



UNIVERSITY  
OF TAMPERE

This document has been downloaded from  
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is  
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201601261134>

Author(s):	Heinström, Jannica; Sormunen, Eero
Title:	Miten sosiaalinen identiteetti näkyy lukiolaisen sitoutumisessa ryhmässä kirjoittamiseen?
Main work:	Identiteetistä informaatiolukutaitoon : tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija
Editor(s):	Ropo, Eero; Sormunen, Eero; Heinström, Jannica
Year:	2015
Pages:	240-254
ISBN:	978-951-44-9920-3
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Computer and information sciences; Educational sciences; Media and communications
School /Other Unit:	School of Information Sciences
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201601261134
Subject:	informaatiolukutaito; oppiminen; identiteetti; information literacy; learning; identity

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

# MITEN SOSIAALINEN IDENTITEETTI NÄKY LUKIOLAISEN SITOUTUMISESSA RYHMÄSSÄ KIRJOITTAMISEEN?

*Jannica Heinström ja Eero Sormunen*

## Johdanto

Yhteisöllistä oppimista pidetään pedagogisena lähestymistapana, joka tarjoaa suuret mahdollisuudet syventää oppimisprosessia (Vygotsky, 1978). Ideoiden jakamisen ja aiheisällöistä keskustelemisen ajatellaan johtavan opiskeltavan asian syvempään ymmärtämiseen (Kiili ym., 2012). Toisaalta yhteisölliseen oppimiseen liittyy haasteitakin. Sosiaalisista ja emotionaalisista tekijöistä johtuen se on monella tavalla vaativampaa kuin perinteinen, selkeämmin rakenteistettu oppimisprosessi. Sosio-emotionaaliset tekijät liittyvät esimerkiksi tarpeeseen luoda oppijoiden ryhmässä aitoa keskustelua ja vuorovaikutusta, mikä on tiedon yhteisöllisen rakentamisen välttämätön perusta (Jones & Isroff, 2005). Ryhmän jäsenet osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan vain jos heillä on riittävä motivaatio ja metakognitiiviset valmiudet yhteisölliseen työskentelyyn (Cantwell & Andrews, 2002). Monissa tutkimuksissa oppijoiden ryhmätyöasenteissa on havaittu suurta vaihtelua (ks. Hillyard, Gillespie & Littig, 2010).

Tässä luvussa esitämme katsauksen tutkimukseen, jossa on tarkasteltu ryhmätyötä oppimisen ja yhteisöllisyyden näkökulmasta. Sen

jälkeen esittelemme oman tutkimuksemme tuloksia: kuinka oppilaiden yhteisöllinen identiteetti vaikuttaa heidän ryhmätyöasenteisiinsa ja työskentelynsä ryhmäkirjoittamisprosessissa.

## Kirjallisuuskatsaus

### Ryhmätyö oppimisympäristönä

Oppilaiden tyytyväisyys ryhmässä työskentelyyn vaihtelee varsin paljon. Esimerkiksi Hillyardin, Gillespien ja Littigin (2010) tutkimuksessa noin puolet oppilaista piti ryhmätyötä oppimisen kannalta hyödyllisenä, mutta yhtä suuri joukko olisi opiskellut mieluummin itsekseen. Karkeasti yleistäen toinen puoli luokasta tekisi innokkaasti ryhmätyötä, kun taas toinen puolikas haluaisi vältellä sitä. Tarkastelemme seuraavaksi syitä näkemysten jakautuneisuuteen yksilöllisten kokemusten ja asenteiden näkökulmasta. Monissa julkaisuissa korostetaan myös kontekstuaalisia tekijöiden kuten ryhmätöiden suunnittelun ja ohjauksen merkitystä ryhmätyöstä syntyneisiin kokemuksiin.

Ryhmätyö luo oppimisen sosiaalisen miljöön. Sekä oppimisesta että sosiaalisesta vuorovaikutuksesta saadut kokemukset vaikuttavat oppilaiden ryhmätyöasenteisiin. Ryhmätyötä arvostavat oppilaat korostavat usein ryhmäkeskustelujen tärkeyttä oppimisprosessin syventäjänä (Bahar, 2003). Keskustelu auttaa heitä ymmärtämään paremmin opiskeltavaa asiaa. Ryhmäkeskustelu voi myös auttaa oppilaita ymmärtämään kurssiaineistoja ja laajentamaan näkökulmaa aiheeseen (Hillyard, Gillespie & Littig, 2010). Oppiminen ei kuitenkaan ole ainoa ryhmätyötä motivoiva tekijä. Joskus positiivinen asenne voi syntyä hyötynäkökohdista: tiimin jäseniltä odotetaan saatavan apua. Heikommin menestyvät oppilaat saavat yleensä apua muilta ryhmän jäseniltä ja he saavat parempia arvosanoja kuin yksin työskennellessään (Su, 2007; Almond, 2009). Seuralliset oppilaat, joita luonnehtii taipumus pintaoppimiseen, huoleton suhtautuminen koulunkäyntiin ja matala yleistietämyksen taso, suosivat erityisesti ryhmätyötehtäviä.

