



Ohjauksen koulutus-  
ja tutkimusyksikkö

# Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

ISSN 1796-4717



Jyväskylän yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos

## SISÄLLYS

### TIIVISTELMÄ ABSTRACT

ESIPUHE.....	5
1. KEHITTÄMISHANKKEEN TEOREETTINEN PERUSTA .....	6
1.1 Sosiodynaaminen näkökulma pienryhmäohjauksessa.....	6
1.2 Neuvotteleva ohjaajan rooli.....	7
1.3 Avoin dialoginen viestintä .....	7
1.4 Roolit, ryhmä ja sosiaalinen minä .....	10
2. EMPIRIAN SUUNNITTELUVAIHE .....	11
2.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus .....	11
2.2 Perusasteen 7. luokka otoksena .....	11
2.3 Strukturoitu ryhmäohjaus.....	11
3. PIENRYHMÄOHJAUKSEN KULKU .....	14
3.1 Ennakkokysely aloituksena .....	14
3.2 Ohjauksessa tarkasteltavat ilmiöt .....	17
3.3 Keskustelun eteneminen turvallisessa ilmapiirissä .....	18
4. MUUTOKSEN MAHDOLLISUUS .....	21
LÄHTEET .....	23

### LIITE 1.

## TIIVISTELMÄ

Silvennoinen Mari

Pienryhmien käyttö oppilaanohjauksen välineenä – Tapaustutkimus perusasteen 7. luokan ryhmadynamiikasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö, 2007, 26 s.

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä.

ISSN 1796-4717

Tarkastelen kehittämishankkeessani pienryhmäohjausta perusasteen seitsemännen luokkatason oppilaanohjauksen menetelmänä. Pienryhmäohjauksessa teemana on luokan dynamiikan, oppilaiden sosiaalisen verkoston, roolien sekä koulunkäyntiin suuntautuvan kiinnostuksen hahmottaminen. Pienryhmäohjausta sovelletaan hankkeessa etenkin sosiodynaamisen ohjausajattelun näkökulmasta. Olennaisiksi lähtökohdiksi muodostuu luokan yhteisen tarinan kertominen, nykytilanteen näkeminen mahdollisuutena niin yksilön kuin yhteisön muutokseen ja kasvuun sekä ohjaajan rooli tasa-arvoisena osallistujana ohjauskeskusteluun. Raportointi käsittelee etenkin oppilaanohjaajan toimintaa ja roolia sekä hänen tapansa soveltaa sosiodynaamisesta näkökulmasta pienryhmäohjausta oppilaanohjaukseen.

Kehittämishankkeessa sovelletaan väljästi Amundsenin ja Borgenin luomaa strukturoitua ryhmäohjausmallia peruskoulun kontekstiin. Mallin soveltaminen peruskouluun merkitsee ohjaajan aktiivista otetta niin tavoitteiden, ryhmän normien kuin toiminnan suunnittelun ja ylläpitämisen osalta. Raportissa esiteltä ohjaus koostuu yhden oppitunnin mittaisesta yhteisestä orientaatiosta sekä kullekin pienryhmälle (noin 3-5 oppilasta/ryhmä) järjestetystä oppitunnin mittaisesta ohjauskeskustelusta. Orientoiva osuus koostuu kolmiosaisesta ennakkotehtävästä, jossa oppilaat subjektiivisesti pohtivat erilaisiin tilanteisiin eläytymällä ikäluokkaansa, omaa koululuokkaansa sekä reflektivat itseään osana edellä mainittuja ryhmiä. Ennakkotehtävän jälkeen oppilaat tulevat sosiogrammin pohjalta muodostettuina pienryhminä ryhmäohjaukseen, jossa teemaan edelleen syvennyttään. Pienryhmäkeskustelussa käsitellään aihetta etenkin seuraavien lähtökohtien avulla: yläkouluikäisen stereotyyppitelty rooli, ikäluokan ja oman luokan sisäiset ryhmät, oppilaiden suhtautuminen koulunkäyntiin (oma suhtautuminen koulunkäyntiin), opiskelukulttuuri / työrauha omassa luokassa (oma suhtautuminen työrauhaan), oman luokka versus muut luokat, oman luokan dynamiikka (oman ryhmän määrittely, oma panos luokan sisäisten ryhmien suhteisiin, muutostoiveet sekä palauteosio.

Ohjausinterventio tulkitaan hankkeessa sosiodynaamisen ohjausajattelua mukaillen mahdollisuutena muutokseen. Ryhmän vuorovaikutteisuuden ja siinä koettujen kokemusten ajatellaan olevan lähtökohtaisesti merkityksellisiä ja tuloksellisia. Huomattava kuitenkin on, että pienryhmäohjauksessa, jossa käsitellään etenkin kyseessä olevan teeman kaltaisia aiheita, ensiarvoista on turvallisen, luottamuksellisen ja kunnioittavan ilmapiirin muodostaminen, missä ohjaajan rooli etenkin perusasteella on olennainen.

**Asiasanat:** Oppilaanohjaus, pienryhmäohjaus, sosiodynaaminen ohjaus, ryhmadynamiikka.

## ABSTRACT

Silvennoinen Mari

Group counselling as a method for comprehensive school counselling. Case study about seventh grade pupils' group dynamics. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Guidance & Counselling Education and Research Unit, 2007, 26 pp.

Guidance & Counselling Development Projects and Practices.

ISSN 1796-4717

In this development project I am researching group-counselling as a method of student-counselling for seventh grade pupils. Themes considered in counselling are group-dynamics, pupils' social networks, roles in the classroom and interest in schoolwork. I am applying sosio-dynamic counselling theory in my project. Meaningful points of departure are for example creating shared narrative, understanding the present as an opportunity for change and seeing the counsellor as an equal negotiator. The matters under consideration in this report mainly deal with counsellors action, role and their way of applying sosio-dynamic counselling.

I am applying Amundsens and Borgens structural group-counselling model in my development project. Using Amundsens and Borgens model in comprehensive school counselling requires that the counsellor must be more active in designing goals, norms and actions than in the original model. This report is related to two sessions of group-counselling. In the first session the pupils did an orienting assignment. In this assignment they needed to reflect subjectively on their age group, class and themselves as a part of these groups. The second session was designed for group-counselling (3-5 pupils/group). Groups were made by sosio-gram. In the group-counselling session pupils and counsellor went into themes more deeply. The counsellor used the following ways to deepen the subject: Pupils were asked to make a stereotypical model of their own age group. They were asked to tell how the age group was divided and in which group they belonged. How pupils feel about school in general? How they themselves feel about school? What it is like to study in they own class? What their attitude is when someone disturbs lessons? How they compared their own class to others? What kind of inner group can be found in their own class and where they fitted in? How do these inner groups work together? What are the pupils own contribution to social relationships with other inner groups? What would they like to change in their own class? And finally how they felt about this kind of counselling?

Group-counselling sessions are understood according to the social-dynamic counselling theory. Counselling is seen as an opportunity for change from the beginning. Experience is meaningful for every individual and for the whole group. One meaningful aspect that must be noticed in comprehensive school counselling is creating a safe, confidential and respectful atmosphere.

**Keywords:** School counselling, group counselling, sosiodynamic counselling, group dynamics.

## ESIPUHE

Kehittämishankkeeni on osa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksella järjestettäviä oppilaanohjauksen monimuoto-opintoja. Opinnossa hanke ymmärretään koko opintokokonaisuutta läpäisevänä prosessina, jonka tulokset realisoituvat oman työyhteisön ohjauskäytänteiden kehittämisessä sekä luovat mahdollisuuden omaan ammatilliseen kasvuun. Oma hankkeeni käsittelee pienryhmäohjauksen käyttöä peruskoulun seitsemännen luokka-asteen oppilaanohjauksen menetelmänä Länsi-Vantaalla Kilterin koulussa. Pienryhmissä käydyissä ohjauskeskusteluissa paneudutaan oppilaiden käsityksiin omasta ikäryhmästään, oman luokkansa ryhmadynamiikasta sekä näkemyksiin omasta roolistaan koulumaailman kontekstissa. Lisäksi keskusteluihin kytkeytyy tiiviisti kysymys yläkoulun oppilaiden kiinnostuksesta koulunkäyntiin, mikä osaltaan juontaa juurensa koulussamme meneillään olevaan toiseen kehittämishankkeeseen (Motivaatio –hanke), joka pyrkii tavoittamaan oppilaiden sekä sisäistä että ulkoista motivaatiota lisääviä ja heikentäviä tekijöitä.

Hankkeeni teeman valintaan vaikuttavia tekijöitä nimettäessä ensimmäisenä on mainittava henkilökohtainen mielenkiintoni ryhmadynamiikan ja koulunkäyntiin suuntautuvan kiinnostuksen välisen suhteen tarkasteluun, mikä näkyy etenkin pienryhmäkeskustelujen kysymyksenasettelussa. Toiseksi on mainittava perusasteen oppilaanohjauksen opetussuunnitelman vaatimus pienryhmien käytöstä ohjaustyön välineenä. Koulussamme ei ole aiemmin systemaattisesti käytetty pienryhmäohjausta, vaan ryhmäohjaus on ollut luonteeltaan varsin sattumanvaraista. Tämän hankkeen yhtenä keskeisimpänä tavoitteena on saattaa pienryhmäohjaus koulussamme jatkuvaksi ja vakiintuneeksi ohjauskäytänteeksi, jota voitaisiin luontevasti soveltaa myös muihin ohjauksen näkökulmasta relevantteihin teemoihin.

Hankkeen empiirinen aineisto perustuu yhdelle seitsemännen luokkatason luokalle keväällä 2007 tehtyyn ennakkokyselyyn sekä sitä seuranneisiin pienryhmissä tapahtuneisiin ohjauskeskusteluihin. Esityksen pääpaino on ohjaajan toiminnan avaamisessa ja hänen roolinsa kuvaamisessa ohjauskeskusteluissa. Raportin empiirisessä osiossa pyritään tuomaan julki ennakkokyselyn taustalla vaikuttaneita lähtöoletuksia sekä kuvaamaan ohjauskeskustelun suunnittelua strukturoidun ryhmäohjausmallin pohjalta ja kulkua etenkin ohjaajan roolin näkökulmasta. Näin ollen esityksessä ei käsitellä eksplisiittisesti otoksessa mukana olevien kahdenkymmenen oppilaan käsityksiä, keskinäisiä sosiaalisia suhteita, dynamiikkaa tai rooleja, mikä osaltaan on perusteltua myös oppilaiden anonymiteetin säilyttämisen näkökulmasta. Raportoinnissa pyritään pikemminkin luomaan kuva menetelmän käytöstä sekä antamaan eväitä välineen käyttöön mahdollisesti myös muissa perusasteen luokissa kyseessä olevan teeman käsittelyyn. Empiiristä aineistoa tarkastellaan raportissa sosiodynaamisen ohjausteorian näkökulmasta ja syvennetään etenkin sosiaalipsykologisella ja kasvatussosiologisella tutkimuskirjallisuudella.

