

**YHTEISTYÖHÖN JA ONGELMANRATKAISUUN LIITTYVÄT
RYHMÄPROSESSIT LIKUNNANOPETTAJIEN TUNNE- JA
VUOROVAIKUTUSTAITOJEN TÄYDENNYSKOULUTUKSESSA**

Tiina Liimatta

Liikuntapedagogiikan
pro gradu –tutkielma
Syksy 2007
Liikuntatieteiden laitos
Jyväskylän Yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tiina Liimatta. 2007. Yhteistyöhön ja ongelmanratkaisuun liittyvät ryhmäprosessit liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen täydennyskoulutuksessa. Jyväskylän Yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma, 71.

Tutkimuksessa selvitettiin liikunnanopettajille suunnatun tunne- ja vuorovaikutustaitojen täydennyskoulutuksen aikana ilmenneitä ryhmä- ja oppimisprosesseja. Ensimmäinen päätutkimustehtävä koski ryhmäilmiöiden ilmenemistä yhteistyöhön ja ongelmanratkaisuun liittyen harjoitusten kuluessa ja harjoitusten purkukeskusteluissa. Toinen päätutkimustehtävistä liittyi tunne- ja vuorovaikutustaitojen, kuten kuuntelun ja itseilmaisun käyttöön tehtävien aikana ja purkukeskusteluissa.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa on toimintatutkimuksellisia piirteitä. Tutkimusaineisto on Kohtaamisia koulutyössä-täydennyskoulutuksesta, joka toteutettiin neljänä viikonloppuna vuoden 2005 aikana, yhteensä 30 tunnin ajan. Aineisto kerättiin kuvaamalla täydennyskoulutuksen viikonloput videolle. Videoilta valittiin kolme kurssilla tehtyä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävää, jotka litteroitiin. Laadullisessa sisällönanalysissä aineisto teemoiteltiin tutkimustehtävien suuntaisesti. Tärkeimmät tulokset ryhmäilmiöihin liittyen koskivat roolinottoa. Kurssin aikana osa ryhmäläisistä alkoi tiedostaa ja reflektoida omia roolejaan ryhmässä ja kokeili itselleen uudenlaista roolia. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen ilmenemisen päätulokset liittyivät taitojen tiedostamiseen ja turvallisen ryhmän vaikutukseen taitojen käytössä. Kurssin aikana osallistujat tulivat tietoisiksi kuuntelun merkityksestä ryhmän yhteistoiminnalle. Kuuntelutaidot myös lisääntyivät määrällisesti ja kehittyivät laadullisesti kolmen kurssikerran välillä. Tutkimuksesta selvisi myös, että turvallinen ryhmä mahdollistaa itseilmaisun ja kuuntelun käytön ja harjoittelun.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen liittyviä prosesseja sekä taitojen harjoittelun aikana tapahtuvia ryhmäilmiöitä on tutkittu vähän. Tutkimukseni tuokin uutta tietoa juuri ryhmätason ilmiöiden tarkastelusta ajassa etenevänä ilmiönä. Tutkimuksen pyrkimyksenä ei ollut saada yleistettävää tietoa vaan syvempää tietoa tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisesta ryhmässä sekä harjoittelun aikana tapahtuvista ryhmäilmiöistä.

Avainsanoja: ryhmädynamiikka, sosiaaliset taidot, tunneäly, oppimisprosessi, normit, roolit.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 RYHMÄ.....	7
2.1 Ryhmän määrittelyä.....	7
2.2 Ryhmädynamiikka	8
2.3 Ryhmän toiminta ja tehokkuus	9
2.4 Roolit ryhmässä	12
2.5 Ryhmän normit	14
2.6 Ryhmässä oppiminen.....	16
3 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT.....	18
3.1 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen määrittelyä	18
3.2 Aktiivinen kuuntelu	19
3.3 Itseilmaisu	21
3.4 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen	22
3.5 Tutkimuksia tunne- ja vuorovaikutustaidoista.....	24
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	27
5 TUTKIMUSMETODIT	28
5.1 Tutkimusote	28
5.2 Tapaustutkimus.....	28
5.3 Toimintatutkimus.....	30
5.4 Tutkimusaineisto.....	31
5.5 Analyysin kulku	32
6 TULOKSET	36
6.1 Ongelmanratkaisutehtävien kuvaus	36
6.1.1 Paperitornin rakennus	37

6.1.2 Neliötehtävä.....	38
6.1.3. Ilmapallosänky.....	39
6.2 Roolinoton ilmeneminen ongelmanratkaisutehtävien aikana.....	40
6.3 Normien ilmeneminen ryhmässä harjoitusten kuluessa.....	43
6.4 Kilpailun esiintyminen tehtävien aikana.....	44
6.5 Kuuntelun esiintyminen harjoitusten ja purkukeskustelujen aikana.....	45
6.5.1 Kuuntelun tiedostaminen.....	49
6.6 Itseilmaisuus harjoitusten aikana.....	51
7 POHDINTA.....	53
7.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	53
7.2 Tulokset ryhmäilmiöistä.....	57
7.3 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen esiintyminen tehtävien aikana.....	60
7.4 Jatkotutkimusaiheita.....	62
7.5 Ajatuksia tutkimuksestani.....	63
LÄHTEET.....	64
LIITTEET.....	70
Liite 1. Roolien kuvaus.....	70

1 JOHDANTO

Oma kiinnostukseni tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä ryhmäilmiöitä kohtaan on herännyt harrastaessani ja valmentaessani joukkuevoimistelijoita. Monessa muussakin urheilulajissa ryhmän kiinteys ja yhteistoiminta on tärkeää, jotta päästään parhaimpaan lopputulokseen. Myös opettajan työssä olen huomannut tunne- ja vuorovaikutustaitojen tarpeellisuuden oppilaiden kanssa. Näiden ajatusten pohjalta päätin tehdä pro gradu – tutkielman ryhmä- ja oppimisprosesseista tunne- ja vuorovaikutustaitojen täydennyskoulutuksessa.

Jokainen ihminen kuuluu elämänsä aikana useaan ryhmään, kuten perhe, koululuokka ja harrastusryhmät. Erilaisissa ryhmissä toimimista voidaankin pitää osana ihmisten arkea. Myös opettajan ammatissa kohtaa päivittäin erilaisia ryhmiä. Jokaisella ryhmällä on omat normit, vuorovaikutus ryhmäläisten kesken sekä erilaiset roolit ryhmän sisällä, jotka vaikuttavat ryhmän toimintaan. Kasvattajilta voidaan edellyttää kykyä ymmärtää ryhmäprosesseja sekä ohjata niitä nuorten kehityksen mukaisesti. Opettajilla on myös hyvä mahdollisuus tukea erilaisia rooleja ryhmässä sekä puuttua tekijöihin, jotka oppilaiden vuorovaikutuksessa eivät toimi. (Rasku-Puttonen 2006). Myönteisten ihmissuhteiden ja niistä kehittyvien sosiaalisten verkostojen on huomattu tukevan oppilaiden psyykkistä hyvinvointia (Laine 2005, 140).

Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat kokonaisvaltainen osa itseämme, mutta harvoin pysähdymme pohtimaan niiden merkitystä (Sage 2006). Emotionaalisesti pätevä ihminen tunnistaa sekä ymmärtää omat ja toisten tunteet, ilmaisee omia tunteitaan sekä osaa käsitellä niitä ja muodostaa terveitä ihmissuhteita. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja voi oppia aivan kuin muitakin taitoja ja niiden oppiminen voidaankin nähdä läpi elämän kestävässä prosessina. (Goleman 1995, 57.) Tunne- ja vuorovaikutustaitoja voidaan pitää opettajan tärkeinä työkaluina oppilaita kohdatessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa yhtenä aihekokonaisuutena on ihmiseksi kasvaminen, joka kattaa sekä ryhmässä toimimisen että sosiaalisen kasvun (Opetushallitus 2004). Vuorovaikutustaidot ovatkin opettajan työssä ensisijaisen tärkeitä, sillä on vaikeaa opettaa, jos ihmissuhteet eivät toimi (Lintunen & Heikinaro-Johansson 1998). Opettajalla on usein mahdollisuus vaikuttaa vuorovaikutuksen muodostamiseen ja siihen, että vuorovaikutuksella pyritään johonkin tavoitteeseen (Kauppila 2005, 90). Opettajalla on keskeinen rooli edistää taitojen oppimista yhteistyötehtävillä, vertaistutoroinnilla sekä keskustelevalle opetustyyliä. (Elksnin & Elksnin 1995, 62-63.) Kuusela (2005) on selvittänyt tutkimuksessaan sosioemotionaalisten taitojen opettamista liikuntatuntien yhteydessä hyvin tuloksin. Oppilaat alkoivat ottaa enemmän vastuuta itsestään ja he tunsivat taitojensa kehittyneen.

Liikuntatieteiden laitoksella tehdään paljon tutkimusta sekä ryhmiin että tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen. Tämä työ yhdistääkin nämä kaksi tutkimusaihetta. Tässä tutkimuksessa tarkastelen tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosesseja sekä ryhmätason ilmiöitä yhteistoiminnallisten harjoitusten aikana. Aineistona on tunne- ja vuorovaikutustaitojen täydennyskoulutuksen videomateriaali. Kurssilla tehtiin yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtäviä, jotka litteroin. Tutkimuksen analyysissä käytin laadullisen tutkimuksen menetelmistä teemoittelua.

2 RYHMÄ

Tämän luvun tarkoituksena on määritellä ryhmä sekä kuvata ryhmään liittyviä ilmiöitä. Kuvaan myös ryhmässä esille tulevia rooleja ja normeja. Luvun lopussa käsittelem ryhmässä oppimista.

2.1 Ryhmän määrittelyä

Ryhmä voidaan määritellä useilla eri tavoilla. Rovion (2003) mukaan ryhmästä puhutaan silloin, kun siinä on osallisena kaksi tai useampia henkilöitä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Ryhmän tunnusmerkkejä ovat ryhmän tietty koko, sen yhteinen tavoite, säännöt ja normit, vuorovaikutus ryhmäläisten kesken sekä erilaiset roolit ryhmän sisällä. Ihmiset tunnistavat ryhmän sen henkilöiden, tarkoituksen ja toiminnan mukaan. Ryhmään kuuluvuuden tunne jatkuu ryhmän tapaamiskertojen välilläkin. (Baron, Kerr & Miller 1992, 1-5; Niemistö 2002, 16-20.)

Ihmiset ovat jo aikojen alusta kuuluneet erilaisiin ryhmiin ja viettävät yhä paljon aikaansa sosiaalisessa ympäristössä (Stangor 2004, 2). Jokainen kuuluu elämänsä aikana useampaan ryhmään, joilla on erilaiset tehtävät ja tavoitteet. Jotkut ryhmät voivat kestää samanlaisina hyvin pitkän aikaa, kuten perhe ja ystävyysuhteet. Toisilla ryhmillä on rajattu aika, jolloin he tapaavat, esimerkiksi kuntoutusryhmä. Erilaiset ryhmät ovat osana ihmisten arkea ja ne tukevat ihmisiä henkisessä ja fyysisessä kehityksessä. (Kauppila 2005, 85-86; Niemistö 2002, 10.) Ihminen on samanaikaisesti usean eri ryhmän jäsen ja jokaisessa ryhmässä voi olla omanlaisia arvoja, persoonia tai suuntautumisia. Ryhmään osallistuessaan jokainen joutuu punnitsemaan omia periaatteitaan sekä miettimään omaa paikkaansa kyseisessä ryhmässä. (Ivey, Pedersen & Bradford Ivey 2001, 21.)

Ryhmään kuulumisen antaa yksilölle mahdollisuuden vaikuttaa hänelle merkityksellisiin asioihin, mikä on tärkeää ihmisen persoonallisuuden kehitykselle. Ryhmässä toimiminen auttaa ihmisiä löytämään oman itsensä ja saa ihmiset tuntemaan itsensä osaksi yhteiskuntaa. (Himberg & Jauhiainen 1998, 96-97; Ivey & ym. 2001, 21.) Ryhmään kuulumista vahvistaakin tunne kokea itsensä tarpeelliseksi. Erilaiset tehtävät parantavat sekä ymmärrystä itsestä että vastuuntuntoa koko ryhmästä. (Rasku-Puttonen 2006.)

Ryhmän vuorovaikutukseen sisältyy monenlaisia prosesseja, jotka muodostuvat ryhmän toiminnasta ja tavoitteista sekä ryhmäläisten välisistä suhteista. Ryhmän prosesseja ovat muun muassa viestintäprosessit ryhmän jäsen välillä, roolien muodostumisprosessit, normien kehittämisprosessit, jäsenten yhteistoimintaprosessit sekä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekoprosessit. (Kauppila 2005, 100).

2.2 Ryhmädynamiikka

Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmän muodon jatkuvaa muutosta. Ryhmäläisten väliset voimasuhteet muuttuvat, kun tilanteet ja jäsenien välinen vuorovaikutus muokkaantuvat. Normaalisti vuorovaikutuksessa syntyy väärinkäsityksiä, koska ryhmän osapuolet antavat samoille ilmiöille eri merkityksiä. (Niemistö 2002, 17.) Jokaiselle yksilölle tilanteet näyttävät erilaisilta ja he tekevät siitä oman tulkintansa. Näiden tulkintojen mukaan toiminen muuttaa ryhmädynamiikkaa. (Himberg & Jauhiainen 1998, 113.) Jokaisessa ryhmässä kehittyy ristiriitoja, kun jäsenet pyrkivät löytämään itselle sopivan tavan vaikuttaa ryhmässä (Rasku-Puttonen 2006).

Kurt Lewin esittää kenttäteoriassaan ryhmän ja yksilöiden dynaamisten kenttien välisen suhteen. Yksilön dynaamisella kentällä tarkoitetaan elämäntilaa, jossa yksilö sillä hetkellä on. Yksilöt tulkitsevat omaa paikkaansa ja selvittävät, mikä sillä hetkellä on heille tärkeää. Yksilön tilaan vaikuttavat sekä oma paikka että ryhmässä vallitseva tilanne. Ryhmätilanteen dynaamisella kentällä tarkoitetaan eri yksilöiden muuttuvien

tilojen yhdistymistä. Yksilöiden tilan muutos vaikuttaa ryhmätilanteen muutokseen, josta muodostuu ryhmädynamiikka. (Himberg & Jauhiainen 1998, 113-115.)

Kauppilan (2005, 95) mukaan ryhmädynamiikka saa aikaan kolme erilaista rakennetta. Valtarakenne muodostuu eri vallankäytön muodoista, kuten mallivalta, taloudellinen valta, asiantuntijavalta tai palkitsemisvalta. Tunnerakenne kertoo ryhmän tunneilmastosta. Normirakenne sisältää ryhmän tietoiset ja tiedostamattomat normit, jotka vaikuttavat ryhmän toimintaan.

Ryhmäläisten käyttäytyminen voi vaihdella erikokoisissa ryhmissä. Suuremmissa ryhmissä yksilöiden vaikutusmahdollisuus vähenee ja muutaman yksilön on helpompi dominoida ryhmää. (Pennington 2005, 80.) Pienryhmässä ryhmäläisten vaikutus toisiinsa on myös suurempi kuin isossa ryhmässä. Pienessä ryhmässä jäsenet ovat usein toisilleen tuttuja ja näin merkitsevät toisilleen enemmän. Vuorovaikutus ja henkilökohtainen sitoutuminen ryhmäläisten kesken on suurta. Tämä aiheuttaa ryhmädynamiikan muuntumisen helpommin kuin suuressa ryhmässä, jossa liittoutumia on useita. Ryhmän kasvaessa sen jäsenet liittoutuvat heitä läheisimpien henkilöiden kanssa. (Himberg & Jauhiainen 1998, 116-117.)

2.3 Ryhmän toiminta ja tehokkuus

Ryhmässä tapahtuu jatkuvaa muutosta, jolla on vaikutusta ryhmän toimintaan. Nämä muutokset voidaan eritellä vaiheiksi. Muutosprosessit ilmaisevat toiminnan muuttumista ja kehitysprosessit kertovat, onko toiminta tarkoituksenmukaista. Muutokset voivat olla joko äkillisiä, ryhmää muuttavia tai hallinnassa olevia, jolloin ryhmän ydin ei muutu. Tunteiden ilmaisu auttaa pitämään muutosprosessin hallittuna. (Himberg & Jauhiainen 1998, 140-142.)

Säännöt ja rajat ovat ryhmän toimivuuden ja kiinteyden kannalta tärkeä sopia. Ryhmätoiminnan kannalta säännöllisyys on tärkeää, sillä silloin kaikki muistavat helpommin tulla sovittuun aikaan. Kokoonumispaikan kannattaisi olla sama, sillä uuteen paikkaan orientoituminen vie aikaa. Ryhmän jäsenten tietoisuus säännöistä sekä kokoonumisajasta ja – paikasta auttavat ryhmäläisiä sitoutumaan toimintaan. Selkeiden rajojen häilyminen häiritsee ryhmän toimintaa. (Niemistö 2002, 51-62.)

Ystävyysuhteita ryhmäläisten välillä voidaan pitää yhtenä kiinteyden mittarina. Kiinteyttä mitattaessa voidaan tarkastella ystävyysuhteiden määrää suhteessa teoreettiseen ystävyysvalintojen määrään. (Helkama, Liebkind & Myllyniemi 1999, 268.) Ryhmäläisten välillä vaikuttavat erilaiset voimat ja tunteet, jotka voivat olla joko tahattomia tai tietoisia. Tunnesuhteet kertovat, mitä tunteita ryhmän jäsenet toisissaan herättävät, kuten hyväksyntää, torjuntaa tai kiintymystä. Myönteiset asenteet ryhmän jäsenten kesken parantavat yhteistoimintaa ja ryhmän kiinteyttä. Kun ryhmän kiinteyks on hyvä, ryhmän jäsenet kommunikoiivat enemmän keskenään ja ovat tyytyväisempiä. (Kauppila 2005, 101-104; Niemistö 2002, 123-128.)

Ryhmän toiminta muuttuu ryhmän kehittyessä. Alussa ryhmäläiset voivat olla toisilleen vieraita, jolloin toiminta ei ole vielä parhaimmillaan. (Helenius, Rautava & Tuovinen 1998, 69.) Ryhmäläisten on ymmärrettävä, että jokaisen työpanos auttaa koko ryhmää ja yhteinen menestyminen on jokaiselle eduksi (Leppilampi & Piekkari 1998, 29). Synergia eli ryhmän kokonaisenergia syntyy jokaisen yksilön antamasta panoksesta ryhmän toimintaan (Himberg & Jauhiainen 1998, 94). Voidaankin ajatella, että ryhmä on yhdessä enemmän kuin sen kykenevin yksilö (Pennington 2005, 85).

Kauppila (2005, 107-108) on luetellut toimivan ryhmän tunnusmerkkejä. Näitä ovat muun muassa vuorovaikutuksen avoimuus sekä monipuolisuus, sitoutuminen ryhmän tavoitteisiin, ryhmän toimiminen yhteisesti sovittujen sääntöjen mukaan, roolien hyväksyminen sekä jokaisen huomioiminen ja kuuntelu. Lisäksi ryhmässä tulisi päästä kaikkia tyydyttäviin ratkaisuihin, ryhmän tulisi pystyä kehittämään toimintaa sekä ottamaan vastuuta annetuista tehtävistä.

Hollingsheadin, Wittenbaumin, Paulusin, Hirokawan, Anconan, Petersonin, Jehin ja Yoonin (2005) mukaan ryhmän toiminnallinen perspektiivi voidaan jakaa neljään osaluueeseen. Jokaisella ryhmällä on tavoite, joka voi olla sosiaalis-emotionaalinen, ryhmän jatkuvuutta tukeva tai tehtäväsuuntautunut. Toiseksi ryhmän käytös ja muoto vaihtelevat ja sitä voidaan arvioida. Kolmanneksi vuorovaikutusprosesseista on hyötyä ryhmälle, kun sitä pystytään kontrolloimaan ja säätelemään. Neljänneksi ryhmän sisäiset asiat, kuten ryhmän koko ja ulkoiset asiat esimerkiksi ympäristö vaikuttavat ryhmän toimintaan.

