

"Sellanen ilmapiiri, että kukaan ei taho puhua tästä"
Opettajaopiskelijoiden kokemuksia ryhmän sosiaalisesta
rakenteesta

Janita Kossi & Heta Vaattovaara

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kossi Janita & Vaattovaara Heta. 2024. "Sellanen ilmapiiri, että kukaan ei taho puhua tästä" Opettajaopiskelijoiden kokemuksia ryhmän sosiaalisesta rakenteesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. 84 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yhden opettajankoulutuslaitoksen kotiryhmän sosiaalista rakennetta ja sen ilmenemistä ryhmän työskentelyssä. Tutkittavien kokemuksia ryhmästä, sen toiminnasta ja haasteista on tarkasteltu ryhmän sosiaalisen rakenteen kautta.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Tutkittavana oli Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen integraatioryhmä, johon kuului 15 opiskelijaa. Tutkimusaineisto kerättiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäinen aineisto kerättiin kyselomakkeella koko ryhmältä. Vastausten perusteella valittiin kuusi tutkittavaa teemahaastatteluun. Tutkimuksen analyysi suoritettiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Tutkimuksen teoriapohja rakennettiin sosiaalipsykologian ja psykodynaamisen näkökulman kautta.

Sosiaalinen rakenne vaikutti esimerkiksi ryhmän toimintaan, työskentelyyn ja yksilön toimintamahdollisuuksiin. Ryhmään muodostuneet alaryhmät olivat suurin yksittäinen tekijä erilaisten toimintamahdollisuuksien selittäjänä. Yksilön sosiaaliseen asemaan vaikuttivat sosiaalisten suhteiden lisäksi persoonallisuus, aktiivisuus sekä vastuurooli ryhmässä. Sosiaalisen rakenteen luomia haasteita olivat epätasainen vallan ja vastuun jakautuminen, epäselvät roolit työskentelyssä sekä keskustelukulttuurin ja päätöksenteon haasteet. Tutkimus antaa erilaisen näkökulman ryhmien tutkimiseen ja niiden kehittämiseen osana opiskelua.

Asiasanat: opettajankoulutus, integraatiokoulutus, ryhmä, sosiaalinen rakenne

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 OPETTAJANKOULUTUS JA INTEGRAATIO	7
2.1 Vaikuttava opettajankoulutus.....	7
2.2 Opettajankoulutuksen kehittäminen	8
2.3 Integraatioryhmä	10
2.3.1 Mikä on oppimisen arvoista?	12
2.3.2 Ryhmän merkitys oppimisessa	14
3 SOSIAALINEN RYHMÄ	17
3.1 Sosiaalinen rakenne ryhmäilmiöiden jäsentäjänä	17
3.1.1 Sosiaaliset verkostot ja ryhmän koheesio	18
3.1.2 Sosiaalinen asema ja valta	21
3.2 Sosiaaliset vaihdot ja sitoutuminen.....	23
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
5.1 Tutkimuskonteksti	27
5.2 Tutkimukseen osallistujat	27
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	28
5.3.1 Kyselylomakeaineisto	28
5.3.2 Haastattelut	29
5.4 Aineiston analyysi	30
5.4.1 Alustava analyysi koko ryhmästä.....	30
5.4.2 Päättökäsitteiden analyysi	31

5.4.3	Haastatteluaineiston analyysi ja ensimmäinen tutkimuskysymys	34
5.4.4	Tutkimuskysymyksien haasteet ja lopulliset tutkimuskysymykset.....	36
5.5	Eettiset ratkaisut.....	37
6	RYHMÄN SOSIAALINEN RAKENNE.....	39
6.1	Ryhmän jakautuminen.....	40
6.2	Nelikko	41
6.3	Neutraalit	42
6.4	Kolmikko	43
6.5	Ulkopuoliset.....	45
7	SOSIAALINEN RAKENNE RYHMÄN TOIMINTAA OHJAAMASSA. 47	47
7.1	Vaikutusvalta.....	47
7.2	Vastuu	51
7.3	Roolit	54
7.4	Keskustelun haasteet	57
7.5	Päätöksenteon haasteet	60
8	POHDINTA.....	63
8.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	63
8.2	Tutkimuksen arviointi.....	67
8.3	Jatkotutkimuskohteet	71
	LÄHTEET	73
	LIITTEET.....	82

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen aiheena on luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset vertaisryhmän sosiaalisesta rakenteesta. Tutkimme yhtä Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen kotiryhmää, integraatioryhmää. Tavoitteenamme on selvittää, millainen sosiaalinen rakenne tutkittavaan ryhmään on muodostunut ja miten se ilmenee ryhmän toiminnassa. Tarkastelemme opiskelijoiden kokemuksia ryhmän sosiaalisesta rakenteesta ja verkostoista, siihen muodostuneista alaryhmistä sekä yksilöiden rooleista ja niiden koetusta vaikutuksesta toimintaan.

Kiinnostuksemme ryhmäilmiöitä kohtaan on syntynyt omien kokemustemme pohjalta. Opiskelemme molemmat Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa luokanopettajiksi ja toimimme ensimmäiset kaksi lukuvuotta integraatioryhmässä. Integraatiokoulutus on Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen kotiryhmä, jossa pohditaan vaihtoehtoja koulun nykyisille rutiineille ja tavoitteena on kouluttaa opettajia, jotka pystyvät vastaamaan työelämän moninaisiin haasteisiin. Ryhmä perustuu tutkivan yhteisön ajatukseen, joten pitkäkestoinen ryhmä on merkittävä osa koulutusta. (Jyväskylän yliopisto 2024a.)

Omat opintomme integraatioryhmässä loppuivat jo vuonna 2019, mutta tietyt teemat jäivät mietityttämään. Esimerkiksi vaikeista asioista puhuminen ryhmälle tuntui lähes mahdottomalta, vaikka niiden käsittelyyn oli mahdollisuus ja siihen kannustettiin. Tiedostimme haasteiden liittyvän valtaan, joka oli aluksi tutkimusaiheemme. Aihe kuitenkin tarkentui tutkimuksen edetessä ryhmän sosiaaliseen rakenteeseen.

Tutkimuksissa ryhmän vaikeammin hallittava puoli jää yleensä varjoon (Nikkola 2011, 60). Ryhmä on oiva oppimisympäristö ja sillä on merkittävä osa oppimisen prosesseissa (Nikkola 2011, 13; Wenger 1998, 4). Ryhmissä herää kuitenkin lähes aina haasteita, joita on lähes mahdotonta välttää (Ahokas 2014, 194). Ihmisen tiedostamaton puoli jää usein ulkoisesti nähtävän ja mitattavan todellisuuden varjoon, vaikka se muodostaa sekä edellytyksiä että esteitä oppimiselle

(Nikkola, Rautiainen & Rähkä 2013, 7). Ihmisen toimintaa ohjaavat paitsi rationaaliset, myös tiedostamattomat, usein oppimistavoitteiden kanssa ristiriidassa olevat motiivit (Keski-Luopa 2000, 84). Tiedostamaton puoli voi vaikuttaa opettajan suuresti, jonka vuoksi sen käsittely on tärkeää (Matikainen 2022, 22).

Lähestymme tutkimuksessamme ryhmää ja sen haasteita sosiaalipsykologian kautta. Jokaiseen ryhmään syntyy sosiaalinen rakenne. Vuorovaikuttaessaan toistensa kanssa ryhmän jäsenille muodostuvat sosiaaliset asemat ja koko ryhmään hierarkia. (Laine 2005, 197; Redhead & Power 2022, 6.) Sosiaalisen aseman muodostumiseen vaikuttavat niin sisäiset kuin ulkoisetkin ominaisuudet sekä ihmissuhteet ja niistä muodostuvat verkostot (Laine 2005, 240; Tiuraniemi 1993, 53; Redhead & Power 2022, 7). Sosiaalinen asema määrittää pitkälti yksilön toimintamahdollisuuksia ryhmässä, ja erilaisessa rooleissa oleville asetetaan erilaisia odotuksia ja normeja (Laine 2005, 189; Tiuraniemi 1993, 53). Ryhmän sosiaalinen rakenne on kompleksinen kokonaisuus mutta siihen on mahdollista vaikuttaa ja siten muuttaa ryhmän toimintaa (Laine 2005, 241; Redhead & Power 2022, 3).

Integraatioryhmää on tutkittu niin väitöskirjoissa (ks. Matikainen 2022; Mäensivu 2019; Nikkola 2011) kuin myös Pro gradu -tutkielmissa (ks. esim. Hautala & Tikkanen 2015; Hokkanen 2012; Nupponen 2009). Sosiaalista rakennetta ei kuitenkaan ole tutkittu integraatio- tai opettajankoulutuksen kontekstissa. Se on yleisempi teema esimerkiksi organisaatiotutkimuksessa, jossa keskitytään enemmän tarkastelemaan tehokkuutta tai tuloksellisuutta (ks. esim. Aira 2012; Tuominen 2013). Sosiaalista rakennetta voidaan käyttää hyödyksi myös esimerkiksi luokkahuoneita tutkittaessa, jolloin tutkimuskohteena voi olla muun muassa roolit tai luokan sisäiset ristiriidat (ks. esim. Herrala 2011; Syrjäläinen 1990). Sosiaalisen rakenteen tarkastelu opettajankoulutuksen ryhmissä voi tarjota keinon ymmärtää ryhmää ja sen haasteita paremmin, sekä kehittää niiden toimintaa. Ryhmästä ja sen piiloon jäävästä puolesta on mahdollista oppia ja siten tehdä ryhmän toiminnasta syvällisempää ja oppimisesta vaikuttavampaa.

2 OPETTAJANKOULUTUS JA INTEGRAATIO

2.1 Vaikuttava opettajankoulutus

Opettajankoulutuksen tehtävänä on kouluttaa opettajasta alansa asiantuntija (Niemi 2010, 46). Valtioneuvoston asetuksen mukaan ”Kasvatustieteellisen alan opettajankoulutuksen erityisinä tavoitteina ovat valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana” (576/1995 10§). Ihanteena on ammatitaitoiaan ja yhteisöään kehittävä, tutkimustietoon ja asiantuntijuuteen osaamisensa perustava opettaja (Niemi ym. 2018, 62; OKM 2016b, 15–16).

Suomessa ei ole käytössä kontrollivälineitä, kuten koulusaavutustestejä, joiden kautta opettajan työtä ohjattaisiin tiukasti, vaan luottamus laadukkaaseen opettajankoulutukseen on korkea (Niemi 2010, 46). Akateeminen opettajankoulutus on koulutusjärjestelmämme perusta ja sen vahvuus (Niemi ym. 2018, 130; OKM 2019b, 19) sekä koulutuksen korkean tason suurin selittävä tekijä (Niemi 2010, 46). Opettajankoulutuksemme on sekä kansallisesti että kansainvälisesti arvostettua (OKM 2016b, 16).

Opettajankoulutus muutettiin 1970-luvulla akateemiseksi koulutukseksi, mutta monet sen piirteet ja perinteet ovat peräisin sitä edeltäneistä opettajakorkeakouluista ja -seminaareista (Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari 2010, 15). Suomessa opettajankoulutukset ovat keskenään erilaisia, mutta yleistäen voidaan todeta, että tutkimusperustaisuus näyttää jäävän opettajankoulutuksessa usein pintatason puheeksi ja sen rooli opettajan työssä pieneksi. (Matikainen 2022, 16, 19.) Opettajankoulutuksen pitkäaikaisena haasteena näyttääkin olevan koulutuksen vähäinen vaikutus opiskelijoiden käsityksiin, asenteisiin ja teoreettiseen ymmärrykseen (Blomberg 2008, 190; Kostiainen ym. 2018, 66). Käytännön ja perinteisiin tukeutuva opettajuus ei kuitenkaan tarjoa enää ratkaisuja kouluissa esiintyviin haasteisiin (Nikkola 2011, 38).

Opettajankoulutukseen tullessaan opiskelijoilla on takanaan vähintään 12 vuoden koulu-ura. Sen aikana he ovat muodostaneet kuvan siitä, millaista opettajan työ on ja millainen opettajan tulee olla. (Nupponen 2009, 56.) Tämän kuvan

muuttaminen vaatii paljon työtä, ja haasteena on se, etteivät opiskelijat välttämättä koe muutosta tarpeelliseksi. On tutkittu, että opiskelijat hakevat opettajankoulutuksesta ideoita ja välineitä, nimenomaan didaktisia keinoja opettajuutensa tueksi. (Matikainen 2022, 19, 201; Kostiainen ym. 2018, 66.)

Opiskelijat voivat olla haluttomia ottamaan aktiivista roolia opettajuutensa kehittämisestä ja saattavat käyttäytyä ja ajatella kuin oppilaat koulussa, odottaen auktoriteetin määräyksiä ja ohjeita (Mäensivu 2019, 30; Nupponen 2009, 74). Opettajankoulutuksen koulumaisuus (ks. Ahola & Olin 2000, 157), kurssien lyhytkestoisuus, opettajien ja pienryhmien vaihtuvuus sekä opintojen pirstaleisuus ovat ristiriidassa vaikuttavan oppimisen tavoittelun suhteen. Näyttääkin siltä, että opettajankoulutus tukee syvällisen ja pitkäaikaisten oppimisen prosessien kannalta täysin päinvastaisia tavoitteita. (Matikainen 2022, 200.)

Opiskelijan tulee itse ottaa vastuu asiantuntijuutensa kehittymisestä (Moi-lanen 2018, 267), mutta opettajankoulutus tulee järjestää siten, että se mahdollistaa vaikuttavan oppimisen ja syvällisen muutoksen. Muutosta tuskin tapahtuu, jos opiskelijoiden kokemus opettajankoulutuksesta on samanlainen kuin koulusta. Jos opettajankoulutus ei onnistu vaikuttamaan opiskelijoiden ajatuksiin ja käsityksiin, on epätodennäköistä, että he työelämässään toteuttaisivat ammattiin muuten kuin perinteisellä tavalla.

2.2 Opettajankoulutuksen kehittäminen

Suurimman kehittämisvaatimuksen opettajankoulutukselle asettaa murroksessa oleva koulumaailma (OKM 2016b, 5). Akateeminen opettajankoulutus on välttämättömyys, sillä kouluissa kohdatut haasteet ovat monisyisiä eikä niihin ole yksinkertaisia ratkaisuja. Näitä haasteita ovat muun muassa oppijoiden tarpeiden ja taustojen moninaistuminen, globalisaatio sekä suomalaisen yhteiskunnan muutos (Kallioniemi ym. 2010, 16–17; Niemi ym. 2018, 130). Haasteet näkyvät konkreettisesti opettajan työssä esimerkiksi digitalisaationa, erityistä tukea tar-

vitsevien oppilaiden määrän ja alueellisten erojen kasvamisena, maahanmuuttajataustaisina lapsina ja nuorina sekä yleisen osaamistason laskuna (Niemi ym. 2018, 47; OKM 2016b, 12).

Opettajat eivät usein koe työssään raskaaksi opettamista, vaan esimerkiksi puutteellisia työtiloja, melua, kiirettä sekä oppilaisiin ja kurinpitoon liittyviä ongelmia (Nikkola 2011, 38). Haasteisiin vastaamiseksi opettajankoulutuksen tulee varmistaa koulutuksen laatu, selkeyttä ja korostaa tutkimusorientaatiota, vahvistaa tutkimuspohjaisuutta ja valmistaa kohtaamaan monikulttuurisuus. Se vaatii opiskelijalta uudenlaisen roolin omaksumista ja perinteisen opettajakuvan rikkomista. (Niemi ym. 2018, 47.)

Edellä mainitut tavoitteet pyritään saavuttamaan uudistamalla opettajankoulutuksen rakenteita, tavoitteita ja toimintatapoja sekä tukemalla asiantuntijuuden kehittymistä ja uusimman tutkimustiedon hyödyntämistä. Opettajankoulutusta pyritään kehittämään yhteisöllisemmäksi ja tavoitteena on luoda tutkiva ote tulevaan ammattiin. (OKM 2016b, 5.) Opetusala ei uudistu helposti ja muutosten aikaansaaminen käytännössä on vaikeaa. Uudet ajatukset ja käytännöt saatetaan hyväksyä yleisesti pintatasolla, mutta todellisen muutoksen aikaansaaminen on haastavaa. (OKM 2016b, 10–11.)

Sekä opettajankoulutus että koulut “elävät hankeviidakossa” (Niemi ym. 2018, 100). Osa kehittämishankkeista tulee opettajankoulutuksen sisältä, osa taas sen ulkopuolelta. Kehittämishankkeet toimivat usein linkkinä koulujärjestelmän kohtaamien haasteiden ja opettajankoulutuksen välillä. (Kallioniemi ym. 2010, 25–26.)

Kehittämishankkeet saavat osakseen myös kritiikkiä. Esimerkiksi Niemi ja kumppanit (2018, 60, 62, 116) toteavat Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman (2016–2018) olevan pirstaleinen ja pyrkivän vaikuttamaan liian moneen asiaan samanaikaisesti. Hankkeet ovat usein lyhytkestoisia, eikä niiden onnistumista ehditä arvioida tai ehdotettuja muutoksia ottaa käyttöön, kun uusi hanke on jo alkamassa. (Niemi ym. 2018, 60, 62, 116.) Onnistuneessa kehitystyössä tarvitaan

pitkäjänteistä toimintaa, pysähtymistä, sisäistä tarkastelua ja selkeän vision kehittämistä, joka vaatii toimiakseen luotettavan ja riittävän perusrahoituksen (Niemi ym. 2018, 102; Nikkola 2011, 221).

Lyhytjänteisten kehittämishankkeiden rinnalla on myös pitkäaikaisia hankkeita. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa kehitettiin 1990-luvun puolivälissä kotiryhmätyöskentely, jossa opintonsa aloittavat luokanopettajaopiskelijat jaettiin pienempiin ryhmiin eli kotiryhmiin. Nykyään opiskelijat hakevat eri tavoin profiloituneihin kotiryhmiin opintojensa alussa ja toimivat ryhmässä noin kahden vuoden ajan. (Jyväskylän yliopisto 2024b; Matikainen 2022, 17; Nikkola ym. 2013, 8–9; ks. esim. Hiljanen, Tallavaara, Rautiainen & Männistö 2021, 352–353; Skinnari & Mård-Miettinen 2020.)

Kotiryhmät tarjoavat mahdollisuuden kehitystyölle, sillä sama(t) ohjaaja(t) on voinut opettaa samalle ryhmälle useita opintojaksoja (Nikkola ym. 2013, 9). Kotiryhmätyöskentelyä on toteutettu Jyväskylän yliopistossa yli 20 vuotta, mutta vain muutama ryhmä on keskittynyt saman teeman ympärille pitkäaikaisesti. Yksi näistä kotiryhmistä on integraatioryhmä, joka toimii tutkimuksemme kontekstina. (Matikainen 2022, 17.)

2.3 Integraatioryhmä

Integraatiolla ei tässä kontekstissa tarkoiteta erityisoppilaiden integrointia yleisopetukseen eikä pelkkää oppiaineintegraatiota, vaan asioiden integroimista itseensä (Nikkola ym. 2013, 11; Matikainen 2022, 23). Ryhmässä yksittäisten ja toisistaan irrallisten kurssien sijasta opetussuunnitelman opintojaksoista ja niiden sisällöistä on muodostettu laajempia oppimiskokonaisuuksia (Kallas, Nikkola, Rautiainen & Räihä 2007, 90–92). Ryhmässä ei lisätä opettavaa ainesta, vaan luodaan vaihtoehtoinen tapa järjestää jo olemassa olevat resurssit.

Integraatiokoulutus perustuu opettajankoulutuksen kriittiseen tarkasteluun ja kyseenalaistamiseen. Koulutuksen ideana on kehittää opiskelijoiden kykyä kohdata moninaisia haasteita tulevassa työssään. Koulutuksen tavoitteena on opettaja, joka kykenee kriittisesti analysoimaan omaa toimintaansa opettajana

ja työyhteisönsä jäsenenä. (Nikkola 2011, 22, 44–45, 77.) Integraatioryhmässä kouluttajat ja opiskelijat luovat yhteisön, jossa opiskelijoita kannustetaan uteliaisuuteen, kiinnostumaan tutkimisesta ja kasvatukseen liittyvistä ilmiöistä sekä omaksumaan tutkiva asenne opettajan työhön (Jyväskylän yliopisto 2024a; Nikkola ym. 2013, 11).

Integraatiokoulutuksessa aloittaa yleensä joka toinen lukuvuosi uusi ryhmä. Kandivaiheessa ryhmä opiskelee yhdessä noin 80 opintopistettä, minkä jälkeen heidän on maisterivaiheen opinnoissa mahdollista jatkaa tutkielmaopintoja ja yhdistää muita opintojaksoja integraatiokoulutukseen. Ryhmän työskentelyyn on varattu kaksi peräkkäistä päivää kahden lukuvuoden ajan sekä pysyvä työskentelytila ja -aika. Opiskelijat toimivat tällöin joko itsenäisesti tai kouluttajien kanssa. (Matikainen 2022, 26–27; Nikkola 2011, 23; Nikkola ym. 2013, 10–11.) Integraatiokoulutus voidaankin nähdä laajemmaksi kokonaisuudeksi kuin muut kotiryhmät, joissa yhteinen työskentely painottuu useimmiten vain ensimmäiseen lukuvuoteen (Matikainen 2022, 26, 28).

Integraatiokoulutuksen opetus jakautuu kolmeen muotoon: opettajajohtoiseen opetukseen, opiskelijoiden yhteiseen työhön, joka keskittyy ryhmälle määrättyihin tehtäviin sekä täysin itsenäiseen työskentelyyn, jonka ryhmä suunnittelee ja toteuttaa itse. Vapaus tuo mukanaan myös vastuuta, eivätkä ryhmän itsenäiset projektit ole pelkästään mahdollisuus, vaan myös vaatimus. Integraatioryhmässä opiskelu vaatii opiskelijoilta itsenäisiä päätöksiä opiskelun sisällöistä, menetelmistä sekä ryhmän työskentelyn organisoimisesta. Ryhmällä täytyy olla kyky tehdä itsenäisiä päätöksiä ilman kouluttajien jatkuvaa tukea. He kuitenkin auttavat ryhmää aktiivisen roolin omaksumisessa ja sen pohtimisessa, mitä, miten ja milloin ryhmän tulisi työskennellä. (Moilanen 2018, 269–271, 277.) Vastuun ottaminen, tutkivan asenteen omaksuminen ja kokemusten jakaminen ryhmässä ei kuitenkaan ole aina helppoa.

Integraatiokoulutuksessa hyödynnetään ryhmää sekä työtapana että tutkimuksen kohteena. Se pohjautuu ajatukseen siitä, että tutkiminen ja tiedon tuottaminen ovat yhteisöllisiä prosesseja. Koulumaailmassa työskennellään usein ly-

hytkestoisissa ja nopeasti vaihtuvissa ryhmissä, joihin oppilaat ja opiskelijat jae-taan helppouden kautta esimerkiksi arpomalla. Tällaisissa ryhmissä oppimisen kannalta merkittävät ryhmäkehityksen vaiheet eivät ehdi toteutua, eivätkä on-gelmat nousta esille, kun taas pitkäkestoisissa ryhmissä niiden käsittely ja tutki-minen on mahdollista. (Nikkola 2011, 22, 24–25.)

Tutkimusorientaatio on olennainen osa integraatioryhmää, johon myös ryhmän kehittäminen perustuu (Jyväskylän yliopisto 2024a; Nikkola ym. 2013, 11). Integraatioryhmien oppimispolut eivät ole keskenään samanlaisia, sillä toi-mintatavat määritetään jokaisen ryhmän kohdalla uuden tutkimustiedon ja ryh-män tilanteen mukaan. Integraatiokoulutuksessa opiskelleiden kokemuksissa ja oppimistuloksissa on kuitenkin samansuuntaisuutta, koska koulutuksen perus-periaatteet, toimintalogiikat ja työskentelykulttuuri pysyvät suhteellisen saman-kaltaisina. (Matikainen 2022, 29–30.)

