

**NUORTEN LIIKUNNANOPETTAJIEN TYÖELÄMÄKOKEMUKSIA RYHMÄN
TOIMINNASTA JA SIIHEN VAIKUTTAMISESTA**

Anu Lankila

Liikuntapedagogiikan

pro gradu- tutkielma

Kevät 2014

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Anu Lankila (2014). Nuorten liikunnanopettajien työelämäkokemuksia ryhmän toiminnasta ja siihen vaikuttamisesta. Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 79s., 2 liitettä.

Tutkimukseni tarkoitus on esitellä nuorten liikunnanopettajien työelämäkokemuksia ryhmäilmiöiden osalta. Ensinnäkin tutkimus esittelee opettajien työelämässä kohtaamia ryhmäilmiöitä, joiden he kokevat vaikuttavan ryhmän toimintaan. Toisekseen esittelen tutkimuksessa esille tulleita ryhmän toimintaan vaikuttamisenkeinoja. Kolmanneksi tutkimukseni tuo esille opettajien näkemyksen siitä, millaiset ryhmän toimintaan vaikuttamisen valmiudet opettajat kokevat omaavansa ja mistä he ovat valmiutensa saaneet.

Tutkimukseen osallistui 12 liikunnanopettajaa joiden työkokemus vaihteli 2-15 kuukauden välillä. Tutkimukseen osallistui kahdeksan naista ja neljä miestä. Aineisto kerättiin sähköpostikyselyllä. Kysely koostui kahdesta avoimesta kysymyksestä. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysiä käyttäen ja tutkimus pohjaa fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenperinteeseen. Aineiston analysoinnissa käytin teoriasidonnaista analyysia eli abduktiivista päättelyä. Tuloksissa esitellään aineistosta merkityksellisimpinä esille nousseet tutkimusongelmiin vastanneet teemat.

Tuloksissa ryhmän toimintaan vaikuttavina ryhmäilmiöinä esille tuli kolme eri teemaa; turvallinen ryhmä ryhmän toimivuuden perustana, ryhmän johtohahmot ryhmän toiminnan suuntaajina sekä suuryhmä ja sekaryhmä ryhmän toiminnan haastajina. Opettajien käyttäminä keinoina ryhmän toimintaan vaikuttamisessa esille nousivat; yhteiset säännöt ja kuri, ryhmäyttäminen, keskusteleminen ja opettajan oma toiminta. Tutkimuksen perusteella opettajista suurin osa koki ryhmänhallintataitojensa olevan hyvät tai neutraalit kahden todetessa ryhmänhallintataitojensa huonoiksi. Käytännön kokemusten merkitys ryhmän toimintaan vaikuttamisen taustalla korostui. Opintojen merkityksen kokeminen vaihteli; osa koki opinnot hyödyllisiksi ryhmänhallintataitojen osalta, osa kaipaisi lisäopintoja aihealueelta.

Tutkimuksen avulla saatiin selville liikunnanopettajille merkitykselliset ryhmän toimintaan vaikuttavat ryhmäilmiöt ja niiden kohtaamisen keinot. Tulokset tukivat osin aiempia tuloksia. Suur- ja sekaryhmät tulivat esille ryhmän toimintaa vaikeuttavina tekijöinä. Opettajien nostama turvallisen ryhmän merkitys tuki käsitystä ryhmäkoheesion merkityksestä ryhmän toiminnalle. Opettajien käyttämät keinot ryhmän toiminnan hallitsemiselle tukivat teorian luomaa pohjaa ja aikaisempia tutkimustuloksia. Uutta tietoa tutkimus toi opettajien käsityksestä omista ryhmän toimintaan vaikuttamisen taidoista ja näiden taitojen alkuperästä.

Avainsanat: liikunnanopettajat, koheesio, ryhmädynamiikka

ABSTRACT

Anu Lankila (2014). Young PE-teachers work experiences about group's actions and influencing to that. Department of Sport Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 79pp., 2 appendices.

Purpose of my study was to introduce young PE teachers experiences from work over group phenomena. First of all study introduces the actual group phenomena that have influence on the functioning of a group. Second of all study introduces teachers ways of influencing to groups actions. Third of all study brings up teachers viewpoint of what kind of like abilities teachers have on influencing to groups actions. Study also introduces the sources where they have got their abilities from.

Twelve PE teachers took part in the study. Their working experience varied between two to fifteen months. Eight women and four men were involved in the study. Data was collected using email enquiry. Email enquiry consisted of two open questions. Data was analyzed by using content analyzing technique. Study has it's theoretical background in phenomenological-hermeneutic discipline. Data was analyzed by using abduktive reduction where data based knowledge and theoretical models overlap.

Results of the study brought up that phenomena teachers feel have impact on groups actions are; safe group as a good base for group actions, leading figures as the directions of groups actions and the big size and mixed-sex groups hindering groups actions. Teachers main ways of influencing to groups actions where rules and discipline, grouping exercises, discussions and teachers own actions. Most of teachers found their grouphandling skills good or neutral. Two of teachers found their grouphandling skills to be insufficient or bad. As resources of skills on grouphandling teachers highlighted the importance of practical experiences. Academic studies were also discussed. Some felt that they had received important information from their studies. Part of teachers felt that academic studies were inadequate over the subject and yearned more education.

Study brought up the significant phenomena that PE teachers face at their work. It also brought up the means of encountering those phenomena. Results from these supported partly previous studies. Large and mixed-sex groups came across as crucial factors that complicate groups actions. Teachers brought up the meaning of a safe group which supported the significance of group cohesion to groups actions. The ways that teachers used to control groups actions supported the previous studies and got background from theories. Study brought new information about teachers own understanding of their grouphandling skills and of the resources to these skills.

Key words: PE teachers, group cohesion, group phenomena

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	2
2 RYHMÄ	4
2.1 Ryhmän jäsenten väliset suhteet	5
2.2 Ryhmän tunnusmerkit.....	6
3 RYHMÄN TOIMINNAN SÄÄTELIJÄT.....	8
3.1 Ryhmädynamiikka suhdejärjestelmät ja roolit	8
3.2 Sosiaaliset normit.....	10
4 RYHMÄN KOHEESIO ELI KIINTEYS.....	11
4.1 Kiinteyden määrittelyä.....	11
4.2 Kiinteyden perusominaisuudet	12
4.3 Kiinteys erilaisissa ryhmissä.....	13
4.3.1 Kiinteys urheilujoukkueissa	14
4.3.2 Kiinteys koululiikuntaryhmässä.....	16
5 RYHMÄN KOON MERKITYS RYHMÄN KIINTEYDELLE.....	18
5.1 Pienryhmä ja suurryhmä	18
5.2 Ryhmäkoon vaikutukset ryhmän toimintaan	20
5.3 Heikon kiinteyden vaikutukset ryhmän toimintaan	21
6 RYHMÄN KIINTEYDEN MERKITYS.....	23
6.1 Sosiaalinen laiskottelu ja vapaamatkustajuus	24
6.2 Konformismi, polarisaatio ja ryhmäajattelu	24
7 KIINTEYDEN MITTAAMINEN	26
7.1 Ryhmän kiinteyden käsitteellinen malli	27
7.2 The Group Environment Questionnaire.....	28
8 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	29

9 MENETELMÄT, AINEISTO JA TULKINTA	30
9.1 Tutkimusaineiston keruu.....	30
9.2 Lähtökohtani aineistoni ymmärtämiseen	32
9.3 Aineiston analyysi ja tulkinta	33
9.4 Tutkimuksen reliabelius ja validius	38
10 TULOKSET	41
10.1 Ryhmän toimintaan vaikuttavat ryhmäilmiöt	41
10.1.1 Turvallinen ryhmä ryhmän toimivuuden perustana	42
10.1.2 Ryhmän johtohahmot ryhmän toiminnan suuntaajina	45
10.1.3 Suuryhmä ja sekaryhmä ryhmän toiminnan haastajina	48
10.2 Ryhmän toiminnan hallitsemisen keinoja.....	52
10.2.1 Yhteiset säännöt ja kuri	53
10.2.2 Ryhmäyttäminen	55
10.2.3 Keskusteleminen	56
10.2.4 Opettajan oma toiminta	57
10.3 Koetut ryhmänhallintataidot	58
10.3.1 Koetut valmiudet ryhmän toiminnan hallitsemiseen.....	59
10.3.2 Käytännön kokemukset ja opinnot taitojen taustalla.....	61
11 POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	66
11.1 Tutkimuksen yhteenveto.....	66
11.2 Tutkimusmenetelmän sopivuus ja kokemukset toimivuudesta.....	72
LÄHTEET	75
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Itselläni on ollut jo pitkään vahva kiinnostus ryhmien toiminnan ymmärtämiseen. Teoreettista pohjaa ryhmien toiminnan ymmärtämiselle olen saanut yliopisto-opintojen aikana, ja koen, että enemmänkin opetusta aihepiiristä olisi saanut olla. Erityisen avartavana koin liikunnanopettajakoulutukseen kuuluvan liikuntapsykologian luennon, jossa aihetta tutkinut Esa Rovio herätti mielenkiintoni entisestään ryhmäilmiöitä ja niiden ymmärtämistä kohtaan. Ryhmää ja sen parissa tapahtuvia ilmiöitä kohtaan kokeman kiinnostukseni myötä pro gradu-tutkielmani aihe valikoitui tämän teeman parista.

Olen kuulunut elämäni aikana useisiin joukkueisiin, kaveriporukoihin sekä muihin yhteisöihin kuten useimmat muutkin ihmiset. Baymeister & Leary (teoksessa Carron ym. 2005, 4) ovat todenneet, että ihmisen kehitykselle on erittäin merkityksellistä mihin ryhmään elämänsä aikana kuuluu, sillä ryhmään kuulumisella on ihmisen elämälle merkittävä vaikutus. Näin olen myös omakohtaisesti kokenut. Ryhmässä toimiessaan ihminen oppii paitsi muista, myös itsestään. Koen, että ihmisen terveelle kehitykselle on tärkeää löytää ryhmä, jossa pystyy olemaan turvallisesti oma itsensä.

Pohtiessani pro gradu-tutkielmani aihetta halusin yhdistää paitsi mielenkiintoni yleisesti ryhmäilmiöitä kohtaan, myös tulevan liikunnanopettajuuteni ja sen pian eteensä tuomat haasteet. Syntyi ajatus tutkia nuorten liikunnanopettajien kokemuksia ryhmän toiminnasta. Koen itse ryhmän toiminnan ymmärtämisen ja keinot ryhmän toiminnan ohjailemiseen tärkeiksi ammattitaidon välineiksi liikunnanopettajuudessa. Välineiksi, joiden hallitsemisen kautta työssä viihtyminen ja jaksaminen paranevat. Päätinkin tutkia minkälaisia ajatuksia aihe herättää jo työelämään siirtyneiden nuorten liikunnanopettajakollegojeni keskuudessa. Ryhmän toiminnan ymmärtäminen, ja ryhmän toiminnan ymmärtämisen kautta ryhmän kiinteyden edistäminen, on minulle henkilökohtaisesti merkityksellinen teema tulevan liikunnanopettajuuteni kannalta. Tämä siksi, että korkean kiinteyden ryhmässä viihdytään paremmin ja saavutetaan parempia tuloksia (Widmeyer, Brawley & Carron 1990). Uskon ryhmän kiinteyden edistämällä saavutettavan hyviä tuloksia myös koululiikunnan puolella.

Ryhmäilmiöitä on tutkittu etenkin urheilujoukkueiden kesken (Hoigaard, Tofteland &

Ommundsen 2006; Rovio ym. 2009, 167) Urheilujoukkueiden ohella tutkimusta on tehty myös puolustusvoimissa (Harinen 2012). Liikunnanopettajien kohtaama koululiikuntaryhmä on omanlaisena ryhmänään erilaisten haasteiden edessä kuin urheilujoukkue tai armeijassa toimiva komppania. Opettaja kohtaa ryhmän hallinnassa hieman erityyppisiä haasteita kuin esimerkiksi joukkueen valmentaja. Joukkueeseen kuulumisen on lähtökohtaisesti vapaaehtoista ja siihen kuuluvat henkilöt jollain tasolla homogeeninen joukko, koululiikuntaryhmään kuulumisen ollessa pakollista ja oppilasaineksen heterogeenistä. Tutkielmassani tuon esille ryhmän toimintaan liittyviä teemoja juuri koululiikunnan parissa toimivien nuorten liikunnanopettajien näkökulmasta.

2 RYHMÄ

Ryhmiin kuuluminen on yhteiskuntamme kokonaisvaltainen piirre, ja elämäntilanteemme määrittelee eri ryhmiin kuulumisen. Carron ym. (2005, 3) Jotta voidaan puhua ryhmästä, tulee siihen kuulua vähintään kaksi ihmistä, joiden välisestä toiminnasta ryhmä muodostuu McGrath 1984, 7; Carron & Hausenblas 1998, 3). Jo elämän ensi hetkistä aloitamme ryhmässä toimimisen ja ensimmäinen elämäntilanteemme määrittelevä ryhmä on perhe. Carron & Hausenblas (1998, 3) ovat määritelleet perheen olevan yhteiskunnan vahvin ja merkityksellisin ryhmä. Siihen kuulumisen jälkeen meistä tulee kasvaessamme ja kehittyessämme erilaisten muiden ryhmien jäseniä. Ryhmissä käydään koulua, sosialisoidutaan ja työskennellään. Liikunnallista ryhmätoimintaa esiintyy pelaamisen, liikkumisen ja urheilun parissa. Carronin mukaan myös yksilöurheilulajit voidaan laskea ryhmätoiminnaksi, kunhan kilpailuun osallistuu vähintään kaksi henkilöä, kuten sulkapallossa. (Carron ym. 2005, 3)

McGrath (1984, 7) on määritellyt, että ryhmästä voidaan puhua kun siihen kuuluu vähintään kaksi ihmistä, joiden välisestä toiminnasta ryhmä muodostuu. Ryhmää käsitteenä on kuitenkin määritelty usealla eri tavalla ja eri näkökulmista, eikä McGrathin näkemys ole ainoa yksiselitteinen ryhmän määritelmä. Carron & Hausenblas (1998, 11) ovat ryhmää määritellessään todenneet jokaisen ryhmän olevan kuin kaikki muutkin ryhmät, kuin jotkin ryhmät ja kuin ei mikään muu ryhmä. Määritelmää voidaan havainnollistaa miettimällä erilaisille ryhmille kuuluvia piirteitä. Esimerkiksi terapiaryhmille, sosiaalisille ryhmille ja urheiluryhmille on tyypillistä, että ne ovat joiltain piirteiltä toistensa kaltaisia, mutta merkittävän erilaisia monista näkökulmista katsottuna (Carron ym. 2005, 11).

Ryhmä on käsitteenä teoreettinen, sillä vain siihen kuuluvat jäsenet ovat todellisia. Sen olemassaolon voi päätellä vain käyttäytymisestä. Tämän takia sosiaalitieteilijöillä on ollut ryhmien määrittelyn historiassa vaikeuksia päästä yhteisymmärrykseen jopa ryhmien olemassaolosta (Carron & Hausenblas 1998, 5). Allport (Teoksessa Carron ym. 2005, 5) on esimerkiksi kyseenalaistanut, onko ryhmä mitään muuta, kuin yksilöidensä summa. Hänen käsitykselleen ominaista on ajatus, että ryhmään kuuluvien välillä ei ole mitään erityistä sidettä. Hänen lähtökohtanaan on, että ryhmä on vain siihen kuuluvien yksilöiden summa. Allportin näkö-

kulmaan liittyy oletus, että ei ole olemassa mitään erityisiä ryhmänsisäisiä henkilökemioita, jotka erottavat ryhmät toisistaan. Nykyään Allportin käsitys on hylätty ja yleinen näkemys on, että ryhmät eivät ole pelkästään yksilöidensä summa. Ryhmän käyttäytymistä ja suoritusta ei voi ymmärtää pelkästään ymmärtämällä yksilöiden käyttäytymistä ja suoritusta (Carron & Hausenblas 1998, 5). Ryhmää tulee siis käsitellä omana kokonaisuutenaan, eikä vain joukko- na yksilöitä. Ryhmät ovat todellisia ja niillä on tavoitteita, pyrkimyksiä, luonne ja persoonalli- suus. Näiden tekijöiden summa ei ole ryhmän kesken sama, kuin ryhmässä toimivien yksilöi- den käsitys. (Carron ym. 2005, 7)

2.1 Ryhmän jäsenten väliset suhteet

Jotta voidaan puhua ryhmästä, tulee siihen McGrathin (1984, 8) mukaan kuulua vähintään kaksi ihmistä, joiden välisestä toiminnasta ryhmä muodostuu. Ryhmän henkilöiden tulee olla keskenään dynaamisessa suhteessa. Kaksi ihmistä eivät automaattisesti muodosta ryhmää, vaan henkilöiden välillä tulee olla molemminpuolista tietoisuutta ja potentiaalista keskinäistä vuorovaikutusta. Olennaista on, että ryhmän olemassaoloon tarvitaan sen jäsenten välistä kommunikointia. (McGrath 1984, 8). Homansin (1950, 1) käsityksen mukaan ryhmällä tarkoi- tetaanakin niitä henkilöitä, jotka kommunikoivat keskenään, yleensä jonkin ajanjakson ajan. Hänen mukaansa näitä henkilöitä tulee olla tarpeeksi vähän. Tällöin ryhmään kuuluvat pysty- vät kommunikoimaan toistensa kanssa kasvotusten, ilman välikäsiä. Näin virtuaaliaikaa elet- täessä voidaan kyseenalaistaa, onko ryhmän olemassaololle välttämätöntä kasvotusten tapah- tuva kommunikointi. Kopakkalan (2008, 34) näkemyksen mukaan virtuaaliryhmän olisi kui- tenkin hyvin toimiakseen tavattava myös kasvotusten, sillä virtuaalimaailmassa toisen tulkit- seminen väärin on yleistä.

Ryhmän käsitteen kriteerien täyttämiseksi tarvitaan vähintään kaksi tai useampi henkilö, joilla on keskenään vuorovaikutusta. Pelkkä kahden ihmisen liittouma ei kuitenkaan riitä ryhmän kriteeriksi. Ryhmä termin ulkopuolelle kuuluviksi on rajattu tietyn tyyppisiä ryhmittymiä. Ryhmän kriteerejä eivät täytä esimerkiksi yleisen ominaisuuden (esim. ikä tai sukupuoli) poh- jalta muodostetut ryhmittymät, organisoimattomat ryhmittymät (esim. yleisö) tai kulttuurin

yhdistämät ryhmittymät (esim. suomalaiset). Myöskään jäsennellyt sosiaaliset yksiköt (esim. valtio) tai tarkoituksenmukaisesti suunnitellut sosiaaliset yksiköt, joihin yksilöt värvätään tiettyihin rooleihin, eivät ole ryhmiä. (McGrath 1984, 6)

Ryhmien lisäksi on olemassa organisoimattomia ryhmiä, jotka täyttävät ryhmän määritelmän vain osittain. Ne ovat satunnaisia ryhmittymiä, jotka voivat kokea hetkellistä yhteisyyttä, mutta joissa toteutetaan yleensä vain yksilöllisiä tavoitteita. Tällainen voi olla esimerkiksi jääkiekkopeliä ravintolaan sattumalta kerääntynyt joukko ihmisiä. He voivat tuntea yhteisöllisyyttä, mutta koska heidän paikalle kokoontumisensa on täysin sattumanvaraista, eikä toiminnalla ole jatkuvuutta, ei tämä ihmisjoukko täytä McGrathin ryhmälle asettamaa määritelmää. Satunnaisesta ryhmästä ei välttämättä löydy myöskään aidolle ryhmälle tyypillisiä sovittuja tapoja tai normeja (Kopakkala 2008, 32–33).

2.2 Ryhmän tunnusmerkit

Ryhmälle ominaisia ovat erilaiset tunnusmerkit, joista ryhmän tunnistaa. Näitä ryhmälle kuuluvia piirteitä ovat tuoneet kattavasti esille sekä Johnson & Johnson (1991, 14) että Hogg & Vaughan (2005, 276–277). Tunnusmerkeiksi molemmat ovat määritelleet tietyn jäsenmäärän (kaksi tai enemmän), yhteisen tehtävän, riippuvuuden toisista, sekä tietoisuuden omasta jäsenyydestään sekä muista ryhmän jäsenistä. Myös ryhmän sisäinen vuorovaikutus, toisiin vaikuttaminen, ryhmärakenteet ja ryhmädynamiikka mainitaan ryhmille ominaisina piirteinä. Lisäksi jokainen ryhmä on itsenäinen yksikkönsä. Ryhmän ominaisuuksiin kuuluvat yhteinen tavoite tai päämäärä, ryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus sekä jäsenten tietoisuus ryhmään kuulumisesta. (Johnson & Johnson 1991, 14; Pennington ym. 2001, 349–351, 377–384, Laineen 2005, 190 mukaan; Hoggin & Vaughan 2005, 276–277) Myös Carron & Hausenblas (1998, 13) on määritellyt ryhmän tunnusmerkeiksi sillä olevat tavoitteet ja pyrkimykset. Niiden perusteella muodostuu hänen mukaansa ryhmän luonne ja persoonallisuus, jota ryhmässä olevat yksilöt edustavat.

Paitsi että ryhmää on määritelty sen jäsenmäärän mukaan, on määrittelyä tehty myös ryhmän toimintaan liittyvien tunnusmerkkien kautta. Ryhmää sen tunnusmerkkien kautta määriteltessä määritelmän pohjana voivat olla esimerkiksi ryhmän jäsenten välinen yhteisen tavoitteen ja yhteisen hyödyn tavoittelu. Määrittelyä voidaan tehdä myös ryhmän sosiaalisten rakenteiden ja ryhmässä esiintyvien prosessien pohjalta. Carron & Hausenblas (1998, 13). Himberg & Jauhiainen (1998, 99) ovat Carronin kanssa samoilla linjoilla ryhmän tunnusmerkkejä määriteltessään. He toteavat ryhmän tunnusmerkkejä olevan yhteinen tavoite (vrt. yhteisen hyödyn tavoittelu), ryhmäsuhteet (sosiaaliset prosessit) sekä ryhmädynamiikka (ryhmässä esiintyvät prosessit). Näistä näkökulmista ryhmää määriteltessä kohdataan kuitenkin ongelma. Ongelma syntyy kun huomataan näiden tunnusmerkkien voivan esiintyä ryhmän lisäksi myös jollain ryhmittymällä, joka ei täytä muita ryhmälle asetettuja vaatimuksia. (Carron & Hausenblas 1998, 13) Näin ollen näiden erilaisten näkökulmien kautta ei ole löydetty kaikenkattavaa määrittelyä ryhmälle.

Ryhmää yhteisen tavoitteen mukaan määriteltäessä hyvänä esimerkkinä toimii Fiedlerin (1967, 6) ryhmää kuvaava määritelmä. Sen mukaan ryhmä on yksilöiden joukko, joka jakaa yhteisen osan. Tässä joukossa yksilöt ovat riippuvaisia toisistaan siten, että yksilöön vaikuttava tapahtuma vaikuttaa todennäköisesti kaikkiin ryhmän jäseniin. Ryhmää yhdistävällä yhteisen hyödyn näkökulmalla tarkoitetaan sitä, että ryhmässä toimivat yksilöt saavat ryhmään kuulumisesta jotain hyötyä. (Fiedler 1967) Ryhmää sen sosiaalisen rakenteen kautta määriteltäessä todetaan ryhmän olevan sosiaalinen yksikkö, joka koostuu yksilöistä. Näillä yksilöillä on ryhmässä tietty asema ja erilaisia rooleja suhteessa toisiinsa. Ryhmällä on lisäksi omat arvonsa ja norminsa, jotka määrittelevät yksilöiden käyttäytymistä, vähintäänkin asioissa joilla on merkitystä ryhmälle. (Sherif & Sherif 1956, 144)

3 RYHMÄN TOIMINNAN SÄÄTELIJÄT

Paitsi että ryhmä vaikuttaa siihen kuuluvaan yksilöön, yksilö vaikuttaa myös ryhmään. Ryhmä luo lisäksi yksilölle vaikutusmahdollisuuksia. Yksilöille ryhmät tarjoavat mahdollisuuden vaikuttaa ympäristöönsä sekä liittyä yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi ja muuttaa sitä. Ryhmiin kuulumattomuus vähentää yhteiskunnan toimintaan osallistumista ja siten yhteiskunnan kiinteyttä. (Himberg & Jauhiainen 1998, 95) Ryhmällä on vaikutusta sen sisällä toimivaan yksilöön. Tämä voi näkyä siten, että ryhmässä toimiessaan yksilö saattaa toimia eri tavoin, kuin yksinään toimiessaan. Ryhmän vaikutus saattaa johtaa lisääntyneeseen yhdenmukaisuuteen, poikkeavuuteen, sinnikkyuteen tai moniin muihin käytösmalleihin, joita yksilöt eivät yksinään toteuttaisi. Myös yksilön suoritus voi olla erilaista ryhmään kuuluessa. Usein urheilijat, jotka eivät yksilösuorituksissa pärjää voivat olla ylivoimaisia ryhmätilanteissa. (Carron 2005, 7). Ryhmässä toimiessaan yksilö saattaa siis toimia eri tavalla, kuin mitä hän yksin ollessaan toimii (Carron & Hausenblas 1998, 7).

