

EHYT KATSAUKSIA 1/2016

Antti Maunu

Yhteisöjen aika

Ryhmäilmiö-malli ja sosiaalipedagogiikka
ammattillisissa oppilaitoksissa

Yhteisöjen aika. Ryhmäilmiö-malli ja sosiaalipedagogiikka ammatillisissa oppilaitoksissa.
EHYT Katsauksia 1/2016.

Teksti: Antti Maunu
© Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry ja Antti Maunu

ISBN 978-952-6661-71-1 (pdf) • ISBN 978-952-6661-72-8 (epub)

EHYT -KATSAUKSIA 1/2016

Antti Maunu

Yhteisöjen aika

Ryhmäilmiö-malli ja sosiaalipedagogiikka
ammattillisissa oppilaitoksissa

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	8
JOHDANTO: YHTEISÖJEN AIKA JA RYHMÄILMIÖ	11
Ryhmäilmiö	12
Raportti	15
1. MITÄ SELVITETTIIN? ASETELMA JA AINEISTO	17
Laadullinen vastaanottoasetelma arviointimenetelmänä	19
Sähköinen palautekysely	21
Opettajien ryhmähaastattelut	22
Opiskelijoiden ryhmähaastattelut	23
2. SELKEÄ, NAPAKKA, KÄYTÄNNÖNLÄHEINEN.	
RYHMÄILMIÖN VASTAANOTTO PALAUTEKYSÉLYN VALOSSA	26
Yleisarvosana ja avopalaute	27
Ryhmäilmiön teemojen tarkempi arviointi	28
Ryhmäilmiön tärkeimmät teemat	29
3. ROHKEUTTA JA AUTTAMISTA.	
RYHMÄILMIÖN HYÖDYT ARJESSA	31
"Täs luokas voi olla oma itsensä". Ryhmäilmiön hyödyt opiskelijoille	32
"Hyviä pelimerkkejä antanu itelle". Ryhmäilmiön hyödyt opettajille	34
"Mäkätetään mutta rakkauvella". Kasvattajan ja aikuisen roolin vahvistuminen	35
"Hyvällä pohjalla on helppo lähteä sitä opetusta viemään". Ryhmän merkityksen vahvistuminen	37

4. KUN KAIKKI SUJUU HYVIN.

RYHMÄILMIÖ JA OPISKELIJOIDEN TARPEET	40
"Asiat menee niinku pitää". Opiskelijoiden hyvä elämä	41
"Semmonen mis kaikki on mukana". Hyvä ryhmä ja ryhmänohjaaminen	45
"Jotain papereita on täytelty". Opiskelijoiden kokemukset ryhmänohjaajan tunneista	49

5. SAANKO, OSAANKO JA USKALLANKO OSALLISTUA? OPISKELIJOIDEN YHTEISTYÖTAIDOT JA SOSIAALINEN LUOTTAMUS

Puheliaat, hiljaiset ja hiljennetyt. Puheenvuorojen jakautuminen ja vuorovaikutustavat	52
Oma show, vetäytyminen vai yhteinen osallistuminen? Toiminta sosiaalisissa tilanteissa	58

6. LIIKAA TYÖTÄ JA LIIAN VÄHÄN TUKEA. RYHMÄILMIÖN KÄYTTÖNOTTO JA ARJEN RAJAT OPPILAITOKSISSA

"Tunti on aivan äärettömän pieni aika". Resurssien vähyys	66
Ryhmänohjaajasta yksilönohjaajaksi. Henkilökohtaistamisen kuorma	68
"...ja arvit ja aipalit ja opalit ja...". Hallinnon ja tietojärjestelmien kirjavuus	70
"Kuvittelis et se olis myös meidän johdon tavoite". Johdon etäisyys ja ammatillinen yksinäisyys	72

7. JUMISSA VANHOISSA TAVOISSA. RYHMÄILMIÖ JA OPETTAJIEN AMMATTI-IDENTITEETIN RAJAT

"Menee ammattiasiat enempi edelle". Asiakeskeinen pedagogiikka	77
"Kyllä ne aika villasella tais painaa sen". Motivaatio ja Ryhmäilmiön valikoivuus	79
"Ei kaikkee tarvi ja jaksu yksin". Opettajien keskinäinen tuki ja sen rajat	80
"Näkisivät sen arjen". Johdon etäisyys ja opettajien ammatti-identiteetti	82

"Tosi kova työ et sä saat ne jonkinlaiseen ruotuun". Opiskelijat ammatti-identiteetin rajoituksena	83
"Lapsellista ja naiivia". Ryhmäilmiön kritiikki opiskelijälähtöisenä menetelmänä	86
Opettajien ammatti-identiteetin lähteet	88

8. YHTEISÖJEN AIKA JA AMMATILLISET OPPILAITOKSET. YHTEENVETO JA TOIMENPIDE-EHDOTUKSIA

Sosiaalipedagogiikalla suuret hyödyt	93
Opiskelijat sitoutuvat, osaavat ja saavat enemmän	93
Opettajien työ helpottuu ja tulee viihtyisämmäksi	94
Ryhmäilmiö toimii	95
Oppilaitoksen sosiaalinen johtaminen	96
Resurssien uusjako	97
Kokonaistyöaika mahdollisuutena	98
Opetussuunnitelmat ja sosiaalipedagogiikka	99
Työyhteisön omien voimavarojen johtaminen	100
Ryhmämenetelmien käyttö työyhteisössä	102
Valmiudet kaikkien ulottuville	104
Johdon jalkautuminen arkeen	105
Ammatti muuttuu, muuttuuko ammatti-identiteetti?	106
Ammatillinen opettajankoulutus ja täydennyskoulutus	107

KIRJALLISUUS 109

TIIVISTELMÄ

Yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä on puhuttu 2010-luvulla kasvavassa määrin. Yhteisöllisyys yhdistetään muun muassa parempaan politiikkaan, terveyteen ja hyvinvointiin sekä turvalliseen yksilönkehitykseen. Myös työelämässä vaadittavat taidot ovat yhä enemmän sosiaalisia. Silti ryhmien ja yhteisöjen aktiivista rakentamista ja niissä tarvittavia taitoja ei juurikaan opeteta tai ohjata. Näihin tarpeisiin vastaamaan on kehitetty Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry:n Ryhmäilmiö-malli. Ryhmäilmiö on konkreettinen työkalupakki nuorten kanssa työskenteleville aikuisille ryhmien ja yhteisöjen rakentamiseen jokapäiväisessä arjessa.

Tutkimuksessa arvioidaan Ryhmäilmiön vastaanottoa ammatillisten opettajien parissa kolmessa ammatillisessa oppilaitoksessa Itä-, Länsi- ja Etelä-Suomessa. Tutkimuksen aineistona on opiskelijoiden sekä opettajien ryhmähaastatteluja. Lisäksi vastaanottoa arvioidaan valtakunnallisen, sähköisen palautekyselyn valossa. Ryhmäilmiö-arvioinnin lisäksi raportti on laajempi tapaustutkimus sosiaalipedagogisten ajattelu- ja toimintatapojen hyödyistä, mahdollisuuksista ja esteistä ammatillisessa koulutuksessa. Sosiaalipedagogiikalla tarkoitetaan opetus- ja kasvatustapoja, jotka pyrkivät tukemaan yksilöllistä oppimista ja kehitystä osana opiskelijaryhmien ja muiden ryhmien toimintaa. Samalla sosiaalipedagogiikka pyrkii vahvistamaan yksilöiden sosiaalisia valmiuksia, jotta he kykenisivät toimimaan paremmin myös itsenäisesti erilaisissa ryhmissä ja hyödyntämään niitä etuja, joita hyvät ryhmät tarjoavat.

Tutkimuksen tulokset voidaan tiivistää seuraavasti:

- Ryhmäilmiölle tai vastaaville sosiaalipedagogisille menetelmille on ammatillisissa oppilaitoksissa suurta tarvetta.
- Opiskelijat hyötyvät suuresti Ryhmäilmiön tai muiden sosiaalipedagogisten toimintatapojen käytöstä. Se vahvistaa heidän sosiaalista luottamustaan ja sosiaalisia valmiuksiaan, jotka tutkimusnäytön perusteella ovat keskeisiä opinnoissa viihtymisen, opintomenestyksen, terveyden ja hyvinvoinnin sekä yhteiskuntaan integroitumisen tekijöitä. Tätä myös ammattiin opiskelevat itse toivovat. Heille elämässä tärkeintä on vahvat ja selkeät sosiaaliset kiinnikkeet sekä rutiinit, jotka toteutuvat hyvissä ryhmissä ja yhteisöissä – ei esimerkiksi yksilöllinen ja muista erottuva menestys tai itsetoteutus.
- Opiskelijaryhmien ilmapiiriin ja toimintakykyyn vaikuttavat kaikkein eniten opettajien ja ohjaajien suhtautuminen ja toiminta ryhmiensä kanssa. Tämä vaikuttaa enemmän kuin esimerkiksi ryhmän jäsenten yksilölliset ominaisuudet.
- Ryhmäilmiö ja vastaavat toimintatavat helpottavat opettajien ja ohjaajien omaa työtä. Opettaminen ja ohjaaminen tehostuvat sekä työrauha paranee. Sosiaalipedagoginen työskentely motivoi opettajia huomioimaan opiskelijoiden ammatillista ja sosiaalista kasvua ryhmien jäseninä, minkä monet opettajat kokevat positiivisena ammatillisena kasvuna.
- Sosiaalipedagogiset toimintatavat tarjoavat välineitä työyhteisöjen oman ilmapiiriin ja toimintakykyyn vahvistamiseen. Opettajien tärkein ammatillinen tukiverkko ovat omat kollegat. Siitä saadaan paras irti, kun sille järjestetään kunnolliset puitteet ja tarvittaessa ohjausta. Lisäksi sosiaalisten tekijöiden huomioiminen työyhteisön toiminnassa motivoi ja rohkaisee opettajia huomioimaan ryhmiä ja ryhmäilmiöitä omien opiskelijoidensa kanssa.
- Ryhmäilmiön omaksuivat helpoimmin ja siitä hyötyvät eniten ne opettajat ja ohjaajat, jotka kokivat tekevänsä omaa työtään nimenomaan opiskelijoiden tai yleisemmin nuorten hyväksi.

- Ryhmäilmiön käyttöönottoa ja soveltamista ammatillisissa oppilaitoksissa edistävät ensi sijassa yksittäisten opettajien tai ohjaajien motivaatio ja omistautuminen. Käyttöönottoa hankaloittaa erityisesti kolme asiaa:
 - o Oppilaitosten organisaatio ja opettajien arkityön organisointi ovat usein niin sekavia, että opettajilla ei ole aikaa ja voimavaroja omaksua uusia toimintatapoja, vaikka ne helpottaisivat heidän jokapäiväistä työskentelyään.
 - o Usein ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti on rakentunut sellaisten tekijöiden varaan, jotka ohjaavat huomiota pois ryhmien ohjaamisesta. Tällaiset opettajat sitoutuvat joko omaan opettamiseensa ilman suurempaa kiinnostusta siitä, kuinka opetus menee perille, tai sitten heitä motivoivat ensi sijassa työnantajaorganisaation ja työsopimuksen määrittämät tekijät kuten palkka tai työajan pituus.
 - o Ryhmäilmiön tai vastaavien menetelmien tarjoaminen pelkästään vapaaehtoisille halukkaille rajaa niitä aiheesta valmiiksi innostuneiden työntekijöiden piiriin. Tämä joukko on monissa oppilaitoksissa suhteellisen pieni, eikä se useinkaan kykene levittämään menetelmiä. Silloin Ryhmäilmiön hyödyt myös opiskelijoille jäävät vain pienen, satunnaisesti valikoituvan opiskelija- ja opettajajoukon piiriin.

Itse Ryhmäilmiö-malli on arvioinnin mukaan toimiva ja hyödyllinen väline ammatillisiin oppilaitoksiin ja muihinkin tilanteisiin, jossa aikuiset ammattilaiset työskentelevät nuorten ryhmien kanssa. Sen levittäminen ja tarjoaminen jatkossakin ammattilaisten käyttöön on perusteltua niin koulutus- kuin hyvinvointipoliittisista syistä.

Tulevaksi koulutus- ja hyvinvointipoliittiseksi kehittämiskohteiksi arviointi nostaa oppilaitosten johtamiskäytännöt, työkalutuurit ja sisäisen organisaation sekä monet ammatillisten opettajien ammatti-identiteettiin vaikuttavat tekijät. Raportissa esitetään ehdotuksia etenkin oppilaitoksen sosiaaliseen johtamiseen. Se tarkoittaa sellaisten prosessien johtamista, jotka edistävät ja tukevat sosiaalisten tekijöiden huomioimista niin opettajien omassa työyhteisössä kuin heidän työskentelyssään opiskelijoiden kanssa. Samalla sosiaalinen johtaminen tarkoittaa johtamisen tapaa, jonka huomioidaan myös henkilöiden eikä pelkästään prosessien johtaminen.

JOHDANTO: YHTEISÖJEN AIKA JA RYHMÄILMIÖ

Yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä on puhuttu 2010-luvulla kasvavassa määrin. Yleisesti ottaen yhteisöllisyys tai sen kaipuu näyttää lisääntyneen. Kun yhteiskuntapolitiikka ja kulttuuri 1980-luvulta 2000-luvulle suosivat ja tuottivat vahvasti yksilöllisyyttä, 2010-luvulla yksilöllisyyden rinnalle on noussut monenlaisia uusyhteisöjä. Esimerkiksi sosiaalisen median suurta suosiota selittää se yksinkertainen seikka, että se on sosiaalinen. Järjestötyössä ja politiikassa puhutaan osallisuudesta, luottamuksesta ja yhteistyön vahvistamisesta. Myös nuorten päihteiden käytön ja biletyksen on osoitettu olevan vahvasti yhteisöllistä toimintaa, jota motivoi muun elämän yksilökeskeisyys, jopa erillisyys toisista. (Maunu 2014c ja 2012a.)

Yhteisöllisyyden konkreettisia ilmenemismuotoja ovat sosiaalinen tuki ja luottamus. Ne ovat myös terveyden ja hyvinvoinnin keskeisiä ainesosia. Ensiksi sosiaalinen tuki ja luottamus liittyvät terveyden ja sairauden kokemiseen sekä pyrkimykseen pitää itseään kunnossa. Vain riittävää sosiaalista tukea saava ja toisiin luottava ihminen kokee itsensä merkitykselliseksi ja jaksaa huolehtia itsestään. Toiseksi sosiaalinen tuki ja luottamus liittyvät terveyskäyttäytymiseen: yksinäiset ja osattomat ihmiset turvautuvat helpommin terveyden kannalta epätarkoituksenmukaiseen toimintaan (esim. päihteet, rasva, sokeri, yletön pelaaminen). Kolmanneksi sosiaalinen tuki toimii suoranaishana tervehdyttäjänä ilman välittäviä tekijöitäkin. Esimerkiksi sydänpotilaiden on osoitettu toipuvan nopeammin ja paranevan pikemmin, jos heillä on ympärillään hyvä sosiaalinen turvaverkko. (Maunu 2014a ja 2013b.)

Yhteisöllisyys liittyy myös turvalliseen yksilönkehitykseen. Pieni lapsi ei selviä ilman hoivaa ja huolenpitoa, mutta myös nuoruus on yhteisöllinen kehitysvaihe. Nuoruudessa irtaudutaan lapsuuden kasvuyhteisöistä ja rakennetaan omaa aikuisen identiteettiä. Käytännössä tämä tarkoittaa aikuisten roolien opettelua erilaisissa ryhmissä ja yhteisöissä kuten ystävä- ja kaveriporukoissa tai työ- ja ammattipiireissä. Nämä roolit ja niissä tarvittavat taidot kehkeytyvät vähitellen sosiaalisten kokeilujen ja harjoituksen kautta. (Maunu 2012b ja 2014b.)

Myös työelämä on yhä sosiaalisempi kenttä. Työnantajien peräänkuultamat työelämätaidot ovat perustavia sosiaalisia taitoja: ollaan ajoissa paikalla, tullaan toimeen erilaisissa työryhmissä ja -yhteisöissä, osataan ja halutaan palvella erilaisia asiakkaita. (Räisänen & Hietala 2009; Saaranen-Kauppinen 2012.)

Nyky-yhteiskunnassa sosiaalisia taitoja voidaan verrata agraariyhteiskunnan viljely- ja pyyntitaitoihin – ne ovat välttämättömiä yhteiskunnassa pärjäämiselle. Samaan aikaan sosiaalisuus ja sosiaaliset suhteet vaativat ihmisiltä yhä aktiivisempaa panostusta ja ylläpitoa, sillä suvut ja perheet, asuinalueet ja työpaikat eivät tarjoa valmiita ryhmiä ja yhteisöjä niin kuin vielä muutama sukupolvi sitten. On siirrytty valmiina annetuista yhteisöistä itse tehtyihin yhteisöihin. (Maunu 2014b ja 2014c.)

Ongelma on kuitenkin se, että ryhmien ja yhteisöjen rakentamista ja niissä tarvittavia taitoja ei juuri osata opettaa tai ohjata. Siksi puheet yhteisöllisyydestä jäävät helposti ylimalkaisiksi, ja konkreettiset toimenpiteet jäävät tekemättä. Näihin tarpeisiin vastaamaan on kehitetty Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry:n Ryhmäilmiö-malli (RAY:n rahoitus v. 2011–15). Se on konkreettinen työkalupakki ryhmien ja yhteisöjen rakentamiseen nuorten jokapäiväisessä arjessa.

RYHMÄILMIÖ

Ryhmäilmiö on sosiaalipedagoginen malli, joka on suunnattu nuorten kanssa työskenteleville aikuisille. Se tarjoaa käytännöllisiä ja helppokäyt-

töisiä välineitä hyvien ryhmien ja yhteisöjen rakentamiseen. Mallin taustajatukset sekä konkreettiset menetelmät ja työkalut on koottu käsikirjaksi, jota on tarjottu käyttöönottokoulutusten myötä nuorten kanssa työskenteleville ammattilaisille. Vuoden 2015 lopussa Ryhmäilmiö-koulutuksen ja kirjan oli saanut noin 5000 ammattilaista eri puolilla Suomea.

Ryhmäilmiön lähtökohdat voidaan summata seuraavasti (ks. tarkemmin Maunu 2014a):

- Sosiaalisia taitoja voidaan harjoitella ja vahvistaa vain ryhmissä ja kasvokkain.
- Yhteisöjä kannattaa vahvistaa ja tukea siellä, missä niitä jo on. Tähän koulut, oppilaitokset, nuorisotyö ja harrastukset tarjoavat erinomaisia ympäristöjä.
- Nuorten ryhmiä ohjaamaan tarvitaan aikuisia. Jos nuoret jätetään ryhmäytymään keskenään, riskinä on, että ryhmä ei muodostu jäsenilleen parhaaksi toimintaympäristöksi.
- Opiskelijaryhmien hyvää ja toimivaa dynamiikkaa kyetään vahvistamaan niin, että se ei vaadi opettajilta tai oppilaitoksilta merkittäviä lisäresursseja.
- Hyvä ryhmädynamiikka vahvistaa paitsi opiskelijoiden hyvinvointia, myös viihtyvyyttä ja sitä kautta tehostaa opintomenestystä ja opintojen läpäisyä.
- Vuorovaikutustaidot ovat nykypäivän ja tulevaisuuden työelämätaitoja.
- Toimivat opiskelijaryhmät helpottavat opetus- ja ohjaustyötä.
- Hyvän ryhmähengen luominen edistää yhteisöllisen ja ehkäisevän opiskeluhoitolain tavoitteita.

Itse Ryhmäilmiö-kirja ja koulutus jakautuvat viiteen pääteemaan, jotka ovat:

- Nuorten kanssa työskentelyn haasteet etenkin ammatillisissa oppilaitoksissa
- Ryhmätapaamisten kulku ja toimivia työskentelytapoja
- Ryhmän vaiheet ja ryhmäroolit
- Nuorten kanssa työskentelevien aikuisten yhteistyö
- Kokoelma erilaisia keskustelunaiheita ryhmätapaamisiin sekä niiden käsittelyyn sopivia menetelmiä

Ryhmäilmiön ensimmäinen painos valmistui tammikuussa 2014 ja se oli suunnattu erityisesti ammatillisten oppilaitosten ryhmänohjaajan (ts. luokanvalvojan) tunneille. Nämä ovat luontevia paikkoja keskittyä ammatillisten opiskelijaryhmien ryhmäyttämiseen, rakentamiseen ja huoltamiseen, jotta ammattiin opiskelevat saisivat käyttöönsä kaikki ne edut, joita hyviin ryhmiin kuulumisesta seuraa. Mallin tausta-ajatukset sekä konkreettiset menetelmät ja työkalut koottiin alussa käsikirjaksi, jota tarjottiin oppilaitoksiin käyttöönottokoulutusten myötä (Selin ym. 2014).

Koulutuksia kysyttiin ja tarjottiin alusta saakka myös muille nuorten kanssa työskenteleville ammatillisille. Vuonna 2015 Ryhmäilmiö-kirjasta otettiin toinen, laajennettu painos, joka on suunnattu kaikille nuorten ryhmien kanssa työskenteleville aikuisille kaikissa niin oppilaitoksissa kuin muuallakin (Selin ym. 2015). Toinen painos on saatavilla myös sähköisenä ja verkossa. Varsinaisen ryhmänohjaamisen sijaan toisessa painoksessa puhutaan ryhmän ohjaamisesta erikseen kirjoitettuna. Ryhmän ohjaaminen tarkoittaa ryhmän ilmapiiristä ja toimintakulttuurista huolehtimista kaikkea työskentelyä ohjaavana periaatteena eikä pelkästään yksittäisissä tilanteissa tai tapahtumissa. Ryhmiä voidaan tässä mielessä ohjata varsinaisten ryhmänohjaajan tuntien lisäksi tavallisilla oppitunneilla, nuorisotiloissa, harrastusryhmissä, asuntoloissa jne.

RAPORTTI

Tämä raportti on Ryhmäilmiön ensimmäisen, ensi sijassa ammatillisiin oppilaitoksiin suunnatun version arviointi. Raportissa keskitytään Ryhmäilmiön vastaanottoon, käyttöönottoon sekä käyttöönoton edellytyksiin ammatillisissa oppilaitoksissa. Keskeiset kysymykset ovat:

- Onko Ryhmäilmiöstä hyötyä opettajille ja oppilaille osana heidän jokapäiväistä työskentelyään?
- Kuinka Ryhmäilmiö on otettu oppilaitoksissa käyttöön? Mitkä tekijät ovat edistäneet tai hankaloittaneet käyttöönottoa?

Varsinaisen arvioinnin lisäksi raportti on laajempi tapaustutkimus sosiaalipedagogisten ajattelu- ja toimintatapojen vaikutuksista, mahdollisuuksista ja esteistä ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tarkoitan sosiaalipedagogiikalla opetus- ja kasvatustapoja, jotka pyrkivät tukemaan yksilöllistä oppimista ja kehitystä osana opiskelijaryhmien ja muiden ryhmien yhteistä toimintaa. Samalla sosiaalipedagogiikka pyrkii vahvistamaan yksilöiden sosiaalisia valmiuksia, jotta he kykenisivät toimimaan paremmin myös itsenäisesti erilaisissa ryhmissä ja saavuttamaan niitä hyödyt, joita hyvät ryhmät jäsenilleen tarjoavat. Ryhmäilmiön arvioinnissa kävi ilmi, että monet opettajat käyttävät ja soveltavat muitakin sosiaalipedagogisia välineitä kuin Ryhmäilmiötä, ja arvioinnissa tarkastellaan myös näiden toimintatapojen vaikutuksia, mahdollisuuksia ja esteitä. Tästä näkökulmasta raportin keskeiset kysymykset ovat:

- Mitä hyötyjä sosiaalipedagogisista ajattelu- ja toimintavoista on ammatillisen koulutuksen opiskelijoille, opettajille ja ohjaajille?
- Kuinka nämä hyödyt saadaan mahdollisimman monen opiskelijan, opettajan ja ohjaajan ulottuville ja osaksi arkista työskentelyä?

Raportin luvussa 1 kuvataan arvioinnissa kerättyjä aineistoja ja arvioinnin asetelmaa. Sen jälkeen luvut 2 ja 3 kuvaavat ensi sijassa Ryhmäilmiön vastaanottoa ja koettuja vaikutuksia ammatillisten opettajien keskuudessa.

Raportin luvuissa 4 ja 5 tarkastellaan Ryhmäilmiön ja laajemmin sosiaalipedagogisten toimintatapojen vaikutuksia ammatillisiin opiskelijoihin. Luvussa 4 keskiössä ovat opiskelijoiden käsitykset hyvästä elämästä sekä se, miten sosiaaliset kokemukset ja valmiudet tukevat niitä. Luvussa 5 tarkastellaan sosiaalisen luottamuksen syntyä ja vaikutuksia opiskelijaryhmien toimintaan sekä opiskelijoiden henkilökohtaisiin kykyihin.

Luvuissa 6 ja 7 analysoidaan Ryhmäilmiön ja sosiaalipedagogisen toiminnan puitteita ja rajoituksia ammatillisten oppilaitosten arkityössä. Luvussa 6 näkökulmana ovat oppilaitosten arkirutiinit ja toimintakulttuurit. Luvussa 7 keskiöön nousevat ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti sekä siihen liittyvät mahdollisuudet ja rajoitukset.

Raportin perusteella Ryhmäilmiön tai vastaavien sosiaalipedagogisten toimintatapojen käyttö on erittäin suositeltavaa sekä koulutus- että hyvinvointipoliittisin perustein. Sosiaalipedagogiset menetelmät edistävät tutkimuksen perusteella opiskelijoiden yhteistyötaitoja, opiskelukykyä ja hyvinvointitaitoja. Näin ne vahvistavat opiskelijoiden valmiuksia niin heidän tulevissa työtehtävissään kuin muillakin elämänalueilla. Samalla sosiaalipedagogiset toimintatavat edistävät ja helpottavat opettajien ja ohjaajien työskentelyä oppilaitoksissa. Tutkimuksen perusteella Ryhmäilmiön voikin sanoa toteuttavan luvun alussa kuvattuja tavoitteita varsin hyvin. Samalla Ryhmäilmiön ja yleisemmin sosiaalipedagogiikan soveltamista käytännössä estävät monet oppilaitosten toimintatapoihin ja opettajien ammatti-identiteettiin liittyvät tekijät. Raportin päättävä luku kokoaa yhteen tutkimuksen tulokset ja esittää ehdotuksia ja suosituksia, joilla sosiaalipedagogisten toimintatapojen edellytyksiä ja niistä koituvia hyötyjä oppilaitoksissa voidaan vahvistaa.

1. MITÄ SELVITETTIIN? ASETELMA JA AINEISTO

Ryhmäilmiö on arviointitermein sosiaalinen interventio. Sillä on ensi sijassa pyritty saamaan aikaan muutosta ammatillisten opettajien ajattelu- ja toimintatavoissa etenkin opiskelijaryhmien sosiaaliseen ilmapiiriin vaikuttamisessa. Tämän myötä muutosta on tavoiteltu myös opiskelijaryhmien sosiaaliseen ilmapiiriin ja toimintatapoihin.

Kuinka sitten tällaista interventiota voidaan luotettavasti arvioida? Kysymys ei ole helppo, ja siitä on käyty paljon keskustelua. Monissa yhteyksissä parhaana arviointitapana pidetään luonnontieteellistä ennen – jälkeen -vertailuasetelmaa. Siinä mitataan ensin toimintaympäristön piirteitä, joihin interventiolla halutaan vaikuttaa, kuten opettajien asenteita, opiskelijaryhmien ryhmähenkeä tai opiskelu- ja työviihtyvyyttä. Tämän jälkeen tehdään interventio, esimerkiksi Ryhmäilmiö-koulutus opettajille ja ohjaajille. Tämän jälkeen mitataan, millaisia muutoksia interventio on aiheuttanut opettajien ja ohjaajien toimintatavoissa tai opiskelijoiden ryhmähengessä sekä työ- tai opiskeluviihtyvyydessä verrattuna lähtötilanteeseen, jolloin interventiota ei ollut tehty.

Tällainen asetelma tai sen vaatimus on kuitenkin ylimitoitettu ja harhaanjohtava Ryhmäilmiön ja monien muidenkin sosiaalisten interventioiden arviointiin. Ensinnäkin on äärimmäisen vaikeaa mitata luotettavasti ja riittäväällä tarkkuudella opettajien ja ohjaajien toimintatapoja tai opiskelijoiden ryhmähenkeä, viihtyvyyttä tai opintoihin sitoutumista. Ne ovat paljon subjektiivisia ilmiöitä, jotka voivat merkitä eri ihmisille hyvin eri asioita. Samalla niissä vaikuttavat vahvasti myös yksilöstä riippumattomat, sosiaaliseen toimintaympäristöön liittyvät tekijät kuten oppilaitosten epä-

virallinen toimintakulttuuri ja esimiesten toimintatavat. Niitä voi numeerisessa muodossa tavoittaa lähinnä lomakekyselyillä, mutta on äärimmäisen vaikeaa muotoilla yksiselitteisiä kysymyksiä ja vastausvaihtoehtoja, jotka tavoittaisivat riittäväällä laajuudella ja tarkkuudella ihmisten sosiaalisissa kokemuksissa vaikuttavat tekijät. Tämä tarkoittaa, että interventiolla saavutettua muutosta ei välttämättä havaita, vaikka sitä olisikin tapahtunut. Muutos saattaa myös tulla dokumentoiduksi liian suurena tai vääransuuntaisena, tai sen luonne voi tulla ymmärretyksi väärin.