2.3.1 Mikä on oppimisen arvoista?

Ryhmässä opiskelu tapahtuu kahdella tasolla. Pintatasolla käsitellään opetuk-seen ja kasvatukseen liittyviä teemoja, mihin tarvitaan pitkäaikaista ja pysyvää ryhmää. Syvemmillä tasolla opiskelijat oppivat itsestään, omista reaktioistaan ja niiden tunnistamisesta sekä ryhmässä tapahtuvista ilmiöistä, niiden havaitsemi-sesta ja käsittelystä. Tavoitteena on, että yksilö oppii ymmärtämään ja erotta-maan ryhmän tapahtumat omista kokemuksistaan ja pystyy tarkastelemaan nii-den välistä suhdetta. (Nikkola 2011, 77–78.)

Integraatioryhmässä kouluun ja koulutukseen liittyviä yksilön ja yhteisön ilmiöitä käsitellään ja ymmärretään opiskelijoiden kokemusten kautta, ei kuvit-teellisina tilanteina (Nikkola ym. 2013, 10–11). Ryhmässä korostetaan uusien merkitysten löytämistä jo tiedetyistä asioista. Se edellyttää ”pysähtymistä, ilmi-öiden suoraa kohtaamista, tosiasioiden havaitsemista ja tunnistamista, havahtu-mista, tutun näkemistä jonakin muuna, erimielisyyteen suostumista, tietämisen hylkäämistä, arvottamisesta luopumista ja ratkaisemisen lykkäämistä”. (Nikkola 2011, 73.)

Ihmisen tiedostamaton puoli jää usein ulkoisesti nähtävän ja mitattavan todellisuuden varjoon. Se kuitenkin muodostaa sekä edellytyksiä että esteitä opiskelijoiden oppimiselle. (Nikkola ym. 2013, 7.) Integraatioryhmässä perusajatukseksi on, että kaikki ihmisen toiminta- ja ajatteluprosessit eivät ole hänelle itsellekään tietoisia. Tiedostamaton puoli voi vaikuttaa opettajaan ja hänen työhönsä merkittävästi, jonka vuoksi sen käsittely koetaan tärkeäksi. (Matikainen 2022, 22.) Integraatioryhmässä opiskelijoita ohjataan ymmärtämään itseään paremmin: “käsittelemään omia havaintojaan, tunteitaan, reaktioitaan ja tulkintojaan sekä ymmärtämään omaa subjektiivisuuttaan” (Nikkola 2011, 57).

Erilaiset opetusmenetelmät johtavat erilaiseen oppimiseen ja lopputuloksiin. Perinteisesti oppiaineet ovat sekä koulun että opettajankoulutuksen käytänteitä hallitseva elementti. (Kallas, Nikkola & Rähä 2013, 27; Nikkola 2011, 43.) Sen sijaan integraatiokoulutus perustuu erilaiseen lähtökohtaan, elämismaailmaontologiaan. Siinä ihmisen maailma ymmärretään henkilökohtaisten kokemusten muokkaamana, minkä vuoksi on keskeistä ymmärtää kaiken havaitsemisen ja merkityksenannon subjektiivisuus. (Nikkola 2011, 31, 44.) Elämismaailmaontologian mukaan oppijan sisäinen maailma asettaa oppimiselle tiettyjä ehtoja, jotka vaikuttavat siihen, mitä ja miten hän oppii (Matikainen 2022, 23). Konkreettisesti opetusta toteutetaan havaintotiedon (ympäröivä todellisuus), sopimustiedon (ihmisen suhde muihin) ja kokemustiedon (ihmisen suhde itseensä) kautta (Nikkola 2011, 47).

Elämismaailman ottaminen opetuksen lähtökohdaksi vaatii paradigman muutosta, eli opettajuuden ytimen uudelleenmäärittelyä. Se ei tarkoita lisääntyviä oppiaineita ja tavoitteita, vaan lisäämisen sijasta tulisi “karsia ja keskittyä, järjestää aikaa, tilaa ja mahdollisuuksia moniäänisen todellisuuden kohtaamiseen”. (Nikkola 2011, 218.) Aiemmin koulusta opitut vanhat merkitysperspektiivit kuitenkin vaikeuttavat elämismaailmaontologisen lähtökohdan sisäistämistä ja tarkoituksenmukaista työskentelyä ryhmässä (Nupponen 2009, 34, 56). Elämismaailmaontologiaan perustuva koulutus kyseenalaistaa taidot, joilla opiskelija on mahdollisesti menestynyt läpi koulu-uransa. Sen valossa ei ole yllättävää, että

uusi paradigma herättää turhautumista ja kokemuksia opiskelun vaikeudesta. (Nikkola 2011, 186–187.)

Muutoksen synnyttämä epävarmuus voi muodostua oppimisen esteeksi, ellei sitä pystytä avoimesti käsittelemään (Nupponen 2009, 74–75). Ryhmässä opiskelijoita tuetaan haasteiden kohtaamisessa. Integraatioryhmän pedagogisen ytimen muodostaa Ryhmä ja oppiminen –kokonaisuus, jossa ryhmä kokoontuu tietyn kouluttajan kanssa säännöllisesti pohtimaan työskentelyn herättämiä ajatuksia ja kokemuksia (Nikkola 2011, 22). Puolitoista tuntia kestävässä tapaamisissa ryhmällä on mahdollisuus käsitellä ryhmässä ja opiskelussa kohtaamiin, oleelliselta tuntuvia asioita, tunteita ja haasteita kouluttajan johdolla (Matiainen 2022, 28; Nikkola 2011, 22). Opiskelijoita rohkaistaan itsenäiseen ajatteluun ja omien ajatusten julkittomiseen (Nikkola 2013, 73) sekä erilaisuuden ilmaisuun, sillä juuri siitä ryhmässä voidaan oppia (Moilanen 2018, 271).

2.3.2 Ryhmän merkitys oppimisessa

Integraatiokoulutuksessa korostetaan ajatusta siitä, että opettajan työn todellisuuden ymmärtäminen on tärkeämpää kuin asioiden ulkoinen hallinta (Nikkola ym. 2013, 8, 10–11). Tavoitteena on edistää opiskelijoiden itsetuntemusta, ymmärrystä oppimisesta ja kykyä vastata vuorovaikutuksen haasteisiin opettajan työssä sekä herättää pohtimaan tulevan työnsä merkitystä (Moilanen 2018, 266–268). Integraatiokoulutuksen ytimessä on ajatus siitä, että ongelmat eivät ole ihmisissä, vaan heidän välisissään vuorovaikutussuhteissa (Nikkola 2011, 77).

Opettajankoulutuksen tehtävänä “on saada ryhmä ja sen jäsenet työ- ja oppimiskykyisiksi, ymmärtämään omat suojautumismekanisminsa ja niiden asetamat rajoitukset”. Pitkäaikainen ja pysyvä ryhmä on välttämätön tavoitteen saavuttamiseksi, sillä vain sen avulla opiskelija voi oppia ymmärtämään omaa tiedostamatonta tapaansa toimia. (Nikkola 2011, 202.) Sosiokulttuurinen näkökulma painottaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa ja kritisoi näkemystä siitä, että oppiminen on ympäristöstään irrallinen, yksilön itsenäinen prosessi, jolla on alku ja loppu (Nupponen 2009, 65).

Integraatiokoulutus haastaa individualismia korostavan koulukulttuurin (Nupponen 2009, 53). Integraatioryhmässä ei riitä pelkästään omasta opiskelusta huolehtiminen, vaan vastuuta kannetaan koko ryhmän oppimisesta (Moilanen 2018, 268, 279). Integraatiokoulutuksessa on muutettu opettajankoulutuksen perinteisiä rakenteita ja järjestetty opetus siten, että se tukee vastuun ottamista ja opiskelijan aktiivista roolia (Nupponen 2009, 33). Lopulta kuitenkin vain opiskelija itse voi päättää sen, miten hän suhtautuu omaan opiskeluunsa (Moilanen 2018, 280).

Ryhmiä käytetään opettajankoulutuksessa paljon. Niiden avulla pyritään esimerkiksi tehostamaan opiskelua sekä kehittämään opiskelijoiden kriittistä ajattelutaitoa ja vuorovaikutuksellisuutta. (Mäensivu 2019, 13–14.) Ryhmässä toimiminen tuottaa kuitenkin myös aina ongelmia. Nämä haasteet vaikuttavat ulkoisesti toimivan ryhmän pinnan alla vaikeasti havaittavina pulmina, joita opiskelijat eivät välttämättä itsekään tiedosta, mutta ne vaikeuttavat virallisen tehtävän suorittamista. (Nikkola 2011, 24.)

Usein ristiriidatonta ryhmää, missä kaikilla on mukavaa, pidetään toimivana ryhmänä (Nupponen 2009, 54). Se ei kuitenkaan takaa sitä, että ryhmä työskentelisi yhdessä tai siinä toimittaisiin oppimistavoitteiden mukaisesti. Ryhmissä pyritään usein näennäiseen yhteisymmärrykseen ja erilaisuus uhrataan hyvän yhteishengen nimissä. Kehittymisen edellytyksenä on uudet ajatukset ja tuttujen asioiden näkeminen uudessa valossa, mikä ei ole kivutonta ja voi luoda ryhmässä erimielisyyttä. (Nikkola 2011, 54, 74–75.)

Ristiriidat voidaan tulkita autonomian lisääntymiseen liittyväksi ilmiöksi, luonnolliseksi seuraukseksi yhdessä työskentelystä ja kyvyksi sietää erilaisuuden ilmenemistä. Ryhmä koetaan tarpeeksi turvalliseksi, jotta erilaisuus uskalletaan ilmaista. (Nupponen 2009, 54.) Integraatiokoulutuksessa ristiriidat ja oppimisen vaikeus nähdään tärkeäksi osaksi oppimista. Ryhmässä on keskeistä kehittää kykyä olla eri mieltä ja yrittää ymmärtää ihmisten erilaisuudesta johtuvaa väistämätöntä moniäänisyyttä. Ristiriidat kuuluvat osaksi oppimista, mutta opettajankoulutuksessa ne jätetään usein huomiotta. Tehokkuutta korostava ajat-

telu pitää tunteiden käsittelyä ajanhukkana ja haasteisiin pyritään löytämään nopeasti tehokas ratkaisu. Näin ei kuitenkaan päästä ongelman ytimeen, sen käsittelyyn ja selvittämiseen. (Nikkola 2011, 72–76.)

Ryhmässä, joiden tavoitteena on yhdessä työskentely, kohdataan sekä ristiriitoja että puuduttavaa arkea (Nikkola 2011, 198). Integraatioryhmässä opiskelu on ajoittain raskasta ja ryhmä voi kohdata useita haasteita sekä konfliktitilanteita (Matikainen 2022, 32). Vaikeuksien välttämiseksi ryhmän jäsenet voivat myös salata todelliset ajatuksensa ja mukautua muun ryhmän tai kouluttajien ajatuksiin. Tavoitteena on kuitenkin tunnistaa sekä nostaa nämä henkilökohtaiset ja ryhmän kohtaamat haasteet esille ja koko ryhmän käsiteltäväksi. (Nikkola 2011, 54–56.)

Vaikka olemme sosiaalisia olentoja ja ryhmässä oppiminen on meille luonnollista, olemme tottuneet siihen, että oppiminen on henkilökohtainen prosessi (Wenger 1998, 3–4). Ryhmän todellinen potentiaali voi jäädä saavuttamatta, koska emme osaa hyödyntää ryhmää. Keskustelemalla ja vertailemalla omia käsityksiämme ryhmässä voimme päästä käsiksi johonkin sellaiseen, mikä itselle on ollut tuntematonta. Ryhmien hyödyntäminen jää kuitenkin opettajankoulutuksessa usein varsin pinnalliseksi. (Nikkola 2011, 13, 198.)

3 SOSIAALINEN RYHMÄ

Ryhmä voidaan määritellä kahden tai useamman henkilön väliseksi vuorovaikutussuhteeksi (Tiuraniemi 1993, 45). Tutkimuksemme kannalta on olennaista tarkastella vertaisista koostuvaa pienryhmää, joka on muodoltaan virallinen. Pienryhmällä tarkoitamme tiiviissä vuorovaikutuksessa toimivaa ihmisjoukkoa, jonka jäsenet tietävät ja tuntevat kuuluvaansa ryhmään. (Laine 2005, 186; Tiuraniemi 1993, 45.) Virallinen ryhmä on nimetty ulkopuolelta, esimerkiksi organisaation tai instituution kautta, ja ryhmällä on yhteinen päämäärä tai tavoite (Tiuraniemi 1993, 46). Ryhmän toimintaa ja sen tuloksia voidaan mitata esimerkiksi tuottavuuden tai yleisen tyytyväisyyden kautta, mutta tuloksellisuus ei kuitenkaan ole aina hyvän ryhmän tae (Ahokas 2014, 188).

Sosiaalipsykologiassa ryhmätutkimus on kiinnostunut ihmisen sosiaalisesta käyttäytymisestä ja syistä sen takana. Tähän lukeutuvat esimerkiksi yksilön toiminta ryhmässä, vuorovaikutusprosessit ryhmän sisällä sekä ryhmien väliset suhteet. (DeLamater J., DeLamater J. D., Myers D., Collet & Myers D. J. 2018, 3–4.) Keskittyminen yksilöön luo erilaisen kuvan, kuin koko ryhmän tutkiminen. Yksilöä tarkasteltaessa keskitytään enemmän sisäisiin tekijöihin, kun taas ryhmää tarkasteltaessa etsitään selityksiä ilmiölle ryhmän rakenteesta. (Tiuraniemi 1993, 3.) Sosiaalipsykologian mukaan tutkimalla koko ryhmää ja sen sisäistä rakennetta voimme selvittää, mitä seurauksia sillä on yksilölle (Gecas & Schwalbe 1983, 86).

3.1 Sosiaalinen rakenne ryhmäilmiöiden jäsentäjänä

Jokaiseen ryhmään muodostuu sosiaalinen rakenne, joka syntyy yksilöiden toistuvan vuorovaikutuksen seurauksena. Ryhmän toiminnan alkuvaiheessa yksilöt rakentavat sosiaalisen asemansa persoonallisuutensa, sosiaalisen käytöksensä sekä vuorovaikutuksen kautta (Laine 2005, 240). Sosiaalinen rakenne voidaan määritellä ryhmän hierarkkiseksi arvojärjestykseksi, joka muodostuu opiskelijoiden sosiaalisen aseman perusteella. Kyseessä on luokittelukäyttäytyminen, jossa

ryhmän jäsenille muodostuu sosiaalinen status ja paikka sosiaalisessa rakenteessa. (Laine 2005, 124, 195–197, 240.)

Vuorovaikutus mahdollistaa ryhmän jatkuvuuden ja sen avulla kehittyä omanlaisekseen (Laine 2005, 186; Redhead & Power 2022, 6). Ryhmään muodostuu hiljalleen sosiaalisia normeja, joihin ryhmäläisten tulee mukautua (Isosomppi, Leivo & Rauhala 2013, 82; Laine 2005, 186). Sosiaalisilla normeilla tarkoitetaan ryhmän jäsenille asetettuja odotuksia, joiden täyttymistä tuetaan sanktioin eli pakottein (Laine 2005, 186–187; Tiuraniemi 1993, 51). Normit helpottavat ryhmän vuorovaikutusta ja ryhmän jäsenet tietävät, mitä he voivat odottaa muilta ja mitä heiltä itseltään odotetaan. Ilman normeja ryhmän toiminta on sekavaa ja vaikeasti ennustettavaa. (Isosomppi ym. 2013, 82; Laine 2005, 187; Tiuraniemi 1993, 51.)

Haasteena kuitenkin on, että normien avulla pyritään kontrolloimaan ja yhdenmukaistamaan ryhmän jäsenten käyttäytymistä (Laine 2005, 186–187; Tiuraniemi 1993, 51). Muodostuneita normeja on vaikeaa muuttaa (Pennington 2005, 87). Mitä sitoutuneempi yksilö on ryhmäänsä, sitä voimakkaammin hän sisäistää ryhmään muodostuneet normit ja noudattaa niitä. Sopeutuminen normeihin merkitsee niiden hyväksymistä. (Laine 2005, 187, 192.)

Normien noudattamista kontrolloidaan, eli ryhmän jäsenet tarkkailevat toisiaan ja ovat valmiita rankaisemaan normien rikkomisesta. Rankaisuna voi olla esimerkiksi avoin paheksunta tai ulkopuolelle jättäminen. Yleensä ryhmän jäsenet tietävät, miten heitä rangaistaan, jos he toimivat normien vastaisesti. (Laine 2005, 186; Pennington 2005, 87.) Pelko sanktioista voi johtaa ryhmän kehittymisen kannalta välttämättömän erilaisuuden ja erimielisyyden peittämiseen, koska ryhmässä pelätään sen johtavan yhteisöstä eristämiseen (Nikkola 2011, 184).

3.1.1 Sosiaaliset verkostot ja ryhmän koheesio

Ryhmän sisällä syntyy kontakteja, jotka voivat muuttua ihmissuhteiksi myös virallisen toiminnan ulkopuolella. Toistamme usein vuorovaikutusta niiden kanssa, joista pidämme. (Niemi 2016, 123–124.) Muodostuvat suhteet luovat

useita erilaisia kytköksiä ja näiden suhteiden muodostelmaa voidaan kutsua sosiaaliseksi verkostoksi (Laine 2005, 195). Verkostot voivat olla päällekkäisiä, jolloin erilliset suhteet voivat joko täydentää tai sulkea toisiaan pois. Jokainen suhde on kytköksissä erilaisiin resursseihin ja ihminen valitsee niiden välillä hyödyn perusteella. (Redhead & Power 2022, 6.)

Ryhmällä on jäseniinsä vetovoimaa, mutta sen voimakkuus vaihtelee yksilöiden välillä (Laine 2005, 190). Ryhmädynamiikan yksi tärkeimmistä tutkimuskohteista on ryhmän kiinteys, jota kutsutaan koheesioksi (Ahokas 2014, 198). Koheesio on ryhmän jäsenten tuntemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan, eli sitä, miten samanmielisiä he ovat ryhmän prioriteeteista ja tavoitteista sekä kuinka paljon he haluavat työskennellä näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. (Laine 2005, 190; Pennington 2005, 86.)

Voimakkaalla koheesiolla on myönteisiä vaikutuksia sekä yksilöille että ryhmälle. Voimakkaan koheesion ryhmissä on tutkittu olevan hyvä ilmapiiri, runsasta, kunnioittavaa ja avointa kommunikaatiota sekä jäsenten työpanoksen arvostamista. Ryhmän jäsenten voimavarat eivät kulu itsensä suojeluun, vaan he pystyvät keskittymään ryhmän yhteisen tavoitteen saavuttamiseen. Myös ongelmatilanteista selviäminen on helpompaa: haasteista voidaan keskustella ja ryhmässä voidaan esittää jopa kritiikkiä. (Laine 2005, 192.) Vahvan koheesion ryhmä ei kuitenkaan ole automaattisesti ongelmaton. Ryhmää suojellakseen sen jäsenet voivat pyrkiä pakotettuun konsensukseen, jolloin ryhmässä voi syntyä virallisen tavoitteen suhteen huonoja päätöksiä. (Ahokas 2014, 199; Keyton 1999, 209–210.)

Koheesiota voidaan pitää ryhmää koossa pitävänä voimana. Ryhmässä on oltava tietty koheesion taso, sillä muuten sen yhteinen toiminta on käytännössä mahdotonta. Tällaisessa tilanteessa ryhmän jäsenet eivät pidä toisistaan eivätkä kykene sopimaan asioista, jolloin ryhmä lopulta hajoaa. (Pennington 2005, 86.) Heikon koheesion ryhmissä sitoutuminen, osallistuminen yhteiseen toimintaan ja yhteenkuuluvuuden tunteet ovat vähäisiä. Merkkejä heikosta koheesiosta ovat runsaat poissaolot, vähäinen keskinäinen kommunikaatio, haluttomuus yhteistoimintaan sekä useat syrjään vetäytyneet ryhmän jäsenet. (Laine 2005, 191, 193.)

Koheesioon vaikuttavia tekijöitä on useita, esimerkiksi ryhmän koko, tavoitteet ja niiden yhdenmukaisuus sekä onnistumiset yhteisessä toiminnassa. Myös ulkopuolinen uhka voi lisätä yhteenkuuluvuuden tunnetta, jos se kannustaa ryhmää yhteiseen työskentelyyn. (Tiuraniemi 1993, 46–47.) Merkitystä on myös ryhmän ilmapiirillä, joka mahdollistaa hyvät ihmissuhteet ja yhteenkuuluvuuden tunteen syntymisen. Lisäksi tärkeää on kiinnostavien asioiden työstäminen sekä toiminnan ja ryhmän jäsenten arvostaminen. (Laine 2005, 191, 193.)

Ryhmän sisälle voi syntyä pienempiä alaryhmiä, jotka ovat enemmän vuorovaikutuksessa toistensa kanssa kuin muiden ryhmän jäsenten. Alaryhmät muodostuvat usein ystävyysuhteiden perusteella. (Laine 2005, 195; Tiuraniemi 1993, 46–47.) Ryhmässä toimiminen ja työskentely voi olla ajoittain turhauttavaa, jolloin jakautuminen pienempiin ryhmiin voi tuntua houkuttelevalta (Niemistö 2016, 59). Muodostuneet alaryhmät kuitenkin heikentävät ryhmän koheesiota, koska niiden toiminta ei ole koko ryhmän kannalta myönteistä, vaan toiminta voi olla virallisen tavoitteen näkökulmasta miltei päinvastaista. (Laine 2005, 192–193.) Vaikka alaryhmät ovat usein epävirallisia, niillä voi olla suuri vaikutus viralliseen työskentelyyn (Niemistö 2016, 116).

Ryhmään voi myös muodostua ulkopuolisia. Ulkopuolisiksi ryhmän jäseniksi voidaan nimetä ne, jotka eivät osallistu yhteiseen työskentelyyn ja joilla ei ole vaikutusvaltaa muihin. Ulkopuolisuus voi olla oma-aloitteista, jolloin henkilön motivaatio on ollut muualla ja yhteistä toimintaa ei koeta itselle tärkeäksi. (Laine 2005, 198; Niemistö 2016, 37.) Myös ulkopuolisuutta, jota henkilö ei itse toivo, esiintyy ryhmissä. Tällöin yksilö joko sivuutetaan osallistumisyhteyksistä huolimatta tai torjutaan aktiivisesti muiden ryhmäläisten toimesta. (Laine 2005, 198.)

Sosiaalista verkostoa tarkasteltaessa on tärkeää ymmärtää yksilön suhteet pääomana. Suhteet ryhmän sisällä ovat sosiaalisen aseman määrittäjiä, jotka voivat tarjota yksilölle pääsyn erilaisiin hyödyllisiin resursseihin. Yhteyksien ollessa vähäisemmät sosiaalisessa verkostossa, on tällöin ryhmän jäsen enemmän riippuvainen omasta osaamisestaan ja voimavaroistaan. Monikontaktinen jäsen sen sijaan voi saada tukea ja apua useilta yhteyksiltään. (Redhead & Power 2022, 6.)

Motivaatio työskentelyyn osallistumiseen ja ryhmän haasteisiin puuttumiseen voi olla matala, jos yksilö tuntee toimintamahdollisuuteensa ryhmässä heikoksi (ks. Eteläpelto, Littleton, Lahti & Wirtanen 2005, 200; Redhead & Power 2022, 3; Tiuraniemi 1993, 50).

Ryhmän jäsenet usein arvioivat toisiaan samansuuntaisesti ja sen avulla voimme määrittää yksilölle sekä hänen asemansa että roolin ryhmässä (Ropo 2015, 124). Koheesio on yhteydessä sosiaaliseen rakenteeseen. Jos ryhmässä on voimakas koheesio, johtaja-, suosikki- ja ystävyys-suhteet jakautuvat useiden ryhmän jäsenten välille eikä ulkopuolisia ryhmän jäseniä ole. Sen sijaan niissä ryhmissä, joissa edellä mainitut suhteet on helppo tunnistaa, koheesio on heikompi eivätkä kaikki ryhmän jäsenet suoriudu taitojensa mukaisesti. (Laine 2005, 240–241.) Jos valta keskittyy vain tietyille yksilöille tai alaryhmille, on todennäköistä, että ryhmä kohtaa ongelmia työskennellessään (Redhead & Power 2022, 7). Haasteena on, että sosiaalinen rakenne ja asema ovat usein suhteellisia pysyviä. Sosiaalista rakennetta ja yksilöiden sosiaalista asemaa on voitu parantaa kehittämällä ryhmän ilmapiiriä ja vahvistamalla koheesiota. (Laine 2005, 240–241.)