3.1 Ryhmädynamiikka, suhdejärjestelmät ja roolit

Ryhmä on jatkuvasti muuttuva dynaaminen kokonaisuus. Ryhmätilanteen dynaaminen kenttä muodostuu ryhmän jäsenten henkilökohtaisista, vaihtuvista elämäntilanteista ja varsinaisen ryhmätilanteen sosiaalisista tapahtumista. Syntyneen tilanteen tulkinnasta riippuen, tilanne saattaa vaikuttaa yksilön elämäntilanteeseen. Yksilön elämäntilanteen muutoksen kautta myös ryhmätilanne voi muuttua. Tällaisten syy-seuraussuhteiden johdosta ryhmät ovat dynaamisia eli jatkuvasti muuttuvia kokonaisuuksia. (Himberg & Jauhiainen 1998, 113–116.)

Ryhmädynamiikkaan vaikuttavat jäsenten henkilökohtaisten elämäntilanteiden ja varsinaisen ryhmätilanteen sosiaalisten tapahtumien lisäksi myös ryhmän epäviralliset ja viralliset suhdejärjestelmät. Erilaisia suhdejärjestelmiä ovat kommunikaatio-, tunne-, normi-, rooli-, ja valtasuhdejärjestelmät. (Himberg & Jauhiainen 1998, 119–139) Suhdejärjestelmät antavat ryhmän jäsenille erilaisia vaikutusmahdollisuuksia ja ne helpottavat ryhmän sisäistä toimintaa.

Suhdejärjestelmien avulla ryhmän toimintatavat selkeytyvät ja ryhmän toiminnalle muodostuu pelisäännöt. Erilaisten roolien muodostuminen ja ryhmän toimintaan vaikuttavien rakenteiden tiedostaminen ja selkeyttäminen auttaa ryhmää toimimaan yhdessä. (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 60) Esimerkiksi jalkapallojoukkueissa valitaan usein kapteenisto, jonka tehtävänä on olla esimerkkinä ja hengenluojana joukkueen sisällä. Kapteeniston valinnan myötä joukkueen jäsenille selkeytyy, kenen vastuulla on esimerkiksi alkulämmittelyn vetäminen ja mahdolliset neuvottelut tuomarien kanssa pelikentällä.

Ryhmästä puhuttaessa puhutaan usein ryhmän sisäisistä rooleista, enemmän kuin erilaisista suhdejärjestelmistä. Suhdejärjestelmillä ja rooleilla on kuitenkin läheinen suhde, sillä molemmat määrittelevät yksilön asemaa ja käyttäytymistä ryhmässä. Rooleja on sekä muodollisia, että epämuodollisia. Esimerkiksi kapteenin rooli voi olla muodollisesti osoitettuna tietylle henkilölle, vaikka epämuodollisesti ryhmän henkinen johtaja onkin joku muu. Yksilön rooli ryhmässä muodostuu yksilön aseman, arvostuksen ja hänelle osoitettujen vastuutehtävien hoitamisen yhteisvaikutuksesta. (Carron & Hausenblas 1998, 157)

Ryhmän sisäinen roolitus selkeyttää ryhmän käyttäytymistä edellä mainittujen suhdejärjestelmien tavoin. Toisaalta roolit voivat syntyä suhdejärjestelmien luomien odotusten mukaan. Roolista riippuen yksilölle luodut käyttäytymisodotukset vaihtelevat. Sosiaalisella roolilla tarkoitetaan niiden normien ja odotusten kokonaisuutta, jotka kohdistuvat ihmiseen hänen asemansa tai tehtäviensä perusteella. Nämä roolit voivat olla virallisesti asetettuja tai epävirallisesti muiden ihmisten asettamia. Ne syntyvät aseman myötä ja niiden syntyminen vaatii, että roolinhaltija käyttäytyy hänelle osoitetun roolin mukaisesti. Erilaiset sosiaaliset roolit muokkaavat ryhmän sisäistä dynamiikkaa. Siten esimerkiksi joukkueen sisällä tapahtuva kapteeninvaihdos saattaa muuttaa joukkueen sisäisiä valtasuhteita – roolien muutosten kautta - ja sitä kautta vaikuttaa ryhmän kiinteyteen sitä parantavasti tai heikentävästi. (Laine 2005, 190).

3.2 Sosiaaliset normit

Suhdejärjestelmät ja roolitus selkeyttävät ryhmän sisäistä dynamiikkaa ja toimintaa. Niiden lisäksi ryhmän toimintaa säätelevät myös erilaiset sosiaaliset normit. Nämä sosiaaliset normit säätelevät ryhmän käyttäytymistä. Normeilla tarkoitetaan sellaisia ryhmälle asetettuja odotuksia, joiden täyttymistä kontrolloidaan sanktioin eli pakottein. Asetetuilla normeilla vaikutetaan ihmisten havainnointiin, ajatteluun, tunteisiin ja käyttäytymiseen. Sosiaalisia normeja on sekä eksplisiittisiä että implisiittisiä. Eksplisiittiset normit ovat julkisesti esitettyjä kieltoja ja sääntöjä ja implisiittiset epäsuorasti ilmeneviä odotuksia. Nämä epäsuorat odotukset ovat sannattomia sopimuksia esimerkiksi siitä, miten ryhmässä tulee pukeutua. (Schmuck & Schmuck 1997, 196–215; Pennington ym. 2001, 361–362, Laineen 2005, 190 mukaan) Esimerkiksi erilaisten urheilujoukkueiden kesken vallitsevat pukeutumissäännöt voivat olla eksplisiittisesti asetettuja määräyksiä, jolloin poikkeavasta pukeutumisesta saatetaan rangaista esimerkiksi sakolla. Jos pukeutumisesta säädellään ilman ylös kirjattuja sääntöjä, on se implisiittistä ja poikkeavasta pukeutumisesta saattaa seurata esimerkiksi muiden joukkueessa pelaavien sanatonta ihmetystä ja paheksuntaa.

Normit ohjaavat ryhmää yhtenäisiin asenteisiin, odotuksiin ja käyttäytymistapoihin, minkä johdosta ryhmän toiminta on järjestynyttä ja ennustettavissa olevaa. Normit myös helpottavat sosiaalista kanssakäymistä, kun ihmiset tietävät minkälaista käyttäytymistä heiltä odotetaan. Ryhmän normit auttavat yksilöä myös häntä ympäröivän sosiaalisen maailman jäsentämisessä. Sosiaalisen maailman jäsentämistä tapahtuu sosiaalista ympäristöä vaihtaessa. Sillä tarkoitetaan uuden sosiaalisen ympäristön rakenteiden ymmärtämistä. Uuteen sosiaaliseen ryhmään siirtyessä epävarmuus siitä, miten tilanteessa tulisi toimia, rohkaisee tulkitsemaan tilannetta niin kuin muutkin ryhmäläiset tekevät (Schmuck & Schmuck 1997, 205). Sosiaaliset normit luovat ryhmään siis yhdenmukaisuutta. (Laine 2005, 189). Sosiaalisten normien lisäksi käyttäytymistämme ohjaavat persoonalliset normit. Ne omaksutaan ja sisäistetään useimmiten yhteisön sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja ne ovat henkilökohtaisia. Persoonallisten normien noudattamista valvoo vain ihminen itse. (Laine 2005, 189)

4 RYHMÄN KOHEESIO ELI KIINTEYS

Termi koheesio eli kiinteys on johdettu latinan sanasta cohaesus, joka tarkoittaa takertumista tai yhdessä pysymistä. Suomenkielisessä kirjallisuudessa koheesiosta puhuttaessa esimerkiksi teoksessa Rovio, Lintunen & Salmi (toim.) (2009) on käytetty termiä ”kiinteys”. Tässä työssäni valitsin käyttäväni heidän esimerkkinsä mukaan termiä kiinteys koheesiosta puhuessani. Kiinteyttä on käytetty sosiaalipsykologiassa kuvaamaan ryhmien taipumusta pysyä yhdessä ja yhtenäisinä. Kiinteys kuvaa ryhmän jäsenten välillä olevaa voimaa ja sidettä. Kiinteys on niin perustavaa laatua oleva piirre ryhmille, että Donnelly, Carron & Chelladurai (1978, 7) ovat ehdottaneet, ettei voi olla olemassa sellaista ryhmää, jossa ei olisi kiinteyttä. Ryhmän olemassaolo voidaan todeta siis vaativan jonkinlaista kiinteyttä. Kiinteys voi liittyä ryhmän tehtävään tai sosiaalisiin suhteisiin. Tehtävätavoitteisiin liittyvässä kiinteydessä ryhmän tavoite pitää ryhmää yhdessä, kun taas sosiaalisessa kiinteydessä ryhmää yhdessä pitävä voima ovat jäsenten väliset suhteet ja tunnekokemukset. (Kataja ym. 2011, 20–21).

4.1 Kiinteyden määrittelyä

Ryhmäilmiöihin perehtyneet ammattilaiset ovat laajalti hyväksyneet Carronin & Hausenblasin (1998, 213) määritelmän kiinteydestä liikuntapsykologisessa tutkimuksessa käytettäväksi. Määritelmän mukaan kiinteys on ”dynaamista prosessia, joka ilmenee ryhmän pyrkimyksenä pysyä koossa ja yhtenäisenä suorittaessa ryhmän perustehtävää. Se myös näkyy tyytyväisyyden kokemuksina siitä, että ryhmä tyydyttää jäsentensä perustarpeita” (Rovio 2009, 156). Muista kiinteyden määritelmistä mainittakoon esimerkiksi Festinger, Schachter ja Back (Rovio 2009, 156), jotka ovat luoneet määritelmän, jonka mukaan kiinteys ”muodostuu kaikista niistä voimista, jotka johtavat jäsenten pysymiseen ryhmässä”. Kiinteyden voidaan sanoa olevan myös ”ryhmän sietokykyä häiritseviä voimia vastaan” (Gross & Martin 1952, 533–546). Ryhmän sietokykyä sitä häiritseviä voimia vastaan ovat tutkineet Brawley, Carron & Widmeyer (1988, 199–213) tutkimuksessaan, jossa havaitsivat ryhmän korkean kiinteyden olevan positiivisesti yhteydessä sen kiinteyttä häiritsevien tekijöiden sietämiseen. Kiinteyden määritelmien kirjoja selittää kiinteyden monimuotoisuus. (Zeigler 2003, 177).

Puhekielessä ryhmän kiinteys tulee esiin esimerkiksi ”me-henkenä”. Hyvän ”me-hengen” omaavasta ryhmästä puhuttaessa tarkoitetaan samalla ryhmällä olevan hyvä kiinteys. (Pennington ym. 2001, Laineen 2005, 190 mukaan). Urheilujoukkueiden kiinteyteen viitataan puhekielessä usein termeillä kuten ”hyvin yhtenäinen”, ”hyvin läheinen”, ”puhaltavat yhteen hiileen”, ”hyvää tiimityöskentelyä”, ”ovat kuin perhe”, ”kemat pelaavat hyvin yhteen”. Näillä kaikilla ilmaisuilla peilataan kiinteyden käsitettä, eli yhteen takertumista. (Carron ym. 2005, 227) Ryhmähengen käsitteellä voidaan myös määritellä kiinteyttä. Se kattaa kuitenkin vain kiinteyden määritelmän sosiaalisen puolen, jättäen tehtävään liittyvän kiinteyden huomiotta (Lintunen & Kuusela 2007, 183).

Ryhmässä koettu kiinteys vaihtelee ryhmän kehitysvaiheiden mukaisesti. Esimerkiksi ryhmän kokoontuessa ensimmäisiä kertoja kiinteyden oletetaan olevan suhteellisen korkea, yksilöiden ryhmään kohdistuvien samansuuntaisten oletusten vuoksi. (Carron 2005, 27–29). Ryhmän muodostuessa sen kiinteyttä ylläpitävä voima on sen tehtävä, tunnesuhteiden roolin kasvaessa suuremmaksi osaksi kiinteyttä vasta myöhemmin. (Rovio ym. 2003, 28–32). Jotta ryhmän toiminta jatkuu myös alun jälkeen, tarvitsee ryhmä kiinteyttä toimintansa ylläpitämiseksi. Kiinteyden lisääntymisen kautta ryhmän jäsenet motivoituvat ylläpitämään ryhmän toimintaa. Kiinteyden tarve ryhmän toiminnan ylläpitämiseksi vaihtelee avoimien ja sidottujen ryhmien välillä. (Pennington ym. 2001, Laineen 2005, 190 mukaan).

4.2 Kiinteyden perusominaisuudet

Carron ym. (2005, 229–231) ovat määritelleet kiinteyden koostuvan neljästä perusominaisuudesta. Näitä ovat kiinteyden moniulotteisuus, dynaamisuus, tehtävään liittyvä dynaamisuus eli instrumentaalisuus sekä sosiaalisiin ja tunnesuhteisiin liittyvä affektiivisuus. Kiinteyden moniulotteisuudella tarkoitetaan ryhmän koossapysymiseen ja yhtenäisyyteen vaikuttavia useita tekijöitä ja näiden tekijöiden vaihtelua ryhmien välillä (Rovio ym. 2003, 28–32). Moniulotteisuudella tarkoitetaan esimerkiksi sitä, kuinka ryhmän jäsenet voivat toimia harjoitusten sisällä hyvin yhtenäisesti, vaikka joukkueen jäsenet eivät olisi keskenään ystäviä. Dynaamisuus tarkoittaa kiinteyden osalta ryhmän alati muuttuvaa luonnetta. Ryhmän kiinteys voi muuttua

ryhmän olemassaolon aikana; aikaisemmin kiinteä ryhmä ei ole sitä välttämättä tulevaisuudessa ja toisinpäin. (Rovio ym. 2003, 28–32; Rovio 2009, 156)

Kiinteyteen vaikuttaa myös ryhmän menestyminen tehtävässä eli sen instrumentaaliset tavoitteet. (Rovio 2009, 156) Instrumentaaliset tavoitteet muodostuvat ryhmän yhteisen päämäärän ja perustehtävän ympärille. (Rovio ym. 2003, 28–32) Ryhmän toiminnan muodostumisen liian kilpailulliseksi on havaittu heikentävän ryhmän toimintakykyä. Kilpailullisia ryhmiä yhteistoiminnallisiin ryhmiin verratessa on havaittu yhteistoiminnallisen ryhmän toiminta tehokkaammaksi. Kilpailullisen tason vaikutusta kiinteyteen on tutkittu esimerkiksi lukiossa ja yliopistossa opiskelevien amerikkalaista jalkapalloa harrastavien välillä. Tulokset kertovat kiinteyden olleen korkeampaa lukiopelaajien kesken, kilpailullisesti matalammasta tasosta johtuen. (Granito & Reiney 1988, 461–477). Toisaalta joissain tilanteissa kilpailullisuus saattaa myös parantaa ryhmän tulosta. (Himberg & Jauhiainen 1998, 106–107)

Ryhmän kiinteyden muodostuessa ryhmän tehtävän ympärille puhutaan kiinteyden instrumentaalisuudesta. (Rovio ym. 2003, 28–32). Jokaisella ryhmällä on tarkoitus, yhteinen jaettu päämäärä ja tehtävä, jonka takia se kokoontuu ja muodostuu. Esimerkiksi jalkapallojoukkue muodostuu halusta pelata jalkapalloa. Tarkoitus tai tehtävä on tehtäväsidonnaisessa ryhmässä ensisijaisesti ryhmää koossa pitävä voima. Tehtävään suhtautuminen vaihtelee paljon erilaisten ryhmien välillä, esimerkiksi kilpaurheiluryhmässä ja liikunta- tai harrasteryhmässä suhtautumiset tehtävään voivat olla hyvin erilaiset. (Rovio 2009, 157). Vastaavasti ryhmän jäsenten välisistä sosiaalisista suhteista puhuttaessa tarkoitetaan kiinteyden affektiivisuutta. (Rovio ym. 2003, 28–32).

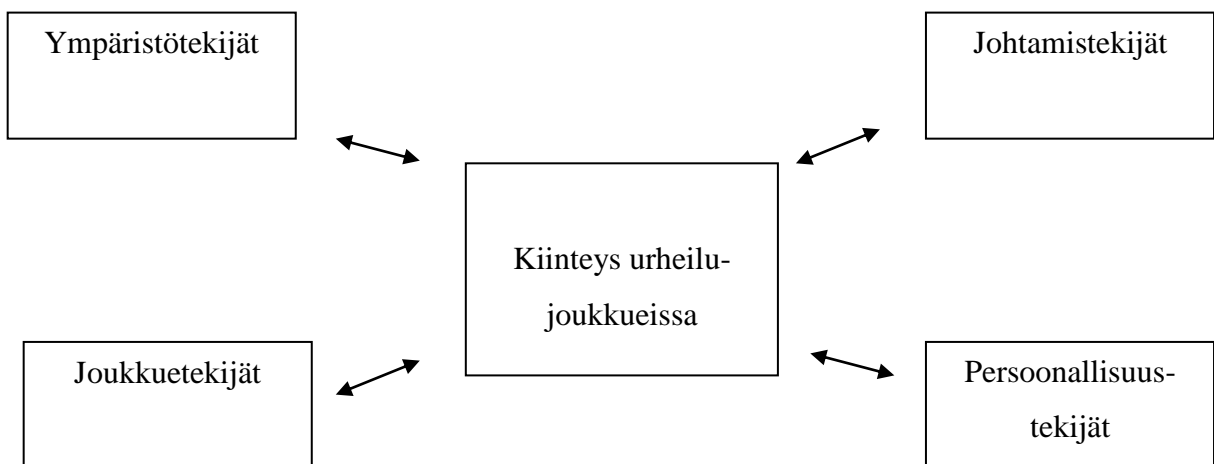
4.3 Kiinteys erilaisissa ryhmissä

Avoimissa ryhmissä, joihin sitoutuminen on vapaaehtoista, tarvitaan vahvaa tai vähintään kohtalaista sitoutumista ryhmän toiminnan jatkumiseksi. Vastaavasti sidotussa ryhmässä, josta irtisanoutuminen on vaikeaa (esimerkiksi koululuokka) toiminnan on jatkettava, vaikka ryhmä olisikin kiinteydeltään heikko. (Pennington ym. 2001, Laineen 2005, 190 mukaan). Jos

sidotun ryhmän kiinteyttä halutaan parantaa, tulee sen eteen tehdä enemmän töitä, kuin avoimen ryhmän koheesion eteen, ryhmien erilaisten luonteiden takia. Avoimessa ryhmässä koheesio on lähtökohdiltaan parempi kuin sidotussa ryhmässä, koska siihen liittyneet jäsenet ovat tietoisesti ja omasta tahdostaan lähteneet mukaan ryhmän toimintaan. Sidottuun ryhmään kuulutaan usein olosuhteiden pakosta, mikä ei lähtökohtaisesti tue ryhmän kiinteyttä. (Laine, 2005, 193).

4.3.1 Kiinteys urheilujoukkueissa

Liikuntapsykologiassa on kiinnostuttu erityisesti urheilujoukkueiden kiinteyden tutkimisesta. Kiinnostusta ryhmän kiinteyttä tutkittaessa on herättänyt esimerkiksi kysymys siitä; mitkä tekijät ovat yhteydessä kiinteyteen ja miten ne ilmenevät? (Rovio 2009, 164). Liikuntapsykologisessa tutkimuksessa kiinteyden yhteydet on jaettu neljään luokkaan, joita ovat ympäristö-, joukkue-, persoonallisuus-, ja johtamistekijät (Carron & Hausenblas, 1998, 244; Rovio ym. 2003, 28–30; Carron ym. 2005, 242). Kiinteyden yhteydet on esitetty kuvassa 1. Kiinteys urheilujoukkueissa.



KUVA 1. Kiinteys urheilujoukkueissa

Ympäristötekijöillä tarkoitetaan ryhmän koossa pysymiseen vaikuttavia yleisiä ja etäisempiä asioita (Weinberg & Gould 2003, 178; Carron ym. 2005, 243–245) Tällaisia ovat esimerkiksi ikä, vanhempien odotukset, maantieteellinen sijainti, ryhmäjäsennyteen liittyvät vaatimukset, organisaation toimintakulttuuri, ohjesäännöt sekä yhteisön kanssa tehtävät sopimukset. Nämä

asiat vaikuttavat sekä ryhmien syntymiseen että niiden koossapysymiseen. Myös kilpailun taso on ympäristötekijä, joka vaikuttaa kiinteeseen, siten että kiinteys on matalammalla tasolla korkeampi. (Granito & Rainey 1988, 461–477). Myös ryhmän koko on tärkeä kiinteeseen vaikuttava tekijä. Lisäksi fyysinen ja toiminnallinen läheisyys sekä ryhmän yksilöllisyys ja erottautuminen ovat ympäristötekijöitä, jotka vaikuttavat ryhmän kiinteeseen. (Weinberg & Gould 2003, 178; Carron ym. 2005, 244)

Kiinteeseen yhteydessä olevilla persoonallisuustekijöillä tarkoitetaan ryhmän yhtenäisyyteen vaikuttavia jäsenten yksilöllisiä ominaisuuksia, kuten yksilön tyytyväisyyttä, suuntautumista ja yksilöllisiä eroja (Weinberg & Gould 2003, 178). Jo itse ryhmään liittymiseen vaikuttaa ryhmän samankaltaisuus, ryhmään kuulumisen myös samankaltaistaa ajan myötä (Carron ym. 2005, 246). Ryhmän yhteisten sääntöjen eli sanattomien ja sovittujen normien noudattaminen yhtenäistää ryhmän käyttäytymistä (Laine 2005, 187). Samankaltaistavista ominaisuuksista sosiaalisen taustan, taitojen, asenteiden, sitoutumisen, odotusten ja pyrkimysten on todettu vaikuttavan yhteenkuuluvuuden tunteeseen (Weinberg & Gould 2003, 179).

Kiinteeseen vaikuttavilla johtamistekijöillä tarkoitetaan valmentajan käyttäytymistä, johtamistyylejä sekä valmentajan ja urheilijan persoonallisuuksia. Harjoittelun ja ohjeistuksen sekä sosiaalisen tuen on havaittu vaikuttavan positiivisesti ryhmän jäsenten yksilölliseen ja ryhmän kiinnostukseen ryhmän tehtävää kohtaan. Tämän on havaittu vaikuttavan positiivisesti yksilöiden ja koko ryhmän ryhmää kohtaan kohdistuvaan sosiaaliseen kiinnostukseen. Joukkutekijöistä puolestaan ryhmän tehtävällä, halulla menestyä, suuntautumisella, tuottavuudella, pystyvyydellä ja pysyvyydellä on merkitystä ryhmän kiinteiden kannalta. (Weinberg & Gould 2003, 178)

Ryhmän kiinteeseen ja toimintakykyyn liittyy läheisesti ryhmän vetovoima eli attraktio. Jäsenten välillä ryhmää kohtaan koettu vetovoima vaihtelee (Pennington ym. 2001, Laineen 2005, 190 mukaan). Ryhmän tulee olla jäsenten mielestä vetovoimainen, jotta siihen kuulumisen saa aikaan kiinteän ryhmän. Itse ryhmän henkilökohtaiseen vetovoimaisuuteen vaikuttavat sieltä saadut edut, joita ryhmään liittynyt jäsen saa. Toisekseen ryhmä voidaan kokea vetovoimaiseksi sen tehtävätavoitteen vuoksi, jolloin ryhmän jäsenten keskinäiset suhteet ovat toissijaisessa asemassa. Jos jäsen liittyy omasta tahdostaan ryhmään, syntyy hänelle psykolo-

ginen jäsenyys ja ryhmän kiinteys paranee. (Himberg & Jauhiainen 1998, 105; Pennington ym. 2001, Laineen 2005, 186 mukaan). Jäsenten omaehtoinen liittyminen ryhmään edesauttaa siis ryhmän kiinteiden muodostumista.

4.3.2 Kiinteys koululiikuntaryhmässä

Koululiikuntaryhmän kiinteys eroaa esimerkiksi urheilujoukkueiden kiinteystä merkittävästi. Urheilujoukkue on ryhmänä avoin koululiikuntaryhmän ollessa luonteeltaan sidottu, eikä siihen kuulumiseen voi vaikuttaa, poikkeuksena vapaasti valitut valinnaisliikuntaryhmät. Ryhmään kuulutaan olosuhteiden pakosta, mikä ei lähtökohtaisesti tue ryhmän kiinteyttä. (Laine 2005, 193). Sidotulle ryhmälle tyypillistä on, että siinä on vaikeampi saavuttaa kiinteyden kokemus. Carronin ym. (2005, 229–231) määrittelemät kiinteyden neljä perusominaisuutta eli kiinteyden moniulotteisuus, dynaamisuus, tehtävään liittyvä dynaamisuus eli instrumentaalisuus sekä sosiaalisiin ja tunnesuhteisiin liittyvä affektiivisuus ovat näin ollen perusolettamuksella vaikeammin saavutettavissa.

Ryhmän kiinteys jakautuu Carronin ym. (1985) kehittämän ryhmän kiinteyden käsitteellisen mallin mukaan karkeasti tehtäväkiinteyteen ja sosiaaliseen kiinteyteen. Koululiikuntaryhmässä tehtävää, eli liikuntaa, kohtaan koettu kiinnostus lienee lähtökohdaltaan sattumanvaraista. Poikkeuksia voisi katsoa olevan valinnaisliikuntaryhmät, joihin lähtökohtaisesti oletetaan haakeutuvan oppilaiden, jotka ovat kiinnostuneita liikunnasta ja ryhmästä muodostuvan ainakin tehtävän suhteen kiinteän. Poikkeuksia lienee löytyvän tähän olettamukseen, sillä liikunta voidaan nähdä ”helppona” aineena ja valinnaisliikuntaa saatetaan valita nimenomaan tästä syystä. Tämä taas saattaa vaikuttaa koettuun tehtäväkiinteyden ja siten ryhmään sitoutumiseen.

