kehittymiseen nykyistä motivoituneemmin ja tavoitteellisemmin, mikäli siihen kohdistuisi selkeästi arviointia. Ryhmäosaaminen kehittyisi käytännön vaatimusten lähtökohdista ja olisi osa oppimis- ja suorittamisprosessia näkyvästi. Lukiolaisten mukaan arviointi ryhdistäisi ryhmissä työskentelyä ja ryhmätyöskentelyn tavoitteellisuus saattaisi lisääntyä. Vastaajat katsoivat, että ryhmäosaamisen kehittymistä tuettaisiin myös sillä, jos määrättäisiin ”äidinkielen puheviestinnän kurssi pakolliseksi”, jolloin ryhmäosaamisen painoarvo kasvaisi ja jokainen lukiolainen paneutuisi ylipäänsä vuorovaikutusosaamiseen vähintään yhden kurssin verran. Lukiolaisten mukaan siis yksittäisen kurssin pakollisuus lisäisi ryhmäosaamisen merkitystä tai ainakin tarjoaisi jokaiselle mahdollisuuden saada ohjausta ryhmäosaamisen kehittämisessä. Tällä voitaisiin vastaajien mielestä edistää kaikkien lukiolaisten mahdollisuuksia kehittää omaa ryhmäosaamistaan, koska kaikilla olisi samat mahdollisuudet vaikuttaa kehittämiseensä.

Niin ikään tulosten perusteella myös opettajan osaamisella on merkitystä. *Lisäämällä opettajien osaamista ryhmäosaamisen ohjaamisessa* ja panostamalla opettajien kouluttamiseen olisi mahdollista edistää entistä paremmin ryhmäosaamisen kehittymistä, kuten eräs lukiolainen kuvaa sanoen, että ”pitäisi opettaa opettajia opettamaan näitä taitoja”.

7.6 Lukiolaisten ryhmäosaamisen kehittymisen arviointien pohdintaa

Lukiolaiset ovat arvioineet kokemuksiinsa ja käsityksiinsä pohjaten, että ryhmäosaaminen kehittyi ainakin jossakin määrin lukio-opiskelussa. Lukio tuki melko hyvin tai hyvin taitoa pitää esitelmiä, taitoa työskennellä erilaisissa ryhmäkoonpanoissa, aktiivista kuuntelutaitoa ja kykyä perustella omia ajatuksiaan ryhmässä. Sen sijaan tulosten mukaan verkkoviestinnässä tarvittavan ryhmäosaamisen kehittymistä lukio ei juurikaan tukenut. Tulos on kiinnostava, sillä nimenomaan verkossa vaadittavaa ryhmäosaamista voidaan pitää osaamisena, jota edellytetään yhä enemmän. Lukion opetussuunnitelman (LOPS 2015) päivitys on huomionut tämän yleisissä, kaikille yhteisissä tavoitteissa eli aihekokonaisuuksissa. Opetussuunnitelman yleisiin perusteisiin, kaikille yhteisiin aihekokonaisuuksiin on sijoitettu aihekokonaisuus ”Monilukutaito ja mediat”. Sen tavoitteissa (LOPS 2015, 30, 33) mainitaan muun muassa, että ”opiskelija syventää vuorovaikutus- ja vaikuttamistaitojaan kehittämällä yhteisen mediatuottamisen osaamistaan yhdessä muiden kanssa eri viestintäympäristöissä ja eri välinein” ja ”osaa hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa monipuolisesti kaikilla oppimisen osa-alueilla”. Tulokset osoittavat, että teknologian hyödyntäminen ryhmäosaamisen kehittymisen näkökulmasta ei ole lukiolaisten mukaan siis toteutunut. Tämä voi kertoa siitä, että vastausajankohtana teknologian hyödyntäminen opetuksessa ei ollut vielä kovin tavanomaista tai yleistäkään. Myöskään digitaaliset oppimisympäristöt eivät olleet vakiinnuttaneet asemaansa 2010-luvun puolivälissä. On todennäköistä, että väliaikainen siirtyminen etäopetukseen maaliskuusta 2020 lukuvuoden loppuun on paitsi asettanut uusia vaatimuksia teknologia hyödyntämiseen opetuksessa myös ripeyttänyt opiskelijoiden harjaantumista teknologiavälitteiseen vuorovaikutukseen.

Lukiolaisten mukaan ryhmäosaamista tulisi kuitenkin kehittää lukiossa nykyistä enemmän, ja tulosten perusteella ryhmäosaamisen kehittymiseen liittyviä oppimistarpeita on useita. Yksi niistä on ryhmäosaamiseen liittyvän tiedon lisääminen, koska ryhmäosaaminen kehittyy käytännössä harjaantumalla vain osittain. Osaamisen kehittyminen voikin edellyttää myös opettajajohtoista ja teoriapitoista opettamista, ja esimerkkejä osa-alueista, jotka edellyttävät opettamista, ovat muun muassa ryhmien ongelmanratkaisutaidot ja kyky neuvotella (Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 43). Vastaajat nimeävät muun muassa neuvottelutaidon ja rakentavan kritiikin esimerkeiksi siitä, missä olisi tarvetta vahvistaa tai lisätä tietoa ja sillä tavoin tukea ryhmäosaamisen kehittymistä.

Tiedetään, että ryhmäosaamista on mahdollista kehittää tavoitteellisesti (Shokley-Zalabak, 2015, 397). Osaamisen kehittymiseen ajatellaan vaikuttavan ainakin jossakin määrin myös opiskelijan yksilölliset tekijät (Hargie 2006, 22–23). Lukiolaisten arvioiden mukaan ryhmäosaamisen kehittymistä pitäisikin ohjata nykyistä enemmän muun muassa ohjaamalla jokaista henkilökohtaisesti ja rakentavan palautteen sekä arvioinnin keinoin. Lukiolaisten arvioiden mukaan ryhmäosaamisen kehittyminen edellyttäisi tarkasti kohdennettua, konkreettista,

yksilöityä ja yksilöllistä palautetta. Ryhmäosaamisen kehittyminen vaatii heidän mukaansa ikään kuin tarkkailupisteitä ja työvälaineitä, joilla jokainen voisi tietoisesti kehittää ryhmäosaamistaan omista lähtökohdistaan.

Hargien (2006, 17) mukaan vuorovaikutusosaamisen kehittyminen tapahtuu asteittain tietoisuuden tasolta toiselle, jolloin opiskelija kehittyy pikkuhiljaa tiedostamaan omaa osaamistaan. Kun opiskelija tiedostuu siitä, mitä kehitettävää hänellä on, hän tarvitsee kehittyäkseen neuvoja ja ohjeita, millä tavoin muokata vuorovaikutuskäyttäytymistään (Valkonen 2003, 48). Tämän tulokset osoittavat, että opettajan rooli korostuu palautteenannossa ja arvioinneissa, sillä vastaajien arviointien mukaan tarkoituksenmukaisin ja uskottavin palaute saadaan opettajalta suullisesti tai kirjallisesti. Oman vuorovaikutuskäyttäytymisen reflektointi ei kehity automaattisesti vaan vaatii tukea esimerkiksi opettajalta, joka voi ohjata opiskelijan itsearviointia muun muassa kohdentamalla arviointia tarkoituksenmukaisesti. Esimerkiksi opiskelijaa voi ohjata tarkastelemaan ja arvioimaan omaa osuutta ryhmän vuorovaikutusilmapiirin rakentamisessa ja ryhmän tulosten saavuttamisen prosessissa. (Valkonen 2003, 234–235.)

Itse- ja vertaisarviointia ei ole vastaajien kuvauksissa arvioitu kovin tärkeäksi tai kehittäväksi ryhmäosaamisen kehittymisen kannalta. Kuitenkin tiedetään, että kyky arvioida omaa, ryhmän ja sen jäsenten toimintaa ryhmässä olisi kehittymisen kannalta tärkeää (Storm & Storm 2011, 234). Niin ikään itse- ja vertaisarvioinnin määrätietoisella toteuttamisella uskotaan olevan myönteistä vaikutusta ryhmäosaamisen kehittämiseksi (Valkonen 2003, 125). Valkonen (2003, 234–235) onkin todennut, että olennainen osa vuorovaikutusta on viestijän oman vuorovaikutuskäyttäytymisen itsereflektio. Yksilö hallitsee omaa viestintäkäyttäytymistään eräänlaisella säätelymekanismilla, metakognitiivisilla viestintätaidoilla. Niiden avulla hän pyrkii vuorovaikutustilanteessa ennakoimaan, mukauttamaan ja arvioimaan omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään.

Tulokset osoittavat, että lukio-opiskelussa tarjoutuu siis tilaisuuksia harjoitella konkreettisesti käytännön tasolla ryhmätaitoja, mutta vastaajien mielestä ryhmäosaamisen kehittymistä voitaisiin tukea nykyistä paremmin monipuolistamalla opetusmenetelmiä ja pyrkiä kehittämään ryhmäosaamista mahdollisimman useissa oppiaineissa. Lukiolaisten arvioiden mukaan eri oppiaineissa pyritään kehittämään ryhmäosaamista, ja lukiossa oppiaineet vastaavat lukiolaisten ryhmäosaamisen kehitymis- ja oppimistarpeisiin eri tavoin ja eri painotuksin. Ryhmäosaamisen kehittymisen näkökulmasta voidaan ajatellakin, että eri oppiaineet täydentävät toisiaan, sillä niiden erilaisten luonteiden vuoksi ryhmätyöskentely ja siten ryhmäosaamisen kehittyminen tapahtuvat oppiaineen ehdoilla ja oppiaineen prioriteettitavoiteisiin sopeutuen. Tulosten mukaan oppiaineista äidinkielen ja kirjallisuuden on keskeisin rooli ryhmäosaamisen kehittymisen tukemisessa. Sen sijaan vastaajat ovat arvioineet, että matematiikka tukee vähiten ryhmäosaamista ja sen kehittymistä. Tulos saattaa selittyä ainakin osittain eri oppiaineiden sisältötekijöillä ja opetusperinteillä. Voidaan ajatella, että eri oppiaineissa on luontevampaa tai tarkoituksenmukaisempaa hyödyntää työtapanaan muun muassa keskustelua ja pienryhmätyöskentelyä kuin toisissa.

Tuloksista nouseekin esiin kiinnostava kysymys siitä, millä tavoin sitten eri oppiaineet voisivat hyödyntää erityyppisiä tapoja opiskella niin, että ryhmäosaaminen kehittyisi samanaikaisesti. Opetusmenetelmä- ja työtapavalintoja säätelevät useat erilaiset tekijät, ja oppiaineiden lisäksi lukio-opiskeluarki välitunteineen ja koulun yhteisine, erityyppisine tapahtumineen mahdollistavat ja myös edistävät ryhmäosaamisen kehittymistä. Lukiolaisten arvioiden mukaan ryhmäosaaminen kehittyykin myös oppituntien ulkopuolella, ja koulun yhteiset tilaisuudet ja esimerkiksi ruokailuhetket ovat merkittävä tuki ryhmäosaamisen kehittymiselle.

Tämän tutkimuksen tulokset nostavat esiin osittain sen, millaisia haasteita ryhmäosaamisen kehittämisessä yksilötasolla kohdataan, mutta tulosten valossa ei ole kuitenkaan mahdollista tehdä päätelmiä siitä, mistä vastaajien näkemyserot johtuvat. Opiskelijat ovat yksilöitä, ja ryhmäosaamisen kehittymisen voidaan sanoa olevan elinikäinen prosessi, joka ei etene suoraviivaisesti. Voidaan toki kysyä, mikä vaikutus vastaajan taustatekijöillä, esimerkiksi viestijäkuvalla, omilla tavoitteilla tai asennoitumisella ryhmäosaamista kohtaan on arvioiden, käsitysten ja kokemusten muodostajana. Yhtäältä voi olla siten, että itsevarmat viestijät kokevat hyötyvänsä ryhmäosaamisen kehittymisen ohjaamisesta. Toisaalta on mahdollista, että kokematon, arka tai itseään osaamattomana pitävä viestijä kokee vähäisenkin ohjauksen ja kehittymiselle tarjotun tuen merkityksellisemmäksi kuin jo tavoitteellisempi viestijä. Opiskelijan kielteinen asennekin ryhmätyöskentelyä kohtaan voi estää kehittymistä, jos hän on kokenut työskentelyn ryhmässä tehottomaksi (Ristelä, 2003). Niin ikään on mahdollista, että opiskelijan asennoitumiseen heijastuu se, ettei hän koe opettajan olevan kyllin pätevä tai osaava ohjaamaan ryhmäosaamisen kehittymistä (Carlgren, 2013).

Lukio-opetuksen voisi kuitenkin sanoa onnistuneen ainakin jossain määrin tehtävässään tukea lukiolaisten ryhmäosaamisen kehittymistä, sillä lukiolaisten arviot ovat pääosin myönteisiä. He ovat sitä mieltä, että lukio tukee ryhmäosaamisen kehittymistä ja että tuo osaaminen on hyödyllistä myös lukion jälkeen. Sen sijaan yhdenvertaisuus ei näyttäisi vastaajien arvioiden mukaan toteutuvan riittävästi. Tulosten mukaan kaikki eivät saa tukea ja ohjausta kehittääkseen ryhmäosaamistaan. Tämä tutkimus ei kuitenkaan pysty vastaamaan siihen, mitkä ovat juurisyyt sille.

8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tässä luvussa arvioidaan sitä, miten tutkimus on kokonaisuutena onnistunut ja miten luotettavana tutkimusta voidaan pitää. Muun muassa tutkijan subjektiivisuuden takia erityisesti laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä arvioida koko tutkimusprosessin luotettavuutta, ei niinkään vain mittaamisen luotettavuutta määrällisen tutkimuksen tavoin (Eskola & Suoranta 2014, 211). Koska tutkimuksessa on yhdistetty sekä laadullista että määrällistä tutkimusotetta, tutkimuksen arvioinnissa hyödynnetään sekä laadulliselle että määrälliselle tutkimukselle sopivia arviointikriteereitä soveltuvilta osin. Tutkimukseni arvioinnissa sovelletaan Taylorin (2010) laadulliselle tutkimukselle kokoamia yleispäteviä arviointikriteereitä ja tarkastellaan tutkimuksen onnistumista *aiheen tärkeyden* (worthy topic), *vilpittömyyden* (sincerity), *uskottavuuden* (credibility) *merkityksellisyyden ja hyödynnettävyyden* (significant contribution) sekä *tulosten siirrettävyyden* (resonance) näkökulmista. Lisäksi arvioidaan tutkimuksen kvantitatiivista osuutta hyödyntämällä Salen & Brazilin (2004) kahta tutkimusotetta yhdistelevälle tutkimukselle ehdottamaa arviointikriteeriä *totuusarvoa* (truth value) ja *johdonmukaisuutta* (consistency). Lopuksi pohditaan tutkimusta eettisten valintojen näkökulmasta.

Tutkimusaiheen tärkeys

Taylorin (2010, 840) mukaan hyvä laadullinen tutkimus on relevanttia, ajankoh- taista ja kiinnostusta herättävää, ja yksi tapa punnita tutkimuksen onnistuneisuutta on pohtia tutkimusaiheen tärkeyttä ja keskeisyyttä. Tässä tutkimuksessa tutkittiin ryhmäosaamista lukiolaisten näkökulmasta ja sitä voidaan pitää perusteltuna ja mielekkäänä tutkimuskohteena, koska ryhmäosaamista ei ole tutkittu juurikaan lukiolaisten näkökulmasta. Ylipäänsä tutkimushuomion kiinnittäminen ryhmän vuorovaikutukseen on tärkeää. Ryhmäosaaminen on keskeinen tekijä sekä opiskelun että työelämän kannalta, ja sen kehittyminen koskettaa opiskelijan itseänsä ohella myös yhteiskuntaa, sillä yhteiskunnassa edellytetään ja arvostetaan taitoa toimia erityyppisissä ryhmissä tai tiimeissä. Oppimiseen ja kehittymiseen liittyvät tutkimusaiheet voidaan nähdä kaiken kaikkiaan tärkeinä tutkimuskohteina, sillä suomalainen yhteiskunta nojaa vahvasti koulutukseen.

Tavat mahdollistaa, edistää ja tukea niin oppimista kuin kehittymistäkin kiinnostavat sekä opetuksen suunnittelijoita että toteuttajia.