Toiseksi ennen – jälkeen -asetelmassa on mahdotonta erottaa, mikä osuus mahdollisesta muutoksesta on ollut tarkasteltavalla interventiolla (Ryhmäilmiö-koulutuksella) ja mikä osuus joillain muilla tekijöillä. Oppilaitoksen opettajat tai johto ovat voineet innostua tai lannistua ryhmien ohjaamisen saralla monista muistakin syistä kuin Ryhmäilmiö-koulutuksen takia. Suomen hallitus saattaa vaihtua ja leikata koulutusbudjettia kesken arviointijakson. Oppilaitoksesta voi löytyä homeongelma. Tai oppilaitos voi saada valtakunnallisen tunnustuspalkinnon hyvästä työstä. Nämä kaikki voivat vaikuttaa sosiaaliseen ilmapiiriin ja toimintatapoihin vielä enemmän kuin tarkasteltava interventio. Ennen – jälkeen -asetelma edellyttää suljetun ja pysyvän systeemin, johon ei arvioinnin aikana pääse muita vaikuttavia tekijöitä. 2010-luvun ammatilliset oppilaitokset eivät ole sellaisia.

Järjestöissä tehtävä hanketoiminta, jota myös Ryhmäilmiön kehittämisen- ja levittämistyö on ollut, ei käytännössä voi olla niin laaja-alaista ja kokonaisvaltaista, että koko oppilaitos saataisiin intervention piiriin. Koulutuksiin ei saada kaikkia opettajia, eivätkä kaikki koulutuksiin osallistuvat opettajat muuta toimintaansa pelkän koulutuksen ja kirjan perusteella. Niin kauan kuin ei voida varmuudella sanoa, että kaikki oppilaitoksen opettajat todella ovat mukana interventiossa (eli ottavat Ryhmäilmiön käyttöön), ei ole mielekäästä mitata Ryhmäilmiön vaikutuksia koko oppilaitoksen tasolla. Kaikkien opettajien osallistaminen interventioon puolestaan edellyttäisi paljon perusteellisempaa ja pitkäkestoisempaa koulu-

tustoimintaa ja opettajien motivointia, mihin Ryhmäilmiö-toiminnassa ei ole ollut mahdollisuuksia.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö Ryhmäilmiötä ja vastaavia toimintatapoja voitaisi arvioida luotettavasti ja hyödyllisesti. On vain sovellettava toisenlaisia, itse ilmiöön ja interventioon paremmin sopivia menetelmiä kuin numeerista ennen – jälkeen -asetelmaa.

LAADULLINEN VASTAANOTTOASETELMA ARVIOINTI-MENETELMÄNÄ

Tässä arvioinnissa sovelletaan sosiaalitieteissä usein käytettyä laadullista vastaanotto- eli reseptiotutkimuksen asetelmaa (Törrönen 2001; Sulkunen & Egerer 2009). Siinä ei pyritä mittaamaan intervention objektiivisia, ulkoisia vaikutuksia koko toimintaympäristön tasolla. Sen sijaan huomio kiinnitetään itse toimijoihin, jotka toimivat tarkastellussa ympäristössä – tässä arvioinnissa ammatillisiin opettajiin ja opiskelijoihin – ja tutkitaan intervention vastaanottoa ja vaikutuksia heidän parissaan. Millaisena he kokevat tarkastellun toiminnan (Ryhmäilmiön tai muun sosiaalipedagogisen menetelmän)? Mihin he kokevat voivansa käyttää sitä ja mihin eivät, ja miksi? Mikä saa heidät suhtautumaan toimintaan myötämielisesti tai penseästi? Mikä heitä auttaa tai hankaloittaa intervention soveltamisessa omaan työhönsä? Ja niin edelleen.

Sen lisäksi, että tämä asetelma tuottaa tietoa itse intervention vastaanotosta, se kertoo tehokkaasti myös niistä usein piilevistä taustaoletuksista, arvoasetelmista ja identiteeteistä, joista käsin toimijat interventiota arvioivat ja soveltavat. Näin se tuottaa tärkeää tietoa myös siitä maailmasta, johon interventiolla pyritään vaikuttamaan – oppilaitosten arkisista työ- kulttuureista ja toimintatavoista.

Tämä tekee vastaanottoasetelmasta ikään kuin kaksipuolisen peilin. Se avaa tarkasteltavaksi samaan aikaan sekä intervention reaaliset vaikutukset toimijoissa että ne toimintaympäristöön liittyvät tekijät, jotka suuntaavat ja ohjaavat intervention vaikutuksia toimijoiden kokemuksessa. Täl-

lainen tieto piirtää toimintaympäristöstä ja sen erityispiirteistä karttaa ja osoittaa ne intervention kohdat, jotka sopivat tutkittuun ympäristöön samoin kuin ne kohdat, joissa interventio ja toimintaympäristö ajautuvat törmäyskurssille. Siksi tällainen tieto voi olla intervention arvioinnille ja jatkokehitykselle vielä hyödyllisempää kuin numeerinen, usein summittaiseksi jäävä aggregaattitason tieto intervention ulkoisista vaikutuksista. Laadullinen, vastaanottoasetelmalla saatava tieto on myös toimijalähtöistä siinä, missä ennen – jälkeen -vertailut ovat järjestelmälähtöisiä. Siksi se soveltuu paremmin sellaisten interventioiden arviointiin, joissa pyritään muuttamaan nimenomaan toimijoita ja toimintaa eikä järjestelmiä sinänsä.

Kuten kaikessa laadullisessa tutkimuksessa, myös laadullisissa vastaanottoarvioinneissa on syytä olla selkeä teoreettinen viitekehys, joka ohjaa arviointiaineiston kokoamista ja tulkintaa (Maunu 2014c, luku 3). Relevantti arviointitieto ei nouse itsestään toimijoiden haastatteluista ellei arvioija analysoi sitä sopivista näkökulmista, eivätkä intervention kohteet arviointihaastatteluissa aina keskustele relevanteista teemoista, ellei heiltä kysytä sopivia kysymyksiä. Nämä näkökulmat ja kysymykset on luontevaa suhteuttaa siihen, mitä arvioitavassa interventiossa on pyritty tekemään.¹ Silloin voidaan sanoa, miltä osin interventio on onnistunut tavoitteissaan ja miltä osin ei, ja mitkä tekijät tarkastellussa toimintaympäristössä ovat vaikuttaneet tähän. Tämä asetelma sallii kuitenkin myös yllättävien ja ei-aiottujen vaikutusten analyysin. Arvioinnissa voi ilmetä sellaisia kokemuksia ja tulkintoja, joita ei osattu ehkä kuvitellakaan, mutta myös tätä on luontevaa analysoida ja jäsentää suhteessa interventiossa tavoiteltuihin pyrkimyksiin.

1 Tämä edellyttää luonnollisesti, että tiedossa on myös itse intervention vaikutusteoria, ts. selkeä ja perusteltu kuvaus siitä, mitä interventiolla on tavoiteltu ja miksi juuri valittujen toimenpiteiden on uskottu tuottavan toivottuja vaikutuksia.

Ryhmäilmiön lähtökohta oli pyrkimys tarjota ammattioppilaitosten opettajille välineitä entistäkin parempien opiskelijaryhmien rakentamiseen, jotta ammattiin opiskelevat saisivat käyttöönsä ne hyödyt, joita hyviin ryhmiin kuulumisesta laajan tutkimuskatsauksen mukaan seuraa (Maunu 2014a). Ryhmäilmiön toimintatapa oli jakaa ammatillisille opettajille Ryhmäilmiö-kirja kahden tunnin motivoivan käyttöönotto-koulutuksen myötä. Oletuksena oli, että näin ainakin osa opettajista saa Ryhmäilmiöstä uusia välineitä ja motivaatiota ohjata ryhmiään paremmin, mikä välittyy myös opiskelijoiden parempaan viihtyvyyteen omassa ryhmässään ja sitä kautta yleisemminkin lisääntyvään hyvinvointiin niin opiskelijoiden kuin opettajien parissa.

Näiden tavoitteiden onnistumisen arvioimiseksi on tutkimuksessa on koottu useita erityyppisiä aineistoja, jotka noudattavat vastaanottoasetelman logiikkaa.

SÄHKÖINEN PALAUTEKYSELY

Ryhmäilmiö-koulutuksiin osallistuneiden ammattilaisten yhteystiedot kerättiin koulutustilaisuuksissa. 2–8 viikon jälkeen kaikille lähetettiin sähköpostitse linkki Surveypal-kyselyyn, jossa kysyttiin anonyymisti vastaajien taustatietoja, toimintaympäristöä sekä heidän mielipiteitään koulutuksen annista ja hyödystä.

Mielipidekysymyksissä kysyttiin ensin koulutuksen yleisarvosanaa asteikolla 1–5 (1=heikko, 5=erinomainen). Yleisarvosanan yhteydessä ja vastaajilla oli mahdollisuus antaa vapaamuotoista palautetta Ryhmäilmiö-koulutuksesta ja kirjasta.

Sen jälkeen kysyttiin asteikolla 1–5 kirjan ja koulutuksen kustakin viidestä pääteemasta, olivatko ne vastaajien mielestä relevantteja ja tavoitettiin niissä realistisesti heidän arkityönsä eri puolia etenkin ryhmien ohjaamisen osalta. Kunkin teeman kohdalla kysyttiin myös asteikolla 1–5, kokivatko vastaajat saaneensa niistä konkreettisia välineitä ja vinkkejä ryhmien kanssa työskentelyn. Vastaajia pyydettiin myös valitsemaan

kirjan neljästä käytännöllisiä menetelmiä sisältävästä osuudesta kaksi tärkeintä. Kirjan ensimmäistä, motivoivaa osuutta ei tähän sisällytetty.

Kyselyvastauksia koottiin huhtikuun 2014 ja huhtikuun 2015 välisenä aikana kaikkiaan 505 kappaletta. Kyselyjä lähetettiin kaikkiaan noin 2000, jolloin, jolloin vastausprosentti on noin 25. Kyselyn tulokset esitetään luvussa 2.

OPETTAJIEN RYHMÄHAASTATTELUT

Palautekyselyn lisäksi Ryhmäilmiön vastaanottoa arvioitiin ammatillisten opettajien ja opiskeluhuollon työntekijöiden ryhmähaastatteluilla kolmessa oppilaitoksessa eri puolilla Suomea. Haastatteluja tehtiin kaikkiaan 12. Kussakin kolmessa oppilaitoksessa haastateltiin kussakin kaksi ryhmää, ja jokaista ryhmää haastateltiin kaksi kertaa: ensin ennen Ryhmäilmiö-koulutusta, toisen kerran noin 2 kk koulutuksen jälkeen. Ryhmähaastatteluihin osallistui yhteensä 39 opettajaa tai opiskelijahuollon työntekijää, 32 naista ja 7 miestä.

Keskusteluja hallitsivat pääsääntöisesti opettajien näkemykset ja kokemukset, vaikka mukana oli jonkin verran myös opiskeluhuollon työntekijöitä. Siksi puhun raportissa opettajien haastatteluista tai keskusteluista. Käytän tutkituista oppilaitoksista pseudonyymejä Haukela, Kukkala ja Roppola. Keskustelijoiden ja oppilaitosten yksityisyyden turvaamiseksi myös muut tunnistetiedot raportissa on muutettu tai poistettu.

Opettajien aloitushaastatteluissa esitettiin seitsemän kysymystä tai keskusteluteemaa, joista ryhmät keskustelivat omaehtoisesti keskenään. Teemat käsittelivät opettajien ja opiskeluhuollon työntekijöiden kokemuksia ja näkemyksiä omasta työstään, erityisesti ryhmänohjaamisesta, opetus- ja kasvatustyön suhteista sekä opiskelijoiden opiskeluvalmiuksista ja -motivaatiosta.

Noin kaksi kuukautta Ryhmäilmiö-koulutuksen jälkeen samoja ryhmiä haastateltiin uudelleen. Jälkikeskustelussa esitettiin yhdeksän teemaa, joista valtaosa käsitteli Ryhmäilmiö-koulutusta, mallia sekä sen käyttöönoton ulottuvuuksia. Kolme teemaa käsitteli yleisemmin haastateltavien

näkemyksiä ryhmänohjaajan työn organisoinnista sekä ryhmänohjaajien omasta koulutuksesta tai valmennuksesta.

Opettajien keskustelut olivat aktiivisia ja vilkkaita, ja niissä oli usein vahva työnohjauksellinen sävy. Opettajilla oli niin sanotusti paljon sydämellään, ja he puhuivat siitä mielellään työyhteisön ulkopuolisille haastattelijoille. Tästä seurasi myös se, että ryhmien omaehtoinen keskustelu ei noudattanut kovinkaan tarkasti annettuja kysymysteemoja. Näin käy usein aktiivisissa ryhmähaastatteluissa: vetäjän teemoista riippumatta ryhmä puhuu siitä, mikä sitä itseään eniten pohdituttaa ja puhututtaa. Niinpä keskustelujen analyysia ohjasivat ja raporttiin päätyivät ensi sijassa ne teemat, joista ryhmät itse keskustelivat eivätkä ne teemat, joita keskustelun vetäjät olivat valinneet.

Opettajien haastattelut kestivät 40–60 minuuttia, ja ne videoitiin ja litteroitiin sanatarkasti tekstimuotoon. Keskusteluja johtivat Antti Maunu ja Mikael Isoaho Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry:stä. Litteroijana toimi valtiotieteiden kandidaatti Inka Siren Helsingin yliopistosta. Opettajien haastatteluja käsiteltiin järjestämällä ja koodamalla niitä Atlas.ti-aineistonhallintaohjelmalla. Koodaajana toimi yhteiskuntatieteiden kandidaatti Tero Pajunen Turun yliopistosta.

OPISKELIJOIDEN RYHMÄHAASTATTELUT

Kukkalassa, Haukelassa ja Roppolassa tehtiin myös yhteensä kuusi opiskelijoiden ryhmähaastattelua, kaksi kussakin oppilaitoksessa. Haastattelut pidettiin 2–6 kuukautta opettajien Ryhmäilmiö-koulutuksen jälkeen, ja niihin osallistui 16–19-vuotiaita ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita sellaisista ryhmistä, joiden ryhmänohjaajat olivat saaneet Ryhmäilmiö-koulutuksen. Opiskelijoilta ei kysytty suoraan Ryhmäilmiö-mallista, vaan yleisemmin heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan hyvistä ja huonoista (opiskelu)ryhmistä sekä terveyden ja hyvinvoinnin sosiaalisista ulottuvuuksista. Kaikkiaan opiskelijahaastatteluihin osallistui 46 opiskelijaa, 21 tyttöä tai nuorta naista ja 25 poikaa tai nuorta miestä.

Opiskelijoiden ryhmäkeskustelut jakautuivat kolmeen erilliseen teemaan. Ensimmäinen osuus käsitteli opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia erilaisista ryhmistä suorien kysymysten avulla. Tästä osuudesta raportissa tarkastellaan etenkin vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Millainen on hyvä tai huono ryhmä yleisesti ottaen? Millainen opiskeluryhmä teillä nyt on? Millainen ryhmänohjaaja teillä nyt on? Mitä olette tehneet ryhmänohjaajan tunteilla? Ovatko ne olleet teidän mielestänne mielekkäitä? Muuttaisitteko ryhmänohjaajan tunteja jotenkin?

Opiskelijahaastattelujen toinen teema perustui virikekuville. Ryhmille esitettiin kaikkiaan kuusi virikekuvaa erilaisista elämäntapa- ja hyvinvointiteemoista. Jokaisen kuvan kohdalla ryhmiä pyydettiin pohtimaan ja kertomaan, mitä kuvissa tapahtui ja millaisia ihmisiä niissä esiintyi. Kuvissa esiintyi nuoria oppilaitoksen tupakkapaikalla, kuntosalilla, kesäisissä ulkoilmabileissä, keittiössä salaattia laittamassa sekä oppilaitoksen aulaan oppilaskuntavaalien toimitsijoina. Lisäksi yhdessä kuvassa esiintyi haastattelujen aikainen Suomen pääministeri Alexander Stubb triathlonkisassa urheilutrikoissa. Kuvat poimittiin julkisilta internet-sivuilta. Tässä raportissa ei analysoida kuvakeskustelujen sisältöjä, sillä ne eivät osoittautuneet ilmaisuvoimaisiksi tämän tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta. Sen sijaan raportin luvussa 5 analysoidaan opiskelijaryhmien sosiaalisia toimintatapoja ja sosiaalista luottamusta paljolti kuvakeskusteluissa ilmenneiden vuorovaikutustapojen pohjalta. Syynä on, että tässä osuudessa haastattelijan rooli oli pienin ja opiskelijoiden omaehtoinen keskustelu aktiivisinta, mikä toi parhaiten esiin opiskelijaryhmien vakiintuneita tapoja ja valmiuksia.

Opiskelijahaastattelujen kolmas teema oli sana-assosiaatiotehtävä. Siinä opiskelijoille esitettiin neljä sanaa tai sanaparia, ja ryhmien tuli niiden pohjalta keskustella tai sanoa, mitä sanat toivat heidän mieleensä. Sanat olivat hyvä arki, onnellisuus, hyvinvointi ja terveys. Tämä osoittautui sisällöllisesti antoisimmaksi teemaksi, sillä se teki tiiviisti ja tehokkaasti näkyviin opiskelijoiden käsityksiä hyvästä elämästä sekä sosiaalisten tekijöiden merkityksistä siinä. Asiaan saattoi vaikuttaa myös se, että teema

oli keskustelun viimeinen. Siinä vaiheessa opiskelijat olivat jo jossain määrin tottuneet heille poikkeukselliseen haastattelutilanteeseen ja kykenivät kenties siksi parhaiten ja selkeimmin ilmaisemaan näkemyksiään.

Opiskelijaryhmissä keskustelu oli pääsääntöisesti varsin toisentyypistä kuin opettajahaastatteluissa. Jos opettajahaastatteluissa opettajat intoutuivat omaehtoiseen, vuolaaseen ja reflektiiviseen keskusteluun, opiskelijahaastatteluissa vastaukset olivat lyhyitä ja napakoita, ja usein ne pitäytyivät vain haastattelijan esittämissä kysymyksissä. Syynä lienee se, että tilanne oli heille outo. Kuvien tulkinta, sana-assosiaatiot ja hyvien ryhmäkokemusten pohdinta ryhmässä kesken koulupäivän aiemmin tuntemattoman aikuisen johdolla ei ole opiskelijoille kovinkaan tavalista. Haastatellut opiskelijat olivat kuitenkin heille erikoisissa puitteissaakin kohteliaita ja myötämielisiä. Tulkitsin, että he toimivat haastatteluissa itselleen luontevalla tavalla ja olivat toimintatapaansa tyytyväisiä.

Opiskelijahaastattelujen koostumuksessa oli jonkin verran eroja oppilaitosten välillä. Kukkalan ja Roppolan haastatteluryhmissä kaikki osallistujat olivat yhdestä tai korkeintaan kahdesta eri opiskelijaryhmästä. Molemmissa Haukelan haastatteluryhmissä puolestaan oli opiskelijoita neljästä eri opiskelijaryhmästä eri aloilta. Tämä ei analyysin perusteella vaikuttanut oleellisesti ryhmien keskustelujen sisältöihin. Kuitenkin analyysin luotettavuuden turvaamiseksi suoria vertailuja tehdään ainoastaan Kukkalan ja Roppolan välillä, joiden haastatteluryhmien koostumus on samanlainen.

Opiskelijahaastattelut kestivät 40–60 minuuttia, ja myös ne videoitiin ja litteroitiin sanatarkasti tekstimuotoon. Haukelan ja Roppolan opiskelijahaastatteluja johtivat Antti Maunu ja Mikael Isoaho Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry:stä, Kukkalan haastatteluja Antti Maunu. Opiskelijahaastattelut litteroi Inka Siren. Opettajien haastatteluja käsiteltiin järjestämällä ja koodamalla niitä Atlas.ti-aineistonhallintaohjelmalla. Koodaajana toimi Tero Pajunen.

2. SELKEÄ, NAPAKKA, KÄYTÄNNÖNLÄHEINEN. RYHMÄILMIÖN VASTAANOTTO PALAUTEKYSELYN VALOSSA

Ryhmäilmiön sähköiseen palautekyselyyn saatiin kaikkiaan 505 vastausta huhtikuun 2014 ja huhtikuun 2015 välisenä. Vastaajista 78 % oli naisia, 21,6 % miehiä ja 0,4 % identifioi itsensä sukupuolikategoriaan muu.

Vastaajista noin kaksi kolmannesta (64 %) työskentelee ammatillisessa oppilaitoksessa. Muista työympäristöistä yleisimpiä ovat ammattikorkeakoulut ja peruskoulut. Ammatillisella puolella yleisimmät koulutusalat ja työtehtävät olivat tekniikan ja liikenteen alan opettajat (19 %), matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajat (16 %), sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan opettajat (14 %), opiskelijahuolto (13 %) sekä humanistisen ja kasvatustalouden opettajat (11 %). Vastaajien työkokemus jakautui varsin tasan työssäolo- vuosien suhteen niin, että vastanneissa oli sekä tuoreita että pidempään (yli 10 vuotta) alalla toimineita ammattilaisia.

Vastaukset edustavat siis verrattain hyvin Ryhmäilmiö-koulutuksen kohderyhmiä, joskin naiset ovat jossain määrin yliedustettuina vastaajien joukossa. Kyselyjä lähetettiin kaikkiaan noin 2000, jolloin vastausprosentti on noin 25. Sitä voidaan pitää kohtuullisena ja vastaaville kyselyille tavanomaisena.

Palautekyselyn valossa Ryhmäilmiön vastaanotto on ollut erittäin hyvää ja Ryhmäilmiön voi katsoa onnistuneen sille asetetuissa tavoitteissa.

YLEISARVOSANA JA AVOPALAUTE

Keskimäärin koulutukselle annettu yleisarvosana asteikolla 1–5 (1=heikko, 5=erinomainen) on 3,98. Annetut yleisarvosanat jakautuvat seuraavasti:

5 = 24,0 % (121 vast.)

3 = 14,1 % (71 vast.)

4 = 57,3 % (289 vast.)

2 = 2,6 % (13 vast.)

1 = 2 % (10 vast.)

Sanallisessa avopalautteessa yleisarvosanan yhteydessä korostuu kirjan ja koulutuksen selkeys, käytännöllisyys ja koettu tarpeellisuus.

Selkeä, napakka. Käytännönläheinen.

Ei pelkkää "pitäisi" filosofointia vaan työkaluja toteuttamiseen.

Loistavat esimerkit arjen tilanteista. Hyvä materiaali!

Ryhmäytymiseen täytyy ja saa käyttää aikaa, tämän oivallus ja vinkit miten voidaan tehdä olivat hyviä.

Innostava kouluttaja, tunsin hyvin opettajan arjen!

Toisaalta selkeys ja tiiviys koettiin negatiivisessa palautteessa myös pinnallisuutena ja koulutuksen lyhytenä. Negatiivisissa arvioissa kaivattiinkin asian perusteellisempaa käsittelyä.

En saanut mitään uutta, joten tuli turhautunut olo.

Jotta olisin saanut uutta tietoa, pidempi koulutus olisi ollut paikallaan.

Luennoitsijalla olisi ollut paljon vielä kerrottavaa.

Itse aiheesta – ryhmien merkityksestä opiskelijoiden hyvinvoinnille sekä ryhmän rakentamisen konkreettisista menetelmistä – ei negatiivista palau-

tetta kuitenkin tullut. Tästä voidaan päätellä, että asiasisällön osalta Ryhmäilmiö otettiin vastaajien parissa vastaan vielä positiivisemmin kuin yleisarvosanan keskiarvosta voisi päätellä.

RYHMÄILMIÖN TEEMOJEN TARKEMPI ARVIOINTI

Ryhmäilmiö-kirja ja koulutus jakautuvat viiteen pääteemaan, jotka ovat:

- Nuorten kanssa työskentelyn haasteet etenkin ammatillisten ryhmän-ohjaajien osalta
- Ryhmätapaamisten kulku ja toimivia työskentelytapoja ryhmätapaamisiin
- Ryhmän vaiheet ja ryhmäroolit
- Nuorten kanssa työskentelevien aikuisten yhteistyö
- Keskustelunaiheita ryhmätapaamisiin sekä niiden käsittelyyn sopivia menetelmiä

Palautekyselyssä kysyttiin myös tarkemmin kunkin teeman osalta, olivatko ne vastaajien mielestä relevantteja ja realistisia heidän oman kokemuksensa valossa, ja kokivatko vastaajat saaneensa niistä konkreettisia välineitä ja virikkeitä. Vastausvaihtoehtoja oli kolme: kyllä, jonkin verran ja ei.

Näihin kysymyksiin annetut vastaukset ovat erittäin positiivisia:

Kuvasiko koulutus ryhmänohjaajan työtä ja sen haasteita?

Kyllä 76 %, jonkin verran 23 %, ei 1 %.

Antoiko koulutus valmiudet käyttää tuntirakennetta?

Kyllä 58, jonkin verran 36 %, ei 6 %

Antoiko koulutus valmiuksia ohjata ryhmää sen eri kehitysvaiheissa?

Kyllä 56 %, jonkin verran 38 %, ei 6 %

Antoiko koulutus valmiuksia ohjata ryhmää ylipäänsä?*Kyllä 60 %, jonkin verran 34 %, ei 6 %***Motivoiko koulutus kiinnittämään uutta tai erityistä huomiota ryhmänohjaamiseen?***Kyllä 66 %, jonkin verran 29 %, ei 5 %***Oliko koulutus kokonaisuudessaan selkeä ja johdonmukainen?***Kyllä 86 %, jonkin verran 12 %, ei 2 %*

Kaikissa kysymyksissä kyllä ja jonkin verran -vastausten yhteenlaskettu prosenttiosuus on yli 90. Tämä vahvistaa yleisarvosanan ja sen yhteydessä annetun avopalautteen antamaa tulkintaa, jonka mukaan Ryhmäilmiö todella puhuttelee kohderyhmäänsä ja koetaan sen parissaan hyödyllisenä ja käytännöllisenä työkaluna.

RYHMÄILMIÖN TÄRKEIMMÄT TEEMAT

Kyselyssä vastaajia pyydettiin valitsemaan kirjan neljästä käytännöllisiä menetelmiä sisältävästä osuudesta kaksi omasta mielestään tärkeintä. Kahden tärkeimmän osuuden valitseminen antaa laajemman kuvan vastaajien mieltymyksistä kuin yhden. Toisaalta kahdessa suosikissa pitäytyminen erottelee riittävästi eri teemojen tärkeyttä vastaajille. Ensimmäistä, työnkuvan haasteita käsittelevää osuutta ei sisällytetty tähän.

Vastaukset jakautuivat myös tässä suhteellisen tasan, ja kaikille teemoille löytyi suosiotaan osoittaneita:

Ryhmätapaamisten aiheisällöt ja menetelmät 59 %

Ryhmän vaiheet ja roolit 45 %

Aikuisten yhteinen kasvatusvastuu 38 %

Ryhmätapaamisen kulku 33 %

Koulutuksen käytäntöön tähtäävän luonteen kannalta on ymmärrettävää, että kaikkein konkreettisin osuus, ryhmätapaamisten sisällöt ja menetelmät, koettiin vastaajien parissa tärkeimmäksi. Kuitenkin myös kaikki muut osuudet ovat saaneet siinä määrin ääniä, että mitään osuutta ei voida pitää ratkaisevasti muita tärkeämpänä tai vähäpätöisempänä. Tämä kertoo, että Ryhmäilmiö on koulutukseen osallistuneiden mielestä myös tasapainoinen kokonaisuus.

3. ROHKEUTTA JA AUTTAMISTA. RYHMÄILMIÖN HYÖDYT ARJESSA

Kuten palautekyselyissä, myös ammatillisten opettajien ja opiskelijahuollon työntekijöiden ryhmähaastatteluissa Ryhmäilmiötä pidettiin selkeänä ja tarkoituksenmukaisena välineenä ryhmänohjaamiseen.

SAMI: Hyvä ryhmänohjaajan apuväline

PETE: Kyllä

RIITTA: Ja hyvin semmonen konkreettinen, siis käytännönläheinen...

SAMI: Kyllä

PETE: Kyllä, selkeitä toimintamalleja... Ja uus kaveri jos alottaa, ni tosi hyvä siihen

SAMI: On (*Roppola*)¹

TAINA: Yleisellä tasolla on kaikki ainakin tykänny siitä koulutuksesta, et sen verran on vaihdettu mielipiteitä

RITVA: Joo, kyllä... [-] ja varmasti on hyödynnetty sitä kirjaa, että sillä tavalla on hyvä juttu... (*Haukela*)

Palautekysely ja ryhmähaastattelut koottiin toisistaan riippumatta eivätkä samat henkilöt osallistuneet molempiin. Tämä vahvistaa tulkintaa, että Ryhmäilmiö todella kohtaa ammatillisten todellisia tarpeita ja on käyttökelpoinen heidän arjessaan.

¹ Opettajien ja oppilaitosten nimet ja muut tunnistetiedot on muutettu.