Ryhmien heterogeenisuuden vuoksi tehtävää kohtaan koettu kiinteys voi olla koululiikuntaryhmässä vaikeasti saavutettavissa. Tämä siitä huolimatta, että esimerkiksi Nuoren Suomen toteuttaman Kansallisen Liikuntatutkimuksen (2009–2010, 6) mukaan 3-18-vuotiaista 92 % harrastaa urheilua tai liikuntaa, mikä voisi ennakoida myös koululiikunnassa koettua korkeaa tehtäväkiinteyttä. Tutkimusten mukaan koululiikuntaan myös suhtaudutaan varsin positiivisesti. Tutkimuksensa tuloksissa Niva & Pakkanen (2013) toteavat että pojista 81 % ja tytöistä

77 % piti koululiikunnasta paljon tai erittäin paljon. Myönteinen suhtautuminen vaihtelee eri tutkimuksissa 60–80% välillä (Kurppa 2011; Tiainen 2009; Lyyran 2005) Leinosen (2010) tekemä tutkimus puoltaa myös myönteistä suhtautumista koululiikuntaan. Suhtautuminen koululiikuntaan on siis pääosin myönteistä. Edellä mainitut tutkimukset eivät kerro koetaanko liikunta myönteisenä itse liikunnan eli instrumentaalisen kiinteyden kannalta vai ryhmän affektiivisen eli sosiaalisiin suhteisiin liittyvän kiinteyden puolesta. Sainio & Tuulio (2010) ovat tutkineet peruskoululaisten suhtautumista koululiikuntaan. Heidän tulostensa mukaan luokkatoverit ja sosiaalinen vuorovaikutus liikuntatunnilla vaikuttivat merkittävästi liikunnasta nauttimiseen. Sosiaalisen kiinteyden ollessa myönteistä koululiikunnassa myös viihdyttiin paremmin.

Niin koululiikuntaryhmässä kuin muissakin ryhmissä ryhmän koko on kiinteyteen vaikuttava tekijä. Ryhmän kiinteyteen voi koululiikuntaryhmissä ryhmän koon ohella vaikuttaa toimiminen sekaryhmässä, johon kuuluu sekä tyttöjä että poikia. Palomäki & Johanssonin (2011) tutkimuksen mukaan Suomessa sekaryhmäopetukseen osallistui noin 15 % oppilaista. Julkunen (2000) on tutkimuksessaan todennut sekaryhmäopetuksen olevan haasteellista. Myös Kurpan (2011) tutkimustulosten mukaan suurin osa oppilaista koki viihtyvänsä parhaiten liikuntatunneilla, kun opetus järjestettiin aina tai useimmiten erillisryhmissä. Vastaavasti ammattiopisto-puolella tehdyssä tutkimuksessa opiskelijoista 68 % puolsi liikunnanopetuksen järjestämistä sekaryhmissä (Vuolle 2008).

5 RYHMÄN KOON MERKITYS RYHMÄN KIINTEYDELLE

Ryhmän koon vaikutus sen toimintaan on kiinnostanut liikuntatieteilijöiden ohella erityisesti sosiaali- sekä yritys- ja organisaatiopsykologeja (Carron ym. 2005, 41–57). Urheiluryhmissä ryhmäkoon kasvun on todettu vaikuttavan negatiivisesti sen kiinteeseen. Ryhmäkoon kasvun negatiivinen vaikutus ryhmän kiinteeseen selittyy osaltaan vahvojen sosiaalisten suhteiden ja ryhmän yhtenäisen mielipiteen saavuttamisen vaikeutumisella (Carron ym. 2005, 53). Ryhmäkoon vaikutuksesta urheilusta puhuttaessa huomio kiinnittyy eri lajien välisiin hyvin erilaisiin kokoonpanoihin. Eri lajien välillä lähtökohdat ryhmään syntyvälle ryhmädynamiikalle ovat varsin erilaiset, sillä ryhmän koot vaihtelevat suuresti eri lajien kesken. Esimerkiksi jalkapallojoukkue on suurryhmä ja lentopallojoukkue suurryhmän ja pienryhmän rajoilla. Myös eri lajien joukkueiden suorittavan kokoonpanon määrässä on eroja, mikä vaikuttaa urheiluryhmän toimintaan. Esimerkiksi vaihtopelaajien vähäinen peliaika saattaa tuoda pintaan negatiivisia tunteita, jotka voivat heijastua koko ryhmän toimintaan (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 32).

5.1 Pienryhmä ja suurryhmä

Ryhmän kokoa määriteltäessä voidaan tehdä karkea jako pien- ja suurryhmien välillä. Pienryhmään kuuluu korkeintaan 8-10 henkilöä. Suurryhmään kuuluu vastaavasti yli 8-10 henkilöä. Pienryhmälle ominaisia piirteitä ovat osanotto, sitoutuminen, yksimielisyys, kiinteys, tyytyväisyys sekä motivaatio, ponnistelut ja osallistumisaktiivisuus. (Himberg & Jauhiainen 1998, 117–118; Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 33). Vastaavasti suurryhmälle tyypillisiä piirteitä ovat ryhmän tehtävään keskittymisen vaikeus, lyhytjännitteisyys sekä yllätyksellisyys. Myös yksimielisyyden saavuttamisen vaikeus ja ryhmän sisälle syntyvät liittoumat ovat suurryhmälle ominaisia. (Himberg & Jauhiainen 1998, 117–118; Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 33).

Ryhmän koko vaikuttaa olennaisesti ryhmän toimintaan. Muun muassa ryhmän sisälle muodostuva kommunikointijärjestelmä riippuu osaltaan ryhmän koosta. Homansin (1950, 1) mukaan ryhmässä tulee olla tarpeeksi vähän ihmisiä, jotta ryhmään kuuluvat pystyvät kaikki kommunikoimaan keskenään. Pienryhmässä toimiessa tämä käsitys ryhmän jäsenten välisestä välikädettömästä kommunikoinnista toteutuu. Pienryhmän koostuessa enintään 8-10 hengestä on sille tunnusomaista, että jokaisella on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Yli 10 hengen ryhmissä tällainen vuorovaikutus ei ole mahdollista. (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 33) Pienissä ryhmissä tapahtuva ryhmän keskinäinen hajautettu vuorovaikutus tukee myös ryhmän toimintaa. Hajautetulla vuorovaikutuksella tarkoitetaan vuorovaikutusta, jossa ryhmän väliseen viestintään osallistuu mahdollisimman moni ryhmän jäsen. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 17).

Edellä mainittujen ominaisuuksien koetaan olevan etuja suurryhmän toimimiseen verrattuna. Onkin pohdittu, miksei pienryhmätyöskentelyä hyödynnetä nykyistä enemmän, vaikka parhaat suoritukset syntyvät usein pienryhmissä. (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 38) Tutkimustulokset ryhmäkoon vaikutuksesta eivät kuitenkaan ole yksiselitteisiä, sillä myös tehtävän laatu ja ryhmän kehitysvaihe vaikuttavat suoritusten tasoon. (Himberg & Jauhiainen 1998, 117)

Pienryhmään verraten suurryhmään kuuluu yli 8-10 jäsentä, eikä kaikkien jäsenten välinen vuorovaikutus ole mahdollista. Suurryhmälle tyypillistä on, että tehtävään keskittyminen ja nykyhetkessä pysyminen on vaikeaa. Usein suurryhmässä pystytään tuottamaan luovia näkemyksiä, mutta niiden lähempi tarkastelu jää usein pintapuoliseksi. Suurryhmälle tyypillistä on lyhytjännitteisyys, impulsiivisuus ja yllätyksellisyys verrattuna pienryhmään. Yksimielisyyden saavuttaminen on usein suurryhmässä vaikeaa ja suurryhmä on altis ryhmän sisällä syntyville liittoutumille. Liittoumia syntyy, koska niiden kautta yksilö saa turvaa ja tilaa omalle olemiselleen ja ajatuksilleen. (Himberg & Jauhiainen 1998, 117- 118).

Suurryhmän toiminnalle muita tyypillisiä negatiivisia piirteitä ovat esimerkiksi ryhmässä esiintyvät ristiriidat sekä ryhmän keskinäinen kilpailu. (Helkama ym. 1998, 255–256) Ryhmäkoon kasvu vaikuttaa negatiivisesti ryhmän kiinteyden ohella myös ryhmässä viihtymiseen (Widmeyer, Brawley & Carron 1990, 177–190). Tehtävän suorittaminen voi olla suurryhmis-

sä heikkoa ja ryhmän sisällä saattaa esiintyä tyytymättömyyttä, motivaation puutosta sekä heikkoa osallistumisaktiivisuutta. Suuryhmissä esiintyy lisäksi pienryhmiä enemmän sosiaalista laiskottelua ja vapaamatkustajuutta. Sosiaalisella laiskottelulla tarkoitetaan sitä, että yksilön motivaatio ryhmässä toimimiseen heikkenee. Motivaatio heikkenee koska yksilö uskoo, että hänen henkilökohtainen panoksensa toiminnan edistämiseksi ei ole todettavissa tai arvioitavissa. (Kataja ym. 2011, 20–21; Helkama 1998, 255–256)

5.2 Ryhmäkoon vaikutukset ryhmän toimintaan

Ryhmäkoon kasvun negatiivisia vaikutuksia ryhmän toimintaan kuvaa hyvin Carronin ym. (2005, 54) Widmeyerin (1971) pohjalta mukailtu taulukko (Taulukko 1. Ryhmäkoon kasvun vaikutukset.). Taulukon perusteelta käy ilmi, että ryhmäkoon kasvu tuo positiivisia muutoksia lähinnä liittyen ryhmän tiheyteen eli jäsenmäärään ja uusiin ihmisiin tutustumisen mahdollisuuden liittyen. Negatiivisia vaikutuksia on enemmän; henkilökohtaisen uhan kokemukset lisääntyvät, ryhmän jäsenten välinen kommunikointi sekä vastuunottaminen vähenevät. Lisäksi jäsenten osallistuminen ryhmän toimintaan kärsii ryhmän koon kasvaessa. Vastuunottaminen ja osallistuminen ryhmän toimintaan vähenevät.

Ryhmäkoon kasvaessa myös huomio ryhmän toimintaa kohtaan sekä ohjeiden noudattaminen vähenevät. Widmeyer, Brawley & Carron (1990, 177–190) ovat tutkineet samoja teemoja, tullen samoihin lopputuloksiin. Ryhmäkoon kasvun negatiiviset vaikutukset vähentävät ryhmän jäsenten tyytyväisyyttä ryhmän toimintaan. Vaikutus jäsenten ryhmämoraaliin eli ryhmää kohtaan koettuun uskollisuuteen ja sitoutumiseen vähentyy ryhmäkoon kasvun myötä. Ainoastaan uusiin ihmisiin tutustumisen mahdollisuudella Carron ym. (2005, 54) ovat todenneet olevan positiivista vaikutusta ryhmän jäsenten tyytyväisyyteen ja ryhmämoraaliin.

TAULUKKO 1. Ryhmäkoon kasvun vaikutukset. Carron ym. 2005, 54. (Mukailtu)

Tekijä	Ryhmäkoon kasvun vaikutus	Vaikutus jäsenen, tyytyväisyyteen ja ryhmämoraaliin
Jäsenen osallistuminen	↓	↓
Vastuunottaminen	↓	↓
Osallistuminen ryhmän toimintaan	↓	↓
Jäsenmäärä	↑	↓
Henkilökohtaisen uhan kokemukset	↑	↓
Kommunikointi	↓	↓
Huomio, ohjeet ja vahvistuminen	↓	↓
Johtamismahdollisuudet	↓	↓
Uusiin ihmisiin tutustumisen mahdollisuudet	↑	↑

5.3 Heikon kiinteyden vaikutukset ryhmän toimintaan

Heikko kiinteyden ilmenee ryhmä toiminnassa runsaina poissaoloina, vähäisenä keskinäisenä kommunikointina, vihamielisinä tunteenpurkauksina, haluttomuutena yhteistoimintaan, päiväunelmointina ja monina syrjään vetäytyneinä ja yksinään oleilevina yhteisön jäseninä. Yksilön tasolla jatkuva heikko menestyminen vähentää kiinteyttä, yksilön kokiessa itsensä huonoksi. Itsensä yhteisön silmissä huonoksi kokeminen heikentää entisestään yksilön suoritusta ja siten yksilön epäonnistuminen haittaa sekä yksilöä itseään, että yhteisön toimintaa ja tavoitteita. (Laine 2005, 193).

Ryhmän kiinteyteen kielteisesti yhteisön toiminnan kannalta vaikuttavat erilaiset ryhmän sisäiset alaryhmät ja liittoumat. Yhteisöihin saattaa muodostua voimakkaan kiinteyden omaavia alaryhmiä, joiden toiminta muuta ryhmää kohtaan saattaa olla kielteistä. Alaryhmään kuuluvat saattavat esimerkiksi kiusata muita ryhmän jäseniä. Tällaiselle ryhmälle saattaa muodostua omat normit ja säännöt, mikä vaikuttaa kielteisesti koko ryhmän kokemaan kiinteyteen. (Laine 2005, 193). Usein alaryhmiä syntyy suuryhmissä, joissa yksilöt hakevat turvaa omille mielipiteilleen pienemmistä ryhmistä. (Himberg & Jauhiainen 1998, 117- 118).

Kielteisesti ryhmän kiinteyteen on todettu vaikuttavan myös kateuden. Kamphoff & Gill (2005) tutkivat kateuden vaikutusta kiinteyteen ja tyytyväisyyteen ryhmässä havaiten kateuden vaikuttavan ryhmän kiinteyteen ja ryhmän kesken koettuun tyytyväisyyteen kielteisesti. Kielteisesti ryhmän kiinteyteen vaikuttaa myös simputus, jota joissain ryhmissä käytetään initiaatoriittinä. (Van Raalte ym. 2007, 491).

6 RYHMÄN KIINTEYDEN MERKITYS

Kiinteyttä pidetään yleisesti ryhmien suorituksen kannalta myönteisenä ja tavoiteltavana asiana (Carron, Bray & Eys 2002, 119–126; Carron ym. 2005, 241; Rovio ym. 2009, 165). Voimakkaan kiinteyden nähdään vaikuttavan positiivisesti yksilöön sekä koko ryhmään ja yhteisöön. Kiinteissä ryhmissä on hyvä ilmapiiri, jäsenet viihtyvät ja välittävät toisistaan. Jäsenet ovat avoimia ja kertovat omista tunteistaan sekä kommunikoivat runsaasti keskenään. Kiinteissä ryhmissä toisten toimintaa ja työtä arvostetaan. Nämä tekijät tukevat ryhmän jäsenten emotionaalista ja sosiaalista hyvinvointia. (Laine 2005, 192).

Ryhmän suorituksen kannalta kiinteydellä on todettu olevan sekä kielteisiä että myönteisiä vaikutuksia. Kielteisten ja myönteisten vaikutusten välisiä yhteyksiä ovat tutkineet Carron ym. (2002) meta-analyysissään, havaiten koheesion ja suorituksen välillä vallitsevan kohtuullisen tai jopa merkittävän yhteyden. Kiinteyden nähdään edistävän ryhmän suoritusta ja tämän johtavan parempaan menestymiseen, menestymisen johtavan taas tyytyväisyyteen ja tyytyväisyyden parempaan kiinteyteen (Rovio ym. 2009, 167). Golewbiewskin (1962) ja Lottin & Lottin (1965) mukaan kiinteyden on tekijä, joka edistää ryhmän pysyvyyttä ja sen onkin sanottu olevan merkittävin muuttaja pienryhmässä. (Carron ym. 2005, 242)

Carron ym. (2005, 52) on jakanut ryhmän kiinteyden kielteiset vaikutukset viiteen eri kategoriaan. Kategorioita ovat sosiaalinen laiskottelu, itsepetos, yhdenmukaisuus eli konformismi, yksilöllisyyden katoaminen eli deindividuaatio ja ryhmäajattelu. Kielteiset vaikutukset kohdistuvat osaltaan ryhmän tehtävää kohtaan kohdistuvaan käyttäytymiseen, josta esimerkkinä toimii sosiaalinen laiskottelu. Toisaalta kiinteyden mukanaan tuomat kielteiset vaikutukset voivat olla ryhmän yksilöiden ajatteluun ja siten käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi ryhmäajattelu sekä konformismi. Näitä toteuttaessaan ryhmän toiminta saattaa muuttua ryhmän jäsenten oikeiden yksilöllisten mielipiteiden vastaiseksi, mikä saattanee myöhemmin vaikuttaa ryhmän kiinteyteen sitä heikentävästi.

6.1 Sosiaalinen laiskottelu ja vapaamatkustajuus

Sosiaalisessa laiskottelussa yksilön motivaatio ryhmässä toimimiseen heikkenee. Tämä johtuu siitä että yksilö uskoo, että hänen henkilökohtainen panoksensa toiminnan edistämiseksi ei ole todettavissa tai arvioitavissa. Sosiaalisen laiskottelun myötä yksilön työpanos heikkenee. (Kataja ym. 2011; Helkama 1988, 255–256). Sosiaalista laiskottelua on havaittu tapahtuvan useissa erityyppisissä tilanteissa aina fyysisistä tehtävistä (köydenveto) kognitiivisiin tehtäviin (runojen laatuarviointi) eikä se ole vain tietylle ihmisryhmälle tyypillistä. (Carron ym. 2005, 51). Päinvastaisiakin tutkimustuloksia kiinteyden vaikutuksesta sosiaaliseen laiskotteluun on saatu. Hoigaard, Tofteland & Ommundsen (2006) tutkivat kiinteyden vaikutusta sosiaaliseen laiskotteluun 30 metrin sprinttaviestissä. Tulokset osoittivat ryhmän kiinteyden vähentävän osallistujien halua osallistua sosiaaliseen laiskotteluun.

Sosiaalista laiskottelua on havaittu esiintyvän myös urheilujoukkueissa. Sosiaalista laiskottelua esiintyy joukkueissa vaikka joukkueen toimintaan sitoutumisen, joukkueen kanssa jaettujen kokemusten ja uhrausten, sekä tärkeiden yhteisten tavoitteiden voisi kuvitella pitävän ryhmän jäsenten motivaatiota yllä. (Carron ym. 2005, 52). Sosiaalisen laiskottelun ohella yksilö voi toimia ryhmässä niin sanotun vapaamatkustajan roolissa. Vapaamatkustajuudella tarkoitetaan vastuunpakoilemista ja ryhmän ”siivellä elämistä” (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 255–256; Himberg & Jauhiainen 1998, 110) Suurryhmissä sosiaalista laiskottelua ja siihen rinnastettavaa vapaamatkustajuutta esiintyy pienryhmiä enemmän. (Rovio 2009, 35)

6.2 Konformismi, polarisaatio ja ryhmäajattelu

Kiinteyden johtaa usein samankaltaisuuteen tai ainakin yhdenmukaisuuden paineeseen. Ryhmän toimiessa tiiviisti yhdessä, yhdenmukaistaa tämä tiivis toiminta sen jäseniä. Jäsenet alkavat vähitellen kokea ryhmän elämän ja päämäärän vastaavan heidän ominta itseään. (Himberg & Jauhiainen 1998, 106) Konformismilla eli yhdenmukaisuuden paineella on kielteisiä vaikutuksia ryhmän tulokseen, kuten Rovio ym. (2004) totesivat tutkiessaan juniorien jääkiekko-

joukkuetta. Yhdenmukaisuuden paineen kielteinen puoli tuli esille tutkimuksessa, jossa korkean kiinteyden omaavan jääkiekkjoukkueen suorituksen taso laski kauden aikana. Tason lasku johtui konformismin vuoksi suoritusten arviointiin kohdistuvan paineen häviämisestä. Tämän estämiseksi on tärkeää antaa ryhmän jäsenille tilaa suoritusten arvioinnille.

Ryhmän kiinteys voi aiheuttaa myös polarisaatiota, jolla tarkoitetaan ryhmän sisälle muodostuvia ryhmiä, joiden näkökulmat ja toiminta etäännyvät toisistaan. (Kataja ym. 2011, 20–21). Polarisaatiota esiintyy enemmän suurryhmissä, joissa ryhmän sisälle muodostuvat ryhmät ja liittoumat ovat tyypillisiä. (Laine 2005, 193). Kiinteässä ryhmässä voi esiintyä myös ryhmäajattelua. Ryhmäajattelussa yksilö tukeutuu liiallisesti ryhmään, jolloin yksilö pyrkii sopeuttamaan mielipiteensä ryhmän ajattelua vastaavaksi. Ryhmäajattelu voi johtaa tilanteeseen, jossa ryhmä päättää yhteisesti eri tavalla, kuin mitä jokainen yksilö olisi ilman ryhmän olemassaoloa päättänyt. Ryhmäajatteluun johtavia tekijöitä ovat vahva ryhmän koheesio, kriittikkyys, ylioptimistisuus ja suuri paine yhdenmukaisuudelle. (Kataja ym. 2011, 20–21).

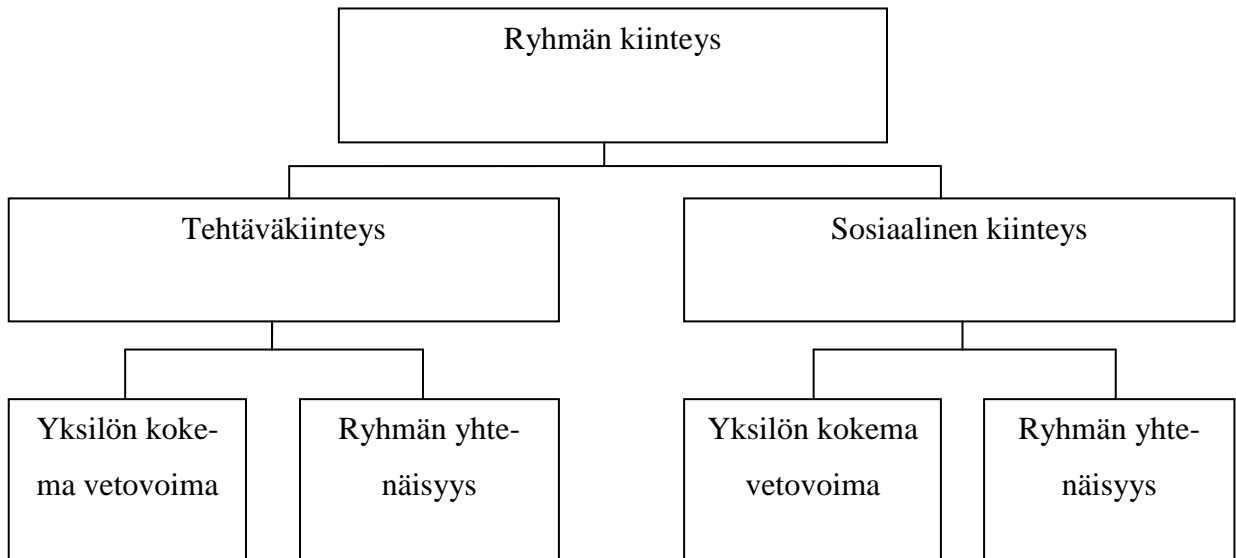
7 KIINTEYDEN MITTAAMINEN

Ryhmäilmiötutkimuksen on laittanut alulle saksalainen Kurt Lewin, joka aloitti ryhmäilmiötutkimuksen työyhteisöjen ja organisaatioiden parissa (Rovio ym. 2003, 28–32) Kiinteyttä tutkittaessa käytetään usein Carronin (1985) kehittämää kiinteyden käsitteellistä mallia tutkimuksen pohjana. Kiinteyden mittareista paljon käytetty on Carronin tutkimusryhmänsä kanssa kehittämä ryhmäilmapiirimittari eli ”The Group Environment Questionnaire”, joka tunnetaan lyhenteellä GEQ. (Eys ym. 2009).

Ryhmäilmapiirimittari on viime vuosina kehitelty edelleen siten, että se sopisi paremmin nuorten urheilijoiden tutkimuksen tarkoituksiin. Tutkimustyön tuloksena on kehitetty mittari, joka mittaa sekä tehtäväkoheesiota ja sosiaalista koheesiosta. Se koostuu kahdeksasta tehtäväkiinteyttä mittaavasta kysymyksestä ja kahdeksasta sosiaalista kiinteyttä mittaavasta väittämästä. Lisänä mittarissa on kaksi kielteistä vääntämää. Työn tuloksena on syntynyt mittari ”The Youth Sport Environment Questionnaire”. Mittarin on tarkoitus toimia välineenä erityisesti nuorten urheilijoiden parissa tehdyssä (13–17-vuotiaille) ryhmän kiinteyden tutkimuksessa. (Eys ym. 2009b, 390–408.).

Kiinteyteen liittyvät irrottamattomasti ryhmän jäsenten väliset sosiaaliset suhteet, sillä kiinteyden muotoutuu niiden pohjalta. Siksi sosiaalisia suhteita koskevat tutkimusmenetelmät liittyvät läheisesti myös kiinteyden tutkimukseen. Ryhmän sosiaalisia suhteita on tutkittu käyttämällä esimerkiksi ”Social Network Analysis” eli SNA mittaria. Esimerkiksi Lusher, Robins & Kremer (2010) käyttivät SNA:ta tutkiessaan yksilön ja ryhmän käyttäytymistä urheilujoukkueissa. SNA:n erityispiirre on, että sen käyttö mahdollistaa sosiaalisten suhteiden tutkimisen yhtäaikaaisesti sekä joukkueen jäsenten välillä että yksilön tasolla.