3.1.2 Sosiaalinen asema ja valta

Työyhteisöissä ja organisaatioissa, joissa asema on nimetty ja määrätty, yksilöiden vaikutusvalta ja vastuun jakautuminen on virallista ja hyväksyttyä. Epäviraallisessa hierarkiassa yksilöiden erottelu tapahtuu sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta, jolloin sosiaalinen asema määrää pääsyn resursseihin ja vaikuttaa arvioihin yksilöstä. (Redhead & Power 2022, 2; Tiuraniemi 1993, 52.) Valta voidaan tällöin päätellä havainnoimalla yksilön asemaa ryhmässä (Redhead & Power 2022, 2). Ihmiset havaitsevat ja tulkitsevat saamaansa tietoa asenteidensa ja kokemustensa pohjalta, sekä pyrkivät säilyttämään aiemmat tulkintansa ja välttävät sen kanssa ristiriidassa olevaa tietoa. Tämä vaikeuttaa sosiaalisen aseman muuttamista. (Laine 2005, 91, 189, 197–198.)

Sosiaalinen asema ja sen kautta muodostuva rooli ryhmässä perustuvat pitkälti yksilön omiin persoonallisuuspiirteisiin, osaamiseen, verkostoihin ja käyttäytymiseen. Lisäksi ulkonäöllä, kokemuksella, asiantuntijuudella, koulutuksella

ja sukupuolella voi olla vaikutusta. (DeLamater ym. 2018, 14–15; Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 14–15; Laine 2005, 240; Niemistö 2016, 120; Tiuraniemi 1993, 53.) Sosiaalinen asema ohjaa ryhmän jäsenten käytöstä ja kertoo siitä, mitä häneltä odotetaan. On siis vaikeaa arvioida, onko yksilölle syntynyt status käytöksen syy vai seuraus. (Laine 2005, 196.)

Korkean statuksen omaavat ryhmän jäsenet usein ideoivat ja ohjaavat toimintaa, minkä muut ryhmän jäsenet hyväksyvät ja antavat heille arvostusta ja tunnustusta (Pennington 2005, 89). Korkea status linkittyy siihen, miten kyseisen henkilön uskotaan vaikuttavan omaan statukseen ja turvallisuuden tunteeseen. Ryhmässä pidetään henkilöistä, joiden ei koeta uhkaavan toisten asemaa ja heidän seuraansa mielellään hakeudutaan. (Laine 2005, 79, 124–125; Niemistö 2016, 124; Redhead & Power 2022, 5.)

Paremmat toimintamahdollisuudet ovat vallankäytön keino, joka antaa mahdollisuuksia osallistua ja tehdä päätöksiä ryhmässä (Eteläpelto ym. 2011, 14–15). Esimerkiksi Savagen ja Melamedin (2022, 44–46) tutkimuksessa epävarmoissa tilanteissa ryhmässä luotettiin tiedon sijasta statukseen. Vaikeissa päätöksentekotilanteissa valittiin useimmiten korkean statuksen opiskelijan ehdotus. Matalammassa sosiaalisessa asemassa olevat opiskelijat muuttivat mielipiteitään herkemmin ja mukautuivat ryhmän mielipiteeseen, kun taas korkean statuksen opiskelijat harvemmin tunsivat tarvetta muuttaa mielipidettä. (Savage & Melamed 2022, 44–46.)

Ryhmille on tyypillistä selkeä roolijako. Rooleilla voidaan sanoa olevan kolme tehtävää. Ne mahdollistavat järkevän työnjaon ryhmän jäsenten välillä, tuovat ennustettavuutta ja järjestystä ryhmän toimintaan, sekä luovat identiteetin tunnetta yksilölle. (Pennington 2005, 90.) Roolit voivat olla virallisesti asetettuja, itse otettuja tai syntyä epävirallisesti muiden odotusten perusteella. Rooli muodostuu sosiaalisen aseman pohjalta ja siihen liittyy odotus, että roolin haltija käyttäytyy roolin mukaisella tavalla. (Laine 2005, 186, 189–190.) Roolien avulla yksilö voi hahmottaa paremmin itseensä kohdistuvia odotuksia (Laine 2005, 196; Ropo 2015, 124).

Roolit eivät kuitenkaan herätä pelkästään myönteisiä tunteita, sillä muodostunut rooli ei välttämättä ole mieleinen. Ryhmän jäsenestä voi tuntua, ettei häneltä hyväksytä roolistaan poikkeavaa toimintaa, vaikka se edistäisi ryhmän työskentelyä. (Koponen & Ristiniemi 2013, 98.) Ryhmän aloittaessa toimintansa kaikki ryhmän jäsenet eivät tiedä, millainen toiminta tulee ryhmässä hyväksytyksi ja millainen rooli on mahdollista ottaa. Epävarmuus voi näkyä esimerkiksi turhautumisena, jännityksenä ja varovaisuutena. (Tiuraniemi 1993, 49.)

3.2 Sosiaaliset vaihdot ja sitoutuminen

Yksi sosiaalipsykologian viitekehyksistä on vaihtoteoria, jolla pyritään selittämään ryhmän vuorovaikutuksen ja sisäisten sosiaalisten suhteiden yhteyttä ryhmäilmiöihin. Se painottaa ryhmien sisäisten suhteiden tärkeyttä yksilön kokemusten muokkaajana. Vaihtoteorian perustana on oletamus, että yksilöllä on vuorovaikutustilanteissa vapaus valita, kenen kanssa he vuorovaikuttavat, eli tekevät vaihtoja. Kaiken toiminnan ja vaihdon perustana on hyöty, esimerkiksi arvostus, asema, taidot, hyväksyntä tai suorat palkinnot, kuten raha, tavarat, resurssit tai tieto. (DeLamater ym. 2018, 14–15.)

Ryhmään liittyminen on aina yksilölle haaste. Jokaiselle on tärkeää tulla kohdatuksi ja hyväksytyksi ryhmässään sekä saada kokemus siitä, että pystyy vaikuttamaan ryhmän toimintaan. (Ahokas 2014, 192; Laine 2005, 188.) Yhdessä työskentelyyn liittyy ajatus siitä, että se tuo jotain myönteistä ryhmän lisäksi myös yksilölle. Ryhmän työskentelyn tulee perustua keskinäiseen riippuvuuteen, joka on niin vahva, että yhteistyöstä tulee kannattavin toimintamuoto ryhmässä. (Lawler, Thye & Yoon 2000, 617; Willman 2001, 53–54.)

Mitä korkeammassa sosiaalisessa asemassa yksilö on, sitä enemmän vaihtoja ja vaihtokumppaneita hänellä on saatavilla. Siten voidaan väittää, että valta ei ole yksilön vaan aseman ominaisuus. (DeLamater ym. 2018, 486–487.) Vaihdot edellyttävät ryhmäläisiltä aina vastavuoroisuutta. Yksilö antaa oman asiantunteuksensa koko ryhmän käyttöön ja samalla saa myös muiden tiedot ja taidot

käyttöön. (Willman 2001, 39.) Vaihtojen ja vastavuoroisen toiminnan kautta yhteisö tuottaa kasautuvaa oppimista koko ryhmälle (Isosomppi ym. 2013, 75).

Useissa tutkimuksissa ryhmien pitkäaikaisuus ja tasapuoliset vaihdot koko ryhmän kesken lisäsivät yksilöiden kiinnittymistä ryhmään sekä yhteenkuuluvuuden tunteita. Tasainen jakautuminen tasoitti myös yksilöiden asemaeroja. Arvokkaimmiksi vaihdon välineiksi nousivat esimerkiksi parempi asema ja status, kunnioitus, onnistumisen kokemukset sekä kokemus tehokkaasta työskentelystä. (ks. Gecas & Schwalbe 1983, 86; Lawler 2001, 647–648.) Ryhmässä statuksen parantuminen perustuu arvostukseen, joka on kasautuvaa, toisin kuin toiminnasta saatavat aineelliset palkinnot (Willer 2009, 39–40). Epäonnistuneet yritykset vaihtojen tekemiseen ryhmässä voivat nostaa kynnystä työskentelyyn osallistumiseen (Eteläpelto ym. 2005, 200).

Vuorovaikutusmahdollisuuksien kasvaessa myös motivaatio ja sitoutuminen kasvavat, jolloin ryhmän toiminta tehostuu (Ahokas 2014, 188). Myönteiset tunteet, kuten mielihyvä, ylpeys ja kiitollisuus ryhmän toimintaa kohtaan, lisäävät halua yhteistyöhön. Onnistumiset ovat tärkeitä kokemuksia, jotka luovat positiivisia mielikuvia omasta ryhmästä. (Laine 2005, 142; Lawler 2001, 347–348.) Jos vaihdot koko ryhmän kesken eivät tarjoa myönteisiä kokemuksia ja tarjolla on vaihtoehtoisia suhteita, vaihto lakkaa ja siirtyy muualle, esimerkiksi alaryhmiin tai ryhmän ulkopuolelle (DeLamater ym. 2018, 14).

Yhtenäisessä ryhmässä sen jäsenet ovat valmiimpia panostamaan ryhmän toimintaan, koska he haluavat sen menestyvän (DeLamater ym. 2018, 444; Lawler ym. 2000, 652). Ryhmän sisäisillä vaihdoilla voidaan kasvattaa niin yhteenkuuluvuuden tunteita kuin myös sitoutumista. Myönteiset kokemukset kasvattavat yksilöiden arvostusta ryhmää kohtaan ja kannustavat jatkamaan koko ryhmän keskinäisiä vaihtoja ja antamaan henkilökohtaisia resursseja koko ryhmän käyttöön. Jatkuvuus ja onnistumiset laskevat epävarmuutta, jolloin yksilö on halukkaampi valmis antamaan enemmän ryhmälle, ilman pelkoa hylkäämisestä. (Lawler ym. 2000, 652.) Sen sijaan yksilön heikko menestyminen ryhmän toiminnassa sekä ulkopuolisuuden tunne heikentävät koko ryhmän koheesiota ja yhteenkuuluvuutta (Laine 2005, 193; Thornton, Miller & Perry 2020, 543).

Ryhmän jäsenten määrän kasvaessa yksilön mahdollisuudet osallistua usein laskevat. Ryhmän hallinta vaatii toimintaperiaatteita, jotka mahdollistavat tasapuolisen osallistumisen. (Keyton 1999, 13; Niemistö 2016, 59–60.) Suuryhmä voi aiheuttaa passiivisuutta ja ongelmat saatetaan projisoida itsestä ulkopuolelle, kuten muihin henkilöihin tai alaryhmiin. (Niemistö 2016, 60.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata yhden pitkäkestoisen Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen kotiryhmän, integraatioryhmän, opiskelijoiden kokemuksia ryhmään muodostuneesta sosiaalisesta rakenteesta ja siitä, miten se ilmenee ryhmän toiminnassa. Tutkimme, millainen ryhmän sosiaalinen rakenne on ja miten sen koetaan muodostuneen. Tarkastelemme ryhmään rakentuneita alaryhmiä ja sen jäsenille muodostuneita rooleja sekä ryhmän jäsenten vaikutusmahdollisuuksia toimintaan. Ryhmän kohtaamat haasteet nousevat tutkimuksemme vahvasti esille.

Tutkimuskysymykset:

1. Millainen sosiaalinen rakenne tutkittavaan ryhmään on muodostunut?
2. Miten sosiaalinen rakenne ilmenee ryhmän toiminnassa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen, ja tavoitteenamme on tutkimamme ilmiön syvällinen ymmärtäminen (Puusa & Juuti 2020, 26; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tutkimme opiskelijoiden kokemuksia rajattuun ilmiöön liittyen (ks. Juuti & Puusa 2020, 10; Laine 2018, 32; Perttula 2005, 137). Kokemuksia tutkittaessa tarkastellaan ihmisten asioille ja tapahtumille antamia merkityksiä. Tapa kokea asiat muodostuvat esimerkiksi yksilön havainnoista, uskomuksista, käsityksistä ja arvoista. (Laine 2018, 31–32; Latomaa 2005, 17.)

Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, eli kaikki kokemamme merkitsee meille jotakin. Todellisuus ei ole neutraaleita tapahtumia, vaan tulkitsemme ne merkitysmaailmamme kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40; Laine 2018, 31.) On tärkeää ymmärtää, että vain tulkinta toisen henkilön teoista ja sanoista on meille mahdollista (Laine 2018, 35–36). Ihmisen mieli on tutkijan tavoittamattomissa ja sitä voidaan tutkia vain sen kautta, mitä hän meille kertoo (Latomaa 2005, 17).

Ihmiset muodostavat merkitykset vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Juuti & Puusa 2020, 10). Ihmiset rakentuvat suhteessa siihen maailmaan, jossa he elävät, mutta samalla myös itse rakentavat tätä ympäröivää maailmaa. (Juuti & Puusa 2020, 10; Laine 2018, 32.) Samaan aikaan on huomioitava ihmisten yksilöllisyys. Jokainen tulkitsee tilanteita omasta näkökulmastaan (Tiuraniemi 1993, 18–19). Tutkittavien opiskelijoiden kokemukset ryhmästä, sen muodostumisesta omanlaisekseen sekä ryhmän sosiaalisesta rakenteesta, ovat jokaisella yksilöllisiä.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui yksi Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen kotiryhmä, integraatioryhmä, johon kuului 15 opiskelijaa. Tutkimuksemme onnistumisen

kannalta oli tärkeää löytää tutkimuskohteeksi pitkäkestoinen ryhmä, joka työskentelee yhdessä. Laadullisessa tutkimuksessa on merkittävää, että tutkittavat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta aiheesta (ks. Juuti & Puusa 2020, 84; Lehtomaa 2005, 167; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98).

Esiymmärryksemme mukaan vasta perustettu ryhmä ei kuitenkaan aloita yhteistä työskentelyään heti (ks. Nikkola 2013), eikä ole päässyt kehitysvaiheisaan pitkälle (ks. Tuckman & Jensen 1977). Tämän vuoksi halusimme toista lukuvuottaan yhdessä opiskelevan ryhmän. Integraatioryhmä täytti kriteerimme, sillä ryhmä opiskelee yhdessä kaksi lukuvuotta ja yhteinen työskentely kuuluu olennaisesti integraatiokoulutuksen ideaan (ks. esim. Nikkola ym. 2013). Lisäksi ryhmän valintaa puolsi siitä tehty laaja tutkimus (ks. esim. Matikainen 2022; Mäensivu 2019; Nikkola ym. 2013; Nikkola 2011) ja se, että olemme itse opiskelleet integraatiokoulutuksessa.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Keräsimme tutkimukseemme kaksi aineistoa: kyselylomakkeet ja haastattelut. Kyselylomakkeeseen vastasivat kaikki ryhmän 15 jäsentä. Tällä aineistolla kartoitimme ryhmän sosiaalista rakennetta, sisäisiä suhteita sekä valtaan liitettyjä rooleja. Analysoituamme kyselylomakkeen vastaukset haastattelimme kuutta ryhmän jäsentä. Valitsimme haastatteluun keskenään erilaisissa rooleissa olevia ryhmän jäseniä, minkä avulla pyrimme saamaan ryhmästä mahdollisimman monipuolisen kuvan.

5.3.1 Kyselylomakeaineisto

Tässä tutkimusprosessin vaiheessa kartoitimme vallan jakautumista vertaisryhmässä. Jotta tutkimusaineisto ei olisi sattumanvaraista ja perustuisi pelkästään käsityksiimme aiheesta, tukeuduimme teoriatietoon (ks. Juuti & Puusa 2020, 83; Ropo 2015, 77). Tutkimuskirjallisuus auttoi hahmottamaan, mitä tutkittavilta kannattaa kysyä.

Loimme kyselylomakkeen (Liite 1), jonka avulla havainnollistimme ryhmän sisäistä rakennetta. Viisi ensimmäistä kysymystä liittyivät valtaaan liitettäviin ominaisuuksiin. Niitä olivat vastuu, äänekkyyys, ideoiminen, käytännön kokemus sekä teoriaosaaminen. Kaksi viimeistä kysymystä liittyivät ryhmän sisäisiin suhteisiin työskentelyn näkökulmasta: kenen kanssa työskentelet mieluiten ja kenen kanssa työskentely tuntuu haastavalta. (ks. Laine 2005, 197–202; Tiuraniemi 1993, 53; Ropo 2015, 70, 75.) Jokaiseen kysymykseen tuli nimetä yhdestä kolmeen henkilöä, eikä itseään saanut valita. Esittelimme tutkimuksemme informanteille ja kaikki ryhmän jäsenet suostuivat tutkimukseen. Viikon kuluttua tapaamisesta keräsimme kyselylomakevastaukset.

5.3.2 Haastattelut

Valitsimme toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun. Muodostimme ennen haastatteluja teemat ja niitä tarkentavat kysymykset. Meistä oli tärkeää keskustella opiskelijoiden kokemuksista suoraan heidän kanssaan. Haastattelun etuna oli myös joustavuus: pystyimme tarkentamaan kysymyksiä ja oikaisemaan väärinkäsityksiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 66–67; Puusa 2020, 107; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Vaikka teemahaastattelussa edetään valittujen teemojen mukaisesti, on se samalla vapaamuotoinen haastattelumenetelmä, jossa korostuu haastateltavien tulkinnat tutkittavasta aiheesta, heidän asioille antamansa merkitykset sekä niiden syntyminen vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48; Puusa 2020, 112).

Haastateltaviksi valikoituivat Opiskelijat 2, 6, 8, 9, 13 ja 15. Pyysimme heitä haastatteluun sähköpostin välityksellä. Toteutimme haastattelut yksilöhaastatteluina Jyväskylän yliopiston eri tiloissa ja haastattelut nauhoitettiin yliopistolta lainatulle nauhurille. Haastattelut kestivät 40–70 minuuttia. Haastattelun jälkeen äänitiedosto siirrettiin välittömästi Jyväskylän yliopiston suojatulle verkkolevylle ja tämän jälkeen poistettiin nauhurilta.

Haastattelurunko (Liite 2) koostui kolmesta teemasta: ryhmä ja työskentely, rooli ryhmässä ja tarkentavat kysymykset kyselylomakkeesta. Kyselylomakkeesta nostimme käsiteltäviksi aiheiksi haastateltavan vastaukset siitä, kuka on

vastuussa työskentelyn etenemisestä, kenen kanssa hän mieluiten työskentelee ja kenen kanssa hän kokee työskentelyn haastavaksi. Haastattelut olivat avoimia ja keskustelunomaisia tilanteita, emmekä edenneet niissä aina samassa järjestyksessä. Annoimme haastateltaville tilaa kertoa siitä, minkä he kokivat tärkeäksi.

5.4 Aineiston analyysi

Keräsimme kaksi aineistoa, joten myös analyysiprosessimme on jaettu kahteen osaan. Kyselylomakkeen perusteella teimme alustavaa analyysia ryhmästä ja sen sosiaalisesta rakenteesta (ks. Ropo 2015, 75). Haastatteluaineistosta muodostui tutkimuksemme pääaineisto, jonka perusteella tulokset on pääasiassa muodostettu.

5.4.1 Alustava analyysi koko ryhmästä

Kyselylomakkeen analyysissa hyödynsimme sosiometrisiä menetelmiä. Sosiometria on yksi sosiologian viitekehyksistä, joka keskittyy henkilöiden välisiin suhteisiin (Ropo 2015, 76). Sosiaalisia verkostoja tutkimalla voidaan saada tietoa esimerkiksi ryhmän sisäisistä ystävyyssuhteista ja jakautuneesta vallasta sekä ymmärtää ryhmän jäsenten rooleja (Ahokas 2014, 190; Niemistö 2016, 129; Ropo 2015, 76). Sosiometriassa voidaan havainnollistaa ryhmän suhteita muodostamalla kuva suhdekartasta eli sosiogrammi (Ropo 2015, 80; Scott 2013, 86–87). Pelkästään sosiaaliset valinnat eivät kerro ryhmästä, sillä emme voi olla varmoja valintaperusteista (Ropo 2015, 75). Tutkimuksessamme sosiometria toimi lähtökohdana, jonka perusteella valitsimme erilaisissa rooleissa olevia haastateltavia. Sosiogrammi toimi myös havainnollistavana välineenä sekä tutkijoille että lukijalle.

Loimme kyselylomakkeen (Liite 1) kysymyksistä Excel-taulukot, joihin merkitsimme ryhmän jäsenet ja heidän kyselylomakkeissa saamansa äänet. Niiden pohjalta muodostimme kategoriat: vastuu, ääni, ideointi, käytäntö, teoria, työskentely+ ja työskentely-. Muodostimme sosiogrammit kahdesta viimeksi mainitusta kategoriasta, mutta vain työskentely+ssa oli nähtävissä selkeitä yhteyksiä opiskelijoiden välillä sekä ulkopuolisiksi jääviä. Roolit eivät näyttäneet

olevan selkeästi yhteydessä sosiaalisiin suhteisiin. Sosiogrammeissa oli nähtävissä vain yksi selkeä alaryhmä.

Keräsimme taulukkoon (Taulukko 1) haastateltavat ja lyhyet kuvaukset heistä.

Taulukko 1

Kyselylomakkeen koonti. Haastatteluihin valittujen opiskelijoiden saamat äänimäärät.

Koonti	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Kuvaus:
Opiskelija 2	2	4	5	0	4	3	5	aktiivinen/ulkopuolinen
Opiskelija 6	5	8	0	1	5	1	4	aktiivinen/ristiriitainen
Opiskelija 8	10	2	0	0	4	5	3	vastuu/klikki
Opiskelija 9	7	1	7	0	5	3	1	vastuu/teoria/neutraali
Opiskelija 13	1	0	1	0	4	9	0	suosikki/klikki
Opiskelija 15	0	0	1	0	0	2	0	neutraali

1. Vastuu, 2. Ääni, 3. Ideointi, 4. Käytäntö, 5. Teoria, 6. Työskentely+, 7. Työskentely-.

Tuloksissa näkyvä sosiogrammi ryhmän sosiaalisesta rakenteesta muodostettiin vasta haastatteluaineiston analyysin jälkeen, sillä moni asia suhdeverkoissa jäi vielä piiloon kyselylomakeaineiston analyysin perusteella.

5.4.2 Päätutkimusaineiston analyysi

Aloitimme haastatteluaineiston analyysin litteroimalla äänitiedostot kirjalliseen muotoon. Kirjoitimme ylös myös täytesanat sekä painotukset puheessa (ks. Ruusuvoori 2010, 427). Tallensimme litteraatit Jyväskylän yliopiston suojatulle U-asemalle. Litteraattien valmistuttua kuuntelimme äänitiedostot vielä uudelleen sekä puhtaaksikirjoitimme ja pseudonymisoimme tiedostot. Haastatteluaineistoa kertyi 115 sivua ja yli 38 000 sanaa.

