

TAMPEREEN YLIOPISTO

Ikkunoita ryhmän oppimiseen pelillisessä harjoituksessa

Tapaustudkimus ryhmän roolien tunnistamisesta ja vuorovaikutuksen kehittämisestä
tiiminrakennustyökalun avulla

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

HANNA-REETTA NOKSO-KOIVISTO

Elokuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

HANNA-REETTA NOKSO-KOIVISTO: Ikkunoita ryhmän oppimiseen pelillisessä harjoituksessa.

Tapaustutkimus ryhmän roolien tunnistamisesta ja vuorovaikutuksen kehittämistä

tiiminrakennustyökalun avulla

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 67 sivua, 1 liitesivu

Elokuu 2016

2010-luvulla teknologia on läsnä jokapäiväisessä elämässämme muuttaen tapaamme olla, ajatella ja vuorovaikuttaa ihmisten kanssa. Tähän aikaan liittyy ilmiönä pelillistäminen, jolla tarkoitetaan pelien dynamiikan hyödyntämistä erilaisissa konteksteissa ja eri kohderyhmille, tässä tutkielman kontekstissa aikuisryhmille. Aikuisiällä merkittävä osa oppimisesta tapahtuu työpaikoilla, joissa työ tehdään yhä useammin ryhmässä. Ryhmän sujuva työskentely ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys vaan vaatii usein erityistä panostamista ryhmän toimintaan. Ryhmän toiminnan tarkastelu roolien kautta auttaa vuorovaikutuksen ja ryhmäilmiöiden ymmärtämisessä. Työpaikoilla oppiminen tapahtuu niin yksilön, ryhmän kuin organisaationkin tasolla. Pelilliset sovellukset tekevät tuloaan myös työssäoppimisen edistämiseen. Uusien työkalujen ja menetelmien toimivuudesta tarvitaan tutkimustuloksia, jotta niiden käyttöä voidaan perustella ja kehittää.

Tämä tutkielma on tapaustutkimus ryhmän itsetuntemuksen kehittämistä tiiminrakennustyökalun avulla. Työkalu on pelillinen simulaatio, jossa ryhmä tekee kuvitteellisen matkan ja kohtaa matkan aikana erilaisia tilanteita tehtävineen. Matkan vaiheita reflektoidaan osallistujien tekemään itsearviointiin pohjautuen ja fasilitaattori auttaa ryhmää löytämään kiinnostavia kysymyksiä keskustelun aiheiksi. Vuorovaikutuksessa ryhmän jäsenet löytävät uusia piirteitä itsestään, toisistaan ja koko ryhmän toiminnasta. Tutkimuksen aineistona oli kolmen 4-9 hengen ryhmän käymä simulaatio siihen liittyvine kuvineen ja tilastoineen. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata, miten oppimisen eri tasot näyttäytyvät harjoituksen aikana. Tutkimuksessa selvitettiin simulaation ja keskustelun tuottamia ryhmän ja sen jäsenten kokemuksia ryhmän toiminnasta ja rooleista. Viitekehysten keskiössä oli Joharin ikkuna (Luft 1969), jota käytettiin eri tasoisten oppimisen kontekstien kuvaamisessa. Ryhmän roolien tarkastelu pohjautui rooliteorioihin (Biddle 1979). Aineiston analysoinnissa käytettiin laadullista sisällönanalyysia sekä sisällön erittelyä.

Tutkimuksen tuloksena oli kuvaus pelillisestä tiiminrakennustyökalusta oppimisen kontekstina yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla. Yksilötason oivallukset koskivat rooleja ja niissä käsiteltiin ryhmän jäsenten roolien valintaperusteita ja roolien kontekstiriippuvuutta. Rooleja valittiin jäsenten henkilökohtaisten ominaisuuksien ja aiempien roolien lisäksi heidän toimintaansa liittyvin perustein. Valintaperusteet olivat toisinaan myös strategisia. Roolien kontekstiriippuvuus jakautui ihmisiin ja ympäristöön liittyviin konteksteihin. Ryhmätasolla tunnistettiin ryhmien vahvuuksia ja heikkouksia sekä löydettiin ryhmille kehityskohteita. Organisaatiotasolla peilattiin ryhmän roolia organisaatiossa.

Avainsanat: roolit, ryhmän oppiminen, vuorovaikutus, pelillistäminen, hyötypelit, Joharin ikkuna

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	ROOLIT, VUOROVAIKUTUS JA RYHMÄN KEHITTÄMINEN	4
2.1	ROOLIT RYHMÄN TOIMINNASSA	4
2.2	JOHARIN IKKUNA	7
2.3	KOLLEKTIIVINEN ÄLYKKYYS	8
2.4	DIALOGISUUS	10
2.5	TIIMIEN KEHITTÄMISEN TEORIOITA.....	12
3	OPPIMISEN KONTEKSTIT	17
3.1	YKSILÖN OPPIMINEN.....	17
3.2	RYHMÄN OPPIMINEN	19
3.3	ORGANISAATION OPPIMINEN.....	21
3.4	PELI OPPIMISEN VÄLINEENÄ.....	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
4.1	TUTKIMUKSEN TAVOITE.....	30
4.2	TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA JA TUTKIMUSPROSESSI	30
4.3	TIIMINRAKENNUKSEN VAIHEET JA PELIN KULKU	34
4.4	TUTKIMUSAINESTO JA SEN ANALYYSIMENETELMÄT	36
5	TIIMINRAKENNUSTYÖKALU RYHMÄN KEHITTÄMISEN VÄLINEENÄ	40
5.1	IKKUNA YKSILÖN ROOLEIHIN RYHMÄSSÄ	41
5.2	IKKUNA RYHMÄN TOIMINTAAN.....	49
5.3	ORGANISAATIOIKKUNA.....	60
6	POHDINTA	62
6.1	TUTKIMUKSEN TARKASTELUA.....	62
6.2	JOHTOPÄÄTÖKSET	64
	LÄHTEET	68
	LIITE 1 (1)	75

1 JOHDANTO

Elämässämme joka puolella läsnä oleva teknologia on muuttanut paitsi työn tekemisen, myös jokapäiväisen elämisen ja oppimisen tapaa. Mukana kuljetettava informaatiotekniikka tuo tiedon ja erilaiset viihdykkeet lähes joka paikkaan. Tämä muutos asettaa haasteita koulutuksen ja työn järjestämiselle uudella tavalla. (Binkley ym. 2012.) Niin kasvatuksen kuin työssä oppimisenkin rooli teknologisessa maailmassa hakee muotoaan. Tomi Kiilakoski (2012, 264) kuvaa teknologian heikoimmillaan näivettyvän yhdeksi välineeksi ja keinoksi muiden joukossa, mutta vahvimmillaan se on toimintaa, jossa teknologinen maailma on kehyskertomuksena yhteiselle oppimiselle siitä, millaista oppiminen teknologisissa elämänmuodoissa on.

On vaikea ennustaa, millainen työelämä on kahdenkymmenen vuoden kuluttua, koska tarvittavien perustaitojen luonne on jatkuvassa muutoksessa. Osaamista on kehitettävä ja täydennettävä jatkuvasti. Kansainvälisesti määritellyt 2000-luvun taidot määrittävät työn tekemisen tavan koostuvan kommunikaatiotaidoista ja yhteistyöstä (Binkley ym. 2012). Pekka Ruohotie (2005, 202) kuvaa työntekijöiden ja organisaatioiden aseman nykyajan kaoottisessa ympäristössä olevan sama: koko ajan ollaan joko muutoksessa tai valmistautumassa muutokseen. Riippumatta siitä, miten muutokseen suhtaudutaan, se tuo mukanaan jotain uutta, jolloin oppiminen on arjessa jatkuvasti läsnä.

Kuulumme elämämme aikana useaan erilaiseen ryhmään. Anna-Maija Lämsä ja Taru Hautala (2004, 102) määrittelevät ihmisten ryhmiin liittymisen syiksi yhteisten tavoitteiden saavuttamisen ja sosiaalisten tarpeiden tyydyttämisen. Olemme jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistemme kanssa, ja teknologian avulla vuorovaikutuksen muodot kehittyvät. Työtehtävät organisoidaan yhä useammin tiimeihin, jolloin vuorovaikutustaidot ja yhdessä työskentely ovat organisaatioiden avainasemassa menestykselle (mt.). Työelämässä henkilöstö on alettu nähdä organisaation tärkeimmäksi resurssiksi ja henkilöstön hyvinvointi on jatkuvan kehityksen alla. Henkilöstöjohdon ryhmä Henry ry:n teettämässä HR barometrissä ylivoimaisesti puhutuimmaksi henkilöstötyön kehittämishaasteeksi nousi osaaminen, jonka hallinnassa tiimityön ja verkostoitumisen merkitys on

esillä (HR 2013). Tiimin oppimisen hallinnassa avainasemassa ovat Peter Sengen (1990, 237) mukaan dialoginen vuorovaikutus ja keskustelu. Tässä tutkielmassani raotan ikkunaa ryhmien vuorovaikutuksen kehittämiseen ryhmän ja sen jäsenten itsetuntemuksen kehittämisen kautta.

Pelaaminen on tavalla tai toisella ainakin jossain vaiheessa elämää meitä kaikkia koskettava ilmiö. Kuka ei olisi koskaan pelannut korttia, lautapelejä, lotonnut tai käyttänyt pelikonsolia? Tampereen yliopistossa jo viidettä kertaa toteutetun pelaajabarometrin mukaan 97,4% suomalaisista pelaa ainakin jotain, kun huomioidaan kaikki erilaiset pelimuodot ja satunnainen pelaaminen. Vähintään kerran kuukaudessa jotain peliä pelaa 88% suomalaisista. (Mäyrä, Karvinen & Ermi 2016, 20.) Digitaaliset pelit eivät sido pelaamista enää aikaan ja paikkaan eikä edes seuraan, vaan lähes kuka tahansa voi pelata koska tahansa samaa peliä vaikkapa toisella puolella maapalloa olevien kanssa. Täten on myös luonnollista ajatella, että pelit voivat toimia oppimisympäristöinä niin kouluissa ja koulutuksessa kuin työpaikoillakin. Vaikka pelien opetuskäytön hyödyllisyydestä onkin olemassa positiivisia tutkimustuloksia (esim. Kapp 2012, Romero ym. 2015), on pelien käyttö esimerkiksi formaalissa kouluopetuksessa edelleen kokeiluasteella (Mäyrä 2014, 10).

Teknologia tuo arkeemme yhä enemmän pelillisyyttä. Pelillistämisellä tarkoitetaan pelillisten elementtien tuomista muihin kuin peliympäristöihin. Tällaisena ympäristönä voidaan pitää myös oppimista ja oppimisympäristöjä. Vaikka pelillisyyttä opetuksen ja oppimisen kontekstissa on maailmanlaajuisesti tutkittu jo vuosia, suomenkielisen tutkimuksen määrä on vielä vähäistä. Turun yliopistossa toteutetussa *Digitaalinen pelaaminen työhyvinvoinnin edistämisessä* –hankkeessa tehdyn kirjallisuuskatsauksen mukaan huolimatta siitä, että pelien hyötykäytön tutkimusta on viime vuosina julkaistu runsaasti, on erityinen työpaikkahyvinvointiin liittyvä tutkimus vielä epätavallista (Vahlo ym. 2015, 6). Pelitutkimus opetusalaalla suuntautuu enimmäkseen varhaiskasvatus- sekä koulumaailmaan. Aikuiskasvatuksen piirissä koulutuksen pelillistämistutkimusta on Suomessa tehty todella vähän. Tutkielmani yhtenä tavoitteena onkin syventää tutkimusta pelillistämisen mahdollisuuksista ja käytöstä organisaatioiden kehitystyössä.

Tutkielmassani tarkastelen ryhmän toiminnan kehittämistä pelillisen intervention avulla. Tutkimukseni on tapaustutkimus, jonka aineisto on tuotettu tiimien kehittämiseen tarkoitetun pelillisen työkalun avulla. Kontekstina tässä työkalussa on ryhmän yhteinen kuvitteellinen matka, jonka aikana ryhmä kohtaa ratkaistavia tilanteita. Tilanteissa kukin ryhmän jäsenistä valitsee mielestään sopivimman henkilön suorittamaan tiettyä tehtävää. Tehdyt valinnat näytetään graafisessa muodossa, ja kuvan pohjalta käydään keskustelu tehdyistä valinnoista sekä ryhmän jäsenten mieltymyksistä. Analyysini kohdistuu pelin ennakkokyselyssä kerättyyn dataan pelaajien mieltymyksistä, pelissä tehtyjä valintoja havainnollistaviin kuvaajiin ja niistä käytäviin

keskusteluihin sekä pelitilanteen lopuksi pidetyssä palautekierroksessa esitettyihin kommentteihin. Tarkastelun kohteena ovat tässä vuorovaikutuksessa syntyvät ja kehittyvät käsitykset itsestä, muista ryhmän jäsenistä, rooleista ryhmässä sekä ryhmän toiminnasta.

Tutkielmani tavoitteena on ymmärtää minkälaisena oppimisen kontekstina tiimityökalu toimii: miten pelillisen intervention avulla saadaan tuotettua eritasoisia oivalluksia ryhmästä ja sen jäsenistä ja mitä oivallukset kertovat ryhmän rooleista ja toiminnasta. Aineiston analyysissä käytän viitekehikkona Joharin ikkunaa (Luft 1969). Tältä osin analyysimenetelmäni on teorialähtöinen sisällönanalyysi. Toisaalta keskustelun analysoinnissa käytän myös aineistolähtöistä sisällönanalyysia tutkiessani, mitä keskustelut paljastavat rooleista ryhmässä. Ryhmän rooleja pohdittaessa Bruce J. Biddlen (1979) avaamat rooliteoriat toimivat tarkastelun tukena. Syventääkseni ymmärrystä pelillisestä tiiminrakennuksesta ryhmän itsetuntemuksen kehittäjänä käytän myös kvantitatiivisia menetelmiä aineiston analyysissä.

Kasvatustieteen opintojeni aikana olen sukeltanut syvälle ihmisen oppimisen ja ajattelun ontologiaan. Tässä vaiheessa opintojani näen merkityksellisiksi John Deweyn ajatuksiin pohjautuvan ja Jack Mezirowin jalostaman reflektoinnin ja kriittisen reflektoinnin välttämättömyyden oppimisen kontekstissa. Mezirow (1995, 22) kuvaa reflektiivisen toiminnan sisältävän pysähtymisen, jossa omien uskomusten oikeutusta arvioidaan kesken harkitsevan toiminnan. D. Randy Garrison (2016, 13) lisää tähän vielä avoimen diskurssin. Näen oppimisen olevan vuorovaikutuksellinen prosessi. Siksi sillä, millaisessa suhteessa olemme ympäristöömme ja millaista niin sisäistä kuin ulkoistakin pohdintaa harjoitamme omista uskomuksista, toimintatavoistamme sekä maailmankatsomuksestamme, on olennainen merkitys olemisellemme ja sitä kautta oppimisellemme. Tiimityökalun avulla tehtävä harjoitus tarjoaa tällaisen pysähtymisen hetken, jossa pelaajat ohjatusti paitsi tarkastelevat omia uskomuksiaan, myös keskustelevat niistä toistensa kanssa. Päästyäni itse kokeilemaan kyseistä työkalua, vaikutuin pelin herättämän keskustelun laadusta ja syvyydestä. Kokemus oli niin pysäyttävä, että halusin ymmärtää tarkemmin, mitä pelin aikana tapahtuu, ja valitsin sen pro gradu -tutkielmani kohteeksi.

2 ROOLIT, VUOROVAIKUTUS JA RYHMÄN KEHITTÄMINEN

Psykoanalytikko Wilfred Bion (1979, 43) kuvaa ryhmän olevan ihmisen psyykkisen elämän täyttymyksen kannalta välttämätön. Tässä luvussa käsittelen tutkimukselleni oleellisia ryhmän toimintaan, vuorovaikutukseen ja kehittämiseen liittyviä teorioita. Aloitan käsittelemällä rooleja ryhmän toiminnassa nojaten Biddlen (1979) kuvaamiin rooliteorioihin. Rooleista siirryn esittelemään Joharin ikkunan (Luft 1961), joka kulkee läpi koko tutkielman näkökulmana vuorovaikutukseen ja oppimiseen. Vuorovaikutuksen kuvaamista jatkan kollektiivisen älykkyyden ja dialogisuuden kautta. Lopuksi esittelen vielä tutkielmalle olennaisia tiimien kehittämisen tukena käytettäviä yleisesti tunnettuja menetelmiä.

2.1 *Roolit ryhmän toiminnassa*

Vuorovaikutuksen ja ryhmäilmiöiden ymmärryksen apuna toimii roolin käsite. Raimo Niemistö (2012) kuvaa roolikäyttäytymisen ajatukseksi sen, että henkilö käyttäytyy ryhmätilanteessa eri tavalla kuin muissa tilanteissa. Erot näiden tilanteiden välillä voivat olla isojakin ja niitä voidaan selittää erilaisten roolien kautta. Arkikielessä rooli näyttäytyy esimerkiksi näyttelijän tekemänä henkilöhahmona tai epäaitona, teeskentelevänä käyttäytymisenä. Sosiaalipsykologiassa rooli ymmärretään kuitenkin eri tavoin. Siinä viitataan vuorovaikutukseen, joten rooli on luonteeltaan sosiaalinen. Ryhmän toimintaa tarkastellessaan Niemistö nostaa esiin Jacob Morenon (1977), joka laajentaa roolin määritelmää kytkemällä roolin yksilön persoonan kehitykseen. Näin Morenon rooliteoria jäsentää vuorovaikutustilanteiden lisäksi intrapsyykkistä, mielen sisäistä toimintaa. (Niemistö 2012, 84.)

Roolin voidaan nähdä kytkeytyvän myös sosiaaliseen asemaan (esimerkiksi lääkäri, isoäiti, poliisi), kontekstiin (kuten tanssissa viejä ja seuraaja) tai tilanteeseen (esimerkiksi työpaikan pikkujoulut). Rooliin kohdistuvilla käyttäytymisodotuksilla rooli ikään kuin määrittyy ulkoa päin. Roolin ottoa voidaan selittää kognitiivisesti: vuorovaikutustilanteessa annamme toisillemme

vihjeitä, joiden perusteella koetamme ensin luokitella toisemme joksikin ja sen jälkeen kohdistamme odotuksemme toiseen luokittelun mukaisesti. Vihjeet voivat olla fyysisiä kuten pukeutuminen tai käyttäytymiseen perustuvia kuten kielenkäyttö tai käytöstavat, ja me tulkitsemme niitä kokemuksemme ja käsittekategorioidemme mukaan (Rainio & Helkama 1974, Niemistö 2012, 85).

Biddlen (1979) kuvaaman rooliteorian perusoletuksista vallitsee Niemistön mukaan kohtalaisen yleisesti tunnustettu yksimielisyys. Näiden perusoletusten mukaan roolit ovat tietyssä tilanteessa esiintyviä käyttäytymiskaavoja. Käyttäytymiseen vaikuttaa muun muassa konteksti, joka voi olla paitsi fyysinen, myös esimerkiksi aikaan tai ryhmän koostumukseen liittyvä. Roolit liitetään ennalta määriteltyyn henkilöjoukkoon, jonka jäsenet jakavat yhteisen identiteetin. Henkilöt kokevat rooliodotuksia, ja siten roolit ovat usein tiedostettavissa. Sosiaaliin systeemeihin sisäänrakennetuilla rooleilla on tapana säilyä ja roolikäyttäytymisellä on seurauksensa rooleille myös tulevaisuudessa. Toisaalta roolit ovat ehtona yhteiskuntaan soisaalistumiselle. Biddle määrittelee roolin yksinkertaisuudessaan yhden tai useamman henkilön tyypilliseksi käyttäytymiseksi tietyssä tilanteessa. (Niemistö 2012, 85-86; Biddle 1979, 51–53, 63–71.) Erving Goffman (2012) puhuu kasvoista, jotka muodostetaan sosiaalisen tilanteen mukaan ja joita henkilö ylläpitää joko itse tai niitä ylläpidetään hänen puolestaan. Tällöin tietty institutionalisoitu toimijuus edellyttää tietynlaisia kasvoja, joissa liikkumatila on rajoitettu. Kasvonsa voi myös pelastaa, menettää, säilyttää tai jopa saada toiselta. Goffman tuo rooleja ylläpitävään kasvotyöhön vahvan kytkennän tunteisiin: omiin kasvoihin ollaan emotionaalisesti kiintyneitä, ja niiden menettämiseen tai muihin muutoksiin liittyy vahvoja tunteita häpeästä ylpeyteen ja loukkaantumisesta iloon. (Goffman 2012, 24–25.)

Rooliteoreetikoilla on roolien syntymisestä erilaisia näkemyksiä. Biddle kuvaa roolien syntymistä selitettävän yleisimmin sosialisaaion kautta. Toisaalta roolien muodostumisen taustalla voi olla myös vaistonvaraisia tai jopa fysiologisia tekijöitä. Ympäristön vaikutuksesta sekä henkilön itsensä omasta mahdollisuudesta vaikuttaa omien rooliensa syntymiseen on eriäviä näkemyksiä. Erityisesti aikuisiän rooleista, joista Biddle ottaa esimerkkinä ammattiin liittyvät roolit, sosialisaaio ei ole roolien syntymistä selittäväenä tekijänä enää kovin suuressa asemassa. (Biddle 1979, 282–289, 312). Tämän tutkielman puitteissa on kiinnostavaa tarkastella rooleja pienissä sosiaalisissa systeemeissä, joissa henkilöllä on ainakin jossain määrin mahdollista itse kontrolloida omaa rooliaan. Tällöin ryhmien tarkasteluun sopii Riitta Jauhaisen ja Marjatta Eskolan näkemys, jonka mukaan roolit syntyvät henkilön omien tarpeiden ja olosuhteiden vaatimusten välisenä

vuorovaikutuksena. Tästä näkökulmasta esimerkiksi johtajuus roolina heijastaa sekä henkilöä että kontekstia, jossa rooli esiintyy. (Biddle 1979, 289; Jauhiainen & Eskola 1993, 118–119.)

Yhtenä yksinkertaisimmista tavoista jaotella rooleja Biddle mainitsee jaottelun tiettyjen henkilöiden käytökseen liittyviin rooleihin (person-associated roles). Nämä voivat vaihdella koko yhteiskuntaa kuvaavista makrotason rooleista (societal roles) mikrotason yksittäisiin henkilöihin liitettäviin rooleihin, kuten asemaan liittyvät roolit (positional roles). Näiden lisäksi Biddle jaottelee rooleja kontekstista riippuviin rooleihin sekä toiminnallisiin, tiettyihin tehtäviin liitettäviin rooleihin. Kontekstista riippuvat roolit Biddle jakaa aikaan sidottuihin tilapäisiin rooleihin (periodic roles), fyysiseen ympäristöön tai miljööseen liittyviin rooleihin, erilaisiin aktiviteetteihin tai seremonioihin liittyviin rooleihin sekä paikallaolijoihin liittyviin tilanteen täydentämiseen (positional complement) liittyviin rooleihin. Esimerkkinä tilanteen täydentämisestä Biddle käyttää naisen ilmaantumista miesryhmään tai opettajan tuloa luokkaan, jolloin ryhmän käytös muuttuu olennaisesti uudenlaisen roolin mukaantulon myötä. (Biddle 1979, 65–73.)

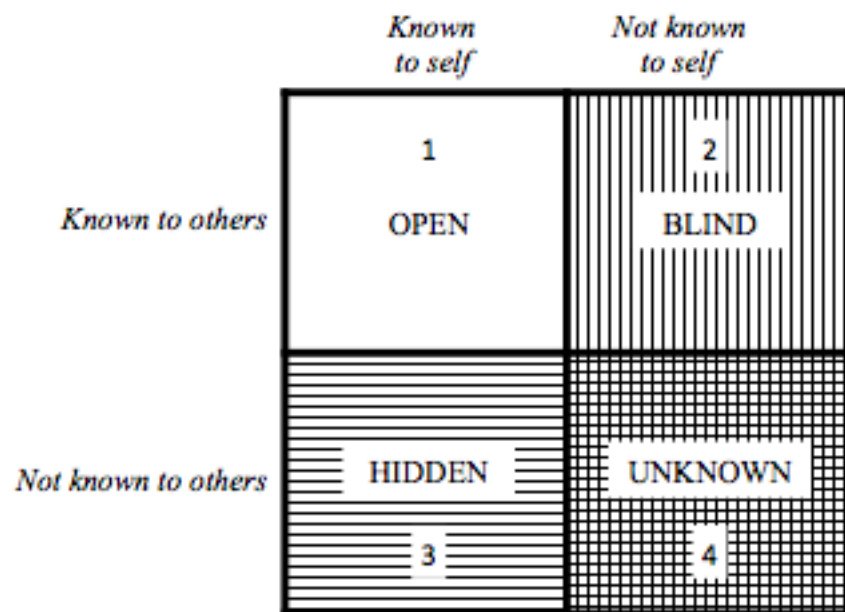
Biddle kuvaa alati muuttuvassa yhteiskunnassa aikuisiän olevan elinikäinen uusien roolien löytämisen prosessi (Biddle 1979, 313). Sen sijaan Charles Handy (2000) toteaa suurimman osan rooleista tulevan kantajalleen annettuna. Handyn mukaan roolia voi itse muokata jonkin verran, mutta moniin rooleihin liitetään perusoletuksia, joita on hyvin vaikea lähteä murtamaan. Handy kuitenkin painottaa, että jokaisella on vapaus itse valita, miten tulkitsee saamaansa roolia. Tämän valinnan tekeminen on tärkeä siltäkin kannalta, että sen muuttaminen jälkikäteen voi olla hankalaa. Jos kerran leimautuu ryhmän pelleksi, pellen roolista myöhemmin eroon pääseminen voi vaatia suuria ponnisteluja. Handy muistuttaa, että jokainen näkee roolinsa omalla tavallaan ja ihmisten näkemykset samasta roolista voivat poiketa toisistaan. Kuitenkin mitä lähempänä yhteinen ymmärrys roolista on, sen helpompi siitä on suoriutua. Niemistö (2012) näkeekin väärinkäsitysten syntyvän muun muassa siksi, ettei ryhmässä ymmärretä epäselvyytenä olevan nimenomaan yhteisen ymmärryksen puutteen. (Handy 2000, 51–57; Niemistö 2012, 42–43.)

Tietoisuus rooleista ja niiden käytöstä voi toimia avaimena rooliristiriitojen ratkaisussa. Niemistö kuvaa tiedostamisen sisäiseksi, psykologiseksi ja suhteelliseksi asiaksi, jonka ymmärtäminen kasvaa kokemuksen ja pohdinnan myötä. Ryhmissä roolitietoisuutta voidaan lisätä, kun ryhmän jäsenet antautuvat avoimelle tarkastelulle suojautumatta omien rooliensa taakse ja katsovat asioita toistensa silmin ja tilanne rauhoitetaan roolien tutkimiseen. Tällaista hetkeä Moreno (1977) kuvaa kohtaamiseksi (encounter). Kohtaaminen turvallisessa ja ohjatussa ryhmätilanteessa voi auttaa arvioimaan ja tarvittaessa myös muuttamaan ryhmäläisten rooleja. (Niemistö 2012, 106–107.)

2.2 Joharin ikkuna

Joseph Luft ja Harry Ingham kehittivät 1955 menetelmän kuvaamaan yksilöiden välistä ymmärrystä itsestään ja toisistaan. Tätä kutsutaan tekijöidensä etunimien mukaan Joharin ikkunaksi ja sitä käytettiin alun perin kognitiivisen psykologian työkaluna. Joharin ikkunaa on käytetty paitsi psykologian työkaluna, myös mittarina ihmisten väliselle vuorovaikutukselle. (Luft 1961.) Sitten esimerkiksi Victoria Marsick ja Karen Watkins (1990) ovat käyttäneet Joharin ikkunaa kuvaamaan eri tasoilla tapahtuvaa oppimista. Kun Joharin ikkunaa käytetään kuvaamaan oppimista, sen perusoletuksena on, että yksilöt oppivat palautteen kautta, ja keskeisenä palautteena on, miten toiset näkevät heidät. Paljastamalla itsestään tietoja muille he avaavat mahdollisuuden intiimimpään suhteeseen ja avaavat omat oletuksensa yleiseen käsittelyyn. Tässä prosessissa muut voivat auttaa itseymmärryksen muodostuksessa. (Drejer 2000.)

Joharin ikkuna koostuu nelikentästä, joka muodostuu siitä, miten paljon meillä ja muilla on tietoa itsestämme ja toisistamme. Kuvio 1 kuvaa Joharin ikkunan sellaisessa muodossa, kuin Luft sen esitti vuonna 1969 kirjassaan *Of Human Interaction*.



KUVIO 1. Joharin ikkuna (Luft 1969, 13)

Ikkunan muodostamat neljä aluetta on nimetty Avoin (Open), Sokea (Blind), Kätkeyty (Hidden tai Façade) ja Tuntematon (Unknown). Avoimella alueella kuvataan käytöstä, tunteita ja motivaatioita, jotka ovat tunnettuja niin itselle kuin muillekin. Sokealle alueelle sijoittuvat asiat, jotka muut

näkevät meissä mutta joita itse emme tiedosta. Kätkeyty alue puolestaan edustaa asioita, jotka me itsessämme tiedostamme mutta haluamme pitää muilta piilossa. Tuntematon alue on hankalimmin ymmärrettävissä, sillä sinne sijoittuvat asiat ovat piilossa sekä itseltämme että muilta. (Luft 1969; Drejer 2000.)

Handy (2000) esittää Joharin ikkunaa vastaavan ideologian talona, jossa on neljä huonetta. Näistä vain avoin huone on näkyvissä muille. Näkymä eri ihmisille ja eri tilanteissa on erilainen, ja huoneen koko vaihtelee omien mielentilojen ja halujen mukaan. Handy tuo esiin, että on organisaatioita, joissa ei edes haluta nähdä huonetta 1 (avoin alue) pidemmälle, eikä se aina ole välttämättä edes tarpeellista. (Handy 2000, 43–50.) Handyn ajatuksien tarkastelu rooliteorian näkökulmasta (ks. luku 2.1) on mielenkiintoista. Tästä näkökulmasta voidaan ajatella jokaisella roolillamme olevan omanlaisensa Joharin ikkuna ja mitä tietoisemmaksi tulemme omista ikkunoistamme, sitä helpompi meidän on hallita omia roolejamme ja muiden odotuksia niistä.