7.1 Ryhmän kiinteiden käsitteellinen malli



KUVA 2. Ryhmän kiinteiden käsitteellinen malli. Rovio (2009, 159) mukailtu Carron ym. (1985)

Ryhmien kiinteyttä tutkittaessa tutkimukset pohjautuvat usein Carronin ym. (1985) kehittämään ryhmän kiinteiden käsitteelliseen malliin. Rovio (2009, 159) on tehnyt Carronin mallista suomenkielisen version. Käsitteellisessä mallissa ryhmän kiinteys on jaettu tehtäväkiinteiden ja sosiaaliseen kiinteiden. Tehtäväkiinteiden tarkoitetaan kiinteiden, joka kohdistuu ryhmän tarkoitukseen ja yhteisesti jaettuun päämäärään, jonka vuoksi ryhmä kokoontuu. Tehtäväkiinteiden pidetäänkin ryhmää ensisijaisesti ylläpitävänä voimana. Sosiaalinen kiinteys viittaa sosiaalisiin suhteisiin ja tunnesuhteisiin ryhmän jäsenten välillä. Se kehittyy usein ajan myötä ja on siten toinen ryhmää vahvasti koossa pitävä voima. (Rovio 2009, 156–157).

Carronin käsitteellistä mallia on käyttänyt esimerkiksi Eys ym. (2009b) tutkimusryhmänsä kanssa. Nuorten urheilijoiden kokemat kiinteiden kehittymiseen vaikuttavat asiat jaettiin Eys tutkimuksessa kiinteiden käsitteellisen mallin mukaisesti tehtäväkiinteiden ja sosiaalista kiinteiden kuvaaviin ominaisuuksiin. Tutkimuksessa nuoret kokivat tehtäväkiinteiden vaikuttaviksi asioiksi valmentajan käyttäytymisen, harjoituksen rakenteen, tehtävään liittyvien koke-

musten jakamisen, sitoutumisen kehittymisen ja tehtävään liittyvän tuen. Sosiaaliseen koheesion nuoret urheilijat kokivat vaikuttavan toisten tuntemisen, vapaa-ajan aktiviteetteihin osallistumisen ja ystävyysuhteiden kehittymisen. (Eys ym. 2009b, 390–408)

7.2 The Group Environment Questionnaire

Ryhmän kiinteyttä on mitattu liikuntapsykologisessa tutkimuksissa harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta ryhmäilmapiirimittarin (The Group Environment Questionnaire, GEQ) avulla. (Rovio 2009, 159) Ryhmäilmapiirimittaria lähdettiin kehittämään, kun sellaisen tarve ilmeni ryhmäkoheesion tutkimisen mahdollistamiseksi. Ryhmäilmapiirimittaria käytetään ryhmän yhtenäisyyttä ja yksilön ryhmää kohtaan kokemaa vetovoimaa sekä tehtävä- että sosiaalisesta näkökulmasta arvioitaessa. Ryhmän kiinteys voidaan arvioida kiinteyden tehtäväosa-alueelta hyväksi jos se koetaan yhtenäiseksi ja vetovoimaiseksi suhteessa tehtävään. Vastaavasti kiinteyden sosiaalinen osa-alue koetaan hyväksi jos ryhmä koetaan vetovoimaiseksi ja yhtenäiseksi suhteessa ryhmän jäseniin (Rovio 2009, 160)

Ryhmän kiinteyden tutkimisen mahdollistamiseksi oli myös tarve määritellä käsitteellinen malli ryhmän kiinteydelle. Mittarin kehitystyön tuloksen syntyi GEQ, jonka havaittiin olevan sisällöllisesti johdonmukainen, luotettava ja sisällöltään pätevä. (Carron, Widmeyer & Brawley 1985). Ryhmäilmapiirimittari on johdettu Carronin kehittämästä ryhmän kiinteyttä kuvaavasta käsitteellisestä mallista (kuva 1.) (Rovio 2009, 159, mukailtu Carron ym. 1985). Ryhmäilmapiirimittari käsittää yhteensä 18 kysymystä, joita arvioidaan asteikolla 1-9. (Carron, Widmeyer & Brawley 1985; Rovio 2009, 160) Suomalaisten tutkimustarkoituksiin mittarista oman versionsa tämän mallin pohjalta ovat muokanneet Virpi Kemppainen ja Esa Rovio. Suomenkielisen ryhmäilmapiirimittarin toimintaperiaatteet ja tavoitteet ovat samat, mutta kysymykset on suomennettu suomalaiseen käyttöön sopiviksi. Tämä mittari käsittää 12 kysymystä asteikolla 1-9. (Rovio 2009, 160–161).

8 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimukseni tarkoituksena on esitellä ja pyrkiä ymmärtämään, millaisilla ryhmäilmiöillä nuoret liikunnanopettajat kokevat olevan vaikutusta liikunnan opetusryhmiensä toimintaan. Tutkimukseni esittelee myös heidän keinojaan kohdata ja vaikuttaa ryhmän toimintaan. Tämän lisäksi tutkimukseni kuvaa, minkälaiset valmiudet opettajat kokevat omaavansa näiden tilanteiden käsittelyyn ja mistä he ovat valmiutensa saaneet. Mainittuihin ilmiöihin päästään käsiksi tutkimukseen osallistuneiden opettajien omakohtaisten kokemusten pohjalta.

Parhaimmillaan toivon tutkimukseni avaavan tulevien liikunnanopettajien silmiä työelämän tulevia ryhmän toimintaan liittyviä haasteita varten. Jo valmistuneille liikunnanopettajille tutkimus voi toimia tukena, tuoden ymmärrystä ja samaistumisen tunteita kollegojen kohtaamista ongelmista ja onnistumisista ryhmän toiminnan osalta. Liikuntakasvatuksen laitoksen koulutusta kehittävien henkilöiden toivoisin tutustuvan työhöni saadakseen ajankohtaista näkemystä siitä, minkälaisia haasteita ryhmän toiminnan osalta käytännön työelämässä koetaan. Tämä voi toimia virikkeenä koulutuksemme kehittämistyössä.

Tutkimusongelmiksi muotoutuivat:

- Millaisten ryhmäilmiöiden nuoret liikunnanopettajat kokevat vaikuttavan ryhmän toimintaan?
- Minkälaisia keinoja opettajat käyttävät ryhmän toimintaan vaikuttamiseen?
- Minkälaiset valmiudet opettajat kokevat omaavansa näiden ryhmäilmiöiden käsittelyyn ja mistä nämä valmiudet on saatu?

9 MENETELMÄT, AINEISTO JA TULKINTA

9.1 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimukseni kohdejoukkona toimivat nuoret liikunnanopettajat. Nuoren liikunnanopettajan käsitteen rajasin tutkimuksessani henkilöihin, joilla oli työkokemusta liikunnanopettajana vähintään kaksi kuukautta ja enintään kaksi vuotta. Tutkimukseen vastanneiden työkokemus vaihteli välillä 2-15 kuukautta. Tutkimukseen osallistui yhteensä kaksitoista opettajaa; kahdeksan naista ja neljä miestä. Tutkimusjoukon valinta tapahtui kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti harkinnanvaraisesti eikä esimerkiksi satunnaisotoksen menetelmää käyttäen (Eskola & Suoranta 2008, 18; Hirsjärvi ym., 2008; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 14;). Aineiston kerättiin tapaustutkimukselle tyypillisesti joustavasti ja aineiston keruu suoritettiin sieltä, mistä tietoa oli saatavilla, eli suoraan työelämässä olevilta liikunnanopettajilta. (Syrjälä ym. 1995, 14) Tutkimuksessani hyödynsin aineiston keruussa henkilökohtaisia kontaktejani nuoriin liikunnanopettajiin, joiden tiesin jo siirtyneen työelämään. Näin toimiessani sain tutkimukseni kohdistettua haluamaani joukkoon. Toivoin tuttuuden minun ja tutkittavien välillä auttavan tutkimusaineiston keräämisessä.

Päätin toteuttaa tutkimusaineistoni keräyksen sähköpostikyselynä. Koin sähköpostikyselyn käytännön aikataulun ja kustannustehokkuutensa kannalta järkevimmäksi tutkimusaineiston keräystavaksi. Näin toimiessani oletin myös vastausten laadun ja laajuuden vastaavan tutkimuksen tarkoitusta. Aineistonkeräystapani yksi heikkous oli mahdollisuus siihen, että aineisto jää pinnalliseksi kun mahdollisuutta tarkentavien kysymyksien esittämiseen ei ollut, verrattuna esimerkiksi haastattelututkimukseen. Oman näkemykseni mukaan saamani vastaukset olivat vakavasti otettavia ja laadukkaita. Lisää syvyyttä ja leveyttä materiaaliin olisi kuitenkin ollut saatavilla erilaisen aineistonkeruumenetelmän kautta. Jo tutkimustavan valintaa pohtiesani totesin, että esimerkiksi haastatteluna toteutettuna voisin saada kysymyksiin todennäköisesti syvällisempiä vastauksia. Vaikka uskoin, että vastaamiseen olisi keskitytty vielä paremalla intensiteetillä haastattelututkimuksena toteutettuna, uskoin myös sähköpostikyselyn tuovan laadukkaita vastauksia. Koen, että tässä tutkimuksessa tutkimusjoukolla itsellään oli

vahva teoreettinen ymmärrys, näkemys ja omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta aiheesta, jolloin vastauksissa päästiin pintaa syvemmälle myös ilman haastatteluasetelmaa. Kuten edellä mainittua, omien resurssien vuoksi sähköpostikysely tuntui sen heikkouksien ja mahdollisuuksien kriittisen pohdinnan jälkeenkin realistisimmalta tutkimuksen toteuttamisvaihtoehdolta.

Parhaaksi ensikontaktin ottamistavaksi totesin facebook-viestin lähettämisen. Listasin tuntemani töissä olevat liikunnanopettajat, jotka koin potentiaalisina kyselyyn vastaajina. Listalle kertyi 24 nimeä, joille lähetin pyynnön osallistua tutkimukseeni. Pyysin viestin saaneita vastaamaan viestiin ja lähettämään sähköpostiosoitteensa, jos olivat valmiita osallistumaan tutkimukseen. Tässä vaiheessa sain myönteisiä vastauksia 17 henkilöltä. Näistä vastausajan loppuun mennessä vastasi 12 henkilöä. Kyselytutkimukselle tyypillisesti kato oli saamissani vastauksissa suhteessa vastauspyyntöihini suuri (Hirsjärvi ym. 2008, 191). Lähestymistäni potentiaalisista vastaajista vastasi 50 %.

Vastaamisinnokkuuteen todennäköisesti vaikuttaneita tekijöitä on useita. Yksi tekijä on nähdäkseni vastaamisen koettu mielekkyys. Kyselyyn vastanneet ovat voineet kokea vastaamisen myönteisenä päästessään purkamaan omia kokemuksiaan auki. Toisaalta kyselyyn vastaaminen on voitu kokea raskaaksi ja merkityksettömäksi työ- ja muiden kiireiden keskellä. Tutkimukseen vastaaminen on saattanut tuntua ylimääräiseltä taakalta, kuten yksi tutkimushenkilöistä kohteliaasti ilmaisi jättäessään tutkimukseen vastaamatta. Kyselyn muotona sähköpostikysely loi myös omat haasteensa niille, joille kirjoittaminen ei ole luontaisin tapa tuoda ajatuksiaan julki. Eräs vastaajista totesi, että parhaimmat tarinat ja ajatukset olisivat irronneet viinilasillisen äärellä. Tämä kommentti tuo osaltaan esille varmasti useamman muun ääneen lausumattoman ajatuksen kirjoittamisen työläydestä. Edellä mainittujen lisäksi koen vastaamisinnokkuuteen tässä tutkimuksessa vaikuttaneen ryhmäkiinteyden tutkijan ja tutkimukseen vastanneiden välillä. Tuttuus minun ja tutkimukseeni osallistuneiden henkilöiden kesken on saattanut osaltaan luoda sosiaalista painetta vastata tutkimukseen ja vaikuttaa siten vastaamisinnokkuuteen, sekä myönteisesti että kielteisesti, tuttuuden asteesta riippuen.

9.2 Lähtökohtani aineistoni ymmärtämiseen

Tutkijana haluan tuoda mahdollisimman läpinäkyvästi esille omat lähtökohtani aineistoni ymmärtämiseksi, jolloin tutkimuksen tekeminen on rehellistä ja avointa. Laineen (2010, 32–34) mukaan tutkijan esiymmärrys rakentuu muun muassa tutkijan omakohtaisista arkikokemuksista, ihmiskäsityksestä ja ennakkoluuloista. Tutkimuskohde on siis tutkijan ajatuksissa jonkinlainen jo ennen itse tutkimuksen tekemistä. Juuri näiden tutkijan ajatusten, omakohtaisien käsitysten ja ennako-oletusten raportointi ja esille tuonti on tutkimuksen luotettavuuden kannalta oleellista. Tutkimukseen mahdollisesti vaikuttaneet omat taustansa esille tuodessaan tutkija noudattaa hyvän tutkimuksen tekemisen peruseriaatteita. (Laine 2010, 34; Eskola & Suoranta 2008, 17–18; Tuomi & Hirsjärvi 2002, 98; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 14)

Omalla kohdallani esiymmärrykseeni vaikuttivat omat ennakkokäsitykseni liikunnanopettajan ryhmän toiminnan kanssa kohtaamista haasteista. Tämä esiymmärrykseni oli rakentunut sekä omien sen hetkisten kokemusteni ja huolenaiheideni pohjalta että kollegojen kanssa käytyjen keskustelujen myötä. Huomioon otettavaa esiymmärrykseni rakentumisessani oli myös alan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin perehtymisen tuoma tietopohja ja ymmärrys ryhmäilmiöistä, etenkin ryhmäkiinteyden synnystä ja sen mahdollisista vaikutuksista ryhmän toiminnalle liikunnanopetuksessa. Ennako-oletuksissani uskoin esimerkiksi suurryhmän vaikuttavan kielteisesti ryhmän toimintaan, erilaisten oppijoiden integroinnin hankaloittavan ryhmän toimintaa ja hyvän ryhmähengen olevan ryhmän toimintaa edistävä tekijä. Ryhmän toiminnan edistämisen keinoina uskoin esille nousevan ainakin keskustelemisen ja hyvien vuorovaikutustaitojen merkityksen sekä ryhmäyttämisen.

Vahvimmat ennako-oletukseni kohdistuivat siihen, mistä opettajat kokevat saaneensa ryhmän toimintaan vaikuttamisen taitonsa. Ennako-olettamukseni oli vahvasti se, että käytännön kokemukset nousisivat isoon rooliin, koulutuksen merkityksen jäädessä taka-alalle. Etenkin tämän vahvan ennako-oletuksen kanssa pyrin olemaan tarkkana aineistoa analysoidessani, jotta antaisi oman mielipiteeni ohjalla tutkimuksen tuloksissa esille tuomiani asioita. Muitakin tutkimukseen liittyviä ennako-olettamuksia minulla oli ennen tutkimuksen aloitta-

mista. Kaikkia niitä en lähde erittelemään, koska ennen tutkimuksen tulosten tulkintaa en kirjannut niitä ylös ja koen, että vastauksien lukemisen jälkeen omat ennakko-olettamukseni ja tutkimukseni tulokset ovat sekoittuneet toisiinsa.

Ennako-olettamuksistani huolimatta pyrin suhtautumaan tutkimukseeni mahdollisimman objektiivisesti. Tällä tarkoitan sitä, että pyrin olemaan sekoittamatta omia uskomuksiani, asenteitani, arvostuksiani jne. tutkimuskohteeseeni. (Eskola & Suoranta 2008, 16) Tutkimusta tehdessäni havaitsin oman esiyymmärrykseni luoneen varsin rajalliset mahdollisuudet objektiivisuuteen, ja tutkimustani lukevan on hyvä ymmärtää oman taustani luoma rajallinen mahdollisuus objektiivisuuteen. Koska tiedostin tämän objektiivisuuden ongelman, pyrin aineiston analyysiä tehdessäni suhtautumaan erityisen tarkasti ja kriittisesti omiin aineiston pohjalta tehtyihin tulkintoihini, minimoidakseni subjektiivisten ennakko-olettamuksieni vaikutuksen (Syrjälä ym. 1995, 14). Tämän kriittisen otteen kautta koen, että ennakko-oletukseni eivät ole toimineet tutkimuksen lopputulosta määrittävinä tekijöinä.

9.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Tutkimukseni pohjaa fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenperinteeseen. Hermeneuttisessa lähestymisessä pyritään tulkinnan ensimmäisellä tasolla siihen, että haastateltava (tässä tapauksessa tutkimukseen vastaaja) kuvaa mahdollisimman luonnollisesti ja välittömästi, ei-reflektiivisesti, omia kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystä. Toisella tasolla tutkija pyrkii refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään ensimmäisen tason merkityksiä. Tutkimuksen tavoite on pyrkiä tekemään jo tunnettu tiedetyksi. Hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkimusmetodi muotoutuu jokaisessa tutkimuksessa omanlaisekseen monien eri tekijöiden tuloksena, joten tarkka kuvaus tutkimusmetodista on jokaiselle tutkimukselle erilainen. (Laine 2010, 32- 33, Tuomi & Sarajärvi 2002, 65).

Tutkimukseni oli strategialtaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisessa tutkimukselle tyypillisesti pyrin kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekästä tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Hirsjärvi 2002, 87). Tässä

tutkimuksessani pyrin paitsi kuvaamaan nuorten liikunnanopettajien kokemuksia ryhmän toimintaan liittyvistä tekijöistä työelämässä, myös tulkitsemaan esille tulleita ilmiöitä teorian kautta. Lähtökohtana tutkimuksen tekemiseen toimi teoriasidonnainen analyysi eli abduktiivinen päättely. Abduktiivisessa päättelyssä tutkijan ajatusprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit teoreettiset mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–101) Abduktiivinen päättely tutkimuksen lähtökohtana tuntui luonnolliselta, koska koin vahvan tutkimusaiheeseen liittyvän teoriaosaamisen ohjaavan osaltaan tutkimusta.

Toteutin tutkimuksen tapaustutkimuksena. Lähtökohtana oli antaa yksilöille ääni ja vapaus tulkita heidän oman elämänsä tapahtumia, joista he arjessaan muodostavat merkityksiä. Tapaustutkimukselle tyypillisesti halusin saada kuvauksia ilmiöistä henkilöiltä, jotka kohtaavat ilmiöt luonnollisissa tilanteissa, ilman keinotekoisia tutkimusjärjestelyjä tai pakotteita. Tapaustutkimuksessa ilmiön laatua kuvataan systemaattisesti ja kokonaisvaltaisesti. Todellisuutta tarkastellaan ja tulkitaan konkreettisesti ja elävästi, osallistujien äänen ollessa selkeästi näkyvillä. Osallistujien ääni näkyy esimerkiksi sitaatteina, kuten tämän tutkimuksen tuloksissa. (Syrjälä, ym. 1995, 13). Tässä tutkimuksessa äänensä ja tulkintansa tutkimukseni aiheesta esittävät nuoret liikunnanopettajat, joiden kokemukset tulevat esille paitsi auki kirjoitettuina myös autenttisina sitaatteina heidän omista kirjoituksistaan.

Tutkimusaineistoa kerätessäni käytin avoimen kyselyn periaatetta. Tarkoitukseni oli antaa vastaajille mahdollisimman vapaat kädet, jolloin aineisto puhuu puolestaan ja tutkimus kehittyy aineiston pohjalta tutkimuksen edetessä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 74; Syrjälä ym. 1995, 14) Tutkimuskysymykseni olivat avoimia. Avoimissa kysymyksissä esitetään vain kysymys ja jätetään vastaukselle tyhjä tila (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 193). Tutkimuskysymyksilläni ohjasin vastaajia tutkimusaiheen äärelle, jättäen heille kuitenkin vapaat kädet tuoda esille itselleen tärkeitä kokemuksia aihepiirin saralta. Tutkimuskysymykset karsin minimiin, jotta vastaajat jaksaisivat keskittyä kysymyksiin vastaamiseen. Kyselyni koostui kahdesta kysymyksestä. Vaikka karsin tutkimuskysymykseni minimiin, kysymysten muotoilusta johtuen yksi kysymys sisälsi useamman kysymyksen. Kysymysten asettelussa olisikin voinut olla tarkoituksenmukaista joko jakaa kysely useampaan kysymykseen tai kohdistaa tutkimuskysymykset määritellymmiin tiettyyn aiheeseen.

Tutkimuskysymykseni olivat:

Milloin ryhmä toimii, milloin ei ja voiko siihen vaikuttaa?

Kerro vapaamuotoisesti omista kokemuksistasi ryhmän toimintaan vaikuttavista tekijöistä käytännön työssäsi liikunnanopettajana.

Millaiset valmiudet sinulla on mielestäsi käsitellä ryhmän hallintaan liittyviä tilanteita työelämässäsi? Mistä olet nämä valmiudet saanut?

Tutkimuskysymysten muotoilu oli haastavaa. Kysymysten asettelu olisi voinut onnistua tehtyä paremmin, sillä jotkut tutkimukseen vastanneet kaipasivat lisäselvennyksiä esittämiini kysymyksiin. Osa vastaajista ilmaisi kyselyn palauttaessaan, etteivät tieneet, tulivatko vastanneeksi haluamiani asioita. Toisaalta vastaajia askarruttanut kysymys vastaustensa ”oikeudesta” oli turha, sillä kvalitatiiviselle aineistolle tyypillisesti tutkimuksen lopullinen suunta lähti muotoutumaan lopulliseen muotoonsa myös itselleni vasta saamieni vastausten pohjalta. Tutkijan kannalta oleellista onkin sietää epätietoisuutta, siitä mitä aineisto tulee pitämään sisällään. Kahdelle vastaajista avasin heidän kysyessään aihepiiriä kertomalla kysyjälle joitain esimerkkejä teemoista, joita omien ennako-oletusteni kautta uskoin vastauksissa tulevan esille. Mainitsin esimerkiksi, että vastauksessa voi kertoa kokemuksistaan ryhmän koon vaikutuksesta tunnin onnistumiseen.

Tutkimuksessani käytin laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti sisällönanalyysiä ja etenin Tuomi & Sarajärven (2002, 94) esittelemän perusanalyysimenetelmän rakenteen mukaan. Alussa oli tärkeää tiedostaa, mikä osa aineistosta oli tutkimukseni kannalta tärkeää ja rajata aineisto tutkimusongelmiini kohdistuvaksi. Varsinainen tutkimusongelmani oli alussa kaksijakoinen. Tarkoitukseni oli esitellä sekä ryhmän toimintaan vaikuttavia tekijöitä liikuntatunneilla että esitellä mistä opettajat ovat ryhmän toimintaan vaikuttamisen valmiutensa saaneet. Tutkimusaineistoa analysoidessani totesin kuitenkin tarkoituksenmukaiseksi ottaa tutkimukseen mukaan myös kolmannen pääteeman. Tämä oli opettajien käyttämät konkreettiset keinot, joita he ryhmän toiminnan hallitsemiseen käyttivät. Näiden esittelyn koin teeman ymmärtämi-

sen kannalta olennaiseksi. Tulosten esittelemisen rakenne muotoutui siis alun perin ajatellusta kaksijakoisesta kolmijakoiseksi.

Tutkimuksessani tulkitsin tutkimusaineistoni kirjoituksia ja yhdistelin vastauksista poimittuja kommentteja erilaisten luokkien alle selventääkseni vastausten kirjoa. Tällaista tutkijan ja tutkittavan aineiston välistä jatkuvaa vuoropuhelua, jossa tutkijan ymmärrys aineistosta syventyy kehämäisessä vuoropuhelussa aineiston ja tutkijan välillä, kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (Laine 2010, 36–37; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35). Hermeneuttisen kehän alussa Laineen (2010, 36–37) mukaan tutkija tekee välittömiä tulkintoja aineistostaan. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi on tärkeää, että reflektiivisen asenteen kautta aineistoon otetaan välillä etäisyyttä, jotta aineiston tulkinta ei jäisi vain tutkijan omien välittömien tulkintojen tasolle. Etäisyyden ottamisen kautta tulkinnat saattavat muuttua, jolloin tutkija voi löytää aineistostaan hänelle aiemmin merkityksettömiä asioita. (Laine 2010, 36–37). Tutkimusta tehdessäni huomasin kuinka myös omassa tutkimuksessani sama ajatusketju toteutui aineistoa kohtaan kokemani ymmärryksen kehittyessä. Koen, että etäisyyden ottaminen aineistoon oli erittäin tärkeää tutkimukseni luotettavuuden kannalta, sillä huomasin näkemysteni aineistoa kohtaan laajentuvan etäisyyden oton kautta. Etäisyyden oton jälkeen huomasin poimineeni aineistosta esiin omaa esiyymmärrystäni vastaavia teemoja ja löysin niiden rinnalle uusia teemoja.

Sisällönanalyysissa on olennaista karsia aineistosta tutkimukselle epäoleellinen aines pois. Tässä aineiston pelkistämävaiheessa koin aloittelevalla tutkijalla tyypillisesti haasteelliseksi hahmottaa, mitä asioita voisin jättää tutkimuksestani pois ja mihin asioihin keskittyisin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94). Kokonaisuudessaan tutkimusaineistoa kertyi 31 sivua. Eri henkilöiden vastaukset koodasin tyylillä N1, N2, M1, M2 jne. Koodauksessa N-alkuiset koodit tarkoittivat naisvastaajia ja M-alkuiset koodit tarkoittivat vastaavasti miesvastaajia. Koodien avulla pysyin selvillä, kenen vastaajan kommentteja eri alaotsikoiden alle poimimani sitaatit olivat. Tutkimuksessa koin tarpeelliseksi erotella naisten ja miesten vastaukset toisistaan, sillä ajattelin sukupuolen tuovan mahdollisesti esille näkemyseroja. Lopullisissa tuloksissa en lähtenyt etsimään sukupuolten välisiä eroavaisuuksia tai yhteneväisyyksiä, koska en kokenut sitä merkitykselliseksi tässä tutkimusasetelmassa. Tuloksia esitellessä käytän taulukkojen sitaa-

teissa koodeja erittelemään yksittäisten henkilöiden antamia vastauksia. Tulosten tekstiosiossa käytän vastaajien sitaatteja ilman koodeja lukemisen selkeyttämiseksi.