Lukiossa opiskelevan nuoren käsitykset, kokemukset ja arviot ryhmäosaamisesta ovat kiinnostavia ja valottavat ryhmäosaamisen ilmiötä yhdestä keskeisestä näkökulmasta. Ryhmäosaamisen kehittymisen ohjaamisen suunnittelussa on järkevää huomioida opetussuunnitelman tavoitteiden lisäksi lukiolaisen näkökulma. Tämä nousi esiin myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Vastaajat toivat muun muassa esiin monenlaisia kokemuksia siitä, millä tavoin ryhmäosaamisen kehittymistä olisi hyvä tukea. Niin ikään ylipäänsä ryhmäosaamisen kehittymisen ohjaamisen suunnittelun ja toteutuksen kannalta on tärkeää tietää, millä tavoin lukiolaiset määrittelevät ryhmäosaamisen. Myös tiedolla siitä, miten lukiolaiset ovat arvioineet ryhmäosaamisen kehittymistä lukio-opintojen aikana, voidaan katsoa olevan merkitystä. Tutkimusaihetta voidaan pitää myös ajankohtaisena, koska ryhmäosaaminen on keskeinen edellytys opiskelu- ja työelämässä ja sen kehittymisen tarkastelu aina ajankohtaista.

Vilpittömyys

Yksi tapa arvioida tutkimuksen luotettavuutta on pohtia vilpittömyyden toteutumista (Taylor 2010, 841–842). Vilpittömyys kytkeytyy tutkijan ja koko tutkimusprosessin rehellisyyteen ja läpinäkyvyyteen. Tällöin keskeistä on tutkijan luotettavuus ja oman toiminnan reflektointi läpi tutkimusprojektin. Koska tutkimusta tehtiin tutkijalle läheisestä ja tutusta viitekehystä käsin eli työskentelin samanaikaisesti lukion lehtorina ja tutkin lukiolaisia, tutkimuksessa on pyritty erityiseen huolellisuuteen ja läpinäkyvyyteen siinä, että tämä asetelma on tiedostettu selvästi. Rooli sekä opettajana että tutkijana, aineistojen analysoijana ja tulosten raportoijana olisi voinut osoittautua tutkimuksen luotettavuutta heikentäväksi.

Asema sekä tutkijana että lukion lehtorina on voinut heikentää tutkimuksen luotettavuutta siksikin, että olin itse paikalla ja keräsin kyselyllä tutkimuksen ensimmäisen laadullisen aineiston, kirjoitelma-aineiston. Tämän aineistonkeruun rasitteena voidaan pitää sitä, että tutkija oli opettajana osalle vastaajista tuttu. On mahdollista, että se saattaisi heijastua vastauksiin muun muassa siten, että vastaajat pyrkisivät vastaamaan kysymykseen mahdollisimman ”oikein”, odotusten mukaisesti ja ikään kuin tehtävää suorittaen, vastaten opiskelijana opettajalle tenttimäisesti. Tätä on kuitenkin vaikea arvioida, mutta tähän varauduttiin etukäteen sillä tavoin, että ennen kyselyä vastaajien ohjeistuksessa painotettiin aitojen vastausten merkityksellisyyttä, heidän kokemustensa ja käsityksensä keskeisyyttä ja tutkimusintressiä. Vastaajille kerrottiin, että vastaaminen tapahtuu nimettömästi eikä kukaan muu tutkijan lisäksi tule käsittelemään aineistoa. Heille tarjottiin myös mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta. Tämä aineistonkeruun haaste kohdistui ainoastaan tämän ensimmäisen eli kirjoitelma-aineiston hankintaan, sillä verkkokyselyyn vastaajat vastasivat täysin anonyymisti ja ilman tutkijan läsnäoloa.

Tässä tutkimuksessa on kiinnitetty tietoisesti huomiota asemaani tutkijana ja lukion lehtorina ja arvioitu valintojani ja tulkintojani koko tutkimusprosessin

ajan ja pyritti toimimaan rehellisesti ja omaa työskentelyäni, asenteitani ja osuuttani tutkijana kriittisesti tarkastellen. Tässä tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman tarkasti varmistamaan tutkimuksen luotettavuus dokumentoimalla huolellisesti koko tutkimusprojektin eri vaiheet, kuten menetelmävalinnat, vastaajien valinnan perusteet, aineistonkeruut ja aineistojen käsittelyt, ja huomioimalla oma rooli tutkijana työn eri vaiheissa. Aineistoja on pyritty lähestymään mahdollisimman objektiivisesti sulkien pois tutkijan ennakkokäsityksiä ja mahdollisia asenteita sekä olettamuksia.

Kokonaisuuden kannalta oli tärkeää, että tutkija hyväksyi aineistot eli tarkasteli niitä pyrkien näkemään ne sellaisena kuin ne näyttäytyivät. Laadullista tutkimusta tehtäessä tutkija on aina kuitenkin tavalla tai toisella subjektiivinen, ja hänen tutkimusaineiston analyysiansa ja tulkintaansa ohjaavat ainakin alitajuisesti esimerkiksi tutkimuksen tavoitteet, aiempi tieto, oma lukeneisuus ja kokemus (Eskola & Suoranta 2014, 20, 157). On tärkeää siis havaita se, että aina silloin, kun tehdään analyysia ja tulkintoja toisten tulkinnoista, jokaisen tutkijan subjektiivisuus on laadullisessa tutkimuksessa läsnä (Lindlof & Taylor, 2002).

Tässä tutkimuksessa tutkittiin vastaajien henkilökohtaisia käsityksiä ja kokemuksia, jotka ovat subjektiivisia. Samalla tavoin myös tutkija teki niistä tulkintoja, joihin vaikuttavat esimerkiksi tutkijan ikä, arvomaailman ja koulutus. Tämä tuo tutkimukseen pienen epävarmuustekijän, ja on täysin mahdollista, että toisen tutkijan tekemänä tulkinnat saattaisivat olla erilaiset tai erota jossain määrin tehdyistä. Näitä ei ole kuitenkaan tarpeellista pitää tutkimuksen luotettavuutta heikentävinä, mikäli ne tiedostetaan.

Uskottavuus

Taylorin (2010, 843–844) mukaan uskottavuuden kriteeri on yksi tapa arvioida tutkimusta. Se tarkoittaa tässä yhteydessä tutkimustulosten raportoinnin vakuuttavuutta ja todenmukaisuutta. Tutkimuksen uskottavuutta on pyritty lisäämään raportoimalla tulokset mahdollisimman selvästi, tarkasti ja läpinäkyvästi. Tuloksia on havainnollistettu suorilla aineistoesimerkeillä ja pyritty näin varmistamaan, että tutkimusraportissa kuuluu vastaajieni autenttinen ääni. Tutkimuksessa on tavoiteltu sitä, että vastaajien käsitykset ja kokemukset tulevat esiin ja että lukija voisi arvioida tutkijan tekemiä tulkintoja. Oppikirja-aineistosta on niin ikään nostettu esiin konkreettisia esimerkkejä, jotta tutkimuksen lukija voi arvioida tulkintoja. Tutkimusraportissa on kuvattu tutkimuksessa tehdyt valinnat mahdollisimman tarkasti ja tällä tavoin myös pyritty lisäämään tutkimuksen luotettavuutta.

Tulosten merkityksellisyys ja hyödynnettävyys

Niin ikään tutkimusta on hyvä arvioida sen tuottamien tulosten mukaan. Se, miten hyödynnettävissä ja merkityksellisiä tutkimustulokset ovat, on tärkeä arviointikriteeri kaikille tutkimuksille (Taylor 2010, 845). Tämän tutkimuksen tavoitteena voidaan ajatella olevan myös tuottaa tietoa lukiokoulutuksen kehittämisen tueksi, ja tutkimuksen tuloksilla on käytännön sovellusarvoa. Tutkimuksen tuottamaa tietoa on mahdollista hyödyntää eri tavoin esimerkiksi oppikirjatyössä,

opettajakoulutuksessa, käytännön opetustyössä ja sen avulla voidaan kehittää lukiolaisten ryhmäosaamisen kehittymisen tukemista. Tutkimuksen anti on siinä, että se tuotti sekä uutta tietoa ilmiöstä lukiolaisten näkökulmasta että myös konkreettisia ja hyödynnettävissä olevia esimerkkejä muun muassa siitä, millä tavoin ja miltä osin ryhmäosaamista ja sen kehittymistä lukiossa voitaisiin tukea. Tutkimustieto siitä, mitä ryhmäosaaminen lukiolaisten mielestä on ja miten he ovat arvioineet ryhmäosaamisen kehittyvän lukiossa, lisää ymmärrystä ryhmäosaamisen ilmiöstä ja voi tukea muun muassa lukio-opetuksen suunnittelua ryhmäosaamisen kehittymisen ohjaamisen näkökulmasta. Tutkimuksen tuottaman tiedon avulla on mahdollista kiinnittää huomiota esimerkiksi pedagogisiin valintoihin ja siihen, miten lukiolaiset ryhmäosaamisen roolin opetuksessa kokevat.

Tutkimuksen laatua voidaan pohtia myös siten, missä määrin tulosten perusteella on mahdollista tehdä yleistyksiä vastaajajoukon ulkopuolelle. Toisin sanoen voidaan tarkastella tulosten siirrettävyyttä (Eskola & Suoranta 2014, 68; Miles & Huberman 1994, 279) tai yleistettävyyttä (Metsämuuronen 2005, 109–111). Taylor (2010, 845) nimeää siirrettävyyden käsitteellä resonanssi. Menetelmäkirjallisuuden näkemykset kuitenkin eroavat toisistaan siinä, missä määrin nimenomaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan ja toisaalta on edes mielekästä tarkastella tutkimusten siirrettävyyttä, sillä ei voida puhua yhdestä yhteisestä todellisuudesta. Naturalistisen paradigman mukaisesti sosiaalinen todellisuus ei rakennu yhteneväisesti vaan on monimuotoinen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan aina huomioiden laadullisen tutkimuksen luonne ja käsitys tiedon luonteesta, käsityksistä siitä, onko olemassa oikeaksi todistettavaa ja kaikille yhteistä. (Eskola & Suoranta 2014, 212–213.) Näin ollen laadullisella tutkimuksella ei ole mahdollista saavuttaa objektiivista totuutta, lähtökohtaisesti kaikille yhteistä totuutta, joskaan siihen ei edes tässä tutkimuksessa pyrittykään. Tässä tutkimuksessa ei niinkään ollut perimmäisenä tavoitteena osoittaa, että tutkittavien käsitykset ja kokemukset pätsivät kaikkiin lukiolaisiin vaan sen sijaan tavoitteena oli lisätä ja syventää ymmärrystä ryhmäosaamisen ilmiöstä lukiolaisten näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen kirjoitelma-aineiston pohjalta saatuja tuloksia siitä, mitä ryhmäosaaminen lukiolaisten käsityksissä ja kokemuksissa tarkoittaa, ei oikeastaan olekaan mahdollista yleistää koskemaan koko suomalaisten lukiolaisten joukkoa. Tietyin varauksin voidaan kuitenkin pohtia laadullisen tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä esimerkiksi huomioimalla, miten samankaltainen ja vertailtavissa oleva on tutkimusympäristö ja se ympäristö, johon tuloksia siirretään, ovat (esim. Eskola & Suoranta 2014). Lukiokoulutus on kokonaisuutena tarkastellen verrattain homogeeninen Suomen tasolla, koska kaikissa lukioissa opetusta ohjaa lukion valtakunnallinen opetussuunnitelma sisältöineen ja tavoitteineen. Suomenkielisen lukiokoulutuksen opiskelijat saavat siis jokseenkin samankaltaista opetusta yleisellä tasolla, joten sillä tavoin lukiolaisten käsitykset ja kokemukset saattaisivat jossain määrin olla siirrettävissä koskemaan yleisesti suomalaisia lukiolaisia.

Samankaltaisesti voidaan arvioida tuloksia, jotka saatiin analysoimalla ja tulkitsamalla verkkokyselyn avoimen kysymyksen tuottamaa aineistoa, jossa kuvattiin sitä, millä tavoin lukio voisi tukea ryhmäosaamisen kehittymistä nykyistä paremmin. Näiden tulosten suhteen on kuitenkin oltava vieläkin tarkempi siirrettävyydessä, sillä kokemus oppimisesta ja sen ohjaamisesta on monin verroin monimutkaisempi asia kuin jonkin kaikille tutun ilmiön määrittäminen. Siirrettävyyden sijaan tulokset toivat siis esiin tietoa lukiolaisten ajatuksista, jotka ovat itsessään tärkeitä suuntaviivoja esimerkiksi lukiolaisille itselleen ja opetuksen kehittäjille ja suunnittelijoille.

Tulosten siirrettävyys

Tulosten siirrettävyys tarkoittaa määrällisessä tutkimuksessa tulosten yleistettävyyttä. Tällöin kvantitatiivisen tutkimuksen näkökulmasta vastaajajoukon koolla on vaikutusta siihen, miten tulokset ovat yleistettävissä (Nummenmaa 2010, 24–26). Tässä tutkimuksessa määrällinen aineisto eli verkkokyselyaineisto kerättiin yksinkertaisella satunnaisotannalla, ja vastaajamäärä jäi oletettua pienemmäksi. Tiedetään, että kyselytutkimukset ovat alttiita vastaajakadolle (ks. Hirsjärvi ym. 2010). Vastaajakadolle ei välttämättä kuitenkaan ole mitään erityistä syytä, ja eri tekijöiden vaikutusta vastaajamäärään on lähes mahdotonta määrittää. Lukiolaisten vastaamismotivaatioon pyrittiin kuitenkin vaikuttamaan etukäteen ja madaltamaan osallistumiskynnystä muun muassa nimettömyyden ja teknisten vaihtoehtojen lisäksi ajoittamalla kyselyn ajanjaksoon ennen ylioppilaskirjoituksia. Vastaamisajankohdan valinnalla tavoiteltiin sitä, että lukio-opiskelu olisi vastaajille vielä ajankohtaista ja hyvin muistissa. Kyselyyn valikoituneille lähetettiin myös muistutusviestin. Vastaajien osallistumishalukkuuteen saattoi vaikuttaa esimerkiksi se, millaisia kokemuksia heillä oli entuudestaan tutkimukseen osallistumisesta ylipäänsä ja sen vaikuttavuudesta tai se, miten kiinnostavana tai tärkeänä he kokivat tutkimusaiheen.

Määrällisen tutkimusaineiston keruun osalta vastaajakato rajoittaa tulosten yleistettävyyttä kaikkiin lukiolaisiin Suomessa, eikä tulosten kannalta ole siten mahdollista tehdä senkaltaisia päätelmiä, jotka luotettavasti pätsisivät koko lukiolaisten perusjoukkoon. Tämä heikentää osaltaan tutkimuksen laatua. Tutkimuksen ensisijainen tavoite ei kuitenkaan ollut yleistettävissä oleva tieto vaan ryhmäosaamiseen liittyvän ymmärryksen lisääminen valitusta näkökulmasta, sillä tutkimuksella haluttiin lisätä ylipäänsä ymmärrystä ryhmäosaamisen ilmiöstä lukiolaisten näkökulmasta. Tulosten perusteella saatiin uutta tietoa ryhmäosaamisen ilmiöstä näkökulmasta, josta aiempien tutkimusten perusteella ei juurikaan tiedetty. Vaikka aineistonkeruu onnistui osin kohtalaisesti, aineiston avulla saatiin vastaus tutkimuskysymyksiin.

Totuusarvo ja johdonmukaisuus

Tämän tutkimuksen määrällistä osuutta on tarkoituksenmukaista arvioida myös strukturoidun verkkokyselyn onnistuneisuuden valossa *totuusarvoon* (truth value) ja *johdonmukaisuuden* (consistency) kriteereiden avulla (Sale & Brazil 2004, 354).

Totuusarvon avulla tarkastellaan sitä, missä määrin verkkokysely on kokonaisuutena onnistunut. Se, miten osuvasti ja yksiselitteisen ymmärrettävästi kyselyn kysymykset on laadittu tai kuinka tarkasti kyselyn käsitteet kuvaavat tutkittavaa ilmiötä, määrittelevät osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen käsite pyrittiin operationaalistamaan mahdollisimman hyvin ja siinä hyödynnettiin jo aiemmin tutkijan toteuttamaa, lukiolaisille suunnattua kyselyä (tutkimuskysymys 1, kirjoitelma-aineisto) ja siitä saatua tulosta. Apuna käytettiin myös aiemmin käytössä ollutta kyselylomaketta (Valkonen 2001). Ennen verkkoaineiston keräämistä kysely testattiin etukäteen valitulla vastaajajoukolla ja sitä muokattiin hieman saadun palautteen perusteella muun muassa yksinkertaistamalla muutamia vastausvaihtoehtoja. Näin menettelemällä pyrittiin vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta.

Verkkokyselyyn vastaamista saattavat hankaloittaa myös tekniset ongelmat tai vastaamisen vaikeisuus. Näihin haasteisiin varauduttiin etukäteen siten, että kysely toteutettiin verkossa ja siihen oli mahdollista vastata kaikilla päätelaitteilla suoraan avaamalla linkki. Kyselyyn saattoi tarvittaessa myös palata, jos vastaaminen keskeytyi.