Ryhmäkeskusteluissa esitettiin myös tarkempia arvioita Ryhmäilmiön hyödyistä niin opiskelijoille kuin omaan opettajan ja ohjaajan työhön. Tässä luvussa käyn läpi näitä arvioita. Kokonaisuudessaan Ryhmäilmiön arvioidaan opettajahaastatteluissa

- vahvistaneen opiskelijaryhmien ilmapiiriä ja parantaneen työtehoa
- rohkaisseen yksittäisiä opiskelijoita olemaan aktiivisempia omissa ryhmissään, sekä
- tarjonneen myös opettajille rohkaisua ja valmiuksia huomioida opiskelijoiden ammatillista ja sosiaalista kasvua ryhmien jäseninä.

"TÄS LUOKAS VOI OLLA OMA ITSENSÄ". RYHMÄILMIÖN HYÖDYT OPISKELIJOILLE

Opettajien kuvaamat Ryhmäilmiön vaikutukset opiskelijoissa liittyvät opiskelijaryhmien ilmapiirin parantumiseen sekä positiivisiin vaikutuksiin, joita hyvällä ilmapiirillä on opiskelijoihin.

PETE: Siellä [ryhmässä] ilmapiiri on semmonen hyvin avoin... Ne tukkee toisiaan, kun tehtäviä annetaan, ni ne auttaa toisiaan ihan sanomatta, kysymättä. Ja sitten jos mie pyyään jottain kaverii, tiiän että on jo tehny jonkun harjotteen ja toinen kaveri on ihan alkupuissa, ni voisitko auttaa, ni tottakai... Se on hyvin avointa ja semmonen hyvä henki siellä. Hymyssä suin on suurin osa ja hiljaseimmatkin on tullu esille siellä, ei oo jääny sinne syrjään. Et hyvin selekeesti sen huomaa. *(Roppola)*

SARI: Mun mielestä parhaimmat kommentit [ryhmässä] on ollu se, et on ihana olla täs luokas ku täällä voi olla oma itsensä. Et semmosta rohkeutta on tullu niihin opiskelijoihin toisillekin avautua, ku vuorovaikutustaidot ja luottamus ja tietämys niist ryhmän jäsenistä [lisääntyy]. Ja sitten yhteisessä ringissä kun keskustellaan, niin uskalletaan tuoda vaikeitakin asioita. [Jos] joku on ollu [ryhmässä aiemmin] hiljaa, ni sit yhtäkkiä se tuo että hei, hän ei sit enää halua kuulla tällasesta asiasta, joka kohdistuu

häneen. Ja sitten mun mielestä kun ilmapiiri, vuorovaikutus on kunnossa, ni myös se työskentely tehostuu, kun yhteinen tavote ja päämäärä on koko ajan tiedossa. *(Haukela)*

Samalla kun Ryhmäilmion käyttö helpottaa vuorovaikutusta ja lisää turvallisuudentunnetta ryhmän sisällä, vahvistuvat myös ryhmän yksittäisten jäsenten valmiudet toimia toistensa kanssa ja ilmaista itseään. Opiskelijat tiivistävät oma-aloitteisemmin yhteistyötään, mutta myös rohkaistuvat esittämään tarvittaessa muun ryhmän näkemyksistä poikkeavia mielipiteitä. Samoin yksilölliset erot opiskelijoiden temperamentissa tai sosiaalisissa tyylessä tasoittuvat, kun hiljaisemmat osallistuvat aktiivisemmin ja puheliaammat antavat heille tilaa. Lisäksi Sari toteaa päättävässä kommentissaan, että viihtyvyyden lisäksi ryhmän työteho paranee. Syynä on, että turvallisessa ja viihtyisässä ryhmässä on helpompaa keskittyä varsinaiseen työskentelyyn, kun sen jäsenten ei tarvitse jännittää, vetäytyä tai suojautua toisiltaan. Samankaltaisia havaintoja ovat tehneet Peten ja Sarin lisäksi monet muut haastatellut opettajat.

Nämä havainnot osoittavat, että opiskelijaryhmien ilmapiiri ja toimintakyky eivät määräydy suoraan sen jäsenten henkilökohtaisista ominaisuuksista. Pikemminkin näistä ominaisuuksista riippumaton, ryhmän jäseniä samankaltaisesti huomioiva ja kohteleva ryhmän rakentaminen luo tilaa ryhmän jäsenten erityispiirteille. Mitä turvallisempi ryhmä on, sitä paremmin se kykenee kantamaan, huomioimaan ja kunnioittamaan myös jäsentensä erilaisuutta. Samalla vahvistuu ryhmän kyky työskennellä yhdessä ja yhteisten tavoitteiden eteen.

RITVA: Kun kaikki tämän tontin [alan] työt on sellasia, että tarvitaan sitä yhdes tekemisen taitoa... Niin ku se ryhmä on hyvin ryhmäytyny, ni nehän tekee töitä aivan eri lailla ku sellaset porukat, jotka on klikkiytyneitä. Sellasilla ei tahdo sitten se homma toimia. *(Haukela)*

Haastatellut opettajat ovat kokeneet, että tämä edellyttää myös omaa osallistumista ja joskus suoranaista heittäytymistä ryhmätehtäviin.

TAINA: Kusiellä [ryhmätilanteissa] on iteläsnä ja touhuaa heijän kanssaan ni siinä sekin tekee jo sen oman osansa. Eikä vaan pöydän takana istu, vaan selkeesti on mukana, kaikkein hurjin humpsuttelija siellä. Se voi herättää suurta hilpeyttä, mut siinä myös lähentyy opiskelijoihin. (Haukela)

Ryhmänohjaaja onnistuu parhaimmin, jos hän ryhmäyttää itsensä kiinteäksi osaksi ryhmää. Tämä taas onnistuu parhaimmin osallistumalla opiskelijoiden mukana ryhmää rakentaviin tehtäviin. Tällainen osallistuminen ei kuitenkaan ole kaikille opettajille tyypillisin toimintatapa, ja ryhmähaastattelussa keskusteltiinkin paljon myös Ryhmäilmiö-koulutuksen ja työkirjan vaikutuksista opettajien omiin toimintatapoihin.

"HYVIÄ PELIMERKKEJÄ ANTANU ITELLE". RYHMÄILMIÖN HYÖDYT OPETTAJILLE

Ammatillisen opettajan työhön kuuluu usein vahva jännite yhtäältä ammatillisten valmiuksien opettamisen ja toisaalta laaja-alaisemmankin kasvattamisen ja huolehtimisen välillä (Lahelma ym. 2014; Erkkilä-Häkkinen 2011; Paaso 2010). Myös Ryhmäilmiön koettiin virittäneen itsereflektiota näiden kysymysten äärellä.

AIJA: Sitä [Ryhmäilmiö-koulutuksessa] jotenkin analysoi itseänsä koko ajan. Että joo, tommosta pitäis ja tommosta, et mä kuuntelin koko ajan semmosella kintaalla siinä itsensä kans... Et mihin suuntaan tää vaaka nyt kallistuu. Semmosta itseanalyysia siinä hiljaisesti. (Kukkala)

HELI: On pohtinut vähän sitäkin omaa tapaa toimia ryhmänohjaajana, mitä tulee tähän opettajan ja kasvattajan roolin suhteisiin. [-] Tässä

[Ryhmäilmiö-kirjassa] on semmosia mukavia vinkkejä, niinku monipuolistaa sitä ryhmänohjaajan tehtävää. Sen mä oon huomannu, että eri menetelmin voi saada ihan yhtä hyviä tuloksia, ei ainakaan pahempia tuloksia aikaan kuin ihan perinteisillä (naurua). Et joskushan ryhmänohjaajan työssä, vaikka kuinka teet ja paapot, ni ne tulokset eivät kuitenkaan aina ole niin hyvät. Mutta tää on lohdullista, mä huomasin, et menetelmiä on monia, mitä voi vaihtaa ja saada uudenlaisia vinkkejä siihen käsittelyyn. *(Roppola)*

Heli toteaa, että Ryhmäilmiö antaa pohdinnan lisäksi konkreettisia välineitä ja työkaluja kokeilla ja laajentaa omaa repertuaaria opettajana ja kasvattajana. Tämän totesivat myös muut haastateltavat. Sami kommentoi aihetta Ryhmäilmiö-kirjaan kuuluvan ryhmän vaiheet -teeman kautta:

SAMI: Tossa kakkosluokan ryhmä. Alku lähti mukavasti, ja nyt on sitte niitä kuohuntavaiheita ja näitä vaiheita. Nyt on ollu mukava, ei oo ehkä aikasemmin osannu niitä tunnistaa, mutta nyt on lukenu tätä kirjaa ja ollu että okei, nythän ollaan tämmösessä vaiheessa ja... Hyviä pelimerkkejä antanu itelle, miten vois lähtee hommaa purkamaan. *(Roppola)*

"Mäkätetään mutta rakkauvella". Kasvattajan ja aikuisen roolin vahvistuminen

Haastatellut opettajat kokevat Ryhmäilmiön antaneen virikkeitä ensi sijassa kasvatustyöhön ja kasvattajan tai ohjaajan rooliin sekä sen vahvistamiseen.

TIINA: On kyllä ajattelu ehkä jotenkin muuttunu ja vähän laajentunu. [-] Tuntuu että [on] kasvattaja enemmänkin ja ihan sillein hyvällä tavalla. Ku sitä omaa [ohjattavaa] ryhmää näkee niin vähän, ni kyllä minä niitä [oman opetusalan] ryhmiä... Vaikka ne ei ihan ikiomia oookkaan,

ni vähän sitä ajatusta sinnekin. Voisin hyvin kuvitella että tämmösen [ryhmätehtävän] vois semmosena välipalana tunnilla ottaa, että hei, nyt tehään joku tämmönen juttu, tai aamunavauksena. Koska eihän se oo pelkästään sitä, että yhen, sen oman ryhmänohjaajan pitää tätä tehdä, vaan kaikkien vastuullahan se kuitenkin on. (*Roppola*)

Kasvattajan rooli laventuu usein myös vielä laajemmaksi ja yleisemmäksi aikuisen rooliksi suhteessa usein alaikäisiin opiskelijoihin. Tämä motivoituu usein yleisemmistä moraaliperiaatteista eikä niinkään suoraan esimerkiksi opetussuunnitelmista, vaikka kasvatustyön nähdään tukevan myös ammatillista opetusta.

PAULA: Nuorimmat on viistoistavuotiaita, ketkä alottaa, niin hyöhän on ihan lapsia... Murrosikä jyllää monella vielä täyttä päätä. Ja se asenteellisuus, et vastustan kaikkia auktoriteetteja ja opettajia ja kasvattajia, isiä ja äitejä ja näin...

JAANA: Vihattuja ihmisiä kaikki (naurua)

PAULA: Niin tiukka linja sitte... Vaikka tämä lapsi nyt ei kauhean mielissään tietenkään ole, niin se on vaan sitte pitänyt perustella että kyllä se nyt vaan täytyy tehdä niinku aikuinen sanoo. Ja sitte saattaa olla että vuoden, kahen päästä voivat tulla sanomaan, että eipä ois koulutusohjelmaan päässy, jos et olisi rakkaudella mäkättänyt. Niinku minä aina sanon, et me mäkätetään, mutta rakkaudella, että saatas teiät ammattilaisiksi. (*Roppola*)

Haastateltujen opettajien kokemus on kautta linjan se, että kasvattajan roolia ei voi opettajan työssä mitenkään välttää. Siinä, suhtaudutaanko siihen vastahakoisena pakkona vai hoidetaanko se kunnialla ja yleästi, on eroja opettajien välillä (ks. tarkemmin luku 6). Ryhmäilmiön tarjoamat virikkeet painavat kuitenkin vaakaa haastateltujen opettajien kokemuksessa kasvattajan roolin puolelle.

”Hyvällä pohjalla on helppo lähteä sitä opetusta viemään”.

Ryhmän merkityksen vahvistuminen

Toinen virike, jonka Ryhmäilmiö on tarjonnut virikkeitä opettajien ammatti-identiteetin pohdinnalle, liittyy ryhmien merkityksen vahvistumiseen.

SARI: Koko tän ryhmäyttämisen ja ryhmäilmiön ja, mitä siellä ryhmässä niinku tapahtuu, niin sen tärkeys ja niitten asioiden huomioiminen. *(Haukela)*

LIISA: Siitä ryhmäyttämisen tärkeydestä [puhuttiin koulutuksen jälkeen]. Että se ei oo mikään semmonen yhdellä kertaa tapahtuva hokkuspokkustemppu, vaan se on jatkuva prosessi, missä sen ryhmän kanssa ollaan jatkuvasti ikään ku siinä ryhmäyttämistilanteessa. Ja että aikuisina meillä on vastuu ja velvollisuus olla läsnä niille nuorille siinä ryhmässä. *(Roppola)*

PETE: Kyllä mulla on vahvistunu se, että ei väkisin opeteta jottain asiaa ihan siitä opettamisen innosta, vaan pysähyttään ja... Varsinki näitten alottavien kans sillä on tosi iso osa. Kyl mie niinkun muuraan sitä pohjaa sinne, että kun on sitten kaikki hyvällä pohjalla, ni on heleppo lähteä sit sitä opetusta viemään... Ku kaikki on ymmärtäny, et mistä siin on kysymys ja kenen takia miekin siellä oon. En oikeestaan ikinä puhu opettajasta, vaan ohjaajasta, koutsista... Oppilaat on asiakkaita ja myö siellä heitä varten. *(Roppola)*

Liisan ja Peten kommentaista käy ilmi, että usein kokemus ryhmien tärkeydestä liittyy yhteen kasvattajan tai aikuisen roolin kanssa. Petellä käsitys kasvattajan roolista on kuitenkin selkeästi sosiaalipedagoginen, eli kasvatuksen perusyksiköksi hahmottuu ryhmä eikä yksittäinen opiskelija.

Vertaus ”koutsiiin” eli urheilujoukkueen valmentajaan on tässä suhteessa osuva. Keskustelu jatkuukin:

PETE: Ihan niinku meiän junnujen reeneissä... Siel on niitä yksilöitä, mutta joukkueena toimivat. Että yksilösuoritukset on kova juttu, mutta se täytyy sitoutuu, nivoutuu siihen joukkueeseen. Ja ku se homma toimii hyvin, niin sit tulloo tulosta.

ULLA: Mut ne yksilötkään ei pääse esille ilman sitä yhteistä joukkuetta. Että se tarttee sen joukkueen siihen, vaikka joku nouseekin. *(Roppola)*

Kasvattajan rooli ja sosiaalipedagoginen lähestymistapa opettamiseen eivät kuitenkaan ole itsestään selviä tulokulmia ammatillisen opettajan työhön. Ne eivät myöskään aina saa virallisten instituutioiden täysimääräistä tukea, kun esimerkiksi opetussuunnitelmat, työehtosopimukset tai ammatillinen opettajankoulutus valmistavat opettajia pikemminkin yksilö- ja asiakaskeiseen työskentelyyn. Siksi kasvattajan rooli ja ryhmäkeskeinen työote jäävätkin usein yksittäisten opettajien omistautumisen ja innostuksen varaan.

SAMI: Hyvä esimerkki tossa itellä oli... Kolme vuotta sai yhen ryhmän kanssa alusta loppuun asti ja oppi tunteen porukan, ni kyl se näky tuolla päättökyselyssä että ... Aika hyvää palautetta sieltä suunnasta tuli sitte

PETE: Se arvostus tuli...

SAMI: ...oppilailta, joo

PETE: Työnantajan suunnasta ei oikeestaan muuta tullu ku ihmetystä *(naurua)*. *(Roppola)*

Näiltä osin voidaan tulkita, että Ryhmäilmiö on tarjonnut rohkaisua ja apua paitsi opiskelijoille, myös opettajille ja ryhmänohjaajille tukeaa ammatillista kasvua ja oppimistuloksia hieman epätavanomaisin, mutta opettajien kokemuksen mukaan tehokkain, tuloksellisin ja samalla hauskein keinoin.

On huomattava, että kaikki haastatellut opettajat tuntevat ja ovat käyttäneet myös muunlaisia ryhmyttämisen välineitä ja menetelmiä kuin Ryhmäilmiötä. Tämä ei kuitenkaan vähennä Ryhmäilmiön käyttökelpoisuutta menetelmävalikoimana. Se ei poista myöskään sitä, että Ryhmäilmiön tuominen kollegoiden ja johdon ulottuville on tehnyt sosiaalipedagogisia opetus- ja kasvatustapuuksia tunnetummaksi oppilaitoksissa ja osaltaan madaltanut kynnystä niiden käyttämiseen.

4. KUN KAIKKI SUJUU HYVIN. RYHMÄILMIÖ JA OPISKELI- JOIDEN TARPEET

Vanhan sanonnan mukaan koulua käydään itse elämää, ei vain koulua varten. Tämä ajatus motivoi myös Ryhmäilmiötä. Ryhmäilmiön perusajatus, että sosiaaliset valmiudet ovat keskeisiä hyvinvoinnin ja terveyden samoin kuin työelämätaitojen aineksia, ei rajoitu pelkästään oppilaitoksiin. Toki Ryhmäilmiö tai vastaavat sosiaalipedagogiset menetelmät voivat edistää suurestikin opiskelijoiden ja opettajien työskentelyä oppilaitoksissa. Vähintään yhtä tärkeä on kuitenkin ajatus, että Ryhmäilmiön tai vastaavien menetelmien soveltaminen ammatillisissa opinnoissa tarjoaa opiskelijoille tärkeitä sosiaalisia valmiuksia myös opiskelun jälkeiseen aikaan – niin työelämään kuin muille elämänalueille.

Tässä luvussa tarkastelen tämän ajatuksen mielekkyyttä ammattiin opiskelevien oman ajattelun, toiminnan ja kokemuksen kannalta. Mikä merkitys tai painoarvo sosiaalisilla valmiuksilla ja muilla sosiaalisilla tekijöillä on ammattiin opiskelevien hyvän elämän, arjen sujumisen ja hyvinvoinnin kannalta? Millaisena opiskelijat kokevat oman opiskelijaryhmänsä, sen sosiaalisen ilmapiirin sekä ryhmänohjaamisen suhteessa tähän? Käytän aineistona ensimmäisen vuosikurssin perustutkinto-opiskelijoiden ryhmähaastatteluja. Haastattelut on koottu samoissa kolmessa oppilaitoksessa, joissa myös opettajien ryhmähaastattelut on tehty.

Kaikkiaan analyysi osoittaa, että ammattiin opiskelevat nuoret ovat varsin tyytyväisiä ns. perusasioihin. He eivät kaipaa suuria elämyksiä tai jatkuvaa juhlaa, vaan heille tärkeintä on tavallinen, hyvä arki, jolloin erään opiskelijan sanoin ”kaikki sujuu hyvin” (ks. myös Käyhkö 2008; Maunu

2012a, 83–97 ja 153–154). Sujumisessa vaikuttavat vahvoina sosiaaliset tekijät. Tärkeimpiä opiskelijoille ovat toimivat ihmissuhteet, oman opiskelijaryhmän vapautunut ja turvallinen tunnelma sekä ryhmänohjaajien ja muiden opettajien tasaveroinen suhtautuminen opiskelijoihin. Sujumisessa tärkeää on myös arjen rytmi, se, että elämässä on järjestys ja asiat tapahtuvat ilman jatkuvaa ponnistelua tai vastoinkäymisiä. Opiskelijat siis kaipaavat toimivia rutiineja. Mutta rutiineissakin keskeistä on, että ne kytkevät opiskelijoita toisiin ihmisiin ja niitä voidaan tehdä yhdessä toisten kanssa. ”Hyvin sujuminen” tarkoittaa siis toimivia sosiaalisia rutiineja. Tämä kyseenalaistaa jossain määrin opintojen henkilökohtaistamisen ihanteita, jotka vaikuttavat vahvoina tämän hetken koulutuspolitiikassa. Opiskelijat eivät tunnu kaipaavan niinkään yksilöllistä valinnan- tai muuta vapautta kuin yhteistä, hyvää arkea oman opiskelijaporukan ja muiden tärkeiden ihmisten kanssa. (Ks. myös Maunu 2014a, 69; Paaso 2010, 52; Poikkeus ym. 2013.)

Kaikilla haastatelluilla ryhmillä on paikkakunnasta ja alasta riippumatta hyvin samansuuntaiset näkemykset hyvästä arjesta ja sen sosiaalisista tekijöistä. Analyysi osoittaa myös, että oppilaitoksen opettajilla ja ryhmänohjaajilla on valtava merkitys opiskelijoiden sosiaalisten valmiuksien synnylle ja kehitykselle. Samalla analyysi puhuu Ryhmäilmion ja vastaavien sosiaalipedagogisten työskentelytapojen puolesta. Niiden avulla voidaan saavuttaa parempi arki ja paremmat valmiudet elää hyvää arkea myös jatkossa – ja näin toteuttaa myös opiskelijoiden omia unelmia. On kuitenkin tärkeää huomata, että nämä unelmat eivät kohdistu niinkään yksilölliseen erottumiseen ja oman, ainutlaatuisen maailman rakentamiseen, vaan hyvään ja palkitsevaan yhteistoimintaan toisten kanssa.

”ASIAT MENEÄ NIINKU PITÄÄ”. OPISKELIJOIDEN HYVÄ ELÄMÄ

Opiskelijoiden haastatteluissa käytettiin erilaisia näkökulmia ja virikkeitä, joiden tarkoitus oli herätellä keskustelua erilaisten sosiaalisten tekijöiden

paikasta ja merkityksistä opiskelijoiden elämässä. Yksi virike oli sana-assosiaatiotehtävä. Siinä opiskelijoille esitettiin neljä sanaa tai sanaparia, ja ryhmien tuli niiden pohjalta keskustella tai sanoa, mitä sanat toivat heidän mieleensä. Sanat olivat:

- Hyvä arki
- Onnellisuus
- Hyvinvointi
- Terveys

Kaikkien teemojen äärellä opiskelijat puhuivat vahvasti ns. perusasioista. Ammattiin opiskelevat eivät havittele kuuta taivaalta, vaan heille hyvä arki, onnellisuus, hyvinvointi ja terveys ovat selkeitä ja yksinkertaisia asioita.

SAMPO: Käypi koulussa ja syöpi ja nukkuu

JUHO: Näkkee kavereita

TOUKO: Mukava koulupäivä ja kavereitten kanssa ajanvietto [-]

MIIKKA: Hyvä uni on kaiken aa ja oo. (*Roppola/ Hyvä arki*)

MAARIT: Semmonen ihminen, jolla on ympärillä ihmisiä jotka välittää

MERI: Joku joka on tyytyväinen siihen, mitä on

EVE: Ajattelee hyvin tai positiivisesti, eikä negatiivisesti ja huonoja asioita (*Haukela/ Onnellisuus*)

EVE: Jaksaa ja on onnellinen ja tyytyväinen

MAARIT: Perusterve

JONNA: Ei oo ainakaan mitään stressiä eikä mitään sellasta

SILJA: Saa nukuttua... se yleensä kertoo aika paljon. (*Haukela/ Hyvinvointi*)

PETE: No uni, ruokavalio, sitte urheilu ja tällaset... On niinku hyvä olla koko ajan

JETHRO: On terveet ihmissuhteet ja suhteet, ja ylipäättänsäkin urheilee [-]

ROSA: No just liikunta ja uni ja ruokavalio... niin. (*Kukkala/ Terveys*)

Mielikuvat olivat hyvin samankaltaisia kaikilla haastatelluilla ryhmillä. Keskeisimmät teemat olivat fyysisten perustarpeiden täyttäminen sekä hyvät ja toimivat ihmissuhteet. Samat teemat myös toistuivat kaikkien viriketermien yhteydessä, ja usein käsitteillä viitattiin toisiinsa (hyvinvointi on onnellisuutta tai terveyttä; terveys on sitä, että on hyvä olla).

Ryhmäilmiön näkökulmasta kiinnostavaa on, että myös terveyden yhteydessä opiskelijat puhuivat paljon sosiaalisista tekijöistä, vaikka esimerkiksi julkisissa keskusteluissa terveys näyttäytyy viriketermeistä kenties useimmin fyysisenä tai somaattisena ilmiönä.

ILKKA: Varmaan kaverit tässäkkii, että on kavereita, pyssyy silleen henkisesti terveenä [-]

TONI: Ja jos yhtään ruppee tuntumaan siltä, et jottain merkkejä niinku [terveys- tai mielenterveysongelmista], vaikka puhuu jollekin siitä asiasta. Jollekin vaikka aikuiselle, ihan sama kelle luotettavalle ihmiselle.

(Roppola/ Terveys)

Etenkin nuorten miesten kulttuuri näyttää tässä suhteessa muuttuneen aiempiin vuosikymmeniin: enää ei ole noloa tai stigmatisoivaa osoittaa heikkoutta tai haavoittuvuutta (vrt. esim. Kortteinen 1992). Parasta ja järkevintä on pyytää tarvittaessa apua ja hoitaa itseään jo ennalta esimerkiksi viettämällä aikaa itselle tärkeiden ihmisten kanssa.

Sosiaalisten suhteiden ja perustarpeiden lisäksi keskusteluissa nousi esiin myös arjen ja ylipäänsä elämän sujumisen ja rullaamisen teema, jota keskustelijoiden oli jossain määrin hankala artikuloida.

EVE: Joku rutiini tai semmonen...

MAARIT: Ei mitään ylimäärästä häsläystä *(Haukela/ Hyvä arki)*

JUHO: Just semmonen et on niinku jotain, et tekee jotain... Ei niinku oo vaan [-]

TUULI: Et ei ajattele, et [kaikki on] huonosti, et antaa vaan mennä. Ja sit on se rutiini tiedäks, että on kaikkii asioit mitä voi tehdä siinä, eikä ole vaan. Et pystyy tehä semmosia, mitkä tuo sitä positiivista siihen päivään.
(*Kukkala/ Hyvä arki*)

#HAASTATTELIJA: Millainen on onnellinen raksan opiskelija?

MATTI: Ku asiat menee niinku pitää (*Haukela/ Onnellisuus*)

Toimivat rutiinit ja asioiden meneminen ”niinku pitää” viittaavat elämäntilanteeseen ja mielentilaan, jossa tapahtuu toistuvasti hyviä asioita, mikä pitää yksilön liikkeessä. Tämän vastapainona on yhtäältä ”ylimääräinen häsläys” eli sekava ja sujumaton elämä. Toisaalta sujuvaa elämää uhkaa pysähtyneisyys ja apatia, jossa ihminen ”on vaan”. Tämä tuo ammattiin opiskelevien hyvän elämän repertuaariin vahvoja toiminnallisuuden, eteenpäin katsomisen ja menemisen elementtejä. Hyvää elämää ei pohdita, vaan sitä eletään.

Ammattiin opiskelevien toiminnallisuuteen liittyy myös tärkeänä osana se, että hyvä elämä ja sen edellytykset tapahtuvat selkeiden ja tuttujen perusasioiden kautta. ”Asiat menee niinku pitää” silloin, kun ”kaikki sujuu hyvin” – perustarpeet on tyydytetty, ihmisellä on perhe ja kavereita sekä selkeä suunta, jota kohti edetä. Tämä tarkoittaa, että haastatelluilla opiskelijoilla ei ole tarvetta erottautua yksilöinä, maksimoida omaa valinnanvapauttaan tai työstää taiteilijan tavoin omaa, ainutlaatuista elämänpolkuaan. He arvostavat yhteistä maailmaa, jonka toisetkin tuntevat ja jossa toisetkin voivat toimia. Sinne he myös elämässään pyrkivät, ja siksi heille on tärkeää pitää hyvät välit muihin ihmisiin – he eivät halua olla yksin omassa maailmassaan. (Ks. myös Maunu 2012a, 83–97 ja 153–154; Snibbe & Markus 2005). Ryhmäilmiö ja vastaavat sosiaalipedagogiset menetelmät puolestaan tarjoavat näiltä osin paitsi arjen sosiaalisia apuvälineitä, myös nuorille valmiuksia toteuttaa unelmiaan.

"SEMMONEN MIS KAIKKI ON MUKANA". HYVÄ RYHMÄ JA RYHMÄNOHJAAMINEN

Ryhmähaastatteluisissa opiskelijoilta kysyttiin myös heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan omasta opiskelijaryhmästä, ryhmänohjaajasta sekä ryhmäkokemuksista ylipäätään. Edellisen analyysin valossa ei ole yllättävää, että hyvän ryhmän tärkeimmiksi ominaisuuksiksi nousivat keskusteluissa tasaveroisuus, toisten kunnioitus ja tukeminen sekä mahdollisuus osallistumiseen ja yhteistyöhön.

EVE: No se, että saa olla oma itensä ja muutkin on omia ittejään

MAARIT: Ja se, että hyväksytään kaikki semmosina ku on... eikä puhuta selän takana

EVE: Ja kaikki on saman arvostaa (*Haukela*)

LOTTA: Semmonen mis kaikki on mukana, eikä sellast et yks joutuu oleen väkisin siin. (*Haukela*)

TERO: Et kaikki on messis... Et kaikki tuntee toisensa, on frendeit ja sun muuta. (*Kukkala*)

Suurin osa haastatelluista opiskelijoista on siitä onnellisessa asemassa, että näitä piirteitä on myös heidän omissa opiskelijaryhmissään. Toisten kanssa viihdytään ja toisia autetaan ja kunnioitetaan, vaikka leikin päältä hännättäisiinkin.

