



Oivalluksia ryhmästä

- pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin

Tiina Nikkola ja Pekka Löppönen

Oivalluksia ryhmästä

- pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin

Tiina Nikkola ja Pekka Löppönen

Oivalluksia ryhmästä

- pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin

Oivalluksia ryhmästä – pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin

© Kustantaja ja kirjoittajat

Kirjoittajat Tiina Nikkola ja Pekka Löppönen

Toimitus Marjo Kenttälä

Tekstiä ovat kommentoineet Ilona Hokkanen ja Marja Mäensivu.

Taitto Satu Salmivalli

Kuvitus Elisa Pesonen

Paino Libris Oy, Helsinki 2014

ISBN 978-952-5853-33-9: Oivalluksia ryhmästä

ISBN 978-952-5853-34-6: Oivalluksia ryhmästä (pdf)

Sisällys

Lukijalle [s. 9](#)

Johdatus aiheeseen [s. 10](#)

OSA I: Pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin

Millainen ryhmä koululuokka on? [s. 13](#)

Löytyvätkö ratkaisut yksilö- vai ryhmätasolta? [s. 16](#)

Joukossa tyhmyys tiivistyy?

Ryhmä systeeminä

Tunteiden siirtäminen muiden vastuulle

Valmiita toimintamalleja vai tutkimista? [s. 22](#)

Ryhmän ohjaaminen yhdessä tutkimalla

Ryhmän tuntematonta tunnistamaan

Miten ongelmat ratkeavat tai eivät ratkea?

Onko opettaja osa ryhmää vai ulkopuolinen? [s. 27](#)

Opettajan rooli osana ryhmää

Ehdottomat roolit koulussa

Omien reaktiotapojen ja tunteiden tiedostaminen

Ohjaaja ryhmän tunteiden kannattelijana

Opettajan erillisyyys

OSA II: Tutkivia tehtäviä ryhmäilmiöiden käsittelyyn koululuokassa

Opetuksen häiriöt ja ryhmän oppimisen ristiriidat [s. 37](#)

Onko oppimisen vaikeuksista mahdollista oppia?

Irti hallinnan tarpeesta [s. 41](#)

Miten opettaja voi luoda itselleen mahdollisuuksia tarkkailla ryhmää? [s. 43](#)

Tilan järjestäminen ja istumajärjestys ryhmän toimintaedellytyksinä [s. 45](#)

Millaista ryhmässä on nyt olla? [s. 47](#)

Kysymysten esittäminen

Lähdeluettelo [s. 49](#)



Lukijalle

On Hyvän toveruuden kilvan juhlavuosi! Jo kuuden vuosikymmenen ajan oppilaat ovat saaneet äänestää keskuudestaan luokkatoverin, joka on ansainnut Hymypoika- tai Hymytyttö-veistoksen. Palkinnon saaja on saanut luokkatovereiltaan ainutlaatuisen tunnustuksen ja muiston.

Kilvan myötä olemme aina antaneet arvoa sellaiselle käytökselle, joka tukee ryhmän toimintaa ja parantaa oppilaiden keskinäisiä suhteita. Hyvin toimiva ryhmä innostaa oppimiseen ja tekee koulupäivästä mieluista sekä oppilaille että opettajille.

Hymytyttöistä ja -pojista huolimatta opettaja kohtaa haasteellisia tilanteita ryhmien kanssa. Tämä materiaali tarjoaa niihin tukea. Ilmiöt, jotka näyttävät ensi silmäyksellä yksilöllisiltä ja yksilöiden välisiltä, voivat itse asiassa olla seurausta koko ryhmän ilmiöistä. Ryhmä toimii kontekstina kaikelle, mitä siinä tapahtuu. Ryhmäilmiöt tapahtuvat usein tiedostamatta, enemmän tunteen kuin tietoisien ajattelun tasolla.

Kirja rohkaisee opettajaa pysähtymään ryhmäilmiöiden äärelle ja tutkimaan niitä kokonaisvaltaisesti yhdessä oppilaiden kanssa, oppimaan niistä. Tämän materiaalin myötä toivomme kaikille opettajille voimaa ja onnistumisia ryhmienne kanssa!

Helsingissä 1.12.2013

Kehittämiskeskus Opinkirjon väki

Johdatus aiheeseen

Opettaja tekee työtään ryhmien kanssa ja myös osana ryhmiä, koska kouluissa työskentely on pääasiassa organisoitu erilaisiin ryhmiin. Ryhmäilmiöiden ymmärtäminen on opettajan työn keskeistä osaamista.

Tämän materiaalin tarkoitus on auttaa kohtaamaan ja käsittelemään koululuokan ryhmäilmiöitä ja elämään niin yhteisön hyvien kuin nurjienkin puolien kanssa. Ensimmäinen askel on hyväksyä, että tunteiden koko kirjo kuuluu ihmisen elämään, myös kouluun. Tavoitteena on oppia kohtaamaan ryhmän pimeääkin puolta ennen kuin sen vaikutus kasvaa oireiluksi, kiusaamiseksi tai muiksi ryhmän lieveilmiöiksi.

Tämä materiaali tarjoaa seuraavia näkökulmia ryhmään:

1. Ryhmän toimintaa tutkimalla voidaan oppia eettisempään toimintaan; pystytään ymmärtämään ryhmän myllerryksiä.
2. Voidaan rakentaa toimivampi ryhmä, jossa hyväksytään erilaisuus. Erilaisuudesta huolimatta pystytään työskentelemään ryhmänä.
3. Opettajalle ryhmäilmiöiden tutkiva ymmärtäminen on tärkeää, koska muuten opettaja itse saattaa olla osa ryhmän ongelmia eikä niiden ratkaisua.
4. Ryhmäilmiöt tapahtuvat usein ryhmän jäsenten ja opettajan tiedostamatta, enemmän tunteen kuin tietoisien ajattelun tasolla. Tällöin niihin on paneuduttava dialogisella tutkivalla metodilla, eikä esimerkiksi etukäteen suunnitellulla opetuksella.

Koulu instituutiona toimii niin paljon hallintaan perustuen, että ryhmä monimutkaisempana ilmiönä ei juuri pääse esille ja käsitteelyyn. Näin hävitetään tärkeä oppimismahdollisuus oppilaille ja opettajalle. Tämän materiaalin tarkoitus on kehittää opettamisen ja opiskelun tapoja, joissa ryhmäilmiöt pääsevät paremmin tarkastelun kohteeksi. Haastamme opettajat etsimään vaihtoehtoja koulutuskenttää dominoivalle *"kaikki on hallittavissa"* -ajattelulle. Tilalle tarjoamme yhteistä todellisuutta tutkivaa asennetta. Pohdimme, millä keinoin ja missä tilanteissa opettaja voisi oppia myös hallinnasta luopumista ja vallan antamista ryhmän muillekin jäsenille.

Koulu on täynnä vastauksia ja usein ahdistuneita pyrkimyksiä nopeisiin ja varmoihin ratkaisuihin. Kysymyksille ei ole juurikaan tilaa. Myös myönteisten suggestioiden – kuten julisteiden, iskulauseiden ja reiluuden mainostamisen – käyttäminen pyrkimysten apuna on melko tavallista. Suostuttelulla ja mielikuvilla pelaaminen ei kuitenkaan välttämättä riitä. Ne saattavat pahimmillaan kääntyä jopa tarkoituksensa vastaiseksi. Suggestioiden käyttäminen on yleistä yhteiskunnassamme, ja suhtautuminen, lukutavat, -taidot ja altistuminen suostuttelulle vaihtelevat suuresti jo lasten keskuudessa. Toiset ovat niille alttiimpia, mutta eivät kaikki. Lapsetkin voivat nähdä, että ainoastaan asioiden myönteisiin puoliin keskittyvässä ajattelutavassa suljetaan silmät kielteisiltä puolilta.

Meidän havaintomme on, että ikävien asioiden kieltäminen ei poista niitä yhteisöstä. Päinvastoin, myönteiseen suostutteluun perustuva opetus antaa lapsille viestin siitä, millaiset tunteet ovat koulussa sallittuja ja mitkä ei-toivottuja. Tämä saattaa tahtomattaankin antaa mallin kielteisten tunteiden työntämisestä syrjään ilman, että niitä käsitellään yhdessä tai hyväksytään kuuluvan osaksi ryhmässä toimimista. Yhteisöstä voi saada synergiaa, mutta siinä on olemassa myös nurja puoli, jonka olemassaolon unohtaminen ei tee sitä olemattomaksi. Koulussa, kuten missään lasten tai aikuisten yhteisössä, ei aina ole kivaa.

Sillä, mitä opettaja ryhmällään teettää, tai mitä ryhmänsä kanssa tekee, on aina teoreettinen tausta. Se on olemassa siitä huolimatta, tunnistaako tekijä työnsä takana vaikuttavan ajattelun. Joskus käytäntö saattaa myös paljastaa, että toiminnan takana oleva teoria on toinen kuin opettaja ajattelee sen olevan. Yhtä kaikki, mitään työtapaa ei voi viedä luokkaan ilman sen mukana automaattisesti seuraavaa teoriaa. Tämän vuoksi harjoituksia ei ole mielekästä nappailla kuin ostoksia koriin valintamyymälässä. Tässä materiaalissa tausta-ajatuksena on psykodynaaminen ryhmäkäsitys. Se tarkoittaa ihmisten välisten suhteiden ja ryhmän pinnanalaisen dynamiikan ottamista huomioon ryhmää tarkasteltaessa.

Käsillä olevan materiaalin taustateoriat korostavat ryhmän monitahoista luonnetta ja sitä, että kaikki ryhmässä tapahtuva ei ole tietoisien harkintamme tulosta. Ryhmä houkuttelee meistä esiin puolia, joiden alkuperää emme itsekään tunne. Ryhmä on paitsi fyysinen, myös erityisesti psyykkinen ilmiö. Sitä ei ole mahdollista ymmärtää ilman tiedostamattoman psyykkisen toiminnan tarkastelua. Ryhmämateriaalin tekeminen monimutkaisesta ja lähtökohtaisesti määrittelyjä karkaavasta näkökulmasta tuntui aluksi lähes mahdottomalta tehtävältä. Päätimme kuitenkin yrittää: tarjota opettajille toisenlaisen – hallinnan sijaan tutkivan – näkökulman ryhmään. Tutkiva näkökulma ei ole mahdollinen ilman omaa kokeilua. *Oivalluksia ryhmästä – pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin* avautuu parhaiten omien kokeilujen kautta.

Jyväskylässä ja Espoossa 19.11.2013

Tiina Nikkola ja Pekka Löppönen

Osa I

Pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin

Millainen ryhmä koululuokka on?

Koululuokkaa käsitellään ja siitä puhutaan yleensä automaattisesti ryhmänä. Mutta millainen ryhmä luokallinen oppilaita on, ja onko se aina ryhmä ollenkaan? Näkökulmasta, josta tämä materiaali on kirjoitettu, koululuokka ei läheskään aina ole ainakaan kovin tiivis ryhmä. Mikään joukko ihmisiä ei ole automaattisesti sitä koskaan. Kouluopetus perustuu pitkälti siihen, että oppilaat toimivat yksilöinä. Ryhmä on ikään kuin yksilön säilytyspaikka opetuksen aikana. Opettajan on uhrattava hetki sen miettimiselle, millainen ryhmä hänen opettamansa luokka on, ja millaiset edellytykset sillä on kehittyä ryhmänä.

*Kouluopetus perustuu pitkälti siihen,
että oppilaat toimivat yksilöinä ja ryhmä on ikään kuin
yksilön säilytyspaikka opetuksen aikana.*

Ryhmää käytetään työmuotona koulussa niin yleisesti, että helposti unohtuu kysyä, mihin ryhmän käyttö perustuu. Ryhmä työskentelyn organisatorisena rakenteena ei välttämättä perustu yritykseen ymmärtää ryhmää ilmiönä. Ohjaaja ei tule kyseenalaistaneeksi ryhmää työmuotona eikä itsestäänselvyytensä pitämäänsä menetelmiä organisoida ryhmän työtä. Ryhmän käyttö koulussa saattaakin perustua heikosti tiedostettuihin piiloiisiin oletuksiin ja jopa mielivaltaisiin sääntöihin. Ryhmädynamiikan merkitys koulussa on vielä pitkälti löytymättä, vaikka psyykkisen kasvun ja oppimisen kannalta sillä on ratkaiseva merkitys¹.

Koululuokka on yleensä suuri ryhmä², joka voidaan jakaa pienemmiksi ryhmiksi tarpeen mukaan (esimerkiksi jakotunneilla). Puolitettu koululuokka on eri ryhmä kuin koko luokka, joten ryhmiä on yleensä useampia. Koululuokkaan kuuluminen ei ole oppilaan eikä opettajan oma valinta, vaan ryhmä määräytyy ulkoapäin. Se on kuitenkin pitkäkestoinen ja tiiviskin kokonaisuus. Näin ollen sillä olisi mahdollisuudet kehittyä ryhmäksi ja ryhmänä.

Tämä materiaali palvelee etenkin niitä opettajia, jotka ovat tiiviisti tekemisissä saman oppilasryhmän kanssa jopa useita vuosia. Ryhmän tutkimista ja ryhmänäkökulman soveltamista voidaan kyllä harjoittaa myös muunlaisissa pysyissä luokkaryhmissä, mutta tilanne on erilainen, jos ryhmä ei kokoonnu kovin usein tai edes kokonaista lukuvuotta.

Ryhmä on voimakas elementti, niin hyvässä kuin pahassa. Yksilö ei ole omavarainen, erillinen saareke, vaan osa systeemiä. Ryhmän myllerrykset vievät välillä mukanaan niin opettajan kuin oppilaankin.

¹ Tötö 2005, 136.

² Ks. tarkemmin pien- ja suurryhmän määritelmää esim. Himberg & Jaulhiainen 1998, 100, 117–118.

*Ryhmän myllerrykset vievät välillä mukanaan
niin opettajan kuin oppilaankin.*

On tärkeää, että opettaja huomaa, että jo yhdessä työskenteleväksi ryhmäksi kehittyminen, saati ryhmänä kehittyminen, vaativat aikaa ja vaivannäköä. Vaivannäkö ja arjen tuottamat kiusalliset tilanteet tuntuvat raskailta. Meillä on kiusaus poistaa ne nopeasti, mahdollisesti jopa suunnitella tilanteet ennalta niin, ettei törmäyksiä tai kitkaa synny. Opettajan, joka haluaa kehittää luokastaan ryhmää, ei kuitenkaan tule poistaa tarpeellista vaivaa. Se kuuluu ryhmäksi kehittymiseen.