Se, kuka kyselyyn vastaa, voi haastaa niin ikään tutkimuksen luotettavuutta. Tämänkaltaisen kyselytutkimuksen heikkoutena voidaan pitää sen epäluotettavuutta siinä mielessä, ettei ole mahdollista tietää, kuka todellisuudessa kyselyyn vastaa tai millaisin asentein vastaaja osallistuu tai kuinka aidosti hän vastaa. On mahdotonta arvioida muun muassa sitä, missä määrin esimerkiksi oletukset siitä, mitä pidetään arvostettavana, ohjaavat vastaajien reagointia esitettyihin väittämiin. Korostamalla vastaajille sitä, että tutkimukseen osallistuminen tapahtuu täysin luottamuksellisesti ja että anonymiteetistä huolehditaan tarkasti, koetettiin myötävaikuttaa siihen, että vastaajat uskaltaisivat vastata rehellisesti ja aidosti kyselyyn.

Verkkokyselyssä oleva avoin kysymys keräsi runsaasti vastauksia, ja tämä kertoo ainakin jossain määrin tutkimusaiheen tärkeydestä vastaajille itselleen, sillä vastaamiseen oli selvästi keskitytty. Avoin kysymys valmiiden väittämien ja vastausvaihtoehtojen lisänä tarjosi myös vastaajille mahdollisuuden sanoittaa itse ajatuksiaan. Myös palauteosiossa oli luettavissa palautetta siitä, kuinka tärkeänä osa vastaajista piti sitä, että tutkimus keskittyi nimenomaan lukiolaisten käsityksiin ja kokemuksiin ryhmäosaamisesta. Tätä voidaan pitää tutkimusta vahvistavana seikkana.

Vaikka verkkokyselyn vastaajille varattuun palauteosioon ei tullut kommentteja kyselyn ymmärtämiseen tai epäselvyyteen, kysymysten muotoiluun tai vaihtoehtojen määrään liittyen, osa vastaajista piti kyselyä aikaa vievänä. Kritiikkiä kysely sai siitä, että kysymyksiä väittämiseen oli paljon. Nämä seikat ovat saattaneet karsia vastaajia, ja kyselyä kannattaisikin muokata joiltakin osin tiiviimmäksi.

Johdonmukaisuudella tarkoitetaan sekä tutkimuksessa käytetyn mittarin reliabiliteettia (Metsämuuronen 2005) että tutkimuksen tutkimusprosessin toistettavuutta tai varmuutta (ks. Miles & Huberman 1994). Tässä tutkimuksessa

mittarin reliabiliteettia testattiin laskemalla Cronbachin alfa-arvot ja siten selvittämällä mittareiden sisäistä yhteneväisyyttä. Verkkokyselyn keskeiset mittarit testattiin, ja mittarit soittautuivat melko luotettavaksi reliabiliteetiltaan: *ryhmäosaamisen kehittyminen*, Cronbachin alfa = .932; *palaute- ja arviointimenetelmät*, Cronbachin alfa = .864; *työtavat ja opetusmenetelmä*, Cronbachin alfa = .808. Verkkokyselyn mittareita olisi mahdollista hyödyntää tulevaisuudessa myös siten, että sen avulla voitaisiin vertailla lukion aikana tapahtuvaa ryhmäosaamisen kehittymistä toteuttamalla kysely samassa tutkittavien joukossa sekä lukion alussa että lopussa. Tällöin voisi olla hyvä tiivistää mittaria ainakin osittain.

Tutkimusta voidaan arvioida myös tutkimuksen toistettavuutta tarkastelemalla (Sale & Brazil 2004, 354). Tällä tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimus uudelleen toteutettaessa tuottaisi ainakin samansuuntaisia tuloksia. Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan ja esittelemään tutkimuksen eri työvaiheet riittävän tarkasti, jotta tutkimus olisi mahdollista toistaa tarvittaessa ja siten arvioida tutkimuksen johdonmukaisuutta tältä osin.

Eettiset valinnat

Tätä tutkimustyötä ovat ohjanneet niin ikään eettiset valinnat. Tutkimustyötä tehtäessä tutkijan tulee noudattaa läpi tutkimusprosessin hyvää tieteellistä käytäntöä. Ihmistieteiden tutkimusta tehtäessä tutkittavana on aina ainutkertainen yksilö. Tällöin keskeiseksi tutkimustyön eettiseksi lähtökohdiksi nousevat muun muassa tutkittavien osallistumisen vapaaehtoisuus, yksityisyys ja tietosuoja (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Tutkimuksen vastaajat olivat lukiolaisia, ja tutkittiin lukio-opiskeluun liittyviä näkemyksiä. Tutkimuskohdetta voidaan pitää siten osittain arkaluontoisena, että oman opiskelun ja omien opettajien tarkastelu ja arviointi saatetaan kokea jollakin tasolla arveluttavaksi. Näin ollen tutkimuksessa kiinnitettiin kahteen seikkaan erityistä huomiota: vastaamisen vapaaehtoisuuteen ja tutkittavien anonymitettiin.

Tällä pyrittiin siihen, etteivät vastaajien kuvauksia ja arvioita sitoisi pelot tai epäluulot siitä, tulevatko vastaajien näkemykset joskus siten julkiseen tietoon, että ne voidaan yhdistää yksittäiseen vastaajaan. Vastaamisen vapaaehtoisuutta korostamalla tavoiteltiin sitä, että vastaajat myös osallistuivat omista lähtökohdistaan käsin ja kokivat vastaamisen merkitykselliseksi. Haluttiin korostaa myös vastaamisen aitouden merkitystä ja taata turvallinen väylä tuoda käsityksiä ja kokemuksia esiin ja välttää se, että tutkimukseen osallistuminen estyisi. Kirjoitelma-aineiston keruuta varten oli pyydetty tutkimuslupa kyseisen lukion rehtorilta ja vastaajia informoitiin myös tästä.

Verkkokyselyyn osallistujille puolestaan jaettiin sähköpostitse tai koulun viestinjärjestelmän kautta linkki, josta pääsi osallistumaan tutkimukseen nimettömästi. Näin vastaajille tarjoutui paitsi mahdollisuus vastata nimettömästi myös itselleen sopivana ajankohtana tai jättää vastaamatta. Verkkokyselyn ohjeistuksessa vastaajille selitettiin lyhyesti tutkimuksen tarkoituksen, korostettiin vastaamisen vapaaehtoisuutta ja luottamuksellisuutta sekä arvioitiin vastaamiseen kuuluvaa aikaa. Vastaajille annettiin myös tutkijan yhteystiedot, jotta halutessaan

heillä olisi mahdollisuus ottaa yhteyttä, jos jokin oli kyselyssä epäselvää tai herätti ajatuksia tai halua kommentoida. Näillä kaikilla valinnoilla on pyritty takaamaan tämän tutkimuksen luotettavuuden.

9 PÄÄTÄNTÖ

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ja ymmärtää ryhmäosaamista lukiolaisten näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin ryhmäosaamista ensinnäkin siten, miten lukiolaiset merkityksentävätkin sen. Tätä tarkastelua varten lukiolaisilta kerättiin kirjoitelma-aineisto. Toiseksi tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, mitä ryhmäosaaminen on lukion oppikirjoista. Sitä tutkittiin äidinkielen ja kirjallisuuden sekä englannin ja ruotsin kielen oppikirjoissa. Kolmanneksi tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten lukiolaiset arvioivat ryhmäosaamisensa kehittymistä ja kehittämistä lukio-opintojensa aikana, eli millaisia kokemuksia ja käsityksiä heillä on siitä, miten nykyistä paremmin voitaisiin tukea jokaisen lukiolaisen ryhmäosaamisen kehittämistä. Tämä osuus tutkimuksesta toteutettiin verkkokyselyllä. Tutkimus tarjoaa tietoa ja lisää ymmärrystä ryhmäosaamisesta. Seuraavaksi koostaan yhteen tutkimuksen keskeiset tulokset ja tehdään ehdotuksia jatkotutkimukselle.

Keskeiset tutkimustulokset

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä etsittiin vastausta siihen, mitä ryhmäosaaminen on lukiolaisten kokemusten ja käsitysten perusteella. Tutkimustulosten perusteella ryhmäosaaminen on lukiolaisten mukaan taitopainotteista, käytännönläheistä osaamista ja tarvepohjaista. Lukiolaiset kuvasivat ryhmäosaamista siis nimenomaan osaamisena eli yksilön kyvykkyytenä olla ryhmän vuorovaikutustilanteissa, tukea ja edistää ryhmän toimivuutta. Toisin sanoen tulokset osoittivat, että lukiolaiset katsoivat ryhmäosaamisen olevan senkaltaista osaamista, jota onnistunut työskentely ryhmissä edellyttää. He kuvasivat, että ryhmäosaaminen sisältää

- yhteistyökykyisyyttä,
- keskustelu- ja kuuntelutaitoa,
- päämäärätietoisuutta,
- luotettavuutta,
- ryhmän jäsenten joustavuutta,
- yhdenvertaisuutta,

- kykyä johtaa ja
- ryhmän jäsenten esiintymistaitoa.

Tulokset antoivat viitteitä siitä, että lukiolaisten käsitysten perusteella välittyvä kuva ryhmäosaamisesta on heidän määritelmänsä eräänlaiselle ihanteelle siitä, millaista osaamista ryhmissä tulisi olla. Kiinnostavaa tuloksissa onkin se, etteivät lukiolaiset kuvanneet ryhmäosaamiseen sisältyvän taitoja, joilla hallitaan konflikteja tai ristiriitatilanteita. On mielenkiintoista pohtia, onko heidän käsitystensä taustalla esimerkiksi se, että ryhmäosaaminen on nimenomaan osaamista, jonka tehtävä on estää ennakolta ristiriitatilanteet. Niin ikään lukiolaiset eivät sisällyttäneet ryhmäosaamisensa määritelmään ryhmäosaamisen arviointia tai siitä annettavaa palautetta. Tämä luo kuvan, että lukiolaiset näkivät ryhmäosaamisen senkaltaisena osaamisena, ettei se ole niinkään kehitettävissä olevaa, jota voisi tietoisesti pyrkiä oppimaan ja kehittämään.

Lukiolaisten mukaan ryhmäosaaminen on yksilökeskeistä osaamista, joka muodostuu siis yksilön taitojen ja osaamisen varaan. Ryhmäosaamista voidaan kuitenkin lähestyä esimerkiksi ”yhteisen vuorovaikutusosaamisen” käsitteen kautta, jolla viitataan osaamiseen, joka on sekä yksilöllistä että ryhmän tasolla muodostuvaa ja ajallisesti vaihtelevaa ja kehittyvää. Ryhmäosaaminen ei siis ole yksinomaan johdettavissa yksilön taidoista. (Horila & Valo 2016, 54). Teoreettisesti ajatellen ryhmillä voidaankin ajatella olevan osaamista, joka on ikään kuin enemmän kuin yksinomaan yksilön oma osaaminen, osaamista, joka on ryhmän jäsenten yhdessä rakentamaa (Jablin & Sias 2001).

Toisella tutkimuskysymyksellä haettiin vastausta siihen, mitä ryhmäosaaminen on ja sisältää lukion oppikirjoissa. Tulosten mukaan ei oikeastaan voida puhua ryhmäosaamisesta oppikirjoissa, sillä niissä ei ole käytössä ryhmäosaamisen käsitettä eikä ryhmäosaamista myöskään ole oppikirjoissa määritelty. Sen sijaan oppikirjoissa puhutaan ”moderneista puheviestintätaidoista”, ”esiintymis- ja ryhmäviestintätaidoista” ja ”keskustelutaidoista”. Tätä ei voida kuitenkaan pitää varsinaisesti yllättävänä, sillä puheviestinnän tieteenalalla rinnakkaiset käsitteet kuten ryhmäviestintätaidot tai keskustelutaidot ovat yleisiä. Sen sijaan voidaan ajatella, että oppikirjateksteissä pelkistetty ja yhdenmukaistettu käsitteistö voisi olla tarpeen.

Oppikirjoissa on kuitenkin ryhmäosaamiseen liittyviä sisältöjä. Oppikirjat sisältävät tietoa ryhmän vuorovaikutuksesta, ja niissä on ryhmätyötehtäviä. Tulosten perusteella oppikirjoissa on niin ikään jäsenyyksiä ryhmätaidoista ja sisältöjä, joilla jossakin määrin ohjataan arvioimaan ryhmän vuorovaikutusta. Oppikirjoissa välittyvä kuva ryhmäosaamisesta on ohjeistava ja normittava. Kokonaisuutena tarkastellen kuva ryhmäosaamisesta on hajanainen eikä kovin tarkkarajainen.

Tulokset osoittavat, että oppikirjat sisältävät runsaasti ryhmissä toteutettavia tehtäviä, ja oppikirjoissa ryhmäosaaminen on ensisijaisesti edellytys opiskelulle. Tulosten perusteella oppikirjat ylläpitävät käsitystä siitä, että ryhmäosaaminen ei ole itsessään kehitettävää tai kehittämisen kohde, oppimisen osa-alue tai sen kohde, vaan se on lähes välttämätön edellytys lukio-opiskelulle. Vaikka

oppikirjoissa on ryhmän vuorovaikutuksen arviointiin ohjeistavia sisältöjä, tulosten perusteella ei voida sanoa, että ryhmäosaaminen olisi jotakin kehitettävissä olevaa osaamista. Oppikirjoissa ei nimittäin ole systemaattisesti koottuja tehtäväkokonaisuuksia, joissa myös ryhmäosaamiselle kehittymiselle asetettaisiin tavoitteita ja joissa tehtävän jälkeen arvioitaisiin ja annettaisiin palautetta ryhmäosaamiseen liittyen. Oppikirjoissa ei tulosten perusteella myöskään selitetä, onko toistuvilla ryhmätyöharjoituksilla muitakin tavoitteita kuin jonkin oppiaineeseen liittyvän sisällön oppiminen.

Tiedostava ja tavoitteellinen ryhmäosaamisen kehittäminen ei siis niinkään raamita oppikirjoja, sillä arviointikriteereitä, ohjeita palautteenantoon tai esimerkiksi yksilöityjä tarkkailutehtäviä ei juurikaan ole. Kuitenkin ryhmäosaaminen on arvioitavissa kontekstien kautta: tilanteet, tavoitteet ja ryhmän jäsenet luovat ehtoja sille, mitä kulloinkin voidaan pitää osaamisena (Beebe & Barge 1994, 258). Tämän vuoksi arviointitaitojen kehittäminen olisi tärkeää lukiolaisen ryhmäosaamisen kannalta. Toimiminen ryhmissä voisi olla näin ollen siis huomattavasti tiedostavampaa ja tavoitteellisempaa myös muuten kuin oppiainesisältöjen vuoksi. Ryhmäosaamiselle, sen kehittämiseksi voitaisiin asettaa suoraan tavoitteita ja sitten arvioida sekä ryhmäosaamista että tavoitteiden saavuttamista eri tavoin.

On selvää, että oppikirjatasolla ryhmäosaamista ei ole tarkoituksenmukaista teoretisoida tarpeettomasti ja itseisarvoisesti. Voidaan kuitenkin kysyä, miten mielekkäitä oppikirjoissa olevat, ryhmäosaamiseen liittyvät painotukset ovat tai pohtia sitä, olisiko esimerkiksi pelkkä kokoustekniikan kuvaus korvattavissa ristiriitatilanteissa menettelyn pelisäännöillä ja neuvoilla tai liitettynä se kokoustekniikka- tai neuvotteluprosessien kuvausten ohien. Sen sijaan, että oppikirja esittelee erityyppisiä keskustelijan rooleja ja statuksia, tarkoituksenmukaisempaa voisi olla sen tarkastelu, mitkä ovat ryhmälle tyypillisiä vaiheita tai millä tavoin sekä omaa että toisten ryhmässä olevien viestijöiden ryhmävuorovaikutusta olisi hyvä arvioida, miten asettaa omalle kehittymiselle tavoitteita ja millaisia, millä tavoin voisi konkreettisesti osoittaa tukea aremmille tai hillitä voimakastahtoista ryhmän jäsentä.

Oppikirja-aineistosta saatuja tuloksia tulee tarkastella kuitenkin niin, että ne osoittavat ainoastaan sen, millainen kuva ryhmäosaamisesta syntyy oppikirjojen kautta. Vastuu opetuksesta ja vapaus tehdä valintoja on kuitenkin aina silti opettajalla, ei oppikirjalla, ja opettajan tekemät valinnat vaikuttavat siihen, mitä oppitunneilla tapahtuu (Luukka ym. 2008, 65). Näin ollen opettajalla on sekä velvollisuus että oikeus tehdä omia valintoja ja toteuttaa opetussuunnitelmaa parhaaksi arvioimallaan tavalla oppikirjan opetusta tarpeettomasti sitomatta.