# 1. KEHITTÄMISHANKKEEN TEOREETTINEN PERUSTA

## 1.1 Sosiodynaaminen näkökulma pienryhmäohjauksessa

Käsittelen kehittämishankkeessani pienryhmien käyttöä peruskoulun oppilaanohjauksen välineenä sosiodynaamisesta näkökulmasta. Sosiodynaamisella näkökulmalla tarkoitan R. Vance Peavyn (1939-2002) kehittämää oppilaan- ja opinto-ohjauksen lähestymistapaa, jossa hän ymmärtää ohjauksen ennen kaikkea inhimillisen toiminnan ja ihmisten vuorovaikutuksen tulkintana. Sosiodynaaminen ohjaus tarkastelee sitä, miten ihmiset konstruivat yksin ja yhdessä todellisuuttaan, omaa identiteettiään ja arvojaan sekä suhteita muihin ihmisiin ja yhteiskuntaan (Peavy suom. 2004).

Hankkeeni tarkoituksena on selvittää, miten pienryhmäohjauksen avulla voi hahmottaa perusasteen seitsemännen luokan ryhmädynamiikkaa ja miten ohjauskeskustelut vaikuttavat kohderyhmän sosiaalisiin suhteisiin, rooleihin ja vallitsevaan tilaan. Tavoitteenani on saada pienryhmiin jakautuneet oppilaat luomaan luokalle yhteinen tarina; Konstruoidaan yhdessä ohjauskeskusteluissa luokan tilannetta, keskinäisiä suhteitaan ja kunkin oppilaan omaa roolia ryhmän jäsenenä. Yhteisen kertomuksen luominen ja tulkintojen julkituominen pienryhmäkeskustelussa ymmärretään hankkeessani todellisuutta muokkaavina (Tontti 2005). Oppilaat luovat pienryhmäkeskustelussa niin omaa asemaansa ryhmän jäsenenä kuin kirjoittavat luokan yhteistä, suurta tarinaa. Olennaista on kuitenkin huomata, ettei pienryhmäkeskusteluista syntyneen kertomuksen ole tarkoitus luoda oppilaille jähmeitä minuuden standardeja tai luokitella heitä, vaan osoittaa se, että tulevaisuus on konstruoitavissa aina uudelleen.

Huomattavaa pienryhmäkeskustelujen käyttötarkoituksessa on lisäksi se, että keskustelujen tavoitteena on luokan nykytilanteen kartoittaminen, erotuksena luokan yhteisen menneisyyden tai yksittäisten oppilaiden henkilöhistorian eksplisiittisestä tulkinnasta. Vaikka nykyisyys on luotu menneisyyden pohjalle, ohjauskeskusteluissa ei ole terapianomaisesti tarkoitus konstruoida menneitä tapahtumia, vaan hahmottaa yksinomaan nykytilannetta, minkä ajatuksena on tähdätä yhdessä suunniteltuun, tavoitteelliseen tulevaisuuteen.

Tavoitteenani on myös antaa oppilaille tila itsensä havainnointiin ja kriittiseen reflektioon, minkä ajatuksena on tilaisuuden luominen oppilaan oman roolin uudelleenarviointiin sekä sosiaalisen tuen luomiseen. Pienryhmäkeskusteluissa oppilaille tarjoutuu myös mahdollisuus nähdä oman luokkansa toiminta laajemmasta näkökulmasta oman subjektiivisen kokemuksensa lisäksi. Keskustelujen tavoitteena voidaan ajatella olevan myös mahdollisuus poistaa ulkoisia häiriötekijöitä ja stereotyyppisiä ennakoasenteita sekä vahvistaa positiivista ja yhteisöllistä itsensäluomisprosessia turvallisessa ympäristössä.

Koulussamme ei ole aiemmin käytetty pienryhmäohjausta oppilaanohjauksen systemaattisena välineenä, mitä voidaan pitää opetussuunnitelman näkökulmasta puutteena. Pienryhmäohjauksen sattumanvarainen käyttö luo osaltaan kehittämishankkeelle toiveita saattaa menetelmä systemaattiseksi osaksi koulumme joka lukuvuotista oppilaanohjauksen käytäntöä. Hanke toimii myös pioneirimaisena kokeiluna sille, miten väline taipuu ryhmädynamiikan ja sosiaalisten roolien tarkasteluun seitsemännen luokkatason oppilaille, jotka alakoulusta yläkouluun siirryttäessä on ryhmitelty uusiin kokoonpanoihin.

## 1.2 Neuvotteleva ohjaajan rooli

Pienryhmäohjaajan rooli nähdään hankkeessa sosiodynaamiselle ohjaukselle tyypillisenä tasavertaisena keskustelijana (Peavy 2004). Tasa-arvoisena osallistujana ohjaaja antaa oppilaiden luoda omaa tulkintaansa luokasta ja omasta roolistaan pyrkimättä mitätöimään omilla näkemyksillään kuulemiaan käsityksiä ja kokemuksia. Ohjaaja ei ole tilanteissa asiantuntija-auktoiriteetti, joka määrätietoisesti suuntaa ohjattaviaan haluamaansa ratkaisuun, vaan ideana on yhdessä ohjattavien kanssa tutkia luokan tilannetta ja luoda yhdessä tulkintoja, jotka edistävät yhteisen ymmärryksen kehittymistä sekä toimia tukena mahdollisten ratkaisujen löytämisessä ongelmatilanteisiin.

Ohjaajalla on kuitenkin ammattinsa puolesta vastuu ryhmän toiminnasta ja keskustelun ylläpitämisestä. (Onnismaa, Pasanen, Spangar, 2000). Vastuu sekä siihen kytkeytyvä valta-asema konkretisoituvat esimerkiksi siten, että ohjaaja pitää huolen, että ohjauskeskustelun tavoitteet ja pelisäännöt<sup>1</sup> ovat kaikille keskustelun osapuolille selvät ja, että niitä noudatetaan. Ohjaaja ei voi toisin sanoen kiistää sitä luonnollista valta-asemaan, joka hänellä on jo oikeutena normittaa ohjaustilannetta (Alasuutari 2007). Lisäksi ohjaaja vastaa keskustelun pitämisestä kiinni yksinomaan niissä asioissa, ilmiöissä ja toiminnassa, joiden ympäröimänä oppilas on koulussa. Pienryhmäkeskusteluissa ei käsitellä oppilaan omaa persoonaa tai koulun ulkopuolista elämää.

Tässä hankkeessa pienryhmäohjaajana toimii oppilaiden oppilaanohjaaja, joka kuitenkin on myös heidän luokanvalvojansa eli ohjaajalla on tietynlainen kaksoisrooli. Koska keskustelun vetäjä on myös oppilaiden luokanvalvoja, hän on ehtinyt jo muodostaa oman käsityksensä oppilaista ja luokan sosiaalisesta kontekstista. Ohjaajan ja oppilaiden tulkinnat voivat poiketa huomattavasti toisistaan. Ohjaajan on tunnustettava se tosiasia, että hänen on aktiivisesti pyrittävä tiedostamaan omat lähtöolettamuksensa ja tietoisesti pitäydyttävä tuomasta ennakkokäsityksiään tai -luulojaan julki ja keskittyttävä ohjattavien käsitysten tulkintaan. Luonnollista tietenkin on, ettei ohjaaja voi täydellisesti irrottautua subjektiivisista näkemyksistään, vaan ne enemmän tai vähemmän tietoisesti ohjailevat häntä hänen ylläpitäessään keskustelua (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1995). Pienryhmäohjaajan rooli ei kuitenkaan ole luokanvalvojalle pelkästään negatiivinen ja rajoittava, vaan voidaan ajatella, että ohjattavien tunteminen tuo lisää havaintopintaa keskusteluihin ja mahdollistaa laajemman näkökulman luomisen.

## 1.3 Avoin dialoginen viestintä

Ohjauksellisissa pienryhmäkeskusteluissa on ajatuksena soveltaa avointa dialogista viestintää, jossa tarkoituksena on saavuttaa yhteisiä merkityksiä yhdessä oppilaiden kanssa neuvotellen. Oletettavaa luonnollisesti on, etteivät kaikki ohjauskeskusteluihin osallistuvat oppilaat luonnostaan antaudu avoimeen dialogiseen vuorovaikutukseen. Sosiodynaaminen ohjaus lähtee kuitenkin siitä olettamuksesta, että mikäli ohjaaja kunnioittaa ohjattavia ja käyttää itse dialogia esimerkinomaisesti tämä ohjaa luonnostaan myös vastapuolta dialogisempaan suuntaan. (Peavy 2004).

---

<sup>1</sup> Ohjaajan ohjaustilanteille määrittämät pelisäännöt kiteytyvät seuraaviin periaatteisiin: kunnioitus, luottamus ja kuunteleminen.

Jotta ohjaustilanne olisi lähtökohdiltaan mahdollisimman luonteva, pienryhmäkeskustelut järjestetään siten, että kukin ohjaukseen tuleva oppilas on saanut ennakkotehtävän yhteydessä valita ryhmän (n. 3-5 oppilasta/ryhmä<sup>2</sup>), jossa haluaa osallistua keskusteluun (Lahti 2006). Tehtävässä oppilailta kysytään, keitä oman luokkansa oppilaita (2-4) he ottaisivat mukaansa ulkomaanmatkalle, mikäli heille tarjoutuisi tällainen mahdollisuus (ks. liite 1., viimeinen tehtävä). Ohjaaja luonnostelee tämän jälkeen tehtävään pohjautuvan sosiogrammin, ryhmittelee oppilaat ja ilmoittaa oppilaille toteutuneet pienryhmät.

Avoimeen dialogiseen viestintään pyritään hankkeessa myös siten, että ohjaaja kannustaa oppilaita sisäisen dialogin käymiseen subjektiivisuutta korostavalla ennakkotehtävällä (ks. liite 1.). Ennakkotehtävässä ohjattavan tulee ensiksi pohtia oman ikäryhmänsä nuorten arvoja, asenteita ja niiden realisoitumista käytännössä. Toiseksi hänen tulee eläytyä erilaisiin tilanteisiin omassa luokassa tai oman luokkansa oppilaiden seurassa. Lopuksi hänen tulee pohtia omia sosiaalisia verkostojaan sekä rooliaan luokkakontekstissa erilaisissa eteen tulevissa käytännöllisissä ja tavanomaisissa tilanteissa.

