

**KORKEAKOULUOPISKELIJOIDEN  
VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN  
KOLLABORATIIVISESSA RYHMÄSSÄ**  
**Case Demola**

Sari Kaakkolammi  
Puheviestinnän pro gradu -tutkielma  
Kevät 2009  
Viestintätieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

|  |   |
|--|---|
| Tiedekunta – Faculty<br><b>HUMANISTINEN</b>  | Laitos – Department<br>VIESTINTÄTIETEIDEN |
| Tekijä – Author<br>Sari Kaakkolammi  |   |
| Työn nimi – Title<br>KORKEAKOULUOPISKELIJOIDEN VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN<br>KOLLABORATIIVISESSA RYHMÄSSÄ<br>Case Demola   |   |
| Oppiaine – Subject<br>Puheviestintä  | Työn laji – Level<br>Pro gradu -tutkielma |
| Aika – Month and year<br>Kevät 2009  | Sivumäärä – Number of pages<br>134        |
| Tiivistelmä – Abstract   |   |
| <p>Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten avoimen innovaatioympäristön – Demolan – ryhmissä työskentelevät korkeakouluopiskelijat hallitsevat vuorovaikutusosaamista ryhmässä. Tutkielmassa vuorovaikutusosaamista tarkasteltiin taitonäkökulmasta arvioiden etenkin opiskelijoiden ryhmätaitoja. Työssä tutkittiin myös opiskelijoiden ryhmätyöasenteita ja metakognitiivisia ryhmätaitoja. Lisäksi selvitettiin, millaista ryhmäkäyttäytymistä opiskelijat arvostavat. Työn tuloksista tehtiin päätelmiä siitä, minkälaiset edellytykset opiskelijoilla on työskennellä kollaboratiivisissa ryhmissä.</p> <p>Tutkimukseen osallistui kolme ryhmää, joissa työskenteli yhteensä 24 opiskelijaa. Aineistonkeruu kytkeytyi autenttisiin ryhmäkeskusteluihin, joista aineistoa kerättiin videotallentein. Ryhmäkeskustelujen päätteeksi opiskelijat arvioivat omia ryhmätaitojaan ja ryhmätyöasenteitaan sekä vastasivat kyselyyn. Videoaineistosta tehtiin analyysia ryhmäkeskusteluittain ja arvioitiin kunkin opiskelijan ryhmätaidot.</p> <p>Opiskelijoiden ryhmätaidot osoittautuivat keskustelujen perusteella keskimäärin hyväksi. Taitojen hallinnassa ilmeni kuitenkin myös vaihtelua ryhmän jäsenten välillä. Opiskelijat suhtautuivat omiin ryhmätaitoihinsa enimmäkseen myönteisesti ja heillä näyttäisi olevan myönteiset ryhmätyöasenteet ja viestijäkuva. Tulosten perusteella opiskelijoilla näyttäisi olevan metakognitiivisia ryhmätaitoja, mutta heidän taidoissaan kuvata ja arvioida ryhmän toimintaa ilmeni myös eroja.</p> <p>Tulokset osoittavat, että opiskelijat hallitsevat vuorovaikutusosaamista ja ryhmätaitoja suhteellisen hyvin. Yksittäisten ryhmien vuorovaikutuksen tarkastelu ja ryhmän jäsenten taitojen arviointi antaa kuitenkin aihetta epäillä, riittävätkö kaikkien opiskelijoiden vuorovaikutusosaaminen ja ryhmätaidot taitavaan työskentelyyn kollaboratiivisessa ryhmässä. Tulosten perusteella voidaan todeta, että Demolan ryhmissä tulisi lisätä ymmärrystä ryhmäviestinnästä sekä etenkin vuorovaikutusosaamisen ja ryhmätaitojen merkityksestä ryhmän viestinnälle. Taitava viestintä ryhmässä mahdollistaa tuloksellisen ja innovatiivisen toiminnan kollaboratiivisessa ryhmässä.</p> |   |
| Asiasanat – Keywords<br>arviointi, asenteet, ryhmä, ryhmäviestintä, viestintätaidot, vuorovaikutus, puheviestintä  |   |
| Säilytyspaikka – Depository<br>Jyväskylän yliopisto / Tourulan kirjasto  |   |

# SISÄLLYS

|  |    |
|--|----|
| 1 JOHDANTO   | 5  |
| 2 VUOROVAIKUTUS KOLLABORATIIVISESSA RYHMÄSSÄ             | 9  |
| 2.1 Ryhmän vuorovaikutus                                 | 9  |
| 2.2 Kollaboratiivinen ryhmä                              | 12 |
| 3 VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN JA RYHMÄTAIDOT                  | 22 |
| 3.1 Vuorovaikutusosaaminen käsitteenä                    | 22 |
| 3.2 Vuorovaikutusosaamisen taitonäkökulma ja ryhmätaidot | 28 |
| 4 VUOROVAIKUTUSOSAAMISEN JA RYHMÄTAITOJEN ARVIOINTI      | 35 |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS                                   | 38 |
| 5.1 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset                     | 38 |
| 5.2 Tutkimusmenetelmät                                   | 41 |
| 5.2.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat              | 41 |
| 5.2.2 Havainnointi tutkimusmenetelmänä                   | 42 |
| 5.2.3 Arviointi tutkimusmenetelmänä                      | 44 |
| 5.2.4 Kysely tutkimusmenetelmänä                         | 48 |
| 5.3 Tutkimuskohde ja aineistonhankinta                   | 49 |
| 5.4 Aineiston käsittely ja analysointi                   | 57 |
| 5.4.1 Videoaineiston käsittely ja analysointi            | 57 |
| 5.4.2 Itsearviointiaineiston käsittely ja analysointi    | 59 |
| 5.4.3 Kyselyaineiston käsittely ja analysointi           | 61 |
| 6 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU                          | 63 |
| 6.1 Opiskelijoiden ryhmätaitojen taso                    | 63 |
| 6.1.1 Ryhmätaitojen yleistaso                            | 63 |
| 6.1.2 Ryhmätaitojen taso taitoalueittain                 | 64 |
| 6.1.3 Ryhmäkohtaisia havaintoja ryhmätaidoista           | 67 |
| 6.1.4 Ryhmätaitojen itsearviointi                        | 73 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.2 Opiskelijoiden ryhmätyöasenteet                              | 76  |
| 6.2.1 Opiskelijoiden ryhmätyöasenteet keskustelussa              | 76  |
| 6.2.2 Opiskelijoiden asennoituminen ryhmätyöskentelyyn Demolassa | 78  |
| 6.2.3 Opiskelijoiden arvostama ryhmäkäyttäytyminen               | 81  |
| 6.2.4 Ennakko-odotukset ja tyytyväisyys keskustelussa            | 82  |
| 6.3 Tulosten koonti ja pohdinta                                  | 89  |
| <br>   |     |
| 7 PÄÄTÄNTÖ   | 103 |
| 7.1 Tutkimuksen arviointia                                       | 103 |
| 7.2 Kollaboratiivisen ryhmäviestinnän malli ja kehitysideoita    | 112 |
| <br>   |     |
| KIRJALLISUUS   | 117 |
| <br>   |     |
| LIITTEET   | 123 |
| Liite 1: Ryhmätaitojen arviointimittari                          | 123 |
| Liite 2: Ryhmätaitojen tasokuvaukset                             | 124 |
| Liite 3: Ryhmätaitojen itsearviointimittari                      | 128 |
| Liite 4: Ryhmäkeskustelun asennemittari                          | 129 |
| Liite 5: Ryhmätyöasennemittari                                   | 130 |
| Liite 6: Videoaineiston analyysit ryhmäkeskusteluista            | 131 |

# 1 JOHDANTO

Yksilöt verkostoituvat ja tekevät yhteistyötä erilaisissa ryhmissä ja tiimeissä. Niillä on yleensä jokin yhteinen päämäärä, jonka saavuttamiseksi ryhmän jäsenet pyrkivät työskentelemään keskenään. Tämä ei kuitenkaan aina ole helppoa. Onnistunut yhteistoiminta ryhmässä voi edellyttää sen jäseniltä taitavaa viestintä- ja vuorovaikutuskäyttäytymistä.

Taitavaa viestintä- ja vuorovaikutuskäyttäytymistä ryhmässä voidaan lähestyä *vuorovaikutusosaamisen* (interpersonal communication competence) käsitteen avulla. Valkosen (2003, 26) mukaan vuorovaikutusosaaminen koostuu tiedoista, taidoista, asenteista ja viestinnän eettisistä periaatteista. Nämä vuorovaikutusosaamisen *osatekijät* ovat todennäköisesti moniulotteisessa suhteessa toisiinsa nähden (ks. esim. Valkonen 2003, 39). Tarkasteltaessa jotain vuorovaikutusosaamisen osatekijää ei siis tulisi jättää huomiotta muiden osatekijöiden merkitystä tarkasteltavalle osatekijälle sillä vuorovaikutusosaaminen voi muodostaa yksilön viestintä- ja vuorovaikutuskäyttäytymisessä kokonaisuuden.

Kompetentti eli taitava viestijä osaa *mukauttaa* käyttäytymistään valiten kuhunkin tilanteeseen sopivimmat tavat toimia (Rubin 1994, 75). Taitava viestintäkäyttäytyminen sopii tilanteeseen ja on ymmärrettävää. Se tarjoaa mahdollisuuden paitsi omien tavoitteiden saavuttamiseen, tarjoaa myös muille viestintätilanteeseen osallistuville mahdollisuuden saavuttaa omia tavoitteitaan. (Valkonen 2003, 38.) Ryhmässä keskeistä on huomioida myös ryhmälle asetetut tavoitteet.

Ryhmässä erilaisten tavoitteiden huomioonottaminen voi olla vaikeaa. Muun muassa ryhmän jäsenten kyvyssä välittää selkeitä ja ymmärrettäviä viestejä voi ilmetä vaihtelua, mikä voi vaikuttaa siihen, miten hyvin tavoitteet tuodaan julki ryhmään ja kuinka niitä on ylipäättään mahdollista huomioida.

Taitavassa ryhmässä sen jäsenet esittävät mielipiteitään ja ajatuksiaan ymmärrettävästi ja selkeästi, ja he reagoivat toistensa viesteihin. Mikäli kaikki ryhmän

jäsenet eivät osaa tai esimerkiksi uskalla esittää näkemyksiään ryhmässä, on tärkeää, että ryhmän muut jäsenet kannustavat ja rohkaisevat heitä osallistumaan yhteiseen keskusteluun. Tällä voi olla merkitystä yhteisen ymmärryksen, tyytyväisyyden ja yhteishengen kasvulle ryhmässä (ks. esim. Valkonen 2003, 38). Tiedetään, että taitavalla viestinnällä on merkitystä myönteisen ilmapiirin synnyttämiseksi ryhmässä kuin myös ryhmän tehokkuudelle ja tuloksellisuudelle.

Etenkin viime vuosina esimerkiksi korkeakouluissa on synnytetty uusia yhteistyömuotoja kuten avoimet innovaatioympäristöt, joissa yksilöt yhteistyössä keskenään pyrkivät synnyttämään uutta tietoa ja osaamista. Näissä ympäristöissä toimivissa ryhmissä yhteistyöhön osallistuu usein laaja ja vaihteleva, monitieteellinen joukko yksilöitä. Näistä ryhmistä voidaan käyttää *kollaboratiivisen ryhmän* (collaborative group) käsitettä (määritelmien koonnista ks. Lewis 2006, 216–219).

Voidaan esittää, että etenkin kollaboratiivisessa ryhmässä sen tavoitteiden saavuttaminen eli etenkin uuden tiedon ja osaamisen synnyttäminen edellyttää ryhmän jäseniltä sitä, että he kykenevät jakamaan tietoa keskenään ja saavuttavat yhteistä ymmärrystä. Koska kyseessä voi olla laaja, vaihteleva ja monitieteellinen joukko yksilöitä, voi heidän olla vaikea ymmärtää toisiaan. Kollaboratiiviselle ryhmälle tyypillisiksi ominaisuuksiksi onkin esitetty arvojen ja normien impliittinen eli näkymätön olemus, yhteisen kielen ja ymmärryksen sekä toimintatapojen löytämisen vaikeus (ks. esim. Eteläpelto & Tynjälä 1999). Muun muassa näiden tekijöiden vuoksi voi tiedon luomisen prosessi käydä erityisen haastavaksi kollaboratiivisessa ryhmässä.

Kollaboratiivisessa ryhmässä sen jäsenten vankka vuorovaikutusosaaminen ja -taitojen hallinta voivat edesauttaa ryhmää sen arvojen, normien ja toimintatapojen eksplisiittiseksi eli näkyväksi tekemisessä, tiedon jakamisessa, yhteisen ymmärryksen muodostamisessa sekä näin myös uuden tiedon ja osaamisen synnyttämisessä. Tarvitaan ymmärrystä myös kollaboratiivisen ryhmän viestintäympäristöstä ja sille tyypillisistä haasteista ja mahdollisuuksista, jotta yleensäkin ymmärrettäisiin kollaboratiivisen ryhmän toimintaa paremmin. Tiedot kollaboratiivisen ryhmän toiminnasta ja vuorovaikutusosaamisesta, sekä niiden hyödyntämi-

nen ryhmäkäyttäytymisessä ryhmätaitoina, voivat auttaa kollaboratiivisissa ryhmissä työskenteleviä yksilöitä mukauttamaan käyttäytymistään kollaboratiivisen ryhmän kontekstiin sopivaksi.

Vuorovaikutusosaamista ja -taitojen hallintaa on tutkittu runsaasti. Kuitenkin tarvittaisiin lisää tietoa siitä, miten vuorovaikutusosaamista ja -taitoja *hallitaan* erilaisissa ryhmissä ja ryhmätilanteissa. Suomessa puheviestinnässä ei esimerkiksi vielä ole tutkittu sitä, näyttääkö yksilöillä olevan ylipäätään kykyä työskennellä kollaboratiivisissa ryhmissä. Tutkimus voisi olla hyödyksi etenkin näinä päivinä, jolloin panostetaan erilaisiin innovaatioympäristöihin. Tällainen tieto voisi lisätä ymmärrystä esimerkiksi siitä, minkälaista osaamista kollaboratiivisissa ryhmissä tarvittaisiin, jotta työskenteleminen niissä olisi mahdollisimman tuloksellista. Sitä tutkimus voisi tarjota virikkeitä myös kollaboratiivisten ryhmien toiminnan kehittämiseen.

Tämä pro gradu -tutkielma on korkeakouluopiskelijoiden avoimessa innovaatioympäristössä, Demolassa, toteutettu tapaustutkimus. Sen tavoitteena on *kuvata* ja *arvioida* korkeakouluopiskelijoiden vuorovaikutusosaamista ryhmässä. Tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, miten opiskelijat näyttävät hallitsevan ryhmätyöskentelyssä tarvittavaa vuorovaikutusosaamista. Työssä tehdään päätelmiä myös siitä, minkälaiset edellytykset opiskelijoilla on työskennellä kollaboratiivisissa ryhmissä.

Tutkimuksessa vuorovaikutusosaamista tarkastellaan taitonäkökulmasta arvioiden opiskelijoiden ryhmätaitoja. Lisäksi tarkastellaan heidän ryhmätyöasenteitaan ja metakognitiivisia ryhmätaitojaan sekä ollaan kiinnostuneita siitä, millaista vuorovaikutuskäyttäytymistä opiskelijat arvostavat.

Tutkimukseen osallistui kolme Demolassa toimivaa kollaboratiivista ryhmää, joissa toimi yhteensä 24 opiskelijaa. Tutkielman aineistonkeruu kytkeytyi autenttisiin tilanteisiin, joista aineistoa kerättiin videoinnin, mittareiden ja kyselyn avulla.

Tutkimuksen tarkoituksena on antaa tietoa arvioinnin tuloksista Demolan päätöksentekijöille, koulutuksen järjestäjille, ryhmien jäsenille sekä kaikille asiasta kiinnostuneille. Tutkielma pyrkii tarjoamaan monipuolisesti tietoa kollaboratiivisen ryhmän vuorovaikutuksesta ja etenkin vuorovaikutusosaamisesta ilmiönä ryhmän kontekstissa. Tutkielma voi lisätä ymmärrystä taitavasta ryhmäkäyttämisestä ja sen tarkoituksena on myös antaa virikkeitä ryhmien vuorovaikutuksen kehittämiseksi. Tutkimus voi tarjota Demolalle tietoa esimerkiksi siitä, minkä ryhmätaitojen kehittämiseen ryhmien koulutuksessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota, jotta yhteistyö kollaboratiivisissa ryhmissä – kuin myös ryhmissä yleensä – olisi mahdollisimman tehokasta ja tarkoituksenmukaista. Tutkielman sisältöä voidaan hyödyntää Demolan koulutusmateriaalissa.

Tutkielman *toisessa luvussa* tarkastellaan vuorovaikutusta ryhmässä ja määritellään kollaboratiivisen ryhmän käsitettä. *Kolmannessa luvussa* esitellään vuorovaikutusosaamisen käsite ja syvennyttään etenkin osaamisen taitonäkökulman ja ryhmätaitojen tarkasteluun. *Neljännessä luvussa* esitellään vuorovaikutusosaamisen ja ryhmätaitojen arviointimenetelmiä. *Viidennessä luvussa* – tutkimuksen toteutuksessa – esitellään työn tavoitteet, tutkimuskysymykset, metodologiset lähtökohdat, valitut tutkimusmenetelmät, tutkimuskohde ja aineistonhankinta. Lisäksi käydään läpi aineiston käsittely ja analysointi. *Kuudennessa luvussa* esitellään työn tulokset. Lisäksi niistä tehdään koontia ja pohdintaa. *Seitsemännessä luvussa* eli päätännössä arvioidaan tutkimuksen ja menetelmävalintojen luotettavuutta sekä esitetään tutkimuksessa luotu kollaboratiivisen ryhmäviestinnän malli ja kehitysideoita jatkotutkimuksia ajatellen.



## 2 VUOROVAIKUTUS KOLLABORATIIVISESSA RYHMÄSSÄ

### 2.1 Ryhmän vuorovaikutus

Ryhmäviestinnän tutkija Freyn (1994, esipuhe) mukaan ryhmät ovat ilmiöitä, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa ja joita ei itse asiassa edes olisi olemassa ilman ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta. Ryhmän muodostavat siinä toimivat yksilöt, jotka ovat keskenään vuorovaikutuksessa. *Ryhmä* (group) voidaan määritellä sellaiseksi kolmen tai useamman yksilön muodostamaksi sosiaalisesti järjestelmäksi, jossa toimivat yksilöt ovat tietoisia siitä, että he kuuluvat ryhmään. Lisäksi heillä on jokin yhteinen tai joitakin yhteisiä tavoitteita tai tehtäviä, joiden työstämisessä heillä on *mahdollisuus tehdä yhteistyötä* keskenään. Seurauksena ryhmän jäsenten keskinäisestä vuorovaikutuksesta ryhmään muodostuu sen toimintaa ylläpitävä viestintäkulttuuri. (Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 22.)

Ryhmän vuorovaikutuksen tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan lähinnä ryhmädynamiikkaa, ryhmän muotoutumista tai ryhmän jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta (Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 23). Erityisesti on tutkittu sitä, miten tehokkaat ja tehottomat ryhmät ja tiimit eroavat vuorovaikutukseltaan päätöksenteossa ja millaista tämä vuorovaikutus on. Tiedetään, että vuorovaikutus voi parantaa muun muassa ryhmän päätösten laatua ja ryhmän jäsenten sitoutumista ryhmän tehtävään ja päätökseen.

Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että vuorovaikutus voi paitsi edistää myös heikentää ryhmän toimintaa: vuorovaikutus voi heikentää ryhmän tavoitteiden ja päämäärien saavuttamista tai jopa ehkäistä tasokkaiden tulosten syntymistä ryhmässä. Tehokkaiden ja tehottomien ryhmien onkin osoitettu eroavan siltä osin, kuinka tarkasti niissä ilmaistaan erilaisia näkemyksiä, miten hyvin näkemykset huomioidaan ja kuinka säntillisesti niitä arvioidaan. (Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 87.)

Seibold ja Krikorian (1997) ovat koonneet niitä tekijöitä, jotka heidän mielestään kuvaavat hyvin sitä, miksi ryhmä voidaan nähdä toiminnaltaan tehokkaampana kuin yksilö:

- Ryhmässä voidaan etsiä ja käsitellä laajempaa informaatiota kuin mitä yksilö yksin pystyisi käsittelemään.
  - Ryhmässä voidaan tarkastella asioita useammasta näkökulmasta ja tuottaa enemmän ja monipuolisempaa tietoa kuin mitä yksilö itsenäisesti kykenisi käsittelemään ja tuottamaan, sillä ryhmässä sen jäsenet voivat kukin tuoda omat näkökulmansa ja tietonsa käsiteltävään asiaan ja täten asiat on mahdollista nähdä moniulotteisemmin.
  - Ryhmässä voidaan käsitellä asioita kriittisemmin ja korjata havaittuja virheitä paremmin kuin mitä yksilö yksin kykenisi tekemään.
  - Ryhmässä voidaan yhdistää yksilöiden tietoa ja osaamista tuottaen laajempaa osaamista kuin mitä yksilö yksin toimiessaan tuottaisi.
  - Ryhmässä voidaan yhdessä ennakoida päätösten seuraamuksia ja korjata tehtyjä ratkaisuja paremmin kuin mitä yksilö yksin kykenisi tekemään.
  - Ryhmässä sen jäsenet voivat kannustaa, rohkaista ja motivoida toisiaan.
  - Ryhmässä voidaan kasvattaa sitoutumista yhteisesti asetettuun tavoitteeseen.
- (Seibold ja Krikorian 1997, 274.)

Näille ryhmän tehokkuutta selittäville tekijöille näyttäisi olevan yhteistä se oletus, että ne katsovat ryhmän jäsenten olevan sitoutuneita ja motivoituneita toimimaan ryhmässään. Ne olettavat, että ryhmän jäsenet jakavat tietoa aktiivisesti keskenään, tarkastelevat jaettua tietoa kriittisesti sekä korjaavat yhdessä havaitsemiaan virheitä. Ne myös olettavat, että ryhmän jäsenet ymmärtävät toisiaan ja osaavat yhdistää tietoa tuottaen laajaa tietoa ja osaamista. Ennen kaikkea ne olettavat, että ryhmän jäsenillä olisi sellaista vuorovaikutusosaamista sekä yhteisesti hallussaan sellaiset vuorovaikutustaidot, mitä tehokkaan ja tuloksellisen yhteistyön ryhmässä voidaan katsoa edellyttävän sen jäseniltä.

Muun muassa tiedon ja osaamisen jakaminen, niiden kriittinen tarkastelu, havaittujen virheiden korjaaminen, yhteisen ymmärryksen muodostaminen sekä uuden tiedon ja osaamisen luominen ryhmässä eivät kuitenkaan ole helppoja toteuttaa. Ryhmän jäsenet eivät esimerkiksi välttämättä koe omaavansa tai omaa sellaisia vuorovaikutustaitoja, joita nämä toiminnot heiltä edellyttävät, eivätkä he täten jaa tietoa ja osaamistaan ryhmässään tarkoituksenmukaisesti. Ryhmän jäsen voi myös kokea, että hänellä itsellään on tietoa taitavasta vuorovaikutuskäyttäytymisestä ja hän kokee itse omaavansa tarvittavat vuorovaikutustaidot sekä työskentelevänsä tehokkaasti ryhmässään. Hän ei kuitenkaan välttämättä koe muiden ryhmänsä jäsenten työskentelevän yhtä taitavasti ryhmässään. Muun muassa näiden tekijöiden seurauksena ryhmätyön voidaan kokea vievän

enemmän aikaa ja resursseja kuin mitä työn suorittaminen veisi yksilöltä. Ryhmän jäsen voikin haluta työskennellä mieluummin itsenäisesti kuin ryhmässään. Tämä voi vaikuttaa yksilön ryhmään sitoutumiseen ja motivaatioon toimia ryhmässään niitä heikentäen. (Ks. esim. Frey 2005, 2–3.)

Myös erilaiset arvokonfliktit ryhmän jäsenten välillä ja niiden ratkaiseminen voidaan kokea uuvuttavana ja ryhmän toimintaa hidastavana tekijänä. Negatiiviset kokemukset ryhmätyöskentelystä ylipäättään voivat vaikuttaa yksilöiden asenteisiin työskennellä erilaisissa ryhmissä. Paikoitellen voidaan puhua jopa *ryhmävihasta* (group hate), jolla tarkoitetaan negatiivista suhtautumista ryhmätyöskentelyä kohtaan (ks. esim. Frey 2005, 3–5).

Ryhmän vuorovaikutuksen tutkimusta tehtiin aina 1990-luvulle asti pääsääntöisesti laboratorio-olosuhteissa. 1990-luvun alkupuoliskolla kiinnostus luonnollisia ryhmätilanteita kohtaan alkoi kuitenkin kasvaa. Silloin huomattiin, että laboratorio-olosuhteista saadut tulokset eivät vastanneet luonnollisista ryhmätilanteista saatavia tuloksia. Alettiin ymmärtää erilaisten *tilannetekijöiden merkitys* tuloksille. Silloin ryhdyttiin tutkimaan luonnollisia ryhmiä kuten esimerkiksi työyhteisöjen sisäisiä ryhmiä, teknologiavälitteisiä ryhmiä, perheitä, jengejä ja erilaisia hyvinvointiyhteisöjä tarkoituksena *ymmärtää* ja *kuvata* ryhmien toimintaa niiden omissa, mahdollisimman autenttisissa eli luonnollisissa viestintäympäristöissään. (Ks. esim. Frey 2005, 7–9.)

Autenttisten ryhmätilanteiden tutkimus on keskittynyt pääsääntöisesti sellaisten tilanteiden tarkasteluun, missä ryhmän jäsenet kuuluvat samaan työyhteisöön ja saattavat työskennellä lähes jokapäiväisesti yhdessä. Tällaisiin työyhteisöihin ja niissä toimiviin ryhmiin voi olla ajan kuluessa muodostunut yhteiset arvot, normit ja toimintakulttuuri. Vähemmän on tutkittu sellaisia ryhmiä, joissa ryhmän jäsenet tulevat eri viestintäympäristöistä saavuttamaan tavoitteitaan. Tällaisissa työyhteisöjen rajat ylittävissä, verkostomaisissa viestintäympäristöissä toimivat ryhmät voidaan nähdä erilaisina kuin samassa työyhteisössä toimivat ryhmät. (Ks. esim. Heath & Frey 2004, 192; Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 23.)

Työyhteisöjen rajat ylittävissä ryhmissä niiden jäsenet voivat tulla hyvinkin erilaisista viestintäympäristöistä, eivätkä he täten välttämättä jaa yhteisiä arvoja, normeja ja toimintatapoja keskenään kuten samassa työyhteisössä toimivat jäsenet saattavat tehdä. Näistä ryhmistä voidaan käyttää kollaboratiivisen ryhmän käsitettä.

## 2.2 Kollaboratiivinen ryhmä

*Kollaboratiivisen ryhmän* (collaborative group), josta usein käytetään myös yhteistyöryhmän käsitettä, määritelmille näyttäisi olevan ominaista määritelmien hajanaisuus ja pirstaloituminen (määritelmien koonnista ks. Lewis 2006, 216–219). Lewisin (2006) mukaan määrittelyille näyttäisi kuitenkin olevan yhteistä se, että niissä painotetaan viestinnän ja vuorovaikutuksen merkitystä, yhdessä tekemistä, tasa-arvoista suhdetoimintaa, prosessinomaisuutta sekä tietyn tyypistä epämuodollista ja vapaavalintaista osallistumista ryhmätyöskentelyyn. Erot määritelmässä suuntautuvat lähinnä ryhmän jäsenten kollaboratiivisissa ryhmissä käyttämäänsä aikaan, ryhmän osallistumistiheyteen, ryhmän tavoitteisiin ja ryhmän olemassaoloon. (Lewis 2006, 219–222.)

Huotari, Hurme ja Valkonen (2005) ovat koonneet Stohlin ja Walkerin (2002, 238) ajatuksia siitä, mitkä piirteet voivat olla ominaisia kollaboratiiviselle ryhmälle. Näitä piirteitä ovat esimerkiksi seuraavat:

- Ryhmällä on ainakin yksi yhteinen tavoite tai päämäärä.
- Kukaan ryhmän jäsenistä ei välttämättä yksin pystyisi saavuttamaan ryhmälle asetettua tavoitetta tai päämäärää.
- Tavoitteen tai päämäärän saavuttamiseksi ryhmän jäsenten täytyy tehdä yhteistyötä keskenään.
- Yhteistyö vaatii vuorovaikutusta ryhmän jäsenten kesken.
- Vuorovaikutus voi olla esimerkiksi kasvokkaista tai teknologiavälitteistä.
- Työskentely ei välttämättä ole sidoksissa aikaan ja paikkaan.
- Ryhmän jäsenet saattavat edustaa eri organisaatioita eli yhteistyö voi ylittää ryhmän jäsenten niin sanotusti perinteisten työyhteisöjen rajat.
- Ryhmä voi toimia tiiminä, jolla ei ole johtajaa tai johtajuus on jaettu. (Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 119.)

Tarkasteltaessa näitä kollaboratiiviselle ryhmälle ominaisia piirteitä voidaan havaita, että ne voivat toisaalta olla ominaisia kaikille ryhmille. Jo edelläkin esiteltyn Huotarin, Hurmeen ja Valkosen (2005, 22) *ryhmän* (group) määritelmään

verraten voidaan havaita, etteivät nämä piirteet juurikaan poikkea sille ominaisista piirteistä. Tiedetään, että kaikenlaisissa ryhmissä niiden jäsenillä on yhteinen tavoite tai tavoitteita, joita viestinnän ja vuorovaikutuksen avulla pyritään saavuttamaan. Luonnollisesti vuorovaikutus on joko kasvokkaista tai teknologiavälitteistä, ja teknologiavälitteisyys voi mahdollistaa sen, ettei ryhmän jäsenien tarvitse tehdä yhteistyötä samassa paikassa tai edes samaan aikaan. Myös johtajuus voidaan määritellä kaikissa ryhmissä eri tavoin.

Esiteltyt piirteet eivät siis välttämättä tuo tarpeeksi esille kollaboratiivisen ryhmän erityistä luonnetta. Toisaalta tämä riippuu siitä, miten kollaboratiivinen ryhmä ylipäätään määritellään. Kollaboratiiviselle ryhmälle erityisenä ominaispiirteenä pidetäänkin sitä, että siinä toimivat ryhmän jäsenet edustavat eri työyhteisöjä (ks. esim. Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 119). Tämä siis ikään kuin määrittää ryhmän *kollaboratiivisuutta*.

Stohl ja Walker (2002) määrittelevät kollaboratiivisen ryhmän sen vuorovaikutuksen avulla. He näkevät kollaboratiivisen ryhmän vuorovaikutuksen olevan sellainen prosessi, jossa jaetaan resursseja, tietoa ja asiantuntijuutta, ja jossa pyritään paitsi yksilöiden henkilökohtaisten myös ryhmän yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Heidän mukaansa kollaboratiivisessa ryhmässä sen jäsenet voivat edustaa eri työyhteisöjä. Tämän seurauksena kollaboratiivisen ryhmän toiminta voidaan usein nähdä melko löyhänä, vain tietyn ajanjakson ajan toimivana muodostelmana. Näissä ryhmissä sen jäsenten tulee yhdistää kykynsä ja osaamisensa keskenään joksikin määräajaksi. Näin on mahdollista saavuttaa niin yksityisiä kuin yhteisiäkin tavoitteita. Useimmiten yhteisenä tavoitteena kollaboratiivisissa ryhmissä on uuden tiedon ja osaamisen luominen. (Stohl & Walker 2002, 238–240.)

Edellä esiteltyihin Huotarin, Hurmeen ja Valkosen (2005, 119) kokoamiin kollaboratiiviselle ryhmälle ominaisiin piirteisiin voitaisiin Stohlin ja Walkerin (2002, 238–240) kollaboratiivisen ryhmän määritelmään nojaten tarkentaa kuuluviksi myös muun muassa seuraavat piirteet: *Ryhmän jäsenten pyrkimys jakaa resursseja, tietoa ja asiantuntijuutta keskenään sekä näin tuottaa uutta tietoa ja osaamista. Jotta uutta tietoa ja osaamista saataisiin luotua ryhmässä, tulee ryhmän jäsen-*

*ten yhdistää kykynsä ja osaamisensa keskenään. Tämä edellyttää yhteisen ymmärryksen muodostamista ryhmässä.*

Eteläpellon ja Tynjälän (1999, 10–11) mukaan kollaboratiiviselle ryhmälle ominaisena piirteenä voidaan pitää sitä, etteivät ryhmässä vallitsevat normit, arvot ja toimintatavat ole eksplisiittisiä ja näkyviä. Ryhmässä sen jäsenet eivät siis välttämättä tiedä, miten heidän tulisi toimia ryhmässään sillä ryhmään ei välttämättä ole muodostunut esimerkiksi yhteisiä toimintatapoja ja työskentelymalleja. Tämä voi olla seurausta siitä, että kollaboratiiviset ryhmät ovat usein monitieteisiä ja näin ollen ryhmän jäsenet voivat omata erilaisen ammattikielen, mistä johtuen ryhmän jäsenten voi olla vaikea ymmärtää toisiaan. Ryhmässä välitettyjä viestejä ei siis välttämättä ymmärretä eikä yhteisiä merkityksiä sekä yhteistä ymmärrystä tavoista toimia saada synnytettyä. Näin ollen yhteisistä arvoista, normeista, toimintatavoista ja työskentelymalleista sopiminen, tiedon luomisen prosessi sekä vuorovaikutus ylipäättään, voi käydä haastavaksi.

Ajatus tästä kollaboratiiviselle ryhmälle tyypillisestä ominaisuudesta – arvojen, normien, toimintatapojen ja työskentelymallien implisiittisestä eli näkymättömästä olemuksesta sekä mahdollisesti niiden aiheuttamista lisähaasteista ryhmän vuorovaikutukselle – voi kuvata hyvin kollaboratiivisen ryhmän vuorovaikutusta. On kuitenkin hyvä muistaa, että näiden näkymätön olemus ei ole tyypillistä ainoastaan kollaboratiivisille ryhmille. Arvot, normit, toimintatavat ja työskentelymallit eivät olekaan missään ryhmässä niin sanotusti valmiina vaan kaikissa ryhmässä niillä on mahdollisuus muotoutua hiljalleen.

Tässä työssä kollaboratiivinen ryhmä nähdään edellä esitetyn Stohlin ja Walkerin (2002, 238–240) määritelmän mukaisena sosiaalisena järjestelmänä. Kollaboratiivisessa ryhmässä kolme tai useampi yksilö pyrkii jakamaan asiantuntijuuteen perustuvaa tietoa vuorovaikutuksessa keskenään. Ryhmä voi määrittää itse kriteerit sille, mikä on asiantuntijuutta sen omalla alueellaan. Myös roolien ja asiantuntijuuden taso perustuvat ryhmän sisäisiin kriteereihin ja valintoihin. Ryhmällä voi olla esimerkiksi omat arvonsa, uskomuksensa ja toimintatapansa, minkä perusteella ryhmässä määritellään se, mitä ryhmä tavoittelee, millaista ryhmän toiminnan tulee olla ja millaisena se pitää laadukasta asiantuntijuutta. Toisaalta näi-

tä arvoja, normeja ja toimintatapoja ei välttämättä ole määritelty. Ominaista kollaboratiiviselle ryhmälle ovat etenkin tiedon jakaminen ja uuden tiedon ja osaamisen synnyttäminen. Tämä edellyttää yhteisen ymmärryksen muodostumista ryhmässä. Kollaboratiivinen ryhmä on monitieteinen ja sen jäsenet voivat tulla eri työyhteisöistä saavuttamaan niin omia henkilökohtaisia kuin ryhmälle asetettuja tai sen asettamia tavoitteita. Ryhmän vuorovaikutus voi siis ylittää ryhmän jäsenten niin sanotusti perinteisten työyhteisöjen rajat. (Castells 1996, 378;412; Eteläpelto & Tynjälä 1999, 10; Stohl & Walker 2003, 240.)

### **Ryhmäviestinnän systeemiteoreettinen lähestymistapa ja kollaboratiivisen ryhmän malli**

Heathin ja Freyn (2004, 189) mukaan kollaboratiivisia ryhmiä tulisi tarkastella etenkin ryhmäviestinnän *systeemiteoreettisesta lähestymistavasta* (systems perspective) ja *bona fide -näkökulmasta* (bona fide group perspective). Ryhmäviestinnän systeemiteoreettinen lähestymistapa voi lisätä ymmärrystä kaikenlaisten ryhmien toiminnasta eli niistä tekijöistä, jotka selittävät ryhmien toimintaa yleensä. Bona fide -näkökulmaan perustuvan Stohlin ja Walkerin (2002, 243) *kollaboratiivisen ryhmän mallin* (bona fide group collaboration model) avulla voidaan puolestaan hyvin havainnollistaa sitä, millaisista osista etenkin työyhteisöjen rajat ylittävän kollaboratiivisen ryhmän viestintäympäristö koostuu.

Kollaboratiivisen ryhmän tarkastelu ryhmäviestinnän systeemiteoreettisesta lähestymistavasta soveltamalla kollaboratiivisen ryhmän mallia tässä tarkastelussa voikin lisätä ymmärrystä kollaboratiivisen ryhmän kompleksisestä luonteesta. Nämä voivat auttaa ymmärtämään sitä, mitkä tekijät selittävät kollaboratiivisen ryhmän toimintaa yleensä (systeemiteoreettinen lähestymistapa) ja mitkä tekijät sen viestintäympäristössä voivat vaikuttaa ryhmän vuorovaikutukseen (kollaboratiivisen ryhmän malli). Ryhmäviestinnän systeemiteoreettinen lähestymistapa ryhmään ja kollaboratiivisen ryhmän malli voivat auttaa ymmärtämään myös sitä, miten ideaalin kollaboratiivisen ryhmän tulisi toimia. Lisäksi näiden avulla voidaan ymmärtää paremmin esimerkiksi kollaboratiivisissa ryhmissä ilmeneviä viestinnällisiä haasteita. (Heath & Frey 2004, 189–195.)

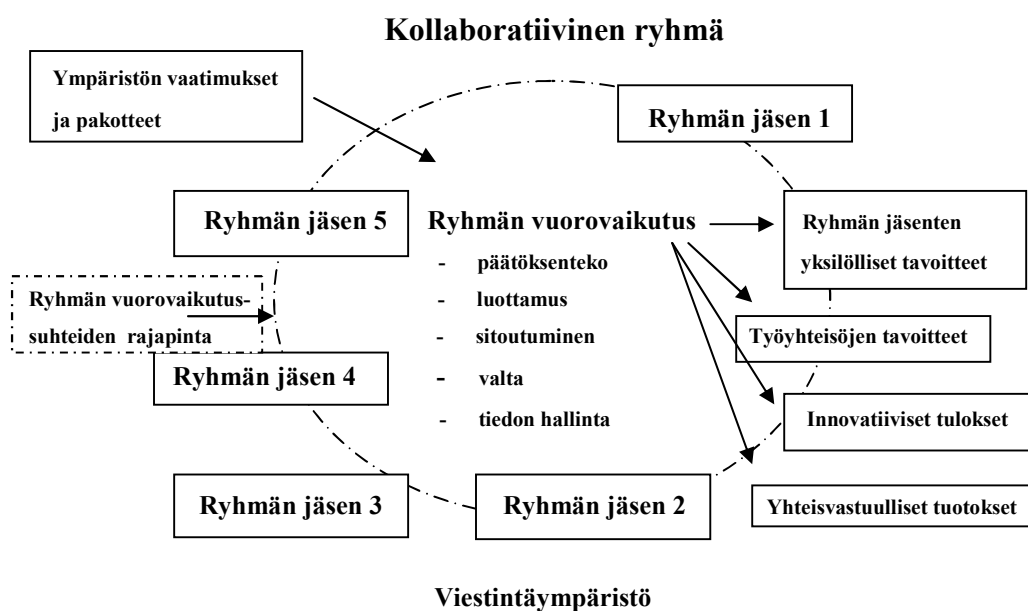
Perinteisessä ryhmäviestinnän systeemiteoreettisessa lähestymistavassa ryhmä nähdään yksilöiden muodostamana sosiaalisena systeeminä, joka koostuu osajärjestelmistä. Ryhmää määrittävät kolme tekijää: panokset (inputs), prosessi (throughputs) ja tulokset (outputs). Ryhmässä *panoksilla* tarkoitetaan niitä tekijöitä, joita ryhmä tarvitsee toimiakseen. Näitä voivat olla esimerkiksi ryhmän jäsenten tiedot ja taidot, työskentelyn vaatimat ajalliset ja materiaaliset resurssit sekä se viestintäympäristö, jossa ryhmä työskentelee. *Prosessi* luonnollisesti kuvaa sitä prosessia, jossa ryhmän jäsenet työskentelevät keskinäisessä vuorovaikutuksessa saavuttaakseen yhteisiä ja erillisiä tavoitteitaan. *Tulokset* ovat niitä aineellisia tai aineettomia tuotoksia, joita ryhmä synnyttää yhteistyöllään. (Heath & Frey 2004, 196–197.) Nimenomaan näiden tekijöiden eli panosten, prosessien ja tulosten voidaan siis katsoa selittävän kaikenlaisten ryhmien toimintaa.

Bona fide -näkökulmaa taas on sovellettu etenkin luonnollisesti muodostuneiden ryhmien tarkasteluun, ja se painottaa sellaisen symbolisen käyttäytymisen merkitystä, jossa ryhmän jäsenet luovat, ylläpitävät ja muokkaavat ryhmänsä toimintaa. Bona fide -näkökulma pyrkii siten kuvaamaan sitä viestintäympäristöä, jossa ryhmä toimii. Näkökulman mukaan viestintäympäristö, jossa ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään, vaikuttaa keskeisesti ryhmän toimintaan. (Stohl & Walker 2002, 241–244.) Bona fide -näkökulma toimii vastakohtana sellaisille perinteisille ryhmäviestinnän lähestymistavoille, jotka keskittyvät lähinnä yhteistyöryhmien sisäisen viestinnän tarkasteluun. Täten ne usein jättävät huomiotta sellaiset ulkoiset tekijät, joilla voi olla merkitystä ryhmän vuorovaikutukselle (Heath & Frey 2004, 195).

Bona fide -näkökulman tutkimuksiin perustuva Stohlin ja Walkerin (2002, 243) *kollaboratiivisen ryhmän malli* (bona fide group collaboration model) pyrkii havainnollistamaan sitä, millaisista osista kollaboratiivisen ryhmän *viestintäympäristö* (communicative context) koostuu. Mallin mukaan ymmärrys siitä, mitä ryhmän sisällä tapahtuu, ei riitä kollaboratiivisen ryhmän vuorovaikutuksen selittämiseen. Keskeistä on huomioida myös sellaiset ryhmän niin sanotut ulkoiset tekijät, joilla voi olla merkitystä ryhmän vuorovaikutukselle. On siis ymmärrettävä sekä ryhmän sisäisten että ulkoisten tekijöiden vaikutus toisilleen, samoin



kuin näiden tekijöiden merkitys koko ryhmän vuorovaikutukselle. (Ks. kuviota 1.)



KUVIO 1 Stohlin ja Walkerin (2002, 243) kollaboratiivisen ryhmän malli (muokailen Huotari, Hurme & Valkonen 2005, 121)

Kollaboratiivisen ryhmän malli voi siis auttaa havainnollistamaan hyvin sitä, kuinka etenkin työyhteisön rajat ylittävässä kollaboratiivisessa ryhmässä sen jäsenet usein joutuvat tasapainoilemaan *ryhmän vuorovaikutussuhteiden rajapinnalla* paitsi oman työyhteisönsä ja mahdollisesti työyhteisössään toimivien ryhmien, niin myös työyhteisön rajat ylittävän kollaboratiivisen ryhmän rajojen, roolien ja tehtävien välillä. Kollaboratiivisen ryhmän jäsenellä voi siis olla esimerkiksi ryhmän sisäisten, *yhteisvasteuullisten tavoitteiden* lisäksi omia henkilökohtaisia, *yksilöllisiä tavoitteita*, kuin myös oman perinteisen *työyhteisönsä ryhmän jäsenelle tai sen toiminnalle asettamia tavoitteita*, jotka voivat vaikuttaa tässä tasapainoilussa. Lisäksi erilaiset *ympäristön vaatimukset ja pakotteet* voivat vaikuttaa tasapainoiluun. Tasapainoilulla voi olla puolestaan merkitystä ryhmän vuorovaikutukselle, ja siinä etenkin ryhmän päätöksenteolle, luottamuksen rakentumiselle, ryhmään sitoutumiselle, vallan jaolle sekä tiedon ja osaamisen hallinnalle. (Ks. kuviota 1.)

Kollaboratiivisessa ryhmässä sen jäsenet saattavat siis *sitoutua* ryhmän toimintaan eri tavoin. Kuten tässä työssä on esitetty (ks. lukua 2.1), voi ryhmän vuoro-

vaikutuksen onnistumisella olla merkitystä sille, kuinka ryhmän jäsenet sitoutuvat ja motivoituvat ryhmän toimintaan. Myös *luottamuksen rakentuminen* voidaan kokea haasteellisena, sillä etenkin työyhteisön rajat ylittävässä yhteistyössä vaaditaan monesti, että luottamus rakentuu sekä yksilöiden että eri työyhteisöjen välille. Tähän luottamuksen rakentumiseen voivat vaikuttaa myös ryhmän ulkopuoliset tekijät, kuten esimerkiksi ryhmän ulkopuoliset ihmiset ja organisaatiot. Esimerkiksi jokin organisaatio voi vaatia, että jokin projekti tulee toteuttaa tietyssä kiireellisessä aikataulussa tai liian pienin resurssein projektiin nähden, mikä vaikuttaa ryhmän vuorovaikutukseen, ja mikä voi edelleen vaikuttaa ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin ja luottamuksen rakentumiseen mahdollisesti niitä edistäen tai heikentäen.