Kolmannella tutkimuskysymyksellä pyrittiin vastaamaan siihen, miten lukiolaiset arvioivat oman ryhmäosaamisensa kehittymistä lukio-opintojensa aikana ja millä tavoin heidän mukaansa olisi mahdollista parantaa ryhmäosaamisen kehittymisen ohjaamista eli kehittää ryhmäosaamista. Tulokset osoittivat, että lukiolaisten mukaan lukio tuki ryhmäosaamisen kehittymistä esitelmien pitotaidossa, taidoissa työskennellä erilaisten ryhmälaisten kanssa ja aktiivisessa

kuuntelutaidossa. Ryhmäosaaminen ei niinkään kehittynyt taidoissa, joita edellytetään reaaliaikaisessa verkkokeskustelussa tai -neuvottelussa kuten ei myöskään taidossa johtaa ryhmää tai ratkaista ristiriitatilanteita rakentavasti.

Lukiolaisten arviointien mukaan ryhmäosaamisen kehittyminen mahdollistui eniten äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla, ruokaillessa ja koulun yhteisissä tapahtumissa. Sen sijaan heidän mukaansa vähiten ryhmäosaaminen kehittyi matematiikan, luonnontieteiden sekä historian ja yhteiskuntaopin oppitunneilla. On hyvä kuitenkin huomata, että vaikka äidinkieli ja kirjallisuus voidaan perustellusti nähdä keskeisenä ryhmäosaamiseen liittyvänä opetuksen ja ohjaamisen oppiaineena, se tuskin yksin riittää takaamaan ja varmistamaan lukiolaisen ryhmäosaamisen kehittymistä. Taitojen siirrettävyys ei nimittäin aina välttämättä onnistu (Prichard, Bixo & Stradford 2006), joten ei voida edellyttää, että ryhmäosaamisen kehittyminen on yksinomaan yhden tai muutaman oppiaineen vastuulla, vaan sen tulisi olla yhteinen opetuksen ja eri oppiaineiden kiinnostuksen kohde.

Vastaajien arviointien mukaan ryhmäosaamisen kehittymistä tukivat teetyt ryhmätyöt ja erilaiset projektit, pienryhmäkeskustelut ja vaihtuvat ryhmäkokoontamiset. Vastaajien mukaan niin ikään pienet opetusryhmät edistivät ryhmäosaamisen kehittymistä, mutta oppimispäiväkirjan pito, opettajien luennoiva opetustyyli, isot opetusryhmät ja oma, negatiivinen asenne puheviestintää kohtaan sen sijaan estivät ryhmäosaamisen kehittymistä.

Tulosten perusteella ryhmäosaamisesta saatavalla palautteella ja arvioinnilla on kaiken kaikkiaan myönteistä merkitystä lukiolaisille. He arvioivat, että erityisen hyödyllistä ryhmäosaamisen kehittymiselle olivat opettajan antama kirjallinen, henkilökohtainen arviointipalaute jokaiselle ryhmän jäsenelle, opettajan suullinen palaute jokaiselle ryhmätaidoista ja yhteiset palautekeskustelut opettajan ja ryhmän jäsenten kanssa keskustelun sujumisesta. Lukiolaisten arviointien mukaan niinkään hyödyllisinä ei pidetty kirjallista, itse laadittua arviointia ryhmän suorituksesta tai kirjallista itsearviointia omista ryhmätaidoista. Myöskään opettajan antama numeroarviointi ryhmälle yhteisesti ei tulosten mukaan juurikaan hyödytä ryhmäosaamisen kehittymistä.

Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että lukiolaiset arvostavat ja pitävät ryhmäosaamista tarpeellisenä tulevaisuutensa eli jatko-opintojen ja myöhemmin työelämän näkökulmasta. Vastaajista vähintään puolet arvioivat, että aktiivinen kuuntelutaito, taito työskennellä erilaisten ryhmäläisten kanssa, neuvottelutaidot, keskustelutaidot, päätösten tekeminen yhdessä ryhmäläisten kanssa, hyvän ilmapiirin luomisen ja ylläpitämisen taito, ristiriitatilanteiden ratkaiseminen rakentavasti, ryhmän toiminnan vieminen kohti määriteltyä tavoitetta ja perustelutaidot ovat tarpeellista ryhmäosaamista.

Tulokset osoittivat konkreettisia seikkoja, joilla lukiolaisten mukaan olisi mahdollista käytännössä vaikuttaa siihen, että ryhmäosaamisen kehittymistä voitaisiin tukea nykyistä paremmin. He arvioivat, että seuraavilla tavoilla parannettaisiin ryhmäosaamisen kehittymisen ohjaamista:

- vahvistamalla ryhmäosaamiseen liittyvää tietoa ja taitoa
- hyödyntämällä konkreettisia ryhmäosaamista tukevia harjoituksia

- monipuolistamalla opetusmenetelmiä
- ryhmäosaamiseen kohdentuvan palautteen keinoin
- varmistamalla tasavertaiset mahdollisuudet kehittää omaa ryhmäosaamistaan
- kasvattamalla ryhmäosaamisen painoarvoa ja
- lisäämällä opettajien osaamista ryhmäosaamisen ohjaamisessa.

Lukiolaisten mukaan ryhmäosaamisen kehittymistä voitaisiin edistää siis ensinnäkin lisäämällä tietoa ryhmän vuorovaikutuksesta. He osoittivat maininnoissaan, että monipuoliselle taustoittavalle ja osin teoreettisellekin kirjatie-dolle olisi tarvetta, muun muassa siitä, miten ryhmäosaaminen tai ryhmätaidot määritellään tutkimuskirjallisuudessa, millä tavoin omaa vuorovaikutustaan on mahdollista arvioida, mitä jännittämistä ja sen hallinnasta tiedetään, mitä ovat keskustelutaidot ja miten keskustelua voidaan viedä eteenpäin, kuinka rohkaistaan muita, millaisia erityyppisiä vuorovaikutustilanteita on ja miten niissä toimitaan tuloksellisesti, mitä tarkoitetaan ryhmäpaineella tai ryhmäajattelulla. Tiedon merkityksellisyyttä tukee myös alan tietokirjallisuus (Morreale, Spitzberg & Barge 2013).

Tulosten mukaan muita ehdotettuja tapoja tukea ryhmäosaamisen kehittymistä nykyistä toimivammin olivat tarkoituksenmukaisemmin kohdennetut ja laaditut harjoitukset, jotka integroituisivat sekä käytännön opiskeluihin että yhdistäisivät opittua tietoa ja harjoittelua. Jos siis ajatellaan vaikkapa neuvottelutaitojen tai perustelutaitojen oppimista ja harjoittelua eli ongelmaratkaisua, tarkoituksenmukaisinta niiden harjoittelu olisi luonnollisessa tilanteessa, jota varten olisi ensin opiskeltu esimerkiksi neuvottelu- ja perustelutaitoihin liittyvää tietoa, teoreettista taustaa. Sen jälkeen aidon neuvottelutilanteen jälkeen oppijat saisivat henkilökohtaista palautetta ja mahdollisesti pohtisivat yhdessä neuvotteluprosessiin liittyviä havaintojaan muun muassa tavoitteiden ja oman vuorovaikutuskäyttäytymisen näkökulmasta. Tulokset osoittivat, että lukiolaisilla olisi tarvetta tämänkaltaiselle harjoittelulle ja kehittymisen edistämiseksi.

Lukiolaisten käsitysten mukaan opetusmenetelmiä tulisi monipuolistaa ja palautetta sekä arviointia lisätä. Vastaustensa perusteella he ovat arvioineet, että ryhmätyöskentelyä voitaisiin kehittää siten, että se rakentuisi asteittain sen sijaan, että opettaja määrää tehtävän ja arvioi ainoastaan lopputulosta. Tämän rinnalle lukiolaiset toivoivatkin maininnoissaan ohjaamista, joka sekä tukee että arvioi ryhmätyön eri vaiheissa ryhmää. Lukiolaisten kuvausten mukaan syntyy vaikutelma, että ryhmätöiden tekemiseen tarvitaan tarkempia tavoitteita. Opettajan arviointia ja palautetta arvostetaan tulosten mukaan, ja sille on olemassa selkeä tarve, mutta toisaalta vastaajat ovat kuvanneet, että opettajia tulisi kouluttaa lisää ohjaamaan ryhmäosaamista ja sen kehittymistä.

Tulosten mukaan myös ryhmäosaamisen painoarvoa voisi lisätä, ja tällä lukiolaisten mukaan voitaisiin vaikuttaa ryhmäosaamisen kehittymiseen. Tämä konkretisoituisi arvioinnissa esimerkiksi niin, että ryhmätyöt heijastuisivat voimakkaammin kurssiarvosanoihin. Heidän mukaansa siis ulkoinen motivaatio

voisi toimia kannustimena työskennellä tavoitteellisemmin ryhmissä. Myös pakollisuus koettiin tapana kehittää ryhmäosaamista, ja lukiolaisten mukaan vaihtoehtona edistää kehittymistä voisi olla kaikille pakollinen puheviestintätaitojen kurssi.

Kokonaisuutena ajatellen tämän tutkimuksen keskeinen tulos on se, että ryhmäosaamisen asemaa olisi tärkeää tehdä näkyvämmäksi kahdella tavalla. Ensinnäkin tulisi korostaa sitä, että ryhmäosaaminen on jotakin opittavissa ja kehitettävissä olevaa. Se ei siis ole senkaltaista taitoa tai osaamista, jota eri yksilöillä on muuttumattomasti jossakin määrin tai ei ole. Toisekseen koska se on kehitettävissä olevaa osaamista, sille olisi tarkoituksenmukaista asettaa selvästi erilaisia tavoitteita, joita voisivat olla ryhmän vuorovaikutukseen ja ryhmäosaamiseen liittyvä tiedon lisääminen, tavoitteelliset harjoitukset ja ryhmäosaamiseen liittyvän palautteen ja arvioinnin hyödyntäminen kehittymisen tukena. Tämä herättää pohdintoja siitä, onko lukion aineopettajilla riittävästi tietoa ryhmäosaamisesta ja sen kehittymisen ohjaamisesta, mahdollisuuksia täydentää osaamistaan ja missä määrin oppikirjat voisivat tehdä ryhmäosaamisen asemaa näkyvämmäksi.

Jatkotutkimusehdotukset

Tässä väitöskirjatutkimuksessa tarkasteltiin ryhmäosaamista näkökulmasta, joka ei niinkään ole ollut tutkimuksen keskiössä, nimittäin lukiolaisten kokemukset ja käsitykset ryhmäosaamisesta. Tällä pyrittiin kiinnittämään huomiota nykyistä enemmän ylipäänsä ryhmäosaamisen ilmiöön mutta myös siihen, millä tavoin lukiolainen ymmärtää ryhmäosaamisen. Tutkimuksella saatiin vastaus tutkimuskysymyksiin siitä, mitä ryhmäosaaminen tarkoittaa lukiolaisten mielestä ja miten he arvioivat sen kehittymistä ja tarpeellisuutta ja miten ryhmäosaamisen kehittymistä voitaisiin edistää nykyistä paremmin. Tutkimuksella lisättiin myös tietoa siitä, millainen kuva ryhmäosaamisesta välittyy oppikirjoista. Tämä tutkimus toi esiin tärkeän äänen, lukiolaisen äänen. Nykykoulun lähtökohta on oppijakeskeisyydessä, ja yhä enemmän kiinnitetään huomiota siihen, millä tavoin opiskelu ja oppiminen olisi tuloksellisempaa. Jotta oppijakeskeisyys ei jäisi vain ylevien tavoitelauseiden tasolle, opiskelijaa itseään on kuunneltava. Tämä tutkimus pyrki osaltaan toteuttamaan sitä.

Tämän tutkimuksen tulosten hyödynnettävyys sijoittuu ensisijaisesti käytännön opetustyöhön. Sen tuloksia voikin hyödyntää käytännössä sekä opetusmenetelmiä että työtapoja valitessa. Jatkossa tutkimuksen keinoin voisi olla tarpeellista kohdentaa tarkastelua esimerkiksi siihen, mitä ryhmäosaaminen eri luokka-asteilla tarkoittaa. Millaisia ryhmäosaamisen tavoitteita esimerkiksi yläkoulussa on asetettu, miten niihin pyritään ja missä määrin ne saavutetaan? Tässä tutkimuksessa tutkittiin lukiolaisia, joiden osaamisen pohja on muodostunut perusopetuksessa. Pitkittäistutkimus siitä, miten ja mikä ryhmäosaamisessa osaaminen kehittyy, saattaisi tuottaa kiinnostaa tietoa siitä, miten kumuloituvaa ryhmäosaamisen kehittyminen on tai ei ole. Tällä tavoin olisi mahdollista kohdentaa huomio siihen, että ryhmäosaaminen on opittavaa ja kehitettävää.

Niin ikään lukiolaisten ryhmäosaamista voitaisiin tutkia eri tutkimusmenetelmiä käyttäen. Haastattelemalla lukiolaisia voitaisiin saada syvempää tietoa siitä, miten he käsittävät ryhmäosaamisen, millaisia kokemuksia heillä sen oppimisesta ja hyödyntämisestä olisi. Yksi tärkeä tarkastelunäkökulma olisi tutkia opettajien ymmärrystä ryhmäosaamisen merkityksestä ja roolista opiskelussa. Tutkimuksella saatiin viitteitä siitä, että opettajilla ei välttämättä ole taitoa ohjata ryhmäosaamisen kehittymistä riittävästi, sillä lukiolaisten mukaan ryhmäosaamisen kehittymistä voitaisiin tukea nykyistä paremmin kouluttamalla opettajia lisää nimenomaan ohjaamaan ryhmäosaamisen kehittymistä. Tämä avaa kiinnostavan tutkimuskohteen, sillä aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että opettajat kokevat ylipäänsä puheviestinnän opettamisesta puuttuvan selkeä opetusperinne tai opetustavoitteet (Valkonen 2003). Ryhmäosaamista voisikin lähestyä siitä näkökulmasta, miten aineopettajakoulutuksessa perehdytetään tulevia aineopettajia ryhmäosaamisen opettamiseen. Kiinnostavaa olisi myös tietää, millaisia tarpeita ja tavoitteita opettajilla itsellään on ryhmäosaamisen kehittymisen ohjaajina. Saavatko opettajat mielestään riittävästi koulutusta ryhmäosaamisen ohjaamiseen, kehittämiseen ja arviointiin? Miten opettajat opettavat ja ohjaavat oppilaitaan tai opiskelijoitaan ryhmäosaamisessa?

Tutkimusalalla vallitsee kuitenkin lähes yksimielisyys siitä, että ryhmäosaaminen on monin kriteerein tarkasteltuna tärkeää, ja esimerkiksi työelämä etsii yksilöitä, jotka paitsi ovat kyvykkäitä puhumaan ja kirjoittamaan vaikuttavasti, hallitsevat myös vuorovaikutustilanteet. (Schockley-Zalabak 2015, 399.) Jatkuvassa muutoksessa oleva työelämä asettaa myös uudenlaisia vaatimuksia ja edellytyksiä sekä vuorovaikutus- että ryhmäosaamiselle esimerkiksi verkostoitumisen näkökulmasta (Kokkonen & Almonkari 2015). Koulumaailman tuleekin pysyä tässä kehityksessä kiinteästi mukana ja miettiä ratkaisuja ja tapoja vahvistaa osaamista myös tällä tavoin. Lukiolaisten ryhmäosaamiseen on tärkeää kiinnittää tulevaisuudessakin huomiota.

SUMMARY

Group Communication Competence in the Upper Secondary School. The Progression and Development of Group Communication Competence in Upper Secondary School Students.

Introduction

The importance and relevance of group communication competence is increasingly highlighted in today's society, and its importance in working life is recognised in education in upper secondary schools and in further studies, where being able to work in a goal directed, efficient and collaborative manner with different types of students in different types of group settings is a formal requirement for students.

There is a myriad of different types of collaborative studying and learning that occur both at basic and upper secondary school levels. So the need for a student to develop group communication competence in diverse interactive learning situations, in collaboration with other members of the student community, becomes a real practical one.

Group communication competence is in fact an objective set by the National Core Curriculum For General Upper Secondary Schools (LOPS 2015). However, the effectiveness of promoting group communication competence in schools has not been investigated recently, and it needs to be researched because of the importance of group communication competence for students' future studies and working lives. An individual's academic success and career development can be very positively influenced through speech communication teaching (Morreale & al. 2000; Morreale & Pearson 2008). Hence the relevance of this study.

Both group communication competence and interpersonal communication competence are made up of multifaceted competences. The different dimensions include the cognitive (knowledge and understanding), behavioral (skills) and affective (motivation) dimensions (Spitzberg & Cupach, 2002, 574-575; Spitzberg 2015, 563). Interpersonal communication competence is thus seen to constitute the required knowledge, skills, motivation and positive attitude for social interaction in a given situation. This definition has been further reinforced by Valkonen (2003, 26) with the metacognitive skills. Interpersonal communication competence is defined by the appropriateness and effectiveness criteria of interactional behavior (Spitzberg & Cupach 1984; Spitzberg 2015).