Helkama ym. (1999, 261) jaottelevat ryhmän toimintaan vaikuttavia tekijöitä ja tuloksellisuutta lähtötekijöiden, ryhmässä syntyvien ilmiöiden ja tuloksien avulla. Lähtötekijöinä voidaan pitää rakennetekijöitä, kuten ryhmän koko ja jäsenten persoonallisuus; tehtävään liittyviä tekijöitä, joita ovat tehtävän luonne ja haastavuus sekä ympäristötekijöitä, kuten ympäristö, jossa tehtävä suoritetaan. Näistä rakennetekijöistä muodostuvat ryhmässä syntyvät ilmiöt, kuten kiinteys, roolit, normit ja vuorovaikutus. Edellisten tekijöiden summana voidaan pitää tuloksia eli ryhmän tehokkuutta, tuottavuutta ja mielekkyyttä.

Ryhmän toimintaympäristöt voidaan jakaa sosiaaliseen, fyysiseen ja yhteiskunnalliseen ympäristöön. Sosiaalisella ympäristöllä tarkoitetaan ihmisiä ja organisaatioita, jotka jollakin tavalla liittyvät ryhmän toimintaan. Fyysiseen ympäristöön kuuluu paikka, jossa ryhmä kokoontuu. Yhteiskunnallinen ympäristö rajoittaa tai helpottaa ryhmän toimintaa taloudellisesti ja kulttuurisesti. (Jauhiainen & Eskola 1994, 21-28.)

Parhaan tuloksen saavuttamiseksi ryhmällä tulee olla aina kaksi tavoitetta: tuloksellisuus ja kiinteys. Nämä tavoitteet ovat erottamaton kokonaisuus. Asiatavoitteen eli perustehtävän määrää ryhmän toiminnan tarkoitus yhteiskunnassa. Tunnetavoite eli kuinka kiinteä ryhmä on, vaikuttaa ryhmän tehtävän onnistumiseen. (Himberg & Jauhiainen 1998, 101.)

Himbergin ja Jauhiaisen (1998, 104) mukaan ryhmän suoritustaso ja tehokkuus on usein suuri. Ryhmiä tarvitaan suorittamaan tehtäviä, joita ei yksin pysty suorittamaan (Helkama ym. 1999, 256). Kiinteä ryhmä on yleensä tehokas päämäärien saavuttamisessa ja ongelmanratkaisussa (Pennington 2005, 84). Toisten ihmisten läsnäolo edistää tehtävän suorittamista ja nostaa vireystilaa. Ryhmässä on yhteensä enemmän asiantuntemusta ja päätöksillä on ryhmän tuki. Tuloksellisuutta voidaan parantaa harjoittelemalla avoimempaa vuorovaikutusta, jakamalla vastuuta sekä muistelemalla asetettuja tavoitteita ja tehtäviä. (Himberg & Jauhiainen 1998, 104.)

2.4 Roolit ryhmässä

Roolit syntyvät henkilön ryhmässä olevan aseman ja statuksen mukaan sekä annetun ja odotetun vastuun mukaan (Carron, Hausenblas & Eys 2005, 153). Roolit voidaan jakaa saavutettuihin ja annettuihin rooleihin. Saavutettu rooli liittyy yleensä omalla toiminnalla hankittuun rooliin esimerkiksi työelämässä. Annettuihin rooleihin, kuten ikä- ja sukupuolirooleihin harvemmin pystytään itse vaikuttamaan. (Baron ym. 1995, 5-8; Himberg & Jauhiainen 1998, 125.)

Rooleja löytyy jokaisesta ryhmästä. Yleensä erilaiset ihmiset esittävät tiettyjä rooleja ryhmässä. Tätä sanotaan roolien erilaistumiseksi, joka voi tapahtua luonnollisesti tai seurata nimityksestä johonkin rooliin. (Pennington 2005, 90.) Roolien ylläpitämiseksi ryhmäläisten tulee tunnistaa erilaiset roolit kyseisessä ryhmässä. Jokaisella ihmisellä on erilaisia rooleja eri ryhmissä ja näitä kaikki yhteensä sanotaan roolikasaumaksi. Joskus siirtyminen roolista toiseen tai useammassa roolissa toimiminen saattaa tuottaa rooliristiriitoja. (Baron ym. 1992, 5-6; Himberg & Jauhiainen 1998, 125.) Roolissa käyttäytymiseen vaikuttaa sekä yksilön persoona että roolin tulkinta, jotka voivat olla ristiriidassa keskenään (Pennington 2005, 90). Myös jonkun yksilön motivaation puute, kyvyttömyys tai ajanpuute tehtävän suorittamiseksi voivat aiheuttaa konflikteja (Carron ym. 2005, 162).

Ryhmäläisten kesken muodostuu paljon erilaisia suhteita, jotka ovat välttämättömiä ryhmän toiminnalle. Suhteet ryhmäläisten välillä vaikuttavat toisiinsa ja muodostavat erilaisia asemia ryhmäläisille. (Himberg & Jauhiainen 1998, 119-139.) Rooli on sitä, mitä muut siinä asemassa olijalta odottavat (Helkama ym. 1999, 268). Roolit saavatkin ryhmässä aikaan järjestystä ja ennustettavuutta, kun kaikki tietävät oman roolin ja muiden odotukset kyseisestä roolista (Pennington 2005, 90). Ryhmä ja erilaiset roolit voivat tuottaa jopa paineita, jolloin yhteisestä linjasta poikkeavia saatetaan kiusata (Helenius ym. 1998, 69). Tiettyyn asemaan pääseminen tai joutuminen vaikuttaa aina sekä yksilöön että ryhmään. Suhteiden muodostuessa toiset yksilöt voivat tuntea itsensä vähemmän tärkeäksi, jos he jäävät syrjään. Toisaalta henkilö, jolle puhutaan voi tuntea itsensä tärkeäksi ja näin uskaltautuu ilmaisemaan itseään ja saa enemmän valtaa. (Himberg & Jauhiainen 1998, 119-139; Kauppila 2005, 100-101.) Tietyn roolin saaminen voi nostaa henkilön itseluottamusta, jos se on ryhmässä tärkeässä asemassa (Pennington 2005, 90).

Jokaisessa ryhmässä on yksilöitä, jotka vaikuttavat ryhmän toimintaan. (Himberg & Jauhiainen 1998, 94). Jokainen yksilö näkee ryhmän omalla tavallaan ja vaikuttaa ryhmän luonteeseen ja muotoon omalla persoonallaan. Erilaiset jännitykset ryhmässä vaikuttavat enemmän toisiin yksilöihin ja he käyttäytyvät ryhmässä reagoitinsa mukaan. (Johnson & Long 2002.) Ryhmässä toimiminen on vapaampaa, jos erilaiset persoonat tunnustetaan ja heitä ymmärretään. Myös vapaa hakeutuminen itselle sopivaan rooliin auttaa pitämään ryhmän jokaiselle miellyttävänä. (Helenius ym. 1998, 71.)

Carron ym. (2005, 159) jakavat rooleihin liittyvän vastuun seuraaviin osa-alueisiin: roolissa esiintyminen, roolin selvyys henkilölle, rooliin liittyvät konfliktit, tehokkuus omassa roolissa, roolin hyväksyminen ja tyytyväisyys omaan rooliin. Näiden ulottuvuuksien tiedostaminen ja ymmärtäminen parantavat ryhmän toimintaa. Roolien yhtenä päätehtävänä voidaan pitää työn jakamista ryhmän jäsenten kesken (Pennington 2005, 90).

2.5 Ryhmän normit

Normit syntyvät ryhmäläisten välisessä vuorovaikutuksessa. Normeilla tarkoitetaan odotuksia ja sääntöjä siitä, miten ryhmässä tulisi olla, ajatella, tuntea ja käyttäytyä. Normien tehtävänä on myös suojella ja ylläpitää niiden taustalla olevia arvoja (Carron ym. 2005, 171-172; Launonen & Pulkkinen 2004, 14). Normi luo usein tietynlaisen paineen ryhmään ja yhteiset normit sitovat sekä rajoittavat yksilöitä. Normit voivat olla sovittuja siten, että yhteisiä sääntöjä, toimintaohjeita tai lakeja aletaan pitää normeina. (Salmivalli 1999, 50-51; Schmuck & Schmuck 2001, 193-196.) Esimerkiksi koulun liikuntatunnilla oppilaiden kanssa asetetut säännöt koskevat kaikkia oppilaita ja samalla ne ohjaavat yhteistä toimintaa (Heikinaro-Johansson, French, Greenwood & Silliman-French 1999). Yhteiset säännöt ja normit myös lisäävät ryhmäläisten yhteenkuuluvuutta ja vastuunottoa (Rasku-Puttonen 2006). Aina normit eivät ole tiedostettuja, mutta tiedostamatonkin normi voi vaikuttaa ryhmän jäsenten käyttäytymiseen. Nämä ovat ikään kuin sanattomasti sovittuja asioita esimerkiksi siitä, miten ryhmässä tulisi pukeutua, elehtiä ja osoittaa hyväksyntää. (Salmivalli 1999, 50-51; Schmuck & Schmuck 2001, 193-196.)

Ryhmän normit muodostuvat meneillään olevista tai aikaisemmista jännitteistä ja tarpeista muodostaa yhteisiä normeja (Johnson & Long 2002). Ryhmän jäsenet siis vaikuttavat siihen, millaiseksi normirakenne muodostuu. Näkyviksi normit tulevat yksilöiden käytöksen ja toiminnan kautta. (Salmivalli 1999, 50-51.) Kukin ryhmän jäsen tuo omat aikaisemmat kokemuksensa ryhmään ja joutuu sulauttamaan ne ryhmän yhteisiin normeihin (Himberg & Jauhiainen 1998, 130-131). Normit voivatkin luoda ryhmälle omaa kulttuuria, kun kaikki toimivat samalla, tietyllä tavalla (Laine 2005, 186-187).

Normien noudattamista vahditaan sosiaalisella kontrollilla (Schmuck & Schmuck 2001, 193). Tätä voidaan pitää yhtenä syynä ryhmän jäsenyyden jatkumiselle (Pennington 2005, 85). Ryhmässä vahditaan toisia ja normin vastaisesta käytöksestä voidaan rangaista esimerkiksi paheksumalla tai rankaisemalla kyseistä henkilöä. Yleensä ihmiset ovat

tietoisia omasta rangaistuksestaan, vaikka kukaan ei asiasta mainitsisikaan. Joissakin ryhmissä sääntöjen rikkomisesta on yhteisesti sovittu jokin rangaistus, esimerkiksi jälki-istunto (Heikinaro-Johansson ym. 1999). Vaikka omat asenteet eivät olisi normien mukaisia, kokevat ihmiset paineita toimia niitä vastaan rangaistuksen pelossa. Usein ihmisten halu kuulua ryhmään on voimakkaampaa kuin omien arvojen noudattaminen ja siksi ryhmän normeihin taivutaan. (Laine 2005, 186-188; Pennington 2005, 86-87.)

Ryhmän arvoihin ja asenteisiin sosiaalistuminen merkitsee normien hyväksymistä ja sopeutumista ihmisten odotuksiin. Yhteiset normit muokkaavat ryhmää kiinteämmäksi ja käyttäytymistä yhdenmukaisemmaksi. Normit helpottavatkin ihmisten välistä vuorovaikutusta, kun kaikille on selvää, mitä heiltä odotetaan. Normit tekevät ryhmän toiminnasta myös järjestäytyneempää ja ennustettavampaa. Normien puuttuminen voi johtaa voimattomuuteen ja sitä kautta ryhmästä syrjäytymiseen. (Laine 2005, 186-187.)

Normit voidaan Laineen (2005, 189-190) mukaan jakaa persoonallisiin ja sosiaalisiin normeihin. Persoonallisella normilla tarkoitetaan sitä, että ihminen toimii normien mukaan, vaikka kukaan ei vahtisi hänen toimintaa. Normien noudattaminen tuo tyydytyksen tunteita ja niiden rikkominen vastaavasti omantunnontuskia. Usein persoonalliset normit ovat yhteisön omaksumien normien kaltaisia. Sosiaalisilla normeilla tarkoitetaan odotusten ja roolien kokonaisuutta, joita henkilöön kohdistuu hänen aseman tai tehtävän perusteella. Sosiaaliset normit voivatkin olla hieman erilaiset ryhmän eri jäsenillä.

Schmuck ja Schmuck (2001, 196- 202) jakavat normit havainnoituihin, kognitiivisiin, arvioiviin ja käytökseen liittyviin. Havainnoituissa normeissa ryhmän normiksi muodostuu se, mitä nähdään ja havaitaan. Näissä normeissa on hankaluutena se, että jokainen henkilö voi aistia asiat eri tavoin. Kognitiiviset normit edellyttävät, että ryhmäläiset jakavat ajatuksiaan ja oppivat yhteisistä keskusteluista. Keskustelujen aikana ryhmäläiset tulevat tietoisiksi toistensa ajatuksista ja siten heidän on helpompi kunnioittaa sekä yhteisiä että toistensa arvoja. Arvioivat normit ovat yleensä dynaamisia ja ne voivat olla ryhmän paheksumia tai hyväksymiä. Tällaisessa tilanteessa esimerkiksi

voi oppilas toimia hieman normeja vastaan tai niitä arvioiden, jolloin muut voivat pohtia, onko se normien mukaista vai vastaista käytöstä. Käytösnormit näkyvät yleensä jokaisessa edellisessä määrittäyksessä. Käytösnormit sisältävät kaiken ryhmään ja yksilöihin liittyvän käytöksen.

2.6 Ryhmässä oppiminen

Nyky-yhteiskunnassa vaaditaan yhä enemmän kykyä toimia tuottavasti toisten kanssa, kun työtä tehdään paljon erilaisissa ryhmissä (Arvaja 2005, 70). Koulussakin oppilaat joutuvat päivittäin osallistumaan ryhmäprosesseihin. Myös nykyisin vallalla oleva oppimiskäsitys sosiokonstruktivismi ohjaa ryhmien käyttöön opetuksessa. (Kauppila 2005, 90.) Nykyisin opetusta ei enää ajatella tiedonsiirtona vaan vuorovaikutustapahtumana, jossa oppija on oppimisen subjekti (Aalto 2002, 4).

Kauppilan (2005, 90) mukaan ryhmiä on tutkittu paljon, mutta koulumaailman ryhmäilmiöiden tutkiminen on jäänyt vähemmälle. Arvajan (2005, 61) tutkimuksessa kollaboratiivinen eli yhteistoiminnallinen vuorovaikutus vaati jokaisen osallistumista sekä sitoutumista yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Luokkatilanteissa voi opettajalla olla suuri rooli ryhmävuorovaikutuksen syntymisessä. Opettaja voi päättää milloin käytetään pienryhmissä keskustelua, työtehtävien tekemistä yhdessä, koko luokan keskustelua, vertaistutorointia tai tiimi- ja parityöskentelyä. Ryhmävuorovaikutus on siis usein opettajan johdattelemaa tietoista oppimisprosessia, mutta luokassa tapahtuu myös muunlaista ryhmädynamiikkaa oppilaiden välillä. (Kauppila 2005, 90-91.)

Ryhmä- ja tiimipohjainen oppiminen ovat nostaneet vuorovaikutustaidot suurempaan arvoon (Aalto 2002, 4). Erilaiset ryhmätyömuodot aktivoivat oppilaita ja luovat mahdollisuuden vuorovaikutteiseen oppimiseen. Ryhmätyömuodot toimivatkin hyvin tiedon sisäistämässä, asioiden monitahoisessa pohdinnassa ja erilaisten näkökulmien esille tuomisessa. (Kauppila 2005, 109.) Korkeatasoinen yhteinen tiedonrakentaminen tapahtuu yleensä, kun oppilailla on tehtävä, jossa on selkeät tavoitteet ja jossa tehtävä on

pohtimista tukevaa (Arvaja 2005, 4, 75). Opettajan tuleekin pohtia, mikä työmuoto on milloinkin tavoitteiden saavuttamiseksi tarkoituksenmukainen. Osa ryhmätyömuodoista palvelee enemmän asiatasolla ja toiset taas tunnetasolla. (Kauppila 2005, 109.)

3 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT

Tässä luvussa määrittelen tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä esittelen tutkimukseni kannalta olennaisimmat taidot. Käsittelen myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista ja aikaisempia tutkimuksia aiheesta.

3.1 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen määrittelyä

Kirjallisuudessa käytetään useita eri termejä kuvaamaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Salmivalli (1999, 13, 19) puhuu sosiaalisista taidoista, Himberg ja Jauhiainen (1998, 191) sekä Helenius ym. (1998) käyttävät vuorovaikutustaitoja, Elksnin ja Elksnin (1995, 3) puhuvat sosiaalisesta pätevyydestä ja Kauppila (2005, 19) sosiaalista vuorovaikutusta. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja on sanottu myös tunnelukutaidoiksi (Weare 2004, 2), sosiaalisiksi ja emotionaaliseksi pätevyudeksi (Weare 2000, 61) ja tunneälykkyydeksi (Goleman 1998). Itse olen tässä tutkimuksessa päätenyt termiin tunne- ja vuorovaikutustaidot, jotka sisältävät aktiivisen kuuntelun eli eläytyvän kuuntelun, itseilmaisun, ekosysteemiset menetelmät, minäviestit, molemmat voittavat menetelmän, arvostiriitojen ratkaisemisen sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot (Kuvaus taidoista ks. Kuusela 2005, 43; Lintunen & Kuusela 2007). Tässä työssä käsittelen hieman tarkemmin taitoja aktiivinen kuuntelu sekä itseilmaisuus, sillä ne liittyvät tutkimustehtäviini.

Käytämme jokainen tunne- ja vuorovaikutustaitoja päivittäin, mutta harvoin ajattelemme tai pohdimme niiden käyttöä. Annamme viestejä itsestämme ja saamme viestejä toisilta muita tavatessamme sekä nykyisin yhä enemmän internetin ja puhelimien välityksellä. Erilaiset viestit voivat kulkea kaikkien aistiemme läpi, kuten kuulon, näön, kosketuksen, tunteiden, tilantajun, hajun ja joskus maunkin. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat siis kokonaisvaltainen osa itseämme. (Sage 2006.)

Faubelin (2006) ja Golemanin (1995, 57) mukaan emotionaalisesti pätevä ihminen tunnistaa sekä ymmärtää omat ja toisten tunteet, ilmaisee omia tunteitaan sekä osaa käsitellä niitä ja muodostaa terveitä ihmissuhteita. Goleman (1995, 66) mukaan kaikki eivät ole synnynnäisesti yhtä hyviä tunneälytaidoissa. Tunnekykyjä voidaan kuitenkin harjoitella, sillä taidot ovat suurelta osalta tapoja tai reaktioita, joita voi harjoittelulla parantaa. (Goleman 1995, 66.) Sosiaalisten taitojen kehitys voidaankin nähdä läpi elämän kestävässä prosessina (Laine 2005, 125).

3.2 Aktiivinen kuuntelu

Kuuntelu voi olla aktiivista tai passiivista eli sanatonta. Passiivista kuuntelua ovat katsekontakti puhujaan ja kehonkieli, joka on avoin puhujalle. Puhujan hyväksyntää ja kuuntelun aitoutta lisäävät myös nyökkäykset, ystävällinen hymy, kiinnostunut katse ja välisanat, kuten ”mmm” ja ”niin”. Myötäilevät välisanat välittävät hyväksyntää ja empatiaa. Passiivisessa kuuntelussa voi käyttää myös ovenavaajia, kuten ”Haluatko kertoa lisää?” tai ”Puhutaan siitä.”. Nämä lyhyet keskustelun avaajat pitävät keskustelua yllä. Passiivinen kuuntelu saa toisen tuntemaan hyväksytyksi, mutta se ei välttämättä riitä ongelmien ratkaisuun ja siksi tarvitaan aktiivista kuuntelua. (Adams 1999, 247-249; Gordon 2004, 85-90; Van der Molen & Gramsbergen-Hoogland 2005, 12-17; Weare 2000, 89-93.)