Ryhmiin jäsenillä voi olla myös erilaisia *odotuksia* sekä omasta että toistensa vuorovaikutuskäyttäytymisestä ja osallistumisesta ryhmän toimintaan (Putnam & Stohl 1996, 150). Kollaboratiivisessa ryhmässä toimiva jäsen voi esimerkiksi kuulua useampaan kuin yhteen kollaboratiiviseen ryhmään tai työyhteisöön, mikä voi vaikuttaa hänen kollaboratiivisessa ryhmässään ottamaansa tai annettuun rooliin tai rooleihin. Omassa, niin sanotusti perinteisessä työyhteisössään yksilö voi toimia johtajana, kun taas toisessa työyhteisössä hän voi toimia sihteerinä. Edelleen kollaboratiivisessa ryhmässä voi olla sovittu, ettei varsinaisia rooleja jaeta. Kuitenkin vanhoista toimintatavoista ja työskentelymalleista voi tällöin olla vaikeaa luopua ja yksilö voi kokea toimimisen ryhmässä erityisen haastavana.

Kollaboratiivisessa ryhmässä sen jäsenet voivat myös odottaa tietyltä yksilöltä tietynlaista vuorovaikutuskäyttäytymistä sen mielikuvan mukaan, mikä heille on rakentunut henkilön aikaisemmista työtehtävistä ja rooleista (Putnam & Stohl 1996, 150). Esimerkiksi professorin saapuessa sellaiseen korkeakouluympäristön ulkopuolella toimivaan ryhmään, jossa muutoin toimii ainoastaan opiskelijoita, ryhmässä saatettaisiin odottaa, että professori ottaisi johtajan tai ohjaajan roolin ryhmässä, vaikka professorin tehtäväksi ei virallisesti olisi asetettu tätä roolia.

Roolit voivat myös vaihtua eri tilanteiden ja ryhmätapaamisten mukaan. Toisessa tilanteessa ryhmän jäsen voi olla hyvinkin aktiivinen keskustelija ja toisessa tilanteessa hän voi keskittyä ainoastaan kuuntelemaan, mitä muut sanovat. Myös

jäsenten sitoutuminen ryhmän toimintaan saattaa ilmentää heidän ottamiaan rooleja ja vuorovaikutuskäyttäytymistä ryhmässä. (Putnam & Stohl 1996, 150.)

Kollaboratiivisessa ryhmässä sen jäsenten tulisi keskustella kollaboratiiviselle ryhmälle ominaisista piirteistä, mahdollisuuksista ja haasteista. Keskeistä olisi ymmärtää kollaboratiivisen ryhmän vuorovaikutuksen erityistä haasteellisuutta, hyväksyä tämä, ja edelleen pyrkiä ajan kanssa tekemään etenkin erilaiset ryhmässä vallitsevat arvot, normit, toimintatavat ja työskentelymallit näkyviksi. Huotarinen, Hurmeen ja Valkosen (2005, 122) mukaan kollaboratiivisissa ryhmissä keskeistä olisikin pohtia sitä, miten ryhmään saadaan luotua mahdollisimman avoin ilmapiiri, kuinka luottamusta saadaan rakennettua, kenelle ollaan lojaaleja, kenellä on valta, mistä tietoa ja informaatiota saadaan, kenellä on keskeisin tieto sekä miten osallistumista hallitaan. Näiden asioiden selvittäminen onkin keskeistä kaikkien ryhmien – ei siis ainoastaan kollaboratiivisten ryhmien – toiminnan kannalta.

Ryhmän jäsenillä tulisi olla myös sellaista vuorovaikutusosaamista ja sellaiset vuorovaikutustaidot, mitä taitava osallistuminen ryhmän toimintaan heiltä edellyttää. Tarvitaan siis sellaista vuorovaikutusosaamista ja -taitojen hallintaa, mikä voi mahdollistaa esimerkiksi tiedon tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen jakamisen, yhteisen ymmärryksen muodostumisen ja edelleen uusien innovaatioiden synnyttämisen kollaboratiivisessa ryhmässä.

### **Funktionaalinen näkökulma ryhmään**

Ryhmiä on tarkasteltu myös muun muassa *funktionaalisesta näkökulmasta* (functional perspective). Toisin kuin edellä esitelty bona fide -näkökulma ja sen tutkimuksiin perustuva kollaboratiivisen ryhmän malli, joka siis keskittyy kuvaamaan ryhmän sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä, funktionaalinen näkökulma keskittyy tarkastelemaan ryhmän sisäistä viestintää.

Funktionaalisen näkökulman kehittymisen taustalla on ollut tarve selittää, miten ryhmän vuorovaikutus voi osaltaan edistää tai estää ryhmää päätöksenteossa tai ongelmanratkaisussa (Gouran & Hirokawa 2003, 27). Funktionaalisen näkökulman mukaan viestintä on väline, jolla ryhmän jäsenet tekevät päätöksiä ja ratkai-

sevat ongelmia. Onnistuneen ryhmän päätöksenteon ja ongelmanratkaisun kannalta ratkaisevaa on jäsenten vuorovaikutus. Se voi mahdollistaa valintojen tarkoituksenmukaisuuteen liittyvät edellytykset, joiden avulla tehtävä saadaan toteutettua. Jos näihin edellytyksiin ei keskitytä riittävästi, mahdollisuudet ryhmän hyvään päätökseen tai tehokkaan ratkaisun löytämiseen vähenevät. (Gouran & Hirokawa 1996, 55.) Keskeistä funktionaalisisessa näkökulmassa siis on, että se näkee vuorovaikutuksella olevan merkitystä ryhmän tavoitteiden saavuttamisen kannalta ja olettaa, että tietynlainen vuorovaikutus johtaa tietynlaisiin tuloksiin (Hollingshead, Wittenbaum, Paulus, Hirokawa, Ancona, Petersen, Jehn & Yoon 2005, 21–22).

Funktionaalinen näkökulma keskittyy ryhmän *panosten* tai *prosessien* toimintoihin. Ryhmää tarkastellaan asetelmasta, miten sen jäsenten tulisi tai ei tulisi toimia vuorovaikutustilanteissa, jotta sillä olisi parhaat edellytykset saavuttaa tavoitteensa. (Hollingshead ym. 2005, 21–22.) Tuloksellista ryhmän toiminta on silloin, kun ryhmässä rakentuu yhteinen ymmärrys ryhmän toimintasäännöistä ja kun ryhmään muodostuu riittävä koheesio. Keskeisintä tuloksellisessa toiminnassa ovat ryhmän jäsenten *vuorovaikutustaidot*, joiden avulla on mahdollisuus saavuttaa tuloksia – kuten esimerkiksi päätöksiä ja ratkaisuja – mahdollisimman tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti. (Hollingshead ym. 2005, 22–24.)

Funktionaaliseen näkökulmaan perustuvissa tutkimuksissa on korostettu sitä, että vuorovaikutusprosesseja voidaan arvioida ja säädellä. Kun ryhmän jäsenet tutustuvat arvioinnin avulla saatuihin tuloksiin ja kuvauksiin sekä niistä mahdollisesti johdettuihin kehitysehdotuksiin, voi heidän ymmärryksensä omasta viestinnästään sekä ryhmänsä ja tehtävänsä luonteesta ja niiden vaatimuksista lisääntyä. Näin ryhmien toimintaa sekä tehtävästä suoriutumista on mahdollista parantaa. (Hollingshead ym. 2005, 22–24.)

Funktionaaliseen näkökulmaan perustuvat tutkimukset ovat tarkastelleet lähinnä tehtäväkeskeisten ryhmien tapaa saavuttaa tavoitteitaan. Niissä on oletettu, että ryhmät ovat tavoiteorientoituneita ja niissä pyritään tarkoituksenmukaisimman ja laadukkaimman ratkaisun tekemiseen. (Hollingshead ym. 2005, 22–24.) Ryhmällä voi kuitenkin olla samanaikaisesti muitakin kuin tehtäväkeskeisiä tavoit-

teita, kuten suhdekeskeiset tavoitteet. Funktionaalisen näkökulman tarkastelun keskiössä ovat kuitenkin usein juuri tehtäväkeskeiset tavoitteet ja ryhmän selviytyminen viestinnällisesti näistä erilaisista tehtävistä. Tarkoituksenmukaista voisi olla ottaa paremmin huomioon myös erilaiset suhdekeskeiset tavoitteet ryhmien tarkastelussa ja niiden tavoitteiden saavuttamisessa. Myös näillä tiedetään olevan merkitystä ryhmien tuloksellisuudelle.

Funktionaalinen näkökulma myös olettaa, että ryhmän jäsenillä on mahdollisuus tarvittavaan informaatioon ja resursseihin, joita tehtävien suorittaminen vaatii. Lisäksi funktionaalinen näkökulma olettaa, että ryhmän jäsenillä on yhteisesti hallussaan sellaiset viestinnälliset ja kognitiiviset taidot, joita eri prosessien toteuttaminen heiltä edellyttää. (Gouran & Hirokawa 2003, 29.) Yksilöillä ei kuitenkaan aina ole käytössään tehtävien suorittamiseen tarvittavia resursseja, ja eri yksilöiden ja jopa tilanteiden välillä viestinnällisten ja kognitiivisten taitojen tiedetään eroavan. Toisinaan nämä taidot voivat olla hyvinkin puutteelliset.

Tässä työssä ryhmää lähestytään systeemiteoreettisesta lähestymistavasta. Kollaboratiivinen ryhmä nähdään Stohlin & Walkerin (2002, 243) kollaboratiivisen ryhmän mallin mukaisena sosiaalisena järjestelmänä. Koska tarkastelun ytimenä on vuorovaikutusosaaminen ja -taitojen hallinta ryhmässä, on tutkimukseen valittu funktionaalinen näkökulma ryhmään.

## 3 VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN JA RYHMÄTAIDOT

### 3.1 Vuorovaikutusosaaminen käsitteenä

Ryhmäviestinnän tutkimuksessa voidaan soveltaa *vuorovaikutusosaamisen* (interpersonal communication competence) käsitettä. Ryhmän kontekstissa sillä voidaan väljästi tarkoittaa yksilön kyvykkyyttä viestiä muiden ryhmänsä jäsenten kanssa. Sillä voidaan tarkoittaa yksilön kykyä saavuttaa itselleen asettamia tavoitteita kuin myös sellaista kontrolliprosessia, jonka avulla yksilö kykenee tarkoituksenmukaisesti hallitsemaan ympäristöään tai ratkaisemaan erilaisia ongelmia siten, että hänen käyttäytymisensä ei vaaranna mitään arvokkaassa viestintätilanteessa. (Ks. määrittelystä esim. Spitzberg & Cupach 1989, 6–7; Valkonen 2003, 33–35.)

Vuorovaikutusosaamisen synonyymeina kirjallisuudessa esiintyvät usein *puheviestintäosaamisen*, *puheviestintäkompetenssin* tai *viestintäosaamisen* käsitteet. Myös *viestintätaidot* tai *vuorovaikutustaidot* (social skills) on esitetty synonyymina vuorovaikutusosaamiselle. Vuorovaikutusosaamisen käsite nähdään kuitenkin taidon käsitettä laajempänä. Itse asiassa taidot ovat vain yksi vuorovaikutusosaamisen osatekijä, josta vuorovaikutusosaaminen muodostuu.

Tässä työssä käytetään Valkosen (2003) vuorovaikutusosaamisen määritelmää. Valkosen (2003, 26) mukaan vuorovaikutusosaaminen koostuu neljästä toisiinsa kiinteästi limittyvästä osatekijästä, jotka ovat todennäköisesti moniulotteisessa suhteessa toisiinsa nähden: tiedoista, taidoista, asenteista ja viestinnän eettisistä periaatteista. Tässä tutkielmassa keskitytään etenkin taitokomponentin tarkasteluun.

*Tiedoilla* voidaan tarkoittaa yksilön kykyä koordinoida viestintäänsä tietojensa perustalta. Yksilöllä voi siis olla tietoa esimerkiksi viestinnän säännöistä, normeista ja rituaaleista, viestintästrategioista sekä viestinnän tavoitteista. Hänellä

tulisi olla myös sellaista tilannekohtaista tietoa, jonka avulla hänellä on mahdollisuus mukauttaa käyttäytymistään tietojensa perustalta erilaisiin tilanteisiin sopivaksi. (Rubin 1994, 75–78; Spitzberg & Cupach 1984, 23–29; Valkonen 2003, 36–37.) Taitava viestijä osaakin tietojensa perustalta *ennakoida, suunnitella, säädellä* ja *arvioida* omaa viestintäkäyttäytymistään erilaisissa tilanteissa. Toisin sanoen hän omaa *metakognitiivisia viestintätaitoja*. (Valkonen 2003, 35–37.) Yksilöiden metakognitiiviset viestintätaidot voivatkin kertoa siitä, minkälaiset tiedot heillä on viestinnästä.

Paljon keskustellaan siitä, minkälainen yksilön tietoisuus oman viestintänsä ennakoinnissa, suunnittelussa, säätelyssä ja arvioinnissa voi olla. Tietoisuus näissä prosesseissa voikin vaihdella. Toiset lähestymistavat vuorovaikutukseen korostavat yksilön tietoisuutta vuorovaikutuskäyttäytymisestä eri tavoin: toisissa tilanteissa yksilö voi olla hyvinkin tietoinen toiminnastaan, toisaalta vuorovaikutuskäyttäytyminen voi nojata rutiineihin ja olla näin osittain jopa tiedostamatonta. Uusissa vuorovaikutustilanteissa tietoisuus voi kuitenkin lisääntyä ja taitavan toiminnan voidaan katsoa edellyttävän sitä, että yksilö on hyvin tietoinen omasta vuorovaikutuskäyttäytymisestään. (Spitzberg & Cupach 1984, 75–78.) Valon (1995, 70–71) mukaan tietoisuus voidaan nähdä eräänlaisena jatkumona, sillä toisinaan yksilöt tarkkailevat ja kontrolloivat omaa toimintaansa vahvasti, toisinaan itsetarkkailu ja -kontrolli ovat vähäisiä.

Taitava yksilö kykenee ohjaamaan, kontrolloimaan ja arvioimaan omaa käyttäytymistään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja niiden jälkeen, jolloin hänen on mahdollista oppia ja kehittää omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään erilaisiin tilanteisiin sopivaksi (ks. esim. Duran & Spitzberg 1995, 261–262; Valkonen 2003, 234). Hän osaa heittäytyä erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, tarkkailee ja analysoi omaa viestintäkäyttäytymistään sekä sitä *mitä* sanoo ja *miten* sen ilmaisee. (Ks. esim. Trenholm & Jensen 1992, 21; Duran & Spitzberg 1995, 261–265; Valkonen 2003, 234.) *Omaa toimintaa tarkkailemalla* (self-monitoring) viestijä siis tarkkailee vuorovaikutustilannetta ja pyrkii havaintojensa pohjalta mukautamaan vuorovaikutuskäyttäytymistään tilanteeseen sopivaksi (Spitzberg & Cupach 1984, 78–84). Oman vuorovaikutuskäyttäytymisen havainnointi ja oman toiminnan mukauttaminen edellyttää siis *itsereflektiota*, joka on osa metakogni-

tiivisia viestintätaitoja (ks. esim. Duran & Spitzberg 1995, 265; Valkonen 2003, 234).

Kuitenkaan liiallinen tietoisuus ei välttämättä johdattele tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen vuorovaikutuskäyttäytymiseen. Liika tietoisuuden taso voi suunnata yksilön tarkkailun jopa liiaksi itseen, jolloin yksilön keskittyminen vuorovaikutustilanteeseen saattaa heikentyä (Spitzberg & Cupach 1984, 82; Valkonen 2003, 233). Ryhmässä voi olla keskeistä kiinnittää huomiota paitsi itseen ja omaan vuorovaikutuskäyttäytymiseen myös muiden ryhmän jäsenten viestintään sekä ryhmätilanteeseen kokonaisuudessaan. Näin yksilölle voi muodostua uutta tietoa esimerkiksi erilaisten tilannetekijöiden merkityksestä ryhmän vuorovaikutukselle, mikä voi lisätä yksilön ymmärrystä siitä, minkälainen vuorovaikutuskäyttäytyminen missäkin ryhmätilanteessa on tehokasta ja tarkoituksenmukaista.

*Taidot* ovat vuorovaikutusosaamisen se osatekijä, jonka voidaan nähdä olevan avainasemassa silloin, kun halutaan havainnoida ja arvioida vuorovaikutusosaamista. Tarkasteltaessa taitoja yksilöiden käyttäytymisessä on taidoista mahdollista tehdä myös päätelmiä yksilön tiedoista, metakognitiivisista viestintätaidoista, asenteista sekä viestinnän eettisistä periaatteista. Näitä ei kuitenkaan voida suoraan havainnoida yksilöiden vuorovaikutuskäyttäytymisestä. (Valkonen 2003, 37–38.) Taidot kuitenkin ikään kuin ilmentävät yksilön vuorovaikutusosaamista hänen vuorovaikutuskäyttäytymisessään.

Kuitenkaan yksilön vuorovaikutusosaaminen ja -taidot eivät välttämättä ilmene hänen viestinnässään, mikäli hän ei omaa esimerkiksi rohkeutta ja halua osallistua vuorovaikutustilanteisiin. Tiedetään, että ryhmässä yksilön sitoutumattomuus ryhmään, haluttomuus osallistua ryhmän vuorovaikutukseen, motivaation puute, viestintäarkeus tai luottamuksen puute omaa osaamistaan kohtaan voivat aiheuttaa sen, että hän ei juuri osallistu ryhmän toimintaan eikä hän täten tuo omaa osaamistaan ja taitavuuttaan ryhmään. *Asenteilla* osana vuorovaikutusosaamista tarkoitetaan yksilön halua, uskallusta ja motivaatiota osallistua vuorovaikutustilanteisiin (Valkonen 2003, 37).



Yksilön minäkäsityksellä ja viestijäkuvalla on merkitystä siihen, miten yksilö asennoituu ja osallistuu erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Valkosen (2003, 237) mukaan yksilön *minäkäsitys* (self concept) kuvaa yksilön ymmärrystä ja käsitystä itsestä. Yksilöllä on esimerkiksi omat ajatukset, arvot, asenteet, kyvyt ja tavoitteet, jotka muovaavat hänen minäkäsitystään. *Viestijäkuva* on puolestaan osa minäkäsitystä ja se kuvaa yksilön käsitystä itsestään viestijänä. (Valkonen 2003, 236–237.) Yksilö voi kokea olevansa esimerkiksi hyvinkin halukas ja kyvykäs suoriutumaan jostakin vaativasta ryhmätilanteesta, jolloin hän mitä todennäköisimmin myös heittäytyy ja osallistuu vuorovaikutukseen tilanteen vaatimalla tavalla. Lisäksi hänen tulee arvostaa itseään ja luottaa omiin taitoihinsa (ks. esim. O’Hair, Friedrich, Wiemann & Wiemann 1995, 97). Ryhmässä viestiessään yksilön tulee ymmärtää oman viestintänsä ja vuorovaikutuksensa arvo ja hyöty ryhmän toiminnalle. Hänen tulee luottaa omiin kykyihinsä, heittäytyä ryhmän vuorovaikutukseen ja näin tuoda oma panoksensa ryhmään.

*Viestinnän eettisillä periaatteilla* tarkoitetaan yksilön kykyä arvioida oman vuorovaikutuskäyttäytymisensä seurauksia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Eettisesti ja moraalisesti vastuullinen yksilö siis kykenee ja haluaa toimia siten, ettei hänen vuorovaikutuskäyttäytymisensä vaaranna mitään arvokasta viestintätilanteessa. Hän kykenee toimimaan niin ikään viestinnän eettisten periaatteiden mukaisesti ja omaa erilaisten ongelmien omakohtaisen ratkaisukyvyyn. (Valkonen 2003, 38–39.) Ryhmässä toimiessaan yksilön tulee kyetä arvioimaan sitä, mitä hänen viestintätekonsa voi aiheuttaa ryhmän muissa jäsenissä ja minkälaisia seuraamuksia näillä teoilla voi olla ryhmän vuorovaikutukselle ja esimerkiksi ryhmän yhteisten ja erillisten tavoitteiden saavuttamiselle.

Vuorovaikutusosaamisen käsitettä ja sen neljää osatekijää – tietoja, taitoja, asenteita ja viestinnän eettisiä periaatteita – mallinnetaan usein myös *kognitiivisen, behavioraalisen, affektiivisen* sekä *eettisen ulottuvuuden* avulla (Duran & Spitzberg 1995, 259; Rubin 1990, 109–110; Valkonen 2003, 35–39). Edeltäviin vuorovaikutusosaamisen osatekijöihin viitaten kognitiiviseen ulottuvuuteen voidaan katsoa kuuluvan yksilön tietojen ja metakognitiivisten

viestintätaitojen, behavioraaliseen ulottuvuuteen yksilön käyttäytymisen ja taitojen, affektiiviseen ulottuvuuteen yksilön motivaation ja asenteet sekä eettiseen ulottuvuuteen yksilön eettisten periaatteiden noudattamisen (ks. esim. Valkonen 2003, 25).

Puheviestinnässä vuorovaikutusosaamisen yhteydessä nostetaan usein esiin vuorovaikutusosaamisen peruskriteerit tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus, joilla voidaan selittää taitavaa vuorovaikutusosaamista, ja joita voidaan soveltaa ryhmäviestinnän tarkasteluun. Spitzbergin (1994, 31–32) mukaan *tehokkuus* (effectiveness) viittaa haluttujen tai toivottujen tulosten saavuttamiseen. Yksilö, joka käyttäytyy tehokkuuden kriteerin mukaisesti, toimii siis mahdollisimman tehokkaasti tavoitteen saavuttamiseksi. Kollaboratiivisessa ryhmässä toivottuna tuloksena voi olla uuden tiedon ja osaamisen synnyttäminen. Jotta tietoa saataisiin jaettua mahdollisimman tehokkaasti ryhmän jäsenten kesken ja jotta uutta tietoa ja osaamista saataisiin luotua, tulee viestinnän ryhmässä olla esimerkiksi ymmärrettävää, selkeää ja eteenpäin vievää.

*Tarkoituksenmukaisuus* (appropriateness) viittaa puolestaan siihen käyttäytymiseen ryhmätilanteessa, jota voidaan pitää sopivana. Tarkoituksenmukainen käyttäytyminen ei riko ryhmässä yhteisesti asetettuja sääntöjä, normeja ja odotuksia. (Spitzberg 1994, 32.) Näin sillä on merkitystä myönteisen ilmapiirin säilymiselle ryhmässä. Etenkään kollaboratiivisen ryhmän kontekstissa nämä säännöt, normit ja odotukset eivät välttämättä ole näkyviä (ks. myös lukua 2.2) eli toisaalta ryhmässä ei välttämättä tiedetä, millaista käyttäytymistä missäkin tilanteessa voidaan pitää tarkoituksenmukaisena. Kaikissa ryhmissä tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota siihen, ettei kukaan ryhmän jäsen tulisi tahallisesti esimerkiksi loukatuksi ryhmätilanteessa.

Tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus ovat kuitenkin *kontekstisidonnaisia*. Eri tilanteet siis vaativat erilaista vuorovaikutuskäyttäytymistä. Tehokkuus yhdessä tilanteessa ei siis välttämättä tarkoita tehokasta toimintaa toisessa tilanteessa. Myöskään tarkoituksenmukaisuus ei aina tarkoita vanhoihin normeihin sopeutumista. Joissain tilanteissa voi olla tarkoituksenmukaista rikkoa odotuksia ja syn-

nyttää näin omalla käyttäytymisellä viestintään uusia normeja ja sääntöjä. (Spitzberg 1994, 31–32.)

Voikin olla tarkoituksenmukaista pohtia tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kriteerien täyttymistä ja sitä, kenen osalta kriteerit täyttyvät. Esimerkiksi sellaisessa tilanteessa, jossa ryhmässä toimiva jäsen ei toteuta hänelle asetettuja tehtäviä ja osoittaa sitoutumattomuutta ryhmän toimintaa kohtaan, voi jossakin tapauksessa ryhmän tehokkuutta ajatellen olla jopa tarkoituksenmukaista poistaa tämä jäsen ryhmästä: hänen käyttäytymisensä voi hidastaa ryhmän tavoitteiden saavuttamista ja kuormittaa ryhmän muita jäseniä. Tilanteessa jäsenen poistaminen ryhmästä voisikin mahdollisesti helpottaa ryhmän muiden jäsenten toimintaa ja olisi näin ollen sekä tarkoituksenmukainen että tehokas tapa toimia. Kuitenkin jäsenen kannalta tarkoituksenmukaisena toimintana voitaisiin pitää avointa keskustelua tästä sitoutumisongelmasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Ryhmän jäsen voisi esimerkiksi ensin itse kertoa siitä, miten tilanteessa hänen mielestään tulisi toimia. Näin voitaisiin yhdessä mahdollisesti löytää tarkoituksenmukaisimmat tavat toimia tilanteessa siten, ettei kenenkään kasvoja menetettäisi.

Taitava ryhmäviestijä tarkastelee viestintäympäristöään ja oppii erilaisia tapoja toimia ympäristössään, kehittää behavioraalisia ja kognitiivisia taitojaan, omaa positiivista asennetta ryhmäviestintään sekä käyttää ja hyödyntää omaa vuorovaikutusosaamistaan ryhmäviestinnässä. Hän pohtii myös sitä, vaarantaako hänen oma viestintäkäyttäytymisensä ryhmätilanteessa jotain arvokasta tai millaisia seuraamuksia hänen omalla viestintäteollaan voi olla ryhmän toiminnalle ja sekä yhteisten että erillisten tavoitteiden saavuttamiselle. Hän osaa tehdä sellaisia ratkaisuja, jotka täyttävät tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kriteerit mahdollisimman hyvin erilaisissa ryhmätilanteissa. Hän osaa mukauttaa omaa viestintä- ja vuorovaikutuskäyttäytymistään kuhunkin ryhmätilanteeseen sopivaksi.

Vuorovaikutusosaamista on tutkittu useilla tieteenaloilla kuten kliinisessä psykologiassa, psykiatriassa, kasvatustieteissä, markkinoinnissa, johtamisessa ja viestinnässä (Spitzberg & Cupach 1989, 1–2; Valkonen 2003, 25–28). Puheviestinnässä vuorovaikutusosaamisen tutkimusta on tehty runsaasti etenkin beha-

vioraalisen ulottuvuuden taidoista. Affektiivisesta ulottuvuudesta on tutkittu muun muassa viestintähalukkuutta, puhumisrohkeutta, viestintäarkuutta ja ujoutta, ja sen tutkimusta on tehty runsaasti erilaisin introspektioon nojaavin arviointimenetelmin. Viestintätiedoista ja metakognitiivisista viestintätaidoista osana yksilön vuorovaikutusosaamista tiedetään vähemmän. Myös eettisen tai moraalisena osaamisen tutkimus on ollut vähäistä. (Ks. esim. Duran & Spitzberg 1995; Valkonen 2003, 36–38.)

Seuraavaksi tarkastellaan vuorovaikutusosaamisen taitokomponenttia ja sen ominaispiirteitä tarkemmin ja esitellään tähän työhön valittu ryhmätaitojen jaottelu.

### **3.2 Vuorovaikutusosaamisen taitonäkökulma ja ryhmätaidot**

Vuorovaikutusosaamista voidaan tarkastella taitonäkökulmasta, jolloin tarkastelun ytimenä ovat *vuorovaikutustaidot* (social skills) ja joista voidaan käyttää myös nimitystä puheviestintätaidot. Puheviestinnässä vuorovaikutusosaamisen osatekijöistä vuorovaikutustaitoja on tarkasteltu eniten. Taidot ovat keskeisessä asemassa silloin, kun halutaan havainnoida, mitata ja arvioida yksilön vuorovaikutusosaamista. Vuorovaikutustaidot ovat opittavissa olevia taitoja ja niitä voidaan ohjata kehittämään. (Valkonen 2003, 37–38.)

Rubinin (1990, 96) mukaan vuorovaikutustaidot ovat sellaista toimintaa, jota vuorovaikutustilanteeseen osallistuvat voivat pitää tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena. Valon (1995, 68) mukaan taidokkaalle toiminnalle ominaisia piirteitä ovat tavoitteellisuus, tarkoituksenmukaisuus, oikea-aikaisuus, koordinaatio ja palautteen avulla toimiva kontrolli sekä tuloksellisuus.

Vuorovaikutustaidoille on ominaista se, että ne voivat olla *suoraan käyttäytymisestä havaittavissa* olevia taitoja kuten esimerkiksi äänen voimakkuus, katsekontakti ja hymy tai *päätelyä* edellyttäviä taitoja kuten kuuntelemisen ja nonverbaalisen viestinnän taidot. Ne voivat olla *tilannespesifejä* tai *yleispäteviä*: tietyt tilanteet saattavat edellyttää erilaisia eksakteja taitoja kun taas kaikissa vuorovai-

kutustilanteissa tietyt taidot, kuten havainnoinnin ja kuuntelemisen taito ovat tärkeitä. Taitoja voidaan luonnehtia myös enemmän tai vähemmän *interaktiivisiksi*. Esimerkiksi *eksplisiittisesti interaktiiviset* taidot ovat taitoja, jotka kytkeytyvät vahvasti muiden vuorovaikutustilanteeseen osallistuvien viestintäkäyttäytymiseen. Tällaiset tilanteet edellyttävät erityisen hyviä vuorovaikutustaitoja. (Valkonen 2003, 46–47.)

Kollaboratiivisessa ryhmässä vaadittavia vuorovaikutustaitoja voitaisiin luonnehtia eksplisiittisesti interaktiivisiksi taidoiksi: Kollaboratiivisessa ryhmässä on usein tavoitteena uuden tiedon ja osaamisen synnyttäminen. Mikäli ryhmän jäsenet eivät mukauta käyttäytymistään toistensa käyttäytymiseen ja eri tilanteisiin sopiviksi, voi tiedon jakaminen, yhteisen ymmärryksen löytäminen sekä uuden tiedon ja osaamisen luominen käydä haastavaksi jollei mahdottomaksi. Voikin olla niin, että kollaboratiivisessa ryhmässä työskentelevillä yksilöillä tulisi olla *erityisen hyvät vuorovaikutustaidot*, jotta työskentely ryhmässä olisi mahdollisimman tuloksellista ja innovatiivista.

Valon (1995) mukaan vuorovaikutustaitoja voidaan luonnehtia seuraavin käsittein: funktionaalisuus, hierarkkisuus, kontekstiherkkyys, sosiaalisuus ja persoonallisuus (ks. myös Valkonen 2003). *Funktionaalisuus* taidon ominaispiirteenä tarkoittaa sitä, että vuorovaikutustaidot voivat toteuttaa yksilön vuorovaikutuskäyttäytymisessä erilaisia viestinnän funktioita (Valo 1995, 74–75). Kollaboratiivisessa ryhmässä sen jäsenellä voi viestinnän funktiona olla esimerkiksi sellaisen tiedon saaminen, jota hän ei yksin voisi saavuttaa. Toisella jäsenellä voisi viestinnän funktiona olla tiedon panttaaminen, mikä voisi olla seurausta esimerkiksi ulkopuolisista pakotteista kuten tietoon liittyvistä luottamuksellisista sitoumuksista.

*Hierarkkisuus* viittaa siihen oletukseen, että vuorovaikutustaidot ikään kuin jäsentyisivät hierarkkisesti ihmisen elämänsä aikana niin sanotusti helpommin opittavista taidoista vaikeampiin taitoihin. Usein kuitenkin nähdään, että kyse on lähinnä teoreettisesta ryhmittelystä, sillä vuorovaikutustaidot tyypillisesti kasautuvat hierarkian keskitasolle. (Taitojen hierarkkisuudesta ks. Valo 1995, 71–72.) Valon (1995, 68) mukaan taidot eivät edes ole niin sanotusti jaoteltavissa eri ti-

lanteisiin kuuluviksi, vaan kaikessa vuorovaikutuskäyttäytymisessä tarvitaan samoja taitoja kuhunkin tilanteeseen ikään kuin sopivassa suhteessa.

Vuorovaikutustaidot siis ikään kuin painottuvat eri tavoin eri tilanteissa. Esimerkiksi edellä esitettyjä viestinnän funktioita ajatellen sekä pyrkimyksessä saada tietoa että tiedon panttauksessa edellytyksenä on omata vuorovaikutustaitoja ja edelleen kummassakin viestinnän funktiossa eri taitojen voidaan katsoa painottuvan. Kuitenkin paljon riippuu myös siitä, minkälaisessa tilanteessa viestinnän funktio pyritään toteuttamaan eli myös kontekstilla on keskeinen merkitys sille, mitkä taidot funktiossa painottuvat. Tätä kuvaa taitojen ominaispiirre *kontekstiherkkyys*. Sillä tarkoitetaan, että esimerkiksi kulttuuri, tilanne ja viestintäsuhde voivat määrittää sitä, millaisia odotuksia käyttäytymiseen liitetään tai millaisia tulkintoja käyttäytyminen voi muissa saada aikaan (Valo 1995, 70; ks. myös Valkonen 2003, 46–51). Kuten sanottu, ei yhdessä tilanteessa tarkoituksenmukaisena tai tehokkaana pidetty käyttäytyminen ole sitä välttämättä toisessa tilanteessa.

Vuorovaikutustaitojen ominaisuutena *sosiaalisuus* viittaa siihen, että taitavaa käyttäytymistä määrittävät myös aina ne arvot, asenteet, uskomukset, tilanteet sekä sosiaalisen yhteisön normit ja säännöt, jossa yksilöt toimivat (Valo 1995, 75–76). Valon (1995, 76) mukaan ajan kuluessa nämä tekijät voivat myös muuttua ja määrittää edelleen sitä, millaiseksi taitava viestijäkuva yhteiskunnassa rakentuu. Tämä tuo uusia haasteita muun muassa ryhmäviestinnälle. Esimerkiksi aikaisemmin ryhmissä saattoi olla hyvinkin tarkoituksenmukaista säilyttää tietynlaiset roolit, kuten johtajan rooli, kun taas nykyään erilaisissa ryhmissä pyritään hierarkkisuuden madaltamiseen. Edelleen uusiin rooleihin ja toimintatapoihin mukautuminen voi käydä haastavaksi. Nykyään sallittu viestintä ei siis välttämättä ollut sitä esimerkiksi satoja tai edes kymmeniä vuosia sitten.

Vuorovaikutuskäyttäytymisen voidaan katsoa olevan aina *persoonallista* – oli kyse sitten taitavasta tai vähemmän taitavasta vuorovaikutuskäyttäytymisestä. Aikaisemmin uskottiin, että vuorovaikutustaitojen harjoittelussa tavoitteena on kehittää viestijän persoonallisuutta. Näin ei kuitenkaan ole, sillä persoonallisuutta voidaan pitää suhteellisen muuttumattomana ominaisuutena. (Valo 1995, 69.)

Ryhmässä kaikkien viestijöiden voidaan siis katsoa olevan persoonallisia viestijöitä. Toisilla tämä persoonallisuus voi ilmetä paremmin kuin toisilla esimerkiksi aktiivisen osallistumisen takia. Kuitenkin tulee muistaa, että kukin ryhmän jäsen voi oppia ilmaisemaan itseään selkeämmin ja näin tuomaan myös omaa asiantuntijuuttaan ryhmään paremmin. Ryhmän jäsenen ei tulisikaan selittää osallistumattomuuttaan ryhmän vuorovaikutukseen sillä, että muut ryhmän jäsenet olisivat persoonallisempia viestijöitä ja näin ollen saisivat vietyä ryhmää kohti yhteistä tavoitetta paremmin. Voi toki olla, että muut ryhmän jäsenet ovat taitavampia viestijöitä, mutta esimerkiksi etenkin kollaboratiivisessa ryhmässä usein kaikkien ryhmän jäsenten panoksella on merkitystä ryhmän tavoitteen saavuttamiseksi, jolloin myös kaikkien tulisi kyetä tuomaan oma panoksensa ryhmään.

Vuorovaikutustaitoja on tarkasteltu myös piirretyyppisyyden ja tilannekohtaisuuden näkökulmasta. Taitoja on tarkasteltu ja tutkittu erilaisin mittarein siitä näkökulmasta, ovatko taidot pysyviä eli *piirretyyppisiä* (trait) vai *tilannekohtaisia* (state) ominaisuuksia. (Rubin 1990; Spitzberg & Cupach 1989; 1984.) Piirretyyppisyydellä tarkoitetaan siis sitä, että taitojen taso nähdään samanlaisena kontekstista toiseen siirryttäessä. Toisin sanoen mikäli yksilö nähdään taitavana viestijänä yhdessä tilanteessa, voidaan kuvitella, että hän on taitava viestimään myös muissa tilanteissa. Tilannekohtaisuudella tarkoitetaan sitä, että osaamisen taso voidaan nähdä erilaisena eri tilanteissa. (Spitzberg & Cupach 1989, 53–56.) Tilannekohtaisen näkökulman mukaan yksilö, jonka katsotaan jossain tilanteessa hallitsevan esimerkiksi neuvottelutaidot, ei siis välttämättä hallitse esimerkiksi esiintymisen taitoja toisessa tilanteessa.

Piirretyyppisyyttä ja tilannekohtaisuutta voidaan kuitenkin kritisoida. Piirretyyppisyyteen viitaten ei voida olettaa, että yksilö esiintyisi aina samalla tavalla tilanteesta toiseen siirryttäessä, koska kuten edellä on esitetty, vuorovaikutukseen vaikuttavat monet tekijät, kuten yksilön asenteet ja motivaatio, tiedot viestinnästä ja viestinnässä sekä se konteksti, jossa yksilö toimii. Esimerkiksi yhdessä ryhmässä taitava viestijä ei välttämättä ole sitä toisessa ryhmässä. Myöskään tilannekohtaisen näkökulman oletus siitä, että yksilö hallitsisi aina tietyn tilanteen vaatimat taidot, ei ole suotavaa: myös samantyyppisissä tilanteissa erilaiset tilan-

netekijät voivat vaikuttaa yksilön taitoon viestiä samantyyppisissäkin tilanteissa. Vuorovaikutustaitojen piirretyyppisyys ja tilannekohtaisuus tulisikin nähdä ennen kaikkea toisiaan täydentävinä näkökulmina. (Spitzberg & Cupach 1989, 53–56.)

Voitaisiin ajatella, että yksilön osallistuessa erilaisiin ryhmätilanteisiin hänen ryhmässä vaadittavat vuorovaikutustaitonsa kehittyisivät hänen kokemuksiensa ja tietojensa karttuessa. Vuorovaikutustaitojensa kehittyessä hän osaisi toimia myös muissa vastaavanlaisissa ryhmätilanteissa paremmin. Toisaalta voitaisiin nähdä, että näiden tietojen karttuessa ja taitavuuden kehittyessä taitava viestijä osaisi myös soveltaa tietojaan muihin viestintätilanteisiin sopiviksi ja osaisi näin ollen toimia myös muissa kuin ryhmäviestintätilanteissa yhä taitavammin.

Vuorovaikutustaitoja on luokiteltu erilaisiin *luokkiin* ja *ryhmiin*. Taitoja on luokiteltu esimerkiksi erilaisiin funktionaalisiin kategorioihin viestinnän funktion mukaan. Viestinnän funktiona voi olla esimerkiksi informaation saamiseen ja antamiseen liittyvät vuorovaikutustaidot tai viestintäfunktioiden edellyttämät puhumisen ja kuuntelemisen taidot, kuten keskustelun aloittaminen, ylläpito ja päättäminen, lohduttaminen, empatia ja konfliktin hallinta. (Ks. taitojaottelujen koonnista Valkonen 2003, 42–46; Valo 1995.)

Taitoja on luokiteltu runsaasti myös erilaisten *viestintätilanteiden* ja *-tehtävien* mukaan. Voidaan puhua esimerkiksi neuvottelu- ja kokoustaidoista, esiintymistaidoista, ryhmätaidoista, konfliktien hallintaan liittyvistä taidoista ja haastattelutaidoista. (Ks. esim. Valo 1995, 68; Valkonen 2003, 43.) Kuten edellä on esitetty, pyrkimys tällaisiin tilanne- ja tehtäväkeskeisiin taitoluokituksiin ei kuitenkaan tarkoita sitä, että taidot olisivat aina kuvattavissa ja jaoteltavissa ainoastaan tiettyihin tilanteisiin kuuluviksi – vuorovaikutuskäyttäytymisessä tarvitaan vastaavanlaisia taitoja sopivassa suhteessa. Tarkoituksenmukaista ei ole myöskään esittää, että yksilön viestintä olisi taitavaa vain silloin, kun hän osoittaa eri tilanteissa hallitsevansa kaikkia taitoja. Erilaiset jäsentelyt havainnollistavat ennen kaikkea sitä, että erilaisissa tilanteissa eri taidot voivat painottua.

Tässä työssä vuorovaikutusosaamista tarkastellaan ryhmässä. Vuorovaikutusosaamista tarkastellaan etenkin taitonäkökulmasta keskittyen opiskelijoiden



*ryhmätaitojen* arviointiin. Lisäksi tarkastellaan opiskelijoiden metakognitiivisia viestintätaitoja ja viestintäasenteita, joista tässä työssä ryhmän kontekstissa käytetään käsitteitä *metakognitiiviset ryhmätaidot* ja *ryhmätyöasenteet*.

### **Ryhmätaidot**

Ryhmässä tarvittavia *ryhmätaitoja* (group communication skills) voidaan jäsentää sekä viestinnän *tehtäväkeskeisen* (tehokkuus) että *suhdekeskeisen* (tarkoituksenmukaisuus) ulottuvuuden avulla. Ryhmätyössä tarvitaan siis sellaisia *tehtäväkeskeisiä ryhmätaitoja* (group task competencies), jotka tukevat tehtävän suorittamista ja ryhmän tavoitteen saavuttamista sekä sellaisia *suhdekeskeisiä ryhmätaitoja* (group relational competencies), jotka mahdollistavat tarkoituksenmukaisen ilmapiirin ja toimivien vuorovaikutussuhteiden syntyminen ja ylläpidon ryhmässä. (Ks. Beebe, Barge & McCormick 1994, 358; Beebe & Barge 1994, 269, 273; Valkonen 2003, 45–46.)

Valkonen (2003, 45–46) on koontanut ryhmäviestinnän tutkijoiden Beeben, Barginin ja McCormickin (1994) sekä Beeben ja Barginin (1994) ajatuksia siitä, mitä tehtäväkeskeisiä ja suhdekeskeisiä ryhmätaitoja erilaiset ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotilanteet edellyttävät. *Tehtäväkeskeisiin ryhmätaitoihin* kuuluvat muun muassa ryhmän jäsenten taito

- ”ilmaista ajatuksia ja mielipiteitä tarkasti ja tarkoituksenmukaisesti
  - kuunnella ja ymmärtää, mitä toinen sanoo
  - ylläpitää keskustelun koherenssia
  - pyytää täsmennyksiä ja perusteluja
  - perustella näkemyksiä riittävästi ja uskottavasti
  - muotoilla, tukea ja arvioida väitteitä siten, että toiset voivat joko tukea niitä
  - määritellä ja analysoida ongelmia
  - esittää, kehitellä ja arvioida erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja”
- (Valkonen 2003, 45–46).

*Suhdekeskeisiin ryhmätaitoihin* kuuluvat muun muassa taito

- ”mukauttaa viestintää toisten toimintaan sopivaksi
  - huolehtia tarkoituksenmukaisesta työilmapiiristä
  - ilmaista tunteita ja asennoitumista tarkasti ja tarkoituksenmukaisesti
  - osoittaa tarvittaessa empatiaa ja tukea
  - havaita ja hallita konflikteja sekä ratkaista väärinkäsityksiä
  - lieventää ristiriitoja sekä toimia sovittelijana
  - ilmaista omaa aktiivisuutta ja vastaanottavuutta
  - rohkaista ja aktivoida toisia osallistumaan ryhmän toimintaan”
- (Valkonen 2003, 45–46).

Kuitenkaan pelkät tehtäväkeskeiset ja suhdekeskeiset ryhmätaidot eivät välttämättä riitä taitavaan viestintä- ja vuorovaikutuskäyttäytymiseen ryhmässä. Voidaan katsoa, että ryhmässä tulee hallita myös sellaisia taitoja, jotka liittyvät yksilön asian esittämiseen ja sen sisältöön (Valo 1995, 73–74). Tehtävä- ja suhdekeskeisten ryhmätaitojen lisäksi onkin tärkeää kiinnittää huomiota siihen sisältöön, mitä yksilöt tuovat keskusteluun ja miten selkeästi ja monipuolisesti he osaavat argumentoida asiansa. Tässä työssä puhuttaessa yksilön puheenvuorojen sisällöllisen asiantuntemuksen osoittamisesta ja sen selkeästä esittämisestä ryhmän muille jäsenille käytetään käsitettä *puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidot*.

## 4 VUOROVAIKUTUSOSAAMISEN JA RYHMÄTAITOJEN ARVIOINTI

Vuorovaikutusosaamisen ja -taitojen arviointiin on kehitelty erilaisia mittareita jo 1950-luvulta lähtien. Näistä useimmat mittaavat esiintymistaitoja, kuten esimerkiksi Rubinin (1985) Communication Competence Assessment Instrument (CCAI) sekä Spitzbergin ja Hurtin (1987) keskustelutaitojen mittari (Conversational Skills Rating Scale, CSRS). Mittareista on tehty erilaisia sovelluksia sekä itsearviointiin että toisten arvioinnin välineiksi. (Ks. myös Valkonen 2003, 53–54.)