Ohjauskeskustelussa tasavertaiseen neuvotteluun pyritään myös sillä, että itse ryhmäkeskustelutilanteessa olevat oppilaat sekä ryhmän ohjaaja istuvat samantavaisesti pyöreän pöydän ääressä. Lisäksi keskustelussa kiinnitetään erityistä huomiota tilanteen luottamuksellisuuteen, toisten näkemysten kunnioittamiseen sekä puhumisen ja kuuntelun erottamiseen. Jotta kullakin keskustelijalla on riittävästi tilaa esittää oma näkemyksensä, toisten näkemyksiä tulee kuunnella pienryhmäkeskusteluissa kommentoimatta (Arnkil 2004). Ohjaaja pitää keskustelussa huolen myös siitä, että jokaiselle annetaan tasapuolisesti mahdollisuus omien käsitysten julkittamiseen, eikä ketään painosteta sanomaan enempää kuin sen, minkä itse kokee tarpeelliseksi.

## 1.4 Roolit, ryhmä ja sosiaalinen minä

Sosiodynaamisen ohjausteorian lisäksi kehittämishankkeeni perustuu ajatukseen yksilön identiteetin ja minäkäsityksen riippuvuussuhteesta sosiaalisiin prosesseihin. Ihmisen käyttäytymisen ymmärretään riippuvan pitkälti tilanteesta ja kontekstista, ei niinkään yksilön sisäisistä prosesseista (Antikainen, Rinne, Koski 2006; Burr 2004). Ihmisen käyttäytymisen ei kuitenkaan ajatella olevan täysin sattumanvaraista, mikä voi helposti tulla mieleen ajatuksesta, että se on sidoksissa kulloiseenkin sosiaaliseen kontekstiin. Käyttäytymisen rationaalisuus ja loogisuus paikallistuu etenkin ihmisen kulloisen sosiaalisen ryhmän olemukseen, perinteisiin ja tapoihin.

Vaikka voimme ajatella nykyiselle länsimaiselle kulttuurille tyypilliseen tapaan, että olemme harkitsevia, konventioihin alistumattomia ja omia tavoitteita ajavia yksilöitä, olemme myös tästä huolimatta tai tämän lisäksi osa yhteiskuntaa, jonka normeja noudatamme enemmän tai vähemmän tietoisesti. Jos jokainen meistä loisi oman normijärjestelmän, kielen tai täysin oman elämänmuodon, niin yhteiskunta ajautuisi katastrofiin. Normeja ja konventioita ei tule kuitenkaan ymmärtää ainoastaan harkitsemattomana, rutiinimaisena matkimisena, vaan kehikkona, jonka ympärille rakennamme elämäämme (Burr 2004).

---

<sup>2</sup> Professori Lairion mukaan ideaaliryhmäkoko pienryhmäohjaukseen.



Tässä yhteydessä roolin, ryhmän ja sosiaalisen minän käsitteet muodostuvat kehittämishankkeessa olennaisiksi tarkastelun lähtökohdiksi. Roolin omaksuminen tai roolin luominen ymmärretään hankkeessani eräänlaisena ”sosiaalisena odotuksena” toisin sanottuna ajatuksena, että tietyssä asemassa, tässä tapauksessa yläkoulun oppilaana, olevan henkilön tulee toimia statuksensa asettamien odotusten ja normien mukaisesti. Yläkoulun oppilaan sosiaalisia odotuksia ja toimintaa ohjaavia normeja pyritään hahmottamaan oppilaiden tekemän ennakkotehtävän ensimmäisen osion avulla (ks. liite 1) ja syventämään yhdessä käydyissä ohjauskeskusteluissa.

Roolit ymmärretään hankkeessa melko epästabieleina ja kontekstisidonnaisina, joten mahdollista on myös se, että joku pienryhmäohjaukseen osallistuvista oppilaista ottaa keskustelussa itselleen epätyypillisen roolin. Tämä tulkitaan hankkeessani erilaisen roolin omaksumisen näkökulmasta, mikä nähdään lähinnä mahdollisuutena muutokseen. Oppilaan ei siis ajatella teeskentelevän tai näyttävänsä, vaan hänen ajatellaan yksinomaan sopeutuvan uuteen sosiaaliseen tilanteeseen (Goffman 1959). Huomattava tietysti on myös se tosiasia, että kaikilla oppilailla on useita rooleja, jotka kaikki eivät välttämättä ohjauskeskustelussa tai koulussa ylipäättään aktivoitu tai paljastu (Burr 2004).

Ryhmään kuulumisen käsitetään tutkimuksessa määrittävän oppilaiden identiteettiä ja käsitystä itsestä. Oppivelvollisuusikäisillä yhteiskunta säätelee koulussa syntyvien ryhmien muodostumista koulupiirirajoja vetämällä, milloin voidaan jossain määrin ajatella esimerkiksi tietyn sosioekonomisen taustan toistuvan niin kotona kuin koulussakin. Toiseksi yläkoulun luokka on institutionaalinen ja virallinen ryhmä, johon kuulumista oppilas ei voi valita tai, jonka rakenteeseen hän ei voi vaikuttaa. On kuitenkin huomattava, että luokan sisällä voi olla useita erilaisia ryhmiä, joihin oppilaat kokevat kuuluvansa tai päinvastoin, joihin he eivät syystä tai toisesta kuulu. Ryhmän, jonka jäsenenä hankkeeseen osallistuvat oppilaat tulevat ohjauskeskusteluun, voidaan puolestaan ymmärtää olevan (tapauksista riippuen) puolivirallinen / epävirallinen, koska se sisältää myös vapaaehtoisen valikoimisen kautta syntyneitä ryhmiä, joissa oppilaat viettävät vapaa-aikaansa.

Ryhmän ja identiteetin välinen yhteys ymmärretään kehittämishankkeessa itsetunnon avulla. Oppilaan itsetunnon kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että ryhmä johon hän kuuluu, on positiivinen ja arvostettu. Tajfelin (1971) mukaan olemme sinut itsemme kanssa, mikäli kykenemme pönkittämään niiden ryhmien asemaa, joissa itse olemme. Hänen mukaansa kategorisoimme ja vertailemme kulttuuriselle ympäristöllemme tyypilliseen tapaan ja luonnostaan havaintojamme. Meillä onkin tapana korostaa tiettyihin ilmiöihin kytkeytyvien kategorioiden yhteneväisyyksiä ja ihmisiä, joiden ajattelemme kuuluvan näihin ryhmiin, mikä osaltaan selittää tapaamme stereotyyppitellä ihmisiä (Burr 2004). Lisäksi ihmisillä on taipumus määritellä itse omaa identiteettiään sen mukaan, mihin ryhmiin he kuuluvat. Identiteetin voidaan siis ajatella olevan luonteelta sosiaalinen yhdistelmä kaikista niistä ryhmistä, joihin ihminen kuuluu eli toisin sanoen identiteetti on yksilön sosiaalinen minä (Burr 2004). Vaikka oppilaat eivät ole yläkouluun tullessaan voineet valita luokkaa, johon he kuuluvat, heidän voidaan Tajfelin ajatuksia mukaillen ajatella ylläpitävän omanarvontunnettaan vertaamalla omaa luokkaansa muihin luokkiin tai vertailemalla luokan sisäisiä ryhmittymiä keskenään ja näin ollen suhteuttaa sitä omanarvon tuntoonsa.

## 2. EMPIRIAN SUUNNITTELUVAIHE

### 2.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus

Kehittämishankkeeni edustaa laadullisen tapaustutkimuksen traditiota. Se on kuvailevaa, naturalistista tutkimusta, joka pyrkii historiantutkimuksellekin tyypilliseen tapaan löytämään ilmiöille selityksiä tai käsitteitä, joilla niitä voi tulkita. Tapaustutkimukseen kytkeytyy usein tarve jonkin eksplisiittisen ongelman ratkaisuun (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1995). Tässä kehittämishankkeessa ajatuksena on pikemmin ryhädynamiikan ja roolien hahmottaminen ja ohjaus nähdään muutoksen optiona, ei niinkään ennalta määriteltujen ongelmien ratkaisuna. Hankkeessa keskeisenä lähtökohtana on luottamus oppilaiden kykyyn tulkita inhimillistä elämää ja luoda merkityksiä koulumaailmasta ja omasta elämismaailmastaan. Tuloksellisen tapaustutkimuksen toteuttaminen edellyttääkin riittävän luottamuksellista suhdetta kohteena olevien oppilaiden ja ohjaajan välillä tai vähimmäisvaatimuksena selkeää yhteistä sopimusta osapuolten välillä toiminnan pelisäännöistä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1995).

Aineistonkeruun näkökulmasta kvalitatiivinen tapaustutkimus on luonteeltaan jossain määrin ennakoimatonta ja joustavaa. Vaikka tarkasteltava tapaus ja lähestymistapa ovat harkittuja ja suunniteltuja, on mahdotonta täysin ennakoida avoimista vastauksista ja keskusteluista saatavia vastauksia. Hankkeen toteuttaminen edellyttää raportioijalta tilanneherkkyyttä, sillä kohteena olevat oppilaat ja heidän luomansa todelliset tilanteet luovat aineiston ja ohjaavat pitkälti myös raportoinnin painopisteitä ja luonnetta. Toisaalta vaikka tietoa etsitään sieltä, mistä sitä on saatavissa, on tunnustettava, että raportioija on hankkeessa mukana koko persoonallaan niin käytännön ohjauskeskustelutilanteisiin osallistujana kuin niiden tulkitsijana. Näin ollen hänen lähtöoletuksensa ja näkemyksensä vaikuttavat aina raportoinnin lopputulokseen. Itsestään selvästi induktiivisen tutkimuksen luonteeseen kuitenkin kuuluu ajatus siitä, että tutkija myös antautuu aineiston ohjattavaksi, eikä jääräpäisesti pitäydy mahdollisissa ennakkoon muodostamissaan hypoteeseissa.

Vaikka hanke kohdistuu nykyhetken koulumaailman todellisten ilmiöiden tarkasteluun ja luokan mahdollisten ongelmien ratkaisemiseen, se on kuitenkin vain rajallinen kokonaisuus koulumaailman ja kyseessä olevan luokan todellisuutta. Tapaustutkimuksessa keskittyminen partikulaariseen tilanteeseen ja otokseen on kuitenkin perusteltu ennen muuta siitä näkökulmasta, että kohteena olevasta ilmiöstä on näin ollen mahdollista muodostaa entistä kokonaisvaltaisempi kuva. Toiseksi tapaustutkimuksen voidaan ajatella toimivan esimerkinomaisena kuvauksena jokin laajemman ilmiön avaamisesta (kuten tässä hankkeessa ryhädynamiikan) tai yleistettävän ongelman ratkaisusta. (Syrjälä ym. 1995, 10-17.)