Eläytyvässä eli aktiivisessa kuuntelussa näkyvät myös passiivisen kuuntelun taidot, mutta lisäksi puhujan sanoma heijastetaan takaisin. Heijastamisella tarkoitetaan sitä, että puhujalle kerrotaan omin sanoin sama viesti takaisin ja samalla vahvistetaan oma ymmärrys. Kuuntelija ei siis kerro omaa tulkintaansa vaan kertoo vain sen, mitä on arvellut viestin sisältäneen. Yleensä puhuja korjaa viestin, jos hänet on ymmärretty väärin. (Gordon 2004, 85-90; Van der Molen & Gramsbergen-Hoogland 2005, 17-18; Weare 2000, 89-93.) Aktiivista kuuntelua tulisi käyttää silloin, kun toisella on jokin ongelma, johon hän haluaa apua. On myös tärkeää, että kuuntelijalla on aikaa kuunnella eikä omat huolet vaivaa mieltä. Kaikkea toisen sanomaa ei tarvitse palauttaa takaisin,

vain ne viestit, joissa tunteet ovat voimakkaita tai toisen tarve tulla kuulluksi on selvää. (Adams 199, 255.)

Eläytyvässä kuuntelussa on tärkeää, että kuuntelu vaikuttaa aidolta eikä teeskentelyltä tai manipuloinnilta (Gordon 2006, 107). Kuunneltavasta pitäisi tuntua siltä, että häntä oikeasti halutaan kuunnella. Kuuntelijan tulee osoittaa arvostusta ja ymmärrystä toista henkilöä kohtaa. Puhujaa ei tulisi keskeyttää vaan antaa hänen lopettaa keskustelu omatoimisesti. Aktiivinen kuuntelu ei olekaan tuomitsevaa vaan toisen sanoja kunnioittavaa (Gordon 2004, 67-72; Weare 2000, 90.)

Aktiivisen kuuntelun oppiminen vaatii aikaa ja kärsivällisyyttä. Monien mielestä kuuntelun taito on tunne- ja vuorovaikutustaidoista haasteellisin omaksua. (Adams 1999, 250, 254.) Lintunen ja Kuusela muistuttavat, että eläytyvä kuuntelu on tehokas menetelmä ja sen tulisi olla yksi opettajan perustaidoista (Friman 2006). Kuuntelua voidaan pitää yhtenä parhaimmista menetelmistä estää ja ratkoa ongelmatilanteita koulussa. Koulut ovat usein paikkoja, joissa moni puhuu, mutta kukaan ei kuuntele. Nuoret voivat olla niin itsekeskeisiä, että toisen ajatuksille ei ole aikaa eikä tilaa. (Weare 2000, 93.)

Aktiivinen kuuntelu helpottaa opettajan työtä ja luo turvallisen ilmapiirin oppilaille (Gordon 2006, 111). Se myös lisää nuorten tietoisuutta omista tunteista ja vähentää pelkoa tuoda niitä esille. Kuuntelun avulla voi myös auttaa toista henkilöä selvittämään ongelmiaan. Usein ongelman kertominen ja pohtiminen ääneen helpottaa ongelman ratkaisussa. (Gordon 2004, 94-96.) Vaikka kyse ei olisi ongelmasta, ymmärtää kuunneltu itseään paremmin, kun on voinut kertoa askarruttavasta asiasta toiselle. Yleensä ihmiset alkavat tunnistaa myös omia hyviä ja huonoja puoliaan kuunnellessaan toista ja saadessaan puhua. (Weare 2000, 89.)

3.3 Itseilmaisu

Itsetuntemuksella tarkoitetaan tietoisuutta omien tunteiden vaikutuksista, käsitystä omista rajoista ja vahvoista puolista sekä varmuutta omasta arvosta ja pätevyydestä (Goleman 1998, 42). Itseään voi ilmaista minäviestien avulla, jotka kertovat puhujan tunteista ja kokemuksista. Minäviestit eivät arvostele eikä niihin sisälly tulkintoja toisista ihmisistä. Minäviesti välittyy selkeästi, kun sekä sanaton että sanallinen viesti on aito ja rehellinen viesti siitä, mitä todella tuntee. (Adams 1999, 54.) Minäviestit voivatkin auttaa pääsemään kosketuksiin omien todellisten tunteiden kanssa (Gordon 2004, 170).

Minäviestit voidaan jakaa selittäviin, kantaa ottaviin, ennakoiviin ja ongelmaan tarttuviin. Selittävällä minäviestillä tarkoitetaan viestiä, jossa avoimesti kerrotaan omista tunteista, uskomuksista, aikeista, reaktioista, ajatuksista, kiinnostuksen kohteista tai asenteista. Selittävät minäviestit auttavat toisia tuntemaan henkilön paremmin ja ymmärtämään häntä. Kantaa ottavaa minäviestiä voi käyttää silloin, kun haluaa ilmaista sen, mitä mieltä on juuri sillä hetkellä olevasta asiasta. Tämänkään minäviestin käytössä ei kuitenkaan ole tarkoitus loukata toisen tunteita ja siksi onkin hyvä liittää minäviestiin selitys omasta kannasta. Ennakoivaa minäviestiä voidaan käyttää, kun jonkin tarpeen tyydyttämiseen tarvitaan toisen ihmisen apua tai tukea. Ennakoivan minäviestin avulla voidaan ehkäistä ristiriitoja, kun tarpeista kerrotaan jo etukäteen. (Adams 1999, 55, 76, 83-84.) Ongelmaan tarttuvaa minäviestiä käytetään silloin, kun pyritään muuttamaan toisen epätoivottua käytöstä. Ongelmaan tarttuva minäviesti koostuu kolmesta osasta: epätoivottavan käytöksen kuvaamisesta, tunteiden ilmaisusta sekä konkreettisen vaikutuksen ilmaisemisesta. Kolmiosaisen viestin saanut henkilö saa selvityksen koko tilanteesta ja hänen on helpompi ymmärtää, miksi tekee väärin. (Gordon 2004, 168-173.)

Minäviestiä pidetään tehokkaana tapana saada toisen epätoivottu käytös muuttumaan. Viestien avulla voidaan kertoa rehellisesti, mutta toista syyttämättä, mikä hänen toiminnassaan häiritsee. Kun koulussa otetaan minäviestit käyttöön, oppivat nuoret ottamaan vastuuta omista teoistaan ja samalla osoitetaan, että heidän sanaan luotetaan. Näiden viestien käytöllä on todettu olevan positiivinen vaikutus henkilöiden väliseen

vuorovaikutukseen. (Gordon 2004, 174-175.) Kuuselan (2005, 75-76) tutkimuksen mukaan oppilaat pitivät itseilmaisun harjoittelusta, sillä samalla he oppivat tuntemaan kavereitaan paremmin ja tietämään, mitä he todella ajattelevat. Minäviestikeskustelut myös vapauttivat tunnin ilmapiiriä, kun kaikki tiesivät heti, miksi joku ei osallistu tai on huonotuulinen. Myös Klemolan tutkimuksessa vuorovaikutustaitojen käyttö muutti kielteisen tilanteen myönteiseksi (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006).

3.4 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen

Nuorten kasvuympäristö on muuttunut, mikä on toisaalta luonut monipuolisen ja virikkeellisen ympäristön, mutta toisaalta yhä harvemmalla lapsella on riittävästi turvallista aikuisen seuraa ja läsnäoloa elämässä. Vanhempien omat ongelmat ja kiireet voivat johtaa siihen, ettei lasten tarpeista ja tunteista pidetä riittävästi huolta. (Launonen & Pulkkinen 2004, 30-33; McNamara 2006.) Lintusen ja Kuuselan mukaan opettajat ovat nykyisin keskeisessä asemassa olemaan esimerkkinä nuorille omalla käytöksellään. Eläytyvän kuuntelun ja itseilmaisun avulla opettaja voi toimia yhtenä nuoren hyvinvoinnista huolehtijana ja samalla toimia itse mallina, kuinka ongelmatilanteista selvittää tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla. (Friman 2006.) Myönteiset ihmissuhteet ja niistä kehittyvät sosiaaliset verkostot tukevat oppilaiden psyykkistä hyvinvointia (Laine 2005, 140).

Aikaisemmin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin koulussa on kiinnitetty huomiota lähinnä oppilailta, joilla on vaikeuksia opiskelussa tai, joilla on muita vaikeuksia elämässä. On myös ollut yleisempää, että näihin taitoihin keskitytään enemmän ala- kuin yläluokilla. (Elksnin & Elksnin 1995, 6-12; Weare 2000, 1-2.) Tunne- ja vuorovaikutustaitoja kokeillessaan opettajat ovatkin olleet yllättyneitä, että myös yläasteikäiset pojat kertovat mielellään omista tunteistaan, kun niiden puhumisesta tehdään tapa, kertovat Taru Lintunen ja Marjo Kuusela (Friman 2006).

Tutkimuksien mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja ei opita, jos opetus ei ole suunnitelmallista. Oppilaat tarvitsevat opastusta siitä, mihin näiden taitojen käytössä pitää kiinnittää huomiota. On myös tärkeää pysähtyä yhdessä miettimään, miten taitojen käyttö sujuu. (Kuusela, Lintunen & Heikinaro-Johansson 2002.) Oppilailta voi puuttua myös mahdollisuudet kokeilla taitoja, jos niitä ei aktiivisesti harjoitella. Opettajalla onkin hyvä mahdollisuus edistää taitojen oppimista yhteistyötehtävillä, vertaistutoroinnilla sekä keskustelevalle opetustyyllillä. Opettajien tulisi muistaa antaa oppilaille palautetta, jotta nuoret ymmärtävät, milloin taitojen käyttö on onnistunut hyvin. (Elksnin & Elksnin 1995, 62-63.)

Opettajilta vaaditaan nykyisin yhä enemmän vuorovaikutusosaamista (Lintunen 2004). Opettajan työssä vuorovaikutustaidot ovatkin ensisijaisen tärkeitä, sillä on vaikeaa opettaa, jos ihmissuhteet eivät toimi (Lintunen & Heikinaro-Johansson 1998). Näiden taitojen opettaminen vaatii opettajalta asian ymmärrystä sekä ryhmän tuntemusta. Koulu on kodin lisäksi paikka, jossa tavoitellaan nuoren tasapainoista kasvua sekä kehitystä. Tunne- ja vuorovaikutustaidot kuuluvat myös koululaisten perustaitoihin. Vuorovaikutustaitojen oppiminen auttaa oppilaiden tunne-elämän kehityksessä sekä arjen sosiaalisissa tilanteissa. (Kauppila 2005, 143.) Hyvien sosiaalisten taitojen on todettu olevan yhteydessä vertaisten suosioon ja hyväksyntään (Elksnin & Elksnin 1995, 6). Niiden käyttö lisää myös sekä opettajien että oppilaiden hyvinvointia (Lintunen 2004). Mayer & Geher (1996) totesivat, että henkilö, joka osaa paremmin kuunnella ja kertoa omia tunteitaan, osaa myös ottaa toisten tunteet huomioon. Koulua voidaankin pitää yhtenä ympäristönä, joka mahdollistaa sosiaalistumisen näille taidoille (Kauppila 2005, 143).

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja on opetettu erilaisilla menetelmillä (Kauppila 2005, 143). Oppiminen kirjallisuutta lukemalla tai luentoja kuunnellen on todettu heikoksi (Lintunen & Heikinaro-Johansson 1998). Parhaita tuloksia on saatu aikaan ohjelmilla, joissa käytetään useita eri opetusmuotoja. Tärkeää on myös oppilaan oma kiinnostus oppia tunne- ja vuorovaikutustaitoja. (Kauppila 2005, 143-144.) Lintusen ja Kuuselan (2007) mukaan oppilaat ovat yleensä motivoituneita oppimaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

Kauppila (2005, 145) kertoo, että motivoiviksi keinoiksi ovat huomattu erilaiset pelit ja leikit, jolloin opiskelu on hauskaa ja palkitsevaa. Tällaisten yhteistoiminnallisten menetelmien on todettu lisäävän oppilaiden vastuunottoa sekä tiedonjakoa oppilaiden välillä (Azzarito & Ennis 2003). Suunniteltaessa näiden taitojen opettamista, on opettajan hyvä ottaa huomioon oppilaiden ikä, taitotaso, erityisvaatimukset, yksilöllisyys ja mahdolliset ongelmat. Myös teorian ja käytännön vuoropuhelu tulisi muistaa, jotta oppilaat osaisivat yhdistää harjoitukset teoriaan ja toiminnan tavoitteisiin. (Kauppila 2005, 143-144.)

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tulisi näkyä myös opetussuunnitelmissa, jotta oppilaille voitaisiin luoda mahdollisuudet oppia hyvät vuorovaikutusvalmiudet (Kauppila 2005, 144). Myös Kuusela (2005, 17) pohtii väitöskirjassaan, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetussuunnitelman kehittäminen ja sen tutkiminen ovat ajankohtaisia tutkimusalueita. Paytonin, Wardlawin, Graczykin, Bloodworthin, Tompsettin & Weissbergin (2000) mukaan opettajat tarvitsevatkin apua laadukkaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusohjelmien löytymiseen.

3.5 Tutkimuksia tunne- ja vuorovaikutustaidoista

Sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen edistämiseksi on kehitetty useita ohjelmia (Klemola 2003, 30). Monet kehitetyistä ohjelmista perustuvat kognitiivis-behavioristiselle oppimiskäsitykselle, jolloin taitojen oppimisessa on keskeisenä mallioppiminen (Lintunen 2004). Tavoitteena on kuitenkin siirtyä opettajakeskeisyydestä oppijakeskeisyyteen, jolloin opettajan rooli on enemmän ohjailija kuin kontrolloija kertovat Lintunen ja Kuusela (Friman 2006). Monet näistä ohjelmista sisältävät systemaattiset ohjeet, kuinka nuorten tunteiden tunnistamista ja ilmaisua, ongelmanratkaisua ja toisten kunnioitusta voisi parantaa (Payton ym. 2000). Vuonna 1994 Daniel Goleman perusti CASEL-organisaation (Collaborative for academic, social and emotional learning), joka tekee tieteellisen tutkimuksen pohjalta kirjoja, artikkeleita ja opetusmateriaalia sosiaalisesta ja emotionaalisesta oppimisesta tutkijoita, opettajia,

kasvattajia ja päättäjiä varten. CASEL:n tutkimus ja materiaalit kattavat kaikki ikäkaudet päiväkotikiikaisistä lukiolaisiin. CASEL:n tarkoituksena on saada sosiaalinen ja emotionaalinen oppiminen keskeiseksi osaksi koulutusta. (CASEL, www.casel.org)

Tutkimusta tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksesta ja oppimisesta on Klemolan (2003, 31) mukaan vähäisesti. Myös itse olen tutkimukseni aikana tehnyt hakuja tietokannoista ARTO, Eric, JYKDOK, PsycInfo ja EBSCOhost muun muassa seuraavia hakusanoja yhdistelemällä: ryhmädynamiikka, ryhmät, normit, sosiaaliset normit, sosiaalinen käyttäytyminen, roolit, itsetunto, sosiaaliset taidot, sosiaalinen vuorovaikutus, emotionaaliset taidot ja tunneäly. Samoja termejä olen käyttänyt myös englanninkielisenä. Koska tutkimuksessani on kyse ryhmätason ilmiöistä, käytin myös ryhmään liittyviä hakusanoja paljon. Hakujeni tulokset olivat kuitenkin vähäiset sekä kotimaisten että kansainvälisten tutkimusten osalta. Kansainvälisesti taitojen käytöstä koulussa on jonkin verran tietoa. Elias & Weissberg (2000) havaitsivat tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen hyödyllisiksi koulussa. Myös Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik & Elias (2003) ovat saaneet samankaltaisia tuloksia.

Kuusela (2005) on tutkimuksessaan suunnitellut sosioemotionaalisia taitoja kehittävän kurssin liikunnanopetukseen ja arvioinut kurssin toteutumista. Tutkimuksesta selvisi, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetus soveltui hyvin osaksi liikuntatunnin opetusta. Oppilaat olivat motivoituneita oppimaan taitoja ja kokivat ne hyödyllisiksi. Osa oppilaista ehdotti, että kurssi järjestettäisiin omana oppiaineena, vaikka heistä liikuntatunti olikin luonnollinen paikka harjoitella taitoja. Lähes kaikki oppilaista kokivat myös kehittyneensä taitojen käytössä. Kurssin aikana oppilaista tuli omatoimisempia ja he kantivat enemmän vastuuta omasta tekemisestään. Kurssin jälkeen oppilaista tuntui, että ryhmä oli kiinteytynyt. Tutkimuksessaan Kuusela toteaa, että hänen työnsä opettajana helpottuivat ja hän koki oman ammattitaitonsa kasvaneen.

Klemola (2003) suunnitteli, toteutti ja arvioi tutkimuksessaan sosioemotionaalisia taitoja kehittävän opintojakson liikunnanopettajakoulutukseen. Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijat pitivät taitojen oppimista tärkeänä ja hyödyllisenä. Opiskelijat kokivat ryhmän

turvallisuuden olevan yksi peruslähtökohta kurssia järjestettäessä. Käytännön harjoittelun opiskelijat kokivat mielekkääksi ja Klemola toimivaksi opetusmenetelmäksi.

Opiskelijoille selvisi taitojen opettelu prosessinomaisuus, sillä osa kertoi oppineensa paljon, mutta tietävän vielä olevan paljon opeteltavaakin. Virta (2004) on tutkinut liikunnanopiskelijana käymänsä tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin aikana kokemiaan ajatuksia ja tunteita. Tutkimuksessa hän tarkasteli tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimista sekä niihin liittyviä prosesseja omaan kokemukseensa pohjautuen. Hän havaitsi, että ryhmän turvallisuus on tärkeä asia opeteltaessa tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Lisäksi hän tarkasteli tutkimuksessaan aitouden kokemusta taitoja opetellessa ja käyttäessä.

Myös oma tutkimukseni käsittelee tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosesseja liikunnanopettajien täydennyskoulutuksen aikana. Näkökulmana työssäni on lähinnä ryhmätason ilmiöt. Lisäksi tarkastelen ryhmäilmiöitä yhteistoiminnallisten harjoitusten aikana. Tutkin näitä ilmiöitä ajassa etenevinä prosesseina. Vastaavia tutkimuksia ei vielä juurikaan ole tehty. Näenkin oman tutkimukseni tuovan uudenlaisen lähestymistavan tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimukseen.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksessa selvitettiin liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen täydennyskoulutukseen sisältyneiden yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävien toteutuksen aikana ilmenneitä vuorovaikutustaitojen ryhmä- ja oppimisprosesseja.

Ongelmanratkaisutehtäviä olen tutkinut seuraavanlaisten tutkimustehtävien pohjalta:

1. Millaisia ryhmäilmiöitä ilmenee harjoitusten kuluessa ja purkukeskusteluissa?

1.1 Ilmeneekö roolinottoa harjoitusten kuluessa?

1.1 Miten normit ilmenevät ryhmässä harjoituksia tehdessä?

1.2 Ilmeneekö ryhmässä kilpailua harjoitusten aikana?

2. Tulevatko tunne- ja vuorovaikutustaidot esille ongelmanratkaisutehtävissä?

2.1 Ilmeneekö harjoitusten aikana ja purkukeskusteluissa kuuntelua?

2.2 Ilmeneekö itseilmaisua harjoitusten kuluessa sekä purkukeskustelujen aikana?

5 TUTKIMUSMETODIT

5.1 Tutkimusote

Tutkimusotteeni on laadullinen tapaustutkimus, jossa on toimintatutkimuksellisia piirteitä. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellista elämää kokonaisvaltaisesti. Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pikemminkin löytää tai kuvailla tosiasioita eikä todentaa jo olemassa olevia totuuksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152.) Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimuksessani on käytetty harkinnanvaraista näytettä. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvailla ja perehtyä syvällisemmin tutkittavaan ilmiöön eikä niinkään saavuttaa tilastollisesti yleistettävää tietoa. Pieneen näytteeseen keskittymisen kriteerinä pidetäänkin laatua eikä määrää. (Kiviniemi 2001; Eskola & Suoranta 1998, 18, 61.) Aineistoon liittyvät näkökulmat sekä tutkimussuunnitelmani ovat muokkaantuneet prosessin aikana, kun oma tietoisuuteni aineistoon liittyvistä näkökulmista on kehittynyt (Hirsjärvi ym. 2004, 155; Kiviniemi 2001).

