

PSYKOPEDAGOGINEN PIENRYHMÄOHJAUS LUKIOSSA
Kehittämistutkimus lukiolaisten koulutus- ja urasuunnittelun
ryhmäohjauksesta

Anne Ahvenharju
Ammatillisesti suuntau-
tuva kasvatustieteen li-
sensiaatin tutkinto

ESIPUHE

Tämän ammatillisen lisensointityön tekeminen on ollut minulle oppimisprosessi, jonka aikana olen tavannut monia ohjauksen asiantuntijoita ja kohdannut erilaisia haasteita. Opiskelessani Joensuun yliopiston ohjauksen koulutuksessa innostuin ryhmäilmiöistä. Pienryhmäohjauksen kansainvälisten asiantuntijoiden professori Norman E. Amunsonin ja professori Bill Borgenin kurssilla perehdyin ryhmätoimintaan sopivaan lähestymistapaan: strukturoituun psykopedagogiseen pienryhmäohjaukseen. Aiemmin työskennellessäni amanuenssina professori Ari Antikaisen johtamassa Joensuun yliopiston sosiologian laitoksen ”Koulutuksen merkitystä etsimässä” -tutkimusprojektissa kiinnostuin elämäkultusta, identiteetistä ja merkittävistä oppimiskokemuksista tutkimuskohteena.

Tässä vaiheessa, kun työn tekemisen maali alkaa häämötää, tahdon lausua kiitokset opetustoimenjohtaja Kirsti Mäensivulle innostamisesta tutkimustyön tekemiseen lukion opinto-ohjaajan työn ohessa. Työyhteisöni on ollut tärkeä kannustajani kehittämään lukion oppimisympäristöä ja keilemaan pienryhmätyöskentelyssä erilaisia menetelmiä, niin tässä henkilökohtaisessa tutkimuksellisessa toiminnassa kuin yhdessä monenlaisten haasteiden edessä.

Sydämelliset kiitokset työni ohjaajille professori Anna Raija Nummenmaalle sekä dosentti Jaakko Helanderille ja KT Vesa Korhoselle, jotka ovat olleet asiantuntevia ja kannustavia työni eri vaiheissa. Työni olen vienyt loppuun asti Vesa Korhosen ohjauksessa. Merkittävä motivaatiota kohottava voima on ollut tutkimusseminaariryhmä, Tusina, jonka tapaa-

misista saatu energia on auttanut ylläpitämään tutkimusharrastusta – silloinkin, kun elämän osa-alueiden tasapaino ei ole ollut balanssissa. Tulevaisuusmuistelussani vuosia sitten en tainnut aavistaa kuluttavani tähän projektiin näin montaa vuotta. Mutta on ilo huomata, että ohjausdiskurssissa pienryhmäohjauksen kehittäminen on edelleen ajankohtainen teema.

Integro Oy tarjosi Peili™ -käyttäytymisprofiilin käyttöömme ja perehdytti tulkitsemaan tuloksia. Olen kiitollinen tästä erityisestä mahdollisuudesta ja tuesta tutkimusprosessini aikana. Tutkimuspienryhmään kuuluneiden opiskelijoiden panos on ollut korvaamaton: Lämmin kiitos! Olen kiitollinen myös opinto-ohjaaja kollegoilleni, joiden kanssa käydyt keskustelut erilaisissa yhteyksissä ovat auttaneet jaksamaan ja ymmärtämään ohjausta ilmiönä paremmin. Erityinen kiitos kuuluu ystävälleni Heidi Ahokallio-Leppälälle, joka on lenkipolulla ohjannut työtäni eteenpäin. Tämä työ ei olisi ollut mahdollinen ilman läheisimpieni tukea: kiitokset rakkaille Terolle (myös kriittisestä oikoluvusta), Erikalle ja Anniinalle sekä Aino-äidille ja Hilikalle olemassa olostanne ja myötäelämisestänne.

Hämeenlinnan Sairiossa 29.syyskuuta 2010

Anne Ahvenharju

Tiivistelmä

Tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa tavoitteena on ollut kehittää strukturoitua psykopedagogista pienryhmäohjausta ja soveltaa erilaisia harjoituksia abiturienttien urasuunnittelun tueksi. Tutkimustehtävänä on kuvata yksilöllisiä ja yhteisiä merkittäviä oppimiskokemuksia sekä abiturienttien urasuunnitelmien kehittymistä pienryhmäprosessin aikana. Tässä tutkimuksessa on ollut kyse myös käytäntötutkimuksesta, jossa on kehitetty ammatillista teoriaperustaa.

Tutkimus toteutettiin lukuvuonna 2003-2004 lukion opinto-ohjauksen yhteydessä. Tutkimuskohteena oli 10 abiturientista koostuva pienryhmä, joka koontui kuusi kertaa. Tutkimusaineisto muodostui opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista pienryhmäprosessin aikana ja ryhmähaastattelusta ryhmäprosessin jälkeen. Aineiston analyysissä käytin sekä aineistolähtöistä lähestymistapaa että teoriaohjaavana lähestymistapana Finkin integroidun kurssisuunnittelumallin mukaista taksonomiaa.

Psykopedagoginen pienryhmäohjausprosessi oli merkittävä oppimiskokemus. Opiskelijoiden merkitysperspektiivit laajenivat suhteessa sekä jatko-opiskelua koskevan tietoon että itsetuntemukseen. Merkittävät oppimiskokemukset olivat yksilöllisiä. Ne opiskelijat, jotka eivät pienryhmään tullessaan olleet kartoittaneet vaihtoehtoja tai pohtineet omia ominaisuuksiaan, kokivat alkusysäksen oman jatko-opintosuunnitelmansa muotoutumiseen. Pienryhmäohjauksella on mahdollista tukea lukio-opiskelijan jatko-opintosuunnitelman kehittymistä. Lukion oppimiskulttuuri on

muutettavissa ainoastaan tarkastelemalla lukiokäytännöissä syntyneitä merkityksiä.

Avainsanat:

lukion opinto-ohjaus, tutkimuksellinen kehittämistoiminta, strukturoitu psykopedagoginen pienryhmäohjaus, koulutus- ja urasuunnittelu, jatko-opintojen ohjaus, merkittävä oppimiskokemus

Abstract

The aim of research development activity has been to develop structured psychopedagogical counselling of small groups, and utilise different exercises to support the career planning of final-year students in upper secondary school. The goal of the study is to describe significant learning experiences, both individual and collective, as well as the development of final-year students' career planning during the small group process. This study is a process-oriented case study closely connected with professional practice.

The study was conducted during the autumn term of 2003 and the spring term of 2004 in studies counselling in upper secondary school. Ten final-year students constitute the individuals studied. The data consists of the learning diaries kept by the students during the small group process (six meetings), as well as of a thematically-based interview with the group. The analysis includes both a data-driven approach and a taxonomy based on Fink's integrated course design model.

The psychopedagogical small group process was a significant learning experience. The students' meaning perspectives broadened in relation to their self-knowledge and knowledge of further studies. Significant learning experiences varied individually. The students who had not surveyed their options or reflected on their personal attributes prior to attending the small group, experienced a stronger sense of boost in forming their further study plan. In small group counselling it is possible to support the development of further studies planning of upper secondary school stu-

dents. The learning culture in upper secondary schools is possible to be changed only by studying the meanings formed by upper secondary school practices.

Key words:

studies counselling in upper secondary school, research development activity, structured psychopedagogical counselling of small groups, studies and career planning, further studies counselling, significant learning experience

SISÄLLYSLUETTELO

ESIPUHE	2
Tiivistelmä	4
Abstract	6
1 JOHDANTO	9
2. KEHITTÄMISTUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	13
2.1 Koulutus – ja urasuunnittelu lukioikäisen elämäkulussa	13
2.2 Lukion opinto-ohjaus nuoren ura- ja koulutusvalintojen tukena	16
2.3 Ryhmäohjaus ohjauksen työmenetelmänä	19
2.4 Merkittävät oppimiskokemukset tutkimuskohteena	25
2.5 Kehittämisen- ja tutkimustehtävä	31
3. KEHITTÄMISTUTKIMUKSEN KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS	33
3.1 Tutkimusmenetelmänä kehitettävä tapaustutkimus	33
3.2 Tutkimuskonteksti ja tutkimusryhmä	36
3.3 Psykopedagoginen pienryhmäohjaus – menetelmä ja prosessi	37
3.4 Tiedonhankintamenetelmät	41
3.5 Aineiston analyysi	43
4. MERKITTÄVIÄ OPPIMISKOKEMUKSIA RYHMÄSSÄ	45
4.1 Opiskelijoiden osallistumismotiivit ryhmäprosessin alussa	45
4.2 Urasuunnitelmien kehittyminen	48
4.3 Yhteenveto merkittävistä oppimiskokemuksista	59
4.4 Opiskelijoiden kokemuksia ryhmäohjauksen merkityksestä	60
5. RYHMÄOHJAUS MAHDOLLISUUDEN MAISEMANA	72
5.1 Arviointia tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä	77
LÄHTEET	80
LIITTEET	91

1 JOHDANTO

Lukion opinto-ohjaus sai alkunsa ammatinvalinnan yhdysopettajatoiminnalla vuosina 1970-1983, jolloin ohjaus oli lähinnä ammatinvalintaan keskittyvää ja luonteeltaan tiedottavaa. Varsinainen kasvatuksellisen opinto-ohjauksen kehittäminen alkoi vuonna 1985, jolloin lakisääteisesti edellytettiin oppilaanohjaus kuntakohtaisiin opetussuunnitelmiin. Samanaikaisesti yhä suurempi osa peruskoululaisista valitsi jatko-opintopaikakseen lukion. (Vuorinen 1992, 21-22.) Tällä hetkellä tilanne on muuttunut siten, että alle puolet ikäluokasta siirtyy lukioon saadakseen hyvät jatko-opintovalmiudet tai lisääaikaa uravalintansa prosessointiin. Ammatillinen koulutus on lisännyt tuntuvasti vetovoimaisuuttaan viime vuosina.

Suomalaisessa koulutusta koskevassa keskustelussa on tällä hetkellä käynnissä monia lukion opinto-ohjausta koskevia kehittämishaasteita. Tähän on syynä yhteiskunnan ja työelämän muutokset, joiden vuoksi myös koulutusjärjestelmää on uudistettu joustavammaksi ja valinnaisuus opetussuunnitelmissa, niin lukiossa kuin muillakin koulutussektoreilla, on kasvanut. Lukion kurssimuotoisuus ja luokattomuus sekä jaksotus ovat pakottaneet kehittämään oppilaitoskulttuuria. Lisäksi ylioppilastutkinto on mahdollista suorittaa hajautettuna. Lukiossa jokainen opiskelija laatii henkilökohtaisen ja yksilöllisen opinto-ohjelman, jonka opiskelija suorittaa 2-4 vuodessa. Uusia haasteita opinto-ohjaukselle tuo myös lisääntyvä kansainvälistyminen sekä yleistyneet opiskelijoiden psykososiaaliset ja psyykkiset ongelmat.

Opinto-ohjaukseen kohdistuu myös nivelvaiheiden nopeuttamisen sekä opintoaikojen lyhentämisen haasteet. Opetushallituksen vuoden 2006 tilastojen mukaan 58 % ylioppilaisista ei jatka suoraan seuraavana syksynä opintojaan. Tosin on muistettava, että suurin osa miehistä suorittaa armeijan ennen opintojen aloittamista. Myö korkeasteen keskeyttämisestä on sysätty paineita lukion opinto-ohjaukselle (Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma 2007). Vaikka lukion opinto-ohjaukseen kohdistuu monia paineita, Lerkkasen (2002) mukaan ylioppilaiden valmius koulutus- ja uravalintaan on huolestuttavan heikko

Opinto-ohjauspalvelut ovat osittain myös opiskelijahuolto-työtä, sillä ohjaukseen kuuluu moninainen opintojen seuranta ja pyrkimys opiskelijan ongelmien varhaiseen tunnistamiseen (Kasurinen 2004, 42). Nuori tarvitsee tänä päivänä yhä enemmän asiantuntevaa tukea myös päätöksentekoon liitetyissä prosesseissa. Esimerkiksi Opetushallituksen opinto-ohjausta koskevasta arvioinnista käy ilmi, että opinto-ohjauksen tarve ja kysyntä on kasvanut koulutusjärjestelmän joustavuutta lisäävien tekijöiden vuoksi, mutta resursien osalta tämä on jätetty huomioimatta. (Numminen ym. 2002, Hernetkoski ym. 2007.) Toisaalta resurssien lisäykään ei ratkaise lukion opinto-ohjauksen ongelmia, sillä lisäksi tarvitaan radikaalia ohjausmenetelmien kehittämistä (Lerkkänen & Koski 2008). Opetusministeriö on ajamassa korkeakoulujen sisäänotoon isoa muutosta vuoteen 2013 mennessä, jolloin lukion opinto-ohjaukseen kohdistuu jälleen uudistuspaineita erityisesti henkilökohtaisen ohjauksen osalta. Jokaiselle lukiolaiselle tulisi rakentaa henkilökohtainen jatko-opintosuunnitelma ja korkeakouluun sisäänpääsyä

sekä työelämään siirtymistä nopeutettaisiin siten lukion ohjausta kehittämällä.

Pienryhmäohjaus on jäänyt vielä opinto-ohjauksessa varsin vähälle huomiolle ja hakee edelleen muotoaan luokkamuo-toisen ja henkilökohtaisen ohjauksen rinnalla. Opinto-ohjaajat eivät Kupiaisen tutkimuksen mukaan (2009) hyödynnä yleisesti pienryhmäohjausta. On kuitenkin näyttöä siitä, että henkilökohtaisten merkitysten tunnistaminen ja rakentaminen onnistuu helpommin ja luontevammin pienryhmässä, jossa voidaan käsitellä toisten kanssa jaettavissa olevia, henkilökohtaisiakin asioita. (Numminen ym. 2002, 204, Hynninen & Juutilainen 2006, 40.)

Tutustuin strukturoituun psykopedagogiseen pienryhmäohjaukseen osallistuessani 1990-luvulla kanadalaisten profes-soreiden William A. Borgenin ja Norman E. Amundsonin ryhmäohjausta käsittelevälle kurssille: *Employment groups: the counselling connection*. Heidän ohjausmenetelmiään olen vaihtelevasti käyttänyt ja soveltanut erilaisille pienryhmille. Lukion opinto-ohjaajana toimiessani olen testannut strukturoidun psykopedagogisen ryhmäohjauksen sovellet-tavuutta esimerkiksi abiturienttien kanssa, joiden jatko-opintosuunnitelmat olivat vielä selkiintymättömiä. Pienryhmän kokoontumiskertojen määräksi vakiintui kuusi kertaa. Ryhmäprosessi sisälsi erilaisia pedagogisia interventioita tapaamiskerroilla ja tehtäviä kokoontumisen välillä. Kokeiluni oli oppimistehtävä professori Anna Raija Nummenmaan ja ammatinvalintapsykologi Ritva Ruosen ohjaamassa Tampe-reen yliopiston (TyKKy) järjestämässä *Oppimisympäristöt ja oppimisen ohjaaminen* -koulutuksessa, jossa opiskeltiin ryhmäohjauksen käsitteistöä ja tehtiin käytännön ryhmäoh-

jaussuunnitelmia. Tutkimuskiinnostukseni ja -innostukseni syveni käytännön ohjaustyön ohessa. Lukion opinto-ohjauksessa ryhmäohjauksen menetelmällinen kehittäminen ja siihen liittyvä tutkimus näyttäisi Suomesta puuttuvan toistaiseksi kokonaan. Kaiken kaikkiaan maassamme opinto-ohjauksen laadullista tutkimusta on tehty hyvin vähän.