Research questions and methods of study

The aim of this study is to describe and understand the phenomenon of group communication competence from the perspective of an upper secondary school student. The study focuses on how upper secondary school students describe group communication competence, how it has developed in upper secondary school in their estimation and how upper secondary school teaching can further improve and support the development of group communication competence.

The study also sheds light on how the phenomenon of group communication competence is depicted in the textbooks of the language subjects of Finnish as the mother tongue, literature, Swedish and English.

The following research questions are addressed in this study:

- 1) How is meaning making achieved in terms of group communication competence by upper secondary school students?
- 2) What is group communication competence in upper secondary school textbooks?
- 3) How do upper secondary school students assess the progression and development of group communication competence during their studies in upper secondary school?

This study was conducted both qualitatively and quantitatively and comprises three separate studies. Data driven qualitative content analysis was used in both the essay material compiled from upper secondary school students (N = 136) and the textbook material (N = 25). The web survey questionnaire material collected from upper secondary school students (N = 204) was analyzed quantitatively. Finally, data driven qualitative content analysis was used in the open-ended questions in the web survey questionnaire.

Main findings, conclusions and future possibilities

The results of the present study indicate that group communication competence is skill oriented, need oriented practical know how. Upper secondary school students specifically described group communication competence as a skill which is manifested in the capacity to take part in, support and improve group interaction. In other words, the results indicate that students see group communication competence as a requirement for successful group work. In their view, group communication competence includes the following:

- collaborative skills
- conversational and listening skills
- purpose driven mindset
- trustworthiness
- flexibility of group members
- equality
- ability to lead
- presentation skills.

The results would seem to suggest that the definition for group communication competence based on the experience and understanding of upper secondary school students is a kind of ideal of what type of know how should be present in group work. What is noteworthy is that skills that are directly linked to conflict resolution or situations of disagreement are not included in their definition of group communication competence. It is interesting to consider whether their

viewpoint is shaped by the interpretation that group communication competence is a competence specifically geared toward preventing disagreement. Likewise, the evaluation and received feedback of communication competence in groups was also left out of the definition. This would seem to indicate that the students think that group communication competence is a type of skill not able to be developed or one which cannot knowingly be learned and developed. According to the students, group communication competence is individual focused know how, which is based on an individual's existing personal skills and competence.

The objective of the second research question was to seek an answer to what group communication competence means in textbooks. The results demonstrate that the textbooks refer to "modern speech communication skills", "performance and group interactional skills" and "conversational skills," but group communication competence is not defined per se in the textbooks. Content related to group communication competence could be found, however. The textbooks contain information on group interaction and group tasks to develop it. The results show that the textbooks also include classifications for group work skills and content which aim to guide the evaluation of group interaction to some extent. The view of group communication competence conveyed in the textbooks is instructive and normative. As a whole, the view of group communication competence is fragmentary and not definite or goal oriented.

As has been stated, the skill of group communication competence is an important educational aim, but the results confirm, however, that while there are plenty of group tasks, group communication competence in the textbooks is not presented as a learning objective nor as a skill to be developed per se, so the results do not support the view that group communication competence can be developed. That is to say, no systematically compiled tasks involving set objectives for the development of group communication competence exist. Neither is group communication competence taken into account upon completion of a task in the form of evaluation or feedback. The results also show that the textbooks do not explain whether recurring group tasks involve any other objectives than the completion of the subject matter of a specific course.

The textbooks do not provide a sufficient framework for the development of informed and goal oriented group communication competence, since evaluation criteria, instructions for behavioral feedback or individualized monitoring tasks hardly exist. Group communication competence can be evaluated, however, through contexts: situations, objectives and group members set conditions for what can be considered a competence at any given time (Beebe & Barge, 1994, 258). For this reason, the development of evaluation skills would be important in terms of the group communication competence of an upper secondary school student. The purpose of group work could be better defined so that the use of the subject matter would be more goal oriented in relation to group communication competence. Specific objectives could be directly set for the development of group communication competence and then those objectives evaluated in different ways.

It is plain that theorizing group communication competence at the textbook level is neither necessary nor practical. The rationale of the current emphasis on group communication competence in textbooks can be examined, however. Could the description of techniques for handling meetings be replaced by advice on conflict resolution or at least could they be attached to the advice for meetings and negotiations? Instead of the textbook presenting different speaker roles and statuses, it might be more expedient to examine the typical phases of a group or how both one's own and other communicators' group interaction could be evaluated. In addition, it could be worth considering what objectives should be set for a student's own development and how on the one hand a student may be of practical support to those more timid than oneself and on the other hand how to restrain a dominant group member.

It is necessary, however, to examine the results of the textbook material solely from the viewpoint the textbooks have to offer, when it comes to group communication competence. Fundamentally, both the responsibility and freedom to make choices in the teaching process are held by the teacher, not the textbook, so the choices that a teacher makes affect what happens in the classroom (Luukka & al. 2008, 65). Thus, the teacher is both obligated and entitled to make their own choices and to implement the curriculum in the ways they consider will work best, without being unnecessarily constrained by textbooks.

The objective of the third research question was to determine how upper secondary school students evaluate the development of their own group communication competence during their upper secondary school studies and how they perceive that the instruction in group communication competence could be improved. The results indicate that students consider that their education does support the development of group communication competence in giving presentations, working with various different peer group members and in active listening. However, they did not think that group communication competence was developed in real time online discussion, or in negotiation, group solving or conflict resolving exercises.

According to upper secondary school students, group communication competence was promoted most in the mother tongue and literature classes, during lunch and in joint school functions. It was least seen to develop in mathematics, science, history and social studies classes. It is, however, important to note that although the instruction and guidance in mother tongue and literature are central to the development of group communication competence, they cannot on their own guarantee success for students. That is to say, the skills may not always be transferred to other school subjects (Prichard & al. 2006) so group communication competence should be the collective interest and aim of other subjects too – in fact of teaching in general.

In the opinion of the respondents, the development of group communication competence was supported by set group tasks and different projects, small group discussions and interchanging groups. They thought that small group size enhanced the development of group communication competence, whereas keeping a learning diary, a lecturing style of instruction, big group size and a student's

negative, personal attitude towards speech communication hindered the development of group communication competence.

All in all, the results indicate that upper secondary school students view positively the feedback and evaluation of their group communication competence. They estimate that a teacher's personal, written feedback to each member of the group, a teacher's verbal feedback to each member of a group on their group work skills and joint conversations between the teacher and students on the fluency of the interaction are of most benefit in the development of group communication competence. However, a student's personal, written evaluation on group performance or written self evaluation of one's own group work skills were not seen as beneficial. The data also reflects that a teacher's grade-based evaluation of group work collectively had little benefit for the development of group communication competence.

The results of the present study demonstrate that upper secondary school students consider group communication competence a necessity from the perspective of their further studies and their later working lives. At least half of the respondents considered that active listening skills, the ability to work with different group members, negotiation skills, conversational skills, joint decision making in a group, building and maintaining a positive atmosphere, resolving conflict, goal oriented group activity and the ability to reason are necessary group work skills.

The results provided clear evidence that that upper secondary school students consider that the development of their group communication competence could be better developed than it was being developed at that time. Their responses suggest that group communication competence could be further improved in the following ways:

- increase student knowledge of what group communication competence is
- use specific exercises that support group communication competence
- diversify teaching methods
- provide specific feedback on group communication competence
- ensure equal opportunity to develop group communication competence
- increase the importance of group communication competence
- improve teaching know how in the instruction of group communication competence.

The students considered that group communication competence can first be developed by increasing their awareness of group interactional dynamics. The students report that there is a demand for both diverse and partly theoretical background information, for instance on how group communication competence or group work skills are defined in research literature and how one's own interactional skills can be evaluated. In addition they expressed interest in knowing how to deal with nervousness, what conversational skills are and how a conversation can be kept going, how to encourage others, what different types of interactional situations exist and how they can be productive, and finally what is meant by

group pressure or group thinking. The significance of such knowledge is supported by scientific literature in the field (Morreale & al. 2013).

Other suggested methods to improve on those currently being made use of for developing group communication competence included having more appropriately focused and planned tasks which would integrate both practical studies and combine already learned knowledge and practice. If we consider, for example, the learning of negotiating and reasoning skills and practice making use of them in conflict resolution, it would be most useful to teach them in a natural, authentic setting. Prior to this, students would have studied the theoretical background of negotiation and reasoning skills. After such an authentic negotiation situation, students would get personal feedback and possibly reflect on their observations of the negotiation from the perspective of their objectives and their own interactional behaviour. The results demonstrate that there is a need for this type of training among upper secondary school students.

Teaching methods should be diversified and feedback and evaluation increased, according to the students. In light of their responses, it is evident that rather than a teacher designating a task and evaluating the final result, group work could be developed towards being a process done in phases. Alongside this, the students expressed a wish for guidance, which would both support and evaluate the group during the different phases of group work. The opinion that more specific objectives are needed for group work is expressed in the student responses. The results indicate that teacher feedback is both valued and needed, but the responses also convey the need for further teacher training in how to actually develop students' group communication competence.

The results also indicate that if there was more emphasis on the importance of group communication competence, it would have a positive effect. This could take concrete shape in, for instance, group work tasks having a bigger role in course evaluation. In the students' view, external motivation from outside the classroom could work as an incentive to work in a more goal oriented manner in groups. Mandatory work was also viewed as a way to develop group communication competence, and a further way to advance development could be a mandatory speech communication course.

The main result of this study is that the role of group communication competence should be made more apparent in two ways. First, it should be emphasized that group communication competence is something that can be learned and developed. In other words, it is not a skill or ability which different individuals just have to some extent or not at all: it can be taught and learned. Second, since it is a skill that can be taught and learned, it would be practical to set out objectives for increasing the knowledge and understanding of group interaction and group communication competence, with goal oriented tasks and making more use of feedback and developing methods of evaluation. This raises the question whether upper secondary school teachers have enough knowledge about group communication competence and the know-how to offer instruction in its development, and also whether they are offered the opportunities for continuing education to reinforce their expertise. In addition, the research raises the

question of to what extent textbooks could make the role of group communication competence more visible.

Suggestions for further study

This study examined group communication competence from a perspective which has not been the central focus previously, namely upper secondary school students' experiences and perceptions of group communication competence. The aim was not only to bring more attention to the phenomenon of group communication competence in general, but also to what upper secondary school students understand it to mean. This study was able to answer the research questions on what group communication competence means according to upper secondary school students, how they perceive it is needed and how its development could be further advanced. The study also increased insight into how textbooks convey the concept of group communication competence. This study brought forth the important voice of upper secondary school students. Our current school system is learner based, and attention is increasingly paid to how studying and learning can be more effective. It is therefore important to listen to the students themselves, so that the learner based objective does not remain only a lofty catchphrase. Accomplishing that was the aim of this study.

The results of this study can be implemented primarily in the practical teaching situation. In fact, the results can be made use of in the selection of teaching methods and techniques and in their practical application. In the future it might be necessary to focus on examining, for example, what group communication competence means at different levels of schooling. What types of objectives for group communication competence have been set at secondary school, how are they pursued and to what extent have they been reached? We should bear in mind too that while this study focused on upper secondary school students, their skill set was already being formed earlier in Basic School education.

A longitudinal study on what particular skills to develop in relation to group communication competence and how to develop them might produce useful data on whether the development of group communicative competence is cumulative or not. In this way it would be possible to focus on how group communication competence can be developed chronologically. Likewise, the group communication competence of upper secondary school students could be further studied and through other research methods. Interviewing upper secondary school students could shed increasing light on how they perceive group communication competence and what learning experiences are the most effective.

One important angle for study would be the perception and understanding that teachers have of the significance and role of group communication competence in studying. The present study indicated that teachers do not necessarily have adequate skills in instructing and guiding students in developing their group communication competence. This is seen in the students' suggestion that group communication competence could be increasingly supported by specifically training teachers in teaching group communication competence. This opens up an interesting research topic, since previous research shows that teachers

think that the teaching of speech communication lacks a clear teaching tradition or teaching objectives (Valkonen 2003).

Group communication competence could thus be approached from the perspective of how teacher trainees at teaching schools are orientated towards developing students' group communication competence. It would also be important to know what types of needs and goals teachers themselves have when it comes to instructing students on group communication competence. Do teachers think they are offered adequate training in the instruction, development and evaluation of group communication competence? How do teachers teach and instruct their students in group communication competence?

There is near unanimity in the research field that group communication competence is important based on a number of criteria. For instance, individuals who are capable in spoken and written communication and in addition can handle interactional situations succeed in working life (Schockley-Zalabak 2015, 399). In addition, the constant changes in working life, including ways of networking, set new demands and requirements for interactional as well as group communication competence (Kokkonen & Almonkari 2015). School life needs to remain inseparable from this trend and there needs to be ongoing development of ways to reinforce student capabilities in this important area.

KIRJALLISUUS

- Ahvenisto, I., Berg, M. van den, Löfström, J. & Virta, A. 2013. Kuka oikeastaan asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi opetussuunnitelman perusteissa ja ylioppilastutkinnossa. *Kasvatus & Aika* 7 (3), 40–55.
- Alasuutari, P. 2014. *Laadullinen tutkimus 2.0*. (5. painos). Tampere: Vastapaino.
- Arnett, R. C., Fritz, J. M., Harden & Bell, L. M 2009. *Communication ethics literacy*. *Dialogue and Difference*. L. A: Sage.
- Backlund, P. M. & Morreale, S. P. 2015. *Communication competence: Historical synopsis, definitaitons, applications and looking to the future*. Teoksessa A. F. Hannawa & B. H. Spitzberg (toim.) *Communication competence*. Berlin: Walter de Gruyter, 11–38.
- Badcock, P., Pattison, P. & Harris, K.-L. 2010. *Developing generic skills through university study: a study of arts, science and engineering in Australia*. *Higher Education* 60 (4), 441–458.
- Beebe, S. A. & Barge, J. K. 1994. *Small group communication*. Teoksessa W. G. Christ (toim.) *Assessing communication education. A handbook for media, speech, and theatre educators*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 257–290.
- Beebe, S. A., & Barge, J. K. 2003. *Evaluating group discussion*. Teoksessa Hirokawa, R. Y., Cathcart, R. S., Samovar, L. A. & Henman, L. D. (toim.) *Small group communication* (8.painos). L. A: Roxbury, 275-288.
- Beebe, S. A., Barge, J. K. & McGormick, C. 1994. *The competent group communicator*. Teoksessa *Speech Communication Association summer conference. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assesing college student competency in speech communication"*. Annandale: Speech Communication Association, 353–367.
- Bennett, K. & Lyons, Z. 2011. *Communication skills in medical education: an integrated approach*. *Education Researc and Perspectives* 38 (2), 45 - 56.
- Bowen, G. A. 2009. *Document analysis as a qualitative research method*. *Qualitative Research Journal* 9 (2), 27–40.
- Bransford, J. D., Penttilä, A., Tanner, J., Cocking, R. R., Donovan, S. M., Pellegrino, J. W. & Brown, A. L. 2004. *Miten opimme: Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. Helsinki: WSOY.
- Brown, S. 2015. *Learning, teaching and assessment in higher education. Global perspectives*. London: Palgrave.
- Carlgren, T. 2013. *Communication, critical thinging, problem solving: A suggested course for all high school students in the 21 st Century*. *Interchange* 44 (1), 63-81.
- Colbeck, C. L. , Campbell, S. E. & Bjorklund, S. A. 2000. *Grouping in the dark: What college students learn from group projects*. *The Journal of Higher Education* 77 (1), 60–83.