AKU: Se [ryhmä] on hyvä ja se luokkahenkikin on hyvä, että tulee toimeen kaikkien kanssa. (*Roppola*)

MATTI: Meil on semmonen nyt, että siel saa nauraa koko ajan, siel kaikki vitsailee toisillensa. Ja vähän välil ärsytetäänkin vitsillä ja sellasta

ILMO: Ja sitte aika hyvin tiedetään, mihnä kohtaa menee liian pitkälle ...
Ja kaikki tuntoo täs kohtaa jo kaikki. *(Haukela)*

SILJA: No meil on hyvä ryhmä, meil on pieni ryhmä ja kaikki tuloo keskenänsä toimeen. Ja mitä ollaan vanhemmilta opiskelijoiltaki kuultu, että meillä on tosi hyvä ryhmähenki, mitä ei oo aikasempina vuosina kaikilla ollu. Kaikki tulee toistensa kans toimehen ja ryhmätyöt tehdään eri parien kans, ja yhtään ei haittaa ketään. Et ei oo mitään sellasta, että ois aina joku tietty kaveri vaan. *(Haukela)*

Samoilla linjoilla on näiden opiskelijoiden suhtautuminen myös omiin ryhmänohjaajiinsa ja opettajiinsa (joiksi he ryhmänohjaajiaankin usein kutsuvat). Hyvän ohjaajan ja opettajan tärkeimpiä ominaisuuksia on valmius luoda hyvää ilmapiiriä koko ryhmään.

JASU: Sami on sinänsä aika hyvä opettaja [so. ryhmänohjaaja]. Se neuvoos aina ku tarvii apua ja ottaa kaikki huomioon saman verran *(Roppola)*

TONI: Pete on ainakkii positiivinen

JUUSO: Semmonen huolehtivainen, käyttää aina aamupuorolla

TONI: Ja se ainakkii panostaa siihen ryhmähenkeen, että kaikilla ois mukava olla. *(Roppola)*

EVE: Osa opettaa hyvin, ja sit semmoset vapaammatkin tunnit on mukavia. Voi jaan jutella muustakin ku vaan niistä koulujutuista. Kyllä se meistä tykkää ja on kehunukin kovasti, että ollaan mukava ryhmä. Ja on ylpee meidän ryhmähengestä ja siitä kuinka tullaan toistemme kanssa toimeen. *(Haukela)*

Joistain ohjaajista ja opettajista opiskelijat puhuvat kriittisempään sävyyn. Myös silloin keskeisiä kriteereitä ovat opettajien sosiaaliset toimintatavat,

etenkin tasaveroinen ja kannustava kohtelu. Huonoina pidetyt opettajat eivät harrasta näitä.

SIRU: Toi meidän ope nyt ei oo aina ihan kaikkia kohtaan yhtä tasavertanen... Valittaa vaikka siitä, jos esim haluaa kaveria ja muutenkin. Vaikkei tekis mitään, ni huutaa.

SARA: Ja sit jos sä teet oikeesti luokas kaiken, niin sit jos joku toinen ei tee mitään, niin sulle huutaa. *(Haukela)*

JONNA: Meil aina välillä käy yks, onks se joku apuopettaja vai... Niin aina jos pyytää apua, ni se ainaki huokaa ja, taasko nyt sua pitää auttaa ja mieli nyt itekin. Se on vähän sellanen et no joo, ei sitte... Tulee itellekin sellanen luovutusfiilis siin vaihees. *(Haukela)*

#HAAST: Millanen ois huono ryhmänohjaaja?

JETHRO: On [sanoo nimen]

#HAAST: Niin, mikä tekee [hänestä] huonon ryhmänohjaajan?

PETE: Sellanen ketä ei yhtään opiskelijoit kannusta ja näin. Ja koko ajan negatiivist palautetta

JETHRO: Mitään hyvää ainakaan mua kohtaan oo [sanonut]. *(Kukkala)*

Kukkalan ryhmissä, josta viimeisin sitaatti on, myös oman ryhmän ilmapiiriä kuvattiin varovaisemmin kuin muiden oppilaitosten ryhmissä. Avoi-mia konflikteja ei ryhmässä sanota olevan eikä ”isoja vikoja”, mutta ryhmä on jakautunut pienempiin porukoihin eikä sen ilmapiiriä kuvat yhtä vah-voin sanoin kuin muissa haastatelluissa ryhmissä.

JETHRO: No mejän luokka on silleen vähän jakautunu, et meil on niinku kaks porukkaa... Mut kyl kaikki tulee sinänsä toistensa kanssa toimeen, et ei ainakaan mitään isoja vikoja mejän luokassa. *(Kukkala)*

Analyysin perusteella voidaan tulkita, että ryhmänohjaajan ja opettajien toimintatapojen ja opiskelijaryhmän toimintakyvyn ja tunnelmaan välillä on vahva yhteys. Ohjaajilla ja opettajilla on suuri mahdollisuus ja valta vaikuttaa opiskelijaryhmien ilmapiiriin niin hyvässä kuin huonossa, eivätkä he juurikaan voi välttyä vaikuttamasta. Positiivinen suhtautuminen vaikuttaa ryhmään positiivisesti, negatiivinen suhtautuminen negatiivisesti, ja nuoret kokevat opiskelijoiden sivuuttamisenkin usein aktiivisena välinpitämättömyytenä tai negatiivisuutena.

Huomionarvoista on myös se, että opiskelijat eivät haastatteluissa kritisoi opettajiensa ammatillisia valmiuksia tai taitoja. Kaikki negatiiviset kokemukset liittyvät sosiaalisiin tekijöihin, opiskelijoiden kohtaamiseen ja huomioimiseen.

MIIKKA: Se osaa opettaa ihan hyvin, se tietää niistä asioista paljon, mutta... Se sais ehkä vähän enemmän olla paikalla. Aina ku tarvii, ni se on menny johoni. (*Haukela*)

Kaikkiaan analyysi osoittaa, että ryhmänohjaajien ja opettajien tavoilla suhtautua opiskelijoihinsa ja opiskelijaryhmiinsä on valtava merkitys opiskelijoiden sosiaalisille kokemuksille ja sitä kautta heidän sosiaalisten valmiuksiensa synnylle ja kehitykselle. Koska ammatillisten opettajien ammatilliset valmiudet ovat 2010-luvun ammatillisissa oppilaitoksissa jo valmiiksi vahvat, on perusteltua olettaa, että jatkossa sosiaalisten valmiuksien ja asenteiden kehittämisestä saataisiin oppilaitoksiin suurimmat kehittämishyödyt.

"Jotain papereita on täytelty". Opiskelijoiden kokemukset ryhmänohjaajan tunteista

Varsinaisiin ryhmänohjaajan tunteihin opiskelijat eivät ole kiinnittäneet erityistä huomiota. He ovat kokeneet ne pakollisten, opiskelun käytännön kysymysten läpiviemisenä.

TOUKO: Puhutaan poissaoloista

ILKKA: Näytetään esimerkiksi ens jakson lukujärjestystä

AARNI: Onko meillä mittään [kysyttävää] kursseista, että onko mennä läpi. (*Roppola*)

EVE: No varmaan jos on jotain semmosta kehuttavaa tai moitittavaa... tai jostain asiasta epäselvyyttä

MATTI: Jotakin papereita on yleensä täytelty... lappuja. (*Haukela*)

Kaikissa ryhmissä ei edes tunnistettu ryhmänohjaajan tunnin käsitettä, vaan sen arveltiin tarkoittavan ammattiaineiden teorian tunteja. Tähän liittyy se, että usein juoksevia asioita ei käsitellä edes varsinaisella ryhmänohjaajan tunnilla, vaan ryhmänohjaajan pitämien opetustuntien yhteydessä. Ryhmänohjaajan tunteja ei siis ole kaikilla opiskelijoilla.

JYRI: Meillä yleensä opettaja [ryhmänohjaaja] sanoo vaan tunnilla sitte ne asiat. (*Haukela*)

Samassa hengessä opiskelijoilla ei myöskään ollut esittää mitään selkeitä toiveita tai muutosehdotuksia ryhmänohjaajan tunteille. Jotenkin käytännön asiat on hoidettava, niin miksei sitten totutulla tavalla.

Muutama haastateltu opiskelija kertoi, että ryhmänohjaaja on tehnyt opiskelijoiden kanssa kahdenkeskisiä haastatteluja, joissa on ollut mahdollista keskustella myös omasta viihtymisestä oppilaitoksessa. Nämäkään eivät varsinaisesti liity ryhmähengen rakentamiseen.

JYRI: On meillä ollut semmoinen haastattelu, että se vähän kyseli että miten on mennyt ja onko ollut mukavaa ja onko tullu toimeen muitten kanssa.
(Haukela)

Tämä tarkoittaa, että ryhmänohjaajan tunteja ei tutkituissa oppilaitoksissa ainakaan opiskelijoiden kokemuksen mukaan juuri käytetä opiskelijaryhmän toimintakyvyn vahvistamiseen. Ne opettajat ja ohjaajat, jotka huolehtivat ryhmistään, tekevät sitä muina aikoina tai pysyvänä osana kokotyöskentelyään, mutta eivät aina niinkään ryhmänohjaajan tunneilla.

Ryhmäilmion ja sosiaalipedagogiikan näkökulmasta tämä herättää kysymyksen, missä ryhmänohjaaja voisi parhaiten hyödyntää vaikutusvaltaansa ryhmään ja vahvistaa sen ilmapiiriä. Hallinnollisesti ryhmänohjaajan tunnit olisivat tähän luonteva paikka, mutta käytännössä tätä ei juurikaan tehdä. Maaperä ei siis ole totunnaisten toimintakulttuurien kannalta otollisin. Toisaalta ryhmähengen vahvistamista voidaan hyvin tehdä muuhun opetukseen integroituna, ja näin myös käytännössä tehdään monissa oppilaitoksissa. Kaikki ryhmänohjaajat eivät kuitenkaan opeta omia ryhmiään kovin paljoa. Silloin ryhmähengen vahvistaminen ei voi olla yksin ryhmänohjaajan kontolla, vaan jaetummin kaikkien opettajien vastuulla. Tämä puolestaan edellyttäisi oppilaitosten toimintakulttuurien sekä opettajien toimintatapojen ja ammatti-identiteetin muuttamista laajemminkin (ks. myös luvut 6 ja 7).

5. SAANKO, OSAANKO JA USKALLANKO OSALLISTUA? OPISKELIJOIDEN YHTEISTYÖTAIDOT JA SOSIAALINEN LUOTTAMUS

Opiskelijoiden kokemukset ja näkemykset hyvästä arjesta, sen sosiaalisesta luonteesta sekä sitä tukevista ryhmistä ovat hyvin samansuuntaisia kaikissa tutkituissa oppilaitoksissa ja ryhmissä. Opiskelijaryhmaille välille muodostuu kuitenkin eroja siinä, millaiset valmiudet opiskelijoilla käytännössä on sosiaalisten kokemusten saavuttamiseen ja sosiaalisten valmiuksien harjoitteluun. Erot tulevat selkeimmin ilmi siinä, kuinka ryhmät toimivat yhteisissä haastattelutilanteissa – kuinka he kohtelevat toisiaan, missä määrin he uskaltavat osallistua yhteiseen keskusteluun ja kuinka he suhtautuvat haastattelijaan. Tämä antaa viitteitä yleisemminkin siitä, kuinka ryhmien jäsenet oppivat toimimaan sosiaalisissa tilanteissa mukaan lukien opiskelun, työssäoppimisen ja tulevat työyhteisöt.

Opettajat ja ryhmänohjaajat ovat avainasemassa nuorten ryhmävalmiuksien kehittämisessä. Analyysi osoittaa, että opiskelijat, joita on ryhmitetty aktiivisesti eli opetettu ja rohkaistu toimimaan toistensa kanssa, toimivat yhdessä selvästi aktiivisemmin, monipuolisemmin ja toisiaan enemmän tukien. Niiden ryhmien jäsenillä, joita on vahvimmin ryhmitetty, on myös parhaat valmiudet saavuttaa vahvat sosiaaliset taidot sekä kaikki se, mitä ne mahdollistavat. Jos ja kun kaikille opiskelijaryhmille ei tarjota mahdollisuutta tähän, se asettaa opiskelijat varsin eriarvoiseen asemaan.

Tämä havainto syntyi tutkimuksessa melkein pä vahingossa. Ryhmien sisäistä vuorovaikutusta ei alun perin ollut tarkoitus analysoida. Tutki-

muksen edessä haastateltujen ryhmien toimintatapojen erot nousivat kuitenkin keskeiseksi indikaattoriksi opiskelijoiden ryhmähengen tilasta ja sen ilmenemismuodoista. Tässä luvussa analysoidaan tarkemmin opiskelijoiden vuorovaikutustapoja ryhmäkeskusteluissa. Keskustelujen sisällöt eivät ole niinkään oleellisia kuin ne tavat ja repertuaarit, joiden varassa tutkitut opiskelijat keskusteluissa toimivat.

Analyysi vahvistaa entisestään tulkintaa Ryhmäilmiön ja muun sosiaalipedagogisen toiminnan mielekkyydestä. Analyysi alleviivaa sosiaalisten taitojen tärkeyttä nuorten opiskelun, työelämän ja vapaa-ajan kannalta. Samalla se korostaa, että opiskelijoiden hyvä ryhmähenki ja hyvät sosiaaliset valmiudet voivat merkittävästi helpottaa heidän kanssaan työskentelevien aikuisten ja ammattilaisten omaa työskentelyä.

PUHELIAAT, HILJAISET JA HILJENNETYT. PUHEEN- VUOROJEN JAKAUTUMINEN JA VUOROVAIKUTUSTAVAT

Opiskelijaryhmien toimintatapojen ja ilmapiirin erot ilmenevät selkeimmin, kun niitä vertaillaan kahden korostuneen erilaisen ryhmän välillä. Molemmat ryhmät koostuivat ensimmäisen vuosikurssin 16–19-vuotiaista opiskelijoista. Ryhmän A osallistujat opiskelivat Roppolassa samalla miesvaltaisella alalla. Haastatteluun osallistui kahdeksan 16–19-vuotiasta poikaa kahdesta eri opiskelijaryhmästä. Ryhmät tekivät paljon yhteistyötä ja niiden jäsenet sekä ryhmänohjaajat tunsivat hyvin toisensa. Ryhmiä oli ryhmätetty aktiivisesti koko siihenastisen opiskelun ajan (noin 3 kuu-kautta) muun muassa päivittäisten aamupuurojen ja yhteisten telttaretkien sekä muun yhteisen toiminnan myötä.

Ryhmän B osallistujat opiskelivat Kukkalassa alalla, jossa on suunnilleen yhtä paljon tyttöjä ja poikia. Haastatteluun osallistui kaikkiaan 7 saman opiskelijaryhmän ryhmän jäsentä, 3 poikaa ja 4 tyttöä iältään 16–17 vuotta. Haastateltavat kertoivat, että opiskelun ensimmäisen viikon aikana heillä oli ollut ohjattua tutustumista muihin ryhmän jäseniin, mutta ulkopuolisen haastattelijan vetämä haastattelutilanne (noin 6 kuu-

kautta opiskelujen aloittamisen jälkeen) oli ensimmäinen kerta aloituksen jälkeen, kun ryhmässä keskityttiin pelkästään sen omaan ilmapiiriin ja toimintatapaan. Ryhmää B ei siis oltu juurikaan aktiivisesti ryhmäytetty eikä sen toimintakykyyn ja ilmapiiriin vaikutettu opiskelujen aikana.

Eräs selkeä indikaattori ryhmien toimintakulttuurista on puheenvuorojen jakautuminen keskusteluissa. Noin tunnin mittaisessa ryhmäkeskustelussa puheenvuorot jakautuivat seuraavasti:

Ryhmä A	Puheenvuorot	Ryhmä B	Puheenvuorot
Ilpo	51	Jethro	148
Jasu	97	Isla	9
Jore	58	Kim	21
Saku	43	Pete	132
Toni	74	Rosa	16
Juuso	20	Venla	8
Matti	13	Mirkka	15
Aku	39		

Jakauma kertoo, että molemmissa ryhmissä oli puheliaita ja hiljaisempia opiskelijoita. Ryhmässä A puheliimmat kuitenkin antoivat tilaa toisille ja hiljaisemmatkin osallistuivat keskusteluun. Ryhmässä B taas kaksi puheliainta poikaa, Jethro ja Pete, hallitsivat koko keskustelua eivätkä hiljaisemmat ottaneet tai saaneet suunvuoroa juuri lainkaan.

Ryhmässä A muodostui pitkiä keskusteluketjuja. Keskustelu eteni usein kuin Aku Ankan veljenpojilla – yksi aloitti, toinen jatkoi ja muut kommentoivat edelleen. Toisia myös suoranaisesti rohkaistiin tai haastettiin puhumaan (”sano sinä”). Seuraava pitkä keskusteluote kuvaa tällaista

vuorovaikutusta. Keskustelun virikkeenä on kuva, jossa nuorten naisten porukka juo yhdessä ja iloisina siideriä auton vierellä¹:

#HAAST2²: Minkälainen tapahtuma vois olla kyseessä?

TONI: No ainakin joku kesäinen ja ilonen, näköjään kuvasta päätellen

SAKU: Joku festari

JASU: Lapin Kultaa tottakai kontista (naurua) [-]

#HAAST: Mitä tuossa [kuvassa] tapahtuu seuraavaksi?

JASU: Ne pistää ton kuvan instagramiin ja jonnekin bilettään (naurua)

SAKU: Niin siinä todennäköisesti käy

#HAAST2: Lähteeks ne eri suuntiin, eri paikkoihin bilettään?

TONI: Varmaa johonkin

JASU: No varmaan kylän kaikki baarit läpi, jos ne on täysikäisiä... Hyvällä tuurilla (naurua)

ILPO: Kunnan maaseutu... (naurua)

#HAAST: Onko niillä hauskaa?

ILPO: Näyttähän tuo olevan

TONI: Sehän riippuu ihan humalan asteesta (naurua)

JASU: On ne varmaan maalta

ILPO: Varmaan kaikki

JASU: Varmaan semmone miitti

#HAAST2: Keitä nää muijat [kuvassa] vois olla? Oisko ne koululaisii, onks ne vanhempii...?

JORE (Sakulle): Vastaa sie, sie tiiät

SAKU: Ehkä just kaheksantoista

1 Kaikissa ryhmissä esitettiin kuusi virikekuvaa erilaisista elämäntapa- ja hyvinvointiteemoista. Ryhmiä pyydettiin kertomaan ja pohtimaan, mitä kuvissa tapahtui ja millaisia ihmisiä niissä esiintyi. Kuvakeskustelujen sisältöjä ei analysoida tässä tarkemmin, sillä ne eivät tuo tutkimukseen sellaisia uusia havaintoja, joita muissa keskusteluteemoissa ei olisi jo ilmennyt. Sen sijaan kuvakeskustelut osoittautuivat ilmaisuvoimaisiksi teemoiksi analysoida ryhmien vuorovaikutustapoja.

2 Tässä keskustelussa oli kaksi haastattelijaa, jotka on merkitty #HAAST ja #HAAST2.

TONI: Isin mersulla
 #HAAST2: Joo... voisiko ne olla esimerkiks lukiolaisii tai amiksia?
 SAKU: Mahollisesti
 JORE: Aika varmasti lukiolaisii (naurua) [-]
 #HAAST: Bilettääkö lukiolaiset ja amikset eri tavalla?
 JORE: No joo...
 #HAAST: Millä tavalla... mikä on ero?
 JORE: No lukiolaiset juo viinii (naurua)
 TONI: Viiniä ja siideriä
 #HAAST: Entä amikset?
 JORE: No amikset juo varmaan viinaa enimmäkseen, ja kaljaa
 JASU: Amikset juo kaikkea kyllä mitä suuhun tulee
 SAKU: Kaikki mistä mennee sekasin (naurua)
 JASU (nauraen): Lasoli (*Roppola*)

Keskustelu on leppoisaa ja hyväntuulista, vapaasti assosioivaa sanailua. Siihen osallistuvat useimmat ryhmän jäsenet, ja nekin ryhmän jäsenet, jotka eivät tässä otteessa ole äänessä, osallistuvat keskusteluun muualla. Ilmapiiri on vapautunut, ja kaikki ryhmän jäsenet huomioivat toisiaan antamalla puheenvuoroja sekä kommentoimalla ja nauramalla toistensa jutuille.

Ryhmässä B puolestaan keskustelu etenee kahden puheliaimman pojan komennossa. Seuraava ote on ryhmän B keskustelusta kuntosalia esittävän kuvavirikkeen äärellä:

#HAAST: Okei, seuraava kuva... mitäs tässä?
 JETHRO: Ne on kuntosalilla ja toi yks hakkaa säkkii. Ne urheilee ja... niin (muut hiljaa)
 #HAAST: Kyllä vain. Mitä tapahtuu seuraavaks?
 JETHRO: Toi jätkä vahingos lyö tota pyöräl olevaa jätkää naamaan. Sit se kaatuu pois siit pyörält (naurua)
 PETE: En usko

JETHRO: No kato, sen hanska on puoliksi tos säkil, ihan hyvin se vois liukuu siit suoraan sitä naamaan

PETE: Jaa... (muut hiljaa)

#HAAST: Voisitteko te olla tässä kuvassa?

JETHRO: Joo

PETE: Tuo nyrkkeilijä kyllä...

JETHRO: Niin mäkin, koska mä harrastan nyrkkeilyä ja mä tykkään hakkaa säkkii... (muut hiljaa)

#HAAST: Joo, entäs muut?

PETE (Jethrole): Hakkaat aina muitaki

JETHRO: En mä hakkaa ihmisiä, en vaik ne kävis muhun kii

#HAAST: Käyttekö tytöt salilla?

ROSA: Joo, joskus

PETE: Kerran vuodes

JETHRO: Se on niinku talviunta. (*Kukkala*)

Ensimmäisessä puheenvuorossa Jethro sanoo aluksi kommenttinsa, ja sen jälkeen päättää vuoronsa ja ikään kuin luovuttaa vuoron muille ("ja... niin"). Kukaan ei kuitenkaan jatka keskustelua, ja haastattelija vie tilannetta eteenpäin. Jethro jatkaa sen jälkeenkin, ja toinen puhelias poika Pete alkaa keskustella hänen kanssaan ikään kuin kahdestaan. Muut ryhmän 5 jäsentä eivät saa tai rohkene ottaa puheenvuoroa. Lopussa haastattelija rohkaisee avoimesti ryhmän muita jäseniä puhumaan ("Käyttekö tytöt salilla?"). Rosa vastaa hieman arasti ("Joo, joskus"), minkä jälkeen puhelias kaksikko varastaa vuoron häneltä ja muiltakin, ja alkaa piruilla Rosalle, että tämä kävis salilla hyvin vähän ja kevyesti ("Kerran vuodes"/ "Se on niinku talviunta"). Tämän jälkeen Rosa ei jatka keskustelua eivätkä muutaakaan ryhmän jäsenet. Sitten haastattelija lähtee viemään tilannetta eteenpäin toiseen aiheeseen, mutta sama dynamiikka säilyy läpi keskustelun.

Nämä esimerkit kuvaavat laajemminkin ryhmien tunnelmia, ilmapiirejä ja toimintatapoja. On helppo olettaa, että ryhmässä A myös muu keskustelu ja yhdessä työskentely on sujuvaa ja mukavaa. Hyvä yhteispeli on

riittävän harjoituksen myötä muodostunut rutiiniksi. Puolestaan ryhmän B voi olettaa jatkavan varovaista ja aran tunnustelevaa, äänekkäimmän kaksikon määrittelemää toimintaansa keskustelun jälkeenkin. Ryhmässä ei tunnu olevan rutiineja, resursseja tai muita valmiuksia muuttaa tasapainoaan ja aktivoida arempia jäseniään. On luultavaa, että ryhmän hiljaisemmat tai hiljaisiksi pistetyt jäsenet pysyvät passiivisina myös jatkossa.

Voidaan olettaa, että tällaiset ryhmät tuottavat jäsenilleen myös erilaisia yksilöllisiä valmiuksia ja motivaatiota opintoihin, työelämään ja vapaaajalle. Ilmiöön voidaan viitata sosiaalisen luottamuksen käsitteellä. Sosiaalinen luottamus on kokemusta siitä, että minulla on merkitystä muille ja muilla on merkitystä minulle – tunnetta, että minun kannattaa toimia toisten kanssa ja auttaa toisia toimimaan minun kanssani. Tutkimuksissa on osoitettu, että sosiaalinen luottamus on keskeinen terveyden ja hyvinvoinnin, mutta myös esimerkiksi opintomenestyksen ja -motivaation taustatekijä. Ihminen osallistuu maailmaan ja ponnistelee tavoitteidensa eteen vain, jos kokee että hänellä on merkitystä ja paikka maailmassa. Merkitseksellisyyden kokemus – tai merkityksettömyyden – voidaan oppia vain konkreettisissa, jokapäiväisissä ryhmissä kuten juuri opiskeluryhmissä. (Maunu 2014a.)

On huomionarvoista, että keskeinen selittävä tekijä ryhmien A ja B toimintakyvyn välillä on ryhmänohjaajien panos ja rooli ryhmän yhteistyökyvyn rakentajina. Ne opiskelijat, joita on aktiivisesti opetettu ja rohkaistu toimimaan ryhmässä, osaavat ja uskaltavat toimia ryhmässä. Ne opiskelijat, joita ei ole opetettu ryhmätaitoihin, eivät taitoja hallitse. Kuten edellä on todettu, molemmissa ryhmissä on hiljaisempia ja äänekkäämpiä jäseniä. Opiskelijaryhmät ja niiden ilmapiiri eivät siis muodostu vain sen pohjalta, millaisia yksilöitä ryhmiin sattuu tulemaan. Pikemminkin ne ryhmät, joita on aktiivisesti ryhmäytetty ja ohjattu toimimaan toistensa kanssa, sietävät ja kunnioittavat parhaimmin myös jäsentensä erilaisuutta ja osaavat toimia yhdessä yksilöllisistä eroista huolimatta.

Tämä tarkoittaa myös, että ryhmän B aktiivisia ja puheliaita poikia ei tule pitää pahantahtoisina tai ilkeinä yksilöinä. He osoittivat keskus-

telussa monin tavoin huomiota ja mielenkiintoa toisia opiskelijoita kohtaan. He eivät vain osanneet tehdä sitä tavalla, joka olisi auttanut toisia ryhmän jäseniä osallistumaan. He eivät myöskään osanneet säädellä omaa aktiivisuuttaan niin, että se olisi tukenut ryhmän yhteistyötä. Vastaavasti ryhmän hiljaisemmat jäsenet osoittivat aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta muissa yhteyksissä kuten ryhmäkeskustelun jälkeen kahdenkeskisissä keskusteluissa tai haastattelutilan siistimisessä ja järjestämisessä. He eivät kuitenkaan olleet oppineet kanavoimaan aktiivisuuttaan omassa opiskelijaryhmässä toimimiseen. Tämä kertoo, että ryhmässä toimiminen on opettavissa ja opetettavissa oleva taito eikä synnynnäinen ominaisuus. Sen opettamista, ohjaamista ja opetteluja voidaan pitää äärimmäisen suositeltavana. Se on eräs konkreettisimmista ja helpoimmista keinoista, jolla voidaan vahvistaa nuorten sosiaalista luottamusta ja tuottaa heille valmiuksia rakentaa sosiaalisen luottamuksen ilmapiiriä myös itsenäisesti. Tämä on omiaan parantamaan niin opiskelun, opettamisen kuin opiskelun jälkeisen elämän laatua.

OMA SHOW, VETÄYTYMINEN VAI YHTEINEN OSALLISTUMINEN? TOIMINTA SOSIAALISISSA TILANTEISSA

Toinen indikaattori opiskelijaryhmien sosiaalisista valmiuksista ja toimintakyvystä on se, kuinka ryhmät ja niiden jäsenet vastaavat tai reagoivat haastattelijan toimintaan. Tämä kertoo laajemminkin siitä, miten ja millaisin valmiuksin opiskelijat reagoivat uusiin sosiaalisiin tilanteisiin ja niitä johtaviin aikuisiin esimerkiksi työelämässä, työssäoppimisjaksoilla tai uusien opettajien tai ohjaajien kanssa.

Haastattelutilanne oli opiskelijoilla osa tavanomaista koulupäivää ja se tehtiin koulun tiloissa. Näiltä osin tilanne rinnastui oppituntiin, jossa aikuinen haastattelija (joissain tapauksissa kaksi) johti tilannetta. Toisaalta tilanne poikkesi monin tavoin opiskelusta. Keskustelun aiheet ja teemat olivat opiskelijoille uusia ja yllättäviä. Hyvän arjen tai onnellisuuden pohdinta, yleiset keskustelut ryhmähengestä tai erilaisten virikeku-

vien tulkinta eivät kuulu opiskelijoiden tyypillisiin jutunjuuriin. Monet ammattiin opiskelevat myös orientoituvat ylipäänsä enemmän toimintaan kuin pohdintaan, jolloin refleктоiva ryhmäkeskustelu ylipäänsä saattoi olla monille erikoinen tilanne (ks. myös Maunu 2011, 10). Näistä syistä opiskelijat eivät keskustelutilanteissa voineet kehittää käyttöön uusia toimintatapoja, vaan heidän oli toimittava niillä valmiuksilla, joita ryhmissä oli jo muodostunut.

Seuraava katkelma esittää ryhmän B keskustelua onnellisuudesta. Onnellisuus osoittautui monissa ryhmissä siinä määrin hankalaksi määriteltäväksi, että haastattelija pyysi näkemyksiä jokaiselta opiskelijalta vuorollaan. Siksi onnellisuutta koskevat keskustelut tuovat hyvin esiin ne tavat ja repertuaarit, joilla eri ryhmissä haastattelijaan ja hänen tehtävännäntönsä suhtauduttiin. Myös tässä keskustelussa toistuu edellä kuvattu ryhmän B perusdynamikka, jossa kaksi puheliainta poikaa hallitsevat keskustelua muiden vetäytyessä.