5.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksessa on kyse yhden tapauksen tutkimisesta. Tapaus voi olla henkilö, kylä, prosessi tai jokin ryhmä. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat tunne- ja vuorovaikutustaitojen täydennyskoulutukseen osallistuneiden liikunnanopettajien ongelmanratkaisutehtävien aikana ilmenneet ryhmä- ja oppimisprosessit. Tutkimukseni luonteena on siis tutkia ryhmätason ilmiöitä tunne- ja vuorovaikutustaitojen alueelta. Ryhmässä jäsenet vaikuttavat toisiinsa ja tiedostavat olevansa ryhmä, joka toimii yksilöiden muodostamien näkemysten ja uskomusten mukaan (Baron ym. 1992, 31). Tästä yksittäisestä tapauksesta pyritään saamaan yksityiskohtaista tietoa tai kuvailemaan sitä ilmiönä. Tutkimuskohde voidaan valita muun muassa sen perusteella, että tapaus on

ainutkertainen ja sen avulla voidaan oppia tuntemaan ilmiön yleisiä piirteitä. (Hirsjärvi ym. 2004, 125-126; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001.) Tutkimani aineisto on ainutkertainen, sillä toista täysin samanlaista täydennyskoulutusta ja sen ongelmanratkaisutehtäviä ei voida järjestää. Tapaustutkimus soveltuu erinomaisesti opetuksen ja oppimisen tutkimiseen, sillä tämän tutkimussuunnan avulla oppimista voidaan kuvata ja tarkastella kokonaisvaltaisesti ja yksilöllinen tapaus huomioiden (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11). Vaikka tapaustutkimus liittyy vain yksittäiseen tapaukseen, on sen taustalla aina ajatus ymmärtää ihmisyhteisöihin liittyvää toimintaa yleisemminkin (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001).

Tapaustutkimus soveltuu hyvin aineistolähtöiseen analyysiin (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001). Aineistolähtöinen tarkastelu sopii analyysiksi silloin, kun tarvitaan tietoa jonkin ilmiön olemuksesta (Eskola & Suoranta 1998, 19). Tapaustutkimuksen tapaus voidaan valita oman mielenkiinnon mukaan, sattumalta tai valitun tapauksen saatavilla ollessa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001). Tutkimuksessani tapaus oli järjestetty täydennyskoulutuksessa. Tutkimusaiheen valintaan vaikuttivat oma mielenkiinto sekä saatavilla oleva kurssin videomateriaali.

Tapaustutkimus ei ole automaattisesti laadullinen tutkimus vaan se voi yhtä hyvin olla määrällinen ja tai jotain näiden kahden väliltä (Yin 2003, 14-15). Tässä tutkimussuunnassa voidaan käyttää useita eri aineistonhankintamenetelmiä, mikä mahdollistaa tutkimuksen moniulotteisuuden (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001). Tutkimukseni aineistona on videomateriaali, jonka litteroin tekstiksi. Tutkijana näin kuitenkin videoaineiston olevan riittävän kattava ja kokonaisvaltainen tutkimuksen toteuttamiselle. Tapaustutkimukselle tyypillistä on, että siitä löytyy piirteitä toimintatutkimuksesta. Molemmissa tutkimussuunnissa yhdistyy tilannekeskeisyys ja hallittavan kokoinen tutkimuskohde. (Laitinen 1998, 28-29.)

5.3 Toimintatutkimus

Toimintatutkimusta ei voida sanoa tutkimusmenetelmäksi vaan se on enemmänkin lähestymistapa. Tässä tutkimussuuntauksessa kohteena on jokin tietty yhteisö, ryhmä tai kokonaisuus, joka on aina ennalta määrätty. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on saavuttaa jotakin käytännöllistä hyötyä tutkimuksesta sekä kehittää toimintaa. (Eskola & Suoranta 1998, 129-131.) Tässä tutkimussuunnassa toiminnalla tarkoitetaan sosiaalista, ihmisten välistä yhteistoimintaa. Ihmisen toimintaa ohjaavat ajatukset, jotka voivat olla tiedostamattomia. Toimintatutkimuksessa voidaan tuoda juuri näitä tiedostamattomia toimintatapoja tietoisuuteen ja kielelliseen muotoon. (Heikkinen 2001.)

Toimintatutkimuksellisia piirteitä tutkimukseeni tulee siitä, että tutkittavien henkilöiden taitoihin pyrittiin vaikuttamaan kurssin aikana (Tuomi & Sarajärvi 2004, 58). Myös yksi tutkimustehtävistäni liittyy kiinteästi kurssin aikana opittuihin taitoihin. En kuitenkaan itse tutkijana vaikuttanut tutkittavien taitoihin vaan täydennyskoulutuksen vetäjät professori Taru Lintunen ja tutkija Marjo Kuusela opettivat kurssin aikana tunne- ja vuorovaikutustaitoja tutkittaville. En myöskään ollut osana tutkimuskohdetta, eikä tutkimus siten liity tutkijan ja tutkittavien tiiviiseen vuorovaikutukseen ja reflektointiin.

Toimintatutkimuksessa on aina tavoitteita, joihin pyritään. Tutkimuksessani muutettavat taidot ja tavoitteet liittyivät tutkittavien osallistumaan täydennyskoulutukseen ja siellä opeteltavien taitojen käyttöön. Tutkittavat olivat sitoutuneet tiettyihin tavoitteisiin, mikä on tyypillistä toimintatutkimuksessa. Tutkijana on tärkeää miettiä, kuka tavoitteet määrittelevät ja ovatko ne kaikkien etujen mukaisia. (Eskola & Suoranta 1998, 129- 131.) Tutkimuksessani tutkittavat olivat itse ilmoittautuneet täydennyskoulutukseen ja tiesivät kurssin sisällön pääpiirteittäin jo kurssille tullessaan. Toiminta suuntautuu aina johonkin muutokseen, joka usein koetaan jollakin tavalla ongelmaksi. Ongelma voi olla jokin sosiaalinen epäkohta, jonka korjaamiseen koko tutkimusjoukko haluaa korjaantuvan. (Laitinen 1998, 30.) Tutkimuksessani koulutukseen osallistujat halusivat lisätietoutta tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen, mutta se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että he olisivat välttämättä kokeneet sen suureksi ongelmaksi työssään. Kaikkia osallistujia

yhdisti kuitenkin halu oppia uusia taitoja, mikä varmasti auttoi heitä pyrkimään tavoitteisiin.

5.4 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni on Kohtaamisia koulutyössä-täydennyskoulutuksesta. Kurssin laajuus oli 2 opintoviikkoa ja se sisälsi 30:tä tuntia kontaktiopetusta sekä etätehtäviä. Kurssille osallistui 16 liikunnanopettajaa eri puolilta Suomea. Täydennyskoulutus toteutettiin neljänä viikonloppuna 11-12.2, 11-12.3, 1-2.4 ja 16-17.9.2005.

Kurssin tavoitteena oli antaa opettajille valmiuksia kohdata koulumaailmassa eteen tulevia vuorovaikutustilanteita oppilaiden, opettajien sekä vanhempien kanssa. Lisäksi tavoitteena oli antaa opettajille ideoita ja vinkkejä, kuinka he voivat työssään tukea nuorten sosioemotionaalista kehitystä. Täydennyskoulutuksen aikana harjoiteltiin erilaisia vuorovaikutustaitoja, ongelmanratkaisutaitoja sekä ryhmätaitoja. Kurssin sisältöinä olivat muun muassa aktiivinen kuuntelu, minäviestien käyttö, molemmat voittavat menetelmä, arvostiriitojen ratkaiseminen, ekosysteemiset menetelmät sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot. Kuvaus taidoista ks. Kuusela (2005); Lintunen & Kuusela (2007).

Laadullisen tutkimuksen aineisto voi olla kerätty haastattelulla, havainnoinnilla päiväkirjalla tai materiaali on voinut syntyä arkipäivän tilanteissa (Kiviniemi 2001, 68). Tutkimuksessani aineisto kerättiin kuvaamalla täydennyskoulutuksen viikonloput videolle. Havainnointia menetelmänä käytetään usein, kun on kyse vuorovaikutustilanteesta, joka muuttuu nopeasti eikä se ole ennakoitavissa (Hirsjärvi ym. 2004, 202). Havainnoinnissa ulkopuolisena tutkija ei osallistu tutkimustilanteeseen. Tutkimuksessani en osallistunut täydennyskoulutukseen vaan havainnoin tilannetta videolta. Osallistumatonta havainnointia voidaan käyttää silloin, kun nähdään, ettei tutkijan läsnäolo tuo tutkimukseen mitään merkittävää. Tutkittavat tiesivät osallistuvansa tutkimukseen ja heiltä saatiin lupa videointiin. Tutkijan, tässä tapauksessa videokameran

ja kuvaajan läsnäolon, tulisi olla mahdollisimman näkymätöntä, jotta se ei vaikuttaisi tutkittaviin. Tutkittavat tuleekin totuttaa kameran läsnäoloon. (Grönfors 2001; Tuomi & Sarajärvi 2001, 73, 84.) Tutkimuksessani täydennyskoulutusviikonloput kuvattiin tutkimusta varten ja toisaalta siksi, että mahdollisen poissaolon sattuessa kurssilaiset pystyivät katsomaan jakson videolta. Tutkittavat tottuivat kameran läsnäoloon, sillä koulutus kuvattiin kokonaan eikä vain tutkimuksessani käyttämiä osia. Grönforsin (1982, 143) mukaan kameroiden läsnäoloon voidaan tottua, kun ne ovat paikalla kaikissa tilanteissa pitkän ajan jakson aikana.

Kuvaajana täydennyskoulutuksessa toimi pääasiassa av-amanuenssi Reijo Pirttimäki. Hän oli useimmille tuttu jo liikunnanopiskeluajoilta, koska hän on toiminut av-amanuenssin tehtävässä jo vuosikymmeniä. Reijo myös osallistui välillä kurssin toimintaan ja se saattoi vähentää kuvaajan läsnäolon huomaamista. Kuvaaja vaihteli kurssin aikana, mikä heikensi videomateriaalin jatkuvuutta. Muilla kuvaajilla ei ehkä ollut yhtä hyvää kokemusta kameroista eivätkä he mahdollisesti osanneet suunnitella kuvaustaan etukäteen, mikä on saattanut vaikuttaa kuvamateriaalin laatuun. Ongelmanratkaisutilanteissa täydennyskoulutusryhmä oli jaettuna kahdeksi ryhmäksi ja kamera kuvasi ryhmiä vuorotellen. Videoituja pätkiä voidaan siis sanoa otoksiksi kyseisistä tehtävistä.

5.5 Analyysin kulku

Aluksi katsoin läpi kaikki täydennyskoulutuksen neljän viikonlopun videot, jotta saisin kuvan kurssin kokonaisuudesta ja käsiteltävistä asioista. Osa kurssin sisällöistä oli minulle entuudestaan tuttuja, sillä olin itse käynyt liikunnan opiskelijoille järjestettävän vuorovaikutuskurssin, jossa tunne- ja vuorovaikutustaitoja käytiin läpi ja harjoiteltiin. Kuitenkin tutkimani ongelmanratkaisutehtävät olivat minulle vieraita, sillä käymälläni kurssilla ei käsitelty niitä. Olin kuitenkin tutustunut aikaisemmin opintojeni aikana ryhmäilmiöihin proseminarityössäni.

Omat aikaisemmat tietoni sekä aineisto ohjasivat aineistoni analyysiä. Tällaista analyysitapaa sanotaan teoriasidonnaiseksi. Teoriasidonnaisessa analyysissa teoria toimii apuna analyysissa. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta tutkijan aikaisempi tieto ohjaa analyysiä. Aikaisemman tiedon vaikutus näkyy, mutta se ei ole teoriaa testaavaa vaan pikemminkin uusia ajatuksia herättävää. Aineiston analyysin alussa lähdetään aineistosta liikkeelle, mutta lopuksi palataan vielä teoriaan. Tällaista päättelytapaa sanotaan abduktiiviseksi päättelyksi. Abduktiivisessa päättelyssä teorianmuodostus tapahtuu havainnoimalla jonkin johtoajatuksen avulla. Tällöin tutkija pyrkii yhdistelemään teoriaa ja aineistoa, jonka seurauksena voi löytyä uuttakin tietoa. (Eskola 2001, 136-138; Tuomi & Sarajärvi 2004, 97-99.)

Täydennyskoulutuksessa tehtiin kolmella ensimmäisellä kerralla useampi ongelmanratkaisu- ja yhteistyötehtävä. Katsottuani videot kertaalleen valitsin kolmelta ensimmäiseltä kerralta yhden mielenkiintoisimman ongelmanratkaisutehtävistä. Viimeisellä koulutuskerralla ei enää tehty ongelmanratkaisutehtäviä. Tehtävien ajaksi täydennyskoulutusryhmä jaettiin aina kahteen ryhmään, jotka säilyivät samoina toisella ja kolmannella kurssikerralla. Valitsin analysoitaviksi tehtäviksi ne, joissa kuvaus oli mahdollisimman onnistunut. Tehtävien aikana ryhmiä kuvattiin vuorotellen, joten valitsin tehtävät siten, että kumpaakin ryhmää kuvattiin suunnittelun, toiminnan ja purkukeskustelun aikana. Lisäksi kyseisissä tehtävissä tuli jo ensikatsomalla esille jotakin ryhmän yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen liittyvää, joka herätti mielenkiintoni. Katsoin tehtävät useampaan kertaan ja tein havaintoja näkemästäni. Tämän jälkeen tein Tuomen & Sarajärven (2004, 111) ehdotelman mukaisesti ja litteroin puheen tehtävienannosta loppupurkuun asti näistä kolmesta tehtävästä. Litterointi videolta oli aikaa vievää, mutta koin sen tärkeäksi, sillä pelkkää tekstiä lukiessa saa tapahtumasta hieman eri näkökulman kuin videota katsellessa. Itselleni oli kuitenkin jo muodostunut tietty kuva videolla tapahtuvista asioista ja tekstin avulla oli helppo muistella, mitä videossa tapahtui. Kirjoitin puheen sanatarkasti, kuitenkin lisäälemättä huokauksia ja puheen taukoja. Joissakin kohdissa, jos henkilöt puhuivat selkeästi päällekkäin, en yrittänyt avata puheita vaan tulkitsin sen toistensa päälle puhumiseksi. Kaikkiin

käyttämiini lainauksiin vaihdoin osallistujien nimet intuitiivisesti uusiin, mutta sukupuoli säilyi samana. Litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 20 sivua.

Litteroinnin jälkeen luin eri ryhmien tehtäviä vaihtelevissa järjestyksissä. Laitoin ryhmien eri kerroilla tekemät tehtävät peräkkäin ja seurasin ryhmän kehitystä. Luin litteroituja tekstejä myös yksi tehtävä kerrallaan, joissa ryhmiä on kuvattu vuorotellen. Lisäksi luin erikseen tehtävien annot ja purut, koska uskoin niilläkin olevan eroavaisuuksia toisiinsa ja vaikutusta tehtävien suorittamiseen. Lukiessani merkitsin aina ylös kaiken, mitä minulle tuli mieleen ja mitä koin teksteissä tärkeäksi. Kun oli lukenut tekstit useampaan kertaan ja havaitsin, että uutta tietoa ei enää löydy, pidin taukoa lukemisessa, jonka jälkeen luin tekstit vielä uudelleen. Lopulta kokosin merkintäni litteroiduista teksteistä yhteen.

Yhteenvedoa lukiessani alkoi nousta esiin teemoja, jotka tuntuivat minusta mielenkiintoiselta ja jotka esiintyivät yhteenvedossani useampaan kertaan. Kiviniemen (2001) mukaan aineiston analyysissä jäsennetään aineistosta ne teemat, jotka ovat oman tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. Teemoja valitsin myös aikaisempien kiinnostusteni sekä teorian pohjalta. Teemoiksi valitsin kuuntelun, itseilmaisun, kuuntelun tiedostamisen, roolit, normit ja kilpailun. Teemojen valinnan jälkeen palasin alkuperäisten litteroitujen tekstien pariin ja luin niitä kyseiset teemat mielessä pitäen. Eskolan (2001) ehdotelman mukaisesti aloin järjestelemään aineistoani teemojen mukaan. Aineiston järjestely oli välillä haastavaa, sillä eri teemoista ei puhuttu loogisesti peräkkäin vaan teemoihin liittyviä kohtia löytyi eri puolilta litteroitua aineistoa. Tämä vaihe vaati alkuperäisen tekstin huolellista lukemista jokaisen teeman osalta. Tässä vaiheessa otin jokaisen teeman alle vain ne sitaatit, jossa kyseisestä teemasta oli keskusteltu. Samalla karsin tekstiä, jolloin vain tutkimukseni kannalta tärkeimmät asiat tulivat tutkittaviksi. Aineiston analyysin tehtävänä on tiivistää aineisto siten, että olennaisia asioita ei jää pois, mutta informaatioarvo kasvaa (Eskola 2001).

Aineiston järjestelyn jälkeen luin teemoittamani sitaatit ja kirjoitin muistiinpanoja. Tämän jälkeen kirjoitin auki omat tulkintani siitä, mitä aineistossa on. Lisäksi tutkin roolinottoa vielä erikseen. Luin tehtävät pitäen mielessä rooleihin liittyvän teorian (ks. Salmivalli 1999,48-49; Himberg & Jauhiainen 1998, 125; Carron ym. 2005, 153-156) ja aloin merkitsemään osallistujille erilaisia rooleja. Tämän jälkeen tein oman roolin kuvausmenetelmän, jossa annoin rooleille nimen ja kuvauksen, mitä kyseisellä roolilla tarkoitan (liite 1). Sitten luin tekstit uudestaan ja merkitsin osallistujille rooleja määrittelemäni roolien kuvausmenetelmän avulla. Roolit määrittelin tässä tutkimuksessa hetkellisiksi tehtävien aikana esiintyneiksi ja yleensä tehtäviin liittyviksi rooleiksi. Roolit eivät siis olleet välttämättä pysyviä, pitkäaikaisia rooleja, joita osallistujilla ehkä oli koko kurssin aikana. Tutkijana näin hetkellisten tehtäviin liittyvien roolien olevan merkityksellisempiä, koska tutkin ryhmäilmiöitä vain kyseisten ongelmanratkaisutehtävien aikana. Lopulta yhdistän kaikki kokoamani tulkinnat teoriaan tulososiossa. Eskolan & Suorannan (1998) mukaan laadukas teemoittelu vaatii lopuksi vielä tutkijan tulkinnan ja teorian vuoropuhelua.

6 TULOKSET

Tulososion ensimmäisessä alaluvussa kuvaan ongelmanratkaisutehtäviä aikajärjestyksessä, jotta lukijalle muodostuu kuva siitä, mitä tehtävien aikana tapahtui. Seuraavien alalukujen aikana käsittelen valitsemieni teemojen ilmenemistä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävien (myöhemmin käytän termiä ongelmanratkaisutehtävät) aikana.

6.1 Ongelmanratkaisutehtävien kuvaus

Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävien tarkoituksena oli harjoittaa kurssilla opittuja tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä yhteistyötaitoja. Kuusela (2005) toteaa tutkimuksessaan, että tehtävät sopivat hyvin tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun, sillä niissä tunteet tulevat luonnollisesti esille.

Ongelmanratkaisutehtävistä ensimmäisellä kurssikerralla tehty paperitornin rakennus ja kolmannella kerralla tehty ilmapallosänky ovat nuortenkeskuksen Äxäri-kurssin materiaaleista. Äxäri-kurssilla opetellaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä yhteistyötaitoja. Ne ovat suunnattu koululuokille, kerhoille tai järjestöjen toiminnassa oleville nuorille. (Nuorten keskus, www.nuortenkeskus.fi). Toisella kurssikerralla tehty nelioitehtävä on täydennyskoulutuksen vetäjän Marjo Kuuselan sovellus useista eri kursseilla suoritetuista tehtävistä (ks. Aalto 2000 ja 2002, project adventure-materiaalit, Liukkonen 2001). Seuraavien alalukujen tarkoituksena on nostaa esille viisi keskeistä teemaa sekä vastata tutkimustehtäviini.