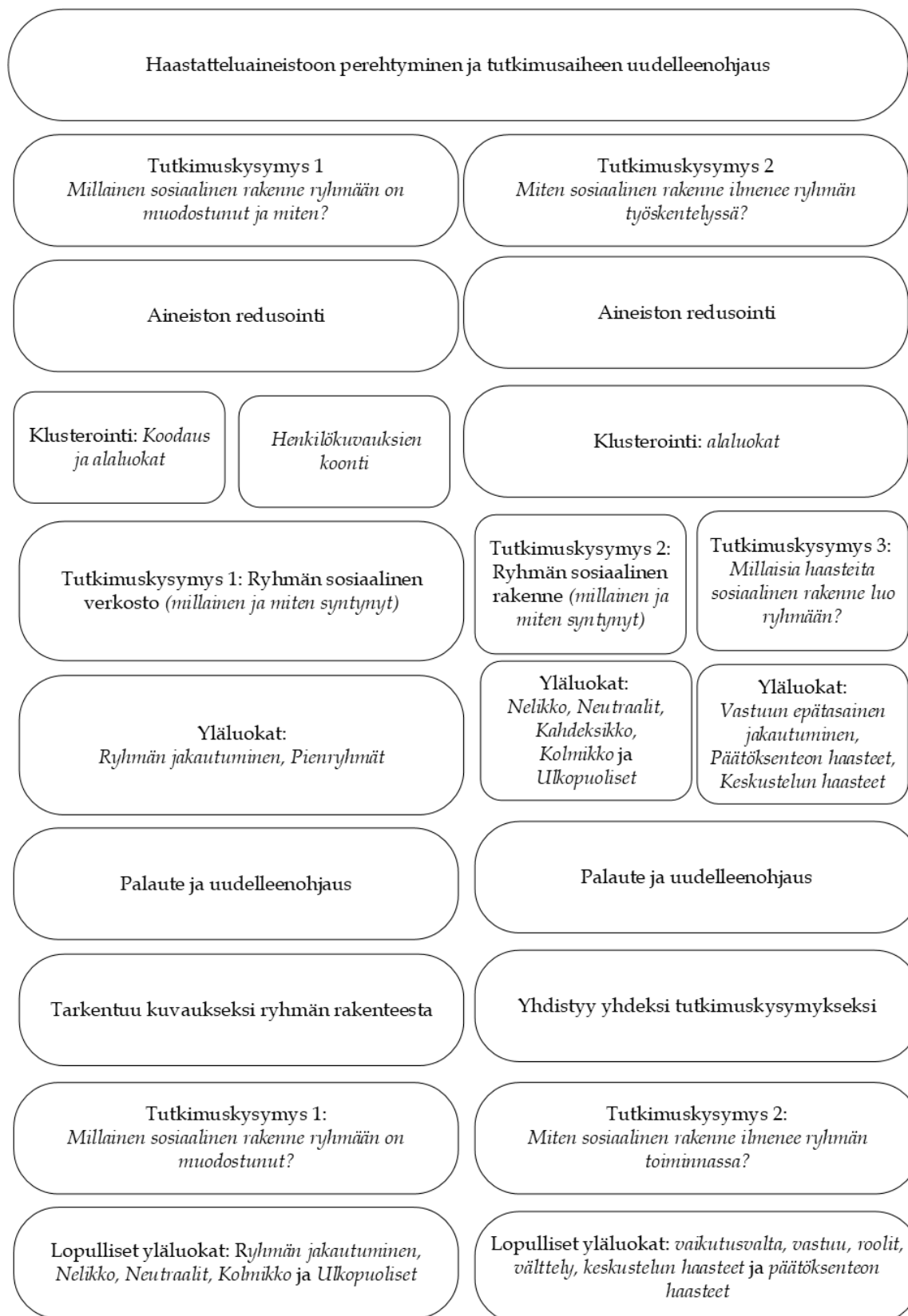
Alkuperäiset tutkimuskysymyksemme keskittyivät vallan tarkasteluun, mutta haastatteluissa korostuivat sosiaaliseen rakenteeseen liittyvät teemat, kuten pienryhmät ja roolit sekä niiden vaikutus ryhmään. Halusimme korostaa

opiskelijoiden kokemuksia ja heidän merkittäväksi kokemiaan teemoja, joten muokkasimme tutkimuskysymyksiämme.

Tutkimuksemme hyödyntää aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa käsitteet luodaan aineistosta. Olennaista on pyrkiä ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät ja ymmärtää heitä heidän omasta näkökulmastaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127, 133.) Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta tarkastelimme ryhmän sosiaalista rakennetta ja sitä, kuinka se on muodostunut. Toisen tutkimuskysymyksen kautta selvitimme, miten tutkittavat kokivat sosiaalisen rakenteen ilmenevän ryhmän toiminnassa. Kuvaamme haastatteluaineiston analyysiprosessia Kuviossa 1.

Kuvio 1

Tutkimuksen analyysivaiheet



5.4.3 Haastatteluaineiston analyysi ja ensimmäinen tutkimuskysymys

Varsinaisen analyysin ensimmäinen vaihe oli haastatteluaineiston pelkistäminen eli redusointi. Etsimme tutkimuskysymyksiimme vastaavat alkuperäisilmaisut ja muodostimme niistä pelkistetyt ilmaisut. Karsimme näin haastatteluaineistosta tutkimuksellemme epäolennaiset asiat. Seuraavaksi klusteroimme eli ryhmittelimme aineistomme. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–125.) Etsimme pelkistetyistä ilmaisuista samankaltaisuuksia, joiden pohjalta loimme alaluokkia. Alaluokkia yhdistelemällä muodostimme tutkimuksemme pääluokat.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla koodasimme pelkistettyjä ilmaisuja kolmeen kategoriaan: millainen sosiaalinen rakenne ryhmässä on, miten sosiaalinen rakenne on muodostunut ja roolien kuvailu. Sijoitimme aluksi kaksi ensimmäistä kategoriaa erillisiin taulukoihin, joihin muodostimme alaluokkia. Huomasimme niissä kuitenkin samankaltaisuuksia, joten päädyimme yhdistämään taulukot (Taulukko 2). Taulukoissa sulkeisiin on merkitty niiden opiskelijoiden pseudonyymit, jotka kyseisen kuvauksen antoivat.

Taulukko 2

Esimerkki pelkistettyjen ilmausten sijoittamisesta taulukkoon

RYHMÄN JAKAUTUMINEN

Millainen sos. rakenne on?	Miten sos. rakenne on muodostunut?
Ryhmä on jakautunut kahtia (8, 13)	Nelikko ja Neutraalit tulevat toimeen keskenään, ovat samaa mieltä. Ulkopuoliset ja Kolmikko ei halua väittää vastaan. Enemmistöllä voittavat äänestykset. (8)
Nelikko muodostunut ensimmäisenä, Neutraalit toisena, sitten Kolmikko. (6)	
Ulkopuoliset eivät tapaa vapaa-ajalla ns. <i>jäävät jäljelle</i> (6)	Ajatukset ja tunteet puretaan klikkeihin, ei tarvetta tuoda koko ryhmälle. (2)
Ei yhtenäinen ryhmä (2)	Kahdeksikko sopii asioita keskenään (<i>informaalit tilanteet</i>). Ovat tiivis porukka. (2)

Alaluokkia muodostui kuusi: klikit, ryhmän jakautuminen, sosiaalinen asema, roolit, työskentelyn haasteet ja samanmielisyys.

Löysimme haastatteluaineistosta neljä alaryhmää: Nelikon, Kolmikon, Neutraalit ja Ulkopuoliset. Nimesimme alaryhmät haastatteluista nousseilla nimillä (Nelikko ja Kolmikko) tai ryhmää kuvailevilla nimillä, jotka itse keksimme (Neutraalit ja Ulkopuoliset). Teimme alaryhmille omat taulukot (Taulukko 3), joissa jokaisella ryhmän jäsenellä oli kaksi saraketta. Ensimmäiseen sarakkeeseen keräsimme kuvailut hänestä henkilönä ja toiseen hänen roolistaan.

Taulukko 3

Esimerkki alaryhmän henkilökuvauksista, Neutraalit

5 henkilökuvaus	5 rooli ryhmässä	7 henkilökuvaus	7 rooli ryhmässä
ilmaisee itseään rohkeasti (8) vahvatahtoinen (13) äänekäs (8) puhuu paljon, kovaääninen (8, 13)	tuo ajatuksia esille, aloitteellinen (8) Osallistuu, kun kiinnostunut. Puhuu omia juttujaan työskentelyn aikana. (8, 13) innostaja (13) Vastuussa, vetää työskentelyä (8, 13) käytännönkokemusta (13)	ei mainintoja	tuo teoriaa työhön (6) ideoi (6) aktiivinen (13) vie työtä eteenpäin (ajatuksen tasolla) (6)
10 henkilökuvaus	10 rooli ryhmässä	11 henkilökuvaus	11 rooli ryhmässä
ei mainintoja	ideoija (6) vastuussa (8, 13) tuo teoratietoa ryhmään (13)	hiljainen (8, 15) ei ilmaise mielipidettään (8) huomaamaton (13)	Aktiivinen, kuuntelee, äänestää (13) komppaa muita (9) ei vastuuta (8, 9, 15) ei ilmaise mielipidettään (9)

Taulukot siirrettiin aukikirjoitettuna tutkimustuloksiin.

5.4.4 Tutkimuskysymyksiä haasteet ja lopulliset tutkimuskysymykset

Toisen tutkimuskysymyksen analyysin aloitimme muodostamalla pelkistetyistä ilmaisuista alaluokkia. Huomasimme kuitenkin nopeasti, että niitä oli liikaa. Ja-oimme ensimmäisen tutkimuskysymyksen kahteen osaan, mutta tutkimuskysymysten muokkaaminen ei ratkaissut ongelmaamme. Palasimme aiempiin tutkimuskysymyksiimme ja etsimme uusia keinoja toisen tutkimuskysymyksen tarkempaan rajaamiseen.

Apuna toimi merkittävien tapausesimerkkien etsiminen aineistosta. Eräs tapausesimerkki oli: "Tuli sellanen ilmapiiri, että kukaan ei taho puhua tästä, niin mä en koe sitä myöskään sellaseks ilmapiiriks, jossa (on) hedelmällistä (keskustella)" (Opiskelija 2). Yhdistelimme alaluokkia suuremmiksi kokonaisuuksiksi tapausesimerkkien avulla ja muodostimme niistä yläluokkia. Aiempi tapausesimerkki oli lähtökohtana yläluokalle keskustelun haasteet. Esimerkki yläluokkien muodostamisesta on nähtävissä Taulukosta 4.

Taulukko 4

Yläluokan kuvaus ja avaaminen: Vastuu

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
3 ei välttämättä hoida hommia hyvin, tulee ja palauttaa tehtäviä myöhässä. Rasittavaa. (9) 15 ei osoita läsnäoloaan millään tavalla, saattaa puuhaillo omia juttuja, samoin 3. (13)	Vapaamatkustus	Vastuu
1, 8 ja 12 vie työskentelyä konkreettisesti eteenpäin, jottkut muut ajatuksen tasolla. (6)	Työskentelyn aloittaminen	
Vaikea nostaa esille, ettei kaikki osallistu ryhmän työskentelyyn, koska ei halua pahoittaa kenenkään mieltä. (9) Ei ole nostanut esille työskentelyn aloittamisen vaikeutta. Haluaisi keskustella aiheesta mutta kokee, että kaatuisi hänen niskaansa. Ei tiedä ärsyttääkö asia muita. (8)	Keskustelun välttely	Keskustelun haasteet
Kenelläkään ei päävastuuta tehtävistä tai työskentelyn etenemisestä. Kukaan ei halua puheenjohtajan roolia (eli päättää, milloin asia on käsitelty loppuun ja milloin mennä eteenpäin). (2) Nelikko lähti vetämään ryhmän työskentelyä, koska kukaan muu ryhmässä ei ottanut sitä roolia. (15)	Johtajan roolin välttely	

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen yläluokat ovat ryhmän jakautuminen, Nelikko, Neutraalit, Kolmikko ja Ulkopuoliset. Toisen tutkimuskysymyksen pääluokat ovat puolestaan vaikutusvalta, vastuu, roolit sekä keskustelun ja päätöksenteon haasteet.

5.5 Eettiset ratkaisut

Olemme noudattaneet läpi tutkimuksen toteuttamisen tutkimuseettisiä periaatteita: rehellisyyttä ja yleistä huolellisuutta (TENK 2023, 11-12). Myös tutkimuksen uskottavuuden kannalta hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on välttämätöntä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150).

Tutkittavat täyttivät molemmissa aineistonkeruun vaiheissa suostumuslomakkeet ja jaoimme heille kummallakin kerralla myös tiedotteen ja tietosuojailmoituksen. Laadimme ne Jyväskylän yliopiston (2022) esimerkkipohjia käyttäen. Ennen ensimmäistä aineistonkeruuta kävimme ryhmän kanssa läpi lomakkeiden tärkeimmät kohdat sekä annoimme ryhmälle aikaa tutustua niihin. Haastattelujen alussa kerroimme tutkittaville suostumuslomakkeen kohdat, jotka olivat muuttuneet suhteessa sen edelliseen versioon. Korostimme osallistumisen vapaaehtoisuutta ja oikeutta vetäytyä tutkimuksesta, jottei kukaan tuntisi painetta osallistua vastentahtoisesti (TENK 2019, 8-9). Tutkittavilla oli mahdollisuus olla meihin yhteydessä koko tutkimusprosessin ajan.

Tutkimuksen informantit ovat pseudonymisoitu heidän identiteettinsä suojaamiseksi. Käsittelimme kyselylomakkeet välittömästi niiden keräämisen jälkeen ja arvoimme tutkittaville pseudonyymit: Opiskelija 1 – Opiskelija 15. Taulukoimme kyselylomakkeiden vastaukset pseudonymisoituina ja säilytimme alkuperäisen aineiston paikassa, johon vain meillä oli pääsy.

Tutkittavien anonymiteetti ei kuitenkaan ole aukoton, sillä olemme tuoneet esille tutkittavien opiskelleen integraatioryhmässä. Samaan aikaan luokanopettajakoulutuksessa opiskelleet ja työskennelleet voivat tunnistaa tutkitun ryhmän ja tietää, keitä siihen on kuulunut. Häivytimme tunnistettavuutta poistamalla aineistoon ja sen keräämiseen liittyvät tarkat vuosiluvut. (ks. Mäensivu 2019, 72.)

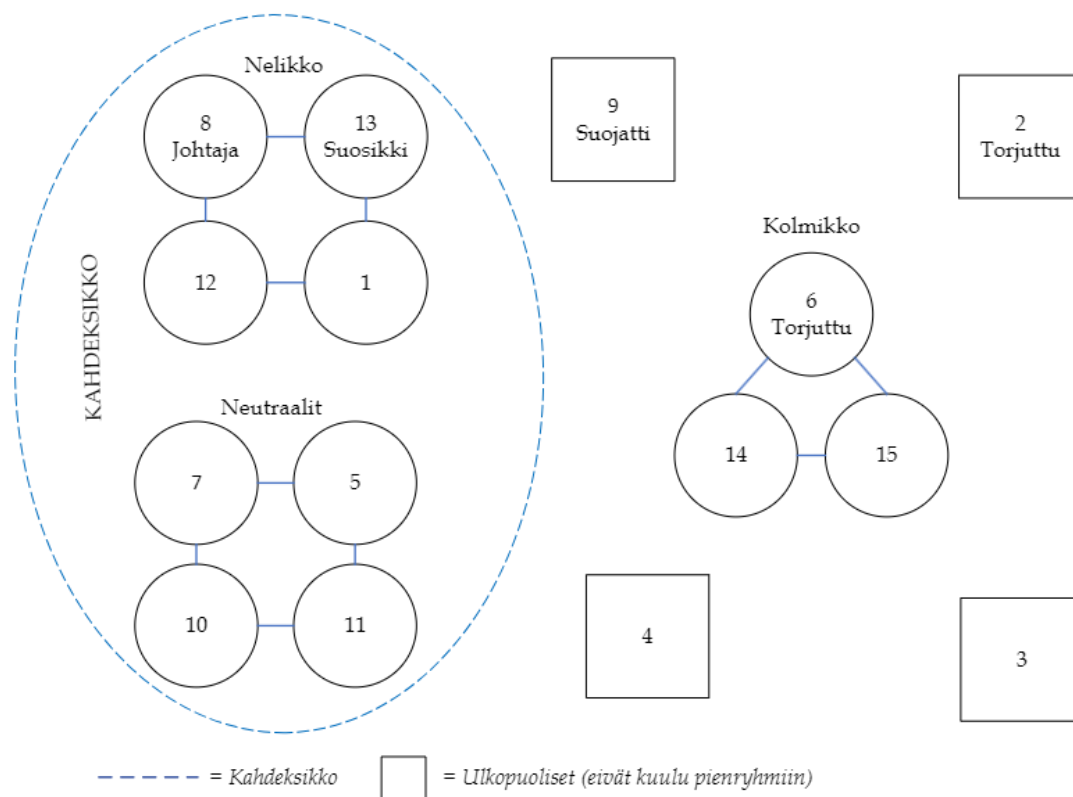
Jätimme myös pois tutkimuksen kannalta epäolennaiset seikat, kuten harrastukset, joiden perusteella tutkittavat voisi helpommin tunnistaa (ks. TENK 2019, 12–13). Tutkitun ryhmän sisällä tutkittavien on mahdollista tunnistaa toisensa, mitä ei tämän kaltaisessa tutkimuksessa ole mahdollista estää.

6 RYHMÄN SOSIAALINEN RAKENNE

Ensimmäisessä tulosluvussa avaamme integraatioryhmään muodostunutta sosiaalista rakennetta. Aineistosta ei tullut ilmi, että kukaan ryhmän jäsenistä olisi tuntenut toisiaan ennen opettajankoulutuksen alkamista, joten keskinäiset suhteet ja sosiaalinen verkosto olivat syntyneet opintojen aikana.

Tutkittavaan ryhmään oli muodostunut kolme tiivistä alaryhmää: Nelikko, Neutraalit ja Kolmikko. Alaryhmien ulkopuolelle jäi neljä opiskelijaa, joilla ei ollut vahvaa sidettä toisiinsa (Ulkopuoliset). Muodostimme alla olevan kuvion (Kuvio 2) ryhmän sosiaalisesta rakenteesta ja sijoitimme siihen kaikki ryhmän jäsenet sekä nimesimme selkeimmät roolit.

Kuvio 2. Ryhmän sosiaalinen rakenne



6.1 Ryhmän jakautuminen

Yhteydenpito virallisen työskentelyn ulkopuolella oli merkittävä tekijä alaryhmien muodostumisessa. Poikkeuksena olivat Ulkopuoliset, jotka eivät olleet tiivis alaryhmä. He eivät pitäneet yhteyttä tai tavanneet toisiaan opintojen ulkopuolella. Opiskelija 6 kuvaili Ulkopuolisia haastattelussaan: "Ne loput neljä ei varmaan näe toisiaan, et ne vaan sattuu aina vähän jäämään. Sitten ne on vaan sillee, et no ollaanko me taas (ryhmä)". Koska Ulkopuoliset tekivät usein töitä yhdessä, haastatteluaineistossa heidät kuvattiin useasti yhdeksi alaryhmäksi.

Ryhmä oli jakautunut neljän alaryhmän lisäksi myös kahtia. Nelikko ja Neutraalit muodostivat yhdessä suuremman ryhmän: Kahdeksikon (Opiskelijat 1, 8, 12 ja 13 sekä Opiskelijat 5, 7, 10 ja 11). Kahdeksikon kerrottiin syntyneen, kun Nelikosta ja Neutraaleista kaksi opiskelijaa oli ystäväystynyt keskenään ja siten kaksi alaryhmää oli alkanut vuorovaikuttaa keskenään enemmän.

Opiskelija 8 kuvaili Kahdeksikkoa: "Aika monetkin kouluun liittyvät asiat (yhdistää), must tuntuu. Ollaan puhuttu esim. arvoista, ni siinä on kans, et meil oli aika samat käsitykset ja sinne toiselle puolelle vähän jäi ne, tai siel oli enemmän niit eri näkemyksii". Koettu samankaltaisuus ja yhteiset arvot olivat Kahdeksikkoa yhdistäviä tekijöitä. Kahdeksikko muodosti myös lukumäärällisesti ryhmään enemmistön, ja vähemmistöön jäivät Kolmikko ja Ulkopuoliset.

Kahtiajaon koettiin näkyvän etenkin informaaleissa tilanteissa. Ulkopuolisista Opiskelija 2 kuvaili ryhmää: "Meiän istumäjärjestyksessä huomaa, että tänä vuonna on tosi vakiintunut, kenenkä vieressä ihmiset istuu ja kenen kanssa mennään syömään. -- Mä tykkään vaihtaa paikkaa, koska tahon sekottaa pakkaa, että me oltais oikeasti yhtenäinen ryhmä". Kahtiajako oli havaittavissa myös ryhmän työskennellessä yhdessä. Haastatteluissa todettiin, että Kahdeksikko halusi työskennellä itse valitsemissaan pienryhmissä. Sen sijaan Kolmikkoon ja Ulkopuolisiin kuuluneiden haastatteluissa ryhmiin ja pareihin toivottiin vaihtelua ja jakautuneisuuden koettiin heikentävän koko ryhmän yhtenäisyyttä. Työskentely tapahtui usein koko ryhmän kesken, ja siten vältettiin ryhmäjoista keskustelemisen ja sen herättämät ristiriidat.

6.2 Nelikko

Nelikkoon kuuluivat opiskelijat 1, 8, 12 ja 13. Nelikon kerrottiin muodostuneen alaryhmistä ensimmäisenä ja se oli aineistojen perusteella alaryhmistä tiivein. Nelikkoa sitoi toisiinsa ystävyysuhde. Aineistossa Nelikosta oli eniten kuvauksia sekä yksilöinä että alaryhmänä. Heidän roolinsa ryhmässä oli suuri.

Taulukko 5, Nelikko

	<i>Roolin kuvaus</i>
Opiskelija 8, johtaja	Johtaja-asema, aktiivinen, työskentelyn aloittaja, äänestysten ehdottaja, käytännön vastuussa, jakaa tehtäviä, työorientoitunut. Vahva persoona, voimakastahtoinen, ilmaisee mielipiteensä, kimpaantuja.
Opiskelija 12	Johtaja-asema, vastuussa, aktiivinen, työskentelyn aloittaja, äänestysten ehdottaja, ei hoida käytännön tehtäviä, tuo struktuuria, jakaa tehtäviä, käytännön kokemusta, vahva työvietti. Suoraviivainen, ilmaisee mielipiteensä, jämäkkä, karkäs, äänekäs.
Opiskelija 1	Johtaja-asema, hoitaa käytännön asioita, vie työskentelyä eteenpäin, tuo struktuuria, pysyy aiheessa, pyrkii tehokkuuteen, ei aina läsnä. Vahva persoona, ilmaisee mielipiteensä, karkäs, vaikea tehdä kompromisseja.
Opiskelija 13 suosikki	Vastuussa, ei vedä työskentelyä, aktiivinen, hoitaa käytännön asioita, kumpaa mielipiteitä mutta ei ilmaise paljon omiaan, tasapainottava, ottaa kaikki huomioon, luo hyvää yhteishenkeä. Välittävä, lämmin, näyttää tunteitaan, sopeutuva, joustava, kaikkien kaveri.

Opiskelija 8:lla oli erityinen vastuurooli, joka nousi esille jo kyselylomakkeen vastauksissa ja korostui entisestään haastatteluaineistossa. Opiskelija 8:n voidaan sanoa olleen kotiryhmänsä johtaja. Hänen panoksensa ryhmän konkreettisen toiminnan edistämiseen oli suuri. Hän käytti usein tietokonetta ja ohjasi siten ryhmän yhteistä työskentelyä. Kuvailut hänen osallisuudestaan olivat myönteisiä, vaikka osa haastateltavista koki hänen suoraviivaisuutensa ja vahvan persoonansa ajoittain haastavaksi.

Opiskelija 12:n vastuun kanto näkyi enemmän ryhmän yhteisissä keskusteluissa kuin käytännön toiminnassa. Häntä kuvailtiin vahvaksi persoonaksi, joka puhui paljon, ideoi ja vei keskusteluja eteenpäin. Opiskelija 12 jakoi käytännön osaamistaan koko ryhmälle, minkä haastateltavat kokivat tärkeäksi, mutta myös

ongelmalliseksi. Suhtautuminen Opiskelija 12:een vaihteli aineistossa enemmän kuin Opiskelija 8:aan.

Opiskelija 1:n rooli ryhmässä oli ristiriitainen. Hänet nimettiin vastuurooliin, mutta häntä kuvailtiin myös passiiviseksi, vähäpuheiseksi ja hiljaiseksi. Opiskelija 1 ei ilmaissut usein mielipiteitään ja saattoi tehdä muita kurssitehtäviä ryhmän yhteisellä työskentelyajalla. Osa haastateltavista koki yhteistyön haastavaksi Opiskelija 1:n kanssa, koska hänen kerrottiin ilmaisevan mielipiteensä vahvasti ja kärkkäästi.

Opiskelija 13 poikkesi sekä alaryhmästään että myös muista ryhmän jäsenistä, sillä molemmissa aineistoissa kuvaukset hänestä olivat pelkästään myönteisiä. Opiskelija 13 oli ryhmän suosikki. Hänet kuvattiin vastuurooliin, mutta ei yhtä suuressa merkityksessä kuin muut alaryhmänsä jäsenet. Hänen vastuunsa koostui pitkälti käytännön asioiden hoitamisesta, eikä hänen kerrottu esimerkiksi aloittavan tai vetävän yhteistä työskentelyä. Hänen koettiin pysyvän formaaleissa tilanteissa usein taka-alalla.