#HAAST: Entäs, tällanen-

PETE: Jethrolla on ainakin tästä tietoo

#HAAST: -vähän niinku tunteisiin liittyvä-

JETHRO (kysyvästi Petelle): Hmm...?

#HAAST: -sana, onnellisuus-

PETE (Jethrolle): Et sul on ainakin tossa jo oma...

#HAAST: -otetaan kierros toisinpäin. Mitä Rosalla tulee mieleen onnellisuudesta? Mitä se tarkoittaa, mitä siihen kuuluu?

ROSA: No et ihmisellä on kaikki hyvin, et ei oo mitään, murheita tai mitään ongelmii

#HAAST: Joo, entäs Isla, mitä tarkoittaa onnellisuus?

ISLA: Sama

#HAAST: Sama, joo... Kim?

KIM: Sama

#HAAST: Jethro?

JETHRO: No kaikil on oma onnellisuus, jotkut on rahast onnellisii, jotku on siit et niil menee hyvin, jotkut on päläpäläpälä ja näin

#HAAST: Joo...

PETE: Niin et jokanen ihminen on tyytyväinen siihen mitä on, eikä valita mistään turhista. Paitsi Jethro

#HAAST: Joo... Venla?

VENLA: Sama ku Jethrolla. *(Kukkala)*

Keskustelun alussa haastattelija ei tahdo saada kysymystä esitettyä, kun Pete ja Jethro puhuvat keskenään ja haastattelijan päälle. Sen jälkeen haastattelija ottaa puheenvuoron pojilta (”otetaas kierros toisinpäin”) ja antaa sen Rosalle. Rosa vastaa, ja haastattelija alkaa kierrättää vuoroa. Rosan jälkeen Isla ja Kim taas ikään kuin sivuuttavat vuoronsa eivätkä vastaa omaloitteisesti, vaan viittaavat ainoastaan Rosan edellä esittämään vastauksen (”sama”). Jethro ja Pete käyttävät myös omat vuoronsa vastaamiseen, ja samalla Pete vähän piikittelee Jethroa tyytyväisyydestä (”paitsi Jethro”). Sen jälkeen Venla ripustautuu puolestaan Jethron vastaukseen välttyäkseen omasanaisen vastauksen esittämiseltä.

Ryhmän B hiljaisemmat jäsenet harrastivat koko haastattelun ajan vastaavaa oman vuoron sivuuttamista ja toisten vastauksiin viittaamista. Toinen tyypillinen sivuuttava vastaus haastattelijan kysymyksiin oli ”emmä tiedä”. Tämä kertoo, että ryhmän B hiljaisemmat jäsenet eivät rohjeneet avautua, ilmaista itseään ja osallistua yhteiseen keskusteluun ainakaan aktiivisten ja päälle puhuvien Jethron ja Peten varjossa. Ryhmän sosiaalinen luottamus oli heikko.

Voidaan kysyä, millaisia valmiuksia tällaisen ryhmän jäsenet saavat myöhempiin sosiaaliisiin tilanteisiinsa. Rohkaistuvatko Isla, Kim tai Venla osallistumaan yhteiseen toimintaan ja ilmaisemaan itseään, jos esimerkiksi uuden työpaikan esimies tai vanhemmat kollegat esittävät heille kysymyksiä koko työporukan kuullen? Uskaltavatko he itse kysyä tai hakea apua epäselvissä tilanteissa? Oppivatko Jethro ja Pete antamaan vuoron toisille ja tukemaan muita ryhmän jäseniä yhteiseen toimintaan? Malttavatko he

jatkossa kuunnella ja oppia muilta esimerkiksi työyhteisöjensä jäseniltä tai esimiehiltään? Näitä taitoja on mahdollista harjoitella ja opetella muun muassa Ryhmäilmion ja muiden sosiaalipedagogisten menetelmien avulla. Ryhmässä B näin ei kuitenkaan ole tehty.

Puolestaan ryhmässä A, jota on aktiivisesti ja päivittäin ryhmätetty noin kolmen kuukauden ajan, nuorten tapa ja sävy vastata haastattelijan kysymyksiin on toisenlainen.

#HAAST: No sit toinen sana, josta kans paljon puhutaan. Onnellisuus – mitä se tarkoittaa teijän mielestä?

JASU (kuiskaten): Rahaa

#HAAST: Jos alotetaan Akusta

AKU: Just että kaikki on hyvin eikä mitkään paina mieltä

#HAAST: Joo

LAURI: Että kaikki on vaan hyvin

#HAAST: Joo'o, Juuso?

JUUSO: No semmonen että on ilonen mieli ja...

#HAAST: Joo'o... Toni?

TONI: No, asiat on hyvin

#HAAST: Saku?

SAKU: No... Asiat on hyvin itellä ja lähipiirissä ei tarvii miettii mittään ikäviä asioita...

#HAAST: Joo, Jore?

JORE: Nii, justiinsa että, kaikki on hyvin ja sitte, ei tarvii murehtii mistään...

#HAAST: Jasu?

JASU: Voi vaan ottaa rennosti ja... syödä (naurua)

JORE (nauraen): Syödä...

#HAAST: Joo

ILPO: Kaikki asiat hyvin ja ei tarvii murehtii hirveemmin. *(Roppola)*

Kysymyksen jälkeen Jasu kuiskaa vitsinä ”rahaa” onnellisuuden lähteenä. Sen jälkeen haastattelija alkaa jakaa puheenvuoroja, ja jokainen vastaa haastattelijalle selkeästi ja arastelematta omin sanoin ja omasta puolestaan. Vaikka jokainen puheenvuoro on erilainen, ne ovat muodoltaan hyvin samankaltaisia, ikään kuin jokainen opiskelija haluaisi ottaa yhteistä toimintatilasta juuri samanlaisen palan. Tämä viittaa ryhmän tasaveroisuuteen ja toisten jäsenten kunnioitukseen: kaikille kuuluu sama osallisuus, eikä kenellekään enempää tai vähempää. Tähän liittyy myös se, että ryhmässä ei keskeytetä ketään eikä kukaan jätä vastaamatta. Kaikki uskaltavat osallistua ja ilmaista itseään. Ryhmässä A vallitsee vahva sosiaalinen luottamus. Luottamuksen ilmapiiri on vahva, koska ryhmässä A tätä on harjoiteltu varsin runsaasti. On luultavaa, että tällainen tunnelma ja sen hyödyt saataisiin luotua myös ryhmään B, jos sitä ryhmäytettäisiin yhtä aktiivisesti.

On helppo kuvitella, että kun ryhmän A jäsenet siirtyvät esimerkiksi työssäoppimiseen ja työelämään, he osaavat kiinnittyä uusiin työyhteisöihin ja löytää paikkansa niiden aktiivisina ja tasaveroisina jäseninä. Ei ole mahdoton ajatus, että muut työyhteisön jäsenet tarjoaisivat heille vastavuoroisesti luottamusta, uusia virikkeitä ja palveluksia pelkästään siksi, että heillä on harjaantuneet sosiaaliset taidot. Voidaan myös miettiä, saavatko passiivisemmiksi ja syrjäänvetäytyvämmiksi omissa opiskelijaryhmissään oppineet nuoret vastaavia sosiaalisia mahdollisuuksia, vaikka heidän sisällölliset työelämävalmiutensa olisivat yhtä hyvät. Työelämätaidot ovat yhä enemmän sosiaalisia valmiuksia – kykyä ja halua tulla toimeen erilaisissa ja muuttuvissa tilanteissa, erilaisten ihmisten, asiakkaiden ja työkaverien kanssa. Siksi Ryhmäilmiön ja vastaavien menetelmien käyttö osana ammatillista koulutusta toimii myös suoranaisesti työelämävalmiuksien vahvistamisena.

Ryhmäilmiön kannalta analyysissa on huomattava, että Ryhmäilmiö ei suinkaan ole ainoa menetelmä, jota ryhmässä A haastateltujen opiskelijoiden ohjaajat hyödyntävät. Ryhmän A ilmapiiri ei siis ole pelkästään Ryhmäilmiön aikaansaannosta. Analyysi kuitenkin osoittaa varsin vakuutta-

vasti, mitä vaikutuksia ja hyötyjä aktiivisella ryhmäytymisellä ja muulla sosiaalipedagogisella toiminnalla voi olla. Se hyödyttää opiskelijoita heidän opinnoissaan, työelämässä ja vapaa-ajalla. Samalla ryhmäyttäminen hyödyttää heidän opettajiaan ja ohjaajiaan, kun se vahvistaa opiskelijoiden taitoja toimia niin toistensa kuin aikuisten ammattilaisten kanssa.

6. LIIKAA TYÖTÄ JA LIIAN VÄHÄN TUKEA. RYHMÄILMIÖN KÄYTTÖNOTTO JA ARJEN RAJAT OPPILAITOKSISSA

Ryhmäilmioistä tai vastaavista sosiaalipedagogisista toimintatavoista koituu tähänastisen analyysin perusteella suuria hyötyjä niin opiskelijoille kuin opettajille. Tästä huolimatta Ryhmäilmioön käyttöönotto oppilaitoksissa ei ole yksinkertaista eikä mutkatonta. Käyttöönoton esteeksi nousi opettajien ryhmähaastatteluissa useita tekijöitä. Osa näistä liitettiin oppilaitosten vakiintuneisiin toimintatapoihin ja -kulttuureihin, osa opettajien omiin tapoihin ja tottumuksiin, ja osa itse Ryhmäilmio-malliin.

Tässä luvussa käyn läpi oppilaitosten toimintakulttuureihin liittyviä rajoja ja rajoituksia, joita Ryhmäilmio sekä sen edustamat opetus- ja kasvatusnäkökulmat oppilaitoksissa kohtaavat. Luvun näkökulma on asioissa, jotka opettajat kokevat itsensä ulkopuolisiksi ja joihin heidän on siksi vaikeaa tai mahdotonta vaikuttaa. Näitä ovat yhtäältä opettajan ja ryhmänohjaajan työn liiallinen määrä ja epämääräinen organisointi sekä työtehtävien kirjon kasvu. Toisaalta opettajia kuormittaa oppilaitoksen johdon etäisyys heidän arkityöstään sekä tähän liittyvä tuen puute. Seuraavassa luvussa tarkastelen Ryhmäilmioön ja sosiaalipedagogiikan kohtaamia rajoituksia opettajien omien toimintatapojen ja ammatti-identiteetin kannalta, ikään kuin opettajien toimintakulttuurin sisäisinä rajoina.

Näissä luvuissa näkökulma on opettajan ja ryhmänohjaajan työssä yleensä eikä yksinomaan Ryhmäilmioön vastaanotossa. Syynä on se, että haastateltujen ryhmien keskustelut noudattivat tätä logiikkaa. Ryhmäil-

miötä sekä sen käyttöönottoa koskevat kysymykset kirvoittivat paljon enemmän yleisluontoista keskustelua ryhmänohjaajan työstä tai ryhmien huomioimisesta opetuksessa kuin spesifisti Ryhmäilmiöstä. Tämä kertoo, että Ryhmäilmiön käyttöönottoa ohjaavat vahvasti ne yleisluontoisemmat tekijät, jotka ohjaavat ja rajaavat oppilaitoksissa kaikkea työskentelyä ryhmien kanssa Suoraan Ryhmäilmiötä koskevan keskustelun vähyys voi kertoa myös, että Ryhmäilmiötä ei ole opettajien parissa otettu niin laajasti käyttöön, että siitä olisi kyetty sinänsä keskustelemaan. Joka tapauksessa keskustelujen analyysi antaa tärkeää tietoa Ryhmäilmiön ja vastaavien sosiaalipedagogisten toimintatapojen mahdollisuuksista ja rajoituksista oppilaitoksissa. Keskustelut piirtävät karttaa siitä maaperästä, jonka sosiaalipedagogiset ajattelu- ja toimintatavat oppilaitosten arjessa kohtaavat, ja samalla vastaanoton edellytyksistä ja rajoituksista. Tämä antaa eväitä toimenpide-ehdotuksille: mitkä tekijät on syytä ottaa huomioon, kun sosiaalipedagogista ajattelua jatkossa viedään ammatillisiin oppilaitoksiin.

Analyysi tarjoaa eväitä ja näkökulman myös oppilaitosten johdolle. Se alleviivaa, että oppilaitokset ovat sosiaalisia työympäristöjä. Opettajien ja ohjaajien työilmapiirissä, viihtyvyydessä ja työtehossa vaikuttavat pitkälti samat tekijät kuin opiskelijaryhmien toimintakyvyssä. Niin opettajat kuin opiskelijat viihtyvät ja menestyvät, kun heillä on selkeitä ja kykyjensä mukaisia tehtäviä, tukea omalta yhteisöltään sekä hyvä johtaja vastaa-
massa ilmapiiristä ja ohjaamassa tehtäviä. Tämä tekee Ryhmäilmiöstä ja muista sosiaalipedagogisista toimintatavoista hyödyllisiä ja suositeltavia paitsi opettajille, myös heidän esimiehilleen ja johtajilleen. Samalla työyhteisön sosiaalinen johtaminen vahvistaa opettajien ja ohjaajien valmiuksia ja motivaatiota opettaa ja ohjata opiskelijoita sosiaalisina olentoina ja saavuttaa ne hyödyt, joita tästä koituu.

"TUNTI ON AIVAN ÄÄRETTÖMÄN PIENI AIKA". RESURSSIEN VÄHYYS

Opettajaryhmissä koetaan, että opiskelijaryhmien ryhmäyttämistä ja ilmapiirin vahvistamista ja olisi luontevaa tehdä ryhmänohjaajan tunneilla. Siihen ei vain ole yleensä aikaa eikä mahdollisuuksia. Useimpien opettajien aloilla noudatetussa työehtosopimuksissa ryhmänohjaamiseen on määritetty 38,5 tuntia lukuvuodessa. Käytännössä tämä on noin yksi tunti viikossa. Ryhmänohjaajan tulee kuitenkin tehdä myös paljon muuta, jolloin ryhmänohjaajan tehtävät valuvat muulle ajalle.

PETE: Ryhmänohjaajan tehtäviin just hain yhtä kuvvaa... Pedagogisissa opinnoissa käytiin sammaa kysymystä läpi ja sanottiin, että tuo taulu [haastattelutilassa oleva suuri valkotalu] ei riitä siihen... Se on järkyttävä määrä

#HAAST: Mites sit tuo resurssointipuoli?

PETE: Ei riitä mitenkää

ESKO: Se on tämmönen ryhmän asioiden kokonaisvaltanen hoitaminen... Silleen meillä tuo resurssi on, että ensimmäisen jakson aikana on ykkösluokkalaisille kaks tuntii viikossa ryhmänohjaajan tunteja, maksettuja tunteja [joista ohjaaja saa korvauksen]. Sitte muuten yksi tunti viikossaläpi opintojen. Ei se riitä, se on liian vähän. Tehtävät on laajentunu, ja esimerkiks tää meidän sähköseen järjestelmään kirjaaminen, kirjaukset Wilmaan ja niin edelleen... Jos ryhmäs on kaheksantoista oppilasta ja haastatellaan ne siinä heti syksyllä ja keskustellaan, ja kirjoitetaan hopsi [henkilökohtainen opetussuunnitelma] siinä näin ja niin edelleen... Kyllä siinä aikaa kuluu

SAMI: Itellä on valtaosa opetuksesta just sille ryhmälle kelle oon ryhmänohjaaja, ni aika paljon mennee myös sitä opetusaikaa ryhmän asioita hoitaessa

#HAAST: Elikkä tavallaan ryhmän ohjaamisaika valuu sinne oppituntien puolelle

SAMI: Kyllä, väkisin... ei muuten onnistu

ESKO: Se on pakko valuttaa (*Roppola*)

Ryhmänohjaajan työn määrästä seuraa, että virallisen oppilaitosorganisaation määrittelemän yhden viikkotunnin ei koeta riittävän alkuunkaan.

SARI: Kyl se melkein niin on, että tunti päivässä menee oppilaiden asioiden hoitoon. (*Haukela*)

Tästä seuraa, että ryhmänohjaajan tehtäviä tehdään paljon myös muulla ajalla, jopa välitunneilla, ruokatunneilla ja omalla ajalla.

JAANA: Jos meil on virka-aika kahdeksasta neljään, niin tosiaankin ne soittelemiset sekä vanhemmille että opiskelijoille, sekä iltasin että viikonloppusin viestejä lähtee. Meillä on tämmönen kaksikyt neljä tuntia melkein päivystys. Et kyllä meillä oikeesti, jos viestejä tulee, ni niihin vastataan on se sitten kello kymmenen illalla tai...

HEIDI: Mul on öisin tullu viime vuonna niitä [viestejä], kolmen ja viiden välillä. (*Kukkala*)

SISKO: Jos rupeis kattoon sitä, että meille kuuluis kahvitunnit ja ruokatunnit, mulei oo koskaan... Ne ajat menee sitte siihen ku sä näpyttelet sitä puhelintas, soittelet tai juokset jonkun opon luokse. (*Kukkala*)

Haastatellut opettajat ovat kuitenkin velvollisuudentuntoisia ja haluavat hoitaa tehtävänsä, vaikka se ei aina helppoa olisikaan. Toisaalta he kokevat, että kaikki opettajat ja ohjaajat eivät kuitenkaan täytä tehtäviään.

TUULA: Toiset tekee sitä [ryhmänohjausta] hyvin antautuneesti ja paneutuen, ja onneks suurin osa tekee niin. Mut sit on myös opettajia, jotka nauttivat tämmösestä luontaisesta etuudesta, jonka ovat ansainneet, ja se on palkan lisänä siellä se yksi [ryhmänohjaajan] tunti. Et se tehdään

minimillä, vasemmalla kädellä... Näin ei tietysti sais sanoo, eiku saa sanoo, koska se on totta. Mä luulen et se on joka koulussa ihan totta. (Roppola)

Tämä koetaan helposti epäoikeudenmukaisena niin opettajien keskinäisen työnjaon kuin opiskelijoiden tasaveroisuuden kannalta. Asia on kuitenkin opettajien keskinäisen solidaarisuuden kannalta arkaluontoinen, eikä siitä ole aina helppo puhua.

Ryhmänohjaajasta yksilönohjaajaksi. Henkilökohtaistamisen kuorma

Mikä ryhmänohjauksessa sitten kuormittaa opettajia? Kaikkein työläimäksi haastatellut opettajat kokevat opintojen henkilökohtaistamiseen liittyvät tehtävät.

Kaikille opiskelijoille laaditaan opintojen alussa henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS), jonka toteutumista seurataan ja jota päivitetään koko opintojen ajan. Opiskelijoilla on myös mahdollisuus valita yksilöllisiä opintopolkuja ja poimia erilaisia kursseja oppilaitosten opetustarjonnasta. Useilla opiskelijoilla on myös henkilökohtaisia haasteita, oppimisvaikeuksia tai elämänhallinnan ongelmia. Näiden oppilaiden kanssa laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon sisältyy yleensä erityisopetusta tai muita tukipalveluita. HOJKSia päivitetään säännöllisesti, ja sen mukaan eteneminen edellyttää säännöllisiä keskusteluja, sillä ”hojksatut” opiskelijat eivät useinkaan kykene itsenäisesti seuraamaan abstraktia asiakirjaa. Toisaalta monilla opiskelijoilla jää opintojen mittaan suorittamatta pakollisia kursseja, jotka on tehtävä ennen valmistumista.

Vastuu opintojen seuraamisesta ja patistelu puuttuvien suoritusten tekemiseen jää yleensä ryhmänohjaajalle. Tämä kuluttaa aikaa ja vie voimavaroja.

PENA: Täytyy sanoa, et tää nykyinen opsi [opetussuunnitelma], nää yksilölliset polut, ne teetättää hirvittävän paljon ylimääräst työtä. Mulla varmaan viisinkertaset työt aikasempiin vuosiin [verrattuna]. Ku aikasempina vuosina menttiin niinkun hyvin samassa ryhmässä alusta loppuun asti, ni nyt jokaisella tuntuu olevan niitä omia opintopolkuja. Ja sit yrittää sellasta palapeliä, se on semmonen palapeli, jota sä yrität saada kasaan

VUOKKO: Tilkkutäkki, joo

PENA: Ja mä luulen, et se tulee lisääntymään

SISKO: Niin että olis enemmänkin yksilönohjaaja (naurua)... Alkaa mennä siihen sitten. *(Kukkala)*

Sisko toteaa osuvasti, että ryhmänohjaaja onkin yhä enemmän yksilönohjaaja. Henkilökohtaistaminen ja etenkin sen edellyttämä seuranta vie myös aikaa pois työskentelystä koko opiskelijaryhmän kanssa – tai jos ohjaaja haluaa työskennellä ryhmän kanssa, työmäärä lisääntyy muualla.

JAANA: Hirmu paljon se oma työ on niitten opiskelijoitten henkilökohtasten polkujen kattomista ja tekemistä. En kokenu, et ne yhteiset [ryhmänohjaajaan] tunnit on hyvät käyttää siihen, että jokaisen kanssa yksitellen kattoo niitä omia yksittäisiä opintoja, vaan yhteiset tunnit oli sit yhteisiin asioihin. Sillonhan se ei tietenkään riittäny, vaan se oli just sitä, että kävelet käytävällä ni joku nappaa hihasta ja huutaa jossain, et hei mulla on muuten näin ja näin, ja nyt hoitunu ne asiat ja... Yritäppä siinä sit aina muistaa et kuka on mitäki. *(Roppola)*

Opintojen henkilökohtaistaminen on viime vuosina ollut ammatillisen koulutuspolitiikan lempilapsi, ja sitä on vahvistettu edelleen syksyllä 2015 käyttöön otetuissa opetussuunnitelmissa. Opintojen henkilökohtaistamisella saavutetaan eittämättä paljon etuja opiskelijoille. Ryhmäilmion ja yleisemmin sosiaalipedagogisten toimintatapojen näkökulmasta se muodostaa kuitenkin merkittävän rajoitteen. Mitä henkilökohtaisem-

maksi opiskelu ja sen järjestäminen käy, sitä vähemmän opetuksessa voidaan hyödyntää opiskelijaryhmien sosiaalista dynamiikkaa sekä vahvistaa opiskelijoiden yhteistyövalmiuksia ja tämän tuomia hyötyjä (ks. Maunu 2014a).

Lisäksi henkilökohtaistamisen aiheuttama työmäärä kyseenalaistaa työehtosopimuksessa määritellyn 38,5 ryhmänohjaajan tunnin riittävyys. Tämä on myös vaarassa asettaa opettajat sekä opiskelijat eriarvoiseen asemaan, jos ja kun opettajat ja ohjaajat sitoutuvat tehtäviinsä eri tavoin. Voidaan myös olettaa, että mitä enemmän ryhmänohjaajan tehtävät valuvat tehtäviksi muulla ajalla kuin varsinaisella ryhmänohjaajan työajalla, sitä suuremmiksi erot opettajien sitoutumisessa käyvät.

"...ja arvit ja aipalit ja opalit ja..."

Hallinnon ja tietojärjestelmien kirjavuus

Toinen asia, joka opettajia ja ryhmänohjaajia heidän työssään kuormittaa, on heidän työhönsä liittyvien hallinnollisten yksityiskohtien, rahoitusmuotojen, kyselyiden, palautejärjestelmien ja raportointikäytäntöjen monimutkaisuus. Tämän kruunaa erilaisten tietojärjestelmien kirjo.

JAANA: Siellä on palautteen ottamista, sit eri meil on rahoitusmuotoja erilaisia tossa... On oppisopimusta ja työvoimahallinnon ja omaehtosta, ja sitte työvoimapoliittisella. Meil on kaiken maailman palautteet ja...

MERJA: ...ja raporttien tekeminen, ja arvit ja aipalit ja opalit ja...

JAANA: Tuntuu, että pää on jo ihan sekasin näistä, että mistä sie kaikki muistat

PAULA: Meillä on tulo, olo ja lähtö[kyselyt] (naurua)...

SALLA: Kun koulutus alkaa ni siinä on kaks viikkoo sitä orientaatiota, ja siinä on ikään ku se ryhmänohjaus. Ja likipäin siinä ajassa pitäis myös tehdä henkilökohtaistaminen. Ja sen jälkeen ottaa jo heti opiskelijalta palautetta. Kaks kuukautta ku on ollu sitte opiskeluiden alkamisesta, ni ensimmäinen aipali. (*Roppola*)

Keskustelut näistä aiheista saavat suorastaan absurdin komiikan sävyjä erilaisten järjestelmien, ohjelmien ja käytäntöjen nimineen, jotka ovat asiaan vihkiytymättömille käsittämättömiä. Toisaalta mitä laajemmaksi kirjo kasvaa, sitä käsittämättömämmiksi yksityiskohdat ja niiden mielekkyys ovat vaarassa jäädä myös opettajien parissa. Asiaa ei helpota se, että opettajat ja ohjaavat kokevat hallinnon ja järjestelmien määrän kasvavan jatkuvasti – ja että heidän on omaksuttava uudet tehtävät yhä nopeammin.

SUSANNA: Näitä tehtäviä tulee aina vaan lisää, ja yleensä ne johonkin raportointiin liittyy. [-] Jos oppilas ei pysty kolmessa vuodessa omaksumaan excelin käyttöä, ja toimistohenkilökunta käy kaks kuukauttakin koulutusta, ni meidän pitää puolessatoista tunnissa omaksuu kaikki (naurua). *(Kukkala)*

Ryhmäilmiön ja sosiaalipedagogisen opetustyön näkökulmasta kehityssuunta ei ole paras mahdollinen. Kaikki hallinnollisten paperien ja tietojärjestelmien parissa vietetty aika on pois opiskelijoiden kohtaamisesta ja ryhmävalmiuksien vahvistamisesta. Se saattaa palvella hallinnon tarpeita, mutta opiskelijoiden ja opettajien tarpeita se palvelee vähemmän ja parhaimmillaankin välillisesti. Realistinen riski on myös eräänlainen koulutusahky. Jos opettajien omaksumiskyky täytetään hallinnollisilla ja järjestelmäkeskeisillä uudistuksilla, he eivät välttämättä jaksa omaksua enää muunlaisia virikkeitä ja toimintatapoja, jotka voisivat tukea heidän työtään muulla tavoin ja osaltaan keventää heidän työkuormaansa.

"KUVITTELTIS ET SE OLIS MYÖS MEIDÄN JOHDON TAVOITTE". JOHDON ETÄISYYS JA AMMATILLINEN YKSINÄISYYS

Haastateltuja opettajia kuormittaa myös omilta esimiehiltä ja johtajilta saadun tuen puute. Tämä liittyy opettajien työnkuvan monimutkaistamiseen ja työkuorman kasvuun. He toivovat esimiehiltään tukea, näkemyksiä ja tarvittaessa ohjausta esimerkiksi työtehtävien preferoimisessa.

Ongelma on kuitenkin siinä, että esimiehet eivät ole käytettävissä eivätkä aina ymmärrä opettajien arkea ja sen ristipaineita.

PETE: Meillä näkemykset on aivan erilaiset johdolla ja sitten ketkä siellä oikeesti opettaa ja tekkee... Aivan eri maailmassa eletään. (*Roppola*)

LEENA: Heillä [johtajilla] on koko aika ihan helvetillinen kiire, ja he ei ehdi ottaa sitä huomioon et me ollaan se heidän ryhmänsä. (*Haukela*)

Kyse ei kuitenkaan ole varsinaisesti siitä, että opettajat kritisoisivat tai syyttäisivät esimiehiään työkuorman kasvamisesta tai työn organisoinnin vaikeudesta. Opettajat ovat lojaaleja esimiehilleen ja työnantajilleen ja pääsääntöisesti arvostavat näitä. Opettajat myös ymmärtävät, että johto ei ole yksin vastuussa työn hankalista ja raskaista puolista. Sitäkin suuremmalla syyllä opettajat kokevat ikävänä, että johto ei tue ja auta heitä. Kärjistäen voidaan sanoa, että monet opettajat kokevat ikään kuin ammatillista yksinäisyyttä ja näköalattomuutta aivan samoin kuin opiskelijat, jotka jäävät omassa ryhmässään ilman tukea ja huomiota.

LEENA: Periaattees meidän päälliköille pitäis olla joku tämmönen Ryhmä-ilmioökoulutus ittellensä... Koska mehän ollaan myös se heidän ryhmänsä, eikä vaan niin että meitä koulutetaan. Koska me yritetään saada niistä opiskelijoista, kenen kans me ollaan tekemisis, kaikki mahdollinen irti. Niin kuvittelis et se olis myös meidän johdon tavote. Mä ainakin tiedän, että jos mua osais joku käsitellä vähänkään oikein, ni mut sais vaikka perse edellä menemään puuhun (naurua). Et he vois myös ottaa oman ryhmänsä haltuun ja toimia sen mukaan, että miten me tehtäis asioita heidän kans yhdessä. (*Haukela*)

Opettajat jäävät kasvavan työkuorman keskellä omilleen. Jos kokemus yksin jäämisestä muodostuu pysyväksi, se voi johtaa alistuvaan ja passiiviseen, jopa kyyniseen suhtautumiseen omaan työhön ja jatkuviin

uudistuksiin. Tämä on omiaan heikentämään työmotivaatiota ja työssä jaksamista. Lisäksi suhtautuminen johtoa kohtaan voi alkaa kiristyä ja lojaliteetti rapautua, jos arki osoittaa, että johto ei ymmärrä eikä ole kiinnostunut opettajien jokapäiväisestä työstä.