*Yhdessä työskenteleväksi ryhmäksi ja ryhmänä kehittyminen
vaativat aikaa ja vaivannäköä.*

Ryhmänä kehittymisen lähtökohta on huomio, että yksilöiden kokemukset ryhmässä olemisesta eivät useinkaan kohtaa. Opettaja ja oppilaat voivat koululuokassa elää lähes omissa todellisuuksissaan ymmärtämättä tai tunnistamatta toistensa kokemusta.³ Kokemusten kirjo voi olla suuri ja ääripäät kaukana toisistaan. Opettaja ei voi omas-



³ Ks. Laine 1997; 2000.

ta roolistaan käsin havaita kaikkea ryhmän näkökulmasta oleellista. Tämän vuoksi erilaisille kokemuksille, niiden tuomiselle julki ja jakamiselle, on tehtävä tilaa arjessa. Näin ryhmän jäsenet voivat tunnistaa toistensa kokemuksia ja oppia niistä. Tämän tiedon varassa ryhmän jäsenet voivat kehittää luokkayhteisölleen toimivampia työtapoja.

Koululuokka on yksi niistä paikoista, joissa on läsnä läpileikkaus koko yhteiskunnasta. Oppilaat tuovat mukanaan erilaisia tapoja, taustoja ja näkökulmia jokapäiväisiin asioihin. Koulussa on aina läsnä voimakkaasti yhteiskunnallinen ulottuvuus, johon liittyviä kysymyksiä ei voida ratkaista pelkästään ryhmää ymmärtämällä. Koulu on kuitenkin paikka, jossa voimme opetella kohtaamaan niitäkin kokemuksia, jotka tulevat erilaisista taustoista kuin omamme.

Pohdittavaa

Millainen ryhmä luokkasi on? Luokan kokoonpanoa ja historiaa voi pohtia esimerkiksi alla olevien kysymysten avulla. Ne voivat tuntua itsestään selviltä, mutta esimerkiksi ryhmän koolla ja erilaisilla muutoksilla ryhmän kokoonpanossa on vaikutusta ryhmän dynamiikkaan. Kun jäsenet vaihtuvat, ryhmä ja sen dynamiikka muuttuvat.

- Kuinka suuri ryhmä on?
- Kuinka kauan oppilaat ovat olleet yhtenä ryhmänä?
- Millaista erilaisuutta/samanlaisuutta ryhmästä löytyy?
- Minkälaisia muutoksia ryhmään on tullut sen historian aikana?
- Minkälainen tulevaisuus luokalla on, minkälaisia muutoksia sillä on tiedossa?
- Miten ryhmän toiminta on organisoitu koulun arjessa? Jaetaanko sitä usein pienempiin osiin? Onko luokassa epävirallisia alaryhmiä? Kuinka paljon se on yhdessä koko ryhmänä?
- Kuinka monia eri opettajia ryhmällä on?

Löytyvätkö ratkaisut yksilö- vai ryhmätasolta?

Joukossa tyhmyys tiivistyy?

"Joukossa tyhmyys tiivistyy." Mitä tämä sanonta tarkoittaa? Onko se totta vai tyhjä klisee? Jos tyhmyys todella tiivistyy ryhmässä, miten ja miksi niin tapahtuu, entä mitä sitten? Sanonnalla tarkoitetaan sitä, että ihmiset ovat alttiita käyttäytymään ryhmässä typerämmin kuin yksin. Mutta jos ajatellaan sanan "tiivistyy" merkitystä, se ei tarkoita jonkin aineen lisääntymistä. Se tarkoittaa aineen olomuodon muutosta. Vesi muuttuu tiivistyessään kaasusta nesteeksi, aineen laatu muuttuu, ei sen määrä.

Ehkäpä sanonnassa piilee yllättävä viisaus; *Joukossa tyhmyys tiivistyy* siis tarkoittaa, että emme ole ryhmässä tyhmempiä kuin yksin, vaan olemme ryhmässä erilailla tyhmiä kuin yksin. Yksilöiden ominaisuudet tiivistyvät synergiassa muiden ominaisuuksien kanssa, ja joissakin tapauksissa ryhmäläisten tyhmyydestä muodostuu jotakin erilais- ta tyhmyyttä. Sama pätee viisauden ja muiden ominaisuuksien kanssa: olemme ryhmässä erilailla viisaita kuin yksin.

Sanonta paljastaa ryhmäilmiön luonteen: tyhmyys, viisaus tai jokin muu ominaisuus ei lisäännä, mutta sen olomuoto muuttuu. Höyrystyessä vesi ikään kuin häviää näkyvistä ja sitten tiivistyessä taas pulpahtaa esiin kuin tyhjältä. Samoin ryhmäilmiöt tapahtuvat silmiemme alla, mutta silti arkihavainnointimme ulottumattomissa. Eli emme useinkaan havaitse niiden kehkeytymisen prosessia, vaan ainoastaan lopputuloksen. Tällöin esimerkiksi syrjiminen tai kiusaaminen tulee näkyväksi vasta siinä vaiheessa, kun prosessi on ollut jo hyvän aikaa käynnissä. Tai ihmiset, joilla ei tunnu olevan yksilöinä kovin paljon tekemistä keskenään, voivat ryhmänä päästä lopputulokseen, joka yllättää kaikki ja johon kukaan ei olisi osannut ajatella pääsevänsä etukäteen.



*Ryhmäilmiöt tapahtuvat silmiemme alla,
mutta silti arkihavainnointimme ulottumattomissa.*

Ryhmä systeeminä

Koulussa ja luokassa tapahtuvia ilmiöitä voidaan tarkastella esimerkiksi näillä tasoilla:

1. yksilöllinen taso
2. yksilöiden välinen taso
3. ryhmätaso (ryhmä kokonaisuutena)
4. ryhmien välinen taso
5. organisaatioiden välinen taso⁴

Usein koululuokan kysymyksiä lähestytään tasojen 1 *yksilöllinen* ja 2 *yksilöiden välinen* kautta. Monet ongelmat, kuten erilaiset oppimisvaikeudet, nähdään yksilöllisinä ilmiöinä ja toimenpiteet kohdistetaan yksilöön. Sosiaalisia ongelmia, kuten koulukiusaamista, lähestytään usein yksilöiden välisenä asiana. Ratkaisut niihin ovat yleensä yksilöiden välisen kommunikaation parantamiseen tähtääviä. Opetetaan esimerkiksi erilaisia sosiaalisia taitoja, joiden avulla oppilaat voivat tulla toimeen paremmin keskenään.

Koululuokan ilmiöitä tarkasteltaessa olisi kuitenkin otettava huomioon erityisesti *ryhmä kokonaisuutena* -taso. On ilmiöitä, jotka tapahtuvat nimenomaan koko ryhmän tasolla, eikä niitä voida palauttaa kenenkään yksittäisen jäsenen toimintaan tai kahden jäsenen suhteeseen. Esimerkiksi ryhmän ”ilmapiiri” tai ”ryhmähenki” ovat tällaisia ilmiöitä. Ryhmä muodostaa systeemin, jonka osana yksilöt ovat.

Ryhmä toimii kontekstina kaikelle, mitä siinä tapahtuu. Ilmiöt, jotka näyttävät ensi silmäyksellä yksilöllisiltä ja yksilöiden välisiltä, voivat itse asiassa olla seurausta koko ryhmän ilmiöistä. Koko ryhmän usein tiedostamattomat ilmiöt ilmenevät yksilöiden tai heidän välisten suhteidensa kautta. Tästä näkökulmasta yksilöllinen käyttäytymisen voi olla ryhmän ”voimien” seuraus, joka kanavoituu yksilön käyttäytymiseen. Kun yksilö puhuu ja toimii, hän ei puhu tai toimi pelkästään itsensä puolesta, vaan myös koko ryhmän puolesta.

Yksilön käyttäytyminen ja puhe voivat olla ilmausta ryhmän tilanteesta ja siihen liittyvistä tiedostamattomista merkityksistä. Ryhmän jäsenet ikään kuin näyttelevät roolia näytelmässä, jossa käsitellään ryhmän jännitteitä⁵. Esimerkiksi yksittäisten ryhmän jäsenten välisessä riidassa voi tarkemmin tarkasteltuna olla kyse koko ryhmää koskevista jännitteistä. Ryhmäilmiöiden vaikutuksen yksilöön voi koulussa huomata hyvin siinä, kuinka erilainen vaikutelma jostain oppilaasta tulee, kun on hänen kanssaan kahden, tai kun hän on osa ryhmää.

⁴ Mukaillen Wells 1985, 51-53.

⁵ Ks. Hinshelwood 1987.



*Ryhmäilmiöiden vaikutuksen yksilöön voi huomata siinä,
kuinka erilainen vaikutelma jostain oppilaasta tulee,
kun on hänen kanssaan kahden, tai kun hän on osa ryhmää.*

Inhimilliset ilmiöt eivät koskaan ole puhtaasti yksilöllisiä, yksilöiden välisiä tai ryhmäilmiöitä. Ennemminkin kaikki vaikuttaa kaikkeen. Ryhmä kokonaisuutena –näkökulma voi jäädä usein huomiotta koululuokan tilanteita ajateltaessa. Siksi on syytä painottaa sen merkitystä.

Ryhmän jäsen, joka muiden ryhmäläisten mukaan on ongelma ryhmälle esimerkiksi osaamattomuutensa takia, saattaa näyttäytyä osaamattomana siksi, että hän on joutunut muiden ryhmäläisten osaamattomuuden tunteiden kantajaksi, jonkinlaiseksi syntipukiksi. Tai ryhmän jäsen, joka nähdään tiukkapipoisena yhteisten sääntöjen suhteen, saattaa joutua kantamaan tätä roolia, koska muut tiedostamattaan kannustavat häntä siihen omalla välinpitämättömyydellään säännöistä. Ryhmän johtaja, esimerkiksi opettaja, tuntee myös nahoissaan ryhmän paineen olla sellainen kuin ryhmä tarvitsee tai haluaa hänen olevan. Näin ollen se, minkälaiseksi opettaja kokee itsensä työssään, kertoo jotakin ryhmästä, jonka osa hän on.

*Se, minkälaiseksi opettaja kokee itsensä työssään,
kertoo jotakin ryhmästä, jonka osa hän on.*

Kun pohditaan luokan ilmiöitä koko ryhmän näkökulmasta, voidaan kysyä:

- Mitä ryhmäläisten tai opettajan odotetaan kantavan ryhmän puolesta? Mitä on asetettu eri jäsenten harteille muiden puolesta?
- Onko ryhmän jäsen, jota pidetään esimerkiksi osaamattomana, liian aggressiivisena tai passiivisena, joutunut tiedostamattomasti näiden ominaisuuksien kantajaksi ryhmän puolesta?⁶
- Jos oppilaat joutuvat konfliktiin, esimerkiksi riitaan, mistä konfliktissa oikeastaan on kyse? Onko yksilöiden riidassa taustalla jännitteitä, jotka koskevat koko ryhmää?

Jos *ryhmä kokonaisuutena* –näkökulmaa ei oteta huomioon, yksilöä saatetaan syyttää ongelmista, jotka oikeastaan ovat koko ryhmän asia. Tällöin myös opettaja saattaa huomaamattaan osallistua syntipukki-ilmiön rakentamiseen, jossa yksilö ikään kuin uhrataan ryhmän puolesta⁷. Koko ryhmän ilmiöiden käsittely yksilöiden ongelmana voi olla hukkaan heitettyä aikaa. Pahimmillaan se asettaa yksilön hyvin vaikeaan ja ahdistavaan asemaan. Ryhmän kokonaisuuden huomiotta jättämisen voi joskus havaita konkreettisesti, kun oppilaille opetetaan koulussa erilaisia vuorovaikutustaitoja. Tällainen opetus voi helposti mennä hukkaan: Oppilaat kyllä oppivat ja osaavat tai-

⁶ Mukaillen Wells 1985.

⁷ Kuvaus syntipukki-ilmiön monisyydestä rakentumisesta: Nikkola 2011.

dot. Ne eivät välttämättä kuitenkaan siirry käytäntöön, koska ihmiset eivät ole pelkästään vapaatahtoisia itsenäisiä yksiköitä, joilla on hyvät tai huonot vuorovaikutustaidot.

*Yksilöä saatetaan syyttää ongelmista,
jotka ovat koko ryhmän asia.*

Sosiaalisissa tilanteissa, joissa syntyy ongelmia, ei useinkaan ole kyse yksilöiden taitojen puutteesta. Kyse on ryhmäilmiöstä, jolloin ne täytyy kohdata sellaisina.

Tunteiden siirtäminen muiden vastuulle

Seuraavassa on esimerkkitapaus koululuokasta opettajan kokemana:

Luokassa on poikia, jotka aiheuttavat usein häiriötä oppitunneilla: pelleilevät, huutelevat toisilleen opetuksen aikana asiaan liittymättömiä kommentteja, pitävät hauskaa opetuksen kustannuksella. Luokassa on tyttö, joka on yleensä oppituntien aikana enemmänkin sisäänpäin kääntynyt, mutta käyttäytyy välillä myös häiritsevästi ja hieman lapsellisesti. Opettaja huomauttaa tyttöä välillä siitä. Tytön häiriö ei ole yhtään niin häiritsevää kuin poikien, koska hän on yleensä rauhallinen ja hiljainen. Hänen toimintansa on kuitenkin usein poikien huomion kohteena hyvin kielteisellä tavalla. Jos pojat näkevät tytön tekevän jotain oppitunnin aiheeseen kuulumatonta tai häiritsevää, he huutelevat hänelle: ”Sä vaan koko ajan pelleilet ja häiritset!”, ”Sä oot tollanen vauva!”, ”Ope, jätä se jälkkään, erota se meidän luokalta!”

Pojat tuntuvat kokevan myös syyllisyyttä siitä, ettei koulu suju heillä parhaalla mahdollisella tavalla ja että he käyttäytyvät huonosti. He tuntuvat joskus surevan sitä, että opettajien huomio heitä kohtaan on usein negatiivista. He tuntevat jossain määrin olevansa vastuussa käyttäytymisestään ja sen seurauksista sekä oppimisestaan. Tämän käsittely niin, että he ottaisivat sen omalletunnolleen, näyttää kuitenkin olevan usein raskasta ja liian ahdistavaa. Sen sijaan he syyttävät tyttöä siitä, mistä heitä itseään usein syytetään, vaikka tyttö ei ole syyppää heidän omiin ongelmiinsa,

Esimerkissä yksi oppilas joutuu kantamaan muiden oppilaiden ahdistavia tuntemuksia, vaikka ne eivät kuulu hänen vastuulleen. Kun oppilaat (tai opettajat) syyttävät toista henkilöä tai ryhmää jostakin, esimerkiksi vastuuttomuudesta tai häiriköinnistä, voi olla, että syyttämällä ja toisia moittimalla siirretään epämieluisia tuntemuksia ja ominaisuuksia itsestä pois muiden vastuulle. Ilmiö kiteytyy sanonnassa, jolla lapset joskus puolustautuvat toisten pilkkaamista vastaan: ”Joka toistaa haukkuu, on itse se.”