Aineiston pelkistämässä toimintatapani oli tulostaa tutkimushenkilöiden lähettämät vastaukset ja poimia niistä sitaatteja erilaisten ”työotsikoiden” alle. Luin jokaisen vastauksen useaan kertaan, jotta varmistaisin kaikkien aiheeseen liittyvien ilmaisujen mukaan tulemisen. Luku-kertojen välillä pidin myös useamman viikon taukoja, jolloin pystyin lukemaan aineistoa ikään kuin uusin silmin. Pelkistämävaiheessa alaluokkia, joihin poimin vastauksista esille tulleita ilmauksia, oli kaksikymmentäkaksi. Tässä vaiheessa luokkien työotsikot olivat esim. ”Omat valmiudet ryhmän toimintaan vaikuttamiseen”, ”Koko ryhmä opettajaa vastaan”, ”Eri-laiset ryhmät”, ”Vastuuttaminen”, ”Ryhmyttäminen” jne. Alaluokat tuntuivat vaikeasti hallit-tavilta sekä suuren lukumääränsä vuoksi että aihepiirien limittymisen takia. Alaluokkien otsi-kointi ja jaottelu tuntui epämääräiseltä ja kaipasi tiivistystä selkeämpien luokkien alle.

Luokittelua pohtiessani jätin syrjään joitain yksittäisiä luokkia, jotka tulivat esille vain yhdes-sä vastauksessa tai tuntuivat muuten merkityksettömiltä tutkimusongelmieni kannalta. Esi-merkiksi *”Pienten lasten kanssa toimiminen opettaa mielestäni myös hyvin ryhmässä toimi-mista, sillä he tuovat omat tunteensa julki ja niitä on sen jälkeen helpompi käsitellä”* N1. Li-säksi yhdistelin luokkia, jotka tarkemmin tarkasteltuina kuuluivat jonkin toisen luokan sisälle. Näin aineistosta muodostui selkeämpiä luokkakokonaisuuksia. Samalla päätin keskittää pää-huomioni luokkiin, jotka nousivat useimmin toistuvina esille vastauksista, jättäen joitain yk-sittäisiä seikkoja huomioimatta. Suurin osa alaluokkien alle poimimistani sitaateista löysi uu-den paikkansa harvalukuisemman luokittelun alta ja lopullinen aineiston luokittelu alkoi muo-toutua. Tämän vaiheen koin tutkimuksen teon kannalta mielenkiintoiseksi, sillä teksteihin pureutuminen sekä vahvisti omia ennakko-oletuksiani että toi uusia teemoja näköpiiriini. Tau-lukossa 2. esittelen esimerkin aineiston pelkistämävaiheen luokittelusta.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston pelkistämävaiheen luokittelusta

Opettajan ilmaisu	Teema
<i>”Minusta tuntuu, että yksi tärkeimmistä opettajan keinoista, jolla voidaan ryhmän toimintaan myönteisesti vaikuttaa, on turvallisen ilmapiirin rakentaminen.” M3</i>	Turvallinen ilmapiiri ryhmän toiminnan edistäjänä
<i>”Uskon, että ryhmän johtohahmojen innostaminen mukaan toimintaan auttaa koko ryhmää tulemaan mukaan.” N7</i>	Ryhmän johtohahmojen merkitys ryhmän toiminnalle

Tuloksia esitellessäni koin tärkeäksi tuoda esille tutkittavien äänen. Tutkittavien ääni näkyy tuloksissani suorien sitaattien käytössä, joiden kautta avaan aineistosta löytyneitä teemoja lukijalle. Koen sitaattien tuovan esille paitsi suoraan asiasisältöä, myös värittävän tekstiä tehden siitä mielenkiintoisempaa luettavaa. Lisäksi olen avannut sitaattien sisältöä omin sanoin aihealueiden alla. Jotta aineisto analyysini ei jäänyt vain yksittäisten henkilöiden mielipiteiden esittelyksi, pyrin luokittelun kautta löytämään sitaatteja yhdistäviä yleisempiä teemoja. Näiden teemojen toistumisen ja tulkinnan kautta löysin aineistoni pohjalta yleistettävissä olevia teemoja, jotka todennäköisesti pätevät muutenkin kuin oman aineistoni kohdalla. Teemojen toistuminen kertoo myös aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta, jossa uudet tiedonantajat eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1996, 35). Oman aineistoni kohdalla ei voi aineiston pienuudesta johtuen puhua kattavan saturaation saavuttamisesta, mutta koen päässeeni jo tällä aineistolla aihepiirin pääteemojen äärelle.

9.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti olen tutkijana ollut keskeinen tutkimusväline ja luotettavuuden arvioinnin tulee siten koskea koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 210). Kokonaisvaltainen raportointi kaikista tutkijan ominaisuuksista jotka ovat voineet vai-

kuttaa aineiston keruuseen, analyysiin ja tulkintaan on luotettavuuden kannalta ensisijaisen tärkeää. (Patton 2002, 566) Esimerkiksi oman esiymmärryksen esittely, ja kriittisyys sitä kohtaan tutkimuksen aikana on yksi oleellinen tekijä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Omaa esiymmärrystäni olen pohtinut jo aiemmin kappaleessa 9.2.

Tutkimusprosessin sujuvan etenemisen kannalta laadullisessa tutkimuksessa olisi tärkeää miettiä valmiiksi jo ennen aineistonkeruuta juuri omalle aineistolle sopiva analyysimenetelmä. Tämä olisi tärkeää, jotta tutkija saisi jo tutkimuksen alkuvaiheessa hahmoteltua tutkimuksesta kokonaiskäsityksen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68–70) Omassa tutkimuksessani tämä ei toteutunut. Tutkimusaineistoni kerääminen tapahtui nopealla aikataululla, eikä analyysimenetelmä selkiytynyt itselleni ennen aineiston keräämistä. Tämä teoriaosaamisen puute kostautui aineiston analyysivaiheessa, jossa huomasin olevani hukassa teoreettisen analyysiosaamisen kanssa. Analyysivaiheessa tein limittäin töitä sekä aineiston analysoinnin, että analysointiteorioihin perehtymisen kanssa. Tämä pääläelleen kääntynyt asetelma kertoo omasta kokemattomuudestani tutkijana ja on osaltaan voinut vaikuttaa tutkimukseni luotettavuuteen.

Tutkimusaineiston tulkinta ja luokittelu oli välillä haastavaa. Avointen kysymysten vuoksi tutkimusaineistoon kertyi monenlaista tietoa ja koin haastavaksi eritellä tästä massasta tutkimukselleni tarpeelliset kommentit. Koen kuitenkin onnistuneeni tässä prosessissa varsin hyvin keskittyessäni poimimaan aineistosta suoraan tutkimusongelmiani vastaavia kommentteja. Tutkittavat olivat oman tulkintani mukaan kirjoittaneet aiheesta selkeän suorasanaisesti ja ilman esimerkiksi sarkastista sävyä, jonka kautta kirjoitetut kommentit ja aito mielipide olisivat saattaneet olla ristiriidassa. Joistain vastauksista välittyi tunnelma kirjoittamisprosessin raskaaksi kokemisesta, ja vastaukset olivat hieman keskeneräisen oloisia. Etenkin toisen kysymyksen vastaukset olivat osalla hyvin lyhyitä noin yhden kappaleen mittaisia, jolloin vastausten informatiivisuuskin jäi pienemmäksi. Esimerkiksi Hyvönen ym. (2007, 73) ovat tutkimuksessaan todenneet, ettei kirjoittaminen ole kaikille paras tapa ilmaista itseään. Kirjoittaminen aineistonkeruutapana on saattanut jättää joitain ajatuksia pimentoon.

Aineistoon kerätyt vastaukset alkoivat toistaa samoja teemoja, mikä kertoo aineiston kylläntymisestä eli siitä että uudet tiedonantajat eivät enää tuo uutta tietoa tutkimusongelmasta (Eskola & Suoranta 1996, 35). Eskolan & Suorannan (1998, 214) esille tuomat validiuden kritee-

rit; uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus taasen toteutuvat nähdäkseni hyvin. Aineisto on omalla alueellaan uskottava ja suoraan alan asiantuntijoihin kohdistuva. Tutkimusaineisto on totuudenmukaista eikä Tutkimustulokset peilaavat näkemykseni mukaan myös muiden kuin tutkimukseeni osallistuneiden nuorten liikunnanopettajien kokemuksia aihepiiristä ja tulokset ovat siten yleistettävissä myös suurempaa joukkoa koskeviksi. Vahvistettavuus eli tutkimustulosten perustuminen kerättyyn aineistoon eikä pelkkiin tutkijan omiin käsityksiin on olennaista tutkimuksen luotettavuudelle kannalta. Tässä tutkimuksessa olen jo aiemmin, etenkin alaluvussa 9.2, tuonut esille oman esiymmärrykseni ja sen mahdolliset vaikutukset tutkimukseeni. Lukijan oman arvioinnin varaan jää tulkinta omien käsitysteni vaikutuksesta tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksessa olen pyrkinyt vahvan teoriapohjan luomiseen. Peruspohjan teorialle on tutkimuksessa muodostanut alan uranuurtajan Carronin teokset ja tutkimukset, joiden tueksi olen perehtynyt myös lukuisien muiden aihetta tutkineiden tutkimustuloksiin ja kirjallisuuteen.

10 TULOKSET

Tutkimukseni tulokset esittelen lukemisen selkeyttämiseksi kolmen pääotsikon alla. Ensiksi esittelen vastauksista esille nousseita ryhmän toimintaan vaikuttavia ryhmäilmiöitä. Toisen pääotsikon alla avaan esille tulleita keinoja, joita opettajat käyttävät ryhmän toiminnan hallitsemiseen. Kolmannen pääotsikon alle kokoan paitsi opettajien omat näkemykset ryhmänhallintataidoistaan, myös esittelen opettajien kokemuksia heidän ryhmänhallintataitojensa lähteistä. Tuloksissa esittelen taulukoiden muodossa eri teemojen esiintymiskerrat alkuperäisaineistossa sekä esimerkin teeman alle sisältyneestä vastauksesta. Selkeytän näin lukijalle analyysiprosessiani sekä tuon ilmi tuloksiin valittujen teemojen luonnetta ja yleisyyttä. Tutkimuksessani päätin tuoda esille nimenomaan yleisiä, vastauksista esille tulleita teemoja, rajaten yksittäiset huomiot aineiston ulkopuolelle. Tämän vuoksi koen kutakin teemaa käsitelleiden vastaajien määrän esille tuomisen perusteltuna. (Tuomi & Hirsjärvi 2002, 91)

Jokaiseen käsittelemääni teemaan liittyvien huomioiden määrän ilmoitan teemaa käsitelleiden vastaajien lukumääränä. Käsittelem näitä esille nousseita pääteemoja omien otsikoidensa alla. Taulukot 3-6 kokoavat teemaan liittyvät vastaukset otsikoiden alle. Esittelen myös esimerkin teemaan liittyvästä huomiosta sekä teemaa käsitelleiden vastaajien lukumäärän. Taulukoiden toivon selkeyttävän lukijalle tulosten rakennetta ja luotettavuutta.

10.1 Ryhmän toimintaan vaikuttavat ryhmäilmiöt

Tässä alaluvussa esittelen opettajien vastauksista esille nousseita ryhmäilmiöitä, joiden he kokivat vaikuttavan ryhmän toimintaan. Ryhmän toimintaan vaikuttavien ryhmäilmiöiden osalta selkeiksi pääteemoiksi (vrt. Taulukko 3.) muodostuivat; turvallisen ryhmän merkitys ryhmän toimivuuden perustana, ryhmän johtohahmojen rooli ryhmän toiminnan suuntaajana sekä suuryhmä ja sekaryhmä ryhmän toiminnan haastajina.

TAULUKKO 3. Ryhmän toimintaan vaikuttavat ryhmäilmiöt

Teema	Esimerkki	Vastaajat
Turvallisuus ryhmän toimivuuden perustana	<i>”Minusta tuntuu, että yksi tärkeimmistä opettajan keinoista, jolla voidaan ryhmän toimintaan myönteisesti vaikuttaa, on turvallisen ilmapiirin rakentaminen.” M3</i>	6/12
Ryhmän johtohahmot ryhmän toiminnan suuntaajina	<i>”Ryhmissä saattaa myös olla yksittäisiä oppilaita, jotka hallitsevat ryhmää ja keräävät negatiivisessa mielessä opettajan huomion. Tällöin ryhmän ilmapiirin kehittäminen vaikeutuu huomattavasti.” N3</i>	7/12
Suuryhmä ja sekaryhmä ryhmän toiminnan haastajina	<i>”Uskon silti, että opettaja pystyy toiminnallaan vaikuttamaan ryhmän toimivuuteen, oli se sitten kuinka suuri tahansa.”N8</i>	7/12

10.1.1 Turvallinen ryhmä ryhmän toimivuuden perustana

”Minusta tuntuu, että yksi tärkeimmistä opettajan keinoista, jolla voidaan ryhmän toimintaan myönteisesti vaikuttaa, on turvallisen ilmapiirin rakentaminen.”

Tämä miesopettajan sitaatti välittää samalla viiden muun vastaajan näkemystä, avoimen ja turvallisen ilmapiirin rakentamisen tärkeydestä liikunnanopetuksen onnistumiselle. Sekä opettajan, että oppilaiden toiminnalla koettiin olevan suuri merkitys tällaisen ilmapiirin rakentamiselle. Opettajalla todettiin olevan vastuu puuttua oppilaiden käyttäytymiseen ja toimintaan, ei-toivottua toimintaa tai käyttäytymistä esiintyessä. Jokaisen oppilaan huomioiminen opettajan taholta esitettiin yhtenä esimerkkinä siitä, kuinka turvallista ilmapiiriä voi luoda oppitunneille. Myös nimien opettelemisen ja niiden käyttämisen koettiin edistävän ryhmän toimivuutta:

”Oman kokemukseni mukaan ryhmä toimivuutta edistää oppilaiden nimien osaaminen ja etenkin nimien käyttäminen.”

”Toisten kanssa toimeen tuleminen on mielestäni yksi liikunnanopetuksen tärkeimmistä tavoitteista ja samalla myös avain siihen, että oppilaat voisivat tuntea itsensä hyväksytyiksi.”

Erilaisuuden hyväksyminen ja kaikkien kanssa toimeen tuleminen koettiin oleelliseksi ryhmän toimivuuden kannalta. Jokaisen oppilaan pystyessä olemaan oma itsensä ja kokemaan olevansa hyväksyty ryhmässä, on ryhmän toiminta vapautunutta ja se koetaan turvalliseksi. Vapautuneessa, avoimessa ilmapiirissä ryhmäläiset pystyvät olemaan luontevasti, kun heidän ei tarvitse jännittää, mitä muut ihmiset heistä ajattelevat. Tämä on varsin oleellista liikuntatunnilla toimimisessa. Liikuntatunneilla tyypillistä on suoritusten näkyvyys, jolloin yksilön kokemus epävarmuus ja epäasukavuus ryhmässä toimimiseen näkyvät suoraan yksilön toiminnassa. Tällaisessa ympäristössä ryhmän turvallisuuden merkitys oppimiselle korostuu.

”Ryhmä yleensä toimii parhaiten, kun se on tuttu ja sen parissa on toiminut jo pidemmän aikaa. Silloin oma tapa toimia ja itselle tärkeät ”säännöt” ovat oppilaiden tiedossa. Tällöin myös oppilaita tuntee jo paremmin ja heitä voi käsitellä hieman yksilöllisemmin.”

Tuttuuden merkitys ryhmän toimintaa parantavana tekijänä tuli esille useissa vastauksissa. Tuttuuden kokemus syntyy ryhmän pidemmän keskinäisen toiminnan kautta. Tuttuuden käsitteen kautta tuli esille paitsi tuttuus oppilaiden kesken, myös tuttuus oppilaiden ja opettajan välillä. Tuntemisen koettiin helpottavan liikuntatunneilla toimimista. Opettajat kokivat ryh-

män kanssa toimimisen helpottuvan, kun molempien toimintatavat olivat toisille tuttuja. Keinona tuttuuden lisäämiseksi hyödynnettiin esimerkiksi ryhmäyttämistehtäviä.

Tuttuuden koettiin helpottavan ryhmässä toimimista, kun jokaiselle oli muotoutunut oma roolinsa osana ryhmää. Yksi naisvastaajista mainitsi ryhmän tuttuuden tekijänä, joka lisää rohkeutta heittäytyä annettuihin tehtäviin. Teeman tärkeys tuli esille vastauksissa, joissa opettajat kokivat vaikeaksi yhdistää eri luokkien oppilaita heidän yhteisillä liikuntatunneillaan. Liikuntatunneille tyypillistä on, että samassa ryhmässä toimivat kahden rinnakkaisluokan oppilaat. Eri ryhmien välillä saattaa olla klikkejä, kun halutaan toimia mieluummin oman tutun ryhmän kanssa, eikä rinnakkaisluokan oppilaiden kanssa.

”Liikuntatunneilla ryhmä on usein yhdistelmä kahden tai jopa kolmen luokan tytöistä, mikä saattaa vaikuttaa kielteisesti ryhmän toimintaan.”

”..oppilaille tuntuu olevan tärkeää päästä kavereidensa kanssa samaan joukkueeseen. jotta tällaisesta pääsisi eroon ja toiminta tapahtuisi nimenomaan ryhmänä luokkarajoista riippumatta, on tärkeää, että oppilaat tottuvat toimimaan sattumanvaraisissa ryhmissä heti alusta alkaen.”

Tässä tulee selkeästi käytännössä ilmi, kuinka tuttuus luo ryhmälle ryhmäkoheesiota ”mehenkeä”, josta ei haluta luopua. Oman luokan oppilaat ovat usein tutumpia kuin rinnakkaisluokan ja tällöin heidän kanssaan toimiminen koetaan miellyttävämmäksi vaihtoehdoksi. Tällainen toiminta ei suoraan tarkoita, että rinnakkaisluokkien oppilaiden välillä olisi erimielisyyksiä, vaan se kertoo osaltaan ryhmäytymisen ja tutustumisen merkityksestä erilaisten ihmisten kanssa toimeen tulemiselle. Kuten kovin usein asioilla myös tälläkin on kääntöpuolensa ja eri luokkien yhdistelmäryhmillä nähtiin myös hyviä puolia;

”... yksinäisemmille löytyy usein rinnakkaisluokalla seuraa, jolloin he viihtyvät tunneilla paremmin.”

10.1.2 Ryhmän johtohahmot ryhmän toiminnan suuntaajina

”...ryhmähenkeen vaikuttaa voimakkaasti se, kuinka ryhmän johtohahmot toimivat liikunnassa.”

”Joskus, valitettavasti, häiritsevästi käyttäytyvät oppilaat ovat ryhmän johtohahmoja ja saavat niin sanotusti pakan sekaisin epäasiallisella käyttäytymisellään.”

Ryhmän toimintaan ja siellä vallitsevaan ryhmähenkeen opettajat kokivat vaikuttavan vahvasti ryhmän johtohahmojen toiminnan. Ryhmässä johtohahmona toimii pahimmillaan ”vastarannan kiiski”, joka toiminnallaan terrorisoi koko ryhmän toimintaa. Parhaimmillaan johtohahmona toimii ”kantava voima”, joka omalla toiminnallaan innostaa ja kannustaa myös muuta ryhmää innostumaan toiminnasta. Johtohahmojen toimintaan vaikuttamisen ja heidän toimintaan mukaan innostamisensa nähtiin olevan merkityksellistä koko ryhmän toiminnan kannalta.

”Uskon, että ryhmän johtohahmojen innostaminen mukaan toimintaan auttaa koko ryhmää tulemaan mukaan.”

Tätä johtohahmon/hahmojen vaikuttavuutta voidaan selittää esimerkiksi kiinteyden negatiivisten vaikutusten avulla. Carron ym. (2005, 52) on jakanut ryhmän kiinteyden negatiiviset vaikutukset viiteen eri kategoriaan; sosiaalinen laiskottelu, itsepetos, yhdenmukaisuus eli konformismi, yksilöllisyyden katoaminen eli deindividuaatio ja ryhmäajattelu, joista etenkin konformismin ja ryhmäajattelun koen selittävän johtohahmon merkitystä ryhmän ongelmien keskipisteenä. Ryhmässä koettu yhdenmukaisuuden paine eli konformismi, saattaa johtohahmon käyttäytymisen kautta muodostua tunnin kulkuun kielteisesti vaikuttavaksi. Konformismista puhuttaessa ryhmän jäsenet kokevat ryhmän toimintatapojen vastaavan heidän omia käsityksiään toiminnasta ja näin ollen toiminta muokkautuu yhdenmukaiseksi, vaikka yksilöinä ryhmän jäsenet olisivat toimintatavoista eri mieltä. (Himberg & Jauhiainen, 1998, 106). Tämä saattaa ryhmän toiminnassa esiintyä esimerkiksi paineena suhtautua kielteisesti liikuntatunteihin tai opettajaan. Toisaalta sekä konformismi että ryhmäajattelu voivat näyttäytyä tunnin

kulun kannalta myös positiivisena toimintana. Ryhmän johtohahmojen ollessa innostuneita tunnin toiminnasta he pystyvät parhaimmillaan oman toimintansa kautta saamaan muut oppilaat mukaansa, tuoden tunnille sen kulkuun vaikuttavaa myönteistä konformismia ja ryhmäajattelua.

”Hyvin toimivassa ryhmässä voi olla niin sanottuja kantavia voimia eli henkilöitä, jotka ovat hyväkäyttöksiä johtohahmoja ja ovat siten hyvänä esimerkkinä muille. Tällöin häiriökäyttäytymistä on yleensä vähemmän.”

Ryhmän ”kantavia voimia” kuvattiin opettajien teksteissä muun muassa hyvin käyttäytyviksi ja siten esimerkeiksi muille. Heillä kuvattiin olevan hyvät sosiaaliset taidot, joiden kautta he pystyvät luomaan tunnille myönteistä ilmapiiriä. He ovat innostuneita liikunnasta ja saavat oman esimerkinsä voimalla myös liikunnasta vähemmän kiinnostuneet innostumaan. Luonteenomaista tällaisille oppilaille on myös tuoda reippaasti omia toiveita esille. Johtohahmon rooli näkyy siinä, että usein muu ryhmä yhtyy, tai hiljaa myöntyy, esitettyihin toiveisiin. Eräs opettaja koki, että vaikka johtohahmo oli poissa tunnilta, saattoi hyvä käyttäytyminen ja ryhmän toimivuus kuitenkin säilyä. Hän myös koki olevansa tällaisessa ryhmässä enemmän ohjailevassa roolissa, kun kurinpitoa ei tarvita. Vastaavasti huonommin toimivissa ryhmissä, joista kantavat voimat puuttuvat, hän koki oman roolinsa olevan huomattavasti jäməkampi ja tiukempi.

Kantaviksi voimiksi nimettyjen myönteisesti ryhmän toimintaan vaikuttavien henkilöiden vastapareja kutsun vastarannan kiiskiksi. Nämä vastarannan kiisket vaikeuttavat opettajan ja koko ryhmän toimintaa oppitunneilla. Kielteinen asenne tunnilla tapahtuvaan toimintaan saattaa liittyä yksinkertaisesti liikuntaan itsessään. Oppilaan kielteinen asenne liikuntaa kohtaan näkyy hänen toiminnassaan ja saattaa vaikuttaa myös muiden oppilaiden toimintaan ja asenteisiin. Toisaalta ryhmän toimintaa vaikeuttava henkilö ei välttämättä ole liikuntavastainen, vaan saattaa jostain muusta syystä käyttäytyä tunnilla häiritsevästi ja siten vaikuttaa kielteisesti tunnin toimintaan.

”Osa opiskelijoista ei pidä liikunnasta ja se näkyy heidän toiminnastaan ja joissakin ryhmissä nämä asenteet alkavat vaikuttamaan myös muiden toimintaan ja asenteisiin.”

”Ryhmissä saattaa myös olla yksittäisiä oppilaita, jotka hallitsevat ryhmää ja keräävät negatiivisessa mielessä opettajan huomion. Tällöin ryhmän ilmapiirin kehittäminen vaikeutuu huomattavasti.”