Se, kuinka paljon haluamme paljastaa itsestämme muille, on pääsääntöisesti omalla vastuullamme. Vuorovaikutuksessa onkin olennaista se, miten osaamme säädellä omaa avoimuuttamme tilanteen mukaiseksi. Liiallinen avoimuus voi olla yhtä haitallista kuin liian vähäinenkin avoimuus. (Luft 1969, 57–58.)

Joharin ikkunaa voidaan käyttää itsetuntemuksen ja -ymmärryksen kehittämiseen ryhmän välillä kuten Steve Hutchinson & Helen Lawrence (2011, 49) ehdottavat. He näkevät avoimen alueen kasvun johtavan kätkeyty ja sokean alueen pienenemiseen ja tämän seurauksena tuntemattoman alueen kutistumiseen. Tällöin ryhmän jäsenillä on merkittävä rooli rohkaista ja haastaa toisiaan löytämään potentiaalinsa ryhmän toiminnassa. Eräs Joharin ikkunan käyttötavoista on testi, jossa osallistuja valitsee 55:n ennalta määritellyn adjektiivin seasta 5–6 parhaiten itseään kuvaavaa. Sen jälkeen muita valittuja henkilöitä pyydetään valitsemaan samojen adjektiivien joukosta kyseistä henkilöä heidän mielestään parhaiten kuvaavat. Jos muut valitsevat samat adjektiivit kuin osallistuja itse, nämä sijoittuvat avoimeen ikkunaan. Sokeaan ikkunaan sijoittuvat muiden valitsemat adjektiivit, joita osallistuja ei itse valinnut ja kätkeytyyn ikkunaan adjektiivit, joita osallistuja itse valitsi, mutta muut eivät valinneet. Testin tekemiseksi on kehitetty useita internet-palveluita, esimerkiksi Kevan (2006); Liitos (2013).

2.3 Kollektiivinen älykkyys

Tässä luvussa kuvaan kollektiivista älykkyyttä. Kollektiivisessa älykkyudessa on tämän tutkielman kannalta kiinnostavaa näkemys yhteisöllisistä älyllisistä prosesseista. Peter Senge kuvaa

älykkyyden ammentavan nöyryydestä ylimielisyyden sijaan ja olevan hiljaisesti läsnä kärkeen yhden asian ajamisen asemesta. Tässä valossa Senge kuvaakin kollektiivisen älykkyyden olevan kollektiivista kykyä oppia. (Senge 2009, ix.) Kai Hakkarainen määrittelee kollektiivisen älykkyyden koostuvan yhteisön tasolla tapahtuvista älyllisen toiminnan prosesseista. Yhteisöllisen älykkyyden Hakkarainen näkee luonnossakin esiintyväksi tavaksi toimia. Hän vertaa tätä parviälyyn, jota esiintyy vaikkapa muurahaisten toiminnassa. (Hakkarainen 2003, 385.) Myös Niemistö ottaa ryhmädynamiikkaa kuvatessaan esiin erilaiset eläinten ryhmittymät, jotka hän Variloa (1978) mukailleen jakaa samanlaisista olennoista kerääntyneeseen ja alkeellista tiedonvälitystä harjoittavaan parveen, sukulaisuuteen pohjautuvaan ja itseään varten olemassa olevaan laumaan sekä yhteisön roolijakoon perustuvaan pesään. Ihmisryhmätkin toteuttavat usein tiedostamattaan samoja ilmiöitä kuin parvet, laumat ja pesät. (Niemistö 2012, 17–18.) Hakkarainen ottaa tästä esimerkkinä sosiaalisen navigaation, jossa toimintamme tai valintamme perustuvat muilta saamiimme viesteihin kuten oudossa ympäristössä täydemmän ravintolan valitsemiseen hiljaisen asemesta tai yleisten suositusten perusteella valitsemamme elokuvan katsomiseen (Hakkarainen 2003, 385).

Yhtenä kollektiivisen älykkyyden ilmentymänä Hakkarainen tarkastelee työvälineiden käyttöä. Älyllinen järjestelmämme on oppinut mukautumaan työkalujen tai keinotekoisien välineiden käyttämiseen toimintamme tukena, ja niin ajattelu- kuin toimintaprosessimmekin muokkautuvat niiden mukaan esimerkiksi, kun saamme mahdollisuuden ulkoistaa muistamisen sähköisille apuvälineille. (Hakkarainen 2003, 386.) Aikaamme vahvasti leimaava teknologisuuden jatkuva kehittyminen ja läsnäolo avaavat myös kollektiivisen älykkyyden tarkasteluun uudenlaisen ikkunan. Marika Pehkonen ja Heljä Franssila (2006, 59) korostavat sosiaalisen navigoinnin ulottuvuuden olevan läsnä organisaation tietämyksen hallinnassa ja työssä oppimisessa erilaisten sosiaalisen median sovellusten kautta. Teknologian avulla yhteytemme toisiin ihmisiin saa uusia ulottuvuuksia ollessamme yhä kasvavan joukon tavoitettavissa ja tavoiteltavissa maailmanlaajuisesti, jolloin myös sosiaalista navigointia ohjaavat viestit voidaan välittää virtuaalisesti. Garrison (2016) huomauttaa, että ajatuksemme ja ajattelumme muotoutuvat näiden yhteyksien kautta. Yhä enenevässä määrin yhteytemme toisiin ihmisiin on teknologisvälitteistä ja siksi teknologian käyttö muokkaa myös ajattelumme rakenteita ja sen seurauksena sitä, miten luomme yhteistä todellisuuttamme. Myös Hakkarainen (2003, 388) ottaa esiin älyllisten ponnistelujen teknologiavälitteisen sosiaalisen jakamisen vaikutuksen kollektiivisen älykkyyden muodostumisessa.

Transaktiivinen muisti (Wegner 1986) on tietynlaista kollektiivista älykkyyttä, jossa sosiaaliseen yhteisöön muodostuu tietoa osaamisen ja tiedon jakautumisesta. Tämän tiedon varassa

ryhmän toimintaa voidaan koordinoita tehokkaasti ja saavuttaa parempia tuloksia. Transaktiivinen muisti perustuu tietoon siitä “kuka yhteisön jäsen tietää tai muistaa mitäkin asioita”. Tähän perustuu mahdollisuus delegoida tehtävien suorittamista ryhmän sellaisille jäsenille, jotka suoriutuvat niistä parhaiten. Näin tietämyksen jakaminen mahdollistuu, kun voidaan nojautua yksilöiden erityiseen osaamiseen ja tarpeisiin. Odottamattomien ongelmien ratkaisusta tulee helpompaa, kun osanottajat tuntevat toistensa pätevyudet. (Hakkarainen 2003, 392.) Tarkasteltaessa transaktiivista muistia rooliteorioiden kautta voidaan vastaavanlaista tehtävien delegointia nähdä tapahtuvan myös roolien kautta: aiemmin vastaavanlaisessa roolissa toiminut muistetaan roolinsa kautta ja kyseiseen rooliin liitettävissä kysymyksissä käännetään aiemmin vastaavaa tehneiden puoleen. Samuel N. Fraidin ja Andrea B. Hollingshead ovat tutkineet transaktiivista muistia ja vastuiden koordinoitua ryhmässä. Ryhmän jäsenten odotusten toistensa pätevydestä kohdatessa ryhmä kykenee hiljaisesti jakamaan osaamistaan ja allokoimaan oppimistehtävät ryhmän sisällä. Jos ryhmän jäsenet ovat tuntemattomia toisilleen, tehdään oletuksia toisten osaamisesta muun muassa sukupuolistereotyyppioiden ja muiden roolin mukaisten stereotyyppioiden mukaan. (Fraidin & Hollingshead 2005, 123–124.)

Transaktiivisen muistin muodostuminen vaatii yhteistä harjoittelua ja toimintaa. Tässä valossa haasteen transaktiivisen muistin muodostumiselle asettavat työpaikat, joissa tiimit ja projektit vaihtuvat jatkuvasti. Toisaalta tästä saattaa seurata myös vaikeiden tehtävien kanavointi aina niille, joiden osaaminen on jo valmiiksi korkeatasoista. Tämä voi toimia hidasteena muiden asiantuntijuuden kehittymiselle. Työnkiertoa kuitenkin suositellaan, ettei kehittyisi liian luutuneita työkäytäntöjä ja jäykkiä rooleja. (Hakkarainen 2003, 392–393.) Olennaiseen asemaan työpaikalla transaktiivisen muistin käytön näkökulmasta nousee työntekijöiden käsitys toistensa asiantuntijuudesta. Hollingsheadin (2000) tutkimuksessa työhön liittyvän tiedon oppimisprosessista kävi ilmi, että rooleihin pohjautuva asiantuntijuus, tai ainakin ennakkokäsitykset siitä, antavat lähtökohdan transaktiivisen muistin muodostumiselle ja käytölle. Hieman toisistaan poikkeavat toimenkuvat ja asiantuntijuus saavat työntekijät panostamaan oman asiantuntijuutensa kasvattamiseen, kun taas uusia asioita lähdetään herkemmin opettelemaan sellaisilta alueilta, joilta asiantuntijuutta ei vielä työyhteisöstä löydy. (Hollingshead 2000.)

2.4 Dialogisuus

Kollektiivisen älykkyyden syntymiseksi tarvitaan vuorovaikutusta ja keskinäistä dialogia. William Isaacs (2001, 55) kuvaa dialogia tapana hyväksyä ihmisten ajatusten rikkaus, jonka kautta voidaan

edetä kohti uusia kollektiivisen ymmärryksen tasoja. Tässä tutkielmassa dialogisuus voidaan nähdä kollektiivisen älykkyyden rakentamisen mahdollistavana tapana suhtautua vuorovaikutukseen.

Isaacs (2001, 30) käsittää dialogin olevan yhteisen ymmärryksen rakentamista vuoropuhelussa. Kyse ei ole siis yksisuuntaisesta yhden ihmisen toiseen kohdentamasta toiminnasta, vaan dialogi käydään aina yhdessä. Dialogissa tärkeässä osassa on toisten kuunteleminen. Isaacs kuvaa syvällisen kuuntelemisen taitoon kuuluvan paitsi muiden kuuntelemisen, myös itsemme ja omien reaktioidemme kuuntelemisen. Omat mielipiteemme, ennakkoluulomme ja käsityksemme toisen roolista vaikuttavat siihen, mitä kuulemme. Kuitenkin toisten kuuntelussa olisi tärkeää kyetä kuulemaan viesti sanojen takana ja hyväksyä se sellaisenaan. Tämä mahdollistuu, kun kuuntelemalla itseämme tunnistamme omia asenteitamme ja taipumuksiamme ja ne tunnistettuamme päästämme niistä irti ja keskitymme kuulemaan toista. Isaacs kutsuu tätä sisäiseksi hiljaisuudeksi, jonka löytäminen on tiedostavan reflektion tulos. (mts. 98–99.)

Kuuntelemisen lisäksi Isaacs listaa kolme muutakin taitoa, joita dialogisuuden toteutumiseksi tarvitaan. Nämä ovat kunnioitus, kärsivällisyys ja suora puhe (Isaacs 2001, 55). Kunnioituksella Isaacs tarkoittaa toisten rajojen hyväksymistä kuitenkin nähden heidän sisimmässään piilevät mahdollisuudet. Jokaisesta ihmisestä hänen taustoistaan ja asemastaan riippumatta tulisi etsiä parhaita piirteitä ja miettiä, mitä häneltä voisi oppia. (mts. 126–128.) Kärsivällisyyteen Isaacs puolestaan kuvaa kuuluvan odottamisen, jolla hän tarkoittaa pysähtymistä ennen omien mielipiteiden muodostamista, asioiden katsomista uusin silmin ja mahdollisesti suunnan vaihtamista tai askeleen taaksepäin ottamista (mts. 145). Suorassa puheessa paljastamme sisimpämme. Se vaatii päättäväisyyttä ja uskoa itseensä ja omien ajatusten arvokkuuteen, toisaalta myös oman vajavaisuuden hyväksymistä. Valmiiksi suunniteltujen repliikkien asemesta dialogissa tulisikin puhua juuri siinä hetkessä luotua puhetta, jolla on merkitys juuri siinä tilanteessa. (mts. 167–172.) Myös Teijo Räsänen (2004) painottaa dialogisuuden olevan arvokasta erityisesti yhteiselle oppimiselle. Hän näkee kohtaamisessa toteutuneen dialogin olevan niin merkittävä tapahtuma, että se jättää pysyvän jäljen elämään. (Räsänen 2004, 102–103.)

Haasteen dialogisuuden toteutumiselle asettaa Ruohotien (2005) mukaan erityisesti saavutusorientoituneille organisaatioille tyypillinen nopean toiminnan ja aktiivisen kokeilun tapa, jolloin havainnointi, reflektointi ja erilaisten teorioiden testaaminen saattavat jäädä kiireen alle. Kiireen ja paineen alla työskentely saattaa synnyttää tunteen kyvyttömyydestä varata aikaa kohtaamisille ja yhteiselle pohdiskelulle. Lisäksi kiire voi johtaa hiertävään tunteeseen siitä, ettei oikeita ongelmia hoideta ja ajattelu on liian pintapuolista ja kapeaa. (Ruohotie 2005, 202–203.)

2.5 Tiimien kehittämisen teorioita

Rooleilla ja vuorovaikutuksella on merkittävä rooli tiimien kehittämisessä. Tiimien kehittämistä voi tarkastella erilaisten teorioiden kautta, joista yleisimpiä käsitellen tässä luvussa. Belbinin tiimiroolit, McClellandin suoritusmotivaatioteoria ja Myers-Briggsin tyyppi-indikaattori valikoituivat analysointini kohteeksi, koska niitä on käytetty myös tutkimukseni kohteena olevan tiiminrakennustyökalun kehitystyön pohjana.

Tiimien rakentamisessa voidaan Kristiina Heikkilän (2002) mukaan erottaa kaksi roolin käsitettä: tiimirooli ja työrooli. Työrooli kuvaa työn sisältöä ja perustuu ammatillisiin taitoihin ja tietoihin. Tiimirooli puolestaan viittaa yksilöön ryhmän jäsenenä, persoonallisuuteen ja käyttäytymiseen osana ryhmää. (Heikkilä 2002, 62.) Meredith Belbin kehitti 1970-luvulla Belbinin tiimiroolien teoriaa ja siitä tehtyä tutkimusta. Belbinin rakentama tiimiroolijako perustuu ajatukseen, että yksilöt valitsevat tiimiroolinsa omien luonteenpiirteidensä ja sosiaalisten tarpeidensa mukaan (Belbin 1996, 25). Belbinin tiimiroolijakoa on käytetty laajasti tiiminrakentajien työkaluna ja sitä on käytetty myös tiimien roolien tutkimuksissa (kts. esim. Clark 1994; Jay 1995; Fraser & Neville 1996).

Belbin on määritellyt yhteensä yhdeksän erilaista roolia, joita tiimeissä tarvitaan. Kuvaan rooleja Heikkilän (2002) suomennoksen pohjalta. Rooleista *kasvi* (plant) on älykäs ja originelli ajattelija, jonka parhaat puolet ovat vaikeiden ongelmien ratkaisukyky sekä uusien ideoiden luominen. Ulospäin suuntautunut ja positiivinen *resurssien kartoittaja* (resource investigator) havaitsee muiden esittämissä ideoissa mahdollisuuksia ja jatkokehittää niitä. *Koordinaattori* (coordinator tai chairman) yhdistää tiimin voimat ja toimii usein roolien määrittelijänä ja työtehtävien jakajana sekä luotsaa tiimiä kohti yhteistä päämäärää. Saavutusorientoitunut *muokkaaja* (shaper) vaatii tuloksellisuutta joskus jopa ärsyttävän provosoivalla ja kärsimättömällä tavalla pursuten hermostunutta energiaa. Muokkaajalle lähes vastakohtainen *tarkkaileva arvioija* (monitor evaluator) on puolestaan tarkoin harkitseva ja usein sisäänpäinkääntynyt toisten ideoiden arvioitsija. Tarkkailevan arvioijan huolellisesti punnitut ratkaisut ovat harvoin huonoja ja auttavat tiimiä pysymään oikealla tiellä. *Tiimityöskentelijä* (team worker) on diplomaattinen ja sosiaalisesti lahjakas tiiminrakentaja, joka kykenee vastaamaan ihmisten erilaisiin tarpeisiin ja toimii usein sovitteluvassa roolissa. Jotta työt saadaan tiimissä tehtyä, tarvitaan *toimeenpanija* (implementer tai company worker), joka tarttuu toimeen ja tekee tarvittavat tehtävät tyytyväisenä välittämättä siitä, onko tehtävä erityisen mieluisa. Perinpohjaisuuteen pyrkivä ja tunnollinen *viimeistelijä* on työskentelyssään huolellinen ja järjestelmällinen ja tarkistaa pienetkin yksityiskohdat. Viimeinen

Belbinin määrittelemistä rooleista on itseohjautuva *spesialisti* (specialist), joka on oman erityisalueensa huippuosaja. (Heikkilä 2002, 67–90; Belbin 1996.)

Tiimin tasapainoiselle toiminnalle on tärkeää, että jokainen rooli on edustettuna (Heikkilä 2002, 91). Pienemmissä tiimeissä yhdellä henkilöllä voi olla useita rooleja ja Belbinin kehittämällä tiimiroolimittarilla ensisijaisen tiimiroolin lisäksi voidaankin määritellä myös muiden tiimiroolien hallintaa (mts. 94). Tiimiroolien muotoutuminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. Frasierin & Nevillen (1996, 35) tutkimuksessa jopa 30 %:lle tiimiroolimittarin täyttäneistä ei kyetty selkeästi määrittämään ensisijaista tiimiroolia.

Belbinin mukaan huipputiimeistä voi löytää tiettyjä yhteisiä piirteitä. Näihin kuuluu kärsivällisesti toimintoja johtava koordinaattori, joka kykenee löytämään tiimiin suorituskkyisiä yksilöitä ja hyödyntämään heidän lahjakkuuttaan. Lisäksi tiimissä tulee olla ainakin yksi kasvi-roolin edustaja, joka on tiimin luovin ja taitavin jäsen. Huipputiimin jäsenten henkisen kyvykkyyden tulisi olla laajasti vaihteleva. Tätä Belbin perustelee työskentelytavalla, jossa jokainen löytää oman paikkansa, eivätkä kaikki voi sijoittua huippupaikalle. Kun henkinen kyvykkyys vaihtelee, ryhmän jäsenet voivat löytää itselleen sopivan tiimin toimintaa tukevan paikkansa, jossa kukin voi loistaa omalla tavallaan. Huipputiimin jäsenillä on laaja henkilökohtaisten ominaisuuksien kirjo, joka mahdollistaa useiden tiimiroolien hyödyntämisen ja jota sovitetaan hyvin yhteen työn vastuualueiden kanssa. Mahdollista tiimiroolien epätasapainoa tarkkaillaan ja korjaavia toimenpiteitä tehdään tasapainon saavuttamiseksi. (Belbin 1997, 92–93; Heikkilä 2002, 100–102.) Huomionarvoista tässä Belbinin huipputiimin määritelmässä on, että tiimin itsetuntemus ja siinä vallitsevien roolien tunnistaminen on avainasemassa tiimin toimivuudelle.

Ronald Batenburg, Wouter van Walbeek ja Wesley in der Maur (2013) tutkivat Belbinin tiimiroolien yhteyttä tiimin suorituskkyyn. Heidän tulostensa mukaan tiimiroolien jakautumisella laajasti eri henkilöiden välille ja tiimin suorituskvyvällä ei ole yhteyttä. Mielenkiintoista heidän tutkimuksessaan tämän tutkielman näkökulmasta on se, että tutkimusasetelmassa käytettiin monissa liiketalouden korkeakouluohjelmissa käytettävää simuloitua johtamispeliä. He muistuttavat, että ei pidä olettaa tiimiroolien hajauttamisella automaattisesti saavutettavan parempaa suorituskkyä. (Batenburg ym. 2013.)

Mitch McCrimmon (1995) arvioi Belbinin tiimirooliajattelun soveltuvan lähinnä staattisiin organisaatioihin, joiden tehtävä on melko pysyvä. Hän muistuttaa Belbinin kehittäneen teoriansa tutkimalla luokkahuoneessa olleita tiimejä, jotka sisäänpäin kääntyneeltä fokuosoinniltaan poikkeavat monesta yrityselämässä toimivasta tiimistä. McCrimmon muistuttaa useimpien työelämän organisaatioiden kuitenkin olevan riippuvaisia suhteistaan ulospäin, jolloin tiimiroolit

saavat erilaisia sävyjä. Hän näkee rooliajattelun ongelmaksi sen kapeuden: mitä selkeämmin ihmistä yritetään laittaa johonkin tiettyyn muottiin, tässä tapauksessa rooliin, sitä suurempi vaara siihen on urautua ja unohtaa rooliin kuulumattomat toimintatavat. Ihmisluonto on kuitenkin ennustamaton, ja erilaiset tilanteet ja toimintaympäristöt aiheuttavat erilaisia reagoititapoja, joita ei voida niputtaa yhteen tiettyyn rooliin. Rooli on ikään kuin laatikko, mukavuusalue, jolla seikkailunhaluttomat voivat tuntea olonsa turvalliseksi. Itseään alati uudistavien organisaatioiden tulisi kuitenkin voida valtuuttaa kaikki tiimin jäsenet toimimaan parhaansa mukaan ja tunnistamaan sekä kehittämään jatkuvasti muuttuvia työssä tarvittavia taitoja. McCrimmon ehdottaakin tiimirooliajattelusta luopumista ja keskittymistä sen sijaan omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamiseen ja niiden systemaattiseen kehittämiseen. (McCrimmon 1995.)

Tiimien kehittämisen pohjana on käytetty myös motivaatioteorioita. Motivaatioteorioista tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisin on David McClellandin (1971) suoritusmotivaatioteoria, joka on liitetty työmotivaatioon. Työmotivaatiota on tutkittu paljon ja aiheeseen liittyviä teorioita on useita. Lämsä ja Hautala (2004) jaottelevat yksittäiset teoriat sisältö- ja prosessiteorioihin. Näistä työmotivaation sisältöteoriat kohdistuvat määrittelemään työn sisällöllisiä hyvään työsuoritukseen motivoivia tekijöitä. McClelland (1971) määrittelee ihmistä motivoivien tarpeiden olevan tarve vallankäyttöön, tarve sosiaalisiin suhteisiin sekä tarve suoriutumiseen. Lämsä ja Hautala (2004) kuvaavat McClellandin teoriassa korostuvan suoriutumisen tarpeen (need for achievement), joka tarkoittaa itsensä ylittämisen tarvetta ja menestymishalua. Työpaikalla tämä näyttäytyy työn sisällön riittävän haastavuuden tarpeena ja haluna kantaa vastuuta omasta työstä. Korkea suoriutumisen tarve saa ihmisen kiinnostumaan työnsä laadusta ja useimmiten korkean suoriutumisen tarpeen omaavat suuntautuvat haastaviin tehtäviin, eivätkä vaihda työtehtäviä kovin usein. Heille on tyypillistä myös jatkuvan ja selkeän palautteen haluaminen omasta työstä. Lämsä ja Hautala toteavat McClellandin uskovan yhteiskunnan taloudellisen menestyksen ja kasvun olevan yhteydessä nimenomaan suoriutumisen tarpeeseen. (Lämsä & Hautala 2004, 85–86; McClelland 1971.)

Tiimien kehittämisessä käytettävän psykologisiin tyyppeihin perustuvan Myers-Briggsin tyyppi-indikaattorin (MBTI, engl. Myers-Briggs Type Indicator[®]) on raportoitu olevan aikamme laajimmin käytössä oleva persoonallisuuden arvioinnin työkalu (Topping 2002, 20; McKenna ym. 2002, 318). Myös Suomessa on tehty useita MBTI-tutkimuksia erityisesti Vaasan yliopistossa professori Vesa Routamaan johdolla (Routamaa 2011). Heikkilä (2002, 44) kuvaa MBTI:tä tiimin jäsenten valinnassa käytettäväksi työkaluksi. MBTI on kehitetty ihmisten erilaisuuksien ymmärtämiseksi ja sitä kautta ryhmän harmonian ja tuottavuuden lisäämiseksi (Myers ym.

1998/2003, xv). MBTI:n taustafilosofiana on dynaaminen ajattelu, jonka mukaan ihminen kehittyy jatkuvasti, eikä persoonallisuustyyppien samankaltaisuudesta huolimatta kahta samanlaista ihmistä ole olemassa. (Myers & Myers 1990, 1–3.)

MBTI koostuu neljästä testattavien preferenssejä mittaavasta ulottuvuudesta, joita on suomennettu monilla termeillä. Tutkielmassani käytän Tiina Hautalan (2005) suomennoksia. MBTI perustuu Carl Jungin (1971) psykologisiin teorioihin ja hänen kehittämiinsä kognitiivisiin funktioihin. Jungin määrittelemät *ekstraversio* ja *introversio* kuvaavat asennetta elämää kohtaan. Siinä missä ekstravertti suuntaa energiansa itsestään ulospäin, introvertin energia suuntautuu omiin henkisiin prosesseihin. Näistä koostuu MBTI:n ensimmäinen ulottuvuus introvertti (I) – ekstravertti (E). Ekstravertista ulospäin suuntautumisesta on piirretesteissä käytetty myös nimitystä ekstrovertti, joka viittaa enemmän sosiaalisuuteen. Ekstravertti voi kuitenkin olla samaan aikaan ulospäin energiansa suuntaava ja vähemmän puhelias. Toisessa ulottuvuusparissa tosiasiallinen (S) – intuitiivinen (N) näkyvät Jungin määrittelemät *sensing* ja *intuition*, jotka kuvaavat yksilön tapaa hankkia tietoa. Tosiasiallinen luottaa aistihavaintoihin ja pitää faktoista ja yksityiskohdista, kun taas intuitiivinen välttää rutiineita, pitää yleistyksistä ja ammentaa luovuudesta. Kolmas Jungin määrittelyihin *thinking* ja *feeling* perustuva ulottuvuuspari ajatteleva (T) – tunteva (F) kuvaa henkilön päätöksenteon perusteita. Ajatteleva tekee päätöksensä tieteellisesti todistettujen tosiasioiden ja loogisen päättelyn avulla ja tunteva pohjaa päätöksentekonsa erityisesti niin omiin kuin muidenkin tunteisiin. Näiden kolmen Jungin ajatuksiin pohjaavan ulottuvuusparin lisäksi Myers-Briggs määrittelee vielä neljännen parin *judging* ja *perceiving* järjestelmällinen (J) – spontaani (P), mikä kuvaa henkilön elämäntyyliä, tapaa organisoida itsensä ja ympäristönsä. Järjestelmällinen on päättäväinen ja systemaattinen ja pitää elämänsä tiukasti järjestyksessä. Päinvastainen spontaani elää hetkessä eikä juuri tee tiukkoja suunnitelmia eikä vedä suurta rajaa työn ja vapaa-ajan välille. (Heikkilä 2002, 46–53; Hautala 2005.)

Preferenssiparien jomman kumman puolen nähdään olevan vahvempi. Vaikka ihmisillä on taipumuksia käyttää jotain preferenssiä enemmän kuin toista, nähdään ihminen MBTI:ssä silti jatkuvasti kehittyvänä ja heikompien ulottuvuuksien tunnistaminen voi auttaa niiden työstämisessä. Persoonallisuustyyppiksi muodostuu nelikirjaiminen yhdistelmä vahvempia piirteitä, kuten ESTP (ekstravertti-tosiasiallinen-ajatteleva-spontaani). Kaikki mahdolliset yhdistelmät huomioon ottaen erilaisia persoonallisuustyyppiejä on kuusitoista kappaletta. MBTI:tä on vuosien saatossa kehitetty ja parannettu ja siitä on julkaistu useita virallisia versioita, joita voi käyttää tiimin erilaisten persoonallisuusorientaatioiden selvittämisessä. (Myers ym. 1998/2003; Myers & Myers 1990, 8–12; Hautala 2005; Heikkilä 2002, 44–45.)

Vaikka MBTI:tä käytetään laajalti, on sitä myös kritisoitu. Charles Coe (1992) kuvaa MBTI:n rajoitukseksi sen, ettei se indikoi mitään testin tekijän arvoista tai motivaatiosta. Se ei mittaa myöskään laatua eli sitä, miten hyvin kyseisiä ulottuvuuksia suoritetaan. Koska MBTI:ssä mitataan vain ennalta määrättyjä ominaisuuksia, ei muille “varjo-ominaisuuksille” (shadow functions) jää tilaa. Tämän Ramaprasad ja Mitrof (1984, 604) näkevätkin MBTI:n suurimpana rajoitteena. Coen mukaan MBTI:n tuloksia myös tulkitaan usein väärin. Tyypillisimpiä väärintulkintoja ovat joko- tai-ajattelu, jossa henkilön, joka osoittautuu introvertiksi, ei nähdä olevan ekstraverti. Todellisuudessa kuitenkin kaikki ulottuvuudet ovat tavalla tai toisella läsnä koko ajan. Coe varoittaakin stereotypoimasta ihmisiä MBTI-tyypin perusteella. (Coe 1992, 511–513.) Philip C. Candy (1995) kritisoi tarkemmin erittelemättä suurta joukkoa ihmisten itseymmärryksen kohentamiseksi tehtyjä psykologien, kouluttajien ja terapeuttien kehittämia testejä, harjoituksia ja kyselyitä. Hän kuvailee testejä keinotekoisiksi, koska ne asettavat vastaajan kuvitteellisiin tilanteisiin, joihin he joutuvat keksimään hypoteettisia reaktioita. Hän kritisoi joidenkin testien taipumusta “panna sanat vastaajien suihin” ja näkee niillä saatavien vastausten olevan luonnottomia. (Candy 1995, 262.)