Ryhmän tarjoama ”sosiaalisen lorpailun” mahdollisuus selittää tämän ryhmän kiinnostusta ryhmätöihin (Furnham ym., 2008).

Monet oppilaat arvioivat oppivansa enemmän perinteisiä menetelmiä soveltavassa opetuksessa (Cantwell & Andrews, 2002). Eri-tyisesti hyvin menestyvät oppilaat työskentelevät mieluummin yksin (Bahar, 2003). He saavat ryhmätöistä normaalia heikompia arvosanoja (Almond, 2009), mutta se ei ole heille ainoa syy karttaa ryhmätöitä. Ryhmätöissä heille kertyy helposti ylimääräistä työkuormaa muun muassa siksi, että he joutuvat tekemään toisille kuuluvia tehtäviä varmistaakseen kunnollisen arvosanan (Salomon & Globerson, 1989 Paulin ym., 2008 mukaan). Toisaalta menestyvän oppilaan reaktio voi olla päinvastainen ja johtaa ponnistelun minimointiin, jotta hyväksikäyttämistä ei pääsisi tapahtumaan (Pauli ym., 2008). Vastikkeeton uhrautuminen ryhmän puolesta luonnollisesti madaltaa näiden oppilaiden ryhmätömotivaatiota (Cole, 2009).

## Ryhmätö yhteisöllisenä kokemuksena

Yhteisöllisen oppimisen eduista ja haitoista käydään debattia, mutta vielä enemmän vastakkaisia näkemyksiä esiintyy ryhmätökokemuksista. Eräät tutkimukset nostavat esiin positiivisia ryhmätökokemuksia (Bahar, 2003), mutta toiset taas korostavat oppijoiden ryhmätöä vastustavia asenteita (Myers & Goodboy, 2005; Pauli ym., 2008). Ulkoiset tekijät kuten ohjauksen puute voivat selittää negatiivisia ryhmäkokemuksia, mutta ne liittyvät usein henkilöiden vuorovaikutuksen ongelmiin (Gillespie ym., 2006). Lerner (1995) kuvaa viisi opiskelijaprofilia, jotka liittyvät vuorovaikutusongelmiin: (1) Sosiaaliset vetelehtijät, jotka suhtautuvat työskentelyyn välipitämättömästi tai eivät ilmesty paikalle, (2) kontrolloivat oppilaat, (3) hiljaiset, (4) huonot kuuntelijat, jotka pelkästään tyrkyttävät omia ideoitaan sekä (5) yksinäiset sudet, jotka eivät usko että ryhmän muut jäsenet suoriutuvat osuudestaan. Viimeksi mainitut ovat yleensä tarmokkaita, päämäärätietoisia ja itsevarmoja. He suhtautuvat kärsimättömästi

toisten tekemisiin ja arvostavatkin yksintyöskentelyä (Barr, Dixon & Gassenheimer, 2005).

Yksilölliset erot ryhmäytötuntemuksissa (perceptions) on liitetty henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kuten monitulkintaisuuden ja erimielisyyden sietämiseen, keskusteluarkuuteen ja kognitiiviseen joustavuuteen (Myers ym., 2009). Ongelmalliset ryhmätyökokemukset (experiences) on puolestaan liitetty konfliktien välttelyyn, esiintymispelkoihin, ujouteen, kärsimättömyyteen ja ahdaskatseisuuteen (Schullery & Gibson, 2001). Negatiiviset ryhmätyöasenteet voidaan sen vuoksi usein selittää psykologisilla tekijöillä. On myös todettu, että itseksensä opiskelun arvostaminen ja epämukavuuden tuntemukset ryhmätilanteissa liittyvät yhteisölliseen ahdistukseen, kuten häpeän ja huomiotta jäämisen pelkoihin (Cantwell & Andrews, 2002). Introvertit yleensä arvostavat itseksensä opiskelua (Chamorro-Premuzic, Furnham & Lewis, 2007).