Kehittämishankkeen raportin deskriptiivisessä osuudessa paneudutaan ensisijaisesti ohjaajan näkökulman ja toiminnan avaamiseen. Näkökulman valinta on perusteltua ennen muuta siksi, että hankkeen tavoitteena on tarkastella pienryhmäohjausta ohjaajan työvälineenä sekä tarjota esimerkinomainen kuvaus kyseessä olevan teeman käsittelystä oppilaanohjauksessa sekä mahdollisesti antaa myös yleisemmin yläkouluissa sovellettavissa oleva malli menetelmän käytöstä.

## 2.2 Perusasteen 7. luokka otoksena

Hankkeeni otos on yksi peruskoulun seitsemäs luokka, jossa tavallisesti on 21 oppilasta. Yksi luokan oppilaista oli poissa koko hankkeen toteuttamisjakson ajan, joten otoksessa on näin ollen mukana ainoastaan 20 oppilasta, joista kaksitoista (12) on poikia ja kahdeksan (8) tyttöjä. Luokka on muodostettu peruskoulun seitsemännen luokan alussa, joten siellä on useista koulupiiriin kuuluvista alakouluista tulleita oppilaita sekä alueelle muilta paikkakunnilta muuttaneita oppilaita. Luokkaa muodostettaessa ei ole huomioitu tulokoulua, alakoulun luokan kokoonpanoa tai alakoulussa olleita ystävyysuhteita. Alakoulussa ilmenneissä kiusaamistapauksissa mukana olleet oppilaat on kuitenkin sijoitettu eri luokille. Mikäli alakoulun luokan ystäviä on sattunut samalle luokalla, niin se on tulkittava lähinnä sattumaksi. Yläkouluun tultaessa luokat on muodostettu siten, että kukin luokkatason luokka vastaa koon, sukupuolijaon ja opintomenestyksen mukaan tarkasteltuna mahdollisimman paljon toisiaan. Otoksessa mukana olevan luokan ryhädynamiikka on siis ehtinyt kasvaa ja kehittyä hankkeen toteuttamiseen mennessä runsaat puoli lukuvuotta.

Otoksesta muodostettiin viisi (5) sosiogrammiin perustuvaa pienryhmää, joista kolme oli viiden (5) oppilaan ryhmiä, yksi kolmen (3) ja yksi kahden (2) oppilaan ryhmä. Viimeisessä ryhmässä olisi ollut kolme (3) oppilasta, mutta juuri siitä yksi jäsen oli poissa. Ryhmät on raporttia varten nimetty aakkosilla A:sta E:hen. Sosiogrammia käytettiin ryhmiin jakamisessa, koska näin taattiin se, oppilaat jo valmiiksi ryhmäohjaukseen tullessaan olivat jossain määrin sitoutuneita toisiinsa, he tunsivat keskinäistä kiintymystä, solidaarisuutta ja pyrkimystä tukea toinen toistaan (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 18).

**Taulukko 1.**

Ryhmä	Oppilaiden määrä
A	5
B	5
C	5
D	3
E	2 (3)

Vaikka hankkeen otos on rajallinen, tuloksilla ajatellaan kuitenkin olevan jonkinlaista laajempaa, yleistettävää merkitystä, mikä edellyttää tapauksen kuvaamista riittävän yksityiskohtaisesti ja syvällisesti.

## 2.3. Strukturoitu ryhmäohjausmalli

Strukturoitu ryhmäohjausmalli pohjautuu pääosin kanadalaisten professorien William Borgenin ja Norman Amundsonin kehittämään ryhmäohjausmalliin. Vaikka sitä ei ole varsinaisesti laadittu perusasteen oppilaanohjauksen työvälineeksi, voidaan sen ajatella

olevan siihen sovellettavissa tai antavan ainakin eväitä ohjausprosessin läpiviemiseen. Myös tässä kehittämishankkeessa strukturoitu malli toimi tausta-ajatuksena, vaikka varsinaisesti samanlaista yhtä strukturoitua prosessia ei hankkeessa pyrittykään luomaan, eikä siihen perusasteen ohjauksessa käsitykseni mukaan ole riittäviä ajallisia resursseja.

Ryhmän toiminnan ymmärtämisen kulmakivinä ovat Borgenin (1989) mukaan seuraavat viisi peruseriaa: nämä toisiinsa kytkeytyvät tekijät ovat 1) ryhmän tavoitteet ja toiminnot, 2) jäsenten tarpeet ja roolit, 3) ryhmäprosessit, 4) ryhmän johtajuus ja ohjaajan taidot sekä 5) ryhmän suunnitelma. Strukturoidussa ohjausmallissa ryhmän toiminta ymmärretään vaiheittain eteneväksi prosessiksi. Ryhmän tavoitteet puolestaan käsitetään etenkin sitoutumisen näkökulmasta, sitoutumisena niin ryhmän jäseniin kuin itse ryhmän toimintaan. Luonnollista on, että sekä ohjaaja että ohjattavat luovat prosessille omia odotuksiaan, jotka realisoituvat enemmän tai vähemmän havaittavasti ohjaustilanteessa. Tässä hankkeessa tavoitteet ja pyrkimykset hahmotteli ohjaaja, joka halusi antaa ohjattaville tilaisuuden niin itsensä, oman luokkansa kuin ikäryhmänsä kriittiseen reflektioon sekä mahdollisuuden muutokseen ohjausprosessin avulla. Mitään konkreettisia, eksplisiittisesti muotoiltuja ohjaajan ja oppilaiden yhteisiä tavoitteita hankkeelle ei asetettu, mitä voidaan strukturoidun ohjausmallin näkökulmasta tarkasteltuna pitää puutteena.

Ryhmän jäsenten tarpeet kytkeytyvät sekä ryhmän sisäisiin että ulkoisiin toimintoihin ja ne vaihtelevat yksilöiden henkilökohtaisten tilanteiden mukaan. Ryhmänsisäisten tarpeiden ennakoitiin ohjaaja voi jossain määrin valmistautua toisin kuin yksilöiden henkilökohtaisten tarpeiden. Borgenin mukaan osallistujilla on ryhmätilanteissa tarve kuulua ryhmään, tarve säädellä sekä omaa että ryhmän toimintaa ja tarve tuntee läheisyyttä ja turvallisuutta. Ennakoitavia ja jossain määrin yhdenmukaisia, ryhmätilanteista riippumatta, ovat myös seuraavat ryhmäroolit, jotka realisoituivat myös tässä hankkeessa: tehtäväsuuntautuneet, ryhmää ylläpitävät ja ryhmätoimintaa häiritsevät roolit.

Ryhmäprosessit puolestaan käsitetään strukturoidussa ryhmäohjausmallissa ryhmän toimintaan vaikuttavina voimina. Olennaisesti näihin voimiin vaikuttavat ryhmän vuorovaikutus, työskentelynormit, päätöksenteko, ongelmien käsittely ja ristiriitatilanteiden ratkaiseminen. Ohjaajan tehtävänä pienryhmäohjauksessa on pyrkiä vaikuttamaan näihin prosessia ohjaaviin tekijöihin. Hän voi raivata mahdollisia oppilaiden välisiä kommunikoinnin esteitä ja helpottaa vuorovaikutuksen etenemistä, auttaa ryhmäläisiä ymmärtämään toinen toisiaan, tarttua näkemyserojen ratkaisemiseen rohkeasti ja helpottaa myönteisen ja turvallisen ilmapiirin syntymistä. Lisäksi hänen tehtävänä on osoittaa empatiaa, tehdä yhteenvetoja ja toimia itse eräänlaisena mallina toimivasta kommunikoinnista (Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2000).

### **Ohjaajan tehtävät pienryhmäohjauksessa:**

- 1) Edistää vuorovaikutusta
- 2) Tarttuu ristiriitojen ja ongelmien ratkaisemiseen
- 3) Kokoaa yhteen, selventää, toistaa
- 4) Kuuntelee aktiivisesti kaikkia pienryhmäläisiä
- 5) Pyrkii ymmärtämään, osoittaa empatiaa
- 6) Luo turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin
- 7) Toimii itse esimerkkinä ryhmätilanteessa toimimisesta

Ryhmäprosesseihin kuuluva ryhmän työskentelynormien laatiminen oli tässä hankkeessa tavoitteiden tapaan ohjaajan määrittelemä. Pienryhmätilanteessa oli kolme

eksplisiittisesti määriteltyä sääntöä: toisten kuunteleminen, pienryhmäkeskustelujen luottamuksellisuus sekä toisten ajatusten kunnioittaminen. Ohjaajan toimiminen normien määrittäjänä on perustelua, koska hänellä on ammattiinsa kytkeytyvä vastuu oppilaiden toiminnasta sekä asemaansa ja edustamaansa instituutioon assosioituva auktoriteettiasema.

Ryhmän kehityksen vaiheet ovat ryhmäroolien tavoin ennustettavia. Jokainen vaihe rakentuu aiemmalle vaiheelle ja työn edetessä kiinteys ja tehokkuus tavallisesti voimistuvat. Ryhmän vaiheet ovat: suunnittelu, aloitus, siirtymä, työskentely, lopetus ja jälkiryhmä. Suunnitteluvaiheen ajatuksena on hahmottaa tavoitteita ja odotuksia. Aloitusvaiheessa orientoidutaan ryhmään. Siirtymävaiheessa ryhmän sisäinen luottamus testataan ensimmäistä kertaa ja varsinainen työskentely vähitellen käynnistyy. Työskentelyvaiheessa tyypillisintä on tehtäväorientoitunut toiminta, tuotteliaisuus sekä vahva sitoutuminen. Päätösvaiheen ajatuksena on arvioida työn tuloksia ja kokemuksia suhteessa tavoitteisiin ja odotuksiin. Jälkiryhmässä pyritään puolestaan vahvistamaan opittua ja lujittamaan uuden oppimista.