Ahdistavien tunteiden heijastaminen toiseen ihmiseen tai ryhmään voi olla jonkinlainen välivaihe, jossa ikävä tunne tai ominaisuus voidaan kohdata ja sitä voidaan käsitellä, mutta ei omakohtaisesti, vaan muiden ongelmana. Tämä on tietysti epätoden-



mukainen ja pahimmillaan tuhoisa toimintatapa, koska muut joutuvat kantamaan ahdistusta, joka ei heille alun perin kuulu. Jos tunteiden projisoiminen on jatkuvaa eikä sitä voida tarkastella kriittisesti, se johtaa epärealistiseen kuvaan itsestä ja toisista ihmisistä⁸. Tunteiden siirtäminen muiden vastuulle ei johda asiaan kuuluvaan syyllisyyteen ja korjaavaan toimintaan.

Syyttämisellä ja toisia moittimalla siirretään epämieluisia tunteuksia ja ominaisuuksia itsestä pois muiden vastuulle.

Myös koulukiusaamisessa voi ajatella, että kiusattu on heikko eikä pysty puolustamaan itseään. Voidaan kuitenkin kysyä, onko kiusatusta tehty heikko. Kiusaajat ikään kuin irrottavat itsestään epämieluisat ominaisuudet ja langettavat ne kiusatun päälle. Kun ryhmän jäsenen suhtaudutaan heikkona ja puolustuskyvyttömänä, hänestä voi tulla sellainen. Näin kiusaajat voivat pitää yllä mielikuvaa itsestään vahvoina, kun heikkoudet on siirretty muiden kannettavaksi. He voivat nähdä itsensä voittajina. Kuten tiedetään, kiusaaminen on hyvin haavoittavaa. Kiusattu sisäistää häneen kohdistetut negatiiviset ominaisuudet, jotka eivät alun perin olleet hänen ominaisuuksiaan. Ne voivat sitten muodostua pysyviksi osiksi hänen käsityksestään itsestään.

⁸ Main 1985, 54.

Kiusaajat irrottavat itsestään epämieluisat ominaisuudet ja langettavat ne kiusatun päälle.

Ryhmässä esiintyvän ahdistuksen ratkaiseminen siten, että etsitään tunteen kohteeksi sopiva syntipukki, voi liittyä myös koko ryhmää koskevaan ilmiöön. Tällöin ryhmä ei toimi varsinaisen tehtävänsä suunnassa, vaan käyttää energiansa vihollisen löytämiseen⁹. Näin varsinaisen ryhmätyön vaikeutta ei tarvitse kohdata, eikä ottaa vastuuta siitä. Tämä helpottaa ryhmän tilannetta hetkellisesti.

Kun koko ryhmän ilmiö muuttuu, myös yksilölliset ilmiöt muuttuvat. Voi käydä niinkin, että aiemmin ongelmalliselta tuntunut ryhmän jäsen ei enää tunnu ongelmalta, kun koko ryhmän tilanne, ilmapiiri tai näkökulma muuttuu.

Pohdittavaa:

- Miten oppia tunnistamaan siirrettyjä tunteita?
- Onko siirrettyjä tunteita mahdollista palauttaa sinne, mihin ne kuuluvat?

⁹ Bion (1979) käyttää tällaisista koko ryhmän ilmiöistä käsitteitä työryhmä ja perusolettamusryhmä. Työ- ja perusolettamusryhmistä ks. lisää esim. Nikkola 2011, 60-61; Totro 2008, 132–135.

Valmiita toimintamalleja vai tutkimista?

Koulussa on tavallista ajatella ja odottaa, että opettaja koulun edustajana tuo luokkaan jotakin, jonka avulla luokassa esiintyvät tilanteet käsitellään. Opettaja on se, jolla on ratkaisun avaimet ryhmän ongelmaan. Tällaisia ratkaisumetodeja on mallinnettu tekemällä valmista materiaalia, kuten malleja ja lomakkeita, ongelmallisten tilanteiden hoitamiseen.

Lähestymistapa kielii siitä, että ongelmien luonteen ajatellaan olevan ennalta tiedossa ja noudattavan aina samaa kaavaa. Käsitys oppimisesta on tällöin staattinen. Bioinin psykodynaamista ryhmä- ja oppimiskäsitystä seurailemalla on kuitenkin hedelmällistä kysyä, mitä opettaja voi oppia ryhmän jäseniltä eli koululuokassa oppilailta. Miten parantaa opettajan mahdollisuuksia kuunnella luokkaansa ja havaita siitä myös pinnanalaisia asioita?

*Miten parantaa opettajan mahdollisuuksia kuunnella luokkaansa
ja havaita siitä myös pinnanalaisia asioita?*

On myös paikallaan kysyä, onko opettaja aina yksiselitteisesti oikeassa ja erehtymättömästi ”hyvällä asialla”. Myös opettajien yhteisöissä on kiusaamista. Pimeä puoli löytyy yhtä hyvin opettajainhuoneesta ja opettajaksi opiskelevien ryhmästä kuin oppilaidenkin keskuudesta.¹⁰ Mikä tekee opettajasta itsestään selvän tilanteiden ratkaisijan? Kun ryhmää tarkastellaan kokonaisuutena, ei opettaja ole välttämättä ratkaisu vaan saattaa yhtä hyvin huomaamattaan olla osa ryhmän ongelmaa. Tällöin on vaarana, että opettaja yrittää ratkaista ongelmaa ennen kuin hän on ymmärtänyt, mistä oikeastaan on kyse.

Ryhmän ohjaaminen yhdessä tutkimalla

Koulun tavassa lähestyä erilaisia ongelmia, sosiaalisia ja psyykkisiä, luotetaan usein taitojen opettamiseen. Kiusaamisen oletetaan loppuvan sillä, että oppilaiden sosiaalisia taitoja kehitetään opetuksen avulla. Vaikka tällaiselle lähestymistavalle on varmasti paikkansa, on myös ilmiöitä, joissa ei ole kyse taidoista. Ryhmän jäsenet voivat olla esimerkiksi sosiaalisesti taitavia, mutta ilmapiiri on siitä huolimatta hyvin ahdistava ja kiusaamista esiintyy. Tällöin ryhmässä on jotain, joka on taitojen ja tietoisien harkinnan takana. Siihen ei voida päästä käsiksi opetuksen avulla, eikä sitä voida mitenkään varmasti hallita opettajan toimien avulla. Jos tällaisiin ilmiöihin halutaan pureutua, tarvitaan lähestymistapa, joka perustuu muuhun kuin ilmiöiden pinnalliseen hallintaan, suostutteluun ja opettamiseen.

¹⁰ Ks. Karjalainen 1991; Nikkola 2011; Hyttiäinen 2003.

*Koulun tavassa lähestyä erilaisia ongelmia, sosiaalisia ja psyykkisiä,
luotetaan usein taitojen opettamiseen.*

Ryhmäilmiöissä ei koskaan ole kyse pelkästään tietoisesta ajattelusta, vaan myös tiedostamattomasta ja tunteisiin liittyvästä. Näin ollen pelkkä ajattelun tai taitojen tietoinen muuttaminen opettamalla ei riitä. Ryhmäilmiöt, kuten kiusaaminen, syrjiminä tai kuppikuntien muodostaminen, liittyvät tunteisiin, jotka usein ovat vain osittain tiedostettuja. Asian tasolla ryhmä voi ymmärtää ja hyväksyä esimerkiksi vuorovaikutustaitojen opetuksen, mutta tunteiden tasolla opetuksella ei ole välttämättä vaikutusta. Tällöin opetus jää tyhjäksi tai jopa kääntyy itseään vastaan. Oppilaat esimerkiksi käyttävät joskus ironisesti vuorovaikutustaitojen opetuksen tai kiusaamisen ehkäisyyn tähtäävien ohjelmien kieltä ja ilmaisia kiusaamistilanteissa. Oppiminen on tapahtunut ikään kuin tunne-elämän ulkopuolella. Tällöin syyllisyys kiusaamisesta ja empatia eivät synny. Tarvitaan näkökulman vaihdos, joka koskettaa ihmistä kokonaisuutena.

*Ryhmäilmiöt, kuten kiusaaminen, syrjiminä tai
kuppikuntien muodostaminen, liittyvät tunteisiin,
jotka usein ovat vain osittain tiedostettuja.*

Kun siirrytään toisenlaiseen lähestymistapaan ja pois toiveesta hallita ilmiöitä, täytyy hyväksyä epävarmuus, joka ihmisten väliseen toimintaan aina liittyy. Ilmiöiden epämieluisen puolen paraneminen ei ole mitenkään varmaa, mutta voimme tulla ajattelevaisemmaksi toiminnassamme, jos pystymme tutkimaan sitä. Ryhmäpsykologiaan liittyy negatiivisia puolia, mutta ryhmä tarjoaa myös tärkeän oppimisen paikan yksilöille, jos pystymme ajattelemaan ja tutkimaan toimintaamme ryhmässä.

Ryhmänä ollessaan ihmisten on usein vaikeaa pystyä ajattelemaan tai edes havaitsemaan kaikkea toimintaansa. Ajattelukyky jää ryhmäilmiöiden myllerryksen jalkoihin. Ryhmä voi kuitenkin ainakin hetkittäin saavuttaa tilan tai asenteen, jossa se pystyy ajattelemaan toimintaansa, näkemään sen eri valossa. Tällöin näkökulman muutos on mahdollinen. Muutos ei kuitenkaan ole helppo. Se tarkoittaa jostain vanhasta, tutusta ja jollain tavalla turvallisesta luopumista. Muutos ja luopuminen esimerkiksi ryhmän syntypukkitilanteesta aiheuttaa vaikeasti kestäviä tunteita, kuten syyllisyyttä ja surua.

Ryhmänä ollessaan ihmisten on usein vaikeaa pystyä ajattelemaan tai edes havaitsemaan kaikkea toimintaansa.

Epävarmuuden sietäminen ja sen merkityksen ymmärtäminen vaativat opettajan roolin ajattelemista uusista näkökulmista. Perinteisesti ohjaamisessa pyritään varmuuteen ja turvallisuuteen, mikä puolestaan johtaa hyvin strukturoituun ja opettajan puolelta valmiiseen sekä tarkasti suunniteltuun työtapaan. Tällaisella työotteella on vaikeaa päästä kiinni ryhmän piiloihin puoliin ja dialogiseen työskentelyyn. Haluamme ehdottaa, että opettaja päästää ainakin osittain irti kontrollista.

Epävarmuuden sietäminen ja sen merkityksen ymmärtäminen vaativat opettajan roolin ajattelemista uusista näkökulmista.

Esittäessämme myöhemmin joitakin ajatuksia luokan kanssa tehtävistä harjoituksista haluamme välttää illuusiota, että olisi olemassa varma tieto, mistä tilanteissa on kyse ja miten niihin pitäisi suhtautua. Opettajan ja ryhmän tehtävä on pikemminkin tutkia, mitä esiin nostamamme ilmiöt juuri heidän kohdallaan tarkoittavat.

Ryhmän tuntematonta tunnistamaan

Koulussa, kuten muissakin organisaatioissa, nojataan erityisesti ongelmatilanteissa totuttuihin toimintatapoihin tai etukäteen päätettyihin toimintamalleihin. Lisäksi pyritään varmaan ja nopeaan tietoon ilmiöiden luonteesta ja ongelmien ratkaisuihin. On tilanteita, joissa on pakko tehdä nopea ratkaisu ja joissa valmiista toimintatavasta on hyötyä. Nojautuminen valmiisiin toimintamalleihin ja tietoihin sulkee kuitenkin mahdollisuuden kohdata ilmiöitä avoimesti ja estää ilmiöiden syvempää ymmärtämistä. Jotta voimme ymmärtää, mistä jossakin ryhmän ilmiössä on kyse, meidän täytyy uskaltautua kokemuksellisesti uudelle, ei tiedetyn alueelle ilman nopeaa turvautumista aiempaan tietoon.¹¹ On hyväksyttävä, että voimme kohdata vaikeita asioita, joista herää enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Tällöin on pystyttävä kestämaan epävarmuus ja ahdistus, jotka nousevat, kun emme heti ymmärrä ilmiöitä, ja olemme kuitenkin vastuussa.

¹¹ Ks. Kurkela 2008.



Koulussa nojataan erityisesti ongelmatilanteissa etukäteen päätettyihin toimintamalleihin, jotka sulkevat mahdollisuuden kohdata ilmiöitä avoimesti ja estävät ilmiöiden syvempää ymmärtämistä.

Kun puhutaan ryhmän tai yhteisön tiedostamattomista ilmiöistä, tarkoitetaan sosiaalisia, kulttuurisia tai vuorovaikutuksen ilmiötä, joista ihmiset eivät ole tietoisia sikäli kuin

1. näitä ilmiöitä ei ole havaittu
2. jos ne on havaittu, niitä ei ole tunnustettu (eli ne on kielletty)
3. jos ne on tunnustettu, niitä ei ole ajateltu problemaattisina, vaan annettuina
4. jos ne ajatellaan problemaattisina, niitä ei tarkastella tarpeeksi puolueettomasti ja objektiivisesti.¹²

Ilmiöt, joita tässä materiaalissa käsitellään, ovat tuttuja opettajille, ja ne ovat yleensä tunnustettu olemassa oleviksi. Niitä ei kuitenkaan välttämättä pidetä problemaattisina, vaan annettuina tai etukäteen tiedettyinä tosiasioina.



¹² Hopper 2003, 127.

Miten ongelmat ratkeavat tai eivät ratkea?

Liikuntavammainen nainen, Amu, muistelee omaa kouluaikaansa, erilaisuuteensa liittyntä syrjintää ja opettajien yrityksiä ratkaista ongelmaa:

”Opettajat yrittivät tehdä kiusaamisesta lopun. He keksivät järjestelmän, jossa muiden oppilaiden piti vuorollaan viettää välituntinsa Amun seurassa. Amusta järjestelmä oli väkijärjestelmä ja nöyryyttävä.”¹³

Kuvaus avaa mielenkiintoisen näkökulman tapaan ratkaista asioita, joita ryhmässä nimeltä koululuokka pidetään ongelmallisina. Opettajilla on varmasti ollut todellinen halu auttaa ja ratkoa havaitsemaansa syrjintää. Myös ratkaisu on melko tavallinen: määräys käytännöstä, jonka tavoitteena on varmistaa – ehkä myös mallintaa – periaatetta, että kaikkien on opittava tulemaan toimeen kaikkien kanssa. Samalla tavalla kuulee usein jaettavan neuvoa, jonka mukaan pienryhmiä kannattaa luokan sisällä vaihtaa usein, jotta kaikki oppisivat tulemaan toimeen kaikkien kanssa.