Positiivisetkin ryhmätyöasenteet liittyvät psykologisiin tekijöihin. Oppilaat, jotka nauttivat ryhmätyöstä, ovat usein seurallisia ja heillä esiintyy vähän sosiaalista ahdistuneisuutta. (Cantwell & Andrews, 2002). Ekstroverttisuuden on todettu ennustavan vahvasti positiivisia ryhmätyökokemuksia (Chamorro-Premuzic ym., 2005; Furnham ym., 2008). Tämä tuntuu intuitiivisen selvältä sillä ekstrovertit nauttivat yhteisöllisestä vuorovaikutuksesta ja heidän itseluottamuksensa on yleensä vahva yhteisöllisissä tilanteissa (Furnham ym., 2008). Ryhmätehtävät antavat tilaisuuden kohdata luokkatovereita ja jutella oppimistehtävään kuulumattomistakin asioista (Hancock, 2004) tai tutustua toisiin oppilasiin (Liden ym., 1986).

Persoonallisuuserot eivät liene ainoa syy siihen, kuinka kotoisaksi henkilö kokee olonsa yhteisöllisessä tilanteessa tai kuinka puhelias hän on ryhmän jäsenenä. Ihmisten käyttäytymisen tendenssit vuorovaikutustilanteissa voivat vahvistaa joko positiivisia tai negatiivisia ryhmäkokemuksia. Ekstroverttien on esimerkiksi havaittu saavan introverteja todennäköisemmin selityksiä tai vastauksia avunpyyntöihin. Introvertin esittämä kysymys jää usein yksinkertaisesti huomiotta (Webb, 1982 a-b). Nämä vuorovaikutuksen piirteet todennäköisesti

vahvistavat asenteita ja viestintätapoja niin, että ekstrovertit ovat tulevaisuudessakin puheliaita ja osallistuvat keskusteluun, kun taas introvertit voivat vältellä ryhmätyötä. Statuserot ovat yksi tekijä, joka voi selittää samoja ilmiöitä sillä korkean statuksen omaavien henkilöiden on todettu usein dominoivan ryhmäkeskusteluja. Tässä asetelmassa matalan statuksen omaavien henkilöiden aloitteet voidaan torjua herkemmin, minkä seurauksena henkilön pätemättömyyden ja avuttomuuden tunteet voivat vahvistua (Salomon & Globerson, 1989 Paulin ym., 2008 mukaan).

Uuseimmissä oppilasryhmissä joku oppilas ottaa johtajan roolin, johon yleensä sisältyy vastuu annetun tehtävän valmiiksi saamisesta. Johtajuus voi syntyä luontaisesti tai määrättyinä (Mills, 2003). Joskus johtajuus ja vastuu työn valmistumisesta ovat negatiivisia kokemuksia jolloin johtaja kokee itsensä ylikuormitetuksi ja “vapaamatkustajien” hyväksi käyttämäksi (Payne & Monk-Turner, 2006; Pfaff & Huddleston, 2003). Pfaff and Huddleston (2003) esittivät tutkimushypoteesin, jonka mukaan johtajan roolin ryhmässä saaneiden ryhmätyöasenteet olisivat positiivisempia kuin seuraajan (follower) roolin omaksuneilla. Tutkimus ei kuitenkaan pystynyt vahvistamaan tätä hypoteesia. Mahdollisina selityksenä pidettiin sitä, että johtajan rooli oli tässä tapauksessa ulkoa määrätty ja toi mukanaan ylimääräisiä tehtäviä (Pfaff & Huddleston, 2003).

Omassa tutkimuksessamme halusimme selvittää ovatko oppilaiden yhteisöllinen identiteetti ja oppimistyylit yhteydessä heidän ryhmätyöasenteisiinsa ja edelleen heidän tapaansa työskennellä ryhmätyönä suoritettussa lähdeperustaisessa kirjoitustehtävässä.

## Aineistot ja menetelmät

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdelta tamperelaisen lukion kurssilta. Äidinkielen kurssilla työskenteli 30 oppilasta kymmenessä kolmen hengen ryhmässä. Historian kurssilla työskenteli 28 oppilasta seitsemässä ryhmässä, joiden jäsenmäärä vaihteli kolmesta viiteen. Opettaja

jakoi oppilaat ryhmiin arpomalla. Tarkempi kuvaus kurseista on esitetty Alamettälän ja Sormusen artikkelissa tässä kirjassa.