Nuoria koskevan tutkimuksen parissa on tärkeää kuunnella nuorten ääntä, kun he merkityksellistävät omaa elämäänsä. Esimerkiksi Juutilainen (2003) lähestyi väitöskirjatutkimuksessaan ohjausta sekä nuoren että opinto-ohjaajan näkökulmasta. Tutkimuksen havaintojen mukaan lukion opinto-ohjauskeskustelut ovat tietopainotteisia ja hyvin yksilökeskeisiä. Opiskelijan elämää ja tulevaisuutta lähestytään oppiaineesta ja koulusta käsin. Ohjauskeskustelut sisälsivät opiskelijan toiminnan ja kokemusten kuvausta, kun taas omaa elämää ei prosessoitu laaja-alaisesti. Oppilaitosten ohjauskäytännöissä pienryhmäohjaukselle tyypillinen opiskelijan aktiivinen rooli, opiskelijakeskeisyys ja kokemusten jakaminen on harvoin mahdollista (Herranen & Penttinen 2008).

Tämän kehittämistutkimuksen käytännöllinen tavoite on kehittää strukturoitua psykopedagogista pienryhmäohjausta ja soveltaa erilaisia harjoituksia abiturienttien urasuunnittelun tueksi. Tutkimustehtävänä on kuvata opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia ryhmässä .

Luvussa 2 esittelen kehittämistutkimuksen teoreettiset lähtökohdat. Luku 3 keskittyy kehittämistutkimuksen käytännön toteutukseen ja luku 4 tutkimustuloksiin. Luvussa 5

pohdin tutkimuksen tulosten merkitystä sekä yleisesti että käytäntöjen kehittämisen näkökulmasta.

2. KEHITTÄMISTUTKIMUKSEN TEORETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Koulutus – ja urasuunnittelu lukioikäisen elämäkulussa

Keskeinen kehityshaaste lukion aikana on oman uravalinnan täsmentäminen. Lukio on perinteikäs yleissivistävä aineopiskeluun keskittyvä toisen asteen oppilaitos. Noin puolet ikäluokasta suuntaa oppivelvollisuuden suorittamisen jälkeen lukioon usein saadakseen lisää miettimisaikaa tulevaisuudensuunnitelmilleen. Kuitenkin nuorelle tärkeä identiteettityö jää tiukan aineopiskelun syrjäyttämäksi (Illeris 2004, 214). Myös Nummisen ym. (2002) mukaan noin puolet lukion aloittaneista perusteli opiskelupaikkansa valintaa saadakseen lisää aikaa ammatinvalinnalle. Opinto-ohjauksen arviointitutkimuksessa samalla ilmeni, että opiskelijoista suurin osa koki saaneensa liian vähän tietoja työelämästä ja ammasteista lukion aikana.

Eriyisen ongelmallinen tilanne voi olla niille opiskelijoille, joilla urasuuntautuminen on hyvin epäselvä lukioon tullessa. Selkiintymättömän urasuunnitelman syynä voi olla minän puutteellinen kehitys tai ammatillisen tiedon puute. Tämän lisäksi opiskelijalta voi puuttua sellaisia päätöksentekotai/ja metakognitiivisia taitoja, joiden avulla voi tarkkailla tai ylläpitää elämänsuunnitteluprosessia (Symes 1998).

Viimeaikainen ohjaus- ja uratutkimus korostaa elämäkulun yksilöllistymistä. Jälkitekollisessa yhteiskunnassa elämäntaku näyttöytyy epälineaarisenä. Tällöin siihen kuuluu keski-

näistä riippuvuutta ja toistuvaa uudelleen muotoutumista. Epälineaarisuus tarkoittaa ihmisten ja yhteisöjen elämänkulun epäjatkuvuutta, muutostilanteita, ennakoimattomuutta ja ei-normatiivisten tapahtumien merkitysten kasvua. Identiteetin ja toimintakulttuurin määrittäminen yksilöillä ja yhteisöillä on toistuvaa ja jatkuvaa (Giddens 1979, Onnismaa 2003, 61, Vanhalakka-Ruoho 2002, 187.) Koska yksilöt itse tekevät historiansa ja tarinansa, keskittyy urasuunnittelussa huomio ensisijaisesti uran yksilöllisiin ja henkilökohtaisiin merkityksiin (Onnismaa 2003, 125, ks. myös Savickas 2000, 59). Elämäntietojen ollessa monimuotoisia, ei uraa valitakaan koko loppuikäksi. Lukiolaisia onkin valmistettava siihen, että oman elämän valintoja on tehtävä koko elämänsä ajan ja on sopeuduttava elämään jatkuvassa muutoksessa ja epävarmuudessa.

Hoikkala (1993, 19) puhuu elämäntietojen institutionaalisesta mallista, jossa yksilöltä edellytetään eri ikävaiheissa esimerkiksi koulujen sisäänotto- ja poispääsyräjojen takia erilaisia tehtäviä. Elämäntietojen malli on normatiivinen eli se kertoo, millaista käyttäytymistä tietynikäiseltä odotetaan. Yhteiskunta ja työnantajat puolestaan edellyttävät nuorelta muun muassa kypsyyttä, itsenäisyyttä ja vastuullisuutta.

Aittolan (1998) mukaan koulujärjestelmä ei aina anna riittäviä valmiuksia jälkimodernissa yhteiskunnassa toimimiseen. Oppilaitoksissa nuoret varustetaan suurelta osin rutiininomaisilla tiedoilla ja käyttäytymisvalmiuksilla, mutta toisaalta he oppivat yhä enemmän asioita koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä kuten arkielämässä, sosiaalisissa suhteissa, verkostoissa ja vaihtuvissa toimintaympäristöissä. Sosiodynaamisessa ohjausteoriassa Peavy (1999, 2001)

hyödyntää Lewinin 1940 luvulla kehittämää elämäkentän - käsitettä, jonka mukaan ohjauksessa tulee tarkastella laajemmin lukiolaisen elämää myös opiskelun ja koulutuksen sekä työelämän ulkopuolelta.

Lukiota nuori käy tavallisesti 16- 19 vuoden ikäisenä. Nuoruus elämänvaiheena on lapsuuden ja aikuisuuden välinen siirtymävaihe, jota leimaavat sosiaaliset, kognitiiviset, psykologiset ja biologiset kehityshaasteet ja muutokset. 18 - vuotiasta voidaan pitää jo nuorena aikuisena, koska laillinen aikuisuuden rajapyykki on saavutettu. Tällöin muodollinen aikuisuus edellyttää vastuunottoa elämästään ja tekemisistään. (ks. esim. Illeris 2004, 219.) Aina tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että nuori tuntisi itsensä "aikuiseksi". Nuoren kontaktit vanhempiin tai muihin sukulaisiin saattavat kuitenkin vähentyä sukulaissiteiden heiketessä tai hajotessa avioeron, maantieteellisen hajaantumisen ja sosiaalisen moniarvoisuuden takia. Myös nuoren aikuisen ystävyysuhteet voivat olla epävakaita. (Sugarman 2004, 41-42.)

Nuori aikuisuus tarkoittaa mahdollisia sitoumuksia uusiin elämäntavoitteisiin ja eheytyneempää elämänkertomusta. Elämä nähdään kompleksisena ja moniulotteisena haasteena rooleineen ja tavoitteineen. Nuoren aikuisen on integroitava monet eri roolit, päämäärät ja minät organisoiduksi ainutkertaiseksi identiteetiksi. (MacAdams & Olson 2010.)

MacAdams ja Olson (2010) toteavat, että keskeisin psykososiaalinen tehtävä nuorelle aikuiselle on narratiivisen identiteetin luominen. He sisäistävät enemmän tai vähemmän yhtenäisen tarinan siitä keitä he ovat olleet, ovat ja haluavat olla. Tarina vahvistaa heidän aiemmat ja nykyiset

tutkiskelut ja vakiintuneet sitoumukset sekä valmistaa generatiivisen aikuisuuden pelottaviin haasteisiin.

2.2 Lukion opinto-ohjaus nuoren ura- ja koulutusvalintojen tukena

Ohjaus on käsitteenä moniulotteinen. Se voidaan määritellä laaja-alaisesti ammatillisen auttamisen metodologiaksi ja siihen liittyy monenlaisia teoreettisia tulkintoja ja käytännöllisiä sovelluksia (Nummenmaa 2001). Ohjaus voidaan ymmärtää myös toimintaympäristönä, joka koostuu erilaisista ohjauksellisista interventioista (Nummenmaa 2005, 221-222). Näin ollen ohjaus on oppimiseen, koulutukseen ja työhön kytkeytyvää palvelujärjestelyä sekä henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen perustuvaa tukitoimintaa (Nummenmaa ym. 2008, 13).

Nummenmaan (1992, 7) mukaan ohjaus käsitettä usein käytetään kahdessa merkityksessä: 1) ohjaus ammatillisen keskustelun muotona, joka perustuu henkilökohtaisen vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaan vaikuttamiseen; 2) ohjausta yleisnimityksenä laajemmalle tavoitteelliselle elämänsuunnittelulle. Tämän tyyppisten tavoitteiden saavuttamiseksi opinto-ohjaaja käyttää erilaisia menetelmiä; tiedottamista, neuvontaa, ohjantaa, opettamista, työharjoittelua ja vastaavia. Kohteena on yksilö, ryhmä tai laajempi yhteisö. Ohjaajan menetelmät ovat sellaisia interventioita, joiden avulla tavoitteena on saada muutosta aikaan opiskelijan ohjauksellisessa ongelmassa. Ohjausteorioiden avulla muodostuu perusta, jolle ohjaaja rakentaa ajatteluunsa, työympäristöönsä ja ohjattaviensa tarpeisiin soveltuvaa käyttöteoriata (Helander & Seinä 2005, 13). Ohjaajalla pitäisi olla teoreettista tietoa myös tulevaisuudesta.

Peavyn (1999) mukaan ohjaus onkin yleinen elämänsuunnittelun menetelmä, jossa ajatellaan, että ihmistä ei voi tarkastella irrallisena elämänalueistaan (työ, perhe, terveys, koulutuskysymykset), vaan kaikkia näitä alueita on tarkasteltava kokonaisuutena. Ohjauksessa keskeistä on toivon ja tuen antaminen.

Lukiossa ohjauksesta puhuttaessa käytössä on termi opinto-ohjaus, jonka taustaviitekehyksenä nykyisin usein käytetään niin kutsuttua holistista ohjausmallia. Holistiseen ohjausmalliin kuuluu kolme ulottuvuutta: oppimisen ohjaus, ammatillisen suuntautumisen ohjaus sekä kasvun ja kehityksen tukeminen. (van Esbroeck & Watts 1998.) Opinto-ohjaus on osa institutionaalista ohjauspalvelujärjestelmää ja se perustuu koululainsäädäntöön, jossa määritellään normit opinto-ohjaajan työlle. Opinto-ohjauksen tavoitteena on kaikissa elämänvaiheissa lisätä ohjattavan osallisuutta sekä valtautumis- ja voimautumisprosessia (esim. Nummenmaa & Korhonen 2000).

Lukion opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa (1994) määriteltyjen opinto-ohjausta koskevien tavoitteiden toteutumisesta vastaavat omalta osaltaan kaikki opettajat niin ryhmäohjaajina kuin aineenopettajinakin. Päävastuu opinto-ohjauksen järjestämisestä ja toteutuksesta on opinto-ohjaajalla. Hän vastaa oppilaitosten yhteistoiminnasta aiheutuvista tehtävistä, kursseista tiedottamisesta, opiskelija-huollosta ja niin edelleen. Opinto-ohjaajan muut tehtävät vaihtelevat koulukohtaisesti, sillä opinto-ohjaajalla voi olla kaksoisrooli esimerkiksi jonkin aineen opettajana, apulaisrehtorina/rehtorina tai työhön voi sisältyä hallinnollisia tehtäviä tai melkein mitä tahansa yleisten asioiden hoitamista.

Lukion tuntijaossa opinto-ohjaus käsittää yhden pakollisen kurssin ja opiskelijan valittavissa pitäisi lukioissa olla syventävä kurssi, jonka lisäksi oppilaitoksissa voidaan järjestää soveltavia opinto-ohjauksen kursseja. Opinto-ohjaus toteutetaan luokka- tai pienryhmäohjauksena sekä henkilökohtaisena ohjauksena. Lukiolain (629/98) mukaan jokaisella opiskelijalla on oikeus saada opinto-ohjausta.

Lukion tuntijaossa opinto-ohjaukseen osoitettiin pakollisen kurssin lisäksi yksi syventävä kurssi. Näin opinto-ohjausta halutaan tehostaa ja erityisesti jatko-opintoihin suuntautumista halutaan tukea selkeästi. Lukiokoulutuksen opetussuunnitelmanperusteissa määritellään muun muassa seuraavaa: *“Ohjaustoiminnan tulee muodostaa koko lukiokoulutuksen ajan kestävä jatkumo, jonka aikana opinto-ohjauksen kurssit tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden hankkia perustiedot ja taidot, joiden varassa heidän on mahdollista suunnitella jatko-opintoja ja pohtia ammatillista suuntautumista. Valinta- tai muissa ongelmatilanteissa sekä päätöksentekotaitojensa kehittämiseksi opiskelijoiden tulee saada henkilökohtaista- ja/tai pienryhmäohjausta. Henkilökohtaisessa ohjauksessa opiskelijan tulee voida keskustella opintoihinsa, koulutusvalintoihinsa sekä ammatti- ja urasuunnitteluunsa, tulevaisuuteensa ja elämäntilanteeseensa liittyvistä kysymyksistä. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus käsitellä pienryhmissä asioita, jotka ovat muiden opiskelijoiden kanssa jaettavissa olevia ja joiden esille ottaminen ryhmässä on mielekästä.”* (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.)

Opetussuunnitelman perusteissa (2003) edellytetään, että oppilaitoksissa on laadittava erilliset ohjaussuunnitelmat,

joissa määritellään sisällölliset, menetelmälliset ja työnjaolliset kysymykset. Vaikka opinto-ohjaajalla on päävastuu ohjauksen toteuttamisesta oppilaitoksessa, nähdään ohjaus laajemmin koko oppilaitoksen asiana, eri hallinnon alojen ja työelämän välisenä moniammatillisena yhteistyönä sekä huoltajien kanssa tehtävänä yhteistyönä. (Kasurinen 2006, 14). Jotta moniammatillinen ja eri hallinnonalojen välinen yhteistyö onnistuu, täytyy löytyä yhteinen kieli, käsitteet ja tulkinnat (Nummenmaa 2004). Opinto-ohjaus on enenevässä määrin asiantuntijatyötä (Merimaa 2004).

Ohjaus ei ole yksinomaan tietojen ja taitojen oppimisen ohjaamista, vaan sen tavoitteena on, että opiskelijat hankkivat sellaisia valmiuksia, joilla he selviävät valinta- ja päätöksentekotilanteissa sekä valintojen jälkeisissä olosuhteissa. Näitä taitoja ja valmiuksia ovat muun muassa itsetuntemus, kulttuurinen kompetenssi, tiedonhankinta- ja opiskelutaidot sekä ryhmätyötaidot. Ohjauksen avulla tulisi hankkia monenlaisia elämänhallintataitoja sekä selvitymiskykyä elämässä ja yhteiskunnassa. (Kasurinen 2006, 14.)