6.3 Neutraalit

Neutraaleihin kuuluivat Opiskelijat 5, 7, 10 ja 11. Heitä sitoi ryhmänä toisiinsa ystävyysuhde. Neutraalien kerrottiin muodostuneen alaryhmistä toisena ja yhdessä Nelikon kanssa he muodostivat Kahdeksikon. Neutraaleista oli alaryhmänä vähän mainintoja.

Taulukko 6, Neutraalit

	<i>Roolin kuvaus</i>
Opiskelija 5	vetää työskentelyä; aloitteellinen; innostaja; tuo ajatuksiaan esille; käytännön kokemusta; puhuu paljon; kovaääninen; juttelee muista asioista työskentelyn aikana, jos aihe ei kiinnosta. vahva persoona.
Opiskelija 7	ideoija, aktiivinen
Opiskelija 10	ideoija, vastuussa, tuo teoretietoa ryhmään.
Opiskelija 11	aktiivinen kuuntelija, komppaa muiden mielipiteitä, ei ota vastuuta, ei ilmaise mielipiteitään, hiljainen, huomaamaton.

Opiskelija 5 oli huomattavasti suuremmassa roolissa kuin muut alaryhmänsä jäsenet. Hänen suuri merkityksensä ryhmän keskusteluihin tuli esille molemmissa aineistoissa. Keskustelun aiheen todettiin kuitenkin vaikuttavan merkittävästi hänen aktiivisuuteensa. Jos käsiteltävä aihe ei kiinnostanut, Opiskelija 5 oli passiivinen tai saattoi jopa häiritä työskentelyä keskustelemalla vierustovereiden kanssa työskentelyn ulkopuolisista asioista.

Muut Neutraaleihin kuuluneet jäsenet, eli Opiskelijat 7, 10 ja 11, olivat niimensä mukaisesti neutraalissa asemassa ryhmässä. Heitä ei mainittu aineistoissa usein. Asiaan saattoi myös vaikuttaa se, ettemme haastatelleet ketään tähän alaryhmään kuuluvaa. Opiskelijat 7 ja 10 nimettiin muutamia kertoja ryhmän vastuunkantajiksi, mutta heidän rooliaan ryhmän työskentelyssä ei avattu tarkemmin. Opiskelija 11 kuvattiin haastatteluissa hiljaiseksi sivustaseuraajaksi.

6.4 Kolmikko

Kolmikkoon kuuluivat opiskelijat 6, 14 ja 15. Kolmikun kuvattiin muodostuneen Nelikon ja Neutraalien jälkeen. Heitä sitoi toisiinsa muiden tiiviiden alaryhmien tavoin ystävyysuhde.

Taulukko 7, Kolmikko

	<i>Roolin kuvaus</i>
Opiskelija 6	Keskustelun ja työskentelyn aloittaja sekä vetäjä; vastuussa; aktiivinen; huolehtii, että kaikkia kuunnellaan; pohtija; tulee toimeen kaikkien kanssa; ilmaisee mielipiteensä. Vahva persoona, usein äänessä, vaikea tehdä kompromisseja.
Opiskelija 14	Läsnä; komppaa muiden mielipiteitä; huolehtii, että kaikkia kuunnellaan Vahvat näkemykset, vaikea tehdä kompromisseja.
Opiskelija 15	Osallistuu työskentelyyn, hiljainen, komppaa muita. Ei ota vastuuta, ei ilmaise ajatuksiaan, jättää välillä äänestämättä, tekee yhteisellä ajalla muuta

Opiskelija 6 oli suuremmassa roolissa ryhmässä kuin muut alaryhmänsä jäsenet. Opiskelija 6 mainittiin usein kyselylomakkeissa sekä haastatteluissa, ja hänet nähtiin osaksi vastuuryhmää. Opiskelija 6:n kerrottiin toimivan keskustelujen aloittajana ryhmäistunnoissa ja tuovan ajatuksiaan esille ryhmän työskennellessä. Hän kuitenkin herätti ryhmän sisällä myös haastavia tunteita. Osa koki hänet vahvaksi persoonaksi, jonka oli vaikea tehdä kompromisseja. Aktiivisuudestaan ja aloitteellisuudestaan huolimatta Opiskelija 6:n ehdotukset menivät vain harvoin läpi ja hänet voidaankin nähdä ryhmässä torjutuksi.

Sen sijaan Opiskelijoilla 14 ja 15 ei ollut selvää roolia ryhmän työskennellessä ja heidän mainittiin aineistoissa harvoin. Heidän roolinsa koko ryhmän toimiessa oli pieni eikä heitä kuvattu aktiivisiksi työskentelyn edistäjiksi. Nelikkoon kuuluneiden haastateltavien kuvaukset heistä olivat sävyltään jopa kielteisiä. Esimerkiksi Opiskelija 14:ää kuvaillaan sekä passiiviseksi että sellaiseksi ryhmän jäseneksi, jonka kanssa on vaikea tehdä kompromisseja. Opiskelijoiden 14 ja 15 hiljaisuus tulkittiin passiivisuudeksi.

6.5 Ulkopuoliset

Tiiviiden alaryhmien ulkopuolelle jäivät Opiskelijat 2, 3, 4 ja 9, joilla ei ollut erityistä sidettä toisiinsa. Silti heidät usein hahmotettiin yhdeksi alaryhmäksi, vaikkakin sen todettiin myös poikkeavan muista ryhmistä. Ulkopuolisten roolit erosivat toisistaan huomattavasti. Opiskelijat 2 ja 9 kuvattiin aktiivisina ryhmän jäseninä, kun taas Opiskelijat 3 ja 4 passiivisina.

Taulukko 8, Ulkopuoliset

	<i>Roolin kuvaus</i>
Opiskelija 2 <i>torjuttu</i>	Aloittaa ja vetää työskentelyä; ohjaa keskustelua, palauttaa aiheeseen; jakaa tehtäviä; ilmaisee mielipiteensä; ideoi; ehdottaa äänestyksiä; huolehtii, että kaikkia kuunnellaan. Ajatukset korkealentoisia ja erilaisia, haluaa tehdä asioita omalla tavallaan, karkäs, myöhästelijä, ei aina läsnä ryhmän työskentelyajalla.
Opiskelija 3	Hiljainen, passiivinen, ei vastuussa eikä läsnä, tekee omia asioita työskentelyajalla, myöhästelee
Opiskelija 4	Läsnä, passiivinen, osallistuu työskentelyyn, Hiljainen, huomaamaton, ei tuo mielipiteitään esille.
Opiskelija 9 <i>suojaatti</i>	Vastuussa, aloittaa ja vetää työskentelyä; ohjaa keskustelua ja palauttaa aiheeseen; ehdottaa äänestyksiä; ideoi; hoitaa asiasisältöä; huolehtii, että kaikkia kuunnellaan, Hiljainen, taka-alalla.

Opiskelija 9:n kuvailtiin olevan hiljainen ja taka-alalla, mutta samalla hän otti vastuuta ryhmän toiminnasta ja vei yhteistä työskentelyä eteenpäin, varsinkin keskustelun ja äänestysten kautta. Haastatteluaineiston kuvaukset Opiskelija 9:stä olivat pääosin myönteisiä alaryhmästä riippumatta.

Opiskelija 2 herätti useissa haastateltavissa ristiriitaisia tunteita. Opiskelijat 6, 8, 9 ja 15 kuvasivat häntä aktiiviseksi ja vastuutaottavaksi sekä paljon ideoivaksi ryhmän jäseneksi. Sen sijaan Opiskelija 13 koki, ettei hän ollut läsnä ryhmän työskennellessä. Ristiriitaiset tunteet liittyivät Opiskelija 2:n poikkeaviin

ideoihin ja ajatusmalleihin. Opiskelija 2:n asema ryhmässä on samankaltainen kuin Opiskelija 6:n eli myös hänen voidaan sanoa olevan ryhmässään torjuttu.

Opiskelijat 3 ja 4 mainittiin haastatteluissa harvoin ja heidän roolinsa ryhmän työskentelyssä oli pieni. Opiskelija 3 kuvattiin passiivisena, eikä hän ottanut haastateltavien mukaan vastuuta ryhmässä. Hänen ei koettu olevan läsnä ryhmän työskennellessä ja hän ajoittain hoiti yhteisellä työskentelyajalla omia asioitaan. Opiskelija 4:ää taas kuvailtiin hiljaisena ryhmän jäsenenä, joka ei tuonut mielipiteitään esille. Hän oli fyysisesti paikalla, mutta "ei tuonut läsnäoloaan esille".

7 SOSIAALINEN RAKENNE RYHMÄN TOIMINTAA OHJAAMASSA

Tulosluvun toisessa osassa avaamme, miten sosiaalinen rakenne ilmeni ryhmän toiminnassa ja millaisia haasteita se loi työskentelyyn. Tarkastelemme ensin vallan ja vastuun jakautumista ryhmässä. Tämän jälkeen syvennymme rajatumpiin aihealueisiin, joita ovat roolit ja keskustelun sekä päätöksenteon haasteet.

7.1 Vaikutusvalta

Valta ja vastuu jakautuivat ryhmässä epätasaisesti, mikä ei ole vertaisryhmälle harvinaista. Vallan jakautuminen tiedostettiin ainakin osittain, mutta asia pyrittiin peittämään eikä sitä käsitelty koko ryhmän kesken:

-- ei oo tietosia valtajakaumia. Ei meillä oo, että hän on nyt ryhmän pomo, vaikka niitä periaatteessa on. -- Mietti, jos ollaan kaikki lähetty samalta viivalta periaatteessa, niin sit, jos ois ihan sanotettu, että "Mä oon nyt tän ryhmän pomo", ni se ois tosi outoo. Sit se ois aika epäsopusuhtanen se ryhmä. Tai jos noi oikeesti tuotas ilmi, ni ei se sit ois enää semmonen ryhmäryhmä, tai se ois semmonen valtasuhde joku mikälie. (Opiskelija 6, Kolmikko)

Vallan epätasaisen jakautumisen koettiin olevan vertaisryhmän ideaalin vastaista: kaikilla tulisi olla ryhmässä saman verran valtaa (ks. Löppönen 2011, 35; Mäensivu 2019, 130–131).

Vaikutusvaltaisimmiksi koetut henkilöt vaihtelivat jonkin verran haastateltavien välillä. Kaikki olivat kuitenkin sitä mieltä, että joillakin ryhmän jäsenillä oli enemmän valtaa kuin toisilla. Opiskelija 2 totesi: "Varsinkin, ku ottaa kaiken maailman luonteet ja muut siihen vielä peliin, niin onhan se vähän karua, et (kaikilla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia saada valtaa)". Henkilökohtaisten ominaisuuksien koettiin olevan merkittävässä asemassa valta-aseman muodostumisessa.

Kahdeksikon ulkopuoliset haastateltavat kokivat, että Nelikkoon kuuluneet Opiskelijat 8 ja 12, sekä joissakin tapauksissa myös Opiskelija 1, olivat ryhmässä vaikutusvaltaisimmat jäsenet. Heitä kuvailtiin "johtajatyypeiksi", jotka or-

ganisoivat ryhmän toimintaa ja vetivät työskentelyä. Heidän mielipiteillään koettiin olevan eniten painoarvoa ja ryhmässä toteutettiin usein heidän ideoitaan. Nelikon tiivis alaryhmä loi heille vaikutusvaltaa ja toimintamahdollisuuksia ryhmän sisällä. Esimerkiksi Opiskelija 9 totesi: “Ehkä on helpompi vetää yhdessä, jos on kavereita ja keskenään jotenki sujuu se homma. En mä näe, että jos ne ois eri porukoista, nii se ois ehkä tollanen se dynamiikka”.

Vaikka Opiskelija 8:lla oli aineistojen perusteella selvästi ryhmässään korkea asema, ei hän itse tunnistanut tai tunnustanut avoimesti, omaa valta-asemaansa. Hän koki vaikutusvaltaisimmiksi ryhmän jäseniksi ne, jotka olivat eniten äänessä. Haastattelussaan hän kuvasi, miten ja kuka vaikutusvaltaa hänen mielestään sai: “Sellaset kovaäänisimmät, Opiskelija 5, Opiskelija 12, koska ne tuo ilmi ja uskaltaa tuoda, et ei se mun mielest johdu ehkä mistään muusta, ku siitä, et ne uskaltaa sanoa (ajatukset)”. Opiskelija 8 yhdisti vaikutusvallan äänekyyteen ja tilan ottamiseen ryhmässä.

Opiskelija 13 kuvaili Opiskelija 5:n ohjaavan keskusteluita omiin kiinnostuksensa kohteisiin ja siten vaikuttavan työskentelyyn:

Opiskelija 5 on aika vahva kans, tai se on kiinnostunut niin monesta asiasta ja se on tosi kovaääninen, että se tuo ittiesä tosi hyvin ilmi, että se ei tavallaan ikinä jää seinäruusuksi. Yleensä aika paljon lähetään tekee sellasii, mikä Opiskelija 5 kiinnostaa. Sillä on myös puheenlahjoja, että sitten se osaa puhua kaikki siihen mukaan. (Opiskelija 13, Nelikko)

Opiskelija 5:n mielenkiinto oli vahvasti konkretiaan sitoutunutta, minkä ajateltiin johtuvan hänen käytännön kokemuksestaan. Ryhmässä arvostettiin käytännön osaamista, ja Opiskelija 13 kertoi oman vähäisen kokemuksensa vaikuttaneen siihen, ettei hän ottanut aktiivista roolia keskusteluissa.

On mielenkiintoista, että Nelikkoon kuuluneet haastateltavat korostivat Opiskelija 5:n asemaa, kun taas muut haastateltavat korostivat Nelikon vaikutusvaltaa. Kukaan ei voi tarkastella omaa asemaansa tai toimintaansa täysin objektiivisesti, joten valta luultavasti nähtiin itsen ulkopuolella tai huomiota kiinnitettiin henkilöön, jonka koettiin uhkaavan omaa asemaa. Nämä prosessit olivat todennäköisesti tutkittavillekin tiedostamattomia. Se selittäisi sen, miksi Nelikolle Opiskelija 5:n toiminta näyttäytyi tilanottamisena ja suurena vaikutusvaltana, vaikkei hänen roolinsa muodostunut yhtä suureksi muissa haastatteluissa.

Haastateltavien mukaan vaikutusvaltaa sai ideoimalla ja kertomalla avoimesti omia ajatuksiaan ryhmässä. On kuitenkin ristiriitaista, että vaikka haastateluissa kuvattiin Opiskelija 2:n ja 6:n toimineen niin, heidän ideansa saivat ryhmässä harvoin kannatusta. Varsinkin Nelikon kuvattiin suhtautuneen niihin torjuvasti.

Opiskelija 2:n ja 6:n asema oli Kahdeksikkoon kuuluvaa 5:ttä heikompi, joten heidän toimintaansa suhtauduttiin eri tavoin. Opiskelija 13 kuvasi tilannetta: "En tiiä, voiko se omalla kohalla olla vaan henkilökemiat. Mä tykkään Opiskelija 5:stä hirveesti, että jotenki kuuntelee Opiskelija 5:tä mielellään. Ehkä se on myös esittämistapa -- Opiskelija 5 osaa puhua". Opiskelija 5 vuorovaikutussuhteet ryhmän sisällä sekä hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa paransivat hänen toimintamahdollisuuksiaan ryhmässä.

Ryhmän keskusteluiden kerrottiin olleen vahvasti käytäntöön sitoutuneita, jota myös Opiskelija 5 ja Nelikko edustivat. Opiskelija 2:n ideoiden kerrottiin menevän "yli hilseen" ja hän esitti ryhmässä avoimesti erilaisia mielipiteitä:

-- ku tulee niit Opiskelija 2:n ideoita, niin musta tuntuu, että ne on kaikkien mielestä jotenki ylilyöntejä -- Esim. Eilen joku äänestys, niin Opiskelija 2 halus selkeesti, et se (hänen ideansa) tulee läpi, niin se oli ainoa, joka äänesti sitä omaa asiaansa. Et sillä on jotenki tosi semmosia, et ei kukaan tavallaan lähe siihen Opiskelija 2 juttuun mukaan. (Opiskelija 13, Nelikko)

Olisi mielenkiintoista tietää, erosivatko Opiskelija 2:n ajatukset kaikkien ryhmän jäsenten mielipiteistä niin suuresti kuin Nelikon haastateltavat ajattelivat. Pohtimisen arvoista on, kuinka paljon Nelikon, ja laajemmin Kahdeksikon, vaikutusvalta liittyi siihen, ettei Opiskelija 2:n ideat saaneet kannatusta ja menneet läpi ryhmässä.

Opiskelija 2 kertoi olleensa toisena lukuvuonna väsyneempi ja passiivisempi ryhmässä. Se näkyi myös muiden haastateltavien kuvailemina myöhästeltyinä ja henkilökohtaisten asioiden hoitamisena yhteisellä ajalla. Hän ilmaisi haastattelussaan turhautumista tilanteeseensa ja yleisesti ryhmän toimintaan: "Monesti mulla on tarve, jos on vaikka hetkenki sellainen, että ollaan siirtymässä tehtävästä toiseen ja jotkut höpöttelee omia asioita, ja kellutaan vaan jossain, niin sit mä (ajattelen, että) nyt tekis mieli tehdä jotain". On mahdollista, että Opiskelija 2 turhautui tilanteeseensa, mikä johti passivoitumiseen.

Kolmikkoon kuuluneen Opiskelija 6:n asema oli monimutkaisempi kuin Opiskelija 2:n. Opiskelija 6 kuvattiin aktiiviseksi ja vastuuta kantavaksi ryhmän jäseneksi, mutta hänen ideansa eivät siltikään saaneet usein kannatusta. Opiskelija 6:n kerrottiin ajoittain passivoituvan haastavissa tilanteissa, eikä hän tuntenut itseään aina kuulluksi ryhmässä. Hän kuvaili omia tunteitaan haastattelussaan: "Viime aikoina (kertoo esimerkin ehdotuksestaan) -- ne vaan kumos sen saman tien. Tuli vähän semmonen fiilis, että ne ei halunnu kuulla sitä. Kyllähän siinäki kuunneltiin joo, mutta ei ehkä (tullut) ymmärretyks siinä tilanteessa".

Tulkintamme mukaan Opiskelija 2:n ja 6:n oli vaikeampaa saada ideoitaan ja ajatuksiaan läpi ryhmässä, sillä he eivät kuuluneet Kahdeksikkoon eikä Kahdeksikko asettunut tukemaan heidän ideoitaan. Tilanne oli erilainen Opiskelija 9:n kohdalla, jolla oli Kahdeksikkoon kuulumattomaksi poikkeuksellisen korkea sosiaalinen asema ja suuret vaikutusmahdollisuudet ryhmässä. Opiskelija 13 suhtautui Opiskelija 9:ään myönteisesti, jopa suojelevasti. Opiskelija 13 kuvaili: "Tuntuu, että mä suojelen (häntä). Mä yleensä katonkin Opiskelija 9:ää, et millon sen suu alkaa liikkuu, niin sit mä oon, et "Hei, kuunnellaan Opiskelija 9:ää!". Opiskelija 13 siis varmisti toimintamahdollisuuksia Opiskelija 9:lle. Opiskelija 13:n toiminta tuskin oli merkityksetöntä, varsinkin kun otetaan huomioon hänen suosikkiasemansa ryhmässä.

On mielenkiintoista pohtia, miksi juuri Opiskelija 9 pääsi Opiskelija 13:n ja siten myös Nelikon niin sanottuun suojelukseen. Eräs mahdollinen selitys on se, ettei hän puheenvuoroillaan haastanut Kahdeksikon ajatuksia. Opiskelija 9 ei myöskään herättänyt muissa ryhmän jäsenissä ristiriitaisia tai vaikeita tunteita, eikä hän uhannut näin kenenkään ryhmän jäsenen turvallisuuden tunnetta.

Korkeassa asemassa olleet haastateltavat, Opiskelijat 8 ja 13, eivät avoimesti tuoneet omaa valta-asemaansa esille, vaan jopa vähättelivät sitä. He kertoivat, etteivät halunneet ottaa liikaa vastuuta ja pyrkivät antamaan tilaa muillekin. Eräs mahdollinen selitys valta-aseman peittelylle voi olla se, etteivät he todella tunnistaneet omaa asemaansa samoin kuin muut ryhmän jäsenet. Toinen mahdollinen tulkinta on, että avoimesti valta-aseman tunnustaminen rikkoisi liian räikeästi

vertaisryhmän ideaalia. Se paljastaisi sen, ettei kaikilla ryhmän jäsenillä ollut saman verran vaikutusvaltaa, vaikka osa haastateltavista pyrkikin sellaista kuvaa rakentamaan.

7.2 Vastuu

Ryhmän vastuunkantajiksi nimettiin Opiskelijat 1, 8, 12, 6, 2 ja 9. Myös muista ryhmän jäsenistä oli mainintoja, mutta nämä kuusi nimeä nousivat selkeästi ylitse muiden. Opiskelija 8 kuvaili vastuun jakautumista:

Ei jakaudu mun mielest kaikkien viidentoist kesken tasaisesti, mut on ehkä sellai tietty porukka, kenen kesken jakautuu -- tuodaan enemmän mielipiteitä ja heitellään ehdotuksia ja ideoita. Jos on jotain, et pitää kirjottaa, ni yleensä se on joku meistä, joka kirjottaa tai laittaa viestejä. (Opiskelija 8, Nelikko)

Muiden ryhmän jäsenten kerrottiin olevan aktiivisia kuuntelijoita, mutta heidän roolinsa yhteisessä työskentelyssä oli pienempi.

Usein suurimpaan vastuuseen nimettiin Opiskelijat 1, 8 ja 12, ja heidän kuvattiin olleen "johtavassa roolissa". Opiskelija 6 totesi: "Ne haluaa äkkiä kaiken rullaamaan. Ne on semmosia työhimiä, että ne antaa potkua vähän persuksille, et se lähtee eteenpäin. -- Ehkä niil on semmonen johtaja-asema tiedostamattaankin". Opiskelija 6 kuvaili heitä "jämäköiksi persooniksi, joka eivät jauha turhaa liibalaabaa". Heidän suuri roolinsa vahvasti tehokkuuden merkitystä ryhmän työskentelyssä.

Suurin vastuurooli oli Opiskelija 8:lla. Hänen aktiivisuutensa ja aloitteellisuutensa olivat merkittävässä osassa hänen roolinsa muodostumisessa:

Osittain kyllähän se on myös (vastuun) ottamista, että se voi (tehdä asioita ryhmässä) mut sit myös antamista. Kukaan muu ei (ole) rynnimässä sinne ja silleen "No ainii, nyt siellä tietsikalla ei oo ketään". Niin ehkä Opiskelija 8 on sitten myös silleen "Okei, sit mennään", että se on eka niinku responsaamaan siihen. (Opiskelija 2, Ulkopuoliset)

Myös hyvät vuorovaikutussuhteet rakensivat Opiskelija 8:n roolia. Opiskelija 2 kuvaili: "Sillä on sosiaaliset suhteet, ja sille on luonteva ottaa se tietsikan paikka ja vähän vetää sitä (työskentelyä) -- Se on tosi aktiivinen, sillä omalla työllään se myös jo saa vähän päätöksiä tehtyä". Sekä Opiskelija 8:n että 1:n ja 12:n vastuu

perustui heidän panokseensa ryhmän työskentelyn konkreettiseen edistämiseen. Käytännön vastuun koettiin menevän luonnostaan heille.

Sen sijaan Opiskelija 9 ja 2 kantoivat vastuuta ryhmän työskentelystä keskustelun kautta. Opiskelija 15 kuvaili heidän rooliaan: "Kun ollaan jämähdetty, niin ne heittää, että mitä tehtäis seuraavaks tai mikä on seuraava askel. Samaa tekee myös Opiskelija 12 tai 8 ja (he tekevät) myös käytännön juttua". Opiskelija 2:n, 6:n ja 9:n osuus konkreettiseen toimintaan oli pienempi kuin Opiskelija 1:n, 8:n ja 12:n. Heidän panoksensa näkyi eniten metatason työskentelyssä.