Kursseilta kerättiin monipuolinen kysely-, haastattelu- ja dokumenttiaineisto. Tässä paperissa keskitymme kyselyaineistoihin ja niissä kysymyksiin, jotka koskivat oppilaiden yhteisöllistä identiteettiä, oppimistyyliä, ryhmätyöasenteita ja ryhmässä käyttämiä työtapoja. 53 oppilasta antoi kysymyksiin hyväksyttävän vastauksen.

Yhteisöllistä identiteettiä mitattiin Know-Id -hankkeessa kehitetyllä kyselyllä (Ropo, 2012). Kuusi kysymystä mittasi vastaajan sosiaalisia suhteita ja rooleja, viisi yhteisöllistä itseluottamusta ja kaksi yhteisöllistä vakuuttavuutta.

## Tulokset

Kyselyvastausten faktorianalyysi tuotti neljä yhteisöllisen identiteetin tyyppiä: *suosittu*, *yksinäinen*, *johtaja* ja *seuraaja*. Suosittu-identiteetin omaavalle oli tyypillistä tuntoa olonsa yhteisössä luottavaiseksi ja itsensä arvostetuksi. Hän luotti siihen että toiset nauttivat hänen seurastaan ja kuuntelivat hänen mielipiteitään. Yksinäinen-identiteetin omaavalla ei ollut yhteisössä hyviä ystäviä, tunsu olonsa yksinäiseksi eikä kokenut tulevansa kuulluksi. Johtajan identiteettiin liittyi johtava rooli ystävien keskuudessa. Hän piti itseään puheliaana eikä epäillyt tuoda esiin omaa mielipidettään. Seuraaja oli taipuvainen seuraamaan ohjeita ja arvosti, että joku muu teki päätöksiä hänen puolestaan. Ryhmän ulkopuolelle jääminen oli tyypillisesti ahdistava kokemus.

Seuraavaksi selvitimme korrelaatioanalyysillä yhteisöllisen identiteetin yhteyksiä ryhmätyöasenteisiin, ryhmätyökokemuksiin ja ryhmässä työskentelyn tapaan. Ensiksi luonnehdimme kunkin identiteettityypin määrittelevät piirteet ja näiden kanssa korreloivat ryhmätyöasenteet ja –kokemukset sekä henkilökohtaiset työskentelytavat. Analyysin tulokset on esitelty taulukoissa 1–4. Huomaa, että kaikki identiteettityypit eivät korreloineet ryhmätyökokemuksiin tai omiin työskentelytapoihin. Näissä tapauksissa taulukon solu on jätetty tyhjäksi.

Taulukko 1. Identiteettityypin *suosittu* määrittävät ominaisuudet ja riippuvuudet.

Muuttuja	Väittäjä
Määrittävät ominaisuudet	Olen todella hauska seuraihminen Olen yhtä kivannäköinen kuin useimmat muut Ystäväni kuuntelevat mieluusti, millaisia mielipiteitä minulla on Useimmat muut eivät ole suositumpia kuin minä Ikäiseni pitävät minun seurastani Tulen helposti toimeen muiden kanssa
Ryhmätyöasenteet	Ryhmässä syntyy hyviä ideoita Pidän ryhmätyöstä Otan mielelläni ryhmässä vetäjän roolin Ryhmätyöskentely on itselleni sopiva opiskelumuoto
Ryhmätyökokemukset	Ryhmässä syntyi hyviä ideoita
Oma työskentelytapa	Luin aineistoa ja pyrin ymmärtämään sisällön

Taulukko 1 näyttää yhteisöllisen identiteettityyppiin *suosittu* kuuluvien oppilaiden ryhmätyöasenteisiin kuuluu muun muassa taipumus omaksua ryhmätyössä vetäjän roolin. He ilmaisevat pitävänsä ryhmätyöstä, kokevat ryhmätyön heille sopivaksi opiskelumuodoksi ja uskovat ryhmätyön tuottavan hyviä ideoita. Tämänkertainen ryhmätyökokemus vahvisti heidän käsitystään ryhmätyöstä hyviä ideoita tuottavana työskentelymuotona. Työskentelymuodoissa korostui pyrkimys ymmärtää saatuja ja hankittuja lähteitä.

Taulukko 2. Identiteettityypin *yksinäinen* määrittävät ominaisuudet ja riippuvuudet.