3 OPPIMISEN KONTEKSTIT

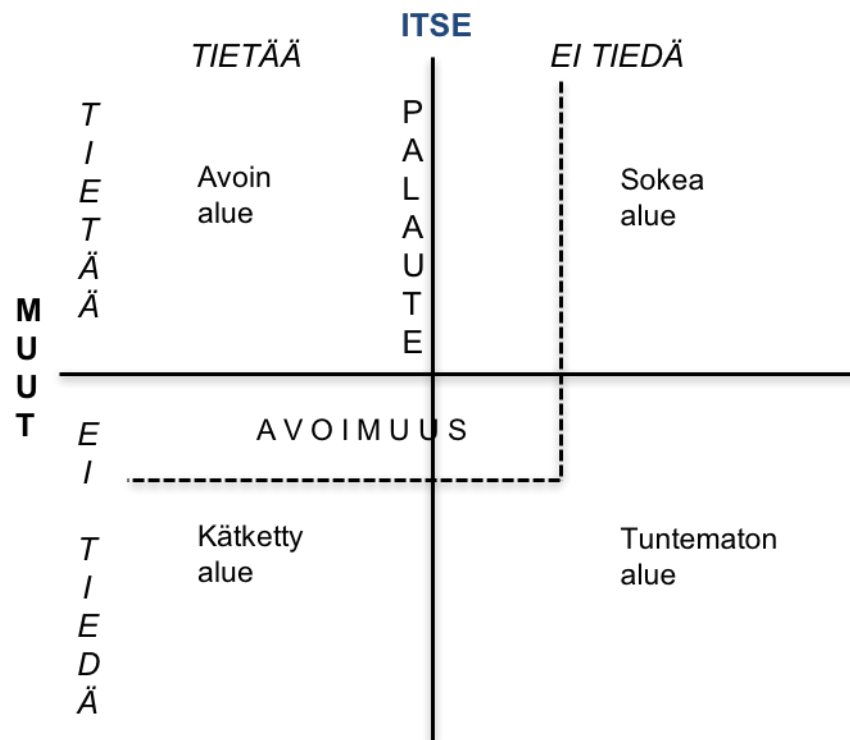
3.1 Yksilön oppiminen

Tässä tutkielmassa käyttämäni oppimiskäsitys perustuu mm. Deweyn (1997) esittelemään ajatukseen kriittisestä reflektoinnista oppimisen välineenä. Kriittisen reflektoinnin puolestapuhujiin lukeutuu myös Jack Mezirow, jonka mukaan kriittistä reflektointia hyödyntävä ajattelu johtaa väistämättä myös oppimiseen (Mezirow 1995, 10). Merkitysperspektiivien tunnistaminen voi käynnistää uudistavaan oppimiseen johtavan kriittisen reflektoinnin prosessin (mts. 11). Uudet kohtaamamme merkitysperspektiivit voivat auttaa meitä oman todellisuutemme ymmärtämistä häiritsevien poikkeamien selittämisessä. Näiden selitysten kautta myös tapa, jolla olemme maailman kanssa tekemisissä, voi muuttua. (Mezirow 1995, 29).

Kriittistä reflektointia tapahtuu esimerkiksi silloin, kun muiden puhetta kuunnellessa tutkitaan omien uskomusten oikeutusta. Isaacs (2001, 120–121) kuvaa kuuntelun haittapuoleksi ns. älyllisen kuuntelun: kuuntelun aikana pyrimme jatkuvasti “tajuamaan” tai “käsittämään”, mitä toinen sanoo. Tämä saattaa johtaa pahimmillaan toisen esineellistämiseen: ihmisen sijaan ajattelemme toisen manipuloitavissa olevana kohteena, jonka kautta luomme itsellemme uusia mahdollisuuksia. Tämä on olennaista oppimisessa: opettaja ei kaada tietoa päähän, vaan jokaisen omalla vastuulla on arviointi itselle merkityksellisestä tiedosta. (Räsänen 2004.) Karen Kitchener ja Patricia King (1995) näkevät huonosti jäseneltyjen ongelmien olevan edellytyksenä kriittisen, reflektiivisen ajattelun kehittämiseksi. Huonosti jäseneltyjen ongelmien ratkaisussa täytyy ensin suhtautua kriittisesti itse ongelmaan ja sen jäsentelyyn ja vasta sitä kautta päästään ongelman ratkaisuun. (Kitchener & King 1995, 188.)

Mezirowin (1995) ajatuksen merkitysperspektiivien tunnistamisesta voi sijoittaa myös Joharin ikkunaan (kuvio 2). Kun Joharin ikkunaa käytetään oppimisen kuvaamiseen, ajatuksena on, että yksilöt oppivat olemalla avoimia toisiaan kohtaan. Täten toisilta saadun palautteen kautta voi saada tietoonsa sokean alueen asioita, ja kertomalla itsestään avoimesti muille voi pienentää kätkeytä aluetta. Näillä prosesseilla on Luftin mukaan yhteys toisiinsa: kätkeyn alueen avautuessa voimme pienentää myös sokeaa aluetta (Luft 1969, 32). Nähdäkseni tästä on kyse myös Mezirowin

ajatuksessa ymmärryksemme kehittymisestä uusien merkitysperspektiivien ilmettyä: sokean alueemme kaventuessa ymmärrämme todellisuuttamme paremmin ja uudistamamme tapa olla maailman kanssa tekemisissä avaa kätkeytyä aluetamme myös muille. Kun olemme toistemme kanssa pitkäaikaisessa ja tiiviissä vuorovaikutuksessa, voimme oppia näkemään myös toistemme sokeita alueita. Hakkarainen (2003, 391) kuvaa tätä ”tulen näkemiseksi toisessa ihmisessä jo silloin kun hän ei ehkä ole vielä itsekään havainnut sisällään kytevää liekkiä”.



KUVIO 2 Joharin ikkuna yksilön oppimisen mallina (Marsick & Watkins 1990, 40)

Chris Argyriksen ja Donald Schönin (1974) kiinnostus oppimisesta vuorovaikutuksessa sai heidät tarkastelemaan toimintateoriaa (theory of action). Toimintateoria on teoria ihmisen tarkoituksellisesta käyttäytymisestä. Toimintateoria perustuu siihen, että meidän täytyy kyetä toimimaan, havainnoimaan toimintamme seurauksia ja oppimaan niistä. Toimija voi itse käyttää toimintateoriaa oman tekemisensä kontrollointiin. Toimijaan kiinnitettynä teoriaa voi käyttää myös hänen toimintansa ennustamiseen. (Argyris & Schön 1974, 4–6.) Tilanne on kuitenkin kahtiajakoinen: emme aina toimi tavalla, joka toimintateoriamme mukaan on oikea. Meillä onkin käyttöteorioita (theory-in-use), joiden mukaan toimimme riippumatta siitä, minkälainen toimintateoria meillä tilanteesta on. Näiden kahden teorian erilaisuus saattaa sijoittua kätkeytylle alueellemme: emme välttämättä itse aina ymmärrä toimivamme oman toimintateoriamme

vastaisesti. Ympäristöltämme saamamme palautteen kautta voimme kuitenkin oppia ymmärtämään näitä omien käyttö- ja toimintateorioidemme ristiriitaisuuksia ja sitä kautta pienentää omaa sokeaa aluettamme. (Mts. 7.)

Jos oppimisen nähdään tapahtuvan vuorovaikutuksessa, herää kysymys, rajoittuuko oppiminen vain niihin tilanteisiin, jolloin olemme vuorovaikutuksessa jonkun tai jonkin kanssa? Luftin (1969) mukaan vuorovaikutustilanne ei rajoitu vain fyysiseen kohtaamiseen, vaan sen prosessointi alkaa mielessämme jo ennen kohtaamista silloin, kun kohtaaminen on ennalta suunniteltu. Tästä esimerkkinä toimii kehityskeskusteluun tai työhaastatteluun valmistautuminen, jolloin käymme läpi mielessämme erilaisia mahdollisia skenaarioita tulevasta vuorovaikutustilanteesta ja omasta avoimuudestamme tilanteessa. Vuorovaikutustilanteen prosessointi jatkuu myös varsinaisen tilanteen jälkeen. Saatamme ymmärtää vasta jälkikäteen asiaa mietittyämme, mitä jollain asialla tarkoitettiin tai miten oma kommunikaatiomme ymmärrettiin toisten toimesta. Näiden ajatusten ja tilanteiden läpikäynnin myötä voimme oppia niin itsestämme kuin toisistammekin. (Luft 1969, 34–35.) Tämä johtaa ajatukseen sisäisestä vuorovaikutuksesta, ikään kuin keskustelusta oman itsensä kanssa ja sitä kautta oman sokean alueen itselle näkyväksi tekemisestä.

3.2 Ryhmän oppiminen

Marsickin ja Watkinsin ajattelu ryhmän oppimisesta perustuu näkemykseen, että ryhmässä ollessaan yksilöt ajattelevat ja oppivat eri tavalla kuin itsekseen. He ajattelevat ryhmän oppivan, kun tehtävän suorituksen aikana tarkkaillaan ryhmän vuorovaikutusprosessin tehokkuutta. (Marsick & Watkins 1990, 41.) Saara Repo-Kaarento (2007, 24) puolestaan kuvaa ryhmän oppimisen perustaksi sosiokognitiiviset ristiriidat, joissa ryhmän jäsenten erilaiset ajattelutavat tai käsitykset ja niiden vertaaminen toisiinsa johtaa oppimiseen. Teijo Räsänen (2004, 103–104) toteaa ryhmän voivan vuorovaikutuksen tuloksena synnyttää kokonaan uuden käsityksen asioista ja nimeää ryhmän menestymisen salaisuudeksi sellaisten työtapojen löytämisen, joissa keskitytään eri jäsenten perustelujen ymmärtämiseen sekä myönteisen palautteen antamiseen niistä asioista, jotka ovat koko ryhmälle olennaisia.

Joharin ikkunan käyttö ryhmän oppimisen mallina tukee transaktiivisen muistin kehittymisen ajatusta (kts. luku 2.2). Silloin ryhmän oppimiselle tulee olennaiseksi ryhmän jäsenten käsitys toistensa osaamisesta. Hollingsheadin (2000) esiin tuoma työyhteisön asiantuntijuuden kasvattaminen laajenee transaktiivisen muistin kautta myös tiedostamattomasti niille

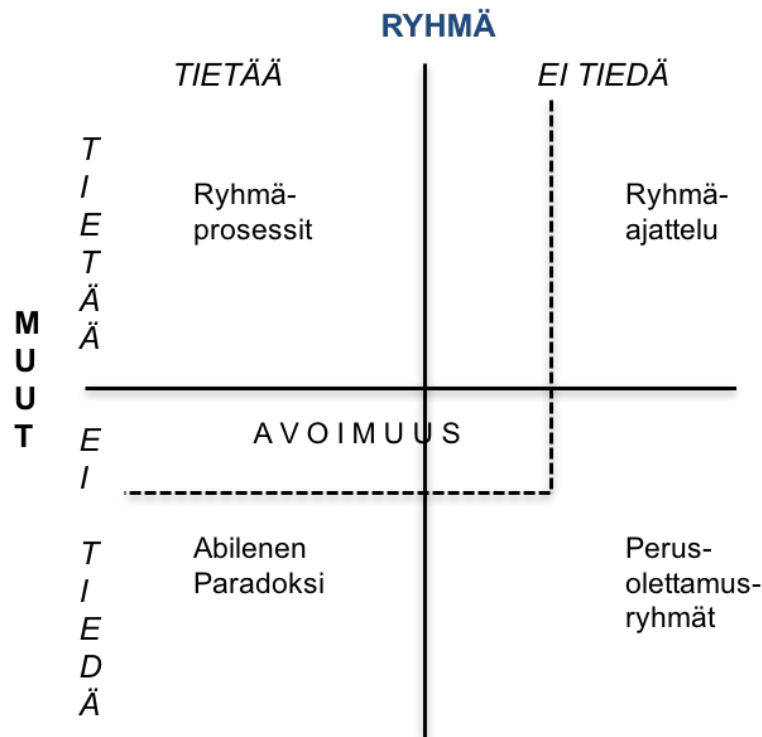
asiantuntijuuden osa-alueille, jotka ryhmässä ovat aliedustettuina. Näin kollektiivinen älykkyys ohjaa myös ryhmän oppimista ja oppimisen kannalta olennaiseksi tulee myös tietoisuus muiden ryhmän jäsenten osaamisalueista.

Sijoitettaessa ryhmän oppimista Joharin ikkunaan (kuvio 3), avoimelle alueelle sijoittuvat kaikille näkyvissä olevat normaalit ryhmäprosessit. Sokealle alueelle Marsick & Watkins (1990, 41) sijoittavat ryhmäajatteluun (group think) kuuluvan toimintatavan, jossa ryhmä pyrkii yhdenmukaistamaan ajatteluaan ja itesensuroi kriittisimmät ideat, koska ryhmän normeissa pysymisen paine on niin vahva. Ryhmäajattelua on tarkemmin kuvannut Irving Janis (1972, 1982). Garrison (2016, 112) kuvaa tällaisen vahvistusvinouman (confirmation bias) haastetta ryhmän ajattelulle. Hän näkeekin ryhmän yhteisen ajatteluprosessin suurimpina haasteina olevan paitsi yksilön kyvyn sietää epävarmuutta omien ajatustensa keskeneräisyydestä myös ryhmän tarpeen mukautua toistensa ajatuksiin, jolloin kriittinen ajattelu heikentyy. Myös Janis (1982, 36–37) korostaa kriittisen ajattelun puutetta ryhmäajattelussa erimielisyyksien välttämisen ja kyseenalaistuksen puutteen seurauksena.

Kätketty alue pitää sisällään ns. Abilenen paradoksin, jossa ryhmän jäsenet kuvittelevat miellyttävänsä toisia ja yhteisestä sopimuksesta päätyvät tekemään sellaista, jota kukaan ryhmän jäsenistä ei oikeastaan haluaisi tehdä. Jerry Harvey (1974) kuvaa ilmiötä tarinalla, jossa texasilainen perhe ajaa kuumana kesäpäivänä ilmastoimattomalla autollaan 53 mailin matkan Abileneen päivälliselle, eikä kahvilan tarjoama ruoka ollut mieluista. Kotiin palattuaan perheenjäsenet syyttelevät toisiaan kurjasta matkasta, ja lopulta käy ilmi, ettei kukaan olisi itse asiassa halunnut alun perinkään lähteä matkalle, mutta kukin suostui, koska luuli muiden haluavan. Näin avoimessa kommunikoinnissa epäonnistuminen johti ryhmän tekemään kaikille epämieluisan matkan, joka on tunnettu Abilenen paradoksina. (Harvey 1974.)

Niemistö (2012) esittää ryhmällä olevan piilotajunnan. Tähän liittyy ajatus siitä, etteivät kaikki ryhmäilmiöt ole tiedostettuja edes ryhmälle itselleen. Ryhmätilanteessa aktivoituu niin tiedostettuja kuin tiedostamattomiakin sielunalueita. Tästä voidaan käyttää morenolaista termiä yhteistiedostamaton (co-unconscious). Tätä tunnetumpana voidaan pitää Bionin (1979) käsiteparia työryhmä ja perusolettamusryhmät. Näillä Bion tarkoittaa Niemistön (2012) mukaan ryhmän tietoista ja tavoitteellista työryhmätoimintaa sekä tiedostamatonta ja oletuksiin perustuvaa ryhmäajattelua. (Niemistö 2012, 17–18.) Perusolettamustiloiksi Bion kuvaa riippuvuuden, taistelun ja paon sekä parinmuodostuksen tilat. Perusolettamustilassa ollessaan ryhmä ei keskity perustehtävänsä toteuttamiseen, vaan ryhmän tunnelma ja asenne pyörii perusolettamuksen

ympärillä. (mts. 142–146.) Ryhmän piilotajunnan alueella toimivat perusolettamusryhmät voidaan sijoittaa Joharin ikkunassa tuntemattomalle alueelle.



KUVIO 3. Joharin ikkunan sovellus ryhmäoppimiselle (Marsick & Watkins 1990, 42)

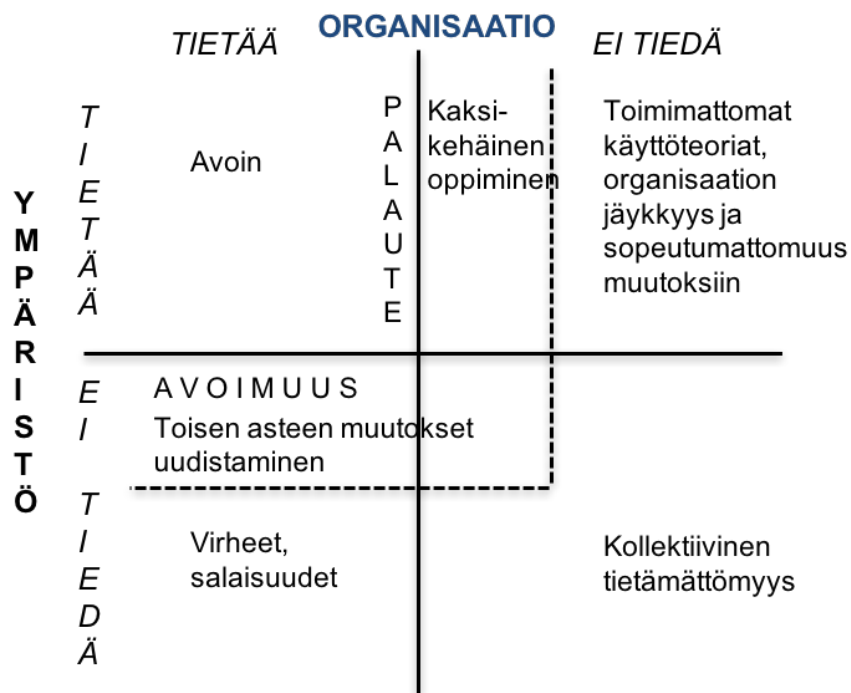
3.3 Organisaation oppiminen

Organisaation oppiminen pitää Argyriksen ja Schönin (1978) mukaan sisällään tehtyjen virheiden havaitsemisen ja niistä oppimisen. Pelkkää virheidenkorjausta Argyris ja Schön nimittävät yksikehäiseksi oppimiseksi (single-loop learning). Kaksikehäinen oppiminen (double-loop learning) sen sijaan kuvaa organisaation toimintaa, jossa ongelmanratkaisutilanteen seurauksena organisaation normeja, käytäntöjä ja jopa tavoitteita muokataan. Sen sijaan että organisaatiossa kysyttäisiin, teemmekö asioita oikein (yksikehäinen oppiminen), kysytäänkin, tehdäänkö oikeita asioita (kaksikehäinen oppiminen). (Argyris & Schön 1978, 2–4.) Argyris ja Schön esittelevät myös Gregory Batesonin oppimaan oppimisen (deutero-learning), josta voidaan käyttää nimitystä triple-loop learning. Tässä oppimaan oppimisen kehässä on kyse organisaation kyvystä reflektoida tekemiään muutoksia ja omaa oppimistaan ja organisaation oppimiskykyä ja -tapoja ja kehittämään organisaation oppimista yhä pidemmälle. (Argyris & Schön 1978, 26–27.)

Senge (1990) määrittää ryhmän (tiimin) oppimisen olevan olennaista organisaation oppimiselle, sillä tiimit ovat tämän päivän organisaatioiden oppimisyksiköitä. Organisaation

oppiminen on siis tiimien oppimista. Argyris & Schön (1978) puolestaan ohittavat tiimitason ja näkevät yksilöt organisaatioiden oppimisen välineinä. Esa Poikela (2005) näkee organisaation oppimisessa keskiöön siirtyvän osaamisen ja tiedon tuottamisen jakamisen koko työorganisaation kontekstissa. Siinä missä yksilön ja ryhmän oppimisen keskiössä on kokemusten tarkastelu, organisaation kompleksisuus vaatii aktiivista tiedon välittämistä ja jakamista. Mary Crossan, Henry Lane ja Roderick White (1999) määrittelevät organisaation oppimisen dynaamiseksi prosessiksi, jossa yksittäisen organisaation jäsenen intuitio tulkitaan ryhmässä yhteiseksi tiedoksi. Ryhmä toimii tiedon välittäjänä ja integroijana kollektiiviseen tietämykseen, josta se lopulta institutionalisoituu organisaation käyttöön. (Crossan ym. 1999, 532–534; Poikela 2005, 29–32.)

Marsick & Watkins (1990) sijoittavat organisaation oppimisen Joharin ikkunaan (kuvio 4) organisaation ja sen ympäristön vuorovaikutuksena. Keskeisenä ajatuksena on, että organisaatio on avoin oppimaan ympäristönsä sisäisestä ja ulkoisesta palautteesta. Argyriksen & Schönin kaksikehäinen oppiminen ilmenee Joharin ikkunassa silloin, kun tullaan tietoisiksi organisaation aiemmin tiedostamattomista ja siten sokealla alueella olevista toimimattomista käyttöteorioista, jäykkyydestä tai sopeutumattomuudesta muutoksiin ja organisaation tehtäviin. Yksikehäistä oppimista voi Joharin ikkunassa nähdä organisaation kätkeytyneiden asioiden kuten virheiden tai salaisuuksien tullessa näkyviksi. Organisaation tuntematonta aluetta Marsick & Watkins kutsuvat kollektiiviseksi tietämättömyydeksi (collective unconscious), johon voivat kuulua vaikkapa organisaation alakulttuurien arvot tai lausumattomat tulkinnat organisaation kokemuksista. (Marsick & Watkins 1990, 43–44.)



KUVIO 4. Joharin ikkunan sovellus organisaation oppimiselle (Marsick & Watkins 1990, 43)

Isaacs (2001) näkee dialogisen kulttuurin olevan olennaisessa roolissa organisaatioiden kehittymisessä. Olennaista organisaatiossa on avoimuus ja mahdollisten haasteiden esiintuominen heti niiden ilmetessä, jolloin yhteisen käsittelyn kautta voidaan löytää ratkaisuja esille tuleviin ongelmiin. Jos organisaatiossa on virheiden salailun kulttuuri ja pelko johtoa ja sen kontrollia kohtaan, saattavat oppivan organisaation periaatteet jäädä konsulttien sanahelinäksi. (Isaacs 2001, 318–333.)

Senge (1990) puolestaan näkee organisaatioiden oppimisen dilemmaksi muodostuvan kokemuksellisen oppimisen: parhaat oppimiskokemukset tapahtuvat kokemusten kautta, mutta suurimpien päätösten seuraukset ovat usein systeemitason seurauksia, jotka näkyvät vasta vuosien saatossa, jolloin yhteys teon ja seurauksen välillä jää epäsuoraksi. (Senge 1990, 23.)

Organisaatiot ovat kiinnostavia tarkasteltavia myös rooliteorioiden näkökulmasta. Organisaatiot voidaan Biddlen (1979) tavoin nähdä identifioituina sosiaalisina systeemeinä, jotka on luotu konkreettisten tehtävien toteuttamiseksi. Tehtäviä varten luodaan toimenkuvia, jotka voidaan nähdä rooleina. Organisaatioroolit linkittyvät sosiaaliseen asemaan ja niihin valikoidutaan niin formaalien kuin epäformaalienkin prosessien kautta. (Biddle 1979, 266–276.) Juuri nämä valta-asetelmat, joita organisaatioihin useimmiten liittyy, voivat johtaa Isaacsin kuvaamaan avoimuuden puutteeseen ja sitä kautta vaikeuttaa organisaatioiden oppimisprosesseja.

Poikela (2005) kuvaa työssä oppimista oppimisprosessien kautta ja näkee edellä esiteltyt yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotason ennemminkin kontekstina oppimiselle. Poikela näkee olennaista olevan sen, mitä näiden tasojen välillä tapahtuu. Työn ja oppimisen konteksteissa toimintaan vaikuttavat tilanne, aika ja paikka. Olennaista on, miten tieto ja reflektio liikkuvat kontekstista toiseen palautteen, arvioinnin ja evaluoinnin kautta ja miten niitä hyödynnetään osana koko oppimisverkoston kokonaisuutta. (Poikela 2005, 34–35.)

3.4 Peli oppimisen välineenä

Sosiaalisia systeemejä analysoidessaan Biddle (1979) ottaa esiin pelit ja pelaamisen. Biddle kuvaa pelejä syntyperältään vähintään yhtä vanhoiksi kuin ihmislaji. Uusia pelejä ja pelaamisen muotoja syntyy jatkuvasti ja Biddle näkeekin pelit ja organisaatiot artefakteina, ihmiskäden työn tuloksena, siinä missä ryhmät, yhteisöt ja perheet edustavat sosiaalisia puitteita. Rooliteorioiden näkökulmasta pelit edustavat identifioitavia sosiaalisia systeemejä, joiden sattumanvaraiset systeemit tuottavat positiivista energiaa pelaajille. Pelejä suunnitellaan myös vuorovaikutuksen tutkimiseksi ja oppimisen tukemiseksi. (Biddle 1969, 263–266.) Tässä tutkielmassa pelit ja pelillisuus näyttävät oppimisen välineenä, mikä puolestaan on keskeinen tutkittavana oleva ilmiö. Tapaustutkimuksen kohteena on tiimien yhteistoiminnan ja oppimisen kehittämiseksi luotu pelillinen simulaatio, ja simulaation aikana esiintyvien oivallusten ymmärtäminen on olennainen osa tutkimuksen tavoitetta. Pelillinen simulaatio kuuluu hyötypeleihin. Tässä luvussa kuvaan tarkemmin hyötypelejä, peliä oppimisen välineenä sekä teen katsauksen oppimispelien vaikuttavuudesta tehtyyn tutkimukseen.

Pelillistämisen, pelillisyyden ja oppimispelien alueella terminologia ei ole vielä kovin vakiintunutta ja erilaisia termejä peleillä ja peleistä oppimisesta samoin kuin oppimispeleistä käytetäänkin eri tavoin. Termi hyötypelit (serious games) viittaa peleihin, jotka on kehitetty viihdyttämistä laajempaa tarkoitusta varten. Jo vuonna 1970 Clark C. Abt (1970) totesi pelien olevan vaikuttavia opetuksen ja oppimisen työkaluja. Vaikuttavuus tulee pelien motivoivasta luonteesta ja tehokkaasta tavasta esitellä niin yksityiskohtaista tietoa kuin laajempia konseptejakin. (Jerzak & Rebelo 2014.) Michael & Chen (2006) yksinkertaistavat hyötypelien olevan pelejä, joiden päätarkoituksena ei ole viihdyttäminen, viihtyminen tai hauskanpito. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö hyötypelit olisi viihdyttäviä oman päätarkoituksensa ohella. (Michael & Chen 2006, 21.) Karl M. Kapp avartaa näkemystä todeten hyötypelin olevan pelin mekaniikkaa käyttäen suunniteltu kokemus, josta ajatellaan olevan käyttäjälleen laajempaa hyötyä kuin perinteisestä hauskanpitoon suunnitellusta pelistä (Kapp 2012, 15).

Pelillistämisellä puolestaan tarkoitetaan pelillisten elementtien tuomista ei-pelillisiin tilanteisiin ja ympäristöihin. Tämä on kuitenkin määritelmänä ohut, ja Kapp (2012, 15–16) näkeekin pelillistämisen olevan ennemminkin huolellisesti harkittua peliajattelun soveltamista ongelmanratkaisutilanteissa ja oppimiseen kannustamista hyödyntämällä soveltuvia peleissä olevia elementtejä. Pelillisiä elementtejä ovat esimerkiksi tavoitteet, säännöt, konfliktit, yhteistyö, kilpailu, ajanotto, erilaiset palkitsemisjärjestelmät, tasot, välitön palaute toiminnasta, tarinankerronta, estetiikka, koukuttavuus ja uudelleenpelattavuus. Monia näistä elementeistä käytetään myös opetuksessa ja niiden lisäämisellä voidaan tehostaa oppimiskokemusta. (Kapp 2012, 25–50.) Olli Vesterinen ja Jarkko Mylläri (2014) puolestaan käyttävät termiä pelillisuus. He erottavat pelillisyyden ja pelillistämisen (gamification) pelilähtöisestä oppimisestä (game-based learning). Heidän tulkintansa pelillistämistermin käytön haasteesta on, että siihen sisältyy tietynlainen pakottaminen, jolloin organisaation toimintaan integroidaan pelillisiä elementtejä keinotekoisesti ja jopa vastahakoisesti (Vesterinen & Mylläri 2014, 58).

Senge esittelee oppivan organisaation klassikkoteoksessaan *The Fifth Discipline* organisaatioiden koulutuksessa laajalti käytetyn “olutpelin” (beer game), jossa pelillisen simulaation avulla hahmotetaan ja havainnollistetaan systeemiajattelua (Senge 1990, 27–40). Erilaisten tietokonepohjaisten simulaatioiden ja pelien käyttö strategiseen johtamiseen liittyvässä koulutuksessa ja tutkimuksessa onkin löytänyt paikkansa jo 1950-luvulta lähtien (Thavikulwat 2004, 242). Senge näkee systeemiajattelun ja mentaalisten mallien olevan oppivan organisaation kulmakiviä (Senge 1990, 6). Lämsä ja Hautala (2004, 197) määrittelevät mentaalimallin olevan maailman hahmottamiseen käytettäviä olettamuksia, yleistyksiä ja mielikuvia, jotka ovat iskostuneet syvälle sisimpäämme. J. Tuomas Harviainen ja Timo Lainema (2013) ovat tarkastelleet systeemidynaamista ajattelua ja siihen olennaisesti liittyvien mentaalimallien muokkaamista pelien ja pelaamisen kautta. He näkevät pelillisten oppimisvälineiden vahvimpana argumenttina pelien muodostaman laajan dynaamisen kokonaisuuden, jossa pelaaja on läsnä. Tässä kokonaisuudessa pelaaja, joka haluaa toimia menestyksekkäästi, joutuu ottamaan huomioon koko systeemin toimintamallin. Sengen systeemidynamiikassa on pyrkimyksenä uudelleenorganisoida mentaalimalleja, mikä ei onnistu ilman yhteisöä, jossa oppijat voivat jakaa havaintojaan ja reflektoida oppimistaan. Harviainen ja Lainema kuvaavat pelien kykenevän opettamaan systeemidynamiikkaa oman sosiaalisen järjestelmänsä kautta, jolloin pelin suunnittelija voi räätälöidä pelin rakenteeseen haluttuja syy-seuraussuhteiden esiintuonteja. Pelin avulla systeemidynamiikkaa, jonka havaitseminen tosielämässä voi viedä hyvin pitkiä aikoja, voi oppia jo lyhyenkin käytön aikana. (Harviainen & Lainema 2013, 36.)

Pelaaminen jakaa mielipiteitä niin kotimaisessa kuin kansainvälisessäkin keskustelussa. Jane McGonigal näkee peleissä mahdollisuuden jopa perustavanlaatuisen elämänlaadun parantamiseen ja maalailee tulevaisuutta, jossa pelit mahdollistavat esimerkiksi inspiroituneen heräämisen aamulla uuden päivän aloitukseen, stressitasojen vähentämisen, työviihtyvyyden parantamisen, oppimisjärjestelmien kehittämisen, poliittisen vaikuttamisen ja ilmastonmuutoksen sekä köyhyyden voittamisen (McGonigal 2011, 14). Nämä saattavat vaikuttaa kaukaisilta tavoitteilta, mutta toisaalta elämme jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä, jossa tavoittelemamme asiat voivat määrittää tulevaisuutemme suuntaa.