- Daly, J. A. 2002. After 50: reflecting on the future. *Communication Education* 51 (4), 376–382.
- Darling, A. L. & Dannels, D. P. 2003. Practicing engineers talk about the importance of talk: a report on the role of oral communication in the workplace. *Communication Education* 52 (1), 1–16.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2008. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and interpreting qualitative materials* (3. painos). Thousand Oaks: Sage, 1–43.
- Ekonoja, A. 2011. Oppimateriaalien kehittäminen, hyödyntäminen ja rooli tietojä viestintätekniiikan opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Computing* 193.
- Engeström, Y. 2001. Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi. Teoksessa Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 19–27.
- Eskola, J. & Suoranta J. 2014. (10. painos). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Flavell, J. H. 1979. Metakognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist* 34 (10), 906–911.
- Franz, T. M. 2012. *Group dynamics and team interventions: Understanding and improving team performance*. Malden: Blackwell.
- Frey, L. R. , Botan, C. H. & Kreps, G. L. 2000. *Investigating communication. An introduction to research methods* (2. painos). Boston: Allyn & Bacon.
- Gilson, L. C., Maynard, M. T. & Bergiel, E. B. 2013. Virtual team effectiveness: An experiential activity. *Small Group Research* 44 (4), 412–427.
- Gouran, D. S. 2003. Communication skills for group decision making. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burlison (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 835–870.
- Gu, X., Chen, S. Zhu, W. & Lin, L. 2015. An intervention framework designed to develop the collaborative problem – solving skills of primary school students. *Educational Technology Research and Development* 63 (1), 143–159.
- Hakkarainen M., Bollström–Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. *Matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Halinen, K., Ruohoniemi, M., Katajavuori, N. & Virtanen, V. 2014. Life science teachers’ discourse on assessment: a valuable insight into the variable conceptions of assessment in higher education. *Journal of Biological Education*, 48 (1), 16–22.
- Hargie, O. 2006. *The Handbook of communication skills*. 2. painos. London: Routledge.
- Hargie, O. 2011. *Skilled interpersonal communication. Research, theory and practice*. 6. painos. London: Routledge.
- Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M.-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. 2012. *Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet*

- korkeakoulutuksen näkökulmasta. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 59. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus (9.painos). Helsinki: Edita.
- Heinonen, J.-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Tutkimuksia 257. Helsingin yliopisto.
- Hollingshead, A. B., Wittenbaum, G. M., Paulus, P. B., Hirokawa, R. Y., Ancona, D. G., Peterson, R. S., Jehn, K. A. & Yoon, K. 2005. A look at groups from the functional perspective. Teoksessa M. S. Poole & A. B. Hollingshead (toim.) Theories of small groups. Interdisciplinary Perspectives. Thousand Oaks: Sage, 21–62.
- Hollingshead, A., & Poole, M. S. 2012. Research methods for studying groups and teams: a guide to approaches, tools, and technologies. New York: Routledge.
- Horila, T. & Valo, M. 2016. Yhteinen vuorovaikutusosaaminen tiimissä. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2016, 46–58.
- Horila, T. 2018. Vuorovaikutusosaamisen yhteisyys työelämän tiimeissä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies In Humanities 344.
- Humphris, G. M. & Kaney, S. 2001. Assessing the development of communication skills in undergraduate students. Medical education 35 (3), 225–231.
- Hunt, S., Wright, A. & Simonds, C. 2014. Securing the future on communication education: Advancing an advocacy and research agenda for the 21st century. Communication Education 63 (4), 449–461.
- Huotari, M.-L., Hurme, P. & Valkonen, T. 2005. Viestinnästä tietoon: tiedon luominen työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Hyvärinen, M.-L., Katajavuori, N. , Tanskanen, P. & Kostainen, E. 2012. Farmaseuttipiskelijöiden käsityksiä vuorovaikutusosaamisesta ja oppimisesta. Puhe ja kieli 25 (3), 105 – 121.
- Hyvärinen, M.-L., Tanskanen, P. , Katajavuori, N. & Isotalus, P. 2010. A method for teaching communication in pharmacy in authentic work situations. Communication Education 59 (2), 124–145.
- Jablin, F. M. & Sias, P. 2001. Communication competence. Teoksessa F. Jablin & L. Putnam (toim.) The new handbook of organizational communication: Advances, research and methods. Thousand Oaks: Sage, 819–864.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2011. Tieteenfilosofisista kysymyksistä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: JTO, 11–28.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia: johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kim, J. S. 2005. The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept, and learning strategies. *Asia Pacific Education Review* 6 (1), 7-19.
- Kokkonen, L. & Almonkari, M. 2015. Teaching networking: an interpersonal communication competence perspective. Teoksessa J. Jalkanen, E. Jokinen & P. Taalas (toim.) *Voices of pedagogical development: expanding, enhancing and exploring higher education language learning*. Dublin: Research-publishing.net, 31-56.
- Koponen, J. 2012. Kokemukselliset oppimismenetelmät lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1734..
- Koponen, J. , Julkunen, S. & Asai, A. 2019. Sales communication competence in international solution selling. *Industrial Marketing Management* 82, 238-252.
- Kostiainen, E. 2003. Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 1.
- Kähäri, K., Väisänen, A.M. , Laurinen L. & Marttinen, M. 2011. Opiskelijoiden vuorovaikutuksen tukeminen verkko-oppimisympäristössä. *Kasvatus* 42 (4), 337-350.
- Laajalahti, A. 2014. Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 225.
- Laine, T. 2010. Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. (3. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 27-45.
- Lakey, S. G. & Canary, D. J. 2002. Actor goal achievement and sensitivity to partner as critical factors in understanding interpersonal communication competence and conflict strategies. *Communication Monographs* 69 (3), 217-235.
- Lampinen, J. 2013. Vähemmistöt oppikirjoissa - erilaisuutta etäältä tarkasteltuna. Etnisten ja kansallisten vähemmistöjen sekä alkuperäiskansojen huomioiminen peruskoulun 5., 6. ja 7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden, historian, maantiedon, uskonnon ja elämänskatsomustiedon oppikirjoissa 2000-luvulla. Ihmisoikeusliiton selvitys 1/2013.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M.-K. 2016. *Kasvatuspsykologia* (3. uud.paino). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtiö, L., Sormunen, E. & Hongisto, H. 2010. Wikipedia - artikkelin kirjoittaminen ryhmätyönä: informaatiolukutaidon opiskelu integroituna oppimistehtävään. *Informaatiotutkimus*, 29 (3).
- Levine, J. M. & Moreland, R. L. 2006: *Small groups. Key readings*. New York: Psychology Press.
- Lindlof, T. R. & Taylor, B. C. 2002. *Qualitative communication research methods*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.

- Lonka, K. , Hietajärvi, H. , Hohti, R. , Nuorteva, M. , Rainio, A. , Sandström, N. , Vaara, L. , Westling, S. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. 2015. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lovaglia, M., Mannix, E. A., Samuelson, C. D., Sell, J. & Wilson, R. K. 2005. Conflict, power, and status in groups. Teoksessa M. S. Poole & A. B. Hollingshead (toim.) Theories of small groups. Interdisciplinary perspectives. Thousand Oaks: Sage, 139–184.
- Lukioasetus 810/2018. Voimaantulo 1.8.2019.
- Lukiolaki 714/2018. Voimaantulo 1.8.2019.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Luppicini, R. 2007. Review of computer mediated communication research for education. *Instructional Science* 35 (2), 141–185.
- Luukka, M.-R. , Pöyhönen, S. , Huhta, A. , Taalas, P. , Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Margerion, C. 2001. Team competencies. *Team performance management. An International Journal* 7 (7/8), 117–122.
- McCroskey, L. L. , & Richmond, V. P. & McCroskey, J. M. 2002. The scholarship of teaching and learning: contributions from the discipline of communication. *Communication Education* 51 (4), 383–391.
- McLeod, P. L. 2013. Experiential learning in an undergraduate course in group communication and decision making groups. *Small Group Research* 44 (4), 360–380.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä (4.painos). Jyväskylä: Gummerus.
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. painos). Thousand Oaks: Sage.
- Moore, T. 2011. Critical thinking and disciplinary thinking: a continue debate. *Higher Education Research & Development* 30 (3), 261–274.
- Morreale, S. P. & Pearson, J. C. 2008. Why communication education is important: The centrality of the discipline for the 21st century. *Communication Education* 57 (2), 224–240.
- Morreale, S. P. , Backlund, P. M. & Sparks, L. 2014. Communication education and instructional communication: Genesis and evolution as fields of inquiry. *Communication Education* 63 (4), 344–354.
- Morreale, S. P. , Osborn, M. M. & Pearson, J. C. 2000. Why communication is important: A rationale for the centrality of the study of communication. *Journal of the Association for Communication Administration* 29, 1–25.
- Morreale, S. P. , Spitzberg, B. H. & Barge, J. K. 2013. *Communication: Motivation, knowledge, skills* (3. painos). New York: Peter Lang.

- Myers, S. A. 2012. Students' perceptions of classroom group work as a function of group member selection. *Communication Teacher* 26 (1), 50–64.
- Noddings, N. 2012. *Philosophy of education* (3. painos). Boulder: Westview Press.
- Nurmi, J.-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 44 (5), 548–554.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Payne, B. K. , Monk-Turner, E. , Smith, D. & Sumter, M. 2006. Improving group work: voice of students. *Education* 126 (3), 441–448.
- Piergiorgio C. 2003. *Social Research: Theory, methods and techniques*. London: SAGE.
- Pistole, M. C. , Kinyon, J. & Keith, C. B. 2008. Group experiential learning with undergraduate nursing students: An interdisciplinary approach. *The Journal for Specialists in Group Work* 33 (2), 161–178.
- Poole, M. S. & Hollingshead, A. B. 2005. *Theories of small groups. Interdisciplinary perspectives*. Thousand Oaks: Sage.
- Prichard, J. S. , Bixio, L. A. & Stratford, R. J. 2006. The educational impact of team-skills training: Preparing students to work in groups. *British Journal of Educational Psychology* 76, 119–140.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Ristelä, P. 2003. Ryhmätyö - mukavaa yhdessäoloa vai tehokasta työskentelyä? *Kasvatus* 34 (2), 183–192.
- Roloff, M. E. , Putnam, L. L. & Anastasiou, L. 2003. Negotiation skills. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 801-833.
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. 2009. 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership* 67 (1), 16-21.
- Rouhiainen-Neunhäuserer, M. 2009. Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen: johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 128.
- Rubin, D. L. 2002. Binocular vision for communication education. *Communication Education* 51 (4), 412–419.
- Räsänen, A. 2013. *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Helsinki: Opetushallitus.
- Sale, J. M. E. & Brazil, K. 2004. A strategy to identify critical appraisal criteria for primary mixed-method studies. *Quality and Quantity* 38 (4), 351–365.
- Salmela, M., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2015. Finnish high-achieving students' perceptions of the best practices in teaching. *International Journal of Education* 7 (2).
- Schilpzand, M. C., Herold, D. M. & Shalley, C. E. 2011. Member's openness to experience and team's creative performance. *Small Group Research* 42 (1), 55–76.

- Schneider, M. & Stern, E. 2010. The cognitive on learning: Ten cornerstone findings. Teoksessa Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) toim. The nature of learning: Using research to inspire practice, 69–90. Paris: OECD.
- Schreiber, L. M. & Brielle, E. V. 2013. Social constructivist teaching strategies in the small group classroom. *Small Group Research* 44 (4), 395–411.
- Shockley-Zalabak, P. 2015. Communication competence in organizations and groups: Historic and emerging perspectives. Teoksessa A. F. Hannawa & B. H. Spitzberg (toim.) *Communication competence*. Berlin: Walter de Gruyter, 397–430.
- Spitzberg, B. H. 2011. The interactive media package for assessment of communication and critical thinking (IMPACCT©): Testing a programmatic online communication competence assessment system. *Communication Education* 60 (2), 145–173.
- Spitzberg, B. H. 2015. The composition of competence: Communication skills. Teoksessa A. F. Hannawa & B. H. Spitzberg (toim.) *Communication competence*. Berlin: Walter de Gruyter, 237–269.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 1984. *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: Sage.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 2002. Interpersonal skills. Teoksessa M. L. Knapp & J. A. Daly (toim.) *Handbook of interpersonal communication* (3.painos). Thousand Oaks: Sage, 564–611.
- Spitzberg, B. H. 2000. What is good communication? *Journal of the Association for Communication Administration* 29, 103–119.
- Spitzberg, B. H. 2003. Methods of interpersonal skill assessment. Teoksessa J.O. Greene & B.R. Burlison (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 93–134.
- Storm, P. S. & Storm, R. D. 2011. Teamwork skills assessment for cooperative learning. *Educational Research and Evaluation: An international Journal on Theory and Practice* 17 (4), 233–251.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. 1998. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousands Oaks: Sage.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Lukiokoulutus. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla www.muodossa: http://www.stat.fi/til/lop/index.html. Viitattu: 14.11.2019.
- Taajamo, M, Puhakka, E. & Välijärvi, J. 2015. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013: Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015: 4.
- Tarnanen, M., Luukka, M. - R. , Pöyhönen, S. & Huhta, A. 2010. Yläkoulun tekstikäytänteet kielten opettajien näkökulmasta. *Kasvatus* 2 (4), 154–165.
- Taylor, S. J. , Bogdan, R. & DeVault, M. L. 2016. (4. painos). *Introduction to qualitative research methods : a guidebook and resource*. Hoboken: Wiley
- Tracy, S. J. 2010. Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16, 837–851.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (5. uudistettu painos). Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskunnallisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www.tenki.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Viitattu: 3.7.2019.
- Ursin, J. & Hyytinen, H. 2010. Mitä korkeakoulutuksessa opitaan? Esimerkkinä AHELO. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) Pisa, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista?. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010: 7, 65–70.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. (3. uud.painos). Helsinki: WSOY.
- Valkonen, T. 2001. Lukiolaisten kommunikaatiovalmiudet. Lukion 2. vuoden opiskelijoiden kommunikaatiovalmiuksien kansallinen arviointi 2000. Oppimistulosten arviointi 5/2001. Opetushallitus.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Humanities* 7.
- Vesalainen, M., & Huhtala, A. 2018. Arviointi muutoksessa myös kielenopetuksessa? Opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnista. *Yliopistopedagogiikka* 1.
- Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.
- Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. 2015. Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka* 22 (1), 1–11.
- Waldeck, J. H. , Kearney, P. & Plax, T. G. 2001. Instructional and developmental communication theory and research in the 1990s: Extending the agenda for the 21st century. Teoksessa W. B. Gudykunt (toim.) *Communication Yearbook* 24, 206–229. Thousand Oaks: Sage.
- Wanzer, M. B. , Frymier, A. B. & Irwin, J. 2010. An Explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education* 59 (1), 1–18.
- Wheelan, S. A. 2009. Group Size, group development and group productivity. *Small Group Research* 40 (2), 247–262.
- Wildman, J. L., & Bedwell, W. L. 2013. Practicing what we preach: teaching teams using validated team science. *Small Group Research* 44 (4), 381–394.

LIITTEET

LIITE 1: Strukturoitu verkkokysely

MITEN LUKIO ON KEHITTÄNYT RYHMÄOSAAMISTASI?

Tämä lukion opiskelijoille suunnattu kysely on osa väitöskirjatutkimustani. Sinulle vastaajana se tarjoaa mahdollisuuden osallistua lukio-opetuksen kehittämiseen. Kokemuksesi ja ajatuksesi ovat ensiarvoisen tärkeitä – oletan paras asiantuntija kertomaan mielipiteesi nimenomaan opiskelijan näkökulmasta. Hyödynnä siis vaikuttamismahdollisuuttasi nyt.

Sinulta kysytään ajatuksiasi ryhmäosaamisestasi. Kyselyn tarkoitus on kartoittaa sitä, *miten sinä koet* ryhmäosaamisesi kehittyneen lukiossa opiskellessasi. Pyri siis vastatessasi miettimään koko lukioaikaasi.

Pyydän sinua vastaamaan kaikkiin alla oleviin tehtäviin ja klikkaamaan sitten **lähetä**-painiketta. Vastaukset tulevat ainoastaan tutkimuskäyttöön, ja niitä käsitellään **luottamuksellisesti ja nimettöminä**. Tutkijan lisäksi kukaan muu ei käsittele tätä tutkimusaineistoa.

Vastaaminen kestää vain noin 10–15 minuuttia, ja se kannattaa tehdä yhdellä kertaa. Vastaajien kesken arvotaan elokuvalippuja. Jos haluat osallistua arvontaan, laita nimesi ja osoitteesi kyselyn loppuun sitä varten varattuun tilaan. Toivon, että vastaat _____ mennessä.

Kiitos paljon!

Ole ystävällinen ja vastaa ensin seuraaviin taustakysymyksiin.

1. Sukupuoli

2. Ikä _____

- 1 Nainen
- 2 Mies

3. Äidinkieli

1 suomi

2 ruotsi

3 muu, mikä _____

4. Mitä harrastat? Ympyröi seuraavista vaihtoehdoista ne, joita olet harrastanut aktiivisesti lukio-opintojesi aikana.

- 1 oppilaskuntatoiminta (esim. toimiminen hallituksessa, aktiivinen osallistuminen oppilaskunnan järjestämiin tapahtumiin)
- 2 toimiminen erilaisissa järjestöissä ja yhteisöissä (esim. poliittiset nuorisojärjestöt, eläinsuojelutyö, harrastusryhmän ohjaaminen, kerhon vetäminen, partio, seurakunta)
- 3 nuorisoteatteri, bändit, kuoro
- 4 kulttuuri (elokuvat, teatteri, kirjallisuus, kuvataiteet jne.)
- 5 ryhmäliikunta (esim. jalkapallo, jääkiekko, salibandy, muodostelmaluistelu)
- 6 yksilölajit (esim. juoksu, uinti, kuntosali, ratsastus, aerobic, kamppailulajit)

- 7 verkkoviestintä aktiivisena harrastuksena (esim. ylläpidät omaa blogia, osallistut yhteisö-
lisiin nettipeleihin)

5. Mitä seuraavia sosiaalisen median muotoja käytät aktiivisesti?

Facebook
Twitter
YouTube
Instagram
We Heart it
Tumblr
Myspace
Google+
Askfm

6. Seuraavassa on luetteloitu joitakin ryhmätaitoja. Arvio, missä määrin lukio on mielestäsi tukenut niiden kehittymistä sinun kohdallasi.