”Ryhmä voi myös olla toimimaton, jos ryhmästä löytyy yksi tai useampi häirikkö. Yksi häirikkö sinänsä ei ole paha, mutta koska häirikkökäyttäytyminen on tarttuvaa siitä voi tulla ongelma”

Yhden oppilaan häiritsevän käyttäytymisen ei välttämättä koeta olevan koko ryhmän toimintaan vaikuttava ongelma. Isoksi yhden häiriökäyttäytyjän rooli kasvaa jos kyseinen henkilö sattuu olemaan ryhmän johtohahmo. Tällöin todennäköisyys siihen, että häiriökäyttäytyminen tarttuu toisiin oppilaisiin kasvaa. Tällaisten oppilaiden käyttäytyminen kerää ryhmän toiminnan kannalta kielteisessä mielessä opettajan huomion ja ryhmän ilmapiirin kehittäminen vaikeutuu. Opettajan olisi hyvä olla tietoinen häiriökäyttäytymisen syistä ja pyrkiä selvittämään käyttäytymisen taustasyitä ja siten pääsemään tilanteesta eroon

Vastarannan kiisket voivat olla usein juuri liikuntavastaisia tai muista syistä tunnilla häiritsevästi käyttäytyvä, mutta myös liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat saattavat koitua ryhmän toimintaa jarruttaviksi henkilöiksi. Jotkut vastaajista kokivat liikunnallisesti taitavien ja aktiivisten toiminnan joissain tapauksissa tunnin toimintaa vaikeuttavaksi. Näiden oppilaiden toiminnalle koettiin tyypilliseksi heidän kiinnostuksensa hiipumisen, ”koko shown varastamisen”, liiallisen kilpailullisuuden korostumisen sekä toisten suoristuksiin kohdistuvan kielteisen kommentoinnin. Tällaisen toiminnan koettiin vaikuttavan kielteisesti ryhmän henkiseen tilaan ja oppimistuloksiin.

”Ikävä tosiasia on, että lähes jokaisessa ryhmässä on muutama vaikea oppilas, joka vaikuttaa koko ryhmään. Kun nämä muutamit ”hankalat asiakkaat” saadaan mukaan toimintaan, ollaan liikunnanopettajan unelmatilanteessa.”

On ryhmän ”hankala asiakas” sitten hankala millä edellä mainituista tavoista vain tai jollain muulla tavalla, on hyvin todennäköistä, että suurimmasta osasta liikuntaryhmiä tällainen/tällaisia henkilöitä löytyy. Tärkeää olisi, että opettajalla olisi valmiudet kohdata näitä oppilaita ja vaikuttaa heidän toimintaansa, jotta koko ryhmän toiminta parantuisi. Yhtenä vaihtoehtona vastauksista nousi esille taitavimpien oppilaiden liikuntaan asennoitumisen muuttamisen siten, että he pyrkisivät omalla toiminnallaan auttamaan muuta ryhmää.

10.1.3 Suurryhmä ja sekaryhmä ryhmän toiminnan haastajina

”Liian isoa ryhmää on vaikea hallita ja toiminta ei välttämättä toimi lainkaan.”

”Koko ryhmän toimintaan koen ison ryhmän vaikuttavan kielteisemmin.”

Opetusryhmän koon merkitys ryhmän toimintaan vaikuttavana seikkana tuli esille lähes kaikissa vastauksissa. Siihen, minkä kokoista opetusryhmää vastaajat pienellä ja suurella ryhmällä tarkoittivat, ei vastauksista saa suoraan selville. Muutama vastaaja käsitteli numeerisesti opetusryhmän kokoa. Yksi vastaajista koki pieneksi ryhmäksi 5-10 oppilasta ja suureksi 15-20 oppilasta. Toisen vastauksessa tuli esille kokemus siitä että 13-18 oppilaan opetusryhmä on parhaiten toimiva kokonaisuus, kun yli 20 oppilaan ryhmässä koettiin alkavan esiintyä ryhmän suureen kokoon liittyviä haasteita. Vaikka pieni ryhmäkoko koettiin pääasiallisesti hyvänä asiana, ei se suoraan tarkoita sitä että ryhmä olisi yhtenäinen. Eräs opettaja pohti sitä kuinka vain *”harvassa ryhmässä voi silti sanoa, että ihan koko ryhmä puhaltaa yhteen hiileen.”* Pääpiirteittäin pienen ryhmän kanssa toimiminen koettiin suurta ryhmää mielekkäämpänä ja helpompana. Suuret opetusryhmät koettiin vaikeammiksi hallita, ja yksilön jäävän niissä helposti ilman huomiota, kuten yksi vastaaja totesi:

”Isoja ryhmiä on vaikeampi hallita ja yksilöt hukkuvat massaan. Pienessä ryhmässä oppilaita on helpompi käsitellä ja huomioida.”

Suurryhmän organisointiin liittyvien haasteiden koettiin tuovan mukanaan käyttäytymishäiriöiden kautta haasteita oppilaiden purkaessa turhautumistaan:

”Isoissa ryhmissä jonotusaika on pidempi, jolloin oppilaat saattavat turhautua ja keksiä ei toivottua tekemistä.”

Ryhmänhallinnallisten haasteiden ohella esimerkiksi suurelle ryhmälle tyypillisen kuppikuntaistumisen koettiin vaikuttavan kielteisesti opetuksen onnistumiseen:

”Yli 20 oppilaan ryhmissä on vastaavasti vaikea saada oppilaita toimimaan kaikkia toistensa kanssa, ja ryhmään muodostuu helpommin kuppikuntia.”

Juuri kuppikuntaistuminen, toisin sanottuna klikkiytyminen, nousi vastauksissa esille merkittävänä opetusryhmän toimintaan negatiivisesti vaikuttavana tekijänä. Yksi opettajista kuvaili vastauksessaan kuinka kuppikuntien, jotka saavat olla muilla oppitunneilla yhdessä, purkaminen on mahdotonta ja vaikuttaa suoraan siihen, ettei porukkaa ole mahdollista saada liikuntatunneilla yhtenäiseksi. Vastaavaan ajatukseen yhtyi myös toinen opettajista todetessaan opettajan pelimerkkien olevan vähissä koko ryhmän ollessa klikkiytynyt. Hän totesi kuinka klikkiytyneen ryhmän kohdatessa opetetut keinot, kuten eläytyvä kuuntelu tuntuvat lähinnä hyvältä vitsiltä. Suurryhmälle tyypillisen kuppikuntaistumisen yksi puoli on joidenkin ryhmäläisten jääminen kokonaan kuppikuntien ulkopuolelle.

”Lähes kaikista ryhmistä löytyy oppilas tai muutama, jotka meinaavat jäädä ydinjoukon ulkopuolelle.”

Suurenkin ryhmän kanssa koettiin silti olevan mahdollisuuksia onnistumiseen, eikä opetusryhmän suuri koko suoraan määrittele tunnin onnistumista. Opettajalla koettiin olevan mahdollisuuksia vaikuttaa omalla toiminnallaan myös suuren ryhmän toimimiseen:

”Uskon silti, että opettaja pystyy toiminnallaan vaikuttamaan ryhmän toimivuuteen, oli se sitten kuinka suuri tahansa.”

Enemmän haasteita suuren ryhmän kanssa toimimisessa koettiin kuitenkin olevan. Suuren ryhmän toiminnan onnistumiselle oleellista nähtiin olevan, että oppilaat ovat innostuneita liikunnasta jonka kautta he noudattavat hyvin ohjeita.

”Suurikin ryhmä voi olla hyvin toimiva. Joskus, etenkin seitsemäsluokkalaisten tyttöjen ryhmässä, vaikka heitä olisi yli 20, ryhmä toimii riittävän hyvin, koska he ovat innostuneita liikunnasta ja he tekevät annetut tehtävät ja noudattavat ohjeita hyvin.”

Tämä kertoo osaltaan siitä, kuinka monimutkainen ryhmä on ilmiönä. Yksi tekijä, esimerkiksi juuri ryhmän koko, ei suoraan määrittele ryhmän toimintaa vaan siihen vaikuttavia tekijöitä on lukuisia ja vasta niiden yhteisestä summasta syntyy ryhmän toiminnan lopputulos. Lopputulos ei myöskään ole staattinen, vaan jatkuvasti eri tekijöiden yhteistyössä muuttuva dynaaminen kokonaisuus (Rovio ym. 2003, 28–32; Rovio 2009, 156).

Paitsi opetusryhmän koko myös oppilasaines opetusryhmän sisällä määrittelee ryhmän toiminnan onnistumista. Yhtenä teemana esille nousi sekaryhmän vaikutus ryhmän toimintaan. Yksi vastaajista totesi oman kokemuksensa mukaan sekaryhmän voivan olevan ryhmän toiminnan kannalta molempia, sekä hyödyllistä tai haitallista. Myös muissa vastauksissa, joissa sekaryhmää pohdittiin ryhmän toimintaan vaikuttavana tekijänä tuli sekaryhmä esille ristiriitaisena ilmiönä.

”Osa tytöistä oli innokkaampana mukana toiminnassa, osa vetäytyi ja osan taas oli vaikeampi keskittyä toimintaa poikien viedessä huomion.”

Mielenkiintoinen kokemus sekaryhmässä toimimisesta oli myös kokemus siitä, että sekaryhmän tunneilla:

”Pojat ovat esillä ja tytöt tuovat heitä esille”.

Sekaryhmäpohdintojen pääpaino kallistui sekaryhmän kielteisiä puolia esille tuoviin kommentteihin. Vastauksissa sekaryhmäpohdintaa esiintyi vain naisopettajien kommentteissa. Useat naisopettajat pohtivat vastauksissaan sitä, kuinka oppilaiden käyttäytyminen muuttuu sekaryhmässä toimiessa, verrattuna sukupuoliryhmissä toimimiseen. Yksi opettajista koki sekaryhmän hidastavan ryhmän sisäisen koheesion eli kiinteyden muodostumista ja siten vaikuttavan kielteisesti ryhmän toimintaan. Toinen taasen kertoi kokemuksestaan jossa ”tytöt jäivät sekaryhmässä poikien jalkoihin”:

”Minulla on tällä hetkellä yksi sekaryhmä, jossa neljästätoista kolme on tyttöjä ja loput poikia, ja tässä tapauksessa jo lähtökohtaisesti sukupuolijakauma on osoittautunut haasteeksi – tytöt eivät viihdy poikien joukossa ja kokevat niin sanotusti jäävänsä jalkoihin”

Vastauksissa tuli esille myös ero samojen oppilaiden erilaisesta käyttäytymisestä pelkässä tyttöryhmässä tai vastaavasti sekaryhmässä:

”Lisäksi on ollut mielenkiintoista huomata, miten eri tavalla tytöt käyttäytyvät tyttöjen liikuntatunnilla ja vastaavasti terveystiedon tunneilla, joissa on myös poikia. Tyttöryhmä toimii liikuntatunnilla, mutta terveystiedon tunneilla muuntautuu kamalaksi ryhmäksi...”

Tuloksissani haluan nostaa esille myös erään valinnaisliikuntaryhmäkokemuksen, joka rikkoo ennako-olettamuksia valinnaisliikuntaryhmän lähtökohtaisesti myönteisestä olemuksesta. Yksi vastaajista pohti kuinka myös valinnaisliikuntaryhmä saattaa olla oppilasainekseltaan epämotivoitunutta:

”.. joukossa on melkein puolet sellaisia, joiden motiivi valita valinnaisliikunta oli se, että siellä ei oikein tarvitse tehdä mitään. Toiminta on inaktiivista ja epämotivoitunutta.”

Valinnaisliikunnan sama opettaja totesikin toimivan parhaiten kun ”...kaikilla on kurssiin ja toimintaan samat tavoitteet ja motiivit...”, mikä pätee myös yleisesti ryhmän toimimisen perusolettamuksena.

10.2 Ryhmän toiminnan hallitsemisen keinoja

Edellisessä alaluvussa käsittelin opettajien vastauksissa esille tuomia ilmiöitä, jotka vaikuttavat ryhmän toimintaan. Nyt esittelen heidän esille tuomia keinoja, joilla näihin ilmiöihin pyritään vaikuttamaan. Pääotsikoiksi, joiden alle suurin osa vastauksista jakautui, muodostuivat yhteisten sääntöjen ja kurin, ryhmäyttämisen ja keskustelun sekä palautteenannon merkityksellisyys (vrt. Taulukko 4.).

TAULUKKO 4. Keinoja ryhmän toiminnan hallitsemiseen

Teema	Esimerkki	Vastaajat
Yhteiset säännöt ja kuri	<i>”Opettajan pitää olla tiukka kurin suhteen. Oppilas joka ei tiedä mitä pitää tehdä, keksii kyllä jotain tekemistä.”</i> M1	6/12
Ryhmäyttäminen	<i>”Paras väline ryhmän hengen parantamiseen on ilo ja nauru.”</i> N7	7/12
Keskusteleminen	<i>”Itse olen huomannut keskustelun olevan paras keino saada asioita puhuttua halki, jos tämä ei toimi ryhmässä, myös henkilökohtainen kes-</i>	6/12

	<i>kustelu ryhmän jäsenten kanssa auttaa joskus. Valmennuksessa on välillä myös hyvä antaa urheilijoiden keskustella keskenään ilman valmentajaa.” N1</i>	
Opettajan oma toiminta	<i>”Opettajan toiminnalla on suuri merkitys ryhmän toimintaan. Opettaja on motivaattori, ohjaaja, auttaja, tuomari, äiti, isi ja kaikkea näiden väliltä tunnin aikana. Avainasemassa on, miten opettaja kohtaa ryhmän ja hallitsee sitä.” M4</i>	6/12

10.2.1 Yhteiset säännöt ja kuri

”Ryhmä toimii, kun ryhmällä on selkeä johtaja, joka asettaa rajat ja luo toimintaympäristön.”

Vastauksista välittyi selkeänä teemana opettajan rooli ryhmän toiminnan hallitsijana. Yksi opettajan tärkeistä tehtävistä on olla selkeästi ryhmän johtaja ja rajojen asettaja. Kurin pitäminen ja selkeiden sääntöjen luominen ovat opettajan vastuulla ja niistä kiinni pitämisen koetaan ohjaavan oppilaiden käyttäytymistä toivottuun suuntaan. Yhteiset pelisäännöt tuovat oppilaille turvallisuuden tunnetta. Oppilaiden tietäessä, mikä on sallittua ja mikä ei, heidän halunsa kokeilla toiminnan rajoja, eli käyttäytyä häiritsevästi, vähenee.

”Säännöt: Selkeät säännöt → osataan toimia ryhmässä ilman huolta, että tekisi jotain väärin. Epäselvät säännöt → ei tiedä, mikä sallittua ja mikä ei → kokeilua, epävarmuutta yms. ja siten myös mahdollisesti sitä, ettei ryhmä toimi. ”

Käyttäytymiselle luotujen odotusten ollessa epämääräiset koettiin todennäköiseksi että häiriökäyttäytymistä esiintyy. Läpi toiminnan opettajan *”pitää olla jämäkkä ja johdonmukainen.”*, jotta ryhmän toiminta ohjautuu toivottuun suuntaan. Yhteisillä säännöillä ja johdonmukaisuudella voidaan sellaisenkin ryhmän kanssa joka ei ole aikaisemmin toiminut päästä eteenpäin.

”...esimerkki sellaisesta ryhmästä, joka toimii nyt. Ei toiminut vielä syksyllä koulun alkaessa. Keinot ovat olleet yhteiset säännöt ja tiukoissa paikoissa niistä kiinni pitäminen. Oppilaiden tasavertaisuus, rohkaiseminen, kehuminen, oppilaisiin tutustuminen.”

Ennakkoon asetettujen sääntöjen koettiin tuovan oppilaille selkeyttä ja turvallisuuden tunnetta siitä mitä heiltä odotetaan ja turvaa opettajan omalle selustalle. Ennakkoon luodut pelisäännöt luo opettajalle pohjan, jota vasten perustella omaa opetusfilosofiaansa, jos sääntöjen vastaista toimintaa ilmaantuu. Esimerkiksi seuraavassa tilanteessa tämän ennakkoinnin tuomat edut tulevat hyvin esille:

”Vaikka olin ensimmäisellä tunnilla painottanut, että kaikkien kanssa pitää pystyä toimimaan ja olemaan parina, niin silti muutamilla seuraavilla tunneilla tuli vastaan ikäviä tilanteita, joissa oppilas saattoi sanoa aivan suoraan ”mä en kyllä varmaan oo ton pari”. Tilanteet olivat hankalia, mutta toisaalta, olin todella tyytyväinen, että olin puhunut ensimmäisillä tunneilla juuri kyseisestä aiheesta. Ongelmatilanteissa pystyin tukeutumaan aikaisempaan keskusteluuni ja sanomaan vain suoraan, että ”tämä ei käy.”

Se, että opettaja asettaa rajat ja toimii jämäkästi ja johdonmukaisesti niiden valvojana, ei yksin ole oikotie onneen. Lisäarvoa sääntöjen noudattamiselle tuo keskusteleva ilmapiiri, huumorin käyttö ja oppilaiden tasa-arvoinen kohtaaminen. ”Liiallisen nipottamisen” koettiin voivan aiheuttavan ryhmän kääntymisen opettajaa vastaan.

”Kuri, mutta myös itsensä laskeminen jalustalta alas ja oppilaisiin tutustuminen, huumori ja jokaisen oppilaan tasa-arvo on keventänyt ilmapiiriä.//...erehdyksen ja epäonnistumisen hyväksyminen.”

10.2.2 Ryhmäyttäminen

Ryhmäyttämisen keinot ja opettajan oma toiminta nousivat tärkeiksi ryhmän toimintaa edistäviksi tekijöiksi. Tärkeänä koettiin ryhmäyttämisen aloittaminen heti ryhmän ensimmäisellä tunnilla. Tämä on perusteltua, jotta oppilaat tottuvat alusta alkaen esimerkiksi erilaisissa ryhmämuodostelmissa toimimiseen. Hyvää ilmapiiriä edistävänä asiana koettiin myös yksinkertaisesti ilo ja nauru.

Ryhmäyttämistä käsiteltiin vastauksissa ryhmän toimintaa edistävänä tekijänä. Yhteistyötä vaativat tehtävät, kuten erilaiset ongelmanratkaisutehtävät koettiin hyviksi ryhmäytymistehtäviksi. Lisäksi työskentely kaikkien ryhmäläisten kanssa esimerkiksi pari – ja ryhmätöiden merkeissä koettiin merkitykselliseksi ryhmäyttämisen kannalta. Tällaisissa tehtävissä oppilas pääsee opettelemaan erilaisten ihmisten kanssa toimeen tulemistä. Samalla oppilaat pääsevät tutustumaan kunnolla toisiinsa ja siten ryhmäytyminen edistyy. Yhteistyön ohella myös fyysinen läheisyys koettiin ryhmäytymistä edistävänä asiana;

”Eniten ryhmän toimintaan koen vaikuttavan sen, että oppilaat joutuvat tekemään yhteistyötä. Perinteiset pallopelit ja tanssijutut porukalla ovat hyviä, mutta omat parhaat kokemukseni ovat uusista lajikokeiluista kuten sirkuksesta ja painista, jossa joudutaan kosketuksiin parin/ryhmän kanssa ja tarvitaan kaveria, jotta hommat onnistuvat.”

Ryhmäyttämisen osalta haasteellista on, miten suhtautua pahoihin ongelmiin oppilaiden välisissä henkilökemioissa. Erään kokemuksen mukaan tällaisissa tilanteissa; *”pitää pyrkiä välttämään näiden laittamista samaan harjoitteeseen.”*

Ryhmäyttäminen aiheutti myös ristiriitaisia ajatuksia siitä, onko se aina tarpeellista. Eräs vastaajista koki, että liikunnalliset tavoitteet tulisivat saavutetuksi paremmin, kun kahden eri luokan samaan liikuntaryhmään laitettujen oppilaiden saivat toimia omissa luokkaryhmissään. Samalla hän kuitenkin koki painetta porukan yhdistämiseen. Tällaisia asioita miettiessä tuleekin todennäköisesti pohdittua, mikä on oma opetusfilosofia ja minkälaiset ratkaisut ovat sitä vasten peilattuna juuri itselle sopivia. Käytännön työssä esiintyy jatkuvaa tasapainoilua kasvatuksellisten ja liikunnallisten tavoitteiden välillä.

10.2.3 Keskusteleminen

Ryhmän tai yksittäisen oppilaan toimintaan liittyvissä ongelmatilanteissa keskustelemisen oli yksi tärkeä esille tullut vaikuttamisen keino. Keskusteleminen oli isossa roolissa kun pohdittiin ryhmän toimintaan vaikuttamisen keinoja. Tärkeäksi keskusteluissa koettiin, että kaikki asianomaiset pääsevät kertomaan oman mielipiteensä. Olennaista on tietysti myös selvittää syy miksi ongelmallista toimintaa esiintyy.

”...ryhmäkeskustelut voivat auttaa. Jokaisen pitää päästä sanomaan miksi asiat on huonosti.”

”Keskusteluissa olennaista on saada selville miksi oppilas haluaa sabotoida tuntia”

Sekä henkilökohtaisten- ja ryhmäkeskustelujen koettiin olevan opettajan näkökulmasta hyviä keinoja vaikuttaa ryhmän toimintaan:

”Itse olen huomannut keskustelun olevan paras keino saada asioita puhuttua halki, jos tämä ei toimi ryhmässä, myös henkilökohtainen keskustelu ryhmän jäsenten kanssa auttaa joskus. Valmennuksessa on välillä myös hyvä antaa urheilijoiden keskustella keskenään ilman valmentajaa.”

Henkilökohtainen keskustelu oppilaan kanssa tuli esille tehokkaana keinona oppilaan käyttäytymiseen vaikuttamisessa. Esille tuli kokemus siitä kuinka suuri muutos oppilaassa voi tapahtua kun vertaa oppilaan käyttäytymistä kahdenkeskisessä keskustelussa, verrattuna ryhmäkeskustelutilanteeseen. Kahdenkeskisessä keskustelussa oppilaaseen saa paremman kontaktin kuin koko ryhmän edessä käydyssä keskustelussa ja tilanteen laukeamiselle on paremmat mahdollisuudet.

”Parhaaksi keinoksi olen huomannut kahdenkeskisen juttelun. Oppilaista tulee usein aivan kuin eri ihmisiä, kun heidän kanssaan juttelee kaksin kuin jos juttelisi koko ryhmän kesken.”

Sekä oppituntien että oppituntien välisen ajan rajallisuus koettiin vähentävän mahdollisuuksia ongelmatilanteiden käsittelyyn:

”Toivoisin toki, että välillä olisi enemmän aikaa käsitellä oppilaiden ongelmatilanteita, mutta oppituntien ulkopuolella ei paljoa ehdi.”

10.2.4 Opettajan oma toiminta

Tutkimukseni pohjalta ryhmän toimintaan vaikuttavista tekijöistä myös opettajan oma toiminta nousi merkittävänä esille. Suurin osa opettajan omaa roolia ryhmän toimintaan vaikuttavana käsitelleistä opettajista oli sitä mieltä että opettaja pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan ryhmän toimintaan. Yksi opettajista oli sitä mieltä että ”... ryhmän toimivuuteen on opettajana melko vaikea vaikuttaa.” Omalla esimerkillään opettajan koettiin pystyvän vaikuttamaan esimerkiksi tuntien ilmapiiriin ja motivaatioon. Opettajan koettiin myös olevan tärkeä henkilö esimerkiksi osallistumismotivaation ylläpitäjänä. Yksi vastaajista totesikin, että ”opettaja on esimerkki ja tärkein motivoija kaikessa tekemisessä. Jos opettaja tekee hommansa puolivaloilla, jää oppilaidenkin toiminta puolitiehen.”

Opettajan omaa roolia pohdittaessa tuli esille halu kehittää omia mahdollisuuksia ryhmän toimintaan vaikuttamisessa:

”Haluaisin kehittyä vielä siinä miten pystyn vaikuttamaan ryhmässä eri rooleissa oleviin ja sitä kautta pyrkiä edistämään ryhmän toimintaa kokonaisuudessaan.”

10.3 Koetut ryhmänhallintataidot

Seuraavassa alaluvussa esittelen tutkimukseni tuloksia opettajien ryhmänhallintataidoista. Ensimmäisessä osiossa esittelen opettajien näkemyksiä omista valmiuksistaan ryhmän toiminnan hallitsemisen suhteen (vrt. Taulukko 5). Seuraavan alaotsikon alla pureudun taustoihin, joiden pohjalta opettajat kokevat nämä ryhmänhallintavalmiutensa saaneensa. Merkityksellisimmiksi oppimiskokemuksiksi ryhmänhallintataitojen osalta nousivat käytännön kokemukset ryhmien kanssa toimimisesta sekä yliopisto-opinnot (vrt. Taulukko 6.).

10.3.1 Koetut valmiudet ryhmän toiminnan hallitsemiseen

TAULUKKO 5. Koetut valmiudet ryhmän toiminnan hallitsemiseen

Teema	Esimerkki	Vastaajat
Hyvät	<i>”Minulla on mielestäni hyvät valmiudet käsitellä ryhmän toimintaa. Tämä on tullut kokemukset kautta.” M1</i>	5/12
Neutraalit	<i>”Oppitunneilla toimimiseen olen saanut yliopistolta ihan hyvät valmiudet” N7</i>	5/12
Huonot	<i>”Tuntuu, etten ole saanut varsinaisia valmiuksia opinnoissa tai oikeastaan oppinut mitään merkittävää ryhmän toimivuudesta lukemalla.” N4</i>	2/12

Opettajien kokemukset omista valmiuksistaan ryhmäilmiöiden kohtaamiseen ja hallintaan vaihtelivat vastaajien välillä paljon. Myönteisesti omiin valmiuksiinsa suhtautuvat opettajat kuvasivat omia tunteuksiaan esimerkiksi ilmaisuilla ”hyvät valmiudet” ja ” Mielestäni olen saanut tarvittavat valmiudet käsitellä ryhmän toimintaa jo opiskeluaikana.”. Neutraaleja ilmauksia omista valmiuksistaan kuvasivat ilmaisut kuten ”melko hyvät”, ”kohtalaisen hyvät valmiudet” ja ”ihan ok valmiudet”. Neutraalisti tai kielteisesti omiin valmiuksiinsa suhtautuvia kommentteja oli selkeästi myönteisiä vastauksia enemmän.