Miten peli toimii oppimisen välineenä, mitä peleillä on annettavaa oppimisen kontekstissa? Nicola Whitton (2014) uskoo, että pelien, pelillisten elementtien ja leikkisyyden käyttö oppimisessa avaa uuden näkökulman siihen miten, mitä ja koska opimme. Whittonin mukaan pelit käynnistävät aktiivisen oppimisen, ovat motivoivia, mahdollistavat tarkoituksenmukaisen pelaamisen ja toimivat oppimisympäristöinä. (Whitton 2014, 3.) Antti Koskinen, Marjaana Kangas ja Leena Krokfors (2014, 33) määrittelevät hyvän oppimispelin tarjoavan oppimisympäristön niin tietojen kuin taitojenkin oppimiselle ja ruokkivat laajempia yhteiskunnallisia rajoja ylittäviä keskusteluja. Gert Jan Hofstede kollegoineen (2011) jakavat hyötypelien käyttötarkoitukset neljään osaan: tietoisuuden kasvattaminen, tiedon lisääminen, taitojen opettelu ja motivaatio. Asian tärkeyden tiedostaminen motivoi ihmisiä etsimään tietoa siitä ja havaitsemaan, että heiltä puuttuu tarpeellisia taitoja. Täten pelit voivat toimia sokean Joharin ikkunan alueen avaajina (vrt. luku 3.1).

Hyötypelien vahvuuksiksi Hofstede ym. (2011) listaavat neljä asiaa: 1. kognition, emotionaalisuuden sekä toiminnan yhdistämisen, 2. sosiaalisen elämän uudentamisen, 3. sääntöjen moninaisuuden sekä 4. organisaatioiden toiminnan ja muutoksen kokeilu- ja oppimisalustana toimimisen. Peleissä yhdistyy ajattelu ja tekeminen. Pelaajat kohtaavat jatkuvasti tilanteita, joissa heidän on tehtävä valintoja, joita he kenties eivät haluaisi tehdä, tai valintoja, joiden tekeminen auttaa heitä saavuttamaan tarvitsemiaan asioita. Tämä prosessi tulee pelissä näkyväksi. Tekemiensä valintojen kautta pelaajat voivat oppia niiden vaikutuksista ajatuksiinsa, tavoitteisiin ja tuloksiin. He oppivat myös, miten näitä voi tarvittaessa muuttaa havainnoinnin ja reflektion kautta. (Hofstede ym. 2011, 829–830.)

On asioita, joiden syvällisempi ymmärtäminen on vaikeaa ilman jonkinlaista kokemusta aiheesta. Kokemuksen luomiseksi voidaan käyttää pelillisiä simulaatioita. Jesse Schell (2008) mainitsee tästä esimerkkinä pelin *Peacemaker*, joka simuloi israelilaisten ja palestiinalaisten välistä konfliktia. Siinä pelaajat pelaavat joko Israelin pääministerinä tai Palestiinan presidenttinä, ja tarkoituksena on yrittää saada aikaan rauha näiden kahden kansakunnan välille. Tämän pelin avulla

myös konfliktin osapuolet ovat kasvattaneet ymmärrystään siitä, miten haastavaa rauhanrakennustyö on. (Schell 2008, 446.)

Pelejä voidaan suunnitella auttamaan yrityksiä toimintatapojen tarkastelussa, päätöksenteossa ja strategisissa muutoksissa. Jac Geurts, Richard Duke ja Patrick Vermeulen (2007) vertailivat kahdeksaa strategista muutosprosessia, joiden pääasiallisena metodina käytettiin pelillistämistä. He näkivät pelien etuna niiden tarjoaman kokonaisvaltaisen näkökulman annettuun ongelmaan muodossa, joka mahdollistaa välittömän strategisen ongelmanratkaisun. Pelit auttavat myös luomaan uutta tietoa, koska niiden avulla suuri osallistujajoukko voi kokea aiemmin testaamattomia käyttäytymismalleja ja strategioita. Menetelmäpelit (policy games) ovat turvallisia ympäristöjä kokeilla strategioita etukäteen ja voivat auttaa päätöksentekijöitä testaamaan useita vaihtoehtoisia tulevaisuusskenaarioita. Geurts ym. raportoivat menetelmällisten harjoitusten sitouttavan johtoa sekä auttavan henkilökuntaa ja asiantuntijoita kohtaamaan haasteita ja neuvottelemaan. Pelillistäminen avaa monipuolisen menetelmän epäselvien tilanteiden kohtaamiseksi ja yhteisen vision luomiseksi tilanteissa, jotka ovat sekavia, poikkeuksellisia ja paine nopeaan ratkaisuun on suuri. He arvelevat pelillistämisen tulevan yhä vahvemmin mukaan tukemaan päätöksentekoa ja uuteen valmistautumista tulevaisuuden organisaatioissa. (Geurts ym. 2007.)

Vuonna 2009 avattiin New York Cityssä Quest to Learn -koulu, jossa on maailman ensimmäinen pelilliseltä pohjalta suunniteltu koulujärjestelmä. Ensimmäiset salaisia tehtäviä, päällikkötasoja, pisteitä ja tasoja perinteisten arvosanojen asemesta käyttäneet oppilaat valmistuvat vuonna 2016 tai collegeen jatkaessaan vuonna 2020. McGonigal ennustaa collegesta valmistujien olevan luovia ongelmanratkaisijoita, vahvoja yhteistyötaitoissaan ja innovatiivisia ajattelijoita valmiina ratkomaan täydellä sydämellä maailman vaikeita ongelmia. (McGonigal 2011, 127–132.)

Peleistä ja pelaamisesta on saatavien hyötyjen lisäksi esitetty myös kriittisiä näkökulmia. Harviainen, Lainema ja Saarinen (2014) tutkivat pelaajien itsensä tunnistamia oppimishaasteita liiketoimintasimulaatioissa ja –peleissä haastattelujen ja pelikursseilla kirjoitettujen esseiden pohjalta. He havaitsivat joidenkin pelaajien kokevan pelaamisen kilpailuna, mikä rajoittaa oppimista. Kilpailullinen lähestymistapa ohjaa pelaajia huijaamaan, tekemään epärealistisia päätöksiä, ottamaan ylimitoitettuja riskejä tai tekemään luottamukseen perustuvia liittoumia pelissä pärjäämiseksi. Tällaisia taktiikoita tai strategioita pelaajat käyttävät vain saavuttaakseen pelissä voiton tai mahdollisimman hyvän tuloksen, eikä niiden käyttö pelin ulkopuolella ole tarkoituksenmukaista eikä edistä pelissä oppimisen tavoitteita. Epätoivottujen pelitaktiikoiden estämiseksi Harviainen kollegoineen suosittelevat oppimisen painottamista keskustelujen kautta, joita käydään niin ennen peliä kuin pelin jälkeenkin. Oppilaiden arvosanan määräytyminen sen

perusteella, miten he suoriutuvat pelistä voi aiheuttaa vääränlaista motivaatiota ja johtaa kilpailuhenkiseen suoritukseen, jolloin syvällisempi oppiminen jää taka-alalle. (Harviainen ym. 2014.)

Opetuskäyttöön suunnatun pelin tai simulaation pelaaminen ei välttämättä johda haluttuihin tuloksiin. Hofstede ym. (2011) tunnistavat seitsemän mahdollista epäonnistumisen lähdettä hyötypeleille. Niistä suunnittelussa tehdyt virheet, kuten väärä kompleksisuuden taso tai kannustimien puute voivat tehdä pelistä epämotivoivan. Toinen jo ennen varsinaista pelaamista tapahtuva epäonnistuminen liittyy kirjoitettuihin ja kirjoittamattomiin sääntöihin. Kirjoittamattomat säännöt, jotka vaikuttavat siihen, miten pelin kulku etenee, voivat olla kulttuurisidonnaisia ja käytökseen liittyviä. Kulttuuriset eroavaisuudet voivat johtaa saman pelin kohdalla hyvin erilaisiin oppimistuloksiin, joita pelin suunnittelussa voi olla vaikea ennakoida. (Mts. 835.) Pelin aikana onnistumisen kannalta olennaisessa osassa ovat fasilitaattorin rooli sekä pelaajien tunteet. Pelit herättävät usein tunteita, ja tunteiden rooli oppimisessa voi olla vahva, joten fasilitaattorin on kiinnitettävä huomiota pelin aikana herääviin tunteisiin ja niiden käsittelyyn. Hyötypelien fasilitointi on kompleksista ja vaatii moninaisia taitoja ja tilannetajua. Fasilitaattori voi onnistuessaan vahvistaa hyvän oppimiskokemuksen mutta epäonnistuessaan haitata pelin tavoitteiden saavuttamista. (Mts. 836–837.) Lainema kuvaa opettajan roolia peliympäristössä nimenomaan fasilitaattorina, oppijoiden omaehtoisen oppimisprosessin mahdollistajana (Lainema 2009). Tässä tutkielmassa rinnastan Laineman tavoin opettajan ja fasilitaattorin roolit toisiinsa nimenomaan peliympäristössä tapahtuvan ohjauksen kontekstissa.

Koskinen ym. (2014) tarkastelevat kirjallisuuskatsauksessaan oppimispelien tutkimuskenttää pedagogisesta näkökulmasta. He lausuvat katsauksensa perusteella, että oppimispelien opetuskäytöstä saatavilla oleva tutkimustieto on vielä hajanaista ja kohdistunut pääsääntöisesti yksittäisiin kokeiluihin. Keskeisimpänä havaintonaan Koskinen ym. näkevät opettajan roolin tärkeyden pelillisten oppimisympäristöjen opetuskäytössä. Opettajan keskeisimpiin tehtäviin kuuluu pedagogisen viitekehyksen luominen. Tähän sisältyvät mm. tavoitteet, aikaan ja paikkaan liittyvät tehtävät sekä pelin opetuskäytön perustelu suhteessa opetussuunnitelmaan. Opettajan rooli vaihtelee pelin ja sen käyttötarkoituksen mukaan pedagogisen prosessin suunnittelijasta ja toteuttajasta pelissä ohjaamiseen. (Koskinen ym. 2014, 33.) Myös Kimmo Oksanen on väitöskirjassaan tutkinut opettajan roolia oppimispeleissä. Hän näkee opettajan reaaliaikaisen ohjauksen pelin aikana kehittävän yhteistä tiedonrakennusta ja mahdollistavan paremman keskittymisen tehtävien ratkaisemiseen. Lisäksi opettajan rooliin kuuluu kannustaa pelaajia keskustelemaan valinnoistaan ja toiminnastaan ja sitä kautta kehittämään yhteisiä ongelmanratkaisutaitojaan. Opettajan avustuksella

yhteisöllisen toiminnan tuottavuutta voidaan parantaa ja pelin sisäistä ohjausta vahvistaa. (Oksanen 2014, 76.)

Niin pelaajia, niiden suunnittelijoita kuin niitä hankkivia organisaatioitakin kiinnostaa, minkälaisia oppimistuloksia hyötypelien avulla saadaan. Viime vuosina on tehty useita meta-analyysyjä, joiden tarkoituksena on ollut koostaa tutkimustuloksia oppimispeleiden vaikuttavuudesta. Whitton (2014, 19–22) koostaa kymmenen tällaisen meta-analyysin tuloksia yhteen ja löytää yleiseksi teemaksi pitkäjänteisen tutkimuksen puutteen sekä tutkimusten metodologiset puutteet. Vaikka Vogel kollegoineen (2006, 233) havaitsivat merkittävästi suurempia kognitiivisia hyötyjä interaktiivisten simulaatioiden tai pelien opetuskäytössä tavallisiin opetusmenetelmiin verrattuna, näitä tuloksia ei ole laajasti vahvistettu muissa meta-analyysissä.

Jantina Huizenga työtovereineen (2010) osoittavat, että pelien avulla voi oppia faktoja, mutta kognitiivisten taitojen kehittämisestä pelien kautta on vain vähän näyttöä. Whitton (2014, 21) toteaa, ettei sukupuolella ole todettu olevan merkitystä peleistä oppimiselle (ref. Ke 2009), eikä sillä näyttäisi olevan vaikutusta peliin sitoutumiseen, motivaatioon eikä oppimiseen (ref. Huizenga ym. 2010). Robert Hays (2005, 43) havaitsee omassa meta-analyysissään, että vaikka tutkimukset ovat osoittaneet laajojen kohderyhmien oppivan monenlaisia tehtäviä pelien avulla, ei tuloksia voida yleistää koskemaan mitä tahansa peliä tai pelikategoriaa. Whitton haluaakin keskittyä tutkimuskysymyksessään tarkastelemaan, *miten* peleistä voidaan tehdä mahdollisimman vaikuttavia, sen sijaan että keskityttäisiin todistelemaan niiden vaikuttavuutta (Whitton 2014, 22).

Hyötypelien vaikuttavuuden mittaamiseen ei ole olemassa yksiselitteistä ja yleisesti käytettyä mittaristoa tai prosessia. Igor Mayer kollegoineen (2014) kehittävät hyötypelien geneeristä arviointimetodologiaa, jossa yhdistyy pelin rakenne, konseptuaaliset mallit, tutkimuksen suunnittelu, aineistonkeruumenetelmät ja tulosten evaluointi. He painottavat mittareiden jakautuvan ennen peliä, pelin aikana ja pelin jälkeen suoritettaviin mittauksiin, joiden menetelmät vaihtelevat palautteenkeruusta suoraan pelaajilta testaukseen ja havainnointiin. (Mayer ym. 2014.)

Tässä tutkimuksessa ei ole suoranaisesti kyse tapauksena olevan hyötypelin vaikuttavuuden mittaamisesta vaan ennemminkin tapauksen laaja-alaisesta ymmärtämisestä ja sitä kautta tämän hyötypelin tarkastelusta ryhmän kehityksen välineenä. Vaikuttavuuden mittaaminen olisi oma tutkimuskohteensa ja vaatisi erilaisen tutkimusotteen, kuin tähän tutkimukseen on valittu.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoite

Hofstede ym. (2011) esittävät kolme peruskysymystä hyötypeliin liittyen. Ne ovat *mitä, miten ja miksi*. Tässä tutkimuksessa tarkastelen ryhmän kehitykseen suunniteltua hyötypeliä ja tarkastelussani ovat tavalla tai toisella läsnä kaikki nämä kolme peruskysymystä. Haluan selvittää, mitä työkalun avulla toteutettu harjoitus paljastaa ryhmän jäsenten rooleista ja miten oivallukset syntyvät. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. *Miten oppimisen eri tasot näyttäytyvät tiiminrakennuksen aikana?*
2. *Mitä havaintoja ryhmän toiminnasta ja rooleista voidaan tiiminrakennustyökalun avulla tehdä?*

Oppimisen eri tasoilla tarkoitan luvussa 3 esittelemiäni yksilön, ryhmän ja organisaation tasoja.

Näillä kysymyksillä aion selvittää mitä ja miten -näkökulmat. Miksi-näkökulman mukaisena tavoitteenani on ymmärryksen lisääminen tiiminrakennustyökalun toiminnasta. Sen avuksi tukeudun teoriaosuudessa esitettyihin oppimisen teorioihin ja muodostan käsitykseni pelissä oppimisesta empiirisen aineiston pohjalta.

Tutkimuskohteena on kolme erilaista asiantuntijaryhmää, joten tutkimus on rajattu koskemaan työssäoppimista asiantuntijaorganisaatioissa.

4.2 Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa ja tutkimusprosessi

Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja ryhmän toiminnassa on kiinnostavaa tarkastella sitä, miten ryhmään kuuluvien käsitykset heistä itsestään sekä muista ryhmän jäsenistä näyttäytyvät erilaisissa ryhmässä ilmenevissä rooleissa.

Andrew Abbot (2004) nimeää useita ihmistieteissä tunnistettavia ontologisia väittelyn aiheita. Eräs niistä on suhtautuminen yksilöön ja ympäristöön, eli individualismin ja emergentismin väliset näkemuserot. Individualistisen ajattelun mukaan yksilöt ja heidän päätöksensä tekevät sosiaalisen

todellisuuden, kun taas emergenttisessä ajattelussa sosiaalinen ympäristö itsessään ohjaa siinä olevien toimintaa. (Abbot 2004, 45–46.) Tässä tutkielmassa ovat omalla tavallaan läsnä nämä molemmat näkökulmat. Tarkastellessani yksilöiden käsityksiä itsestään ja toisistaan Joharin ikkunan avulla tarkastelen yksilötasolla tapahtuvaa oppimista jossain määrin individualistisesti. Tutkimuksen kohteena olevan tiiminrakennustyökalun avulla tehdyn simulaation voidaan ajatella tekevän näkyväksi juuri sitä, millä tavalla yksilöiden päätökset kuvaavat ryhmän sosiaalista todellisuutta. Toisaalta ryhmän toiminnassa näkyvät roolit ja luvussa 2.1 kuvaamani sosiaalipsykologinen lähestymistapa näkevät roolin olevan luonteeltaan sosiaalinen ja siten rakentuvan vuorovaikutuksessa, jolloin taustalla oleva ontologia kääntyykin emergenttisempään suuntaan.

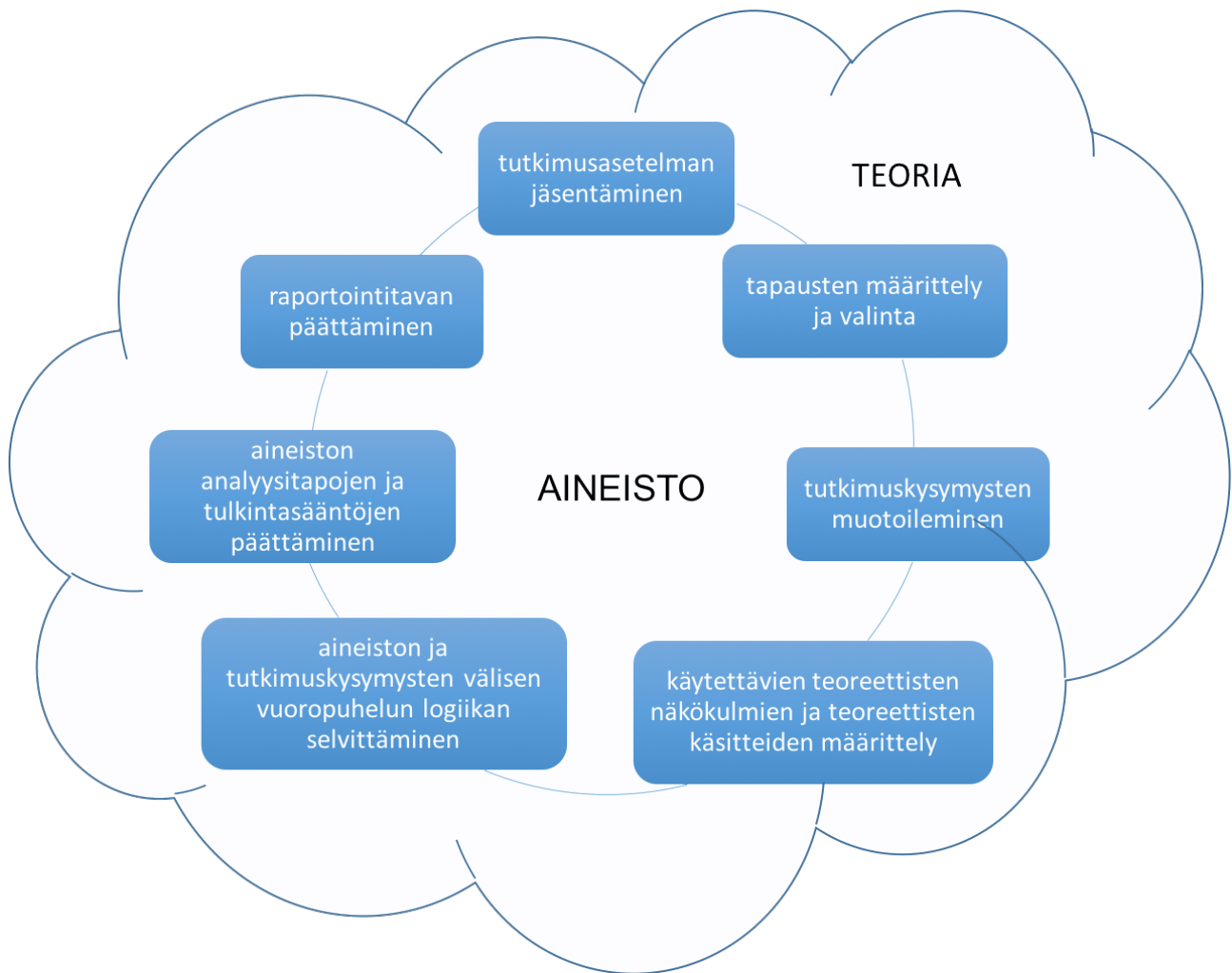
Abbot (2004) nimeää ihmistieteiden metodologiseksi vastakkainasetteluksi positivismin ja interpretivismin. Siinä missä positivistit väittävät sosiaalisen elämän olevan mitattavissa, korostavat interpretivistit mittaamisen mahdottomuutta. (Abbot 2004, 43). Panu Raatikainen (2005) esittää tämän vastakkainasettelun metodologisen monismin ja metodologisen dualismin kautta. Metodologisen monismin kannattajat lähestyvät ihmistieteitä luonnontieteiden tavoin empiiristen havaintojen kautta. Metodologisessa dualismissa nähdään ihmistieteillä olevan oma luonnontieteistä poikkeava ymmärtävä lähestymistapansa, jossa tulkitaan inhimillisiä toimijoita heidän omasta näkökulmastaan. (Raatikainen 2005, 2–3.) Tosiasiassa vastakkainasettelu ei ole näin jyrkkä, vaan näiden näkemysten välille sijoittuu maltillisempia kantoja. Raatikainen tekeekin jaon neljään kategoriaan perustuen metodologian suhtautumisesta tutkittavan omaan näkökulmaan:

1. Positivismi, joka perustuu vain ulkoisen havaittavan käyttäytymisen mittaamiselle, eikä tutkittavien omaan näkökulmaan vetoamista hyväksyttyä.
 2. Antipositivismi, joka sallii tarvittaessa otettavan huomioon tutkittavien oman näkökulman.
 3. Ymmärtävä ihmistiede, joka ottaa aina huomioon tutkittavien oman näkökulman.
 4. Jyrkkä ymmärtävä ihmistiede, joka rajoittuu ainoastaan tutkittavien omaan näkökulmaan.
- (Mts. 13–14.)

Näistä näkökulmista asetun tässä tutkielmassa antipositivistiselle kannalle. Käytän erilaisia mittareita tutkimuskohteeni kuvaamiseksi ja käytän ulkoista havainnointia, mutta annan äänen myös tutkittavien omalle näkökulmalle, kun sille on paikkansa.

Tutkimukseni lähestymistapana on tapaustutkimus. Päivi Eriksson ja Katri Koistinen (2005) toteavat tapaustutkimuksessa olevan kyse erityisesti tutkimuksen toteuttamiseksi valitusta tutkimusstrategiasta tai lähestymistavasta. He luonnehtivat tapaustutkimusprosessia iteratiiviseksi ja useimmiten monimuotoiseksi, jonka eteneminen ei ole välttämättä kovin suoraviivaista. (Eriksson

& Koistinen 2005, 19.) Kuviossa 5 havainnollistan tutkimusprosessiani Erikssonin ja Koistisen listaamien tapaustutkimuksen keskeisten työvaiheiden kautta. Piirsin työvaiheet iteratiiviseen muotoon ja sijoitin iteraation keskelle aineiston, joka tutkimuksessani on ollut keskeisessä asemassa. Aineiston erilainen käsittely ja koodaaminen, analysointi ja osiin pilkkominen on ollut olennainen osa tutkimusprosessia ja sen merkitys jokaisessa työvaiheessa on ollut kiistaton. Taustapilvenä ja aineiston tulkkina on koko prosessin ajan vaikuttanut valittu teoria ja sen antama ikkuna aineiston tarkasteluun.



KUVIO 5. Tutkimusprosessin vaiheet (vrt. Eriksson & Koistinen 2005, 19)

Tapaustutkimuksessa on lähtökohtana usein ilmiö tai tapaus, josta tutkija on kiinnostunut (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 26). Tämän tutkielman lähtökohtana on start-up yrityksen kehittämä tiiminkehitystyökalu, joka on pelillinen simulaatio ryhmän toiminnasta. Sain mahdollisuuden tutustua kehitteillä olleeseen työkaluun ja koin työkalun avulla käydyn keskustelun niin mielenkiintoiseksi, että halusin selvittää tutkimalla, mitä harjoituksen aikana tapahtuu.

Tutkimusasetelmani jäsentyy siis tapauksena olevan työkalun kautta. Koska työkalun kehitystyö oli tutkimusta tehdessäni vielä kesken, olisi tutkimukseen ollut mahdollista valita myös toiminnallisen tutkimuksen ote, jonka pyrkimyksenä Hannu L. T. Heikkinen (2001, 170) määrittelee olevan välittömän, käytännöllisen hyödyn saavuttamisen tutkimuksesta. Pelitutkimuksessa toiminnallista lähestymistapaa kutsutaan design-tutkimukseksi, jolloin tutkimus tähtää myös pelin kehittämiseen tutkimuksen ohella (ks. Oksanen 2014). Koska en kuitenkaan ole itse ollut mukana kehitystyössä, päädyin tapaustutkimukseen, jonka tuloksia työkalun kehittäjät voivat käyttää hyväkseen haluamallaan tavalla. Kehitysnäkökulma ei kuitenkaan määritä tutkimusasetelmaani tai tutkimuskysymyksiäni.

Laine ym. (2007, 31) määrittelevät tapaustutkimuksen perimmäiseksi tehtäväksi tapauksen ymmärrettäväksi tekemisen. Tutkielmani ytimenä onkin kirjoittaa auki ymmärrystä siitä, miten pelillisen simulaation avulla voidaan vaikuttaa ryhmän oppimiseen ja mitkä ryhmän toimintaan vaikuttavat mekanismit sen taustalla vaikuttavat. Tutkittava tapaus on täten juuri tämä tietty tutkimuksen kohteeksi valittu peli. Saadakseni mahdollisimman kattavan näkymän tapauksesta tarkastelen aineistoa monesta näkökulmasta ja esitän myös graafisia näkymiä aineistosta. Vaikka otteeni on laadullinen, mukana on siis myös määrällisiä elementtejä. Tällaisen menetelmätriangulaation (Laine ym. 2007, 24) käyttäminen antaa monipuolisuutta ilmiön tarkasteluun ja sen avulla saan aineistosta esiin erilaisia näkökulmia, joiden avulla tapaus tulee ymmärrettävämmäksi. Menetelmätriangulaation lisäksi triangulaatio voi koskea myös aineistoa, kuten Robert Stake (1995, 112–113) kuvaa. Aineistossani on havaittavissa triangulaatiota, sillä siihen sisältyy olennaisena osana sekä litteroitu keskustelu että keskustelun pohjana olevat kuvat (ks. kuvio 6). Näiden lisäksi olennaista aineistossa on ennakkokyselyyn liittyvä data (ks. luku 4.3), jonka avulla pelin kulusta voi luoda ymmärrettävän kokonaiskuvan.

Tapaustutkimukselle on tunnistettu useita eri metodeita. Pertti Järvinen ja Annikki Järvinen jakavat metodit intensiivisiin metodeihin, toimintatutkimukseen ja vertailua korostaviin metodeihin (Järvinen & Järvinen 2000, 58–63). Tämä tutkielma sijoittuu tällä kentällä lähimmäksi tapaustutkimuksen tyypillisimpiä intensiivisiä metodeita, tarkemmin määriteltynä selittävää sekä tulkitsevaa metodia. Selittävässä metodissa tavoitteena on kirjata tosiasioita ja tehdä samanaikaisesti päätelmiä tutkittavasta ilmiöstä. Tapaus kuvataan käyttäen tiettyä näkökulmaa sekä etsitään yksityiskohtia tueksi sille ja käsitteille. Tulkitseva metodi puolestaan tarjoaa uusien ideoiden kuvauksia ja antaa niistä esimerkkejä. (Järvinen & Järvinen 2000, 78–79).

Sari Pietikäisen ja Anne Mäntysen mukaan tutkimusaineisto on kontekstisidonnaista. Tutkimuksen kannalta on tärkeää ymmärtää, miten ja mistä aineisto on kerätty ja minkälaisia

muokkausprosesseja se on käynyt läpi. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 30–31.) Seuraavassa luvussa kerron tarkemmin kontekstista, johon aineistoni sijoittuu.

4.3 Tiiminrakennuksen vaiheet ja pelin kulku

Ryhmän prosesseista puhuminen ei ole sama asia kuin niiden kokeminen. Ryhmässä oleminen, ryhmäprosessin kokeminen, havainnointi ja siitä puhuminen on Luftin (1969, 68) mukaan voimakas tapa oppia vuorovaikutuksesta. Tiiminrakennustyökalun luomassa simulaatiossa tuotetaan yhteisen kertomuksen avulla yhteistä kokemusta, jota havainnollistetaan ja josta keskustellaan pelin edetessä. Kutsun tiiminrakennustyökalun avulla tuotettavaa oppimiskokonaisuutta tässä tutkielmassa harjoitukseksi. Harjoitukselle on määritelty kolme tavoitetta. Nämä ovat:

- *ymmärtää paremmin toisten ryhmäläisten vahvuuksia, toiveita ja tarpeita*
- *helpottaa keskustelua ryhmän toimivuudesta*
- *saada palautetta ja kehittää itsetuntemusta*

Ennen itse pelitapahtumaa harjoitukseen osallistuville lähetetään vastattavaksi ennakkokysely. Ennakkokyselyssä osallistujat vastaavat kysymykseen “*Olen parhaimmillani työympäristössä, jossa...*” laittamalla viisitoista esitettyä väittämää haluamaansa järjestykseen raahaamalla ne listaan haluttuun kohtaan mieluisimmasta alkaen. Väittämillä mitattavat ominaisuudet on lueteltu Liitteessä 1. Ennakkokyselyn ohjeissa kerrotaan itsearvion tarkoituksena olevan “*kuvata, minkälainen toiminta on sinulle omasta mielestäsi ominaista ja missä koet olevasi vahva*”. Lisäksi ohjeissa korostetaan, ettei kyseessä ole testi, vaan vastaajalla tulee olemaan mahdollisuus kommentoida ja keskustella valinnoistaan pelin aikana.