Tässä hankkeessa ryhmän kehitysvaiheet eivät realisoituneet aivan strukturoidun mallin luoman kaavan mukaan. Suunnitteluvaiheen toteutin itsenäisesti. Hankkeeseen orientoiduttiin ja siirryttiin puolestaan ennakkokyselyn avulla, eikä itse ryhmään orientoitumiseen käytetty aikaa, koska oppilaat olivat toisilleen ennalta tuttuja. Työskentelyvaiheeksi voidaan ymmärtää itse pienryhmäohjauskeskustelu, joka myös omalta osaltaan toimi lopetusvaiheena. Varsinaista jälkiryhmää tässä hankkeessa ei ole ajatuksena järjestää, mutta oppilaat palaavat sekä yksilön että koko luokan tasolla aiheeseen kuluvan lukuvuoden lopussa. Tuolloin ohjaajalla on ajatuksena pyytää oppilaita aluksi yksilöllisesti ja sen jälkeen yhteisesti arvioimaan uudelleen oman luokkansa toimivuutta, suhteita ja rooleja sekä pyytää oppilaita arvioimaan pienryhmäkeskustelujen merkityksellisyyttä.

Tässä kehittämishankkeessa ryhmänjohtajuus oli selkeästi ohjaajalla, joka johti pienryhmiä omalla aktiivisella otteellaan toimien sekä aloitteentekijänä että pyrkien edistämään vuorovaikusta. Strukturoidussa ohjausmallissa ohjaajan tavoitteena on kuitenkin tehdä itsensä tietyllä tavalla tarpeettomaksi ja ohjata ryhmä työskentelemään tehtävän parissa ilman ohjaajan aktiivista osuutta tai vaikuttamista. Tässä hankkeessa ryhmätyöskentelyprosessia ei jatkettu niin pitkään, että pienryhmät olisivat päässeet itseohjautuvaan vaiheeseen. Aktiivisen johtajuuden valinneelta ohjaajalta edellytetään pienryhmätilanteissa etenkin seuraavia taitoja ja ominaisuuksia: aktiivista kuuntelua, toistamista, selventämistä, empatiaa tai halua ymmärtää, yhteen kokoamista ja tiedon jakamista (Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2002).

Borgenin ja Amundsonin mukaan tuotteliaan ja tehokkaan ryhmätoiminnan selittää usein se, että ryhmätyö on suunniteltu huolellisesti. Suunnitteluvaiheessa ohjaajan tulee ottaa huomioon kohderyhmä, sen erityistarpeet, pohtia keinoja joilla tavoitteet saavutetaan sekä miettiä ryhmän tapaamisten ajankohtia. Mahdollisten oppimistehtävien suunnitteluun tulee paneutua, jotta ne aidosti tukisivat ryhmätyön tavoitteita, eivätkä tuntuisi ohjattavista irrallisilta ja relevanssinsa menettäneeltä puuhastelulta. Tässä hankkeessa mukana olevat oppilaat tekivät yhden oppimistehtävän ennen varsinaisia ryhmäkeskusteluja, joka palveli niin ohjaajan tiedonsaantia kuin ohjattavien tunteiden, asenteiden kuin uskomustenkin tarkastelua.

### 3. KEHITTÄMISHANKKEEN KULKU

#### 3.1 Ennakkokysely aloituksena

Kehittämishankkeessa pienryhmäkeskustelua ennakoi sisäiseen dialogiin ja subjektiivisten kokemusten herättelyyn laadittu kyselylomake (liite 1). Kyselylomaketta testattiin ennakkoon kahdeksan (8) seitsemännen luokan oppilaan koeryhmässä, jotta sain ennakkokäsityksen siitä, minkä luontoisia vastauksia oppilaat antavat sekä pystyin näin ollen arvioimaan tehtävänannon toimivuutta ja mahdollisia lisäkysymyksiä, joita kyselyn tehtävät herättivät. Koeryhmän avulla testattiin myös vastaamiseen kuluvaa aikaa, jotta itse otoksessa mukana olevilla oppilailla olisi riittävästi aikaa vastata kyselyyn. Tehtävänantoon ja kyselyyn vastaamiseen varattiin koeryhmän antaman esimerkin valossa aikaa yksi oppitunti eli 45 minuuttia.

Kyselylomake on suunnitteluvaiheessa ajatuksellisesti jaettu kolmeen tasoon ja se etenee yleiseltä makrotasolta ohjattavan yksityistä mikromaailmaa kohti. Ensimmäinen osa käsittelee yläkoulun oppilaan stereotyyppiteltyä roolia. Vastaajien tulee antaa kuvitteellinen lausunto Helsingin Sanomien toimittajalle omasta ikäluokastaan sekä perustella esittämiään väitteitä.

*”Olet tilanteessa, jossa sinua haastatellaan Helsingin Sanomiin. Juttu julkaistaan tulevassa Sunnuntai -liitteessä ja, se kertoo ihmisten toisinaan virheellisistäkin ennakkokäsityksistä eri ikäluokista. Sinun tehtäväsi on kertoa toimittajalle mahdollisimman rehellisesti ja ehkä myös ennakkoluuloja oikoen, millaisia yläkouluikäiset nuoret todellisuudessa ovat. Miten kuvailisit (vähintään kolme adjektiivia) toimittajalle omaa ikäluokkaasi?”*

Kyselyn ensimmäisen kysymyksen kautta hankkeessa pyritään stereotyyppittelyn kautta löytämään vastaus etenkin seuraaviin kysymyksiin. Voidaanko yläkoulun oppilaat heidän omasta mielestään jäsentää yhdeksi sosiaalisiksi kategoriaksi ja, miten tätä potentiaalista ryhmää voidaan yleisellä tasolla määritellä ja kuvailla? Tajfelin (1971) mukaan sosiaalinen kategorisointi on osa ihmisluontoa ja sosiaaliset kategoriat välittyvät meille aiemmilta sukupolvilta osana kulttuurista viitekehystä. Meillä on siis hänen näkemyksensä mukaan luontainen taipumus korostaa tiettyihin kategorioihin luokittelemiemme ilmiöiden ominaisuuksia sekä alttius painottaa eri ryhmien välisiä eroja, jotta käsityksemme kategorioista saisivat tukea ja vahvistuisivat.

Ensimmäisen osion jatkokysymyksissä vastaajia pyydetään kuvailemaan nuorten kiinnostusta koulunkäyntiin, suhtautumista opettajiin sekä arvioimaan sitä, miten ikäluokka viettää mieluiten vapaa-aikaansa.

*”Toimittaja ilmoittaa, että on kuullut viime aikoina puhuttavan paljon koululaisten motivaation puutteesta ja häiriökäyttäytymisestä. Hän haluaakin tietää, miten suhtaudutte koulun käyntiin ja opettajiin yleisesti ottaen?”*

*”Pelkkä koulunkäynti ei kiinnosta toimittajaa, vaan häntä kiinnostaa myös yläasteikäisten vapaa-ajanvietto. Mitkä ovat mielestäsi suosituimmat tavat viettää aikaa koulun ulkopuolella?”*

Jatkokysymyksillä pyritään hankkeessa selvittämään oppilaiden sekä sisäistä että ulkoista motivaatiota koulun käyntiin sekä kiinnostuksen kohteita koulunmaailman ulkopuolelta. Hankkeessa pyritään huomioimaan oppilaat kokonaisvaltaisesti, eikä täysin erottamaan heitä muusta sosiaalisesta kontekstista, jossa he elävät koulun ulkopuolella, sillä se omine ryhmineen ja rooleineen väistämättä vaikuttaa myös koulukontekstissa toimimiseen (Antikainen, Rinne, Koski 2006). Sekä ennakkokyselyssä että pienryhmäkeskusteluissa pääpaino on kuitenkin koulunmaailman sisäisessä toiminnassa ja siihen liittyvissä ilmiöissä sekä oppilaiden rooleissa kouluinstituutiossa.

Toisen osion aluksi kyselyssä pyritään hahmottamaan oppilaiden käsityksiä omasta luokastaan sekä siellä ilmenevästä hierarkiasta silloin kun opettaja-auktoriteetti ei ole paikalla. Tämän kysymyksen on myös ajateltu omalta osaltaan syventävän jo aiemmin esitettyä kysymystä luokan oppilaiden opiskelumotivaatiosta sekä mahdollisesta häiritsevistä käyttäytymisestä.

*”Opettaja joutuu poistumaan luokasta kesken tunnin ja jouduttu olemaan loppu tunnin keskenänne Kuvittele, mitä luokassa tapahtuu ja kuvaile tilannetta vähintään viidellä (5) lauseella.”*

Ennakkokyselyn toisessa osiossa keskitytään etenkin paikallistamaan oppilaiden saamaa statusta omassa luokassaan sekä hahmottamaan heidän omaksumiaan rooleja. Vastausten lukijalle kyselystä paljastuu myös se, millaisia rooli-odotuksia oppilaat ovat sekä itselleen että toisilleen asettaneet ja, miten yleisesti tiettyjen henkilöiden ajatellaan annetuissa esimerkkitalanteissa käyttäytyvän vastaavalla tavalla. Edellä mainittujen kysymysten ajatellaan hankkeessa myös selvittävän sitä mahdollisuutta, että joku oppilas olisi tullut jollain tapaa sosiaalisesti leimatuksi, stigmatisoiduksi. Poikkeavaksi leimaamisen ajatellaan kytkeytyvän luokan sosiaalisesti muodostetun normijärjestelmän rikkomiseen, jolla poikkeavuutta tietyllä tapaa ”tuotetaan”. (Becker 1963). Asemaan, rooleja ja rooli-odotuksia sekä stigmatisointia selvitetään useilla kyselylomakkeen tehtävillä, joissa oppilaiden tulee eläytyä seuraavien esimerkkien tapaisiin tilanteisiin omassa luokassaan tai oman luokkansa oppilaiden seurassa.

*”Luokalle tulee uusi erittäin mukavana pidetty oppilas. Kaikki teistä haluavat hänet kaverikseen. Kenen uskot saavat hänet ystäväkseen?”*

*”Kuvittele mielessäsi tilanne, että luokalla kiusataan jatkuvasti jotain oppilasta. Yksi teistä vaatii saada kertoa asiasta opettajalle. Kuka se olisi? Joku teistä puolestaan vaatii asian pitämistä salassa, kuka? Kenen uskot ensimmäisenä taipuvan jälkimmäiseen kohtaan mainitsemasi henkilön näkökantaan?”*

*”Suunnittelemme luokanvalvojan tunnilla leirikoulumatkaa. Emme kuitenkaan pääse asiasta yksimielisyyteen. Joku teistä esittää ratkaisevan ehdotuksen, johon muut taipuvat. Kuka?”*

*”Olet satuttanut itsesi melko pahasti matkalla Energia areenalta kouluun. Kuka luokkatoveristasi tarjoutuu todennäköisemmin avukseksi?”*

Kyselyn seuraavilla kysymyksillä selvitetään luokalla vallitsevaa normijärjestelmää sekä mahdollisia tabuja, joita sinne on muotoutunut. Valittujen kysymysten taustalla on ajatus siitä, oppilaat ovat kuluvan lukuvuoden aikana muodostaneet yhteisen vuorovaikutuksen verkoston, jonka välityksellä he kykenevät toimimaan ja ajattelemaan kutakuinkin yhdenmukaisella tavalla. Lisäksi hahmotellaan sitä potentiaalista tilannetta, että joku / jotkin oppilaista olisivat jääneet / jättäytyneet näiden yhteisten sallittujen tai epäsuotavien tekojenjärjestelmän ulkopuolelle. Normien ja tabujen paljastumisen ajatellaan hankkeessa myös johtavan arvojen ja arvostusten lähteille (Antikainen, Rinne, Koski 2006 s. 26).