Tavoite onkin hyvä, mutta menetelmiä tavoitteen saavuttamiseen on syytä arvioida hieman tarkemmin. Ainakaan auktoriteettiasemasta annettu määräys asioiden paremmasta sujumisesta ei näytä tuottavan toivottua tulosta. Myös ryhmien alituinen vaihtaminen on ryhmän kehittymisen kannalta kyseenalaista, sillä tällaisessa tilanteessa mikään ryhmä ei milloinkaan ehdi kehityksessään alkua pidemmälle. Pikemminkin alituisen vaihtuvien ryhmien maailmassa lapsi oppii, ettei mihinkään ryhmään ole kannattavaa uhrata energiaa, koska ryhmät eivät kuitenkaan ole kestäviä. Myöskään ryhmätyön ongelmia ei ole hyödyllistä nostaa käsittelyyn, kun tiedossa on, että hankalasta tilanteesta pääsee joka tapauksessa pian eroon. Ennen pitkää tämä johtaa tilanteeseen, jossa ryhmät sanan perimmäisessä merkityksessä korvautuvat alati vaihtuvilla verkostoilla.

Ryhmien alituinen vaihtaminen on ryhmän kehittymisen kannalta kyseenalaista, sillä tällaisessa tilanteessa mikään ryhmä ei milloinkaan ehdi kehityksessään alkua pidemmälle.

Ryhmän kehittyminen vaatii ympärilleen tilaa, aikaa ja pysyvyyttä, joskus jopa joutokäynniltä näyttävää aikaa. Kun yhdessä ryhmässä saa rauhassa kehittää taitoja tulla toimeen muiden kanssa ja toimia ryhmän jäsenenä, kehittynyt ymmärrys on myöhemmin siirrettävissä toisiin ryhmiin. Näiden taitojen oppiminen vaatii myös ikävien asioiden kohtaamista.

Ryhmän kehittyminen vaatii ympärilleen tilaa, aikaa ja pysyvyyttä.

¹³ Mänttari 2013, 6-7.

Onko opettaja osa ryhmää vai ulkopuolinen?

Opettajan rooli osana ryhmää

Kun koululuokkaa tarkastellaan ryhmänäkökulmasta, on opettaja ryhmän ohjaajana osa ryhmää. Tämä tarkoittaa, että ohjaaja on itsekin mukana ryhmän prosessissa, eikä hänen ole mahdollista asettua ryhmän tapahtumien ulkopuolelle. Aivan kuten muutkin ryhmän jäsenet, myös ohjaaja tulkitsee tietämättään ryhmän suhdetta itseensä ja toimii tämän käsityksen ohjaamalla tavalla¹⁴. Ohjaajan vaikutusta ryhmään pidetäänkin itsestään selvänä ja myös ohjaajan tehtävänä. Tämän lisäksi tulisi tiedostaa, että myös ryhmä vaikuttaa ohjaajaansa. Ryhmän ja sen ohjaajan suhde on syvästi vastavuoroinen prosessi.

Ryhmän ja sen ohjaajan suhde on syvästi vastavuoroinen prosessi.

Opettajan voidaan nähdä vaikuttavan ryhmäänsä pinta- ja syvätasolla. Pinnallisella, helposti havaittavalla tasolla, opettaja ohjaa oppimista, antaa tehtäviä ja opettaa. Tämä näkyvä puoli ymmärretään opettajan tehtäväksi. Syvätasolla opettaja osallistuu joko tietäen tai tietämättään ryhmän prosessiin, vaikeammin havaittavaan ja todennettavaan puoleen, kuten tunnetiloihin ja vuorovaikutukseen. Syvätasoon osallistuminen on yleensä paljon näkymättömämpi prosessi, eikä siihen osallistumista välttämättä edes koeta opettajan tehtäväksi. Ryhmän ohjaaminen tapahtuu ainakin jossakin määrin syvätasolla, ja opettajan rooli ja toiminta ovat erilaisia opetus- ja ryhmän-ohjaustilanteissa. Nämä roolit on hyvä erottaa mielessään toisistaan, vaikka ne käytännön työssä väistämättä kietoutuvat yhteen.

Opettajan on tärkeää ymmärtää ja hyväksyä, että ohjaajana hänen ei ole mahdollista tarkastella ryhmän prosesseja objektiivisesti ulkopuolisena henkilönä. Koska ohjaaja on osa ryhmää, ryhmän tapahtumat herättävät myös hänessä reaktioita. Esimerkiksi erilaiset epäonnistumisen kokemukset saattavat herättää kielteisiäkin tunteita. Opettaja voi huomaamattaankin vihastua ryhmälle tai turhautua siihen. Tällöin hän saattaa kokea, että oppilaat ovat väärässä, kurittomia tai oppimattomia. Myös oppilaiden esittämää kritiikkiä voi olla vaikeaa ottaa vastaan. Toisaalta kiintyminen oppilaisiin ja myönteiset tunteet heitä kohtaan heikentävät arviointikykyä yhtä lailla.

Opettajan on tärkeää ymmärtää ja hyväksyä, että ohjaajana hänen ei ole mahdollista tarkastella ryhmän prosesseja täysin objektiivisesti ulkopuolisena henkilönä.

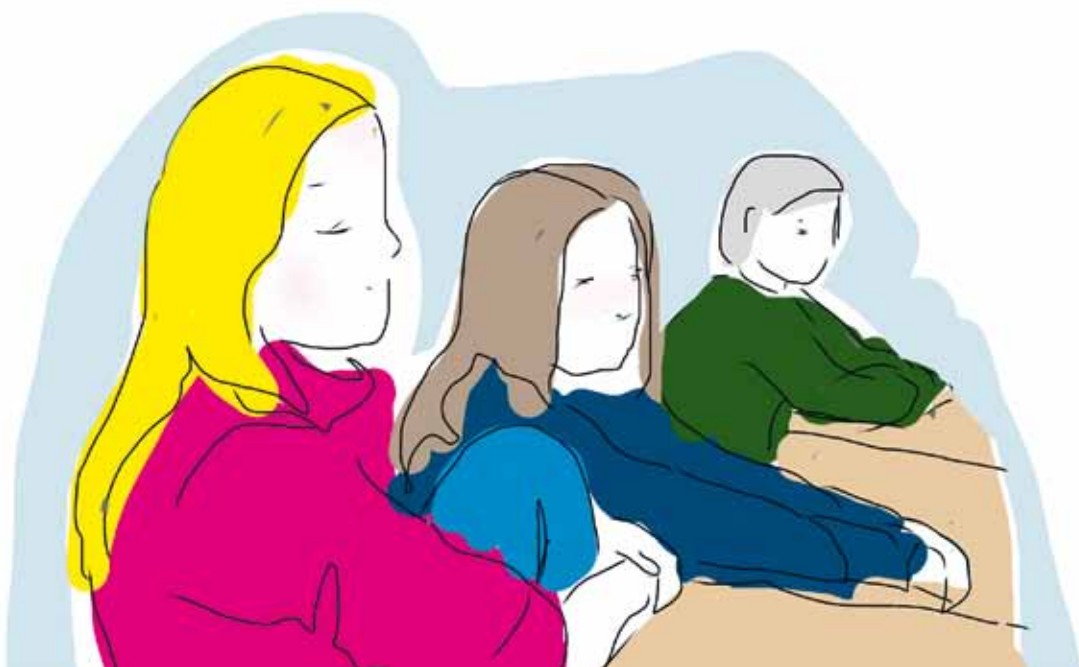
¹⁴ Bion 1979, 26.

Ehdottomat roolit koulussa

Koulussa ihmiset jaetaan yleensä kahteen ryhmään: opettajat ja oppilaat. Jako on itsestään selvä ja koko koulun toiminta-ajatus perustuu pitkälti siihen. Opettajat opettavat ja kasvattavat lapsia, jotka eivät vielä ole tarpeeksi kykeneviä toimimaan itsenäisesti. Tämä edellyttää opettajalta tietämystä, vastuullisuutta ja johtajuutta. Oppilaalta rooli edellyttää muun muassa oppimishalua ja tottelevaisuutta.

Koulun roolit tuovat turvallisuuden tunnetta ja ovat välttämättömiä, jotta koulu voi toteuttaa perustehtävänsä. Eri roolien välillä on oltava tarpeeksi selkeät rajat, jotka määrittävät tehtäviin kuuluvan vastuun ja auktoriteetin¹⁵. Näin ihmiset tietävät, mikä kuuluu heidän tehtäviinsä ja missä kohdassa on esimerkiksi oltava periksiantamaton. Roolit voivat muuttua ongelmallisiksi, jos ne ovat ehdottomia¹⁶. Tällöin opettajan odotetaan olevan aina tietävä, osaava ja vahva johtaja, tilanteen herra. Oppilaalta taas odotetaan aina tottelevaisuutta, oppimishalua ja muiden ohjeiden mukaan toimimista. Vaatimukset pelkästä tietämyksestä ja johtajuudesta tai oppimishalusta ja tottelevaisuudesta eivät kuitenkaan ole välttämättömiä eivätkä aina toimivia. Ihmisten luonteet eivät ole koskaan absoluuttisia. Opettajassa on esimerkiksi epävarmuuden, tietämättömyyden ja oppimishalun puolia, ja nuoressakin oppilaassa vastuullisuutta ja itseohjautuvuutta. Kun roolit ovat ehdottomia, on aina ihmisiä, joille ne eivät sovi.

Kun roolit ovat ehdottomia, on aina ihmisiä, joille ne eivät sovi.



Oppilaan ja opettajan roolit rakentuvat suhteessa toisiinsa ja edellyttävät toistensa olemassaoloa. Koulussa, jossa roolien jako on ehdoton, opettajan vahva auktoriteetti ja tietämys saattavat edellyttää tietämättömiä ja vastuuttomia oppilaita. Samoin oppilaiden tottelevaisuus voi edellyttää opettajaa, joka on ainoa aktiivinen päätöksentekijä luokassa. Ehdottomat roolit voivat muodostaa esteen oppimiselle. Jos roolit ovat ”tietävä ja vahva opettaja” ja ”tietämätön ja tottelevainen oppilas”, oppilaalle ei tarjoudu paljon tilaisuuksia oppia ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan, oppimisestaan ja muusta toiminnastaan. Opettajan kohtaloksi voi taas muodostua se, että hänen täytyy olla valmis ja kaikkietietävä, jolloin hänelle ei jää tilaa olla avoin ja oppia uutta.

Opettajan kohtaloksi voi muodostua se, että hänen täytyy olla valmis ja kaikkietietävä, jolloin hänelle ei jää tilaa olla avoin ja oppia uutta.

Ehdottomat roolit ovat tietyllä tavalla helppoja ihmisille, ja sen vuoksi niistä usein halutaan pitää kiinni. Väljemmät ja ihmisten erilaisuuden huomioon ottavat roolit voivat aiheuttaa ristiriitoja. Jotta opettaja voi antaa vastuuta oppilailleen ja nähdä heidän oppimisensa suhteen aktiivisina, hänen täytyy kohdata itsessään hankalia puolia, kuten epävarmuutta ja tietämättömyyttä. Oppilaalle liukuvampi rooli voi olla ahdistava siksi, että hän joutuu ottamaan enemmän vastuuta oppimisestaan ja kohtaamaan vastuuseen kuuluvan vaikeuden. Lisäksi, kun siirrytään pois me–muut –asetelmasta, joudutaan ongelmia kohdattaessa kysymään, mitä meidän yhteisössämme on sellaista, että siinä syntyy jokin tietty ongelma. Ongelmat kohdataan meidän eikä joidenkin muiden ongelmoina, mikä voikin johtaa hedelmällisiin ratkaisuihin.

Ehdottomat roolit ovat tietyllä tavalla helppoja ihmisille, ja sen vuoksi niistä usein halutaan pitää kiinni.

Pohdittavaa:

- Minkälaisia odotuksia opettajan rooliin koulussasi kohdistuu? Entä oppilaan rooliin? Missä tilanteissa joku tai jotkut eivät sovi rooleihin, ja mitä ongelmia se aiheuttaa?
- Odotuksia ja rooleja voi tutkia oppilaiden kanssa kirjoittamalla tai tekemällä draamoja aiheesta ja keskustelemalla niiden pohjalta. Oppilaat ovat todennäköisesti tarkkanäköisiä rooliodotusten suhteen.

¹⁵ Hirschorn 1990, 38.

¹⁶ Main 1985, 51-53.

Omien reaktiotapojen ja tunteiden tiedostaminen

Vaikka ryhmän ohjaamisen ongelmat on houkuttavaa nähdä ohjattavassa ryhmässä, ne liittyvät myös ohjaajan tapaan toimia. Luokan tarkkailun lisäksi on tärkeää keskittyä myös itsensä kuunteluun ja tarkastella oman toiminnan pinnanalaisia motiiveja. Ohjaustilanne saattaa herättää voimakkaita tunnetiloja, kuten osaamattomuuden tai avuttomuuden tunteita, hylätyksi tulemisen pelkoa sekä toivetta, että asiat ratkeaisivat nopeasti ja vaivattomasti. Näiden tunteiden äärelle pysähtyminen ja niiden kestäminen voi olla hyvin hyödyllistä ohjattaville.¹⁷

Vaikka ryhmän ohjaamisen ongelmat on houkuttavaa nähdä ohjattavassa ryhmässä, liittyvät ne kuitenkin myös ohjaajan omaan tapaan toimia.

Ohjaajan on hyödyllistä oppia erottamaan häntä itseään suojaavat toimintatavat ohjattavan kannalta hyödyllisistä toimintatavoista. Tämä tapahtuu tiedostamalla, millainen on oma tapa reagoida haastaviin tilanteisiin. Ne aiheuttavat meissä vaistomaisen suojautumisen tarpeen. Ihmisellä voi ajatella olevan kaksi erilaista suojautumisen päätyyppiä: tunteiden välttely ja tunteiden ristiriitaisuus. Välttelemisen ilmenemis- muotoja ovat esimerkiksi varautuneisuus, korostettu asiallisuus, ilmiöitten älyllistä- minen, pakonomainen auttavaisuus ja mukautuminen. Ristiriitaisuus taas ilmenee esimerkiksi reaktiivisuutena, korostuneina miellyttämisyrkimyksinä, avuttomuutena, hyökkäävyytenä, uhkaavuutena ja rankaisevuutena.¹⁸

Opettaja saattaa huomaamattaan hoitaa sosiaalista ahdistustaan ammatissaan esimerkiksi moittimalla ja rankaisemalla. Tällainen käytös muodostaa esteen oppimiselle. Suojautumiskeinojen käyttö koulussa hyväksytään yhä tänäänkin osaksi opettajan keinovalikoimaa. Jotkut keinot ovat opetuksen tavoitteiksi asetettuja ideoita.¹⁹

Ohjaajaa itseään suojaavat, tiedostamattomat toimintatavat voivat olla syy sille, miten ohjaaja reagoi ryhmään. Esimerkiksi ryhmän joutuessa konfliktiin ohjaaja saattaa pelätä tilannetta, väheksyä sitä tai ottaa siinä vaistomaisesti puolen. Syvätason ohjaamisen harkittuja reaktioita olisivat konfliktin syntymisen tutkiminen, eri osapuolten ymmärtävä kuuntelu, erimielisyyksien arvostaminen sen sijaan, että ne lakaistaan pois näkyvistä ja konfliktin rauhallinen käsittely eri osapuolten kanssa. Ryhmän kokiessa psyykkistä vaaraa, ohjaaja saattaa innostua opettamaan, luomaan epärealistista toivoa ryhmälle ja pelastamaan sitä. Harkittu ja ryhmää palveleva reaktio olisi kuunteleminen, tunteiden tiedostaminen, niiden lähteen ja luonteen tutkiminen ja lopulta emotionaalisen realiteetin lisääminen.²⁰

¹⁷ Tokola & Hyypä 2004, 44.