Ennakkokyselyn väittämät ovat kokoelma erilaisista ryhmien toiminnassa ilmenevistä asioista, joihin on määriteltävissä persoonakohtaisia eroja. Niiden määrittelyssä taustavaikuttajina ovat olleet luvussa 2 esitellyt Belbinin tiimiroolit (Belbin 1996), McClellandin motivaatioteoriat (1971) sekä Jungin persoonatyypit (Jung 1971).¹

Harjoituksessa jokaisella osallistujalla on verkkoyhteydessä oleva päätelaite. Tietokoneen lisäksi mahdollisia laitteita ovat myös tabletit ja älypuhelimet. Osallistujille lähetetään ennen simulaation alkua linkki pelin aloitussivulle. Pelaajat voivat olla samassa tilassa tai he voivat olla yhteydessä toisiinsa videoneuvottelun tai puhelimien välityksellä. Pelaaminen tapahtuu synkronisesti edeten läpi viisitoista lyhyttä tapauskuvausta.

¹ Lähteenä työkalun kehittäjien (Heikkilä, J. & Nokso-Koivisto, A.) haastattelu 15.11.2015.

Kontekstina pelissä on ryhmämatka: tässä tutkimuksessa käytetyssä skenaariossa simulaatiota tekevä ryhmä on päättänyt osallistua Münchenissä järjestettäville Oktoberfesteille. Peli on kertomus siitä, mitä ryhmän matkalla Saksaan tapahtuu. Simulaatio koostuu viidestätoista lyhyestä matkan varrella kohdattavasta tilanteesta (case, tässä tutkielmassa käytössä suomennos “tapaus”), joista kussakin osallistujia pyydetään ottamaan kantaa, kuka ryhmän jäsenistä olisi sopivin henkilö suorittamaan kuvatus tehtävän. Osallistujilla on mahdollisuus valita myös itsensä tehtävän suorittajaksi. Jokainen tilanne on laadittu simuloimaan jotakin ennakkotehtävässä esitettyä väittämää. Oletusarvoisesti ennakkokyselyssä kyseisen väittämän itselleen mieluisimmaksi sijoittanut henkilö olisi ryhmästä sopivin valinta tehtävän suorittamiseksi. Esimerkkinä käytän tässä ensimmäistä tapausta auki kirjoitettuna:

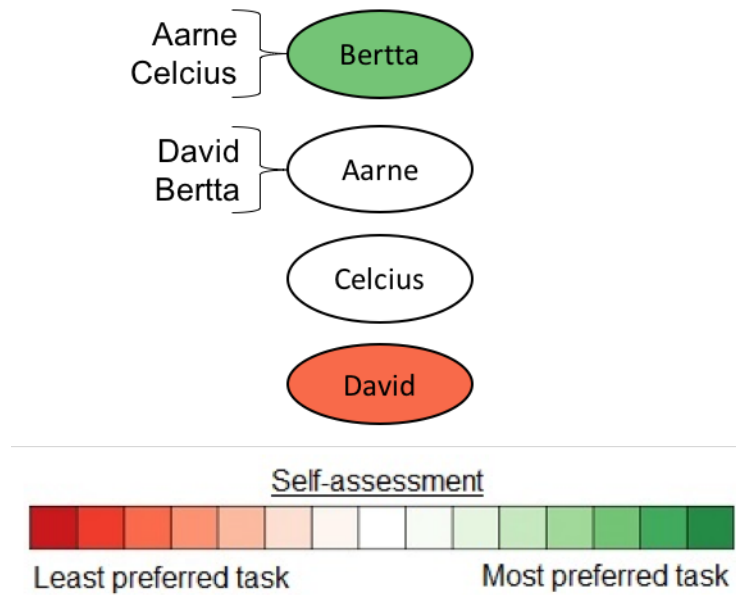
***Tapaukseen liittyvä ennakkoväittämä:** Suunnitelmat ja aikataulut tehdään ajoissa ja niistä pidetään kiinni.*

Case 1: Matkan suunnittelu

Matkan lähestyessä ryhdytte suunnittelemaan retkeä, miettimään majoituksia, auton vuokrauksia, käyntikohteita ja kaiken aikatauluttamista. Mielenpitoet jakautuvat. Osan mielestä reittejä ja majapaikkoja ei kannata miettiä etukäteen sillä koskaan ei tiedä, mitä tulee vastaan. Sitä paitsi sääkin vaikuttaa asiaan. Osa taas katsoo, että lyhyt reissu pitää suunnitella kunnolla, ettei koko aika mene harhailuun.

Kenelle ryhmästäanne tarkkojen ja sitovien ennakkosuunnitelmien tekeminen olisi luontaista? (Tiiminrakennustyökalu, Case1.)

Vastaukset esitetään graafisessa muodossa sisältäen tiedon henkilöiden vastauksesta ennakkokyselyssä (kuviot 6). Kuvassa kutakin osallistujaa kuvaa hänen nimeänsä kantava soikio. Soikio on väritetty ennakkokyselyn vastausten perusteella siten, että ennakkokyselyssä mieluisimmaksi asetetut väittämät ovat väritään eri sävyisiä vihreitä (Most preferred task) ja vähiten mieluisiksi asetetut väittämät eri sävyisiä punaisia (Least preferred task) asteikon keskivaiheen ollessa valkoinen. Kuvassa on myös tieto siitä, kuka on valinnut kenetkin ryhmän jäsenistä sopivimmaksi tehtävään. Esimerkkikuviot 6 tämä esitetään soikion vasemmalla puolella.



KUVIO 6. Vastausten esittäminen

Pelinjohtajana toimii työkalun tunteva fasilitaattori, jonka tehtävänä on huolehtia pelin ja keskustelun etenemisestä ja aikataulusta. Harjoituksen ytimessä ovat kustakin tapauksesta käytävät keskustelut, joita pohjustavat kuvion 6 kaltaiset graafiset esitykset osallistujien vastauksista ja mieltymyksistä.

Kuvion 6 kuvaamassa tilanteessa Berttaa ovat nimenneet Aarne ja Celcius, kun taas Bertta ja David ovat nimenneet Aarnen sopivimmaksi henkilöksi suorittamaan annettua tehtävää. Ennakkokyselyn perusteella Bertta olisi ryhmästä sopivin henkilö suorittamaan kyseistä tehtävää ja Davidille tehtävä olisi kaikkein epämieluisin. Tässä tapauksessa keskustelun aiheena voisi olla esimerkiksi se, miksi Bertta ja David katsovat Aarnen olevan sopivin kyseisen tehtävän suorittamiseen, vaikkei Aarne ainakaan ennakkokyselyn perusteella koe kyseistä asiaa itselleen erityisen mieluisaksi.

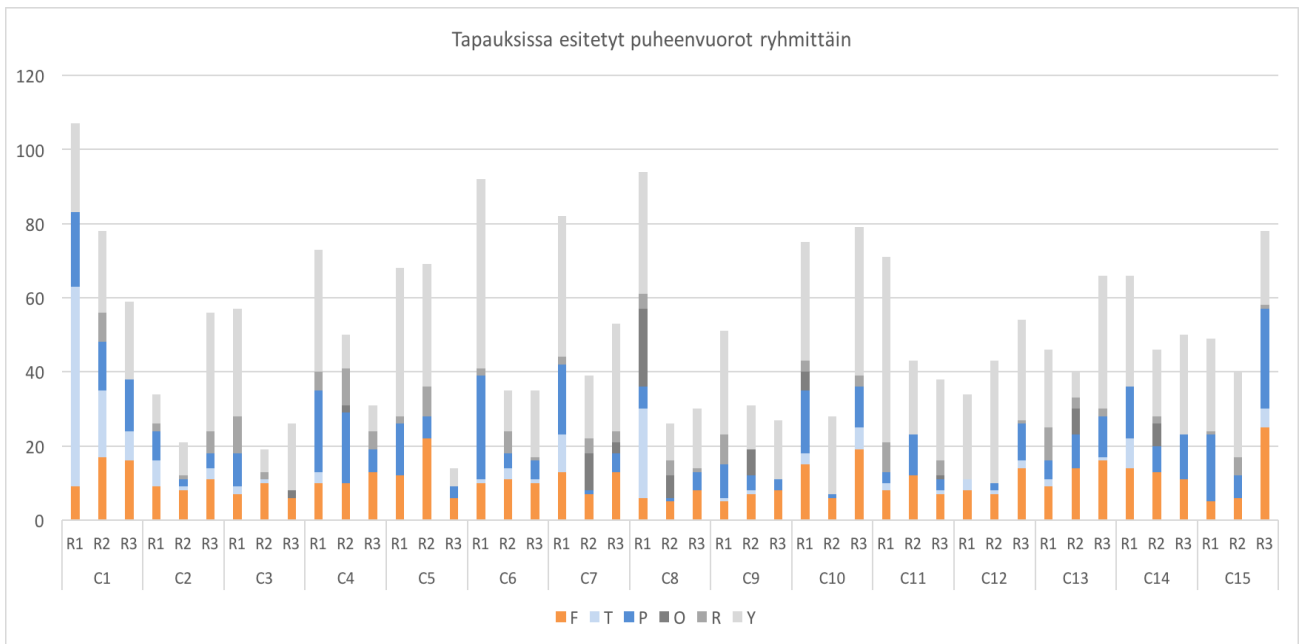
4.4 Tutkimusaineisto ja sen analyysimenetelmät

Tutkimusaineistoni koostuu kolmen eri aloja edustavan ryhmän touko- ja kesäkuun 2015 aikana läpikäymistä tiimirakennusharjoituksista. Kaikki ryhmät ovat luonteeltaan asiantuntijaryhmiä, joiden jäsenet tekevät töitä yhdessä tai yhteistyössä toistensa kanssa. Ryhmät olivat kooltaan 4–9 henkilöä. Ryhmiä etsittiin työkalun kehitystarkoitukseen, ja kukin ryhmistä osallistui harjoitukseen vapaaehtoisesti. Kaikki osallistujat antoivat luvan harjoituksen nauhoittamiseen ja aineiston tutkimuskäyttöön. Sattumalta ryhmistä muodostui varsin homogeenisiä: aineiston keskusteluissa

kaikki osallistujat olivat naisia. Yhteen ryhmistä kuului myös yksi mies, joka oli vastannut ennakkokyselyyn ja oli simulaatiossa nimettävissä suorittamaan tehtäviä. Hän ei kuitenkaan päässyt itse harjoitukseen paikalle ja on siten mukana aineistossa vain implisiittisesti keskustelun kohteena, ei itse keskustelemassa. Koska työkalun kehittämiseksi tehtiin useita simulaatioita, käytettävissäni olisi ollut vielä kaksi muutakin nauhoitettua harjoitusta. Päädyin kuitenkin jättämään ne tutkimuksen ulkopuolelle. Toinen käyttämättä jätetty aineisto oli englanninkielinen, ja halusin aineiston olevan kieleltään yhtenevä. Lisäksi ajattelin tutkimukselleni olevan merkitystä myös sillä, puhuvatko osallistujat äidinkielellään, jolloin omista ja toisten ominaisuuksista puhuminen voi olla monimuotoisempaa. Toisen tutkimuksesta poissuljetun aineiston päätin jättää pois, koska kyseessä oli harrastusryhmä, joka ei ollut yhtä säännöllisesti keskenään tekemisissä kuin aineiston muut ryhmät. Halusin siis keskittyä tutkimuksessa nimenomaan työpaikoilla esiintyviin ryhmiin.

Fasilitaattorina kahdessa aineiston pelisessioista toimi kokenut työkalun kehittäjänäkin ollut fasilitaattori, kun taas yhdessä pelisessiossa koulutettavana ollut fasilitaattori oli ensimmäistä kertaa roolissaan. Aineiston kaikki pelisessiot nauhoitettiin, ja litteroin keskustelut nauhoitusten pohjalta. Yhden pelisession kesto oli noin kaksi tuntia, ja yhteensä litteroitavaa keskustelua kertyi kuuden ja puolen tunnin ajan. Jokaisen harjoituksen lopuksi käytiin vielä puheenvuorokierros, jossa jokainen osallistuja reflektoi omaa kokemustaan ja saamiaan oivalluksia pelin aikana.

Käytin litterointiin MS Excel -taulukointiohjelman, jossa kirjoitin jokaisen puheenvuoron omalle rivilleen siinä järjestyksessä kuin ne keskustelussa esitettiin. Puheenvuoro saattoi olla vain yhden sanan tai äännähdyksen mittainen (“Hmmm”, “Aivan”) tai pidempi, jopa minuuttien mittainen monologi, jossa omaa valintaa perusteltiin. Tällaisia puheenvuoroja litterointiin tuli 2644 kappaletta. Aineiston analyysissä koodasin puheenvuoroista fasilitaattorin puheenvuorot (F), ns. tekniset kommentit (T), jotka liittyivät lähinnä laitteiden käyttöön pelin aikana tai eivät liittyneet peliin millään tavalla, itse peliin ja sen pelaamiseen liittyvät kommentit (P), ryhmään liittyvät kommentit (R), organisaatioon liittyvät kommentit (O), sekä yksilöihin liittyvät kommentit (Y). Annoin jokaiselle keskustelijalle kirjaintunnisteen (A-H) ja numeroin aineistoon myös, mihin tapaukseen keskustelut liittyivät (C1-C15) ja minkä ryhmän keskustelusta oli kyse (R1-R3). Aineiston määrää kuvaa kuvio 7, jossa näkyy litteroitujen kommenttien määrä jokaisen tapauksen ja ryhmän osalta.



KUVIO 7. Tapauksissa esitettyjen puheenvuorojen määrät ryhmittäin

Olellaisena osana aineistoon kuuluvat myös pelin aikana tuotetut kuvat, joiden pohjalta keskustelu käytiin (ks. esimerkkikuva kuvio 6). Näitä kuvia syntyi aineiston kolmessa simulaatiossa 15 kappaletta kussakin, eli koko aineistossa niitä on yhteensä 45.

Kuten Eriksson ja Koistinen (2005, 30) muistuttavat, tapaustutkimuksissa voi soveltaa kaikkia laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiä. Keskustelujen sisältöjen osalta aineiston analyysimenetelmänäni on laadullinen sisällönanalyysi. Analyysini on osittain teorialähtöistä, sillä tarkoituksena on identifioida tilanteita, jotka antavat viitteitä Joharin ikkunaan sijoittuvista tilanteista. Oletuksenani oli aineistosta löytyvän ainakin yksilötason tilanteita (ks. kuvio 2) sekä ryhmätason tilanteita (ks. kuvio 3). Tällä analyysillä etsin vastausta tutkimuskysymykseeni *1. Miten oppimisen eri tasot näyttäytyvät tiiminrakennuksen aikana?* Keskustelua analysoidessani etsin myös, löytyykö sisällöstä viitteitä organisaatiotason oppimisesta (ks. kuvio 4). Eri tasojen tilanteet identifioituani käyn tarkempaa analysointia käydyistä keskusteluiden sisällöstä ja Joharin ikkunaan nojaten etsin vastauksia tutkimuskysymykseeni *2. Mitä havaintoja ryhmän toiminnasta ja rooleista voidaan tiiminrakennustyökalun avulla tehdä?*

Jatkoin aineiston analyysiä ja toisen tutkimuskysymyksen syventämistä tekemällä myös aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Analyysimenetelmänä käytin sekä teemoittelua että tyyppittelyä.

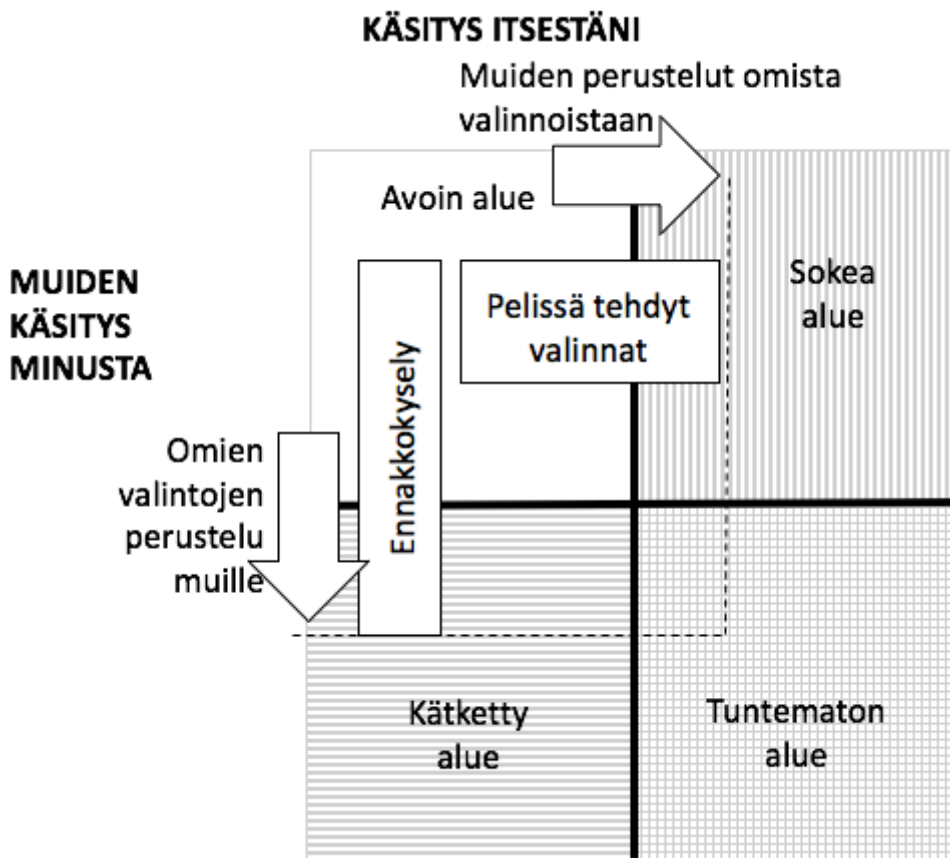
Aineiston analysoinnissa lähdin liikkeelle puheenvuorojen tarkastelusta. Aineistoa läpikäydessäni luokittelin yksilöitä koskevat puheenvuorot sen mukaan, puhuiko puhuja itsestään (I), toisesta ryhmän jäsenestä (T) vai ryhmästä kokonaisuudessaan. Lisäksi luokitteluuni kuului sen

erottaminen, perusteltiin puheenvuorossa omaa valintaa (O) tai toisten valintoja (X). Lisäksi koodasin aineistoon puheen kohteena olleen henkilön ennakkokyselyn vastaukseen perustuneen värikoodin, joka esiintyi keskustelun pohjana olleessa kuviossa (vrt. kuvio 6). Tekemäni koodauksen avulla pääsin suodattamaan tarkastelun kohteeksi erilaisia pelissä syntyneitä tilanteita ja niistä käytyä keskustelua.

5 TIIMINRAKENNUSTYÖKALU RYHMÄN KEHITTÄMISEN VÄLINEENÄ

Tässä luvussa luon aineiston pohjalta kuvan ryhmän kehittämisestä pelillisen intervention avulla tutkimuskysymysteni pohjalta. Aluksi esitän tutkimuksessa käytetyn tiimirakennustyökalun toimintamekanismin Joharin ikkunan (ks. luku 2.4) läpi tarkasteltuna. Päivi Kupias (2000, 134–137) jakaa työssäoppimisen yksilön tasoon, ryhmän tasoon sekä koko organisaation tasoon. Vastaavaa jaottelua käytän oman analyysini pohjana. Tämä tasojako kulkee läpi analyysini siten, että aluksi keskityn yksilötasoon, siitä siirryn ryhmän tasoon ja lopuksi teen katsauksen organisaatiotason näkymään tiimirakennusharjoituksen aikana. Yksilötason kehitystä kuvaan esiin tulleiden roolien valintaperusteiden ja roolin kontekstiriippuvuuden kautta nojautuen rooliteorioihin (ks. luku 2.1). Ryhmä- ja organisaatiotason tarkasteluissa analysoin ryhmäprosesseja ja organisaation oppimista Joharin ikkunan avulla ja esitän ryhmien sekä organisaation toiminnasta tehtyjä oivalluksia.

5.1 Ikkuna yksilön rooleihin ryhmässä



KUVIO 8. Joharin ikkuna pelillisessä harjoituksessa

Kuvioon 8 olen kuvannut tiiminrakennusharjoituksen tapahtumia Joharin ikkunaan (vrt. kuvio 1) peilaten. Osallistujan käsitys itsestään tulee harjoituksessa esiin ennakkokyselyn avulla. Kuvat, joiden pohjalta keskustelu käydään (vrt. kuvio 6), kertovat värikoodeilla (erisävyiset punaiset – valkoinen – erisävyiset vihreät) ennakkokyselyn vastaukset. Keskustelussa indikoitiin kätketyn alueen avautumista ihmettelemällä toisen väriä:

“Mut hei Anni² sä oot noin vihreellä tuolla, tää oli mulle yllätys et sä aattelet tollai.” (R3C11B)

Toisinaan kommentoitiin suoraan sitä toisen ominaisuutta, joka oli ollut kommentoijalle kätketyllä alueella:

² Analyysini tueksi esittämieni aineistolainausten osalta olen osallistujien anonyymiteetin takaamiseksi muuttanut kaikkien osallistujien nimet.

“en oo ikinä tiekkö Maija törmänny sun tekniseen ja loogiseen päättelynhalukkuutteen” (RIC6I)

Pelissä tehtyjen valintojen kautta puolestaan tuotiin esiin käsityksiä muista pelaajista. Tehdyt valinnat näkyivät keskustelun pohjana olevista kuvista, jotka jo itsessään antoivat pelaajille palautteen siitä, minkälaisissa rooleissa ryhmäläiset toisensa näkevät. Pelaajien perustellessa tekemiään valintoja he antoivat palautetta toisilleen ja tämän saadun palautteen kautta käsitys itsestä voi avata sokeaa aluetta.

“et jotenki varmaan se tietty semmonen tomeruus ja se sellanen niinku just se semmonen heittäytyminen ja sit toisaalta sit se niinku realistisuus siihen että ehkä se realistisuus sitten vei sen mulla niinku vahviten sen sinne sun suuntaan, että sää niinku faktojen perusteella voisit sen asian neuvotella ja se ois hyvin kätevä sillai” (RIC9D)

Sokean alueen avautumisen voi havaita aineistossa myös palautteen pyytämisen kautta. Itselle sokeisiin kohtiin pyydettiin tarkennusta tai toisen näkemystä omasta toiminnasta.

“Mut miks sää mietit mua?” (RIC7F)

“Mitenkä mä suhtautuisin sitten?” (RIC5B)

Tulkitsen keskusteluissa jossain määrin päästyn myös tiedostamattoman alueelle tilanteissa, joissa ennakkokyselyn tai tehtyjen valintojen kautta löydettiin vastaajasta kätkeyn alueen ominaisuuksia. Yhteisen keskustelun kautta päädyttiin tämän muilta kätkössä olleen ominaisuuden perusteella siihen, että henkilö voisi ryhmässä ottaa uusia tehtäviä ominaisuuteen liittyen, tai hänellä olisi potentiaalia kehittyä uuteen rooliin. Jokaisesta ryhmästä löytyi tällaisia tapauksia ja näistä jokaisessa kyseessä oli vasta vähän aikaa ryhmässä ollut henkilö, jonka potentiaali uuden roolin ottamiseen ryhmässä tuli harjoituksen kautta esiin.

Roolien valintaperusteet

Jauhiainen ja Eskola (1993, 119–120) listaavat kolme ryhmän roolien jakautumiseen vaikuttavaa tekijää: 1) jäsenten henkilökohtaiset ominaisuudet, 2) jäsenten sijoittuminen muihin suhdejärjestelmiin ja toiminta niissä, 3) roolikasauma sisältäen jäsenten ryhmän ulkopuoliset roolit. Kaikki nämä tekijät olivat nähtävissä myös harjoituksen aikana tehdyissä valinnoissa. Esitän keskusteluissa esiin tulleet valintaperusteet kuviossa 9.



KUVIO 9. Roolien valintaperusteet tiimirakennusharjoituksessa (vrt. Jauhiainen & Eskola 1993, 119–120)

Henkilökohtaisiin ominaisuuksiin Jauhiainen ja Eskola lukevat paitsi tarpeisiin liittyviä myös sitoutuneisuuteen ja motivoituneisuuteen liittyviä ominaisuuksia sekä tilannetajun (mts. 119). Harjoituksen aikana käydyissä keskusteluissa esiin nousseita henkilökohtaisia valintoihin vaikuttaneita ominaisuuksia olivat valitun osaamisen tai kompetenssin lisäksi hänen mieltymyksensä, tehokkuutensa tai kapasiteettinsa suoriutua kuormittavastakin tehtävästä. Myös muutoksensietokyky mainittiin valintaan vaikuttaneena tekijänä. Henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kuuluva koulutustausta oli niin ikään valintojen perusteena.

“mut sitä mitä mä just ajattelin, että sulla on tää yliopiston semmonen niinku tuoma analyttisyys” (R3C7B)

Sukupuolistereotyytiat voivat toimia myös pohjana tehtävien jaolle niin työympäristössä kuin muissakin konteksteissa. Hollingsheadin ja Fraidinin tekemä tutkimus antaa viitteitä työn jakautumisesta sukupuolitettujen odotusten mukaan (Hollingshead & Fraidin 2003). Harjoituksen aikana sukupuoliroolien odotukset tulivat esiin, vaikka kaikki keskustelijat olivat naisia.

“mä aattelin että Petra on ehkä eniten semmonen äijä” (R2C14D)

Lisäksi sukupuoli voi vaikuttaa odotuksiin potentiaalisesta suorituskyvystä (Foddy & Smithson 1999). Odotus miesten kyvystä ratkoa esimerkiksi teknisiä ongelmia näkyi toiveena lisätä miesten määrää ryhmässä:

“Meidän on pakko hankkia meille joku toinen mies!” (R3C6B)

Näin Melissa Thomas-Huntin ja Katherine Phillipsin esittämä argumentti naisten taipumuksesta pitää itseään vähemmän asiantuntijoina miehille tyypillisissä tehtävissä (Thomas-Hunt & Phillips 2004, 1586) näyttäytyy myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Jauhiaisen ja Eskolan (1993, 119) toiseksi roolien jakautumiseen vaikuttavaksi tekijäksi nimeämä "sijoittuminen ja toiminta muissa suhdejärjestelmissä" tarkoittaa käyttäytymismalleja ja ryhmän jäsenten suhtautumista sekä toisiinsa että ryhmän ulkopuolisiin henkilöihin ja roolien jakamista niiden perusteella. Tämän pohjalta olen nimennyt kuvioon 9 kohdan Toiminta, sillä tähän otsikkoon liitän valintaperusteina olleita käyttäytymiseen ja tekemiseen liittyviä asioita. Tällaisia käyttäytymismalleihin liittyviä valintaperusteita aineiston keskusteluissa olivat henkilön kohteliaisuus ja empaattisuus sekä huumorintaju. Lisäksi valintaperusteeksi nostettiin valitun oma suhtautuminen valituksi tulemiseensa:

Ja sit tässä mun mielestä tuli se et ketä harmittais versus kuka näyttäis sen harmituksen. (R2C15C)

Mä ajattelen että sä niinku ottaisit tän niinku että "no, mä nyt käyn hoitaan sen". (R1C15C)

Biddle kuvaa yhdeksi rooleihin liittyväksi ongelmaksi roolipaineen (role strain), jolloin henkilö kokee stressiä odotetun roolinsa täyttämisestä. Roolistaan paineita ottavat turhautuvat tai kokevat epäonnistumisen tunteita tai turvattomuutta. (Biddle 1979, 325–236.) Aineiston ryhmissä tunnistettiin henkilöiden taipumusta roolipaineeseen tietyissä rooleissa, ja valinnoissa kiinnitettiin siihen huomioita, ettei valinta kohdistu henkilöön, joka kokisi liikaa painetta kyseisessä roolissa toimiessaan.

Valitun asenteeseen ja asioiden käsittelykykyyn liittyviin perusteluihin luen kuuluvaksi seuraavat kyvyt: 1) *Kyky käsitellä asiat asioina*, jolloin henkilö ei vaikeissakaan tilanteissa ota asioita henkilökohtaisesti eikä toisaalta anna tunteiden vaikuttaa tekemiinsä päätöksiin. 2) *Kyky naamioida ikävä asia mukavaksi*. Tällaista henkilöä kuvailtiin ryhmän hengennostattajaksi ja positiivisen ilmapiirin luojaksi. Potentiaalisesti hankalaan tilanteeseen haluttiin valita lähtökohtaisen positiivinen henkilö, jolla olisi kyky pitää hyvä henki yllä ja koko ryhmän kannalta tilanne säilyisi ilmapiiriltään miellyttävänä. 3) *Kyky ottaa rennosti vaikeissakin tilanteissa*. Tämän tulkitsen kuuluvaksi Biddlen määrittelemään etäisyyden ottamiseen omasta roolistaan (role distance). Kun vaikeissa tilanteissa tehdään yllättävä, roolista poikkeava ele tai toiminto, sillä voidaan vähentää jännitystä ja koko tilanteesta tulee rennempi. (Biddle 1979, 326).

Roolikasaumissa on kyse yhdelle henkilölle kasautuvista erilaisista sekä ryhmässä että erityisesti ryhmän ulkopuolella olevista rooleista (Jauhiainen & Eskola 1993, 120). Biddle käyttää roolikasaumasta termiä *role set* (Biddle 1979, 76). Liian suuri määrä erilaisia rooleja voi Biddlen mukaan johtaa roolien ylikuormitukseen (role overload), joka saattaa aiheuttaa stressiä, jos henkilö kokee, ettei kykene suoriutumaan kaikkien roolien edellyttämistä odotuksista (mts. 324). Aineiston ryhmien keskusteluissa yhtenä valintaperusteena käytettiin joko valitun nykyistä tai aiempaa muun ryhmän tiedossa ollutta työroolia. Ryhmän ulkopuolisista rooleista valintoihin vaikuttivat esimerkiksi harrastukset ja vanhemmuus.

Nämä edellä kuvatut kolmeen kategoriaan luokitellut valintaperusteet sijoittuvat Joharin ikkunassa enimmäkseen avoimelle alueelle. Joukossa voi olla myös sokean alueen ominaisuuksia, kun perustellaan toisen henkilön valintaa. Kun henkilö valitsee itsensä johonkin rooliin, voi perustelu kuulua myös kätkeylle alueelle.