*”Mikä on mielestäsi hyvä tapa (jota itse noudatat tai voisit noudattaa) pysyä hyvissä väleissä mahdollisimman monen luokkatoverin kanssa?”*

*”Mikä olisi mielestäsi varmin tapa tehdä ns. sosiaalinen itsemurha luokassasi eli hankkiutua täydelliseen epäsuosioon muiden oppilaiden silmissä?”*

Kyselyn viimeisessä osassa keskitytään etenkin oppilaan oman luokansisäisen sosiaalisen verkoston hahmottamiseen sekä oman roolin pohtimiseen. Sosiaalista verkostoa lähestytään attraktion näkökulmasta etenkin seuraavilla kysymyksillä:

*”Olet saanut tehtäväksesi koulusta hankalan projektityön ja tarvitset siihen apua. Kenen tämän luokan oppilaan toivoisit auttavan sinua tehtävän tekemisessä, jos sinun on nimettävä vain yksi oppilas?”*

*”Olet varmasti hyvä yhdessä tai useammassa asiassa. Ketä tämän luokan oppilasta haluaisit mieluiten auttaa siinä, missä itse pärjät hyvin?”*

Ryhmädynamiikkaa avataan niin kyselylomakkeessa kuin pienryhmäohjauksessa seuraavien mittareiden avulla: kiinteys (koheesio), vetovoima (attraktio) sekä yhdenmukaisuus (konformistisuus). Koheesiota käsitellään suhteessa omaan ikäryhmään, luokkaan ja luokan sisäisiin ryhmittymiin. Tietyt kyselyn tehtävät on laadittu nimenomaan koheesio tarkastelun näkökulmasta kuten kysymys:

*”Pidät isohkot syntymäpäiväjuhlat, johon saat kutsua niin monta ihmistä kuin halua. Ketä tämän luokan oppilaita kutsuisit juhliisi?”*

Vetovoiman tarkastellussa huomiota kiinnitetään luokan sisäiseen hierarkiaan, sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen niin sisäisten ryhmittymien kuin yksilöiden välillä. Myös yhdenmukaisuutta pohditaan niin kyselyssä annetuissa vastauksissa kuin käydyissä keskusteluissa niin luokan kuin luokan sisäisten ryhmittymien näkökulmasta.

Kyselylomakkeen kysymykset on muotoiltu siten, että lomaketta on joko kokonaisuutena, osina tai vain joitakin tehtäviä valikoiden mahdollista hyödyntää jatkossa myös itsenäisesti ilman pienryhmäkeskustelua esim. luokanvalvojan tunneilla. Kyselyn



tuloksia ei toisen ja kolmannen osioin osalta ole kuitenkaan tarkoitettu sellaisenaan annettavaksi oppilaiden käyttöön, vaan ne on ensisijaisesti ajateltu opettajan työvälineiksi. Mikäli tuloksia käsitellään avoimesti luokan kanssa, on ohjaajalla oltava ensinnä riittävästi resursseja (aikaan, halua ja kykyä) prosessin läpiviemiseen ja toiseksi luokan on oltava riittävän kiinteä ja kypsä käsittelemään mahdollisia negatiivisiakin tuloksia rakentavasti myös omaa toimintaansa reflektoiden.

### 3.2 Ohjauksessa tarkasteltavat ilmiöt

Kehittämishankkeen tavoitteiden saavuttamisessa pääpaino on pienryhmäkeskusteluissa. Ohjauskeskusteluissa lähtöajatuksena on selventää ja syventää niin ohjaajan kuin ohjattavankin näkökulmasta kyselylomakkeessa käsitellyjä teemoja. Ennakkokyselyssä annettujen vastausten ajatellaan olevan ohjaajalle taustatietoa, jonka pohjalta hän saattaa valmistautua pienryhmäkeskusteluihin ja jonka avulla oppilaat orientoituvat aiheisiin ja pääsevät ilmaisemaan henkilökohtaisia tuntemuksiaan, asenteitaan ja uskomuksiaan. Tässä hankkeessa keskeisiksi teemoiksi pienryhmäohjauskeskusteluihin valittiin niin ennakkokyselyn suunnittelussa esiin nousseita kuin ohjattavien antamien vastausten perusteella tarpeellisiksi katsottuja, seuraavanlaisia aiheita, joissa useissa oli tavoitteena reflektoida omaa suhtautumista keskusteltaviin ilmiöihin.

- 1) Yläkouluikäisen stereotyyppitelty rooli
- 2) Ikäluokan ja oman luokan sisäiset ryhmät
- 3) Oppilaiden suhtautuminen koulunkäyntiin  
→ oma suhtautuminen koulunkäyntiin
- 4) Opiskelukulttuuri / työrauha omassa luokassa  
→ oma suhtautuminen työrauhaan
- 5) Oma luokka versus muut luokat
- 6) Oman luokan dynamiikka  
→ oman ryhmän määrittely  
→ oma panos sisäisten ryhmien välisiin suhteisiin
- 7) Muutostoiveet
- 8) Palaute pienryhmäohjauksesta

Ohjauskeskustelun ajatellaan hankkeessa kuitenkin antavan myös oppilaille joustavan mahdollisuuden tuoda ohjaajalle julki aiheita tai ongelmia, joihin kyselylomakkeen suunnittelussa ja vastausten tulkinnassa ei ole huomattu tai ymmärretty puuttua, mutta jotka potentiaalisesti ovat tarkasteltavien ilmiöiden näkökulmasta relevantteja (Hirsjärvi, Hurme 2001). Ohjattavien ajatellaan myös voivan aktiivisesti vaikuttaa käsiteltävien teemojen painotukseen omalla toiminnallaan pienryhmäohjauskeskusteluissa.

Kukin viidestä keskustelutilanteesta oli kestoaltaan noin 35-40 minuuttia. Kerroin oppilaille ennakkoon toteutuvien pienryhmien koostumuksen, keskustelun ajankohdan sekä paikan, jossa keskustelut käytiin. Pienryhmäkeskustelut järjestettiin oppituntien aikana osana oppilaiden koulutyötä, ei oppilaiden vapaa-ajalla. Kaikki keskustelut käytiin ennakkokyselyn teon jälkeisinä kahtena päivänä, jotta kullakin oppilaalla olisi aiheet

riittävän hyvin muistissaan. Keskustelun aluksi kuitenkin palautin lyhyesti ohjattavien mieleen kyselyn teemat keskustelutilanteen lämmittelemiseksi ja avaamiseksi.

Koska olin ryhmäkeskustelussa tasavertaisena osallistujana, ei minulle jäänyt aikaa keskustelun muistiin merkitsemiseen samanaikaisesti. Laadin kuitenkin jokaisen keskustelun jälkeen muistiinpanot vahvistamaan muistiani ja tulkintojani pienryhmäkeskusteluista. Keskusteluja ei dokumentoitu nauhoittamalla, vaikka aineiston tulkinta olisi sen avulla mitä ilmeisemmin syventynyt ja monipuolistunut. Lisäksi raportin deskriptiivinen puoli olisi tallennettaessa muodostunut eloisammaksi ja sisällökkäämmäksi. Nauhoittamatta jättäminen on kuitenkin perusteltua ennen muuta sen vuoksi, että se olisi (ohjaajan aiemman kokemuksen perusteella arvioituna) vaikuttanut ohjaajan ja ohjattavien luottamukselliseen suhteeseen sekä dialogin avoimuuteen kielteisesti ja rajoittavasti.

### 3.3 Keskustelun eteneminen turvallisessa ilmapiirissä

Ohjauskeskustelut etenivät melko spontaanisti, mutta kuitenkin siten, että pyrin etenemään vastaavassa temaattisessa järjestyksessä joka kyselylomakkeissa oli. Luonnollista tietenkin on, että kukin keskustelu muotoutui omaksi tarinakseen, jossa aiemmin julkituodut asiat vaikuttivat käsiteltävien kysymyksen järjestykseen ja keskustelun syvyyteen. Myös keskustelun teemojen välinen painatus ja ajankäyttö vaihtelivat ryhmien tarpeiden ja kiinnostuksen mukaan.

Ohjauskeskustelun aluksi kannustin ohjattavia **stereotyypittelemään yläkouluikäisen**. Pyysin oppilaita kertomaan vapaasti, millaisia yläkouluikäiset nuoret ovat. Vaikka otoksessa olleet oppilaat olivat pääsääntöisesti vastanneet pyydetyillä viidellä adjektiivilla kyselyn ensimmäiseen kysymykseen, joka pyrki hahmottamaan tätä samaa stereotypiaa, tuli jokaisessa keskustelussa ilmi, että kysymys oli liian vaikea. Ei ollut mahdollista kuvailla tai kategorisoida vain yhteen ryhmään kokonaista ikäluokkaa, koska sieltä löytyi niin paljon sisäisiä ristiriitaisuuksia. Voidaan toisin sanoen ajatella, että ohjattavien käsityksen mukaan stereotyypittely on luokittelun ulkopuolella olevien tapamäärittellä itselleen vieraita ryhmiä. Näin ollen keskustelussa syvennettiin lomakkeen kysymystä etenkin seuraavilla kysymyksillä: Millaisia erilaisia ryhmiä nuorten joukkoon mahtuu ja, millaisia ryhmiä omalla luokalla on? Lisäksi joko tässä vaiheessa tai myöhemmin, keskustelun kulusta riippuen, pohdittiin, mihin ryhmään pienryhmän oppilaat itse kokivat kuuluvansa.

Keskustelujen ilmapiiriin halusin pitää turvallisena ja hyväksyvänä. Vaikka itse kyselylomakkeessa pyydettiin hyvin selkeästi nimeämään luokan oppilaita erilaisissa yhteyksissä ja tilanteissa, pidin pienryhmätilanteissa periaatteena, että keskustelu keskittyi kulloinkin *keskustelussa mukana oleviin oppilaisiin* siten, että kukin oppilas sai itse määrittellä tason, jolla halusi ottaa osaa keskusteluun. Koska pienryhmäkeskustelun tavoitteena oli etenkin ohjattavien oman toiminnan reflektoinnin tukeminen, poissaolevista luokan oppilaista tai muista koulun oppilaista, opettajista tai henkilökunnasta ei keskusteltu negatiiviseen tai leimaavaan sävyyn. Myös oppilaat ymmärsivät kutakuinkin poikkeuksetta tämän rakentavaan keskusteluun tähtäävän periaatteen.