Epäilevästi omiin valmiuksiinsa suhtautuvia löytyi useita. Yksi opettajista koki, etteivät hänen valmiutensa ryhmän toiminnan hallitsemisen olleet hyvät työelämään siirryttäessä. Toinen vastaajista totesi omaavansa ”*aika huonot valmiudet käsitellä ryhmää ja vaikuttaa sen toimintaan.*”. Syynä ryhmän hallintataitojen heikkouteen hän esitti kokemuksen puutteensa motivoitumattomien ryhmien kanssa toimimisesta. Hän kertoi käytännön kokemustensa ryhmän hallinnasta tulleen lähinnä jo valmiiksi motivoituneiden ryhmien (valmennus ja yliopisto-opinnoissa opetetut ryhmät) kanssa toimimisesta. Yksi vastaajista taas koki kohdanneensa etenkin alkusyksystä oppitunneillaan ikäviä tilanteita, joihin ei ollut osannut varautua. Hän koki kuitenkin tilanteiden hallintansa parantuneen kantapäähän kautta oppimisen ja kokemuksen karttuessa, koska mainitsi nimenomaan alkusyksyn tilanteet hankalina.

Ryhmän hallintataitojen toissijaisuutta vastauksissaan pohti kaksi vastaajista. He kokivat muiden asioiden menevän ryhmänhallinnan edelle. Toinen asiaa käsitelleistä totesi, ettei ole vielä edes ihan selvillä omista ryhmän hallintataidoistaan. Hän koki ryhmän hallintataitojen jäävän toissijaiseksi asiaksi, suuren osan keskittymisestä mennessä omaan opetukseen ja kaikkien vaadittavien asioiden opettamisen muistamiseen. Toinen opettajista jatkoi hänen kanssaan samoilla linjoilla pohtien kuinka;

”Jokaisella ryhmällä on omat ongelmansa ja tuntuu, ettei näin työuran alussa ole resursseja pyrkiä tietoisesti edistämään ryhmän toimintaa, kun on niin paljon muitakin ajateltavia asioita”.

Parempia valmiuksia ryhmän toiminnan hallitsemiseen kaivattiin. Esimerkiksi mahdollisuus jatkokoulutukseen ryhmän toiminnan osalta tuli esille mahdollisena tapana kehittää omia taitoja. Yksi lisäkoulutusta kaivanneista koki että jatkokoulutus etenkin erilaisten oppijoiden integroimisen ryhmään olisi tarpeellista. Hän koki heidän integroimisen erityisen ongelmalliseksi, koska vaikeat yksittäiset tapaukset voivat toiminnallaan vaikuttaa koko ryhmän henkeen. Yksi naisopettajista taas kaipasi neuvoja siihen, miten toimia tilanteissa ”...*joissa koko ryhmä on minua vastaan*”. Neuvoja ryhmän toimintaan vaikuttamiseen kaipasivat myös kaksi muuta opettajaa, jotka totesivat tietävänsä toimintatapoja, joilla vaikuttaa ryhmän toimintaan, mutta kokivat ongelmatilanteissa toimimisen silti hankalaksi.

10.3.2 Käytännön kokemukset ja opinnot taitojen taustalla

TAULUKKO 6. Käytännön kokemukset ja opinnot taitojen taustalla

Teema	Esimerkki	Vastajat
Käytännön kokemus	<p><i>"Vain kokemuksen kautta, mikään kirja tai teoria ei mielestäni korvaa kokemuksen kautta tullutta varmuutta." N1</i></p> <p><i>"olen ollut osa erilaisia voimistelujoukkueita lähes koko ikäni..." N4</i></p>	10/12
Yliopisto-opintojen merkitys	<p><i>"Kaikkein eniten opintojen aikana varmaan sai muutamalta harjoittelun ohjaajalta ja omilta pedagogeiltaan. Jotain ryhmädynamiikan kurssia liikunnanopintoihin kaipaisi, oma sosiaalisten suhteitten kurssi mikä lie ei ainakaan ollut oikein mistään kotoisin." M3</i></p> <p><i>"Valmiuksia ryhmän toimintaan liittyviin tilanteisiin olen saanut pitkälti koulutuksistani liikunnalla." N3.</i></p>	10/12

Käytännön kokemukset esiintyivät monilla vastaajista merkityksellisinä oppimiskokemuksina ryhmän hallinnan osalta. Käytännön kokemuksista koettiin saavan oppia virheiden ja onnistumisten kautta. Jatkuva oppiminen uusia tilanteita käytännön työssä kohdattaessa koettiin merkitykselliseksi.

”Niin opinnoissa kuin tällä hetkellä töissäkin tunnun oppivan virheiden ja onnistumisten myötä jatkuvasti.”

Yhdessä vastauksista tuli esille, kuinka käytännön kokemukset erilaisten toimintatapojen kokeilusta on tuonut näkemystä omien toimintakeinojen löytämiseen; *”kun on opettanut monenlaisia ryhmiä, on päässyt kokeilemaan erilaisia keinoja vaikuttaa ryhmän toimintaan.”* Toisessa vastauksessa taas esille tuli edellisestä työpaikasta saadut arvokkaat kokemukset erilaisen oppijoiden kuten maahanmuuttajien kanssa toimimisesta. Suurimmalla osalla vastanneista oli kokemusta erilaisesta ohjaustoiminnasta. Useat vastaajat kertoivat, kuinka heillä oli jopa useampien vuosien kokemus ohjaus- tai valmennustoiminnasta.

”lisäksi useiden vuosien kokemus joukkuevoimistelu-valmentaja on antanut kokemusta erilaisista ryhmistä ja niiden kanssa toimimisesta.”

Monien tie oli vienyt nuorten ohjaamisen pariin omien harrastusten kautta. Nämä ohjauskokemukset nousivat vastauksissa esiin pohdittaessa sitä, mistä omat valmiudet ryhmän hallintaan ovat muotoutuneet. Ilmi nousi huoli siitä, että kaikki liikunnanopettajat eivät ole elämässä varrella tällaista kokemusta hankkineet. Tämä huoli kertoo osaltaan siitä, kuinka merkitykselliseksi käytännön ohjauskokemukset koetaan.

”Olen pitkään ollut mukana erilaisissa harrastuksissa missä olen ohjannut nuoria. Näiden kokemusten kautta olen saanut mielestäni hyvät valmiudet. Kaikki liikunnanopettajat eivät kuitenkaan ole tehnyt tämältyyppisiä asioita.”

Omien ryhmänohjauskokemusten ohella myös omat kokemukset ryhmän jäsenenä tuotiin esille ryhmän hallintaa opettaneina tekijöinä:

”Se että on itse toiminut erilaisissa ryhmissä antaa perspektiiviä ymmärtää mitä ryhmä sisällä tapahtuu, opettajana tätä on hyvä välillä pohtia ja miettiä.”

Oman jäsenyyden erilaisissa ryhmissä ja joukkueissa koettiin tuoneen näkemystä ryhmien toiminnan ymmärtämisestä. Omakohtaisten kokemusten peilaaminen työelämässä tapahtuneisiin tilanteisiin antoi ymmärrystä ryhmiin liittyvästä dynamiikasta.

Ryhmässä toimimisen opettelu alkaa jo aivan elämän ensihetkillä, osana omaa perhettä. Carron & Hausenblas (1998, 3) ovat määritelleet perheen olevan yhteiskunnan vahvin ja merkityksellisin ryhmä. Tämän kaksi vastaajaa toi esille omaa toimintaansa ja ymmärrystään ohjaavana tekijä. Kotikasvatuksen merkityksen tuli esille etenkin yhden naisopettajan vastauksessa. Hän koki omien valmiuksiensa erilaisten tilanteiden käsittelyyn tulleen suurimmaksi osaksi juuri kotikasvatuksen kautta.

”Valmiuteni erilaisten tilanteiden käsittelyyn olen saanut suurimmaksi osaksi kotikasvatuksen kautta.”

Perheen merkitys ryhmäilmiöiden ymmärtämiselle koettiin merkitykselliseksi myös omaan sisarusparveensa kuulumisen kautta. Osana sisarusparvea toimimisen yksi vastanneista koki totuttaneen häntä ryhmäelämään ja oman roolin etsimiseen ja ymmärtämiseen jo perhe-elämän kautta.

Suurin osa 10/12 opettajista käsitteli vastauksessaan yliopisto-opintojen merkitystä osana ryhmänhallintataitojensa kehitystä. Kokemukset opintojen merkityksestä vaihtelivat paljon. Osa opettajista koki saaneensa valtaosan opeistaan nimenomaan liikuntakasvatuksen opintojen kautta. Varsin päinvastaisiakin kokemuksia löytyi:

”Tuntuu, etten ole saanut varsinaisia valmiuksia opinnoissa tai oikeastaan oppinut mitään merkittävää ryhmän toimivuudesta lukemalla.”

Opinnoista koettiin saadun teorian tietoa ryhmän toiminnasta, ja seuraava sitaatti kiteyttää hyvin useammasta vastauksesta heijastuneen tausta-ajatuksen;

”Osittain taitoni ovat peräisin liikunnanopettajakoulutuksesta, mutta valtaosa taidoista on tullut työelämän kautta. Ehkä voisin sanoa, että liikunnalla sain enemmän teorian tietoa aiheesta ja työelämässä olen teroittanut tietoni käytännön tasolle.”

Osa yliopisto-opintoihin liittyvistä kommentteista heijasteli tyytymättömyyttä ryhmän toiminnan käsittelyyn opinnoissa:

”Yliopisto-opinnoissa ryhmän toimintaa käsiteltiin aivan liian vähän, jos juuri yhtään. Etenkin haluaisin lisätietoa siitä, millaisilla konkreettisilla toimintatavoilla ja keinoilla ryhmän toimintaa pystyy tavoitteellisesti muuttamaan myönteisempään suuntaan.”

”Jotain ryhmädynamiikan kurssia liikunnanopintoihin kaipaisi, oma sosiaalisten suhteitten kurssi mikälie ei aikanaan ollut oikein mistään kotoisin.”

Myönteistäkin suhtautumista opintoihin esiintyi vastauksissa ja osa vastaajista koki saaneensa opinnoista valmiuksia ryhmän toiminnan hallitsemiseen. Ryhmätoimintaan vaikuttamisen valmiuksia opinnoista koettiin tulleen esimerkiksi ryhmäytämisen erilaisten valmiiden toimintamallien kautta. Harjoittelun ohjaajat ja pedagogit mainittiin tärkeinä vaikuttajina aihepiirin oppimisen saralta. Tästä huolimatta monet kaipasivat opintoihin enemmän näitä valmiuksia tukevia opintoja;

”Opinnoista sai hiukan valmiuksia mutta olisi voinut olla enemmän sen tyyppistä opiskelua. Perustelen sen sillä, että vaikka lajitietämys ja harjoitteet olisivat hyviä, ei toiminnasta tule mitään jos ryhmä ei toimi.”

Ryhmän kanssa koettujen ongelmien kohtaamiseen ei koettu tulleen koulutuksesta paljonkaan apua. Yksi tyytymättömyyden taustalla oleva ongelma voi olla esille tullut opiskelijan oma

asentoituminen opintoihin. Eräässä vastauksessa tuli esille yhden vastaajan ajatus siitä ettei hänen oma asenteensa opintojen aikana ollut tukenut parhaalla mahdollisella tavalla ryhmänhallintataitojen oppimista. Hän koki, että opinnoissa kiinnostus suuntautui enemmän lajitaitojen oppimiseen, ryhmänhallintataitojen osa-alueen huomioimisen jäädessä vähemmälle. Vastauksista tuli esiintyä myös ajatus siitä että ryhmän toimimattomuus on asia, josta ei keskustella opinnoissa. Hän koki asian jäävän huomioimatta, koska sen myöntämisen koetaan heikentävän omaa statusta ja ammattiyylpeyttä muiden silmissä. Hän myös toivoi, että asioista keskusteltaisiin opinnoissa enemmän.

11 POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET

11.1 Tutkimuksen yhteenveto

Ryhmän toimintaan vaikuttavista ilmiöistä nousi vastauksissa esille neljä eri teemaa. Ensinnäkin opettajat toivat esille ryhmän toimintaan vaikuttavan ryhmän turvallisuuden. Turvallisessa ryhmässä oppilaat uskaltavat olla omia persooniaan. Vapautuneessa ja hyväksyvässä ilmapiirissä oppilaat uskaltavat kokeilla, yrittää ja epäonnistua sekä kannustaa toisiaan. Turvallisessa ympäristössä oppilaiden suhtautumisen muihin ryhmän oppilaisiin koettiin olevan myönteistä. Turvallisen ryhmän mukanaan tuomien ominaisuudet muodostavat hyvän pohjan oppimiselle. Turvallisen ryhmän muotoutumiseen nähtiin vaikuttavan vahvasti opettajan oman toiminnan ohella oppilaiden välisen tuttuuden. Tutuus sekä oppilaiden välillä, että opettajan ja oppilaiden välillä edisti turvallisuuden tunnetta. Hyvä ryhmäkiinteyttä ja turvallisen ryhmän käsite kulkevat nähdäkseni rinnakkain; ilman turvallista ryhmää ei voi olla hyvää ryhmäkiinteyttä ja päinvastoin.

Turvallisen ryhmän ohella ryhmän johtohahmojen toiminnan todettiin vaikuttavan merkittävästi ryhmän toimintaan. Tätä ilmiötä voidaan selittää paitsi sillä että ryhmällä on vaikutusta sen sisällä toimivaan yksilöön, myös sillä että yksilöllä on vaikutusta ryhmään. Tämä voi näkyä siten, että ryhmässä toimiessaan yksilö saattaa toimia eri tavoin, kuin yksinään toimiesaan. (Carron & Hausenblas 1998, 7; Carron ym. 2005, 7). Tutkimuksessa yksilön vaikutus ryhmän toiminnalle tuli esille opettajien kokiessa ryhmän johtohahmojen käyttäytymisen määrittelevän koko ryhmän toimintaa. Opettajat totesivat ryhmän toiminnan määräytyvän usein sen johtohahmojen toiminnan perusteella ja johtohahmojen suhtautumisen opetettavaan aiheeseen vaikuttavan olennaisesti tunnin onnistumiseen. Johtohahmon toiminnan esitettiin voivan vaikuttavaa tunnin kulkuun johtohahmon asenteesta riippuen joko kielteisesti tai myönteisesti. Kielteisesti tunnin toimintaan suuntautuvan johtohahmon asennoitumiseen vaikuttaminen koettiin panostamisen arvoiseksi asiaksi. Johtohahmon suhtautumisen muutoksen kautta koko ryhmän toiminnan parantuminen nähtiin mahdollisena. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi tapaustutkimuksina millaisia nämä johtohahmot ovat, mitkä ovat hei-

dän motiivinsa tunnin toiminnan edesauttamiseen tai sabotoimiseen. Mielenkiintoista olisi myös selvittää miten heidän toimintaansa voidaan vaikuttaa ja miten esimerkiksi tunnin toimintaa vastustava johtohahmo kokee ajatusmalliinsa puuttumisen ja siinä mahdollisesti tapahtuvan muutoksen.

Johtohahmon toiminnan taustalla voi olla joko ryhmän häneen kohdistamat odotukset, normit ja roolitus, tai oppilaan omat henkilökohtaiset normit, joita hän noudattaa. Ryhmän kohdistamat odotukset saattavat saada oppilaan toimimaan toisin kuin hän esimerkiksi toisessa ryhmässä toimisi. (Carron & Hausenblas 1998, 7; Carron ym. 2005, 7; Laine, 2005, 190). Esimerkiksi, jos oppilaan rooliksi on muodostunut auktoriteettivastainen asenne, voi hänen olla vaikea muuttaa omaa rooliaan, vaikka hän niin haluaisikin. Jos tällä kyseisellä hankalasti käyttäytyvällä oppilaalla on johtoasema ryhmässä, on opettajalla todennäköisesti vastassa kokonaisuudessaan hankala ryhmä. Johtoasemassa oleva oppilas voi oman toimintansa ja asennoitumisensa kautta saada koko ryhmän kääntymään opettajaa vastaan, vaikka muiden ryhmäläisten henkilökohtaiset asenteet olisivat opetusta kohtaan myönteisiä. Sama ajatuksenkulku toimii myös toisinpäin; myönteisesti opetukseen suhtautuva saattaa omalla toiminnallaan innostaa myös muita oppilaita. Opettajaan suhtautumisesta saattaa muodostua ryhmälle käyttäytymisnormi joka tuo ryhmälle yhtenäisyyttä ja voi joko vaikeuttaa tai edistää opetusta. (Laine 2005, 189). Mielenkiintoista olisi perehtyä tarkemmin johtohahmojen kokemusmaailmaan; minkälaisessa kokemusmaailmassa nämä oppilaat elävät, mitä he toiminnallaan pyrkivät saavuttamaan ja miksi? Millaista on olla roolissa, jossa omien ja ryhmän normien ristipaine ajaa oppilaan pahimmillaan rooliin ja toimintaan hänen omia henkilökohtaisia normejaan vastaan?

Johtohahmon/hahmojen vaikuttavuutta voidaan selittää myös kiinteyden negatiivisten vaikutusten avulla. Carron ym. (2005, 52) ovat jakaneet ryhmän kiinteyden negatiiviset vaikutukset viiteen eri kategoriaan, joista etenkin konformismin ja ryhmäajattelun koen selittävän johtohahmojen merkitystä ryhmässä esiintyvien ongelmien keskipisteenä. Ryhmässä koettu yhdenmukaisuuden paine eli konformismi, voi ryhmän käyttäytymisen kautta olla yhteydessä tunnin kulkuun. Konformismista puhuttaessa ryhmän toiminta muokkautuu yhdenmukaiseksi, vaikka ryhmän jäsenet olisivat yksilöinä toimintavoista eri mieltä. (Himberg & Jauhiainen 1998, 106). Koululiikunnassa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi paineena suhtautua kielteisesti

liikuntatunteihin tai opettajaan. Vaikka Carron ym. (2005, 52) esittelevät konformismin ja ryhmäajattelun kielteisten toimintamallien kautta, voivat ne nähdäkseni vaikuttaa tunnin kulun kannalta myös myönteisesti. Myönteisesti siten että ryhmän painostaessa esimerkiksi liikuntamyönteisyyteen saattaa koko ryhmä mukautua tällaiseen tunnin kulun kannalta myönteiseen toimintakulttuuriin. Ryhmän toiminnan kannalta myönteistä konformismia ja ryhmäajattelua tukee ryhmän johtohahmojen innostus tunnin toiminnasta.

Tutkimus tuki aiempiin tutkimuksiin pohjautuvaa käsitystä ryhmän koon merkityksestä opetuksen onnistumiselle. Pienryhmissä opetuksen onnistumisen koettiin olevan helpompaa ja oppilaiden välille muodostuvan tällöin todennäköisemmin tehtäväkiinteyden ohella myös sosiaalista kiinteyttä. Alan kirjallisuudessa pienryhmän on määritelty koostuvan enintään 8-10 hengestä. Pienryhmälle on tunnusomaista mahdollisuus kaikkien ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen ja sen pohjalta muodostuneisiin vahvoihin sosiaalisiin suhteisiin. Nämä vahvat sosiaaliset suhteet lisäävät kiinteyden kokemusta, mikä on ryhmän toiminnan kannalta pääpiirteissään myönteinen tekijä. Pieneen ryhmään muodostuu helpommin kiinteyttä ja ryhmässä viihtyminen kasvaa. (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 33; Carron ym. 2005, 53; Himberg & Jauhiainen 1998, 117- 118).

Tutkimuksessa suurten opetusryhmien todettiin vaikuttavan ryhmän toimintaan pääpiirteissään kielteisesti. Suurryhmille tyypilliset ”kuppikuntaistuminen” ja ”klikkiytyminen” tulivat esille ongelmallisina asioina. Alaryhmien muotoutumisen katsottiin heikentävän koko ryhmän keskinäistä toimintaa. Alaryhmien muotoutuminen ja sen mukanaan tuomat kielteiset vaikutukset ryhmän toiminnalle, on suurryhmälle tyypillistä, yksilöiden hakiessa turvaa omille mielipiteilleen pienemmistä ryhmistä (Laine 2005, 193; Himberg & Jauhiainen 1998, 117- 118). Pienryhmien saamasta selkeästä suosiosta huolimatta tutkimuksessa nähtiin myös suuren opetusryhmän voivan olla toimiva. Tällöin ryhmän täytyy kuitenkin muodostua pääasiallisesti motivoituneista oppilaista, mikä on koululiikuntaryhmissä sattumanvaraista. Tällaisessa ryhmässä yksilön ryhmää kohtaan kokema tehtäväkiinteyden on voimakas. Tehtäväkiinteyden ollessa voimakas sosiaalisen kiinteyden merkitys ryhmää ylläpitävänä voimana vähenee. Tällöin kaikkien ryhmän jäsenten välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ylläpitämisen vaikeutuminen ei muodostu ryhmän toimintaa haittaavaksi tekijäksi. Voidaan puhua tehtäväsidonnaisesta ryhmästä, jossa tehtävä on ensisijaisesti ryhmää koossa pitävä voima (Rovio 2009, 157).

Koulumaailmassa tehtäväsidonnainen ryhmä voi lähtökohtaisesti olla esimerkiksi valinnaisliikuntaryhmä. Hieman yllättävänä tietona tutkimuksessa tuli esille, kuinka muutamat tutkimukseni opettajista olivat kokeneet nimenomaan jotkin valinnaisliikuntaryhmistä haasteelliseksi. Lähtökohtaisesti valinnaisliikunnan kurssin voisi ajatella tulevan valituksi kurssia kohtaan koetun myönteisen tehtäväkiinteyden vuoksi. Toisaalta merkittävä tekijä voi olla sosiaalinen kiinteys, jonkun kurssin valinneen kaverin valitessa saman kurssin. Näiden tekijöiden pohjalta voisi ajatella ryhmällä olevan keskimääräistä paremmat mahdollisuudet hyvään kiinteyteen. Samat tekijät voivat kuitenkin olla myös haasteellisen valinnaisliikuntaryhmän muodostumisen taustalla. Tällöin tehtävän attraktiotekijänä on kurssin suorittamisen helppous ja tämän motivaatiotekijän houkutellessa useampia oppilaita kurssille saattaa tuloksena olla kokonaisuudessaan heikosti motivoitunut tai vaihtoehtoisesti hyvin heterogeeninen ryhmä. (Pennington ym. 2001, Laineen 2005, 190 mukaan)

Ryhmäkoon ohella sekaryhmät tulivat esille ryhmän toimintaan vaikuttavana tekijänä kolmen naisopettajan vastauksissa. Sekaryhmäopetus koettiin yleisesti haastavaksi. Haastavaksi sen tekivät tyttöjen toiminnan erot poikien kanssa toimittaessa; osa tytöistä passivoitui ja osa innostui poikien läsnäolosta. Trendinä Suomen liikunnanopetuksessa on perinteisesti järjestää liikunnanopetus pääpiirteittäin sukupuoliryhmissä. Aika ajoin on kuitenkin keskustelua siitä, onko sukupuolen perusteella tehty jako tarkoituksenmukainen. Aiemmat tutkimukset ovat tuottaneet ristiriitaisia tuloksia sekaryhmistä liikunnanopetuksessa. Julkusen (2000) tutkimuksen mukaan se koettiin haastavaksi ja myös Kurpan (2011) mukaan erillisryhmissä viihdyttiin paremmin. Vuolteen (2008) mukaan taas 68 % ammattiopisto-opiskelijoista puolsi sekaryhmäopetusta.

Ryhmän toiminnan hallitsemisessa opettajat kokivat tärkeänä yhteisten sääntöjen ja kurin luomisen (eksplisiittiset normit) sekä niiden noudattamisen. Opettajan roolia ja vastuuta ryhmän johtajana ja normien vartijana korostettiin. Sääntöjen ja kurin luominen oppitunneille on looginen tavoite, kuten yksi opettajista vastasi; ”*Ryhmä ei voi toimia hyvin, jos oppilaat eivät tiedä, miten pitää toimia.*”

Ryhmän toiminnan hallitsemisen kannalta sääntöjen laatiminen on oleellista, sillä uuteen sosiaaliseen ryhmään ja tilanteeseen siirryttäessä liittyy uuteen tilanteeseen aina epävarmuutta. Tämä epävarmuus voi ilmetä esimerkiksi siten, että ryhmän jäsenet ottavat mallia toisistaan ja

ryhmän käyttäytyminen yhdenmukaistuu. (Schmuck & Schmuck 1997, 205; Laine 2005, 189). Tämä voi johtaa siihen, että jos ryhmä saa mahdollisuuden ja tilaa luoda omat käyttäytymismallit voi ryhmä alkaa käyttäytyä epätoivotulla tavalla, mikä voi selittää esille tullutta teemaa säännöistä ja kurista ryhmän toimintaan vaikuttavana tekijä. Tärkeäksi ryhmän toiminnan kannalta koettiin, että opettaja tuo omat odotuksensa ja toimintamallinsa selkeästi esille ja pitää niistä johdonmukaisesti kiinni.