2.3 Ryhmäohjaus ohjauksen työmenetelmänä

Suomalaisessa ohjauskeskustelussa ryhmäohjauksella tarkoitetaan erilaisia ryhmässä tapahtuvia toimintoja, kuten esimerkiksi oppilaitoksessa koko luokkaan kohdistuvaa ohjausta tai neuvontaa. Kansainvälisessä kirjallisuudessa sillä tarkoitetaan toisaalta ryhmäpsykoterapiaa ja toisaalta neuvontaa. Ryhmäohjaus on usein pitkäaikaista, tavoitteista ohjausta, joka on suunnattu pienehkölle kohderyhmälle (tavallisesti 7-12 jäsentä). (Ruponen ym. 2000, 163.)

Ryhmäohjauksen käyttö ohjauksellisena työmuotona lisääntyi 1990-luvun lopussa. Tarve ohjauksellisten pienryhmien muodostamiseen on herännyt tiettyjä samankaltaisia ongelmia kokeneiden nuorten auttamisessa kuten peliriippuvuus (Coman ym. 2002) tai kehitykseen liittyvä kriisi (Tomori 1995). Kohderyhmänä strukturoidun pienryhmäohjauksen kehittämässä ovat olleet esimerkiksi työttömät nuoret (Borgen ym. 1989). Uudempia Suomessa tehtyjä kokeiluja ovat olleet ensimmäisen vuoden nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaaja opiskelijoille toteutettu opiskelutaitojen tukemiseen tarkoitettu ryhmä sekä tietojenkäsittelytieteen opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymisen tukiryhmä (Herranen & Penttinen 2008). Lisäksi on testattu strukturoidun pienryhmäohjauksen soveltuvuutta erityisnuorten ohjaukseen (Harinen ym. 2008) sekä peruskoulun luokkamutoiseen opinto-ohjaukseen, jossa malli on havaittu toimivaksi ja kehittämiskelpoiseksi (Tapio 2010).

Psykopedagogisessa ryhmäohjauksessa keskeistä on ryhmän tavoitteiden mukaisten taitojen ja tietojen oppiminen (pedagoginen ulottuvuus) sekä konstruktivisen asenteen kehittäminen (psykologinen ulottuvuus). Oppimisprosessin etenemistä molemmilla ulottuvuuksilla tuetaan erilaisilla oppimistehtävillä. (Ruponen ym. 2000, 165.)

Oppimiseen kuuluu aina sekä yksilöllinen että sosiaalinen ulottuvuus. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuu yksilön mentaalinen tiedonrakentamisprosessi oppimisessa. Bergerin ja Luckmanin (1994) mukaan käsitys todellisuudesta rakentuu kuitenkin sosiaalisissa prosesseissa ja yksilöt luovat vuorovaikutuksessa itsestään riippumattomia sosiaalisia merkityksiä. Näin vähitellen syntyy ihmisten luo-

ma sosiaalinen merkitysjärjestelmä, joka ei ole suora todellisuuden kuva. Nykyisin painotetaan sosiokonstruktivistisiä ja sosiokulttuurisia oppimiskäsityksiä, jolloin sosiaalisen ja fyysisen ympäristön merkitys oppimisessa korostuu.

Oppiminen yksilötasollakin on seurausta ryhmäprosessista. Oppimistutkimuksessa on viime aikoina suuntauduttu ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen muotoihin sekä niiden vaikutuksiin yksilön ajattelussa ja toiminnassa. (Häkkinen & Arvaja 1999, 1.) Ryhmässä oppiminen kuuluu oppimisen perusmuotoihin. Ryhmä voi samalla sekä edistää että estää oppimista. (Repo-Kaarento 2007, 24.) Opiskelijalla on mahdollisuus esimerkiksi kehittää ryhmässä kommunikaatio- ja ryhmätyötaitojaan (Exley & Dennick 2004, 6). Wengerin (2009) mukaan oppiminen on aina pohjimmiltaan sosiaalista toimintaa.

Borgenin ym. (1989, 80-81) mukaan oppimiseen strukturoidussa psykopedagogisessa ryhmäohjauksessa liittyy seuraavia ominaisuuksia: *” Oppija on aktiivinen oppimiskokemuksessa, eikä passiivinen vastaanottaja. Ryhmän jäsenet sitoutuvat aktiiviseen oppimisprosessiin, jossa on sekä tiedollisia että emotionaalisia ulottuvuuksia. Osallistumalla ryhmään ja erilaisiin oppimistehtäviin ryhmän jäsenet oivaltavat, miten he toimivat eri tilanteissa ja miten toiset tulkitsevat heidän toimintaansa. Tämä tietoisuus muodostaa perustan ja yllykkeen vaihtoehtoiselle toiminnalle. Käyttäytymisen muutos jää tilapäiseksi, elleivät käyttäytymisen taustalla olevat asenteet ja ajattelu muutu.”* (Ruponen ym. 2001, 165.)

Zaccaro ym. (2010, 209) mukaan ryhmässä oppimista tapahtuu, kun jäsenet a) jakavat korkeat oppimistavoitteet, b) muodostavat ryhmän, jossa normit tukevat tutkimista ja oppimista psykologisesti turvallisessa ympäristössä, c) kehittävät ilmapiirin, joka sallii jokaisen jäsenen äänen kuulemisen oppimisessa, d) kehittävät yhteistyökykyisen ja kiinteän tiimiympäristön, e) sallivat rakentavan väittelyn ilman affektiivista konfliktia, f) käyttävät itse- ja tiimisäätelytaitoja ja g) käyttävät metakognitiivisia taitoja ja reflektiivista ajattelua.

Ohjaaja on ohjausprosessissa enemmän taustatukija ja valmentaja eikä perinteisen oppimiskäsityksen mukainen auktoriteetti. Opiskelijalla puolestaan on vastuu omasta oppimisestaan sekä toisten ryhmäläisten oppimisesta. Lisäksi oma osaaminen jaetaan ryhmässä. Myös Peavy (2004, 32) painottaa ohjaajan ja ohjattavan välistä kumppanuutta ja yhteistoiminnallista oppimista. Ryhmäprosessi on sekä ohjaajalle että ohjattavalle oppimiskokemus. Ohjaajalta vaaditaan erilaisia taitoja ryhmän eri vaiheissa kuten esimerkiksi alkuvaiheessa tarvitaan johtamista eniten ryhmän vuorovaikutuksen edistämiseksi ja ilmapiirin luomisessa. Lisäksi tarvitaan herkkyyttä arvioida oikein ryhmän tapahtumia, jotta vuorovaikutus kehittyisi rakentavaksi.

Kontekstikeskeisessä eli sosiokonstruktivistisessä ohjausryhmässä on mahdollista rakentaa omaa identiteettiään ja saada sille vahvistusta toisilta. Konstruktivistisessa ja ongelma-perustaisessa lähestymistavassa voidaan tarkastella ohjauksellisia interventioita lukio-opiskelijan omasta perspektiivistä ja vuorovaikutuksesta käsin. (Peavy 1999.)

Lukion käytännöissä tällainen psykopedagoginen, pitkäaikainen ryhmäohjaus on harvinaisempaa, koska lukiojärjestelmä ja -käytännöt sekä resurssien niukkuus tekevät sen toteuttamisen lähes mahdottomaksi. Useissa lukioissa opinto-ohjauksen menetelmäksi on vakiintunut pienryhmäohjaus lähinnä neuvonnassa, jolloin tapaamisia ryhmällä on vain kerran. Myös korkea-asteella pienryhmäohjausta on käytetty vielä suhteellisen vähän (Moitus 2002). Ryhmäohjauksen vakiinnuttaminen yhdeksi keskeiseksi opinto-ohjauksen työmuodoksi edellyttää opinto-ohjaajan työn suunnittelua ja erityisesti oppilaitoksen johdolta saatavaa tukea ja resurssointia (Ripley 2001, 62-66). Koulun pienryhmäohjauksesta on toistaiseksi vähän raportoituja kokemuksia Suomessa. Menetelmällä on voitu alustavien tutkimustulosten mukaan edistää oppilaiden yhteistyö-, vuorovaikutus- ja arviointitaitojen kehittymistä. (Vanhalakka-Ruoho 2004.)

Lukion opinto-ohjaus ei nykyisellään pysty vastaamaan eri tahoilta tuleviin odotuksiin. Näin ollen tarvitaan uusia työmuotoja ja vanhojen ajattelutottumusten purkamista. Tästä syystä lukion opinto-ohjaajan oman toiminnan kehittäminen on yksi tämän tutkimuksen keskeisiä tavoitteita.

Pienryhmiä sinänsä on tutkittu runsaasti ja selvitetty muun muassa ryhmän kehitystä ja siinä erottuvia vaiheita. Tuckman (1965) kuvaa ryhmän kehitysvaiheita forming-storming-norming-performing-adjourning -mallilla. Muotoutumisvaiheessa (forming) jäsenet tutustuvat toisiinsa ja saavat tietoa toistensa taustoista, asenteista ja kokemuksista. Tässä vaiheessa muotoutuu ryhmän rakenne ja laaditaan sen toiminnan perussäännöt sekä ryhmä suuntautuu sille asetettuun tehtävään ja tavoitteisiin. Kuohuntavaiheessa

(storming) voi esiintyä kapinaa ja eriäviä mielipiteitä mahdollista johtajaa vastaan. Lisäksi esiin voi tulla ihmissuhderistiriitoja ja tunteenomaista vastarintaa myös varsinaista tehtävää kohtaan. Normittamisvaiheessa (norming) ryhmän kiinteytyminen alkaa ja ristiriidat ja vastustus voitetaan. Suoritus- eli työntekovaiheessa (performing) ihmissuhteista muodostuu vähitellen tehtävän suorittamiseksi toimiva rakenne. Työnjako palvelee tarkoitusta ja roolirakenne alkaa olla joustava. Hyvästelyvaiheessa (adjourning) tehtävä on saatettu loppuun ja ryhmä päättää toimintansa. Tulosta voidaan lopuksi myös juhlistaa yhdessä. (esim. Pennington 2005, 72-74.)

Lewinin (1948) mukaan vuorovaikutus sisältää aina monimutkaisia sosiaalisia prosesseja, jotka vaikuttavat ryhmän toimintoihin ja tuloksiin. Ryhmädynamiikka on osa kaikkien ryhmien toimintaa ja se käsittää ryhmän jäsenten ja ohjaajan vuorovaikutuksen. Vuorovaikuusprosessit auttavat ryhmää pääsemään tavoitteeseensa. Ryhmäprosesseja ovat muun muassa kommunikaatio, työskentelynormeista sopiminen, päätöksenteko, ongelmien käsittely sekä ristiriitatilanteiden ratkaiseminen. Ryhmänohjaajan on tunnettava ryhmädynamiikkaa ja lisäksi hänellä on oltava sellaisia taitoja, joilla hän voi helpottaa ryhmän toimintaa ja sitoutumista työskentelyyn (ks. esim. Trotzer 1989, 181-247). Ohjaaja voi käyttää erilaisia lähestymistapoja, kuten aktiivinen ohjaaminen, vaikuttaminen, helpottaminen ja delegointi, suhteuttaen ne osallistujien tarpeisiin ja ryhmän kehitysvaiheisiin (Ruponen ym. 2000, 169).

2.4 Merkittävät oppimiskokemukset tutkimuskohteena

Oppiminen saa alkunsa aina kokemuksesta. Elämä on siten jatkuvaa oppimiskokemusten virtaa. Yksilö jäsentää omaa kokemuksellista tietoaan niin, että kokemukset erottuvat joko merkityksellisiksi tai merkityksettömiksi. Samalla kerrotaan itselle ja muille tarinoita, joissa tiivistyy tietoa, kokemuksia ja tunteita. Tutkimalla merkittäviä oppimiskokemuksia on mahdollista löytää elämän merkitys ja tarkoitus. Kun yksilö tarkastelee omia elämäkokemuksiaan, hän voi hahmottaa ja ymmärtää elämänsä merkityksen ja tarkoituksen sekä hyväksyä vastuun tekemistään valinnoista. (Silkelä 2000, 121.)

Merkittävät oppimiskokemukset voivat olla luonteeltaan positiivisia tai negatiivisia. Kriittiset tapahtumat tai käännekohtat määritellään oppijoiden oman elämänsä tärkeistä episodeista kirjoittamiksi lyhyiksi kuvauksiksi (Brookfeld 1995, 200). Tämä merkittävien oppimiskokemusten jäsentäminen on lähtöisin Flanaganin (1954) kehittämästä kriittisten tapahtumien (critical incidents) analysoinnista, joiden merkitys saattaa olla ratkaisevassa asemassa onnistuneissa suorituksissa ja osaamisessa (Korhonen 2005, 13).

Merkittävät oppimiskokemukset ovat yksilöllisiä, koska yksilö tekee tulkintansa aiemman kokemuksensa perusteella. Silkelä (1999) määrittelee merkittävän oppimiskokemus – käsitteen seuraavasti: *”Merkittävät oppimiskokemukset ovat persoonallisia, henkilökohtaisia ja ainutlaatuisia kokemuksia, jotka muovaavat ja muokkaavat ihmisen identiteettiä, persoonallisuutta ja minuutta ja vaikuttavat ihmisen maailmankuvaan, arvomaailmaan, kasvuun ja kehitykseen. Ne ovat*

myönteisiä, kielteisiä tai ambivalentteja elämäkokemuksia, jotka muuttavat merkitysperspektiivejämme ja skeemojamme.”

Antikaisen (1996) mukaan persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset voidaan luokitella sisällön, laadun ja keston suhteen. Oppimisen sisältö voi olla esimerkiksi taitojen oppimista (esim. sosiaaliset taidot) tai osaamisen kokemista. Myönteisissä kokemuksissa ilmenee esimerkiksi oman minän kasvua tai sosiaalista toimintaa. Kokemukset eroavat oppimisintressin mukaan, joka voi olla tekninen, praktinen tai emansipatorinen (Mezirow 1981). Teknistä intressiä ilmenee esimerkiksi välineellisissä tarkoituksissa kuten oman uran suunnittelussa. Praktisessa intressissä oppiminen liittyy arkielämän tarpeisiin ja emansipatorisessa puolestaan tapahtuu vapauttavaa muutosta, joka voi johtaa valtautumisen kokemukseen. Tällöin yksilölle avautuu laajempi maailmankuva tai kulttuurinen ymmärtäminen, oma ääni vahvistuu, sosiaalinen identiteetti tai roolit laajenevat merkittävästi. (Antikainen 1996, 254-256.)

Mezirowin (1978) transformaatioteoriassa oppimisella tarkoitetaan uuden tai uudistuneen merkityksen konstruointi- ja omaksumisprosessia. Hän kuvailee merkitysperspektiivin ohjaavan tietoisuutta, tunteita ja toimintaa ja sillä tarkoitetaan toisiinsa liittyviä merkitysskeemoja. Merkitysperspektiivit toimivat käsitteellisinä koodeina, jotka muokkaavat, rajoittavat tai vääristävät ajattelua, uskomuksia ja tunteita eli ne määrittävät myös sitä, kuinka, mitä, milloin ja miksi opitaan. Merkitysperspektiiveissä voidaan erottaa kognitiivinen, affektiivinen ja konatiivinen (motivatioaalinen ja tahdonalainen) ulottuvuus. Opiskelija voidaan saada opetuksen

ja ohjauksen avulla kyseenalaistamaan omat ennakkoletuksensa, tutkimaan vaihtoehtoisia perspektiivejä, muuttamaan aiempia käsitystapojaan sekä toimimaan uusien perspektiivien varassa. (Mezirow 1995, Mezirow 2009, 92-93.) Merkitysperspektiivin muutokset ovat joko yksilöllisiä, ryhmässä tapahtuvia tai kollektiivisia.