RIITTA: Johto ei varmaankaan tiedä sitä, mitä se käytännössä tuolla on ku sä jonkun ykkösryhmän kanssa olet... Jos siitä maksetaan niinku kolkytkaheksan tuntia ja sä vähintään sen tuplan teet, ni kyllähän sekin kertoo jo jotain arvostuksesta. *(Kukkala)*

Huomionarvoista näissä kommentteissa on se, että opettajat tuntuvat kaipeavan vähintään yhtä paljon tukea, huomiota ja arvostusta omalle työnsä kuin silkkää rahaa tai muita resursseja. Heitä sapettaa se, että johto ei tunnu tätä ymmärtävän. Ymmärryksen ja arvostuksen puute ilmenee myös tavoissa, joilla johto esittää uudistuksia henkilöstölle.

LEENA: Me ollaan kuitenkin tosi iso organisaatio ja monella paikkakunnalla. Mä ymmärrän sen, että joku meidän pää-pää-pää-päällikkö ei voi laukata joka paikas. Mutta ei tarvi ajatella muuta ku jotain tällasta opetussuunnitelmauudistusta joka nyt on menossa, niin jotkut tyypit tuolta tulee ja kertoo meille kuinka se pitää tehdä. Joo, sehän on ihan ookoo, ja ne on perehtyny siihen syvemmästi. Mutta se, että tullaan semmosella asenteella, että te ootte täällä jo valmiiks vastarannassa, ja he tulee täältä ja kertoo teille sen viisauden miten se pitää tehdä. Ja sit jos kysyy jotakin, ja vaikka ihmettelee jotain, niin silloin sä oot heti hankala tyyppi. Ei oo siitä kysymys, että sä oisit niinku eri mieltä, vaan sä haluaisit ehkä tietää jonkun perustelun jollekin tai miten tää on ajateltu tehtäväks. Mutta se asenne, millä tullaan ja jyrätään joku asia läpi, ilman sitä sellasta tietynlaista nöyryyttä. Ja myös arvostusta, niitten ihmisten, jotka on tehny sitä työtä aika kauan useimmat ja joil on myös sitä kokemusta. Ei se viisaus asu jossain tietyissä ihmisissä pelkästään. *(Haukela)*

Tällaisessa tilanteessa johto tuottaa opettajille kokemuksen, että se ei arvosta eikä luota opettajiin tai heidän arvostelukykyynsä, eikä ole myöskään järin kiinnostunut opettajien näkemyksistä ja kokemuksesta. Jos opettajat kuitenkin samaan aikaan odottavat arvostusta ja tukea johdolta, on opettajien luottamus ja lojaliteetti johtoa kohtaan entistä kovemmalla koetuksella.

Tämä tuo esiin kiinnostavia yhtäläisyyksiä opettajien työyhteisön ja opiskelijaryhmien sosiaalisen dynamiikan välille. Molemmissa vaikuttavat samankaltaiset voimat. Sosiaalisen luottamuksen ja tuen kokemus on välttämätön edellytys niin ryhmän toimintakyvylle kuin sen yksittäisten jäsenten sitoutumiselle ja viihtymiselle. Ryhmän ohjaaja tai johtaja on avainasemassa tuen ja luottamuksen synnyssä. Jos johtaja ei luota ryhmäänsä eikä tue sen ilmapiirin rakentamista, ryhmän on vaikeaa pitää yllä positiivista ilmapiiriä ja hyvää käsitystä myös itsestään. Lisäksi asetelma rikkoo sosiaalisten tunteiden ilmaisussa tärkeää vastavuoroisuuden periaatetta. Jos ryhmä luottaa johtajaansa, mutta johtaja torjuu ryhmänsä, pettymykseen ja alakuloon voi sekoittua vahvempia loukkaantumisen, väheksymisen ja jopa aggression tunteita. Tällaisen ilmapiirin syntyminen työyhteisöön ei voi olla opettajien sen enempää kuin johdonkaan etujen mukaista. Mutta sen riski on todellinen, ellei oppilaitosten johdossa ymmärretä sosiaalisten tekijöiden merkitystä opettajien työyhteisöjen toimintakyvylle.

7. JUMISSA VANHOISSA TAVOISSA. RYHMÄILMIÖ JA OPETTAJIEN AMMATTI-IDENTITEETIN RAJAT

Ryhmäilmiö ja yleisemmin sosiaalipedagogiset ajattelu- ja toimintatavat kohtaavat erilaisia rajoja ja rajoituksia myös ammatillisten opettajien omissa toimintatavoissa, näkemyksissä ja asenteissa. Tärkeimmäksi yhteiseksi nimittäjäksi nousevat analyysissa vanhat tavat ja tottumukset – tehdään opettajina niin kuin on ollut tapana tehdä ja on totuttu tekemään.

LIISA: Yks syy, mikä vaikeuttais tuon [Ryhmäilmiö] käyttöönottoa on se, että jumittaa niihin omiin tapoihinsa toimia. Meillä opettajilla on hyvin vahva sen opetuksen suunnittelun lähtökohta, että asiaan mennään ja asiasta lähetään puhumaan ja tehdään niitä tehtäviä. Opetus on rakennettu ja strukturoitu tietyllä tavalla. Sit tämmösen ryhmäyttämisen kysymykset ja ongelmat ei välttämättä oo se ensimmäinen asia, mitä opettajana lähtee sinne luokkaan ratkomaan. Tottakai suurin osa meidänkin opettajakunnasta on samanaikaisesti myös ryhmänohjaajia, ja ryhmänohjaajan tunnit on toinen [asia]. Mut sekin voi olla hyvin semmonen tietopainotteinen. Et ikään kun ne [opettajat] ajattelee omasta roolistaan, et ne on tämmösiä tiedonjakajia siinä, ja ne jakaa faktat niille opiskelijoille. Sitten se oman tavan muuttaminen sellaseks, että lähtiskin muokkaamaan sitä ryhmää toimivammaks, vaatis semmosta tavoistaan pois oppimista. (*Roppola*)

Kyse ei useinkaan ole tiedosta tai edes tahdosta, etteikö Ryhmäilmiötä tai vastaavia menetelmiä haluttaisi käyttää tai että niitä pidettäisiin huo-

noina. Kyse on siitä, että toimintatavat ovat niin vahvoja ja vakiintuneita, ettei niitä aina voida, osata tai haluta muuttaa. Kuten Liisa edellä toteaa, Ryhmäilmiön käyttöönotto edellyttäisi usein vakiintuneiden toimintatapojen poisoppimista eikä Ryhmäilmiötä siksi voida ottaa noin vain käyttöön, vaikka sitä pidettäisiinkin hyvänä.

Analysoin tässä luvussa opettajien totuttuja tapoja ja niiden rajoituksia ammatti-identiteetin näkökulmasta. Rutiinit eivät muodostu sattumanvaraisesti, vaan niillä on opettajille merkitystä käytännön työn ohjaajina sekä käsityksenä siitä, mitä oma työ on ja miten sitä kuuluu tehdä. Siksi rutiinien muuttaminen edellyttää usein paitsi toimintatapojen, myös ajattelutapojen ja jopa ammatillisen minäkuvan muuttamista.

Toki opettajien toimintatapojen vakiintumiseen vaikuttavat suuresti myös opettajien työn ulkoiset puitteet kuten työtehtävien määrän lisääntyminen ja oppilaitosten johdon toimintatavat. Näitä on käsitelty edellisessä luvussa. Myös tässä luvussa tarkastelen opettajien työn puitetekijöitä, mutta niitäkin opettajien omaehtoisen toimintakulttuurin sisältä käsin. Usein ulkoisten puitteiden epämukavuus, kuten juuri johdon etäisyys omasta arkityöstä, johtuu siitä, että niiden koetaan olevan ristiriidassa oman ammatti-identiteetin kanssa. Epämukavuustekijät ohjaavat toimintaa toiseen suuntaan kuin minkä itse kokee tärkeäksi ja asianmukaiseksi.

Näistä lähtökohdista tämä luku laajentaa ja tarkentaa edellisen luvun analyysia Ryhmäilmiön ja vastaavien sosiaalipedagogisten toimintatapojen mahdollisuuksista ja rajoituksista ammatillisissa oppilaitoksissa. Analyysi piirtää karttaa siitä opettajien mielenmaisemasta, jonka sosiaalipedagogiset ajattelu- ja toimintatavat oppilaitosten arjessa kohtaavat. Samalla tämä antaa lisäeväitä toimenpide-ehdotuksista ja huomioita tuleville hankkeille etenkin sosiaalipedagogisen toiminnan edellytyksistä ja rajoituksista. Myös Ryhmäilmiö kulkee luvussa mukana niin, että analyysi tuottaa tietoa suoranaisesti siitäkin.

Analyysi osoittaa, että ammatillisten opettajien ammatti-identiteetin suurimmat erot ilmenevät opettajien suhteessa opiskelijoihin. Kahdessa tutkimuksessa oppilaitoksessa (Roppolassa ja Haukelassa) haastatellut opet-

tajat kokevat tekevnsä työtään pääsääntöisesti opiskelijoita varten, ja he myös jäsentävät työtään opiskelijoiden näkökulmasta. Tällaista työtettä voidaan nimittää myös ohjaavaksi (Kauppila ym. 2015). Puolestaan kolmannessa oppilaitoksessa (Kukkalassa) haastateltujen opettajien ammatti-identiteetti perustuu opettajan omille taidoille, valmiuksille ja pyrkimyksille. Kärjistäen eron ytimessä on se, onko opiskelija opettajalle itsenäinen subjekti vai opettajan objekti. On huomionarvoista, että juuri Kukkalassa myös haastateltujen opiskelijaryhmien sosiaalinen luottamus ja sosiaaliset valmiudet olivat heikoimpia. Tämä vahvistaa tulkintaa, että opiskelijoiden sosiaaliset toimintatavat ovat ensi sijassa kiinni oppilaitoksen työntekijöiden toimintatavoista ja valinnoista eivätkä opiskelijoista itsestään.

Eroa oppilaitosten välillä selittää se, että Roppolassa ja Haukelassa Ryhmäilmiö-koulutuksiin osallistuttiin eri aloilta vapaaehtoisesti, kun taas Kukkalassa kaikki yhden alan opettajat oli esimiehen kehotuksesta velvoitettu tulemaan paikalle. Tämä tarkoittaa, että Roppolassa ja Haukelassa koulutuksiin ja haastatteluihin valikoitui luultavasti korostuneen opiskelijälähtöisesti orientoituvia opettajia sekä heidän opiskelijaryhmiään. Opettajälähtöisesti ajattelevia opettajia on varmasti myös Roppolassa ja Haukelassa, mutta he eivät vain päätyneet koulutukseen ja haastatteluun. Kyse ei siis ole varsinaisesti oppilaitoskohtaisista eroista, vaan siitä, että tutkimusotos muodostui oppilaitoksissa erilaiseksi. Joka tapauksessa analyysi tuo esiin tärkeän havainnon opettajien ammatti-identiteetin rakenteesta, joka voi vaikuttaa ratkaisevasti myös opiskelijoiden sosiaaliseen menestykseen ja hyvinvointiin.

"MENE AMMATTIASIAT ENEMPI EDELLE". ASIAKESKEINEN PEDAGOGIIKKA

Useat ammatilliset opettajat kokevat olevansa ensi sijassa asiakaskeisiä oman ammattiaineensa opettajia, vanhempia ammatillaisia tai työnjohtajia opettamassa nuoria ammatillaisia (ks. myös Filander 2006). Tähän viittaa myös Liisan edellä esitetty kommentti. Vastaavasti pedagogiset ja

muut toimintatavat, jotka toimintaa ohjaavat, virittyvät ammattiasioiden mukaisille linjoille.

ELSA: Ainakimähuomaan, etmäoonniinjumissasiellälukujärjestyksessä, sitä lukujärjestystä hirveen tiukasti tuijottaa. Nyt on nää näin ja nää näin tunnit. Ja sit suunnittelee sitä, kun meil on oikeesti vähän niitä teoriatunteja loppupeleissä, niin sitten siinä teoriatunneillakin tulee niin paljon ammatillisia asioita aina, mihin se menee se aika. *(Kukkala)*

JAANA: Me ehkä liian vähän käytetään resursseja siihen [ryhmän huomioimiseen], [vaikka] kyllä se loppupelissä auttaa meitä sen ryhmän kanssa. Mut me ei varmaan vaan hoksata sitä niin tärkeänä juttuna, ku meillä menee ammattiasiat enempi edelle siellä. *(Kukkala)*

Tällaisiin toimintatapoihin opettajia pääsääntöisesti valmistetaan myös esimerkiksi opetussuunnitelmissa, työehtosopimuksissa ja ammatillisessa opettajankoulutuksessa. On kuitenkin perusteltua kysyä, hyötyisivätkö opettajat samoin kuin opiskelijat työnsä hahmottamisesta ja tekemisestä myös laajemmin ryhmäkeskeisin ja sosiaalipedagogisin välinein. Tämän tutkimuksen mukaan näin on. Myös useimmilla haastatelluilla opettajilla on vähintään orastavaa kiinnostusta ja myötämielisyyttä ryhmädynamiikan hyödyntämiseen omassa työssään. Heidän arkensa ympärille muodostunut työidentiteetti ei kuitenkaan tue ryhmädynamiikan vahvistamista ja hyödyntämistä, ja uusia tapoja on usein liian vaikea muodostaa yksinään. Tukea tarvitaan myös johdolta, omalta työyhteisöltä ja sen toimintakulttuureilta. Lisäksi tarvitaan mahdollisesti vielä yksittäisiä Ryhmäilmiökoulutuksia perusteellisempaa täydennyskoulutusta.

"KYLLÄ NE AIKA VILLASELLA TAIS PAINAA SEN". MOTIVAATIO JA RYHMÄILMIÖN VALIKOIVUUS

Käsityksiin siitä, mitä omaan työhön kuuluu ja mitä ei, liittyy läheisesti myös motivaatio. Sellaisia asioita ei juuri tehdä, joita ei koeta itselle kuuluviksi. Tämä näkyy myös Ryhmäilmiö-koulutuksiin osallistumisessa. Useimmissa oppilaitoksissa ne olivat vapaaehtoisia, mistä seurasi, että koulutuksiin osallistuivat tyypillisesti opettajat, jotka jo valmiiksi suhtautuivat myötämielemisemmin ryhmänohjaamiseen ja ryhmien hyödyntämiseen opetuksessa. Vastaavasti useissa haastatelluissa opettajaryhmissä koettiin, että koulutuksiin eivät osallistuneet tai niistä eivät innostuneet ne opettajat, jotka olisivat saattaneet hyötyä Ryhmäilmiöstä eniten:

PETE: Kyllähän myö juteltiin, että oikeestaan siellä [Ryhmäilmiö-] koulutuksessa ei ollu semmoset henkilöt kenen olis kuulunu olla

ULLA: Tai joiden olis ollu hyvä olla

PETE: No hyvä ois ollu... Ja kyllähän myö juteltiin siitä [Ryhmäilmiöstä] tuolla meidänkin alalla, semmosten kavereitten kanssa ketkä ei ollu [koulutuksessa]. Mut kyllä ne aika villasella tais painaa sen sisällön.
(Roppola)

Vapaaehtoisuutta voidaan pitää heikkona lenkinä Ryhmäilmiön tai muiden sosiaalipedagogisten toimintatapojen levittämisessä oppilaitoksiin. Sosiaalipedagogisten menetelmien tarjoama hyöty on selvästi suurin silloin, kun niitä hyödynnetään yhtäläisesti kaikkien opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien kanssa. Tämä taas edellyttää, että kaikki opettajat ja muut työntekijät ottavat ne yhteisesti käyttöön. Se ei onnistu, jos asian tekevät ainoastaan vapaaehtoiset tai muuten valikoituneet opettajat.

Oppilaitosten johto ja opettajien esimiehet ovat tässä asiassa ymmärrettävästi puun ja kuoren välissä. Heidän on vaikea velvoittaa kaikkia opettajia osallistumaan koulutuksiin tai toimintaan, jota ei ole määrätty ns. korkeimmalta taholta. Johdon ja opettajien välisen etäisyyden tuot-

tamassa, jo valmiiksi latautuneessa tilanteessa tämä voi tuottaa helposti vastarintaa ja lisätä jännitteitä etenkin vähemmän motivoituneiden opettajien parissa. Kääntöpuolena on se, että motivoituneet opettajat voivat kokea jäävänsä entistä enemmän yksin pyrkimyksissään kehittää työtään. Jos he kokevat, että eivät saa johdolta tukea tärkeille ja perustelluille uudistuksille tai kehittämisyhtymyksille, se saattaa lisätä heidän kriittisyyttään johtoa kohtaan.

"EI KAIKKEE TARVI JA JAKSA YKSIN". OPETTAJIEN KESKINÄINEN TUKI JA SEN RAJAT

Ryhmäilmion tai muiden sosiaalipedagogisten menetelmien käyttöönottoon liittyy vahvasti myös opettajien, ohjaajien ja opiskelijahuollon keskinäinen tuki. Ylipäänsä haastatellut opettajat pitivät kollegiaalista keskustelua ja yhteistyön mahdollisuutta korvaamattomana resurssina omassa työssään.

ROOSA: Meillä se on kollegan tuki ihan ehton. Tullee jotakin ryhmän ohjaamisessa, tai siellä ryhmässä, niin siihen tarvii kyllä... Ei kaikkee tarvi ja jaksa yksin tehdä. Voi olla eri alan ihmisiä, he ossaa ohjata johonkin muuante ja kaikkee. *(Roppola)*

SISKO: Mul on ollu näitä vanhoja konkareita täällä apuna itsellä. Mä koen sen kyllä, et se on ollu tosi hyvä juttu mulle, ja varmaan niille opiskelijoilleki
 PENA: Kyllä me jatkuvasti keskustellaan toisillemme... Ja haetaan sitä järkevää toimintakulttuurua. Ku meillähän on tämmösiä tiimejä täällä, niin kyllä minä oman tiimini jäsenten kanssa... säännöllisesti keskustellaan, et miten seuraavan kerran sit aiotaan toimia. Sitähän jatkuvasti tehdään
 VUOKKO: Mun mielestä on kauheen tärkeä asia, että nyt kun mullakin on ykköset... Ku jollakin toisellaki opettajalla on ammattiaineita sille ryhmälle, ni me voiaan keskustella keskenään ja jakaa sitä. *(Kukkala)*

Kollegiaalisen yhteistyön tärkeys liittyy myös uusien menetelmien ja työtapojen omaksumiseen. Jos ja kun työtä ylipäänsä tehdään, pohditaan ja jäsennetään mieluiten yhdessä, myös uusia tapoja ja näkökulmia omaksutaan mieluiten ja helpoimmin yhdessä. Mutta jos uusia välineitä tarjoaviin koulutuksiin kuten Ryhmäilmiöön osallistuvat vain vapaaehtoiset ja valikoituneet opettajat, kollegiaaliset resurssit jäävät käyttöönotossa ohuiksi tai kokonaan käyttämättä. Kynnys omaksua uusia tapoja pelkäästään omin voimin voi nousta liian korkeaksi, vaikka mielenkiintoa ja motivaatiota olisikin.

Kollegiaalisen tuen esteenä on monien opettajien mukaan myös se, että sille on yhä vähemmän aikaa ja fyysisiä tiloja.

SARI: Eihän meillä oo sellasta aikaa, et kollegoiden kans voitais käydä tätä keskustelua ja miettiä sitä. Siihen tarvittas oma aika. Ja se ei oo yksistään se, että sitä keskustelua käydään, vaan sittenhän pitäis myös olla toimenpiteitä. Et miten tätä lähdetään toteuttamaan ja kaikki ihan oikeesti tietää, että mikä tässä on tavote.

LEENA: Ja meilläkin on semmonen rakenteellinen arkiongelmia, että kun on kuitenkin aika iso talo, niin ei oo esimerkiksi sellasta yhteistä vaikka opettajahuonetta. On joku kahvipaikka meillä tuol, mut siel ei käy kaikki. Ei sellasta yhteistä tilaa, missä eri alojen opettajat vois joutuukaan, tai päästä sellaseen keskusteluun sattumoisinkaan, joka monesti johtaa hyviinkin asioihin kun vaan jotain ruvetaan puhumaan. Se on semmonen rakenteellinen ongelma, et raksan opettajat on omassansa ja nämä on omassansa, ja nämä on omassansa. Ja sitten on iso tapaaminen auditoriossa, niin se ei oo kauheen keskustelevaa (naurua). *(Haukela)*

Kollegiaaliseen yhteistyöhön on vähemmän käytännön mahdollisuuksia kuin monet opettajat toivoisivat. Tämä luo samankaltaisen tilanteen kuin esimiesten ja johdon etäisyys opettajien arkityöstä. Toivotun tuen ja avun vähyys voi johtaa kuormittumiseen, väsymiseen ja jopa turhautumiseen, eräänlaiseen ammatilliseen yksinäisyyteen. Pitkään jatkuessaan se saat-

taa jopa murentaa ammatillisen identiteetin perusteita, sillä arkinen vertaistuki ja yhteinen pohdinta on monille opettajille keskeinen identiteetin rakentamisen väline.

"NÄKISIVÄT SEN ARJEN". JOHDON ETÄISYYS JA OPETTAJIEN AMMATTI-IDENTITEETTI

Johdon etäisyys opettajien arjesta kuormittaa paitsi opettajien arkityötä, myös heidän ammatillista identiteettiään, joka motivoi ja jäsentää arki-työtä. Keskiössä on opettajien kokemus siitä, että johto ei ymmärrä heidän työtään eikä siksi pysty sitä myöskään tukemaan ja arvostamaan sitä. Johtoa liikuttavat jotkut muut periaatteet kuin opettajia.

HELENA: Meillä on johto siellä jossakin, sitten pitkältä tyhjää, sitten me yksiköt. Mä oon sanonu, et ei niin kiireinen pitäisi olla etteivät panosta tähän tavoitteiseen jalkautua, tulla osastolle päiväks. Olla vaikka meiän osastolla päivän nähdäkseen sen todellisen arjen, mitä se ryhmän pyörittäminen oikeasti on ku ne [opiskelijat] tulee aamulla. Ne, jotka tulee, ja sit ne tippuu sinne, miten sä aina vaan alotat sitä uudestaan. Ja sitte ihmetellään, että ollaan väsyneitä eikä oikein, ja kyllä nyt on [opiskelijat] niin itseohjautuvia... Niin näkisivät sen arjen.

LEENA: Samaten kun tehdään koko aika esitteitä, että kuinka opiskelijat nyt tulevat ja tekevät niitä valintoja itsenäisesti. Jee hopsiin laitetaan kaikki, ja itsenäisesti he tekevät ja kokoavat oman opintopolkunsa. Mä oon, et saateli ku ne tietäis mitä kello on kun se on kaheksan. (Haukela)

Keskustelussa kritiikin kärkenä on johdon ja koulutuksen järjestäjien taipumus nähdä opiskelijat aktiivisina, itsenäisinä ja omiin valintoihin kykenevinä yksilöinä. Puolestaan opettajien kokemuksissa opiskelijat ovat monin tavoin keskeneräisiä nuoria, jotka kaipaavat pikemminkin aktiivista ohjausta ja tukea. Opettajat toivoisivat itselleen resursseja ja arvostusta sitkeän ohjaus- ja kasvatustyön tekijöinä. He eivät kuitenkaan koe

saavansa sitä, koska johto on lumoutunut itsenäisten opiskelijoiden ihan-teestaan.

Sama logiikka pätee myös muunlaisiin tapauksiin ja tilanteisiin, joissa opettajat kokevat, ettei johto arvosta heitä. Johto seurustelee omien mielikuviansa kanssa, ja opettajat kokevat tekevänsä työnsä toisenlaisista lähtökohdista. Kuten edellisessä luvussa on todettu, opettajat kuitenkin pääsääntöisesti haluaisivat pysyä lojaaleina esimiehilleen ja uskoa, että johto toimii pohjimmiltaan hyvin ja järkevästi. Sitä suurempi kuormitus opettajia kohtaa, jos he joutuvat pettymään omassa luottamuksessaan. Joissain tapauksessa tämä saattaa johtaa myös ammatillisen identiteetin kriisiyty-miseen, jos opettaja päätyy kokemaan, että hänen oma työnsä on jollakin lailla riittämätöntä tai sopimatonta oppilaitokselle tai esimiehille.

"TOSI KOVA TYÖ ET SÄ SAAT NE JONKINLAISEEN RUOTUUN". OPISKELIJAT AMMATTI-IDENTITEETIN RAJOITUKSENA

Johdon ja kollegoiden lisäksi opettajat jäsentävät omaa ammatti-identiteettiään suhteessa opiskelijoihin. Kiinnostavaa on, että suhtautumisessa opiskelijoihin ilmenevät myös suurimmat erot haastateltujen opettajien välillä. Kaikissa kolmessa oppilaitoksissa suhtautuminen johtoon ja kollegoihin on hyvin samankaltaista. Sen sijaan suhtautuminen opiskelijoihin vaihtelee.

Ero liittyy siihen, kuinka opettajat suhtautuvat opiskelijoiden kesken-eräisyyteen ja sen arkityölle asettamiin haasteisiin. Kaikissa opettajaryhmissä tunnetaan ja ymmärretään se, että opiskelijoita tarvitsee opettamisen ohella myös ohjata ja kasvattaa, välillä varsin aktiivisestikin. Mutta etenkin Kukkalan opettajat pitävät tätä epämiellyttävänä ja hankalana, kun taas muiden oppilaitosten opettajat suhtautuvat työhön ilman muuta ja ongelmitta kuuluvana asiana. Kukkalan opettajat ikään kuin pitävät opiskelijoita tai opiskelijoiden toimintatapoja heidän omaa työtään hankaloittavina olosuhteina.

SISKO: Se on justiin tämä ku sielt tullaan tuolta. Tämmönen porukka lyö-dään yhteen kuustoist-, seittämäntoista-, kaheksantoistvuotiaita, ja niitten pitäis ruveta yhtäkkii toimimaan yhdessä, ni eihän se käy. Pyö-rii niis omissaan, on kaveripiirit...

PENA: Niin, ja ajatukset muualla

SISKO: Siin on tosi kova työ et sä saat ne jonkunlaiseen ruotuun [-]

AIRA: Eikä siinä voi [työsalissa] ruveta alussa miettimään, kun ne tulee sinne, et jos on jotain uusia [opiskelijoita], jotain ryhmyttämistä tai mitään. Et kyl se on äkkiä saatava [työt käyntiin], [tai] sit se jää. *(Kukkala)*

Kukkalan opettajien käsitys omasta työstään tuntuu olevan jossain määrin opiskelijoista irrallinen. Heidän tehtävänsä on opettaa ja huolehtia työt käyntiin ja on lähinnä opiskelijoiden omalla vastuulla, meneekö oppi perille. Opettajalle riittää, että opettaa.

Tasapuolisuuden nimissä on todettava, että Kukkalan opettajat myös itse tunnistavat tämän taipumuksensa. He myös puhuvat keskusteluissa paljon siitä, että heidän voisi olla aiheellista huomioida opiskelijoita aiempaa enemmän. He eivät pahantahtoisia tai tietämättömiä siinä mielessä, etteivät tuntisi tai ymmärtäisi opiskelijoiden tarpeita. Kyse on nimenomaan ammatti-identiteetin rakentumisesta. Sen voi tiivistää kysymykseen, onko työn lähtökohtana oma opetustyö vai opiskelijan oppiminen – onko työn päähenkilö itse opettaja vai oppiva opiskelija. Kukkalan opettajille työ on opettajakeskeistä.

Sen sijaan Roppolan ja Haukelan opettajaryhmillä työn ja ammatti-identiteetin fokus on selkeämmin opiskelijoissa, heidän tarpeidensa huomioimisessa ja tämän motivoimassa ohjauksessa.

ROOSA: Ja se että [opiskelijat] oppisivat työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa, et ei aina oo samat vieruskaverit, kuppikunnat... mie oon tuon kanssa. Et se ois tasavertasta, että alussa lähtis jo se, et ei olla aina vaan tietyn ihmisen kans. Tunnilla pitää pystyy työskentelemään myös niitten hiljasempien kanssa. Ja kun niitten ääni monesti jää sitten

paitsioon, ikävä kyllä... Sitten on nämä, jotka saman tien jo sanoo, ku on kerinny just kysymyksen huokasta pellole, ni samassa tullee vastaus. Et nää hiljaset aina tahtoo jäähä, ja heitä nimenommaan pitäs huomioida enemmän tässä ryhmäjutussa. (*Roppola*)

Roosa kuvailee pohjaltaan hyvin samankaltaisia opiskelijaryhmän ilmiöitä kuin Kukkalan ryhmä: opiskelijat ovat erilaisia ja toimivat eri tavoin. Toiset ovat hiljaisempia ja toiset äänekkäämpiä, ja äänekkäimmät aiheuttavat monenlaista haastetta ryhmiin. Roosa kuitenkin ottaa nämä ilmiöt työnsä ja toimintansa lähtökohdaksi ja katsoo, että hänen ja muiden opettajien tehtävä on hakea asiaan ratkaisuja. Hän ei pidä sitä omaa opetustyötään häiritsevänä tekijänä, vaan pikemminkin keskeisenä työkenttänä.