Vuorovaikutusosaamista ja -taitoja arvioivien mittareiden luotettavuutta on kuitenkin kritisoitu. Kritiikki juontaa monesti siitä, etteivät arviointimenetelmät ole perustuneet yhtenäisiin vuorovaikutusosaamisen määritelmiin. Myöskään arviointiin vaikuttavia tekijöitä ei ole tunnettu eikä välttämättä tunnetta tarpeeksi hyvin. Vuorovaikutusosaamisen ja -taitojen mittausta pidetään myös usein hyvin subjektiivisena. (Ks. esim. Valkonen 2003, 51–52.)

Vuorovaikutusosaamisen ja -taitojen mittaaminen onkin erittäin haastavaa, ja sen tuottamat tulokset ja jopa niiden tarpeellisuus voidaan toisinaan kyseenalaistaa. Kuitenkin vuorovaikutusosaamisen ja -taitojen mittausta tarvitaan, jotta saataisiin arvioivia kuvauksia siitä, miten vuorovaikutusosaamista ja -taitoja hallitaan erilaisissa tilanteissa. Näin on mahdollisuus ymmärtää, kuinka toisin tekemällä voitaisiin tehdä paremmin.

Vuorovaikutusosaamista ja taitoja on arvioitu epäsuorin ja suoran menetelmin. *Epäsuorien* menetelmin arviointitietoa on kerätty haastattelujen ja itsearviointiin perustuvien lomakkeiden avulla. *Suorissa* menetelmissä tietoa on kerätty observoiden ja arvioiden vuorovaikutustaitoja todellisissa tai järjestetyissä tilanteissa joko tilanteen aikana tai heti niiden jälkeen. Suorissa menetelmissä käytetään usein apuna video- ja äänitallenteita. (Spitzberg 1989, 69–70; Valkonen 2003, 51.)

Vuorovaikutusosaamisen ja taitojen arviointia voidaan tehdä esimerkiksi analyyttisesti. *Analyttisessä arvioinnissa* eritellään ne piirteet, jotka katsotaan keskeisimmiksi taidon osatekijöiksi ja näiden perustalta määritellään arviointikriteerit. Analyttisessä arvioinnissa nimenomaan arviointikriteerit siis määrittävät taidokkuuden tason, eivät esimerkiksi havaintojen määrä. Analyttisessä arvioinnissa usein taidon osatekijöille lasketaan pisteet ja laskemalla nämä pistemäärät yhteen saadaan taitojen tasoa kokonaisuudessaan kuvaava taitotaso. (Spitzberg & Cupach 1984, 110–112; Spitzberg 1994.)

Analyttistä arviointia voi olla esimerkiksi *suoritusarviointi* (performance assessment), joka on usein laadullista ja autenttista ja jossa voidaan hyödyntää myös kvantitatiivisia menetelmiä. Suoritusarvioinnin voi toteuttaa niin ulkopuolinen tarkkailija kuin arvioitava itse. Mittaamiseen perustuvasta suoritusarvioinnista, jossa on ennalta laadittu arviointikriteeristö tai arviointiasteikko, voidaan käyttää myös nimitystä *taitotasoarviointi*. (Ks. esim. Linnakylä & Kupari 1996; Valkonen 2003, 14.)

Vuorovaikutusosaamista ja taitoja mittaavat mittarit jaetaan yleensä tilanteesta riippumattomiin *piirremittareihin* ja *tilannelähtöisiin* mittareihin. Piirremittareissa osaamista tai taitoja koskevat väittämät eli muuttujat esitetään yleisellä tasolla, kun taas tilannelähtöisissä mittareissa väittämät pyritään suhteuttamaan tiettyyn tilanteeseen. (Spitzberg & Cupach 1984, 93.) Haasteena tilannekohtaisissa mittareissa voidaan pitää sitä, ettei mitään viestintätilannetta oikeastaan voida pitää samanlaisena. Vaikka viestintätilanne olisi tyypiltään samanlainen, esimerkiksi ryhmätilanne, voidaan eri ryhmätilanteissa tarvita hyvinkin erilaisia taitoja. Tiettyyn kontekstiin suunnitellun mittarin ei siis voida katsoa tarjoavan eksaktia, kontekstista riippumatonta tietoa tutkittavien osaamisesta. (Spitzberg & Cupach 1984, 174–175.)

Toisaalta tiettyjen taitojaottelujen, kuten edellä esitetyn ryhmätaitojen jaottelun (ks. lukua 3.2) voidaan katsoa kuvaavan hyvin ryhmässä vaadittavia taitoja. Jaottelu perustuu siis niin ikään taitavan ryhmäviestijän *perusedellytyksiin* toimia ryhmässään. Näiden taitojen mittausta voitaisiin siis toisaalta pitää kaikenlaisten ryhmien taitavuuden mittauksessa relevanttina valintana. Kuitenkin myös näiden

ryhmätaitojen arvioinnissa tulee parhaan mukaan huomioida se konteksti, jossa ryhmä toimii. Valkosen (2003, 151–152) mukaan arviointikriteereissä tuleekin ottaa huomioon viestinnän konteksti sekä tilanne- että suhdetasolla kuin myös viestintätehtävän tavoite ja tuloksellisuus, toiminnan tarkoituksenmukaisuus ja sopivuus. Keskeistä olisi lisätä ymmärrystä myös niistä tekijöistä, jotka voivat vaikuttaa ryhmätaitojen mittaukseen ja saatuihin tuloksiin erilaisissa viestintäympäristöissä.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämä pro gradu -tutkielma on korkeakouluopiskelijoiden avoimessa innovaatioympäristössä, Demolassa, toteutettu *tapaustutkimus*, jossa käytetään sekä määrällisiä että laadullisia tutkimusmenetelmiä. Kirjallisuudessa esiintyvistä tapaus-tutkimuksen määritelmistä on vaikea esittää mitään yhtenäistä tapaus-tutkimuksen määritelmää. Yleisesti painotetaan sitä, että tapaus on *tietty rajallinen kokonaisuus*. Yin (1991, 23) tarkoittaa tapaus-tutkimuksella empiiristä tutkimusta, joka monipuolisia ja monilla eri tavoilla hankittuja tietoja käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä. Olennaista on, että tutkimus *kohdistuu nykyyhetkeen ja se tapahtuu todellisessa tilanteessa*, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää esimerkiksi kokeelliseksi asetelmaksi. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11.)

Tutkielman tavoitteena on *kuvata ja arvioida* korkeakouluopiskelijoiden vuorovaikutusosaamista ryhmässä. Tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, miten Demolassa toimivien ryhmien opiskelijat hallitsevat ryhmätyöskentelyssä tarvittavaa *vuorovaikutusosaamista*. Työn tuloksista tarkoituksena on tehdä päätelmiä siitä, minkälaiset edellytykset opiskelijoilla on työskennellä kollaboratiivisissa ryhmissä. Työn on tarkoitus tarjota myös virikkeitä ryhmien toiminnan kehittämiseen.

Vuorovaikutusosaamista tarkastellaan *taitonäkökulmasta* arvioiden etenkin opiskelijoiden *ryhmätaitoja*. Työssä kiinnitetään huomiota myös opiskelijoiden *meta-kognitiivisiin ryhmätaitoihin ja ryhmätyöasenteisiin*, joita ei voida erottaa yksilön vuorovaikutusosaamisesta. Lisäksi ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaista ryhmäkäyttäytymistä opiskelijat *arvostavat*.

Vuorovaikutusosaamista tarkastellaan etenkin *taitonäkökulmasta*, sillä avoimessa innovaatioympäristössä, Demolassa, ryhmätaitojen hallinta on erittäin keskeistä, jotta toiminta ryhmissä olisi mahdollisimman tuloksellista ja innovatiivista. Vuo-

rovaikutusosaamisella ja ryhmätaidoilla on keskeinen merkitys sille, miten ryhmissä jaetaan tietoa ja muodostetaan uutta osaamista.

Tutkimustehtävää lähestytään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

- Millaiset ovat Demolan ryhmissä toimivien korkeakouluopiskelijoiden *ryhmätaidot*?
  1. Miten opiskelijat hallitsevat *puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin* taitoja?
  2. Miten opiskelijat hallitsevat *tehtäväkeskeisiä* ryhmätaitoja?
  3. Miten opiskelijat hallitsevat *suhdekeskeisiä* ryhmätaitoja?
  
- Millaiset ovat Demolan ryhmissä toimivien korkeakouluopiskelijoiden *ryhmätyöasenteet*?
  4. Miten opiskelijat *asennoituvat ja motivoituvat* ryhmätyöhön?
  5. Millainen on opiskelijoiden käsitys omasta *kyvykkyydestään ja rohkeudestaan* selviytyä taitavasti ryhmän vuorovaikutustilanteissa?
  6. Millaista ryhmäkäyttämistä opiskelijat *arvostavat*?
  
- Millaiset ovat Demolan ryhmissä toimivien korkeakouluopiskelijoiden *metakognitiiviset ryhmätaidot*?
  7. Millaiset valmiudet opiskelijoilla on arvioida *oman* ryhmäkäyttämisen tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta?
  8. Millaiset valmiudet opiskelijoilla on arvioida *ryhmän* vuorovaikutuksen tuloksellisuutta ja ryhmän ilmapiiriä?

Tapaustutkimuksessa tutkittavia tapauksia on vähän, usein vain yksi. *Tapaus*, jota tutkitaan, voi olla esimerkiksi tutkittava yksilö, ryhmä, työyhteisö, organisaatio tai jokin tapahtuma tai ilmiö. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10.) Tässä työssä tarkastellaan kunkin tutkimukseen osallistuvan ryhmän ja niissä aina yhden ryhmäkeskustelun ja edelleen kunkin keskusteluun osallistuvan opiskelijan taitavuutta toimia keskustelussa. Yksittäinen tapaus, jota tarkastellaan, on siis ryhmässä toimiva *opiskelija* ja hänen taitavuuksensa toimia ryhmäkeskustelussa.

Tapaustutkimuksessa pyrkimyksenä on ennen kaikkea selvittää, *mitä voimme oppia tapauksesta*. Tapaustutkimukselle ominaisena piirteenä voidaan nähdä pyrkimys tuottaa yksityiskohtaista tietoa jostakin tietystä, usein monimutkaisesta tutkittavasta ilmiöstä. Näin ollen tapaustutkimus soveltuu vastaamaan hyvin kysymyksiin *miten* ja *miksi* (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10; Yin 1991).

Tässä tutkimuksessa tavoitteena onkin selvittää siis paitsi sitä miten opiskelijat hallitsevat ryhmätaitoja, myös sitä, miksi he näyttävät hallitsevan taitoja siten kuin tutkimuksen tulokset antavat ymmärtää. Selitystä haetaan opiskelijoiden metakognitiivisista ryhmätaidoista ja ryhmätyöasenteista. Tarkoituksena on huomioida parhaan mukaan myös erilaisten tilannetekijöiden merkitys arvioidulla taitotasolle.

Teoreettinen viitekehys määrittelee sen, minkälaisen aineiston hankkiminen on tutkimustehtävän kannalta mielekästä (Alasuutari 1994, 74). Väljästi voitaisiin sanoa myös, että kun halutaan saada pinnallista, mutta luotettavaa tietoa, usein kerätään kvantitatiivinen eli määrällinen aineisto. Kun taas halutaan saada syvällistä, mutta melko heikosti yleistettävää tietoa, kerätään kvalitatiivinen eli laadullinen aineisto. Toisaalta tällainen jaottelu ei ole suotavaa, sillä se vastaa melko huonosti todellisuutta. (Alasuutari 1994, 22.) Esimerkiksi laadulliselle tutkimukselle voi olla ominaista, että siinä sovelletaan muuttuja-ajattelua ja tilastollista todistelua, mikä on tyypillistä määrällisessä tutkimuksessa. Kärjistäen voitaisiin sanoa, että kun halutaan päästä parhaaseen lopputulokseen, voidaan nämä menetelmät yhdistää (Alasuutari 1994, 203).



## 5.2 Tutkimusmenetelmät

### 5.2.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Vuorovaikutusosaamista ryhmässä voidaan lähestyä monella eri tavalla. On esimerkiksi mahdollista tehdä arviointia yksilöiden vuorovaikutuskäyttäytymisestä havaittavissa olevista ryhmätaidoista. Voidaan myös tehdä päätelmiä joistain yksilöiden metakognitiivisista ryhmätaidoista tai yksilöiden ryhmätyöasenteista. Ei kuitenkaan voida suoraan havainnoida näitä yksilöiden kognitiivisia, päänsisäisiä prosesseja. Sen sijaan jos halutaan selvittää yksilöiden ajatuksia ja käsitystä heidän omasta vuorovaikutusosaamisestaan, yksilöitä voidaan pyytää arvioimaan heidän omaa osaamistaan erilaisten itsearviointimenetelmien avulla.

Tässä työssä tietoa ryhmätaidoista (tutkimuskysymykset 1–3) koottiin käyttäen apuna *arviointimittareita*, joihin liittyi sekä opiskelijoiden itsearviointi että videoaineistosta tehty arviointi. Tietoa ryhmätyöasenteista (tutkimuskysymykset 4–5) koottiin itsearviointiin perustuvilla asennemittareilla. *Kyselyn* avulla selvitetiin opiskelijoiden metakognitiivisia ryhmätaitoja (tutkimuskysymykset 7–8) ja sitä, millaista ryhmäkäyttäytymistä opiskelijat arvostavat (tutkimuskysymys 6). Lisäksi videoaineistosta tehdyn *havainnoinnin* avulla tuotettiin analyysit ryhmien vuorovaikutuksesta, jotta oli mahdollisuus ymmärtää paremmin, mitä ryhmissä ylipäätään tapahtui.

Tässä tutkimuksessa käytettiin sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Määrällisen aineiston tarkoitus on tarjota konkreettisia esimerkkejä laadulliseen analyysiin ja täsmentää laadullisesta aineistosta tehtyjä havaintoja ja tulkintoja. Mittareista saatujen aineistojen osalta onkin mahdollista suorittaa koodaus ja taulukoida tulokset erilaisten muuttujien mukaan ja edelleen hyödyntää näitä kyselyn sekä havainnointiin perustuvia merkitystulkintoja tehtäessä (Alasuutari 1994, 44; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 128; Metsämuuronen 2003, 5).

Kyselyn ja opiskelijoiden itsearvioinnin avulla on mahdollisuus selvittää, miten opiskelijat *kuvailevat* ja *arvioivat* oman ryhmäkäyttäytymisensä tehokkuutta ja

tarkoituksenmukaisuutta sekä ryhmän toiminnan tuloksellisuutta ja ryhmän ilma-  
piiriä. Näistä voidaan tehdä päätelmiä myös siitä, minkälaiset ovat opiskelijoiden  
metakognitiiviset ryhmätaidot.

Kyselyllä ja opiskelijoiden itsearvioinnilla voidaan siis selvittää, miten opiskelijat  
ajattelevat, tuntevat ja uskovat eli miten tutkittavat havaitsevat, arvioivat ja ku-  
vailevat, miten he toimivat ja mitä heidän ympärillään tapahtuu. Itsearviointiin  
perustuvista mittareista ja kyselyaineistoista saatavat tulokset eivät kuitenkaan  
välttämättä kerro, *mitä todella tapahtuu*. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997,  
201; Frey, Botan & Krepps 2000, 96.) Tämä voi juontua siitä, että arviointiin liit-  
tyy aina tietynlainen arvolataus. Sen seurauksena arvioija voi arvioida omaa toi-  
mintaansa esimerkiksi yläkanttiin hyvän arvosanan toivossa. Arviointi voi olla  
myös hyvin kriittistä ja suunnata arvioijan antamaan itselleen huonompia arvosa-  
noja kuin mitä esimerkiksi ulkopuolinen arvioija hänelle antaisi.

Videoaineistosta tehdyn havainnoinnin ja arvioinnin avulla tarkoituksena onkin  
toisaalta saada tietoa siitä, näyttävätkö opiskelijat toimivan siten kuin he itse ar-  
vioivat ja kuvailevat toimivansa. Havainnointiin perustuvat analyysit voivat aut-  
taa ymmärtämään myös erilaisten tilannetekijöiden merkitystä ryhmän vuorovai-  
kutukselle ja esimerkiksi arvioidulle ryhmätaitojen tasolle.

Seuraavaksi käydään tarkemmin läpi tässä työssä käytetyt tutkimusmenetelmät  
sekä esitellään tutkimukseen luodut mittarit ja tasokuvaukset.

### **5.2.2 Havainnointi tutkimusmenetelmänä**

Monet tutkimukset ovat osoittaneet, etteivät tutkittavat todellisuudessa toimi siten  
kuin he arvioivat tai kuvailevat toimivansa (Frey, Botan & Krepps 2000, 98).  
Myöskään tässä tutkimuksessa intressi ei ollut siinä, että pyrkimyksenä olisi ollut  
selvittää ainoastaan opiskelijoiden omia käsityksiä heidän omasta vuorovaiku-  
tusosaamisestaan. Sen sijaan haluttiin myös ulkoapäin *havainnoida* ja *arvioida*  
opiskelijoiden ryhmätaitoja ja näin selvittää sitä, miten tutkittavat toimivat. Asi-

antuntijalla onkin mahdollisuus havainnoinnin avulla tehdä analyysia tutkittavien käyttäytymisestä (Frey, Botan & Krepps 2000, 98).

*Havainnoinnin* avulla voidaan saada välitöntä, suoraa tietoa tutkittavasta ilmiöstä, ja sen avulla päästään käsiksi luonnollisiin tilanteisiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 202). Havainnointi sopiikin erinomaisesti vuorovaikutuksen tutkimukseen, sillä sen avulla voidaan tuottaa syvää ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä sen omassa viestintäympäristössään.

Havainnointi voi ainoana tutkimusmenetelmänä olla kuitenkin hyvinkin subjektiivista. Siksi havainnointiaineistoa käytetään yleensä jonkun toisen aineistonkeruumenetelmän kuten esimerkiksi kyselyn yhteydessä syventämään tästä saadun tiedon luotettavuutta (Grönfors 2007, 155–156). Myös tässä tutkimuksessa havainnointiaineiston tarkoituksena on syventää ymmärrystä mittareista ja kyselyn avulla saatavista tuloksista.

Tässä tutkimuksessa havainnoimalla ryhmien toimintaa tehdään analyysia ryhmäkeskusteluittain käsittäen seuraavat tekijät:

- Miten ryhmäkeskustelu käynnistyi?
- Miten keskustelut etenivät?
- Ketkä osallistuivat?
- Miten ehdotuksia esitettiin?
- Miten ehdotuksia arvioitiin?
- Mistä keskusteltiin?
- Oliko työskentely tuloksellista?
- Mitä päätöksiä tehtiin?
- Miten johtajuus jaettiin?
- Millainen ilmapiiri oli?
- Miten jännitystä pyrittiin laukaisemaan?
- Miten konflikteja käsiteltiin?

Havainnointi voi olla suoraa tai epäsuoraa. Suorassa havainnoinnissa tutkija menee itse mukaan tilanteisiin. Epäsuorassa havainnoinnissa tutkija ei välttämättä itse osallistu tilanteisiin vaan käyttää hyväkseen esimerkiksi erilaisia video- ja äänitallenteita, jotka hän käsittelee ja analysoi valitsemallaan tavalla. (Frey, Botan & Krepps 2000, 105–106.) Tässä tutkimuksessa käytetään *epäsuoraa havainnointia* hyödyntäen video- ja äänitallenteita, sillä tarkoituksena on kerätä mahdollisimman autenttinen aineisto ryhmien omista viestintäympäristöistä, joissa ryhmän ulkopuoliset tekijät eivät ole vaikuttamassa ryhmien toimintaan. Ulko-

puolisen tarkkailijan läsnäolo tilanteissa voisi häiritä tai jopa muuttaa opiskelijoiden vuorovaikutuskäyttäytymistä (Grönfors 2007, 157; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 202).

### 5.2.3 Arviointi tutkimusmenetelmänä

Tässä tutkimuksessa videotallenteista myös arvioidaan kunkin opiskelijan ryhmätaidot tutkimukseen sovelletun *ryhmätaitojen arviointimittarin* avulla (ks. taulukkoa 1; ks. myös liitettä 1). Mittarissa hyödynnettiin niitä teoreettisia jäsenyyksiä, joita ryhmätaidoista on koottu (ks. Valkonen 2003, 45–46). Mittarin teossa sovellettiin Valkosen (2001, 43) ryhmäkokeen arviointikohteita ja -kriteereitä sekä Valkosen (2009a) ryhmätaitojen arviointimittaria.

TAULUKKO 1 Ryhmätaitojen arviointimittari ja esimerkkejä osioista

| Mittarin taitoalueet                             | Osataitoja | Esimerkkejä osataidoista   | Arviointiasteikko                         |
|--|------------|--|---|
| Puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidot | 3          | – Näytti tuovan ryhmään sisällöltään merkittävää tietoa<br>– Osasi argumentoida asiansa hyvin.                               | 1–5: välttävä – erinomainen,<br>0= heikko |
| Tehtäväkeskeiset ryhmätaidot                     | 8          | – Pyysi täsmennyksiä ja perusteluja muilta ryhmän jäseniltä.<br>– Esitti, kehitti tai arvioi erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. |   |
| Suhdekeskeiset ryhmätaidot                       | 8          | – Kannusti ja rohkaisi muita ryhmän jäseniä.<br>– Osoitti empatiaa ja tukea tarvittaessa.                                    |   |

Mittari koostuu kolmesta taitoalueesta: puheenvuorojen sisällön taidoista, tehtäväkeskeisistä ryhmätaidoista ja suhdekeskeisistä ryhmätaidoista. Kunkin taitoalueen tasoa arvioidaan osataidoittain. Mittarissa arvioinnit perustuvat tasokuvauksiin, joissa kuvataan heikon, välttävän, tyydyttävän, hyvän, kiitettävän ja erinomaisen taitoalueen tasot (ks. liitettä 2). Tasokuvausten laadinnassa hyödynnettiin Valkosen (2001, 134–136) ryhmäkokeen tasokuvauksia.

Spitzbergin ja Cupachin (1984, 94–95) mukaan tutkijalta voi jäädä huomaamatta arvioinnin kannalta jotain tärkeää viestintäsuhteeseen liittyvää tietoa, joka voi selittää vuorovaikutuskäyttäytymistä ja sen kokemista. Ylipäätään tutkijan voi olla vaikeaa määrittää, mikä yksilön käyttäytymisessä on tehokasta ja tarkoituksenmukaista eli taitavaa vuorovaikutuskäyttäytymistä.

Tutkijan tekemät havainnot voivat olla myös hyvin subjektiivisia ja arvosidonnaisia: Tutkija on tutkimuksessa mukana koko persoonallisuutensa voimalla, jolloin hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. (Metsämuuronen 2003, 3; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 15.) Keskeistä on, että tutkija tiedostaa ja tuo esiin nämä arvot, mutta ei anna niiden liikaa ohjata tutkimuksessa tekemiään tulkintoja. Toisaalta aina tulkinnoissa vaikuttavat yksilöiden käsitykset luotettavasta tiedosta ja todellisuudesta, eikä näin ollen täydellistä objektiivisuutta ole edes mahdollista saavuttaa (Metsämuuronen 2003, 3). Tulkintojen luotettavuuden vahvistamiseksi on kuitenkin hyvä selvittää myös sitä, miten tutkittavat itse ajattelevat eli kuinka opiskelijat arvioivat ja kuvailevat omaa vuorovaikutusosaamistaan ja käyttäytymistään.

### Ryhmätaitojen itsearviointi

Tutkimuksessa opiskelijat arvioivat myös itse omat ryhmätaitonsa vastaamalla tutkimusta varten luotuun *ryhmätaitojen itsearviointimittariin* (ks. taulukkoa 2, ks. myös liitettä 3).

TAULUKKO 2 Ryhmätaitojen itsearviointimittari ja esimerkkejä osioista

| Mittarin taitoalueet              | Osataitoja | Esimerkkejä osataidoista   | Vastauskaala  |
|-----------------------------------|------------|--|---|
| Sisällön ja argumentoinnin taidot | 3          | – Toin ryhmään sisällöltään merkittävää tietoa.<br>– Osasin perustella asiani hyvin.                             | 1–5: olen eri mieltä –<br>olen samaa mieltä,<br>0= en osaa arvioida |
| Tehtäväkeskeiset ryhmätaidot      | 5          | – Kuuntelin, mitä muut ryhmä jäsenet sanoivat.<br>– Pyysin tarvittaessa täsmennyksiä muilta ryhmän jäseniltä.    |   |
| Suhdekeskeiset ryhmätaidot        | 8          | – Vaikutin myönteisesti ryhmän työilmapiiriin.<br>– Lievensin ristiriitoja ja toimin sovittelijana tarvittaessa. |   |

Ryhmätaitojen itsearviointimittarilla haetaan siis opiskelijoiden käsitystä heidän omista ryhmätaidoistaan. Mittarissa hyödynnettiin niitä teoreettisia jäsennyksiä, joita ryhmätaidoista on koottu (ks. Valkonen 2003, 45–46). Mittari muodostettiin soveltamalla Valkosen (2003) arviointimittaria ja Valkosen (2009a) ryhmätaitojen arviointimittaria.

Mittari koostuu kolmesta taitoalueesta: puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidoista, tehtäväkeskeisistä ryhmätaidoista ja suhdekeskeisistä ryhmätaidoista. Opiskelijat arvioivat kunkin taitoalueen tasoa osataidoittain arviointias-

teikolla 1–5, jossa 1 tarkoittaa ”olen eri mieltä”, 2 ”olen melko eri mieltä”, 3 ”en ole eri mutten samaa mieltäkään”, 4 ”olen melko samaa mieltä” ja 5 ”olen samaa mieltä”. Lisäksi opiskelijoilla on mahdollisuus valita 0, mikäli he eivät osaa tai jostain syystä halua arvioida osaamistaan jonkin osataidon tai joidenkin osataitojen osalta.

Tässä työssä on huomioitava, että opiskelijoiden ryhmätaitojen itsearviointimittarin aineisto ei ole yhteismitallinen ryhmätaitojen arviointimittarista saatujen tulosten kanssa. Tutkimuksessa videoaineistosta tehdyt arvioinnit opiskelijoiden ryhmätaidoista perustuivat kriteereihin, jotka suhteutettiin ennalta laadittuihin tasokuvauksiin, ja jotka oli kuvattu kunkin osataidon osalta. Ryhmätaitojen itsearviointimittarissa opiskelijat arvioivat taitonsa puolestaan perustuen ainoastaan taitoja mittaaviin kriteereihin – tasokuvauksia ei siis käytetty. Mittareiden aineistoja ja saatuja tuloksia ei tulekaan vertailla keskenään siten, että pyrkimyksenä olisi osoittaa esimerkiksi opiskelijoiden tietoisuus omista ryhmätaidoistaan harhaiseksi verraten näitä videoaineistosta tehtyihin arviointeihin. Vuorovaikutustaitojen itsearvioinnin ja vuorovaikutuskumppanin tai ulkopuolisen arvioijan toteuttaman taitoarvioinnin ei ole edes ylipäätään todettu korreloivan keskenään (ks. esim. Rubin, Graham & Mignerey 1990). Aineistot ja tulokset voivat kuitenkin lisätä ymmärrystä opiskelijoiden ryhmätaidoista kokonaisuudessaan, sillä niiden avulla saadaan selville sekä tutkijan käsitys opiskelijoiden ryhmätaitojen tasosta että opiskelijoiden käsitys heidän omista ryhmätaidoistaan.

Ryhmätaitojen arviointimittareista saatuja tuloksia ei myöskään ole tarkoituksenmukaista tarkastella siten, että pyrkimyksenä olisi osoittaa jossakin ryhmässä havaittu ryhmätaitojen taso paremmaksi kuin jossain toisessa ryhmässä. Tarkoituksenmukaista ei ole myöskään pyrkimys tunnistaa yksittäisiä yksilöitä tuloksista. Tuloksista ei edes ole mahdollista tunnistaa kenenkään yksittäisen opiskelijan taitavuutta ryhmätaitojen moniulotteisen luonteensa vuoksi. Yhdessä tilanteessa havaittu ryhmän tai yksilön taitojen taso ei edes välttämättä ole samanlainen toisessa tilanteessa. Tulokset kertovat ikään kuin eräänlaisen *yleiskuvan* opiskelijoiden ryhmätaitojen tasosta.

Mittareista saatuja tuloksia tulisi tarkastella ennen kaikkea siten, että ymmärrys ryhmätaidoista ja niihin vaikuttavista tekijöistä lisääntyisi. Tuloksissa tulisi huomioida opiskelijoiden ryhmätyöasenteet, metakognitiiviset ryhmätaidot kuin myös erilaiset tilannetekijät ja niiden merkitys arvioidulle taitotasolle. Tällainen tarkastelu tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää vuorovaikutusosaamista ja ryhmätaitoja sekä niihin vaikuttavia tekijöitä kokonaisuudessaan. Tällainen tarkastelutapa voi lisätä ymmärrystä myös siitä, miten ryhmien toimintaa voitaisiin kehittää eli miten ylipäätään toisin tekemällä voitaisiin tehdä paremmin.

### Ryhmätyöasenteiden itsearviointi

Opiskelijat arvioivat omat ryhmätyöasenteensa vastaamalla kahteen itsearviointimittariin: ryhmäkeskustelun asennemittariin sekä ryhmätyöasennemittariin. *Ryhmäkeskustelun asennemittarilla* selvitetään opiskelijoiden asennoitumista ja motivaatiota sekä kyvykkyyttä ja rohkeutta toimia juuri käydyssä ryhmäkeskustelussa (ks. taulukkoa 3, ks. myös liitettä 4).

TAULUKKO 3 Ryhmäkeskustelun asennemittari ja esimerkkejä osioista

| Mittari                      | Osoita | Esimerkkejä osioista  | Vastauskaala  |
|------------------------------|--------|---|---|
| Asennoituminen ja motivaatio | 5      | – Kannoin vastuuni ryhmätyöskentelyssä.<br>– Ryhmässä oli miellyttävää toimia.        | 1–5: olen eri mieltä –<br>olen samaa mieltä,<br>0= en osaa arvioida |
| Kyvykkyys ja rohkeus         | 3      | – Ryhmässämme oli helppo työskennellä.<br>– Minun oli helppo ottaa osaa keskusteluun. |   |

*Ryhmätyöasennemittarilla* selvitetään opiskelijoiden asennoitumista, motivaatiota, kyvykkyyttä ja rohkeutta toimia Demolan ryhmässä ylipäänsä – ei siis ainoastaan juuri käytyä ryhmäkeskustelua ajatellen. Mittari sisältää esimerkiksi sellaisia ryhmätyöasenteita käsitteleviä väittämiä, joilla selvitetään opiskelijoiden sitoutumista ryhmään, opiskelijoiden luottamusta paitsi omaan myös muiden ryhmässään toimivien opiskelijoiden osaamiseen sekä opiskelijoiden halua, uskallusta ja motivaatiota osallistua ryhmätyöskentelyyn Demolassa (ks. taulukkoa 4 seuraavalla sivulla, ks. myös liitettä 5).

TAULUKKO 4 Ryhmätyöasennemittari ja esimerkkejä osioista

| Mittari                      | Osioita | Esimerkkejä osioista   | Vastausskaala                             |
|------------------------------|---------|--|---|
| Asennoituminen ja motivaatio | 18      | – Olen hyvin tyytyväinen, että saan työskennellä ryhmässämme.<br>– Opin paremmin ryhmässämme kuin yksin. | 1–5: olen eri mieltä – olen samaa mieltä, |
| Kyvykyys ja rohkeus          | 5       | – Pystyn tekemään tarkkoja havaintoja siitä, miten keskustelut etenevät ryhmässämme.                     | 0= en osaa arvioida                       |

Tähän tutkielmaan luodut mittarit – niin ryhmätaitojen arviointimittarit kuin asennemittaritkin – toteutettiin Likert-asteikolla, jossa oli mahdollisuus valita arvoja välillä 0–5. Likert-asteikon katsotaan sopivan hyvin etenkin asenteiden ja mielipiteiden mittaukseen (ks. esim. Gall, Gall & Borg 2003, 228–229). Likert-asteikon vahvuutena voidaan pitää esimerkiksi sitä, että siihen vastaaminen on suhteellisen nopeaa ja vaivatonta (Frey, Botan & Krepps 2000, 100). Toisaalta tämä edellyttää selkeitä väittämiä.

#### 5.2.4 Kysely tutkimusmenetelmänä

*Kysely* on yksi käytetyimpiä tutkimusmenetelmiä. Kyselyn avulla saadaan tietoa siitä, mitä tutkittavat itse ajattelevat (Frey, Botan & Krepps 2000, 96). Tässä tutkimuksessa kysely käsittää avoimia kysymyksiä. Näin ollen ne eivät johdattele opiskelijoita vastaamaan millään ennakkoidusti määrätyllä tavalla, kuten toisinaan esimerkiksi haastattelun kohdalla saattaa tapahtua (Frey, Botan & Krepps 2000, 100). Kyselyyn sisällytettiin muun muassa seuraavat *avoimet kysymykset*:

- Mitä odotit äskeiseltä ryhmätyöskentelyltänne?
- Kuvaile, miten mielestäsi ryhmätyöskentelynne äskeisessä keskustelussa eteni?
- Mitä opit ryhmätyöskentelystä äskeisessä ryhmäkeskustelussa?
- Kuvailisitko vielä, millainen mielestäsi on hyvä ryhmätyöskentelijä?

Kyselyssä opiskelijoiden on mahdollista myös arvioida ja kuvailla tyytyväisyyttään keskusteluun kokonaisuutena, keskustelussa tehtyihin päätöksiin, keskustelun ilmapiiriin ja omaan työskentelyynsä keskustelussa arviointiasteikolla 1–5, jossa 1 tarkoittaa huonoa, 2 melko huonoa, 3 ei huonoa muttei hyväkään, 4 melko hyvää ja 5 hyvää. Lisäksi heillä on mahdollisuus valita arvo 0 mikäli he eivät osaa arvioida tyytyväisyyttään näihin tekijöihin. Näitä tekijöitä selvitetään seuraavilla kysymyksillä:



- Miten tyytyväinen olet ryhmätyöskentelyyn kokonaisuutena äskeisessä ryhmäkeskustelussa?
- Miten tyytyväinen olet äskeisessä ryhmäkeskustelussa tehtyihin päätöksiin?
- Miten tyytyväinen olet äskeisen keskustelun ilmapiiriin?
- Miten tyytyväinen olet omaan työskentelyysi äskeisessä ryhmäkeskustelussa?

Taidoissa vastata kyselyyn voi ilmetä eroja vastaajien kesken. Toisille voi olla helppoa vastata kysymyksiin ja reflektoida omaa toimintaa, toisille se voi tuottaa hankaluuksia. Kuitenkin jo se pienikin määrä mitä opiskelija vastaa, kertoo jotain siitä, mitä hän ajattelee ja kokee ja on täten tutkimukselle merkityksellistä. Tässä tutkimuksessa vastausten perusteella kyselyyn on mahdollista saada kuvaus opiskelijan kyvystä kuvailla ja arvioida omaa ryhmäkäyttämistään, sen tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta, ryhmän toiminnan tuloksellisuutta sekä ryhmän työilmapiiriä. Toisin sanoen näin on toisaalta mahdollisuus saada tietoa opiskelijoiden metakognitiivisista ryhmätaidoista.

Motivaation puute saattaa heikentää kyselyyn vastaamista. Muun muassa tämän vuoksi tässä tutkimuksessa käytetyssä kyselyssä selvitettiin paitsi opiskelijoiden asenteita ryhmäkeskustelussa ja ryhmätyöskentelyä kohtaan yleensä, myös sitä, miltä kyselyyn ja arviointimittareihin vastaaminen opiskelijoista tuntui:

- Kerro vielä mielipiteesi ja kommenttisi tästä arviointitehtävästä.

### **5.3 Tutkimuskohde ja aineistonhankinta**

Demola on tamperelaisten korkeakoulujen, ICT-alan yritysten ja Teknologiakeskus Hermia Oy:n palvelu, jossa tamperelaisten korkeakoulujen ja yliopistojen opiskelijat voivat osana opintojaan ryhmissä ja yhteistyössä yritysten kanssa toteuttaa ohjelmistojen ja digitaalisten palvelujen kehityshankkeita. Demolassa toimii opiskelijoita seuraavista oppilaitoksista: Tampereen yliopisto (TaY), Tampereen teknillinen yliopisto (TTY), Tampereen ammattikorkeakoulu (TAMK) ja Pirkanmaan ammattikorkeakoulu (PIRAMK).

Kehityshankkeet toteutetaan osana opintoja harjoitus-, projekti- ja lopputöinä Demolan avoimessa innovaatioympäristössä Tampereen Finlaysonilla. Opiskelijatyöt perustuvat pääasiassa yritysten tarjoamiin palvelukonsepteihin, jotka ovat bisnesrelevantteja, mutta eivät yrityksen itse toteutettavissa. Kehityshankkeiden

tuloksena on tarkoitus syntyä tuote- ja palveludemonstraatioita, jotka myös testataan yhteistyössä potentiaalisten käyttäjäryhmien kanssa. Demonstraatioiden pohjalta tavoitteena on synnyttää uusia tuotteita, palveluita ja yrityksiä.

Kaiken kaikkiaan Demolassa toimivien ryhmien tarkoituksena on toimia kollaboratiivisina ryhminä, joissa ryhmän jäsenet voivat tulla eri oppilaitoksista (TaY, TTY, TAMK, PIRAMK) eli yhteistyö voi ylittää opiskelijoiden perinteisten oppilaitosten rajat. Ryhmien on tarkoitus olla monitieteisiä: opiskelijoiden on tarkoitus omata eri pääaineita ja edustaa eri tieteenaloja ja asiantuntijuutta. Yhteistyön onnistuminen näissä mahdollisesti oppilaitosten rajat ylittävissä, monitieteisissä, kollaboratiivisissa ryhmissä voi edellyttää opiskelijoilta vankkaa vuorovaikutusosaamista ja erityisen hyviä ryhmätaitoja, jotta yhteistyö ryhmissä olisi mahdollisimman tehokasta ja tarkoituksenmukaista.

Demolaan otettiin yhteys tutkimuksen tiimoilta marraskuussa 2008 ja sovittiin tapaaminen Demolan yhteyshenkilöiden, projektipäällikkö Pia Bergin ja projektikoordinaattori Ville Kairamon, kanssa. Tapaamisessa saatiin tutkimuslupa ja sovittiin työn sisällöstä ja työn kulusta, minkä jälkeen alkoi aktiivinen tutkimusaiheeseen perehtyminen ja tutkielman teoreettisen viitekehyksen kirjoittaminen ja kokoaminen. Aikaa käytettiin etenkin tutkimusmenetelmien ja todellisuuskäsitysten pohtimiseen. Kiinnostuksen kohteena oli tehdä puheviestinnän tieteenalalla melko suositusta haastattelututkimuksesta poikkeava tutkielma ja oppia lisää erilaisista tutkimusmenetelmistä.

Teoreettisen viitekehyksen valmistuessa ja erilaisiin tutkimusmenetelmiin ja todellisuuskäsityksiin tutustuttaessa tehtiin tutkimuksen mittarit ja kysely ja ideoitii sitä, miten havainnointi toteutettaisiin. Havainnointia ja arviointia varten päätettiin kerätä videoaineisto. Teoreettinen viitekehys, mittarit ja kysely olivat valmiina tammikuussa 2009. Aineistonkeruulle oli varattu aikaa helmikuu 2009. Tutkielman tarkoitus oli valmistua kevätlukukauden 2009 aikana, jotta Demolalla oli mahdollisuus hyödyntää siitä saatavaa tietoa mahdollisimman pian muun muassa koulutusmateriaalissaan. Deadlineksi asetettiin syyskuu 2009.

Tutkittava kohdejoukko voidaan valita harkinnanvaraisesti tai esimerkiksi satunnaisotoksen menetelmää käyttäen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 155). Tä-

hän tutkimukseen valittiin harkinnanvaraiseksi näytteeksi kolme ryhmää ja niissä toimivat korkeakouluopiskelijat Demolasta. Valinta suoritettiin yhdessä Demolan projektikoordinaattori Ville Kairamon kanssa. Valinnassa kriteereinä olivat, että ryhmät olivat toimineet jo jonkin aikaa, niissä toimi ainoastaan suomalaisia opiskelijoita, ryhmät olivat mahdollisimman kollaboratiivisia ja monitieteisiä ja täten tutkimukseen hyvin soveltuvia.

Tutkimukseen osallistuneet ryhmät olivat toimineet kahdesta neljään kuukautta. Ensimmäiseen ryhmään (Ryhmä 1) kuului kymmenen opiskelijaa, joista paikalla ryhmätapaamisessa oli kahdeksan opiskelijaa. Tapaamiseen osallistuneista opiskelijoista kaksi oli naisia ja kuusi oli miehiä, ja he olivat iältään 22–25-vuotiaita. Toisessa ryhmässä (Ryhmä 2) toimi yhdeksän miespuolista opiskelijaa, jotka olivat iältään 22–31-vuotiaita, ja he olivat kaikki läsnä ryhmätapaamisessa. Kolmannessa ryhmässä (Ryhmä 3) toimi säännöllisesti kuusi opiskelijaa sekä yksi satunnaisesti ryhmätapaamisiin osallistuva jäsen, joka ei tällä hetkellä opiskellut, mutta joka myös omasi korkeakoulutaustan. Näin ollen kolmanteen ryhmään kuului seitsemän henkilöä, jotka kaikki olivat paikalla tapaamisessa ja joista yksi oli nainen ja loput kuusi olivat miehiä. Iältään he olivat 22–29-vuotiaita. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden lukumäärä oli 24.

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden nykyiset oppilaitokset jakautuivat seuraavasti: opiskelijoista yhdeksän opiskeli Tampereen ammattikorkeakoulussa (TAMK), yhdeksän Tampereen yliopistossa (TaY) ja viisi Tampereen teknillisessä yliopistossa (TTY). Lisäksi yksi ei opiskellut tällä hetkellä missään oppilaitoksessa. Opiskelijat olivat aloittaneet opintonsa nykyisessä oppilaitoksessaan aikavälillä 1997–2008. Tutkimukseen osallistuneiden nykyiset oppilaitokset on esitetty ryhmäkohtaisesti taulukossa 5 seuraavalla sivulla.

TAULUKKO 5 Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden (N = 24) nykyiset oppilaitokset ryhmien mukaan

|                     |                                       | Ryhmä   |         |         | Yhteensä |
|---------------------|---------------------------------------|---------|---------|---------|----------|
|                     |                                       | Ryhmä 1 | Ryhmä 2 | Ryhmä 3 |          |
| Nykyinen oppilaitos | Tampereen ammattikorkeakoulu (TAMK)   | 8       | 0       | 1       | 9        |
|                     | Tampereen yliopisto (TaY)             | 0       | 8       | 1       | 9        |
|                     | Tampereen teknillinen yliopisto (TTY) | 0       | 1       | 4       | 5        |
|                     | Ei opiskele tällä hetkellä            | 0       | 0       | 1       | 1        |
| Yhteensä            |                                       | 8       | 9       | 7       | 24       |

Tarkasteltaessa opiskelijoiden nykyisiä oppilaitoksia ryhmäkohtaisesti voidaan havaita, etteivät ryhmät ole luonteeltaan kovinkaan kollaboratiivisia: Ryhmässä 1 kaikki sen jäsenet opiskelivat TAMK:ssa. Ryhmässä 2 kahdeksan jäsentä opiskeli TaY:ssa ja yksi TTY:ssa. Ryhmässä 3 yksi opiskeli TAMK:ssa, yksi TaY:ssa, neljä TTY:ssa ja yksi ei opiskellut tällä hetkellä. Verraten ryhmiä toisiinsa voidaan ryhmän 3 katsoa olevan luonteeltaan kollaboratiivisin. Siinä työskenteli eniten opiskelijoita eri oppilaitoksista.

Opiskelijoiden pääaineet jakautuivat puolestaan seuraavasti: pääaineenaan kaksi opiskeli vuorovaikutteista mediaa (TAMK), kaksi mediatuottamista (TAMK), neljä tietojenkäsittelyä (TAMK), kuusi tietojenkäsittelyoppia (TaY), kaksi vuorovaikutteista teknologiaa (TaY), yksi sosiologiaa (TaY), kaksi hypermediaa (TTY), yksi käytettävyyttä (TTY), yksi tiedonhallintaa (TTY) ja yksi signaalinkäsittelyä (TTY). Lisäksi yksi opiskelija oli Proakatemiaalta (TAMK) ja yksi ei opiskellut tällä hetkellä. (Ks. taulukkoa 6 seuraavalla sivulla.)