Ihminen on sosiaalinen olento, joten emme pysty luomaan merkityksiä yksin. Yksilön tavoitteet ja ymmärrys omasta toiminnastaan jäsentyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Jarvis 2009, 25). Oppimiskokemuksiin kietoutuvat elämismaailman yksilölliset ja sosiaaliset perusrakenteet. Yksilöllinen sisältää itsenäisen todellisuuden tulkinta-kehityksen ja sosiaalinen yksilöiden välisen jaettavan. Henkilökohtaisessa merkityksenantoprosessissa yksilö tekee tulkintoja omasta elämänsä historiastaan ja kulttuuritaustastaan käsin. (Schutz 1982; Korhonen 2005, 13.) Konstruktivistisesti suuntautuneessa ohjauksessa periaatteena on, että merkityksellisyys saa aikaan muutoksen. Ohjattavan on koettava oppimistehtävät itselleen henkilökohtaisesti merkitykselliseksi, jolloin aito kiinnostus ja suhtautuminen niihin on mahdollista. (Peavy 2001, 12.)

Soini (2001) vertaili tutkimuksessaan kanadalaisten ja suomalaisten opiskelijoiden merkittäviä oppimistarinoita. Kerromuksista nousivat esille seuraavat kategoriat: emotionaalinen sitoutuminen oppimistapattumaan, reflektio, mahdollisuus tarkastella asioita erilaisista näkökulmista, autonomia, yhteistoiminta vertaisten ja asiantuntijoiden kanssa sekä dialogi. Opiskelijat pitivät onnistunutta oppimistilannetta kokonaisvaltaisena emotionaalisesti merkittävänä kokemuksena, joissa oli aikaa reflektoinnille ja palautteelle. Lisäksi ti-

lanteessa oli mahdollista tarkastella asioita useasta näkökulmasta ja toiminta perustui oppijan autonomiaan sekä yhteistyö vertaisten ja/tai asiantuntijoiden kanssa oli mahdollista. Keskustelu kuului tärkeänä osatekijänä merkittävään oppimistapahtumaan. Tutkimuksen valossa opiskelijalle merkityksellinen oppimistapahtuma oli samanaikaisesti sekä yksilöllisen autonomian että yhteisöllisen liittymisen mahdollistava ja niiden varaan rakentuva sosiaalinen tapahtuma. Myös Antikaisen (2005, 293) merkittävien oppimiskokemusten tutkimuksessa korostuivat persoonalliset ja sosiaaliset suhteet yhteisöllisissä konteksteissa. Oppimistilanteisiin liittyy usein merkittäviä muita (significant others), jotka voivat olla paikallisesti läsnäolevia tai kaukaisia henkilöitä.

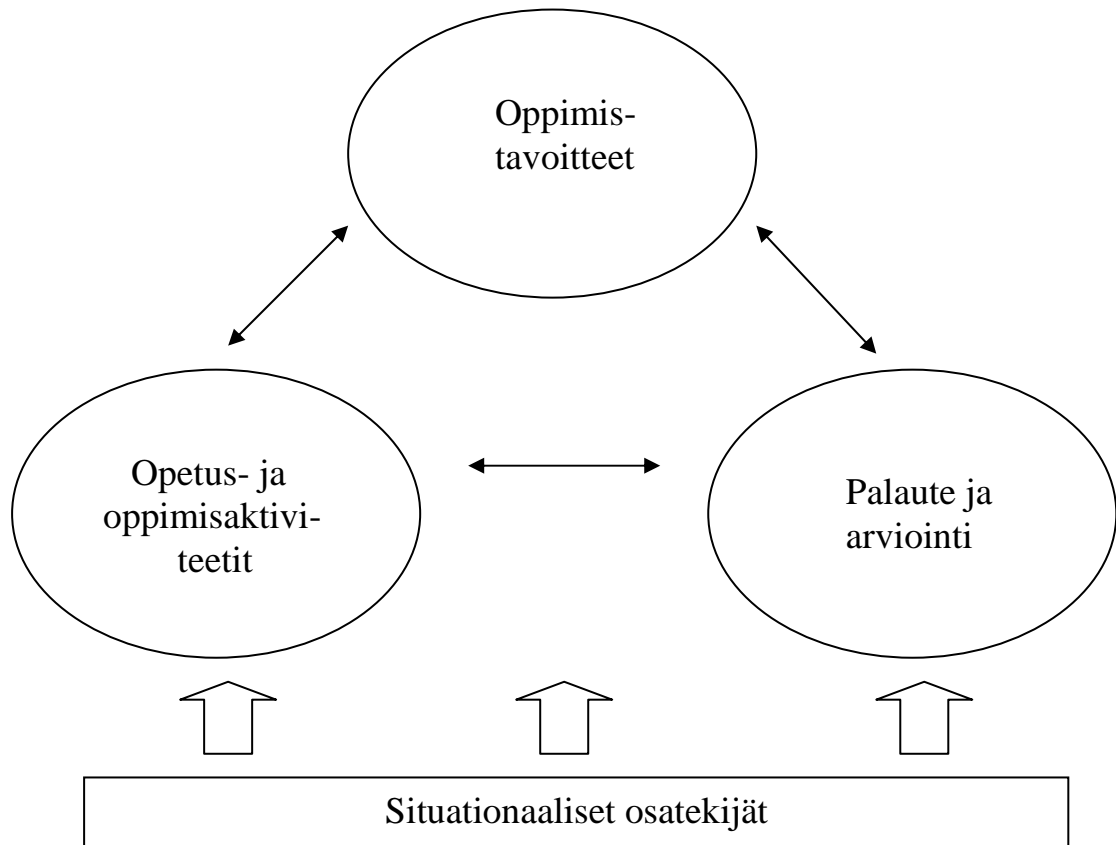
Oppimiseen kuuluu aina olennaisena osana muutos opiskelijan tietorakenteissa ja toiminnassa (Lave 2009, 201). Merkittävä oppiminen tuottaa muutosta opiskelijan elämään. Fink (2003) on esitellyt uuden integroidun lähestymistavan opetuksen ja ohjauksen suunnitteluun, mikä auttaa opettajia tukemaan ja kehittämään merkittäviä oppimiskokemuksia. Hän on yhdistänyt lähestymistapaan yksilöiden välisen vuorovaikutuksen ja motivaation, jotka ovat tärkeitä oppimista kehitettäessä. Finkin (2003) kehittämässä mallissa on 6 kategoriaa, joista jokainen vaikuttaa opiskelijaan eri tavalla:

- Perustiedot, FK (Foundational Knowledge), kun opiskelija muistaa ja ymmärtää perustiedot kurssista ja ideoista.
- Soveltaminen, A (Application), on uusien taitojen kehittymistä. Kriittinen, luova ja käytännöllinen ajattelu kuuluvat tähän.

- Integratio, I (Integration), viittaa kykyyn yhdistää erityiset ja universaalit ideat. Luodaan yhteyksiä elämän eri osa-alueiden välille kuten työ, koulu ja sosiaalinen elämä.
- Inhimillinen ulottuvuus, (Human Dimension), tuo lisää tietoa omasta itsestä ja muista sekä auttaa ymmärtämään ihmisten käyttäytymistä ja muodostamaan uusia kuvauksia itsestä ja siitä mihin suuntaan haluaa itseään kehittää.
- Välittäminen, C (Caring), antaa oppimiseen energiaa läpäisten tunteet, kiinnostukset ja arvot.
- Oppimaan oppiminen, LL (Learning How to Learn), ilmenee kun opiskelijat oppivat uusia taitoja, jotka auttavat heitä tulemaan paremmiksi oppijoiksi. Tämän kaltainen tieto mahdollistaa jatko-opiskelun tulevaisuudessa ja tehostaa oppimista. (ks myös Jaques & Salmon 2007, 92.)

Integroidun kurssisuunnittelun avainkomponentit Finkin (2003) mukaan ovat: a) situationaaliset tekijät, jotka viittaavat kerättävään informaatioon b) kolme ympyrää (oppimistavoitteet, palaute ja arviointi sekä opetus- ja oppimisaktiviteetit) viittaavat tehtäviin päätöksiin. Ylöspäin kohoavat nuolet korostavat situationaalisten tekijöiden merkitystä kurssin muista komponenteista päätettäessä. Ympyröitä yhdistävät nuolet korostavat näiden komponenttien välistä yhteyttä ja toistensa tukea. (Kuvio 1.)

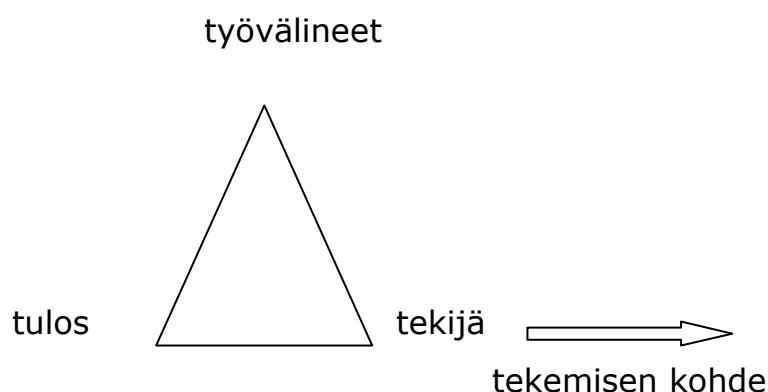
Kuvio 1. Integroidun kurssidesignin avainkomponentit (Fink 2003, 62.)



Tätä mallia voidaan käyttää pienryhmäohjauksen suunnittelussa, sillä se korostaa merkittävän oppimiskokemuksen ulottuvuuksia yksilötasolla. Ryhmäprosessin suunnitteluun malli ei varsinaisesti anna valmiuksia vaan siihen tarvitaan esimerkiksi strukturoidun pienryhmäohjauksen kaltaisia malleja.

2.5 Kehittämis- ja tutkimustehtävä

Työtoiminnan käsitteellistäminen on tärkeä osa tutkimuksellista toimintaa. Työtoimintaa voidaan käsitteellistää eri tavoin. Lähtökohtana siinä voi olla vygotskilainen näkemys työtoiminnasta, jolloin erillisiä osa-alueita ovat (Kuvio 2.) tekijä, väline ja kohde sekä syntynyt tulos. Kehittämistoiminnassa kysymyksenä voi olla, mikä on kehittämisen kohde, ketkä ovat keskeisiä toimijoita, millaisten välineiden (käsitteiden) avulla työtä tehdään, ja mikä on kehittämisen tulos (Toikko & Rantanen 2009, 132.) Engeström (1995) on Suomessa kehittänyt teoreettisesti työtoiminnan käsitteellistämistä ja lisännyt edellisiin osa-alueisiin myös työyhteisön sekä sen säännöt ja työnjaon. Kolmion avulla voidaan silloin tarkastella esimerkiksi toiminnan subjektin, yhteisön ja sääntöjen välisiä suhteita. Toiminta voidaan jakaa tavoitteellisiin tekoihin, joita voidaan tarkastella erillisinä operaatioina. Tällä toiminnan käsitteen purkamisella mahdollistetaan kehitettävän työn osittaminen käsitteellisesti pienempiin osiin. (Engeström 1995, 41-47, Toikko & Rantanen 2009, 132.)



Kuvio 2. Työtoiminnan käsitteellistäminen (Toikko & Rantanen 2009, 131.)

Tässä tutkimuksessa on kyse kehittävästä tapaustutkimuksesta, jonka olen toteuttanut toimiessani lukion opinto-ohjaajana. Tutkimuksen käytännöllinen tavoite on kehittää lukion opinto-ohjaukseen uudenlaisia työvälineitä - strukturoitua psykopedagogista pienryhmäohjausta sekä soveltaa erilaisia harjoituksia abiturienttien urasuunnittelun tueksi. Tekemisen kohteena on ollut lukiolaisten koulutus- ja urasuunnittelu. Tavoitteena on tutkia millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia ryhmässä syntyy.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia opiskelijoilla on strukturoidussa pienryhmäohjauksessa?
 - 1.1 Millaisia yhteisiä merkittäviä oppimiskokemuksia opiskelijoilla on strukturoidussa pienryhmäohjauksessa?
 - 1.2. Millaisia yksilöllisiä merkittäviä oppimiskokemuksia opiskelijoilla on strukturoidussa pienryhmäohjauksessa?
2. Miten nuorten urasuunnitelmat kehittyvät ryhmäohjauksessa?
3. Miten ryhmään osallistuneet nuoret arvioivat yhdessä strukturoidun ryhmäohjauksen merkitystä?

3. KEHITTÄMISTUTKIMUKSEN KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS

3.1 Tutkimusmenetelmänä kehittävä tapaustutkimus

Kehittäminen on konkreettista toimintaa, jolla tähdätään selkeästi määritellyn tavoitteen saavuttamiseen. Sillä voidaan tavoitella sekä toimintatapoihin että rakenteisiin liittyviä muutoksia ja siihen voi sisältyä uusien ideoiden keksimistä, levittämistä ja vakiinnuttamista. Keskeistä on käytännöllinen asioiden korjaaminen, parantaminen ja edistäminen. (Toikko & Rantanen 2009, 14.)

Tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa yhdistyy Toikon ja Rantasen (2009, 22-23) mukaan konkreettinen kehittämistoiminta ja tutkimuksellinen lähestymistapa. Käsitteellisesti sitä voidaan pitää laajana sateenvarjokäsitteenä. Kehittämistoiminnassa on tavallisesti tavoitteena käytännön ongelmien ja kysymysten ratkaisu, kuvaaminen ja välittäminen laajempaan keskusteluun. Kysymyksenasettelut kumpuavat käytännön toiminnasta ja rakenteista, jolloin tiedonmuodostuksessa tutkimus on avustavassa roolissa. Pyrkimyksenä on perusteltu tiedon tuottaminen.

Ohjaus on prosessi ja sen vuoksi tarvitaan menetelmiä, jotka ovat prosessorientoituneita, joustavia, tilanteeseen mukautuvia ja kontekstin huomioivia. Tällaiseen tutkimukseen soveltuvat menetelmät, joiden lähtökohtana on tutkia intensiivisesti yhtä tapausta.

Tapaustutkimus on tutkimusmenetelmä, joka voidaan toteuttaa usealla eri tavalla. Toteutustapaan vaikuttavat muun muassa tutkimuksen kysymyksen asettelu, tapauksen luon-

ne sekä tutkimuksen tavoitteet. Tapaustutkimuksen eräs keskeinen ongelma on tapauksen määrittäminen, sillä tapaustutkimus kohdistuu tavallisesti vain yhteen kohteeseen kerrallaan. Tapaus voi olla esimerkiksi yksilö, perhe, yhteisö, organisaatio, tapahtuma, prosessi tai tilanne (Yin 1994, 13). Kohteena on yleensä tapahtumakulku tai ilmiö. Tarkastelussa on tavallisesti vain pieni joukko tapauksia tai joskus vain yksi tapaus. (Laine ym. 2007.)

Staken (1996) mukaan tapaustutkimus eroaa muista tieteellisistä menetelmistä neljän keskeisen ominaisuuden suhteen: 1) tapaustutkimus antaa pikemminkin konkreettisempaa ja suorempaa tietoa kuin abstraktista ja teoreettista tietoa, 2) tapaustutkimuksessa tieto on enemmän kontekstuaalista, 3) tapaustutkimuksen tieto perustuu enemmän tutkijan tekemiin tulkintoihin, 4) tapaustutkimuksen tapaukset ovat ennen kaikkea tyypillisiä, kriittisiä, ainutkertaisia, poikkeuksellisia, opettavia tai paljastavia kuin tiettyä perusjoukkoa edustavia.