Neljäs valintaperustekategoria, jonka lisäksi kuvioon 9 on Strategiset valinnat. Strategiset valinnat eivät välttämättä ole suoraan sijoitettavissa Joharin ikkunan alueisiin, sillä niissä on enemmän kyse tilanteen kokonaisuuden laskelmoinnista ja henkilökohtaisesta strategiasta valinnan tekemiseksi. Nämä ovat pääsääntöisesti valintoja, joissa valitsija koki, ettei kenelläkään ryhmän jäsenistä ole erityistä mieltymystä tai osaamista juuri kyseisen tilanteen hoitamiseen. Strategisesti perustelluissa valinnoissa noudatettiin esimerkiksi poissulkemista, jolloin tehtävää suorittamaan valittiin "vähiten paha":

"Siis tää ei oo mitenkään kauheen selkee tai sellanen tilanne että ei ehkä jotenki ihan ollu helppo mieltää mut sit mä lähdin tähän 'vähiten paha' -pudotukseen" (R3C14A)

Strategisiin valintoihin kuului myös oma uhrautuminen, kun tehtävän koettiin olevan kenelle tahansa epämieluisa:

"Ku muston hirvee sitte sanoa että eiku minä haluan olla täällä muiden kanssa ja kuka meistä nyt menee yksinään. Et mä voin olla vapaaehtonen." (R2C7C)

"Niin, siis kyllähän se niinku, pattihan siinä ois ottassa, mutta kun vaan on tehtävä" (R3C15C)

Toisaalta vaikeisiin valintoihin ehdotettiin todellisessa tilanteessa strategiaksi arvontaa, jolloin kaikkien ikäväksi kokeman tehtävän suorittaminen ei tuntuisi niin epäoikeudenmukaiselta. Peter Stone kuvaa päätöksenteossa käytetyn arvonnin estävän järkeilyn perusteella tehtävät päätökset. Tämän hän näkee olevan paikallaan silloin, kun halutaan hygieniasyistä pitää järkisyyt pois

päätöksenteosta. (Stone 2011.) Tämä näkyi myös ryhmän perustellessa ehdotusta arpomisesta: yhteisen konsensuksen kautta ikävään rooliin valinta tuntuisi kurjemmalta kuin arvan ratkaisemana.

Roolin kontekstiriippuvuus

Kuten Biddle (1979, 67–70) kuvaa, roolit ovat riippuvaisia niiden sosiaalisesta kontekstista. Biddle kertoo monien rooliteoreetikkojen selittävän roolien olemassaoloa sosialisatiion kautta. Rooliteorioiden näkökulmasta sosialisatio voidaan määritellä ympäristöstä johtuvina henkilön käyttäytymisen tai käsitteellisten tilojen muutoksina, jotka auttavat sosiaaliseen systeemin sopeutumisessa. (Mts. 282.) Siten roolit ovat riippuvaisia myös ympäristöstä, siitä kontekstista, jossa rooli esiintyy. Harjoituksen simulaatiossa käytetään skenaariona matkaa Oktoberfesteille. Matka on kontekstina hieman erilainen kuin ryhmien jokapäiväinen työympäristö. Keskusteluissa tulikin useasti esiin roolien kontekstiriippuvuus. Näitä esiin tulleita riippuvuuksia esitän kuviossa 10 ja ne on kuvailtu tarkemmin alempana.

	Ihmiset tuttuus, henkilökiat	Ympäristö työ/koti/muu
A k t i v i t e e t t i	Konfliktitilanteet <ul style="list-style-type: none"> ➤ Työyhteisön sisäinen/ulkoinen ristiriita ➤ Ihmisten/asioiden väliset konfliktit ➤ Tilanteen kesto 	Ongelmanratkaisu <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ohjeiden saatavuus ➤ Käytettävissä oleva aika ➤ Ongelman vaikeusaste ➤ Odotus lopputuloksesta
	Riskinotto <ul style="list-style-type: none"> ➤ Henkilökohtainen/kollektiivinen 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Riskit työssä ja vapaa-ajalla
	Tiimityö <ul style="list-style-type: none"> ➤ Työn eri vaiheet 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tiimit töissä ja vapaa-ajalla
	Neuvottelu <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pehmeät ja kovat asiat ➤ Mielenpitemien eroavuus 	Johtaminen <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aseman tuoma status (työ) ➤ Ihmiset/yritys

KUVIO 10. Tiiminrakennusharjoituksessa esiin tulleet roolien kontekstiriippuvuudet

Jaoin esiin tulleet roolien kontekstiriippuvuudet kahteen yläkategoriaan: ihmisiin ja ympäristöön. Ihmisiin liittyvissä tilanteissa on suuri merkitys sillä, ovatko kontekstin ihmiset ennalta tuttuja vai tuntemattomia. Myös henkilökemioiden kohtaaminen tai kohtaamattomuus vaikuttaa rooliin. Ympäristön merkitys tuli selvästi esiin keskusteluissa: työympäristössä rooli on usein erilainen kuin kotona tai esimerkiksi harrastusten parissa tai matkaillessa. Roolia myös reflektoitii eri ympäristöjen kautta:

“mulla vähän sekottu joo, mä niinku ehkä sitä aattelin ittensä persoonaa, että työ, töissä on varmaan sit eri juttu” (R1C6H)

“Mulle riittää mä saan kotona lasteni, lasten niinku riitoja sovitella niin mä en haluu tulla töihin niinku sovittelemaan niinku töissä vaan työt on työtä, niistä en niinku et tavallaan mä ahdistuisin siitä et jos mun pitäis niinku työssä tehdä sitä samaa niinku sovittelua mitä mä teen kotona.” (R2C13B)

Keskusteluissa esiintyneitä tiettyihin aktiviteetteihin liittyviä konteksteja olivat konfliktitilanteet, ongelmanratkaisutilanteet, riskinotto, tiimityö, johtaminen ja neuvottelu. Lisäksi esiin tuli joitakin suoraan peliin liittyviä konteksteja, jotka eivät ole varsinaisesti yleistettävissä. Konfliktitilanteet esiintyvät useimmiten ihmisten välillä ja niitä hoitavan henkilön valitsemiseksi on merkityksellistä, onko kyseessä ihmisten vai asioiden välinen konflikti, työyhteisön sisäinen vai sen ulkoinen ristiriita tai onko kyseessä aikaan sidottu yksittäinen tilanne vai jatkuvasti toistuva konflikti.

Ongelmanratkaisuun liittyviä ympäristöön luokiteltavissa olevia riippuvuuksia olivat ongelmanratkaisuun käytettävissä oleva aika ja ongelman vaikeusaste. Lisäksi tilanteessa vaikuttaa ohjeiden saatavuus. Toiset ovat innokkaita osallistumaan tekniseen ongelmanratkaisuun, jos saatavilla on ohjeet, kun taas toiset tunnustavat ohjeiden olevan taakkana:

“Mut tää on niin hauska, et mä tykkäisin miättää ja pyäritellä sitä, mut sit jos joku antais ohjeet niin mä en, mä inhoon ohjeita.” (R2C6C)

“Mun päättely ois lähteny siitä et mä yritän ensin ettiä ne ohjeet netistä ja sit mä oisin ruvennu, sit mä oisin ratkassu sen” (R2C6A)

Ongelmanratkaisussa korostettiin myös odotetun lopputuloksen merkitystä. Jos ongelman oikea ratkaisu on ennalta määrätty, nähtiin ratkaiseminen erilaisessa roolissa, kuin jos lopputuloksen on tarkoitus muotoutua ongelmanratkaisuprosessin aikana.

Riskinottoon liittyen ryhmissä nähtiin sekä ihmisiin että ympäristöön liittyviä kontekstiriippuvuuksia. Henkilökohtaisten riskien ottaminen nähtiin erilaisena kuin koko ryhmää tai

muuta suurempaa joukkoa koskeva riskinotto. Vastaavasti työhön liittyvän riskinoton nähtiin poikkeavan työn ulkopuolisesta, esimerkiksi vapaa-aikaan liittyvästä riskinotosta.

Johtaminen tuli keskusteluissa esiin Biddlen (1979, 65–66) määrittelemänä positioon kuuluvana roolina. Joitakin tehtäviä suorittamaan valittiin ryhmän vetäjä hänen oman positionsa vuoksi, vaikka ryhmästä olisi löytynyt henkilöitä, jotka olisivat kokeneet kyseisen tehtävän itselleen ominaisemmaksi kuin ryhmän johtaja. Toisaalta yllättävässä työn ulkopuolisessa tilanteessa johtajan roolin ottaminen nähtiin erilaisena kuin työympäristössä tapahtuva johtaminen. Myös ihmisten ja yrityksen johtamisen eroavaisuuksista keskusteltiin. Siinä missä yrityksen johtaminen voidaan nähdä funktionaalisenä roolina, ihmisten ja ryhmän johtajuus voidaan nähdä Eskolan ja Jauhaisen (1993, 123) tavoin demokraattisena ja tilannekohtaisesti siirtyvänä, mahdollisimman monen jäsenen kesken jaettuna roolina.

Kontekstiriippuvuuksia tunnistettiin myös tiimityössä. Siinä nousi esiin tiimin rooli työn eri vaiheissa. Toiset kokivat itsenäisen työskentelyn miellyttäväksi, mutta kaipasivat tiimiä tueksi työn suunnitteluun sekä työn tulosten reflektointiin. Mielenkiintoista oli, että erityisesti ryhmissä yrittäjän roolissa toimivat kokivat olevansa vahvasti tiimipelaajia. Tiimityöhön vaikuttavat myös ympäristötekijät sen esittäytyessä erilaisena työpaikalla ja harrastuksissa:

“Niin, mähän en oo mikään joukkuepelaaja missään niinku vapaa-ajallakaan että menisin koripalloo porukassa, vaan meen mielummin itestään. Mut jos mä, niin. Ehkä mä tässä työssä kaipaisin sitä tiimiä, mutta taas niinku muussa ympäristössä niin mielummin itestään.” (RIC7D)

Neuvottelutilanteista löydettiin kontekstiriippuvuuksia neuvottelutilanteista: ihmisten asioista neuvottelemineen, pehmeiden asioiden neuvottelu koettiin erilaiseksi rooliksi kuin myyntineuvottelut tai ylipäättään rahasta neuvottelemineen, kovien asioiden neuvottelu. Merkittäväksi nähtiin myös neuvottelun osapuolet, jolloin ryhmän sisäiset neuvottelut koettiin erilaisiksi kuin ryhmän ulkopuoliset neuvottelut. Myös neuvottelun lähtökohdilla on merkitystä neuvottelijan roolissa: jos mielipiteet ovat lähtökohtaisesti hyvin kaukana toisistaan tai mukana on poliittisia näkökulmia, koettiin neuvottelijan rooli haastavaksi.

Lisäksi keskusteluissa tuli esiin joitakin itse peliin liittyviä konteksteja, jotka vaikuttivat pelaajien valintoihin. Pelillistämisessä kontekstin luominen on välttämätöntä. Kuten Kapp (2012, 26) toteaa, pelit perustuvat todellisen maailman dynaamiseen mallintamiseen ja täten pitävät sisällään myös oman kontekstinsa. Vaikka konteksteista pyritään luomaan mahdollisimman hyvin pelin tavoitteisiin vastaavia, saattaa konteksti vaikuttaa ennalta arvaamattomalla tavalla pelin kulkuun kaikissa peleissä. Tässä tutkimuksessa käytetyn pelin osalta jokaisessa viidessätoista

tapauksessa on vaarana, että valintaan vaikuttaa henkilöiden mieltymysten ja toistensa tuntemisen asemesta tapaukseen valittu konteksti. Tästä huolimatta pelissä voidaan rakentaa toisten tuntemista, mutta se ei sinänsä kerro ryhmän dynamiikasta. Näitä pelin kontekstiin liittyviä valintaperusteita tuli keskusteluissa esiin muutamia. Matkustaminen jo itsessään on joillekin intohimo, jolloin matkan tekemiseen liittyy vahvasti erilaisia rooleja kuin työympäristössä. Lisäksi esimerkiksi ruoka, joka kahdessa eri tapauksessa liittyy kontekstiin, herättää toisinaan suuriakin tunteita, jotka voivat vaikuttaa valintoihin pelin tarkoituksen vastaisella tavalla. Teknistä ongelmanratkaisua käsitelleessä tapauksessa oli tehtävänä koota leluauto. Tämän tapauksen keskusteluissa mainittiin valintaan vaikuttaneen juurikin kyseessä olevan lelun, jolloin esimerkiksi vanhemmuus ja sitä kautta lelujen kanssa enemmän tekemisissä oleminen saattoi ratkaista valinnan teknisen ongelmanratkaisukyvyyn asemesta. Vaikka pelin kontekstit toisinaan vaikuttivat tehtyihin valintoihin, niistä käydyissä keskusteluissa tuli esiin ryhmän jäsenten mieltymyksiä ja saatiin avattua sellaisia kätkeytyjä alueita, jotka eivät ilman pelin kontekstia olisi tulleet esiin.

Tarkasteltaessa roolien kontekstiriippuvuutta Joharin ikkunan näkökulmasta voidaan ajatella rooleilla olevan omat ikkunansa. Tämän lisäksi jokaisen roolin ikkunat riippuvat myös kontekstista. Tällöin esimerkiksi johtajan roolissa olevan avoin alue näyttäytyy työympäristössä erilaisena kuin harrastuksissa.

5.2 Ikkuna ryhmän toimintaan

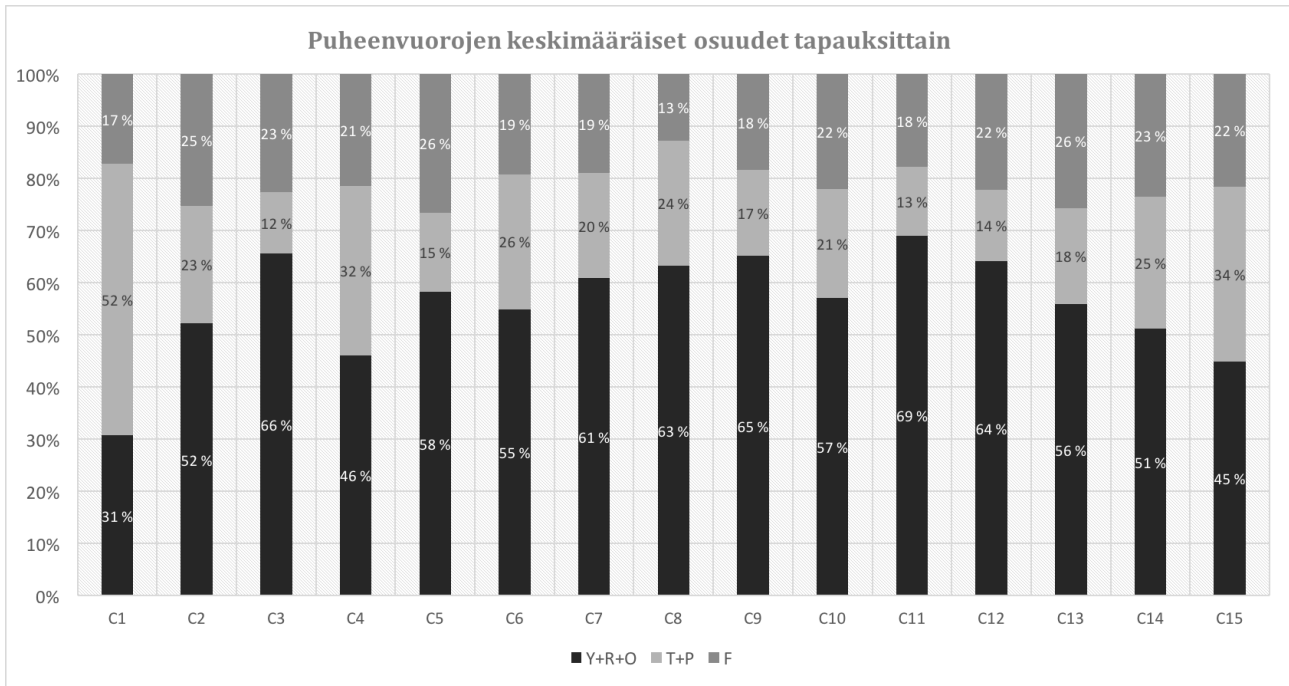
Harjoituksessa tuli esiin yksilötason oivallusten lisäksi koko ryhmää koskevia havaintoja. Näissä tunnistettiin ryhmän vahvuuksia, heikkouksia tai kehityskohteita, kuvailtiin ryhmän työn luonnetta ja luonnehdittiin ryhmäkulttuuria. Analysoitaessa aineistoa ryhmäoppimisen näkökulmasta (ks. luku 3.2) voidaan aineistosta tunnistaa joitain kuviossa 3 esitettyjä ryhmäoppimisen piirteitä Joharin ikkunaan sijoitettuna.

Aineistossa on havaittavissa ryhmäajattelun (group think) piirteitä erityisesti tilanteissa, joissa tehtävän suorittaminen ei olisi ollut mieluisaa juuri kenellekään ryhmässä: sen sijaan että asian olisi todettu olevan ryhmän kehittymisen kohde ja siihen olisi suhtauduttu vakavasti, sitä saatettiin silotella vetoamalla kenen tahansa ryhmäläisen kykenevän tekemään tehtävän. Toisaalta ryhmässä myös tunnistettiin piirteitä, joita ylläpitämällä voidaan välttää ryhmäajatteluun ajautuminen. Janisin (1982, 246, 255–258) mukaan ryhmän yhtenäisyyden paine luo keskusteluilmapiiiristä kritiikkiä välttelevän. Aineiston ryhmässä kuitenkin nostettiin esiin hyvä keskusteluilmapiiiri ja mahdollisuus puhua myös vaikeista asioista. Kehityskohteina tunnistettiin esimerkiksi hiljaisempien ryhmän

jäsenten ajatusten kuunteleminen tai toisaalta omia ajatuksiaan vahvasti jyräävien keskittyminen kuunteluun.

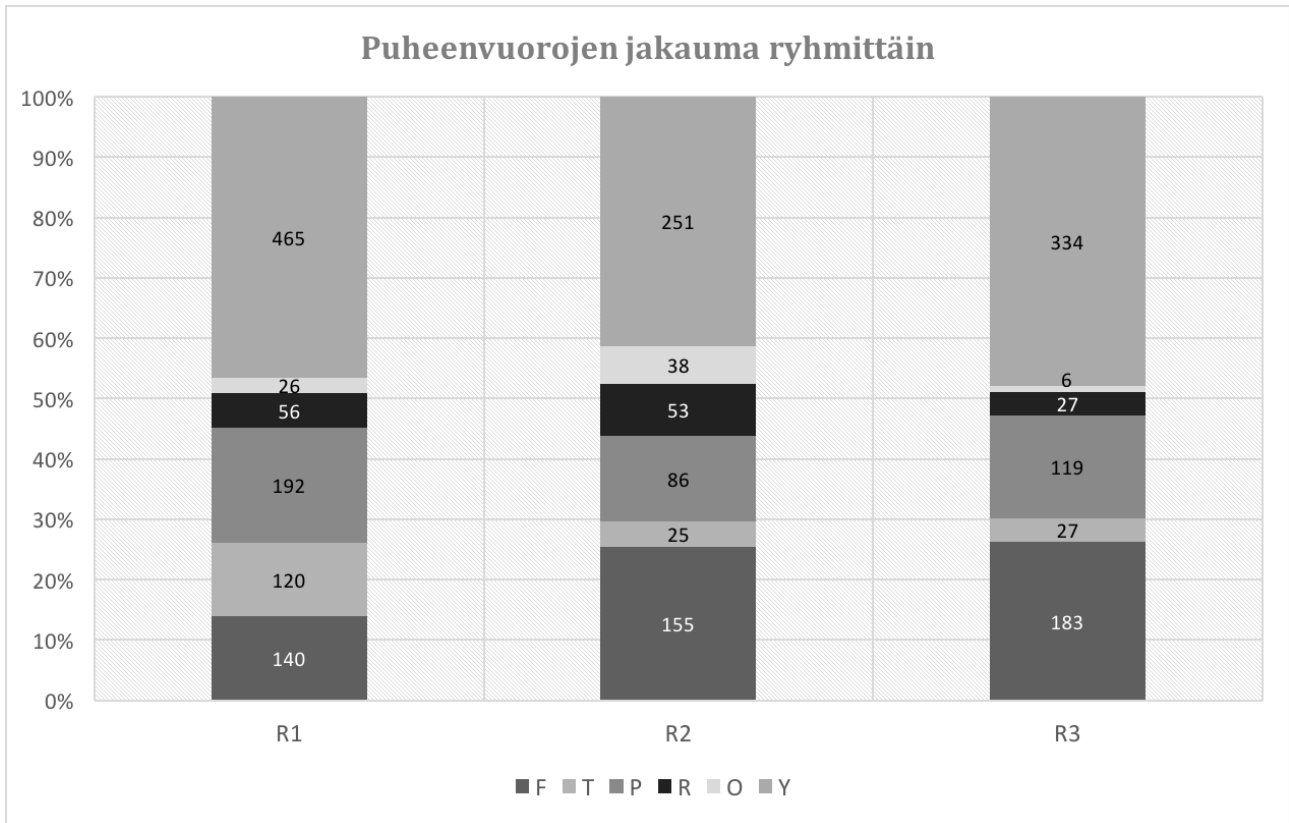
Bionin kuvaamista perusolettamusryhmän piirteistä taistelu- ja pakoryhmällä herää voimakkaita puolustusreaktioita, jotka voivat näkyä esimerkiksi etsimällä syyllisiä vallitsevaan tyytymättömyyteen (Bion 1979). Aineistossa on havaittavissa tällaisia piirteitä erityisesti pelin alkuvaiheessa, jossa osallistujista tuntuu kenties hieman epävarmalta tai oudolta lähteä avoimesti puhumaan ajatuksistaan. Tällöin ryhmässä takerrutaan ennakkokyselyn sanankäänteisiin, halutaan tietää tarkasti, miten kysymys oli muotoiltu tai otetaan esiin peliteknisiä seikkoja, joilla ei ole sisällön kannalta suurta merkitystä. Pelistä tehdään ikään kuin yhteistä vihollista, joka on johdattamassa koko ryhmää harhaan. Ryhmästä otettiin esiin sellaisia ominaisuuksia, jotka tekevät pelaamisesta vaikeaa. Näitä olivat esimerkiksi ryhmän uudet jäsenet, joita ei vielä niin hyvin tunneta ja joita on siitä syystä vaikea valita tehtävää suorittamaan. Pelaamisen vaikeutta selitettiin myös työn luonteesta johtuvalla ryhmän samankaltaisuudella, jolloin valitseminen hankaloituu. Aineistossa tällainen epäluuloisuus peliä kohtaan useimmiten häviää pelin edetessä, ja muutaman ensimmäisen tapauksen käsittelyn jälkeen keskustelu vapautuu ja pohdinta muuttuu syvällisemmäksi ja reflektioivammaksi. Tämän tulkitsemisen olevan siirtymä Bionin perusolettamusryhmästä työryhmäksi.

Ryhmien keskustelun etenemistä puheenvuorojen jakautumisen suhteen voidaan tarkastella kuvion 11 avulla. Siihen olen ryhmitellyt niin sanotut sisältökeskustelut, joihin lasken kuuluvaksi puheenvuorot yksilöistä, ryhmistä sekä organisaatiosta (Y+R+O), tekniset ja peliä koskevat puheenvuorot (T+P) sekä fasilitaattorin puheenvuorot (F) omiksi ryhmikseen. Prosenttiluvut osoittavat keskustelun jakautumisen näiden ryhmien välille, ja ne on laskettu keskiarvona kaikkien kolmen ryhmän keskusteluista. Kuvaajasta on nähtävissä, miten ensimmäisessä tapauksessa (C1) käydään läpi peliä koskevia sekä teknisiä asioita ja tutustutaan itse pelaamiseen varsinaisen sisältökeskustelun jäädessä osuudeltaan vähäisemmäksi.



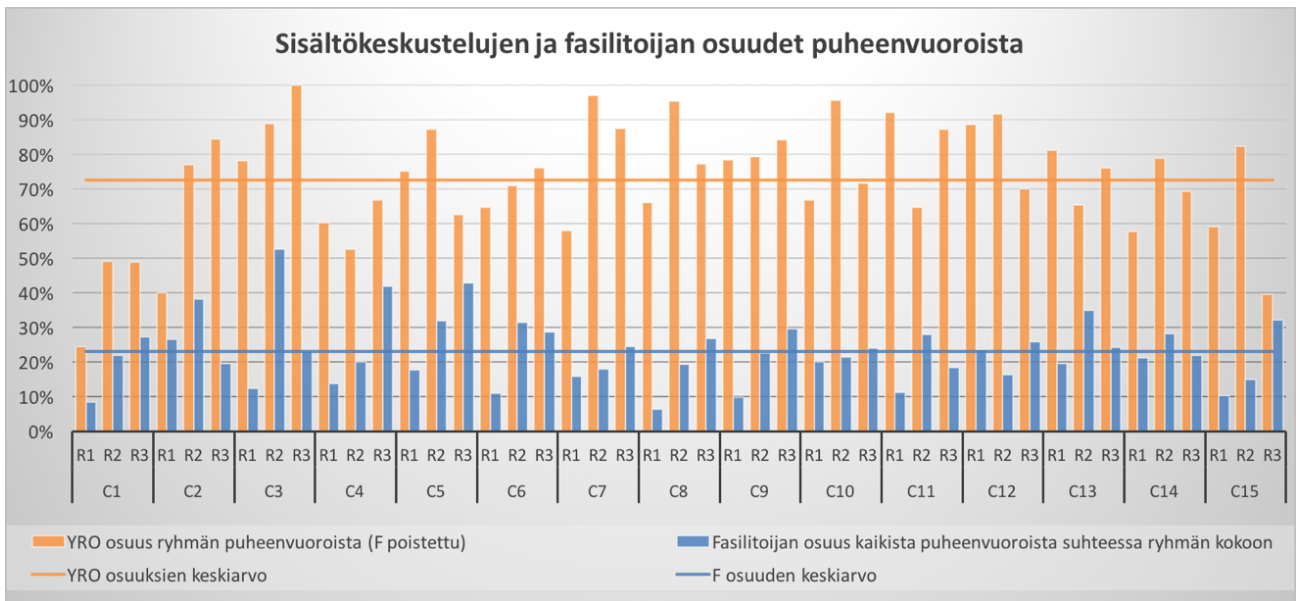
KUVIO 11. Puheenvuorojen keskimääräinen tapauskohtainen jakauma

Tarkasteltaessa aineistoa ryhmittäin ei ryhmien välillä ollut merkittäviä eroja kommenttien jakautumisessa (kuvio 12). Kaikissa ryhmissä 42–48 % tapauskeskustelujen aikaisista puheenvuoroista koski yksilöitä ja heidän ominaisuuksiaan. Ryhmästä ja ryhmän ominaisuuksista keskusteltiin vähemmän, 4–9 % puheenvuoroista ja organisaatioon liittyvät puheenvuorot jäivät kaikkein vähäisimmiksi niiden osuuden ollessa vain 1–6%. Ryhmää ja organisaatiota koskevat puheenvuorot olivat suurimmassa roolissa ryhmällä 2, joka oli ryhmistä ainoana osa suurempaa organisaatiota. Ryhmät 1 ja 3 muodostivat jo itsessään oman organisaationsa, jolloin rajanveto ryhmän ja organisaation välillä on hankalampaa.



KUVIO 12. Puheenvuorojen jakauma ryhmittäin

Puheenvuorojen jakaumien lähempi tarkastelu osoittaa, että sisältökeskustelun osuus kaikesta ryhmän käymästä keskustelusta, kun fasilitaattorin puheenvuoroja ei oteta huomioon, on keskimäärin 73 %. Tällä tavoin tarkasteltuna esitän puheenvuorojen jakauman kuviossa 13. Kuvioon olen lisäksi laittanut fasilitaattorin osuuden kaikista puheenvuoroista, joka on aineistossa keskimäärin 23 %. Tässä on otettava huomioon, että ryhmät ovat erisuuruisia, jolloin keskustelua on luonnollisesti eri määrä ja fasilitaattorin rooliin kuuluu joka tapauksessa tietty määrä kommentteja tapauksen alussa ja lopussa, joten ryhmien välillä on tässä suhteellista eroa ryhmän koon mukaan.



KUVIO 13. Tapauskohtaiset sisältökeskustelujen ja fasilitoinnin osuudet ryhmittäin

Kuviossa 13 kiinnittyy sisältökeskustelun osalta huomio tapaukseen 4 (C4), jossa jokaisen ryhmän osalta sisältökeskustelun määrä on jopa selvästi keskiarvoa alempi. Kahden ryhmän kohdalla C4 oli myös koko ryhmän vähiten miellyttävien tehtävien joukossa (ks. taulukko 1). Miellyttävyys on ryhmätasolla laskettu pisteyttämällä henkilöiden mieltymykset luvuilla 1–15 ennakkokyselyn mukaan (1 = vähiten miellyttävä, 15 = kaikkein mieluisin). Kaikkien ryhmäläisten pisteiden keskiarvo tapauksittain kertoo ryhmän “miellyttävyysindeksin”, eli mikä on ryhmälle keskimäärin mieluisin ennakkoväittämä. Kolmannen ryhmän osalta puolestaan tapauksessa 4 keskustelussa ollut ominaisuus oli vahvasti sidoksissa ryhmän toimialaan, minkä tulkitseen herättäneen paljon peliin liittyvää keskustelua sisältökeskustelun asemesta. Aineistossa ei kuitenkaan ollut havaittavissa tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota miellyttävyysindeksin ja sisältökeskustelun määrän suhteen.

Ryhmien ominaisuusprofiilia voi tarkastella ryhmän jäsenten ennakkokyselyn vastauksia vertailemalla. Taulukko 1 kuvaa ryhmäläisten mieltymysten keskiarvoa sekä niiden keskihajontaa jokaisen tapauksen osalta. Keskihajonta mittaa arvojen vaihtelua. Mitä pienempi keskihajonta on, sitä yhtenäisemmät mieltymykset ryhmällä on ja vastaavasti mitä korkeampi keskihajonta, sitä monimuotoisemmin ryhmän mieltymykset jakautuvat. Vertailua voisi tehostaa vielä minimi- ja maksimiarvoja tarkastelemalla, mutta näiden ryhmien osalta se ei tuonut lisäarvoa tuloksiin, joten selkeyden vuoksi jätin minimi- ja maksimiarvot pois taulukosta. Olen korostanut taulukossa 1 jokaisen ryhmän kolme korkeinta ja kolme matalinta keskiarvoa. Vastaavasti myös kolme korkeinta ja matalinta keskihajontaa korostuvat fontin ja taustavärien avulla.