Sama suhtautuminen ilmenee myös Peten kommentissa, jossa hän korostaa tekevänsä työtä nimenomaan opiskelijoiden eteen ja hyväksi:

PETE: Kyllä mulla on vahvistunu se, että ei väkisin opeteta jottain asiaa ihan siitä opettamisen innosta, vaan pysähyttään ja... Varsinki näitten alottavien kans sillä on tosi iso osa. Kyl mie niinkun muuraan sitä pohjaa sinne, että kun on sitten kaikki hyvällä pohjalla, ni on heleppo lähtee sit sitä opetusta viemään... Ku kaikki on ymmärtäny, et mistä siin on kysymys ja kenen takia miekin siellä oon. En oikeestaan ikinä puhu opettajasta, vaan ohjaajasta, koutsista... Oppilaat on asiakkaita ja myö siellä heitä varten. (*Roppola*)

Käsitys omasta työstä ja samalla ammatti-identiteetin luonne on hyvin toisenlainen kuin esimerkiksi Kukkalan Siskolla, joka aiemmin esitetystä kommentissaan esittää opiskelijat pikemminkin ruotuun pantavana luonnonvoimana kuin palveltavana asiakkaana.

On huomionarvoista, että juuri Kukkalassa myös haastateltujen opiskelijaryhmien sosiaalinen luottamus ja sosiaaliset valmiudet olivat heikoimpia. Niiden on vaikea kehittyä, jos opettajat eivät pidä niitä merkittävänä eivätkä niiden vahvistamista omaan työhönsä kuuluvana. Puolestaan

Roppolassa, jossa edellisten sitaattien opiskelijälähtöisesti puhuvat opettajat työskentelevät, tunnistettiin tässä tutkimuksessa myös sosiaalisesti taitavia ja luottavaisia opiskelijoita. Itse asiassa luvussa 5 tarkasteltu, sosiaalisesti taitava ja luottavainen ryhmä A koostuu yllä puhuvan Peten sekä hänen samoin ajattelevan kollegansa Samin ohjaamista opiskelijoista. Ryhmä A on muodostunut sellaiseksi kuin on, koska sen jäsenten ryhmänohjaajat ovat nähneet vaivaa ryhmiensä jäsenten sosiaalisten valmiuksien vahvistamisessa. Tämä johtaa tulkintaan, että opiskelijoiden sosiaaliset toimintatavat riippuvat ensi sijassa oppilaitoksen työntekijöiden toimintatavoista ja valinnoista eivätkä opiskelijoista itsestään.

"LAPSELLISTA JA NAIIVIA". RYHMÄILMIÖN KRITIIKKI OPISKELIJALÄHTÖISENÄ MENETELMÄNÄ

Opettajien suhtautuminen opiskelijoihin vaikuttaa vahvasti myös siihen, kuinka he suhtautuvat Ryhmäilmiöön. Tämä on ymmärrettävää, sillä Ryhmäilmiössä korostetaan opiskelijoiden näkökulmaa ja toimijuutta, joskaan ei opettajan oman toiminnan kustannuksella, vaan myös opettajan työn helpottamiseksi (ks. myös Kauppila ym. 2015). Tästä syystä Roppolan ja Kukkalan opettajat, jotka suhtautuvat myönteisimmin opiskelijoiden oman toimijuuden huomioimiseen, suhtautuvat myönteisimmin myös Ryhmäilmiöön. Monet heistä tuntevat ja käyttävät myös muita ryhmäkeskeisiä ja opiskelijälähtöisiä työtapoja.

Kukkalan opettajilta puolestaan tuli Ryhmäilmiötä kohtaan vahvinta kritiikkiä. Kritiikin kärkenä oli yhtäältä Ryhmäilmiön sopimattomuus omaan työhön ja omille opiskelijoille, toisaalta kokemus siitä, että se sivuuttaa opettajien oman osaamisen:

AIRA: Mulle tuli sellanen, et tää on enemmän niinku yläasteelle. Että pikkusen aikuisempi näkökulma näihin tehtäviin ja esimerkkeihin.

SISKO: Joo, toi on hyvä huomio... ne on vähän ehkä liian lapsellisia. [-]
Täytyy ajatella, et nää on nyt jo nuoria aikuisia, et niille vois kehittää vähän jotain muutakin ku sitä pallon heittoa. [-]

AIRA: Eikä myöskään aliarvioida, siis sillä lailla et meillähän on kaikil jonkunlainen kokemus tältä alalta, oppilaiden käsittelystä ja ihmissuhteista ja niin edelleen... Et ihan niinkun lapsellista ja naiivia tasoo. (Kukkala)

Kritiikki on perusteltua siinä, että Ryhmäilmiössä todella vaikuttaa vahva nuorisotyön ja -tutkimuksen näkökulma, jossa korostuu opiskelijan oma toimijuus. Opiskelijalähtöinen näkökulma ei kuitenkaan ole ongelma niille opettajille, jotka jakavat saman näkökulman. Ongelmaksi se tulee vasta sitten, jos se koetaan omalle työlle vieraaksi. Kritiikki menee myös osittain ohi, sillä Ryhmäilmiö ei sisällä ”pallon heittoa” eli stereotyyppiä nuorisotyön toimintatapoja, jotka edellyttäisivät erityisiä välineitä tai tiloja. Ryhmäilmiön tehtävät perustuvat opiskelijaryhmien sisäiseen vuorovaikutukseen ja sen harjoitteluun tavanomaisissa opiskelutilanteissa. Tämä kertoo, että Aira ja Sisko kategorisoivat Ryhmäilmiön yleisemmin nuorisotyön piiriin kuuluvaksi, ja sillä perusteella sivuuttavat sen merkityksen omassa opetustyössään.

Kiinnostavaa Airan ja Siskon keskustelussa on myös se, että he heijastavat kritiikin opiskelijoiden suhtautumiseen ja asenteisiin, vaikka eivät muissa yhteyksissä osoita niihin erityistä kiinnostusta. Tulkitsen, että kyseessä on heidän oma suhtautumisensa, jota he vain projisoivat opiskelijoihin – he haluaisivat itse nähdä opiskelijansa aikuisina ja itseohjautuvina toimijoina ja siksi ajattelevat opiskelijoiden ajattelevan tähän tapaan itsestään. Aira ja Sisko ikään kuin sanovat, että Ryhmäilmiö saattaa kyllä sopia joillekin toisille ammattilaisille, jotka työskentelevät jossain muualla ja joidenkin toisten ihmisten kanssa, mutta ei heille. Tätä tulkintaa vahvistaa myös Airan päättävä kommentti, jossa hän kokee Ryhmäilmiön väheksyvän itsensä ja kollegoidensa ammattitaitoa. Kyseessä on mitä selkein professionaalisen identiteetin puolustus – identiteetin, joka ei perustu

opiskelijälähtöisille toimintatavoille, vaan opettajan omille, jo hankituille valmiuksille opettaa itsenäisesti.

Oppilaitosten välisiä eroja selittänee se, että Roppolassa ja Haukelassa Ryhmäilmiö-koulutuksiin osallistuttiin vapaaehtoisesti eri aloilta, kun taas Kukkalassa kaikki yhden alan opettajat oli velvoitettu tulemaan paikalle. Tämä tarkoittaa, että Roppolassa ja Haukelassa koulutuksiin ja haastatteluihin valikoitui luultavasti korostuneen opiskelijälähtöisesti orientoituvia opettajia sekä heidän opiskelijaryhmiään. Opettajälähtöisesti ajattelevia opettajia on varmasti myös Roppolassa ja Haukelassa, mutta he eivät vain päätyneet koulutukseen ja haastatteluun. Kyse ei siis ole varsinaisesti oppilaitoskohtaisista eroista, vaan siitä, että tutkimusotos muodostui oppilaitoksissa erilaiseksi. Opettajälähtöisiä opettajia siis tunnistettiin juuri Kukkalassa paljolti sattumalta.

Valikoitumisen perusteista riippumatta on kuitenkin tärkeä havainto, että opettajien ammatti-identiteettiä sekä suhtautumista Ryhmäilmiöön erottelee selkeimmin heidän suhtautuminensa opiskelijoihin – onko oppilas heille subjekti vai opettajan objekti.

OPETTAJIEN AMMATTI-IDENTITEETIN LÄHTEET

Tämän luvun analyysi osoittaa, että ammatilliset opettajat jäsentävät ammatti-identiteettiään suhteessa kolmeen tekijään:

1. oppilaitoksen organisaatioon ja omiin esimiehiinsä
2. omiin vertaisiin ja kollegoihin
3. opiskelijoihin.

Jäsentäminen ei ole niinkään tietoista luokittelua, vaan pikemminkin toiminnan ja itseymmärryksen taustalla tai rivien välissä oleva kehys, jonka varassa omaa työtä pohditaan ja eritellään. Tämä kertoo myös, että ammatti-identiteetti on varsin sosiaalinen ilmiö. Identiteetti koetaan kyllä henkilökohtaisena, mutta se syntyy ja jäsentyy pikemminkin suhteena yksilön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä välillä. Identiteetti myös yhdistää opettajia siinä, että heillä on jaettuja ja samansuuntaisia käsityk-

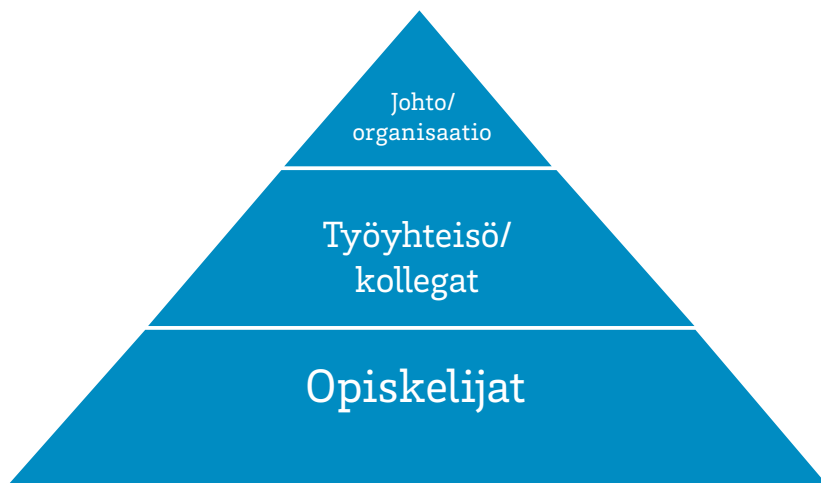
siä omasta paikastaan omassa työympäristössään, ja lisäksi he jäsentävät ja keskustelevat siitä yhteisesti ymmärrettävän viitekehyksen puitteissa. (Vrt. Koski-Heikkinen 2014.)

Haastateltujen opettajien parissa suhtautuminen organisaatioon ja esimiehiin on yhdenmukaista. Oppilaitosmaailman muutokset ja uudistukset ovat tuottaneet kokemuksen esimiesten ja organisaation etäisyydestä. Tämä ei kuitenkaan ole uhmakasta tai katkeraa, vaan sävyltään pikemminkin surumielistä. Johdolta ja esimiehiltä toivotaan enemmän kuin se voi antaa.

Myös suhtautuminen kollegoihin ja muihin vertaisiin on samankaltaista kaikissa tutkituissa oppilaitoksissa ja myös eri alojen opettajilla. Kollegat ovat työssä itsestään selvä tuki ja turva, joskin aikaa ja mahdollisuuksia yhteiseen tekemiseen, pohtimiseen ja kokemusten vaihtoon voisi olla enemmän.

Valtaosa opettajien työajasta kuluu opiskelijoiden kanssa, mutta suhtautumisessa opiskelijoihin on selkeitä eroja. Jotkut opettajat kokevat tekevänsä työtä nimenomaan opiskelijoiden ehdoilla, opiskelijan tarpeista ja näkökulmista käsin. Toiset opettajat taas kokevat, että heidän tehtävänsä on opettaa oman ammattialansa taitoja, ja nuorten tehtävä on ottaa oppi vastaan. Se, että tämä ei nuorten kanssa aina onnistu, on luonnonvoiman kaltainen välttämätön paha. Kärjistäen eron ytimessä on se, onko opiskelija opettajalle itsenäinen subjekti vai opettajan objekti. Tämä ero jakaa myös opettajien suhtautumista Ryhmäilmiöön ja todennäköisesti myös sosiaalipedagogiseen toimintaan laajemmin. Opiskelijaorientoituneet opettajat suhtautuvat siihen myönteisesti, kun taas opettamisorientoituneet opettajat enemmän varauksella tai avoimen kielteisesti.

Opettajien ammatti-identiteetin rakennetta voi havainnollistaa alla olevan kuvion avulla.



Kuvio: Opettajien ammatti-identiteetin rakenne

Kuvion rakenne kertoo myös, että opettajien arkityön näkökulmasta keskeinen ammatti-identiteetin ja työmotivaation perusta olisi työskentely opiskelijoiden kanssa. Oppilaitosten arki jatkuvine muutoksineen tarjoaa huomattavasti vähemmän tukea ja mahdollisuuksia muille identiteetin osa-alueille.

Tästä huolimatta nykyiset opetussuunnitelmat, resurssien jako, työehtosopimukset ja esimerkiksi ammatillinen opettajankoulutus ohjaavat opettajia jäsentämään työtään ensi sijassa oppilaitosorganisaation jäsenenä. Sen sijaan opiskelijoiden parissa työskentelyyn opettajia valmistetaan ja tuetaan kaikkein heikoimmin. Opiskelijoiden kanssa työskentely ei myöskään palkitse kaikkia opettajia ja suorastaan turhauttaa monia. Tämä ajaa helposti opettajien ammatti-identiteettiä kriisiin, voi syödä opettajien työmotivaatiota ja heikentää työssä jaksamista.

Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta identiteetin epätasapainoon on kuitenkin helppo ja tehokas lääke. On järkevää tehdä välttämättömyydestä hyve ja kehittää ja suunnata opettajan työtä entistä enemmän opiskelijälähtöiseen ja ohjaavaan suuntaan. Paradoksaalisesti voi väittää, että opettajuutta voi vahvistaa parhaiten luopumalla vahvasta, opetuskeskeisestä opettajuudesta ja vahvistamalla esimerkiksi ohjaajan tai kasvattajan orientaatioita. Tämä voi antaa opettajan työhön sellaista tukea, välineitä ja resursseja, joita muista identiteetin rakennuspuista ei yksinkertaisesti ole saatavissa. Sosiaalipedagogiset näkökulmat, jota tässä tutkimuksessa on käsitelty, puolestaan tarjoavat konkreettisia ja käytännöllisiä menetelmiä tällaisen identiteettityön tekemiseen.

8. YHTEISÖJEN AIKA JA AMMATILLISET OPPILAITOKSET. YHTEENVETO JA TOIMEN- PIDE-EHDOTUKSIA

Ryhmäilmiö on toimintamalli ja ajattelutapa, joka tarjoaa nuorten kanssa työskenteleville aikuisille konkreettisia sosiaalipedagogisia välineitä hyvien ryhmien ja yhteisöjen rakentamiseen. Se vastaa myös laajempaan yhteiskunnalliseen tarpeeseen yhteisöjen ja yhteisöllisten valmiuksien vahvistamisesta, mitä on peräänkuulutettu julkisissa keskusteluissa. Ryhmäilmiö on yhteisöllisyyttä käytännössä.

Tässä tutkimuksessa on arvioitu Ryhmäilmiön vastaanottoa ja käyttöönnottoa ammatillisissa oppilaitoksissa erityyppisten aineistojen valossa. Samalla tutkimus on laajempi tapaustutkimus sosiaalipedagogisten ajattelu- ja toimintatapojen vaikutuksista, mahdollisuuksista ja rajoituksista ammatillisessa koulutuksessa.

Tässä luvussa tiivistän tutkimuksen annin. Ensin kiteytän Ryhmäilmiön ja sosiaalipedagogiikan hyödyt ammatillisille oppilaitoksille. Sitteen käyn läpi tekijöitä, jotka tutkimuksen valossa saattavat rajoittaa tai hankaloittaa sosiaalipedagogiikan hyötyjen käyttöönottoa oppilaitoksissa. Näkökulmani on ratkaisukeskeinen, ja esitän rajoitukset lähinnä toimenpide-ehdotuksina, joilla haasteita voidaan ylittää. Ehdotukset liittyvät ensi sijassa oppilaitosten johtamiseen sekä opettajien ammatti-identiteettiä rakentaviin tekijöihin.

SOSIAALIPEDAGOGIICALLA SUURET HYÖDYT

Tutkimuksen perusteella Ryhmäilmiöllä ja vastaavilla sosiaalipedagogisilla toimintatavoilla on oppilaitoksissa valtava potentiaali. Ne voivat hyödyttää niin opiskelijoita, opettajia kuin oppilaitoksen johtoa ja esimiehiä. Lisäksi ne voidaan organisoida kaikkien toimijoiden parissa samojen periaatteiden mukaan, mikä tehostaa ja helpottaa niiden käyttöönottoa eri toimijoiden parissa.

Opiskelijat sitoutuvat, osaavat ja saavat enemmän

Ryhmäilmiö ja muut sosiaalipedagogiset toimintatavat vahvistavat opiskelijaryhmien ilmapiiriä ja sitä kautta parantavat niiden työ- ja toimintakykyä ja sosiaalista luottamusta. Syynä on se, että turvallisessa ja viihtyisässä ryhmässä on helpompaa keskittyä varsinaiseen työskentelyyn, kun sen jäsenten ei tarvitse jännittää, vetäytyä tai suojautua toisiltaan. Tämä lisää viihtyvyyttä ja sitouttaa opiskelijoita omaan ryhmäänsä, minkä on aiemmissa tutkimuksissa osoitettu olevan keskeinen opintojen läpäisyä ja opintomenestystä vahvistava tekijä. Lisäksi vahva sosiaalinen luottamus, joka syntyy vain hyvissä ja turvallisissa ryhmissä, on keskeinen taustatekijä nuorten yhteiskuntaan integroitumiselle, terveydelle ja hyvinvoinnille. Keskeistä on kokemus, että minulla on väliä muillekin ja että minulla on jotakin, minkä vuoksi toimia maailmassa. (Maunu 2014a.)

Samalla kun Ryhmäilmiö ja vastaavat toimintatavat helpottavat vuorovaikutusta ja vahvistavat sosiaalista luottamusta ryhmän sisällä, ne vahvistavat myös ryhmän yksittäisten jäsenten valmiuksia toimia toistensa kanssa ja ilmaista itseään. Opiskelijat tiivistävät oma-aloitteisemmin yhteistyötään, mutta myös rohkaistuvat esittämään tarvittaessa muun ryhmän näkemyksistä poikkeavia mielipiteitä. Opiskelijat ovat aktiivisempia omissa ryhmissään ja opinnoissaan. Hyvät ryhmäkokemukset tukevat myös opiskelijoiden motivaatiota ja valmiuksia työskennellä opetta-

jien ja muiden ammattilaisten tai aikuisten kanssa. Opiskelukyvyn lisäksi tämä vahvistaa opiskelijoiden työelämävalmiuksia, joiden on osoitettu olevan yhä enemmän sosiaalisiin tilanteisiin liittyviä taitoja kuten tiimityötaitoja, oma vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja, oma-aloitteisuutta sekä joustavuutta (Räisänen & Hietala 2009; Saaranen-Kauppinen 2012; Brewer 2013). Sosiaalisten valmiuksien vahvistuminen heijastuu opiskelun ja työn lisäksi muillekin elämänalueille ja vapaa-ajalle: ihmissuhteisiin, terveyskäyttäytymiseen, jopa yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen ja osallistumiseen (Maunu 2014a ja 2013b).

Tätä myös ammattiin opiskelevat itse toivovat. Heille elämässä tärkeintä ovat vahvat ja selkeät sosiaaliset kiinnikkeet sekä rutiinit, jotka toteutuvat hyvissä ryhmissä ja yhteisöissä. Onni on heille hyvää ja jaettava arkea, ei yksilöllistä ja muista erottuvaa menestystä. Tämä kertoo, että hyvät sosiaaliset kokemukset ja valmiudet niiden saavuttamiseen ovat opiskelijoille paitsi välineitä hyvään elämään, myös unelmia itsessään. Siksi opiskelijat toivovat opettajiltaan ja ohjaajiltaan eniten lisäpanostusta sosiaalisiin tekijöihin ja arjen valmiuksiin – enemmän kuin esimerkiksi opettajien korkeampaa ammattitaitoa.

Linjassa tämän kanssa on havainto, että opettajien ja ohjaajien toiminta vaikuttaa opiskelijaryhmien ilmapiiriin ja toimintakykyyn enemmän kuin mikään muu, mukaan lukien ryhmän jäsenten yksilölliset ominaisuudet. Sosiaalisia valmiuksia ja niihin valmentamista voidaan ja pitääkin verrata sisällöllisiin ammattivalmiuksiin (ks. myös Räisänen & Hietala 2009). Molempia opitaan opiskellen ja harjoitellen, ja työelämään tai jatko-opintoihin siirryttäessä taidot ovat sillä tasolla, jolle ne ovat opiskeluaikana asettuneet.

Opettajien työ helpottuu ja tulee viihtyisämmäksi

Samalla kun Ryhmäilmiö ja muut sosiaalipedagogiset toimintatavat vahvistavat opiskelijoiden valmiuksia ja kykyjä, ne myös helpottavat opetta-

jien ja ohjaajien omaa työtä. Opettaminen ja ohjaaminen tehostuvat, kun opiskelijoiden opiskelu- ja työskentelyvalmiudet vahvistuvat. Opetus ja ohjeistaminen käyvät helpommin, kun ryhmässä on turvallinen ja vastaanottava ilmapiiri. Myös työskentely tehostuu ja työrauha paranee, ja opiskelijat alkavat kannustaa ja ohjata enemmän myös toisiaan. Opettajan tai ohjaajan ei tarvitse kontrolloida tai ”valvoa” ryhmää tai sen yksittäisiä jäseniä, vaan voidaan keskittyä varsinaiseen työhön.

Sosiaalipedagoginen työskentely valmistaa ja rohkaisee myös opettajia huomiomaan aiempaa enemmän opiskelijoiden ammatillista ja sosiaalista kasvua ryhmien jäseninä. Monet opettajat kokevat tämän positiivisena ammatillisena kasvuna. Lisäksi se tuottaa positiivisen kierteen, kun ryhmään enemmän satsaava opettaja saa satsauksestaan myös enemmän hyötyä ja etuja niin opiskelijoille kuin omalle työlleen.

Sosiaalipedagogiset toimintatavat tarjoavat välineitä myös työyhteisöjen oman ilmapiirin ja toimintakyvyn vahvistamiseen. Opettajien tärkein ammatillinen tukiverkko ovat yleensä omat kollegat. Kollegiaalisesta tuesta saadaan eniten irti, kun sille järjestetään kunnolliset puitteet ja tarvittaessa systemaattista ohjausta. Lisäksi oppilaitoksissa nuoret ovat tekemisissä yhtä aikaa monien aikuisten kanssa. Kun kaikki oppilaitoksen työntekijät noudattavat samoja toimintatapoja ja harjoittavat nuoria yhteistyöhön samoin menetelmin, kaikkien työskentely helpottuu ja tehostuu.

Ryhmäilmiö toimii

Itse Ryhmäilmiö-malli on koettu oppilaitoksissa konkreettiseksi, käytännönläheiseksi ja helposti sovellettavaksi malliksi niihin tarkoituksiin, joihin se on kehitetty. Arvioinnin mukaan Ryhmäilmiö siis täyttää alkuperäiset tavoitteensa hyvin (ks. myös Maunu 2015). Sen levittäminen ja tarjoaminen jatkossakin ammattilaisten käyttöön on perusteltua niin koulutus- kuin hyvinvointipoliittisista syistä.

OPPILAITOKSEN SOSIAALINEN JOHTAMINEN

Ryhmäilmion ja muiden sosiaalipedagogisten toimintatapojen hyödyistä huolimatta niiden käyttöönottoa rajaavat oppilaitoksissa monet tekijät. Suurin näistä on totuttujen tapojen voima. Oppilaitosten ja opettajien vakiintuneet toimintatavat niin arkirutiinien, pedagogiikan kuin ammatti-identiteetin näkökulmasta eivät aina tue parhaalla tavalla sosiaalipedagogista toimintaa ja ajattelua. Tämän tutkimuksen perusteella opettajien arkisista työoloista nousee esiin erityisesti kaksi asiaa. Nämä ovat yhtäältä työtehtävien kirjo ja epämääräisyys sekä epämääräinen organisointi, ja toisaalta oppilaitoksen johdon etäisyys opettajien arkityöstä sekä tähän liittyvä tuen puute. Opettajat eivät aina koe ehtivänsä, pystyvänsä tai jaksavansa omaksua uudenlaisia toimintatapoja, vaikka tunnistaisivatkin niiden hyödyt.

Tässä luvussa esitän ehdotuksia, joilla näitä esteitä ja haasteita voitaisiin tämän tutkimuksen perusteella helpottaa. Näkökulmaani voi nimittää sosiaalisesti johtamiseksi. Se tarkoittaa sellaisten prosessien johtamista, jotka edistävät ja tukevat sosiaalisten tekijöiden huomioimista niin opettajien omassa työyhteisössä kuin heidän työskentelyssään opiskelijoiden kanssa. Samalla sosiaalinen johtaminen tarkoittaa johtamisen tapaa, jonka keskiössä on henkilöiden eikä yksinomaan prosessien johtaminen.

Sosiaalisen johtamisen näkökulmat ovat tämän tutkimuksen valossa monella tapaa perusteltuja. Yhtäältä sosiaalisten tekijöiden vahvempi huomioiminen opetustyössä ja sen organisoinnissa voi toimia suoranaisesti opettajien työtä selkeyttävänä ja helpottavana tekijänä. Sosiaalisten tekijöiden vahvempi huomioiminen voi myös poistaa epämiellyttävänä koettua etäisyyttä työntekijöiden ja esimiesten tai johdon välillä. Toisaalta sosiaalisten tekijöiden huomioiminen osana työyhteisön toimintaa toimii myös opettajia motivoivana ja rohkaisevana tekijänä huomioida ryhmiä ja ryhmäilmioita omien opiskelijoidensa kanssa. Lopputuloksesta hyötyvät niin opettajat kuin opiskelijat. Samojen prosessien hyödyntäminen ja

johtaminen niin opettajien keskinäisessä yhteistyössä kuin työskentelyssä opiskelijoiden kanssa myös tukee ja vahvistaa molempia.

Resurssien uusjako

Opettajat kaipaavat ryhmänohjaamiseen ja ryhmien kanssa työskentelyyn selkeästi lisää aikaa ja resursseja. Opettajat kokevat, että ryhmänohjaamiseen osoitettu aika ei riitä usein alkuunkaan edes hallinnollisten velvoitteiden ja opiskelijoiden henkilökohtaisten seurannan hoitamiseen. Silloin ryhmähengen rakentaminen ja muu vastaava toiminta jää tavoittamattomiin.

SAMI: Jos saisi sitä aikaa vaan siihen... resurssii siihen asiaan. *(Roppola)*

ELSA: Siis resursseja, tunteja siihen ryhmänohjaajuuteen ihan selkeesti lisää. *(Kukkala)*

Ryhmäyttämisen ja ryhmän kanssa vietetyn ajan tärkeyttä korostetaan varsinkin opintojen alkuvaiheessa.

SARI: Itse esitin [esimiehelle] viime vuonna ku tiesin, että keväällä alotan ykkösten kans, niin sanoin et laittaa niin paljon tunteja ja niin tiiviisti niille ykkösille ku vaan lukujärjestykseen mahdollista on laittaa. Et saisi olla niitten kans ja tulis tutuksi, ja se ryhmäytyminen tapahtus mahdollisimman nopeesti. Koska täs ajan saatossa huomannu mikä hyöty siit on. *(Haukela)*

Alkuvaiheen onnistunut ryhmäytys vahvistaa ryhmän tunnelmaa ja toimintakykyä usein koko opintojen ajan. Tämän tutkimuksen valossa ryhmän toimintakyvyn vahvistamista on kuitenkin järkevintä ja tuloksellisinta jatkaa säännöllisesti koko opintojen ajan. Vain silloin toimivista ryhmätavoista ja -taidoista tulee opiskelijoille ja ohjaajille rutiinia.

Käytännössä ryhmän kanssa työskentelyyn käytetty lisäaika on yleensä vähennettävä jostain muusta toiminnasta. Tämän tutkimuksen valossa se on kuitenkin järkevä satsaus. Opiskelijaryhmien ilmapiirin ja työtehon vahvistamiseen käytetty aika maksaa todennäköisesti itsensä monin tavoin takaisin opintojen edetessä.

Kokonaistyöaika mahdollisuutena

Opettajien työn tuntiperusteinen palkkausjärjestelmä on varsin monimutkainen eikä aina korreloi todellisuudessa tehtyjen työtuntien kanssa. Eriytyisesti tämä näkyy ryhmänohjaamisessa: siihen käytetyt tunnint ylittävät usein reilustikin maksetut tunnint. Tämä toimii monissa työyhteisöissä myös selkeänä ryhmien rakentamisen ja vahvistamisen esteenä. Kun siitä ei makseta, sitä ei myöskään tehdä. Toisaalta kaikki eivät tee, vaikka maksettaisiinkin.

Jotkut haastatellut opettajat toimivat kokonaistyöajan piirissä, minkä koetaan tasaavan eri työtehtäviin kuluvan ajan käyttöä lukuvuosien sisällä. Myös jotkut tuntiperusteisesti palkkaa nauttivat opettajat kokisivat kokonaistyöajan tuntiperusteisuutta mielekkäämpänä:

PETE: Mul on tälläki viikolla kolkytseittemän tuntii opetusta, ni palkkaa maksetaan melkeen kuuestakymmenestä tunnista. Käytännössä ei kerkii [ryhmänohjausta] hoitaa mitenkää. Sitte on kolmas jakso, niin siellä on tosi paljo vähemmän [opetusta], mut sinne ei sitte makseta [ohjauksesta]. Periaatteessa siellä teetättettään vappaa-ajalla sitä [ohjaus]työtä mistä ei makseta mittään. Se [kokonaistyöaika] ois paljo selekeempää.