Muuttuja	Väittäjä
Määrittävät ominaisuudet	Ystäväni eivät kuuntele mieluusti, millaisia mielipiteitä minulla on Minulla ei ole ketään oikein hyvää ystävää Tunnen itseni usein yksinäiseksi
Ryhmätyöasenteet	Kun sovitaan jokaiselle ryhmässä <u>oma</u> tehtävä, niin syntyy tehokkaasti tuloksia Opin tehokkaammin yksin kuin ryhmässä.
Ryhmätyökokemukset	-
Oma työskentelytapa	-



Taulukko 2 esittää tiivistetysti identiteettityyppiin *yksinäinen* liittyvät korrelaatiot, joita löytyi ryhmätyöasenteisiin mutta ei muihin muuttujiin. Identiteetiltään yksinäisellä oppilaalla on taipumus ajatella, että hän oppisi tehokkaammin yksin kuin yhdessä työskentelemällä. Hänen mielestään ryhmätyössä opiskelu on tehokkainta, kun jaetaan jokaiselle oma tehtävä. Tämä identiteettityyppi ei profiloitunut millään tavalla poikkeavasti ryhmätyökokemustensa tai työskentelytapojensa osalta

Taulukko 3. Identiteettityypin *johtaja* määrittävät ominaisuudet ja riippuvuudet.

Muuttuja	Väittämä
Määrittävät ominaisuudet	Kerron aina mielipiteeni asioihin Toimin usein johtajana kaveriporukassani
Ryhmätyöasenteet	Ryhmässä syntyy hyviä ideoita Ryhmätyö on hauskeempaa kuin yksin opiskelu
Ryhmätyökokemukset	Ryhmätyö oli positiivinen kokemus
Oma työskentelytapa	Kirjoitin tekstin yhdessä ryhmän kanssa Luin aineistoa ja keskustelin sisällöistä ryhmässä <u>En</u> alleviivannut/merkannut tekstiin kiinnostavia kohtia kun luin aineistoa <u>En</u> tehnyt aineistosta omia muistiinpanoja

Johtaja-identiteettityyppiin kuuluvat oppilaat korostivat, että ryhmässä syntyy hyviä ideoita ja että ryhmätyö on hauskaa (taulukko 3). Nyt tehty ryhmätyö oli heille positiivinen kokemus. Ryhmässä työskentelyssä he toivat esille yhdessä kirjoittamisen sekä aineiston lukemisen ja aineistosta keskustelemisen. Sen sijaan johtajan profiili korreloi negatiivisesti aineistoihin liittyvien työskentelytapojen kanssa: luettuja tekstejä ei alleviivattu eikä niistä tehty omia muistiinpanoja.

Taulukko 4. Identiteettityypin *seuraaja* määrittävät ominaisuudet ja riippuvuudet.

Muuttuja	Väittämä
Määrittävät ominaisuudet	Usein en päätä omista asioista itse Minua jännittää olla erilainen Tykkään seurata muiden ohjeita
Ryhmätyöasenteet	Kun sovitaan jokaiselle ryhmässä <u>oma</u> tehtävä, niin syntyy tehokkaasti tuloksia Ryhmässä syntyy hyviä ideoita <u>En</u> opi tehokkaammin yksin kuin ryhmässä Saan usein apua ryhmän muilta oppilailta Pidän ryhmätöistä
Ryhmätyökokemukset	-
Oma työskentelytapa	Pyysin muilta (esim. vanhemmilta) kommentteja

Seuraaja-identiteettityypin oppilailla oli positiivisia ryhmätyöasenteita (taulukko 4). Heidän mielestään ryhmässä syntyy hyviä ideoita ja tuloksia syntyy tehokkaasti, kun sovitaan jokaiselle oma tehtävä. He pitivät ryhmätöistä, uskoivat oppivansa ryhmässä ainakin yhtä hyvin kuin yksin ja saavansa apua ryhmän jäseniltä. Juuri tehdystä oppimistehtävästä seuraajille ei syntynyt yleisestä linjasta erottuvia ryhmätyökokemuksia. Omissa työskentelytavoissa korostuu koulun ulkopuolisilta henkilöiltä, esimerkiksi vanhemmilta, pyydetty kommentit.

## Keskustelua

Oppilaiden yhteisölliset identiteetit (suosittu, yksinäinen, johtaja ja seuraaja) korreloivat voimakkaammin heidän yleisiä ryhmätyöasenteita koskevien vastausten kanssa. Nyt tehtyyn oppimistehtävään liittyvät vastaukset poikkesivat merkittävästi yleisestä linjasta ainoastaan johtaja-identiteetin omaavien ryhmässä.