TAULUKKO 6 Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden (N=24) pääaineet ryhmien mukaan

|         |                                    | Ryhmä   |         |         | Yhteensä |
|---------|------------------------------------|---------|---------|---------|----------|
|         |                                    | Ryhmä 1 | Ryhmä 2 | Ryhmä 3 |          |
| Pääaine | Vuorovaikutteinen media (TAMK)     | 1       | 0       | 1       | 2        |
|         | Mediatuottaminen (TAMK)            | 2       | 0       | 0       | 2        |
|         | Proakatemia (TAMK)                 | 1       | 0       | 0       | 1        |
|         | Tietojenkäsittely (TAMK)           | 4       | 0       | 0       | 4        |
|         | Tietojenkäsittelyoppi (TaY)        | 0       | 6       | 0       | 6        |
|         | Vuorovaikutteinen teknologia (TaY) | 0       | 2       | 0       | 2        |
|         | Sosiologia (TaY)                   | 0       | 0       | 1       | 1        |
|         | Hypermedia (TTY)                   | 0       | 0       | 2       | 2        |
|         | Käytettävyys (TTY)                 | 0       | 0       | 1       | 1        |
|         | Tiedonhallinta (TTY)               | 0       | 0       | 1       | 1        |
|         | Signaalinkäsittely (TTY)           | 0       | 1       | 0       | 1        |
|         | Ei opiskele tällä hetkellä         | 0       | 0       | 1       | 1        |
|         | Yhteensä                           | 8       | 9       | 7       | 24       |

Tarkasteltaessa opiskelijoiden pääaineita ryhmäkohtaisesti voidaan havaita, että ryhmät eivät tältäkään osin ole luonteeltaan kovin kollaboratiivisia: niissä ilmenee vain vähän monitieteisyyttä. Ryhmistä monitieteisin on ryhmä 3, jossa yksi opiskeli vuorovaikutteista mediaa, yksi sosiologiaa, kaksi hypermediaa, yksi käytettävyyttä, yksi tiedonhallintaa ja yksi ei opiskellut tällä hetkellä. Ryhmässä 1 ilmeni myös hieman monitieteisyyttä: yksi opiskelijoista luki vuorovaikutteista mediaa, kaksi mediatuottamista, yksi opiskeli Proakatemiassa ja neljä opiskeli tietojenkäsittelyä. Sen sijaan ryhmässä 2 kaikki opiskelivat samassa oppilaitoksessa ja jopa samassa tiedekunnassa, ja heillä oli kaikilla pääaineinaan joko tietojenkäsittelyoppi tai vuorovaikutteinen teknologia.

Koska tähän tutkimukseen valitut ryhmät eivät osoittautuneet kovinkaan kollaboratiivisiksi, jouduttiin tutkimuksen tavoitetta ja tutkimuskysymyksiä osittain muuttamaan aineistonkeruun jälkeen siihen muotoon, mitä edellä on esitelty. Siten myös teoreettiseen viitekehykseen jouduttiin tekemään joitakin muutoksia. Aluksi tarkoituksena oli ennen kaikkea arvioida korkeakouluopiskelijoiden vuorovaikutusosaamista ja -taitoja nimenomaan kollaboratiivisissa ryhmissä. Tavoitteena oli toisaalta selvittää myös sellaisia tekijöitä, joilla voi olla merkitystä nimenomaan kollaboratiivisessa ryhmässä havaitulle osaamisen tasolle sekä esimerkiksi osaamisen ja taitojen arvioinnille. Tarkoituksena oli siis esitellä nimenomaan kollaboratiivisen ryhmän toiminnan onnistumisen kannalta keskeisim-

miksi havaittuja ryhmätaitoja. Koska tutkittavat ryhmät eivät osoittautuneet kovinkaan kollaboratiivisiksi, muutettiin tutkimusasetelmaa siten, että tarkoituksiksi muodostui ennen kaikkea sen selvittäminen, miten korkeakouluopiskelijat hallitsevat vuorovaikutusosaamista ryhmässään – joka ei siis ole kovinkaan kollaboratiivinen. Tämän jälkeen oli mahdollisuus tehdä päätelmiä siitä, minkälaiset edellytykset opiskelijoilla on työskennellä kollaboratiivisissa ryhmissä.

Ennen varsinaista aineistonkeruuta Demolan ulkopuolista korkeakouluopiskelijaa pyydettiin koetäyttämään itsearviointimittarit (ks. liitteitä 3, 4 ja 5) ja kysely. Tarkoitus oli varmistaa, että myös sellainen henkilö, joka ei ole vuorovaikutuksen asiantuntija, ymmärtää itsearviointimittareissa ja kyselyssä olevat väittämät ja avoimet kysymykset. Koetäytön perustella itsearviointimittareihin ja kyselyyn ei tarvittu muutoksia.

Tutkittavat kolme ryhmää tavattiin yksitellen viikolla 6, jolloin heille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja kulusta. Tapaamisissa sovittiin ne päivät, jolloin aineistonkeruu suoritettaisiin kunkin ryhmän osalta. Aineistonkeruuviikoiksi sovittiin viikot 7 ja 8. Kullekin ryhmälle lähetettiin myös muistutukset sähköpostitse vähintään vuorokautta ennen aineistonkeruupäivää, jotta opiskelijat muistivat varata aikaa itsearviointimittareiden ja kyselyn täyttöön ryhmäkeskustelujen päätteeksi.

Varsinainen aineistonkeruu toteutettiin videoimalla kutakin kolmea ryhmää. Kuvaus kohdistui kunkin ryhmän osalta aina yhteen ryhmäkeskusteluun, jossa ryhmä kokoontui yhteen saavuttamaan tavoitteitaan. Videointi päätettiin ryhmän päättäessä ryhmäkeskustelunsa. Kunkin kolmen ryhmän ryhmäkeskustelun päätteeksi opiskelijoita pyydettiin vastaamaan itsearviointimittareihin ja kyselyyn. Keskeiseksi tavoitteeksi asetettiin, että kaikki videoitujen ryhmien jäsenet vastaisivat mittareihin ja kyselyyn videoinnin päätteeksi. Mittarit ja kysely olivat samanlaiset kaikille osallistujille. Kaikki tutkimukseen osallistuneet saivat palkkioksi Viking Linen risteilylahjakortin osallistumisestaan tutkimukseen.

### **Ryhmäkeskustelujen videointi**

Videoaineiston keruuta varten oli etukäteen sovittu ajankohta, milloin ryhmäkeskustelut videoitaisiin. Videoitaviksi ryhmäkeskusteluiksi sopivat mitkä tahansa ryhmäkeskustelut, joissa ryhmät toimivat omissa luonnollisissa ympäristöissään Demolassa. Ryhmäkeskustelut kestivät 75–90 minuuttia. Ryhmän ulkopuoliset henkilöt eivät osallistuneet ryhmäkeskusteluun videoinnin aikana.

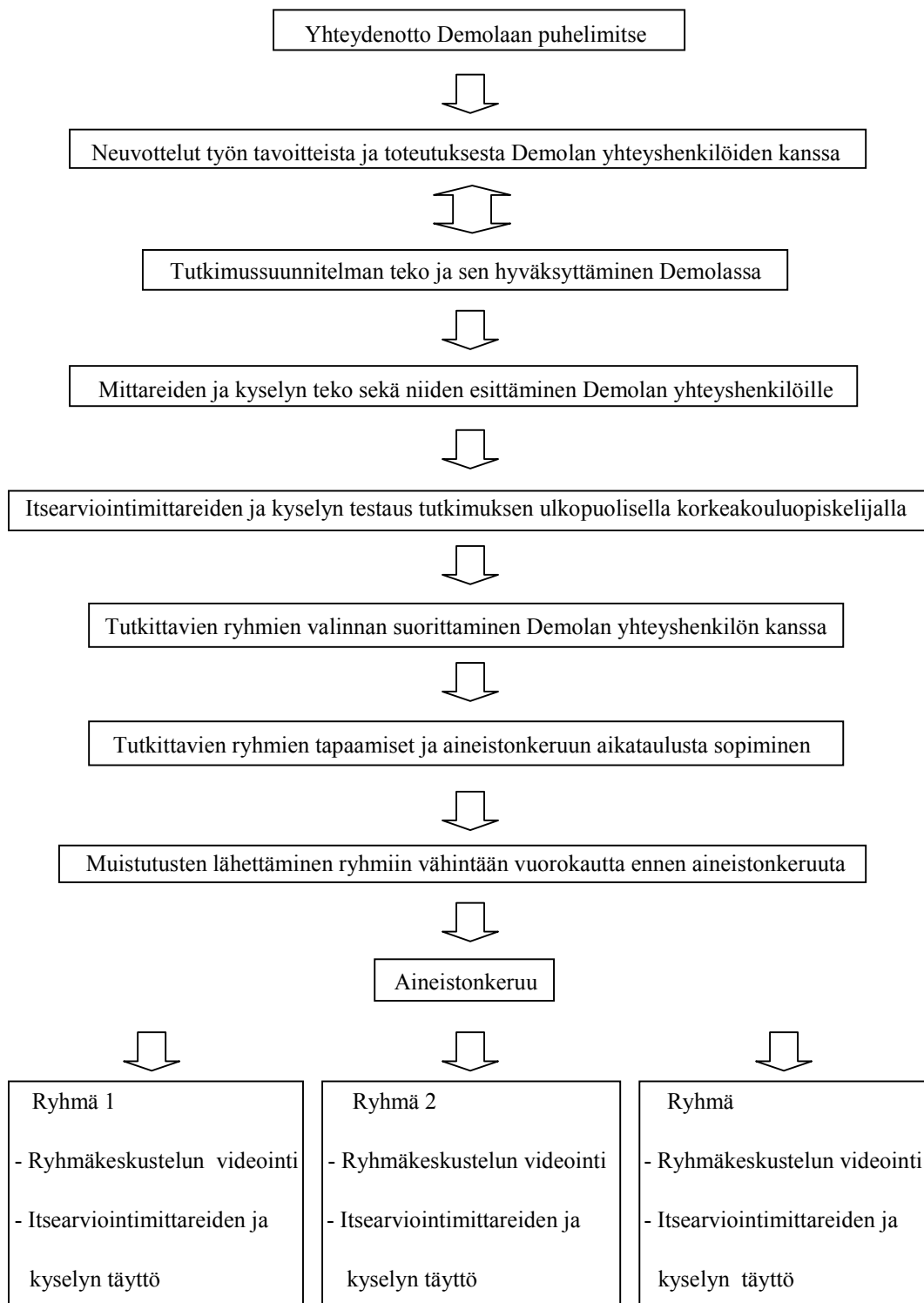
Ennen videoinnin aloittamista opiskelijoille kerrottiin, että videoinnin tarkoituksena on tuottaa tietoa ryhmätyöskentelystä Demolassa. Missään vaiheessa ei kerrottu, että aineistosta arvioitaisiin kunkin opiskelijan ryhmätaitoja. Näin pyrittiin välttämään sitä, etteivät opiskelijat muuttaisi käyttäytymistään ryhmäkeskustelussa pyrkien käyttäytymään jollakin tietyllä, tavallisesta toiminnastaan poikkeavalla tavalla. Kustakin ryhmästä ryhmän puheenjohtajan tehtävänä oli ilmoittaa, koska ryhmäkeskustelu on päättynyt. Tämän jälkeen opiskelijat opastettiin itsearviointimittareiden ja kyselyn täyttöön.

Videoinnissa käytettiin DV-kameraa, joka asetettiin noin kahden–kolmen metrin etäisyydelle opiskelijoista. Videointi suoritettiin siten, että jokaisen opiskelijan verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä oli havaittavissa videoaineistosta. Tämä edellytti opiskelijoiden työskentelyä puolikaareissa tai lähes ympyrämuodostelmissa ryhmän koosta sekä ympäröivästä tilasta riippuen, mikä oli muutenkin ryhmille tyypillinen työskentelymuodostelma. DV-kameraan liitettiin mikrofoni, joka asetettiin keskelle sitä pöytää, jossa ryhmät työskentelivät ja jonka tarkoitus oli tallentaa ääni mahdollisimman hyvin. Lisäksi ryhmäkeskustelut tallennettiin MP3-soittimeen, joka asetettiin myös keskelle sitä pöytää, jonka ympärillä opiskelijat työskentelivät ja jonka tarkoituksena oli edelleen varmistaa äänen tallennus. Kuitenkaan MP3-soittimen tallennuksia ei tässä työssä tarvittu, sillä mikrofonin tallentama ääni riitti videotallentein kerätyn aineiston tarkasteluun.

### **Itsearviointimittareiden ja kyselyn täyttö**

Itsearviointimittarit ja kysely jaettiin opiskelijoille välittömästi videoitujen ryhmäkeskustelujen jälkeen. Opiskelijat kuluttivat mittareiden ja kyselyn täyttöön keskimäärin 30 minuuttia. Toisinaan mittareissa ja kyselyssä voi olla kohtia, joita ei täysin ymmärretä. Tuolloin on eduksi, jos vastaajat voivat kysyä tarkennuksia

näihin liittyen (ks. esim. Valli 2007, 107). Tässä tutkimuksessa opiskelijat ohjeistettiin mittareiden ja kyselyn täyttöön ja opiskelijoilla oli lupa esittää tärkeitä kysymyksiä niihin liittyen mittareiden ja kyselyn täytön aikana. Kuitenkaan kysymyksiä ei esitetty. Tutkimuksen aineistonkeruun vaiheet on esitetty myös kuviossa 2.



KUVIO 2 Tutkimuksen aineistonkeruun vaiheet



## 5.4 Aineiston käsittely ja analysointi

### 5.4.1 Videoaineiston käsittely ja analysointi

Ryhmäkeskustelut videoitiin ja näin kerätty aineisto katsottiin kunkin 75–90 minuuttia kestäneen ryhmäkeskustelun osalta kahteen kertaan tehden aineistolähtöistä analyysia ryhmäkeskusteluittain. Analyysissa pyrittiin selvittämään seuraavat tekijät: miten ryhmäkeskustelut käynnistyivät, miten keskustelut etenivät, ketkä osallistuivat, miten ehdotuksia esitettiin, miten ehdotuksia arvioitiin, mistä keskusteltiin, oliko työskentely keskusteluissa tuloksellista, mitä päätöksiä keskusteluissa tehtiin, miten johtajuus jaettiin, millainen ilmapiiri keskusteluissa näytti olevan, miten jännitystä pyrittiin laukaisemaan ja miten mahdollisia konflikteja käsiteltiin.

Analyysit perustuivat ryhmäkeskusteluista tehtyihin kokonaisvaikutelmiin – ei siis esimerkiksi keskusteluista laskettujen havaintojen määrään. Näin saatiin kokonaiskäsitys siitä, mitä ryhmissä ylipäättään tapahtui (ks. liitettä 6). Videoaineiston analyysit tehtiin siis ryhmätaitojen arvioinnin luotettavuuden vahvistamiseksi. Analyyseilla haluttiin lisätä ymmärrystä esimerkiksi keskustelun tavoitteesta ja tuloksellisuudesta sekä ryhmän jäsenten toiminnan tarkoituksenmukaisuudesta ja sopivuudesta. Tämä mahdollisti sen, että opiskelijan ryhmätaitojen arviointi pystyttiin suhteuttamaan siihen, miten taitavasti ryhmässä ylipäättään keskusteltiin.

*Ryhmätaitojen arvioinnissa* käytettiin ryhmätaitojen arviointimittaria ja ryhmätaitojen tasokuvauksia (ks. liitteitä 1 & 2). Arviointi suoritettiin videoaineistosta siten, että kustakin videoidusta ryhmäkeskustelusta arvioitiin erikseen jokaisen opiskelijan ryhmätaidot eli puheenvuorojen sisällön taidot, tehtäväkeskeiset ryhmätaidot ja suhdekeskeiset ryhmätaidot suhteuttamalla kunkin ryhmätaidon taso sitä kuvaavaan tasokuvaukseen. Opiskelijan ryhmätaidot pisteytettiin siis siten, että erinomaista taitotasoa ilmaistiin numerolla 5, kiitettävää taitotasoa numerolla 4, hyvää taitotasoa numerolla 3, tyydyttävää taitotasoa numerolla 2 ja välttävää taitotasoa numerolla 1. Suoritus, joka ei yltänyt välttävän tasolle, merkittiin nu-

merolla 0. Tämä kuvasi heikkoa taitotasoa. Kaiken kaikkiaan aikaa videoaineistosta tehtyjen ryhmätaitojen arviointiin kului kahdeksan tuntia eli kunkin arvioidun opiskelijan osalta keskimäärin 20 minuuttia.

Arvioinnin jälkeen *pisteet* koodattiin SPSS for Windows 17.0 -järjestelmän havaintomatriisiin, jossa vaakarivit vastasivat arvioitavia opiskelijoita ja pystysarakkeet taitojen arvioinnin pisteitä. Yhdellä rivillä oli siis aina yhden arvioidun opiskelijan pisteet taidoittain ja yhdellä sarakkeella kaikkien opiskelijoiden samaa taitoa koskeva tieto eli yhden taidon arvioinnin pisteet koko aineistosta.

Kun pisteet oli koodattu havaintomatriisiin, ne tarkistettiin, ja niille laskettiin sekä koko aineistoa kuvaavat että ryhmäkohtaiset *yhteispistemäärät*. Nämä kuvasivat opiskelijoiden *ryhmätaitojen yleistasoa*. Ryhmätaitojen yleistasoa kuvaava yhteispistemäärä pystyi olemaan 0–95. Näille yhteispistemäärille määriteltiin ryhmätaitoja kuvaavat *arvosanat* siten, että pisteet 85–95 vastasivat erinomaista yleistasoa, pisteet 65–85 kiitettävää yleistasoa, pisteet 45–65 hyvää yleistasoa, pisteet 25–45 tyydyttävää yleistasoa ja pisteet 5–25 välttävää yleistasoa. Jos yhteispistemäärä jäi alle 5 pistettä, merkittiin se heikoksi yleistasoksi.

Taitoalueista eli puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidoista (3 osataittoa), tehtäväkeskeisistä ryhmätaidoista (8 osataittoa) ja suhdekeskeisistä ryhmätaidoista (8 osataittoa) muodostettiin summamuuttujat, joille laskettiin keskiarvot ja -hajonnat koko aineistosta ja ryhmittäin SPSS for Windows 17.0 -ohjelmassa. Näille keskiarvoille määriteltiin *taitoalueita* kuvaavat *arvosanat* siten, että keskiarvot 4,5–5 vastasivat erinomaista taitotasoa, keskiarvot 3,5–4,49 kiitettävää taitotasoa, keskiarvot 2,5–3,49 hyvää taitotasoa, keskiarvot 1,5–2,49 tyydyttävää taitotasoa ja keskiarvot 0,75–1,49 välttävää taitotasoa. Jos keskiarvo jäi alle 0,75, merkittiin se heikoksi taitojen tasoksi.

Sekä ryhmätaitojen yleistasoa että eri taitojen hallintaa kuvaavista arvosanoista muodostettiin Excel -ohjelmassa graafiset esitykset, ja tarkasteltiin taitavuutta koko aineistosta ja ryhmittäin.

#### 5.4.2 Itsearviointiaineiston käsittely ja analysointi

Kukin tutkimukseen osallistunut opiskelija arvioi myös itse omat ryhmätaitonsa heti videoidun ryhmäkeskustelun jälkeen *ryhmätaitojen itsearviointimittarin* avulla (ks. liitettä 3). Opiskelijat arvioivat siis millaiset olivat heidän omat puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitonsa, tehtäväkeskeiset ryhmätaitonsa ja suhdekeskeiset ryhmätaitonsa juuri käydyssä ryhmäkeskustelussa. Opiskelijoilla oli mahdollisuus arvioida kutakin taitoa koskevaa väittämää sen perusteella, olivatko he väittämästä samaa vai eri mieltä. Asteikossa 1 tarkoitti ”olen eri mieltä”, 2 ”olen melko eri mieltä”, 3 ”en ole samaa, mutta en erikään mieltä”, 4 ”olen melko samaa mieltä” ja 5 ”olen samaa mieltä”. Lisäksi opiskelijoilla oli mahdollisuus valita 0, mikäli he eivät esimerkiksi osanneet tai jostain syystä päättäneet arvioida jotakin väittämää.

Kun opiskelijat olivat arvioineet ryhmätaitonsa, saadun aineiston pisteet koodattiin SPSS 17.0 for Windows -järjestelmän havaintomatriisiin. Pisteet pystyivät olemaan 1–5, sillä en osaa arvioida -vastaukset merkittiin puuttuviksi. Pisteet tarkistettiin ja niistä laskettiin sekä koko aineistoa kuvaavat että ryhmäkohtaiset *yhteispistemäärät*. Nämä yhteispistemäärät kuvasivat *opiskelijoiden näkemystä ryhmätaitojensa yleistasosta*. Yhteispistemäärät pystyivät olemaan 16–80.

Taitoalueista eli puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidoista (3 osataittoa), tehtäväkeskeisistä ryhmätaidoista (5 osataittoa) ja suhdekeskeisistä ryhmätaidoista (8 osataittoa) muodostettiin myös summamuuttujat, joille laskettiin keskiarvot ja -hajonnat koko aineistosta ja ryhmittäin SPSS for Windows 17.0 -ohjelmassa. Nämä keskiarvot kuvasivat *opiskelijoiden näkemystä taitoalueidensa tasosta*.

Opiskelijoiden arvioimista sekä ryhmätaitojen yleistasoa että eri taitojen hallintaa kuvaavista arvosanoista muodostettiin Excel -ohjelmassa graafiset esitykset. Sitteen tarkasteltiin opiskelijoiden kokemaa taitavuutta koko aineistosta ja ryhmittäin.

Lisäksi opiskelijoiden itsearvioimille pisteille laskettiin moodit eli tyyppi-arvot taitoalueittain. Lisäksi taitoalueiden tyyppi-arvot laskettiin yhteen saaden opiskelijoiden ryhmätaitoja kokonaisuudessaan kuvaavat tyyppi-arvot. Tyyppi-arvoista tehtiin varovaisesti päätelmiä sekä itsearviointimittarin pätevyydestä että opiskelijoiden metakognitiivisista ryhmätaidoista.

### **Ryhmätyöasenteiden itsearviointiaineiston käsittely ja analysointi**

Opiskelijat arvioivat omat ryhmätyöasenteensa vastaamalla kahteen asennemittariin: ryhmäkeskustelun asennemittariin sekä ryhmätyöasennemittariin.

*Ryhmäkeskustelun asennemittarissa* opiskelijoita pyydettiin arvioimaan omia ryhmätyöasenteitaan *juuri videoitua ryhmäkeskustelua ajatellen* (ks. liitettä 4). Mittarissa ryhmätyöasenteita mitattiin *asennoitumista ja motivaatiota* sekä *kyvykkyyttä ja rohkeutta* käsittelevillä väittämillä. Opiskelijoilla oli mahdollisuus arvioida kutakin väittämää sen perusteella, olivatko he väittämästä samaa vai eri mieltä. Asteikossa 1 tarkoitti ”olen eri mieltä”, 2 ”olen melko eri mieltä”, 3 ”en ole samaa, mutta en erikään mieltä”, 4 ”olen melko samaa mieltä” ja 5 ”olen samaa mieltä”. Lisäksi opiskelijoilla oli mahdollisuus valita 0, mikäli he eivät esimerkiksi osanneet tai jostain syystä päättäneet arvioida jotakin väittämää.

Ryhmäkeskustelun asennemittarista saadun aineiston *pisteet* syötettiin SPSS 17.0 for Windows -järjestelmän havaintomatriisiin, missä ne tarkistettiin. ”En osaa arvioida” eli 0-vastaukset merkittiin puuttuviksi. Mittarin pisteille laskettiin yhteispistemäärät sekä niiden keskiarvot ja hajontaluvut koko aineistosta ja ryhmittäin. Yhteispistemäärä pystyi olemaan 8–40. Mittarin tuloksista tarkasteltiin ryhmätyöasenteita koko aineiston osalta ja ryhmittäin. Näin oli mahdollista ymmärtää paremmin esimerkiksi ryhmätaitojen itsearviointimittarista ja kyselystä saatuja tuloksia.

*Ryhmätyöasennemittarissa* opiskelijat arvioivat omia ryhmätyöasenteitaan niitä käsittelevin väittämin ajatellen ryhmätyöasenteitaan Demolassa ylipäätään – ei siis ajatellen ainoastaan videoitua ryhmäkeskustelua (ks. liitettä 4). Mittarista saadun aineiston *pisteet* koodattiin SPSS for Windows 17.0 -järjestelmän havaintomatriisiin, missä ne tarkistettiin. Mittarin *asennoitumista ja motivaatiota*

käsittelyille pisteille laskettiin koko aineistoa kuvaavat absoluuttiset ja suhteelliset frekvenssit. Sitten tarkasteltiin opiskelijoiden samanmielisyyttä ja erimielisyyttä väittämiin siten, että samanmielisyydeksi merkittiin pisteet 4 ja 5, erimielisyydeksi pisteet 1 ja 2. Pisteet 3 katsottiin merkinneen sitä, että opiskelija ei jostain syystä ottanut kantaa väittämään eikä hän näin ollen ollut samaa mutta ei erikään mieltä väittämästä. Mittarin *kyvykkyyttä ja rohkeutta* käsitteleville pisteille laskettiin puolestaan koko aineistoa kuvaavat keskiarvot ja hajontaluvut, jotka taulukoitiin Excel-ohjelmassa. Sitten opiskelijoiden asennoitumista ja motivaatiota sekä kyvykkyyttä ja rohkeutta työskennellä ryhmässään tarkasteltiin koko mittarista saadun aineiston osalta.

### 5.4.3 Kyselyaineiston käsittely ja analysointi

Kyselyn avoimilla kysymyksillä selvitettiin opiskelijoiden odotuksia ja kokemuksia ryhmäkeskustelusta. Opiskelijat arvioivat ja kuvailivat myös omaa tyytyväisyyttään ryhmän työskentelyyn kokonaisuutena, tyytyväisyyttään ryhmäkeskustelussa tehtyihin päätöksiin, tyytyväisyyttään ryhmäkeskustelun ilmapiiriin ja tyytyväisyyttään omaan työskentelyynsä ryhmäkeskustelussa. Opiskelijoiden oli mahdollista arvioida tyytyväisyyttään asteikolla 1–5. Asteikolla 1 tarkoitti huonoa, 2 melko huonoa, 3 ei huonoa muttei hyväkään, 4 melko hyvää ja 5 hyvää. Lisäksi avoimella kysymyksellä selvitettiin sitä, millaista ryhmäkäyttäytymistä opiskelijat ylipäätään arvostavat.

Arvioinnin *pisteet* koodattiin SPSS 17.0 for Windows -järjestelmään ja niistä muodostettiin graafiset esitykset Excel -ohjelmassa. Opiskelijoiden vastaukset avoimiin kysymyksiin puolestaan luettiin useaan kertaan ja niihin myös palattiin monta kertaa tutkielman edistyessäkin. Vastauksista nousseet havainnot ryhmiteltiin aineiston perusteella muodostuneisiin luokkiin tai koottiin teemoittain tutkimuskysymysten mukaan. Sitten aineistoa pelkistettiin kysymällä aineistolta tutkimusongelman mukaisia kysymyksiä. Voidaan puhua teoriasidonnaisesta analyysistä, jossa analyysivaiheen alussa käytetään aineistolähtöistä analyysia, mutta loppuvaiheessa tuodaan analyysiin ne teoriasta nousseet käsitteet, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä tai jota aineistosta pyritään hahmottamaan (Tuomi & Sarajarvi

2002, 98–99). Kyselyaineiston avointen kysymysten vastausten käsittelyssä ja analysoinnissa pyrkimyksenä oli siis edetä induktiivisesta abduktiiviseen päätte-  
lyyn.

Kyselyaineiston käsittelyn ja analysoinnin avulla saatiinkin kuvaukset opiskeli-  
joiden tyytyväisyydestä ryhmäkeskusteluun eli keskusteluun kokonaisuutena,  
keskustelussa tehtyihin päätöksiin, keskustelun ilmapiiriin sekä opiskelijoiden  
omaan työskentelyynsä keskustelussa. Lisäksi saatiin tietoa siitä, minkälaiset oli-  
vat opiskelijoiden ennako-odotukset keskustelussa ja millaista ryhmäkäyttäyty-  
mistä he arvostavat. Opiskelijoiden vastauksista avoimiin kysymyksiin tehtiin  
myös päätelmiä opiskelijoiden metakognitiivisista ryhmätaidoista sen perusteella,  
miten hyvin opiskelijat kuvailivat ryhmäkeskustelun tehokkuutta ja tarkoituk-  
senmukaisuutta sekä ryhmän ilmapiiriä ja tavoitteellisuutta. Kaiken kaikkiaan ky-  
selyn tulokset lisäsivät ymmärrystä myös ryhmätaitojen itsearviointimittarin ja  
ryhmäkeskustelun asennemittarin (ks. liitteitä 3 & 4) tuloksia tarkasteltaessa.

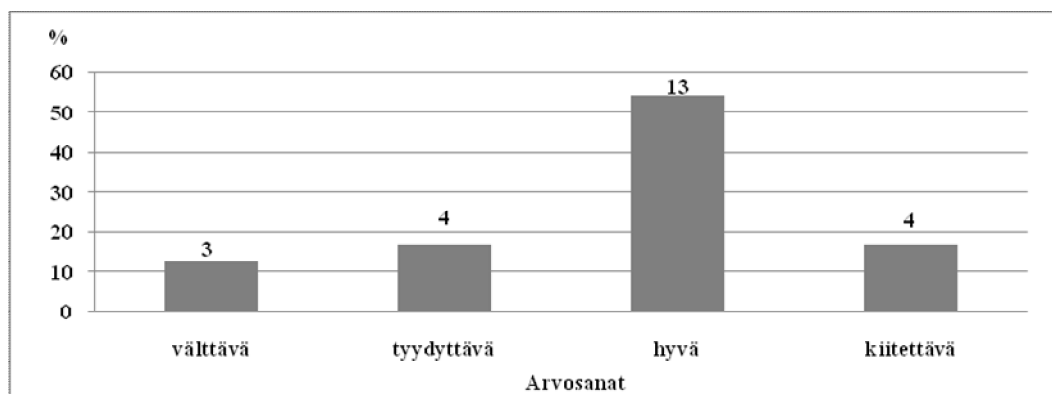
Tuloksia opiskelijoiden ryhmätyöasenteista ja arviointien perustelusta havainnol-  
listetaan raportoiduin aineistonäyttein. Jokaiselle opiskelijalle annettiin tunnis-  
teeksi nelimerkkinen koodi. Yhdistelmässä kaksi ensimmäistä merkkiä (R1, R2,  
R3) kuvasi sitä ryhmää, jossa vastaaja toimi, kolmas ja neljäs ryhmän jäsenen  
numeroa. Kukin opiskelija siis numeroitiin ryhmäkohtaisesti siten, että ryhmässä  
yksi opiskelija saattoi saada numeron 1–8, ryhmässä kaksi numeron 1–9 ja ryh-  
mässä kolme numeron 1–7. Näin ollen ryhmässä yksi vastaaja kuvattiin merkein  
R1V1–R1V8, ryhmässä kaksi merkein R2V1–R1V9 ja ryhmässä kolme merkein  
R3V1–R3V7.

## 6 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

### 6.1 Opiskelijoiden ryhmätaitojen taso

#### 6.1.1 Ryhmätaitojen yleistaso

Tässä työssä tavoitteena oli selvittää millaiset ovat Demolan ryhmissä toimivien korkeakouluopiskelijoiden ryhmätaidot. Opiskelijoiden ( $N = 24$ ) *ryhmätaitojen yleistaso* arvioitiin videoitujen keskustelujen perusteella keskimäärin *hyväksi* (ka. = 48.33, s = 17.77). Ryhmätaitojen arviointimittarista oli mahdollista saada 0–95 pistettä. Opiskelijoiden yhteispisteiden vaihteluväli on 10–75. Opiskelijoiden ryhmätaitojen yleistaso vaihteli siis *välttävistä kiitettävään*: Ryhmätaidoiltaan kiitettävälle tasolle arvioitiin opiskelijoista 17 % (4 opiskelijaa), hyvälle tasolle 54 % (13 opiskelijaa), tyydyttävälle tasolle 17 % (4 opiskelijaa) ja välttävälle tasolle 13 % (3 opiskelijaa). Kenenkään taitoja ei arvioitu heikoksi tai erinomaiseksi. (Ks. kuviota 3.)



KUVIO 3 Opiskelijoiden ( $N = 24$ ) ryhmätaitojen yleistaso arvosanoittain

Opiskelijoista useamman kuin joka neljännen (30 %) ryhmätaidot eivät yltäneet hyvälle tasolle vaan ne jäivät välttävän tai tyydyttävän tasoisiksi. Näitä taitotasoja voidaan luonnehtia siten, että ryhmätaitojen yleistasoltaan välttäväksi ja tyydyttäväksi arvioitu opiskelija saattoi kyetä seuraamaan käytyjä ryhmäkeskusteluja, mutta hän ei juurikaan itse ottanut osaa keskusteluun eikä näin ollen myöskään tuonut riittävästi omia mielipiteitään ja ajatuksiaan keskusteluun. Tyypillistä tällä

taitotasolla on se, että ei juurikaan pyydetä täsmennyksiä, perusteluja tai tarkennuksia käsiteltyihin asioihin. Opiskelijoilla, joiden taidot eivät yltäneet hyvälle tasolle, ei useinkaan näyttänyt olevan merkittävää roolia ryhmän lopputuloksen saavuttamisessa. He eivät myöskään kyenneet ottamaan tarpeeksi huomioon muita ryhmänsä jäseniä eivätkä esimerkiksi osanneet lieventää ryhmässään ilmenneitä ristiriitoja.

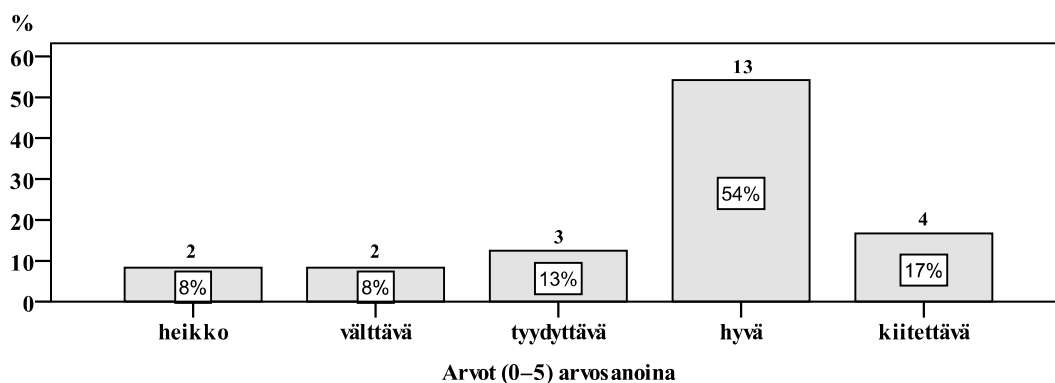
### **6.1.2 Ryhmätaitojen taso taitoalueittain**

Työssä haluttiin selvittää, miten opiskelijat hallitsevat puheenvuorojensa sisällön ja argumentoinnin taitoja, tehtäväkeskeisiä ryhmätaitoja ja suhdekeskeisiä ryhmätaitoja. Opiskelijoille (N = 24) muodostettiinkin arvosanat *kunkin taitoalueen taitotason* mukaan. Videoaineistosta tehtyjen arviointien perusteella opiskelijat näyttäisivät hallinneen keskustelussa keskimäärin *hyvin* sekä puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidot (ka. = 2.65, s = 1.02) että tehtäväkeskeiset ryhmätaidot (ka. = 2.67, s = .94). Sen sijaan suhdekeskeiset ryhmätaidot hallittiin keskimäärin *tydyttävästi* (ka. 2.38, s = .97). Seuraavaksi opiskelijoiden taitavuutta tarkastellaan taitoalueittain.

#### **Puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen taso**

Videoaineistosta tehtyjen arviointien perusteella opiskelijoiden *puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen taso* vaihteli *välttävästä kiitettävään*. Opiskelijoista 17 % (4 opiskelijaa) arvioitiin puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen tasoltaan kiitettäväksi, 54 % (13 opiskelijaa) hyväksi, 13 % (3 opiskelijaa) tyydyttäväksi, 8 % (2 opiskelijaa) välttäviksi ja 8 % (2 opiskelijaa) heikoiksi (ks. kuviota 4 seuraavalla sivulla).



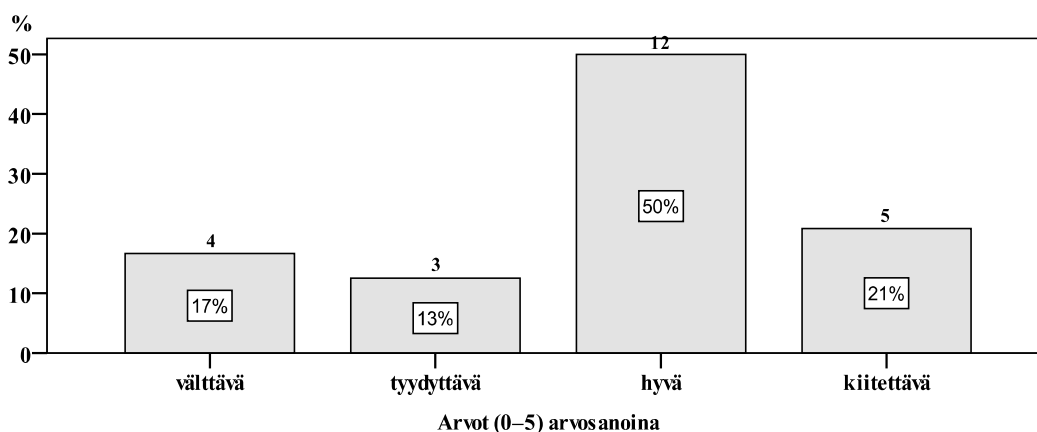


KUVIO 4 Opiskelijoiden (N = 24) puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen taso arvosanoina

Puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen tarkastelu osoittaa, että yksittäisten osataitojen hallinnan tasot eivät poikkea kovinkaan merkittävästi toisistaan. Mitään yksittäistä taitoa ei siis hallittu erityisesti heikommin tai taitavammin kuin jotain toista osataittoa.

#### Tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen taso

Videoaineistosta tehtyjen arviointien perusteella myös opiskelijoiden *tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen taso* vaihteli *välttävästä kiitettävään*. Opiskelijoista 21 % (5 opiskelijaa) arvioitiin tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen tasoltaan kiitettäviksi, 50 % (12 opiskelijaa) hyväksi, 13 % (3 opiskelijaa) tyydyttäviksi ja 17 % (4 opiskelijaa) välttäviksi. Opiskelijoiden tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen arvosanjakauma on esitetty kuviossa 5.

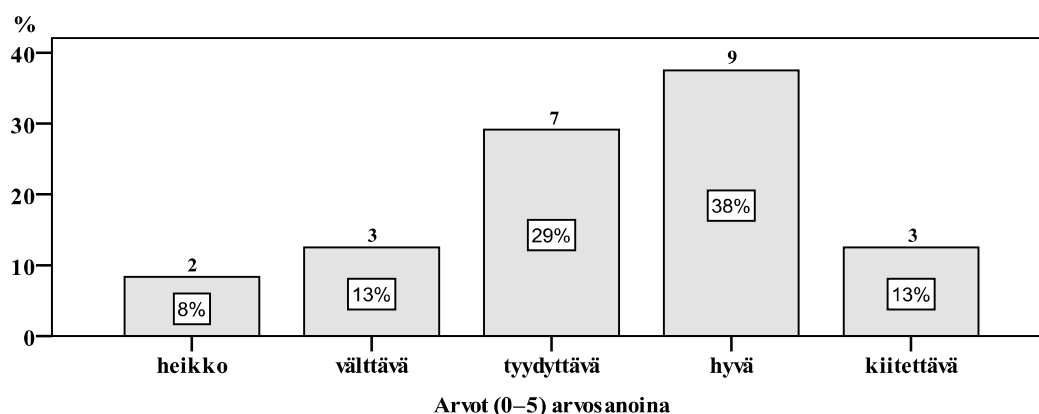


KUVIO 5 Opiskelijoiden (N = 24) tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen taso arvosanoina

Tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen tarkastelu osoittaa, että osataidoista heikoimmin hallittiin etenkin seuraavat taidot: ajatusten ja mielipiteiden ilmaiseminen, asioiden ymmärtämisen osoittaminen, täsmennysten ja perustelujen pyytäminen sekä erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen esittäminen, kehittäminen ja arviointi. Näitä paremmin hallittiin lähinnä seuraavat osataidot: kuuntelemisen osoittaminen, vastuunkantaminen ja sitoutuneisuus ryhmätyöskentelyyn.

### Suhdekeskeisten ryhmätaitojen taso

Videoaineistosta tehtyjen arviointien perusteella opiskelijoiden *suhdekeskeisten ryhmätaitojen taso* vaihteli *välttävästä kiitettävään*. Opiskelijoista 13 % (3 opiskelijaa) arvioitiin suhdekeskeisten ryhmätaitojen tasoltaan kiitettäväksi, 38 % (9 opiskelijaa) hyväksi, 29 % (7 opiskelijaa) tyydyttäväksi, 13 % (3 opiskelijaa) välttäväksi ja 8 % (2 opiskelijaa) heikoiksi. (Ks. kuviota 6.)



KUVIO 6 Opiskelijoiden (N = 24) suhdekeskeisten ryhmätaitojen taso arvosanoina

Opiskelijoista peräti 50 % hallitsee suhdekeskeiset ryhmätaidot joko heikosti, välttävästi tai tyydyttävästi. Etenkin heidän tulisi kannustaa ja rohkaista muita ryhmänsä jäseniä aktiivisemmin keskusteluissa, osoittaa tarvittaessa empatiaa ja tukea, ratkoa mahdollisesti ilmenneitä väärinkäsityksiä sekä lisäksi pyrkiä lieventämään ristiriitoja niiden ilmetessä.

### 6.1.3 Ryhmäkohtaisia havaintoja ryhmätaidoista

Tässä tutkimuksessa ryhmätaitojen yleistaso ja myös taitoalueiden taitotasoa tarkasteltiin paitsi kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden osalta (N = 24) myös ryhmittäin. Seuraavaksi videoaineistosta tehtyjen arvioinnin tuloksia tarkastellaan ryhmäkohtaisesti eli sekä ryhmässä 1 (N = 8), ryhmässä 2 (N = 9) että ryhmässä 3 (N = 7). Nämä ryhmätaitojen taitoalueiden tasoa kuvaavat arvot sekä ryhmätaitojen yleistaso kuvaavat yhteispistemäärät on esitetty myös taulukossa 7 ryhmien mukaan. Tässä luvussa näitä ryhmäkohtaisia tuloksia peilataan videoaineiston analyysin tuloksiin (ks. liitettä 6).

TAULUKKO 7 Ryhmätaitojen taitoalueiden tasoa kuvaavat arvot sekä ryhmätaitojen yleistaso kuvaavat yhteispistemäärät ryhmien mukaan

|         | Puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidot |      | Tehtäväkeskeiset ryhmätaidot |      | Suhdekeskeiset ryhmätaidot |      | Yhteispistemäärä |       | N  |
|---------|--|------|------------------------------|------|----------------------------|------|------------------|-------|----|
|         | ka.  | s    | ka.                          | s    | ka.                        | s    | ka.              | s     |    |
|         | Ryhmä 1  | 2.42 | 0.92                         | 2.42 | 1.04                       | 2.13 | 1.06             | 43.63 |    |
| Ryhmä 2 | 2.56   | 1.36 | 2.69                         | 1.14 | 2.50                       | 1.18 | 49.22            | 22.31 | 9  |
| Ryhmä 3 | 3.05   | 0.52 | 2.93                         | 0.51 | 2.50                       | 0.57 | 52.57            | 8.66  | 7  |
| Kaikki  | 2.65   | 1.02 | 2.67                         | 0.94 | 2.38                       | 0.97 | 48.33            | 17.77 | 24 |

#### Ryhmän 1 opiskelijoiden (N = 8) ryhmätaidot

Ryhmän 1 opiskelijoiden *ryhmätaitojen yleistaso* näyttää arviointien yhteispistemäärien perusteella keskimäärin *tydyttävältä*. Yhteispistemäärien keskiarvo on 43.63 (s = 18.98). Ryhmätaitojen yleistasossa ilmeni kuitenkin myös jonkin verran vaihtelua ryhmän jäsenten välillä. Yhden opiskelijan ryhmätaitojen taso arvioitiin välttäväksi, kolmen tyydyttäväksi, kolmen hyväksi ja yhden kiitettäväksi.

Videoaineistosta tehtyjen analyysien ja arviointien perusteella 1. ryhmän ne opiskelijat, jotka osallistuivat aktiivisimmin keskusteluun, arvioitiin taidoiltaan paremmiksi kuin vähemmän osallistuneet. Hyvän tai kiitettävän arvosanan saaneet opiskelijat myös pyrkivät erityisesti selkeyttämään ryhmäkeskustelua käyttämällä erilaisia osallistumistapoja keskustelussa sekä ottamalla käyttöön erilaisia yhteisiä toimintatapoja ja työskentelymalleja keskustelun kulun helpottamiseksi. Sen sijaan ne opiskelijat, jotka eivät ottaneet vastuuta keskustelusta, tai jotka eivät pyrkineet toimimaan keskustelussa ilmenneiden toimintatapojen ja työskentely-

mallien mukaan, arvioitiin taidoiltaan heikommiksi. Taidoiltaan välttävän tai tyydyttävän arvosanan saaneet opiskelijat eivät siis näyttäneet osaavan mukauttaa käyttäytymistään keskusteluun ja muiden käyttäytymiseen sopivaksi. Sitä, mistä tämä johtui, ei ole mahdollista aineiston perusteella arvioida. Erilaiset tilannetekijät, kuten esimerkiksi haluttomuus, motivaation puute tai väsymys, mutta myös riittämättömät taidot ja tiedot ryhmäviestinnästä, saattoivat vaikuttaa opiskelijoiden osallistumiseen keskustelussa.