Tutkimuksessani esille tulleen sääntöjen ja kurin ylläpitämisen tärkeydelle löytyy perusteluja eksplisiittisiä ja implisiittisiä normeja tarkasteltaessa. Opettajan esille tuomat odotukset ja toimintamallit luovat tunneille eksplisiittisen normirakenteen, jonka pohjalta oppilaat tietävät mitä heiltä odotetaan. Nämä ryhmän toimintaa ohjailevat eksplisiittiset normit ovat julkisesti esitettyjä kieltoja ja sääntöjä. Toisaalta ryhmä toimintaa ohjailevat myös implisiittiset normit eli epäsuorasti ilmenevät odotukset. Nämä epäsuorat odotukset ovat sanattomia sopimuksia esimerkiksi siitä, miten ryhmässä tulee pukeutua. (Schmuck & Schmuck 1997, 196–215; Pennington ym. 2001, 361–362, Laineen 2005, 190 mukaan) Käytännön työelämässä eksplisiittiset ja implisiittiset normit voivat olla keskenään ristiriidassa, mikä saattaa vaikeuttaa ryhmän toimintaa. Esimerkiksi opettajan määräämä eksplisiittinen kielto kännyköiden mukaan ottamisesta tunnille, voi olla implisiittisten normien mukaan yläkoululaisten keskuudessa rikkomisen arvoinen kielto. Jatkossa voisi tutkia tarkemmin esimerkiksi, millaisia sääntöjä ja kuria oppilaat kaipaavat tunneille.

Ryhmäyttäminen koettiin tärkeänä välineenä ryhmän toiminnan edistämisessä. Ryhmäyttämisen kautta oppilaiden tutustuvat paremmin toisiinsa, minkä koettiin edistävän ryhmän toimintaa. Tutustumisen kautta oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus paranee ja ryhmälle muodostuu ”me-henki”. Puhutaan ryhmäkoheesiosta, joka luo ryhmälle edellytykset toimia tehokkaasti yhdessä. Ryhmäyttämisen esimerkkeinä esille tulivat vaihtelevissa pienryhmissä ja pareissa toimiminen, erilaiset ryhmäytymistehtävät, yhteissuunnittelu ja pohtiminen. Ryhmän tunnusmerkit yhteinen tavoite, ryhmäsuhteet sekä ryhmädynamiikka saavat tukea yhteistoimintaa vaativissa ryhmäyttämistehtävissä ja näin ollen tukevat ryhmän kiinteyden syntyä (Himberg & Jauhiainen 1998, 99; Carron & Hausenblas 1998, 13). Yhteistyön kautta saavutettujen instrumentaalisten tavoitteiden saavuttaminen kiinteittää ryhmää (Rovio 2009, 156).

Keskustelemisen tärkeys oppilaiden kanssa nousi tärkeäksi keinoksi hallita ryhmän toimintaa sekä ryhmän että yksilön tasolla. Avoimen ja keskusteleavan ilmapiirin koettiin tuovan oppitunneille myönteistä henkeä. Etenkin ongelmatilanteiden ratkomisessa sekä ryhmäkeskustelujen että kahdenkeskisten keskustelujen oppilaiden kanssa koettiin olevan tärkeitä ratkaisukeinoja ongelmatilanteissa. Hyvien vuorovaikutustaitojen merkitys on tullut esille jo aiemmin esimerkiksi Salosen (2009) liikunnanopettajiin kohdistuvassa tutkimuksessa jossa hyvät vuorovaikutustaidot katsottiin tärkeäksi osaksi opettajuutta.

Yksi tärkeä keino ryhmän toimintaan vaikuttamisessa oli opettajan oma toiminta, etenkin innostavan, kannustavan ja positiivisen ilmapiirin luomisen myötä. Opettajan mainittiin olevan paitsi johtaja, motivoija, ohjaaja, tuomari, auttaja, äiti, isä, rajojen asettaja jne. Opettajan omalla roolilla koettiin olevan paljon merkitystä ryhmän toiminnalle. Esimerkiksi yhteisistä säännöistä kiinnipitämisen ja johdonmukaisen toiminnan mainittiin olevan tärkeitä tekijöitä opetuksen onnistumiselle. Kaukasen & Ketolan (2000) tutkimustulokset hyvän opettajan piirteistä tukevat tutkimuksessani esiin tullutta näkemystä siitä millainen opettajan tulisi olla; tuloksissa hyvän opettajan piirteinä tulivat esille huumorintajuisuus, rentous, iloisuus aitous sekä positiivisuus. Myönteiseen opettaja-oppilassuhteeseen tutkimuksen mukaan kuuluvat mm. keskustelutaito, luottamus ja joustavuus, jotka tulivat myös omassa tutkimuksessani esille. Opettajan eli ryhmän johtajan toiminnan merkitystä ryhmän toiminnalle ovat tutkineet Weinberg & Gould (2003, 178) todeten harjoittelun, ohjeistuksen sekä sosiaalisen tuen vaikuttavan myönteisesti sekä ryhmän jäsenten yksilölliseen että koko ryhmän kiinnostukseen ryhmän tehtävää ja ryhmän sosiaalista kiinnostavuutta kohtaan. (Weinberg & Gould 2003, 178).

Opettajat kokivat suurimmaksi osaksi omaavansa hyvät tai neutraalit ryhmänhallintataidot ja kaksi opettajista koki omat ryhmänhallintataitonsa huonoiksi (vrt. Taulukko 5). Opettajien pohtiessa omia ryhmänhallintataitojaan tulee esille vain heidän oma kokemuksensa siitä millaisina kukin taitonsa kokee. Jokaisella opettajalla on oma subjektiivinen näkemyksensä siitä, missä menee hyvän, kohtalaisen tai ihan ok:n raja, joten tulokset eivät sinänsä ole toisiinsa verrannollisia. Tulokset kuitenkin kertovat opettajien omakohtaisen kokemuksen, mikä itsessään on tärkeä, joko työssä jaksamista edesauttavana tai heikentävänä tekijänä. Usko omaan osaamiseen auttaneen työssä jaksamisessa ja erilaiset persoonat suhtautuvat omiin kykyihinsä

eri lailla. Mielenkiintoista olisikin tutkia, kuinka erilaiset persoonallisuudet kokevat oman jaksamisensa työssä tai vaikuttaako persoonallisuus uskoon omiin kykyihin esimerkiksi juuri ryhmänhallintataitojen osalta. Tutkia voisi myös, miten oma kyvykkyyden kokemus ryhmänhallintataitojen osalta kehittyy kokemuksen myötä?

Käytännön opetus- ja ohjauskokemusten merkitys omien ryhmän hallintataitojen kehittäjänä korostui vastauksissa. Myös omat henkilökohtaiset kokemukset osana ryhmää toimimisesta koettiin merkityksellisinä ja omaa ajatusmaailmaa ryhmän toiminnan osalta avartavina. Koska käytännön kokemukset nousivat niin merkityksellisiksi ryhmän hallintataitojen kehittäjinä, herää itselleni mieleen kysymys siitä, voisiko käytännön osuutta lisätä jo koulutusvaiheessa? Esimerkiksi ohjaaja- ja opettajakokemuksen hankintaan voisi kannustaa opinnoissa ja näiden käsittelyyn varata esimerkiksi purkamisaikaa, jossa kokemuksia jaettaisiin ja pohdittaisiin ryhmissä. Myös alumnitoiminnan kehittäminen ja alumnien kokemusten hyödyntäminen jo opinnoissa toisi konkreettisen opetustyön haasteita lähemmäs opiskelijan arkea.

Muita jatkossa kiinnostavia tutkimuksen aiheeseen liittyviä jatkotutkimusehdotuksia olisi lähestyä aihetta esimerkiksi jo pitkään työssä olleiden opettajien kokemusten kautta. Vertailututkimus oman tutkimukseni opettajien ja pitkän työkokemuksen omaavien opettajien välillä voisi tuoda mielenkiintoista tietoa siitä, minkälaista kasvua opettajilla tapahtuu ryhmän hallintataidoissa työkokemuksen karttuessa. Mielenkiintoista olisi myös tutkia millaisia käytännön toimintamalleja opettajat käyttävät ryhmänhallinnassa. Omassa tutkimuksessani tuli esille, että nuoret opettajat kaipasivat lisää tietoa siitä, millaisia konkreettisia toimintamalleja ryhmän toiminnan hallitsemisessa voisi käyttää. Tähän tarpeeseen vastauksen voisi tuoda opettajien käytännön toimintatapojen yksityiskohtainen ja esimerkinomainen esittely.

11.2 Tutkimusmenetelmän sopivuus ja kokemukset toimivuudesta

Pro gradu-tutkielmaa tehdessäni opin paljon tutkimuksen tekemisestä. Vasta työtä tehdessäni tajusin, kuinka lapsenkengissä oma tutkimusosaamiseni on. Opintojen aikana tutkimustyötä on ollut opinnoissa mukana suhteellisen vähän ja tutkielmaa tehdessäni kohdalle osui monia

haasteita, jotka tekivät tutkimuksen etenemisestä hidasta. Ensimmäinen haaste oli aiheenvalinta. Aiheenvalintaan paneutuessa mahdollisuudet tuntuivat rajattomilta ja moneen kertaan ehdin miettiä, miksen valinnut valmiiseen tutkimusprojektiin liittyvää gradun aihetta. Alun perin parin kanssa pohditun aiheen ja toisen valmiiseen aineistoon liittyvän gradunaiheen molempien kariuduttua oli epätoivoa gradun aloittamisesta ilmoilla. Lopulliseen aihevalintaan vaikutti pitkälti oma kandidaatin työni, joka loi pohjaa ja osaamista gradun teoriaosuudelle. Kandidaatintyöni aihe ”Ryhmän kiinteys liikuntapsykologisesta näkökulmasta” oli mielestäni mielenkiintoinen ja gradun jatkaminen aihepiirin parissa tuntui mielekkäältä ja luontevalta.

Tutkimusta tehdessäni koin aineiston analyysin ennakoitua vaikeammaksi. Analyysiin ja menetelmiin liittyvät vaikeudet pohjautuivat osin siihen, että en ollut omissa opinnoissani käynyt kvalitatiivisen tutkimuksen syventävää kurssia. Tämän kurssin käyminen olisi varmasti tukenut omaa osaamistani. Avointen kysymysten kautta opettajien vastaukset toivat esille toisiinsa limittyviä asioita samoista teemoista, mutta myös toisten vastauksiin verrattuna irrallisiksi jääviä asioita. Sisällönanalyysia tehdessä oli vaikea ymmärtää, mikä teksteissä vastasi tutkimusongelmiini ja mitä voisin rajata kokonaan pois tästä tutkimuksesta. Sisällönanalyysissäni luokittelin vastauksia erilaisten otsikoiden alle, jotka elivät paljon luokittelun aikana. Osa otsikoista tippui pois, osa sulautui toisten alle ja muotoutui isommiksi kokonaisuuksiksi. Saatuani mielestäni tärkeimmät pääteemat poimittua aineistosta jätin lopun aineistosta tulevan tiedon rauhaan.

Tämä aineiston rauhaan jättäminen oli haastavaa, sillä sisällönanalyysia tehdessäni havaitsin että aineistoni perusteella olisin pystynyt vastaamaan myös muihin kuin tutkimusongelmieni kysymyksiin. Nämä esille tulleet asiat olivat mielenkiintoisia ja siksi houkuttelevia. Esimerkiksi yksittäisiltä vastaajilta esille tulleita ajatuksia olisi ollut mielenkiintoista pohtia ja etsiä niiden merkityksiä teoriaan tukeutuen. Myös näkökulma sukupuolten välisten yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien tutkimisesta olisi voinut tuoda esille mielenkiintoisia huomioita. Tutkimuksessani pyrin kuitenkin pysymään tutkimusongelmieni kannalta olennaisessa aineistossa ja keskittymään sen analysointiin ja tulkintaan. Tässä prosessissa onnistuin mielestäni hyvin; välillä ajatukset harhailivat huomioihin, jotka menivät tutkimusongelmistani ohi, mutta pystyin pitämään ajatukseni ja siten myös tutkimukseni kurissa ja keskittymään olennaiseen.

Sekä aineiston luokittelun haastavuuden myötä että ajatusten harhailun kautta opin tutkimusta tehdessä, että aineiston luokitteluun tulee varata reilusti aikaa ja tuleva analysointitapa miettiä tarkasti etukäteen. Aineistolle voi ”sokeutua” ja ajautua omien ennakko-oletusten vietäväksi aineistoa karsiessa. Itse huomasin, että poimin teksteistä herkästi omiin ennakko-olettamuksiini sopivia sitaatteja, mikä sai minut huolestumaan omasta sokeudestani tekstejä kohtaan. Tutkimuksessani ennakko-olettamuksieni pohjalta poimitut sitaatit tosin vastasivat hyvin teksteistä esille tulleita vallitsevia teemoja myös kriittisemmän aineiston tarkastelun jälkeen. Kriittisen aineiston tarkastelun ja uudelleen luvun jälkeen niiden rinnalle nousi kuitenkin myös muita teemoja. Tästä prosessista opin, että on hyvä antaa aineiston olla rauhassa välillä pitempiäkin aikoja. Tällöin aineistoon ja omaan analyysiin pystyy jälleen suhtautumaan objektiivisemmalla otteella. Jatkossa tutkimusta tehdessä paneutuisin syvällisemmin pelkistetystä aineistosta muotoutuneen analyysikehyksen tuottamiseen, mikä helpottaisi koko tutkimusprosessia.

Aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perehtymisen kautta syntyneen tietämyksen liittäminen graduvaiheessa tehtyyn tutkimukseen tuntui haastavalta. Avointen kysymysten kautta saadut vastaukset suuntautuivat hieman eri raiteille kuin alun perin odotin, eikä kirjallisuuskatsaukseni tue mielestäni lopullisia tutkimustuloksia parhaalla mahdollisella tavalla. Koen, että tulosten ja teorian vuoropuhelu jää osin toisistaan irralliseksi. Olen kuitenkin tyytyväinen siihen, että osittaisesta irrallisuudesta huolimatta löysin kirjallisuuskatsauksesta ni myös runsaasti yhtymäkohtia teorian ja opettajien käytännön kokemusten välillä. Tutkimuksessani olen tyytyväinen myös kokonaisuuteen siitä, kuinka kattavasti pystyin vastaamaan tutkimusongelmiini. Tutkimukseni vastaa kaikkiin asettamiini tutkimusongelmiini esitellen tärkeimmät nuoren liikunnanopettajan työssään kohtaamat ryhmän toimintaan vaikuttavat ilmiöt. Selkeänä jatkumona esiin tulleille ilmiöille tutkimukseni esittelee ilmiöiden kohtaamisessa käytetyt keinot. Tutkimukseni kuvaa myös opettajien omia kokemuksia ja tunteuksia heidän kyvykkyydestään ryhmätoiminnan hallitsemisessa ja tuo esille merkityksellimmät asiat tämän kyvykkyyden taustalla. Tämän kattavan ryhmän toimintaan liittyvien ryhmäilmiöiden esille tuomisen toivon lisäävän sekä opettajien että tulevien opettajien ymmärrystä liikunnanopettajan työelämässään kohtaamista haasteista.

LÄHTEET

- Brawley, R. L., Carron, A. V. & Widmeyer, N. W. 1988. Exploring the Relationship Between Cohesion and Group Resistance to Disruption. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 10, 199-213.
- Carron, A.V. 1980. *Social Psychology of Sport*. USA: Wilcox Press.
- Carron, A. V., Bray. S.R. & Eys, M.A. 2002. Team cohesion and team success in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 20, 119-126.
- Carron, A.V., Colman, M. M., Wheeler, J. & Stevens, D. 2002. Cohesion and Performance in Sport: A Meta-analysis. *Human Kinetics. Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 168-188.
- Carron, A.V. & Hausenblas, H.A. *Group Dynamics in Sport* (2nd edition); Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A.V., Hausenblas, H.A., & Eys, M.A. 2005. *Group Dynamics in Sport* (3rd edition) Morgantown. WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A. Widmeyer, W. & Brawley, R. 1985. The Development of an Instrument to Assess Cohesion in Sport Teams: The Group Environment, Questionnaire. *Journal of Sport Psychology* 7, 244-266.
- Donnelly, P., Carron, A. & Chelladurai, P. 1978. *Group Cohesion and Sport*. University of Calgary: Cahper, 7.
- Granito, V.J. & Rainey D. W. 1988. *Perceptual & Motor Skills*. 66, (2), 461-477.
- Gross, N., & Martin, W. 1952. On group cohesiveness. *American Journal of Sociology*, 57, 533-546.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus, 16-18. 210-214.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. 35. Johdatus laadulliseen tutkimukseen.
- Eys, M. A., Loughead, T.M., Bray, S.R. & Carron, A.V. 2009a. Perceptions of Cohesion by Youth Sport Participants. *Human Kinetics. The Sport Psychologist* 23, 330-345.

- Eys, M. A., Loughhead, T.M., Bray, S.R. & Carron, A.V. 2009b. Development of a Cohesion Questionnaire for Youth: The Youth Sport Environment Questionnaire. *Human Kinetics. Journal of Sport and Exercise Psychology* 31, 390-408.
- Fiedler, F. 1967. *A Theory Of Leadership Effectiveness*. USA: McGraw-Hill, 6.
- Harinen, O. Sotilaiden epäviralliset ryhmänormit kolmessa jalkaväkikomppaniaa koskeneessa empiirisessä tutkimuksessa (Knut Pipping, Roger Little, John Hockey). *Maanpuolustus-korkeakoulu. Käyttäytymistieteiden laitos. Julkaisusarja 1. Nro. 3/2012*.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Oy Edita Ab, 255–256.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. *Suhteita Minä, me ja muut*. Porvoo: WSOY.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. 2005. *Introduction to social psychology*. Sydney, Australia: Pearson Education Australia. 276-277.
- Hoigaar, R., Tofteland, Ingve & Ommundsen, Y. 2006. The Effect of Team Cohesion on Social Loafing in Relay Teams. *International Journal of Applied Sports Sciences* 18 (1), 59-73.
- Homans, G. 1950. *The human group*. New York : Harcourt, Brace & co.
- Hyvönen, P., Kangas, M., Kultima, A. & Latva, S. 2007. *Let's play! Tutkimuksia leikkillisistä oppimisympäristöistä*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. 1991. *Joining together: Group theory and group skills*. 4. painos. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Julkunen, H. 2000. *Opettajien käsityksiä liikunnanopettajan työnkuvasta ja yhteisopetuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Kamphoff, C. S. & Gill, D. L. 2005. Jealousy in Sport: Exploring Jealousy's Relationship to Cohesion. *Journal of Applied Sport Psychology* 17, 290-305.
- Kansallinen liikuntatutkimus. 2010. Suomen Liikunta ja Urheilu SLU ry:n, Nuori Suomi ry:n, Suomen Kuntoliikuntaliiton, Suomen Olympiakomitean sekä Helsingin kaupungin teettämä liikuntatutkimus 2009–2010. Helsinki: Suomen Gallup Oy. Viitattu 8.1.2014. http://nuorisuomi.fi/files/ns2/Urheiluseurat_PDF/Liikuntatutkimus_lapsetnuoret_2009_2010.pdf

- Liikunta. 2012. Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Käypä hoito -johtoryhmän asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Viitattu 4.4.2013. www.kaypahoito.fi.
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2011. Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. Juva: PS-kustannus, Bookwell.
- Kaukanen, P. & Ketola, K. 2000. Hyvä liikunnanopettaja. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Kopakkala, A. 2008. Porukka, jengi, tiimi Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kurppa, J. 2011. Yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien koululiikuntakokemukset, liikunnanopetuksen sisällöt ja liikunnan opetusryhmät. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut. Keuruu: Otava.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Teoksessa Aaltola J. & Valli R.J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45
- Leinonen, T. 2010. Peruskoululaisten suhtautuminen koululiikuntaan. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Lintunen T. & Kuusela M. 2009. Vuorovaikutuksen edistäminen liikuntaryhmässä. Teoksessa Rovio, E., Lintunen, T. & Salmi, O. (Toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 179–207.
- Lusher, D., Robins, G. & Kremer, P. 2010. Measurement in Physical Education and Exercise Science 14, 211-224.
- Lyyra, M. 2005. Minustako liikunnanopettaja - Kokemuksiani liikunnanopettajan työstä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- McGrath, J. 1984. Groups: Interaction and performance. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Niva, M. & Pakkanen, K. 2013. Oppilaiden häiriökäyttäytyminen yläkoulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.

- Palomäki, S & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportti 2011:4. Helsinki: Opetushallitus. 81.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Volume 3. London: Sage Publications. 566.
- Rintala, J., Palomäki S. & Heikinaro-Johansson., P. Mieluisat ja epämieluisat koululiikuntalajit yhdeksäsluokkalaisten kokemina. Liikunta & Tiede (1) 38–44.
- Rovio, E. 2007. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (Toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY.
- Rovio, E. 2009. Ryhmän kiinteys eli koheesio. Teoksessa Rovio, E., Lintunen, T. & Salmi, O. (Toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 155–177.
- Rovio, E., Eskola, J., Klemola, U. & Lintunen, T. 2004. Ryhmän kiinteys – haitallistako? Toimintatutkimus juniorijääkiekkjoukkueessa. Liikunta ja tiede 6, 73–80.
- Rovio, E., Lintunen, T., & Salmi, O. 2009. Ryhmäilmiöt liikunnassa. Esa Print Oy, Tampere.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Rovio, E. 2009. Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä. Teoksessa Rovio, E., Lintunen, T. & Salmi, O. (Toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 31–58.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Rovio, E. 2009. Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdejärjestelmät. Teoksessa Rovio, E., Lintunen, T. & Salmi, O. (Toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 60-85.
- Sainio, I & Tuulio, V. “Sillä se on koululiikuntaa” Oppilaiden ajatuksia koululiikunnasta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Niva, M. & Pakkanen, K. 2013. Oppilaiden häiriökäyttäytyminen yläkoulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Salonen, H. 2009. ”Täydellä sydämellä” – liikunnan opettajaopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiudet opetusharjoittelussa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Sherif, M. & Sherif, C. 1956. An Outline of Social Psychology. New York: Harper & Brothers, 144.
- Syrjälä, L., Ahonen, S, Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen

- työtapa. Rauma: Kirjapaino West Point Oy, 13-14.
- Tiainen, S. 2009. Yläluokkalaisten suhtautuminen koululiikuntaan. Jyväskylän yliopisto Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Kustannus-osakeyhtiö Tammi. 68-70.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Van Raalte, J.L., Cornelius, A.E., Lindet, D. E., & Brewe, B.W. 2007. Journal of Sport Behavior, 30 (4), 491.
- Vuolle, A. 2008. Ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoiden koettu fyysinen pätevyys, tavoiteorientaatio ja liikuntatuntien motivaatioilmasto sekä heidän käsityksiään liikunnanopetuksen sukupuolittuneisuudesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Weinberg, R., S. & Gould, D. 2003. Foundations of Sport & Exercise Psychology. (3rd edition) USA: Human kinetics, 178.
- Widmeyer, W.N., Brawley, L. R. & Carron, A. V. 1990. The Effects of Group Size in Sport. Journal of Sport & Exercise Psychology 12, 177-190.
- Zeigler, E., F. 2003. Socio-cultural foundations of Physical Education and Educational Sports. Germany: Meyer & Meyer Sport. 177–178.

LIITTEET

LIITE 1. Facebook-viesti

Heissan hyvä kollega,

toivottavasti työelämässä viihtyy ja asiat rullaavat muutenkin hyvin eteenpäin! Lähettelen viestiä siitä syystä, että omat opintoni ovat gradun valmistumisesta kiinni. Gradussani tutkin nuorten liikunnanopettajien kokemuksia ryhmän toiminnasta koululiikunnassa. Siksi tämä viesti tulee juuri sinulle.

Tarkoitukseni on kerätä aineisto laadullista tutkimusta varten ja tarvitsen siihen apuasi. Toivoisin, että vastaisit sähköpostin välityksellä kahteen avoimeen kysymykseen, joista tutkimusaineistoni tulee koostumaan.

Jos olet valmis osallistumaan tutkimukseen, vastaathan tähän viestiin lähettämällä käytössä oleva sähköpostiosoitteesi. Lähetän tutkimuskysymykset sähköpostiisi osoitteen saatuaani.

Huom! Pienenä porkkanana arvotaan tutkimukseen osallistuneiden kesken kaksi kappaletta Finnkinon leffalippuja.

Suuri kiitos jo etukäteen vaivannäöstäsi!

- Anu

LIITE 2. Saatekirje

Hyvä nuori liikunnanopettaja,

Olen liikuntapedagogiikan opiskelija ja teen pro gradu-tutkielmaani nuorten liikunnanopettajien työelämän kokemuksista ryhmadynamiikasta. Olen erittäin kiitollinen, että juuri sinä pysähtymään kiireidesi keskellä hetkeksi tutkimuskysymysteni äärelle. Toivon, että teeman pohtiminen ja asioiden ylös kirjoittaminen tuo myös sinulle itsellesi uusia herättäviä ajatuksia aihepiiriin saralta.

- Tutkimuksen aineisto käsitellään luottamuksellisesti.
- Kyselylomakkeeseen ei merkitä vastaajan nimeä.
- Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Palautathan vastauksesi 31.10.2013 mennessä sähköpostilla osoitteeseen:
anu.m.lankila@student.jyu.fi

Iso kiitos jo etukäteen osallistumisestasi tutkimukseen, jokainen vastaus on tärkeä!

P.s. Vastanneiden kesken arvotaan 2kpl Finnkinon leffalippuja!

Vastaajantiedot:

Nainen _____

Mies _____

Työssäoloaika liikunnanopettajana (kuukausina) _____kk

1. Milloin ryhmä toimii, milloin ei ja voiko siihen vaikuttaa?

Kerro vapaamuotoisesti omista kokemuksistasi ryhmän toimintaan vaikuttavista tekijöistä käytännön työssäsi liikunnanopettajana.

2. Millaiset valmiudet sinulla on mielestäsi käsitellä ryhmän hallintaan liittyviä tilanteita työelämässäsi? Mistä olet nämä valmiudet saanut?