6.1.1 Paperitornin rakennus

Ennen ensimmäistä ongelmanratkaisutehtävää täydennuskoulutukseen osallistujat saivat jakaa ryhmän kahtia siten, että kumpikin muodostuva joukkue olisi tasapuolinen. Nämä ryhmät säilyivät samanlaisina kaikkien ongelmanratkaisutehtävien aikana, lukuun ottamatta mahdollisia poissaoloja.

Ensimmäisellä kurssikerralla tehtiin ongelmanratkaisutehtävä nimeltä paperitornin rakennus. Se on tehtävä, jossa ryhmien tulee rakentaa mahdollisimman korkea paperitorni rajatussa ajassa. Aluksi ryhmät saivat valita käyttävätkö taktiikan suunnitteluun kolme ja tekemiseen neljä minuuttia vai toisinpäin. Kummatkin ryhmät päättivät käyttää rakentamiseen suuremman ajan eli neljä minuuttia. Tehtävän sääntöinä olivat, että paperia haettiin yksi kerrallaan noin 5 metrin päästä rakennuspaikasta ja kun paperia oli saatu haettua rakennuspaikalle, sai aloittaa tornin kokoamisen. Ajan loputtua, tuli tornin olla mahdollisimman korkea ja pysyä pystyssä ilman tukea.

Ryhmän A suunnitteluvaiheessa jäsenet ehdottivat omia ideoitaan, joita muut kuuntelivat välillä ja välillä alkoivat puhua omia kommenttejaan toisten päälle. Suunnitteluajan jälkeen ryhmä ei ollut saanut päätettyä taktiikkaansa, kun toiminta jo alkoi. Paperia haettuaan ryhmän jäsenet kokeilivat omaa ehdotelmaansa tornin rakennuksesta ja kokeilun kautta ryhmä valitsi yhteisen taktiikkansa. Ryhmälle oli jäänyt epäselväksi ohje, että paperia sai hakea vain yksi kerrallaan ja paperia hakikin useampi kerrallaan. Ryhmäläiset joutuivat tarkistamaan ohjeita kurssinvetäjiltä uudestaan tehtävän aikana. Tehtävää suorittaessaan kaikki näyttivät olevan erityisen tohkeissaan. Tässä tehtävässä ryhmä A onnistui saamaan korkeamman tornin. Ryhmien välillä erottui vertailua toisten suoritukseen nähden ja varsinkin lopputulosta eli syntynyttä tornia vertailtiin.

Ryhmälle B olivat ohjeet myös epäselvät ja paperia haki useampi kuin yksi kerrallaan. Toiminnan aikana ryhmäläisten välinen vuorovaikutus oli katkonaista ja lähinnä ainoastaan lyhyitä toteamuksia tai käskyjä toinen toisilleen. Oman ryhmän kanssa

käydyssä purussa selvisi, etteivät ryhmän roolit olleet kaikille selkeät. Ryhmä myös pohti, että he eivät ehtineet päättämään parasta ratkaisua suunnittelun aikana.

Yhteisessä purussa molemmat ryhmät kertoivat, että materiaalia olisi ollut hyvä olla jo suunnitteluvaiheessa, jotta väärinkäsityksiltä olisi vältytty. Keskustelussa nousi esille huomio, että kaikilla oli paljon ideoita, joita pitäisi malttaa kuunnella ja vasta sitten ehdottaa omaa ideaa. Ryhmän A jäsenet myös pohtivat, että tehtävää suunnitellessa ja tehdessä tulisi ottaa huomioon tehtävän tavoite ja ajan riittävyys tehtävää suorittaessa. Ryhmä B toi taas esille, että heiltä puuttui selkeät roolit tehtävän aikana, mikä saattoi vaikuttaa tehtävän suorittamiseen.

6.1.2 Neliötehtävä

Toisen kurssikerran ongelmanratkaisutehtävänä oli neliön muodostus. Tehtävässä ryhmän tuli muodostaa pitkästä narusta tasasivuinen neliö lattialle silmät sidottuina. Myös tässä tehtävässä ryhmillä oli aluksi hetki aikaa suunnitella taktiikkaansa. Ryhmät saivat narut, kun he olivat laittaneet huivit silmille. Tehtävän lopussa, kun neliö oli valmis, tuli yhden ryhmäläisen olla keskellä neliötä.

Ryhmän A suunnittelussa taktiikka havainnollistettiin kaulakorun avulla, joten kaikille näytti olevan selvää, miten tehtävä suoritetaan. Ryhmäläiset maltoivat keskittyä tehtävän suorittamiseen, he odottivat puheenvuoroa ja muistivat kuunnella toisiaan. He tekivät työtään rauhallisesti ja heille muodostui neliö.

Ryhmän B suunnittelussa Sofia oli äänessä ja toiminnan ohjaajan roolissa. Myös muut kertoivat omia ehdotuksiaan suunnittelun aikana, mutta Sofia ideaa lähdettiin toteuttamaan. Sofia ohjasi ryhmää, mutta kaikki eivät kuunnelleet hänen ohjeitaan. Jossain vaiheessa Sofia huomasi, ettei tehtävä ehkä ratkea hänen ohjauksellaan, jolloin osa ryhmäläisistä ehdotti omia ratkaisujaan ja osa jäi odottamaan ohjeita. Ryhmän jäsenet eivät aina malttaneet odottaa puheenvuoroa vaan korottivat ääntään ja puhuivat toistensa

päälle. Ryhmän B neliöstä tuli tiimalasin mallinen, mutta tällä kertaa ryhmien lopputuloksia ei vertailtu yhtä paljoa toisiinsa, vaikka kummatkin ryhmät kävivät katsomassa toistensa tuotosta.

Purkukeskustelussa ryhmä A esitti oman ratkaisunsa ryhmälle B heidän pyynnöstään. Ryhmän A jäsenet kertoivat olevansa tyytyväisiä omaan suunnitteluunsa ja rauhalliseen vuorovaikutukseen. He myös kertoivat ryhmän toimineen hyvin yhteistyössä. Osa ryhmän B jäsenistä vaikutti turhautuneelta tehtävään ja oman ryhmän toimintaan. Mika kertoi, ettei kaikkia oltu kuunneltu tehtävän aikana, mistä neliön muodostuminen tiimalasiksi saattoi johtua. Ryhmä A huomasi, etteivät toisen ryhmän jäsenet kuuntele toisiaan purkukeskustelun aikana ja esittivät sen olleen heidän ongelmansa jo tehtävän aikana. Ryhmän B jäsenet kertoivat kuuntelun ja oman vuoron odottamisen olevan haastavaa, kun monella on hyviä ideoita.

6.1.3. Ilmapallosänky

Kolmannella kerralla tehty ongelmanratkaisutehtävä oli Ilmapallosänky. Tehtävän tarkoituksena oli rakentaa kymmenestä ilmapallosta sänky yhdelle ryhmän jäsenelle. Ennen toiminnan alkua, oli ryhmillä hetki aikaa suunnitella sängyn rakennusta sekä tehtävään liittyviä rooleja. Tehtävän aikana oli kaikilla ryhmäläisillä ei-kirjoittava käsi sidottuna selän taakse, joten vain yhtä kättä sai käyttää rakentamisen ja yhden jäsenen sängylle nostamisen aikana. Sängylle nostetun henkilön tuli pysyä sängyn päällä minuutin ajan, jolloin tehtävä oli suoritettu.

Ryhmä A ei ehtinyt selvittämään suunnitteluajalla kaikkia tehtävään liittyviä asioita, mikä loi luovia ratkaisuja toiminnan aikana. Ryhmän yhteistyö näytti toimivan ja he muistivat kuunnella toisiaan. Ryhmässä alkoi näkyä yhteishenki kannustuksen muodossa. Tämä tehtävä onnistui hienosti ja ryhmä oli myös itse tyytyväinen suoritukseensa.

Ryhmä B sai suunnitteluajalla sovittua tärkeimmät asiat, vaikka välillä toisten kuuntelu unohtui. Ryhmä toimi hyvin yhteistyössä ja tällä kertaa he osasivat käyttää ryhmän vahvuuksia hyväkseen. Myös tässä ryhmässä tämä ongelmanratkaisu onnistui hyvin.

Tehtävän loppupurussa selvisi, että molemmat ryhmät olivat tyytyväisiä omaan suoritukseensa. Ryhmä A pohti, että suunnitteluvaiheessa heillä jäi nostotekniikka sopimatta. Tässä vaiheessa tehtävän suoritusta tuli eniten toistensa päälle puhumista, mutta myös nopeita yhteistyöllä tehtyjä päätöksiä. He olivat keksineet toiminnan aikana nopeamman tavan solmia palloja yhteen, joten alussa sovittu taktiikka muuttui kokeilemalla ja yhteistyöllä parempaan. Ryhmä B oli löytänyt ryhmästään yllättäviä vahvuuksia, kuten Mikan taidot solmia solmut yhdellä kädellä näppärästi. Myös roolien luonnollinen valinta ja itseilmaisuus alkoivat näkyä tämän ongelmanratkaisun aikana.

6.2 Roolinoton ilmeneminen ongelmanratkaisutehtävien aikana

Roolit syntyvät ryhmäläisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja ryhmän dynamiikan muokkaantuessa. Ryhmän jäsenillä on usein rooleja, jotka liittyvät kyseisen tehtävän suorittamiseen (Kauppila 2005, 92-93.) Ryhmän suorittaessa tehtäviä, tuli esille useita erilaisia tehtävään liittyviä rooleja, kuten toimija, ehdottaja, myöntyjä, epätietoinen, ideoija, pohtija, toiminnan ohjaaja/kontrolloija, kannustaja, vahvistaja, malli, luovuttaja, epäilijä ja puhuja. Lisäksi ryhmille oli kahdessa tehtävässä annettu roolit neliön keskellä olija ja ilmapallosängyn päällä olija. Ryhmissä syntyy yleensä virallisia ja epävirallisia rooleja. Epäviralliset roolit syntyvät ryhmän toimiessa ja niitä ovat muun muassa toiminnan kontrolloija, hauskuuttaja ja sosiaalinen johtaja. Viralliset roolit ovat ennalta määrättyjä, kuten valmentaja ja kapteeni. (Carron ym. 2005, 154.) Tutkimuksessani virallisia rooleja olivat tehtävän suorittamista varten annetut roolit, sen sijaan muut esiintyneet roolit olivat epävirallisia. Roolit olivat yleensä tehtävään liittyviä ja lyhytaikaisia. Pysyviä rooleja, joita ryhmässä saattoi yleisesti kurssin aikana ilmetä, en tässä tutkimuksessa tutkinut.

Ensimmäisellä kerralla toimijoita oli melko vähän ja niiden määrä lisääntyi seuraavissa tehtävissä. Ryhmän ensimmäinen tapaaminen onkin tärkeä vaihe, sillä silloin muodostetaan kuva muista ryhmän jäsenistä. Lyhyetkin keskustelut saattavat olla merkityksellisiä keskinäisten suhteiden rakentumisessa. (Rasku-Puttonen 2006.) Saattaa olla, että jo toisella kerralla kaikki uskalsivat paremmin osallistua keskusteluun ja toimintaan omalla panoksellaan.

Tehtävien luonne oli erilainen ja toisessa ongelmanratkaisutehtävässä silmät olivat sidottuina. Tällä kerralla esiintyi eniten toiminnan ohjausta/kontrollointia ja vähiten ehdottelua sekä ideointia. Ryhmät olivat luultavasti suunnitteluajalla sopineet taktiikkaansa, johon pari ihmistä heitä ohjaili. Sokkona on varmasti vaikeampi muuttaa suunnitelmaa kesken tehtävän, joten uusia ideoita ja ehdotuksia tuli ehkä sen takia vähemmän. Myös epätietoisia oli toisella ongelmanratkaisukerralla eniten, mikä on ymmärrettävää näköaistin ollessa poissa käytöstä tehtävän aikana. Ryhmällä A kannustus lisääntyi ensimmäiseltä viimeiselle kerralle. Ryhmän toiminnan jatkuessa jäsenille eriytyy rooleja, jotka ovat tärkeitä ryhmän yhteistyön kannalta (Kauppila 2005, 93). Tämä kertoo varmasti myös ryhmäytymisestä ja hyvästä hengestä ryhmäläisten välillä. Saattaa myös olla, että he olivat oivaltaneet tehtävien olevan heidän omaa oppimistaan varten eikä kilpailua, mikä on vapauttanut tunnelmaa.

Kauppilan (2005, 101) mukaan roolien muodostumisprosessi vie aikaa, sillä jäsenet joutuvat sopeutumaan rooleihin, joita heiltä odotetaan tai heille on annettu. Alussa roolit eivät olleet osallistujille selkeitä. He eivät vielä ehkä osanneet valita luonnollisia rooleja itselleen ryhmässä, koska eivät vielä luultavasti tunteneet toisiaan niin hyvin. Asiaa kuitenkin alettiin pohtia purkukeskustelussa jo ensimmäisen analysoimani tehtävän jälkeen. ”*Riina: ehkä meiltä puuttuu sellanen arkkitehti, me kaikki niin kun vähän...*” Jo ensimmäisessäkin tehtävässä roolien jakaminen olisi varmasti nopeuttanut tehtävän suorittamista. Himbergin ja Jauhaisen (1998, 127) mukaan tehokas työskentely edellyttää roolien tarpeellisuuden kartoittamista ja tiedostamista kyseisessä tehtävässä jo ennen tehtävän aloitusta. ”*Mika: Tiukassa ajassa siinä pitäis nostaa joku johtajaks. Meillä ei kukaan ollu sellanen, et sä teet tota ja tota ja sit ei sekaannuta toisten hommiin,*

se ois nopeuttanut tätä toimintaa, kun oli rajattu tää aika.” Kun työnjako tehdään ryhmäläisten kesken selväksi, pystyy ryhmä toimimaan tehokkaasti sille annetun tehtävän suorittamiseksi (Pennigton 2005, 90). Seuraavissa tehtävissä ainakin yksi rooli oli etukäteen määrätty, kuten neliön keskellä olija ja ilmapallosängyn päällä olija. Tämä ehkä helpotti osallistujia ymmärtämään roolien merkitystä tehtävän suorittamiseen.

Ryhmän roolisuhteet pysyvät usein samanlaisina kerrasta toiseen, sillä odotukset kohdistuvat usein henkilöihin samanlaisina. Jotta ryhmässä viihdyttäisiin, tulisi jokaiselle antaa tilaa muunnella omaa rooliaan persoonallisesti. Ryhmän jäseniä voidaan myös rohkaista kokeilemaan täysin itselle poikkeavia rooleja. (Himberg & Jauhiainen 1998, 127-128.) Roolien harjoittelu antaa mahdollisuuden kokeilla jotakin, joka ei normaalin arjen sääntöjen ja rajoitusten puitteissa olisi mahdollista (Kitson 2006). Kun ryhmäläiset alkoivat tiedostaa roolit ryhmässä ja tehtävää suorittaessa, antoi se mahdollisuuden kokeilla itselle uutta roolia.

”Sofia: Mä olen yleensä, mä olen hiljaa ja kuuntelen, mut nyt mä olin päättänyt, et mä kerrankin ja sit kun mulla on vähä, mä oon Riinan kans tehny tän, mulla oli pikkunen haju tästä jutusta, et mä olin niin kun sokeana ja tyhmänä päättäny, et nyt mä vien tän loppuun. Et, kuunnelkaa mua, en mä varmaan koskaan oo näin päällekkäyvä ollu, et uskoka nyt mua, mut sit mä jotenkin lakaannuin, et ei nää nyt kuuntele ja sit mä en enää uskonu itse itseänikään. Enkä tee seuraavaksi kerraks.” (Neliötehtävän purkukeskustelu)

Sofia oli tullut tietoiseksi omasta roolistaan yleensä ryhmässä ja neliön muodostustehtävän aikana tietoisesti kokeili itselleen uutta roolia. Uusien roolien kokeilu tulisi mahdollistaa ryhmässä joko tietoisesti tai muuttamalla ryhmän tilaa tai toimintaa siten, että jokainen saa tuoda esille uusia piirteitä itsestään. Usein tällaiset roolinvaihdokset voivat parantaa ryhmän toimintaa sekä auttaa kyseistä henkilöä tuntemaan itsensä paremmin. (Himberg & Jauhiainen 1998, 127-128.) Rooliharjoittelun avulla ihmiset tulevat tietoisemmiksi omien roolien määrästä ja niiden käytöstä eri ryhmissä. Jotkut roolit voivat myös harjoittelun avulla tulla luonnolliseksi osaksi

henkilöä, jolloin niitä ei enää tietoisesti ajatella. (Kitson 2006.) Roolien merkityksestä ei juurikaan puhuttu purkukeskustelujen aikana, vaikka se olisi voinut selkiyttää ryhmän yhteistoimintaa ja itsensä tiedostamista. Luultavasti tälle aiheelle ei ollut aikaa purkukeskusteluissa, vaikka se varmasti koettiin tärkeäksi asiaksi.

6.3 Normien ilmeneminen ryhmässä harjoitusten kuluessa

Ryhmän normeista ei ollut keskustelua purkujen eikä toiminnan aikana. Normit voivatkin olla joko keskusteltuja tai epävirallisia piilonormeja (Himberg & Jauhiainen 1998, 129). Ryhmässä sovitut yhteiset säännöt eivät sinänsä ole vielä normi, mutta ne voivat muodostua ryhmän normeiksi (Salmivalli 1999, 50). Toimintaperiaatteiden sopiminen yhdessä motivoi yksilöitä sitoutumaan niiden noudattamiseen (Heikinaro-Johansson ym. 1999). Kurssin ensimmäisellä kerralla osallistujat sopivat yhdessä kurssin toimintaperiaatteet, jotka saattoivat vaikuttaa ryhmän toimintaan.

Yhteiset toimintaperiaatteet tulisi valita siten, että jokainen saa kurssilta sen, mitä on tullut hakemaan ja, että jokainen kokisi kurssin onnistuneeksi ja mielekkääksi (Lintunen 2004). Kurssin toimintaperiaateiksi täydennyskouluttautajat valitsivat muun muassa seuraavia asioita: kunnioitamme ja arvostamme toisiamme, luottamuksellisuus, kuuntelemme ja kannustamme toisiamme, annamme kaikille tasapuolisesti tilaa ja aikaa, sallimme kyseenalaistamisen ja saa jättää väliin. Nämä periaatteet palautettiin mieleen seuraavillakin kontaktijaksoilla heti kurssikerran alussa. Hyvän ja tuottavan vuorovaikutuksen edellytyksenä voidaan Kiesiläisen (1998, 80-91) mukaan pitää seuraavia asioita: aktiivinen vastuu omasta vuorovaikutuksesta, toisista välittäminen, toisten kunnioitus, vastuu omista ajatuksista, tunteista ja teoista, toisen kuunteleminen ja ymmärtäminen sekä itselle tärkeiden asioiden rehellinen sanominen. Kiesiläisen (1998, 80-91) mainitsemat hyvän vuorovaikutuksen edellytykset sekä ryhmäläisten itse valitsemat periaatteet olivat hyvin lähellä toisiaan. Ne saattoivat olla tälle ryhmälle soveltuvat ja ehkä mahdollistivat hyvän vuorovaikutuksen ryhmäläisten välille.

Yleensä ryhmän keskustelu normeista auttaa kaikkia tiedostamaan muiden odotuksia ja toimintatapoja, jolloin niitä on myös helpompi noudattaa (Himberg & Jauhiainen 1998, 131). Uskon yhdessä sovittujen periaatteiden toimineen ryhmän normeina, sillä uusia sääntöjä tai normeja ei kurssin aikana syntynyt. Ryhmäläiset olivat kannustavia ja tukivat toisiaan, joten tarvetta lisänormeille ei luultavasti ollut. Uusien jännitteiden syntyminen kertoo siitä, että normeja tulisi muokata ja keskustella niiden olemassa olosta (Johnson & Long 2002). Ryhmässä ei kuitenkaan ollut minkäänlaisia järjestyshäiriöitä vaan kaikki toimivat toisiaan kunnioittaen.