Merkittäväksi vastuuroolin rakentumisessa koettiin aktiivisuus ryhmän työskennellessä. Opiskelija 2 avasi ajatuksiaan vastuuroolin muodostumisesta: "Tekee aloitteita, on aktiivinen. Onhan se myös silleen, että jos johonki tahtoo muutosta, niin sitten ottaa sen asian esille". Myös Opiskelija 8:n mielestä vastuun ottaminen oli jokaisen oma tehtävä. Hänen mielestään jokaisen tulisi pystyä ilmaisemaan mielipiteensä, toiveensa ja ideansa avoimesti, sillä muut ryhmän jäsenet "eivät voi päästä kenenkään pään sisälle".

Haastatteluissa kerrottiin, että tehtävät jaettiin yleensä tasaisesti ja kaikki hoitivat oman osuutensa vähintään kohtalaisesti. Osa haastateltavista näytti kuitenkin sekoittavan, mikä oli vastuun ottamista ja mikä oman osuuden hoitamista yhteisissä töissä. Opiskelija 8 kuvasi tilannetta: "Mä sanoisin, että jos on jollekin annettu tehtävä, ni kyl se hoidetaan, mut ehkä se sellai, et mä voin hoitaa tän, ei tuu niin aktiivisesti, kun meiltä (vastuunkantajilta)". Opiskelija 8:n haastattelussa nousi esille toive aktiivisemmasta vastuun otosta ryhmässä.

Vähäiselle vastuulle nimettiin useita syitä. Yksi syistä oli hiljaisuus ja siihen liitetty oletus passiivisuudesta. Hiljaisiksi nimettiin Opiskelijat 3, 4, 11, 14 ja 15, jotka kuvattiin usein myös passiivisinä ryhmäläisinä. Myös Opiskelijat 1, 9 ja 13 saivat mainintoja, mutta heidän nähtiin tästä huolimatta aktiivisinä ryhmän jäseninä. Haastattelujen perusteella Kahdeksikkoon kuuluvien Opiskelija 1:n ja 11:n hiljaisuus oli ryhmässä yleisesti hyväksytympää kuin Kolmikkoon ja Ulkopuolisiin kuuluneiden Opiskelija 15:n, 14:n ja 4:n. Mitä korkeampi sosiaalinen asema oli, sitä hyväksyvämmiin hiljaisuuteen suhtauduttiin.

Passiivisiksi koettujen ryhmän jäsenten kerrottiin olleen keskusteluissa yleensä hiljaa ja puhuessaan lähinnä kompanneen muiden puheenvuoroja. Kolmikosta Opiskelija 15 kuvaili itseään: ”Oon luonnostaan hiljasempi ja sitten ei ehkä lähe välttämättä niin esille. Viime vuonna muutenki oli semmonen hankalampi vuosi ja teki mieli alkuun vaan seuraila. Se on semmonen, mikä alussa muokkas sitä omaa roolia”. Hän toi esille, ettei lähtenyt ryhmän toiminnan alussa ”vetämään mitään ryhmässä”, minkä hän arveli vaikuttaneen hänelle muodostuneeseen rooliin.

Opiskelija 3:n ja 4:n rooli yhteisessä työskentelyssä oli pieni:

Opiskelija 3 monesti on vähän semmonen poissaoleva ja ei-osallistuva, mut muuten ei oo ehkä mun mielestä semmosii selkeitä. Ehkä, jos tekee samal jotain muuta, ni seki saattaa vähä passivoida sitä omaa roolia, mut en mä tiä, onks he sellasii, jotka ei muutenkaa ehkä halua olla niin paljon esillä -- No Opiskelija 4 ainaki -- ei oo semmonen, että minä olen tätä mieltä ja näin. (Opiskelija 9, Ulkopuoliset).

Opiskelija 3:n kerrottiin myöhästelleen usein ja käyttäneen puhelinta yhteisen työskentelyn aikana. Opiskelija 15 totesi, että Opiskelija 3:n toiminta ryhmässä jätetään huomiotta, eikä kukaan puutu asiaan.

Passiiviset ulkopuoliset, eli Opiskelijat 3 ja 4, eivät herättäneet haastateltavissa suuria tunteita. Voi olla, että heidän toimintansa ei uhannut ryhmän työskentelyä tai enemmistön mielipiteitä, joten passiivisuus hyväksyttiin ja jätettiin huomiotta. On myös mahdollista, että passiivisuuteen oli vaikeaa puuttua, koska vertaisilla ei ole oikeutta määrätä toisiaan (ks. Mäensivu 2019, 118–119).

Ryhmässä ei avoimesti ilmaistu turhautumista siihen, että tietyt henkilöt olivat enemmän vastuussa kuin toiset. Sen sijaan Nelikon ulkopuoliset haastateltavat olivat tulkinneet, että Nelikkoa vastuun jakautuminen turhautti. Opiskelija 9 kertoi: ”Välil mä oon kokenu vähän syyllisyyttä siitä, et jotkut samat vaik monesti kirjottaa ja mä oon koittanu olla ite välil sillee, et mä voin mennä avaa ne koneet tai jotain tällasta, ottaa vähä enemmän roolia. Ettei se jotenki ärsyttäis niin paljoo niitä, jotka sitä yleensä tekee”. Asiaa oli kuitenkin vaikeaa yhteisesti käsitellä, koska vallan ja vastuun jakautumista ei avoimesti tunnustettu.

7.3 Roolit

Tutkittavassa ryhmässä ei ollut nimettyjä rooleja, vaan niiden jakamista ja avointa johtajastatusta välteltiin (ks. Mäki & Ristiniemi 2007, 75–76). Epäselvät roolit loivat haasteita ryhmän toimintaan, mutta työskentelyä kehittäviä käytänteitä ei otettu käyttöön tai edes kokeiltu. Opiskelija 9 totesi: “Useemman kerran ehdotettu, että pitäskö jotenkin enemmän jakaa vastuuta, että laittaa vaik puheenjohtaja ja kirjuri -vuoroja --. Ei me olla kuitenkaa lähetty toteuttaa niitä, et ehkä ei oo ryhmäs tartuttu niihin ehdotuksiin”. Eräs mahdollinen selitys ryhmän hallittomuudelle käsitellä työskentelyyn liittyviä haasteita saattoi olla se, että ongelmien juuret olivat syvemmällä kuin käytännön tasolla. Käytännön ongelmien käsittely olisi samalla voinut nostaa ryhmässä syvemmällä vaikuttaneet ongelmat esille.

Vaikka rooleja ei virallisesti jaettu, oli jokaiselle ryhmän jäsenelle kuitenkin muodostunut omansa. Käytännössä nimeämättömät roolit näkyivät haastattelujen mukaan esimerkiksi epäselvyytenä yhteisissä käytännöissä. Opiskelija 13 kuvaili työskentelyn aloittamista: “Aina joku tulee myöhässä, niin yleensä ootetaan, et kaikki on paikalla. Sen jälkeen aletaan vähän tuijottelee toisia, et kuka alottais, koska meillä ei oo selkeitä semmosia, että toi alottaa aina tai ton kuuluis alottaa, et olis puheenjohtaja tai joku”. Haastattelujen perusteella ryhmälle ei ollut muodostunut selkeää struktuuria siihen, miten työskentely aloitetaan tai kuka sen aloittaa.

Ryhmässä oli totuttu siihen, että tietyt opiskelijat hoitivat toistuvasti samoja tehtäviä. Haastatteluissa todettiin, että Opiskelija 6 yleensä aloitti keskustelun ryhmäistunnoissa, Opiskelija 1 hoiti yhteistä kalenteria ja Opiskelijat 2 ja 9 ehdottivat äänestyksiä. Tietokonetta sen sijaan käytti yleensä Opiskelija 8. Opiskelija 13 kertoi: “Ei oo sovittu ikinä mitää, että “Opiskelija 8, hoidatko sä tän aina?”, vaan se jotenki aina ajautuu (siihen). Kaikki olettaa, että Opiskelija 8 avaa sen”. Tietokoneen käyttäjällä oli merkittävä rooli ryhmän yhteisessä toiminnassa, ja tietokoneen käyttäminen on todennäköisesti ollut yhteydessä Opiskelija 8:n valta- ja vastuuaseman muodostumiseen.

Nimeämättömät roolit johtivat toiminnan automatisoitumiseen, jolloin usein samat henkilöt hoitivat tiettyjä tehtäviä sopimatta:

Vaikka toi aikataulu, niin sehän päivittyy itsestään *sarkasmi*. Siis monesti vaikka Opiskelija 1 tekee sitä. On silleen, että jotkut ihmiset vaan ottaa jonkun roolin ja rupee tekemään jotain, joka on tosi hyvä ryhmän puolesta, mutta niistä ei ole taaskaan sovittu (*koko ryhmän kesken*), niin helposti joillekin saattaa tulla enemmän vastuuta kuin toisille ja en tiedä, kokeeks ne sen kuormittavaks vai ei. (Opiskelija 2, Ulkopuoliset)

Nelikon ulkopuoliset haastateltavat kokivat epäselvien roolien ja käytäntöjen tukevan vastuun epätasaista jakautumista ja pelkäsivät sen kuormittavan liikaa vastuussa olevia. He toivoivat työskentelyyn selkeitä käytäntöjä, sillä vastuun ottaminen ei ollut kaikille helppoa tai luontaista. Yhdeksi tavaksi oli esitetty kiertävät puheenjohtaja- ja kirjurivuorot. Opiskelija 9 uskoi, että ne olisivat tasanneet vastuuta ja helpottaneet työskentelyä, kun rooli ja siihen kuuluvat tehtävät olisivat olleet kaikille selvät ja päävastuussa ollut henkilö olisi vaihdellut.

Kehitysideat jäivät kuitenkin vain ehdotusten tasolle. Syitä sille voi olla useita. Kehitysideat tulivat usein Opiskelija 2:lta ja 9:ltä. Heidän oli vaikeampaa kahdeksikkoon kuulumattomina saada ehdotuksiaan läpi ryhmässä, vaikka Opiskelija 9 olikin Nelikon "suojeluksessa". On myös mahdollista, että ehdotetut käytännöt herättivät ryhmän jäsenissä ristiriitaisia tunteita, kuten ahdistusta.

Opiskelijat ovat voineet kokea kehitysehdotukset vertaisryhmän ideaalia rikkoviksi, vaikka kyse oli vaihtuvista ja yhdessä määritellyistä tehtävistä (ks. Myös Löppönen 2011; Mäensivu 2019). On mahdollista, että korkeassa sosiaalisessa asemassa olleet ryhmän jäsenet eivät halunneet luopua, tietoisesti tai tiedostamattaan, vaikutusvallastaan yhteisessä työskentelyssä. Osalla haastateltavista oli myös käsitys, että tietyt ryhmän jäsenet eivät halunneet lisää vastuuta ja siksi olivat kehitysehdotuksia vastaan. Oli syy mikä tahansa, ideat jäivät ajatuksen tasolle, ja ryhmässä jatkettiin jo muodostuneilla käytännöillä.

Vaikka ryhmässä ei yhteisesti sovittu, mitä tehtäviä ja toimintaa tietyt roolit pitivät sisällään, niiden hoitaminen poikkeavaksi koetulla tavalla herätti ärsytystä. Ryhmän jäsenillä oli keskenään erilaisia näkemyksiä siitä, mitä rooli piti sisällään. Ongelma kulminoitu tietokoneella tehtävään työhön. Opiskelija 8 kuvasi tilannetta:

Mä koen sen sillee, et ku sinne konelle menee, sit pitäs vähän just liidata sitä hommaa. Se on sun homma, et siel näkyy oikeet jutut ja jos jotai pitää kirjottaa, ni mä koen, (että) se homma (täytyy) siel tehdä. Mut sinne menee joku (tekemään omaa juttuaan), ni mä oon vähä, et "No miksi sä menit sinne?". Et meneeks ihmiset sinne vaa siksi, et ne näyttäs siltä, et ne tekee jotai tai jotenki haluu vaa yhtäkkiä osallistuu. (Opiskelija 8, Nelikko)

Opiskelija 8 liitti tietokoneen käyttäjään rooliin oletuksen myös ryhmän työskentelyn vetämisestä, jolloin tehtävä ei ollut ainoastaan mekaanista sihteerin työtä. Näistä roolien vaatimuksista ja käytänteistä ei kuitenkaan haastattelujen perusteella ollut sovittu yhteisesti ryhmässä.

Haastatteluissa kerrottiin, että osa ryhmän jäsenistä oli suoraan ilmaissut haluttomuutensa ottaa ryhmässä näkyvää roolia. Asiaan todettiin vaikuttavan esimerkiksi paine suoriutumisesta ja pelko ryhmän työskentelyn hidastamisesta. Opiskelija 6 kuvasi tilannetta oman alaryhmänsä kautta: "Opiskelija 14 on ainakin sanonu, että sitä vähän kuumottaa, ku kaikki näkee, ku se tekee siellä jotain. Että jos tulis tuomitsevia katseita, mitä kaikki sanoo, että ei --, mut kyllähän niitä siis varmaan tulis. Sit ne alkaa ohjeistamaan tosi paljon, että mee tuolta ja mee tosta ja paina tosta".

Haastatteluissa nousi esille, etteivät kaikki ryhmän jäsenet kokeneet ryhmän ilmapiiriä sellaiseksi, että asioiden, kuten tietokoneen käyttämisen harjoittelemiselle, olisi ryhmässä aikaa tai tilaa. Opiskelija 13 totesi, että "asiat hoitavat mieluummin ne, ketkä sen osaavat". Tämä voi selittää, miksi osa ryhmän jäsenistä koki paineita suoriutumisestaan ja mieluummin jättivät tehtävät niille, ketkä olivat hoitaneet ne aiemminkin.

Haluttomuus vastuun ottamiseen työskentelyn etenemisestä näyttäytyi kuitenkin esimerkiksi Opiskelija 8:lle passiivisuutena. Hän kertoi oman näkökulmansa asiaan:

Emmä usko, että kaikki välttämät osais ja niin ne on sanonukki, et ei vaik oo nopeita kirjottaa tai osaa avata niitä (ohjelmia). Mut ei kukaa oo halunnu harjotellakkaa. -- Ihan varmasti ois (ok harjotella). Mut kyl mä tiän, et sielt on tullu, et en mä osais käyttää, et en mä haluu ees yrittää. Mut mä oon sitä mieltä, että jos joku haluis, ni sit siit vois sanoo vaa rohkeesti äänee. (Opiskelija 8, Nelikko)

Kokemukset siitä, oliko ryhmässä tilaa ja aikaa harjoitella itselle uusia asioita, vaihtelivat siis ryhmän jäsenten kesken.

On pohtimisen arvoista, mistä nämä erilaiset kokemukset juontavat juurensa. Selvää on ainakin se, että muodostuneita rooleja oli vaikeaa muokata.

Opiskelija 15 kertoi tilanteestaan: "On vaikeeta lähteä vaikka avamaan konetta, kun on tottunut siihen, että joku muu tekee. Tai jos ite miettii, että mitä tässä nyt tekis, niin joku muu on sillei, "Hei, minä tein jo!"". Tulkintamme mukaan myös oman roolin rikkominen tuntui hankalalta ja jopa ryhmän normeja rikkovalta. Asia kuitenkin pyrittiin peittämään niin, että esimerkiksi tietokoneen käyttöä välteltiin perustelemalla sitä omalla osaamattomuudella tai harjoittelun vievän liikaa aikaa. Korkean sosiaalisen aseman omanneet opiskelijat, joilla oli ryhmässä hyvät toimintamahdollisuudet, eivät välttämättä osanneet samaistua tähän epävarmuuteen ja tulkitsivat sen pelkästään passiivisuudeksi ja haluttomuudeksi osallistua.

7.4 Keskustelun haasteet

Ryhmässä välteltiin vaikeiden asioiden käsittelyä. Haastateltavat kertoivat välttelyn näkyneen esimerkiksi aiempaa vähäisempänä tunteiden ilmaisuna ja pidättyväisenä keskusteluilmapiirinä. Opiskelija 2 totesi haastattelussaan: "Tuli sellainen ilmapiiri, että kukaan ei taho puhua tästä, niin mä en koe sitä myöskään selaseks ilmapiiriks, jossa on myöskään hedelmällistä (keskustella), jos sitä ei ole valmis työstään".

Vaikeneminen koettiin helpommaksi kuin asioiden käsittely (ks. Nikkola 2011, 107; Mäki & Ristiniemi 2007, 54, 57). Esimerkiksi yhteinen työskentely herätti haastateltavissa ärtymystä, mutta ongelman esiin nostamisen ja käsittelyn sijaan omat tunteet pyrittiin peittämään. Opiskelija 8 kuvasi omaa vaikenemistaan: "Ehkä, jos se asia ärsyttäis mua niin paljon, et mä (en) pystyis piilottaa sitä (niin toisin asian esille). -- Mut on vähän, et ihan sama, jos me ei nyt tehdä tässä mitään. Joo, se on multaki pois mutta tavallaan ei". Opiskelija 8:n kuvauksesta voi tulkita, että välttelyllä oli seurauksia myös ryhmän oppimiseen.

Haastateltavat kertoivat, että vaikeat tunteet jaettiin alaryhmiin. Ensimmäisenä lukuvuonna tilanne oli kuitenkin ollut erilainen:

Jos me oltiin se läheisin porukka Jyväskylässä monelle ihmiselle ja silloin me oltiin just enemmän porukka, kun kaikki oli uutta ja tutustuttiin, niin se on myös luontevampaa siinä

tuu niitä juttui. Nyt kesän aikana ne klikit, jotka on muodostunut (ja) niihin ollaan pidetty enemmän yhteyttä ja ne on syventynyt, niin sehän myös vähän ajaa ihmisille sitä, että ne pääsee siellä purkaa ja heille jakaa ja sitten ei ole tarvetta tuua (asioita) koko ryhmälle. (Opiskelija 2, Ulkopuoliset)

Vaikeiden asioiden käsitteleminen alaryhmissä vahvasti ryhmän jakautumista ja tarve tuoda asioita yhteiseen keskusteluun väheni.

Myös ryhmän jäsenten erilaisuutta ja sen käsittelyä pyrittiin ryhmässä välttämään:

Opiskelija 6, ni ehkä ollaan hyvin erilaisia ihmisiä ja mä en ehkä oo aina samaa mieltä sen kaa asioista ja se ei oo mitenkää huono juttu välttämättä. Mut musta tuntuu, että mä en ehkä uskaltais sanoa, koska mä myös luulisin, et se alkais itkemään, jos mä sanoisin sille vastaan. -- Nii koska välttelin konflikteja ja en tykkää niistä, niin sitten välttelisin myös sitä kautta, että ei vaan työskentelis (yhdessä). (Opiskelija 8, Nelikko)

Omassa alaryhmässä tärkeäksi koettiin samankaltaisuus. Erilaiset mielipiteet, ajatukset ja arvot asettivat pari- tai ryhmätyöskentelyyn haasteita, joita ei ollut yksinkertaista selvittää. Tämän vuoksi Kahdeksikkoon kuuluneet ryhmän jäsenet halusivat tukeutua omaan, turvalliseksi kokemaansa alaryhmään ja työskennellä heidän kanssaan.

Haastateltavien kuvaukset omaan alaryhmäänsä kuuluvista jäsenistä olivat myönteisempiä kuin muista. Nelikon haastateltavat näkivät Kahdeksikkoon kuuluvien hiljaisten jäsenien osallistumisen aktiivisena kuuntelemisena ja muiden komppaamisena, mutta kuvailivat muita hiljaisia ryhmän jäseniä passiivisiksi tai jopa vastuuttomiksi. Vakiintunut istumajärjestys saattoi olla yhteydessä siihen, keiden puheenvuoroihin tutkittavat kiinnittivät huomiota. Lähellä istuneen läsnäolo ja osallistuminen on helpompaa huomata kuin kaukana istuneen, omaan alaryhmään kuulumattoman henkilön.

Osa haastateltavista koki ryhmän yhteiseen keskusteluun osallistumisen hankalaksi ja syitä nimettiin useita. Yksi niistä oli puheenvuorojen epätasainen jakautuminen:

Emmä tiiä ongelmalliseksi, mut on se välil, emmä tiiä, onks ärsyttää oikee sana. Ku halus ehkä kuulla muiltaki jotai, mut ei tiiä onks muil sanottavaa. Ja ku ne kaks (Opiskelijat 5 ja 12) pääsee vauhtiin, ni mun on ainaki hirvee vaikee keskeyttää, ihan sama kuka puhuu. Olla sillee, et voisko joku muuki sanoa. Ei tavallaa oo ongelma, koska aika paljon ne myös sit vie sitä keskustelua eteenpäin, mut sit taas toisaalta välttämättä moni muu ei pääse ääneen. (Opiskelija 8, Nelikko)

Opiskelija 5:n ja 12:n kerrottiin ohjaavan keskusteluja omiin kiinnostuksensa kohteisiin ja innostuvan muiden kommentteista tai kysymyksistä silloin, kun ne liittyivät heidän puheenaiheeseensa. Opiskelija 13 koki, että keskusteluun oli haastavaa osallistua, koska Opiskelija 5 ja 12 tapa keskustella tuntui intensiiviseltä ja siihen oli vaikea liittyä mukaan.

Osa haastateltavista kertoi, että he olisivat tarvinneet pidemmän hiljaisuuden puheenvuoron ottamiseen ja oman äänen saaminen kuuluviin koettiin ajoittain vaikeaksi. Opiskelija 13 kuvaili: "Ei kaikilla oo mahdollisuutta päästä heti sanomaan. Mä en muista kuka sano ryhmäistunnossa, et sit jättää sanomatta, ku tietää, et ei vaikka pääse ääneen sieltä".

Vahvatahtoisiksi kuvattujen ryhmän jäsenten seurassa mielipiteiden ilmaiseminen ja varsinkin heidän ajatustensa haastaminen tuntui haastateltavista vaikealta:

No ehkä mua jännittää Opiskelija 12:n ja Opiskelija 1:n seurassa sanoa omia ajatuksia tai tuoda niitä esille. Tuntuu haastavalta työskennellä niiden kanssa, kun itestä tuntuu vaikealta sanoittaa ajatuksia. -- Ne aika suoraan sanoo asioita ja sillei kovastikki, mikä ei välttämättä oo huono asia, mutta itelle se on ehkä semmonen haastava asia. Kun ei kauheen hyvin tunne kuitenkaan ryhmän ulkopuolella. (Opiskelija 15, Kolmikko)

Myös Opiskelija 8 nosti esille huolensa siitä, jäikö ryhmän hiljaisemmilta jäseniltä ajatuksia ja mielipiteitä sanomatta keskustelun haasteiden vuoksi. Tilanteen koettiin köyhdyttävän ryhmän yhteisiä keskusteluja.

Poikkeuksen keskustelutilanteisiin muodostivat ohjaajan vetämät ryhmäistunnot. Ohjaajan läsnäolon koettiin antavan raamit ja säännöt keskustelulle, mikä laski kynnystä osallistumiselle. Puheenvuorojen tarkempi kuunteleminen tuotti myös paineita. Opiskelija 13 kuvaili tunteitaan: "kaikki, vaikka siinä (työskentelyajalla), saattaa puuhata jotain omaa juttua, oot läppärillä tai jotain. Sun ääni kuuluu, mut sä et oo siinä parrasvaloissa. Mut siellä ryhmäistunnossa sä oot se, kuka puhuu ja kaikki tuijottaa, niin se on jotenki ahistava tilanne". Ohjaajan läsnäollessa aika ja tila annettiin yhteiselle keskustelulle ja jokaiselle siihen osallistuvalla, mutta ryhmän työskennellessä keskenään tilanne oli toinen.

Osa haastateltavista koki, että tiettyjä ryhmän jäseniä kuunneltiin tarkemmin kuin toisia. Opiskelija 15 kertoi: "Huomaa, jos Opiskelija 5 tai 8 tai 12 tai 10 tai joku heistä puhuu, niin yleensä kaikki kuuntelee. Mutta ehkä omalla kohalla

tai Opiskelija 9:n kohalla tai Opiskelija 14:n kohalla, jos on keskustelu, niin sitten se oma pointti, mitä yrittää sanoa koko ryhmälle, menee helpommin ohii”. Keskustelun haasteet eivät siis liittyneet pelkästään siihen, kenellä oli tilaa puhua, vaan myös siihen, ketä ryhmässä kuunneltiin ja kenen puheenvuoroille annettiin painoarvoa.