Rakentavan keskustelun periaatteeseen pyrittiin käytännössä esimerkiksi siten, että pyysin useissa yhteyksissä oppilaita pohtimaan tai määrittelemään omaa luokkaa *yleisellä tasolla* esimerkiksi kysymällä **suhtautumisesta koulunkäyntiin** seuraavilla tavoilla: Miten

oman luokkanne oppilaat suhtautuvat koulunkäyntiin? Pitävätkö luokan oppilaat koulutusta tärkeänä? Millä perusteella uskotte luokan oppilaiden suhtautuvan koulutuksesta, kuten sanoitte? Miksi koulunkäynnin ylipäättänsä pitäisi olla tärkeää? Lisäksi kukin oppilas sai henkilökohtaisella tasolla kertoa siitä, mikä hänen mielestään tekee koulunkäynnistä kiinnostavaa tai epäkiinnostavaa, minkä jälkeen vaihdoimme ajatuksia hänen käsityksistään.

Pienryhmäohjauksessa käsiteltiin myös sitä, millainen toimintakulttuuri omassa luokassa on. Aihetta lähestyttiin etenkin seuraavilla kysymyksillä. Millaista omassa luokassa on opiskella? Onko luokassa työrauhaa? Mitkä tekijät työrauhaan vaikuttavat niin heikentäväsi kuin vahvistavasti? Lisäksi ohjaaja kannusti oppilaita henkilökohtaisella tasolla pohtimaan omaa suhtautumistaan mahdollisiin työrauhaongelmiin. Punnitsemaan sitä, miten itse käyttäytyy tai asennoituu tilanteissa, joissa työrauha on syystä tai toisesta uhattuna? Tämän jälkeen arvioitiin yleisellä tasolla opettajan mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaiden kiinnostukseen sekä työrauhaan. Miettimällä sitä, miten opettaja voi omalla toiminnallaan kannustaa toimivan työilmapiirin syntymiseen ja, miten opettaja voi puuttua rauhattomaan käytökseen?

Pyysin oppilaita myös **vertaamaan ja arvioimaan omaa luokkaa suhteessa muihin** yläkoulun luokkiin tai toisiin oman koulun seitsemänsiin luokkiin. Kysymyksen tausta-ajatuksena oli jo aiemmin ilmaistu käsitys siitä, että ihmisillä on tapana vertailla omaa ryhmäänsä muihin ryhmiin ja pyrkiä vertailemalla määrittämään oman ryhmänsä statusta sekä löytämään omanarvontuntoa. Usein ohjaajan ei edes tarvinnut pyytää oppilaita vertaamaan omaa luokkaansa muihin luokkiin, vaan joku oppilas teki sen spontaanisti vertaamalla nykyistä luokkaa esim. alakoulun luokkaan tai johonkin muuhun oman koulun luokkaan. Tyypillisesti oppilaiden spontaanisti tekemät vertailut pitivät sisällä ajatuksen, että nykyinen luokka on parempi kuin vertailussa toisena osapuolena oleva luokka, joka tukee ajatusta omanarvontunnon ja vertailun välisestä suhteesta.

Tämän vertailuun kannustavan kysymyksen kautta päästiin pohtimaan oman **luokan dynamiikkaa**, jota useissa pienryhmäkeskusteluissa oli sivuttu jo keskustelun aluksi pohdittaessa kysymystä siitä, millaisia yläkouluikäiset nuoret ovat. Ohjauksen tässä vaiheessa palattiin siis tilanteeseen, jossa määriteltiin omaa luokkaa ja siellä ilmeneviä ryhmiä. Kertasin tällöin oppilaiden aluksi luettelemat ryhmät sekä antoi heille mahdollisuuden täydentää ja selkeyttää kuviota, mikäli heille oli tullut jotain uutta mieleen. Oppilailta kysyttiin myös eksplisiittisesti, tuntuuko heistä siltä, että kaikki luokan oppilaat kuuluvat johonkin ryhmään. Ohjaaja pyysi oppilaita kertomaan tarkemmin ryhmistä sekä etenkin siitä ryhmästä, johon he mielsivät itsensä kuuluvaksi.<sup>3</sup> Oppilailta tiedusteltiin myös sitä, miten luokan eri ryhmät tulevat toistensa kanssa toimeen lähinnä siinä mielessä, kuinka työntekeä koulussa sujuu eri ryhmiin kuuluvien oppilaiden välillä? Tarvittaessa keskusteltiin myös siitä, miten on mahdollista edistää erilaisten ihmisten välistä yhteistyötä. Nostin keskusteluun myös kysymyksen siitä, ovatko kaikkien luokkien oppilaat jakaantuneet oppilaiden mielestä sisäisiin ryhmiin vai, onko heillä kokemusta tilanteesta tai luokasta, jossa koko luokka olisi muodostanut vain yhden ryhmän?

Pienryhmäkeskustelujen loppuvaiheessa pyrin selvittämään oppilaiden omaan luokkaan kohdistuvia **muutostoiveita**. Mitä he muuttaisivat oman luokkansa tilanteessa, jos

---

<sup>3</sup>Koska pienryhmät on muodostettu sosiogrammin pohjalta, pienryhmiin valikoituneet oppilaat kokivat pitkälti kuuluvansa keskenään samaan ryhmään myös itse pienryhmäkeskustelun ulkopuolella, todellisessa luokkatilanteessa.

voisivat jotain siinä muuttaa? Osan ryhmistä kanssa keskusteltiin myös siitä, mitä oppilaat muuttaisivat omassa asemassaan, mikäli heillä olisi absoluuttinen valta määritellä oma statuksensa luokassa. Sen, päädyttiinkö ohjauskeskustelussa edellisen kysymyksen esittämiseen, päätin aiemman keskustelun syvällisyyden ja avoimuuden perusteella. Mikäli koin oppilaiden pitävän tilannetta niin turvallisena, että oletin heidän vastaavan kysymykseen, esitin sen heille.

Kaikkien keskustelujen jälkeen kysyin **palautteosiossa** oppilaiden mielipidettä siitä, keskustelivatko he tavallisesti keskenään samanlaisista asioista kuin pienryhmäkeskustelussa oli keskusteltu ja, millaiseksi he keskustelutuokion kokivat? Oliko aiheista helppoa vai vaikeaa puhua ja, millä perusteella, he kokivat asian niin kuin kokivat?

#### 4. MUUTOKSEN MAHDOLLISUUS

Sosiodynaamisessa ohjauksessa pienryhmissä tapahtuvan ohjauksen merkitys kytkeytyy tiiviisti ajatukseen siitä, että sosiaalisen ympäristön muutoksessa erilaisilla ohjauksellisilla interventiolla on lähtökohtaisesti olennainen merkitys. Peavyn mukaan ohjaustilanne itsessään luo mahdollisuuden yksilön henkilökohtaiseen muutokseen. Muutoksen mahdollisuuden ajatellaan syntyvän tilanteessa, jossa yksilö pääsee reflektoimaan olemassa olevia suhtautumis- ja toimintatapojaan ja hänelle annetaan mahdollisuus ohjausprosessin kuluessa luoda aktiivisesti uusia merkitysrakenteita. Pienryhmäohjausta puolestaan pidetään välineenä, joka yhtäaikaisesti luo mahdollisuuden sekä yksilön henkilökohtaisella että yhteisön tasolla aktivoituvalla muutosprosessille (Trotzer 1989).

Pienryhmäohjaus tarjoaa yksilöohjaukseen verrattuna vertaisryhmän, jossa ohjattava voi peilata omaa käyttäytymistään ryhmässä. Lisäksi hän pääsee osalliseksi siitä, miten toiset ryhmän jäsenet tulkitsevat ohjauskeskustelussa tarkasteltavia ilmiöitä ja tilanteita. Pienryhmäohjaus perustuu siis vahvasti ajatukseen kokemuksellisesta oppimisesta, jossa ohjattavan omakohtainen kokemus ja siitä saatu palaute toimivat lähtökohtana, jota myös toisten ohjattavien kokemukset ja ryhmässä yhdessä koetut asiat voivat rikastuttaa.

Toimivan pienryhmäohjauksen kriteereinä pidetään tavallisesti sitä, että ohjaus on luoteeltaan pitkäkestoista, selkeät tavoitteet on määritelty ja se on suunnattu tietylle, suppealle kohderyhmälle (Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2002, 163). Tässä hankkeessa muodollinen pienryhmäohjaus oli luoteeltaan lyhytkestoista. Ennakkokysely ja ohjauskeskustelu kestivät kaiken kaikkiaan kaksi oppituntia, minkä voidaan ajatella olevan selkeä puute sekä ryhmäprosessin kehittymisen että intervention tuloksellisuuden näkökulmasta. Luonnollista kuitenkin on, että luokan tarinan kertominen jatkuu ja elää omaa elämäänsä myös ohjaajasta riippumatta. Toisaalta koska ohjaaja on otoksena oleville oppilaille myös luokanvalvoja ja aineenopettaja, voidaan narraation ajatella jatkuvan myös ohjauksen osalta epämuodollisena ja strukturoimattomana. Lisäksi on huomattava, että hankkeessa tavoitteena oli muutoksen edistäminen koko luokan tasolla. Perustelua voidaan siis ajatella olevan se, että hanketta jatketaan koko luokan yhteisenä projektina siten, ettei pyritä pienryhmätyöskentelyä käyttämällä vahvistamaan luokan sisäisten ryhmien mukaisia pienryhmiä, joita ohjauskeskusteluissa käytettiin, vaan lujitetaan nimenomaan eri ryhmiin kuuluvien oppilaiden keskinäisiä suhteita. Kevään kuluessa hankkeeseen on tarkoitus palata luokanvalvojan tunneilla, jossa oppilaat sekä yksilö että luokkana pohtivat luokan dynamiikan kehitystä sekä ohjausintervention merkitystä toimintakulttuuriin, milloin myös mahdollisen muutoksen tapahtumista voidaan pyrkiä arvioimaan.