TAULUKKO 1. Ryhmien mieltymysten keskihajonnat ja keskiarvot

	R1		R2		R3	
	keskiarvo	keskihajonta	keskiarvo	keskihajonta	keskiarvo	keskihajonta
C1	7,9	4,3	11,0	5,0	8,0	3,2
C2	6,9	4,0	11,5	2,7	6,0	3,2
C3	7,3	5,2	9,5	5,0	7,5	4,7
C4	9,3	4,4	3,3	1,3	4,8	1,7
C5	5,6	4,7	6,3	6,4	13,0	2,2
C6	7,2	4,4	13,3	2,4	5,0	6,7
C7	6,9	4,7	9,3	1,3	2,8	1,0
C8	10,6	3,9	8,8	4,4	13,0	0,8
C9	4,4	3,6	5,0	6,1	5,3	5,3
C10	5,2	3,5	6,3	3,8	8,0	1,4
C11	8,4	3,6	10,5	2,1	12,3	3,2
C12	6,0	4,2	5,8	4,0	8,5	4,4
C13	7,6	2,4	5,5	3,3	8,0	4,1
C14	6,4	3,4	6,0	2,9	7,0	2,0
C15	2,9	1,7	8,8	2,5	5,5	4,2
	R1 n=9		R2 n=4		R3 n=4	

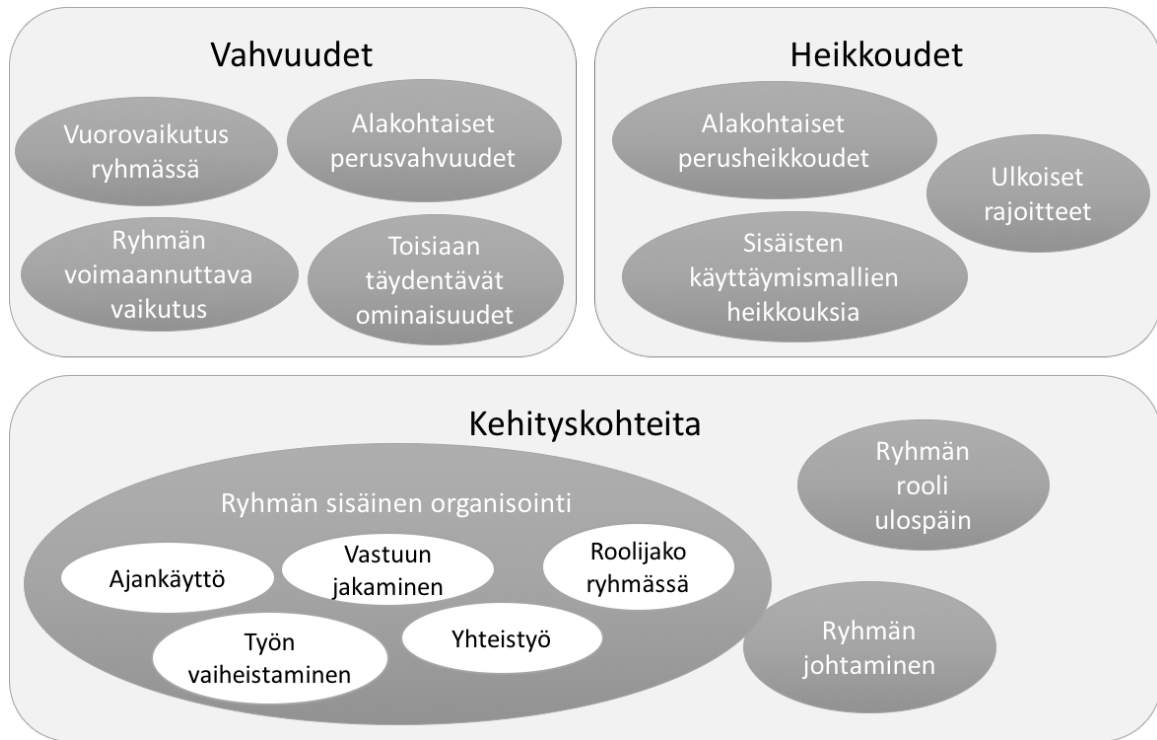
Mieltymysten jakautumisen keskiarvon ja keskihajonnan tarkastelusta voidaan taulukon 1 avulla tunnistaa tapauksia, joissa mitattava ominaisuus ei kuulu ryhmän vahvuuksiin. Tämä näyttäytyy tilanteissa, joissa keskiarvo on alhainen ja samaan aikaan myös keskihajonta on pieni. Tällaisia ovat ryhmän 1 osalta hauskanpidon väliin jättäminen (C15), ryhmän 2 osalta muiden kuuntelu (C4) ja ryhmän 3 osalta itsenäinen työskentely (C7).

Ryhmän oppimisen sokealle alueelle sijoittuvan ryhmäajattelun (kts. luku 2.6) välttäminen vaatii kriittistä ajattelua, jota harjoituksessa tarkasteltiin tapauksessa 2 (C2). Jos ryhmän keskiarvo sekä keskihajonta ovat tapauksen 2 osalta alhaiset, voidaan ajatella ryhmällä olevan kohonnut riski ryhmäajattelun toteutumiselle kriittisen näkökulman puuttuessa. Aineiston ryhmistä ei yhdelläkään ole tapaus 2 kolmen alhaisimman keskiarvon eikä myöskään kolmen alhaisimman keskihajonnan joukossa, ja jokaisesta ryhmästä löytyikin henkilöitä, jotka ryhmässä luontevasti ottavat kriitikon roolin.

Ryhmätason oivallukset

Työpaikoilla jumiudutaan helposti totuttuihin toimintatapoihin, jolloin vaihtoehtoisten tarkastelutapojen löytäminen vaikeutuu. Luja usko omaan näkökulmaan saattaa vaikeuttaa toisenlaisen ajattelun tunnistamista. Kupias (2000) kuitenkin muistuttaa, että ammattilaisuuteen kuuluu reflektointikyky, tilanteen tarkastelu useista näkökulmista ja vaihtoehtoisten selitysten etsiminen. Kriittisen reflektion onnistumiseksi palaute omasta toiminnasta on tarpeellista. Parhaimmillaan reflektio suuntautuu sekä omaan että toisten toimintaan ja tarpeisiin. (Kupias 2000, 24–25.) Pelillisen tiiminrakennuksen aikana käytävä keskustelu rooleista ja roolivalinnoista johtaa myös reflektointiin omasta ja ryhmän tekemisistä ja työtehtävistä. Reflektoinnin avulla saadaan oivalluksia niin henkilökohtaisesta kuin ryhmänkin toiminnasta.

Katzenbach ja Smith (1993) kuvaavat tiimityöskentelyssä jonkinasteisen jumiin joutumisen olevan päämäärään pyrkivälle tiimille arkipäiväistä. Yksilöiden väliset erot, jotka toimivat ryhmän vahvuutena, voivat samaan aikaan olla myös ongelman lähteenä. Haasteiden esiin tuomiseksi ja ratkomiseksi Katzenbach ja Smith kehottavat kiinnittämään huomion tekemisen tasolle. (Katzenbach & Smith 1993, 170–171.) Aineiston keskusteluissa päästiin harjoituksen keskustelevasta luonteesta johtuen hyvin kiinni tähän tekemisen tasoon. Ryhmää koskevat oivallukset olen luokitellut joko koko ryhmää tai suurimmassa ryhmässä ainakin osaa ryhmästä koskeviin vahvuuksiin, heikkouksiin ja kehityskohteisiin, jotka olen piirtänyt kuvioon 14. Monet näistä ryhmien oivalluksista tulivat esiin useammassa tai jopa kaikissa ryhmissä, toisten esiintyessä ainoastaan yhdessä ryhmässä.



KUVIO 14. Ryhmissä tunnistettuja vahvuuksia, heikkouksia ja kehityskohteita

Elinikäisen oppimisen käsitys tekee luontevaksi ajatella, että myös ryhmien osalta kehitystä erilaisten taitojen suhteen tapahtuu koko ryhmän elinkaaren ajan. Katzenbach ja Smith (1993, 136–137) toteavat, ettei ryhmässä kannatakaan keskittyä ainoastaan siihen, millaisia ominaisuuksia tai taitoja sen jäsenillä sillä hetkellä on, vaan ryhmässä tulisi jatkuvasti etsiä uusia kohteita kehittämiseksi ja viedä niitä eteenpäin. Ryhmien tunnistamat kehityskohteet olen jakanut kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat ryhmän sisäinen organisointi, ryhmän rooli ulospäin sekä ryhmän johtaminen. Sisäiseen organisointiin liittyviä asioita ovat ajankäyttö, työn vaiheistaminen, vastuun jakaminen, yhteistyö tiimin jäsenten välillä sekä roolijako ryhmissä.

Hollingsheadin (2000) tutkimuksen mukaan asiantuntijuuden puute ryhmässä rohkaisee uuden opetteluun. Aineiston keskusteluissa erityisesti ryhmässä, joka oli osa isompaa organisaatiota, pohdittiin ryhmän roolia ryhmästä ulospäin, sekä tunnistettiin rajapinnassa tarvittavia ominaisuuksia, joita ryhmässä olisi kehitettävä. Ryhmällä katsottiin olevan rooli ikävien asioiden esiin nostajina organisaatiossa, jolloin ryhmän tulisi sietää ristiriitatilanteita. Ryhmältä vaaditaan kovuuutta esittää mielipiteitä ja tunnistettiin tarve välttää jyrätyksi tulemista:

“Meidän pitäis ehkä pystyä vähän niinku koko tiiminäki niinku tsemppaan ja tavallaan sillai et me sit siedettäis niitä tilanteita.” (R2C5A)

“Ja se että me ollaan nuoria naisia koko tiimi täys niin sit meiän pitäis entistä enemmän olla niinku kovana ettei meitä jyrätä.” (R2C5C)

Ryhmän johtamiskäytännöissä tai johtajan roolissa katsottiin ainakin kahdessa ryhmistä olevan kehittämisen varaa. Isoimmassa ryhmässä sivuttiin ajatusta johtoryhmästä, joka käsittelisi ryhmän asioita. Näin ryhmässä suunniteltiin tehtävien uudelleenorganisointia johtamiskäytäntöjen parantamiseksi. Toisessa ryhmässä taas ryhmän vetäjä tunnisti keskustelun pohjalta oman heikkoutensa tehtävässä, joka kuitenkin hänen rooliinsa kuuluisi. Keskustelussa heräteltiin ajatusta tehtävän jakamisesta useamman henkilön vastuulle heidän osaamisensa mukaan, joten tässä päädyttiin puuttuvan asiantuntijuuden kehittämiseen ryhmän sisälle ja kollektiivisen älykkyyden käyttöön ryhmän johtajan roolin tukemiseksi, mikä osoittaa Biddlen kuvaaman valtarakenteen (authority structure) olevan ryhmässä melko matalan.

Ryhmän toimintaan ja roolien sisäiseen organisointiin liittyviä kehityskohteita löytyi useita. Roolikasumien yhteydessä ilmenee McCrimmonin (1995, 36) esittämä epäily rooleihin jumiutumista. Pelissä tuli esiin tilanteita, joissa henkilö nimettiin tiettyyn tehtävään roolinsa mukaisesti riippumatta henkilön omasta mieltymyksestä kyseiseen tehtävään. Esimerkiksi juoksevia asioita ryhmässä työkseen hoitava nimettiin myös pelissä hoitamaan vastaavia asioita, vaikka ennakkokyselyn perusteella ryhmästä olisi löytynyt muita tehtävän itselleen paljon mieluisammaksi kokevia henkilöitä.

“Mä teen paljon epä mukavuusalueellani töitä, siis nimenomaan sitä tarkkaa hommaa” (RIC3B.)

Keskustelujen kautta päästiin tunnistamaan näitä epä mukavuusalueella olevia työrooliin kuuluvia tehtäviä ja pohtimaan roolituksen uudistamista koko ryhmän paremman toimivuuden suuntaan.

Tutkiessaan yhteistoiminnallisten tiimien toimintaa, Lynda Gratton ja Tamara J. Erickson (2007, 108) huomasivat roolien selkeän määrittelyn olevan ryhmälle jopa tärkeämpää kuin selkeästi määritellyt tavoitteet. Ryhmän roolijaosta keskusteltiin myös tiiminrakennusharjoituksen aikana. Ryhmän jäsenten mieltymykset tai vahvuudet tietyn tyyppiseen toimintaan eivät aina vastanneet todellista työroolijakoa ryhmässä. Tämä tuli esiin tilanteissa, joissa ennakkokyselyssä jonkun ominaisuuksista selkeästi mieluisaksi laittanutta henkilöä ei vastaavanlaiseen tehtävään valittu simulaatiossa lainkaan.

Mun täytyy sanoa että toi kysymys jotenkin kolahti kans että tää olis niinku varmaan ihan mua varten, mut sit mä jotenkin mielsin sen tässä porukassa että Terhi on se joka sen hoitaa. (RIC1D.)

Siis kyllä mä tykkäisin tehdä semmosia päätöksiä vähän töissäkin et kokeillaan, katotaan mitä täst tulee, eikä sillai et pelataan safetiä koko ajan et tylsähän se on. (R2C14C.)

Tällaisten tapauksien avulla saatiin tunnistettua ryhmän jäsenten aiemmin kätkeytyneitä ominaisuuksia, jotka simulaatio toi esiin. Näiden perusteella ryhmä voi harkita vastuunjaon uudelleen jakamista ja työroolien kehittämistä mieltymysten perusteella.

Muista keskusteluissa esiin tulleista ryhmän kehityskohteista ajankäyttöön liittyvissä keskusteluissa pohdittiin esimerkiksi palaverien vähentämistä sekä etätyömahdollisuuksia keskittymisrauhan takaamiseksi. Ajankäyttöön liittyvien ongelmien todettiin myös vähentävän luovuutta työssä. Mieltymysten perusteella luotiin skenaarioita työn vaiheistamiseksi uudella tavalla:

Mut täs tulikin just et Maijan pitäis tavallaan mieltii ne niinkun hallitut riskit ja sitte Viivi niinku analysoi ja mieltii sen ja sit sä taas niinku sit esität ne eteenpäin. (R2C14B.)

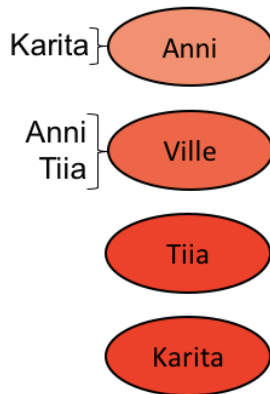
Työn vaiheistamisen lisäksi joissain ryhmissä tunnistettiin myös tarve lisätä ryhmän jäsenten tekemän yhteistyön määrää:

“Mää tykkään tehdä niitä asioita yksin, päättää niistä yksin, mutta jos mää saisin oikeesti valita, niin kyllä mää töissä tekisin ennemmin jonkun kanssa.” (R1C7D.)

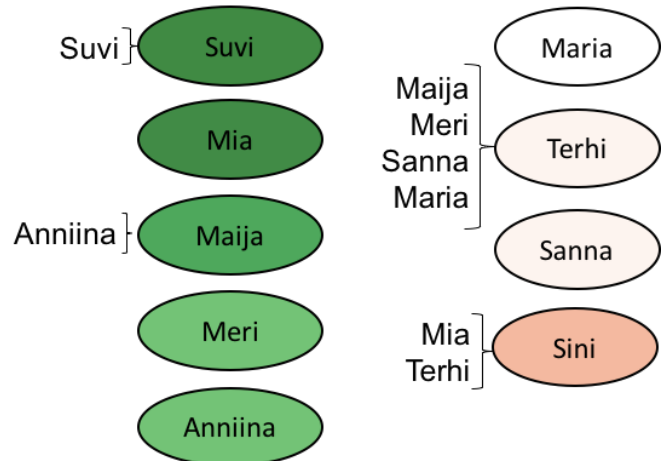
Toisaalta tunnistettiin sopivia työpareja tai ryhmiä, jotka voisivat yhdessä hoitaa ryhmälle annettuja tehtäviä. Lämsä ja Hautala (2004, 124) korostavat yhteistyön kehittämisen olevan keskeinen haaste jälkimodernissa muuttuvassa ja pirstaloituvassa organisaatiossa näkökulmien ollessa yhä monimuotoisempia. Yhteistyö tuli esiin monta kertaa keskusteluiden aikana myös pelin kontekstista johtuen: jokaista tehtävää suorittamaan tuli valita vain yksi henkilö. Monesti ryhmä olisi halunnut jakaa tehtävän kahden tai useamman henkilön yhteistyötä tekeväälle työryhmälle, mutta se ei tiimirakennusharjoituksessa ollut mahdollista. Keskusteluiden avulla päästiin kuitenkin toteamaan yhteistyön ja tiimityöskentelyn tärkeys ja analysoitiin myös sen toimivuutta ryhmissä.

Jokaiselta ryhmältä löytyi omia alakohtaisia perusvahvuuksia ja -heikkouksia. Näitä voi havaita myös keskustelujen pohjana olevista kuvista, joista olen poiminut kaksi esimerkkiä kuvioon 15.

Case 7: Working independently



Case 8: Creativity



KUVIO 15. Ryhmien alakohtaisia heikkouksia ja vahvuuksia

Näistä vasemmalla olevassa kuvassa kaikki ryhmän jäsenet ovat vahvasti tiimihenkisiä mikä näkyy jokaisella punaisena värinä yksilötyöskentelyä mittaavassa ominaisuudessa. Vasemmalle sijoitetun tapauksesta 7 poimitun kuvan vastauksissa mitä vihreämpi henkilön ympyrä on, sitä mielekkäämmäksi hän kokee yksin työskentelyn. Vastaavasti kuvassa oikealla toisen ryhmän ominaisuuksissa korostuu luovuus ja mielikuvituksen käyttö, mikä näkyy kuviossa värien vihervoittoisuudella kirkkaimpien punaisten puuttuessa kuvasta kokonaan. Näitä ryhmän yhteisiä piirteitä voidaan selittää työn luonteella tai sisällöllä, jossa yleensä joko tarvitaan paljon kyseistä ominaisuutta, tai vastaavasti siitä voi olla työn luonteesta riippuen jopa haittaa.

Päinvastaisissa tilanteissa, joissa ryhmän sisäinen väriskaala yhden tapauksen osalta oli laaja, tuli esiin ryhmän osaamisen jakautuminen. Wegner (1986, 205–206) painottaa ryhmän monimuotoisuuden ja tehtävien laajan jakautumisen merkitystä transaktiivisen muistin kehittymiselle. Ryhmissä tunnistettiin vahvuudeksi harjoituksessa esiin tulleet ryhmän jäsenten toisiaan täydentävät ominaisuudet.

Keskusteluissa tuli esiin sellaisia ryhmän sisäisiä käyttäytymismalleja, joissa olisi parantamisen varaa. Ryhmissä todettiin olevan vahvasti mielipiteensä esiin tuovia jäseniä, mikä toisinaan johtaa hiljaisempien jäsenten näkymättömyyteen.

*“Et usein must ainakin tuntuu et itekin välillä oon liikaa äänessä, niin pitäis Maijalle antaa enemmän puheenvuoroa. Ja saada niitä hyviä ajatuksia ääneen.”
(R2C7C)*

“Haaste meidän firmassa on se, että meitä on kaks vahvaa naista tässä et meidän pitäis enemmän antaa vielä tilaa” (R3C10B)

Kuten luvussa 2.4 on kuvattu, ryhmän vuorovaikutusta edistämään ja sitä kautta ryhmän oppimiselle tärkeitä ryhmäprosesseja ylläpitämään tarvitaan avointa keskusteluilmapiiriä. Kaikissa ryhmissä päästiin harjoituksen aikana avoimeen keskusteluun, jossa niin sokeat kuin kätkeytytkin alueet avautuivat ryhmän jäsenille. Hyvä ilmapiiri oli myös tavalla tai toisella kaikkien ryhmien keskustelunaiheena. Ryhmissä oltiin muun muassa nimenomaisesti pyritty avoimen ja samalla kriittisenkin ilmapiirin rakentamiseen, ryhmään koettiin olevan hyvä tulla myös stressaantuneena ja ryhmästä saatiin voimaa. Harjoituksen aikana keskustelun koettiin vapautuneen ja toisaalta purkukeskustelussa harjoituksen jälkeen todettiin, että aiemmin vastaavanlaiseen keskusteluun ei ole päästy ollenkaan.

5.3 Organisaatioikkuna

Tarkasteltaessa organisaation oppimista Joharin ikkunan kautta luvussa 3.3 kuvatulla tavalla oppiminen näyttäytyy vuorovaikutuksena organisaation ja sen ympäristön kautta (Marsick & Watkins 1990, 43). Aineistossa kaksi ryhmää muodostivat itsessään oman pienen organisaationsa ja vain yksi ryhmistä oli osa suurempaa organisaatiota. Tässä valossa pienten organisaatioiden oppiminen näyttäytyy siis ryhmän oppimisena ympäristönsä vaikutuksesta, ja aineistossa rajanveto ryhmän ja organisaation oppimiselle on haastavaa. Näiden ryhmien osalta luokittelin organisaatiopuheeksi keskustelut, joissa viitattiin ryhmän ulkopuoliseen toimintaan tai sidosryhmiin tai puhuttiin ryhmän strategiasta. Ryhmässä, joka oli osa suurempaa organisaatiota, keskusteltiin ryhmän roolista osana organisaatiota. Organisaatiotason keskusteluita aineistossa oli verrattain vähän (1–6%, ks. kuvio 12) ja eritasoiset oivallukset painottuivatkin ylempänä kuvattuihin yksilö- ja ryhmätasoihin.

Pohdittaessa ryhmän roolia osana suurempaa organisaatiota löydettiin ryhmässä 2 mahdollisuus organisaatiotason vaikuttamiseen:

“Tää meidän yrityskulttuurihan on tavallaan semmonen varovainen ehkä tietyl tavalla myös et semmosta niinku, me voidaan ottaa ehkä semmosta rooliakin jos joskus halutaan niin vähän yrittää niinku tökkiä ja heittää semmosta että voidaaks ottaa täs niinku vähän rohkeempi ote.” (R2C9A)

Ehdotettua toimintatapaa voidaan ajatella ainakin aikeena vaikuttaa organisaation kehittämiseen ja pyrkimyksenä Argyriksen ja Schönin (1978) kaksikehäiseen oppimiseen.

Crossan ym. (1999, 532) määrittelevät organisaation oppimisessa ryhmän roolin tiedon tulkitsijana ja toisaalta tulkintojen integroijana organisaatiotasolle. Ryhmän 2 keskustelussa todettiin ryhmän joutuvan luovimaan organisaatiossa eri osastojen erilaisten tavoitteiden välillä. Ryhmä koki olevansa viestinviejänä toisinaan myös sovittelijan roolissa sekä organisaation sisällä että asiakasrajapinnassa toisten osastojen ja asiakkaan välillä. Tässä roolissaan ryhmällä on mahdollisuus toimia myös organisaation oppimisen kannalta merkittävässä roolissa tiedon tulkkina ja välittäjänä. Vahvistusta keskustelussa heränneille uusille ajatuksille ryhmän roolista haettiin myös organisaation strategian kautta:

"Sitäpaitsi uudessa strategiassahan kannustetaan nimenomaan siihen. Tämmösiin rohkeisiin päätöksiin ja semmoseen niinku. Et kyllä sille niinku tukee löytyis. Tämmösille hallituille riskeille varmasti täällä organisaatiossa." (R2C14A)

Organisaatiotason keskusteluissa pohdittiin myös sidosryhmiä ja ryhmän oman organisaatiokulttuurin eroavaisuuksia sidosryhmiin nähden. Keskusteluissa tunnistettiin kiinnostavaksi mahdollisuudeksi tehdä harjoitus yhdessä sidosryhmään kuuluvien, kulttuuriltaan poikkeavien jäsenten kanssa, jolloin sidosryhmät pääsisivät paremmin tutustumaan toisiinsa ja voisivat sitä kautta kehittää yhteistä toimintaansa.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen tarkastelua

Tapaustutkimukseen kohdistuva kritiikki muistuttaa, ettei tapaustutkimuksella voida tuottaa tilastollisia yleistyksiä (Eriksson & Koistinen 2005, 34). Myös Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001) pohtivat yleistämisen ongelmaa tapaustutkimuksessa. Vaikka tapaustutkimuksessa tavoitteena onkin yhden ainutlaatuisen ilmiön kuvaaminen, on kuitenkin taustalla usein toiveena inhimillisen tai ihmisyhteisöihin liittyvän toiminnan yleisempi ymmärtäminen. He painottavatkin tapaustutkimuksen yleistämisessä olevan kyse erityisesti analyyttisestä yleistämisestä ja korostavat yleistysten tekemistä tehdyistä tulkinnoista, ei niinkään aineistosta itsestään. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163.) Laine ym. (2007, 27) puolestaan kuvaavat tapaustutkimuksen yleistämisen olevan kahdenlaista: se koskee joko tapausta laajempaa kokonaisuutta tai yleistys tehdään tapauksen sisään. Tässä tutkimuksessa yleistyksiä tehdään enimmäkseen tapauksen sisällä. Kaikki ryhmät eivät tehneet samoja oivalluksia, eikä aineisto saturoitunut siinä mielessä, että kaikki mahdolliset harjoituksen avulla tehdyt oivallukset sisältyisivät kerättyyn aineistoon. Tuloksista ei voida tehdä päätelmää, että jokainen harjoituksen läpikäynyt ryhmä tekisi samankaltaisia oivalluksia. Toisaalta oivallusten syntymisen mekanismit Joharin ikkunaan peilaten voidaan yleistää koskemaan tätä harjoitusta ja samoja mekanismeja voidaan hyödyntää muidenkin pelillisten harjoitusten tutkimisessa.

Tutkimusaineiston keskusteluissa oli sattumalta mukana ainoastaan naisia. Tällä saattaa olla vaikutusta tutkimuksen tuloksiin, sillä roolit samaa sukupuolta olevissa ryhmissä voivat jakautua eri tavalla kuin sekaryhmissä. Hollingshead ja Fraidin (2003) toteavat, että ihmiset näkevät itsensä sukupuolistereotyyppien mukaisina todennäköisemmin ryhmissä, joissa molemmat sukupuolet ovat edustettuina, kuin ryhmissä, jotka koostuvat vain joko naisista tai miehistä. Tämän he tulkitsevat johtuvan siitä, että sukupuolistereotyyppioilla ei ole niin suurta merkitystä ryhmissä, joissa vain yksi sukupuoli on edustettuna. (Hollingshead & Fraidin 2003, 356.) Olisi mielenkiintoista tutkia, näkyykö tämä tiiminrakennusharjoituksessa ryhmässä, jossa on molempien sukupuolien edustajia mukana keskustelussa. Toisaalta sukupuolen merkitys tuli esiin myös näissä naisryhmissä, kun

keskusteluissa kaivattiin ryhmään miesedustajaa tietyyttypisten tehtävien hoitamiseen, tai tunnistettiin myös naispuolisista ryhmän jäsenistä “äijämäisiä” piirteitä omaava hoitamaan usein miehelle tyypilliseksi katsottua tehtävää. Osallistujien sosioekonomisia ja demografisia taustoja ei tässä tutkimuksessa tarkasteltu. Tämä voisi olla yhtenä parametrina jatkotutkimuksessa, jolloin vaikkapa iän, koulutustason tai kansainvälisissä ryhmässä kansalaisuuden vaikutusta pelin etenemiseen tai tehtyihin valintoihin voisi tutkia.

Hanna Vilka (2006) jakaa tutkimustekstin eettiset ongelmat kolmeen ryhmään: mistä kirjoitetaan, miten kirjoitetaan ja missä muodossa tulokset julkistetaan. Tutkijan tulisi pitää lupauksensa tutkimuskohteen jäsenille ja käyttää saamiaan tietoja tavalla, josta ei ole haittaa tutkittaville tai tutkimuksen tekijöille. (Vilka 2006, 113–115.) Tapaustutkimuksessa tutkija joutuu pohtimaan eettisiä näkökulmia tapaukseen liittyen. Eräs näkökulma Erikssonin ja Koistisen (2005, 39) mukaan on tapauksesta kertominen sen oikealla nimellä. Tämän tutkimuksen kohteena olleen tiiminrakennustyökalun ja sen kehittäneen start-up yrityksen nimiä ei kuitenkaan ole salassapitosyistä mainittu. Myöskään koko aineiston kontekstia, esimerkiksi tarkkoja tapauskuvauksia, ennakkokyselyn väittämiä tai suoria kuvakaappauksia työkalusta ei tässä tutkimuksessa julkaista. Työkalun piirtämiä ja keskustelussa olleiden kuvien (kuvio 6 ja kuvio 15) esitysasua on salassapitosyistä muokattu kuitenkin säilyttäen kuvassa olennainen kuvan sisältämä tieto. Tämä saattaa vaikeuttaa lukijan työtä tulosten luotettavuuden arvioinnissa.

Aineisto kerättiin työkalulla, jota on tätä kirjoitettaessa käytetty noin kahdenkymmenen ryhmän kanssa. Työkalu on kuitenkin vielä kehitysvaiheessa. Kaikki tulokset ovat aidoista ja oikeista pelitilanteista. Kehittämiseen liittyen osallistujat hyväksyivät jo alun perinkin toimivansa työkalun testaajina ja tiesivät sitä kautta testaajan luonteensa harjoituksessa. Lisäksi jokaiselle ryhmälle kerrottiin pelin yhteydessä tehtävästä tutkimuksesta ja pyydettiin lupa nauhoittaa pelin aikana käyty keskustelu. Kaikille ryhmille luvattiin, ettei yksittäisiä henkilöitä mainita tutkimuksessa nimeltä, mistä syystä tutkimustuloksissa esimerkkeinä käytetyistä sitaateista ja kuvista on osallistujien nimet muutettu. Tutkimuksessa ei myöskään kerrota mukana olleiden ryhmien organisaatioita eikä osallistujien tarkempaa ammattia tunnistamisen välttämiseksi.