*Suosittujen* ryhmätyöasenteissa korostui se, että he pitivät ryhmätöistä ja arvioivat niiden tuottavan hyviä ideoita. He luottivat itseensä ja arvelivat muiden arvostavan heitä, mikä varmaankin selittää heidän positiivisia ryhmätyöasenteitaan. Sen sijaan on hiukan ristiriitaista,

että he ilmaisivat ryhmätyöasenteisiin liittyvissä vastauksissa ottavansa usein ryhmätöissä vetäjän roolin, mutta eivät identiteettikyselyssä nousseet esiin kaveriporukan johtajana (vrt. taulukko 4). Nyt tehdyssä ryhmätyössä he korostivat hyvien ideoiden syntyä, mikä oli linjassa ryhmätyöasenteiden kanssa.

*Yksinäiset* kokevat, että heillä ei ole ystäviä eikä heitä kuunnella. Yleisasenne ryhmätöihin oli kielteinen eli he opiskelivat mieluummin yksin kuin ryhmässä. Tämä asenne ei tullut kuitenkaan esille tämänkertaista kurssia koskevissa vastauksissa. Ryhmätyökokemuksia ja oma työskentelyä koskevat vastaukset olivat samansuuntaisia kuin muillakin oppilailla.

*Johtaja*-identiteetin oppilailla oli yleisesti positiiviset ryhmätyöasenteet ja nyt tehdystäkin ryhmätyöstä heillä oli positiivinen kokemus. Johtajat raportoivat muita voimakkaammin yhteisöllisestä toiminnasta kuten keskustelusta ja kirjoittamisesta ryhmänä. Tämä on luonnollista, kun heidän identiteettiään määrittää taipumus omien mielipiteiden esittämiseen ja johtajuuteen kaveriporukassa. Taipumus kaveriporukan johtajuuteen ei näkynyt kuitenkaan ryhmätyöasenteissa: johtajat eivät arvioineet ottavansa tiiminvetäjän roolia muita herkemmin (vrt. suositut, taulukko 1). Tämä antaa aiheen kysyä, esiintyvätkö eri oppilaat ryhmän johtajina luokassa ja luokan ulkopuolella? Kiinnostavaa on myös se, että johtajat olivat muita passiivisempia itsenäisessä työskentelyssä lähteiden kanssa. Heidän opiskeluintressinsä kanavoitui ryhmän aktiviteetteihin.

*Seuraaajat* ilmaisivat yleisellä tasolla pitävänsä ryhmätöistä, kokivat saavansa apua muilta ryhmän jäseniltä ja uskoivat ryhmän tuottavan hyviä ideoita. Yllättäen positiiviset ennakkokäsitykset eivät näyttäneet realisoituvan nyt suoritetulla kurssilla ryhmään tukeutumisenä. Seuraaajat hakivatkin muita enemmän tukea ryhmän ja koulun ulkopuoliselta viiteryhmältä kuten vanhemmilta. Mahdollinen selitys lienee se, että näille opiskelijoille on vaikeaa ottaa itsenäistä vastuuta opiskelustaan ja normaalisti sitä haetaan kotiympäristöstä. Nyt toteutetun ryhmätyön malli ei tarjonnut uskottavaa vaihtoehtoa ”kotiavulle”.

Sekä yhteisölliset että oppimiseen liittyvät tekijät näyttivät ohjaavan oppilaiden ryhmätyöasenteita, jotka olivat positiivisia useimmissa oppilasryhmissä (suosittu, johtaja, seuraaja). Oppilaiden henkilökohtaiset taipumukset ja asenteet eivät kuitenkaan välttämättä tule esiin tiettyinä käyttäytymisenä yksittäisessä oppimistehtävässä, vaan tehtävän toteutukseen liittyvien (satunnaisten) tekijöiden vaikutus voi olla merkittävämpi. Edellä olevassa Tannin ja Sormusen artikkelissa todettiin muun muassa että varsin harvat oppilasryhmät työskentelivät kiinteästi yhdessä. Oppilaat perustelivat erillään työskentelyä tarpeella kirjoittaa vaadittu teksti annetussa tiukassa aikataulussa; yhdessä työskentely koettiin liian hitaaksi tässä toimintakontekstissa. Vain johtaja-identiteetin omaavat oppilaat raportoivat työskennelleensä kiinteästi ryhmän kanssa keskustellen ja yhdessä kirjoittaen. Suositut ja seuraajat, joilla oli myös positiiviset ryhmätyöasenteet, eivät raportoineet yhdessä tekemisestä ryhmissään enempää kuin yksinäiset, joilla oli valmiiksi negatiiviset ryhmätyöasenteet.