SAMI: Kyllä jakkaantus tasasemmin ne [työt]. Ois sitte selkeetä aikaa hoitaa näitä asioita ja pystys käyttään siihen ohjaamiseen

PETE: Ja sitä kuormitustaki mie luulen, että saatais sitte jaettuu tasasemmin. [-] Ja meilläki [omalla alalla] on parikymmentä opettajaa,

niin pystyttäis sitä kehitystyötä tekemään sitte paremmin porukassa.
Nyt se tökkää aina siihen että hei, mulla ei oo palakanmaksua. (Roppola)

Myös työn kehittäminen ja työyhteisön yhteinen toiminta jää helposti sivuun, jos siihen ei ole merkitty resursseja. Kokonaistyöaika voisi helpottaa myös tätä ongelmaa.

Kokonaistyöaikaan siirryttäessä on opettajien kokemuksessa myös perusteltuja riskejä. He pelkäävät, että työn määrä kasvaa merkittävästi ilman, että palkka lisääntyisi. Myös epäselvä informointi ja keskustelumahdollisuuksien puute siitä, mitä kokonaistyöaikaan kuuluu ja mitä ei, ovat omiaan ruokkimaan epäluuloja ja epäluottamusta kokonaistyöaikaan kohtaan. Toisaalta käytännössä monet opettajat tekevät jo nyt työtä kokonaistyöajan hengessä, esimerkiksi juuri Peten tavoin pitäen ohjaustunteja myös silloin, kun niistä ei tosiasiallisesti makseta. Tätä voi pitää selkeänä epäkohtana opettajien työtehtävien sisällön ja arkisen organisoinnin kannalta. Se voi olla monille opettajille ratkaiseva este myös Ryhmäilmiön tai vastaavien sosiaalipedagogisten menetelmien soveltamiselle ja siitä saataville hyödyille.

Opetussuunnitelmat ja sosiaalipedagogiikka

Opettajien työtä ja koulutusorganisaation tapoja ohjaavat keskeisesti myös opetussuunnitelmat. Oppilaitoksissa tehtävät uudistukset ovat luontevia ja mielekkäitä, jos ne tukevat aiempaa paremmin opetussuunnitelmien mukaista toimintaa ja opetusta.

Vuonna 2015 käyttöön otetuissa ammatillisissa opetussuunnitelmissa on vahva sosiaalinen ja ryhmäkeskeinen painotus (ks. myös Räisänen & Hietala 2009). Opetussuunnitelmien tarkempi läpikäynti osoittaa, että sana 'ryhmä' mainitaan eri alojen opetussuunnitelmissa 100–500 kertaa, ja sana 'vuorovaikutus' 100–200 kertaa. Tyypillisiä ilmaisuja opiskelijalle esitettyissä arviointikriteereissä ovat esimerkiksi:

Työskentelee työryhmän jäsenenä ja noudattaa työryhmän sääntöjä ja toimintaperiaatteita

Toimii ryhmässä, kuuntelee muiden näkemyksiä asioista ja ottaa vastuuta myös koko ryhmän toiminnasta

Etenee työssään järjestelmällisesti ja sujuvasti sovittaen työnsä ryhmän toimintaan

Perustelee monipuolisesti näkemyksiään ja toimii erilaisissa vuorovaikutustilanteissa asiakaslähtöisesti, joustavasti ja vakuuttavasti

Toimii aloitteellisesti ja joustavasti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa näkemyksiään perustellen ja toiset rakentavasti huomioon ottaen

Nämä ovat sosiaalisia toimintatapoja, joita on mahdollista oppia ainoastaan ryhmissä. Ne ovat niin ikään taitoja, joihin harjaantuu vain harjoittelemalla. Tämä tarkoittaa, että sosiaalipedagogisten toimintatapojen hyödyntäminen oppilaitoksissa tukee myös suoranaisesti opetussuunnitelmien mukaista opetusta. Vaikka vuoden 2015 opetussuunnitelmien henkeä pidetään monilta osin yksilökeskeisenä ja henkilökohtaistavana, niin opetussuunnitelmissa painotetaan vahvasti myös sosiaalisia valmiuksia. Niiden oppimiseen ja harjoitteluun Ryhmäilmiö ja vastaavat sosiaalipedagogiset menetelmät tarjoavat erinomaisia välineitä alasta riippumatta.

Työyhteisön omien voimavarojen johtaminen

Sosiaalisen johtamisen keskeinen ulottuvuus on työyhteisön omien sosiaalisten voimavarojen johtaminen. Opettajille omat kollegat ovat usein tärkein, helpoin ja tehokkain voimavara. Kollegoiden kanssa voidaan tehdä

työtä yhdessä, kehittää omaa ja yhteistä työtä, keventää arjen taakkoja ja jakaa tukea ja palautetta.

HELENA: Me ollaan pieni osasto, on se viis opettajaa siinä samassa opettajanhuoneessa. Niin jo lennosta otetaan kiinni, tai käydään niinku puhaltamas siel, että mun ryhmäs on tällasta. Mä saan kaiken henkeni hönkästä siinä kollegoille (naurua). Ja taas mä voin mennä et joo, täst jatketaan... Tai kysyä siel nurkan takana hei mitäs me nyt tehtäis oikeen.
(Haukela)

Monet haastatellut opettajat kokevat kuitenkin, että tällaiselle toiminnalle ei aina ole kunnolla aikaa tai edes fyysisiä tiloja. Tämän tutkimuksen perusteella tehokas ja helppo keino lisätä opettajien työtehoa ja viihtyvyyttä on järjestää kollegoiden vapaamuotoiselle vertaistuelle riittävästi aikaa ja muita puitteita.

Myös koko työyhteisön keskitetyt ja johdetut yhteistyöpalaverit ovat useiden opettajien toiveissa. Niiden toivotaan olevan riittävän pitkiä, järjestyneitä aikoihin ja niissä toivotaan olevan riittävästi tilaa jokapäiväisen arkityön käsittelylle:

ELSA: Nää yt-ajat [suunnitteluun ja kehittämiseen varattu yhteistoiminta-aika] on ympätty kaiken maailman juttuihin. Ni käytäs niitä [arkityöhön liittyviä] asioita läpi, eikä tarttis iltasin soitella [kollegoille], aina häiriköidä toisia (naurua)

HEIDI: Niin ku meil on aina tiistaisin yt-aika, ni joskus pitäis olla vaikka kokonainen yt-päivä. Et olis oikeesti koko päivä. Tää on nyt kahdesta puoli neljään

ELSA: Rankan työpäivän jälkeen vielä, ni sit aivot ei todellakaan toimi.
(Kukkala)

Toisaalta hyvät kokemukset keskusteleavasta yhteistoiminnasta ovat jääneet positiivisina opettajien mieleen.

SARI: Ku meillä osastolla oli se OPS[opetussuunnitelma]-iltapäivä, et neljä tuntia mietittiin sitä OPSia [johdon edustajan] johdolla. Ni siinäkin tuli, et kuinka tärkeätä on puhua yhdessä siitä, mitä se uus OPS esimerkiksi meiltä odottaa oppimisen prosessin edistäjinä. Et se koettiin tärkeenä. Ja sit havahduttiinkin siihen, että aika vähän meillä on puhuttu täällä Haukelassa siitä, että mitkä ne on ne näkemykset, miten opetusta voitais viedä eteenpäin yhteisesti. Todella vähän. *(Haukela)*

Vaikka opettajilla ja oppilaitoksissa on runsaasti muutakin tekemistä kuin harrastaa yhteistä keskustelua, opettajien keskinäiseen vertaistukeen ja hyvin johdettuun yhteistoimintaan satsattu aika maksaa todennäköisesti itsensä helposti takaisin.

Samalla hyvä vertaistuki ja mielekäs yhteistoiminta vahvistavat myös opettajien motivaatiota ja valmiuksia tehdä samaa omien opiskelijoidensa ja opiskelijaryhmiensä kanssa. Työyhteisöjen ja opiskelijaryhmien ohjaaminen reaaliaikaisissa tilanteissa noudattaa hyvin samankaltaisia periaatteita ja edellyttää ryhmien ohjaajilta samankaltaisia toimintatapoja. Siksi niitä voi ja kannattaa käyttää tukemaan ja vahvistamaan toisiaan.

Ryhmämenetelmien käyttö työyhteisössä

Monet opettajat kaipaavat konkreettista tukea ja ohjaamista ryhmämenetelmien käytössä. Sosiaalipedagogisten toimintatapojen omaksuminen pelkästään täydennyskoulutuksessa (kuten Ryhmäilmiö-koulutuksessa) ei aina riitä, vaan tukea tarvitaan nimenomaan menetelmien viemiseksi arkeen. Opettajat kokevat, että parasta olisi harjoitella ryhmämenetelmiä käytännössä ja konkreettisesti omassa työyhteisössä tai oman opiskelijaryhmän kanssa.

RITVA: Se vois olla sen tyyppistä, että näitä ryhmäytymisharjoituksia tehtäiskin porukalla. Siis opettajaporukalla, ei teoreettista tekemistä, vaan ihan käytännös tekemistä. *(Haukela)*

VUOKKO: Mennään tonne mun ryhmään, ja harjotellaan tätä hommaa (naurua)

AIRA: Tulis joku ammattilainen aina siihen ryhmään. [-] Sillon sais myös henkilökohtasta palautetta. Se mentori sanos sulle suoraan, että nyt sä toimit tossa hyvin, ja tässä voi toimia vielä paremmin. *(Kukkala)*

SAMI: Tehhään vaikka semmonen case-tappaus, että kuinka toimit tämmösessä tilanteessa. Monesti se [täydennyskoulutus] on vaan sitä, että lueppas nyt tuosta kirjasta, tee siitä joku raportti tai referaatti. Enemmän tykkäisin tehdä sitte vaikka ihan porukan kaa semmosia [esimerkki]tilanteita. *(Roppola)*

Hyvin johdetut ja ohjatut työyhteisön suunnittelu-, kehittämis- tai yhteistoimintakokoukset voivat tarjota erinomaisia eväitä myös tähän. Kun työyhteisön yhteisissä kokoontumisissa

käytetään keskustelun johtamiseen ja yhteiseen työskentelyyn selkeitä, tasaveroisia ja osallistavia menetelmiä, ne toimivat hyvänä kuivaharjoitteluna opettajille. Ne ovat konkreettisia esimerkkejä ja motivaattoreita käyttää menetelmiä myös omissa opiskelijaryhmissään. Luonnollisesti hyvin ohjattu yhteistyö on myös itsessään tuloksellista ja vahvistaa työyhteisön ilmapiiriä ja työkykyä aivan samoin kuin opiskelijaryhmissä.

Sosiaalipedagogiset toimintatavat voivat tarjota apua myös johtajille ja esimiehille oman työyhteisönsä johtamisessa. Myös johtajat ja esimiehet saattavat opettajien lailla kokea riittämättömyyttä opettajille liikenevän ajan rajallisuudesta. Silloin on tärkeää kyetä käyttämään ja johtamaan yhteisen toiminnan hetket niin, että ne tarjoavat osallisuuden ja kuulemisen kokemuksia työyhteisön jäsenille samalla kun edistävät työyhteisön

sisällöllisiä asioita. Tämä käy helpoimmin ja tehokkaimmin tällaisiin tarkoituksiin kehitetyillä keskustelu- ja yhteistyömenetelmillä.

Valmiudet kaikkien ulottuville

Useimmissa oppilaitoksissa vuosina 2014–15 Ryhmäilmiö-koulutus on järjestetty vapaaehtoisille halukkaille. Vaikka Ryhmäilmiö on antanut tämän tutkimuksen perusteella osallistujille paljon hyötyä ja virikkeitä, vapaaehtoisuus myös rajaa menetelmän hyötyjä. Vapaaehtoisten piiri on oppilaitoksissa yleensä suhteellisen pieni, eikä se aina kykene itsenäisesti levittämään menetelmiä muualle oppilaitokseen. Silloin Ryhmäilmiön hyödyt niin työyhteisölle kuin opiskelijoille jäävät vain pienen, satunnaisesti valikoituvan joukon pariin. Sosiaalisen johtamisen näkökulmasta on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, että työyhteisön sekä opetus- ja ohjaustyön sosiaalisiin tekijöihin vaikuttavat resurssit ovat kaikkien ulottuvilla.

Johto ja esimiehet ovat tässä usein ymmärrettävästi puun ja kuoren välissä. Työntekijöille tulee uusia koulutuksia ja veloitteita tämän tästä, eivätkä kaikki opettajat ole aina järin motivoituneita ottamaan niitä vastaan. Tämän tutkimuksen perusteella ongelmaa ja tilanteen kärjistymistä voidaan välttää ainakin kahdella tavalla. Ensimmäkin sosiaalipedagogisille toimintatavoille on osoitettava riittävät resurssit ja selkeä organisatorinen paikka ja aika. Toiseksi ryhmämenetelmien käyttö osana oman työyhteisön yhteistä toimintaa voi toimia keskeisenä motivoijana ja kynnyksen madaltajana niiden käyttöön myös yksittäisten opettajien työskentelyssä. Mitä enemmän ja useammassa yhteydessä menetelmiä käytetään, todennäköisesti yhä useammat opettajat ja ohjaajat alkavat soveltaa niitä myös opiskelijoidensa kanssa. Ja kun opettajat huomaavat ryhmämenetelmien hyödyttävän opetustaan ja ohjaustaan, se voi motivoida hyödyntämään niitä enemmän myös työyhteisössä. Syntyy positiivinen kehä. Muutoksen johtaminen vaatii kuitenkin erityistä tukea. Sen edellytyksenä on myös, että johto ja esimiehet itse ymmärtävät sosiaalipedagogisten toimintatapo-

jen hyödyt ja ovat valmiita satsaamaan niihin työyhteisössään ja hyödyntämään niitä omassa toiminnassaan.

Johdon jalkautuminen arkeen

Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat toivovat esimiehiltään ja johtajiltaan myös aikaa ja huomiota omaan arkityöhönsä sekä tukea työn tekemiseen. Esimiesten toivotaan osallistuvan osastojen ja tiimien kokouksiin ja kiertelevän mukana arkisessa opetustyössä, jotta he ymmärtäisivät tukea ja ohjata opettajien työtä niin sen konkreettisessa organisoinnissa kuin hallinnollisissa uudistuksissa. Tämä luo opettajien keskuuteen arvostuksen ja kunnioituksen ilmapiiriä – ja vastaavasti sen puute heikentää vastavuoroista luottamusta.

SARI: Kyllähän se kummalliselta tuntuu, että meidän lähiesimies... nyt on puoli vuotta menny, ni hänellä ei ole ollu tuntia antaa meidän alalle aikaa. Jos aattelee, että hän kuiteskin edustaa siellä päätöksenteossa ja vie niitä vinkkejä ehkä eteenpäin, ni miten hän pystyy yksin sen kaiken tekemään ja keräämään sen tiedon, jos se ei koskaan kysy meiltä eikä oo tietonen mitä meidän osastolla tapahtuu [-]

HELENA: Meijän koulutuspäällikkö tulee sinne osastokokoukseen. Se on heti välitöntä, että näin voidaan keskustella siinä. Ja käy hän muissakin osastokokouksissa. Se on sellasta suoraa vaikuttamista ja kuulemista, mitä täällä osastolla tarvitaan

LEENA: Ja onhan se sitä arvostusta. Että mä arvostan teidän työtä niin, et mulla on aikaa järjestää se niin, et mä pääsen teidän tapaamiseen.

(Haukela)

Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta on selvää, että esimiehen arvostava ja työn sosiaaliin puoliin fokuoiva työote ohjaa ja motivoi myös opettajia samaan omien opiskelijoidensa kanssa. Vastaavasti esimiesten tuen

ja kunnioituksen puute kertautuu helposti opettajien tavoissa suhtautua opiskelijoihin.

Oppilaitokset ovat sosiaalisia työpaikkoja, ja opettajan työ on sosiaalista. Siksi sitä on mielekästä myös johtaa sosiaalisesti ja kiinnittää johtamisessa huomiota prosesseihin, jotka tukevat ja vahvistavat opettajien ja opiskelijoiden työn sosiaalisia puolia. Vanhan sanonnan mukaan hyvä johtaja johtaa edestä. Tämä tutkimus osoittaa, että sanonta pätee myös oppilaitosten johtamisessa. Siitä hyötyvät opettajat, ja siksi siitä hyötyvät myös opiskelijat. Tätä voidaan pitää perusteena myös sille, että esimies varaa aikaa opettajien pariin jalkautumiseen – harva johtajan tekemä asia on tämän tutkimuksen perusteella tärkeämpää kuin se.

AMMATTI MUUTTUU, MUUTTUUKO AMMATTI-IDENTITEETTI?

Arkisten työolojen lisäksi Ryhmäilmion ja laajemmin sosiaalipedagogisten menetelmien käyttöönottoa ohjaa opettajien ammatti-identiteetti. Opettajat tekevät lähinnä sitä, minkä he kokevat kuuluvan omaan työhönsä – opettajana tehdään niin kuin on ollut tapana tehdä ja on totuttu tekemään. Joillakin opettajilla ryhmän huomioiminen ja ylipäänsä opiskelijan näkökulman huomioiminen kuuluvat ammattiin, toisilla eivät. Ammatillisen koulutuksen jatkuvien muutosten ja suoranaisten murrosten keskellä kuitenkin myös opettajien ammatti-identiteetti on koetuksella. Tämän tutkimuksen valossa tämä asettaa uuteen valoon myös opettajien suhtautumisen opiskelijoihin.

Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti rakentuu suhteessa oppilaitosorganisaatioon ja sen johtoon, omiin kollegoihin sekä opiskelijoihin. Virallisten instituutioiden puitteissa kuten opettajankoulutuksessa, opetussuunnitelmatyöskentelyssä tai työehtosopimuksissa opettajia ohjataan toimimaan ensi sijassa osana oppilaitosorganisaatioita. Tämän tutkimuksen valossa organisaatiot kuitenkin etäännyvät muutosten pyörteisissä yhä kauemmas opettajien arjesta. Samalla ne kykenevät tarjoamaan

opettajille yhä vähemmän tukea ja mielekästä ohjausta. Siksi myös niiden mahdollisuudet toimia ammatti-identiteetin rakennuspuuna tai peilipintana heikentyvät. Muutokset vaikuttavat herkästi myös opettajien työyhteisöihin, niiden rakenteeseen ja toimintaedellytyksiin, mikä muuttaa helposti kollegiaalisen tuen edellytyksiä.

Se, mikä ammatillisessa koulutuksessa pysyy muutosten keskelläkin, on koulutuksen perustehtävä opettaa, ohjata ja kasvattaa opiskelijoita ammatillisesti ja vähän ihmisinäkin. Tästä syystä on luultavaa, että sen asema myös ammatti-identiteetin peruskivenä vahvistuu. Tämä tarkoittaa, että opettajien on mielekästä kehittää toimintaansa opiskelijälähtöisemmäksi paitsi opiskelijoiden, myös itsensä kannalta. Jatkuvien muutosten oppilaitosmaailmassa opiskelijat ovat yhä tärkeämpi resurssi oman ammatillisuuden vahvistamiseen. Opiskelijälähtöisyys tarkoittaa yhtäältä ohjaavaa työtettä, jossa keskiöön asettuvat opiskelijan näkökulman ja toimijuuden huomioiminen sekä vahvistaminen (Kauppila ym. 2015). Toisaalta se tarkoittaa myös opiskelijoiden ja ryhmien sosiaalisten ulottuvuuksien huomioimista ja ohjaamista. Yksilöllisyyteen ja henkilökohtaisuuteen kasvatetaan vain yhdessä toisten kanssa, eikä yksilöllisyys tarkoita yksinäisyyttä tai erillisyyttä toisista. Liiallinen opetuksen henkilökohtaistaminenkaan ei ole mielekästä, sillä se kuormittaa opettajia eikä ole tämän tutkimuksen valossa aina edes opiskelijoiden omien toiveiden ja tarpeiden mukaista (ks. myös Maunu 2014a, 69).

Ammatillinen opettajankoulutus ja täydennyskoulutus

Opettajien työnkuvan ja ammatti-identiteetin muutospaineet asettavat paineita myös instituutioille, jotka muodostavat tai ylläpitävät opettajien ammatti-identiteettiä. Tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien pohdintaan nousi etenkin ammatillinen opettajankoulutus, jonka tarjoamiin valmiuksiin suhtauduttiin kriittisesti varsinkin ohjaavan työskentelyn ja ryhmien ohjaamisen osalta.

SARI: Jos minä ja Helena ollaan tässä nyt sitä mieltä, että ohjaaminen on se ryhmänohjaajan tärkein tehtävä, ja opettaminen on sit se kolkytprosenttia. Ni eikö se oo selkee viesti tonne ammatillisellekin opettajakoulutukselle?
(Haukela)

Toki myös positiivisia kokemuksia opettajankoulutuksesta esitettiin, mutta nämä liitettiin yksittäisiin kursseihin tai kouluttajiin. Opiskelijoiden sosiaalisten valmiuksien vahvempi huomiointi sekä etenkin konkreettisten työskentelytapojen saaminen sosiaalisten valmiuksien vahvistamiseen nouseekin tämän tutkimuksen perusteella ammatillisen opettajankoulutuksen merkittävimmäksi kehittämiskohteeksi (ks. myös Räsänen & Hietala 2009). Ryhmäilmiö on konkreettinen malli näiden asioiden tekemiseen, mikä tekee siitä hyödyllisen ja suositeltavan välineen myös ammatilliseen opettajankoulutukseen ja täydennyskoulutukseen.

Ammatillisen koulutuksen sekä täydennyskoulutuksen merkityksen voi ennakoida tulevaisuudessa kasvavan yhä. Jatkuvien muutosten virrassa tarve uusille toimintatavoille kasvaa, ja jos organisaatiot ja johtajat jatkavat etääntymistään arjesta, opettajien työyhteisöihin voi muodostua suuriakin sosiaalisia tyhjiöitä. Erilaisille täydennyskoulutuksille voi tässä tilanteessa tarjoutua tärkeä tehtävä tyhjiöiden täyttämässä. Sen lisäksi, että koulutukset tarjoavat opettajille sisällöllisiä opetus- tai ohjausvalmiuksia, ne voivat vahvistaa ja kehittää myös työyhteisöjen sisäisiä sosiaalisia valmiuksia ja työtapoja. Tätä kautta ne voivat vahvistaa myös opettajien ammatti-identiteettiä, työiihtyvyyttä ja työssä jaksamista. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että täydennyskoulutuksen järjestäjät tuntevat opettajien työn ja työyhteisöjen sosiaaliset ulottuvuudet siinä missä opiskelijoidenkin.

KIRJALLISUUS

Brewer, Laura (2013): *Enhancing youth employability: What? Why? and How? Guide to core work skills*. Geneve: International Labour Organization.

Erkkilä-Häkkinen, Sirpa (2011): *Ryhmänohjaajana ammatillisella toisella asteella – työn haasteet ja niistä selviytyminen*. Pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.

Filander, Karin (2006): *Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit*. Teoksessa Mäkinen J., Olkinuora E., Rinne R. & Suikkanen A. (toim.): *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kauppila, Päivi Annika, Silvonen, Jussi & Vanhalakka-Ruoho, Marita (toim.) (2015): *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Kortteinen, Matti (1992): *Kunnian kenttä. Palkkatyö kulttuurisena muotona*. Helsinki: Hanki ja jää.

Koski-Heikkinen, Anne (2014): *Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Käyhkö, Mari (2008): *Kädenjälki näkyviin – koulunpenkkiä väistelevät nuoret työläisnaiset*. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.): *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.

Lahelma, Elina, Lappalainen, Sirpa, Palmu, Tarja & Pehkonen, Leila (2014): *Vocational teachers' gendered reflections on education, teaching and care*. *Gender and Education* 26(3): 293–305.

Maunu, Antti (2011): *Leiskaa steissillä, romanssi mökillä. Pääkaupunkiseudun ammattiopiskelijoiden ja lukiolaisten juomisen motiivit ja koetut juomisen haitat*. Helsinki: Elämäntapaliitto.

Maunu, Antti (2012a): *Ryypäämällä ryhmäksi. Ehkäisevän päihdetyön karttalehtiä nuorten ja nuorten aikuisten juomiskulttuureihin*. Helsinki: Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry.

Maunu, Antti (2012b): *Miksi Jesse ja Jenna juovat? Nuoret aikuiset ehkäisevän päihdetyön kohderyhmänä*. Teoksessa Inkinen A., Kokkonen J. & Ruuska V. (toim.): *Selvää synergiaa. Eettisesti kantavaa päihdekasvatusta*. Helsinki: Preventiimi ja Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Maunu Antti (2013): *Ehkäisevän työn alkuaineet: yhteisöllisyys, ryhmät ja sosiaalinen luottamus*. Teoksessa Tapio M. & Kuula T. (toim.): *Selkenevää, myötätuulta – ehkäisevä päihde- ja mielenterveystyö nuorisoalalla*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö ja Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Maunu, Antti (2014a): *Kuinka terveyttä tehdään? Sosioekonomiset terveyserot ja ammatilliset oppilaitokset niiden kaventajina*. Helsinki: Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry.

Maunu, Antti (2014b): *Päihdeet, tunteet ja sosiaalisuus. Näkyvän päihdeidenkäytön näkymättömät syyt*. *Janus* 22(2): 109–121.

Maunu, Antti (2014c): *Yöllä yhdessä. Yökerhot, biletyt ja suomalainen sosiaalisuus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, sosiaalitieteiden laitos.

- Maunu, Antti (2015): *Yhteisöjen aika. Ryhmäilmiö-mallin vastaanotto ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry.
- Paaso, Aila (2010): *Osaava ammatillinen opettaja 2020: tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työkuvasta*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Poikkeus, Anna-Maija, Rasku-Puttonen, Helena, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Kuorelahti, Matti, Siekkinen, Martti, Kiuru, Noora & Nurmi, Jan-Erik (2013): *Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä*. Teoksessa Reivinen & Vähäkylä (toim.): *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Räisänen, Anu & Hietala, Risto (toim.) (2009): *Sovitellen. Sosiaaliset ja viestinnälliset valmiudet ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Saaranen-Kauppinen, Anita (2012): *Käsitykset sosiaalisista taidoista tekniikan alalla*. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Selin, Anni, Maunu, Antti & Kannussaari, Kim (2014): *Ryhmäilmiö. Ryhmänohjaajan käsikirja ammatillisiin oppilaitoksiin*. Helsinki: Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry.
- Selin, Anni, Maunu, Antti, Kannussaari, Kim & Heinonen, Laura (toim.) (2015): *Ryhmäilmiö. Ryhmän ohjaajan käsikirja*. Helsinki: Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry.
- Snibbe, Alana Conner & Markus, Hazel Rose (2005): *You Can't Always Get What You Want: Educational Attainment, Agency, and Choice*. *Journal of Personality and Social Psychology* 88(4): 703-720.

Sulkunen, Pekka & Egerer, Michael (2009): *Reception Analytical Group Interview. A Short Introduction and Manual*. Helsinki: Helsingin yliopisto, sosiologian laitos.

Törrönen, Jukka (2001): *Haastattelemisen virikkeillä: virike johtolankana, pienoismaailmana jaltai provosoijana*. *Sociologia* 38(3): 205–217.

Mitä ammattiin opiskelevat haluavat elämältä?

Kuinka oppilaitokset valmistavat hyvään elämään ja työelämään?

Mitä ovat ammatillisten opettajien arkityön kipupisteet?

Millaista johtamista ammatilliset opettajat toivovat?

Koulumaailma ja työelämä ovat muutoksen keskellä. Nyky-yhteiskunnassa vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot ovat entistä keskeisempiä. Yhteisöllisyydestä löytyy ratkaisuja kun tavoitellaan parempaa politiikkaa, terveyttä, hyvinvointia ja turvallista yksilönkehitystä. Sosiaaliset taidot ovat yhä tärkeämmässä asemassa myös työelämään siirryttäessä. Silti ryhmien ja yhteisöjen aktiivista rakentamista ja niissä tarvittavia taitoja ei juurikaan opeteta tai ohjata.

Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry:n Ryhmäilmiö-malli on kehitetty vastaamaan näihin tarpeisiin. Ryhmäilmiö on konkreettinen työkalupakki nuorten kanssa työskenteleville aikuisille ryhmien ja yhteisöjen rakentamiseen jokapäiväisessä arjessa.

Tässä tutkimuksessa kuvataan ja arvioidaan Ryhmäilmiön vastaanottoa ammatillisissa oppilaitoksissa. Samalla tutkimus on laajempi tapaustutkimus sosiaali- ja ryhmäpedagogisten toimintatapojen hyödyistä, mahdollisuuksista ja esteistä ammatillisessa koulutuksessa.

Tutkimuksen tekijä, VTT, erityissuunnittelija Antti Maunu tuntee yhteisöllisyyden empiirisesti, teoreettisesti ja toimintamallien kehittäjänä. Tätä tutkimusta varten hän on perehtynyt vuosien ajan ammatillisen koulutuksen arkeen ja haastatellut kymmeniä työntekijöitä.

 EHYT



9 789526 661711

ISBN 978-952-6661-71-1