Arviointien perusteella ryhmän 1 opiskelijat hallitsivat *kaikki ryhmätaidot* keskimäärin *tyydyttävästi*: puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen keskiarvo on 2.42 ( $s = .92$ ), tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen 2.42 ( $s = 1.04$ ) ja suhdekeskeisten 2.13 ( $s = 1.06$ ). Suhdekeskeiset ryhmätaidot hallittiin siis muita heikommin.

Yksittäisten opiskelijoiden taitojen tasot vaihtelivat. *Puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen taso* vaihteli *välttävästä kiitettävään*. Kaksi opiskelijaa arvioitiin taitotasoltaan välttäviksi, kaksi opiskelijaa tyydyttäväksi, kolme opiskelijaa hyväksi ja yksi opiskelija kiitettäväksi. *Tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen taso* vaihteli *välttävästä kiitettävään*. Kahden opiskelijan taidot arvioitiin välttäviksi, kahden tyydyttäväksi, kolmen hyväksi ja yhden kiitettäväksi. *Suhdekeskeisten ryhmätaitojen taso* vaihteli *välttävästä kiitettävään*. Kolmen opiskelijan taidot arvioitiin välttäviksi, yhden tyydyttäväksi, kolmen hyväksi ja yhden kiitettäväksi.

Tulokset osoittavat, että yleensä ne opiskelijat, jotka hallitsivat jonkin taitoalueen hyvin tai kiitettävästi, hallitsivat myös muut taitoalueet samantasoisesti. Ne opiskelijat, jotka puolestaan hallitsivat jonkin taitoalueen välttävästi tai tyydyttävästi, hallitsivat myös muut taitoalueet joko yhtä heikosti tai jopa heikommin. Opiskelijakohtaisesti ei siis juuri eri taitojen hallinnan taso vaihdellut.

Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että ryhmässä 1 ilmeni vaikeuksia keskustelun käynnistymisessä. Keskustelulle ei määritelty tavoitteita eikä sitä, miten keskustelussa tulnaisiin etenemään. Ryhmässä oli havaittavissa myös sellaisia ryhmitty-

miä, joissa ryhmän jäsenet keskustelivat lähinnä vierustoverinsa tai -tovereidensa kanssa ryhmätyön sisällöistä eikä yhteistä keskustelua kaikkien ryhmän jäsenten välillä juurikaan ilmennyt. Silloin kun keskustelua ilmeni myös ryhmittymien välillä, erilaisia mielipiteitä ja ajatuksia esiteltiin, mutta niiden käsittely olisi voinut olla syvällisempää. Esiteltyjä mielipiteitä ja ajatuksia ei esimerkiksi pyritty arvioimaan, täsmentämään tai kehittämään. Näytti myös siltä, että toisten sanomisia ei kuunneltu tarkasti. Toisia ei myöskään pyritty rohkaisemaan esittämään omia näkemyksiään. Päätöksiin ei näytetty pääsevän eikä ryhmän työskentelyä voida pitää kovinkaan tuloksellisena. Osa opiskelijoista saattoi jopa olla vetäytyneinä keskustelusta suurimman osan koko keskustelun ajasta. Keskustelulle tyypillisiä olivatkin useat hiljaiset hetket, jolloin välteltiin katsekontaktin ottamista muihin jäseniin.

Ryhmässä 1 esimerkiksi tavoitteiden, toimintatapojen ja työskentelymallien selkeyttäminen kaikille ryhmän jäsenille olisi voinut helpottaa keskustelun kulkua. Ryhmän kaikkien jäsenten olisi pitänyt kantaa myös enemmän vastuuta keskustelussa. Lisäksi esimerkiksi taito purkaa ryhmässä ilmennyttä jännitystä ja ilmenneitä erimielisyyksiä olisi voinut auttaa ryhmän jäseniä asioiden käsittelyssä ja tavoitteiden saavuttamisessa. Kaiken kaikkiaan taitavampi käyttäytyminen ryhmätilanteessa olisi voinut auttaa ryhmää tiedon jakamisessa, yhteisen ymmärryksen muodostamisessa ja mahdollisten yhteisten tavoitteiden saavuttamisessa.

### **Ryhmän 2 opiskelijoiden (N = 9) ryhmätaidot**

Ryhmän 2 opiskelijoiden *ryhmätaitojen yleistaso* näyttää arviointien yhteispistemäärien perusteella keskimäärin *hyvältä*. Yhteispistemäärien keskiarvo on 49.22 ( $s = 22.31$ ). Opiskelijoiden ryhmätaitojen yleistasossa ilmeni kuitenkin myös jonkin verran vaihtelua ryhmän jäsenten välillä. Kahden opiskelijan ryhmätaitojen yleistaso arvioitiin välttäväksi, viiden hyväksi ja kahden kiitettäväksi. Ryhmässä ne opiskelijat, jotka arvioitiin ryhmätaitojen yleistasoltaan välttäviksi, eivät sanallisesti juuri osallistuneet keskusteluun. Hyvän tai kiitettävän arvosanan saaneet opiskelijat sen sijaan kantoivat vastuuta keskustelussa ja ottivat aktiivisesti osaa keskusteluun.

Arviointien perusteella ryhmän 2 opiskelijat hallitsivat *kaikki ryhmätaidot* keskimäärin *hyvin*: puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen keskiarvo on 2.56 (s = 1.36), tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen 2.69 (s = 1.14) ja suhdekeskeisten ryhmätaitojen 2.50 (s = 1.18). Suhdekeskeiset ryhmätaidot hallittiin siis muita heikommin.

Yksittäisten opiskelijoiden taitojen tasot vaihtelivat. *Puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen taso* vaihteli *heikosta kiitettävään*. Kaksi opiskelijaa arvioitiin taitotasoltaan heikoiksi, viisi opiskelijaa hyväksi ja kaksi opiskelijaa kiitettäväksi. *Tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen taso* vaihteli *välttävästä kiitettävään*. Kahden opiskelijan taidot arvioitiin välttäviksi, viiden hyväksi ja kahden kiitettäväksi. *Suhdekeskeisten ryhmätaitojen taso* vaihteli heikosta *kiitettävään*. Kahden opiskelijan taidot arvioitiin heikoiksi, yhden tyydyttäväksi, viiden hyväksi ja yhden kiitettäväksi.

Tulokset osoittavat, että usein ne opiskelijat, jotka hallitsivat jonkin taitoalueen hyvin tai kiitettävästi hallitsivat enimmäkseen myös muut taitoalueet vastaavalla tasolla. Heille näytti olleen helppo seurata käytyjä keskusteluja ja ottaa osaa keskusteluun. He esimerkiksi osallistuivat eri tavoin keskusteluun ja hyödynsivät toiminnassaan sellaisia työskentelymalleja ja toimintatapoja, jotka saattoivat helpottaa keskustelun kulkua. He näyttivätkin osaavan mukauttaa käyttäytymistään keskusteluun ja muiden käyttäytymiseen sopivaksi. Sitä, mistä tämä johtui, ei ole mahdollista aineiston perusteella arvioida. Erilaiset tilannetekijät, kuten esimerkiksi korkea motivaatio ja vireytyneisyys saattoivat vaikuttaa, mutta myös riittävät taidot ja tiedot ryhmäviestinnästä saattoivat vaikuttaa opiskelijoiden osallistumiseen ja käyttäytymisen mukauttamiseen keskustelussa.

Tulokset osoittavat myös, että sekä puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen että tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen tasoissa ei ilmennyt tyydyttävää osaamista, jota kuitenkin ilmeni suhdekeskeisten ryhmätaitojen kohdalla. Opiskelijoiden taitotaso siis saattoi olla hyvä tai kiitettävä puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen sekä tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen osalta, mutta kuitenkin tyydyttävä suhdekeskeisten ryhmätaitojen osalta.

Analyysien perusteella kaiken kaikkiaan ryhmässä 2 keskustelu käynnistyi melko hyvin. Keskustelun alussa ryhmän puheenjohtaja määritteli tehtävän tavoitteen ja sen miten keskustelussa tullaan etenemään. Myös muut ryhmän jäsenet osallistuivat yhteisen tavoitteen määrittelyyn ja rajaamiseen. Erilaisia mielipiteitä ja ajatuksia esiteltiin ja niitä pyrittiin myös tukemaan, arvioimaan ja kehittämään. Ryhmän jäsenten puheenvuorot liittyivät toisiinsa, mikä kertoi aktiivisesta kuuntelemisesta. Erimielisyyttä ei juurikaan ilmennyt ja ilmapiiri vaikutti hyvinkin avoimelta. Esimerkiksi vitsien ja tarinoiden kerronta oli yleistä. Yhteisiä päätöksiä tehtiin, mutta päätöksiin liittyvässä vastuunjaossa olisi mahdollisesti voitu onnistua paremminkin. Vastuuta olisi siis voitu jakaa enemmän kaikkien ryhmän jäsenten kesken.

Ryhmässä lähinnä tietyt ryhmän jäsenet osallistuivat keskusteluun muiden jäsenten kuitenkin seurattessa keskustelua aktiivisesti ja innostuneesti. Ryhmän jäsenet osoittivat positiivista suhtautumista toisiinsa esimerkiksi hymyilemällä ja katsomalla toisiaan. Etenkin ryhmän puheenjohtajan ja sihteerin välinen vuorovaikutus näytti sujuvan hyvin. Tarpeen olisi kuitenkin saada osallistettua kaikki ryhmän jäsenet yhteiseen keskusteluun, jotta kaikkien mielipiteet ja ajatukset saataisiin tuotua julki ryhmään.

### **Ryhmän 3 opiskelijoiden (N = 7) ryhmätaidot**

Ryhmän 3 opiskelijoiden *ryhmätaitojen yleistaso* näyttää arviointien yhteispistemäärien perusteella keskimäärin *hyvältä*. Yhteispistemäärien keskiarvo on 52.57 ( $s = 8.66$ ). Ryhmätaitojen yleistasossa ilmeni vain vähän vaihtelua opiskelijoiden välillä. Yhden opiskelijan ryhmätaitojen taso arvioitiin tyydyttäväksi, viiden hyväksi ja yhden kiitettäväksi.

Arviointien perusteella ryhmän 3 opiskelijat hallitsivat kaikki ryhmätaidot *hyvin*: puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen keskiarvo on 3.05 ( $s = .52$ ), tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen keskiarvo on 2.93 ( $s = .51$ ) ja suhdekeskeisten ryhmätaitojen keskiarvo on 2.50 ( $s = .57$ ). Suhdekeskeiset ryhmätaidot hallittiin siis muita heikoimmin.

Yksittäisten opiskelijoiden taitojen tasot vaihtelivat. *Puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen taso* vaihteli tyydyttävästä kiitettävään. Yksi opiskelija arvioitiin taitotasoltaan tyydyttäväksi, viisi opiskelijaa hyväksi ja yksi opiskelija kiitettäväksi. *Tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen taso* vaihteli tyydyttävästä kiitettävään. Yhden opiskelijan taidot arvioitiin tyydyttäväksi, neljän hyväksi ja kahden kiitettäväksi. *Suhdekeskeisten ryhmätaitojen taso* vaihteli tyydyttävästä kiitettävään. Viiden opiskelijan taidot arvioitiin tyydyttäväksi, yhden hyväksi ja yhden kiitettäväksi.

Tulokset osoittavat, että ne opiskelijat, jotka hallitsivat hyvin tai kiitettävästi puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidot hallitsivat vastaavasti myös tehtäväkeskeiset ryhmätaidot. Sen sijaan vaikka ryhmän jäsen olisi hallinnut nämä taidot hyvin, ei hän kuitenkaan välttämättä hallinnut suhdekeskeisiä ryhmätaitoja yhtä hyvin. Monesti sellaisella opiskelijalla, joka edisti hyvin yhteiseen tavoitteeseen pääsemistä – esimerkiksi tuomalla keskusteluun aktiivisesti sisällöltään merkittävää tietoa – ei siis välttämättä ollut sellaista suhdekeskeistä taitavuutta, jolla olisi voinut olla merkitystä esimerkiksi miellyttävän ilmapiirin säilymiselle ryhmässä. Arviointien perusteella ryhmän puheenjohtaja sen sijaan hallitsi kaikki taitoalueet kiitettävästi.

Kaiken kaikkiaan ryhmässä ilmenneet erilaiset työskentelytavat kuten esimerkiksi puheenjohtajan ja sihteerin käyttö, ja niiden enimmäkseen tehokas hyödyntäminen keskustelussa, näyttivät analyysien perusteella helpottaneen viestintää ryhmässä. Se, miksi nämä tekijät hallittiin enimmäkseen hyvin, ei aineiston perusteella ole mahdollista selvittää. Ne saattavat kertoa esimerkiksi opiskelijoiden tiedoista ja taidoista ryhmäviestinnästä. Tiedot taitavasta ryhmäviestinnästä ovat siis voineet mahdollistaa sen, että opiskelijat kykenivät mukauttamaan käyttäytymistään keskusteluun sopivaksi esimerkiksi käyttämällä erilaisia osallistumistapoja keskustelussa.

Analyysien perusteella erityisesti ryhmän puheenjohtaja kantoi vastuuta keskustelussa. Hän avasi keskustelun, ohjasi sitä, ja esitti tarkentavia kysymyksiä käsiteltyihin asioihin. Hän puuttui erityisesti ryhmässä ilmenneiden jännitteiden purkamiseen ja avasi epäselviä asiasisältöjä kaikille ryhmän jäsenille



ymmärrettävämpään muotoon. Näin hän näytti varmistavan sen, että kaikki jäsenet ymmärsivät keskustelun sisältöä. Ryhmässä suurin osa osallistui aktiivisesti keskusteluun. Ryhmän jäsenet näyttivät myös kuuntelevan toisiaan, sillä heidän sanomisensa liittyivät käytyihin sisältöihin niitä arvioiden ja täsmentäen. Ryhmässä näytettiin huomioivan hyvin kaikkien mielipiteet ja ajatukset, vaikka toisinaan näitä huomionosoituksia esitti lähinnä ryhmän puheenjohtaja. Hän myös kannusti ja rohkaisi ryhmän hiljaisempia osallistumaan keskusteluun.

Kaiken kaikkiaan ryhmässä näytettiin saavuttaneen keskustelulle asetettuja tavoitteita pääsääntöisesti hyvin. Tulosten perusteella erityisesti puheenjohtajan taitava ryhmäkäyttäytyminen näytti tarjoavan hyvät edellytykset tehokkaalle ja tulokselliselle ryhmätyöskentelylle. Myös muiden ryhmän jäsenten työskentely oli enimmäkseen taitavaa, mutta etenkin jäsenten suhdekeskeisten taitojen parempi hallinta olisi voinut auttaa ryhmää työskentelyssään. Myös vastuuta keskustelusta olisi mahdollisesti voitu jakaa paremmin kaikkien jäsenten kesken.

#### **6.1.4 Ryhmätaitojen itsearviointi**

Opiskelijat arvioivat itse omat ryhmätaitonsa vastaamalla ryhmätaitojen itsearviointimittariin (ks. liitettä 3). Opiskelijoita pyydettiin ajattelemaan juuri ennen arvioitua ryhmäkeskustelua vastatessaan mittarin väittämiin. Ryhmätaitojen itsearviointimittarista oli mahdollista saada 16–80 pistettä. Opiskelijoiden itsearviointien perusteella heidän näkemyksensä omista *ryhmätaidoistaan* keskustelussa oli *myönteinen*. Yhteispistemäärien keskiarvo on 56.69 ( $s = 7.51$ ) ja pisteiden vaihteluväli on 49–74.

Opiskelijat arvioivat hallitsevansa parhaiten tehtäväkeskeiset ryhmätaidot, heikommin sekä sisällön ja argumentoinnin taidot että suhdekeskeiset ryhmätaidot. Erot taitoalueiden tasoissa eivät kuitenkaan ole kovinkaan suuria. Tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen itsearviointien keskiarvo on 3.79 ( $s = .47$ ), puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen 3.41 ( $s = .80$ ) ja suhdekeskeisten ryhmätaitojen keskiarvo on 3.39 ( $s = .57$ ).

Yksittäisten opiskelijoiden itsearviointit vaihtelivat. Opiskelijoiden itsearvioimien puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen keskiarvot vaihtelivat 1.67–4.67. Tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen keskiarvot vaihtelivat 3.0–4.80 ja suhdekeskeisten ryhmätaitojen keskiarvot vaihtelivat 2.50–4.50.

*Puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen* itsearviointien perusteella näyttää siltä, että opiskelijat arvioivat hallitsevansa keskustelussa paremmin kyvyn perustella asiansa hyvin kuin että he olisivat ylipäättään osoittaneet asiantuntemustaan keskustelussa tai tuoneensa merkittävää asiasisältöä keskusteluun.

*Tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen* itsearviointien perusteella näyttää siltä, että opiskelijat pitävät hyvänä näitä taitojaan. Opiskelijat arvioivat kuunnelleensa, mitä muut ryhmän jäsenet sanoivat keskustelussa ja myös enimmäkseen ymmärtäneensä kuulemaansa. Opiskelijoiden itsearviointien perusteella voidaan todeta, että useimmat kokivat ilmaisseensa ajatuksiaan keskustelussa hyvin. Itsearviointien perusteella opiskelijat eivät kokeneet pyytäneensä perusteluja ja täsmennyksiä käsiteltyihin asioihin muilta ryhmänsä jäseniltä kovinkaan aktiivisesti. Lisäksi erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen esittäminen, kehittäminen ja arviointi näyttävät opiskelijoiden itsearviointien perusteella olleen melko vähäistä.

Opiskelijat arvioivat, että heidän käyttäytymisellään oli myönteinen vaikutus ryhmän ilmapiiriin. Enemmistö pitikin käyttäytymistään keskustelussa tarkoituksenmukaisena. Opiskelijat arvioivat seuranneensa keskusteluja enimmäkseen hyvin ja he arvioivat myös osoittaneensa luottamusta muita ryhmänsä jäseniä kohtaan keskustelussa. Heille näyttäisi kuitenkin olleen melko vaikea arvioida sitä, lievensivätkö he ristiriitoja tai toimivatko he sovittelijoina tarvittaessa. Tähän väittämään 9 opiskelijaa valitsi vastausehdon ”en osaa arvioida”. Myös sen arviointi, ratkoivatko opiskelijat itse väärinkäsityksiä tarvittaessa, näyttäisi olleen joillekin vaikea arvioida (”en osaa arvioida” -vastauksia oli 4).

### **Ryhmätaitojen itsearviointien ryhmäkohtainen tarkastelu**

Tarkasteltaessa opiskelijoiden ryhmätaitojen itsearvioinnin tuloksia ryhmäkohtaisesti, voidaan havaita, että opiskelijoiden näkemys taitojensa hallinnan tasosta vaihteli ryhmittäin. Ryhmässä yksi ryhmätaitojen yhteispistemäärien keskiarvo

on 58.00 ( $s = 4.97$ ), ryhmässä kaksi 59.60 ( $s = 10.16$ ) ja ryhmässä kolme 51.75 ( $s = 3.77$ ). (Ks. taulukkoa 8.)

TAULUKKO 8 Itsearvioitujen ryhmätaitojen keskiarvot ja yhteispistemäärät taitoalueittain ryhmien mukaan

|         | Puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidot |      | Tehtäväkeskeiset ryhmätaidot |      | Suhdekeskeiset ryhmätaidot |      | Yhteispistemäärä |       | N  |
|---------|--|------|------------------------------|------|----------------------------|------|------------------|-------|----|
|         | ka.  | s    | ka.                          | s    | ka.                        | s    | ka.              | s     |    |
| Ryhmä 1 | 3.50   | 0.59 | 4.03                         | 0.29 | 3.41                       | 0.57 | 58.00            | 4.97  | 8  |
| Ryhmä 2 | 3.22   | 1.09 | 3.80                         | 0.57 | 3.73                       | 0.52 | 59.60            | 10.16 | 9  |
| Ryhmä 3 | 3.60   | 0.43 | 3.51                         | 0.43 | 2.97                       | 0.41 | 51.75            | 3.77  | 7  |
| Kaikki  | 3.41   | 0.80 | 3.79                         | 0.47 | 3.39                       | 0.57 | 56.69            | 7.51  | 24 |

*Ryhmän 1* opiskelijoiden itsearviointien perusteella näyttäisi siltä, että opiskelijat kokivat hallinneensa keskustelussa paremmin sekä tehtäväkeskeiset ryhmätaidot (ka. = 4.03,  $s = .29$ ) että puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidot (ka. = 3.50,  $s = .59$ ) kuin suhdekeskeiset ryhmätaidot (ka. = 3.41,  $s = .57$ ). Ryhmän 1 opiskelijoiden itsearviointien perusteella näyttäisi siis siltä, että opiskelijat kokivat hallinneensa keskustelussa etenkin sellaiset tehtäväkeskeiset ryhmätaidot, joilla keskustelua saadaan vietyä tehokkaasti eteenpäin. Sen sijaan osalle opiskelijoista näyttäisi olleen vaikea hallita joitakin puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitoja ja suhdekeskeisiä ryhmätaitoja.

Myös *ryhmän 2* opiskelijoiden itsearviointien perusteella näyttäisi siltä, että opiskelijat kokivat hallinneensa keskustelussa parhaiten tehtäväkeskeiset ryhmätaidot (ka. 3.80,  $s = .57$ ). Näyttäisi siltä, että tässä ryhmässä suhdekeskeiset ryhmätaidot (ka. = 3.73,  $s = .52$ ) hallittiin kuitenkin paremmin kuin puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidot (ka. 3.22,  $s = 1.09$ ) ja myös miltei yhtä hyvin kuin tehtäväkeskeiset ryhmätaidot. Ryhmän 2 opiskelijoiden itsearviointien perusteella näyttäisi siis siltä, että opiskelijat kokivat hallinneensa keskustelussa hyvin etenkin sellaiset tehtäväkeskeiset ryhmätaidot, joilla keskustelua saadaan vietyä eteenpäin kuin myös sellaiset suhdekeskeiset ryhmätaidot, joilla voi olla merkitystä miellyttävän ilmapiirin luomiselle ja ylläpitämiselle keskustelussa. Näyttäisi kuitenkin siltä, että tässä ryhmässä osalle opiskelijoista oli jopa vaikea osoittaa asiantuntemustaan keskustelussa, tuoda sisällöltään merkittävää tietoa keskusteluun tai osata argumentoida asioita keskustelussa.

*Ryhmän 3* opiskelijoiden itsearviointien perusteella näyttäisi sen sijaan siltä, että opiskelijat kokivat hallinneensa parhaiten puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidot (ka. = 3.60, s = .43). Tehtäväkeskeisten ryhmätaitojen keskiarvo on 3.51 (s = .43) ja suhdekeskeisten ryhmätaitojen 2.97 (s = .41). Ryhmän 3 opiskelijoiden itsearviointien perusteella näyttäisi siis siltä, että opiskelijat suhtautuivat myönteisesti siihen, että he osallistuivat keskusteluun, toivat keskusteluun sisällöltään merkittävää tietoa ja osasivat argumentoida asiansa keskustelussa. Näyttäisi myös siltä, että tässä ryhmässä opiskelijat kokivat hallitsevansa tehtäväkeskeisiä ryhmätaitoja hyvin. Sen sijaan sellaisen suhdetason taitavuuden ilmeneminen, jolla voi olla ratkaiseva merkitys ryhmän ilmapiirille ja viihtymiselle ryhmässä, näyttäisi opiskelijoiden itsearviointien perusteella olleen melko vähäistä.

## 6.2 Opiskelijoiden ryhmätyöasenteet

### 6.2.1 Opiskelijoiden ryhmätyöasenteet keskustelussa

Tässä työssä haluttiin selvittää myös sellaisia tekijöitä, joilla saattoi olla merkitystä esimerkiksi opiskelijoiden osallistumiselle keskustelussa. Näitä tekijöitä selvitettiin mittaamalla opiskelijoiden ryhmätyöasenteita. Opiskelijat arvioivat ryhmätyöasenteitaan vastaten ryhmäkeskustelun asennemittarin väittämiin. Väittämät käsittelivät opiskelijoiden *asenoitumista ja motivaatiota* (väittämiä 5) sekä *kyvykkyyttä ja rohkeutta* (väittämiä 3) toimia juuri arvioidussa ryhmäkeskustelussa.

Ryhmäkeskustelun asennemittarissa yhteispistemäärä saattoi vaihdella 8–40. Opiskelijoiden ryhmätyöasenteet näyttävät opiskelijoiden itsearviointien perusteella varsin myönteisiltä. Yhteispistemäärien keskiarvo on 33,05 (s = 3,33). Erot ryhmien välillä eivät olleet suuria, mikä voidaan havaita taulukosta 9 seuraavalla sivulla.

TAULUKKO 9 Opiskelijoiden (N = 24) ryhmätyöasenteiden keskiarvot

|         | Asenne ja motivaatio |      | Kyvykkyyks ja rohkeus |      | Yhteispistemäärä |      | N  |
|---------|----------------------|------|-----------------------|------|------------------|------|----|
|         | ka.                  | s    | ka.                   | s    | ka.              | s    |    |
| Ryhmä 1 | 4.00                 | 0.43 | 4.67                  | 0.25 | 34.00            | 2.51 | 8  |
| Ryhmä 2 | 4.05                 | 0.63 | 4.08                  | 0.43 | 32.50            | 4.31 | 9  |
| Ryhmä 3 | 4.13                 | 0.48 | 4.00                  | 0.47 | 32.50            | 3.08 | 7  |
| Kaikki  | 4.05                 | 0.50 | 4.26                  | 0.48 | 33.05            | 3.33 | 24 |

Itsearviointien perusteella opiskelijat kokivat kantaneensa vastuuta ryhmäkeskustelussa (ka. = 3.83, s = .72) ja olleensa enimmäkseen sitoutuneita ryhmän toimintaan (ka. = 3.75, s = .79). He kokivat työskentelyn olleen miellyttävää (ka. = 4.48, s = .59) ja he työskentelevät mielellään uudelleen ryhmässään (ka. = 4.65, s = .57).

Eniten opiskelijoiden itsearvioinnit erosivat siinä, miten aktiivisesti he kokivat osallistuneensa ryhmän toimintaan (ka. = 3.42, s = 1.14). Erityisesti ryhmässä 2 arvioinnit hajosivat (ka. = 3.33, s = 1.58). Ryhmässä 2 osa opiskelijoista ei arvioinut olleensa kovinkaan sitoutunut ryhmän toimintaa (ka. = 3.67, s. = 1.00). Itsearviointien perusteella ryhmässä 1 osa opiskelijoista puolestaan ei arvioinut kantaneensa vastuuta keskustelussa (ka. = 3.5, s = 0.89). Opiskelijoiden itsearvioinnin asennetta ja motivaatiota mittaavien väittämien keskiarvot ja -hajonnat on esitetty myös taulukossa 10.

TAULUKKO 10 Opiskelijoiden (N = 24) asennetta ja motivaatiota mittaavien väittämien keskiarvot ja -hajonnat

|         | Olin aktiivinen |      | Kannoin vastuuni ryhmätyöskentelyssä |      | Olin sitoutunut ryhmän toimintaan |      | Ryhmässämme oli miellyttävä toimia |      | Työskentelen mielelläni uudelleen ryhmässämme |      | N  |
|---------|-----------------|------|--------------------------------------|------|-----------------------------------|------|------------------------------------|------|---|------|----|
|         | ka.             | s    | ka.                                  | s    | ka.                               | s    | ka.                                | s    | ka.   | s    |    |
| Ryhmä 1 | 3.25            | 0.89 | 3.50                                 | 0.54 | 3.63                              | 0.52 | 4.75                               | 0.46 | 4.88  | 0.35 | 8  |
| Ryhmä 2 | 3.33            | 1.58 | 4.00                                 | 0.71 | 3.67                              | 1.00 | 4.75                               | 0.46 | 4.88  | 0.35 | 9  |
| Ryhmä 3 | 3.71            | 0.76 | 4.00                                 | 0.89 | 4.00                              | 0.82 | 4.29                               | 0.76 | 4.86  | 0.38 | 7  |
| Kaikki  | 3.42            | 1.14 | 3.83                                 | 0.72 | 3.75                              | 0.79 | 4.48                               | 0.59 | 4.65  | 0.57 | 24 |

Itsearviointien perusteella opiskelijat kokivat työskentelyn olleen helppoa (ka. = 4.43, s = .66). He arvioivat, että heidän oli helppo ottaa osaa keskusteluun (ka. = 4.26, s = .86) ja he näyttävät myös omasta mielestään kyenneen seuraamaan kes-

kustelun kulkua hyvin (ka. = 4.08, s = .71). Tarkasteltaessa itsearviointeja ryhmittäin voidaan havaita, että ryhmässä 2 osa opiskelijoista ei kuitenkaan kokenut olevan helppoa ottaa osaa keskusteluun. Ryhmässä 3 ei kaikille näyttäisi olleen helppo seurata keskustelun kulkua. (Ks. taulukkoa 11.)

TAULUKKO 11 Opiskelijoiden (N = 24) kyvykkyyttä ja rohkeutta mittaavien väittämien keskiarvot ja -hajonnat

|         | Ryhmässämme oli helppo työskennellä |      | Minun oli helppo ottaa osaa keskusteluun |      | Pystyin seuraamaan hyvin keskustelun kulkua |      | N  |
|---------|-------------------------------------|------|--|------|---|------|----|
|         | ka.                                 | s    | ka.                                      | s    | ka.   | s    |    |
| Ryhmä 1 | 5.00                                | 0.00 | 4.75                                     | 0.46 | 4.25  | 0.46 | 8  |
| Ryhmä 2 | 4.00                                | 0.54 | 3.88                                     | 0.99 | 4.33  | 0.50 | 9  |
| Ryhmä 3 | 4.29                                | 0.76 | 4.14                                     | 0.90 | 3.47  | 0.98 | 7  |
| Kaikki  | 4.43                                | 0.66 | 4.26                                     | 0.86 | 4.08  | 0.71 | 24 |

## 6.2.2 Opiskelijoiden asennoituminen ryhmätyöskentelyyn Demolassa

Yhtenä arvioinnin tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden ryhmätyöasenteita Demolassa ylipäätään. Myös näillä asenteilla voi olla merkitystä esimerkiksi sille, miten paljon opiskelija osallistuu ryhmätyöhön ja miten taitavasti hän käyttäytyy ryhmässään. Opiskelijat arvioivat asennoitumistaan ryhmätyöskentelyyn Demolassa vastaten ryhmätyöasennemittarin väittämiin (ks. liitettä 5).

Itsearviointien perusteella 92 % opiskelijoista (22 opiskelijaa) pitää ryhmätyöskentelyä Demolassa miellyttävänä. Opiskelijoista 79 % (19 opiskelijaa) arvioi olevansa tyytyväisiä siihen, että he saavat työskennellä ryhmässään. Opiskelijoista 71 % (17 opiskelijaa) työskentelee mielellään juuri omassa ryhmässään ja 83 % opiskelijoista (20 opiskelijaa) uskoo, että myös muut ryhmän jäsenet työskentelevät mielellään ryhmässä. Opiskelijoista 88 % (21 opiskelijaa) ei haluaisikaan työskennellä muussa kuin omassa ryhmässään.

Opiskelijoista 79 % (19 opiskelijaa) on sitä mieltä, että hänen ryhmässään työskentely on innostava opiskelumuoto. Opiskelijoista vajaa puolet (42 %, 10 opiskelijaa) arvioi oppivansa paremmin ryhmässään kuin yksin ja opiskelijoista 21 % (5 opiskelijaa) arvioi saavansa myös enemmän aikaa ryhmässään kuin yksin.

Sen sijaan 13 % opiskelijoista (3 opiskelijaa) arvioi oppivansa kuitenkin enemmän työskennellessään yksin ja 25 % opiskelijoista (6 opiskelijaa) arvioi olevansa jopa aikaansaavempia yksin työskennellessään.

Yli puolet opiskelijoista (54 %, 13 opiskelijaa) ei kuitenkaan koe ryhmätyöskentelyn vievän esimerkiksi liikaa aikaa ja energiaa. Vain 13 % opiskelijoista (3 opiskelijaa) on eri mieltä asiasta. Puolet opiskelijoista (50 %, 12 opiskelijaa) työskentelee kuitenkin mieluummin itsenäisesti kuin ryhmässään.

Yli puolet opiskelijoista arvioi olevansa *sitoutuneita* ryhmäänsä: 58 % opiskelijoista (14 opiskelijaa) on eri tai melko eri mieltä väittämästä ”en tunne erityistä kiintymystä ryhmääni kohtaan” kun taas 13 % (3 opiskelijaa) on samaa mieltä tästä väittämästä. Jotkut opiskelijoista siis eivät arvioineet olevansa sitoutuneita ryhmäänsä. Joka kolmannelle opiskelijoista (33 %, 8 opiskelijalle) kuuluminen ryhmään ei näytäkään merkitsevän erityisen paljon. Joka neljäs opiskelija eli 25 % opiskelijoista (6 opiskelijaa) puolestaan ilmoitti, että kuuluminen omaan ryhmään merkitsee heille erityisen paljon. Kaiken kaikkiaan opiskelijoista 67 % (16 opiskelijaa) arvioi kuitenkin ponnistelevansa koko ryhmänsä hyväksi työskennellessään ryhmässään.

Opiskelijat näyttävät pääsääntöisesti tekevä kaikkensa, jotta ryhmässä päästäisiin hyvään lopputulokseen: Suurin osa (79 %, 19 opiskelijaa) on samaa mieltä asiasta. Yli puolet opiskelijoista (54 %, 13 opiskelijaa) arvioi tekevänsä parhaansa, jotta ryhmässä olisi hyvä keskusteluilmapiiri, kun taas 13 % opiskelijoista (3 opiskelijaa) on eri mieltä asiasta.

Opiskelijoista 54 % (13 opiskelijaa) arvioi olevansa samaa mieltä siitä, että heidän kykyihinsä *luotetaan* ryhmässä. Opiskelijoista 63 % (15 opiskelijaa) luottaa muiden ryhmänsä jäsenten osaamiseen toimia ryhmässään. Opiskelijoista 71 % (17 opiskelijaa) luottaa siihen, että ryhmälle asetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa ryhmässä. Opiskelijoista 21 % (5 opiskelijaa) on puolestaan eri mieltä asiasta.

Opiskelijoiden itsearviointien perusteella näyttäisi siltä, että opiskelijat kokevat Demolan ryhmissä työskentelyn olevan pääsääntöisesti helppoa (3.92,  $s = .93$ ). Opiskelijat arvioivat enimmäkseen luottavansa omiin kykyihinsä toimiessaan ryhmässään (ka. = 3.75,  $s = .99$ ). Opiskelijoista itsearviointien perusteella heidän on esimerkiksi helppo ottaa osaa keskusteluun ryhmässään (ka. = 4.13,  $s = .80$ ). He arvioivat saavansa myös äänensä hyvin kuuluviin ryhmässään (ka. = 4.09,  $s = .67$ ). Eniten hajontaa kyvykkyyttä ja rohkeutta käsittelevien väittämien itsearvioinneissa ilmenee väittämän ”pystyin tekemään tarkkoja havaintoja siitä, miten keskustelut etenevät ryhmässämme” kohdalla: keskiarvo on 3.35 ja keskihajonta 1.07. Etenkin ryhmissä 1 ja 3 näyttäisivät arvioinnit hajoavan: joillain jäsenillä näissä ryhmissä näyttäisi olleen jopa vaikeaa seurata ryhmänsä keskusteluita. Ryhmien väliset erot väittämien keskiarvoissa ja hajontaluvuissa eivät ole kuitenkaan kovin suuria, kuten myös taulukosta 12 voidaan havaita.

TAULUKKO 12 Ryhmätyöasennemittarin kyvykkyyttä ja rohkeutta mittaavien väittämien keskiarvot ja -hajonnat ryhmien mukaan

|         | Minusta on helppo työskennellä ryhmässämme |      | Saan ääneni hyvin kuuluviin ryhmässämme |      | Minun on helppo ottaa osaa keskusteluun ryhmässämme |      | Luotan kykyihini ryhmässämme |      | Pystyn tekemään tarkkoja havaintoja siitä, miten keskustelut etenevät ryhmässämme |      | N  |
|---------|--|------|---|------|---|------|------------------------------|------|---|------|----|
|         | ka.  | s    | ka.                                     | s    | ka.   | s    | ka.                          | s    | ka.   | s    |    |
| Ryhmä 1 | 3.88                                       | 0.99 | 4.13                                    | 0.99 | 4.25  | 1.04 | 3.75                         | 1.17 | 3.00  | 1.20 | 8  |
| Ryhmä 2 | 3.78                                       | 0.83 | 4.00                                    | 0.54 | 3.89  | 0.78 | 3.56                         | 0.73 | 4.00  | 0.76 | 9  |
| Ryhmä 3 | 4.14                                       | 1.07 | 4.14                                    | 0.38 | 4.29  | 0.49 | 4.00                         | 1.16 | 3.00  | 1.00 | 7  |
| Kaikki  | 3.92                                       | 0.93 | 4.09                                    | 0.67 | 4.13  | 0.80 | 3.75                         | 0.99 | 3.35  | 1.07 | 24 |

Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden itsearvioinnin tulokset heidän asennoitumisestaan ja kokemuksestaan ryhmätyöskentelyyn Demolassa näyttävät varsin myönteisiltä. Arviointien perusteella voidaan todeta, että jäsenet eivät kuitenkaan ole täysin sitoutuneita ryhmätyöskentelyyn eikä osa koe tekevänsä kaikkeansa, jotta ryhmässä olisi esimerkiksi miellyttävä ilmapiiri. Joiltakin näyttää myös puuttuvan luottamusta siihen, että ryhmälle asetut tavoitteet voitaisiin ylittää saavuttaa. Kaikille ei myöskään näyttäisi olevan helppoa työskennellä ryhmässään. Opiskelijoiden itsearvioinnit osoittavat, että joillekin jäsenille on jopa vaikea seurata käytyjä keskusteluita ryhmässään.



### 6.2.3 Opiskelijoiden arvostama ryhmäkäyttäytyminen

Tässä työssä oltiin kiinnostuneita myös sitä, minkälaista ryhmäkäyttäytymistä opiskelijat *arvostavat*. Tätä selvitettiin avoimella kysymyksellä. Opiskelijoiden kuvaukset siitä, millaista ryhmäkäyttäytymisestä he arvostavat näyttävät suhteellisen yhdenmukaisilta. Opiskelijat kuvailivat arvostamaansa ryhmäkäyttäytymistä vastauksissaan melko lyhyin, yhden–kolmen virkkeen lausein.

Muun muassa näiden vastausten perusteella näyttäisi siltä, että opiskelijat arvostavat sellaista tehtäväkeskeistä ryhmäkäyttäytymistä ja sisällöllistä osaamista, jonka avulla tehtävää saadaan vietyä tehokkaasti eteenpäin:

R1V6: Osaa kommunikoida ja tulee toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Tekee oman osuutensa tehtävistä kunnolla ja auttaa muita tarvittaessa. Osallistuu myös mahdollisimman monella osa-alueella.

R3V4: Aktiivinen, kertoo vapaasti omia ideoitaan ja näkemyksiään. Tukee toisia sekä osaa esittää muiden ongelmiin tai epäselvyyksiin liittyviä täydentäviä kysymyksiä.

R2V2: Ottaa osaa, kertoo mielipiteensä, kuuntelee, on oma-aloitteinen ja aktiivinen.

R3V7: Kuuntelee muita, kysyy jos ei ymmärrä, vie keskustelua rakentavasti eteenpäin.

Opiskelijat näyttävät arvostavan myös sellaista suhdekeskeistä ryhmäkäyttäytymistä, jolla on merkitystä erityisesti myönteisen ilmapiirin mahdollistamiselle ryhmässä.

R2V3: Ryhmässä tulee antaa tilaa muille ja pyrkiä motivoimaan.

R2V5: Henkilö, joka osaa tulkita muita ja ottaa muut huomioon. Oppii toisten heikkoudet ja vahvuudet ja tekee työnsä tunnollisesti, ehkä jopa auttaa muita ongelmien kohdatessa.

R1V1: Hyvä ryhmätyöskentelijä kuuntelee toisia ja mukauttaa ideoitaan toisten ajatuksiin. Mielestäni parhaat ideat syntyvät yhdistämällä omat ajatukset toisten ajatuksiin ja pyrkimällä saamaan parhaat palat molemmista.

Näiden vastausten perusteella opiskelijat näyttävät ymmärtävän sitä, että heidän täytyy osata mukauttaa käyttäytymistään muiden käyttäytymiseen sopivaksi. He siis näyttävät ymmärtävän hyvin oman käyttäytymisensä merkitystä muiden jäsenten toiminnalle ryhmässä kuin myös yhteisten tavoitteiden saavuttamiselle ryhmässä. Näyttäisikin siltä, että opiskelijat arvostavat sellaista ryhmäkäyttäytymistä, jossa pyritään toimimaan niin ikään viestinnän eettisten periaatteiden mu-

kaisesti. Opiskelijat arvostavat siis käyttäytymistä, jossa kenenkään jäsenen vuorovaikutuskäyttäytyminen ei vaaranna mitään arvokasta kuten esimerkiksi yhteisten ja erillisten tavoitteiden saavuttamista viestintätilanteessa.

#### 6.2.4 Ennakko-odotukset ja tyytyväisyys keskustelussa

Kyselyn vastausten perusteella opiskelijoiden *odotukset* ryhmäkeskustelusta näyttävät olleen melko yhdenmukaiset. Kaikissa ryhmissä opiskelijat odottivat, että keskustelussa tarkasteltaisiin sitä, mitä ryhmätyöhön liittyvää kukin ryhmän jäsen on tehnyt kuluneen viikon aikana ja miten kunkin ryhmän jäsenen tulisi edetä itsenäisessä työskentelyssään jatkossa. Opiskelijat toivoivat myös palautetta ja tukea omiin vastuualueisiinsa liittyvissä asioissa. Lisäksi muutama opiskelija mainitsi odottavansa, että ideoitaisiin, miten tehtyä työtä voisi parantaa tai miten luoda uutta tietoa. Opiskelijat kuvailivat odotuksiaan muun muassa näin:

R1V3: Odotin tilannekatsausta, että missä mennään.

R1V4: Odotin muilta ryhmän jäseniltä selkeitä omia mielipiteitä ja parannusehdotuksia.

R2V3: Rakentavaa palautetta omista ideoistani. Odotin myös muiden innostuvan näistä ideoista ja haluavan osallistua ahkerammin projektiin.

R2V5: Odotin selkeän kuvan muodostumista siitä, missä vaiheessa olemme viime tapaamisen jälkeen sekä joidenkin auki jääneiden asioiden ratkaisua.

R2V9: Odotuksena oli käydä läpi aiemmin määrätty tehtävät, nykyinen tila, ja jakaa uusia tehtäviä ensi viikolle.

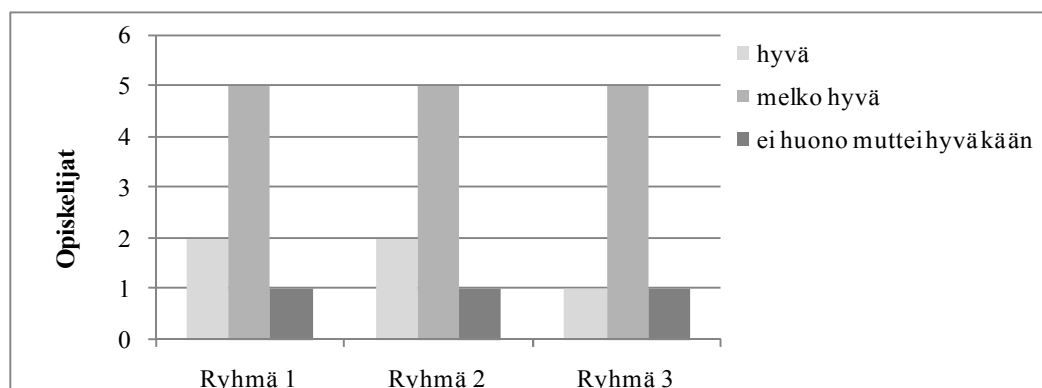
R3V2: Status update + jatkosuunnitelma.

R3V7: Saamme käytyä läpi missä mennään ja mitä kukin tekee seuraavaksi, sekä ideointia/innovointia.

#### Tyytyväisyys keskusteluun

Kyselyn avovastauksissa opiskelijat kuvailivat keskustelun kulkua sekä tyytyväisyyttä keskusteluun kokonaisuutena, keskustelussa tehtyihin päätöksiin, keskustelun ilmapiiriin ja omaan työskentelyynsä keskustelussa.

Opiskelijoiden arviot *tyytyväisyydestään ryhmäkeskusteluun kokonaisuutena* näyttävät varsin myönteisiltä, kuten myös kuviosta 7 käy ilmi.



KUVIO 7 Opiskelijoiden (N = 24) tyytyväisyys ryhmäkeskusteluun kokonaisuutena

Suurin osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että keskustelu oli edennyt hyvin. Vastausten perusteella näyttää siltä, että etenkin ryhmissä 2 ja 3 opiskelijat kokivat ryhmätyöskentelyn olleen hyvää. He perustelivat tyytyväisyyttään keskusteluun sillä, että keskustelussa esitettiin mielipiteitä ja tuotiin ajatuksia hyvin esille. He kokivat, että heidän mielipiteensä myös huomioitiin keskustelussa hyvin. Tällaisen taitavan viestinnän kuvailut jäivät opiskelijoiden vastauksissa melko puutteellisiksi. Keskustelun kulkua kuvattiinkin vastauksissa hyväksi melko lyhyin, yhden tai kahden lauseen virkkein.