- 1 = on tukenut huonosti tai ei lainkaan
2 = on tukenut melko huonosti
3 = ei ole tukenut hyvin muttei huonostikaan
4 = on tukenut melko hyvin
5 = on tukenut hyvin

1. Keskusteluun tai neuvotteluun osallistuminen verkossa reaaliaikaisesti (esim. videoneuvottelu).
2. Keskustelutaidot (mm. puheenvuoron ottaminen, puheenvuoron järkevä mitoittaminen, keskustelun ylläpitäminen, kommentointi, kyseleminen).
3. Aktiivinen kuuntelu.
4. Neuvottelutaidot.
5. Esitelmien pitämisen taito.
6. Ryhmätyön tulosten suullinen raportoiminen ja esittely.
7. Perustelutaito (väitteen ja perustelujen esittäminen muille ryhmäläisille).
8. Toisten perustelujen arviointi ja mahdollisten lisäperustelujen pyytäminen.
9. Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen rakentavasti.
10. Taito antaa palautetta ja arvioida toisten ryhmäläisten toimintaa tavoitteen edistämiseksi.
11. Hyvän ilmapiirin luomisen ja ylläpitämisen taito.
12. Ryhmän toiminnan vieminen kohti määriteltyä tavoitetta.
13. Muiden tukeminen ja kannustaminen vuorovaikutustilanteissa.
14. Ryhmän johtaminen.
15. Taito työskennellä erilaisten ryhmäläisten kanssa.
16. Muiden rohkaiseminen osallistumaan.
17. Omien ryhmätaitojen arviointi.
18. Ideoiden tuottaminen yhdessä ryhmän kanssa.
19. Päätösten tekeminen yhdessä ryhmän kanssa.
20. Taito saavuttaa ryhmätyön tai -keskustelun tavoite hyvässä yhteisymmärryksessä.
21. Kriittinen ja arvioiva kuuntelu.

7. Miten eri oppiaineet ja erilaiset kouluvuoteen liittyvät tapahtumat vaikuttavat mielestäsi ryhmäosaamisesi kehitykseen? Seuraavassa on lueteltu eri oppiaineita ja tilaisuuksia. Ota kantaa siihen, missä määrin ne ovat tukeneet mielestäsi ryhmäosaamisesi kehitystä.

- 1 = ei juurikaan
- 2 = vähän
- 3 = melko paljon
- 4 = paljon

Äidinkieli ja kirjallisuus

Muut kielet

Psykologia

Luonnontieteet (biologia, kemia, fysiikka, maantiede)

Matematiikka

Historia ja yhteiskuntaoppi

Uskonto, ET

Filosofia

Terveystieto

Liikunta

Taideaineet

Välitunnit

Koulun yhteiset tapahtumat ja juhlat (esim. penkkarit, vanhojenpäivä, tempaukset)

Ruokailuhetket

8. Olet lukio-opintojesi aikana osallistunut monenlaisille kursseille ja opiskellut erilaisin työtavoin. Seuraavassa on lueteltu muutamia opetusmenetelmiä ja työtapoja. Arvioi niitä sen perusteella, miten merkittävänä olet pitänyt niitä ryhmäosaamisesi kehittymisen kannalta, ja valitse se vaihtoehto, joka mielestäsi parhaiten kuvaa käsitystäsi.

- 1 = merkityksetön
- 2 = melko merkityksetön
- 3 = melko merkittävä
- 4 = merkittävä
- ei kokemusta

1. Ryhmätyöt ja erilaiset projektit.
2. Opettajan ohjaamat keskustelut ryhmässä.
3. Keskustelu kurssilaisten kanssa pienryhmissä.
4. Suullinen raportointi (esim. ryhmätyön tuloksista).
5. Lyhyet oppilaiden pitämät opetustuokiot kurssikavereille ryhmissä.
6. Väittelyt.
7. Paneelikeskustelut.
8. Suulliset kurssikokeet.
9. Tiedon lisääminen ryhmätaidoista (esim. miten toimitaan tehokkaasti ryhmissä, kuinka ongelmatilanteita ratkotaan).
10. Järjestetyt keskusteluharjoitukset (esim. opettaja määrää ongelman, joka tulee ratkaista).
11. Oppimispäiväkirjan, portfolion tms. pito.
12. Vaihtuvat ryhmäkokoont. panot.
13. Oppiaineiden välinen yhteistyö, esimerkiksi kahden oppiaineen yhdistelmäkurssit.

9. Eri tekijät voivat edistää tai estää ryhmäosaamisen kehittymistä. Seuraavaksi sinulle esitetään muutamia väitteitä, jotka liittyvät ryhmäosaamisen kehittymisen edistämiseen ja estämiseen. Valitse se vaihtoehto, joka kuvaa käsitystäsi omalla kohdallasi.

- 1 = on estänyt ryhmätaitojeni kehittymistä paljon
- 2 = on estänyt ryhmätaitojeni kehittymistä melko paljon
- 3 = ei ole estänyt eikä edistänyt
- 4 = on edistänyt ryhmätaitojeni kehittymistä melko paljon
- 5 = on edistänyt ryhmätaitojeni kehittymistä paljon

1. Omat luonteenpiirteeni (esim. temperamentti, ujous, sosiaaliset pelot).
2. Tottumattomuus toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.
3. Negatiivinen asenne puheviestintää kohtaan.
4. Minulla on ollut niukasti mahdollisuuksia osallistua erilaisiin ryhmätilanteisiin.
5. Lukion opetussuunnitelman teoreettisuus.
6. Toisten opiskelijoiden kielteinen suhtautuminen minuun.
7. Opettajien luennoiva opetustyyli.
8. Ryhmätaidoista annettu palaute.
9. Ryhmätaitoihin liittyvä opetusmateriaali.
10. Lukiossa teetetyt ryhmätyöskentelyyn liittyvät harjoitukset.
11. Isot opetusryhmät.
12. Pienet opetusryhmät.
13. Vaihtuvat ryhmäkoko-panot kursseilla tai kurssista toiseen.
14. Opettajan määräämät ryhmäkoko-panot

10. Seuraavassa kysytään ryhmätaitojen arviointiin ja palautteeseen liittyviä asioita.

Millainen palaute/ arviointi ryhmäosaamisestasi kehittäisi sinua mielestäsi parhaiten? Ajattele vaikkapa tilannetta, jossa kurssilaiset on jaettu ryhmiin ja tarkoitus on keskustella jostakin tietystä aiheesta. Ota kantaa seuraavassa siihen, missä määrin esitetyt seikat ovat tukeneet mielestäsi ryhmäosaamisesi kehitystä.

Jos et ole osallistunut oppitunnilla koskaan keskusteluun ryhmässä, siirry seuraavaan kysymykseen.

- 1 = ei juurikaan hyötyä
 2 = vähän hyötyä
 3 = paljon hyötyä

1. Vertaisarviointi keskustelun toteutumisesta eli arvioit kurssikaveriasi / kurssikaverisi arvioi sinua keskustelijana.
2. Yhteiset palautekeskustelut opettajan ja ryhmän jäsenten kanssa keskustelun sujumisesta.
3. Opettajan yhteispalaute ja -arviointi ryhmälle keskustelun sujumisesta.
4. Henkilökohtainen arviointipalaute jokaiselle ryhmän jäsenelle keskustelun sujumisesta.
5. Suullinen palaute opettajalta ryhmätaidoistasi.
6. Opettajan antama numeroarviointi ryhmälle ryhmänä.
7. Opettajan antama numeroarviointi jokaisen ryhmän jäsenelle yksilöidysti.
8. Suorittava ryhmä keskustelee ja arvioi suoritustaan keskenään pohtien, missä ryhmänä onnistuivat ja mitä tulisi jatkossa parantaa.
9. Muut kurssin opiskelijat arvioivat suorittavan ryhmän keskustelun toteutumista.
10. Kirjallinen itsearvio omista ryhmätaidoista.
11. Kirjallinen itsearvio ryhmäni suorituksesta.

11. Lukion opetussuunnitelmassa asetetaan tavoitteeksi, että jokainen opiskelija saisi entistä paremmat vuorovaikutus-, viestintä- ja vaikuttamistaidot.

Seuraavassa kysytään käsityksiäsi siitä, tukeeko lukio mielestäsi kaikkien opiskelijoiden ryhmäosaamisen kehittymistä. Huomioidaanko lukiossa mielestäsi yksilökohtaiset kehitystarpeet ryhmäosaamisen kehittymisessä? (Yksilökohtaisuudella tarkoitetaan tässä esimerkiksi kokemusta, ujoutta, rohkeutta, asenteita.)

Ota kantaa väittämiin.

- 1 = olen eri mieltä
 2 = olen jokseenkin eri mieltä
 3 = en ole eri mutten samaa mieltäkään

4 = olen jokseenkin samaa mieltä

5 = olen samaa mieltä

1. Minua ohjataan kehittämään ryhmätaitojani (esim. osallistuessani ryhmätyöhön).
2. Lukion työtavat kehittävät jokaisen ryhmätaitoja.
3. Ujot ja hiljaiset eivät saa tilaisuuksia kehittää ryhmätaitojaan.
4. Vain rohkeat, aktiiviset ja taitavat hyötyvät lukion ryhmätaitojen ohjauksesta.
5. Passiivisia oppilaita rohkaistaan osallistumaan tuntikeskusteluun.
6. Opiskelijat saavat riittävästi henkilökohtaista ohjausta erilaisissa ryhmätyötilanteissa.
7. Lukiossa opetetaan konkreettisesti toimimaan ryhmissä erilaisten opiskelijoiden kanssa (esim. neuvotaan, miten annetaan palautetta, miten rohkaistaan vetäytyviä).
8. Lukiossa opetetaan arvostamaan ja hyväksymään keskustelijoiden erilaisia näkemyksiä.

12. Mieti hetki jatko-opintojasi ja tulevaisuuden työelämäsi. Millaisia ryhmätaitoja ajattelet tarvitsevasi silloin? Ota sitten kantaa seuraaviin ryhmätaitoja koskeviin väittämiin: miten tärkeinä tai tarpeettomina pidät niitä tulevaisuutesi kannalta?

1 = tarpeettomana

2 = pidän melko tarpeettomana

3 = en pidä tarpeettomana mutten tärkeänäkään

4 = pidän melko tärkeänä

5 = pidän tärkeänä

1. Keskusteluun tai neuvotteluun osallistuminen verkossa reaaliaikaisesti (esim. videoneuvottelu).
2. Keskustelutaidot (mm. puheenvuoron ottaminen, puheenvuoron järkevä mitoittaminen, keskustelun ylläpitäminen, kommentointi, kyseleminen).
3. Aktiivinen kuuntelu.
4. Neuvottelutaidot.
5. Esitelmien pitämisen taito.
6. Ryhmätyön tulosten suullinen raportoiminen ja esittely.
7. Perustelutaito (väitteen ja perustelujen esittäminen muille ryhmäläisille).
8. Toisten perustelujen arviointi ja mahdollisten lisäperustelujen pyytäminen.
9. Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen rakentavasti.
10. Taito antaa palautetta ja arvioida toisten ryhmäläisten toimintaa tavoitteen edistämiseksi.
11. Hyvän ilmapiirin luomisen ja ylläpitämisen taito.
12. Ryhmän toiminnan vieminen kohti määriteltyä tavoitetta.
13. Muiden tukeminen ja kannustaminen vuorovaikutustilanteissa.
14. Ryhmän johtaminen.
15. Taito työskennellä erilaisten ryhmäläisten kanssa.
16. Muiden rohkaiseminen osallistumaan.
17. Omien ryhmätaitojen arviointi.
18. Ideoiden tuottaminen yhdessä ryhmän kanssa.
19. Päätösten tekeminen yhdessä ryhmän kanssa.
20. Taito saavuttaa ryhmätyön tai -keskustelun tavoite hyvässä yhteisymmärryksessä.
21. Kriittinen ja arvioiva kuuntelu.

13. Lopuksi pyytäisin sinua kuvaamaan, miten sinä kehittäisit lukion ryhmäosaamisen opetusta. Mitä ryhmätaitoja esimerkiksi pitäisi opettaa? Miten? Vastaa tähän täysin vapaamuotoisesti!

LIITE 2: Oppikirja-aineistoon kuuluvat teokset

OPPIKIRJASARJA	TEKIJÄT	LYHENNE
Äidinkieli ja kirjallisuus		
SÄRMÄ. Suomen kieli ja kirjallisuus. (444 s.)	Haapala, V., Hellström, I., Kantola, J., Kaseva, T., Korhonen, R., Maijala, M., Saarikivi, J., Salo, M. & Torkki, J. 2010. Helsinki. Otava.	Lyhenne: SÄRMÄ.
SÄRMÄ. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 1. (76 s.)	Hellström, I., Kärki, H., Mustonen, H. & Puolitaival, H. 2010. Helsinki. Otava.	Lyhenne: SÄRMÄ1.
SÄRMÄ. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 2. (80 s.)	Hellström, I., Kaseva, T., Kärki, H., Mustonen, H. & Puolitaival, H. 2011. Helsinki. Otava.	Lyhenne: SÄRMÄ2.
SÄRMÄ. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 3. (90 s.)	Hellström, I., Korhonen, R., Kuohukoski, S. & Puolitaival, H. 2011. Helsinki. Otava.	Lyhenne: SÄRMÄ3.
SÄRMÄ. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 4. (90 s.)	Hellström, I., Kaseva, T., Korhonen, R., Kuohukoski, S., Kärki, H. & Mustonen, H. 2012. Helsinki. Otava.	Lyhenne: SÄRMÄ4.
SÄRMÄ. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 5. (106 s., 2. - 3. painos)	Kantola, J., Korhonen, R., Kuohukoski, S., Kärki, H. & Puolitaival, H. 2012. Helsinki. Otava.	Lyhenne: SÄRMÄ5.
SÄRMÄ. Suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 6. (112 s., 2. painos)	Hellström, I., Kuohukoski, S., Kärki, H., Mustonen, H. & Saarikivi, J. 2012. Helsinki. Otava.	Lyhenne: SÄRMÄ6.
Äidinkieli ja kirjallisuus. Käsi- kirja. (511 s., 1. - 9. painos)	Haapamäki-Niemi, H., Julin, A., Kauppinen, A., Koskela, L., Mikkola, A-M., Nuolijärvi, P., & Valkonen, K. 2011. Helsinki. WSOYPro.	Lyhenne: ÄKK.
Äidinkieli ja kirjallisuus. Kurssivihko 1. Kieli, tekstit ja vuorovaikutus. (93 s.)	Haapamäki-Niemi, H. & Mikkola, A-M. 2004. Helsinki. Otava.	Lyhenne: ÄK1.
Äidinkieli ja kirjallisuus. Kurssivihko 2. Tekstien rakenteita ja merkityksiä. (112 s.)	Hautaniemi, M. & Mikkola, A-M. 2004. Helsinki. WSOY.	Lyhenne: ÄK2.
Äidinkieli ja kirjallisuus. Kurssivihko 3. Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa. (131 s.)	Haapamäki-Niemi, H., Hautaniemi, M. & Mikkola, A-M. 2005. Helsinki. WSOY.	Lyhenne: ÄK3.
Äidinkieli ja kirjallisuus. Kurssivihko 4. Tekstit ja vaikuttaminen. (140 s.)	Mikkola, A-M. & Lisukari, H. 2005. Helsinki. WSOY.	Lyhenne: ÄK4.