Miten sitten tutkijana kirjoitan tutkimukseni kohteesta? Olin tutustunut tutkimuksen kohteena olevaan työkaluun jo ennen tutkimuksen aloittamista ja olen päässyt seuraamaan sen kehitystyötä läheltä. Olen kuitenkin pitäytynyt tiukasti tutkijana, enkä ole osallistunut työkalun kehitykseen ennen tutkimuksen toteuttamista enkä sen aikana. Työkalun tuntemisella on kuitenkin eittämättä merkitystä sille, miten suhtaudun työkaluun ja sitä kautta siihen, miten ja kuinka objektiivisesti siitä kirjoitan. Juha Varto (2005) muistuttaa, että objektiivisuuden vaatimuksesta on osittain luovuttu,

sillä tutkijan omalla kokemuksella ja ymmärryksellä nähdään olevan väistämättä merkityksensä siihen, millaisena tutkimuskohde näyttäytyy. Koen omakohtaisen kokemukseni työkalusta tekevän sen tulkitsevasta ymmärtämisestä syvällisempää. Kirjoittaessani niin työkalusta kuin sen käyttöön osallistuneista ihmisistäkin pyrin säilyttämään Vilkan (2006, 38) peräänkuuluttaman tutkijalta vaadittavan tutkimuskohdetta kunnioittavan kirjoittamistavan.

6.2 Johtopäätökset

Tutkimani pelillinen tiiminrakennusharjoitus auttaa osallistujia tunnistamaan ja tunnistessaan ennustamaan toistensa käyttäytymistä. Olen tutkimuksessani tarkastellut tiiminrakennusta eritasoisten ikkunoiden kautta. Joharin ikkuna antaa tarkastelulle kehikon, jonka avulla eri toimijoiden näkemystä toisistaan voidaan tarkkailla.

Ensimmäisen ikkunan harjoitus avaa osallistujaan itseensä. Harjoituksen aikana hän saa muilta palautetta siitä, miten muut kokevat hänen toimintansa ja millaisia vahvuuksia he hänessä näkevät. Palautteen avulla henkilön oma sokea alue avautuu ja oman reflektion kautta voi kasvattaa ymmärrystä itsestä ja omista mieltymyksistään, tavoitteistaan ja roolistaan ryhmässä. Palautteen avulla pelaaja voi reflektoida toimintateorioitaan, eli oman toiminnan ja käyttäytymisen taustalla olevia teorioita (ks. Argyris & Schön 1974). Osallistujan tarkastellessa ikkunaa vastakkaiselta puolelta hänelle aukeaa ikkuna myös muihin pelaajiin, heidän mieltymyksiinsä, tavoitteisiinsa ja rooleihinsa. Itsetutkiskelun lisäksi pelaajat pääsevät osalliseksi toisten itsetutkiskeluun. Toisten toimintateorioiden tunteminen auttaa ryhmän jäseniä tunnistamaan ja myös ennustamaan toistensa käyttäytymistä paremmin.

Roolien jakautumisen ryhmässä voidaan tämän tutkimuksen perusteella nähdä perustuvan ryhmän jäsenten henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, heidän toimintaansa, muihin rooleihinsa sekä strategiaan valintoihin. Roolien jakautumisessa ei ole kyse ainoastaan ryhmän mahdollisimman tehokkaasta toiminnasta, vaan esimerkiksi jäsenten kyky kohdata roolin mukaisia asioita, heidän koulutustaustansa tai sukupuolensa voivat vaikuttaa siihen, miten roolit ryhmässä jakautuvat. Roolit ovat lisäksi kontekstiriippuvaisia. Tutkimuksessani jaan esiin tulleet kontekstiriippuvuudet yläkategorioihin *ihmiset* ja *ympäristö*. Tuttujen ihmisten seurassa rooli voi olla hyvin erilainen kuin tuntemattomien. Vastaavasti ympäristön merkitys on suuri: tietty rooli kaveriporukassa tai kotona ei välttämättä tarkoita vastaavan roolin olemassaoloa työympäristössä. Myös matka kontekstina tuo omanlaisensa oletuksen ryhmän roolien toteutumiseksi. Tutkimuksen perusteella ei voida suoraan yleistää roolien jakautuvan ryhmässä aina näillä perusteilla eikä todeta, että roolit jakautuisivat

tutkimuksen kohteena olevissa ryhmissä vain näillä perusteilla tämän harjoituksen ulkopuolella. Harjoitus antaa kuitenkin ryhmälle välineen käsitellä perusteita roolien jakautumiselle, jolloin niiden näkyväksi tekeminen reflektiivisessa ryhmässä voi johtaa ja havaintojeni mukaan myös johti perusteiden kriittiseen tarkasteluun.

Toinen ikkuna tutkimuksessa aukeaa koko ryhmän toimintaan. Tarkasteltaessa ryhmän toimintaa kollektiivisen älykkyyden ja transaktiivisen muistin näkökulmasta, olennaiseksi tulee ryhmän tieto ja oletukset toistensa pätevydestä ja kyvystä ratkaista ryhmälle asetettuja ongelmia (Hakkarainen 2003, 392). Tiiminrakennusharjoituksessa hahmottuu, kenellä ryhmässä on vahvinta taipumusta millekin toiminnan alueelle. Keskustelujen kautta myös käsitys ryhmäläisten osaamisalueista paranee. Tämä rakentaa ryhmän transaktiivista muistia siitä, kuka hallitsee parhaiten mitäkin tiedollisesti tai taidollisesti. Kehittynyt transaktiivinen muisti mahdollistaa osaamisen koordinoinnin ja tehokkaan toiminnan, jossa ryhmän jäsenet osaavat hyödyntää toisiaan niissä asioissa, joissa heillä on siitä suhteellista etua. Tämä lisää ryhmän tuottavuutta. Vastaavasti kehittymättömän transaktiivisen muistin voidaan ajatella aiheuttavan päällekkäistä opettelua, hitautta ja turhaa kuormitusta.

Jokainen ryhmän jäsen tuo ryhmään oman yksilöllisen osaamisalueensa ja persoonallisuutensa. Transaktiivisen muistin kautta jokaisen ryhmän jäsenen erityispiirteet saadaan käyttöön koko ryhmän hyväksi. Erilaisista ominaisuuksista koostuva ryhmä saa yhdistettyä osaamisensa kompleksista verkostoa, ja mitä paremmin ryhmän jäsenet tuntevat toisensa, sitä laajemmin transaktiivinen muisti saadaan käyttöön. (Wegner 1986, 204–206; Hollingshead 2000, 264–265.) Tutkimani tiiminrakennusharjoitus toimii erityisen hyvin uusiin ryhmän jäseniin tutustumisen ja heidän mieltymystensä ja ominaisuuksiensa kartoittamisen välineenä. Jokaisen ryhmän loppukeskustelussa mainittiin harjoituksen erityisenä hyötynä tuoreimpien ryhmän jäsenten ajattelun avaaminen. Lisäksi jokaisessa ryhmässä tuli esiin myös pidempään ryhmässä olleiden ominaisuuksia kätkeyltä alueelta. Transaktiivisen muistin kehittymiseksi on tärkeää ymmärtää ryhmän jäsenten asiantuntijuusalueet, ja tämän tutkimuksen osalta voidaan sanoa, että tehdyn harjoituksen aikana ryhmän jäsenten erityispiirteitä tuli esiin aiemmin tuntemattomilta alueilta.

Garrison (2016, 12) näkee jokaisen ajatustenvaihdon olevan erottamaton ja olennainen osa yhteisöllistä ajattelu- ja oppimisprosessia. Hän toteaa ryhmällä olevan kyvyn stimuloida ja haastaa yksilön ajattelua, jolloin päästään kriittiseen reflektiiviseen pohdintaan. Pelillisen tiiminrakennuksen kautta ryhmän kommunikaatiota voidaan edistää luomalla tila keskustelulle ryhmän tarpeista. Jauhiainen ja Eskola (1993) kuvaavat ryhmän avointen kommunikaatiosuhteiden olevan avainasemassa ryhmän toiminnalle. Yhtenä kommunikaation säätelykeinona he esittävät

tehtäväjaon tarkastelua ja muuttamista (Jauhiainen & Eskola 1993, 127–128). Tutkimuksessa ryhmät tarkastelivat tehtäväjakoaan ja tekivät havaintoja sen toimimisesta. Ryhmissä identifioitiin potentiaalia uudenlaiseen työnjakoon ja vanhoja roolituksia kyseenalaistettiin.

Verrattaessa tutkimaani tiiminrakennustyökalua yleisesti tiimeissä käytettyihin persoonallisuustesteihin (ks. luku 2.5) korostuu tuloksissani ryhmän ja yhteisen keskustelun rooli. Sen sijaan, että työkalu antaisi pelkän kuvauksen osallistujan persoonallisuudesta, päästään ymmärryksessä eri tasolle, kun osallistujien ominaisuuksista ja niiden suhteista toisiin osallistujiin keskustellaan yhdessä. Tässä keskustelussa työkalun tarjoama pelillisuus toimii hyvänä avajana ja taitava fasilitaattori saa ryhmän löytämään aiemmin tunnistamattomia alueita. Yhteisen keskustelun kautta jaetaan ymmärrystä ja löydetään uusia selityksiä aiemmille toimintatavoille, jolloin niiden kriittinen tarkastelu mahdollistuu.

Kolmas ikkuna raottaa näkymää organisaatioon. Senge (1990) kirjoittaa organisaation oppimisen esteenä olevan ajattelutavan, jossa identifioidutaan omaan positioon. Tämä saattaa johtaa siihen, ettei nähdä, mitä roolien vuorovaikutuksessa voi tapahtua. (Senge 1990, 18–19.) Tutkimuksessa vain yksi harjoituksen tehneistä ryhmistä oli osa suurempaa organisaatiota. Tässä ryhmässä analysoitiin ryhmän roolia suhteessa muuhun organisaatioon ja identifioitiin kehitystoimenpiteitä roolin kehittämiseksi. Organisaatiotasoa tarkasteltaessa täytyy muistaa, että kyseessä on ryhmän kehittämiseksi suunniteltu työkalu. Senge (1990) vakuuttaa yhdessä luodun jaetun ymmärryksen tuottavan radikaalimpaa organisatorista muutosta kuin prosessien muokkaaminen muutosohjelmien kautta. Olisi kiinnostavaa tutkia organisaatiotasoa tekemällä harjoitus useammalle saman organisaation ryhmälle ja vertailla ryhmien keskusteluja keskenään.

Mezirow (1995, 17) korostaa kriittisen reflektoinnin olevan oppimisen kannalta olennaista. Tiiminrakennuksessa reflektointia edesauttaa harjoituksen konsepti: kun harjoituksessa käytetään kontekstina lomamatkaa, on se eri ympäristö kuin ryhmälle luontainen työympäristö. Tämä antaa mahdollisuuden reflektoida harjoituksessa läpikäytyjen ominaisuuksien esiintymistä myös työympäristössä. Välillä näin tehtiin fasilitaattorin herättämien kysymysten avulla ja välillä ryhmät alkoivat myös itse reflektoida toimintaansa erilaisissa ympäristöissä. Fasilitoinnilla vaikuttikin olevan tärkeä merkitys kriittisen reflektoinnin toteutumiselle harjoituksessa. Tämä vahvistaa Hofsteden ym. (2011, 836) näkemystä fasilitaattorin tärkeästä roolista hyötypelien tavoitteiden saavuttamisessa. Fasilitoinnin rooli harjoituksen etenemisessä ei suoranaisesti ollut tämän tutkimuksen kohteena, ja se olisikin kiinnostava jatkotutkimusaihe.

Tässä tutkielmassa pelin vaikuttavuus ei ollut tutkimusaiheena. Kuten luvussa 3.4 toin esiin, hyötypelien vaikuttavuuden mittaamiseksi ei ole vielä olemassa yhtenäistä tapaa. Esittelemääni

Mayerin ym. (2014) kehittämää metodologiaa voisi käyttää kehikkona vaikuttavuuden tutkimiselle. Pelitutkimuksen kenttä kaipaisi yhtenäistä menetelmää vaikuttavuuden mittaamiseksi, ja sellaisen kehittäminen olisikin kiinnostava jatkotutkimuskohde. Vaikuttavuutta arvioitaessa täytyy ottaa huomioon ennen peliä, pelin aikana ja erityisesti pelin jälkeen tehtävät mittaukset. Erityisen kiinnostavaa tässäkin tutkielmassa olisi ollut palata ryhmien luokse muutama kuukausi pelisession jälkeen kysymään, minkälainen merkitys pelin pelaamisella oli ollut ryhmäläisten yhteistyöhön ja toimintaan.

Pelillistämisen tulevaisuusnäkymät ovat mielenkiintoisia. Opetushallituksen teettämä peliteollisuuden osaamistarveraportti maalaillee tulevaisuutta, jossa pelillisiä muotoja voivat saada mm. yhteiskunnan toimintaan osallistuminen ja vaikuttaminen (Taipale-Lehto & Vepsäläinen 2015). Raportissa nähdään myös pelillisyyden soveltaminen oppimisessa esimerkiksi demokratia- ja äänestyspelien, veroilmoituspelien, pelastusharjoituspelien tai puutarhanhoitopelien avulla. Pelillisyyden nähdään ulottuvan myös tieteellisten ongelmien tai tuotekehityksen haasteiden ratkomiseen. Tämän tutkimuksen perusteella lisää tähän listaan vielä pelillisyyden ryhmän vuorovaikutuksen ja keskustelun herättäjänä.

Pelillisyyden voi toimia hyvänä työkaluna kommunikoinnin rakentamiseen kompleksisissa tilanteissa. Täytyy kuitenkin muistaa, etteivät pelit tai pelillistäminen itseisarvoisesti kehitä yhteiskuntaa, ryhmiä tai yksilöitä. Kehittävässä vuorovaikutuksessa on kyse ihmisten kohtaamisesta ja heidän aidosta näkemisestään ja kuuntelemisestaan. Ryhmän roolituksen näkyväksi tekeminen auttaa arvioimaan ja tarvittaessa muuttamaan ryhmän rooleja. Pelillistämisen näen puitteena, jonka avulla ryhmälle voi luoda turvallisen ja ohjatun kohtaamisen, jossa päästään yhdessä pintaa syvemmälle ja tehdään ryhmän ja sen yksilöiden tarpeet näkyviksi. Toiminnan muuttaminen jää ihmisten tehtäväksi.

LÄHTEET

- Abbot, A. 2004. *Methods of Discovery: Heuristics for the Social Sciences*. New York: W.W.Norton.
- Abt, C.C. 1970. *Serious Games*. New York: Viking Press.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1974. *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Philippines: Addison-Wesley Publishing.
- Batenburg, R., van Walbeek, W., in der Maur, W. 2013. Belbin Role Diversity and Team Performance: Is There a Relationship? *Journal of Management Development* 32 (8), 901–913. DOI:[10.1108/JMD-08-2011-0098](https://doi.org/10.1108/JMD-08-2011-0098)
- Belbin, R. M. 1996. *Team Roles at Work*. Original Publication 1993. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Belbin, R. M. 1997. *Changing the Way We Work*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Biddle, B.J. 1979. *Role theory: Expectations, Identities, and Behaviors*. New York: Academic Press.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw, E. Care (toim.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Netherlands: Springer, 17–66.
- Bion, W.R. 1979. *Kokemuksia ryhmistä: ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta*. Espoo: Weilin+Göös.
- Candy, P.C. 1995. Valmiusruudukot eli verbaalista shakkia. Teoksessa J. Mezirow et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 291–313.
- Clark, N. 1994. *Team Building, A Practical Guide for Trainers*. London: McGraw-Hill.
- Coe, C.K. 1992. The MBTI: Potential Uses and Misuses in Personnel Administration. *Public Personnel Management* 21 (4), 511–522.
- Crossan, M.M., Lane, H.W. ja White, R.E. 1999. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academy of Management Review* 24 (3), 522–537.
- Dewey, J. 1997. *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Drejer, A. 2000. Organisational Learning and Competence Development. *The Learning Organization* 7 (4), 206–220. DOI:[10.1108/09696470010342306](https://doi.org/10.1108/09696470010342306)

- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A. B. 2000. Social Role Theory of Sex Differences and Similarities: A current appraisal. Teoksessa T. Eckes, & H. M. Trautner (toim.), *The developmental social psychology of gender*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 123–174.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisu 4.
- Fraidin, S.N. & Hollingshead, A.B. 2005. “I know what I’m doing”: The Impact of Gender Stereotypes about Expertise on Task Assignments in Groups. Teoksessa M.C. Thomas-Hunt. *Status and Groups*. Amsterdam: Elsevier. 121–141.
- Fraser, A. & Neville, S. 1996. *Teambuilding*. London: The Industrial Society.
- Foddy, M., & Smithson, M. 1999. Can gender inequalities be eliminated? *Social Psychology Quarterly*, 62 (4), 307–324.
- Garrison, D.R. 2016. *Thinking collaboratively. Learning in a Community of Inquiry*. New York and London: Routledge.
- Geurts, J. L. A., Duke, R. D. & Vermeulen, P. A. M. 2007. Policy gaming for strategy and change. *Long Range Planning* 40, (6) 535–558.
- Goffman, E. 2012. *Vuorovaikutuksen sosiologia*. Suomennos Koskinen, K. Goffmanin kirjoitus vuodelta 1995. Tampere: Vastapaino.
- Gratton, L. & Erickson, T.J. 2007. Eight Ways to Build Collaborative Teams. *Harvard Business Review* 85 (11), 100-109.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.). *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino. 1–32.
- Hakkarainen, K. 2003. Kollektiivinen älykkyys. *Psykologia* 38 (6), 384–401.
- Handy, Charles B. 2000. *21 ideas for managers: practical wisdom for managing your company and yourself*. San Fransisco: Josey-Bass.
- Harvey, J.B. 1974. The Abilene paradox: The management of agreement. *Organizational Dynamics* 3 (1), 63–80.
- Harviainen, J.T. & Lainema, T. 2013. Pelit, systeemidynamiikka ja oppiminen. Teoksessa J. Suominen, R. Koskimaa, F. Mäyrä & R. Turtiainen (toim.) *Pelitutkimuksen vuosikirja 2013*, 1-12.
- Harviainen, J.T, Lainema, T., Saarinen, E. 2014. Player-reported Impediments to Game-based Learning. *Transactions of the Digital Games Research Association* 1(2), 55–83.
- Hautala, T. 2005. Kehityskeskustelut – alaisten persoonallisuuden yhteys kokemuksiin keskusteluista. *Liiketaloudellinen Aikakauskirja* 3/05, 397–410.
- Hays, R.T. 2005. *The Effectiveness of Instructional Games: A Literature Review and Discussion*. Technical Report 2005-004. Orlando, FL: Naval Air Warfare Center.

- Heikkilä, K. 2002. Tiimit – avain uuden luomiseen. Helsinki: Kauppakaari.
- Heikkinen, H.L.T. 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola (toim.) & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus. 170–185.
- Hofstede, G.J., de Caluwé, L., Peters, V. 2011. Why Simulation Games Work – In search of the Active Substance: A Synthesis. *Simulation & Gaming* 41(6) 824–843.
- Hollingshead, A.B. 2000. Perceptions of Expertise and Transactive Memory in Work Relationships. *Group Processes & Intergroup Relations* 3(3), 257–267.
- Hollingshead, A.B. & Fraidin, S.N. 2003. Gender stereotypes and assumptions about expertise in transactive memory. *Journal of Experimental Social Psychology* 39, 355–363.
- HR 2013. HR Barometri 2013. Yhteenvetorapotti 16.4.2013. Henkilöstöjohdon ryhmä Henry ry. http://www.henry.fi/files/850/HR_Barometri_2013.pdf (Luettu 29.9.2015.)
- Huizenga, J., Admiraal, W. & ten Dam, G. 2010. Claims about games: A literature review of a decade of research on the effect on learning and motivation. Teoksessa B. Meyer (toim.), *Proceedings of the 4th European Conference on Games Based Learning*. Reading, UK: Academic Conferences Ltd.
- Hutchinson, S. & Lawrence, H. 2011. *Playing with Purpose: How Experiential Learning Can Be More Than a Game*. Farnham, Surrey, GBR: Ashgate Publishing Group.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito: urauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään. Käännös alkuperäisteoksesta 1999 *Dialogue and the art of thinking together: Maarit Tillman*. Helsinki: Kauppakaari.
- Jay, R. 1995. *Build a Great Team*. London: Pitman Publishing.
- Janis, I. L. 1972. *Victims of groupthink*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Janis, I.L. 1982. *Groupthink: psychological studies of policy decisions and fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1993. *Ryhmäilmiö: Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna*. Porvoo: WSOY.
- Jerzak, N. and Rebelo, F. 2014. Serious Games and Heuristic Evaluation – The Cross-Comparison of Existing Heuristic Evaluation Methods for Games. *Design, User Experience, and Usability. Theories, Methods, and Tools for Designing the User Experience* 8517, 453–464. DOI:[10.1007/978-3-319-07668-3_44](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07668-3_44)
- Järvinen, A. & Järvinen, P. 2000. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaja.
- Jung, C.G. 1971. Psychological types. In *Collected works, Vol6* (kääntänyt englanniksi R.F.C. Hull) Princeton University Press. Alkuperäinen julkaisu saksaksi vuonna 1921 *Psychologische Typen*, Zurich: Rasher Verlag)

- Katzenbach, J.R & Smith, D.K. 1993. Tiimit ja tuloksekas yritys. Englanninkielisestä alkuteoksesta *The Wisdom of Teams – Creating the High-Performance Organization* suomentanut Maarit Tillman. Porvoo: WSOY.
- Kapp, K. M. 2012. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Ke, F. 2009. A qualitative meta-analysis of computer games as learning tools. Teoksessa R.E. Ferdig (toim.) *Effective electronic gaming in education* (vol. 1) Information Age Publishing, Hershey, PA. 1–32.
- Kevan 2006. Johari Window. Internet test in <http://kevan.org/johari> (Luettu 29.9.2015.)
- Kiilakoski, T. 2012. *Kasvatus teknologisessa maailmassa. Tutkimus teknologisoituvasta kasvatuksesta*. Helsinki: Unigrafia.
- Kitchener, K. & King, P. 1995. Reflektiivisen pohdinnan malli: tietämistä koskevien oletusten muuttaminen. Teoksessa J. Mezirow et al. *Uudistava oppiminen*. Suomennos Leevi Lehto. 2. painos, Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Koskinen, A., Kangas, M., Krokfors, L. 2014. Oppimispelien tutkimus pedagogisesta näkökulmasta. teoksessa L. Krokfors, M. Kangas, K. Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa*. Tampere: Vastapaino. 23–37.
- Kupias, P. 2000. *Oppia opetusmenetelmistä*. Helsinki: Educa-instituutti.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lainema, T. 2009. Perspective Making: Constructivism as a Meaning Structure for Simulation Gaming. *Simulation & Gaming* 40 (1), 48–67.
- Liitos 2013. Itsetuntemukseen ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen suunniteltu internet-testi osoitteessa www.joharinikkuna.fi. Copyright by Valmennus Oy Liitos. (Luettu 29.9.2015.)
- Luft, J. 1961. The Johari Window: A Graphic Model of Awareness in Interpersonal Relations. *Human Relations Training News* 5(1), 6–7.
- Luft, J. 1969. *Of Human Interaction*. California, Palo Alto: Mayfield.
- Lämsä, A-M & Hautala, T. 2004. *Organisaatiokäyttäytymisen perusteet*. Helsinki: Edita Publishing.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing the conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (2), 177–200.
- Marsick, V.J. & Watkins, K.E. 1990. *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mayer, I., Bekebrede, G., Warmelink, H., Zhou, Q., van Ruijven, T., Lo, J., Kortmann, R. & Wenzler, I. 2014. The research and evaluation of serious games: Toward a comprehensive methodology. *British Journal of Educational Technology* 45(3), 502–527.

- McClelland, D.C. 1971. *Motivational Trends in Society*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- McCrimmon, M. 1995. Teams without roles: empowering teams for greater creativity. *Journal of Management Development* 14 (6), 3541. DOI:[10.1108/02621719510086165](https://doi.org/10.1108/02621719510086165)
- McGonigal, J. 2011. *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. New York: Penguin Press.
- McKenna, M.K., Shelton, C.D., & Darling, J.R. 2002. The impact of behavioral style assessment on organizational effectiveness: A call for action. *Leadership & Organization Development Journal* 23 (5/6), 313–323.
- Michael, D. & Chen, S. 2006. *Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform*. Boston: Thomson Course Technology PTR.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 17–37.
- Moreno J.L. 1977. *Psychodrama*. Vol. I. New York: Beacon House.
- Myers, I.B., McCaulley, M.H., Quenk, N.L., Hammer, A.L. 1998/2003. *A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Third Edition. California: CPP, Inc.
- Myers, I. & Myers, P. 1990. *Gifts differing*, 13. painos, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Mäyrä, F., Karvinen, J. & Ermi, L. 2016. *Pelaajabarometri 2015 Lajityyppien suosio*. TRIM Research Reports: 21. Tampereen yliopisto.
- Mäyrä, F. 2014. *Alkusanat teoksessa L. Krokfors, M. Kangas, K. Kopisto (toim.) Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Niemistö, R. 2012. *Ryhmän luovuus ja kehityshehdot*. Helsinki: Gaudeamus Oy, Palmenia-sarja 37.
- Oksanen, K. 2014. *Serious Game Design: Supporting Collaborative Learning and Investigating Learner's Experience*. University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.
- Pehkonen, M. & Franssila, H. 2006. Web 2.0 -tekniikoille rakentuvan sosiaalisen median kerrostuma: Ratkaisuja informaalin tietämyksenjaon ja työssä oppimisen haasteisiin organisaatioissa? Julkaisussa J. Viteli & S. Kaupinmäki. *Tuovi 4: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2006 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkeleita*. Tampereen Yliopisto.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.). *Osaaminen ja kokemus - työ, oppiminen ja kasvat*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino. 21–41.
- Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.). *Gaudeamus. Ihmistieteet tänään. Verkkojulkaisu*:

[https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet - tiedett%C3%A4 vai tulkintaa](https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_-_tiedett%C3%A4_vai_tulkintaa) (Luettu 26.4.2016.)

Rainio, K. & Helkama K. 1974. Sosiaalipsykologian oppikirja. Porvoo: WSOY.

Ramaprasad, A. & Mitroff, I. 1984. On formulating strategic problems. *Academy of Management Review* 9 (October), 597–605.

Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Romero, M., Usart, M. & Ott, M. 2015. Can Serious Games Contribute to Developing and Sustaining 21st Century Skills? *Games and Culture* 10(2), 148–177.
DOI:10.1177/1555412014548919

Routamaa, V. 2011. MBTI Finland: List of MBTI Publications.
http://www.mbtifinland.fi/MBTI_publications.html (Luettu 20.11.2015.)

Ruohotie, P. 2005. Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus. Teoksessa E. Poikela (toim.). *Osaaminen ja kokemus - työ, oppiminen ja kasvat.* Tampereen Yliopistopaino, Tampere. 200–218.

Räsänen, T. 2004. Oppiminen tuo muutoksen! Työkonferenssi oppimisareenana. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) *Työkonferenssi Suomessa. Vuoropuheluun perustuva työyhteisöjen kehittämismetodi.* Työturvallisuuskeskus, Kuntaryhmä, Helsinki. 101–112.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I Metodien valinta ja aneistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-kustannus. 158–169.

Schell, J. 2008. *The Art of Game Design. A Book of Lenses.* Boca Raton: CRC Press, Taylor & Francis Group.

Senge, P. M. 1990. *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organisation.* New York: Doubleday Currency.

Senge, P. M. 2009. Foreword by Peter Senge. Teoksessa A. Briskin, S Erickson, J. Ott & T. Callanan. *The Power of Collective Wisdom And the Trap of Collective Folly.* Berret-Koehler San Francisco: Publishers, Inc. v–xi.

Stake, R. 1995. *The art of case study research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Stone, P. 2011. *The Luck of the Draw: The Role of Lotteries in Decision Making.* New York: Oxford University Press.

Taipale-Lehto, U. & Vepsäläinen, J. 2015. Peliteollisuuden osaamistarveraportti. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2015:6. Luettavissa osoitteessa:
http://www.oph.fi/download/170924_peliteollisuuden_osaamistarveraportti.pdf (Luettu 17.9.2015)

Thavikulwat, P. 2004. The architecture of computerized business gaming simulations. *Simulation & Gaming* 35(2), 242–269. DOI:10.1177/1046878104263545

Thomas-Hunt, M.C. & Phillips, K. W. 2004. When What You Know Is Not Enough: Expertise and Gender Dynamics in Task Groups. *Personality and Social Psychology Bulletin* 30 (12), 1585–1598. DOI:[10.1177/0146167204271186](https://doi.org/10.1177/0146167204271186)

Topping, P.A. 2002. *Managerial leadership*. New York: McGraw-Hill.

Vahlo, J., Ollila, J., Koponen, A. 2015. *Digitaalinen pelaaminen työhyvinvoinnin edistämiseksi*. Sarja A Tutkimusraportteja, Turun Yliopiston kauppakorkeakoulu. Turku: Uniprint Oy.

Varilo, E. 1978. Ryhmän olemassaolon ongelma – illuusio filosofinen konstruktio vai psykologinen todellisuus. Teoksessa J. Laitinen, J. Lehtonen & K. Achté (toim.) *Psykiatrian ja filosofian rajamailla*. Helsinki: Psychiatria Fennica. 73–84.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Verkojulkaisu osoitteessa: http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (Luettu 28.4.2016)

Vesterinen, O. & Mylläri, J. 2014. Peleistä pelillisyyteen. Julkaistu teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. Tampere: Vastapaino. 56–66.

Vilkka, H. 2006. *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.

Vogel, J.J., Vogel, D.S., Cannon-Bowers, C.a., Muse, K. & Wright, M. 2006. Computer gaming and interactive simulations for learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research* 34(3), 229–243.

Wegner, D. M. 1986. Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind. In B. Mullen, & G. R. Goethals (toim.), *Theories of group behavior*. New York: Springer-Verlag. 185–208.

Whitton, N. 2014. *Digital Games and Learning: Research and Theory*. Hoboken: Routledge.

Tiiminrakennustyökalun ennakkokyselyllä mitattavat ominaisuudet

Case	Mitattava ominaisuus / asia
C1	ennakkosuunnittelu
C2	kriittisyys
C3	huolellisuus / tarkkuus
C4	kuuntelu
C5	konfliktinsietokyky
C6	tekninen ja looginen päättelykyky
C7	tiimityöskentely
C8	luovuus
C9	neuvotteluhallukkuus
C10	ihmisten johtaminen
C11	päätöksentekokyky
C12	esiintyminen / esilläolo
C13	sovittelukyky
C14	riskinotto kyky
C15	hauskanpito / rentoutuminen