Tässä tapaustutkimuksessa on kyse käytäntötutkimuksesta, koska se on osa ammatillista teoriaperustan kehittämistä. Tapaustutkimusta voidaan pitää myös "uutta löytävänä" lähestymistapana (exploratory case study), jolloin on tarkoitus tuottaa uusia teoreettisia ideoita, propositioita tai hypoteeseja niistä syistä, jotka tuottavat tiettyjä käytäntöjä. Esimerkiksi kehitettyjä ideoita voidaan kokeilla samassa tai uudessa tutkimuksessa. Tapaustutkimus on siten alkusysäys kehitettäessä teoriaa tai yleistyksiä. (Yin 2003, Eriksson & Koistinen 2005, 13.) Se on hyödyllinen prosessin ja muutoksen dynamiikan tutkimiseen ja ymmärtämiseen (Simons 2009, 23).

Kvalitatiivista tapaustutkimusta on kritisoitu, koska siinä ei pystytä hyödyntämään tilastollisia testejä, eikä sen pohjalta pystytä yleistämään yhtä tapausta laajemmalle. Se on myös metodina erittäin vaativa menetelmä ja siksi monet heikosti toteutetut tapaustutkimukset ovat turhaan heikentäneet moneen kasvatustieteelliseen tutkimukseen hyvin käyttökelpoisen tutkimusmenetelmän mainetta.

Tapaustutkimusta ei voida määritellä yksiselitteisesti, sillä sitä tehdään monin eri tavoin ja siinä käytetään yleensä useita eri tiedonhankintamenetelmiä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 168, ks. myös Gall ym. 2005, 312, Lodigo ym. 2006, 270.) Syrjälä ja Numminen (1988) luonnehtivat tapaustutkimusta seuraavilla ominaisuuksilla: yksilöllistäminen, kokonaisvaltainen, monitieteinen, luonnollinen, vuorovaikutteinen, mukautuvainen ja arvosidonnainen. Tapaustutkimus on empiirinen lähestymistapa, joka tutkii kyseessä olevaa ilmiötä sen aidossa kontekstissaan, erityisesti silloin, kun ilmiön ja kontekstin rajat ovat epäselvät.

Tapaustutkimusta pidetään eräänlaisena lähestymistapana ja näkökulmana todellisuuteen, eikä niinkään menetelmänä. Sen avulla on saavutettavissa kokonaisvaltainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Ilmiötä tarkastellaan asiayhteydessä ja osana kontekstia (Yin 2003). Tapaustutkimus voi sijoittua niin kvalitatiiviseen kuin kvantitatiiviseenkin tutkimusperinteeseen (Gomm ym. 2000).

Tutkija itse on tapaustutkimuksessa "mittausinstrumenttina", koska hän joutuu luottamaan persoonalliseen havainnointiin, empatiaan, intuitioon, arviointiin ja muihin psykologisiin prosesseihin käsittääkseen yksilöiden ja ryhmien ko-

kemusten merkityksiä (Gall ym. 2005, 314). Tapaustutkimuksessa on hyvä kuvata tarkasti koko tutkimusprosessi, jolloin lukijalle näyttäytyy selkeästi, kuinka johtopäätökset on tehty ja samalla hän voi tehdä arviota tutkimuksen luotettavuudesta (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160). Tutkijan on myös itse pystyttävä arvioimaan, miten tutkimuksen metodologia, käsitteet, teorian rajaukset ja aineiston keruutapa vaikuttavat tapauksen syntyyn (Peltola 2007, 111).

3.2 Tutkimuskonteksti ja tutkimusryhmä

Tutkittavaan ohjausryhmään valittiin 10 opiskelijaa, jotka halusivat prosessoida syvemmin uravalintaansa tai joilla ei ollut vielä selkeää jatko-opintosuunnitelmaa. Ryhmään osallistui 8 tyttöä ja 2 poikaa. Ryhmästä tiedotettiin opinto-ohjauksen informaatiotilaisuudessa, jossa kaikki abiturientit olivat läsnä. Mukaan pääsi ilmoittautumalla opinto-ohjaajalle/tutkijalle, joka kokosi yksilöohjauksen jälkeen yhteen opiskelijat, joille ryhmästä saattaisi olla hyötyä ja joiden lähtötilanne on samantyyppinen (vrt. Borgen ym. 1989). Ryhmään osallistuvien kanssa kartoitettiin mahdollinen sopiva ajankohta ryhmän ensimmäiselle kokoontumiselle. Pienryhmään osallistuminen oli opiskelijoille vapaaehtoista ja ryhmän alussa tavoitteet toiminnalle asetettiin yhdessä ohjaajan kanssa.

Aiemmin esimerkiksi Joensuun työvoimatoimiston ammatinvalinnanohjauksessa on käytetty Amundsonin ym. (1992) kehittämää asiakaskeskeistä strukturoitua ryhmäohjausmallia. Tällainen "Löytöretki omaan osaamiseen" -ryhmämalli on toteutettu laajana viiden päivän kokonaisuutena, jossa

tavoitteena on tutkia ryhmäläisten omia vahvuuksia, siirrettäviä taitoja ja ammatillista suuntautumista. Ohjauksen aikana on myös työstetty yksilöllistä ammatti- ja työsuunnitelmaa. (Ruponen 2003, 3.)

Tämän pienryhmäohjauksen rakentamisessa on otettu huomioon lukiokontekstin reunaehdot, jolloin ohjaus on pyritty toteuttamaan mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa. Lukiotyöskentelyä rytmittää kuitenkin perinteinen oppituntijako ja oppituntien sijoittelu koodituksen mukaan. Tapaaminen kesti yleensä oppitunnin (45 min) verran ja se pidettiin ryhmän kanssa sovittuna ajankohtana. Kerran käytettävissä oli kaksoistunti eli 90 minuuttia.

Ryhmä kokoontui kuusi kertaa lukion luokkatilassa koulupäivän aikana. Ryhmäprosessissa työstettiin ja erilaisia pedagogisia interventioita (Liite 1.). Tämän pienryhmäohjauskokeilun tavoitteena on ollut opiskelijoiden omien vahvuuksien tunnistaminen sekä oman toiminnan taustalla olevien uskomusten, olettamusten ja arvojen tunnistaminen. Näin voidaan käynnistää prosessi, joka avulla yksilö voi merkityksellistää omia kokemuksiaan ja voimaantua. (vrt. Ruponen ym. 2000, 182.)

3.3 Psykopedagoginen pienryhmäohjaus – menetelmä ja prosessi

Psykopedagoginen pienryhmäohjaus on yksi strukturoidun ryhmäohjauksen malleista. Suuntauksessa on tärkeää ryhmäprosessin huolellinen etukäteissuunnittelu, jonka takia ohjaajan olisi hyvä pohtia seuraavia kysymyksiä suunnitellessaan harjoituksia: kenelle ryhmä on suunniteltu, mitä varten, millaisia tuloksia tavoitellaan, missä ja milloin ryhmä

kokoontuu sekä miten ryhmä saavuttaa tavoitteensa (Ruponen ym. 2000, 171, ks. myös Tomori 1995).

Ohjaus on ajan, huomion ja kunnioituksen antamista ohjattavalle, mikä näkyy käytännössä ohjattavan ja ohjaajan välisenä dialogina (Onnismaa 2007, 44). Ryhmässä on tarkoituksenmukaisesti hyödynnetty erilaisia työmenetelmiä. Istunnon alussa, lopussa sekä eri harjoitusten yhteydessä on varattu aika keskustelulle. Ryhmätapaamisten alkuvaiheessa ryhmäläiset voivat olla riippuvaisia ohjaajastaan, sillä hän voi olla ainoa ennestään tuttu henkilö ryhmän jäsenille. Aluksi ohjaajan onkin syytä keskittyä johtamiseen, mikä tarkoittaa muun muassa aktiivista ryhmän vuorovaikutuksen edistämistä ja ilmapiirin luomista. Ohjaajan rooli muuttuu passiivisemmaksi ryhmän kehityksen edetessä. (Borgen ym. 1989, 27-28.)

Stukturoitu pienryhmäohjaus edellyttää ohjaajalta monipuolisia reaktio-, vuorovaikutus- ja toimintataitoja. Reaktiotaidot tarkoittavat sellaisia ohjauksellisia tekoja, jotka mahdollistavat sekä yksilöiden että koko ryhmän tarpeiden ja toiminnan ymmärtämisen. Näitä taitoja ovat aktiivinen kuunteleminen, toisin sanominen, selventäminen, empatia, yhteenvedon tekeminen ja tiedon jakaminen. Omilla hyvillä vuorovaikutustaidoillaan ohjaaja edistää ja ohjaa ryhmän vuorovaikutuksen kehittymistä ja aktiivisuutta. Vuorovaikutustaitoja ovat tasapuolinen huomioon ottaminen, yhdistäminen, estäminen, tukeminen, rajoittaminen sekä yksimielisyyden ja yhteistyön rakentaminen. Toimintataidoillaan ohjaaja auttaa ja rohkaisee ryhmän jäseniä tutkimaan omia havaintojaan ja löytämään entistä tehokkaampia keinoja ongelmanratkaisuun. Toimintaitoja ovat muun muassa ky-

syminen, kehittynyt empatia, konfrontaatio, välittömyys, mallin antaminen, prosessin havainnointi ja tavoitteiden asettaminen sekä niihin sitoutuminen. (Borgen ym. 1989, 30-36.)

Psykopedagogisessa pienryhmäohjauksessa on siis tärkeää suunnitella huolellisesti oppimistehtävät etukäteen. Oppistehtävillä tähdätään tiedon saantiin, taitojen hankkimiseen sekä omien tunteiden, asenteiden ja uskomusten tarkasteluun. Tässä tutkitussa ryhmäohjausprosessissa sovelsin erilaisia työskentelytapoja; parityö, kolmioryhmä ja keskustelu koko ryhmässä. (Ruponen ym. 2000, 172.)

Tämä lukion opinto-ohjaukseen sovellettu pienryhmäohjaus design lähtee liikkeelle opiskelijan elämismaailmasta, jolloin tavoitteena on elämänkenttäni kartta -harjoituksella saada opiskelija hahmottamaan elämänsä paremmin menneisyydestä ja nykyisyydestä käsin. (Kuvio 3.) Seuraavat tehtävät keskittyvät ovat opiskelijoiden kiinnostusten kartoittamiseen ja omien vahvuuksien ja osaamisen tunnistamiseen. Käyttäytymisprofiililla tavoitellaan erityisesti opiskelijan itsetuntemuksen lisäämistä sekä ryhmä- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä. Harjoitusten avulla opiskelija voi tarkastella myös urasuunnitteluun vaikuttavia tekijöitä kuten itsetuntemus, tarpeet ja odotukset. Lopuksi tavoitteena on saada aikaan toteuttamiskelpoinen jatko-opintosuunnitelma.

Ryhmätehtävien teoreettiset perusteet, tavoitteet ja toteutusmuodot on tarkemmin kuvattu Liitteessä 1.



Kuvio 3. Psykopedagoginen pienryhmäohjausdesign

3.4 Tiedonhankintamenetelmät

Kehittämistoiminnassa puhutaan tutkimuksellisista välineistä, joiden avulla tuotetaan kehittämistoimintaa kuvaavaa tietoa ja siinä tarvittavaa tietoa (Toikko & Rantanen 2009, 129). Tutkimuksessa tiedonhankintamenetelminä käytettiin opiskelijoiden kirjoittamia oppimispäiväkirjoja ja ryhmähaastattelua. Monimetodisella lähestymistavalla on mahdollista saavuttaa monipuolinen kuva tutkittavasta ilmiöstä (vrt Gall ym. 2005, 309). Syrjälä ja Numminen (1988, 104- 105) kehottavat käyttämään ryhmähaastattelua, kun tutkimuksen tavoitteena on ihmisten vuorovaikutuksen ymmärtäminen tai tavoitellaan ymmärtämistä tai oivaltamista tai etsiään uusia ideoita. Lisäksi sitä on suositeltavaa käyttää toimintatutkimuksessa.

Tässä tutkimuksessa osallistujilla oli yhteinen ryhmäprosessikokemus, joka tekee käyttäytymisestä julkista ja jaettua. Tällöin unohtaminen ja väärin ymmärtäminen on vähäisempää. (Eskola & Suoranta 1998, 96-97.) Ryhmähaastattelu on yleensä lähellä vapaata keskustelua, mutta tässä tutkimuksessa käytin puolistrukturoituja teemoja fokusoimaan keskustelua tutkittavaan ilmiöön. Haastattelurunko (Liite 2.) oli ohjeellinen ja näin nuoret pystyivätkin ilmaisemaan itseään vapaammin. Ryhmäteemahaastattelu järjestettiin toukokuussa 2004 kuuden kuukauden kuluttua ryhmäprosessin jälkeen. Tällöin opiskelijat olivat jo toteuttaneet omia haku-suunnitelmiaan. Nuorten haastatteluissa voi suosia ryhmähaastattelua, koska sen käyttö vähentää haastattelijan vaikutusta tutkittavaan ilmiöön ja siten myös luo turvallisemman haastatteluympäristön. Nuoret haluavat yleensä tulla intiimiin haastatteluun mielummin ystävän kanssa. (Eder &

Fingerson 2003, Heath ym. 2009, 90.) Ryhmähaastattelu on voimaannuttavampi ja siinä nuoren on mahdollista saada emotionaalista tukea, jakaa kokemuksia sekä uskoa ja toivoa (Fine & Weiss 1998, 297, Heath ym. 2009, 90).

Haastattelu toteutettiin Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) tiloissa, jossa oli asianmukaiset audiotekniset laitteet, kuten riittävän hyvä mikrofoni ja stereoäänitys. Haastatteluun osallistui kuusi opiskelijaa (neljä ryhmäläistä ei päässyt paikalle työkiireidensä vuoksi). Haastattelun alussa mieleenpalautettiin syksyn ryhmäprosessiin kuuluneet harjoitukset ja annettiin ääninäytteet. Ryhmähaastattelu toimi eräänlaisena seurantaryhmänä.

Omat roolini ohjaajana ja tutkijana ovat vaikuttaneet haastattelusisältöön, mikä toi haastatteluun tiettyä syvyyttä. Opinto-ohjaajana olin tuntenut opiskelijat jo lähes kolmen vuoden ajan. Toisaalta oma roolini oli ristiriidassa, sillä toimin ryhmässä samalla opinto-ohjaajana, ryhmäohjaajana ja tutkijana. Oma ohjaus- ja oppimiskäsitykseni on vaikuttanut ryhmäprosessin harjoitusten valintaan ja aineiston tulkintaan. Olen joutunut tasapainottelemaan tieteellisten kriteerien ja käytännöllisyyden välillä. Pyrkimyksenäni on ollut yhdistää kehittämiseen analyyttis-tieteellinen ajattelutapa.

Opiskelijoita pyydettiin pitämään oppimispäiväkirjaa siitä, mitä he kokivat pienryhmäohjausprosessin aikana. Tätä kautta on mahdollista saada heidän tulkintansa koko oppimisprosessista. (Fink 2003, 118.) Päiväkirjaa kirjoittamaan ohjattiin muutamalla kysymyksellä: Mitä opin? Mitä koin? Päiväkirjaa opiskelijat kirjoittivat sekä itselleen että tutkimusta varten. Kirjoittaessaan opiskelija tietoisesti tarkaste-

lee omia kokemuksiaan, jolloin merkittävät oppimiskokemukset pystytään dokumentoimaan ja havaitsemaan (Korhonen 2005). Päiväkirjojen analysointi oli vaativa tehtävä ja strukturoimaton aineisto antoi mahdollisuuden aineistolähtöiselle tulkinnalle (Hirsjärvi ym. 2001, 205). Lisäksi ohjaajana/tutkijana pidin päiväkirjaa, jonka avulla pyrin reflektomaan omaa ristiriitaista asemaani kahdessa eri roolissa. Opiskelijat palauttivat oppimispäiväkirjat tutkijalle heti viimeisen kokoontumisen jälkeen. Oppimispäiväkirjoista oli yksi hävinnyt ja ryhmän ”vapaamatkustaja” (Pennington 2005, 61) ei ollut pitänyt päiväkirjaa lainkaan. Hän osallistui ryhmän tapaamisiin vain kolme kertaa. Hävinneen oppimispäiväkirjan tilalle opiskelija toimitti kirjeen.