¹⁸ Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 42–44; Nikkola 2011, 54–55.

¹⁹ Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 42–44.

²⁰ Tokola & Hyypä 2004, 36.

Omien reaktiotapojen ja tunteiden tiedostaminen auttavat ohjaajaa toimimaan harkitummin ohjaamisen syvätasolla, tunteiden ja tiedostamattoman vuorovaikutuksen prosesseissa. Omia toiminta- ja reaktiotapojaan kriittisesti tarkasteleva, ahdistusta ja epävarmuutta kestävä ohjaaja ei pyri nopeisiin ratkaisuihin, vaan hän kykenee sietämään sekä omia että ohjattavien tunnetiloja. Tulosten saavuttaminen ryhmässä on usein hidasta ja ohjaajan työ psyykkisesti vaativaa.

Omien reaktiotapojen ja tunteiden tiedostaminen auttavat ohjaajaa toimimaan harkitummin ohjaamisen syvätasolla, tunteiden ja tiedostamattoman vuorovaikutuksen prosesseissa.

Pohdittavaa:

- Millaisissa ryhmätilanteissa olet ohjaajana tuntenut olosi epämukavaksi?
- Mikä on itsellesi luontainen tapa reagoida tiukassa paikassa: ristiriitainen (helposti reagoiva) vai välttelevä (varautunut)?

Ohjaaja ryhmän tunteiden kannattelijana

Uuden oppiminen herättää usein epämieluisiakin tunteita, kun joudutaan kyseenalaistamaan totuttuja ajattelutapoja tai jopa luopumaan niistä ja korvaamaan ne uusilla. Uuden oppiminen ei tapahdu ilman henkistä epä mukavuutta. Joskus epä mukavuus käy liian suureksi ja tarvitaan sen kannattelua. Kannattelu tarkoittaa henkistä työtä, jonka avulla ryhmän jäseniä autetaan kestämään tilanteita ja tunteita, jotka ilman apua tuntuisivat liian raskailta.

Uuden oppiminen ei tapahdu ilman henkistä epä mukavuutta.

Kannattelijana (engl. container²¹) toimiminen tarkoittaa tukea, jota ryhmä tarvitsee kestääkseen muutoksen aiheuttamia tunteita. Kannattelijana ryhmän ohjaaja ottaa ohjattaviltaan kannettavakseen sellaisen pahan olon tai uhkan, joka on heille vielä liian raskas kantaa yksin. Kannattelijana toimiminen ei kuitenkaan merkitse pelkkää pahan olon säilömistä, vaan se on vuorovaikutukseen perustuva prosessi: vastaanoton, tunnistamisen, prosessoinnin ja välivarastoinnin kautta ongelma palautetaan myöhemmin takaisin ohjattaville käsiteltyssä muodossa. Palauttaminen tapahtuu kuitenkin vasta, kun ohjattavat ovat siihen valmiita. Tämä voi kestää lyhyestä keskustelusta kuukausiin.²²

²¹ Sana container on osoittautunut hankalaksi suomentaa. Siitä on käytetty esimerkiksi käännöksiä säiliö, kompostori ja kannattelijä.

²² Tokola & Hyypä 2004, 43–45; Totro 2008, 137–138.

*Kannattelijana ryhmän ohjaaja ottaa ohjattaviltaan
kannettavakseen sellaisen pahan olon tai uhkan, joka on heille vielä
liian raskas kantaa yksin.*

Kannattelijana toimivan ohjaajan toiminnassa on sama perusperiaate kuin pienen lapsen ensimmäisen hoitajan toiminnassa. Fyysisen pahanolon tai psyykkisen uhkan hetkellä hoitaja tyynnyttää lasta esimerkiksi ottamalla hänet syliinsä tai puhumalla tyynnyttelevästi. Näin hän auttaa lasta sietämään muuten sietämätöntä. Hoitaja joutuu ottamaan vastaan lapsen pelot, raivon ja kiukunpurkaukset mutta tuottaa samalla lapselle tunteen jatkuvuudesta, luotettavuudesta ja ennustettavuudesta sekä auttaa sulattamaan psyykkisiä kokemuksia.²³

Ohjaajan tehtävä on haastavissa ryhmätilanteissa psyykkisesti vaativa. Hänen tulisi osata tukea ja auttaa ryhmää käsittelemään vaikeita tunteita ja samalla olla huomaa-vainen ryhmän jäsenten yksilöllisten reaktioiden suhteen. Toisaalta on huolehdittava, että kehittymisen alkuun paneville ristiriidoille on tilaa, toisaalta ryhmää tulisi osata kannatella vaativissa tilanteissa. Ohjaajan olisi paitsi ymmärrettävä, että ohjattavien yksilölliset reaktiot voivat olla pyrkimyksiä turvaan, myös toisaalta pidettävä huolta siitä, ettei päästä ryhmää turvattomuuden varjolla pakenemaan tehtävää.

Kun yksilö ei kestä herääviä epämieluisia tunteita, hänellä on taipumus ulkoistaa eli projisoida ne toiseen ihmiseen. Projisoinnin kohteesta tämä yleensä tiedostamatta tapahtuva prosessi tuntuu epämiellyttävältä, sillä häneen sijoitetaan tunteita, jotka eivät hänelle kuulu. Joutuessaan projisoinnin kohteeksi ryhmän ohjaaja voi kuitenkin nähdä sen aukeavana mahdollisuutena toimia kannattelijana.²⁴ Opettajan on työstävä luokkatilanteesta kannatella erikseen jokaisen oppilaan tuskallisia tunteita, mutta ryhmän kehittymisen aiheuttamien tuntemusten kannattelu on mahdollista, kun opettaja ymmärtää, millaisen piiloisen dynamiikan kanssa ryhmässä ollaan tekemisissä.

*Kun yksilö ei kestä herääviä epämieluisia tunteita,
hänellä on taipumus ulkoistaa eli projisoida ne toiseen ihmiseen.*

Koulussa voi tunnistaa monia tilanteita, joissa kannattelulle on tarvetta. Sen ei ole välttämättä katsottu kuuluvan opettajan työnkuvaan. Aivan yksinkertaista kannattelu ei opettajan roolissa olekaan. Sen voi tehdä haastavaksi se, että opettaja on toisaalta tehtävien antaja ja henkilö, joka omalta osaltaan luo ”oppimiseen kuuluvaa tarpeellista kiusaa”. Yksi mahdollisuus tällaisessa tilanteessa on tehdä yhteistyötä toisen luokan opettajan kanssa niin, että ryhmän tutkimista ja kannattelua tehdään vastavuo-

²³ Tökola & Hyypä 2004, 43; Totro 2008, 137

²⁴ Schulman 2005, 67.

roisesti toisen opettajan luokan kanssa. Tämä vaatii keskinäistä luottamusta sekä halua ja taitoa nähdä ryhmän kuohujen pinnan alle.

Ks. myös
Opettajan erillisyyss
s. 33.

*Ryhmän tutkimista ja kannattelua voi tehdä yhteistyössä
toisen luokan opettajan kanssa.*

Kyetäkseen hoitamaan psyykkistä kannattelutehtävää ryhmän ohjaajan on alati tutkittava omaa tiedostamatonta aluettaan ryhmän tilanteissa, omia piiloisia tunteitaan ja reagointiaan ryhmätilanteisiin. On pohdittava, ohjaako omaa toimintaa jokin inhimillinen yksilölliseen tarpeeseen perustuva tuntemus, kuten sääli tai kontrollin menettämisen pelko. Avoimuus omille tunteille ryhmää ohjattaessa voi auttaa ohjaajaa tulkitsemaan ryhmää. Esimerkiksi ohjaajalle ryhmätilanteessa syntyvä ahdistus voi olla merkki tärkeästä asiasta yhteisössä, mikäli hän on tunteilleen avoin ja pystyy liittämään ne tilanteisiin, joissa ne syntyivät²⁵.

Joskus kannattelu voi tarkoittaa yksinkertaisesti suostumista turvalliseksi ”ryhmän ikäväksi tyyppiksi”, tällöin opettaja ryhmän johtajana ottaa syntipukin viitan kannettavakseen. Vaikka tämä rooli ei olisi oikeudenmukainen, on se kuitenkin joskus perusteltu. Opettaja ryhmän johtajana on helppo kohde vaikeille tuntemuksille. Joskus opettajan tulisi hyväksyä tällainen sijaikärsijän rooli, jotta haastavassa tilanteessa päästään eteenpäin. Jos opettaja ei ymmärrä, että hänelle tarjoutuvassa roolissa on kyseessä ryhmäilmiö, saattaa hän vaistomaisesti kieltäytyä roolista. Tällöin ahdistus ei pääse purkautumaan ja etsii uutta ulospääsyä, esimerkiksi toista syntipukkia ryhmästä.²⁶

Pohdittavaa:

- Muistele tilanteita, joissa ryhmä on tarjonnut sinulle roolia, jota et ole halunnut ottaa vastaan. Mitä tapahtui? Miten tilanne ratkesi?
- Millaisia kannattelevia elementtejä ryhmällä voi koulussa olla opettajan lisäksi?

Opettajan erillisyyss

Vaikka opettaja on osa ohjaamaansa ryhmää, hänen roolinsa ryhmän johtajana on erilainen kuin muiden ryhmän jäsenten. Hän kantaa vastuun luokastaan. Roolin mukana seuraa erillisyyss, joka ilmenee omassa luokassa, mutta saattaa määrittää laajemminkin opettajien työyhteisöä.

Ryhmän ohjaaminen on psyykkisesti vaativa tehtävä ja siihen liittyy monenlaisia tunteita. Kun opetustyössä on vielä voimakas yksin selviämisen eetos, voi opettajasta tuntua vaikealta pyytää, saada ja ottaa vastaan apua ryhmän ohjaamiseen liittyvissä kysymyksissä. Etenkin ahdistavat tunteet saattavat johtaa opettajan eristäytymi-

²⁵ Ks. Kuittinen 2001, 63.

²⁶ Nikkola 2011.

seen ryhmään liittyvine huolineen, vaikka juuri yhteistyö kollegoiden kanssa saattaisi olla yksi ratkaisun avain. Paitsi konkreettinen yhteistyö myös ajatusten jakaminen ja vertaistuki ryhmään liittyvissä kysymyksissä voivat antaa uusia näkökulmia ja kannatella opettajaa.²⁷

Ryhmän ohjaaminen on psyykkisesti vaativa tehtävä ja siihen liittyy monenlaisia tunteita.

Opettajan auktoriteettiasema johtaa helposti koulutyössä piilottelun ongelmaan. Oppilaat saattavat piilotella opettajalta ryhmänsä toimintakulttuuria, jolloin opettaja näkee vain osan todellisuutta. Esimerkiksi kiusaaminen tapahtuu usein opettajalta piilossa eikä sitä ole aina helppoa havaita opettajan valvonnasta huolimatta. Kiusaamistapausten lisäksi luokassa voidaan piilotella myös tekemättömiä töitä tai ryhmässä vallitsevaa ilmapiiriä. Ryhmä voi vaikuttaa pinnallisesti toimivalta ja oppilaat näyttävät saavan paljon aikaan, mutta todellisuudessa opettaja näkee sen, mitä hänen uskotaan haluavan nähdä.

Ks. tarkemmin
Tilan järjestäminen
ja istumajärjestys
ryhmän toiminta-
edellytyksinä s. 45.

Ryhmä voi vaikuttaa pinnallisesti toimivalta ja oppilaat näyttävät saavan paljon aikaan, mutta todellisuudessa opettaja näkee sen, mitä hänen uskotaan haluavan nähdä.

On tärkeää katsoa ryhmän pinnallisen toiminnan taakse ja tarkkailla ryhmää mahdollisimman erilaisissa toimintaympäristöissä ja tilanteissa. Opettaja voi seurata luokansa toimia oppituntien lisäksi välitunneilla, muiden opettajien tunneilla tai luokan ulkopuolella ruokalassa tai käytävillä.

Opettajan erillisyyttä voidaan tarkastella myös laajemman työyhteisön toimintatapojen näkökulmasta. Opettajien yhteisöissä, kuten muissakin organisaatioissa, kehittyy käytäntöjä, tapoja ja toimia, joiden ansiosta ihmisten ei tarvitse kohdata häpeää tai uhkaa, mutta jotka samaan aikaan estävät heitä tutkimasta näiden tunteiden luonnetta ja syytä²⁸. Koulussa esimerkiksi opetuksen systemaattisuus voidaan tulkita suojautumiseksi oppimisen epävarmuutta vastaan²⁹. Yhteisöillä on keinoja hallita ahdistusta ja samalla vältellä perustehtävänsä suorittamista. Tavallista on projisoida ahdistus johonkin ulkopuoliseen. Organisaatioissa on myös havaittu olevan toimialakohtaisia suojautumistapoja, joiden avulla hallitaan perustehtävän suorittamiseen liittyvä ahdistus. Monia tuttuja fraaseja voidaan tarkastella suojautumistapoina: esimerkiksi sana ”kiinnostava” merkitsee usein organisaatiossa peiteltyä välinpitämättömyyttä tai erimielisyyttä, ilmaus ”kiitos palautteesta” erimielisyyttä ja ”työryhmän perustaminen” asian ratkaisun siirtämistä.³⁰

Jotta organisaatio voisi muuttua, ongelmia ylläpitäviä suojautumiskeinoja tulisi ensin tunnistaa. Ongelmia ei voida ratkaista, jos niistä ei voida edes puhua. Vaikeneminen liittyy yleensä suojautumiseen. Organisaatio myös palkitsee siitä, ja näin organisaation ongelmat vain syvenevät. Vaikka toisaalta ongelmat pystytään tehokkaasti peittämään suojautumalla, samalla vähennetään oppimisen mahdollisuuksia organisaatiossa.³¹ Etenkin koulutusorganisaatioiden tulisi ottaa tämä huomio vakavasti, sillä suojautumismenetelmiin perustuvat rutiinit näyttävät vaarantavan niiden yhden perustehtävän eli oppimisen. Kuitenkin juuri koulutusorganisaatiot näyttävät synnyttävän ja ruokkivan suojautuvia tapoja toimia³².

Jotta organisaatio voisi muuttua, ongelmia ylläpitäviä suojautumiskeinoja tulisi ensin tunnistaa.