Osa opiskelijoista perusteli tyytyväisyyttään keskusteluun myös sillä, että tietyt ryhmän jäsenet olivat toimineet keskustelussa taitavasti. Esimerkiksi ryhmässä 3 ryhmän jäsenet olivat erityisen tyytyväisiä puheenjohtajansa käyttäytymiseen. Vastausten perusteella puheenjohtaja osasi ohjata keskustelua hyvin eteenpäin kohti keskustelulle asetettuja päämääriä. Tätä ilmaistiin esimerkiksi seuraavasti:

R3V1: Keskustelu eteni tarkoituksenmukaisesti ja oli hyödyllinen. Ryhmän puheenjohtaja osaa pitää keskustelun olennaisessa ja kysyä olennaisia kysymyksiä.

Tässä ryhmässä (3. ryhmä) puheenjohtaja myös *”purki ryhmän jäsenten välisiä jännitteitä”* ja huolehti siitä, että kaikki ryhmän jäsenet *”tulivat kuulluiksi”*. Vastauksissaan opiskelijat näyttävätkin perustelevan puheenjohtajan taitavuutta sekä sellaisilla tehtäväkeskeisillä ryhmätaidoilla, joilla keskustelua viedään ta-

voitteellisesti eteenpäin että sellaisilla suhdekeskeisillä ryhmätaidoilla, joilla on merkitystä miellyttävän ilmapiiriä luomiselle ja ylläpitämiselle keskustelussa.

Silloin kun jonkun ryhmän jäsenen tai joidenkin jäsenten koettiin puolestaan heikentäneen ryhmän toimintaa, käyttivät opiskelijat vastauksissaan muotoa ”joku” tai ”jotkut”. Monet opiskelijat esimerkiksi mainitsivat, että ”*jotkut ryhmän jäsenet olisivat voineet osallistua aktiivisemmin keskusteluun*”. He siis toivoivat, että jotkut jäsenet olisivat voineet tuoda enemmän omia panoksiaan ryhmään. Vastusten perusteella osa opiskelijoista koki, että kaikki jäsenet olisivat osallistuneet ryhmän toimintaan aktiivisemmin, jos ryhmä olisi ollut pienempi, kuten myös seuraavasta vastauksesta käy hyvin ilmi:

R2V3: Suurin osa jäsenistä osallistui aktiivisesti ja rakentavasti keskusteluun. Jokaiselle annettiin mahdollisuus ilmaista omat mielipiteensä, vaikkakin jotkut olisivat kertoneet enemmän pienemmässä ryhmässä.

Suurin osa opiskelijoista perusteli vastauksissaan tyytyväisyyttään keskustelun kulkuun myös yhdessä saavutetuilla tavoitteilla ja tehdyillä päätöksillä. Opiskelijat näyttävätkin arvioivan etenemistä ja sen onnistuneisuutta keskustelun odotukset mielessään. He kokivat keskustelun hyväksi, mikäli keskustelu oli edennyt heidän omien odotustensa mukaan eli kun ryhmässä jaettiin tietoa ja saatiin tehtyä jäsenten vastualueisiin ja tehtäviin liittyviä päätöksiä. Ryhmissä 2 ja 3 tyytyväisyyttä keskusteluun ilmaistiin esimerkiksi seuraavasti:

R2V2: Työskentely toimi hyvin. Ihmiset ottivat kantaa halutessaan ja saavutimme tapaamisen tavoitteet.

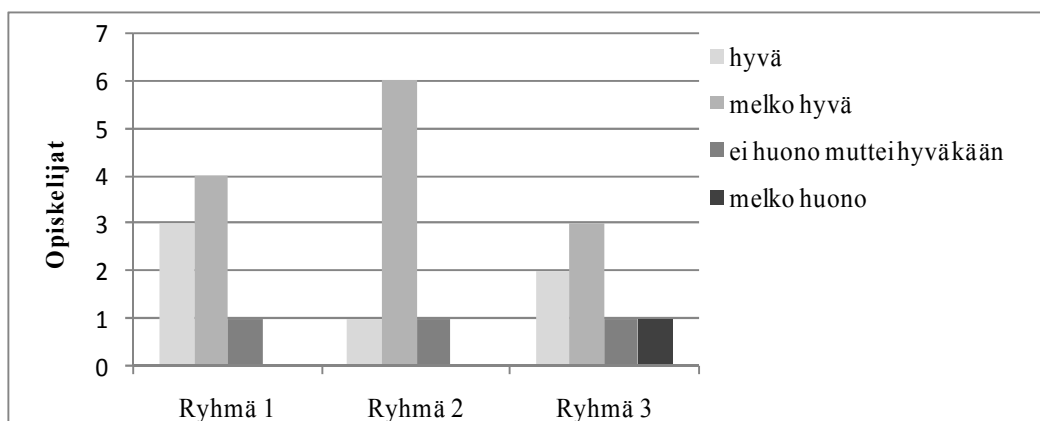
R2V6: Hyvin sujuvasti. Saimme paljon asioita käsiteltyä ja jaoimme työtehtäviä tasaisesti kaikille ryhmäläisille ensi tapaamista varten.

R3V3: Keskustelu eteni hyvin paljon samojen teemojen ympärillä kuin aina, mutta asiat tuntuvat joka kerta selkiytyvän.

R3V7: Eteni aika hyvin. Asiat saatiin käytyä läpi, eikä ollut ”hiljaisia hetkiä”. Jäsenet toivat esiin omaa asiantuntijuuttaan.

Opiskelijat arvioivat olleensa enimmäkseen tyytyväisiä keskusteluissa *tehtyihin päätöksiin* (ks. kuviota 8 seuraavalla sivulla). Opiskelijat perustelivat vastauksissaan olleensa tyytyväisiä tehtyihin päätöksiin, koska päätökset oli tehty yhdessä,

ne olivat toteuttamiskelpoisia ja projektia eteenpäin vieviä. Ne olivat sellaisia, jotka vastasivat opiskelijoiden odotuksia ryhmäkeskustelulta.



KUVIO 8 Opiskelijoiden (N = 24) tyytyväisyys ryhmäkeskustelussa tehtyihin päätöksiin

Ryhmässä 1 suurin osa opiskelijoista ilmaisi avovastauksissaan tyytymättömyyttään keskustelun kulkuun ja tehtyihin päätöksiin, vaikka kukaan tässä ryhmässä ei arviointien perusteella pitänyt keskustelua tai tehtyjä päätöksiä huonoina. Nämä opiskelijat perustelivat tyytymättömyyttään sillä, että keskustelu ei ollut edennyt heidän odotustensa mukaan. Heidän mielestään esimerkiksi päätöksiä ei ollut tehty keskustelussa. Osa mainitsi myös, että keskustelun kulkua häiritsi etenkin selvän keskustelurungon puuttuminen, mikä teki keskustelun seuraamisen tai mielipiteiden esittämisen läpikäydyistä asioista vaikeaksi. Osa opiskelijoista jopa koki, että kaikki ryhmän jäsenet eivät edes tienneet yhteisistä päätöksistä eli siitä, miten projektissa tulisi edetä jatkossa. Ryhmän 1 opiskelijat kuvailivat tyytymättömyyttään keskusteluun ja tehtyihin päätöksiin muun muassa näin:

R1V1: Uusia ideoita tuli tasaisesti, vaikka mitään mullistavaa ei keksitty.

R1V2: Keskustelu eksyi välillä aiheesta kun ei ollut selvää runkoa valmiina.

R1V2: Päätökset tehtiin melko löyhien perustelujen pohjalta.

R1V8: Päätöksillä saadaan projektia eteenpäin, mutta kaikilla ei ole selkeää kuvaa mitä tehdä.

Myös jotkut ryhmän 2 opiskelijoista sekä yksi opiskelija ryhmästä 3 osoitti vastauksissaan tyytymättömyyttään tehtyihin päätöksiin, kuten seuraavista vastauksista käy ilmi:

R2V1: Tilanteessa ei päätetty mitään kovin erilaista. Lähinnä vahvistettiin, mistä viime kerralla oli nähtävästi päätetty.

R2V3: Päätökset olivat melko joustavia eikä kunnan päätöksiä juuri tehty.

R2V6: Työtehtävien jaossa olisi voitu onnistua paremmin.

R3V2: Demolan demoamiskulttuuri, sähläys, tekeminen, oppiminen ei näy. Päätösten pitäisi olla pieniä askelia. Yhdessä tekeminen ja oppiminen eivät näy. Itse asiassa äsken tämä ryhmää vaivannut ongelma oli pienempi kuin ennen.

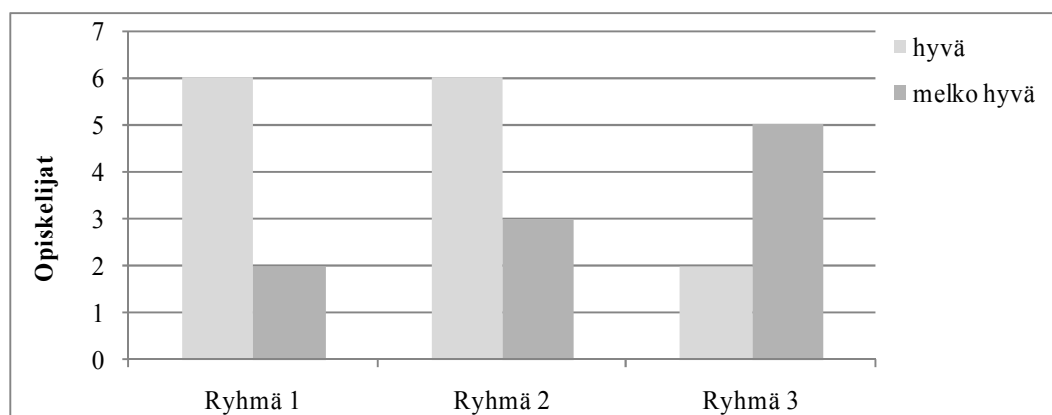
Osa opiskelijoista siis koki, että päätöksiä ei ollut tehty yhdessä tai että päätöksiin ei edes välttämättä päästy. Heidän mielestään kaikki jäsenet eivät esimerkiksi esittäneet omia ideoitaan keskustelussa eikä kaikkien mielipiteitä näin ollen saatu mukaan päätösten tekoon. Osan mielestä myös vastuualueiden jakoon liittyvissä päätöksissä olisi voitu onnistua paremmin. Opiskelijat näyttävätkin ilmaisevan tyytymättömyyttään tehtyihin päätöksiin silloin, kun heidän odotuksensa eivät olleet täysin täyttyneet keskustelussa.

Vaikka esimerkiksi ryhmässä 1 keskustelun ei ollut koettu edenneen odotusten mukaan, ei tämän kuitenkaan koettu haittaavan esimerkiksi ryhmän ilmapiiriin. Myös sekavasti sujunut keskustelu oli saattanut tuntua opiskelijasta mieluisalta, mikä käy hyvin ilmi seuraavista esimerkeistä:

R1V8: Keskustelu eteni mukavan rauhallisesti, vaikka aikaa menikin ihan muiden asioiden jutteluun. Saimme myös vähän projektia eteenpäin.

R1V3: Hieman sekavasti... mutta hyvällä fiiliksellä! Tässä ryhmässä on aina hauskaa, vitsejäkin kerrottiin välillä!

Kaikissa ryhmissä opiskelijat arvioivat *ryhmäkeskustelun ilmapiiriin* olleen myönteinen (ks. kuvio 9).



KUVIO 9 Opiskelijoiden (N = 24) tyytyväisyys ryhmäkeskustelun ilmapiiriin

Opiskelijat perustelivat kyselyn vastauksissaan tyytyväisyyttään keskustelun ilmapiiriin muun muassa näin:

R1V1: Ilmapiirimme on aina positiivinen ja rento. Mahdollista katkeruutta voi aiheuttaa grafiikan vaihtuminen kahdesti, mutta ainakaan kokouksessa en sitä aistinut.

R1V2: Osallistujat olivat hyvällä päällä ja osallistuivat keskusteluun aktiivisesti.

R1V8: Näissä kokouksissa on yleensäkin rento ja mukava ilmapiiri eikä tämä ollut poikkeus.

R2V3: Hyvä, huumoripitoinen, rento ja asiallinen.

R2V9: Ilmapiiri oli oikein hyvä ja rento. Keskustelu ei ollut jäykkää ja vitsejäkin kerrottiin välillä.

R3V1: Ihmiset tuntevat toisiaan jo sen verran, että ilmapiiri on avoin.

R3V2: Tehokasta, melko.

Opiskelijoiden vastausten perusteella näyttäisi siltä, että opiskelijat kuvailevat myönteistä ilmapiiriä etenkin ryhmän jäsenten välisellä suhdetoiminnalla. Tämä oli yleistä etenkin ryhmän 1 ja 2 opiskelijoiden vastausten kohdalla. Vaikka kaikissa ryhmissä esimerkiksi yhteisiin päätöksiin ei koettu päästävän eivätkä opiskelijoiden odotukset keskustelusta välttämättä täytyneet, koettiin työskentely kaikissa ryhmissä kuitenkin miellyttäväksi. Vitsien ja tarinoiden kerronnalla näyttäisi olleen merkitystä miellyttävän ilmapiirin ylläpitämiselle keskusteluissa.

Ryhmässä 3 hyvää ilmapiiriä perusteltiin myös sillä, että jäsenille joko selkeytyivät tai oli jo hyvin selvillä omat vastuualueet ja työtehtävät. Lisäksi tässä ryhmässä hyvää ilmapiiriä perusteltiin toiminnan tehokkuudella. Opiskelijoiden vastausten perusteella ryhmän 3 toiminta vaikuttaisikin ryhmistä tehtäväkeskeisimmältä.

Kaiken kaikkiaan monet opiskelijat kuvailivat keskustelun onnistumista hyvinkin kollektiivisesti. Tätä ilmentää vastauksissa ilmennyt me-muodon käyttö. Aineistossa esiintyikin jonkin verran tämänkaltaisia kuvauksia: ”*me saavutimme*”, ”*me teimme*”, ”*me päätimme*”. Näyttäisikin siltä, että ryhmissä oli hyvä yhteishenki ja vahva yhteenkuuluvuuden tunne.

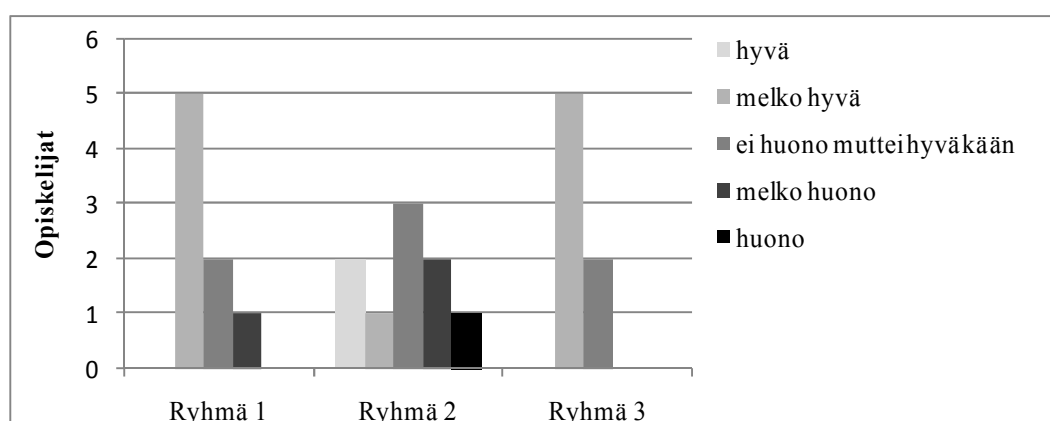
### Tyytyväisyys omaan työskentelyyn keskustelussa

Moni opiskelija näyttäisi olleen tyytyväinen omaan työskentelyynsä ryhmäkeskustelussa. Opiskelijat, jotka arvioivat tyytyväisyytensä omaan ryhmätyöskentelyynsä keskustelussa melko hyväksi tai hyväksi, perustelivat arviointiaan sillä, että he olivat osallistuneet aktiivisesti keskusteluun ja että he olivat kuunnelleet muita ryhmänsä jäseniä keskustelussa. Muutama opiskelija mainitsi vastauksissaan myös pyrkineensä motivoimaan muita ryhmänsä jäseniä osallistumaan aktiivisemmin keskusteluun. Opiskelijat kuvailivat vastauksissaan tyytyväisyyttään omaan työskentelyynsä keskustelussa muun muassa seuraavanlaisesti:

R1V4: Annoin paljon omia mielipiteitä sekä parannusehdotuksia, kuuntelin myös muiden mielipiteitä tarkasti enkä missään vaiheessa jättänyt kenenkään mielipidettä huomioimatta.

R2V5: Olin looginen ja rakentava. Otin osaa ja esitin halua edistää projektia. Yritin myös motivoida muita.

Kuitenkin osa opiskelijoista oli myös tyytymätön omaan työskentelyynsä keskustelussa (ks. kuviota 10).



KUVIO 10 Opiskelijoiden (N = 24) tyytyväisyys omaan työskentelyyn ryhmäkeskustelussa

Opiskelijat, jotka arvioivat tyytyväisyytensä omaan työskentelyynsä huonoksi, melko huonoksi tai ei huonoksi muttei hyväksikään näyttävät vastausten perusteella kokeneen, että heidän olisi pitänyt osallistua aktiivisemmin keskusteluun. Väsymys, motivaation puute sekä ujous koettiin sellaisiksi tekijöiksi, jotka rajoittivat osallistumista keskusteluun, kuten myös seuraavista vastauksista käy ilmi:

R2V1: En yksinkertaisesti jaksanut tehdä mitä pitäisi.



R2V9: Tietysti keskusteluun voisi ottaa huomattavasti aktiivisemmin osaa, mutta koska olen luonteenpiirteeltäni melko ujo ja hiljainen, se on välillä vaikeaa – varsinkin näin ryhmätilanteessa.

R3V7: Seurasin keskustelua ja ymmärsin kaiken, kirjasin ylös asiat. Olisin voinut olla aktiivisempi, mutta minua väsytti.

### 6.3 Tulosten koonti ja pohdinta

Tässä työssä oli tarkoituksena arvioida ja kuvailla sitä, millaiset ovat Demolan ryhmissä toimivien korkeakouluopiskelijoiden *ryhmätaidot* eli miten opiskelijat hallitsevat puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitoja, tehtäväkeskeisiä ryhmätaitoja ja suhdekeskeisiä ryhmätaitoja. Lisäksi oltiin kiinnostuneita siitä, millaiset ovat opiskelijoiden *ryhmätyöasenteet* ja *metakognitiiviset ryhmätaidot* sekä millaista ryhmäkäyttäytymistä opiskelijat *arvostavat*. Tulosten perusteella haluttiin tehdä päätelmiä siitä, minkälaiset edellytykset opiskelijoilla on työskennellä kollaboratiivisissa ryhmissä.

Demolassa toimivien opiskelijoiden ryhmätaitojen yleistaso osoittautui videoaineistosta tehtyjen arviointien yhteispistemäärien perusteella *hyväksi*. *Hyvin* hallittiin sekä puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidot että tehtäväkeskeiset ryhmätaidot. Sen sijaan suhdekeskeiset ryhmätaidot hallittiin *tydyttävästi*. Jopa useamman kuin joka neljännen opiskelijan suhdekeskeiset ryhmätaidot eivät yltäneet hyvän tasolle, vaan ne jäivät välttävän tai tyydyttävän tasoisiksi.

Tämän tutkimuksen tulokset myötäilevät vuoden 2000 kommunikaatiovalmiuksien kansallisen otantaperusteisen arvioinnin tuloksia. Ne osoittivat, että lukiolaisten ryhmätaitojen yleistaso on sekä opettajien että ulkopuolisten arvioimana hyvä. Lukiolaiset osasivat ilmaista ja perustella ajatuksiaan ja mielipiteitään keskusteluissa hyvin, mutta esimerkiksi toiminnan tavoitteellisuudesta huolehtiminen kuin myös keskustelun tarkoituksenmukaisesta ilmapiiristä huolehtiminen tuotti lukiolaisille jonkin verran hankaluuksia. (Valkonen 2001, 79–84.) Tämän työn arviointien perusteella näyttäisi siltä, että edelleen myös korkeakouluissa opiskelijat hallitsevat paremmin sekä tehtäväkeskeiset ryhmätaidot että puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidot kuin suhdekeskeiset ryhmätaidot.

Valkosen (2001) lukiolaisten kommunikaatiovalmiuksien arvioinnin tulokset osoittivat, että läheskään kaikilla lukiolaisilla ei näyttäisi olevan sellaista osaamista, jota esimerkiksi vaativat työelämän ryhmätilanteet heiltä edellyttäisivät. Myös tämän tutkimuksen videoaineistosta tehtyjen arvioinnin tulosten perusteella joidenkin opiskelijoiden ryhmätaidot jäivät yleistasoltaan välttävän tai tyydyttävän tasoiseksi. Heillä ei siis näyttäisi olevan sellaista osaamista, joka mahdollistaisi tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen käyttäytymisen ryhmässä.

Arvioinnin tulosten perusteella näyttäisikin siltä, että läheskään kaikilla opiskelijoilla ei ole sellaista osaamista, jota tehokas ja tarkoituksenmukainen eli taitava työskentely nimenomaan kollaboratiivisessa ryhmässä heiltä edellyttää. Onhan esitetty, että kollaboratiivisissa ryhmissä toimivilla yksilöillä tulisi olla *erityisen vankat* ryhmätaidot. Tässä työssä ketään opiskelijaa ei kuitenkaan arvioitu ryhmätaitojen yleistasoltaan esimerkiksi erinomaiseksi. Sen sijaan taitavuutta esiintyi välttävästä kiitettävään. Voidaan pohtia sitä, minkälaista taitotasoa tai minkä ryhmätaitojen hallintaa erityisesti tarvitaan *kollaboratiivisessa ryhmässä*.

Videoaineistosta tehtyjen arviointien perusteella opiskelijat osasivat *tehtäväkesteisten ryhmätaitojen* osalta jopa suhteellisen hyvin osoittaa kuuntelevansa toisiaan, olevansa sitoutuneita ryhmän toimintaan ja valmiita kantamaan vastuuta keskustelussa. Sen sijaan heikommin hallittiin taidot ilmaista ajatuksia ja mielipiteitä, osoittaa ymmärrystä, pyytää täsmennyksiä ja perusteluja käsiteltäviin asioihin sekä taito esittää, kehittää ja arvioida erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. *Puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidoista* mitään taitoa ei sen sijaan hallittu merkittävästi toistaan paremmin.

Voitaisiin pohtia sitä, mitä kollaboratiivisessa ryhmässä työskentelevä yksilö voi ylipäättään tarjota ryhmälleen, jos hän ei osaa ilmaista hyvin omaa asiantuntijuuttaan ryhmässään. Entä miten on edes mahdollista muodostaa yhteistä ymmärrystä, jos ryhmän jäsenet eivät pyri osoittamaan sitä toisilleen? Ryhmässä tuskin saadaan ratkottua myöskään erilaisia näkemyseroja tai tarkasteltua käsiteltyjä asioita kriittisesti, mikäli ryhmän jäsenet eivät pyydä täsmennyksiä ja perusteluja käsiteltäviin asioihin tai he eivät pyri kehittämään ja arvioimaan ryhmässään ilmenneitä mielipiteitä ja ajatuksia. Yhteinen tiedon luomisen prosessi ei välttä-

mättä käynnisty tai se voi päättyä ennen aikojaan. Nimenomaan näillä taidoilla voikin olla ratkaiseva merkitys yhdessä ideoinnille ja uuden tiedon synnyttämiselle kollaboratiivisessa ryhmässä.

Videoaineistosta tehtyjen arviointien perusteella *suhdekeskeisistä ryhmätaidoista* hallittiin heikoimmin seuraavat taidot: kannustuksen ja rohkaisun osoittaminen, empatian ja tuen osoittaminen tarvittaessa, väärinkäsitysten ratkominen sekä ristiriitojen lieventäminen tarvittaessa. Tulosten perusteella näiden taitojen hallinnalle olisi ollut myös tarvetta. Esimerkiksi ryhmässä 1 ilmeni jonkin verran jännittyneisyyttä ja konflikteja, joita näiden taitojen hallinnan avulla olisi mahdollisesti saatu purettua. Sen sijaan ryhmässä 3 etenkin ryhmän puheenjohtaja hallitsi nämä taidot kiitettävästi, eikä jännitystä juurikaan näyttänyt ilmenevän. Johtuiko tämä juuri puheenjohtajan edellä mainittujen taitojen taitavasta hallinnasta, on tämän tutkimuksen puitteissa mahdotonta selvittää. Tulosten perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että muun muassa näiden taitojen parempi hallinta olisi auttanut ryhmiä silloin, kun niissä ilmeni konflikteja tai jännittyneisyyttä.

Kollaboratiivisessa ryhmässä voi ilmetä erityisen runsaasti jännittyneisyyttä, konflikteja ja muita viestinnällisiä haasteita, kun ryhmän jäsenet eivät esimerkiksi löydä yhteistä kieltä ja ymmärrystä keskenään. Tällöin yhteisistä asioista sopiminen ja tiedon luomisen prosessi ylipäätään voi käydä haastavaksi jollei mahdottomaksi. Siksi etenkin kollaboratiivisessa ryhmässä jäsenten tulisi osata puuttua ilmenneisiin väärinkäsityksiin ja ristiriitoihin sekä pyrkiä lieventämään ja ratkomaan niitä. On myös tärkeää, että ryhmän jäsenet osoittavat empatiaa, tukea ja ymmärrystä toisilleen, jotta ylipäätään yhteisen ymmärryksen muodostaminen ryhmässä olisi mahdollista. Lisäksi olisi keskeistä kannustaa ja rohkaista kaikkia ryhmän jäseniä aktiivisesti mukaan keskusteluun. Sen seurauksena myös ryhmän ujoimmat, heikommin vireytyneet tai motivoituneet jäsenet saattaisivat osallistua aktiivisemmin yhteiseen keskusteluun.

Videoaineistosta tehdyt arvioinnin tulokset osoittivat, että kaikissa ryhmissä ilmeni *ryhmätaitojen yleistasolta* sekä *heikompaa* että *taitavampaa osaamista*. Taitavammat viestijät osallistuivat yleensä aktiivisemmin keskusteluun kuin taitoiltaan heikommat viestijät, jolloin myös heidän taitojaan oli mahdollista arvi-

oida monipuolisemmin. Voitaisiin kuitenkin pohtia sitä, missä määrin ylipäättään kenenkään opiskelijan taitavuutta oli mahdollista arvioida totuudenmukaisesti. Saattoihan olla niin, että taidoiltaan esimerkiksi heikoksi arvioitu opiskelija on todellisuudessa hyvinkin taitava viestijä, mutta hänellä ei välttämättä ollut mitään sanottavaa juuri arvioidussa keskustelussa. Toisinaanhan tieto voi olla esimerkiksi vain yhdellä tai muutamalla ryhmän jäsenellä, jolloin esimerkiksi ryhmän toiminnan tehokkuutta ajatellen ei välttämättä ole tarkoituksenmukaista, että kaikki jäsenet osallistuvat yhtä aktiivisesti keskusteluun. Voidaanko yhden arvioidun keskustelun perusteella siis ylipäättään arvottaa opiskelijoiden osaamista? Kuinka monta arviointitilannetta totuudenmukainen arviointi vaatii? Entä kenen vastuulla tällainen arvottaminen voi ylipäättään olla? Absoluuttisesti totuudenmukaista arviointia onkin mitä todennäköisimmin mahdotonta tehdä mistään yksittäisestä tilanteesta, jolla saataisiin esille kaikki arviointia mahdollisesti vinoutta- neet tekijät.

Valon (1995, 68–70) mukaan taidot eivät ole lineaarisia taitamattomasta taidok- kaaseen, vaan viestintävalmius voi vaihdella tilanteen, viestintäkumppaneiden, mielialan, tavoitteiden, kontrollin ja monien muiden yksilö- ja tilannetekijöiden mukaan. Videoaineiston arvioinnin tuloksia tarkasteltaessa heräsikin kysymys myös siitä, missä määrin joidenkin opiskelijoiden keskimääräistä paremmalla tai- tavuudella oli merkitystä taitavuudeltaan heikompien opiskelijoiden vastuun- kannolle ja osallistumiselle keskustelussa. Kokivatko esimerkiksi taitavuudeltaan heikommat, että heidän ei tarvinnut kantaa erityistä vastuuta keskustelusta tai edes juurikaan sanallisesti osallistua siihen, sillä ryhmässä työskenteli myös sel- laisia opiskelijoita, jotka jo kantoivat vastuuta keskustelusta esimerkiksi osallis- tumalla siihen hyvinkin aktiivisesti? Kokivatko he esimerkiksi olevansa per- soonattomampia viestijöitä? Entä missä määrin vähemmän tai ei juurikaan sanal- lisesti osallistuneiden jäsenten olisi ylipäättään ollut tarvetta osallistua aktiivi- semmin? Tulosten perusteella opiskelijat olisivat olleet tyytyväisempiä keskus- teluun ja tehtyihin päätöksiin, mikäli kaikkien ryhmän jäsenten ajatukset ja mie- lipiteet olisi saatu paremmin keskusteluun mukaan.

Etenkin ryhmässä 3 ryhmän puheenjohtaja pyrki saamaan myös ryhmän hiljai- simpien äänet kuuluviin keskustelussa muun muassa kohdistamalla tarkentavia

kysymyksiä heidän suuntaansa sekä myötäilemällä ja tarkentamalla heidän mielihiteitään. Keskeistä olisikin selvittää sitä, miten ryhmän hiljaisimpien tai ryhmätaidoiltaan heikoiksi tai tyydyttäviksi arvioitujen opiskelijoiden asiantuntijuus saataisiin tuotua paremmin mukaan keskusteluun eli kuinka myös heidät saataisiin *osallistettua* keskusteluun paremmin. Etenkin kollaboratiivisessa ryhmässä tällä voi olla ratkaiseva merkitys yhteiselle tiedon luomisen prosessille.

Ryhmäviestinnän tutkimuksissa esimerkiksi *ryhmän koon* on havaittu vaikuttavan jäsenten osallistumiseen: mitä enemmän ryhmässä on jäseniä, sitä enemmän on eroavaisuutta jäsenten osallistumisen määrässä. Myös jäsenten välisten *status-*, *hierarkia-*, *valta-* ja *persoonallisuuserojen* on havaittu vaikuttavan osallistumiseen. (Hollingshead ym. 2005, 38; 40; 44.) Tämän tutkimuksen tulosten perusteella osa opiskelijoista koki, että pienemmässä ryhmässä kaikki opiskelijat olisivat voineet osallistua aktiivisemmin keskusteluun.

Myös ryhmän *tehtävällä*, *tavoitteella* sekä sillä, *minkälaista viestintä on*, on havaittu olevan yhteys jäsenten osallistumiseen. Lisäksi ryhmätyöskentelyyn käytetyllä *ajalla* on todettu olevan merkitystä osallistumiseen, sillä osallistumisen rakenteet muuttuvat ryhmän kehittyessä. (Bonito & Hollingshead 1997, 237–240.) Tähän tutkimukseen harkinnanvaraisesti valitut ryhmät olivat työskennelleet yhdessä keskimäärin saman ajanjakson ajan, mutta tutkimuksessa ei selvitetty sitä, kuinka paljon ryhmän jäsenet olivat kuluttaneet ajallisesti yhteistyöhön. Siten on vaikea arvioida sitä, missä määrin yhteistyöhön käytetty aika vaikutti esimerkiksi jäsenten osallistumistapoihin keskusteluissa. Myös esimerkiksi opiskelijoiden motivaatio ja vireytyneisyys, mutta myös tiedot ja taidot ryhmäviestinnästä saattoivat vaikuttaa opiskelijoiden osallistumiseen keskusteluissa. Tiedot ryhmäviestinnästä ja taitava ryhmäkäyttäytyminen voivat siis auttaa opiskelijoita osallistumaan keskusteluun eri tavoin ja auttaa heitä ottamaan käyttöönsä erilaisia toimintatapoja ja työskentelymalleja, jotka voivat edesauttaa ryhmien työskentelyä.

Videoaineistosta tehtyjen arvioinnin tulosten sekä analyysien perusteella voitiin havaita, että ryhmissä 2 ja 3, joissa oli ennalta laadittu *pöytäkirja* käsiteltävistä asioista, opiskelijat näyttivät seuranneen keskustelua ja myös osallistuneen aktii-

visemmin keskusteluun kuin ryhmässä 1, jossa pöytäkirjaa ei ollut laadittu. Ryhmissä 2 ja 3, joissa keskustelut siis etenivät pääasiassa pöytäkirjaan kirjattuja asioita läpikäyden, opiskelijat näyttivät paitsi seuranneen aktiivisesti keskustelua niin myös tuoneen yhdessä eniten ideoita käsiteltäviin asioihin. Näytti myös siltä, että näissä ryhmissä asioita tarkasteltiin enimmäkseen rakentavasti. Opiskelijoiden vastausten perusteella kyselyyn näissä ryhmissä opiskelijat kokivat myös odotustensa täyttyneen keskustelussa paremmin kuin ryhmässä 1. Niissä oltiin myös tyytyväisempiä yhteisiin päätöksiin kuin ryhmässä 1. Tulosten perusteella näyttäisikin siltä, että muun muassa pöytäkirjan käytöllä oli keskeinen merkitys keskustelun etenemiselle, yhteiselle ideoinnille ja mielipiteiden vaihdolle ryhmässä samoin kuin myös sille, että ryhmän jäsenten odotukset täyttyivät keskustelussa ja että jäsenet olivat tyytyväisiä keskustelussa tehtyihin päätöksiin.

Videoaineiston analyysien ja arvioinnin tulosten sekä myös opiskelijoiden vastausten perusteella kyselyyn myös ryhmän *puheenjohtajan roolilla* näytti olleen keskeinen merkitys keskustelun kululle. Esimerkiksi ryhmän 3 opiskelijat kuvailivat vastauksissaan olleensa tyytyväisiä etenkin puheenjohtajansa toimintaan keskustelussa. Opiskelijoiden tyytyväisyys puheenjohtajansa käyttäytymiseen näytti vastausten perusteella perustuvan ennen kaikkea sille, että hän oli esittänyt keskustelussa tarkennuksia ja täsmennyksiä niin sanotusti oikeisiin asioihin, oikeaan aikaan ja jopa oikeille ryhmän jäsenille. Tällä tavoin hän oli avannut epäselviä asiasisältöjä mahdollisesti paitsi itselleen niin myös muille ryhmänsä jäsenille. Tulosten perusteella tällainen käyttäytyminen näyttikin edesauttavan sitä, että kaikilla jäsenillä oli mahdollisuus osallistua keskusteluun paremmin. Tällaisella käyttäytymisellä näytti olevan merkitystä myös sille, että esimerkiksi ristiriitoja ja väärinkäsityksiä ei juurikaan ilmennyt ryhmässä. Lisäksi sillä näytti olleen ratkaiseva merkitys sisällöllisen asiantuntijuuden ilmenemiselle tässä ryhmässä.

Tulosten perusteella näyttäisi siis siltä, että mahdollisella ryhmän puheenjohtajalla tulisi olla ymmärrystä siitä, että hänen roolinsa on tarvittaessa puuttua ilmenneisiin epäselvyyksiin niitä ratkoen ja varmistaa, että kaikki ryhmän jäsenet ymmärtävät keskustelun sisältöä. Kuitenkaan tällainen asiasisältöjen selkeyttäminen ei kuulu ainoastaan puheenjohtajalle. Esimerkiksi sellaisessa tilanteessa, jos-

sa ryhmän puheenjohtajan asiantuntijuus vastaa ryhmän enemmistön asiantuntijuutta, hänen voi olla jopa vaikea löytää keskustelun sisällöstä niitä tekijöitä, joita tulisi avata asiantuntijuudeltaan niin sanotusti poikkeaville jäsenille. Kaikkien ryhmän jäsenten tulisi siis aktiivisesti osoittaa, mikäli he eivät ole ymmärtäneet jotain käsiteltyä asiaa. Heidän tulisi pyrkiä myös avaamaan ja täsmentämään näitä asiasisältöjä. Tällainen asiasisältöjen tarkentaminen on tärkeää kaikissa ryhmissä, jotta keskustelu olisi ylipäättään rakentavaa. Erityisen tärkeäksi se voi muodostua kollaboratiivisissa ryhmissä, joissa ryhmän jäsenten tulee yhdistää kykynsä ja osaamisensa keskenään, jotta uutta tietoa ja osaamista saataisiin luotua ryhmässä.

Opiskelijoiden itsearviointien tarkastelu koko aineiston osalta osoitti, että opiskelijoiden *näkemyks omista ryhmätaidoistaan* oli varsin *myönteinen*. Opiskelijat kokivat hallinneensa keskustelussa parhaiten tehtäväkeskeiset ryhmätaidot ja heikommin puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidot sekä suhdekeskeiset ryhmätaidot. Sen sijaan opiskelijoiden itsearviointien ryhmäkohtainen tarkastelu osoitti, että *näkemyks taitojen hallinnan tasosta vaihteli ryhmittäin*. Ryhmissä 1 ja 2 opiskelijat arvioivat hallinneensa keskustelussa parhaiten tehtäväkeskeiset ryhmätaidot. Sen sijaan ryhmässä 3 opiskelijat arvioivat hallinneensa keskustelussa parhaiten puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidot. Ryhmässä 2 opiskelijat arvioivat hallinneensa nämä taidot heikoimmin. Sekä ryhmässä 1 että 3 opiskelijat arvioivat hallinneensa heikoimmin suhdekeskeiset ryhmätaidot. Taitoalueiden välisiä eroja ei kuitenkaan voitu pitää tilastollisesti kovinkaan merkittävänä. Niistä on myös vaikea tehdä mitään eksakteja päätelmiä esimerkiksi siitä, mitkä tekijät vaikuttivat opiskelijoiden näkemykseen taitojensa hallinnan tasosta. Kuitenkin ne kertovat opiskelijoiden näkemyksen siitä, miten he kokivat hallinneensa ryhmätaitoja keskustelussa.

Verrattaessa videoaineistosta tehtyjä ryhmätaitojen arviointeja opiskelijoiden itsearviointeihin voidaan havaita, että opiskelijoiden näkemys omasta taidokkuudestaan ei näyttäisi olevan kaikkien opiskelijoiden osalta kovinkaan realistinen. Tältä osin opiskelijoiden vastauksista väittämiin voitaisiinkin epäillä esimerkiksi *väärää kompetenssia* eli opiskelijoiden itsearviointien kohdistamista turhan ylä- tai alakanttiin (ks. esim. Parks 1994, 26).

Tuloksista voidaan havaita edelleen, että ryhmässä 1 opiskelijat arvioivat taitavuuttaan keskimäärin myönteisemmin kuin opiskelijat ryhmässä 3. Videoaineistosta tehtyjen arviointien perusteella ryhmätaidot hallittiin heikoimmin ryhmässä 1 ja taitavimmin ryhmässä 3. Voikin olla niin, että ryhmätaidoiltaan taitavammat yksilöt olivat kriittisempiä omaa osaamistaan kohtaan. Opiskelijoiden itsearviointit saattoivat kertoa myös esimerkiksi heidän itsetunnostaan tai esimerkiksi erilaisista tilannetekijöistä kuten halukkuudesta ylipäätään arvioida omia ryhmätaitojaan – ei siis todellisen osaamisen tasosta sinänsä. Toisaalta kuten tutkimuksen toteutuksessa jo esitettiin, opiskelijoiden itsearviointeja on turha verrata videoaineistosta tehtyihin arviointeihin, koska arvioinneissa ei käytetty samoja mittareita eikä ulkopuolisen arvioijan ja itsearvioinnin ole ylipäätään katsottu korreloivan keskenään. Tulosten vertailu osoittaa sen, miten vaikeaa arviointi voi ylipäätään olla. Kenen arvioinnit ovat luotettavimpia eli kuka tai ketkä voivat arvioida ja määrittää taidon tasoa?

Verrattaessa opiskelijoiden arvioinnin tuloksia videoaineistosta tehtyihin arviointeihin voidaan kuitenkin havaita, että kummassakin arvioinnissa enimmäkseen samat ryhmätaidot hallittiin heikoimmin. Arvioinnin tulokset vahvistavatkin näkemystä taitojen *hierarkkisuudesta* eli siitä, että toiset taidot saattavat olla helpommin opittavissa ja näin mahdollisesti myös hallittavissa kuin toiset taidot (vrt. Valo 1995, 67–68).

Sekä opiskelijoiden itsearviointien että videoaineistosta tehtyjen arviointien perusteella etenkin opiskelijoiden taidoissa pyytää perusteluja ja täsmennyksiä muilta ryhmänsä jäseniltä sekä esittää, kehittää ja arvioida erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja näyttäisikin olleen parantamisen varaa. Suhdekeskeisistä ryhmätaidoista etenkin kannustuksen ja rohkaisun osoittaminen, empatian ja tuen osoittaminen tarvittaessa, väärinkäsitysten ratkominen sekä mahdollisten ristiriitojen lieventäminen hallittiin heikoimmin. Myös aktiivisuutta tulisi lisätä kaikissa ryhmissä. Esimerkiksi tarkasteltaessa opiskelijoiden itsearvioinnin tuloksia puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitojen osalta voitiin havaita, että opiskelijat suhtautuivat myönteisemmin kykyynsä perustella asiansa hyvin kuin siihen, että he olisivat ylipäätään osoittaneet asiantuntemustaan keskustelussa tai tuoneet merkittävää asiasisältöä keskusteluun.



Tässä työssä selvitettiin myös sitä, millaiset ovat Demolan ryhmissä toimivien korkeakouluopiskelijoiden *ryhmätyöasenteet*. Opiskelijat arvioivat siis sitä, miten he asennoituivat ja motivoituivat ryhmätyöhön ja millainen oli heidän näkemyksensä omasta kyvykkyydestään ja rohkeudestaan selviytyä ryhmän vuorovaikutustilanteista. Opiskelijoiden ryhmätyöasenteet osoittautuivat opiskelijoiden itsearviointien perusteella varsin *myönteisiksi* ajatellen sekä juuri arvioitua keskustelua että asennoitumista ylipäätään ryhmätyöskentelyyn Demolassa.

Useimmat opiskelijat arvioivatkin olleensa asennoituneita ja motivoituneita keskustelussa sekä omaavansa myös kyvykkyyttä ja rohkeutta toimia ryhmäkeskustelussa. Kuten edellä on esitetty, näyttävät opiskelijat suhtautuvan myös omiin ryhmätaitoihinsa keskimäärin myönteisesti. Näyttäisikin siltä, että Demolassa työskentelevillä opiskelijoilla on suhteellisen myönteinen *viestijäkuv*a.

Tässä tutkimuksessa etenkin keskimäärin myönteisemmin asennoituneet opiskelijat näyttivät osallistuvan aktiivisemmin keskusteluihin kuin vähemmän asennoituneet opiskelijat. Myönteisesti asennoituneet myös näyttivät menestyvän paremmin ryhmätaidoissa kuin ne opiskelijat, jotka eivät olleet yhtä asennoituneita. Arvioinnin tulokset tukevatkin näkemystä siitä, että myönteiset ryhmätyöasenteet omaava yksilö osallistuu todennäköisesti aktiivisesti vuorovaikutustilanteisiin ja pystyy näin myös kehittymään taidoissaan. (Ks. myös Sallinen 1994, 73–74; Valkonen 2001, 119.)

Kuten edellä on esitetty, eivät kaikki kuitenkaan osallistuneet kovinkaan aktiivisesti keskusteluun. Ryhmätyöasenteiden tulosten tarkastelu osoittaa, että suurin osa näistä opiskelijoista ilmaisi kuitenkin olleensa halukkaita, motivoituneita ja kyvykkäitä toimimaan keskustelussa. Voitaisiinkin pohtia sitä, mistä tämän vähäinen osallistuminen keskusteluun johtui.

Tämän työn tutkimuksen tulokset osoittivat, että jopa 92 % opiskelijoista pitää ryhmätyöskentelyä Demolassa miellyttävänä. Opiskelijoista 79 % tyytyväisiä siihen, että he saavat työskennellä ryhmässään. Opiskelijoista 79 % piti ryhmässään työskentelyä myös innostavana opiskelumuuotona. Opiskelijoista vajaa puolet (42 %) arvioi myös oppivansa paremmin ryhmässään kuin yksin eikä yli puolet opis-

kelijoista (54 %) koe ryhmätyöskentelyn vievän liikaa aikaa ja energiaa. Kaiken kaikkiaan suurin osa opiskelijoista on hyvin asennoituneita ja motivoituneita työskentelemään ryhmässään sekä omaa kyvykkyyttä ja rohkeutta työskennellä ryhmässään. Kuitenkin jopa puolet opiskelijoista (50 %) työskentelee mieluummin itsenäisesti kuin ryhmässään. Sitä, mistä tämä johtuu, on tämän työn tulosten perusteella lähes mahdotonta arvioida. Se voi kertoa esimerkiksi luottamuksen puutteesta muiden osaamista tai ryhmälle asetettuja tavoitteita kohtaan.

Opiskelijoiden itsearviointien perusteella ryhmissä ilmenikin jonkun verran luottamuksen puutetta muiden osaamista kuin myös ryhmälle asetettujen tavoitteiden saavuttamista kohtaan. Tulosten perusteella jotkut opiskelijoista eivät olleet myöskään erityisen sitoutuneita ryhmätyöskentelyyn Demolassa. Esimerkiksi joka kolmannelle kuuluminen ryhmään ei näyttänyt merkitsevän erityisen paljon. Muun muassa näillä tekijöillä saattoikin olla merkitystä sille, että opiskelijat odottivat keskustelussa sitä, että siinä jaettaisiin uusia, itsenäisesti toteutettavia tehtäviä yhdessä tekemisen ja oppimisen sijaan. Näillä tekijöillä saattoi olla merkitystä siis sille, että opiskelijat olisivat halunneet työskennellä mieluummin itsenäisesti kuin ryhmässään. Niillä saattoi olla merkitystä myös joidenkin vähäiselle osallistumiselle keskusteluissa.