Vaikka tässä kehittämishankkeessa strukturoitu interventio oli lyhyt, oli minulla oppilaiden luokanvalvojana vahva ennakkotuntemus luokasta ja sen tilanteesta, mikä auttoi määrittämään ennakkoon ohjauksen tarpeita, tavoitteita ja suunnittelemaan ohjausprosessin juuri kyseessä olevalle kohderyhmälle. Kohderyhmän tarpeiden sekä oppilaiden tuntemuksen voidaan myös ajatella jouduttaneen ohjattavien työskentelyvaiheeseen pääsyä, koska riittävän luottamukselliset vuorovaikutussuhteet sekä omaan pienryhmään että ohjaajaan olivat syntyneet ennen muodollisen ohjausprosessin alkua. Ruponen, Nummenmaa ja Koivuluhta (2002) pitävätkin tuloksellisen ryhmäohjausprosessin keskeisinä elementteinä yhteenkuuluvuudentunnetta ja vuorovaikuttuneisuutta. Myös

palkitsevuus on heidän mukaansa olennainen osa toimivaa pienryhmäohjausta. Tässä hankkeessa pyrin pienryhmäohjauksen palauteosioissa kartoittamaan ohjattavien käsityksiä prosessista kysymällä, millaiseksi oppilaat olivat kokeneet pienryhmätilanteen. Kaikki pienryhmät ilmaisivat ohjaustilanteen olleen varsin luonteva ja heidän oli helppo puhua aiheista, joita nostin esille, sillä valtaosa koki teemat tavanomaisina, mutta kiinnostavina. Ne olivat aiheita, joista he myös keskenään vaihtoivat mielipiteitä.

Olennaista pienryhmäohjaajalle on päästä mahdollisimman tasavertaisena havainnoimaan ohjattavien luomia merkitysrakenteita ja kyetä luomaan ohjattaville käsitys siitä, että ohjaaja luottaa heidän kykyynsä luoda sisältöjä omasta elämämaailmastaan ja on kiinnostunut kuulemaan niistä. Tähän päämäärään pääsemiseen, tämän sekä itselleni että oppilaitoksellemme pioneerihankkeen luoman kokemuksen perusteella, ovat olennaisia etenkin seuraavat tekijät. Ohjaaja pyrkii pienryhmäohjaustilanteessa aktiivisesti edistämään vuorovaikutusta; hän kokoaa yhteen, selventää ja tarvittaessa toistaa tai pyytää ohjattavia tarkentamaan käsityksiään. Ohjaaja kuuntelee ohjattavia aktiivisesti ja osoittaa tasapuolista kiinnostusta kaikkien ohjattavien näkemyksiä kohtaan. Vaikka ohjaajan tulee pyrkiä ymmärtämään ohjattavia ja osoittaa empatiaa, hänen tulee myös tarttua rohkeasti ristiriitojen ja ongelmien ratkaisemiseen. Ohjaaja toimii myös itse koko ohjausprosessin ajan esimerkkinä siitä, miten ryhmätilanteessa toimitaan, mikä on olennaista etenkin nuorten kanssa toimittaessa, joilla on vähäinen kokemus ryhmäohjauksesta.

Jos ohjauksen tavoitteena on antaa muutokselle mahdollisuus, myös ohjaajan tulee suhtautua avoimesti omien käsitystensä muuttamiseen. Ohjaajan tulee pyrkiä ennalta tiedostamaan omia ohjattaviin tai käsiteltyihin teemoihin kohdistuvia ennakkokäsityksiään tai -luulojaan ja pidättäytyä tuomasta niitä julki, mikä osaltaan luo turvallista ja luottamuksellista ilmapiiriä. Ohjaajan tulee myös kyetä suhteutumaan neutraalisti ohjattavien ohjaustilanteissa ottamiin uusiin rooleihin ja pyrkiä ymmärtämään niitä. Ilmapiirin turvallisuus ja luottamuksellisuus voidaan ajatella olevan olennaisin tekijä pienryhmäohjauksen käytössä etenkin, jos teemana on ryhmädynamiikan kaltainen yksilötasolle ulottuva aihe, jossa oman ikäluokan, ryhmän, roolin ja sosiaalisen minän reflektointi on keskiössä.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2007. Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, R. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Arnkil, T. E. 2004. Dialogisuus, epävarmuuden sieto ja rajoja ylittävä asiantuntijuus. Onnismaa, Pasanen, Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 189-197.
- Becker, H. S. 1963. Outsiders. New York: Free Press.
- Burr, V. 2004. Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä (suom. Jyrki Vainonen). Tampere: Vastapaino.
- Goffmann, E. 1971. Arkielämän roolit. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H., 2001. Tutkimushaastattelu, teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki, O-H. (toim.) 2001. Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Tampere: Vastapaino
- Lahti, M. 2006. Pienryhmäohjaus Lahden lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä. ISSN 1796-4717. ([http://thesis.jyu.fi/opo/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-2006272.pdf](http://thesis.jyu.fi/opo/URN_NBN_fi_jyu-2006272.pdf))
- Onnismaa, J. Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjauksen tutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Peavy, R. V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Petri Auvinen suom. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 16-47.
- Ruponen, R., Nurmenmaa, A. R., & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus, 162-188.
- Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tajfel, H. 1971. Social categorisation and intergroup behaviour. European Journal of Social psychology.
- Tontti, J. (toim.) 2005. Tulkinnasta toiseen, esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Williams, A. 2002. Ryhmän salaisuudet. Sosiometria muutoksen voimavarana. Tampere: Resurssi.

## LIITE 1.

Nimi: \_\_\_\_\_

Luokka: \_\_\_\_\_

Olet tilanteessa, jossa sinua haastatellaan Helsingin Sanomiin. Juttu julkaistaan tulevassa Sunnuntai - liitteessä ja, se kertoo ihmisten toisinaan virheellisistäkin ennakkokäsityksistä eri ikäluokista. Sinun tehtäväsi on kertoa toimittajalle mahdollisimman rehellisesti ja ehkä myös ennakkoluuloja oikoen, millaisia yläkouluikäiset nuoret todellisuudessa ovat. Miten kuvailisit (vähintään kolme adjektiivia) toimittajalle omaa ikäluokkaasi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Toimittaja ei tyydy vastaukseesi, vaan vaatii perusteluja. Millä perusteella yläasteikäiset ovat juuri tuollaisia kuin kuvasit? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Toimittaja ilmoittaa, että on kuullut viime aikoina puhuttavan paljon koululaisten motivaation puutteesta ja häiriökäyttäytymisestä. Hän haluaakin tietää, miten suhtaudutte koulun käyntiin ja opettajiin yleisesti ottaen? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pelkkä koulunkäynti ei kiinnosta toimittajaa, vaan häntä kiinnostaa myös yläasteikäisten vapaa-ajanvietto. Mitkä ovat mielestäsi suosituimmat tavat viettää aikaa koulun ulkopuolella? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Seuraavaksi joudut muutamiin kuvitteellisiin tilanteisiin omassa luokassasi tai oman luokkasi oppilaiden seurassa. Vastaa kysymyksiin mahdollisimman rehellisesti ja harkiten.



Opettaja joutuu poistumaan luokasta kesken tunnin ja jouduttu olemaan loppu tunnin keskenänne. Kuvittele, mitä luokassa tapahtuu ja kuvaile tilannetta vähintään viidellä (5) lauseella.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_

Luokalle tulee uusi erittäin mukavana pidetty oppilas. Kaikki teistä haluavat hänet kaverikseen. Kenen uskot saavat hänet ystäväkseen? \_\_\_\_\_

Mikä olisi mielestäsi varmin tapa tehdä ns. sosiaalinen itsemurha luokassasi eli hankkiutua täydelliseen epäsuosioon muiden oppilaiden silmissä? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mikä on mielestäsi hyvä tapa (jota itse noudatat tai voisit noudattaa) pysyä hyvissä väleissä mahdollisimman monen luokkatoverin kanssa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Kuvittele mielessäsi tilanne, että luokalla kiusataan jatkuvasti jotain oppilasta. Yksi teistä vaatii saada kertoa asiasta opettajalle. Kuka se olisi? \_\_\_\_\_ Joku teistä puolestaan vaatii asian pitämistä salassa, kuka? \_\_\_\_\_ Kenen uskot ensimmäisenä taipuvan jälkimmäiseen kohtaan mainitsemasi henkilön näkökantaan? \_\_\_\_\_

Olet satuttanut itsesi melko pahasti matkalla Energia areenalta kouluun. Kuka luokkatoveristasi tarjoutuu todennäköisemmin avuksesi? \_\_\_\_\_

Välitunnilla pelataan uutta peliä. Joku / jotkut teistä ei /eivät kuitenkaan halua ottaa osaa peliin. Kuka / ketkä? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Suunnittelemme luokanvalvojan tunnilla leirikoulumatkaa. Emme kuitenkaan pääse asiasta yksimielisyyteen. Joku teistä esittää ratkaisevan ehdotuksen, johon muut taipuvat. Kuka?

\_\_\_\_\_

Päätämme, että lähdemme leirikouluun vaellusretkelle Lappiin. Vaelluksen aikana yövytään muutamia kertoja, rakennetaan leirejä, etsitään nuotiopuita, valmistetaan yhdessä ruokaa. Kenet luokan oppilaan valitsisit vaelluksen käytännön järjestelyitä ohjaavaksi johtajaksi? \_\_\_\_\_

Olet saanut tehtäväksesi koulusta hankalan projektityön ja tarvitset siihen apua. Kenen tämän luokan oppilaan toivoisit auttavan sinua tehtävän tekemisessä, jos sinun on nimettävä vain yksi oppilas?

\_\_\_\_\_

Olet varmasti hyvä yhdessä tai useammassa asiassa. Ketä tämän luokan oppilasta haluaisit mieluiten auttaa siinä, missä itse pärjää hyvin? \_\_\_\_\_

Teette tunnilla ryhmätyötehtävää, jossa jokaisen täytyy valita itselleen rooli. Millaisen roolin valitsisit itsellesi seuraavista vaihtoehdoista. Ympyröi valitsemasi vaihtoehto:

a) kirjuri/tiedon jäsentäjä    b) tulosten esittelijä    c) johtaja / organisoiija    d) tiedon hankkija

Perustele, miksi valitsit itsellesi kyseisen roolin. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pidät isohkot syntymäpäiväjuhlat, johon saat kutsua niin monta ihmistä kuin halua. Ketä tämän luokan oppilaita kutsuisit juhliisi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Kenen oman luokkasi oppilaiden kanssa pidät mielelläsi yhteyttä myös kouluajan ulkopuolella?

---

---

---

Jos pääsisit lähtemään viikoksi ulkomaanmatkalle, keitä (2-4) tämän luokan oppilasta ottaisit matkatovereiksesi?

- a) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_ d) \_\_\_\_\_