Kurssille osallistuminen oli vapaaehtoista, mikä on varmasti vaikuttanut osallistujien innokkuuteen oppia ja toimia ryhmässä yhteisten sääntöjen mukaan. Yhteisten sääntöjen sopiminen auttaa ryhmäläisiä tiedostamaan, mitä heiltä odotetaan sekä ehkäisevät järjestyshäiriöitä (Heikinaro-Johansson ym.1999). Yhdessä sovittuja sääntöjä myös noudatetaan paremmin kuin muiden asettamia sääntöjä (Lintunen 2004).

6.4 Kilpailun esiintyminen tehtävien aikana

Kauppila (2005, 95) kertoo olevan luonnollista, että ryhmät kilpailevat toisten ryhmien kanssa keskenään. Hänen mukaansa ryhmien välinen kilpailu lisää oman ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ongelmanratkaisutehtävät suoritettiin aina kahdessa ryhmässä ja aikarajoitteessa, mikä loi hieman kilpailua ryhmien välille. Jos toinen ryhmä sai aikaisemmin tehtävän suoritettua tai korkeamman paperitornin rakennettua, kertoi toinen ryhmä ensimmäisten tehtävien jälkeen tuntevansa olevan häviäjiä. Ensimmäisten tehtävien jälkeen osallistujat kuitenkin oivalsivat, ettei kyse ole ryhmien välisestä kilpailutilanteesta. Usein on ajateltu, että kilpailun avulla pystytään parhaimpaan suoritukseen erilaisissa tehtävissä. On kuitenkin huomattu, että yhteistyön avulla voi olla suurempi mahdollisuus onnistua varsinkin, jos tehtävät ovat suurimmalle osalle ryhmässä tuntemattomia. (Carron ym. 2005, 290.)

Aikarajoite toi tehtäviin kiireen tuntua ja lyhyet, ytimekkäät ohjeet tehtävienannossa paljon lisäkysymyksiä kurssin vetäjille. Ryhmäläiset pohtivatkin jo ensimmäisessä tehtävässä, että ajalla on merkitystä tehtävän suorittamiseen.

”Susanna: Niin, et mihin aika riittää, koska nythän se Eiffel-tornin siis se paperin tämmöinen näin rutistus, jos ois paljon aikaa, niin siitähän sais tosi niinku hyvän tornin, mutta sitten, kun vaan vähän aikaa, niin sitten riittää tämmöinen kevytrakenteisempi torni.” (Paperitornin rakennustehtävän purkukeskustelu)

Useimmat ryhmäläisten kommentit liittyivätkin aikaan enemmän kuin toisen joukkueen luomaan suorituspaineseen. Taustalla ei siis enää ensimmäisten tehtävien jälkeen ollut kilpailu vaan ryhmän suoriutuminen tehtävästä annetussa ajassa. Onkin tyypillistä, että tehtävissä, jotka ovat monimutkaisia ja yhdessä pohdittavia, ryhmän kilpailuvietti vähenee ja yhteistyön merkitys korostuu. Tarkkaan kontrolloiduissa ja reaktioaikoja mittaavissa tehtävissä taas suoriudutaan usein kilpailun avulla paremmin. (Carron ym. 2005, 288.) Näissä tehtävissä suoritusaikaa ei ollut rajattu voittajaryhmän selvittämiseksi, vaan kurssin aikataulussa pysymiseksi.

6.5 Kuuntelun esiintyminen harjoitusten ja purkukeskustelujen aikana

Adamsin (1999, 250) mukaan kuuntelun taidon omaksuminen vaatii aikaa ja harjoittelua. Ongelmanratkaisutehtävien ensimmäisen ja kolmannen kerran välillä oli eroa siinä, miten toisten ehdotuksia kuunneltiin. Erot näkyivät sekä keskustelun laadussa että siihen osallistuvien henkilöiden määrässä.

Keskustelun laatu näkyy muun muassa siinä, että ensimmäisellä kerralla keskustelu oli melko yksisanaista eikä se ollut jatkuvaa, vaan enemmänkin toteavia puheenvuoroja toimintaan liittyen. Kolmannella kerralla keskustelu oli jo laadukkaampaa, sillä toisten ajatuksia jatkettiin joko omalla ehdotelmalla tai vastaamalla edelliseen ehdotukseen. Keskusteluun osallistuvien kommentit olivat usein pidempiä kuin ensimmäisillä kerroilla.

Keskustelu myös muodostui enemmän yhteisestä kehittelystä ja toiminnasta kuin yksittäisten henkilöiden tokaisuista. Usein taitojen käyttö paranee harjoitusten ja kuuntelun taitoon liittyvän ymmärryksen lisääntyessä (Gordon 2004, 93-96).

Ensimmäisellä kerralla ryhmäläisten ehdotusten kuunteluun osallistui harvempi kuin kolmannella kurssikerralla. Ensimmäisellä koulutuskerralla keskusteluun osallistui keskimäärin kaksi tai kolme henkilöä, jonka jälkeen he alkoivat puhua toistensa päälle tai joku ryhmäläisistä vaihtoi puheenaihetta. Wearen (2000, 90) mukaan ihmisillä on luonnostaan itsekeskeinen tarve päästä puhumaan itsestään tai omista ajatuksistaan. Usein keskustelujen aikana käy niin, ettei todellisuudessa kuuntele, mitä toinen kertoo, vaan odottaa vain hänen lopettavan.

Valitsin esimerkkilainauksia, jotka mielestäni kuvaavat hyvin keskustelun laadun ja määrän kehitystä. Lainaukset ovat melko tyypillisiä keskusteluja ensimmäiseltä ja kolmannelta kerralta. Ryhmän B keskustelu kolmannella kerralla on hieman pidempi kuin keskimääräiset keskustelut kolmannella kerralla, mutta se osoittaa mielestäni hyvin, kuinka ryhmän keskustelu ja kuuntelun taidot ovat kehittyneet.

Ryhmän A ensimmäisen kerran toimintavaiheessa jäsenet ehdottivat omia ideoitaan, joita muut kuuntelivat välillä ja välillä alkoivat puhua omia kommenttejaan toisten päälle. Keskustelut koostuivat lähinnä lyhyistä tokaisuista ryhmän jäsenille.

”Sami: yks

Anne: vielä päälle?

Janika: tarvisko tähän vielä?” (toimintakeskustelu)

Myös ryhmässä B jäsenten välinen vuorovaikutus toiminnan aikana oli katkonaista ja lähinnä ainoastaan lyhyitä toteamuksia tai käskyjä toinen toisilleen.

”Minna: Oisko tässä?

Tuula: Vähän tännepäin

Sofia: Älä taita sitä

Riina: Se saa kyl olla suora, mikä siihen laitetaan” (toimintakeskustelu)

Kolmannella kurssikerralla ryhmällä B oli jo pidempiäkin keskusteluja, joihin osallistui useampi henkilö. Pidemmistä keskusteluista näkee, että ryhmä kehittelee toimintaansa yhdessä pohtien. Ennen seuraavaa keskustelua ryhmäläiset puhuivat eri asiasta ja keskustelun lopussa he alkoivat puhua toistensa päälle.

”Sofia: Saako niitä palloja jotenkin kiinni toisiinsa?

Mika: Saa

Krista: Solmittua, saisko niistä päistä sen verran. Se on kymmenen, oisko se kaks

Sofia: Kaks yhteen ja neljä ristiin

Mika: niin just

Anne: Saako kaks yhteen? Miten sen saa? Näin vääntämällä?

Sofia: Kaks yhteen ja neljä ristiin. Solmia sitten

Krista: Täälleen näin, et se pysyy siinä

Anne: Saako niitä enää solmittua?

Mika: Ei niitä tarvii enää solmia

Krista: Ne pysyy aika hyvin, kun on kaks rinnakkain ja sit pannaan siitä ristiin

Mika: Kaks solmitaan ja sitten vaan

Sofia: Jos meillä on kaks sellasta tähteä, niin sit jää vielä kaks palloa, jos ne laittaa siihen väliin niin ne pysyy niiden välissä

Krista: tai tyynyks

Sofia: niin tyynyks

Krista: Lantio, tää pitää tukea hyvin

Minna: Hartiat on kans toinen vai pitääkö pään alle varata yks? Sil on kypärä..

Anne: Ei välttämättä” (toimintakeskustelu)

Ryhmän A keskustelusta kolmannella kurssikerralla näkee myös, että puhe on pohtivampaa ja kehittelevämpää kuin ensimmäisellä kerralla. Keskustelun alussa he puhuvat eri asiasta ja lopuksi alkavat puhua toistensa päälle.

Noora: Hei, näillähän voi sitoa, koska näitä on näin monta, eihän nää oo...

Lotta: Käytettäväkö niitä johonkin muuhun?

Liisa: Saakohan näitä naruja käyttää?

Sami: Niin vai kokeillaanko laittaa nää ilmapallot kiinni toisiinsa noilla naruilla

Noora: Tää katkee varmaan” (toimintakeskustelu)

Kauppilan (2005, 107) mukaan yhtenä toimivan ryhmän tunnusmerkkinä voidaan pitää sitä, että ryhmän kaikkia jäseniä kuunnellaan ja kaikki otetaan huomioon. Kun ryhmäläiset kuuntelevat toisiaan, he saavat koko ryhmän osaamisen käyttöönsä. Yhteistyön avulla voi saada aikaan jaettu osaaminen sekä kaikki huomioonottava turvallinen ilmapiiri. Näin kaikkien mielipiteet ja ehdotukset huomioidaan eikä hiljaisempien puheenvuorot jää käyttämättä. Samalla ryhmän yhteistoiminta kehittyy ja paranee. (Arvaja 2005, 4, 61-62.) Kuuntelun lisääntyminen oli myös kurssin oppimistavoitteiden mukaista ja lisääntynyt kuuntelun käyttö sekä kuuntelun käytön pohtiminen on luultavasti edesauttanut tavoitteen toteutumista.

Toisen ajatusten heijastamista eli aktiivista kuuntelua ei tehtävien aikana ilmennyt. Aktiivisen kuuntelun käyttöön ongelmanratkaisutehtävät olivat haastavia, sillä rajallisessa ajassa olisi vaadittu nopeaa reagointia. Aktiivisessa kuuntelussa on tärkeää, että annetaan toisen puhua rauhassa loppuun ja, että oma mieli on avoin toisen puheelle (Weare 2004, 90). Tehtävät eivät myöskään olleet ehkä luonteeltaan sellaisia, että tarvetta omien ongelmien tai tunteiden kertomiseen olisi ollut. Heijastamisella olisi kuitenkin voinut välttää vääriin ymmärrykset toiminnan aikana, kun toinen olisi korjannut virheellisen viestin (Gordon 2004, 88).

”Noora: Tuli tosta materiaalista mielee, et me puhuttiin taittamisesta niin mekin, kun ei ollu sitä paperia, millä näyttää, niin just se, et miten kukakin ymmärtää taittamisen. Yksi ymmärsi näin, yksi tai tavallaan vaihtoehdot ovat nämä, miten sä voit tän paperin niin kun ymmärtää sen taittamisen. niin on vaikea niin kun suunnitella ja neuvotella, kun toinen sanoo, et taitetaan näin, taittaminen ja hän ymmärtää tavallaan. Me esimerkiksi ymmärrettiin tässä kolmella eri tavalla ja kuitenkin kaikki puhuu siis puoliksi taittamisesta.” (Paperitorni tehtävän purkukeskustelu)

6.5.1 Kuuntelun tiedostaminen

Ensimmäisellä pätevyystutkuskoulutuskerralla ei vielä kiinnitetty huomiota kuunteluun vaan toiminta näytti vievän ajatukset. Saattaa olla, että vielä tässä vaiheessa koulutusta he eivät pohtineet kuuntelun merkitystä. Ainoa kommentti oman kuuntelun tiedostamiseen liittyen tuli esiin ensimmäisen tehtävän purkukeskustelussa. *”Sami: Varmaan siinä suunnitteluvaiheessa haastavaa on se, et kun kaikilla on ideoita, niin kuitenkin, et vaan yks ois se, joka puhuis kerrallaan.”* Hyväksi kuuntelijaksi tuleminen vaatiikin aikaa ja kärsivällisyyttä (Adams 1999, 250). Se on kuitenkin taito, jonka voi oppia aivan kuin minkä tahansa muunkin taidon, kertovat Lintunen ja Kuusela (Friman 2006).

Toisen kerran ongelmanratkaisutehtävässä korostui kuuntelu, sillä silmät oli sidottuna ja siten yksi aisti poissa käytöstä. Yleensä ryhmän yhteistyössä toimimista helpottavatkin toisen kuunteleminen ja kuullun tarkistaminen (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Elksninin ja Elksninin (1995, 62-63) mukaan tietämättömyys tunne- ja vuorovaikutustaidoista voi olla yksi syy niiden käyttämättömyyteen. Kurssin toisella kerralla täydennyskouluttautujat olivat tietoisempia kuuntelutaidoista ja sen merkityksestä. Saattaa olla, että osallistujat olivat herkempiä miettimään omaa kuunteluaan tämän tehtävän aikana. Tässä tehtävässä kuuntelu oli puheen ja pohdinnan aiheena useaan kertaan sekä toiminnan aikana että purkukeskustelussa.

”Krista: Annetaan yhden aina kertoa missä mennään, muuten...”

Maija: hei kuunnelkaa Sofiaa” (toimintakeskustelu)

”Sofia: joo eli hei nyt me ollaan väärässä paikassa. Elikkä hei nyt jos te jaksatte kuunnella, niin mä uskoisin, et tää ratkee. Eli Minna tulkaa tänne, niin te saatte yhden kulman, uskokaa mua, Minna saatte, mä tarjoan kahvit jos tää menee pieleen. Minna tulkaa tännepäin, löydättekte mua? Minna oottekte tässä?”

(toimintakeskustelu)

”Sami: Nyt mä tiedän mikä teidän ongelma oli. Just tää oli teidän ongelma. Me oltiin ihan hiljaa ja te puhuitte kaikki yhtä aikaa, jokainen puhuu.

Tuula: Se on tosi rasittavaa, kun kaikki haluaa, et näin ja näin, mut et ne on hyviä juttuja, mut ku ei tajuu sitä, kun sit jo toinen sanoo ja toinen sanoo, et sehän siinä on.

Raisa: Oliko teillä yks johtaja joka ohjas sitä?

Riina: Ei mun mielestä nyt ollu, et kaikilla oli siellä...” (purkukeskustelu)

”Raisa: Mä tarkotan siinä vaiheessa, kun te toimitte siis, en tarkota sitä suunnitteluvaiheessa vaan sitten, kun te toimitte, niin johtiks sitä teidän toimintaa joku siinä vaiheessa?

Susanna: Ei varsinaisesti, mutta odotettiin aina, että joku sanoo loppuun ja vasta sitten.

Jenni: Yksi asia kerrallaan

Liisa: Piti maltaa ite, että monta kertaa että oli jotain sanomassa, mutta ymmärsi myös sitten pitää sisällä ja sitten, kun tuli hyvä rako, niin sitten sanoo.

Sami: Mulle semmonen toi se naru oli se juttu, että siitä piti pitää kiinni, et jos päästät siitä irti, et muuten koko homma menee ketuiks ja siinä, kun on silmät sidottuna, niin korostuu se, että pitää kuunnella ihan oikeesti mitä sanotaan.”

(purkukeskustelu)

Kolmannella kerralla ei ollut juurikaan keskustelua kuunteluun liittyen. Osallistujat kuuntelivat toisiaan ja saattaa olla, että kuuntelusta ei ollut enää tarpeen keskustella. Mahdollisesti kuuntelun taidot jo tiedostettiin ja siihen kiinnitettiin huomiota ilman keskusteluakin.

On mahdollista, että kehitystä tapahtui kuuntelun tiedostamisessa kurssin aikana. Myös Klemola selvitti tutkimuksessaan, että tietoisuuden lisääntyminen tukee taitojen käyttöä (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Kurssin aikana osallistujat tulivat tietoisiksi kuuntelun merkityksestä ryhmän toimintaan ja tavoitteen saavuttamiseen. Tehtävien erilaisuus ja kuuntelun tarve tehtävän suorittamiseen vaikuttivat kuuntelun käyttöön, mutta silti erot eri kertojen välillä näyttivät, että kuuntelun tiedostamisessa on saattanut tapahtua kehitystä. Viimeisen kerran perusteella voi myös olettaa, että kuuntelun taidot olivat tässä vaiheessa kurssia melko hyvin hallussa. Kuuntelun taitojen oppimiseen on varmasti vaikuttanut se, että taitojen käyttöä pohdittiin yhdessä. Elksnin ja Elksnin (1995, 62-63) kertovat, että on tärkeää saada palautetta omien taitojen harjoittelusta. Jälkikäteen pohtiessa voi huomata, milloin on onnistunut taitojen käytössä.

6.6 Itseilmaisu harjoitusten aikana

Kurssilla harjoiteltiin minäviestejä ja itsensä ilmaisua. Ongelmanratkaisutehtävät olivat kuitenkin luonteeltaan sellaisia, että syvällisiä minäviestejä tai omien mielipiteiden ilmaisuja ei oikeastaan tullut esille. Omat mielipiteet liittyivät lähinnä tehtävän suorittamiseen eikä niinkään omiin arvoihin tai tunteisiin. ”*Jenni: Mun mielestä meillä oli erittäin hyvä tämmönen niinku sellanen suunnittelu, ettei hönkäisty heti vaan sitä etukäteen, koska tämmösissä tehtävissä usein on se, että heti ruvetaan kauheesti tohkailemaan ja jotain, mut tässä niinkun semmonen hyvä idea.*” (purkukeskustelu) ja ”*Minna: Ei onnistunu mun mielestä kauheen hyvin.*” (purkukeskustelu) Tehtäviä suorittaessa saattoi kuitenkin nousta esiin tunteita omista vahvuuksista tai heikkouksista, joista tehtävän aikana oli hyötyä tai haittaa. Seuraava esimerkki on kuitenkin lähes ainoa itseilmaisu kurssin aikana.

”Riina: Se on pienestä kiinni, anteeks, tossa aluksi, kun Sami ja Anne mun kysymyksille ja kommenteille nauro oikein raivoisasti, niin mulle tuli ihan sellanen olo, et mä oon ihan tyhmä, näin niin kuin leikkisästi, en ottanut vakavasti, mut jäi sellanen olo. Sit mä tuun tänne ja paukautan yhen pallon ja sit mul on kauheen kankeet sormet, en oo ollenkaan ketterä tollasissa sormijutuissa. Ja sit mulla oli ihan semmonen olo, et mä oon ihan turha tässä, että tekkää sitten. Että se on pienestä kiinni, vaikei niinkun mitään, mut se oma olotila voi.”

(Ilmapallosänky tehtävän purkukeskustelu)

Laineen (2005, 142) mukaan myönteiset kokemukset toisista ihmisistä saa tuntemaan olon turvalliseksi heidän seurassaan. Luultavasti ryhmä oli niin turvallinen, että siellä uskalsi sanoa omat tunteensa, jos siihen oli tarvetta. Aidosti hyväksyvä ilmapiiri, jossa toisia ei arvostella vapauttaa ihmiset jakamaan huolensa ja ajatuksensa (Gordon 2004, 63). Myös Arvaja (2005, 61) selvitti tutkimuksessaan, että yhteistoiminnan onnistuminen edellyttää positiivista ilmapiiriä, joka mahdollistaa sitoutumisen tehtävään sekä luo turvallisen ilmapiirin käsitellä asioita. Nämä tehtävät eivät juuri kannustaneet omien odotusten, tunteiden tai tarpeiden ilmaisuun ja ehkä siksi purkukeskusteluissakaan ei tuntunut luontevalta keskustella itseilmaisusta. Asiasta kuitenkin keskusteltiin kurssin muissa yhteyksissä useaan kertaan.