Litteroin päiväkirjat ja ryhmähaastattelun sanasta sanaan. Tuttuus tutkijan ja tutkittavien kesken helpotti tietyllä tavalla haastattelunauhan purkamista, koska äänet oli helppo tunnistaa. Varmuuden vuoksi haastattelun alussa kaikki ryhmäläiset antoivat ääninäytteet. Litteroitua aineistoa on puhtaaksi kirjoitettuna yhteensä 25 sivua, josta päiväkirja-aineistoa on 10 sivua.

3.5 Aineiston analyysi

Olen soveltanut aineiston käsittelyssä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysilla järjestetään aineisto johtopäätösten tekoa varten (Grönfors 1982, 161, Tuomi & Sarajärvi 2006, 105). Tuomi ja Sarajärvi (2006) määrittelevät sisällönanalyysin pyrkimyksenä kuvata dokumenttien sisältöä käsitteellisesti. Sen avulla pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon ja samalla varjellen sen sisältämää informaati-

tiota. Sisällönanalyysin avulla etsin tekstistä oppimiskokemuksiin liittyviä merkityksiä. Analyysin tarkoituksena on tavallisesti informaatioarvon lisääminen eli hajanaisestakin aineistosta pyritään luomaan mielekäs, selkeä ja yhtenäinen informaatiokokonaisuus.

Aineiston alustavaa analyysiä tein jo litterointivaiheessa. Tarkastelin aineistoa tutkimuskysymysten kannalta siten, että vastaako aineisto asetettuihin kysymyksiin. Lisäksi tarkastelin aineistoa ryhmäprosessin kannalta, jotta minulle selkeni, mitä oppimispäiväkirja- ja haastatteluaineiston perusteella eri tapaamiskerroilla oikein tapahtui ja nousiko esiin tiettyjä teemoja tai aihealueita.

Yläkäsitteiden avulla muodostin kuvauksen tutkimuskohteesta ja vertasin teoriaa ja johtopäätöksiä jatkuvasti alkuperäisaineistoon uutta teoriaa muodostaessani. Aineistolähtöisen sisällön analyysin klusteroinnissa eli ryhmittelyssä koodattu alkuperäisaineisto käydään läpi ja etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvata käsitteitä. (esim. Ruben & Ruben 2005, Eskola & Suoranta 1998.) Tutkijan analyysi toimii refleksiivisenä sosiaalisen todellisuuden rakentajana ja tulkkina.

Toisessa vaiheessa Finkin (2003) integroidun kurssisuunnittelun malli ohjasi aineiston analyysia. Aluksi aineistosta muodostui väljä analyysirunko (Tuomi & Sarajärvi 2006, 116), jonka ympärille tietyt asiat valikoituivat. Teorialähtöisen aineistoanalyysin periaatteita noudattaen aineisto pelkistettiin ja aineistosta etsittiin systemaattisesti ilmauksia, jotka sopivat Finkin teorian taksonomiaan.

4. MERKITTÄVIÄ OPPIMISKOKEMUKSIA RYHMÄSSÄ

4.1 Opiskelijoiden osallistumismotiivit ryhmäprosessin alussa

Motivaatio syntyy opiskelijan tavoitteiden, arvojen ja kokemusten sekä tilannearvioiden välisestä dynaamisesta suhteesta. Sisäinen motivaatio juontuu yksilöllisistä tavoitteista ja kiinnostuksesta aineeseen, yksilöllisestä sitoutumisesta valittuun tehtävään ja pätevyyden ja luottamuksen tunteesta. (Jaques & Salmon 2007, 60.) Alkukartoituksena käydyissä haastatteluissa ennen ryhmäohjauskokeilua ilmeni, että opiskelijat jakaantuivat kolmeen eri tyyppiin sen mukaan, millaisia henkilökohtaisia odotuksia ja tavoitteita he asettivat pienryhmälle etukäteen ja mikä oli heidän urasuunnitlunsa tilanne. Opiskelijan asettamilla omilla tavoitteilla ja odotuksilla on olennainen vaikutus siihen, syntyykö merkittävää oppimista vai ei.

Taulukko 1. Pienryhmään osallistuneiden osallistumismotiivit

	Tiedonhaku	Vaihtoehtojen karsimisen/kiinnostuksen vahvistaminen	Piilotetut toiveet
opiskelijat	Lotta Emilia Anni Mervi	Ville Laura Minna	Miia Sari Juuso
kuvaava aineisto esimerkki	<i>"sillon kun se ryhmä alko niin mulla oli tosi vähä tietoo, että mitä kaikkee on olemassa mitä oppilaitoksia ja minkälaisia erilaisia ja mitä ne alat sisältää, jos mä meen lukeen jotain tiettyä alaa niin mikä musta ensinnäkin tulee sitten."</i> (Emilia)	<i>"löytäisi kiinnostukset, jatko selkiintyisi, ei yliopisto."</i> (Minna oppimispäiväkirja) <i>"Mielenkiintoista lähteä "tutkimaan" mitä itse haluaa ja mikä kiinnostaa."</i> (Laura oppimispäiväkirja)	<i>"Epävarmuus"</i> (Miia tutkijanpäiväkirja) <i>"ei hajua mitä tehdä, uudet ajatukset"</i> (Sari tutkijanpäiväkirja)

Tässä ryhmässä oli edustettuna kolmenlaisia osallistumismotiiveja: 1) tiedonhaku, 2) vaihtoehtojen karsiminen ja kiinnostuksen vahvistaminen sekä 3) piilotetut toiveet (Taulukko 1.). Lukioon tullaan suunnittelemaan tulevaisuutta ja suuntautumaan tulevaisuuden jatko-opintoihin. Osa opiskelijoista odotti ryhmätyöskentelystä selkeästi lisää tietoa erilaisista vaihtoehdoista, osalla oli tavoitteena oppia lisää itsestään eli oli tärkeä lähteä *"tutkimaan mitä itse haluaa ja mikä kiinnostaa"*. Piilotetut toiveet ryhmään kuuluvilla opiskelijoilla ei ollut vielä minkäänlaisia tulevaisuuden suunnit-

telmia tai ainakaan he eivät ryhmän alussa halunneet jakaa niitä toisille ryhmäläisille.

Pienryhmän alussa loimme yhdessä tavoitteet. Tälle ryhmälle yhteiseksi tavoitteeksi muotoilimme jatko-opintosuunnitelmien täsmentymisen. Psykopedagogisessa pienryhmäohjausryhmässä täytyy myös ohjaajalla olla tarkka visio siitä, millaisia tietoja ja taitoja ryhmän jäsenillä pitäisi olla ryhmän jälkeen tai sen tietyissä vaiheissa. Tehtävien tulisi palvella sekä yksilöllisiä että ryhmän yhteisiä tavoitteita. (Borgen ym. 1989, 11-12.) Ryhmän oppimistehtävien tavoitteena oli tarjota opiskelijoille sellaisia kokemuksia, tietoja ja taitoja, joita he mahdollisesti tarvitsevat tai joita he voivat hyödyntää myöhemmin elämässään.

Sovimme ensimmäisellä kerralla myös pelisäännöistä ja sitoutumisesta ryhmätyöskentelyyn. Ryhmän ensimmäisellä tapaamiskerralla käytetään yleensä aikaa tutustumiseen. Tässä ryhmässä opiskelijat olivat jo tutustuneet jossain määrin toisiinsa lukio-opintojen aikana, joten ryhmässä ei tehty varsinaisia tutustumisharjoituksia. Ryhmään on tärkeä luoda myös hyvä ilmapiiri (Johnson & Johnson 1991). Yhteisesti ryhmässä sovittuihin sääntöihin kuuluivat läsnäolo, aktiivisuus keskusteluissa ja oppimispäiväkirjan täyttäminen. Lisäksi ensimmäisessä tapaamisessa pyysin opiskelijoita allekirjoittamaan tutkimusluvat. Seuraavasta tapaamiskerrasta sovimme siten, että kartoitimme jokaisen opiskelijan lukujärjestyksessä olevat vapaat ajankohdat ja pyrimme sijoittamaan tapaamiset niin, ettei kenenkään tarvitsisi olla muiden oppiaineiden tunneilta pois.

Opiskelijat kuvasivat oppimispäiväkirjoissaan ryhmän ilma-
piirin olevan vapautunut ryhmätoiminnan alusta lähtien.
Ryhmässä oli helppo kommunikoida toisten kanssa ja ryh-
mään kuului hyvin aktiivisia opiskelijoita.

*”Täällä on aikash rento tunnelma, mikä on pelkästään po-
sitiivista 😊”* Miia oppimispäiväkirjassaan.

4.2 Urasuunnitelmien kehittyminen

Lukiolaisten urasuunnitelmat kehittyivät ryhmäprosessissa,
mutta opiskelijoiden kokemuksista heijastuivat myös jokai-
sen yksilölliset merkitykset joko positiiviset tai negatiiviset.
Ryhmän harjoitusten myötä opiskelijoiden kuvaus omasta
tulevaisuudestaan sai uusia suuntia tai entisistä suunnitel-
mista joku tuntui kiinnostavimmalta. Toisten ryhmäläisten
ajatuksista pystyi poimimaan myös itselle mieleisiä vaihto-
ehtoja. Ryhmän yhteisenä tavoitteena oli jatko-
opintosuunnitelmien täsmentyminen. Pienryhmäohjauksen
harjoituksissa lähdimme liikkeelle opiskelijan elämänkentän
kartoituksesta. Opiskelijat odottivat puolestaan enemmänkin
tietoa erilaisista aloista ja ammateista heti alkuvaiheessa.

Taulukossa 2. on opiskelijoiden merkittäviä oppimiskoke-
muksia toteutettujen harjoitusten ja tehtävien mukaan. Pii-
lotetut toiveet sekä vaihtoehtojen karsiminen ja kiinnostuk-
sen vahvistaminen -osallistumismotiiviryhmään kuuluvat
hyötyivät eniten kiinnostuksia ja omia vahvuuksia sekä
osaamista kartoittavista harjoituksista. Kaikissa osallistu-
mismotiiviryhmissä Käyttäytymisprofiili -harjoitus lisäsi itse-
tuntemusta merkittävästi ja jatko-opintosuunnitelmat kehit-
tyivät kaikilla opiskelijoilla.

Taulukko 2. Merkittäviä oppimiskokemuksia pienryhmässä

Ryhmässä toteutettu harjoitus tai tehtävä	Tiedonhaku	Vaihtoehtojen karsiminen	Piilotetut toiveet
Ryhmätyöskentelyn aloitus	+Mervi, +Anni +Emilia	+Laura	+Miia -Juuso
Elämänkettäharjoitus	-Lotta	-Ville -Minna	-Miia -Sari
Toivomani tulevaisuus	+Emilia +Anni -Lotta	+Minna	+Miia
Onnistunut kokemus -harjoitus	+Emilia +Anni -Lotta	-Minna -Laura	+Miia +Sari
Käyttäytymisprofiiliharjoitus	+Anni +Lotta	+Minna +Laura -Ville	+ -Sari +Miia
Jatko-opintosuunnitelma	+Lotta +Emilia +Anni +Mervi	+Ville +Laura +Minna	+Miia +Sari -Juuso

Elämänkettäharjoitus

Peavyn (2001) elämänkettäharjoituksen tavoitteena oli tuoda opiskelijoille jäsenystä elämään ja sen avulla on mahdollista pohtia mennyttä elämää ja ihmissuhteita. Elämänkettä voi hahmottaa esimerkiksi jatko-opintosuunnitelman tai jonkin muun elämänongelman kannalta.

Elämänkettäharjoitus ryhmäprosessin alussa tuotti oppimispäiväkirjojen mukaan monelle opiskelijalle päänvaivaa. Opiskelutehtävissä ei ole ehkä totuttu käsittelemään omaan elämän kokonaisuuteen liittyviä henkilökohtaisia asioita, sillä keskustelussa kaivattiin enemmän tiedollisia asioita. (vrt. Juutilainen 2003.) Harjoitus lisäsi opiskelijan tietoisuutta

oman elämänsuunnittelun tilanteesta ja sen laaja-alaisuudesta. Sari tunnisti harjoituksen avulla omien voimavarjoensa olevan varsin vähissä tulevaisuudensuunnittelun suhteen.

”Miettimään syvällisemmin itselleni tärkeimpiä asioita. Ja ylipäätään laittamaan niitä paperille eikä vaan pohdiskelemaan niitä mielessäni. Näkemään realistisesti kuinka paljon minulle tärkeimpiä asioita onkaan olemassa.” (Mervi oppimispäiväkirja)

”olen oppinut tänään, tällä kerralla, etten kykene täyttämään minä-elämänkenttäkaaviota. Haluaisin vain tyhjentää sen...Asiat jotka siihen laitoin tuntuvat jotenkin tyhmiltä, arkipäiväisiltä. Tuntuu, että jos jättäisin sen tyhjäksi keksisin aikaa myöten sinne jotain oikeasti tärkeää. Ehkä vain pidän itseäni turhana tai en ehkä itseäni vaan minua ympäröiviä asioita tai molempia. Tuntuu, että minä en ole se jota nuo asiat ympäröivät ja kuitenkin samaan aikaan, että olen, mutta en keksi mitään millä olisi arvoa.” (Sari oppimispäiväkirja)

Harjoitus toi kuitenkin jäsenystä itselle tärkeisiin asioihin ja elämän alueisiin ja paljon tietoa itsestä ja elämänkontekstista. Elämänkenttä sisältää yleensä seuraavia asioita: tulevaisuus, ihmissuhteet, ongelmat, nykytilanne, perhe, päätöksenteko, konfliktit, unelmat, suunnitelmat, menneisyys, kokemukset, merkitykselliset esineet, paikat, käsitteet, tehtävät ja menetelmät (Peavy 2001, 45). Tehtävän visualisointi auttoi hahmottamaan omaa tilannetta.

”tarkoituksena oli pohtia, mitkä asiat ovat tärkeitä tällä hetkellä ja vaikuttavat itseen. Ulkoisempia asioita oli vaikeampi keksiä kuin itselle tärkeimmät asiat. Vaikka perhettä, ystäviä & koulua on tottunut pitämään lähes itsestäänselvyyksinä, kun ne piirtää paperille, ne tuntuvat jopa tärkeämmiltä.” (Anni oppimispäiväkirja)

Toivomani tulevaisuus -harjoitus

Toivomani tulevaisuus ja mahdolliset tulevaisuudet (Peavy 2001, 56-57) harjoituksen tavoitteena oli selkiinnyttää opiskelijan ajattelua tulevaisuudenkuvien suhteen. Tavoitteena oli tuoda mahdolliset unelmat ja esteet tietoisemmaksi. Harjoituksen avulla voi asettaa myös itselleen välitavoitteita eli mitä on vielä opeteltava ja harjoiteltava, että tärkein tulevaisuudenkuva toteutuu.