Äidinkieli ja kirjallisuus. Kurssivihko 5. Teksti, tyyli ja konteksti. (130 s.)	Mikkola, A-M. 2005. Helsinki. WSOY.	Lyhenne: ÄK5.
Äidinkieli ja kirjallisuus. Kurssivihko 6. Kieli, kirjallisuus ja identiteetti. (146 s.)	Hautaniemi, M. & Mikkola, A-M. 2006. Helsinki. WSOY.	Lyhenne: ÄK6.
Ruotsin kieli		
Magnet 1 (1.- 7. painos, 263 s.)	Bulut, S. , Kajander, P. , Lauren, A-L., Repo, H. & Wahlroos, S. 2014. Helsinki. SanomaPro.	Lyhenne: Magnet1.
Magnet 2 (1.-8. painos., 264 s.)	Bulut, S. , Holm, M. , Kajander, P., Repo, H. & Wahlroos, S. 2015. Helsinki. SanomaPro.	Lyhenne: Magnet2.
Magnet 3 (1.-7. painos, 246 s.)	Bulut, S. , Kajander, P., Nordgren, A. , Repo, H. & Wahlroos, S. 2015. Helsinki. SanomaPro.	Lyhenne: Magnet3.
Magnet 4 (1.-6. painos, 262 s.)	Bulut, S. , Holm, M. , Kajander, P., Nordgren, A., Repo, H. & Wahlroos, S. 2015. Helsinki. SanomaPro	Lyhenne: Magnet4.
Magnet 5 (1.-6. painos, 264 s.)	Bulut, S. , Holm, M. , Kajander, P., Nordgren, A., Repo, H. & Wahlroos, S. 2015. Helsinki. SanomaPro.	Lyhenne: Magnet5.
Englannin kieli		
Profiles 1 (1.-8. painos, 251 s.)	Elovaara, M. , Ikonen, J. , Myles, J. , Mäkelä, A-M. , Nikkanen, L. , Perälä, M. , Salo, O-P. & Sutela, T. 2015. Helsinki. SanomaPro.	Lyhenne: Profiles1.
Profiles 2 (1.-8. painos, 253 s.)	Elovaara, M. , Ikonen, J. , Myles, J. , Mäkelä, A-M. , Nikkanen, L. , Perälä, M. , Salo, O-P. & Sutela, T. 2015. Helsinki. SanomaPro.	Lyhenne: Profiles2.
Profiles 3 (1.-7. painos, 235 s.)	Ikonen, J. , Mäkelä, A-M. , Nikkanen, L. , Salo, O-P. & Sutela, T. 2015. Helsinki. SanomaPro.	Lyhenne: Profiles3.
Profiles 4 (1.-6. painos, 202 s.)	Ikonen, J. , Mäkelä, A-M. , Nikkanen, L. , Salo, O-P. & Sutela, T. 2015. Helsinki. SanomaPro.	Lyhenne: Profiles4.

Profiles 5 (1.-6. painos, 224 s.) Ikonen, J. , Mäkelä, A-M. , Nikka-
nen, L. , Salo, O-P. & Sutela, T. Lyhenne: Profiles5.
2015. Helsinki. SanomaPro.

Profiles 6 (1.-6. painos, 239 s.) Ikonen, J. , Mäkelä, A-M. , Nikka-
nen, L. , Salo, O-P. & Sutela, T. Lyhenne: Profiles6.
2016. Helsinki. SanomaPro.

LIITE 3: TAULUKKO 1 Ryhmäosaamisen kehittymisen kohteet lukiolaisten (N = 204) arvioimina

Ryhmäosaamisen kehittymisen kohteet	on tukenut huonosti tai ei lainkaan		on tukenut melko huonosti		ei ole tukenut huonosti eikä hyvin		on tukenut melko hyvin		on tukenut hyvin		ka.	kh.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Esitelmienpitotaito	5	3	7	3	26	13	95	47	70	35	4,1	0,91
Taito työskennellä erilaisten ryhmäläisten kanssa	11	5	15	7	38	19	95	47	45	22	3,7	1,06
Aktiivinen kuuntelu	7	3	8	4	52	26	95	47	42	21	3,4	0,94
Perustelutaito	8	4	16	8	45	22	103	51	32	16	3,7	0,97
Kriittinen ja arvioiva kuuntelu	4	2	17	8	52	26	94	47	35	17	3,7	0,92
Ryhmätyön tulosten suullinen raportointi	10	5	20	10	42	21	104	51	27	13	3,6	1
Päätösten tekeminen yhdessä ryhmän kanssa	9	4	21	10	46	23	107	53	21	10	3,5	0,96
Ideoiden tuottaminen yhdessä ryhmän kanssa	11	5	17	8	50	25	101	50	25	12	3,6	0,99
Taito antaa palautetta ja arvioida toisten toimintaa tavoitteen edistämiseksi	11	5	25	12	52	26	100	49	16	8	3,4	0,99
Taito saavuttaa ryhmätyön tavoite hyvässä yhteisymmärryksessä	7	3	18	9	66	32	95	47	18	9	3,5	0,9
Keskustelutaidot ¹	11	5	31	15	50	25	95	47	17	8	3,4	1,02
Ryhmän toiminnan vieminen kohti määriteltyä tavoitetta.	13	6	19	9	59	29	95	47	17	8	3,4	0,99
Hyvän ilmapiirin luomisen ja ylläpitämisen taito	11	5	28	14	63	31	86	42	16	8	3,3	0,99
Toisten perustelujen arviointi ja mahdollisten lisäperustelujen pyytäminen	11	5	25	12	72	35	82	40	14	7	3,3	0,96
Muiden tukeminen ja kannustaminen vuorovaikutustilanteissa	15	7	31	15	63	31	86	42	9	4	3,2	1
Omien ryhmätaitojen arviointi	16	8	27	13	71	35	74	37	14	7	3,1	1,04
Neuvottelutaidot	13	6	27	13	77	38	67	33	19	9	3,3	1,02
Muiden rohkaiseminen osallistumaan	20	10	33	16	71	35	69	34	9	5	3,1	1,04
Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen rakentavasti	23	11	30	15	89	44	58	29	3	2	2,9	0,97
Ryhmän johtaminen	24	12	60	29	73	36	39	19	8	4	2,7	1,03
Keskusteluun tai neuvotteluun osallistuminen verkossa reaaliaikaisesti	115	57	35	17	45	22	8	4			3,2	1

¹mm. puheenvuoron ottaminen, puheenvuoron järkevä mitoittaminen

LIITE 4: TAULUKKO 2 Oppiaine tai muu yhteinen kouluarjen tilanne (N = 204)

Oppiaine tai muu yhteinen kouluarjen tilanne	ei juurikaan		vähän		melko paljon		paljon		ka.	kh.
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Äidinkieli ja kirjallisuus	8	4	32	16	75	37	87	43	3,2	0,85
Ruokailuhetket	18	9	27	14	63	32	89	45	3,1	0,97
Koulun yhteiset tapahtumat ¹	14	7	31	16	58	30	93	47	3,2	0,95
Muut kielet	7	4	46	23	88	44	61	30	3	0,82
Välitunnit	18	9	35	18	50	25	95	48	3,1	1,01
Liikunta	13	7	46	23	58	29	84	42	3,1	0,95
Filosofia	39	20	56	29	59	31	39	20	2,5	1,03
Psykologia	34	18	64	33	52	27	43	22	2,5	1,03
Uskonto, ET	32	16	74	37	65	33	29	15	2,5	0,93
Taideaineet	46	24	57	29	65	34	26	13	2,4	0,99
Terveystieto	49	25	66	34	59	30	22	11	2,3	0,96
Historia ja yhteiskuntaoppi	27	13	100	50	51	25	24	12	2,4	0,86
Luonnontieteet ²	72	36	83	41	39	19	8	4	1,9	0,84
Matematiikka	129	65	55	28	11	6	5	3	1,5	0,72

LIITE 5: TAULUKKO 3 Työtavat ja opetusmenetelmät (N = 202)

Työtavat ja opetusmenetelmät	merkityksetön		melko merkityksetön		melko merkittävä		merkittävä		ei kokemusta		ka.	kh.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Ryhmätyöt ja erilaiset projektit	3	2	21	10	78	39	100	50	1	1	3,4	0,73
Pienryhmäkeskustelut	4	2	32	16	92	46	73	36	2	1	3,2	0,76
Vaihtuvat ryhmäkokoontapanot	17	9	39	20	61	32	74	39	12	6	3	0,98
Väittelyt	19	11	39	22	70	39	50	28	24	12	2,6	0,95
Opettajan ohjaamat ryhmäkeskustelut	4	2	61	30	90	44	43	21	4	2	2,9	0,77
Suullinen raportointi	9	4	52	25	93	45	37	18	12	6	2,9	0,77
Teoriatiedon kartuttaminen (ryhmäosaaminen)	15	9	48	29	67	41	33	20	39	19	2,7	0,89
Suulliset kurssikokeet	21	13	49	31	63	40	26	16	41	20	2,6	0,92
Paneelikeskustelut	15	11	48	36	46	34	25	19	68	33	2,6	0,95
Lyhyet opiskelijoiden pitämät opetustuokiot kurssilaisille	23	12	70	36	59	30	42	22	9	4	2,6	0,95
Oppiaineiden välinen yhteistyö (yhdistelmäkurssit)	18	20	27	30	25	28	19	21	113	55	2,6	0,95
Järjestetyt keskusteluharjoitukset	10	6	39	26	62	30	40	19	52	25	2,9	0,77
Oppimispäiväkirjan pito	54	31	62	36	38	22	20	12	29	14	2,6	0,95

LIITE 6: TAULUKKO 4 Ryhmäosaamisen kehittymistä edistävät ja estävät tekijät (N = 203)

	on estänyt paljon		on estänyt melko paljon		ei ole estänyt muttei edistänytäkään		on edistänyt melko paljon		on edistänyt paljon		ka.	kh.
Ryhmäosaamisen kehittymistä edistävät tai estävät tekijät	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Pienet opetusryhmät	2	1	7	3	55	27	108	53	31	15	3,8	0,78
Lukiassa teetetyt ryhmätyöt	4	2	5	3	69	34	100	49	25	12	3,2	0,65
Vaihtuvat ryhmäkokoonpanot	5	3	13	6	69	34	96	47	20	10	3,8	0,78
Ryhmätaidoista annettu palaute	4	2	5	3	99	49	80	40	13	7	3,5	0,74
Omat luonteenpiirteeni ¹	19	9	45	22	57	28	57	28	25	12	3,1	1,17
Opettajan määräämät ryhmäkokoonpanot	7	4	25	12	88	44	69	34	13	6	3,3	0,89
Ryhmätaitoihin liittyvä opetusmateriaali	3	2	11	5	129	64	54	27	5	3	3,2	0,65
Opettajien luennoiva opetustyyli	10	5	68	34	106	53	17	8	1	1	2,7	0,72
Isot opetusryhmät	11	5	66	33	105	52	18	9	2	1	3,2	0,65
Negatiivinen asenne puheviestintää kohtaan	16	8	56	28	123	61	5	3	2	1	2,6	0,71
Lukion opetussuunnitelman teoreettisuus	13	6	59	29	119	59	11	5	1	1	2,7	0,71
Toisten opiskelijoiden kielteinen suhtautuminen minuun	13	7	40	20	133	66	11	6	4	2	2,8	0,74
Tottumattomuus toimia vuorovaikutustilanteissa	9	5	43	21	126	62	19	9	5	3	2,8	0,75
Niukat kokemukset erilaisista ryhmävuorovaikutustilanteista	7	4	41	20	141	70	11	5	2	1	2,8	0,63

LIITE 7: TAULUKKO 5 Palaute- tai arviointitapa (N = 169)

Palaute- tai arviointitapa	ei juurikaan hyötyä		vähän hyötyä		selvästi hyötyä		ka.	kh.
	f	%	f	%	f	%		
Henkilökohtainen arviointipalaute jokaiselle ryhmän jäsenelle	10	6	23	38	117	71	2,7	0,59
Suullinen palaute opettajalta ryhmätaidoistasi	13	8	46	28	106	64	2,6	0,64
Yhteiset palautekeskustelut opettajan ja ryhmän jäsenten kanssa keskustelun sujumisesta	14	9	58	36	91	56	2,5	0,65
Opettajan antama numeroarviointi jokaiselle ryhmän jäsenelle yksilöidysti	28	17	53	32	87	52	2,4	0,75
Opettajan yhteispalaute ja -arviointi ryhmälle keskustelun sujumisesta	21	13	63	38	83	50	2,4	0,7
Vertaisarviointi keskustelun toteutumisesta	27	17	60	38	70	45	2,3	0,74
Suorittava ryhmä keskustelee ja arvioi suoritustaan keskenään	31	20	59	37	68	43	2,2	0,76
Muut kurssilaiset arvioivat suorittavan ryhmän keskustelun toteutumista	29	18	72	44	62	38	2,2	0,72
Opettajan antama numeroarviointi ryhmälle ryhmänä	57	34	79	47	33	20	1,9	0,72
Kirjallinen itsearvio omista ryhmätaidoista	74	47	62	40	21	13	1,7	0,7
Kirjallinen itseni tekemä arvio ryhmäni suorituksesta	75	49	62	41	16	11	1,6	0,67

LIITE 8: TAULUKKO 6 Yhdenvertaisuus (N = 198)

Yhdenvertaisuus	olen eri mieltä		olen jokseenkin eri mieltä		en ole samaa mutten eri mieltäkään		olen jokseenkin samaa mieltä		olen samaa mieltä		ka.	kh.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Lukiassa opetetaan arvostamaan ja hyväksymään keskustelijoiden erilaisia näkemyksiä.	3	2	18	9	44	22	97	49	36	18	3,7	0,92
Minua ohjataan kehittämään ryhmätaitojani (esim. osallistuessani ryhmätyöhön).	23	12	32	16	55	28	69	35	19	10	3,2	1,16
Lukion työtävät kehittävät jokaisen ryhmätaitoja.	22	11	53	27	34	17	68	35	20	10	3,1	1,21
Vain rohkeat, aktiiviset ja taitavat hyötyvät lukion ryhmätaitojen ohjauksesta.	30	15	53	27	31	16	62	32	21	11	3	1,28
Ujot ja hiljaiset eivät saa tilaisuuksia kehittää ryhmä	24	12	55	28	35	18	58	30	24	12	3	1,25
Passivisia oppilaita rohkaistaan osallistumaan tuntikeskusteluun.	16	8	59	30	43	22	61	31	18	9	3	1,14
Opiskelijat saavat riittävästi henkilökohtaista ohjausta erilaisissa ryhmätyötilanteissa.	33	17	77	39	45	23	34	17	9	5	2,5	1,1
Lukiassa opetetaan konkreettisesti toimimaan ryhmissä erilaisten opiskelijoiden kanssa.	45	22	79	40	39	20	30	15	5	3	2,4	1,07

LIITE 9: TAULUKKO 7 Ryhmäosaamisen tarpeellisuus (N = 204)

Ryhmäosaamisen tarpeellisuus	tarpeeton		melko tarpeeton		ei tarpeeton muttei tarpeellinenkaan		melko tarpeellinen		tarpeellinen		ka.	kh.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Aktiivinen kuuntelu	2	1	3	2	9	5	68	35	114	58	4,5	0,75
Taito työskennellä erilaisten ryhmäläisten kanssa	1	1	2	1	14	7	62	32	117	60	4,5	0,72
Neuvottelutaidot	2	1			17	9	64	33	111	57	4,5	0,74
Keskustelutaidot (mm. puh.vuoron ottaminen, järkevä mitoittaminen)	1	1	5	3	15	8	65	33	111	56	4,4	0,78
Päätösten tekeminen yhdessä ryhmän kanssa	2	1	5	3	15	8	75	39	96	50	4,3	0,81
Taito saavuttaa ryhmätyön tai -keskustelun tavoite hyvässä yhteisymmärryksessä	1	1	2	1	18	9	79	40	97	49	4,4	0,73
Hyvän ilmapiirin luomisen ja ylläpitämisen taito	1	1	2	1	21	11	55	28	118	60	4,5	0,77
Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen rakentavasti	1	1	3	2	18	9	69	35	104	53	4,4	0,76
Ryhmän toiminnan vieminen kohti määriteltyä tavoitetta	1	1	2	1	23	12	68	35	102	52	4,4	0,77
Perustelutaito	2	1	6	3	20	10	62	32	105	54	4,4	0,86
Ideoiden tuottaminen yhdessä ryhmän kanssa	2	1	4	2	27	14	78	40	86	44	4,2	0,84
Kriittinen ja arvioiva kuuntelu	3	2	3	2	33	17	78	40	80	41	4,2	0,87
Muiden tukeminen ja kannustaminen vuorovaikutustilanteissa	1	1	4	2	30	20	60	31	93	47	4,22	0,87
Esitelmien pitotaito	4	2	6	3	37	19	80	41	69	35	4	0,92
Toisten perustelujen arviointi ja mahdollisten lisäperustelujen pyytäminen	3	2	6	3	43	22	88	45	57	29	4	0,88
Muiden rohkaiseminen osallistumaan	4	2	15	8	42	21	67	34	69	35	3,9	1,03
Ryhmän johtaminen	3	2	9	5	53	27	68	35	64	33	3,9	0,96
Taito antaa palautetta ja arvioida toisten toimintaa tavoitteen edistämiseksi	4	2	11	6	57	29	69	36	53	27	3,8	0,97
Ryhmätyön tulosten suull. Raportointi	5	3	14	7	59	31	80	41	38	19	3,7	0,95
Omien ryhmätaitojen arviointi	6	3	26	13	61	31	61	31	43	22	3,6	1,07
Keskusteluun tai neuvotteluun osallistuminen verkossa reaaliaikaisesti	23	12	32	16	58	29	62	32	22	11	3,1	1,17