7 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää tunne- ja vuorovaikutustaitojen täydennyskoulutukseen osallistuneiden liikunnanopettajien yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävien aikana ilmenneitä ryhmä- ja oppimisprosesseja.

Tutkimustehtävä olisi tuollaisenaan ollut todella laaja, joten rajasin sen osiin, jotka koin mielenkiintoiseksi tutkia tässä tutkimuksessa.

Tässä luvussa tarkastelen aluksi tutkimukseni luotettavuutta yleisesti sekä tutkimuksen aikana nousseiden ajatusten valossa. Seuraavien alalukujen aikana nostan esiin keskeisimpiä tutkimustuloksiani sekä pohdin saamiani tuloksia. Lopussa ehdotan jatkotutkimuksenaiheen sekä kerron ajatuksistani tutkimuksen tekemiseen liittyen.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi voi olla tutkimuksen piirteistä riippuen hyvinkin erilaista. Yleensä luotettavuutta voidaan tutkia reliabiliteetin ja validiteetin määritteiden avulla. Nämä käsitteet ovat kuitenkin syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja siksi ne eivät vastaa laadullisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 131, 133).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysia ja tutkimuksen luotettavuutta ei voida selkeästi erottaa toisistaan. Usein ne kulkevat käsi kädessä ja itse tutkimusraporttia voidaan pitää yhtenä luotettavuuden osa-alueena. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskeekin koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 210-211.) Tutkimuksessani luotettavuuden arvioinnissa tulee raportin lisäksi tarkastella tutkijan tekemiä ratkaisuja ja valintoja sekä näiden arviointia (Metsämuuronen 2006, 202).

Patton (2002) esittää, että tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa voimakkaasti tutkija itse. On tärkeää, että tutkija tunnistaa oman suhteensa erilaisiin asioihin, tilanteisiin ja ihmisiin eikä sekoita niitä tutkimuskohteeseen. (Eskola & Suoranta 1998, 17-18, 211). Tutkijan puolueettomuutta pidetään yhtenä tärkeänä osana tutkimuksen luotettavuutta. Puolueettomuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavaa itseään sellaisenaan eikä tutkijan oman sukupuolen, iän, uskonnon tai poliittisen aseman kautta. Laadullisessa tutkimuksessa tämä näkökulma tulee myöntää, sillä tutkijaa voidaan pitää oman tutkimuksensa tulkitsijana. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 133.) Patton (2005, 567) ja Metsämuuronen (2006, 203) esittävät, että tutkijan tulee olla tietoinen myös omista ennakkoluuloistaan sekä taipumuksistaan tutkimusta tehdessä. Omilla valinnoillani ja ratkaisuillani olen vaikuttanut tutkimukseen kulkuun ja suuntaan, joten oma subjektiivisuuteni on vaikuttanut tutkimukseen. Kiviniemen (2001) mukaan tutkijaa voidaan pitää yhtenä aineistonkeruuvälineenä, jolloin on ymmärrettävää, että tutkijan näkemykset ja tulkinnat kehittyvät prosessin aikana. Tutkimuksen laadun kannalta onkin tärkeää tiedostaa tarkalleen, miten tutkimus on edennyt. Olen pyrkinyt kirjoittamaan oman tutkimukseni etenemisen tarkkaan ja huolellisesti, jotta lukija pystyisi seuraamaan valintojani ja ratkaisujani (Metsämuuronen 2006, 202). Tutkimuksesta tulee selvitä, miten kyseisiin johtopäätöksiin on päästy, jolloin lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001; Kiviniemi 2001).

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi Tuomi & Sarajärvi (2004, 139) ehdottavat toisen tutkijan käyttöä analyysivaiheessa. Tässä tutkimuksessa en käyttänyt analyysissä toisen tutkijan näkökulmaa, vaan pidin itse taukoja analyysiä tehdessäni, jotta uusille ajatuksille olisi tilaa. Myös aineistotriangulaatiota eli useamman aineistonhankinnan tai tutkimusmenetelmän käyttöä voidaan pitää yhtenä tutkimuksen luotettavuuden merkinä (Eskola & Suoranta 1999, 69; Patton 2005, 556). Tutkimuksessani aineistona oli videoaineisto, jota havainnoin ja litteroin tekstiksi. Vaikka pääaineistoni muodostuikin litteroiduista teksteistä, olin tutkimukseni kuluessa tarkastellut aineistoani myös videota havainnoimalla, joka mielestäni loi toisen näkökulman tutkimukseen. Eskola & Suoranta (1999, 71) toteavat kuitenkin, ettei tutkija- aineisto-, menetelmä- tai teoriatriangulaatiota kannata tehdä vain triangulaation vuoksi, sillä laadulliset aineistot ovat usein riittävän

kattavia ilman toista tutkijaa tai erilaisia aineistoja. Tutkijana näin aineistoni riittävän laajaksi tähän tutkimukseen.

Metsämuurosen (2006, 202) mukaan luotettavuuden kriteerinä voidaan laadullisessa tutkimuksessa pitää aineistolähtöisyyttä. Oman aineistoni analyysi oli teoriasidonnaista eli analyysini oli aineistolähtöistä, mutta sitä ohjasi aikaisemmat tietoni ja lopuksi vielä yhdistin havaintoni teoriaan (Eskola 2001, 136-138; Tuomi & Sarajärvi 2004, 97-99).

Patton (2002, 552) esittää tarkan ja hyvälaatuisen aineistonkeruun olevan yksi osa luotettavaa tutkimusta. Tutkimukseni aineisto kerättiin videomateriaaliksi.

Ongelmanratkaisutehtäviä tehdessä kuvaaja vaihteli useaan kertaan, mikä varmasti vaikutti kuvauksen laatuun. Muutokset tutkimusasetelmassa tuleekin huomioida ja raportoida lukijalle (Patton 2005, 567). Kaikilla kuvaajilla ei ollut yhtä hyvää kokemusta kuvaamisesta kuin Reijo Pirttimäellä, joka kuvasi pääosan kurssista. Kuvaajan vaihtuminen vaikutti kuvamateriaalin jatkuvuuteen sekä kuvausetäisyyden vaihteluun. Nämä asiat vaikuttivat puheen kuuluvuuteen videolla, jolla oli merkitystä litteroidessani puhetta videolta. Toiset kuvaajat eivät ehkä myöskään osanneet yhtä hyvin suunnitella, mitä juuri kyseisellä hetkellä tulisi kuvata. Kuvaajalla tulisi olla käsitys myös ryhmästä ja kuvauksen tarkoituksesta, jotta kuvauksella saadaan vastauksia haluttuun asiaan (Vienola 2005). Pirttimäelle oli annettu ohjeet kuvausta varten, mutta vaihtuvia kuvaajia ei ajanpuutteen vuoksi ohjeistettu. Koska en itse osallistunut täydennyskoulutukseen, ei minulla ollut mahdollisuutta ohjeistaa kuvaajia oman tutkimukseni suuntaan.

Analysoimieni videomateriaalien laatuun olen kuitenkin vaikuttanut valitsemalla ongelmanratkaisutehtävät, joissa kuvaus on onnistunut. Mielestäni valitsemisani tehtävissä videomateriaali oli riittävän kattava ja laadukas tarkasteltavaksi tähän tutkimukseen.

Pattonin (2005, 567) mukaan tutkijan tulee huomioida tutkijan vaikutus tutkittaviin.

Usein tutkimuksen tekijät ja tutkittavat esittävätkin, että kameran käyttö haittaa tapahtuman kulkua tai tietoisuus kamerasta muuttaa ihmisten käyttäytymistä (Vienola 2005). Tutkimuksessani kuvaus tapahtui luonnollisesti kurssin yhteydessä eikä sillä ollut

vaikutusta kurssin kulkuun. Tutkittavilta kysyttiin lupa kuvaukseen ja he tiesivät osallistuvansa tutkimukseen. He eivät kuitenkaan tienneet, mitkä osiot kurssista tulisivat mukaan tutkimukseen, eivätkä siten ole voineet muuttaa käytöstään vain kyseisten ongelmanratkaisutehtävien ajaksi. Se, että kurssi kuvattiin kokonaan, vaikutti varmasti siihen, että tutkittavat tottuivat kameran läsnäoloon. Tutkittavat tulisikin aina totuttaa kameraan jo ennen tutkimuksen aloitusta (Grönfors 2001). Tutkimukseni ensimmäinen analysoitu ongelmanratkaisutehtävä oli vasta ensimmäisen kurssiviikonlopun toisena päivänä, joten luultavasti kurssilaiset olivat ehtineet tottua kameraan. Videokamera mahdollistaakin sen, ettei tutkijaa tarvita kuvaustilanteessa, mikä voisi vaikuttaa tutkittaviin enemmän kuin pelkkä kameran läsnäolo (Grönfors 2001). Tutkijana näen oman osallistumattomuuteni hyvänä asiana tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Osallistumattomassa havainnoinnissa tutkijan tulisikin olla mahdollisimman näkymätön (Tuomi & Sarajarvi 2004, 84).

Tutkimuksessani tutkin ryhmäilmioiden sekä oppimisprosessien kehittymistä kolmen kurssikerran aikana. Ongelmanratkaisutehtävät olivat luonteeltaan hyvin erilaisia. Ne poikkesivat toisistaan suoritusajan, roolien, toiminnallisuuden sekä kekseliäisyyden suhteen. Tutkijana olenkin joutunut pohtimaan, voiko kyseisiä tehtäviä ja sitä kautta taitojen ja ryhmän kehittymistä verrata eri kertojen välillä. Toisaalta tehtävien kuului olla erilaisia ja haastavia jokaiselle osallistujalle, jotta erilaiset persoonat pääsevät kehittämään taitojaan. Tietojen ja taitojen jakamista tapahtuukin usein eniten tehtävissä, jossa ryhmä saa selkeät ohjeet tehtävän suorittamiseen ja tehtävä on luonteeltaan ryhmän yhteistä pohdintaa vaativa (Arvaja 2005, 4). Tutkimustehtäviä suunnitellessani pohdin myös sitä, että voiko ongelmanratkaisutehtävien aikana havainnoida tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä, koska kyse ei ollut normaalista vuorovaikutustilanteesta. Kuusela (2005) kuitenkin toteaa tutkimuksessaan, että juuri ongelmanratkaisutehtävät tuovat tunne- ja vuorovaikutustaitoja luonnollisesti esille. Myös Arvaja (2005, 4) selvitti tutkimuksessaan, että yhteistoiminnalliset kognitiiviset tehtävät kehittävät samalla tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä.

Kuuntelua tutkin tutkimuksessani lähinnä keskusteluun osallistuneiden henkilöiden määrää tarkkailemalla sekä keskustelun jatkuvuutta seuraamalla. Lisäksi havainnoin esiintykö keskusteluissa aktiivista kuuntelua. Litteroiduista teksteistä on kuitenkin mahdotonta nähdä passiivisen kuuntelun käyttöä. Toisaalta olin katsonut videot useampaan kertaan, jolloin minulle oli jäänyt muistikuvia siitä, missä kohdissa ryhmäläiset kuuntelevat toisiaan, vaikka puheenaihe vaihtuisikin. Videoltakaan ei kuitenkaan aina nähnyt henkilöiden ilmeitä ja eleitä keskustelun aikana, joten passiivista kuuntelua en juuri tutkinut. Litteroitu teksti ja video riittivät kuitenkin havainnoimaan kuuntelun taitojen ilmenemistä. Myös tekstistä pystyi seuraamaan, miten keskustelu eteni ja kuinka moni siihen osallistui.

7.2 Tulokset ryhmäilmiöistä

Roolinottoon liittyvä päätulokseni koski roolikokeilua. Ongelmanratkaisutehtävien aikana ryhmäläisille muodostui rooleja sekä luonnollisesti että tehtävää varten määrättyjen roolien kautta. Ryhmäläiset tulivat tietoisiksi omista rooleistaan, mikä mahdollisti itselle uudenlaisen roolin kokeilun. Jotta jokainen ryhmäläinen viihtyisi ryhmässä, tulisi jokaiselle antaa tilaa muunnella omaa rooliaan persoonallisesti. Ryhmän jäseniä voidaan myös rohkaista kokeilemaan itselle täysin poikkeavia rooleja. (Himberg & Jauhiainen 1998, 127-128.) Sofia oli huomannut olevansa ryhmässä yleensä hiljainen kuuntelija. Neliötehtävän aikana hän koki osaavansa tehtävän ratkaisun ja halusi kokeilla aktiivisempaa roolia. Purkukeskustelussa Sofia sanoi itsekkin, ettei yleensä ole niin päällekyvä kuin tämän tehtävän aikana. Usein tällaiset roolinvaihdokset voivat parantaa ryhmän toimintaa sekä auttaa kyseistä henkilöä tuntemaan itsensä paremmin (Himberg & Jauhiainen 1998, 127-128). Rooliharjoittelun avulla ihmiset tulevat tietoisemmiksi omien roolien määrästä ja niiden käytöstä eri ryhmissä (Kitson 2006). Amatrudan (2006) tutkimuksessa roolien vaihto auttoi oppilaita näkemään toisensa eri näkökulmasta. Roolienotto loi oppilaille mahdollisuuden nähdä, että jokaisella on arvokkaita mielipiteitä ja kaikkia tulisi kuunnella. (Amatruda 2006.)

Jokaisella ihmisellä on erilaisia rooleja eri ryhmissä ja näitä kaikki yhteensä sanotaan roolikasaumaksi. Joskus siirtyminen roolista toiseen tai useammassa roolissa toimiminen saattaa tuottaa rooliristiriitoja. (Baron ym. 1992, 5-6; Himberg & Jauhiainen 1998, 125.) Roolien tiedostaminen on tärkeää, jotta roolien merkitys voidaan ymmärtää tehtävän tavoitteen saavuttamiseksi sekä itsensä kehittämiseksi. Roolien yhtenä päätehtävänä voidaankin pitää työn jakamista ryhmän jäsenten kesken (Pennington 2005, 90). Ryhmän roolit palvelevat ryhmän toiminnan lisäksi usein yksilönkin tarpeita toteuttaa itseään (Bettencourt & Sheldon 2001). Ryhmäläiset pohtivatkin jo ensimmäisen tehtävän jälkeen, että heidän suorituksensa olisi ollut parempi, jos jokainen olisi tiennyt oman roolinsa. Oman roolin tiedostaminen olisi saattanut myös helpottaa tuomaan omat parhaat puolet esille kyseistä roolia suorittaessa.

Roolikokeilu edellyttää ryhmää, jossa jokaisella on turvallista olla. Turvallinen ryhmä nostaa esiin yksilöiden parhaat puolet sekä jalostaa piirteitä, joita tulisi kehittää. On tärkeää, että ryhmässä saa olla juuri sellainen kuin on ja myös heikkoudet hyväksytään. Turvallisessa ryhmässä uskalletaan myös helpommin kokeilla itsessämme jotakin sellaista, johon ei oikein itsekään ole uskonut. (Aalto 2002, 8.) Tietyn roolin ottaminen voi nostaa henkilön itseluottamusta, jos se on ryhmässä tärkeässä asemassa (Pennington, 90).

Yksi tutkimustehtävästäni liittyi ongelmanratkaisutehtävien aikana ilmenevien normien esiintymiseen. Normi luo usein tietynlaisen paineen ryhmään ja yhteiset normit sitovat sekä rajoittavat yksilöitä (Schmuck & Schmuck 2001, 193-196). Ryhmän toiminnan taustalla vaikuttivat varmasti ryhmän yhdessä sopimat periaatteet, mutta normien ilmenemistä ei juurikaan tässä ryhmässä näkynyt. Ryhmän jäsenet vaikuttavat siihen, millaiseksi normirakenne muodostuu (Salmivalli 1999, 50-51). Ryhmä oli melko homogeeninen, koska kaikki olivat liikunnanopettajia, mikä on saattanut helpottaa yhdessä toimimista. Ryhmäläiset olivat myös toisilleen vieraita, jolloin ryhmän kehitys oli koko kurssin ajan alkuvaiheessa eivätkä he ehkä siksi halunneet puuttua ryhmän toimintaperiaatteisiin. Voikin olla, että neljä kurssiviikonloppua oli liian lyhyt aika luonnollisten, ryhmäläisten vuorovaikutuksessa muokkaantuvien normien synnylle.

Osallistujat olivat myös ystävällisiä toisia kohtaan eikä kurssilla ollut havaittavissa järjestyshäiriöitä, jotka olisivat vaatineet normien muokkaamista. Tähän saattoi vaikuttaa myös kurssin aikataulu, joka ei mahdollistanut ryhmäläisten omatoimista seurustelua kovinkaan paljoa. Kurssi eteni taitoja opetellessa ja luultavasti osallistujatkin olivat asennoituneet oppimiseen eivätkä ehkä kiinnittäneet huomiota ryhmän kehittymiseen. Kognitiivisia normeja, joissa ryhmäläiset jakavat ajatuksiaan, oppivat yhteisistä keskusteluista ja tulevat tietoisiksi toistensa ajatuksista ja siten kunnioittavat sekä yhteisiä että toistensa arvoja saattoi kurssin aikana kuitenkin ilmetä (Schmuck & Schmuck 2001, 198- 199). Saattaa olla, että osallistujat miettivätkin kurssin aikana ryhmän normeja, mutta ne eivät tulleet esille kurssilla.

Koulussa yhteisten normien muodostaminen on Kuuselan (2005, 79-81) tutkimuksen mukaan hyödyllistä, sillä yhteiset normit paransivat ilmapiiriä sekä oppilaiden vastuunottoa. Myös Lahtinen ja Nyystilä (2004, 39-40) ovat tutkimuksessaan todenneet yhteisten sääntöjen tuovan ryhmään hallinnan ja turvallisuuden tunteen ja auttavan oppilaita suuntaamaan energiansa toivottuun toimintaan. Lapset tarvitsevatkin selkeät ohjeet ja säännöt siitä, mikä on hyväksyttävää toimintaa (Weare 2004, 62). Opettajan tulee mielestäni olla tietoinen sääntöjen vaikutuksesta ryhmän toimintaan ja turvallisuuden kokemiseen. Koulussa on monia eri ryhmiä, joiden toimintaan opettaja pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan.

Kilpailuun liittyvä päätulokseni koski kilpailun tiedostamista. Ongelmanratkaisutehtävien aikana osallistujat olivat aina kahdessa ryhmässä. Jos toinen ryhmä sai aikaisemmin tehtävän suoritettua tai korkeamman paperitornin rakennettua, kertoi toinen ryhmä ensimmäisten tehtävien jälkeen tuntevansa olevan häviäjiä. Ensimmäisten tehtävien jälkeen osallistujat kuitenkin oivalsivat, ettei kyse ole ryhmien välisestä kilpailutilanteesta. Kauppilan (2005, 95) mukaan on luonnollista, että ryhmät kilpailevat toisten ryhmien kanssa keskenään. Kurssilla osallistujat tulivat kuitenkin tietoisiksi, ettei ongelmanratkaisutehtäviä tehdä kilpailun vaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun vuoksi. Tämän oivalluksen jälkeen ryhmät ehkä saattoivat keskittyä

enemmän oman tehtävän suorittamiseen annetussa ajassa. Usein tehtävissä, jotka ovat monimutkaisia ja yhdessä pohdittavia, ryhmän kilpailuvietti vähenee ja yhteistyön merkitys korostuu (Carron ym. 2005, 288).

7.3 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen esiintyminen tehtävien aikana

Ryhmän turvallisuus nousi yhdeksi keskeiseksi asiaksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen ilmenemissä ongelmanratkaisutehtävien ja purkukeskustelujen aikana. Turvallisuudella tarkoitetaan ryhmän tilaa, jossa jokainen hyväksytään eikä kenenkään minuu ole uhattuna (Aalto 2000, 15). Myös Klemola (2003, Virta (2004) sekä Lahtinen ja Nyystilä (2004) ovat tutkimuksissaan huomanneet ryhmän turvallisuuden olevan tärkeä asia tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetettaessa. Turvallisella ryhmällä voidaan tukea myös nuorten kehitystä sekä välttää ongelmakäyttäytymistä ja samalla kehittää vuorovaikutustaitoja (Aalto 2002, 5).