²⁷ Ks. Nikkola 2011, 27–28.

²⁸ Argyris 1994, 81.

²⁹ Bibby 2011, 27.

³⁰ Kuittinen 2001, 47–48.

³¹ Kuittinen 2001, 49–50.

³² Esim. Hyytiäinen 2003; Karjalainen 1991; Laine 1997; 2000.

Opetuksen häiriöt ja ryhmän oppimisen ristiriidat

Työrauhahäiriöt ovat kouluissa suuri huolenaihe. Ne herättävät toistuvasti keskustelua myös mediassa. Pahimmillaan opettajat näkevät jopa painajaisia, joissa ”eivät pärjää” luokan kanssa ja menettävät kontrollin oppilaisiin ja luokkaan. Jos päästään opettajan selviytymisen yli ja katsotaan asiaa etäisyyden päästä, voidaan kysyä, mistä työrauhahäiriöissä on kyse. Häiriöille lieenee useita syitä, jotka voivat olla muun muassa yksilöllisiä, opettajan ja oppilaan suhteeseen liittyviä, pedagogisia tai yhteiskunnallisia. Tässä esitämme mahdollisen psykodynaamisen selityksen asialle.

Opetuksen ja koulutyön päämääränä on oppiminen, ja se on myös oppilasryhmän tehtävä koulussa. Miksi oppilaat häiritsevät opetusta, opiskelua ja työskentelyä niin, että heidän oppimisensa ei onnistu toivotulla tavalla? Opetuksen ja opiskelun häiriöissä voi olla kyse siitä, että häirinnällään ryhmä pyrkii aktiivisesti, joskin ajattele-matta asiaa tietoisesti, vastustamaan oppimistaan. Häirinnällä saadaan huomio muual-le, jolloin oppiminen häiriintyy, eikä siihen tarvitse paneutua. Opiskelu ja oppiminen on ymmärrettävä laajasti. Niiden sisältö voi olla esimerkiksi jokin selkeä taito, mutta se voi olla myös monimutkaisempi prosessi, kuten erilaisuuden käsittely ryhmässä.

Ihminen pyrkii samanaikaisesti sekä oppimaan että vastustamaan oppimista, pysymään tämänhetkisessä tilassa. Oppiminen on siis ristiriitaista³³. Se tuottaa mielihyvää esimerkiksi pystyvyyden ja mielenkiinnon kokemuksina, mutta siihen liittyy myös ahdistavia ja pelottavia puolia. Pelkona oppilaalla voi olla, että pyrkiessään uusille alueille hän joutuu pettymään lamauttavalla tavalla kohdatessaan liian vahvoja osaa-mattomuuden tunteita. Tämän ristiriidan takia oppilas voi vastustaa oppimistaan. Vastustus voi näkyä opetuksen ja opiskelun häirintänä. Kyse ei siis ole pelkästään opettajan ja oppilaan välisestä konfliktista, vaan myös oppilaan mielen sisäisestä ristiriidasta, joka heijastuu opettajan ja oppilaan suhteeseen.

Oppiminen on samalla tavalla ristiriitaista myös ryhmässä. Ryhmä pyrkii aktiivisesti sekä kehittymään että säilyttämään nykyisen tutun tilanteen. Oppilaat voivat ryhmässä liittoutua tiedostamattomalla tasolla perustehtävänsä, oppimista, vastaan tai tämän tehtävän puolesta. Näin he muodostavan ryhmänä ”oppimattomien liiton” tai vastaavasti ”oppijoiden liiton”. Liittoutumalla vastustamaan oppimista oppilasryhmä välttää oppimiseen liittyvien vaikeiden tuntemusten kohtaamisen ja käsittelyn. Työrauhaongelmissa ja muilla häiriöillä on tällöin ryhmän kehittymistä paikallaan pitä-vä tehtävä.

Ryhmä voi vastustaa sen yksilöiden oppimista, mutta se voi myös vastustaa koko ryhmän oppimista. Ryhmälle on sen historian aikana muodostunut kulttuuri tai toimintatapa, jonka mukaan se on tottunut toimimaan ja jossa on turvallista ja helppoa pitäytyä. Ryhmän kulttuuri sisältää suojautuvia elementtejä, jotka auttavat ryhmäläisiä välttämään vaikeiden tuntemusten kohtaamista. Vaikka ryhmäläiset haluaisivat

³³ Oppimisen ristiriidoista lisää ks. Ziehe 1991, 131–157.

ryhmän tilanteen muuttuvan, muutos voi tuntua heistä samanaikaisesti ahdistavalta. Uuden toimintatavan rakentaminen tuo mukanaan epävarmuuden ja osaamattomuuden tunteet, pelon epäonnistumisesta. Se voi herättää esimerkiksi syyllisyyden tunteita, kun aiempi toiminta tulee uuteen valoon ja vältellyt ahdistavat tuntemukset ja ristiriidat joudutaan kohtaamaan.³⁴

Ks. myös
Ryhmä systeeminä
s. 17.

Vaikka ryhmässä on yleensä yksi tai muutama yksilö, jotka aktiivisesti häiritsevät opetusta ja opiskelua, on syytä tutkia, onko häiritseminen kuitenkin koko ryhmän ongelma, jossa on mukana myös passiivisemmat ryhmän jäsenet.

Jos luokka opettajansa johdolla painii jatkuvasti jonkin ongelman, kuten työrauhaongelman parissa, voidaan kysyä, kehittääkö tuo paini ryhmää, vai pyritäänkö sen avulla välttämään joidenkin vaikeampien asioiden, kuten oppimiseen liittyvien vaikeiden tuntemusten, käsittelyä. Opettaja voi olla itse osa ongelmaa, jos hän tutkimatta asiaa tarkemmin lähtee mukaan esimerkiksi toistuvaan työrauhaongelmien selvittelyyn ja niistä moittimiseen ja rankaisemiseen. Tällöin hän ei ehkä mahdollista oppimista, vaan toimii tavalla, jolla ryhmä pysyy paikallaan.

Onko oppimisen vaikeuksista mahdollista oppia?

Jos työrauhahäiriöissä ja muissa opetuksen häiriöissä on kyse oppimisen ja siihen liittyvien tiedostamattomien pelkojen vastustamisesta, mitä voimme opettajina tehdä?

Ks. Ohjaaja ryhmän
tunteiden kannattelijana
s. 31.

Ensimmäiseksi opettajan tulisi pyrkiä tekemään oppiminen luokassa mahdolliseksi, olipa opiskelun kohde mikä tahansa. Jos oppiminen aiheuttaa vaikeita tuntemuksia, jotka tulevat esille häiriöinä, opettajan tehtävä on kannatella oppilaita ahdistusten ja pelkojen kanssa ja pyrkiä tekemään epämieluisista tunteista tarpeeksi kestäviä. Näin ne eivät lamauta oppimiskykyä, eikä niiden tarvitse tulla esille oppimisen ja opetuksen häirintänä.

Toiseksi voidaan kysyä, onko oppimisen vaikeuksista mahdollista oppia. Työrauhaongelmat pyritään usein poistamaan mahdollisimman nopeasti tutkimatta taustoja. Jos taustalla ovat oppimiseen liittyvät vaikeat tuntemukset ja niiden aiheuttama oppimisen vastustaminen, voisiko ne hyväksyä? Ainakaan niitä ei pitäisi aina pakottaa pois näköpiiristä. Oppimisen ristiriitaisuutta voidaan oppia käsittelemään ja tulemaan sen kanssa paremmin toimeen. Se on tärkeä oppimiskokemus. Oppilaiden täytyy myöhemmässä vaiheessa pystyä ottamaan täysi vastuu oppimisestaan kaikessa ristiriitaisuudessaan. Jotta ristiriitaisuutta voidaan käsitellä koulussa, opettajan on pyrittävä näkemään häiriöiden ja muiden oppimisen lieveilmiöiden taakse, tulkitsemaan niitä ja palauttamaan ne ryhmälle ajatellussa ja ymmärrettävässä muodossa. Tällöin ryhmä voi ottaa oppimisen vaikeuden huomionsa kohteeksi, ajatella ja käsitellä sitä puhumalla ja siten oppia.

³⁴ Nikkola 2013.

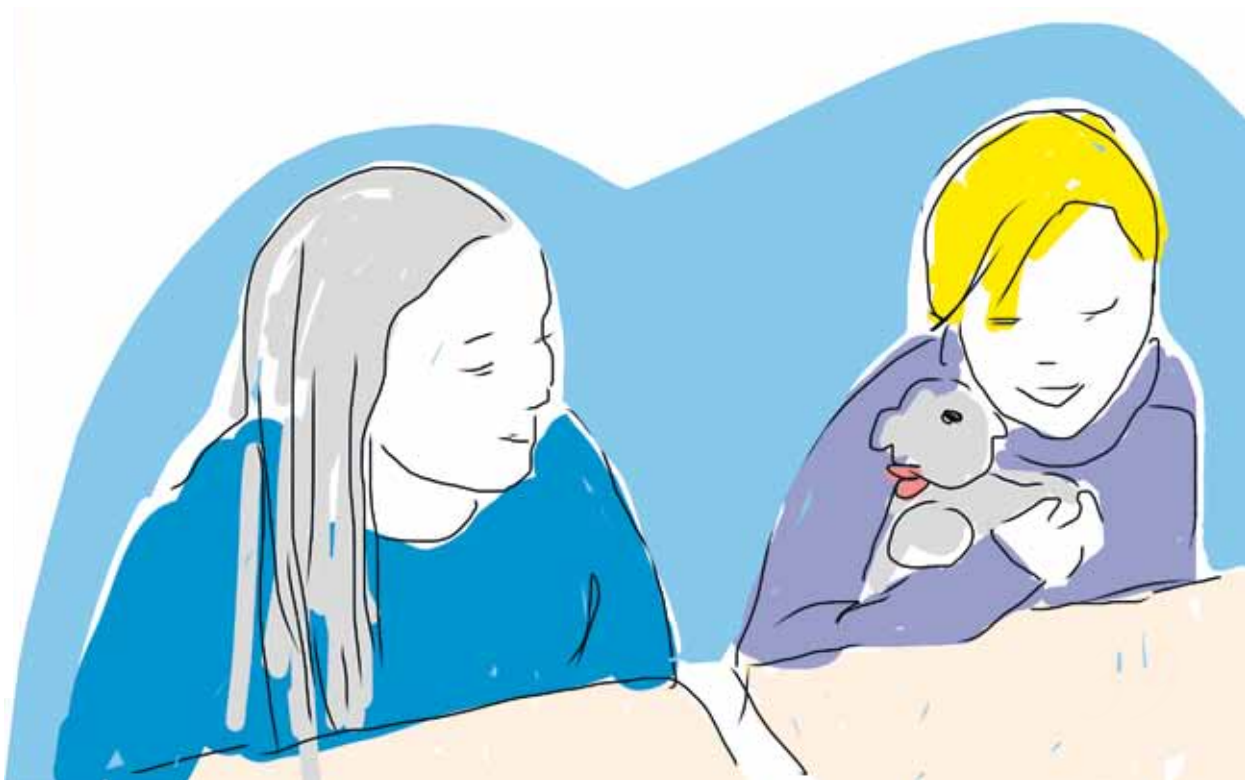
Kokeiltavaa ja pohdittavaa

Tutkikaa häiriöiden esiintymistä

Seuraa luokan toimintaa erilaisissa tilanteissa. Pyri seuraamaan luokkaa myös muiden opettajien pitämällä tunneilla. Kiinnitä huomio opetuksen häiritsemiseen, jos sitä esiintyy.

- Ovatko havaitut häiriöt, esimerkiksi meteli, todella työskentelyä ja oppimista häiritseviä vai luonnollinen osa työskentelyä? Vaikuttaako ryhmä työntekoon vai johonkin muuhun toimintaan suuntautuneelta?
- Missä tilanteissa häiriöitä esiintyy?
 - Mitä työskentelyä tai muuta toimintaa silloin häiritään?
 - Miten oppilaat suhtautuvat sisältöön, jota olisi tarkoitus opiskella?
- Onko jollain oppilaalla erityisen häiritsevä rooli?
 - Miten muut oppilaat suhtautuvat tähän oppilaaseen?
 - Miten he aktiivisesti tai passiivisesti ylläpitävät häiritsemistä tai yrittävät saada sitä loppumaan?
- Miltä itsestäsi tuntuu tilanteissa, joissa häiriöitä esiintyy?
- Miten opettajana suhtaudut ja reagoit häiriöihin? Mitä siitä seuraa oppilasryhmässä?

Havainnoista voi pitää päiväkirjaa, johon kannattaa kirjoittaa myös havainnoista heränneitä ajatuksia ja tulkintoja. Yritä havaintojen perusteella ymmärtää häiritsemisen syitä. Esitä oppilaille huomioitasi ja tulkintojasi häiriöistä. On hyvä pitää mielessä, että häiriöt voivat olla oppimisen ja ryhmän toiminnan kannalta merkityksellisiä, vaikka merkitystä olisi hankala tavoittaa.



Kysy oppilailta mahdollisimman avoimesti, mikä opiskelussa ja oppitunneissa on sel- laista, että se saa heidät häiritsemään opetusta. Tilanne on pyrittävä tekemään sel- laiseksi, ettei kysymys tunnu puhuttelulta huonosti sujuneen tunnin jälkeen, vaan aidolta pyrkimykseltä ymmärtää oppilaiden kokemuksia.

Pyri muuttamaan oppimisen ongelmat oppimisen kohteiksi

Muokkaa opetusta opettajaohjoisuudesta oppilaiden omatoimisen opiskelun suun- taan silloin, kun se on mahdollista. Tämä vaatii suurehkon vapauden ja vastuun anta- mista oppilaille. Omatoiminen opiskelu ei ole helppoa. Siinä kohdataan todennäköi- sesti erilaisia vaikeuksia, kuten motivaatio-ongelmia, alisuorittamista ja ryhmätyön ongelmia.

Ks. myös Miten opettaja voi luoda itselleen mahdolli- suuksia tarkkailla ryhmää? S. 43.

Paljastuneita oppimisen häiriöitä ja ongelmia voi yrittää muuttaa oppimisen koh- teiksi. Järjestä oppilaille ohjausta, jossa oppimisen ongelmallisuutta käsitellään yhdes- sä. Kun opettajan huomio ei ole niin paljon opettamisessa, jää oppimisen ohjaami- selle tilaa.

Ks. myös Millaista tässä ryhmässä on nyt olla? S. 47.

Anna lupa kokea ja tutkia oppimisen vaikeutta. Keskustelkaa, pohtikaa tai työstä- kää teille sopivalla tavalla oppilaiden kanssa, miltä oppiminen ja opiskelu eri tilan- teissa tuntuvat.