Puheenvuorojen tasaisempaan jakautumiseen tähtääviä kehotusehdotuksia oli ryhmässä esitetty. Yksi näistä ehdotuksista oli puheenvuoron pyytäminen viittaamalla, mutta joidenkin ryhmän jäsenten mielestä se olisi vaikuttanut yhteiseen keskusteluun kielteisesti. Sen pelättiin vievän spontaaniuden ja keskustelut olisivat muuttuneet epäluonnollisiksi. Haastatteluissa korostui, että nimenomaan korkean sosiaalisen statuksen jäsenet olivat viittaamiskäytäntöä vastaan.

Viittauskäytännön kerrottiin olleen Opiskelija 6:n idea, ja vaikka ehdotus ei mennyt läpi, todettiin hänen silti ajoittain viittaavan. Tämä herätti osassa ryhmän jäsenistä ärtymystä. Esimerkiksi Opiskelija 8 kertoi: ”Osa saattaa viitata, jos haluaa puheenvuoron, mut ei uskalla sitä muuten ottaa. Itse en henkilökohtaisesti pidä siitä, koska sitä tekee vain muutama ihminen, eikä siitä oo sovittu mitään”. Opiskelija 8:n ärtymys vaikutti kumpuavan siitä, että hän koki ryhmän jo päättäneen viittaamiskäytännön käyttöönottoa vastaan. Opiskelija 6 toimi siis avoimesti ryhmän normien vastaisesti.

7.5 Päätöksenteon haasteet

Ryhmässä työskentely vaatii toimiakseen yhteisiä sopimuksia ja päätöksentekoa. Osa haastateltavista koki, että Kahdeksikon enemmistö sekä puuttuvat struktuurit loivat omat haasteensa päätöksentekotilanteisiin (ks. Laursen & Tate 2012, 47–48; Melamed & Savage 2022, 48). Tulkintamme mukaan ryhmän päätöksenteko näyttäytyi myös yhtenä välttelyn muotona.

Äänestäminen koettiin tärkeäksi osaksi päätöksentekoa. Äänestämistä pidettiin demokraattisuutta vahvistavana ja se mainittiin usein tasavertaisista osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksista puhuttaessa. Opiskelija 8 kuvaili äänes-

tyksen merkitystä haastattelussa: "Jos me äänestetään, ni silloin kaikki saa äänestää ja pystyy tuomaan omia ideoita esiin ja sit ne joko torpataan tai sitten niistä lähetää tekee jotai. Kyl mä koen, että meiän ryhmäs pystyy kaikki sanomaan omat ajatuksensa ja vaikuttamaan siihen, mitä tehään". Ristiriitaista oli, että kaikki haastateltavat eivät kuitenkaan kokeneet, että ryhmän jäsenillä oli yhtäläiset mahdollisuudet vaikuttaa tai saada omia ideoitaan läpi ryhmässä.

Aineistojen perusteella äänestystilanteisiin ei ryhmässä sovittu selvää rakennetta. Äänestämistä ei koettu niin sanotusti viralliseksi tilanteeksi, eikä siihen sovittu selviä sääntöjä tai käytäntöjä. Epäselvyys herätti hämmennystä:

Siinä äänestystilanteessa tulee vähän semmonen, että kuka sitte päättää tavallaa, että mikä se äänestys(tulos on) -- meillä ei oo semmosii selkeitä rooleja, että joku sanois "Hei, nyt oon äänestetty, että nyt jatketaan", vaan että se on aina tietyt yksilöt. Jotenki roolit jakautuu tosi epäselvästi mun mielestä meillä. (Opiskelija 13, Nelikko)

Äänestykset kuitenkin vaikuttivat selvittävän pieniä, miltei turhalta vaikuttavia asioita, kuten nimien paikkaa yhteisessä työssä.

Sen sijaan vaikeita ja haastavia teemoja ei haluttu käsitellä, vaan äänestämällä ja nopealla päätöksenteolla pyrittiin ratkaisemaan ristitilanteet mahdollisimman kiireesti. Ristiriitojen ja erilaisuuden herättämä ahdistus pyrittiin välttämään niin, että vaikeista asioista äänestettiin, vaikka niiden käsittely olisi vielä kesken:

-- Välilä tuntuu, et on semmonen kiireen tuntu, et nyt joitain ärsyttää ja halutaan vaan mennä eteenpäin, ni sit ei halua jotenki hidastaa sitä sillä, että esittäis jonku eriävän mielipiteen. -- Jotenki ristiriitasta, että tuntuu välilä olevan joku kiire, koska sitte tuntuu välillä, että on tosi paljon semmosta aikaa, et hengailaan vaan tai jotenki tosi hitaasti edetään. Ei tarttis olla kiire. (Opiskelija 9, Ulkopuoliset)

Hätäisyys loi epäselvyyttä siihen, mistä oli äänestetty ja mitä asiasta oli päätetty. Asioita ei käsitelty tarpeeksi ennen äänestämistä ja vähemmistöön jääneet ryhmän jäsenet eivät tunteneet itseään aina kuulluiksi ryhmässä (ks. Laursen & Tate 2012, 48).

Hankalaksi koettiin myös voimakkaasti ilmaistut mielipiteet, sillä niiden jälkeen oli vaikea tuoda ilmi poikkeavia ajatuksia. Opiskelija 9 kuvaili tilanteita: "Välillä näkyy semmosta ärsyyntymistä ja turhautumista, ni joillekki saattaa tulla siit semmonen, et okei, mennään nyt vaa eteenpäin, ettei noi ärsyynty"

enempää”. Avoin ärsyyntymisen ja turhautumisen ilmaisu ryhmässä vaikutti Opiskelija 9:n mukaan siihen, että tilanteissa äänestämistä ei usein ehdotettu tai henkilö, jolla oli erilainen mielipide tai ajatus, perääntyi.

Sosiaalisen rakenteen selkein yhteys päätöksentekoon oli Kahdeksikon enemmistö. Sen kuvattiin vaikuttavan sekä ideoiden ilmaisemiseen ryhmässä että siihen, mistä ja milloin äänestettiin:

Sanosin, että meillä on vähän jakautunu kahtii toi ryhmä -- Ehkä, jos meil (Kahdeksikko) ois joku yhteinen iso mielipide, niin se on ehkä vähän ikävää, mutta ne toiset saattaa sit jäädä tai et ne ei välttämättä sitte uskalla, tai emmä tiä uskalla, mut sillee haluu lähtee väittää vastaa. -- Ei ehkä yhen ihmisen takia jätetä mitää äänestämättä. Ku meitä on kuitenkin enemmistö tossa, (niin siksi voitaisiin jättää äänestämättä). (Opiskelija 8, Nelikko)

Enemmistön merkitys korostui juuri päätöksenteosta puhuttaessa, mutta sen vaikutus ryhmän toimintaan koettiin eri tavoin riippuen haastateltavasta ja hänen alaryhmästään. Opiskelija 8 koki äänestävänsä ideaa, ei henkilöä. Sen sijaan Opiskelija 13 totesi, että äänesti useimmiten Kahdeksikon ideoita. Koska Kahdeksikko käsitteli ja keskusteli ryhmän asioista myös vapaa-ajalla, he toivat ajoittain ideansa ja ajatuksensa ryhmälle valmiiksi mietittyinä ja sen kerrottiin vaikuttavan jo etukäteen ryhmän päätöksiin.

Opiskelija 9 pohti kaveruuden merkitystä äänestyksissä: ”Oon välillä miettiny, että onko jotku niitten kaverit oikeesti ite samaa mieltä, vai äänestääks ne vaa vähä sillee, et on kaverin puolella”. Kun Opiskelija 13 ja 8 kokivat toveruuden vaikuttavan toimintaan lähinnä oman alaryhmän yhtenevinä ajatusmalleina, näyttäytyi se muille haastateltaville puolueellisuutena omaa alaryhmää kohtaan.

Kahdeksikon enemmistö on voinut aiheuttaa passivisuutta ryhmän sisällä, sillä vaikka äänestäminen mainittiin haastatteluissa tärkeänä vaikutuskeinona, jätti osa ryhmän jäsenistä toistuvasti äänestämättä. Se ei herättänyt haastateltavissa erityisesti tunteita ja sitä pidettiin lähinnä hyvänä asiana. Opiskelija 9 koki sen tasavertaistavana, sillä silloin ei ”asetuta kaverin puolelle”. Kuitenkin nimettäessä äänestämättä jättäneitä, olivat he Kolmikkoon tai Ulkopuolisiin kuuluvia, jotka jäivät muutenkin usein vähemmistöön. Äänestämättä jättämistä voidaan tulkinta yksilön passiivisuudeksi ryhmän yhteistä työtä kohtaan.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli tutkia luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ryhmän sosiaalisesta rakenteesta ja miten se ilmenee ryhmän toiminnassa. Sosiaalinen rakenne ja sen merkitys oli havaittavissa sekä ryhmä- että yksilötasolla. Sosiaalisen rakenteeseen liittyviä haasteita ryhmässä olivat esimerkiksi kokemukset vallan ja vastuun epätasaisesta jakautumisesta, epäselvät roolit sekä keskustelun ja päätöksenteon haasteet.

Tutkimusaineistoissamme yksilö oli nimenomaan yhteisön jäsen, jolloin pelkästään yksilöön keskittyminen ei riitä (Nupponen 2009, 6). Ryhmän sosiaalinen rakenne tarjosi näkökulman siihen, miksi omaa toimintaa voi olla vaikeaa muokata ryhmässä. Tuloksiemme perusteella siihen vaikuttavat yksilön roolin lisäksi myös ryhmään muodostuvat alaryhmät, sosiaalinen asema sekä ryhmän normit. Vaikka ryhmän jäsen haluaisi muuttaa rooliaan, ei kaikilla ole siihen välttämättä yhtäläisiä mahdollisuuksia. Tästä näkökulmasta voidaan todeta, ettei kyse siis ole oikeastaan yksilön ongelmasta, vaan ilmiö koskee koko ryhmää. Usein keskitymme liikaa yksilöihin, heidän prosesseihinsa ja mahdollisiin haasteisiin, vaikka ongelmien ydin saattaa piillä yhteisöissä (Nikkola 2011, 220).

Merkittävin löytömme oli ryhmään muodostuneiden alaryhmien vaikutus ryhmän toimintaan ja työskentelyyn. Vaikka haastatteluissa alaryhmien merkitystä korostettiin, koko ryhmän kesken asiaa ei käsitelty, vaan siitä vaiettiin. Alaryhmät olivat suurin yksittäinen tekijä opiskelijoiden toimintamahdollisuuksien selittäjänä. Tutkimuksemme perusteella on mahdotonta sanoa, toiko alaryhmä valtaa, vai muodostuivatko ystävyysuhteet sellaisten henkilöiden välille, joilla oli parempia vaikutusmahdollisuuksia ryhmässä. Lomin, Snijdersin, Steglichin ja Torlón (2011) tutkimuksessa opiskelijat muodostivat suhteita niihin, jotka saavuttivat samankaltaisia akateemisia suorituksia heidän kanssaan. On mahdol-

lista, että myös tutkitussa ryhmässä suoritusorientoituneet tai suuressa vastuussa olleet ryhmän jäsenet verkostoituivat juuri työskentelyn ja samankaltaisten tavoitteiden kautta.

Integraatiokoulutuksessa erilaisuuden ilmaisuun ja sen käsittelyyn kannustetaan. Silti tutkitussa ryhmässä erilaisuus pyrittiin peittämään ja turvaa haettiin samankaltaisista ihmisistä ja omasta turvalliseksi koetusta alaryhmästä. Vertaisryhmässä toimiminen ei ole mutkatonta ja myös muista integraatioryhmistä on noussut esille suojautumismekanismia, jotka vaikeuttavat ryhmän tavoitteellista työskentelyä (ks. esim. Matikainen 2022; Mäensivu 2019, Mäki & Ristiniemi 2013).

Tutkitussa ryhmässä esimerkiksi vaikeat tunteet purettiin omaan alaryhmään, eikä niitä käsitelty koko ryhmän kesken. Omassa alaryhmässä ahdistavien teemojen käsittely koettiin helpommaksi. Opiskelija pystyi siten jatkamaan toimintaansa koko ryhmän kanssa samalla tavalla kuin aiemmin, eikä ryhmä voinut oppia siinä kohdatuista haasteista ja niiden käsittelystä. (Koponen & Ristiniemi 2013, 97.) Muodostuneet alaryhmät heikensivät ryhmän koheesiota ja vaikeuttivat tavoitteellista toimintaa sekä suorasti että epäsuorasti. Vuorovaikutuksen siirtyessä alaryhmiin myös opiskelijoiden sitoutuminen ryhmään heikkeni.

Alaryhmien lisäksi persoonallisuuspiirteet koettiin merkittäväksi tekijäksi oman aseman muodostumisessa. Muita vaikuttavia tekijöitä olivat ryhmään muodostuneen oman alaryhmän ulkopuoliset sosiaaliset suhteet, vastuurooli työskentelyssä sekä pidettävyys. Tässä tutkimuksessa luonteenpiirteet vaikuttivat eniten ryhmän alkuvaiheessa, mutta sosiaalisen rakenteen vakiintuessa niiden merkitys väheni. Opiskelijat huomioivat toisilta sitä käytöstä, mitä he odottivat heiltä vakiintuneen roolin kautta. Oli helpompaa jättää huomiotta toiminta, joka oli ristiriidassa alkuperäisen tulkinnan kanssa. (Laine 2005, 212.) Se vaikeutti roolin muokkaamista ryhmässä.

Yksilön sosiaalinen asema ryhmässä vaikutti siihen, miten häntä kuvailtiin. Meistä hyvin samankaltaisilta vaikuttaneita opiskelijoita kuvailtiin hyvin eri tavoilla haastatteluissa. Joidenkin ryhmän jäsenten kohdalla hiljaisuus koettiin passiivisuutena, kun taas toisen kerrottiin olleen aktiivinen kuuntelija. Hiljaiset

opiskelijat, joilla oli korkea sosiaalinen asema ryhmässä, koettiin aktiivisiksi, vaikka tulkintamme mukaan heidän toimintansa ei juurikaan eronnut muista hiljaisista ryhmän jäsenistä. Opiskelijoiden kuvaukset toisistaan eivät olleet yksiselitteisiä ja niitä tulee tarkastella myös kriittisesti.

Opiskelijat, joiden kuvailtiin yrittävän tarjota uusia ja erilaisia näkökulmia, torjuttiin ryhmässä. Näillä opiskelijoilla oli tulkintamme mukaan heikompi sosiaalinen asema. Uudet ja erilaiset ideat saatettiin nähdä tehokkuutta ja työskentelyä hidastavina, eikä niitä siksi haluttu käsitellä. Tehokkuuden ja kiireen korostaminen oli tapa vältellä asioiden käsittelyä ja siten ristiriitojen sekä erilaisuuden esille nousemista (ks. Mäensivu 2019, 130).

Asioiden käsittelyn kerrottiin jäävän usein kesken kiireen takia, vaikka ryhmällä todettiin olevan myös paljon luppoaikaa. Tulkintamme mukaan korkean sosiaalisen aseman omanneet opiskelijat pyrkivät piilottamaan erilaisuuden ja ristiriidat kiireen varjolla, sillä he pitkälti päättivät, mitä ryhmässä tehtiin (ks. Tiuraniemi 1993, 53). On selvää, etteivät opiskelijat tehneet tätä tietoisesti, vaan toimintaa ohjasivat tiedostamattomat tarpeet, jotka olivat ristiriidassa ryhmän oppimistavoitteiden kanssa (Keski-Luopa 2000, 84).

On pohtimisen arvoista, onko torjuttujen ryhmän jäsenten asemaan vaikuttaneet heidän tekemänsä ehdotukset ja esittämänsä ideat. Toiminnallaan he rikkoivat ryhmän samankaltaisuuden ideaalin ja paljastivat ryhmän jäsenten erilaisuuden. Ideoiden torjuminen näyttää tyrehdyttäneen ainakin osittain ryhmässä merkityksellisen oppimisen, sillä siten ryhmä jarrutti omaa kehittymistään.

Integraatiokoulutuksen tarjoamilla resursseilla, esimerkiksi pitkäaikaisen ryhmän ja kouluttajien tuen avulla, ryhmä olisi voinut kehittyä paljon syvällisemmäksi. Ryhmässä toteutetut äänestykset ja kuvatut työskentelyn haasteet vaikuttivat pinnallisilta, eikä ryhmän todellisista haasteista keskusteltu. Jonkun opiskelijan nostaessa vaikean asian tai kehitysehdotuksen esille, muut ryhmän jäsenet vaikenivat ja asia jäi käsittelemättä.

Kehitysehdotuksia tekivät Kahdeksikkoon kuulumattomat ryhmän jäsenet, mikä on tulkintamme mukaan suurin syy sille, ettei niitä otettu käyttöön. Kah-

deksikkoon kuuluneet haastateltavat eivät tuoneet valta-asemaansa esille haastatteluissa. Joko he eivät ymmärtäneet omaa asemaansa ryhmässä tai sen esiintuominen olisi rikkonut vertaisryhmän ideaalia (ks. Mäensivu 2019, 176–177). Tutkimassamme ryhmässä tasavertaisuus näyttäytyi nimenomaan ideaalina, ja ryhmän jäsenten toimintamahdollisuuksissa oli paljon vaihtelua.

Usko ryhmässä työskentelyn etuihin on ollut jo pitkään esillä, mutta ryhmän todellista potentiaalia ei ainakaan kovin syvällisesti hyödynnetä opetuksen käytännöissä tai opettajankoulutuksen rakenteellisissa ratkaisuissa. Ryhmässä vaikuttavat samaan aikaan useat ilmiöt, mikä tekee yhdessä toimimisesta monimutkaisen ilmiön (Willman 2001, 31). Ryhmien tutkiminen tarjoaa meille mahdollisuuden oppia ymmärtämään paremmin ryhmädynamiikkaa ja sen prosesseja (Gastil 1992, 279). Vaikka koulumaailman käsitys ryhmistä on edelleen usein passiivinen ja sulkeutunut, on ryhmä voimakkaasti opiskelijoiden oppimisen laatuun vaikuttava tekijä, jonka hyödyntäminen jää usein valitettavan pinnalliseksi (Nikkola 2011, 13).

Ryhmän toiminnan kehittäminen on mahdollista vain, jos sen haasteet tiedostetaan ja tunnustetaan. Ryhmän piiloon jäävästä puolesta on mahdollista oppia ja saada siten ryhmän toiminnasta syvällisempää ja oppimisesta vaikuttavampaa. Pitkäaikainen ryhmä tarjoaa mahdollisuuden oppia niistä ilmiöistä, jotka eivät ole helposti havaittavissa. Esimerkiksi sosiaalinen rakenne on kompleksinen kokonaisuus, joka jää ryhmässä usein piiloon. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että sosiaalinen rakenne olisi merkityksetön ryhmälle. (ks. Laine 2005, 241; Redhead & Power 2022, 3.) Sosiaalista rakennetta on tärkeää tutkia, sillä esimerkiksi yksilöiden asemaa on mahdollista parantaa keskittymällä ryhmän sosiaalisen ilmapiirin ja koheesion kehittämiseen (Laine 2005, 241). Pitkäkestoisissa ryhmissä tulee kiinnittää huomiota ryhmän yhtenäisyyteen liittyviin emotionaalisiin ja sosiaalisiin kysymyksiin. (Lahti, Eteläpelto & Siitari 2004, 160.)

Useissa tutkimuksissa tasapuolinen vuorovaikutus ja ryhmän pitkäaikaisuus lisäsivät yksilöiden kiinnittymistä ja yhteenkuuluvuuden tunteita omaa ryhmää kohtaan (ks. Willer 2009, 39–40; Lawler ym. 2000, 651). Tutkimuksissa vuorovaikutuksen kannalta arvokkaimmiksi tekijöiksi on todettu arvostuksen

saaminen, mahdollisuus oman aseman parantamiseen, sekä yhteiset onnistumisen kokemukset (ks. Gecas & Schwalben 1983, 86; Lawler ym. 2000; Lawler 2001 347–349; Willer 2009). Eräs keino tutkittavan ryhmän haasteisiin olisi voinut olla ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen kehittäminen ja tasaaminen. Tärkeintä kuitenkin on se, että haasteet pystytään avoimesti tunnistamaan ja tunnustamaan, sekä käsittelemään yhdessä.

Haluamme korostaa sitä, että tutkimuksemme keskittyy vain yhteen näkökulmaan ryhmästä. Tarkoituksenamme ei ole väittää ryhmän työskentelyn olleen epäonnistunutta, vaan avoamme haasteita, joiden opiskelijat kokivat syntyneen sosiaalisen rakenteen takia. Koetut haasteet sekä integraatioryhmän erilainen, syvällisemmän oppimisen mahdollistava ympäristö, korostuvat tutkimuksesamme. Eri näkökulmasta tarkasteltuna ryhmän toiminnasta ja työskentelystä olisi voinut tehdä erilaisia tulkintoja. Moneen muuhun ryhmään verrattuna ryhmän työskentely onkin monella tapaa onnistunutta.

On myös tärkeää muistaa, että henkilö- ja tapahtumakuvaukset eivät ole objektiivisia, vaan ne perustuvat tutkittavien kokemuksiin. Tutkimuksessa käsitellyt asiat voivat olla ryhmän jäsenille tiedostamattomia, jolloin hienovarainen suhtautuminen on tarpeen.

8.2 Tutkimuksen arviointi

Koska laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, pyritään tutkimusta arvioimaan kokonaisuutena, jossa sen sisäisen johdonmukaisuuden eli koherenssin merkitys korostuu (Tuomi & Sara-järvi 2018, 163). Luotettavuutta tarkastellaan usein kolmen näkökulman kautta: uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden (Juuti & Puusa 2020, 175).

Tutkimuksen uskottavuudella tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimuksen lukijat, niin tutkittavat, alan ammattilaiset kuin laaja yleisökin, hyväksyvät tutkimustulokset ja luottavat siihen, että aineisto on kerätty ja analysoitu asianmukaisella tavalla. Luotettavuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tut-

kijat pystyvät perustelemaan käyttämiään lähestymistapoja ja menetelmiä tutkimuskysymyksen selvittämiseksi. (Juuti & Puusa 2020, 175.) Olemme kuvanneet tarkasti tutkimusprosessimme etenemisen Tutkimuksen toteuttaminen -luvussa, kiinnittäen huomiota myös niihin asioihin, jotka prosessin edetessä muuttuivat (ks. Juuti & Puusa 2020, 175).

Alkuperäiset tutkimuskysymyksemme liittyivät valtaan vertaisryhmässä, mutta aineistonkeruun jälkeen suuntasimme tutkimuksen sosiaalisen rakentamiseen. Tutkimuksemme perimmäinen aihe, eli ryhmä, pysyi kuitenkin samana. Halusimme ymmärtää ryhmää paremmin ja tutkimuksen metodit ovat valikoituneet tämän tavoitteen perusteella. Tavoitteenamme oli ryhmän syvälinen ymmärtäminen, ei ennalta valitun metodin soveltaminen tai kokeilu (ks. Nikkola 2011, 204).

Lopulliset tutkimuskysymyksemme muodostuivat vasta aineistonkeruun jälkeen, joten merkittäviä, lisätietoa tuottavia kysymyksiä jäi varmasti haastatte luissa kysymättä (ks. Nupponen 2009, 15–16). Emme koe sitä ongelmaksi, sillä tutkimuskysymykset muodostettiin uudelleen nimenomaan aineistojen pohjalta. Meillä oli tarpeeksi aikaa, mikä mahdollisti tutkimuskysymysten muokkaamisen sekä tarvittavan ajan analyysivaiheelle ja tulosten muodostamiselle (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 165).