Toisen tapaamiskerran harjoitus ”toivomani tulevaisuus” antoi vaihtoehtoja omaan tulevaisuuteen sekä selkeytti vaiheita, joilla päämäärään on mahdollista edetä.

” Jos teen paljon töitä niin pidän mahdollisena, että pääisin opiskelemaan. Minun pitäisi harjoitella eri liikuntataitoja ja vaadittavia oppiaineita. Esteinä omasta mielestä huono todistus ja pääsykokeet.” (Mervi oppimispäiväkirja)

Harjoitus toi mukanaan hämmennystä, mutta myös ajatusten selkiintymistä mahdollisten useiden vaihtoehtojen välillä. Nuoren aikuisen elämänselitykselle tyypillinen epävarmuus ja ennakoimattomuus oli nähtävissä aineistossa ja elämän-

suunnittelu monine avoimine kysymyksineen aiheutti jopa stressiä. Toivomani tulevaisuudet -harjoitus tuotti erilaisia vaihtoehtoja potentiaaliselle elämäkululle ja suuntaa otettiin erilaisiin tulevaisuuksiin. Näin mahdollistui omalla äänellä puhuminen ja omien tarinoiden luominen (ks. Peavy 2004). Uravalintaan liittyvässä päätöksenteossa on tavallista, että mielessä on useita erilaisia vaihtoehtoja ja niiden ominaisuuksia on mietittävä tarkasti, jotta hahmottaa ja tulee ajatelleeksi myöskin uusia mahdollisuuksia.

” Kun teki näitä tulevaisuuksia niin oli yllättävän helppo keksiä niin hyviä kuin huonoja puolia. Keksi kaikkia sellaisiakin puolia, joita ei ollut koskaan ajatellutkaan! Kai nämä tunnit jotenkin avartaa, alkaa tajuta ja ajatella eri mahdollisuuksia. Mullahan on kuitenkin vielä kaikki avaimet tassussa: musta voi tulla mikä vaan!” (Miia oppimispäiväkirja)

Toivomani tulevaisuus...-harjoituksen avulla tajusin tunnilla, että on olemassa periaatteessa 4 asiaa, jotka kiinnostavat, mutta nekään eivät varsinaisesti ratkaise ongelmaa nimeltä jatko-opiskelupaikka. Kaupallinen ala: todennäköisin → merkonomi/ tradenomi amk? Mitä m tai t tekee? Kuinka hyvin töittää?” (Emilia oppimispäiväkirja)

”Mieleen ei tullut mitään ammattijuttuihin liittyvää. Olen hyvin selvillä omista kiinnostuksista, koska selvitän niitä usein paperille..Sekin että kiinnostukset vaihtelevat päivästä toiseen.Tiedänpö tämän ikäisenä mitä haluan loppuelämän tehdä? Tiedänpö kaikista mahdollisuuksista? Entä jos huomaan ole-

vani väärällä alalla ja valmistunut jo kyseiseen ammattiin? Stressiä kaikista kysymyksistä?” (Minna oppimispäiväkirja)

”Olin tehnyt tehtävän aiemminkin eikä se vieläkään ollut kovin helppo, mutta kyllä pakonomaisesti sinne joitakin ammatteja sai.” (Lotta oppimispäiväkirja)

Onnistunut kokemus -harjoitus

Onnistunut kokemus -harjoituksen (PIA- Pattern Identification Exercise) avulla oli tavoitteena keskittyä jokaisen henkilökohtaisiin vahvuuksiin (Amundson 1995). Siirrettävien taitojen tiedostaminen ja niiden analysointi oli myös harjoituksen keskeinen tavoite. Siten voidaan ylläpitää jatkuvuuden tunnetta ja persoonallisuuden integraatiota. Siirrettävät taidot ovat koulutuksen, työn ja muun elämäkokemuksen myötä syntyneitä taitoja ja osaamista, jota voidaan käyttää uudenlaisissa elämäntilanteissa. (Ruponen ym. 2000, 177.)

Onnistunut kokemus -harjoituksen (PIA- Pattern Identification Exercise) kokemuksissa korostui vertaispalautteen merkitys (Amundson 1995). Keskustelu kolmioryhmässä kartutti itsetuntemusta (vrt. Jaques & Salmon 2007, 91) ja auttoi ryhmäläisiä oppimaan siitä, millaisena toiset näkevät itsensä ja kuinka me käyttäydymme heitä kohtaan (Jaques & Salmon 2007, 77). Harjoituksessa oli tärkeää kuunnella tarkasti, jakaa kokemuksia ja neuvotella sekä antaa ja vastaanottaa palautetta. Avoimuuden ja luottamuksellisen ilmapiirin vallitessa ryhmässä oli mahdollisuus saavuttaa vastuullinen

ja herkkä kommunikaatio osallistujien kesken ja näin syntyi jaettu oppimiskokemus.

”Aluksi tehtiin ”mitä kuuluu” -kierros, jonka jälkeen alettiin tekeä tehtävää taitojen tutkimisesta ja onnistuneen kokemuksen muistelemisesta. Tehtävä oli ihan mukava, oikeastaan pidin siitä todella, koska sen jälkeen jäi hyvä mieli koko päiväksi.” (Laura oppimispäiväkirja)

”Keksimme jokainen aika paljon positiivista palautetta toisen tekemisistä ja jokainen silminnähdessä nautti palautteesta. Harjoitus oli sinänsä hyvä, koska vää ja muistellessa omaa hyvin tehtyä työtä sai ihan luvan kanssa olla tyytyväinen.” (Anni oppimispäiväkirja)

Ryhmäkäyttäytymisprofiiliharjoitus

Peili™ käyttäytymisprofiili (Liite 3.) on systemaattinen tapa kuvata ihmisten erilaisuutta tai samankaltaisuutta. Käyttäytymisprofiiliin kuuluu käyttäytymistyylinkuvaus sekä joustavuuden kuva. Peili™ käyttäytymisprofiilin viitekehys pohjautuu piirreteorioihin, joiden mukaan ihmisen persoonallisuuden piirteet nähdään suhteellisen pysyvänä ja ominaisuuksina, jotka ilmenevät yksilöllisesti voimakkaammin tai heikommin. Peili™ käyttäytymisprofiili ei kuvaa ihmisen persoonallisuutta vaan käyttäytymisessä ilmeneviä eroja. (Uusivuori 2003.)

Peili™ -käyttäytymisprofiilianalyysin avulla oli tavoitteena kehittää opiskelijan henkistä kasvua, lisätä itsetuntoa sekä

kehittää vuorovaikutus ja yhteistyötaitoja. Tavoitteena oli myös auttaa opiskelijaa tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja haasteitaan. Peili™-harjoituksessa opiskelijat itse arvioivat itseään ja pysyivät viideltä läheiseltään vastaavat arviot. Tutkimuksen yrityskumppani Integro Oy valmisti jokaiselle ryhmän jäsenelle yhteenvedon arvioinneista, joita pohdittiin yhdessä ryhmän kanssa. Tavoitteena oli ymmärtää käyttäytymistyyli-ryhmän mukaiset omat vahvuudet ja kehittämisen kohteet vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Harjoitus toi opiskelijoiden kokemuksen mukaan enemmän uutta ymmärrystä jokaisen itsetuntemukseen kuin ammatinvalintaan.

”Mun mielest ehkä muuten, että näki vähän silleen, että mitä toiset ihmiset aattelee musta, että mimmonen mä niitten mielestä oon. Et mä tosta silleen niinku jatko-opintoihin sillee kauheesti pystyny liittämään ainakaa sillee.” (Laura ryhmähaastattelu)

”Oishan siitä ollu jos haluis vaikka lähihoitajaksi niin sit jos sais tietää, että kaikki kaverit pitää suo pelottavana niin sit vois ehkä mieltii toisen kerran että kannattaaks mennä mihinkään hoitoalalle, jos omat ystäväsikin pitää silleen, et on vähän silleen” (Miia ryhmähaastattelu)

Kaksi opiskelijaa ilmensi hyötyneensä harjoituksesta saamastaan palautteesta ja teki siten urasuunnitelmansa uudesta näkökulmasta. Palaute oli Minnalle käännteentekevä.

”Mul oli kans tollee just sanottu, et mä alotan hirveesti asioit aja sitä mä rupesin sitä mieltiin, että ku mul täytyy aina olla joku seläntakana puskemas-

sa eteenpäin työntämässä, et nyt teet tän tai et tee. Niin sit mä aattelin, et ehkä se yliopistopiskelu ei oo mua varten, että mä roikkusin siellä listoilla ja nukkusin kotona.” (Minna ryhmähaastattelu)

”Kyllä mä tai mulla se autto just vähän tohon kun mä suunnittelin tota mitä mä haluaisin tehdä niin kyl se sen verran, että sitten kun mul oli esimerkiks just se mikä pitää vähän paikkansa et mä monta kertaa tykkään hirveesti aloittaa kaikkee mut mä en välttämättä saa kaikkee loppuun niin just se, et ei ehkä kannata mennä semmoseen missä niinku ei oo just sellasia jotain projektitöitä niin ei sitten välttämättä saa niitä just loppu...niin sit ei ehkä kannata semmosta ajatella.” (Sari ryhmähaastattelu)

Jatko-opintosuunnitelma ja reflektio ryhmästä

Kaikki ryhmään osallistuneet abiturientit arvioivat hyötynsä ryhmään osallistumisesta ja harjoituksista urasuunnittelun näkökulmasta. Tietoa eri vaihtoehdoista oli haettu itsenäisesti sekä ohjaajan avustuksella että eri lähteistä: muun muassa opinto-ohjauksen pakollisen kurssin retkeltä Studia –jatko-opintomessuille, internetistä esimerkiksi Työvoimahallinnon sivuilta sekä koulutusoppaista. Ryhmään osallistuminen sekä harjoitukset ylläpitivät tiedon prosessointia.

”Must se oli ihan hyvä se oliko se ihan viimesellä kerralla kun piti tehdä se kaks suunnitelmaa et mitä sen jälkeen tekee...must se oli hyvät silleen kun

joutu mieltii, et ei ois vaan sitä yhtä vaan sit oli kaks...” (Miia ryhmähaastattelu)

” mulla oli kans sillee, että mä aloin ainakin enemmän pohtia sitä ja sitten taas et tajus, en se on oikeesti niin lähellä se haku, että niinku pitäis oikeesti ruveta mieltimään, että mitä haluaa tehdä eikä vaan niinku ajatella, että siirretään huomiseen.” (Anni ryhmähaastattelu)

Opiskelijat, joilla ryhmän alkuvaiheessa oli selkiintymätön jatko-opintosuunnitelma, pystyivät viimeisellä tapaamiskerralla esittelemään oman hakusuunnitelmansa sekä varasuunnitelmansa ryhmälle. (Taulukko 3.) He kuitenkin epäroivät oppimispäiväkirjassaan edelleen tulevaisuutensa suunnanoton kanssa eli suunnitelmassa oli väli vuoden pitäminen. Toisten opiskelijoiden suunnitelmien kuuleminen antoi rohkaisua ja toivoa: *”nekin löysi, joten löydän minäkin”*.

Taulukko 3. Jatko-opintosuunnitelmat ja opiskelijoiden osallistumismotiivit

	Tiedonhaku	Vaihtoehtojen karsiminen ja kiinnostuksen vahvistaminen	Piilotetut toiveet
Suunnitelma	<p><i>"Aijon tosiaan hakea Helsiinkiin farmasian opintoihin. En tosin usko, että pääsen sinne, mutta aijon yrittää. Ajattelin mennä kyselemään töitä apteekista, kun kirjoitukset ovat ohi."</i> (Lotta)</p> <p><i>"Kasvatustieteet eli sinne haen"</i> (Anni)</p> <p><i>Haen 1. JKL tai Lahteen restonomiksi."</i> (Emilia)</p> <p><i>"Sisustusarkkitehti TAIK Helsinki, Lahden muotoilija amk."</i> (Laura)</p>	<p><i>"Mulla olisi tää kielten ja luonnontieteellisen taitelu eli nyt mä päädyin sinne luonnontieteisiin, että ne jää varmaan harrastukseks ne muut. Mä ny meen sinne Helsingin yliopistoon niinku mä oon aina halunnu yliopistoon."</i> (Ville)</p> <p><i>"Olen hieman miettinyt, että mitä sitten jos ei Jyväskylä tärppää. Ajattelin mennä urheiluopistoon liikunnanohjauksen peruskurssille. Olen kyllä tiedostanut oman ongelman; USKON PUUTE."</i> (Mervi)</p> <p><i>"Haen Jkl tai Lahteen tai johonkin muualle lukemaan restonomiksi, amk ja "erikoistun" palvelujen tuottamiseen. "Itsellä ei ollut mitään kertomista tulevaisuuden suunnitelmista. ainakaan mitään varmaa. Matkailua ja kieliä. Mutta ei yliopistoa. Alkoi kiinnostaa se restonomijuttu mistä Minna puhui."</i> (Laura)</p>	<p><i>"Nekin löysi, joten löydän minäkin. Enemmän aikaa, ankaraa mietintää."</i></p> <p>Suunnitelma: Mikrotukihenkilö 1.tietojenkäsittelyn pt 2.liiketalouden amk tutkinto, tietojenkäsittelyn koulutusohjelma 3.Insinööri amk Välivuosi: opettelen elämään, ja hankin asunnon, valmistaudun yrittämään uudelleen (opinnot), teen töitä, kerään rahaa" (Sari)</p> <p><i>"Suunnitelma 1. välivuosi 2. viestintä/toimittaja Tre/Hki."</i> (Miia)</p>

Ryhmä pysyi hyvin tehtävässään, mikä kuvaa ryhmän luja-
tahtoista sitoutumista yhteiseen tavoitteeseen jatko-
opintosuunnitelmien täsmentymisestä. Opiskelijat kuvasivat
omien voimavarojensa vahvistuneen ryhmäprosessin aika-
na.

”Pitkästä aikaa sillee, ettei tartte hirveesti suunnitella kun vaan tekee sen mitä on jo päättäny. Ei tartte koko ajan miettiä, et mun täytyy nyt hakee ja täytyy nyt kirjottaa niitä ja niitä kaavakkeita. Ja täytyy nyt hirveesti mieltii mihin mä haen vaan nyt on sit silleen, et tekee vaan sen mitä on päättäny.”
(Emilia ryhmähaastattelu)

”Olimme kahviossa nauttimassa sen antimista, joka lopetti hyvin muuten aika vaisun koulupäivän. Tänä suunnitelmat tulevaisuudesta vähän vahvistuivat, hyvä niin sillä enää ei ole kuin yksi kokoon-tuminen enää jäljellä.” (Lotta oppimispäiväkirja)

”Eräs ryhmään osallistunut opiskelija päättää oppimispäiväkirjansa näin: ”Olen kyllä hyvin tiedostanut oman ongelman: USKON PUUTE!” (Mervi oppimispäiväkirja)

4.3 Yhteenveto merkittävistä oppimiskokemuksista

Merkittävät oppimiskokemukset ryhmäprosessista näyttäytyivät hyvin yksilöllisinä. Opiskelijan tavoitteen asettelu ryhmän alussa viitoitti kuitenkin kokemusta. Opiskelijat, joiden osallistumismotiivina ryhmääntulolle oli tiedonhaku, näyttivät onnistuneen paremmin tiedollisten valmiuksien hankkimisessa.