Kun ryhmätyöasenteita tarkasteltiin väittämittäin, ilmeni eniten hajontaa väittämän ”pystyn tekemään tarkkoja havaintoja siitä, miten keskustelut etenevät ryhmässämme” pisteissä. Etenkin ryhmissä 1 ja 3 haaste näytti olleen ilmeisin. Joillekin näissä ryhmissä näytti olleen jopa vaikea seurata keskustelua. Sen sijaan ryhmässä 2 sen kaikille jäsenille näytti olleen helppo seurata keskustelua. Voitaisiinkin pohtia sitä, missä määrin ryhmien kokoonpanot vaikuttivat asioiden ymmärrettävyyteen. Oliko ryhmän jäsenten tuttuudella merkitystä asioiden ymmärrettävyyteen? Vai oliko kyse siitä, että etenkin ryhmät 1 ja 2 olivat kokoonpanoltaan sellaisia, että niissä työskenteli eri tieteenalojen edustajia? Tulokset vahvistavatkin näkemystä siitä, että keskustelun seuraaminen voi olla haastavampaa sellaisissa ryhmissä, joissa sen jäsenet eivät entuudestaan tunne toisiaan tai jotka ovat kokoonpanoltaan sellaisia, että niissä työskentelee eri tieteenalojen edustajia. Tällaisilla kokemuksilla voi olla merkitystä esimerkiksi sille, miten yksilöt suhtautuvat ryhmätyöskentelyyn jatkossa.

Tässä työssä oltiin kiinnostuneita myös sitä, millaista ryhmäkäyttäytymistä opiskelijat *arvostavat*. Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että opiskelijat arvostavat sellaista ryhmäkäyttäytymistä, jossa yksilöt toimivat taitavasti sekä suhdekeskeiseltä, tehtäväkeskeiseltä että sisällölliseltä tasolta tarkasteltuna, ja jossa pyritään toimimaan viestinnän eettisten periaatteiden mukaisesti. Opiskelijat arvostavat siis sellaista ryhmäkäyttäytymistä, jossa kenenkään jäsenen käyttäytyminen ei esimerkiksi vaaranna mitään arvokasta viestintätilanteessa. Opiskelijoiden arvostama ryhmäkäyttäytyminen näytti myös myötäilevän sitä käyttäytymistä, johon heidän itsearvioinnit ja ryhmäkeskustelun kuvailut enimmäkseen painottuivat. Tämä ilmentäneekin opiskelijoiden tyytyväisyyttä paitsi omaan taitavuuteensa myös ryhmäkeskusteluun ja työilmapiiriin ylipäätään. Silloin, kun ryhmän jäsen koki joko itse tai jonkun muun jäsenen toimivan keskustelussa puolestaan arvostamansa käyttäytymisen vastaisesti, hän ilmaisi tyytymättömyyttä omaan ja muiden työskentelyyn sekä tehtyihin päätöksiin ja keskusteluun kokonaisuutena. Työn tulokset myötäilevätkin yleistä näkemystä siitä, että sellaisessa ympäristössä, jossa siinä työskentelevät yksilöt voivat toimia arvostamansa käyttäytymisen mukaisesti ja jossa myös muut toimivat vastaavalla tavalla, on myös hyvät edellytykset toimia ja viihtyä.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää myös sitä, millaiset ovat opiskelijoiden *metakognitiiviset ryhmätaidot*. Kun halutaan tietää siitä, millaiset metakognitiiviset ryhmätaidot opiskelijoilla on, voidaan siis selvittää sitä, miten opiskelijat itse arvioivat oman ryhmäkäyttäytymisensä tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta, ryhmän toiminnan tuloksellisuutta ja työilmapiiriä. Toisaalta myös asenne sekä muut tilannetekijät voivat vaikuttaa siihen, miten opiskelijat vastaavat näihin tekijöihin. Näin ollen tulee olla varovainen sen suhteen, mitä johtopäätöksiä aineistosta saaduista tuloksista tehdään.

Tulosten perusteella opiskelijoilla näyttäisi olleen metakognitiivisia ryhmätaitoja. Monet kykenivät analysoimaan hyvinkin taitavasti omaa ja koko ryhmänsä toimintaa keskustelujen jälkeen. Vastauksissaan suurin osa opiskelijoista kuvaili sekä oman ryhmäkäyttäytymisensä tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta että ryhmän toiminnan tuloksellisuutta ja työilmapiiriä hyvinkin analyttisesti. Vastusten perusteella näyttäisi siltä, että ne opiskelijat, joiden arvioinnit olivat moni-

puolisia, menestyivät ryhmätaidoissaan keskimäärin paremmin kuin ne opiskelijat, joiden vastaukset jäivät hyvinkin niukoiksi. Taitavasti ryhmänsä toimintaa kuvailleet opiskelijat kokivat myös itsearvioinnin olleen miellyttävää ja opettavaista, mikä lieneekin vaikuttaneen myönteisesti heidän vastaustensa sisällön määrään ja laatuun.

Tarkkuudessa analysoida omaa ja ryhmän toimintaa ilmeni myös jonkin verran eroja. Osalle opiskelijoista itsereflektio näytti olleen vaikeampaa kuin toisille. Toisaalta on vaikeaa sanoa, johtuivatko erot vastauksissa esimerkiksi siitä, kuinka motivoituneita opiskelijat olivat vastaustilanteessa. Opiskelijat esimerkiksi tiesivät, että heti kyselyn täytettyään he pääsisivät lähtemään koteihinsa, joten saattoi olla, että he pyrkivät kyselyn täyttötilanteesta mahdollisimman pian pois. Osalla oli kiire myös toisiin tehtäviin. Muun muassa näiden tekijöiden seurauksena opiskelijoiden vastaukset saattoivat jäädä hyvinkin pintapuolisiksi.

Olisi ollut mielenkiintoista selvittää niitä tekijöitä, jotka saattoivat vaikuttaa opiskelijoiden kykyyn vastata kyselyyn. Esimerkiksi sillä, miten paljon opiskelijat olivat entuudestaan arvioineet itseään tai ryhmän toimintaa, saattoi olla merkitystä. Yksi opiskelijoista perustelikin taitavuuttaan vastata kyselyyn sillä, että nimenomaan hän oli saanut arvioida omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään entuudestaan jo melko paljon. Hän kokikin arviointitehtävän mielekkäänä ja menestyi hyvin ryhmätaidoissa.

Opiskelijoiden vastausten perusteella kyselyyn opiskelijat eivät olleet arvioineet omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään ryhmäkeskustelun aikana, vaan vasta kyselyyn vastaaminen sai heidät ajattelemaan oman ryhmäkäyttäytymisensä tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta sekä ryhmän vuorovaikutusta kokonaisuudessaan. Tämän perusteella näyttäisikin siltä, että opiskelijat eivät juuri ennakoineet, suunnittele, säätele ja arvioi omaa tai muiden ryhmäkäyttäytymistä ryhmäkeskustelujen aikana. Toisaalta tämä voi olla myös osittain tiedostamatonta.

Opiskelijoiden vastausten perusteella opiskelijat arvioivat tyytyväisyyttään keskusteluun pääasiassa sillä, että heidän odotuksensa olivat täyttyneet keskustelussa ja että erilaiset tavoitteet saavutettiin keskustelussa hyvin.

Opiskelijat näyttivät olleen tyytyväisiä etenkin silloin, kun he kokivat, että mahdollisimman monet jäsenet osallistuivat yhteiseen päätöksentekoon. Sen sijaan joidenkin opiskelijoiden vähäinen osallistuminen ryhmän toimintaan aiheutti tyytymättömyyttä. Se, että opiskelijat perustelivat keskustelun onnistumista mielessään saavutetut tai saavuttamatta jääneet tulokset, ja kuvailivat vastauksissaan sekä omaa että muiden jäsenten käyttäytymistä ja sen merkitystä saavutetuille tavoitteille, näyttäisi viittaavan siihen, että opiskelijat arvioivat paitsi omaa niin myös muiden jäsenten ryhmäkäyttäytymistä myös keskustelujen aikana. Toisin sanoen näyttäisikin siltä, että opiskelijat omaisivat metakognitiivisia ryhmätaitoja myös keskustelujen aikana.

Opiskelijat perustelivat tyytyväisyyttään myös sellaisella suhdetoiminnalla, jolla näytti olleen keskeinen merkitys opiskelijoiden viihtymiselle ryhmässään. Samoin he kokivat työskentelyn ryhmässään olleen tällöin miellyttävää. Esimerkiksi ryhmässä 1 koettiin, että välillä keskustelu eksyi aiheesta. Kuitenkaan tämän ei koettu vaikuttaneen ryhmän ilmapiiriin heikentävästi. Tulokset tukevatkin käsitystä siitä, että yhdessä tekemisellä ja suhdetoiminnalla voi olla merkitystä koetun tyytyväisyyden tasoon ja myönteisen ilmapiirin säilymiseen ryhmässä.

Opiskelijat perustelivat tyytyväisyyttään pääasiassa hyvinkin kollektiivisesti, mitä ilmensi me-muodon käyttö vastauksissa. He perustelivat esimerkiksi tehneensä yhdessä erilaisia päätöksiä. Kun näitä vastauksia tarkasteltiin yksilöittäin ja verrattiin vastauksia yksilön käyttäytymiseen ryhmässä, havaittiin, että osa opiskelijoista arvioi keskusteluissa tehtyjä päätöksiä siten kuin he itse olisivat osallistuneet tehtyihin päätöksiin. Kuitenkaan aina nämä henkilöt eivät osallistuneet keskusteluun. Näyttäisikin siltä, että paikoittain opiskelijat ottavat kunnian sellaisista asioista, jotka eivät ole olleet heidän aikaansaannoksiaan. Voitaisiin jälleen epäillä väärää kompetenssia. Toisaalta voitaisiin pohtia myös sitä, missä määrin todellisuudessa on oikeus epäillä väärää kompetenssia. Voihan olla mahdollista, että opiskelija on hyväksynyt ryhmässä tehdyn päätöksen itseksensä eikä vaan ole sanallisesti ottanut kantaa siihen.

Opiskelijoiden metakognitiivisista ryhmätaidoista voitaisiin toisaalta tehdä varovaisesti päätelmiä myös sen perusteella, miten hyvin he kykenivät vastaamaan väittämiin. Mikäli opiskelija arvioi, että hän ei osannut arvioida väittämää, voitaisiin päätellä, että hänellä ei välttämättä ole kykyä ennakoida, suunnitella, säädellä ja arvioida omaa osaamistaan väittämän osalta. Kuitenkaan mitään eksaktia päätelmää ei voida esittää, sillä näihin arviointeihin voivat vaikuttaa monet tekijät eikä näitä tekijöitä välttämättä edes tunneta tai ole mahdollista tuntea kaikkia. Kuitenkin voidaan havaita, että opiskelijoiden kyky vastata suhdekeskeisiä ryhmätaitoja koskeviin väittämiin näyttäisi olleen haastavampaa kuin puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taitoja tai tehtäväkeskeisiä ryhmätaitoja käsitteleviin väittämiin.

Melko moni ilmoitti, että hän ei osaa arvioida sitä, lievensikö hän keskustelussa ristiriitoja tai toimiko hän sovittelijana tarvittaessa, tai ratkoiko hän keskustelun aikana väärinkäsityksiä tarvittaessa. Voitaisiinkin pohtia sitä, johtuiko vastaamattomuus näihin tekijöihin siitä, että mittarin väittämät olivat epävalideja. Oliko väittämiä jostain syystä vaikeampi arvioida? Kokivatko näihin väittämiin vastaamatta jättäneet, että ryhmässä ei ilmennyt ristiriitoja eikä väärinkäsityksiä, joten heidän oli siksi vaikea arvioida väittämiä? Eivätkö opiskelijat olleet kiinnittäneet huomiota näihin tekijöihin keskustelussa, eivätkä siten osanneet arvioida näitä keskustelujen jälkeen? Eivätkö he tienneet, miten ristiriitoja voidaan ratkoa tai miten toimia sovittelijoina? Mitä ylipäätään sovittelijana toimiminen tarkoittaa? Ajattelivatko he taitavansa nämä taidot itse, mutta eivät osanneet arvioida asiaa, koska ajattelivat liikaa muiden käsityksiä heidän omasta käyttäytymisestään? Vai lieneekö syy ollut väittämien monitulkintaisuudessa? Kokivatko opiskelijat samassa väittämässä esiintyneiden tekijöiden ”ristiriitojen lieventäminen” ja ”sovittelijana toimiminen” olleen kaksi eri tekijää ja näin ollen väittämän olleen arvioinnin kannalta kognitiivisesti liian kuormittava arvioida? Mittaako toisaalta ristiriitojen lieventäminen samaa asiaa kuin väärinkäsitysten ratkominen?

## 7 PÄÄTÄNTÖ

### 7.1 Tutkimuksen arviointia

Metodikirjallisuudessa tutkimuksen luotettavuutta käsitellään usein reliabiliteetin ja validiteetin käsittein (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997). Nämä kriteerit liitetään yleensä lähinnä kvantitatiiviseen tutkimukseen, mutta niitä on sovellettu myös laadullisessa tutkimuksessa. Seuraavaksi tämän tutkimuksen tuloksia arvioidaan näiden perusvaatimusten valossa. Luvussa arvioidaan myös tutkimusmenetelmien luotettavuutta, mitä on jo osittain arvioitu luvussa 5 menetelmien esittelyn yhteydessä. Lisäksi pohditaan sitä, mitä tapaustutkimuksesta voidaan yleistää ja mitä tällainen yleistäminen tässä tutkimuksessa tarkoittaa. Hyvä tutkimus vastaa tutkimuskysymyksiin tarjoten luotettavaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä eikä aiheuta vastaajilleen haittaa (Heikkilä 2001, 28).

Tutkimuksen *validiteetilla* eli pätevyydellä viitataan siihen, että tutkimus mittaa nimenomaan sitä ilmiötä, mitä tutkimuksessa on ollut tarkoituksena selvittää (Heikkilä 2001, 28–29.) Toisin sanoen tutkimus on pätevä, mikäli siinä saadaan vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tässä tutkimuksessa valitut tutkimusmenetelmät eli havainnointi, arvioinnit ja kysely tarjosivat mahdollisuuden sen tiedon keräämiseen, mitä tutkimuksen tavoitteeksi asetettiin.

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena ei ollut määrälliselle tutkimukselle yleinen tapa osoittaa ilmiöiden välisiä korrelaatioita ja syy-seuraussuhteita. Sen sijaan tarkoituksena oli käyttää sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä ja niiden avulla lisätä ymmärrystä vuorovaikutusosaamisesta ryhmän kontekstissa kokonaisuudessaan. Näitä menetelmävalintoja on esitelty luvussa 5.

Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin: *Ulkoinen validiteetti* viittaa nimenomaan tutkimuksen yleistettävyyteen ja tarkoittaa tehtyjen tulokintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. *Sisäinen validiteetti* tarkoittaa puolestaan tutkimuksen omaa luotettavuutta ja sillä viitataan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun. (Eskola &

Suoranta 1998, 214; Heikkilä 2001, 29; Metsämuuronen 2003, 35.) Tutkimuksessa teoreettis-filosofisten lähtökohtien, käsitteellisten määritelmien, menetelmällisten ratkaisujen, aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen ja tulosten sekä edelleen tehtyjen johtopäätösten tulee siis olla loogisessa suhteessa keskenään.

Tässä tutkimuksessa työn teoreettisessa viitekehyksessä kiinnitettiin erityistä huomiota käsitteiden määrittelyyn ja edelleen tutkimukseen luoduissa mittarien väittämässä pyrittiin osoittamaan yhteys teoreettisiin määritelmiin. Näin tavoitteena oli varmistaa siis se, että mittarit mittasivat sitä, mitä niiden oli tarkoituskin mitata. Aineiston käsittelyssä ja analyysissä sekä niiden perustalta kirjatuihin tuloksissa pyrittiin kuvaamaan tutkimuksen vaiheita mahdollisimman tarkasti ja kriittisesti pyrkien edelleen osoittamaan eri vaiheiden yhteyttä teoriaan. Tuloksia havainnollistettiin myös erilaisin kuvioin ja taulukoin. Aineistosta tehdyt tulokset sekä tuloksista tehdyt johtopäätelmät pyrittiin tekemään ottamalla huomioon paitsi videoaineistosta havaitut ja arvioidut tulokset myös tutkittavien ajatukset, mikä oli mahdollistettu jo teoreettis-filosofisia kysymyksiä ja metodivalintoja tehtäessä.

Tutkimuksen *reliabiliteetilla* eli luotettavuudella tarkoitetaan tulosten tarkkuutta ja toistettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 214; Heikkilä 2001, 30; Metsämuuronen 2003, 42–43.) Reliabiliteetiltään vahvassa tutkimuksessa kuvataan tarkasti, missä roolissa tutkija on toiminut, ja miten hän on materiaalinsa kerännyt ja analysoinut. Hän kuvaa materiaalilähteensä hyvin, esittää tutkimukseen käytetyt teoriat, tutkimusmenetelmät sekä koodaus- ja analysointitavat perusteellisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 214; Heikkilä 2001, 30; Metsämuuronen 2003, 42–43.) Tässä tutkimuksessa reliabiliteettia on pyritty osoittamaan koko tutkimuksen ajan kuvailtaessa tutkimuksen kaikkia vaiheita mahdollisimman selvästi, totuudenmukaisesti ja kriittisesti.

Reliabiliteetin vaatimuksen mukaan tutkimuksen tulokset eivät saa olla sattumanvaraisia, vaan niiden tulee olla toistettavissa samanlaisin tuloksin (Heikkilä 2001, 29). Reliabiliteetin vaatimuksen mukaisesti esimerkiksi ryhmätaitojen arviointitutkimus on luotettava, kun mittauksen tulokset antavat toistettaessa samanlaisen kuvan arvioitujen taitojen tasosta. Tulosten toistettavuus siis edellyt-



tää, että arvioitavien käyttäytyminen olisi samanlainen toisessa tilanteessa. Kuitenkin esimerkiksi arvioitavien asenteilla ja motivaatiolla on merkitystä sille, miten opiskelija toimii ja näin ollen myös sille, minkälaisiksi hänen taitonsa arvioidaan tilanteessa. Tuloksia tarkasteltaessa on siis syytä muistaa mittauksen rajoitteet: konteksti määrittää aina sitä, millaisiksi taitojen taso mittareiden avulla arvioidaan.

### **Tutkimusmenetelmien arviointi**

Valkosen (2003, 164) mukaan taitoarvioinnissa on keskeistä kiinnittää erityistä huomiota taitojen operationaalistamiseen. Mittareiden laadinnassa keskeistä on siis kiinnittää erityistä huomiota teoreettisten käsitteiden ja niitä vastaavien empiiristen indikaattorien vastaavuuteen (ks. esim. Jokivuori & Hietala 2007, 10; Metsämuuronen 2003, 76). Jokivuoren ja Hietalan (2007) mukaan onnistunut operationaalistaminen on tärkeää paitsi ylipäätään tutkimuksen luotettavuuden ja toimivuuden vuoksi, myös sen takia, että etenkin tapaustutkimuksessa saatuja tuloksia pyritään aineiston pohjalta yhdistämään paitsi otoksesta perusjoukkoon niin myös teorian suuntaan. Lisäksi keskeistä on teoreettinen edustavuus eli aineiston käyttökelpoisuus teoreettisesta viitekehyksestä nostettujen kysymysten tarkasteluun. (Jokivuori & Hietala, 11.)

Tässä työssä operationaalistaminen pyrittiin suorittamaan käsitelähtöisesti ja lisäksi pyrittiin tarkistamaan se, että operationaalistamisen jälkeen muodostetut väittämät vastasivat edelleen teoriassa määriteltyjä käsitteitä. Tämä vaatii laajaa, syvällistä perehtymistä aiheeseen ja aihetta koskevaan kirjallisuuteen. Keskeistä oli siis tarkastella sitä, millaisessa teoreettisessa viitekehyksessä käsitteet ovat syntyneet ja muotoutuneet ja ilmaistava selkeästi käyttämänsä käsitteiden teoreettinen yhteys väittämiin.

Valkosen (2003, 64) mukaan arvioinnissa keskeistä on kiinnittää huomiota myös siihen, että ylipäätään arvioinnin kohteet ovat relevantteja. Tässä työssä arviointia voidaan pitää validina, sillä se kohdistui sellaisiin vuorovaikutusosaamisen piirteisiin, joilla on merkitystä paitsi opiskelijoiden toiminnalle Demolan ryhmissään myös heidän toiminnalleen kaikenlaisissa ryhmissä ja viestintätilanteissa. Arviointi rajattiin niin, että arvioinnin avulla saatiin opiskelijoiden ryhmätaitoja mit-

taavat kuvaukset. Arvioinnissa huomioitiin opiskelijoiden puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidot, tehtäväkeskeiset ryhmätaidot ja suhdekeskeiset ryhmätaidot, joiden hallintaa voidaan pitää taitavan toiminnan perusedellytyksenä kaikissa ryhmissä. Arvioinnilla onkin merkitystä ymmärryksen lisäämiseksi ryhmätaidoista paitsi tutkittaville opiskelijoille myös muille ryhmätaidoista kiinnostuneille. Arvioinnissa ryhmätaitojen lisäksi huomioitiin etenkin opiskelijoiden ryhmätyöasenteet ja metakognitiiviset ryhmätaidot, koska ne ovat olennainen osa vuorovaikutusosaamista (ks. esim. Parks 1994, 591; Rubin 1990, 94–96).

Mooren (1994, 95) mukaan arviointi on objektiivista, kun arviointi perustuu yksilön käyttäytymisestä tehtyihin päätelmiin, ei siis esimerkiksi arvioijan ominaisuuksien perusteella tehtyihin tulkintoihin. Tätä voitaisiin kuitenkin pitää vain ideaalina tavoitteena, sillä arvioinnin voidaan toisaalta katsoa olevan aina subjektiivista. Kuten jo ennen tässä tutkimuksessa on esitetty, on tutkijan arvomaailma aina yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä (Metsämuuronen 2003, 3; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 15.)

Arviointitutkimuksissa nimenomaan arvioijavirhettä voidaankin pitää tyypillisenä virheenä. Valkonen (2003, 179) on koonnut Backlundin (1994), Bockin ja Bockin (1981) sekä Bohnin ja Bohnin (1985) ajatuksia siitä, mitkä ovat tyypillisimpiä arvioinnissa havaittuja virheitä: Arvioinnissa voi esiintyä esimerkiksi *lempeysvirhe*, jolla voidaan tarkoittaa taitojen arviointia joko liian kielteiseksi tai puolestaan liian myönteiseksi. Arvioija saattaa myös niin sanotusti *kasauttaa* arviointinsa siten, että hän käyttää ainoastaan esimerkiksi mittarin asteikon ääripäitä. Myös esimerkiksi jokin *yleisvaikutelma* saattaa johdattaa arvioijan antamaan joko liian myönteisiä tai puolestaan liian kielteisiä arvoja arvioidulle suoritukselle. *Loogisuusvirheellä* tarkoitetaan sellaista virhettä, jossa arvioija arvioi jotakin yksilöä esimerkiksi ennakkomieltymystensä mukaan. *Vastakohtavirheestä* puhutaan silloin, kun arvioija ikään kuin peilaa arvioitavien taitavuutta joko omaan tai muiden arvioitavien taitavuuteen. *Läheisyysvirhe* ilmenee silloin, kun arvioija arvioi yksilön taitavuutta siten, että edellisen puhujan tai viestintäkumppaneiden taitojen hallinnan taso vaikuttaa arviointiin. Lisäksi esimerkiksi arvioijan uupumus, keskittymiskyvyn häiriöt, arvioinnin aiheuttama muu kognitiivinen kuormi-

tus, arvioijan persoonallisuuden piirteet ja asenteet, ennakkokäsitykset ja aiemmat kokemukset voivat vinouttaa arviointia. (Valkonen 2003, 179.)

Tässä tutkimuksessa arviointivirheitä pyrittiin vähentämään sillä, että nämä edellä esitellyt arviointivirheet tunnettiin ja tiedostettiin. Pyrittiin siis tietoisuuden lisäämiseen näistä tekijöistä, jotta näiltä olisi parhaan mukaan välttytty arvioinnissa. On kuitenkin mahdotonta itse arvioida sitä, mitkä virheet tässä tutkimuksessa ovat vaikuttaneet tehtyihin arviointeihin.

Tutkimuksessa arviointitavaksi valittiin analyttinen arviointi, koska sen on katsottu olleen todennäköisesti vähemmän altis arviointia vinouttaville tekijöille kuin esimerkiksi holistisen, kokonaisvaikutelmiin perustuvan arvioinnin. Tämä perustuu analyttisen arvioinnin kriteeripohjaan. (Arvioinnin holistisuudesta ja analyttisyydestä ks. esim. Valkonen 2003, 187–191.) Arviointimittareita luotaessa kiinnitettiin huomiota myös siihen, että arviointikriteereitä ei ollut liikaa vaan sopivasti. Näin arvioinnin ei koettu käyneen kognitiivisesti liian haastavaksi.

Tässä työssä opiskelijoiden ryhmätaitoja arvioitiin videotallenteista, joista oli tarvittaessa mahdollista tarkastaa arviointeja myös jälkepäin. Tilanteet, joista arviointia tehtiin, kestivät suhteellisen kauan. Tällä tavoin arvioinnin koettiin olleen suhteellisen helppoa, sillä sitä ei tarvinnut suorittaa kunkin taidon osalta liian lyhyessä ajassa. Lisäksi videotallenteet mahdollistivat taukojen pitämisen arviointien välillä silloin, kun arvioinnin koettiin käyvän uuvuttavaksi esimerkiksi arvioinnin pitkän keston vuoksi. Näin pyrittiin siis välttymään arviointien vääriltä tuloksilta ja tulkinnoilta.

Tässä tutkimuksessa arvioinnin reliabiliteettia olisi voitu lisätä esimerkiksi sillä, että asiantuntija-arvioijien lukumäärää olisi kasvatettu. Asiantuntijoilla olisi voinut olla myös mahdollisuus esimerkiksi vertailla omia arviointeja toistensa arviointeihin arvioinnin aikana tai välittömästi arviointien jälkeen. Näin he olisivat voineet keskenään lisätä ymmärrystä siitä, millaisten tekijöiden perusteella he arviointinsa tekivät ja minkälaisien tekijöiden voitaisiin katsoa vinouttaneen arviointeja ja niiden tuloksia. Lisäksi sellaisten etnografisten menetelmien käyttö, ku-

ten pitkäkestoinen osallistuva havainnointi, olisi voinut syventää ymmärrystä esimerkiksi erilaisista tilannetekijöistä ja niiden merkityksestä vuorovaikutusosaamiselle ja taitojen hallinnalle sekä mahdollisesti myös taitoarviointia vinouttaville tekijöille. Tutkimuksen mitan sekä ajallisten resurssien vuoksi tätä ei kuitenkaan pidetty tarkoituksenmukaisena metodivalintana. Toisaalta tässä tutkimuksessa arviointi pyrittiin tekemään huolellisesti suorittamalla analyysit ryhmien vuorovaikutuksesta ennen arviointia, jotta nämä arviointia mahdollisesti vinouttaneet tekijät olisi tunnistettu ja poistettu arviointia tehtäessä mahdollisimman hyvin.

Tässä tutkimuksessa arvioidut opiskelijat myös arvioivat omia ryhmätaitojaan. Itsearviointia taidokkuuden tason mittaamisen menetelmänä on kuitenkin kritisoitu muun muassa siitä syystä, että siitä saatavat tulokset kertovat enemmänkin yksilön itsetunnosta kuin todellisesta osaamisesta. Itsearviointiin on myös havaittu kertovan enemmänkin tilannekohtaisista tekijöistä kuin todellisesta käyttäytymisen taidokkuudesta. (ks. Canary & Spitzberg 1989.) Voidaankin epäillä sitä, missä määrin itsearviointin tulokset kertoivat opiskelijoiden todellisesta osaamisesta eikä itse asiassa heidän itsetunnostaan tai muista tilannetekijöistä kuten esimerkiksi haluttomuudesta arvioida itseään tai motivaation ja vireytyneisyyden puutteesta. Voikin olla niin, että yleinen suhtautuminen ryhmätyöskentelyä kohtaan tai kokemus itsearviointista ylipäättään on voinut vinouttaa yksilöiden taitoarviointeja.

Tässä tutkimuksessa on vaikea tietää sitä, miten opiskelijat ymmärsivät mittareiden käsitteet tai yksittäiset taito- ja asenneväittämät. Tarvittaisiinkin jatkotutkimusta siitä, miten väittämät todellisuudessa ymmärrettiin. Voihan olla niin, että opiskelijat eivät ymmärtäneet teoriasta johdettuja väittämiä siten kuin mitä niiden oli tarkoitus mitata. Myös eri opiskelijat saattoivat ymmärtää väittämät eri tavoin, mikä on voinut vinouttaa arvioinnin tuloksia.

Tässä työssä opiskelijat olisivat voineet arvioida toisiaan edeltävän ryhmäkeskusteluiden perusteelta. Näin olisi voitu saada paremmin esiin esimerkiksi erilaisten suhdetason tekijöiden merkitys ryhmän toiminnalle ja opiskelijoiden itsearvioitulle taitotasolle. Toisaalta tiedetään, että ryhmän jäsenten väliset arvioinnit eivät

korreloi. Kuitenkin tällä tavoin myös muiden ryhmän jäsenten tulkinnat ja päätelmät ryhmien vuorovaikutuksesta ja arvioinneista olisivat voineet lisätä ymmärrystä opiskelijoiden itsearvioimista ryhmätaitojen tasoista. Myös haastatteleamalla opiskelijoita olisi voitu saada edelleen syvällisempää tietoa opiskelijoiden käsityksestä omasta taitavuudestaan sekä erityisesti erilaisten tilannetekijöiden merkityksestä koetulle taitavuudelle.

Tutkimuksessa tehtiin päätelmiä opiskelijoiden metakognitiivisista ryhmätaidoista heidän vastaustensa ja arviointinsa perusteella. Tulosten perusteella opiskelijat näyttivät olleen keskimäärin kriittisempiä silloin, kun he kuvailivat jotain tekijää kuin silloin, kun he arvioivat samaa tekijää arviointiasteikolla. Näyttäisikin siltä, että opiskelijoiden arvioinnit erilaisista tekijöistä näyttäisivät myönteisimmiltä silloin, kun he arvioivat näitä Likert-asteikolla kuin silloin, kun he saavat perustella arviointejaan. Pelkästään opiskelijoiden itsearvioinnin avulla saatu tieto olisikin voinut antaa opiskelijoiden näkemyksistä turhan myönteisen kuvan. Toisaalta tämän perusteella voitaisiin kyseenalaistaa kaikki ne tutkimuksen tulokset, joissa opiskelijat arvioivat omaa osaamistaan. Kuitenkin tässä työssä oltiin kiinnostuneita myös näistä ajatuksista, ja niitä haluttiin myös peilata videoaineistosta tehtyihin havaintoihin ja arviointeihin.

Tässä työssä kysely siis täsmensi hyvin arvioinneista saatujen tulosten luotettavuutta. Kyselyn vastausten laatua on kuitenkin saattanut heikentää sellaiset tekijät kuten opiskelijoiden kirjallinen taitotaso vastata kyselyn väittämiin, heidän motivaationsa ja vireytyneisyytensä kyselyn täytön aikana. Kysely saatettiin myös kokea liian pitkäksi tai esimerkiksi kognitiivisesti liian kuormittavaksi. Lisäksi yleinen asennoituminen ryhmätyötä kohtaan tai aikaisemmat negatiiviset kokemukset kyselyiden täytöstä ovat saattaneet vaikuttaa opiskelijan vastausten sisältöön. Toisaalta tässä työssä suurin osa opiskelijoista piti arviointitehtävää ja kyselyä mielenkiintoisina ja hyödyllisinä.

### **Opiskelijoiden ajatuksia itsearviointimittarista ja kyselystä**

Tässä työssä opiskelijat pitivät kyselyyn ja mittareihin vastaamista miellyttävänä kokemuksena. Opiskelijat kommentoivat kyselyä ja mittareita muun muassa seuraavanlaisesti:

R1V2: Melko pitkä, mutta mielenkiintoinen ja opettavainen! Jatkossa valmistelen asiat paremmin ja perustelen mielipiteeni jämäkämmin. Seuraan myös jatkossa keskustelua aktiivisemmin ja olen paremmin läsnä sekä kiinnostuneempi muista keskustelijoista.

R1V3 Hyvät arviointikriteerit. Saa pohtimaan omaa toimintaa ryhmässä.

R1V4: Opin, että kuuntelu on erityisen tärkeää ja muiden mielipiteiden soveltaminen omiin mielipiteisiin.

R2V3:Avoimuus ja motivaatio ovat tärkeitä. Se miten asiat esittää on myös elintärkeää. Ihan hyödyllistä myös oman työskentelyn kannalta miettiä asioita näin analyttisesti!

R2V5: Vaikutti kovin pätevältä.

R2V6: Arviointi sai minut miettimään toimintaani projektiryhmässä tarkemmin. Arviointi oli kokonaisuudessaan mielenkiintoinen tehtävä.

R2V8: Hieman hämmentävä.

R3V3: Tämän kyselyn kysymysten perusteella opin enemmän. Itse keskustelussa en kehittynyt.

R3V4: Opin, että pitäisi esittää enemmän kommentteja itselle vieraista aiheista.

R3V7: Ihan ok, ymmärrettävä ja selkeät kysymykset. Opin, että oman asiantuntemuksen esiin tuominen hyödyttää ryhmän muita jäseniä.

Osa opiskelijoista toivoi, että jatkossa arviointi ja kysely toteutettaisiin teknologiavälitteisesti:

R2V4: Oletko ajatellut toteuttaa tätä verkossa?

### **Tulosten yleistettävyys**

Tapaustutkimusten kohdalla usein pohditaan sitä, voidaanko yksittäisen tapaustutkimuksen tuloksia yleistää koskemaan muita samantyyppisiä tapauksia, ja mitä ylipäätään tällainen yleistäminen tarkoittaa. Koska tapaustutkimuksessa tulokset ovat aina jonkin tapauksen omasta ympäristöstä muodostettuja päätelmiä, joita leimaamat paitsi tutkijan kokemus- ja arvomaailma, myös monesti tutkittavien oletukset, ei tapaustutkimuksen pyrkimyksenä olekaan tuottaa tuloksenaan tilastollisesti yleistettävää tietoa. Kyseessä on pikemminkin eräänlainen analyttinen yleistäminen eli ennen kaikkea pyritään teorioiden yleistämiseen ja laajentamiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 65–68.)

Tässä työssä tulosten tarkoituksena ei ollut osoittaa tuloksia ja johtopäätöksiä kaikille ryhmille tai kaikille ryhmätyöskentelijoille ominaisiksi piirteiksi. Tutkimuksesta saatavien tulosten tarkoitus oli ennen kaikkea kuvata opiskelijoiden

ryhmätaitoja tutkittavissa tilanteissa. Toisesta tilanteesta – oli kyse sitten toisesta tai samasta ryhmästä tai jostakin toisentyyppisestä ryhmästä – saadut arviot opiskelijoiden ryhmätaidoista olisivat mitä todennäköisimmin erilaiset. Tämä selittyy jo vuorovaikutuksen kontekstisidonnaisuudella ja taitojen tilannekohtaisuudella, joita on käsitelty työn teoreettisessa viitekehyksessä (ks. luvut 3.1 ja 3.2). Esimerkiksi opiskelijoiden kiinnostus tilanteessa käsiteltyihin asioihin tai heidän roolinsa tilanteessa lienee vaikuttanut muun muassa opiskelijoiden aktiivisuuden toimia tilanteessa ja näin edelleen myös tehtyihin arviointeihin opiskelijan ryhmätaidoista. Tapaustutkimuksessa yhden alueen tarkastelun tuloksia ei voidakaan sellaisinaan siirtää suoraan toiseen kontekstiin, sillä tarkastelu toisessa tilanteessa voi nostaa esiin muunlaisia asioita ja ulottuvuuksia (Malmsten 2008, 71). Kontekstin rajaaminen vaikuttaa siis tutkimuksen päätelmiin ja yleistettävyyteen.

Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007, 130–131) mukaan tapaustutkimuksen tulosten yleistettävyyttä riippuu pitkälti siitä, millä tavoin teoria ohjaa tutkimusasetelman rakentamista ja koko tutkimusprosessia. Heidän mukaansa tämä määrittää, mitä tapaustutkimukselta voidaan odottaa teoreettisesti, millaisia tehtäviä teorioilla voi olla ja miten teoria tuodaan tapaustutkimukseen.

Tässä tutkimuksessa teorian oli tarkoitus ohjata sitä, mitä menetelmiä tutkimukseen valittiin. Teorialla oli tutkimuksessa vahva rooli niin metodologisille lähtökohdille, menetelmien valinnalle, mittareiden rakentamiselle, aineiston käsittelylle ja analyysille, saaduille tuloksille kuin johtopäätöksillekin. Teorian oli tarkoitus toimia jatkuvasti tutkimuksen taustalla tukien tutkimuksen toteutusta sen kaikissa vaiheissa. Tätä on pyritty kuvaamaan kussakin luvussa erikseen. Tutkimuksesta saadut tulokset ennen kaikkea vahvistavatkin jo luotuja teorioita. Niiden tarkoitus on kuvata hyvin erilaisissa ryhmissä tarvittavaa vuorovaikutusosaamista.

### **Avoimuus arvioinnin kriteerinä**

Heikkilän (2001, 30) mukaan hyvässä tutkimuksessa tulisi huomioida *avoimuuden* kriteeri. Tämä täyttyy tutkimuksessa siltä osin, että koko tutkimuksen ajan käytiin keskustelua tutkimuksen toiveista ja toteutuksesta Demolan päättäjien kanssa. Tutkimuksessa myös raportoitiin kaikki tutkimuksen kannalta tärkeät

menetelmät, tulokset ja johtopäätökset sekä esiteltiin mahdolliset epätarkkuusrisikit ja selitettiin niiden vaikutukset tulosten yleistettävyyteen.

Kuitenkaan avoimuuden kriteerin ei voida katsoa toteutuneen tutkimuksessa siltä osin, että tutkittavien ryhmien jäsenille ei aineistonkeruuta tehtäessä kerrottu, että nimenomaan heidän ryhmätaitojaan arvioitaisiin. Silloin kerrottiin, että tutkielma tarkastelee ryhmäkäyttäytymistä Demolassa. Tämä katsottiin tutkielman luotettavuuden kannalta olleen tarkoituksenmukainen valinta, sillä pyrkimyksenä oli kerätä mahdollisimman autenttinen aineisto, jossa ryhmän jäsenet eivät esimerkiksi pyrkineet toimimaan itselleen poikkeavalla tai taidoistaan poikkeavalla tavalla. Kuitenkin tältä opiskelijoiden tiedottamattomuudelta osin tutkimus voitaisiin nähdä eettisen toiminnan vastaisena. Sen vuoksi ryhmän jäsenten anonymiteetti häivytettiin tutkimuksesta. Tutkimuksessa pyrittiin siis säilyttämään tutkittavien *tietosuoja* (Heikkilä 2001, 30).

## **7.2 Kollaboratiivisen ryhmäviestinnän malli ja kehitysideoita**

Tässä työssä on esitetty, että erilaisille ryhmille ja tiimeille asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi voidaan tarvita erityisen hyvää vuorovaikutusosaamista ja ryhmätaitojen hallintaa. Tämän tutkimuksen valossa voidaan kuitenkin todeta, että läheskään kaikkien arvioitujen opiskelijoiden taidot eivät riittäneet taitavaan ryhmätyöskentelyyn.

Jatkossa Demolan ryhmien ohjaukseen liittyvillä valinnoilla tulisi vaikuttaa kollaboratiivisissa ryhmissä työskentelevien opiskelijoiden ryhmätaitojen kehittämiseen. Välttämättä hyvät taidot eivät riitä kollaboratiivisessa ryhmässä työskentelyyn. Tarvitaan erityisen hyvää vuorovaikutusosaamista ja taitojen hallintaa. Tämä ei ole tärkeää ainoastaan ajatellen ryhmätyöskentelyä Demolassa vaan ajatellen opiskelijoiden jatkotyöskentelyä kaikissa ryhmissä.

Vuorovaikutusta koskevan teorian avulla kiinteänä osana yhdessä tekemistä ja oppimista voitaisiin Demolan kollaboratiivisille ryhmille asetetut tavoitteet

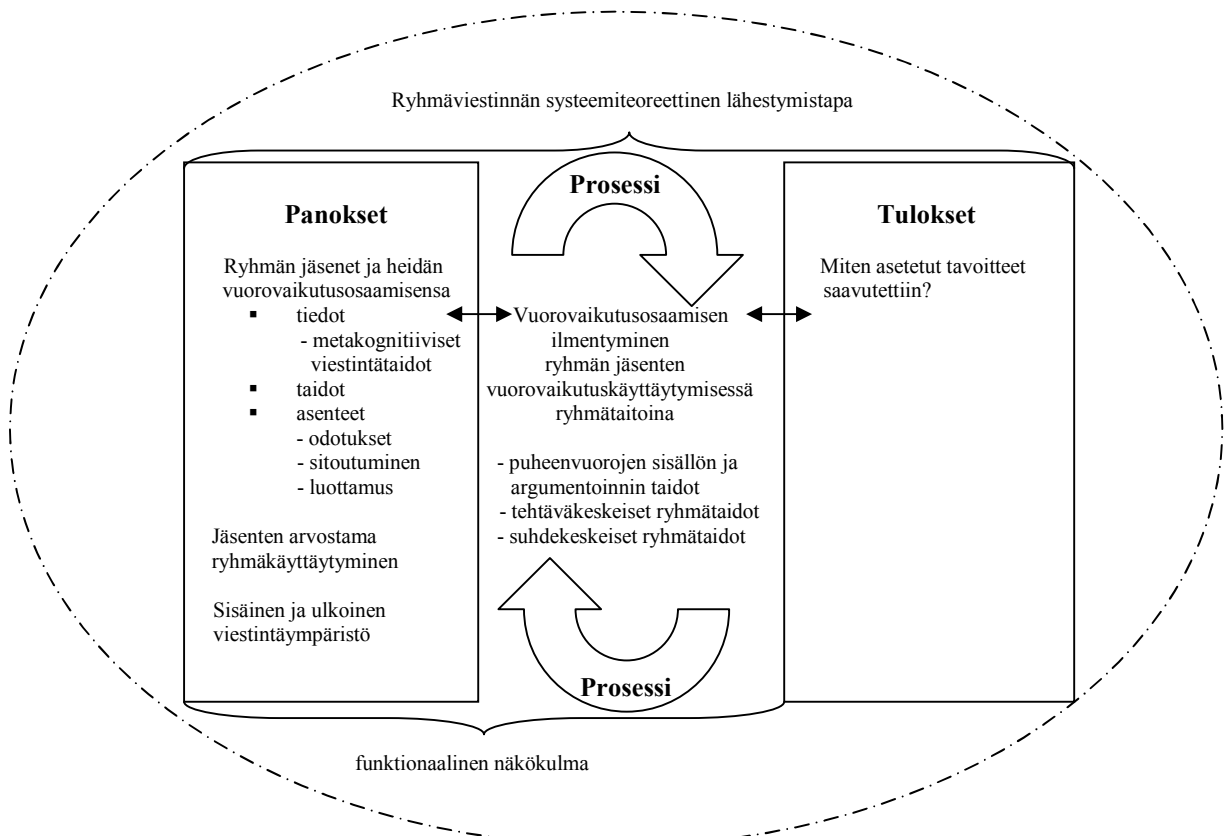


saavuttaa paremmin. Tämä edellyttäisi kollaboratiivisten ryhmien viestintään ja vuorovaikutukseen liittyvien ilmiöiden sekä vuorovaikutusosaamisen ja ryhmätaitojen tietoista tarkastelua ryhmien ohjauksessa. On tärkeä ymmärtää, että pelkkä kokemuksen määrä ryhmissä työskentelystä ei riitä taitavaan vuorovaikutukseen ja sen kehittämiseen – opiskelijat voivat toistaa tekemiään virheitä kerrasta toiseen jos kolmanteenkin. Tarvitaan sellaista tietoa, palautetta ja ohjausta, joka tukee opiskelijoiden metakognitiivisia ryhmätaitoja ja auttaa heitä arvioimaan, kehittämään ja suuntaamaan oman ryhmäkäyttäytymisensä tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Keskeistä olisi siis raivata tilaa ryhmätaitojen oppimiselle ja kehittämiselle sekä kollaboratiivisen ryhmän vuorovaikutuksen ilmiöiden tarkastelulle Demolassa.

Valkosen (2009b, 11) mukaan opiskelijoiden vuorovaikutusosaamista voitaisiin kehittää autenttisen prosessiarvioinnin avulla, joka on oppijalähtöistä arviointia ja soveltuu erityisen hyvin ryhmätöiden arviointiin. Autenttinen prosessiarviointi voisikin palvella hyvin Demolaa opiskelijoiden vuorovaikutusosaamisen ja ryhmätaitojen kehittämisessä. Erityisen mielenkiintoista olisi selvittää, miten autenttista prosessiarviointia voitaisiin toteuttaa teknologiavälitteisesti. Demolaan voitaisiin esimerkiksi luoda uusi tietojärjestelmä, jossa opiskelijat ryhmätyöskentelynsä ohessa ja osana opintojaan arvioisivat kollaboratiivisen ryhmänsä toimintaa ja omaa ryhmäkäyttäytymistään.