Mitä läpinäkyvämmiin ja yksityiskohtaisempiin tutkimusprosessiin avataan lukijalle, sitä paremmin he voivat arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa 2020, 180; Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–164). Olemme käyttäneet tutkimuksessamme suoria lainauksia alkuperäisestä aineistosta. Vaikka yksittäiset lainaukset eivät kerro koko aineiston sisältöä tai pysty yksin perustelemaan tutkimuksen tuloksia, niiden avulla olemme tehneet päättelyämme näkyvämmäksi ja siten antaneet lukijoille paremman mahdollisuuden arvioida tulkintojemme osuvuutta (ks. Puusa 2020, 154).

Tutkimuksen luotettavuudessa tulee pohtia puolueettomuusnäkökulmaa, eli sitä, ymmärrämmekö tutkittavia ja sitä, mitä he yrittävät kertoa vai vaikuttavatko omat ominaisuutemme ja ajatuksemme siihen, mitä raportoimme (Tuomi & Sarajärvi 2018, 159–160). On kuitenkin huomioitava, ettemme koskaan pysty

välittämään suoraan tutkittavien ajatuksia, vaan teemme niistä aina tulkintoja (ks. Puusa 2020, 110–111). Tutkimuksemme suurin vahvuus on se, että tutkijoita on kaksi. Olemme voineet keskustella avoimesti käsityksistämme toistemme kanssa. Yhdessä keskusteleminen ja kirjoittaminen on avannut teitä uusille ajatuksille ja tulkinnoille.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää tunnistaa tutkijan subjektiivisuus ja hänen merkityksensä koko tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun (Eskola & Suoranta 1998, 221–222). Luotettavan laadullisen tutkimuksen edellytyksenä onkin tutkijan kyky ymmärtää oma subjektiivisuutensa ja reflektoida toimintaansa. Objektiivisuutta pyritään siis lisäämään tutkijan subjektiivisuuden tunnistamisella ja tunnustamisella. (Aaltio & Puusa 2020, 178–179.)

Tutkijan esiymmärrys vaikuttaa väistämättä aineiston hankintaan ja analyysiin (Juuti & Puusa 2020, 143). Kokemuksemme integraatioryhmästä on herättänyt kiinnostuksemme ryhmää ja siihen liittyviä ilmiöitä kohtaan, ja siten ollut suuressa roolissa jo tutkimusaiheen valinnassa. Olemme tuoneet esille jo raportin alussa sen, että olemme itse opiskelleet opintojemme alussa integraatiokoulutuksessa. Ryhmä oli meille merkittävä, ellei jopa merkittävin, osa opettajanpolkumme. Olemme yhdessä käsitelleet näitä ajatuksia ja tunteita, sekä pyrkineet irtautumaan omista kokemuksistamme niin paljon kuin se ylipäätään on mahdollista, jotta voisimme laajentaa näkökulmamme yleisemmälle tasolle.

Kokemuksemme integraatioryhmästä on yksi tämän tutkimuksen vahvuuksista, mutta aiheeseen liittyy myös omat haasteensa. Se, kuinka hyvin tutkija pääsee sisälle tutkittavan sosiaaliseen maailmaan ja kokemuksiin, vaikuttaa hänen tulkintojensa osuvuuteen (Puusa & Juuti 2020, 11). Koska meillä molemmilla on henkilökohtainen kokemus integraatioryhmässä opiskelusta, voimme ymmärtää sen maailman, jossa tutkittavat henkilöt toimivat ja mitä he saattavat käydä läpi. Haasteena on se, pystymmekö erottamaan tutkittavien kokemuksen tarpeeksi hyvin omistamme. Emme voi myöskään tarkastella ryhmän ilmiöitä täysin ulkopuolisen silmin, sillä itselle tuttuihin asioihin ei kiinnitä samalla tavoin huomiota. Jos meillä ei olisi integraatiotaustaa, olisimme luultavasti kiinnittäneet huomiota asioihin, joka tuntuivat nyt itsestäänselvyyksiltä. (ks. Nupponen

2009, 11–12.) Vaikka suhtauduimme tutkimusaiheeseemme ja –aineistoon avoimesti, integraatiokoulutuksessa muodostunut psykodynaaminen ymmärrys on varmasti ohjannut meitä kiinnittämään huomiota tiettyihin teemoihin (ks. Matikainen 2022, 33).

Myös aineistonkeruuseen liittyy teemoja, joita tulee tarkastella. Haastattelu on vuorovaikutteinen tilanne, jossa osapuolet vaikuttavat aina toisiinsa (Puusa & Juuti 2020, 85). Haastattelutilanteessa on tärkeää luoda luottamuksellinen ilmapiiri, jossa sekä tutkijat että tutkittavat tuntevat voivansa keskustella mahdollisimman vapaasti ja avoimesti (Puusa 2020, 110–111). Haastattelumme olivat onnistuneita, keskustelunomaisia tilanteita, joissa pääsimme syvälle tutkittavan ilmiön kannalta tärkeisiin teemoihin. Haastatteluissa vahvuutena oli kaksi haastateltavaa, sillä meillä oli mahdollisuus täydentää toistemme kysymyksiä.

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään ideaa siirrettävyydestä, jossa pohditaan, voisivatko tutkimustulokset olla samankaltaisia eri ympäristöissä ja voisiko aiheita tutkia uudelleen erilaisessa kontekstissa (Aaltio & Puusa 2020, 180). Tutkimuksessamme ei ole mahdollista saavuttaa yhtä oikeaa vastausta tai lopullista tulosta, vaan ilmiöt ovat aikaan ja paikkaan sidonnaisia. Ne muuttuvat vuorovaikutuksen ja ajan myötä, jolloin niistä paljastuu uusia puolia ja se mahdollistaa erilaisia tulkintoja. (Puusa & Juuti 2020, 62.) Joku muu voisi tehdä tutkimusaineistostamme erilaisia päätelmiä ja tulkintoja. Tutkimuksemme onkin vain yksi näkökulma aiheeseen. (ks. Aaltio & Puusa 2020, 180; Matikainen 2022, 214; Nupponen 2009, 79.) Se ei tarkoita, että tutkimus tai tutkimusmenetelmät olisivat heikkoja, vaan osoittaa sen, kuinka samasta aineistosta voi tehdä useita perusteltuja tulkintoja valitun näkökulman perusteella (Aaltio & Puusa 2020, 188).

Tutkimuksen eettinen näkökulma tarkoittaa sitä, että tutkijat ovat noudattaneet eettisiä periaatteita läpi tutkimusprosessin. Tutkimus ei saa aiheuttaa haittaa tutkittaville, varsinkin jos se kohdistuu arkaan aiheeseen. (Juuti & Puusa 2020, 175.) Tutkimuksissa, joissa käsitellään usein tutkittaville itselleenkin tiedostamatonta toimintaa, nousee tutkimuksen eettisen näkökulman huomioiminen entistä suurempaan rooliin. Tällöin korostuvat tutkijan omat eettiset ratkaisut ja vastuun ottaminen. (Nikkola 2011, 89.) Tavoitteenamme on ollut varmistaa, ettei

tutkittavilla koidu haittaa tutkimukseemme osallistumisesta. Sen sijaan toivomme, että haastattelut ja tutkimusraportti itsessään voivat tarjota uusia näkökulmia omaan ja ryhmän toimintaan.

8.3 Jatkotutkimuskohteet

Tutkimuksemme teemat ja ilmiöt ovat tuttuja jo aiemmista tutkimuksista, mutta lähestymistapana sosiaalinen rakenne tarjosi uudenlaisen näkökulman ryhmän ja sen haasteiden tarkasteluun. Tutkimusprosessimme loppupuolta ei voida kuvailla helpoksi lineaariseksi prosessiksi, sillä mitä enemmän saimme selville, sitä enemmän meille heräsi kysymyksiä. On kuitenkin mahdotonta sisällyttää yhteen tutkimukseen kaikkia niitä teemoja, jotka meitä kiinnostivat. Jos haluaa analysoida jotakin tiettyä ilmiötä tarpeeksi syvällisesti, täytyy se myös osata rajata tarkasti (ks. Nikkola 2011, 205).

Sosiaalisen rakenteen tutkiminen myös muissa opiskeluryhmissä, kuten opettajankoulutuksen kotiryhmissä, olisi hyödyllistä. Olisi kiinnostavaa tietää, onko sosiaalisella rakenteella samoja vaikutuksia myös muihin ryhmiin kuin tutkimuksessamme. Alaryhmien suuri vaikutus oli merkittävä huomio ja sitä tulisi tutkia enemmän tulevaisuudessa. Onko kyseessä vain tutkimamme ryhmän ominaisuus vai onko tässä näkökulma, jota ei ole vielä tutkittu tarpeeksi ryhmän jäsenten toimintamahdollisuuksien selittäjänä?

Tulevaisuudessa pidempiaikainen tutkimus voisi tarjota lisää näkökulmia sosiaaliseen rakenteeseen. Hedelmällistä olisi haastatella koko ryhmää ja kerätä laajempi aineisto. Kiinnostavaa on, miten ryhmän roolit syntyvät ja muuttuvatko ne työskentelyn aikana, muodostuvatko alaryhmät jo alkuvaiheessa ja kuinka pysyvä sosiaalinen rakenne on? Tämä lisäisi ymmärrystämme ryhmään vaikuttavista haasteista ja auttaisi niiden käsittelyssä.

Jäimme pohtimaan, aloittiko tutkimuksemme jonkinlaisen prosessin ryhmän sisällä. Jos jonkinlainen prosessi alkoi, mitä tapahtui, miten asia nostettiin

ryhmässä esille ja miten sitä käsiteltiin? Jos tutkimuksella oli myönteisiä vaikutuksia ryhmään, olisiko tulevaisuudessa esimerkiksi interventiolla mahdollista vaikuttaa uuden ryhmän toimintaan?

Koska integraatiokoulutus eroaa opettajankoulutuslaitoksen kulttuurista jonkin verran, aiheuttaa se opiskelijoille tilanteen, jossa he elävät samanaikaisesti kahdessa kulttuurissa (Nikkola 2011, 186). Vaikka opettajankoulutuksessa korostaan puheen tasolla työhönsä tutkijan tavoin suhtautuvat opettajan kouluttamista, nojaavat opinnot edelleen monin tavoin perinteiseen oppiaineontologiaan. Integraatiokoulutuksessa hyödynnetään elämismaailmaontologiaa, joka voi toisenlaisena lähestymistapana herättää jopa ahdistusta opiskelijoissa. Tutkimassamme ryhmässä suorittamista ja tehokkuutta arvostettiin, vaikka elämismaailmaontologiassa korostetaan juuri keskittymistä ja tilan antamista käsiteltäville asioille (ks. Nikkola 2011, 218). Olisi mielenkiintoista tutkia, pystyykö integraatiokoulutus ja sen tarjoama pitkäkestoinen ryhmä mahdollistamaan paradigman muutoksen, kun muu ympäröivä koulutuksen kulttuuri korostaa jotakin täysin päinvastaista.

Ryhmien tutkiminen on mielestämme tärkeää, mutta ainoastaan niiden myönteisiin ja tehokkuutta korostaviin näkökulmiin keskittyminen ei riitä. Hyödyntääksemme ryhmän todellisen potentiaalin meidän täytyy tutkia myös sen kohtaamia haasteita. Ryhmästä saadaan eniten irti silloin, kun ymmärretään sen luonne myös ristiriitoja herättävänä ilmiönä. Tärkeintä on pystyä luomaan ryhmästä niin turvallinen, että näitä ristiriitoja voidaan avoimesti käsitellä koko ryhmän kesken. Ryhmä on merkittävä oppimisen lähde ja kohde, mutta samalla sen luomat haasteet täytyy hyväksyä. Uskomme, että tekemämme tutkimus tarjoaa tietoa ja uusia näkökulmia aiheeseen, joka on meille kovin tärkeä.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177–202.
- Ahokas, M. 2014. Ryhmät ja niiden väliset suhteet. Teoksessa M. Ahokas, A. Lahikainen, A. Pirttilä-Backman & E. Suoninen. Arjen sosiaalipsykologia. 3. painos. Helsinki: Sanoma Pro, 185–240.
- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma: Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto.
- Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö: Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylän Yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4708-8>
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta. 1995. 576/21.4.1995.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto.
- DeLamater, J., DeLamater, J. D., Myers, D., Collett, J. L. & Myers, D. J. 2018. Social Psychology. New York: Routledge.
- Gastil, J. 1992. A definition of small group democracy. Small group research 23 (3), 278-301. <https://doi.org/10.1177/1046496492233002>
- Gecas, V. & Schwalbe, M. 1983. Beyond the looking-glass self: Social structure and efficacy-based self-esteem. Social Psychology Quarterly 46 (2), 77–88. <https://doi.org/10.2307/3033844>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatustieteessä. Kansanvalistusseura, 11–33.

- Eteläpelto, A., Littleton, K., Lahti, J. & Wirtanen, S. 2005. Students' accounts of their participation in an intensive long-term learning community. *International Journal of Educational Research* 43 (3), 183–207.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.011>
- Hautala, J. & Tikkanen, E. 2015. Ryhmäajattelu opiskelijaryhmän tapana vältellä ristiriitoja. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201505201921>
- Herrala, I. 2011. Lapsen sosiaalinen asema koululuokassa: Pysyvyys sekä yhteydet ongelmakäyttäytymiseen ja prososiaalisuuteen. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu –tutkielma.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2011091611416>
- Hiljanen, M., Tallavaara, R., Rautiainen, M., & Männistö, P. 2021. Demokratiakasvatuksen tiellä? – Toimintatutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kasvusta demokratiakasvattajiksi. *Kasvatus ja aika* 15 (3–4), 350–368. <https://doi.org/10.33350/ka.111332>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hokkanen, I. 2012. Näennäinen kasvu ja välttelyn taktiikat määrittämässä opiskelijaryhmän omatoimista työskentelyä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201301211094>
- Isosomppi, L., Leivo, M. & Rauhala, R. 2013. Aikuisopiskelua pienryhmässä – yhteistoiminnallisesti oppien vai ulkoisesti suorittaen? Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 73–86.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-2011381074>
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 9–20.

- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 173–174.
- Jyväskylän yliopisto. 2022. Tietosuojalomakkeiden mallipohjat.
<https://www.jyu.fi/fi/tietosuoja>. (Luettu 15.11.2022.)
- Jyväskylän yliopisto. 2024a. Integraatiokoulutus.
<https://www.jyu.fi/fi/tutkimusryhmat/integraatiokoulutus>. (Luettu 5.5.2024.)
- Jyväskylän yliopisto. 2024b. Luokanopettajakoulutus.
<https://www.jyu.fi/fi/tule-opiskelemaan/tutustu-aloihimme/kasvatus-koulutus-ja-opetus/luokanopettajakoulutus>. (Luettu 5.5.2024.)
- Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2007. Integraatiohanke – opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) Paikoillanne, valmiit, nyt! – Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallisen opettajankoulutuksen konferenssin 2006 raportti. Kokkolan yliopistokeskus. Chydeniuksen julkaisuja, 84–95.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3067-7>
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Tampere: Vastapaino, 19–58.
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. 2010. Esipuhe. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13–26.
- Keski-Luopa, L. 2000. Johtajuuden ulkoinen ja sisäinen todellisuus. Teoksessa H. Hyyppä & A. Miettinen (toim.) Johtajuus ja organisaatiodynamiikka. Oulu: Metanoia instituutti: Organisaatiodynamiikka.
- Keyton, J. 1999. Group communication: Process and analysis. Mayfield.

- Koponen, T. & Ristiniemi, E. 2013. Kokemuksia työskentelyn vaikeudesta ryhmässä. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Tampere: Vastapaino, 92–102.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J. & Mäkinen, T. 2018. Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 71, 66–77.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.009>
- Lahti, J., Eteläpelto, A. & Siitari, S. 2004. Teoksessa K. Littleton, D. Faulkner & D. Miell. Learning to collaborate, collaborating to learn. New York: Nova Science Publishers.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa A. Laajalahti, R. Valli, J. Aaltola & S. Herkama. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laursen, E. K. & Tate, T. F. 2012. Democratic Group Work. *Reclaiming children and youth* 20 (4), 46.
- Latomaa, T. 2005. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia.
- Lawler, E. J. 2001. An affect theory of social exchange. *American Journal of Sociology* 107, 321–352. <https://doi.org/10.1086/324071>
- Lawler, E. J., Thye, S. R. & Yoon, J. 2000. Emotion and group cohesion in productive exchange. *American Journal of Sociology* 106, 616–657.
<https://doi.org/10.1086/318965>
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163-194.

- Lomi, A., Snijders, T. A., Steglich, C. E. & Torló, V. J. 2011. Why are some more peer than others? Evidence from a longitudinal study of social networks and individual academic performance. *Social science research* 40 (6), 1506–1520. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.06.010>
- Löppönen, P. 2011. Minäkeskeisyys opiskeluryhmän suojauskeinona. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2011051910886>
- Matikainen, M. 2022. Transformatiivinen opettajaksi oppiminen: Fenomenologis-hermeneuttinen analyysi luokanopettajakoulutuksesta. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9179-1>
- Moilanen, A. 2018. Kasvattaminen vastuuseen omasta oppimisesta opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Saukkonen, P. Moilanen & R. Alanen. Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 265–284. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-80-6>
- Mäensivu, M. 2019. Hierarkia ja demokratia opiskelutilanteiden jäsentäjinä: tapaustutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja toimintaa ohjaavista kehyksistä. Jyväskylän yliopisto. JYU dissertations 80. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7754-2>
- Mäki, T. & Ristiniemi, E. 2007. "Pitäisikö valita puheenjohtaja?": Etnografinen tutkimus aloittavan ryhmän työskentelykulttuurin muodostumisesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2007740>
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari. Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. *Kasvatusalan tutkimuksia* 52. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 27-50.
- Niemi, H., Erma, T., Lipponen, L., Pietilä, M., Rintala, R., Ruokamo, H., Saarivirta, T., Moitus, S., Frisk, T., Stylman, V. & Huhtanen, M. 2018. Maailman parhaiksi opettajiksi: Vuosina 2016–2018 toimineen

Opettajankoulutusfoorumien arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/c88e0770-1714-403c-8d73-7ce69477877a/content>

Niemistö, R. 2016. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Gaudeamus.

Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 422. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4505-3>

Nikkola, T. 2013. Miksi ryhmä ei ryhdy työhön? Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen, & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 59–91.

Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2013. Johdanto. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Tampere: Vastapaino, 7–18.

Nupponen, R. 2009. Koululaisesta opiskelijaksi: Etnografinen tutkimus itseohjautuvuuden kehittymisestä aloittavassa opiskelijaryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-200906091702>

OKM. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.) 2016b. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumien ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75553/okm34.pdf;jsessionid=2750E77087128DECF32E6719B523053B?sequence=1>.
(Luettu 18.3.2024.)

OKM. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.) 2019b. Oppijälähtöisyys, osaavat opettajat ja yhteisöllinen toimintakulttuuri. Uusi peruskoulu -kärkihanke 2016–2018. Loppuraportti. <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Uusi%20peruskoulu%2>

[0-karkihanke%202016-2018%20loppuraportti/111c39fb-b2e9-b270-6778-fc0faa009661](https://www.kokemuksen-tutkimus.fi/0-karkihanke%202016-2018%20loppuraportti/111c39fb-b2e9-b270-6778-fc0faa009661). (Luettu 18.3.2024.)

- Pennington, D.C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–158.
- Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 75–85.
- Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 103–117.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 145–156.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 25–40.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Organisaatiokulttuurinäkökulma eimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 61–74.
- Redhead, D. & Power, E., A. 2022. Social hierarchies and social networks in humans. Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B. Biological sciences, 377 (1845). <https://doi.org/10.1098/rstb.2020.0440>
- Ropo, E. 2015. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli, E. Aarnos, J.T. Hakala, R. Valli, J. Vastamäki, T. Saloviita & P. Perkkilä. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. painos Jyväskylä: PS-kustannus, 70–83.

- Ruusuvuori, J. 2010. Vuorovaikutus & valta haastattelussa: keskusteluanalyttinen näkökulma. Teoksessa P. Nikander, M. Hyvärinen, J. Ruusuvuori, J. Pöysä, O. Jolanki, P. Nikander & S. Karhunen. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 269–300.
- Savage, S. V. & Melamed, D. 2022. How Social Influence Processes Generate Cohesion in Task Groups. *Social psychology quarterly*, 85 (1), 44–64.
<https://doi.org/10.1177/01902725211039832>
- Scott, J. 2013. Social network analysis. (Vol. 1–0). SAGE Publications Ltd.
- Skinnari, K. & Mård-Miettinen, K. 2020. Kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukevaa opettajankoulutusta kehittämässä: kokemuksia KiMo-koulutuksesta Jyväskylässä. *Kielikukko*, 40 (1), 34–39.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202111115614>
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä: Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin Yliopisto.
- Thornton, C., Miller, P. & Perry, K. 2020. The impact of group cohesion on key success measures in higher education. *Journal of Further and Higher Education* 44 (4), 542–553.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1594727>
- Tiuraniemi, J. 1993. Yksilö, ryhmä, organisaatio: Sosiaalipsykologian perusteita. 2. painos. Turun yliopisto.
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. C. 1977. Stages of Small-Group Development Revisited. *Group & organization management* 2 (4), 419–427.
<https://doi.org/10.1177/105960117700200404>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, T. 2013. Innovation and development activities in professional service firms: A role structure perspective. Espoo: Aalto University. Department of Industrial Engineering and Management.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-4988-5>

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf. (Luettu 18.3.2024.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf. (Luettu 18.3.2024.)
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willer, R. 2009. Groups Reward Individual Sacrifice: The Status Solution to the Collective Action Problem. *American Sociological Review*, 74 (1), 23–43.
<https://doi.org/10.1177/000312240907400102>
- Willman, A. 2001. *Yhteistyön ristiriitaisen puhetaivat*. Diskurssianalyttinen tulkinta luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto.
<https://urn.fi/URN:ISBN:9514264053>

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Nimi: _____

Sähköposti: _____

Nimeä 1-3 ryhmäläistä seuraaviin kysymyksiin. Sama nimi saa olla useammassa kohdassa.

Kuka on vastuussa ryhmän työskentelyn etenemisestä?

Kuka on eniten äänessä ryhmän työskennellessä?

Kuka tuo teoreettista tietoa ryhmään?

Kuka tuo käytännön tietoa ryhmään?

Kuka ideoi ryhmässä?

Kenen kanssa mieluiten työskentelet?

Kenen kanssa koet työskentelyn haastavimmaksi?

Liite 2. Haastattelurunko

Ryhmä ja työskentely

- Kuvaile ryhmänne työskentelyä?
 - Osallistuuko kaikki ryhmässä yhteiseen työskentelyyn?
 - Miten se ilmenee ryhmän toiminnassa?
- Miten jaatte tehtäviä ryhmänä?
- Miten teette päätöksiä ryhmänä?
- Miten vastuu jakautuu ryhmässä?
- Onko jotain pienryhmää?
- Koetko, että se mitä olemme käyneet läpi ryhmänne työskentelystä, kuvaa teidän tavallista toimintaanne?
 - Onko jotain poikkeuksia, milloin se olisi erilaista?

Oma rooli ryhmässä:

- Kuvaile omaa rooliasi ryhmässä?
- Mitkä tekijät vaikuttivat oman roolisi muodostumiseen?
- Koetko roolin muuttuneen ryhmän työskentelyn aikana?
- Koetko, että sinulla on vaikutusmahdollisuuksia ryhmässä?
 - Miten se ilmenee/mitä se on käytännössä
- Millaisia tunteita oma roolisi herättää sinussa?
 - Tuntuuko rooli luontevalta/omalta?

Tarkentavat kysymykset:

- Onko ryhmässä henkilöitä, joiden ajatukset ja/tai tunteet saivat mielestäsi enemmän painoarvoa kuin toisten?
 - Mistä uskot sen johtuvan?
 - Millaisilla keinoilla omaa vaikutusvaltaa saa kasvatettua ryhmässä?

Tarkentavia kysymyksiä kyselylomakkeesta:

- Vastuu -kategoria:
 - Millä perusteella nimesit x:n?
 - Miten se näkyy käytännössä hänen toiminnassaan?
- Työskentely+ -kategoria:
 - Millä perusteella nimesit x:n?
 - Miten se näkyy käytännössä hänen toiminnassaan?
- Työskentely- -kategoria:
 - Millä perusteella nimesit x:n?
 - Miten se näkyy käytännössä hänen toiminnassaan?