Kysymyksiä aiheesta:

- Missä tilanteessa olet oppinut jotain? Missä tilanteessa oppiminen on ollut vaikeaa? Mikä siinä oli vaikeaa? Mitä teit, kun asia tuntui vaikealta?
- Milloin olet tehnyt muuta, kun olisi tarkoitus opiskella? Miltä se tuntuu?
- Mikä on kouluarjessa vaikeaa, mikä helppoa? Miksi kyseiset asiat ovat helppoja tai vaikeita?

Oppiminen ja lepo

Kyky oppia vaatii myös mahdollisuuden lepoon ja rentoutumiseen. Pohtikaa oppilai- den kanssa, kuinka lepo voi onnistua opiskelun ohessa. Onko jotain tekemistä, joka on oppilaille mieluista ja rentouttavaa, jota voi tehdä opiskelun ohessa häiritsemättä koko opiskelutilannetta?

Miten opetuksen voi järjestää niin, että se sisältää hengähdystaukoja eikä tunnu musertavalta liiassa vieraudessaan ja vaikeudessaan? Miten vierasta oppisisältöä ja tuttua ja hallussa olevaa sisältöä voidaan sisällyttää opetukseen tasapainoisesti? Miten oppijoiden omaehtoista osaamista voidaan sisällyttää oppisisältöön?

Irti hallinnan tarpeesta

Opettajalla on koululuokassa näkyvä rooli. Hän käynnistää työn, ohjaa ja opettaa oppilaita, kontrolloi työn etenemistä, usein myös hyväksyy tai hylkää lopputuloksen. Pitkäänkin yhdessä työskennellyt koululuokka tarvitsee opettajan pitämään yllä toimintaansa. Opettaja on luokastaan aina vastuussa ja toimii ryhmänsä johtajana. Opettaja huolehtii, että luokkaan luodaan pelisäännöt, joiden varassa toimitaan.

Liian vahvasta hallinnan ja kontrollin tarpeesta voi syntyä ryhmänä toimimista tuhkahuttava asetelma. Opettaja voi esimerkiksi rajoittaa ryhmän vuorovaikutusta niin, että vuorovaikutus tapahtuu aina opettajan välityksellä. Myös istumajärjestyksellä sekä etukäteen tiukasti suunnitellulla työjärjestyksellä ja suunnitelmalla opettaja voi estää ryhmässä toimimisen mahdollisuuksia. Pahimmillaan ryhmää ei hyödynnetä lainkaan osana oppimista.

Opettaja ei kuitenkaan yksin suuntaa koululuokan toimintaa. Ryhmän yhdessä viettäessä aika ohjaa sisäisten pelisääntöjen, tapojen ja jaetun ajattelutavan muodostumista. Ryhmän toimintaa ohjaavat sekä ryhmän ohjaajan että muiden jäsenten tietoiset ja tiedostamattomat pyrkimykset.

Opettajalle pyrkimys hallintaan tuo työhön varmuutta ja ennustettavuutta. Tällä tavoin ryhmän kokemuksiin ja vuorovaikutukseen on vaikeaa päästä kiinni, sillä oppilaiden toiminta on ennalta suunnitelmien rajattua. Opettajien olisi tärkeää päästää irti hallinnan tarpeestaan ja oppia sietämään epävarmuutta osana työtään. Tällä tavoin oppilasryhmälle luodaan tilaa toimia ja kehittyä. Epävarmuuden sietämisen myötä opettajan rooli muuttuu.³⁵

Ks. tarkemmin
Tilan järjestäminen
ja istumajärjestys
ryhmän toiminta-
edellytyksinä s. 45.

³⁵ Nikkola 2011, 216–218.



Tehtävää

Tarkastele omaa rooliasi

Pida päiväkirjaa opettajan työstäsi ryhmän johtajan roolin näkökulmasta.

Kirjoita vapaasti tuntemuksistasi:

- Miltä tuntuu mennä kouluun?
- Millaisia mielikuvia koulupäivä herättää?

Aikaa myöten voit tarkastella kirjoituksiasi ja tuntemuksiasi etäisyyden päästä.

- Toistuuko jokin teema tai tuntemus?
- Millaisiin asioihin huomiosi kiinnittyy?
- Millaisista asioista olet huolissasi? Mikä ilahduttaa?
- Mistä/Millaisista asioista ei ole lainkaan merkintöjä?

Tee yksityiskohtaisempia havaintoja luokan vuorovaikutuksesta

(avustajan, esimerkiksi toisen opettajan kanssa).

Kirjaa kaikki yhden oppitunnin kysymykset ylös.

- Kuka luokassa esittää kysymyksiä?
- Millaisia kysymykset ovat laadultaan? Onko joukossa kysymyksiä, joihin ei ole oikeaa vastausta?
- Kuka käyttää puheenvuoroja ja minkä verran oppitunnin aikana?
- Minkä verran oppilaat voivat vaikuttaa omaan tilankäyttöön?

Havaintojen avulla voi yrittää ymmärtää monipuolisesti rooliaan luokan johtajana ja sen vaikutuksia ryhmän työskentelyyn.

Miten opettaja voi luoda itselleen mahdollisuuksia tarkkailla ryhmää?

Opettajan kykyä ja mahdollisuuksia tehdä havaintoja omasta ryhmästään rajoittaa usein se, että hänellä on paljon tekemistä ja vastuita ryhmän kokoontumisessa. Ohjaaja pitää huolta niin käytännön toiminnan organisoinnista kuin asiasisällön etenemisestä. Ryhmän prosesseista huolehtiminen saattaa jäädä lukuisten tehtävien imussa taka-alalle: on vaikeaa keskittyä ryhmäilmiöiden näkökulmasta olennaiseen tai edes huomata, mikä milloinkin on ryhmäprosessin näkökulmasta olennaista.

Jos energia kuluu ryhmän tapaamisissa oman toiminnan ylläpitämiseen, on opettajan vaikeaa ottaa vastaan kaikkea hyödyllistä informaatiota, jota ryhmää tarkkailemalla olisi saatavissa. Joskus on syytä pysähtyä ja miettiä, ovatko kaikki omat puuhut perusteltuja ja tarpeellisia.

Taitoa vapauttaa energiaa ryhmän havainnoimiseen ja tulkintaan voi kehittää. Sitä kannattaa tietoisesti harjoitella. Ryhmän tarkkaileminen on aktiivista toimintaa, vaikka se saattaa näyttää ulospäin passiiviselta. Aktiivinen tarkkaileminen vaatii myös omaa sille varattua aikaa.

Tehtävää

Vuorotelkaa tehtäviä

Pohtikaa yhdessä oppilaiden kanssa, miten voisitte vuorotella vastuuta rutiinitehtävistä.

- Onko opettajan välttämätöntä kantaa aina vastuuta esimerkiksi organisointitehtävistä vai voidaananko vastuuta vuorotella?
- Millaisista asioista oppilaat voivat huolehtia vuorollaan?
- Voiko opettaja osallistua johonkin sellaiseen, mitä yleensä vain oppilaat tekevät?

Oppilaat työskentelemään ryhmässä ilman opettajan ohjausta

Ryhmässä toiminen vaatii aktiivista vuorovaikutusta oppilaiden kesken. Ilman ryhmän johtajan aktiivista ohjausta ja osallistumista tällainen toimintatapa on yleensä oppilaille vieras. Se vaatii harjoittelua aikuiseltakin.

Oppilaat asetetaan istumaan ringiin mielellään ilman pulpetteja ja heille annetaan aihe ja tehtäväksi keskustella siitä. Opettaja ei osallistu keskusteluun, vaan tarkkailee aktiivisesti.

- Onnistuuko keskustelu? Miksi onnistuu?/Miksi ei onnistu?
- Millainen ilmapiiri keskustelussa on?
- Kuka osallistuu ja millä tavalla? Kuka on hiljaa?
- Esitetäänkö kysymyksiä?
- Jatketaanko aloitettua aihetta?

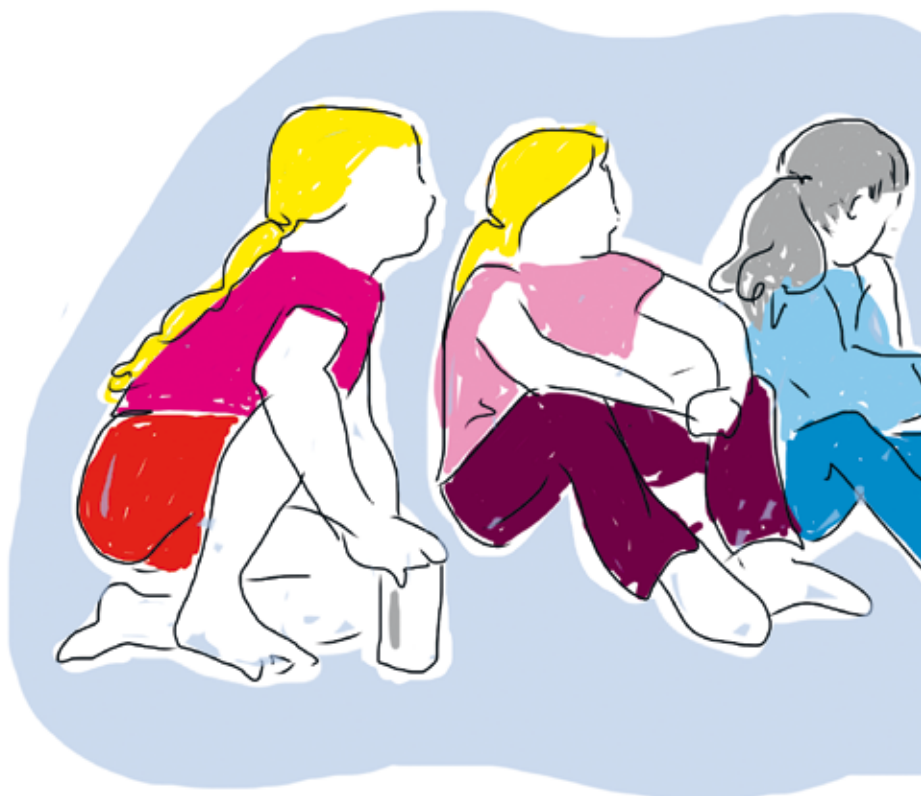
Kokeilun jälkeen on hyvä purkaa ajatuksia koetusta

- Mitä oppilaat ajattelivat tehtävästä?
- Miltä tehtävän tekeminen tuntui opettajasta?

Tämä harjoitus voi yksinkertaisuudessaan herättää yllättävän vahvoja tunteita, ja se kertoo ryhmän voimasta. Voi olla haastavaa antaa ryhmän käyttää voimaansa. Tämän kaltaista harjoitusta kannattaakin kokeilla siinä mittakaavassa kuin se itsestä tuntuu mahdolliselta. Kannattaa pitää mielessä, että jonkinlaiset hämmennyksen ja epäonnistumisenkin tunteet kuuluvat sen toteuttamiseen. Jos kokemusta ja sen herättämiä ajatuksia voidaan tutkia yhdessä, saattaa kokemuksesta syntyä uudenlaista ymmärrystä ryhmän käyttämisestä oppimisen tukena.

Oman toiminnan tarkkailu ryhmässä

Omaa toimintaa on vaikeaa itsekseen arvioida. Siksi peilaaminen kollegoiden tai ryhmän jäsenten avulla saattaa osoittautua hyödylliseksi. Myös oman toiminnan taltioiminen (ääni ja kuva) auttaa huomaamaan omia tyypillisiä tapoja ohjata ryhmää ja niiden vaikutusta ryhmään.



Tilan järjestäminen ja istumajärjestys ryhmän toimintaedellytyksinä

Koulussa monet tilaan liittyvät ratkaisut otetaan annettuna. Esimerkiksi pulpetit kuuluvat yleensä kyseenalaistamattomana vakiovarusteena jokaiseen tavalliseen luokkahuoneeseen. Monien hyötyjensä ohella pulpetit myös rajaavat sitä, miten ryhmä toimii. Lisäksi ne asettavat ehtoja sille, millaiseen vuorovaikutukseen luokassa oleminen kutsuu. Jos oppilaat näkevät toisistaan lähinnä niskan, ei ryhmänä toimimiselle ole kovin hyviä mahdollisuuksia. Jo pelkästään pulpettien siirtäminen syrjään ja rinkiin istuminen ilman edessä olevia pöytiä voi koulussa olla erilainen ja mieleenpainuva kokemus tilan organisoinnista.

Opettajan on yleensä mahdollista muokata tilaa ryhmäprosesseja ja niiden tutkimista paremmin hyödyttäväksi. Usein istumajärjestystä saatetaan järjestellä lyhyiksi hetkiksi esimerkiksi puolikaareen, mutta ylipäätään tilankäytön perusratkaisuja luokkaan kannattaa pohtia ennakkoluulottomasti uusista näkökulmista. Ovatko totutut ratkaisut välttämättömiä, ainoita ja parhaita mahdollisia? Millaiseen toimintaan ne ryhmää kutsuvat?

Toisaalta koululuokka tilana rajaa ryhmässä olemista. Pulpettien siirtely silloin tällöin voi tuntua pelkältä kosmeettiselta yritykseltä muuttaa opiskelutilan luonnetta. Opettajan kannattaakin hyödyntää jokainen mahdollisuus nähdä luokkansa erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Usein istumajärjestyksen – ja muutenkin luokkatilan organisoinnin – takana on tarve kontrolloida opetettavaa ryhmää. Tämä yritys ei välttämättä ole, ainakaan kaikilta osin, tiedostettu, vaan tiettyä organisointimallia saatetaan pitää itsestään selvänä. Itsestään selvät ratkaisut ovat kuitenkin tutkivan asenteen vastakohtia.

Esimerkkinä toteutukseltaan melko yksinkertaisesta, mutta tehoavasta luokkatilan organisoinnista voidaan pitää steinerkouluissa alkuopetuksessa käytettävää ”penkkipedagogiikkaa”. Siinä oppilailla ei ole lainkaan pulpetteja, vaan parilla on yhteinen puinen penkki, joka toimii tarpeen mukaan istuimena, kirjoituslustana tai jopa liikuntavälineenä. Penkkipedagogiikka on esimerkki siitä, että yksinkertaisten ja jokapäiväisten asioiden ajatteleminen ja tekeminen toisin saattaa olla ryhmäilmiöiden kannalta merkityksellistä. Opettajalla on lopulta suhteellisen suuri valta halutesaan tehdä asioita uusin tavoin.