Tietojärjestelmässä opiskelijat arvioisivat ryhmän toimintaa ja ryhmäkäyttäytymistä mahdollisimman autenttisissa, luonnollisissa ryhmätilanteissa. Tavoitteena olisi, että opiskelijat oppisivat ryhmätöistä ja ryhmäkäyttäytymisestä mahdollisimman paljon ryhmätöiden aikana. Tietojärjestelmää varten seuraavassa on esitetty malli kollaboratiivisen ryhmäviestinnän tarkastelemiseksi (ks. kuvio 11 seuraavalla sivulla).

## Kollaboratiivinen ryhmä



KUVIO 11 Kollaboratiivisen ryhmäviestinnän malli

Tietojärjestelmässä arvioinnin kriteereinä tulisi ottaa huomioon ryhmien *panokset*, *prosessit* ja *tulokset*, jotka limittyvät monin tavoin toisiinsa. Toisin sanoen opiskelijat voisivat tarkastella ryhmien toimintaa systeemiteoreettisesta lähestymistavasta.

Opiskelijat voisivat arvioida omia *ryhmätaitojaan* ja *ryhmätyöasenteitaan*. Kaiken kaikkiaan tulisi selvittää sitä, miten opiskelijat hallitsevat ryhmätaitoja, sekä lisätä ymmärrystä siitä, mikä merkitys ryhmätyöasenteilla ja metakognitiivisilla ryhmätaidoilla on opiskelijoiden viestintäkäyttäytymiselle ryhmätilanteissa. Minkälaiset ovat heidän asenteensa ja motivaationsa sekä kyvykkyytensä ja rohkeutensa toimia ryhmän vuorovaikutustilanteissa? Entä minkälaiset ovat heidän *odotuksensa* ryhmätilanteilta? *Luottavatko* opiskelijat toisiinsa ja ovatko he *sitoutuneita* ryhmätyöskentelyyn? Entä minkälaista ryhmäkäyttäytymistä opiskelijat *arvostavat*?

Edelleen opiskelijat voisivat pohtia, miten heidän odotuksensa täyttyvät ryhmätilanteissa ja miten heidän arvostamansa ryhmäkäyttäytyminen vastaa ryhmässä ilmenevää käyttäytymistä. Miten hyvin he kokevat ryhmänsä ylipäättään saavutavat esimerkiksi päätöksiä (tulokset)? Opiskelijat voisivat pohtia sitä, mikä merkitys ryhmätaidoilla ja ryhmätyöasenteilla on saavutetuille tuloksille? He voisivat myös sitä, mikä merkitys ryhmän viestintäympäristöllä eli ryhmän sisäisillä ja ulkoisilla tekijöillä on esimerkiksi ryhmän jäsenten odotuksille, viestintäkäyttäytymiselle ja saavutetuille tuloksille.

Uudessa järjestelmässä voitaisiin hyödyntää esimerkiksi *kyselylomakkeita, mittareita, portfolioita ja oppimispäiväkirjoja*. Myös *avoin tai ohjattu keskustelu foorumeilla* ja *oman toiminnan tarkkailu videoaineistosta* voisivat auttaa. Lisäksi ohjaaja tai joku ryhmän jäsenistä voisi antaa *suoraa palautetta* esimerkiksi ryhmätaidoista. Kaiken kaikkiaan tällaiset tarkastelut voisivat auttaa opiskelijoita syventämään ymmärrystä ryhmäviestinnästä – oli kyse sitten kollaboratiivisen tai jonkin muunlaisen ryhmän viestinnästä, kehittämään heidän *metakognitiivisia ryhmätaitojaan* ja näin suunnata opiskelijat kehittymään kohti tehokkaampaa ja tarkoituksenmukaisempaa eli taitavampaa ryhmäviestintää.

Tässä työssä nousi esiin myös joitakin ryhmille tyypillisiä työkäytänteitä kuten pöytäkirjan käyttö sekä puheenjohtajan ja sihteerin roolit. Jatkossa Demolassa voisikin olla tarkoituksenmukaista kartoittaa ryhmille tyypillisiä työskentelytapoja ja -malleja ja pyrkiä selvittämään sitä, mitkä ovat etenkin kollaboratiivisille ryhmille parhaimmat tavat toimia. Tällainen ryhmien fasilitointiin keskittyvä tutkimus voisi lisätä ymmärrystä siitä, miten kollaboratiivisten ryhmien työskentelyä voitaisiin helpottaa.

Esimerkiksi etnografisten menetelmien kuten osallistuvan havainnoinnin, haastattelun ja kyselyn avulla voitaisiin selvittää sitä, mitkä kollaboratiiviset ryhmät selviytyvät parhaiten, missä olosuhteissa, ja minkälaisia tapoja työskennellä tehokkaimmat ryhmät omaavat. Miten valta ja vaikuttamisen keinot näissä ryhmissä jakaantuvat? Miten tieto- ja viestintäteknologian avulla näiden ryhmien toimintaa voitaisiin tukea? Teknologiavälitteisessä viestinnässä osallistumisen on esimerkiksi todettu jakautuvan ryhmän jäsenten kesken

tasaisemmin kuin kasvokkaisviestinnässä (ks. esim. Bonito & Hollingshead 1997, 237–240). Olisikin mielenkiintoista selvittää sitä, miten teknologiavälitteistä viestintää voitaisiin hyödyntää tapauksessa, että myös ryhmän hiljaisimpien jäsenten ajatukset saataisiin paremmin mukaan yhteiseen keskusteluun.

## KIRJALLISUUS

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Backlund, P. M. 1994. Oral communication assessment: An overview. Teoksessa W. G. Christ (toim.) *Assessing communication education. A handbook for media, speech and theatre educators*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 203–217.

Beebe, S. A., Barge, J. K. & McCormick, C. 1994. The competent group communicator. Teoksessa *Speech Communication Association Summer Conference. Proceedings and prepared remarks from the 1994 summer conference on "Assessing college student competency in speech communication"*. Annandale: Speech Communication Association, 353–367.

Bock, D. G. & Bock, E. H. 1981. Evaluating classroom speaking. *Annandale: Speech Communication Association*, 16–34.

Bohn, C. A. & Bohn, E. 1985. Reliability of raters: The effects of rating errors on the speech rating process. *Communication Education* 34, 343–351.

Bonito, J. A. & Hollingshead, A. B. 1997. Participation in small groups. Teoksessa B.R. Burleson (toim.) *Communication Yearbook 20*. Thousand Oaks: Sage, 227–261.

Beebe, S. A. & Barge, J. K. 1994. Small group communication. Teoksessa W. G. Christ. (toim.) *Assessing communication education. A handbook for media, speech, and theatre educators*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 257–290.

Canary, D. J. & Spitzberg, B. H. 1989. A model of perceived competence of conflict strategies. *Human communication research* 15, 630–649.

Castells, M. 1996. *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.

Duran, R. L. & Spitzberg, B. H. 1995. Toward the development and validation of a measure of cognitive communication competence. *Communication Quarterly* 43, 259–275.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Johdanto. Teoksessa P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 9–23.

Frey, L. R. (toim.) 1994. *Group communication in context*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Frey, L.R. 2005. *Facilitating Group Communication in context: Innovations and applications with natural groups, vol 2*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Frey, L. R., Botan, C. H. & Krepps, G. L. 2000. *Investigating communication: an introduction to research methods*. Boston: Allyn & Bacon.

Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2003. *Educational research: an introduction*. 7<sup>th</sup> ed. Boston: Allyn and Bacon.

Gouran, D. S. & Hirokawa, R. Y. 1996. *Functional Theory and Communication in Decision-Making and Problem-Solving Groups. An Expanded View*. Teoksessa R. Y. Hirokawa & M. S. Poole (toim.) *Communication and Group Decision Making* 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks: Sage, 55–80.

Gouran, D. S. & Hirokawa, R. Y. 2003. *Effective Decision Making and Problem Solving in Groups. A functional Perspective*. Teoksessa R. Y. Hirokawa, R. S. Cathcart, L. A. Samovar, L. D. Henman, L. D. (toim.) *Small Group Communication: Theory and Practice*. 8<sup>th</sup> ed. Los Angeles: Roxbury, 27–38.

Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 2. painos. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–167.

Heath, R. G. & Frey, L. R. 2004. Ideal Collaboration: A conceptual Framework of Community Collaboration. Teoksessa P. J. Kalbfleisch (toim.) Communication Yearbook vol. 28. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 191–230.

Heikkilä, T. 2001. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hollingshead, A. B., Wittenbaum, G. M., Paulus, P. B., Hirokawa, R., Ancona, D. G., Peterson, R. S., Jehn, K. A., & Yoon, K. 2005. A look at groups from the functional perspective. Teoksessa M. S. Poole and A. B. Hollingshead (toim.) Theories of small group research: Interdisciplinary perspectives. Thousand Oaks: Sage, 21–62.

Huotari, M-L., Hurme, P. & Valkonen, T. 2005. Viestinnästä tietoon. Tiedon luominen työyhteisössä. Helsinki: WSOY.

Jokivuori, P. & Hietala, R. 2007. Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta. Porvoo: WSOY.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus.

Lewis, L. K. 2006. Collaborative Interaction: Review Of Communication Scholarship and a Research Agenda. Teoksessa C. S. Beck (toim.) Communication Yearbook, vol. 30. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 197–247.

Linnakylä, P. & Kupari, P. 1996. Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus, 95–121.

Malmsten, A. 2008. Rajaaminen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg, P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 57–73.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.

Moore, M. R. 1994. Assessing speaking and listening performance: A review of issues and methods. Teoksessa Speech Communication Association Summer Conference, 994. Proceeding and prepared remarks from the 1994 summer conference on “Assessing college student competency in speech communication”. Annandale: Speech Communication Association, 87–104.

O’Hair, D., Friedrich, G., Wiemann, J. M. & Wiemann, M. O. 1995. Competent communication. Gordonsville, Virginia: St Martins Pr.

Parks, M. R. 1994. Communication competence and interpersonal control. Teoksessa M. L. Knapp & G. R. Miller (toim.) Handbook of interpersonal communication. 2<sup>nd</sup> ed. Beverly Hills: Sage, 589–618.

Putnam, L. L. & Stohl, C. 1996. Bona fide groups: An alternative perspective and small group decision making. Teoksessa R. Y. Hirokawa & M. S. Poole (toim.) Communication and group decision-making, 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 147–178.

Rubin, R. B. 1985. The validity of the communication competency assessment instrument. Communication Monographs 52, 173–185.

Rubin, R. B. 1990. Communication Competence. Teoksessa G. M. Phillips & J. T. Wood (toim.) Speech Communication: essays to commemorate the 75<sup>th</sup> anni-



versary of the Speech Communication Association. Carbondale: Southern Illinois University Press, 94–129.

Rubin, R. B. 1994. Assessment of the cognitive component of communication competence. Teoksessa Speech Communication Association Summer Conference on “Assesing college student competency in speech communication”. Annandale, VA: Speech Communication Association, 73–86.

Rubin, R. B., Graham, E. E. & Mignerey, J. T. 1990. A longitudinal study of college student’s communication competence. *Communication Education* 39, 1–14.

Sallinen, A. 1994. Suomalainen kommunikoijakuva. Teoksessa P. Isotalus (toim.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden julkaisuja 11, 73–84.

Seibold, D. R. & Krikorian, D. H. 1997. Planning and Facilitating group meetings. Teoksessa L. R. Frey & J. K. Barge (toim.) *Managing group life: Communicating in decision-making groups*. Boston: Houghton Mifflin, 270–304.

Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 1984. *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills: Sage.

Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 1989. *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer-Verlag.

Spitzberg, B. H. 1994. The dark side of (in)competence. Sivut 25–49. Teoksessa W. R. Cupach & B. H. Spitzberg (toim.) *The dark side of interpersonal communication*. Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum.

Spitzberg, B. H. & Hurt, H. T. 1987. The measurement of interpersonal skills in instructional contexts. *Communication Education* 36, 28–45.

Stohl, C. & Walker, K. 2002. A Bona Fide Perspective for the Future of Groups. Teoksessa L. R. Frey (toim.) *New Directions in Group Communication*. Thousand Oaks: Sage, 237–252.

Syrjälä, L., Ahonen, S. Syrjäläinen, E. Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West-point Oy.

Trenholm, S. & Jensen, A. 1992. *Interpersonal communication*. 2. painos. Belmont: Wadsworth.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Valkonen, T. 2001. *Lukiolaisten kommunikaatiovalmiudet. Lukion 2. vuoden opiskelijoiden kommunikaatiovalmiuksien kansallinen arviointi 2000*. Helsinki: Yliopistopaino

Valkonen, T. 2003. *Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin*. Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos.

Valkonen, T. 2009a. *Ryhmätaitojen arviointimittari*. Julkaisematon tutkimusaineisto. Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos.

Valkonen, T. 2009b. *Ryhmätöiden arviointi ja vuorovaikutusosaamisen kehittyminen*. *Virke* 2/2009, 10–13.

Valli, R. 2007. *Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1. 2. painos. *Metodin valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 102–125.

Valo, M. (toim.) 1995. *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos.

Yin, R. 1991. *Case Study Research. Design and Methods*. Lontoo: Sage.

# LIITTEET

## Liite 1: Ryhmätaitojen arviointimittari

ryhmä nro. \_\_\_\_\_  
jäsen nro. \_\_\_\_\_

välttävä 1 2 3 4 5 erinomainen  
0 heikko

### 1. Opiskelijan puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidot

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.1 Osoitti asiantuntemusta ryhmässä.....           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 1.2 Toi ryhmään sisällöltään merkittävää tietoa.... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 1.3 Osasi argumentoida asiansa hyvin.....           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |

### 2. Opiskelijan tehtäväkeskeiset ryhmätaidot

|  |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 2.1 Sai ilmastua ajatuksia ja mielipiteitä hyvin....                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 2.2 Osoitti kuuntelevansa, mitä muut ryhmän<br>jäsenet sanoivat.....       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 2.3 Osoitti ymmärtävänsä kaiken, mitä muut<br>ryhmän jäsenet sanoivat..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 2.4 Pyysi täsmennyksiä ja perusteluja<br>muilta ryhmän jäseniltä.....      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 2.5 Esitti, kehitti tai arvioi erilaisia<br>ratkaisuvaihtoehtoja.....      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 2.6 Oli aktiivinen.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 2.7 Kantoi vastuuta ryhmätyöskentelyssä.....                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 2.8 Oli sitoutunut ryhmän toimintaan.....                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |

### 3. Opiskelijan suhdokeskeiset ryhmätaidot

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3.1 Näytti vaikuttavan myönteisesti<br>ryhmän työilmapiiriin.....     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 3.2 Kannusti ja rohkaisi muita ryhmän jäseni....                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 3.3 Osoitti empatiaa ja tukea.....                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 3.4 Osoitti luottamusta.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 3.5 Ratkoi väärinkäsityksiä tarvittaessa.....                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 3.6 Lievensi ristiriitoja ja toimi<br>sovittelijana tarvittaessa..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 3.7 Oli vastaanottavainen.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| 3.8 Käyttäytyminen ryhmässä oli<br>tarkoituksenmukaista.....          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |

Arvioinnit perustuvat ryhmätaitojen tasokuvauksiin (ks. liite 2)

Taitoalueet ja niitä mittaavat osataidot perustuvat niihin teoreettisiin jäsenyyksiin, joita ryhmätaidoista on koottu (ks. Valkonen 2003, 45–46). Mittarin teossa on sovellettu Valkosen (2001, 43) ryhmäkokeen arviointikohteita ja -kriteereitä sekä Valkosen (2009a) ryhmätaitojen arviointimittaria.

## **Liite 2: Ryhmätaitojen tasokuvaukset**

### **1. Puheenvuorojen sisällön ja argumentoinnin taidot (osataidot 1.1–1.3)**

#### **Erinomainen (5)**

Opiskelija osoittaa aktiivisesti asiantuntemustaan ryhmässä ja hänen puheenvuoronsa ovat sisällöltään merkittäviä. Hän tuo ajatuksensa ja mielipiteensä esille selkeästi ja ymmärrettävästi. Puheenvuorot ovat tarvittaessa rakentavan kriittisiä, ja opiskelija osaa argumentoida kantansa monipuolisesti.

---

#### **Kiitettävä (4)**

Opiskelijan puheenvuorojen sisältö ja sen argumentointi vastaa joitakin erinomaisen piirteitä, mutta ei yllä aivan samalle tasolla.

---

#### **Hyvä (3)**

Opiskelija osoittaa asiantuntemustaan ryhmässä ja hän osaa ilmaista ajatuksiaan ja mielipiteitään hyvin. Puheenvuorot ovat sisällöltään hyviä, mutta niiden sisältö voisi olla tarkempi tai monipuolisempi. Opiskelija osaa argumentoida mielipiteensä ja ajatuksensa hyvin, mutta argumentit voivat välillä jäädä turhan pintapuolisiksi.

---

#### **Tyydyttävä (2)**

Puheenvuorojen sisältö ja sen argumentointi vastaa joitakin hyvän piirteitä, mutta ei yllä aivan samalle tasolle.

---

#### **Välttävä (1)**

Opiskelija osoittaa vain vähän asiantuntemustaan ryhmässä. Hänen puheenvuoronsa voivat jäädä sisällöltään epäolellisiksi ja lyhyiksi tai niitä voidaan pitää tilanteen kannalta epätarkoituksenmukaisina. Opiskelija argumentoi ajatuksiaan ja mielipiteitään joko niukasti tai ei lainkaan.

---

#### **Heikko (0)**

Opiskelija ei välttämättä osallistu ryhmäkeskusteluun verbaalisesti. Osallistuessaan hänen puheenvuorojensa sisältö on niin epäolellaista tai niukkaa tai niiden ymmärrettävyys on niin heikkoa, ettei puheenvuorojen sisältöä ole mahdollista arvioida välttäväksi.

---

Pisteitä mahdollista saada yhteensä 0-15 (osataitoja 3)

## 2. Tehtäväkeskeiset ryhmätaidot (osataidot 2.1–2.8)

### Erinomainen (5)

Opiskelija edistää erittäin taitavasti ryhmän yhteiseen päämäärään pääsemistä. Hän osallistuu keskusteluun aktiivisesti, ilmaisee ajatuksiaan ja mielipiteitään hyvin monipuolisesti, ja osaa erinomaisesti puheenvuoronsa. Hän osoittaa etenkin nonverbaalisella viestinnällään kuuntelevansa ja myös ymmärtävänsä kuulemansa. Hän mukauttaa käyttäytymistään tilanteen vaatimalla tavalla: Hän pyytää täsmennyksiä ja perusteluja muilta ryhmän jäseniltä sekä esittelee, kehittää ja arvioi keskustelun kuluessa esiin tulevaa tietoa. Hän kantaa vastuuta ryhmätyöskentelystä esimerkiksi ohjaamalla, monipuolistamalla tai rajoittamalla keskustelua tai tekee tarvittaessa yhteenvetoja ja johtopäätöksiä läpikäydyistä asioista. Hän näyttää olevan erittäin sitoutunut ryhmän toimintaan.

---

### Kiitettävä (4)

Opiskelija vie keskustelua tavoitteellisesti eteenpäin ja se vastaa jossain määrin erinomaisen piirteitä, mutta ei yllä aivan samalle tasolle.

---

### Hyvä (3)

Opiskelija osallistuu keskusteluun aktiivisesti, ilmaisee ajatuksiaan ja mielipiteitään hyvin ja osoittaa kuuntelevan muita ryhmän jäseniä sekä ymmärtävänsä läpikäytyjä asioita. Hänen puheenvuoronsa vievät keskustelua kohti ryhmän tavoitetta, mutta hän voisi kuitenkin pyytää täsmennyksiä tai perusteluja muilta ryhmän jäseniltä enemmän sekä esittää, kehittää tai arvioida erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja aktiivisemmin. Hän voisi tehdä myös yhteenvetoja ja johtopäätöksiä enemmän silloin, kun se voisi keskustelun etenemisen kannalta olla tarpeen. Hän kantaa kuitenkin hyvin vastuuta työskentelystään ja näyttää olevan myös hyvin sitoutunut ryhmätyöskentelyyn.

---

### Tyydyttävä (2)

Opiskelijan taito viedä keskustelua tavoitteellisesti eteenpäin vastaa jossain määrin hyvän piirteitä, mutta ei yllä aivan samalle tasolle.

---

### Välttävä (1)

Opiskelijan osallistuminen keskusteluun on melko niukkaa tai hän osallistuu keskusteluun lähinnä joko toistamalla jotain tiettyä mielipidettä tai ajatusta. Hän saattaa myös vain myötäillä tai vastustaa muiden mielipiteitä ja ajatuksia. Hänellä voi olla vaikeuksia kuunnella ja ymmärtää toisten näkemyksiä ja ajatuksia. Hän ei pyydä täsmennyksiä eikä perusteluja ryhmän jäseniltä läpikäytyihin asioihin. Hän ei myöskään esitä, kehitä tai arvioi erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Opiskelija ei näytä ottavan vastuuta työskentelyssä eikä näytä olevan kovin sitoutunut ryhmätyöskentelyyn.

---

**Heikko (0)**

Opiskelijan toiminta on ryhmän tavoitteen saavuttamisen kannalta niin epäolennaista tai se on niin vähäistä, ettei tehtäväkeskeisiä ryhmätaitoja voida arvioida välttäviksi.

---

Pisteitä mahdollista saada yhteensä 0-40 (osataitoja 8)

**3. Suhdekeskeiset ryhmätaidot (osataidot 3.1–3.8)****Erinomainen (5)**

Opiskelijan käyttäytyminen näyttää vaikuttavan erittäin myönteisesti ryhmän ilmapiiriin. Hän kannustaa ja rohkaisee ryhmän muita jäseniä aktiivisesti mukaan keskusteluun, osoittaa empatiaa ja tukea aina tarvittaessa, sekä osoittaa luottavansa jäsenten osaamiseen esimerkiksi antamalla vastuuta erilaisiin työtehtäviin liittyen. Hän kykenee erityisen taitavasti ratkomaan ryhmässä ilmenneitä väärinkäsityksiä sekä lieventämään ristiriitoja toimien sovittelijana tarvittaessa. Hän on hyvin vastaanottavainen ja hänen käyttäytymistään ryhmässä voidaan pitää hyvinkin tarkoituksenmukaisena.

---

**Kiitettävä (4)**

Opiskelijan taidot huolehtia keskustelun rakentavasta ilmapiiristä vastaavat joitakin erinomaisen piirteitä, mutta eivät yllä aivan samalle tasolle.

---

**Hyvä (3)**

Opiskelijan käyttäytyminen näyttää vaikuttavan ryhmän ilmapiiriin sitä edistäen. Hän osoittaa luottamusta ryhmänsä jäseniä kohtaan hyvin, kannustaa ja rohkaisee ryhmän muita jäseniä mukaan keskusteluun sekä useimmiten osoittaa myös empatiaa ja tukea tarvittaessa. Hän kykenee huomioimaan mahdolliset mielipide-erot ja kykenee ratkomaan ilmenneitä ristiriitoja tai lieventämään ilmenneitä ristiriitoja toimien sovittelijana tarvittaessa. Hän on vastaanottavainen ja hänen ja käyttäytymistään ryhmässä voidaan pitää tarkoituksenmukaisena.

---

**Tyydyttävä (2)**

Opiskelijan taidot huolehtia keskustelun rakentavasta ilmapiiristä vastaavat joitakin hyvän piirteitä, mutta eivät yllä aivan samalle tasolle.

---

**Välttävä (1)**

Opiskelija seuraa keskustelua, mutta hänen vähäisestä osallistumisestaan johtuen hänen ei voida katsoa vaikuttavan kovinkaan myönteisesti ryhmän ilmapiiriin. Opiskelija ei esimerkiksi kannusta tai rohkaise muita jäseniä esittämään mielipiteitä, eikä hän osoita empatiaa tai luottamusta ryhmän muita jäseniä kohtaan. Hän ei pyri ratkomaan ilmenneitä väärinkäsityksiä tai pyri lieventä-

mään mahdollisesti ilmenneitä ristiriitoja. Hän osoittaa paikoittain kuuntelevansa toisia, mutta hän ei näytä kovinkaan vastaanottavaiselta.

---

**Heikko (0)**

Opiskelija osoittaa niin vähän kykyä ottaa toiset huomioon keskustelussa tai hän häiritsee muita niin, ettei suhdekeskeisiä ryhmätaitoja voida arvioida välttäviksi.

---

Pisteitä mahdollista saada yhteensä 0-40 (osataitoja 8)

Tasokuvauksissa on sovellettu Valkosen (2001, 134–136) ryhmäkokeen tasokuvauksia.

### Liite 3: Ryhmätaitojen itsearviointimittari

#### Opiskelijoiden sisällön ja argumentoinnin taidot ryhmäkeskustelussa

|  | eri mieltä |   | samaa mieltä |   |   | en osaa arvioida         |
|--|------------|---|--------------|---|---|--------------------------|
| 1. Osoitin asiantuntemusta.....                      | 1          | 2 | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 2. Toin ryhmään sisällöltään merkittävää tietoa..... | 1          | 2 | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 3. Osasin perustella asiani hyvin.....               | 1          | 2 | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |

#### Opiskelijoiden tehtäväkeskeiset ryhmätaidot ryhmäkeskustelussa

|  | eri mieltä |   | samaa mieltä |   |   | en osaa arvioida         |
|--|------------|---|--------------|---|---|--------------------------|
| 1. Sain ilmastua ajatuksiani ja mielipiteitäni hyvin.....          | 1          | 2 | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 2. Kuuntelin, mitä muut ryhmän jäsenet sanoivat.....               | 1          | 2 | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ymmärsin kaiken, mitä muut ryhmän jäsenet sanoivat.....         | 1          | 2 | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 4. Pyysin tarvittaessa täsmennyksiä muilta ryhmän jäseniltä.....   | 1          | 2 | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 5. Esitin, kehitin tai arvioin erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja..... | 1          | 2 | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |

#### Opiskelijoiden suhdekeskeiset ryhmätaidot ryhmäkeskustelussa

|   | eri mieltä |   | samaa mieltä |   |   | en osaa arvioida         |
|---|------------|---|--------------|---|---|--------------------------|
| 1. Vaikutin myönteisesti ryhmän työilmapiiriin.....                 | 1          | 2 | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 2. Kannustin ja rohkaisin muita ryhmän jäseniä.....                 | 1          | 2 | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 3. Osoitin empatiaa ja tukea tarvittaessa.....                      | 1          | 2 | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 4. Osoitin luottamusta.....   | 1          | 2 | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ratkoin väärinkäsityksiä tarvittaessa.....                       | 1          | 2 | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 6. Lievensin ristiriitoja ja toimin sovittelijana tarvittaessa..... | 1          | 2 | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 7. Osoitin seuraavani ryhmässä käytyjä keskusteluja.....            | 1          | 2 | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 8. Käyttäytymiseni ryhmässä oli tarkoituksenmukaista.....           | 1          | 2 | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |

Taitoalueet ja niitä mittaavat osataidot perustuvat niihin teoreettisiin jäsennyksiin, joita ryhmätaidoista on koottu (ks. Valkonen 2003, 45–46). Mittarissa on sovellettu Valkosen (2003) arviointimittaria ja Valkosen (2009a) ryhmätaitojen arviointimittaria



## Liite 4: Ryhmäkeskustelun asennemittari

### Opiskelijoiden asenne ja motivaatio ryhmäkeskustelussa

|   | eri mieltä |   |   | samaa mieltä |   | en osaa arvioida         |
|---|------------|---|---|--------------|---|--------------------------|
| 1. Olin aktiivinen.....                               | 1          | 2 | 3 | 4            | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 2. Kannoin vastuuni ryhmätyöskentelyssä.....          | 1          | 2 | 3 | 4            | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 3. Olin sitoutunut ryhmän toimintaan.....             | 1          | 2 | 3 | 4            | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ryhmässämme oli miellyttävää toimia.....           | 1          | 2 | 3 | 4            | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 5. Työskentelen mielelläni uudelleen ryhmässämme..... | 1          | 2 | 3 | 4            | 5 | <input type="checkbox"/> |

### Opiskelijoiden kyvykyys ja rohkeus ryhmäkeskustelussa

|  | eri mieltä |   |   | samaa mieltä |   | en osaa arvioida         |
|--|------------|---|---|--------------|---|--------------------------|
| 1. Ryhmässämme oli helppo työskennellä.....          | 1          | 2 | 3 | 4            | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 2. Minun oli helppo ottaa osaa keskusteluun.....     | 1          | 2 | 3 | 4            | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 3. Pystyin seuraamaan hyvin keskustelun kulkua ..... | 1          | 2 | 3 | 4            | 5 | <input type="checkbox"/> |

## Liite 5: Ryhmätyöasennemittari

### Opiskelijoiden asenne ja motivaatio ryhmätyöskentelyä kohtaan Demolassa

|  | eri mieltä | samaa mieltä |   |   | en osaa arvioida         |
|--|------------|--------------|---|---|--------------------------|
| 1. Ryhmässämme on miellyttävää toimia.....1  | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 2. Olen hyvin tyytyväinen, että saan työskennellä ryhmässämme.....1                        | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ryhmässämme työskentely on innostava opiskelumuoto.....1                                | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 4. Opin paremmin ryhmässämme kuin yksin.....1  | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 5. Saan enemmän aikaan ryhmässämme kuin yksin.....1  | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 6. Työskentelen mieluummin yksin kuin ryhmässämme.....1                                    | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 7. Työskentely ryhmässämme vie liikaa aikaa ja energiaa.....1                              | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 8. En tunne erityistä kiintymystä ryhmääni kohtaan.....1                                   | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 9. Kuuluminen tähän ryhmään merkitsee minulle erityisen paljon.....1                       | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 10. Koen, että kykyihini luotetaan ryhmässämme.....1                                       | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 11. Luotan muiden ryhmämme jäsenten kykyyn toimia ryhmässämme.....1                        | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 12. Pyrin tekemään parhaani, jotta ryhmässämme olisi hyvä keskusteluilmapiiri.....1        | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 13. Pyrin tekemään kaikkeni, jotta ryhmässämme päästäisiin hyvään lopputulokseen.....1     | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 14. Kun teen töitä ryhmässämme, ponnistelen koko ryhmän hyväksi.....1                      | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 15. Uskon, että ryhmällemme asetetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa ryhmässämme.....1 | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 16. Uskon, että ryhmämme jäsenet työskentelevät mielellään ryhmässämme..1                  | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 17. Työskentelen mielelläni juuri meidän ryhmässämme.....1                                 | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 18. Työskentelisin mieluummin jossain toisessa ryhmässä.....1                              | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |

### Opiskelijoiden kyvykkyys ja rohkeus ryhmätyöskentelyä kohtaan Demolassa

|   | eri mieltä | samaa mieltä |   |   | en osaa arvioida         |
|---|------------|--------------|---|---|--------------------------|
| 1. Minusta on helppo työskennellä ryhmässämme.....1   | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 2. Saan ääneni hyvin kuuluviin ryhmässämme.....1  | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 3. Minun on helppo ottaa osaa keskusteluun ryhmässämme.....1                                | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 4. Luotan kykyihini ryhmässämme.....1   | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |
| 5. Pystyn tekemään tarkkoja havaintoja siitä, miten keskustelut ryhmässämme etenevät .....1 | 2          | 3            | 4 | 5 | <input type="checkbox"/> |

## Liite 6: Videoaineiston analyysit ryhmäkeskusteluista

### Ryhmän 1 keskustelun analyysi

Ryhmään 1 kuului 8 opiskelijaa ja keskustelu kesti noin 80 minuuttia. Opiskelijoiden kerääntyessä yhteen pöydän äärelle ryhmän ilmapiiri näytti melko levottomalta. Ryhmän jäsenistä kukaan ei avannut keskustelua tai tehnyt koontia siitä, miten keskustelussa olisi tarkoitus edetä. Keskusteluun ei myöskään oltu laadittu pöytäkirjaa niistä asioista, mitä keskustelussa oli tarkoitus käydä läpi. Sen sijaan henkilö, joka oli nimetty ryhmän puheenjohtajaksi, alkoi keskustella vierustoverinsa kanssa siitä, miten heidän tulisi edetä ryhmätyössä. Ryhmän kuusi muuta jäsentä istuivat hiljaa paikoillaan. Näistä kuudesta etenkin neljä hakivat katsekontaktia toisiinsa. Pian he alkoivat keskustella keskenään. Kaksi muuta jäsentä eivät sanallisesti osallistuneet keskusteluun. Keskustelu etenkin neljän välillä oli huumoripitoista. Heillä näytti olevan miellyttävää keskustellessaan keskenään. Keskustelun sisältö keskittyi pääsääntöisesti ryhmätyöhön.

Hetken kuluttua yksi neljästä alkoi johtaa keskustelua. Hän esitteli ajatuksiaan ja mielipiteitään ja pyrki kohdistamaan näitä erityisesti ryhmään nimetyn puheenjohtajan suuntaan. Puheenjohtaja ei kuitenkaan näyttänyt huomioivan näitä ajatuksia ja mielipiteitä, vaan jatkoi käymäänsä kahdenkeskistä keskustelua vierustoverinsa kanssa.

Noin vartin kahdenkeskisen keskustelun jälkeen ryhmään nimetty puheenjohtaja ja hänen vierustoverinsa alkoivat osallistua aikaisemmin lähinnä neljän jäsenen väliseen keskusteluun. Ryhmän kaksi muuta jäsentä seurasivat edelleen tätä keskustelua, mutta he eivät sanallisesti juuri osallistuneet siihen. Puheenjohtajan ja hänen vierustoverinsa osallistuessa neljänväliseen keskusteluun siinä alkoi ilmetä jonkin verran erimielisyyttä. Ajatuksia ja mielipiteitä esitettiin edelleen, mutta niitä ei esimerkiksi perusteltu kovinkaan hyvin, eikä erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja juurikaan kehitelty tai arvioitu. Esitettyjä ajatuksia ja mielipiteitä ei myöskään kirjattu ylös. Sen sijaan kun ajatuksia ja mielipiteitä esitettiin, ryhmän jäsenet usein hiljentyivät hetkeksi ja esittivät sitten aina seuraavan ajatuksen tai mielipiteen. Asioista ei siis keskusteltu kovinkaan rakentavasti. Ryhmässä ei esimerkiksi pyritty avaamaan ryhmässä ilmenneitä näkemyseroja tai syventämään esitettyjen ajatusten ja mielipiteiden sisältöjä.

Noin puolessa välissä ryhmäkeskustelua ryhmään nimetty puheenjohtaja vetäytyi keskustelusta ja alkoi työskennellä itsenäisesti tietokoneellaan. Alussa hänen kanssaan keskustelua käynyt vierustoveri poistui keskustelusta perustelematta ryhmälleen miksi joutuu lähtemään. Ryhmän ne neljä jäsentä, jotka olivat jo alkuun käyneet keskustelua lähinnä keskenään, jatkoivat keskustelemista. Heistä jäsen, joka oli jo alkuun pyrkinyt johtamaan keskustelua, alkoi jälleen ohjata keskustelua. Hän ehdotti ajatusten ja

mielipiteiden kirjaamista ylös, minkä jälkeen yksi näistä neljästä alkoi toimia sihteerinä. Kaksi muuta edelleen lähinnä seurasivat keskustelua.

Keskustelu neljän opiskelijan välillä näytti sujuvan eikä erimielisyyttä ollut juurikaan havaittavissa. Erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja esiteltiin, kehiteltiin ja arvioitiin hyvin. Mielenkiintoista oli havaita, että nämä neljä jäsentä opiskelivat samaa pääainetta ja olivat saman vuosikurssin opiskelijoita. Puolestaan keskusteluun vähiten osallistuneista toisella oli eri pääaine kuin kellään muulla ryhmän jäsenellä. Sekä puheenjohtaja että keskustelusta kokonaan poistunut henkilö opiskelivat myös kummatkin eri pääaineita kuin ryhmän muut jäsenet.

Päätöksiä ryhmäkeskustelussa ei juurikaan tehty. Mielenkiintoinen ilmiö oli, että ryhmäkeskustelun päättyessä varsinainen puheenjohtaja totesi, että keskustelun perusteelta tiedettäisiin miten jatkossa edetään. Tähän ryhmässä eniten verbaalisesti taka-alalla pysytellyt henkilö kommentoi, että hän ei tiedä ja pyysi asiaan täsmennystä. Tähän ei kellään näyttänyt olevan ratkaisuvaihtoehtoja valmiina.

### **Ryhmän 2 keskustelun analyysi**

Ryhmään 2 kuului yhdeksän opiskelijaa ja keskustelu kesti noin 90 minuuttia. Ryhmäkeskustelun alkaessa paikalla oli seitsemän jäsentä yhdeksästä. Keskustelua ohjasi ryhmään nimetty puheenjohtaja, joka avasi keskustelun, esitti kysymyksiä käsiteltäviin asioihin liittyen, seurasi aktiivisesti keskustelua ja kiteytti ryhmän jäsenten ajatuksia ja mielipiteitä kokonaisuuksiksi. Ajatuksia ja mielipiteitä esitettiin ja niistä myös keskusteltiin melko rakentavasti. Ryhmän jäsenet perustelivat esittämiensä asiasisältöjä ja ratkaisuvaihtoehtoja hyvin muiden jäsenten myötäillessä ja täsmennellessä toistensa mielipiteitä ja ideoita. Asioista keskusteltiin yhteisessä ymmärryksessä eikä esimerkiksi vastakkainasetteluja näyttänyt juurikaan ilmenevän.

Ryhmässä etenkin viisi seitsemästä jäsenestä keskusteli aktiivisesti. Kaksi muuta näytti lähinnä kuuntelevan läpikäytyjä asioita, mistä he viestittivät nonverbaalisella viestinnällään kuten esimerkiksi katsekontaktilla ja nyökyttelemällä. Keskustelujen sisältö keskittyi projektiin, vaikka toisinaan ryhmän jäsenet vitsailivat ja kertoivat erilaisia projektiin liittymättömiäkin tarinoita.

Ryhmällä oli käytössään pöytäkirja, joka oli heijastettuna valkokankaalle. Siitä kaikilla oli mahdollisuus seurata läpikäytyjä asioita. Ryhmään oli nimetty sihteeri, joka kirjasi pöytäkirjaan ylös ryhmän jäsenten ideoita ja tehtyjä päätöksiä aina kun puheenjohtaja oli kiteyttänyt niitä. Puheenjohtajan ja sihteerin välillä olikin runsaasti vuorovaikutusta. Puheenjohtaja toisinaan osoitti viestinsä suoraan sihteerille. Näin asiat saatiin nopeasti valkokankaalle kaikkien nähtäväksi.

Ryhmässä jaettiin vastuuta tehtyihin päätöksiin liittyen kuten esimerkiksi siitä, kenen tai keiden ryhmän jäsenten olisi tarkoitus toteuttaa erilaisia tehtäviä. Nämä jaetut vastuutehtävät kirjattiin pöytäkirjaan. Vastuuta asioiden hoitamisesta näytti ottavan lähinnä ryhmän puheenjohtaja, joka suurimpaan osaan yhteisistä päätöksistä kommentoi ”hoitavansa asian”.

Kaksi ryhmän jäsentä saapui myöhässä keskusteluun. Muut ryhmän jäsenet eivät verbaalisesti esimerkiksi tervehtineet näitä jäseniä – heidät huomioitiin kuitenkin katsekontaktilla. Myöhässä saapuneet jäsenet eivät myöskään itse tervehtineet ryhmän muita jäseniä tai pyrkineet aktiivisesti osoittamaan saapuneensa ryhmään. Heille ei kerrottu mitä asioita keskustelussa oli jo käyty läpi tai mitä asioita keskustelussa olisi vielä tarkoitus selvittää. Toisaalta näistä oli scriinille heijastetussa pöytäkirjassa havaittavissa joitakin tietoja. Ryhmäkeskustelun aikana myöhässä saapuneista ryhmän jäsenistä ensimmäinen jäsen ei sanonut keskustelussa sanaakaan, toinen pyrki esittämään muutaman mielipiteen. Sitä, mistä tämä johtui, ei aineiston perusteella ollut mahdollista selvittää. Esimerkiksi viestintäarkuus tai sellaiset tilannetekijät kuten motivaation puute saattoivat vaikuttaa.

Kaiken kaikkiaan keskustelu painottui lähinnä viiden tai kuuden henkilön väliseen viestintään, joista etenkin kolme jäsentä osallistuivat aktiivisimmin. Kaksi myöhässä saapunutta osallistuivat vähiten. Yhdestä kahteen ryhmän jäsentä lähinnä myötäilivät toistensa ajatuksia ryhmässä tai toimivat kuuntelijoina ryhmässä esittäen välillä keskustelun kannalta ratkaisevia kommentteja omaan asiantuntijuuteensa liittyen. Mielenkiintoista oli huomata, että ryhmän aktiivisimmat jäsenet olivat saman vuosikurssin ja pääaineen opiskelijoita. He myös näyttivät hakevan etenkin toisiltaan vahvistusta mielipiteisiinsä pääasiasassa nonverbaalisen viestinnän kuten katsekontaktin avulla.

Ryhmän jäsenten pääaineet painottuivat kaikilla tietojenkäsittelyyn. Ainoastaan yhden jäsenen asiantuntijuus poikkesi jonkin verran muista. Tämä henkilö ei juurikaan osallistunut keskusteluun.

### **Ryhmän 3 keskustelun analyysi**

Ryhmään 3 kuului seitsemän opiskelijaa ja keskustelu kesti 75 minuuttia. Jäsenistä viisi opiskelijaa kokoontui neuvottelupöydän ääreen. He jäivät odottamaan ryhmän yhtä jäsentä, joka työskenteli edelleen muiden tehtävien parissa lähipöydässä. Odottelun aikana ryhmään nimetty puheenjohtaja kyseli muiden jäsenten kuulumisia ja näytti olevan kiinnostunut siitä, mitä kukin oli tehnyt tai mitä kukin aikoo tehdä lähipäivinä. Ilmapiiiri vaikutti kannustavalta ja avoimelta.

Ryhmän puheenjohtaja avasi keskustelun, kun odotettu jäsen saapui ryhmään. Puheenjohtaja kertoi mitä hän oli tehnyt edeltävän ryhmätapaamisen jälkeen ja mitä muilla oli ollut tehtävinä. Hän näytti olleen hyvin perillä myös siitä, mitä kukin jäsen oli saanut aikaan kuluneella viikolla. Hän tiedotti näistä asioista ryhmän muita jäseniä ja pyysi heiltä mahdollisia täsmennyksiä läpikäymiinsä asioihin sekä kertoi keskustelun tarkoituksen, minkä jälkeen hän ohjasi keskustelun seuraavaksi käsiteltävän asiasisällön asiantuntijoille.

Ryhmän seitsemäs jäsen saapui hieman myöhässä tapaamiseen. Tässä ryhmässä kaikki jäsenet tervehtivät myöhässä saapunutta jäsentä. Tämän jälkeen puheenjohtaja kertoi hänelle lyhyesti, mitä asioita tapaamisessa on jo käyty läpi ja mistä asioista olisi vielä tarkoitus keskustella. Hän varmistui, että henkilö ymmärsi jo läpikäytyt asiat ja että tehdyt päätökset sopivat myös hänelle. Jäsenen myöhästymisen ei näyttänyt haittaavan ryhmän toimintaa ja ryhmän ilmapiiri näytti säilyvän hyvänä.

Ryhmän jäsenet opiskelivat monet eri pääaineita ja täten edustivat eri tieteenaloja ja asiantuntijuutta. Keskustelu painottui lähinnä tietoteknisiin asioihin. Ryhmässä monet käyttivätkin sellaisia tietotekniikkaan liittyviä käsitteitä, joita alan ulkopuolisen voisi olla hyvin vaikea ymmärtää. Ryhmän puheenjohtaja kuitenkin puuttui näihin käsitteisiin pyytäen niihin tarkennuksia ja täsmennyksiä. Puheenjohtaja usein myös varmistui, että kaikki jäsenet ymmärsivät, mistä keskustellaan. Lisäksi muutamat muut jäsenet ilmaisivat ääneen sen, mikäli he eivät ymmärtäneet joitakin asioita ja myös he pyysivät ryhmän muita jäseniä avaamaan näitä käsitteitä. Jäsenten avatessa käsitteitä ja näin tehdessä läpikäytyt asiasisällöt ymmärrettävämmiksi, näytti useilla ryhmän jäsenillä olevan paljon annettavaa käsiteltäviin asioihin. Näin ryhmään syntyikin paljon keskustelua eri asiantuntijuuden edustajienkin välillä.

Kaiken kaikkiaan etenkin puheenjohtajan ryhmän toimintaa ohjaava rooli näytti mahdollistavan taitavan viestinnän ja asioiden tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen läpikäynnin ryhmäkeskustelussa. Keskusteluun osallistui aktiivisesti etenkin viisi ryhmän jäsentä, yksi toimi taka-alalla lähinnä sihteerinä ja yksi kuunteli aktiivisesti tarjoten ryhmään muutamia keskustelun sisällön kannalta merkittäviä kommentteja. Ryhmän toimintatavat ja työskentelymallit näyttivät olleen selkeät kaikille jäsenille. Kaikkien mielipiteet huomioitiin ja etenkin puheenjohtaja pyrki kannustamaan ja rohkaisemaan kaikkia ryhmän jäseniä mukaan keskusteluun. Ryhmäkeskustelu päätettiin sopimalla projektin jatkotoimenpiteistä hyvässä hengessä.