Tulokset korostavat sekä sosiaalisten että oppimiseen liittyvien tekijöiden huomioimisen tärkeyttä yhteisöllisessä työskentelyssä. Oppilaan koulussa ja vapaa-ajalla muotoutunut yhteisöllinen identiteetti näyttää olevan yhteydessä ryhmätyöasenteisiin ja tapaan työskennellä ryhmässä. Yhteisöllinen identiteetti muodostaa keskeisen osan oppilaan olemista eikä ole helposti muokattavissa. On sen vuoksi tärkeää, että opettaja huomioi nämä oppilaiden väliset erot esimerkiksi ryhmiä muodostaessaan. Aiempi tutkimus on osoittanut, että ainakin yliopisto-opiskelijat työskentelevät tuottavammin itse muodostamissaan ryhmissä (Hyldegård, 2006). Tällä voitaneen vähentää ryhmätyöhön liittyvää sosiaalista stressiä. Työskentely ennalta tuttuun vertaisten kanssa nopeuttaa ryhmän etenemistä tuottavan työskentelyn vaiheeseen. Jos päätavoitteena on kuitenkin kehittää yksilöiden ryhmässä toimimisen valmiuksia, niin lienee hyödyllistä muodostaa ryhmiä opettajan ennalta hahmottamin perustein.

Yhteistoiminnallisissa (cooperative) opetusmenetelmissä ryhmän toimintaan luodaan rakennetta esimerkiksi jakamalla ryhmän jäsenille vastuita eri osatehtävistä (ks. esim. Gillies, 2007, Huber and Huber

2008). Näin ehkäistään myös yhteisöllisen ”vetelehtimisen” riskiä. Informaatiolukutaidon opetukseen kehitetyissä pedagogisissa malleissa kuten ohjatun tutkimisen mallissa (Kuhlthau, ym. 2007) korostetaan ryhmän aktiivista ohjaamista prosessin eri vaiheissa. Suomalaisissa lukioissa vallitseva ohjauskäytäntö näyttää aivan liian passiiviselta. Verrattuna ohjatun tutkimisen malliin, huomattava ero on muun muassa se, että alkuvaiheessa ryhmää ei yleensä ohjata tutkittavan aiheen työstämiseen (mm. aiemman aihetietämyksen aktivointi ja aiheen fokusointi), vaan oppilaiden odotetaan aloittavan tiedonhaut heti aiheen saatuaan. Prosessista ei tehdä näkyvää esimerkiksi väliraportoinnilla, vaan painotetaan lopputuotoksena syntyvää tekstiä. Oppilaille ei tarjota myöskään työvälineitä, joilla he tekevät henkilökohtaista tai ryhmän edistymistä näkyväksi (oppimispäiväkirjat, käsitekartat, hakulokit).

Ohjatun tutkimisena mallissa (Kuhlthau, ym. 2007) korostetaan yhtenä tavoitteena ryhmäopiskelun valmiuksia. Omassa tutkimuksessa esiintyi varsin vähän merkkejä tähän tavoitteeseen liittyvistä aktiviteeteistä. Opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota erityisesti ryhmän sosio-emotionaaliseen vuorovaikutukseen niin että riskiryhmän muodostavat, identiteetiltään yksinäiset oppilaat, eivät syrjäytyisi ryhmäprosesseista. Yksinäisillä on jo ryhmätyöasenteiden perusteella suurin riski syrjäytymiseen. Oppilaiden sosio-emotionaalisella hyvinvoinnilla on suorat heijastukset heidän kognitiiviseen menestymiseensä opinnoissa. Ongelmaa ei voi jättää oppilaiden keskuudessaan ratkaistavaksi, vaan siihen on pyrittävä vaikuttamaan pedagogisin keinoin. Heikosti toimivan ryhmäopetuksen ongelmaa ei luonnollisestikaan voida ratkaista yksittäisen opettajan ja kurssin voimin vaan siihen tarvitaan kouluvuosien ja -tasojen yli ulottuvia kumuloituvia ratkaisuja.