Kuuntelun tiedostaminen ja kuuntelun kehittyminen laadullisesti ja määrällisesti olivat tärkeimmät tulokset kuuntelun taitoon liittyen. Kuuntelu parani laadullisesti, sillä sen avulla ryhmä pystyi kehittämään toimintaansa, kun jokaisen ajatuksia kuunneltiin. Kun ryhmäläiset kuuntelevat toisiaan, he saavat koko ryhmän osaamisen käyttöönsä. Yhteistyön avulla voi saada aikaan jaettu osaaminen sekä kaikki huomioonottava turvallinen ilmapiiri. (Arvaja 2005, 4, 61-62.) Määrällisesti kuuntelun taidot kehittyivät, kun useampi henkilö osallistui keskusteluun ja toi oman asiansa esille.

Kurssin aikana koulutukseen osallistujat opettelivat kuuntelutaitoja. Jo ensimmäisellä kerralla harjoiteltiin kuuntelua, mutta luultavasti sitä ei vielä tehtävää tehdessä ollut omaksuttu, sillä ryhmäläisten keskustelu oli katkonaista ja lähinnä omien ajatusten esille tuomista. Osallistujat miettivät ja harjoittelivat taitoja myös kurssien välillä omatoimisesti etätehtävien avulla, joten kehitystä on saattanut tapahtua jaksojen välilläkin. Joka kurssikerralla ainakin muistuteltiin kuuntelusta, joten luultavasti osallistujat osasivat jo

viimeisillä kerroilla kiinnittää huomiota kuunteluun, vaikka oli kyse toiminnallisesta tilanteesta, joka ei varsinaisesti liittynyt pelkästään kuuntelutaitojen harjoitteluun. Keskustelun lisääntymiseen on oppimisen ja tehtävän laadun lisäksi voinut vaikuttaa ryhmän kehittyminen. Ryhmän jäsenet olivat ehkä viimeisillä kerroilla oppineet jo tuntemaan toisensa paremmin, jolloin useammalla saattoi olla turvallisempi olo ryhmässä. He ehkä uskalsivat jo tässä vaiheessa kertoa oman mielipiteensä tai ehdotuksen sekä osallistua keskusteluun. Myös se on voinut ensimmäisillä kerroilla vaikuttaa, että kaikki osallistujat olivat opettajia. On hyvin yleistä, että myös koulussa moni puhuu eikä kuuntele toisiaan (Weare 2000, 93). Alussa kaikilla osallistujilla tuntuikin olevan paljon ideoita, jolloin toisten kuuntelu helposti unohtui. Kuunteleminen ja kuullun tarkistaminen helpottavat ryhmän yhteistyötä (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Koulussa kuuntelun avulla opettaja voi muuttaa omaa rooliaan enemmän kontrolloijasta oppilaita tukevaksi ohjailijaksi (Kuusela 2005, 90).

Kuuntelun tiedostamisella saattoi olla merkitystä taidon sisäistämiseen. Myös Klemola selvitti tutkimuksessaan, että tietoisuuden lisääntyminen tukee taitojen käyttöä (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Tehtävien purkamista voidaan pitää tärkeänä vaiheena taidon oppimiselle. Purkamisessa on tarkoituksena käydä läpi osallistujien tunteita ja kokemuksia sekä sitä, miten ryhmä suoriutui tehtävästä. Prosessoinnissa koettu ja tunnettu siirtyy tiedostamisen kautta arkikäyttöön. Kokemusten jäsentäminen ja niiden käyttöön saaminen vaatiikin tunteiden ja ajatusten purkua. (Aalto 2002, 26-27.) Tutkimukseni ongelmanratkaisutehtävien jälkeen oli aina purkukeskustelu, jossa käytiin läpi sekä omia tunteita että ryhmän suoriutumista tehtävästä. Näiden keskustelujen aikana muun muassa kuuntelun taidon merkitystä tehtävien suorittamiseen alettiin pohtia.

Kuusela (2006) selvitti tutkimuksessaan, että kuunteluntaitoja voi oppia ryhmässä ja että niiden käyttö luokassa parantaa ilmapiiriä ja ryhmän toimintaa. Myös tutkimukseni tehtävien aikana ryhmien yhteinen kehittäminen näytti paranevan, kun ryhmäläiset malttoivat kuunnella toisiaan. Se, että kaikkia kuunneltiin, on saattanut myös parantaa jokaisen huomioimista ja kunnioitusta ryhmässä.

Minäviestien ilmenemistä koskeva päähavaintoni liittyi ryhmän turvallisen ilmapiirin luomiseen, jotta minäviestien ilmaisuun annetaan mahdollisuus. Minäviestien ilmaisu saattaa olla helpompaa ryhmissä, joissa on turvallista olla. Myös Arvaja (2005, 61) selvitti tutkimuksessaan, että yhteistoiminnan onnistuminen edellyttää positiivista ilmapiiriä, joka mahdollistaa sitoutumisen tehtävään sekä luo turvallisen ilmapiirin käsitellä asioita. Turvallisessa ryhmässä uskaltaa paljastaa kipeimpiäkin asioita ja silti kokea hyväksyntää ja arvostusta. Mitä turvallisemmaksi ryhmä muuttuu, sitä syvemmillä tasolla itseään uskalletaan ilmaista. (Aalto 2002, 8.) Bettencourtin & Sheldonin (2001) mukaan yksilön hyvinvointiin ryhmässä vaikuttavat itseilmaisun vapaus ja ryhmän koheesio.

Selittäviä minäviestejä, joissa kerrotaan tosiasioita itsestään, on usein melko helppo kertoa turvattomassakin ryhmässä. Toisaalta omien tunteiden ilmaiseminen huonossa ryhmässä voi haavoittaa ja aiheuttaa tunteiden peittämistä ja kieltämistä. Ryhmän turvallisuutta kuvastaakin se, miten ryhmän jäsenet suhtautuvat toisiinsa, kun he ilmaisevat itseään. (Aalto 2002, 8-9, 22.) Tutkimukseni ryhmä vaikutti turvalliselta, sillä muutamia esille tulleita itseilmaisuja kuunneltiin eikä vähätelty. Myös omien heikkouksien esille tuominen ja niiden hyväksyminen kertoo ryhmän turvallisuudesta (Aalto 2002, 22).

7.4 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimani täydennyskoulutus kesti kokonaisuudessaan lähes vuoden, mutta kontaktiviikonloppuja oli vuoden aikana vain neljä. Tämän vuoksi ryhmäläiset eivät ehkä päässeet tutustumaan toisiinsa riittävästi, jotta ryhmäilmiöitä olisi enemmänkin alkanut esiintyä. Tutkimaani aihetta voisikin jatkaa yhtenäisemmän tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuskurssin puitteissa. Pidempi yhtenäinen jakso antaisi paremman mahdollisuuden tutkia taitojen käyttöä muissakin yhteyksissä kuin yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävien aikana. Tutkimukseen voisi myös liittää satunnaisesti valitut koe- ja kontrolliryhmät, joiden avulla taitojen oppimista kurssilla voisi tarkastella.

7.5 Ajatuksia tutkimuksestani

Laadullisen tutkimuksen tekeminen on ollut välillä haastavaa, mutta myös mielenkiintoista. Koska tämä tutkimus on ensimmäiseni, on sillä varmasti ollut vaikutusta tutkimuksen teon hahmottamiseen. Välillä varsinkin kokonaisuuden näkeminen on ollut hankalaa. Tutkijan tulisikin olla tietoinen sekä rehellinen lukijalle omista tutkijan taidoistaan, jotta tutkimusta voidaan pitää luotettavana (Patton 2005, 567).

Tutkimuksen aikana opin paljon itsestäni tutkijana. Koin tutkimuksen tekemisen yllättävän mielekkääksi, vaikka kohtasinkin tutkimuksen kuluessa vaikeitakin ylämäkiä. Tutkimusaiheeni oli mielenkiintoinen, joka varmasti lisäsi kiinnostustani työn tekemiseen. Prosessin aikana opin myös laadullisen tutkimuksen tekemisestä. Erityisesti laadulliselle tutkimukselle tyypillinen pienen otoksen syvälinen tutkiminen oli kiehtovaa. Toisaalta taas tutkimuksen kokonaisuuden hallinta ilman taulukoita sekä selkeitä etenemisohjeita tuntui haastavalta.

Tutkimukseni antoi minulle tulevana opettajana uskoa siihen, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisella voi saada ryhmän toimintaan kehitystä. Tulevaisuudessa olen samojen oppilasryhmien kanssa todennäköisesti useamman vuoden. Taitojen opettaminen tunneilla on näin ollen mahdollista ja saattaa jopa kehittää oppilasryhmien yhteistyötä. Tutkimukseni mukaan oppilaat myös alkaisivat varmasti tiedostaa paremmin omia kuunteluntaitojaan sekä ilmaisemaan itseään. Tutkimukseni muistutti minua myös siitä, kuinka tärkeää on mahdollistaa oppilaille turvallinen oppimisympäristö, joka taas mahdollistaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön. Luulenkin ryhmäilmiöiden ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen kulkevan käsi kädessä, sillä taitojen tiedostaminen kehittää ryhmän toimintaa. Toisaalta taas, jos ryhmän roolit ja normit ovat ryhmäläisille selkeät, antavat ne paremmat puitteet taitojen käytölle sekä harjoittelulle. Jatkossa haluaisinkin tarkastella vielä syvällisemmin ryhmäilmiöiden ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen yhteyttä toisiinsa.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Tampere: Tammer-paino.
- Aalto, M. 2002. Turvallinen ryhmä. Forssa: Forssan kirjapaino.
- Adams, L. 1999. Ole paras itsesi. Jyväskylä: Gummerus.
- Amatruda, M-J. 2006. Conflict resolution and social skill development with children. *Journal of group psychotherapy* 58 (4), 168-181.
- Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. Jyväskylän Yliopisto. Institute for educational research. Research reports 14.
- Azzarito, L. & Ennis, C. D. 2003. A Sense of connection: Toward social constructivist physical education. *Sport, education, society* 11 (8), 179-198.
- Baron, R. S., Kerr, N. & Miller, N. 1992. Group process, group decision, group action. Buckingham: Open university press.
- Bettencourt, B. A. & Sheldon, K. 2001. Social roles as mechanism for psychological need satisfaction within social groups. *Journal of personality and social psychology* 81 (6), 1131-1143.
- Carron, A. V, Hausenblas, H. A & Eys, M. A. 2005. Group dynamics in sport. 3rd edition. Morgan town Wv: Fitness information technology.
- CASEL (Collaborative for academic, social and emotional learning). 2007. (Viitattu 9.7.2007). Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.casel.org.>](http://www.casel.org).
- Elias, M. J. & Weissberg, R. P. 2000. Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of school health* 70 (5), 186-190.
- Elksnin, L. K. & Elksnin, N. Assessment and instruction of social skills, second edition. San Diego: Singular Publishing Group.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Kirjassa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 133-157.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Faubel, A. 2006. Promoting emotional literacy: Its implications for school and classroom practice. Teoksessa M. Hunter-Carsch, Y. Tiknaz, P. Cooper & R. Sage (toim.) The handbook of social, emotional and behavioural difficulties. London: Continuum, 167-175.
- Friman, T. 2006. Kuuntelemista opettelemassa. Opettaja 5, 2-4.
- Goleman, D. 1995. Tunneäly, lahjakkuuden koko kuva. Keuruu: Otava.
- Goleman, D. 1998. Tunneäly työelämässä. Helsinki: Otava.
- Gordon, T. 2004. Toimiva perhe. Hämeenlinna: Karisto.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Jyväskylä: Gummerus.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. 2003. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. American Psychologist 58 (6/7), 466-474.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Kirjassa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 124-141.
- Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M. & Silliman-French, L. 1999. Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. Liikunta & Tiede 3, 22-26.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus - toiminnan ja ajattelun taitoa. Kirjassa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 170-185.
- Helenius, E., Rautava, M. & Tuovinen, R. 1998. Eväitä elämään: Keinoja nuorten elämäntaitojen vahvistamiseksi. Porvoo: WSOY
- Helkama, K., Liebkind, K. & Myllyniemi, R. 1999. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita – Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi

- Hollingshead, A. B., Wittenbaum, G. M., Paulus, P. B., Hirokawa, R. Y., Ancona, D. G., Peterson, R. S., Jeh, K. A. & Yoon, K. 2005. Look at groups from the functional perspective. Teoksessa M. S. Poole & A. B. Hollingshead (toim.) Theories of small groups interdisciplinary perspectives. USA: Sage, 21-62.
- Ivey, A. E, Pedersen, P. B. & Bradford Ivey, M. 2001. Intentional group counseling. A microskills approach. USA: Wadsworth.
- Jauhiainen, R & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva:WSOY
- Johnson, S. D & Long, L. M. 2002. Being a part and being apart. Teoksessa L. R. Frey (toim.) New directions in group communication. USA: Sage, 25-41.
- Kataja, J. & Liukkonen, J. 2001. Taipuvia ratkaisuja yhteistyöhön: ratkaisukeskeisiä toimintaharjoituksia työyhteisöille. Easy living.
- Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Keuruu: Otava.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Hämeenlinna: Karisto.
- Kitson, N. 2006. Drama and role-play in learning. Teoksessa M. Hunter-Carsch, Y. Tiknaz, P. Cooper & R. Sage (toim.) The handbook of social, emotional and behavioural difficulties. London: Continuum, 220-223.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 68-84.
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen - sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineopettajakoulutuksessa. Toimintatutkimus. Jyväskylän Yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen - sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. Tutkimusraportti. Liikunta & tiede 43 (6), 26-32.
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.

- Kuusela, M., Lintunen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 2002. Itsetuntemusta, viestintätaitoja, vastuunottamista, yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja. Tunnetaitoja liikunnanopetukseen. *Liikunta & Tiede* 3, 10-11.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopio: Kuopion Yliopiston paino.
- Lahtinen, A. & Nyystilä, R. 2004. Tunteet tutuksi – toimintatutkimus tunnetaitopainotteisesta liikuntakerhosta 1.-2. luokkalaisille. Jyväskylän Yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvatusyhteisönä. Juva: WS Bookwell.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. Terve, terve!: Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Kukkila: Salpausselän kirjapaino.
- Lintunen, T. 2004. Sosioemotionaaliseen oppimiseen. Tunteita pulpetille. *Liikunta & tiede* 4, 14-17.
- Lintunen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 1998. Eläytyvä kuuntelu, minä-sinä viestit, ongelmanratkaisutekniikat: tavoitteena toimiva vuorovaikutus. *Liikunta & tiede* 1, 38-39.
- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2007. Social and emotional learning in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, V., Auweele, W., Vereijken, B., Alfermann, D. & Theodorakis, Y. (toim.) *Psychology for physical educators*. Champaign, IL: Human Kinetics 75-83.
- Mayer, J. D. & Geher, G. 1996. Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence* 22, 89-113.
- McNamara, S. 2006. Communication, emotion and behaviour: The challenge for educators. Teoksessa M. Hunter-Carsch, Y. Tiknaz, P. Cooper & R. Sage (toim.) *The handbook of social, emotional and behavioural difficulties*. London: Continuum, 24-29.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. Tampere: Tammer-paino.
- Nuorten keskus. 2007. (Viitattu 10.6.2007). Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.nuortenkeskus.fi>](http://www.nuortenkeskus.fi).
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage.

- Payton, J. W, Wardlaw, D. M, Craczyk, P. A., Bloobworth, M. R., Tompsett, J. C. & Weissberg, R. P. 2000. Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health* 70 (5), 179-185.
- Pennigton, D.C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammer-paino.
- Perusopetuksen opetussuunnitelma. 2004. Opetushallitus. Helsinki.
- Project adventure. 2007. (Viitattu 14.6.2007). Saatavilla www-muodossa:
<URL:<http://www.pa.org/index.php>>.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa H. Rasku-Puttonen, K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen & A. R. Nummenmaa (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: vastapaino, 111-125.
- Rovio, E. 2003. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa Heikinaro, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 167-182.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 158-169.
- Sage, R. 2006. Why is communication important in learning? Teoksessa M. Hunter-Carsch, Y. Tiknaz, P. Cooper & R. Sage (toim.) *The handbook of social, emotional and behavioural difficulties*. London: Continuum, 57-70.
- Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer-Paino.
- Schmuck, R. A. & Schmuck P. A. 2001. *Group processes in the classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Stangor, C. 2004. *Social groups in action and interaction*. Great Britain: Psychology press.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West Point.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

- Van der Molen, H. T. & Gramsbergen-Hoogland, Y. H. 2005. Communication in organizations. Basic skills and conversation models. New York: Psychology Press.
- Vienola, V. 2005. Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Enkengberg, E. Savolainen & P. Väisänen. Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Verkkojulkaisu, 71-81. (Viitattu 11.6.2007). Saatavilla www-muodossa:
<URL:<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/vienola.htm>>.
- Virta, J. 2004. Ihminen taitojen takana – kokemuksiani tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelusta liikuntapedagogiikan opintoihin kuuluvalla kurssilla. Jyväskylän Yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Weare, K. 2000. Promoting mental, emotional + social health, a whole school approach. London: Routledge.
- Weare, K. 2004. Developing the emotionally literate school. London: Sage.
- Yin, R. K. 2003. Case study research. USA: Sage.

LIITTEET

Liite 1. Roolien kuvaus

- Toimija:* Toimii ryhmän tavoitteen mukaisesti ja kommentti liittyy selkeästi toimintaan eikä ohjaa/käske muita. *"Vähän tännepäin."*
- Ehdottaja:* Ehdottaa jotakin uutta, mutta ei kuitenkaan ideoi (usein -ko ja -kö päätte). *"Mut eiks yks vois jo puhalttaa.", "Mutta hei, jos rutistaa ja taittaa."*
- Myöntyjä:* Myöntyy edellisen kommenttiin. *"Voi puhalttaa"*
- Kysyjä:* Kysyy jotakin tehtävän suorittamiseen liittyvää. *"Kuinka tarkka tää solmu on?"*
- Ideoija:* Ideoi selvästi jotakin uutta liittyen tehtävään (käskymäisempi kuin ehdotus). *"Ensin puoliksi ja sitten pitää niistä katkoksista mennä kaksi ihmistä vierekkäin."*
- Pohtija:* Pohtii jotakin toimintaan liittyvää, mutta ei tee samalla mitään (usein purussa). *"Tää katkee varmaan."*
- Hauskuuttaja:* Pitää ryhmän henkeä yllä leikkisästi. *"Montako liikunnanopettajaa tarvitaan tekemään ilmapalloja?"*
- Toiminnan ohjailija:*
Ohjaa toimintaa kommentteillaan, mutta ei käsketään sävyyn. *"Ne ketkä on jo valmiina..."*

Toiminnan kontrolloija/johtaja:

Käskeväällä äänensävyllä kontrolloi toimintaa. ”*Mika otaks sä tämän. Antakaa Mika ottaa ton, hei tytöt irrottakaa, muuten tästä ei tuu mitään. Seisot Anne ja noiden vieressä.*”

Kannustaja: Kannustaa omaa ryhmäänsä tai toimintaa. ”*Tää oli hyvä solmu, tosi hyvä.*”

Vahvistaja: Selkeästi vahvistaa jonkun toisen mielipidettä (voimakkaampi ilmaisu kuin myöntyminen).

Malli: Toimii tietoisesti mallina ryhmän toiselle jäsenelle omalla toiminnallaan tai vastaa toisen puolesta.

Luovuttaja: Pukee sanoiksi tyytymättömän fiiliksen. ”*Kaikki on vähän riskinottajia, no ei kai sillä nyt niin väliä. Ens kerralla paremmin.*”, ”*Ei tästä saa, ei saa.*”

Epäilijä: Epäilee, että toimiiko ryhmän suunnitelma. ”*Miten se voi pysyä, jos sitä ei saa...*”

Puhuja: Usein purussa kertoo ryhmänsä toiminnasta. ”*Hyvin pärjättiin 9 pallolla.*”