Kokeiltavaa ja pohdittavaa

- 1. Hahmota istumajärjestys ryhmän toiminnan kannalta.
 - Mitä luokkanne istumajärjestys kertoo?
 - Kuka pystyy helposti vuorovaikutukseen ja kenen kanssa?
 - Kuka on keskeinen hahmo?
 - Kuka näkee (tai ei näe) kenenkin kasvot?
- 2. Johtopäätökset istumajärjestyksestä
 - Voiko ryhmä toimia näin?
 - Millainen ryhmä tai millaisia ryhmiä luokkaan muodostuu?
- Kysy oppilailta, mitä he ajattelevat luokan istumajärjestyksestä ja tilan käytöstä. Pyri kuuntelemaan näkemyksiä ilman velvoitetta ottaa heti kantaa tai edes kommentoida ajatuksia. Yritä asettua oppilaiden asemaan.
- Kokeilkaa, miten yksi päivä (tai edes pari tuntia) erilaisella istumajärjestyksellä vaikuttaa. Alkuun pääsee ottamalla käyttöön pelkät tuolit ja esimerkiksi ympyrämuodostelman. Istumajärjestyksen vaihtaminen aiheuttaa luultavasti hälinää ja epäjärjestystä, ja sitä kannattaa myöhemmin tutkia yhdessä kaikessa rauhassa: mistä se johtui?
- Kokeilun jatkona voidaan selvittää, millaista tilankäyttöä oppilaat ehdottavat. Kannattaa keskustella ehdotusten perusteista. Ehdotuksia kannattaa kokeilla käytännössä.
- Käy seuraamassa opettamasi luokan toimia ryhmänä muiden opettajien tunneilla. Kannattaa suosia tunteja, joissa tilankäyttö poikkeaa normaalista. Musiikinluokka ja liikuntatunnit saattavat olla kiinnostavia paikkoja tarkkailla ryhmää ja antaa uuden näkökulman (joskin liikuntatunneilla ryhmä ei yleensä ole sama). Ellei tällaista mahdollisuutta ole, kannattaa neuvotella kollegan kanssa ryhmien vaihtamisesta päittäin ja näin mahdollisuudesta seurata omaa ryhmäänsä vieraassa tilanteessa.
- Tarkkaile, mitä luokkasi tekee ennen tunnin aloittamista:
 - Toimiiko se ryhmänä?
 - Millaisissa kokoonpanoissa oppilaat tulevat välitunnilta?
 - Millaisissa ryhmittymissä he viettävät välituntejaan?
 - Jääkö joku yksin?

Tunnin alut ovat siirtymätilanteita, jotka voivat paljastaa oppilasryhmän sisäistä dynamiikkaa.

Ks. Opetuksen häiriöt ja ryhmän oppimisen ristiriidat s. 37.

Millaista tässä ryhmässä on nyt olla?

Koululuokkaan voidaan tietoisesti luoda säännöllinen tila ja aika käsitellä ryhmässä työskentelyä ja sen herättämiä ajatuksia ja tunteita. Tila ei tarkoita pelkästään fyysisistä tilaa, vaan myös henkistä tilaa, jossa oman toiminnan tutkiminen ja kuunteleva läsnäolo on mahdollista. Pysyvä fyysinen tila, esimerkiksi ryhmänä toimimista tukeva istumajärjestys, tosin tukee tutkivan tilan muodostumista. Myös pysyvä aika, esimerkiksi ryhmässä ajankohtaisten ajatusten kuuntelulle rauhoitettu tuokio joka viikko tiettyyn aikaan, edesauttaa rakenteen muodostumista.

Tutkiskelulle otollisen ajan ja tilan luominen vaatii opettajalta taitoa luoda useasti hektiseen koulun arkeen tyhjä tila, jossa on mahdollista kuulostella omaa ryhmää ja siitä esiin nousevia asioita. Erityisesti tulisi pyrkiä sallimaan, kuuntelemaan ja kohtaamaan erilaisuutta, jota kaikissa ryhmissä väistämättä on. Tähän työhön ryhtyminen saattaa olla mutkikasta, ja apuna voi käyttää oman luokan kanssa toimivia keinoja, kuten ryhmän jäsenten piirroksia tai draamaharjoituksia ryhmästä tai omista tunteiloistaan. Keskeinen menetelmä kuitenkin on aivan yksinkertainen, mutta yksinkertaisuudessaan vaativa: ajatusten vaihto, jota opetellaan säännöllisen rakenteen avulla. Ei ole tarkoitus, että tehtävät tai apuvälineet varastavat ajan, tärkeämpää on pysähtyä keskittyneesti olemaan läsnä, kuuntelemaan ja ilmaisemaan. Koruton keskustelu on yllättävän haastava taito, jossa voi myös kehittyä loputtomasti.

Opettaja ei voi ennalta päättää tutkivien tilanteiden etenemisjärjestystä. Hän voi ainoastaan opetella luottamaan siihen, että ryhmä nostaa muodossa tai toisessa esille itselleen tärkeitä kysymyksiä. Oppilaiden esiin nostamat asiat eivät kuitenkaan sellaisenaan ole valmis totuus. Ne kertovat usein jostakin syvemmästä ja vaativat tulkintaa. Jos oppilaat esimerkiksi toivovat tai vaativat jotain, ratkaisu ei useinkaan ole se, että heidän pyyntöönsä suoraan suostutaan. On yritettävä tutkia, mistä ilmaisu kertoo.

Vaikka tärkeät kysymykset saattavat nousta esiin verhoittuina, usein provokaatioina tai leikinlaskuna, olisi niihin yritettävä suhtautua aina tosissaan³⁶. Myös kevyesti heitetyt kommentit kertovat jostakin. Niitä voi yrittää tulkita sen sijaan, että ne tuomittaisiin. Erimielisyys ja sen turvallinen osoittaminen on tärkeä osa ryhmän kehittymistä, joten sitä on tärkeää opetella ilmaisemaan ja sietämään. Tehtävä on yksinkertaisuudessaan niin haastava, että ylilyönneiltäkään ei aina voida välttyä. Ryhmän kehitystä kuitenkin edesauttaa mahdollisuus harjoittaa erimielisyyttä ilman sivuvaikutusten – kuten rangaistuksen tai häpeään joutumisen – pelkoa.

Tutkivan tilan mahdollistaminen on opettajan näkökulmasta puolesta tekemisen välttämistä, erilaisten merkkien havainnointia ja tulkintaa sekä ryhmän jäsenten aktiivisuutta ruokkivan tyhjän tilan kannattelua. Yksinkertaisen kysymyksen asettaminen voi avata tilan.

³⁶ Gardner 1994.

Pohdittavaa opettajalle:

- Millaisia tunteuksia tyhjän, kuuntelevan tilan luominen sinussa opettajana herättää?
- Millaiset kommentit koet häiritsevinä? Miksi?
- Minkälainen (ajallinen, tilallinen, organisatorinen) rakenne on luokallesi sopiva, jotta ryhmässä työskentelyä ja elämistä voidaan säännöllisesti tutkia?

Kokeiltavaa:

Kun työskentelet ryhmän kanssa, keskity joskus tietoisesti siihen, mitä itse voit tilanteesta oppia:

- Millaisia oloja tilanne sinussa herättää? Tuntuuko jokin vaikealta?
- Miltä tuntuu olla opettamatta oppilaita ja antaa ryhmälle valtaa?

Mielikuva siitä, että sinä ratkot omia kysymyksiäsi ja annat ryhmän jäsenten ratkoa omiaan, saattaa olla hyödyllinen.

Kysymysten esittäminen

Bionin esittämän ajatuksen mukaan vastaukset ovat kuin myrkky mielelle³⁷. Vastaukset tyynnyttävät ja rauhoittavat mielen, oikean vastauksen tietäminen lopettaa ajattelun. Jos haluaa pysytellä valppaana ja uteliaana, on tärkeämpää kysyä hyviä kysymyksiä kuin tietää oikeita vastauksia. Kysymysten tehtävänä oppimisessa on aiheuttaa tarkoituksenmukaista kiusaa, joka saa ajattelun liikkeelle.

Yksinkertaisten kysymysten esittäminen ei ole helppoa. Kysymykset ovat kuitenkin keskeinen työkalu tutkivan tilan rakentamisessa. Sama kysymys saattaa toimia tutkivan tilan avaajana koko lukuvuoden, esimerkiksi: ”Millaista tässä ryhmässä on nyt olla?” Tärkeämpää kuin esittää lukuisia uusia kysymyksiä voi siis olla pysähtyminen yhden tai muutaman keskeisen kysymyksen äärelle.

Miten löytää hyviä kysymyksiä? Opettajan työssä oikeiden kysymysten esittämisessä on kyse ryhmän kuuntelemisesta. Opettajan tulisi yrittää kuunnella oppilaitaan ja etsiä piileviä tai ”melkein kysyttyjä” kysymyksiä. Nämä kysymykset ovat sellaisia, joissa oppilaiden mielenkiinto tai energia on, mutta joita he eivät jostain syystä osaa tai pysty kysymään suoraan. Kyse on ajattelun varjoissa liikkuvista epäselvistä teemoista tai ideoista. Aina emme itse tiedosta pohtivamme tiettyä kysymystä, ja kysymys tunkee esiin valepuvussa. Piilevien kysymysten kuuntelemisen kautta opettaja voi päästä kiinni siihen, mitä oppilaat ovat valmiita oppimaan, mikä heitä askarruttaa ja toisaalta, mitä opettajan kannattaa yrittää opettaa. Piilevä kysymys voi tulla esille muun muassa näennäisen vähäisissä sivuhuomautuksissa, selittelyissä tai ristiriidoissa eleiden ja puheen välillä.³⁸

Ks. myös Opetuksen häiriöt ja ryhmän oppimisen ristiriidat s. 37.

³⁷ Bion 2005, 8.

³⁸ Gardner 1994.

- Argyris, C.* 1994. Good communication that blocks learning. *Harvard Business Review* 72 (4), 77–85.
- Bibby, T.* 2011. Education – An ‘Impossible Profession’? Psychoanalytic explorations of learning and classrooms. London and New York: Routledge.
- Bion, W. R.* 1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Alkuperäisteoksesta *Experiences in groups and other papers* (1961) suomentanut Liisa Syrjälä. Espoo: Weilin+Göös.
- Bion, W. R.* 2005. *The Tavistock Seminars*. Lontoo: Karnac.
- Gardner, M. R.* 1994. *On Trying To Teach: The Mind In Correspondence*. Hillsdale: The Analytic Press.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R.* 1998. Suhteita. Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.
- Hinshelwood, R. D.* 1987. *What Happens in Groups: Psychoanalysis, the Individual and the Community*. London: Free Association Books.
- Hirschhorn, L.* 1990. *The Workplace Within: Psychodynamics of Organizational Life*. Cambridge: MIT Press.
- Hopper, E.* 2003. *The Social Unconscious: Selected Papers*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hyttiäinen, A.* 2003. Sudenhuoneesta opettajanhuoneeksi. Opettajanhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 55.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P.* 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 19–58.
- Karjalainen, A.* 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänsärky? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Kuittinen, M.* 2001. Defensiivinen käyttäytyminen yhteistyön ja kommunikaation esteenä. Pienyrityksen tapaustutkimus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, n:o 52.
- Kurkela, K.* 2008. Sisäisesti hylätty, ulkoisesti kohdattu – Psykkisten realiteettien kohtaloista yksilön ja yhteisön elämässä. Teoksessa K. Karjalainen & T. Totro (toim.) *Näkyvään kätkeytynyt. Puheenvuoroja konsultoinnista ja yhteisdynamiikasta*. Oulu: Metanoia instituutti, 78–99.
- Laine, K.* 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja* 13.
- Laine, K.* 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja* 43.

- Main, T.* 1985. Some Psychodynamics of Large Groups. Teoksessa D. Colman & H. Geller (toim.) *Group Relations Reader 2*. A. K. Rice Institute Series, 49–70.
- Mänttari, A.* 2013. Minullakin on oikeus. Koulukiusatusta Amu Urhosesta kasvoi vammaisten puolustaja. Helsingin Sanomien Torstai-liite 7.3.2013.
- Nikkola, T.* 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 422.
- Nikkola, T.* 2013. Miksi ryhmä ei ryhdy työhön? Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 19–58.
- Schulman, G.* 2005. Vauvasta se alkoi – varhainen vuorovaikutus yksilö- ja ryhmäprosessissa. Melanie Kleinin keskeiset havainnot. Teoksessa H. Hyyppä, L. Keski-Luopa & S. Ruotsalainen (toim.) ”Ettemme olisi kuin lampaat...” Syventäviä tekstejä organisaatioiden psykodynamiikasta ja tutkivasta työotteesta. Oulu: Metanoia instituutti, 52–83.
- Tokola, P. & Hyyppä, H.* 2004. Konsultaatiotyön perusteita. Oulu: Metanoia instituutti.
- Totro, T.* 2005. Tutkiva työote ja kokemuksellinen oppiminen. Teoksessa H. Hyyppä, L. Keski-Luopa & S. Ruotsalainen (toim.) *Ettemme olisi kuin lampaat...* Syventäviä tekstejä organisaatioiden psykodynamiikasta ja tutkivasta työotteesta. Oulu: Metanoia instituutti, 134–175.
- Totro, T.* 2008. Yksilöllisiä ja yhteisöllisiä selviytymiskeinoja työelämässä. Teoksessa K. Karjalainen & T. Totro (toim.) *Näkyvään kätkeytynyt. Puheenvuoroja konsultoinnista ja yhteisdynamiikasta*. Oulu: Metanoia instituutti, 127–155.
- Wells, L.* 1985. The Group-as-a-Whole Perspective and Its Theoretical Roots. Teoksessa D. Colman & H. Geller (toim.) *Group Relations Reader 2*. A. K. Rice Institute Series, 109–126.
- Ziehe, T.* 1991. Uusi nuorisot. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suomentaneet Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Alkuperäisteksti Thomas Ziehen osuus teoksesta *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen* vuodelta 1982. Jyväskylä: Gummerus.

Ryhmäilmiöt tapahtuvat silmiemme alla, mutta silti arkihavainnointimme ulottumattomissa.

Opettajat työskentelevät erilaisten ryhmien kanssa. Ryhmäilmiöiden ymmärtäminen on tärkeä osa opettajan työtä ja osaamista.

Oivalluksia ryhmästä – pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin antaa eväitä tutkia ryhmän toimintaa ja rakentaa toimivampia ryhmiä, joissa hyväksytään erilaisuus. Materiaali haastaa opettajan tutkimaan omaa rooliaan osana ryhmää ja luopumaan valmiista vastauksista, nopeista ratkaisuista ja jatkuvasta hallinnasta.

Kirjan ensimmäisessä osassa tarkastellaan, millainen ryhmä koululuokka on. Lisäksi siinä pohditaan, millaisin keinoin haasteellisiin ryhmäilmiöihin, kuten oppitunneilla häiriköintiin tai kiusaamiseen, kannattaa paneutua, ja löytyvätkö ratkaisut yksilö- vai ryhmätasolta.

Toisessa osassa opettajalle tarjotaan tutkivia tehtäviä ryhmäilmiöiden käsittelemiseen koululuokassa. Opettaja saa vinkkejä ryhmän toimintaedellytysten parantamiseen ja sen tarkkailuun. Kirja rohkaisee opettajaa pysähtymään ryhmäilmiöiden äärelle ja tutkimaan niitä yhdessä oppilaiden kanssa, oppimaan niistä.