## Lähteet

- Almond, R. J. (2009). Group assessment: comparing group and individual undergraduate module marks. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (2), 141–148.
- Bahar, M. (2003). The effects of motivational styles on group work and discussion-based seminars. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(4), 461–473.
- Barr, T. F., Dixon, A. L., & Gassenheimer, J. B. (2005). Exploring the “lone wolf” phenomenon in student teams. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 81–90.
- Cantwell, R. H., & Andrews, B. (2002). Cognitive and psychological factors underlying secondary school students’ feelings towards group work. *Educational Psychology*, 22(1), 75–91.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Lewis, M. (2007). Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods. *Learning and Individual Differences*, 17, 241–250.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., Dissou, G., & Heaven, P. (2005). Personality and preference for academic assessment: A study with Australian University students. *Learning and Individual Differences*, 15, 247–256.
- Cole, M. (2009). Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. *Computers & Education*, 52, 141–146.
- Furnham, A., Christopher, A., Garwood, J., & Martin, G. (2008). Ability, demography, learning style, and personality trait correlates of student preferences for assessment method. *Educational Psychology*, 28 (1), 15–27.
- Gillespie, D., Rosamond, S., & Thomas, E. (2006). Grouped out? Undergraduates’ default strategies for participating in multiple small groups. *The Journal of General Education*, 55(2), 81–102.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning : integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Hancock, D. (2004). Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement. *Journal of Educational Research*, 97 (3), 159–167.
- Hillyard, C., Gillespie, D., & Littig, P. (2010). University students’ attitudes about learning in small groups after frequent participation. *Active Learning in Higher Education*, 11 (1), 9–20.
- Hyldegård, J. (2006). Collaborative information behavior - exploring Kuhlthau’s Information Search Process model in a group-based educational setting. *Information Processing & Management*, 42(1), 276–298.
- Huber, G. L., & Huber, A. A. (2008). Structuring group interaction to promote thinking and learning during small group learning in high

- school settings. Teoksessa R. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp. 110–131). New York: Springer.
- Jones, A., & Isroff, K. (2005). Learning technologies: Affective and social issues in computer- supported collaborative learning. *Computers & Education*, 44, 395–408.
- Kiili, C., Laurinen, L., Marttunen, M., & Leu, D. J. (2012). Working on Understanding During Collaborative Online Reading. *Journal of Literacy Research* 44, 448–483.
- Kuhlthau, C.C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2007). *Guided inquiry. Learning in the 21st century*. Westport: Libraries Unlimited.
- Lerner, L. (1995). Making student groups work. *Journal of Management Education*, 19(1), 123–125.
- Liden, R. C., Nagao, D. H. & Parsons, C. K. (1986). Student and faculty attitudes concerning the use of group projects. *Journal of Management Education*, 10, 32–38.
- Mills, P. (2003). Group project work with undergraduate veterinary science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28, 527–538.
- Myers, S. A., Bogdan, L. M., Eidsness, M. A., Johnson, A. N., Schoo, M. E., Smith, N. A. & Zackery, B. A. (2009). Taking a trait approach to understanding college students' perceptions of group work. *College Student Journal*, 43(3), 822-831.
- Pauli, R., Mohiyeddini, C., Bray, D., Michie, F., & Street, B. (2008). Individual differences in negative group work experiences in collaborative student learning. *Educational Psychology*, 28, 47–58.
- Payne, B.K. & E. Monk-Turner. (2006). Students' perceptions of group projects: The role of race, age, and slacking". *College Student Journal*, 40, 132-139.
- Pfaff, E. & P. Huddleston. (2003). Does it matter if I hate teamwork? What impacts student attitudes toward teamwork. *Journal of Marketing Education*, 25, 37-45.
- Ropo, R. (2012). Student Identity and Its Relations to Prospects of Personal Future and School Performance: Validation of an Adolescent Personal Identity Resolution Scale. Paper presented at the AERA Annual Meeting, Vancouver, Canada
- Salomon, G. & Globerson, T. (1989) When teams do not function the way they ought to. *International journal of Educational research*, 13(1), 89-100.
- Schullery, N. M., & Gibson, M. K. (2001). Working in groups: Identification and treatment of students' perceived weaknesses. *Business Communication Quarterly*, 64(2), 9–30.
- Su, A.Y. (2007). The impact of individual ability, favorable team member scores, and student perception of course importance on student

- preference of team-based learning and grading methods. *Adolescence*, 42(168), 805–826.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes
- Webb, N. M. (1982a). Group composition, group interaction, and achievement in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 475–484.
- Webb, N. M. (1982b). Peer interaction and learning in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74(5), 642.