Opiskelijoiden merkitysperspektiivit laajenivat suhteessa sekä jatko-opiskelua koskevaan tietoon että itsetuntemukseen. Erityisesti ne opiskelijat, jotka eivät pienryhmään tullessaan olleet kartoittaneet vaihtoehtoja tai pohtineet omia

ominaisuuksiaan, kokivat alkusysäksen oman jatko-opintosuunnitelman muotoutumiseen. Tosin heillä oli ryhmän loppuvaiheessa enemmän epävarmuuteen liittyviä ilmauksia reflektoinnissaan. Ryhmäprosessin aikana oli mahdollista myös laajentaa kiinnostaviin tulevaisuudenkuviin liittyviä merkityksiä.

4.4 Opiskelijoiden kokemuksia ryhmäohjauksen merkityksestä

Tämän kehittämistutkimuksen ryhmähaastattelussa nousi esiin tiettyjä yhteisiä merkityksiä, joita tarkastellaan teorialähtöisesti Finkin (2003) merkittävän oppimisen taksonomian avulla (Taulukko 4.). Merkittävää oppimista voidaan arvioida esimerkiksi yksilöllisillä reflektioilla taksonomian osa-alueissa: oppimaan oppiminen, välittäminen ja inhimillinen ulottuvuus, joissa tietoa opiskelijan oppimisesta voidaan kerätä opiskelijalta itseltään tai muilta ryhmän jäseniltä. Taksonomian integraation osa-alueita voidaan arvioida muun muassa reflektiivisellä kirjoittamisella. Tietoperusta osa-alueen arvioimiseen sopii puolestaan muun muassa suulliset kysymykset. (Fink 2003, 172.)

MERKITTÄVÄN OPPIMISEN TAKSONOMIA	TULKINTA AINEISTOSTA	OPISKELIJA
Tietoperusta	Pienryhmä toi lisäideoita Tiedonhaku koulutusvaihtoehtoihin	Ville Lotta Emilia Anni Mervi
Soveltaminen	Päätöksenteko Hakusuunnitelman soveltaminen omaan elämään	kaikki opiskelijat
Integraatio	Nähdä yhteyksiä	Sari Anni Mervi
Inhimillinen ulottuvuus	Itsetuntemus Toisilta oppiminen	kaikki opiskelijat
Välittäminen	Uusien kiinnostuksien löytyminen Ryhmä vahvisti omaa haavetta	Mervi Miia Sari Ville
Oppimaan oppiminen	Ajattelun käynnistäminen ja ylläpito Heittäytyminen ryhmätoimintaan	Emilia Miia Sari Minna

Taulukko 4. Opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia Finkin (2003) taksonomian avulla tarkateltuna

Tämän tutkimuksen tiedonkeruumenetelmät tukivat hyvin merkittävän oppimisen osa-alueiden arvioimista. Taulukossa esitetään opiskelijoiden yhteisiä merkittäviä oppimiskokemuksia merkittävän oppimisen taksonomian jaottelun mukaan. Taksonomian osa-alueet olivat löydettävissä opiskelijoiden ryhmäkokemuksista ja erityisesti soveltaminen ja inhimillinen ulottuvuus osa-alueet erottuivat kaikkien opiskelijoiden kokemuksista.

Opiskelijoiden yksilöllisistä ryhmään osallistumismotiiveista erottui kolme kategoriaa: tiedonhaku, vaihtoehtojen karsiminen sekä piilotetut toiveet. Näistä motiiveista käsin tar-

kasteltuna tiedonhaku –motiiviryhmän opiskelijat painottivat Finkin taksonomian osa-alueista tietoperustaa ja soveltamista. Näin ollen heidän kohdallaan merkittävä oppimiskokemus oli tietoperustan laajeneminen. Piilotettujen toiveiden –motiiviryhmään kuuluvilla korostui sen sijaan soveltamisen ja ihmillisen ulottuvuuden lisäksi välittäminen ja oppimaan oppiminen ja ei lainkaan tietoperusta.

Tietoperusta

Yhtenä ryhmätehtävien tavoitteena oli tiedonhaku. Opiskelijoilla oli ryhmäntulomotiivina jatko-opintoihin hakeutumiseen liittyvän tiedon kartuttaminen. Pienryhmä toi lisäideoita myös koulutusvaihtoehtoihin. Ohjaajan yhtenä tavoitteena ryhmätyöskentelylle oli tiedonhaun analysoiminen.

Oppimisessa tähdätään ensisijaisesti yleensä aina tiedollisiin tavoitteisiin. Tämän pienryhmään osallistuneet opiskelijat osallistuivat ryhmäohjauksen ohessa luonnollisesti myös abiturienteille järjestettyihin pakollisen opinto-ohjauskurssin tilaisuuksiin. Ryhmien tapaamisten välillä teimme retken Studia jatko-opintomessuille Helsinkiin. Opiskelijat kävivät lisäksi halutessaan yksilöohjauksessa keskustelemassa omista jatko-opintosuunnitelmistaan. Ryhmäohjausprosessi säännöllisine tapaamisineen ylläpiti tiedonprosessointia ja mahdollisti yhteisen keskustelun ryhmän jäsenten kesken. Ohjaajalta oli tarvittaessa mahdollisuus kysyä lisätietoja ja yhdessä pohtia jatko-opintosuunnitelmaa. Tässä ryhmässä neljä opiskelijaa kertoi ryhmään osallistumismotiivikseen tiedonhaun.

”niin se oli sitten kans hirveen hyvä se, et kuuli niitä erilaisia vaihtoehtoja. Ku jossain oli se mikä sul oli se hotellityyppi. Mä en ollu siitäkään koskaan kuulu, että semmosia oli olemassa.” (Emilia ryhmähaastattelu)

”Proviisori...ja tota niin siinä oli se hyvä palkka ja hyvä työllistymistilanne.” (Ville ryhmähaastattelu)

”sillon kun se ryhmä alko niin mulla oli tosi vähän tietoo, että mitä kaikkee on olemassa, mitä oppilaitoksia ja minkälaisia erilaisia ja mitä ne alat sisältää jos mä meen lukeen jotain tiettyä alaa niin mikä musta ensinnäkin sitten tulee. Tuleeko musta yhtään mitään.” (Emilia ryhmähaastattelu)

Soveltaminen

Kurssitehtävissä opiskelijat joutuivat pohtimaan omaa elämäänsä laaja-alaisesti ja sisällyttämään pohdintaan elämänalueita, joita ei yleensä olla totuttu käsittelemään opiskelutehtävissä. Opiskelutavoitteissa on usein keskeisellä sijalla tiedon soveltaminen, joka tässä elämänsuunnittelun prosessissa tarkoittaa suunnitelman valmistumista ja omaan elämään ”soveltamista” ja lopulta suunnitelman toteuttamista eli hakemista jatko-opintoihin.

Fink (2003) jaotteli ajattelun kolmeen eri osa-alueeseen: kriittiseen, luovaan ja praktiseen. Kriittisessä ajattelussa opiskelijat analysoivat ja arvioivat. Luovassa ajattelussa kuvittelevat ja luovat; praktisessa ajattelussa puolestaan ratkaistaan ongelmia ja tehdään päätöksiä. Nämä ajattelun la-

jit olivat laajasti edustettuna tässä ryhmäprosessissa; erityisesti kriittistä ja praktista ajattelua.

”Nyt on sillee, että tietää minne haluaa ja toivottavasti sinne pääsee.” (Ville ryhmähaastattelu)

” Pitkästä aikaa sillee, ettei tarvi hirveesti suunnitella kun vaan tekee sen mitä on päättäny.” (Emilia ryhmähaastattelu)

Integraatio

Tässä kategoriassa luodaan yhteyksiä eri elämän osa-alueiden välille.

” silloin kun se ryhmä alko niin mulla oli tosi vähä ä kaikkee on olemassa mitä oppilaitoksia ja minkälaisia erilaisia ja mitä ne alat sisältää, jos mä meen lukeen jotain tiettyä alaa niin mikä musta ensinnäkin tulee sitten.” (Emilia ryhmähaastattelu)

”Minusta on aika tarpeellista niin ihan varmaan siellä nytkin taapertaa semmosia ketä nyt kellä ei oo mitään hajua siitä, et mihin pitäis mennä tai mitä haluu tehdä niin mun mielestä se ois hyvä et ois tämmösii, et tosiaan näkis muitakii ihmisii, et ei oo ainut kellä on vähä pallo hukassa.” (Miia ryhmähaastattelu)

”Miettimään syvällisemmin itselleni tärkeimpiä asioita. Ja ylipäätään laittamaan niitä paperille eikä vaan pohdiskelemaan niitä mielessäni. Näkemään

realistisesti kuinka paljon minulle tärkeimpiä asioita onkaan olemassa.” (Mervi oppimispäiväkirja)

Inhimillinen ulottuvuus

Kaikki pienryhmään osallistuneet abiturientit kuvasivat sekä oppimispäiväkirjassaan että ryhmähaastattelussa ryhmän merkitystä yksilöllisen muutoksen näkökulmasta. Pienryhmäohjaus tarjosi ryhmän jäsenille mahdollisuuden oppia itsestään, sekä niistä taidoista, joita ammantinvalinta edellyttää (Symes 1998). Eryteisesti Peili™ -käyttäytymisprofiilin merkitystä itsetuntemuksen karttumisessa opiskelijat pitivät tärkeänä. Samalla kun yksilö oppii itsestään, hän oppii myös toisista ja päinvastoin (ks. Fink 2003).

”Kielet ovat kuitenkin se mikä mua eniten kiinnostaa...Matkailua ja kieli. mutta ei yliopistoa...Alkoi kiinnostaa se restonomijuttu.” (Minna ryhmähaastattelu)

”Ei ne pisteet riitä mitenkään eli mä en siis pääse en vuonna opiskelemaan, mutta tuota, kyllä mä sen ennakoin jo. Mä hain sitten neljään ammattikorkeeseen” (Anni ryhmähaastattelu)

Opiskelijat tunsivat saavansa tukea sekä vertaisiltaan että ohjaajalta, joka oli fasilitaattorin roolissa. Samalla ryhmäläisten erilaisuus mahdollisti asioiden tarkastelun ja pohdiskelun toisten näkökulmasta katsoen. Tämän ymmärtäminen antoi heille mahdollisuuden arvioida itseänsä ja toisia ryhmän jäseniä uusista ja erilaisista näkökulmista lähestyttäessä. (Johnson & Johnson 2006, Gardner 2004.) Toiset ryhmä-

läiset olivat tärkeässä roolissa, samoin kuin ryhmän ulkopuoliset merkittävät muut, kuten äiti. Yksilön elämässä suunnanotto tehdään suhteissa merkittäviin muihin lähellä ja kaukana. Suhteet voivat olla voimavara, mutta ne voivat toimia myös suunnittelussa esteinä. Tällaisia häiritseviä suhteita ei tässä aineistossa ilmennyt. Suhdeverkostosta yksilö saa sosiaalista tukea, kuten emotionaalista tukea, arvostusta, tietoa ja konkreettista apua. Erityisesti nuorten valinnoissa ja päätöksenteossa on tärkeää tarkastella suhdeverkostoa. (Schultheiss 2003.)

Taijfelin ja Turnerin (1979) sosiaalisen identiteetin teorian perusajatukset ovat: a) Yksilö sisällyttää ryhmään kuulumisensa osaksi minäkäsitystään, b) Yksilöt pyrkivät pitämään yllä myönteistä minäkuvaa itselleen suotuisan ryhmävertailun avulla, c) Ryhmärajojen tiedostaminen luo eroja, sosiaalisia kategorioita. (Ahokas 2010, 220-221.)

” mun mielestä se ois hyvä et ois tämmösii, et tosiaan näkis muitakin ihmisii, et ei oo ainut kellä on vähä pallo hukassa” (Miia ryhmähaastattelu)

” Ne harjoitukset sitten vähä niinku toisaalta teki tutuks sitä ryhmää tai silleen vaik on kaikki oliki tuttuja, mutta sitten kun siinä keskusteltiin siitä harjoituksesta niin sitten oli sitten helpompi keskustella kaikesta muustakin mitä mieleen juolahti.” (Emilia ryhmähaastattelu)

Miia ilmaisee, että hän on samastunut ryhmän vaiheisiin ja kokee yhteyttä ryhmään. Ryhmän jäsenyydellä on merkitys yksilön minäkäsityksen ja itsetunnon muodostumisen kan-

nalta. Sosiaalinen identiteetti on Ahokkaan (2010, 223) mukaan kyseessä silloin, kun yksilön identiteettiä määrittää ryhmään samastuminen ja samastumiseen perustuva ryhmän jäsenyys tai useiden ryhmien jäsenyydet. Sosiaalisesta samastumisesta seuraa ryhmän identiteetin mukaista toimintaa.

Sosiaaliseen samastumiseen liittyy sisällöllinen- ja arvoulottuvuus: itsetunto koostuu jäsenyyksien arvosta ja niiden emotionalisesta merkityksestä yksilölle. Kun jäsenyyteen liittyy positiivisia tunteita, jäsenyys vahvistaa minuuteen liittyvää emotionaalista merkitystä ja siten kohottaa itsetuntoa. (Ahokas 2010, 223-224.)

”Ryhmästä yleensä: Vaikuttaa kivalta ja hyödylliseltä. Ryhmässä on varmaan sellaisia tyyppejä, joiden kanssa keskustellessa herää monia ajatuksia.”
(Minna oppimispäiväkirja)

”Tuo ryhmässä keskusteleminen on kannustavaa ja se kun muut löytää oman tiensä, auttaa pieneen rimakauhun tapaiseen, että ei se niin vaikeaa ole. Nekin löysi, joten löydän minäkin. Enemmän aikaa ankaraa mietintää.” (Sari oppimispäiväkirja)

Peili™ harjoitus toi paljon lisätietoa itsestä ja siitä, mikä haluaisi olla isona ja mihin suuntaan kehittää itseä. Vuorovaiikutuskokemuksista muodostetaan kokonaiskuva itsestä ja toisista. ”Minä muiden silmin” koostetaan osaksi omaa identiteettiä, jota vasten itsearviointi suoritetaan ja ohjailaan omaa toimintaa. Toiset toimivat peileinä omasta itsestä läpi koko elämän ajan (Mead 1934).

”Saimme käyttäymisprofiilien tulokset. Olin ihmeissäni siitä kuinka eri lailla olin itseni netissä arvioinut. Kaverieni aikaansaama tulos oli/on mielestäni aivan oikea. Varsinkin kansiossa oleva teksti ”tyyli nro2 edistävä” osuu minuun täysin. That`s me! 😊”
(Sari oppimispäiväkirja)

” niin se Peili niin se oli sitä oppimista ittestä niinku ja sit ne ajatukset niin ne sitten virtas tavallaan, et se kokemus oli sitä ajatustenvirtaa.” (Ville ryhmähaastattelu)

”Ymmärsin, että usein aliarvioin itseäni, sillä useissa kohdissa ystävät antoivat minusta paremman kuvan. Tuntui, että itseluottamukseni melkein nousi palautteiden myötä.” (Anni oppimispäiväkirja)

Käyttäytymisprofiilin yhteenveto ja siihen liittyvä ryhmätyökentely käynnistivät ryhmäläisissä itsearviointiprosessin, sillä opiskelijat kokivat saaneensa parempia arvoja itsestään kuin mitä he itse olivat itseään arvioineet. Tämä koettiin itsetuntoa kohottavana ja siten oli helppo lähteä kehittämään itseään.

”Opin, että kavereillani on ainakin tämän peilin mukaan paremmat käsitykset minusta kuin minulla itselläni”. (Miia oppimispäiväkirja)

”Opin, että olen yhteistyökykyinen ja turvallinen (?!?), sekä kykenevä joustamaan. opin, että ystäväni pitävät minua parempana ihmisenä kuin olenkaan...opin, että tämä pienryhmä koostuu melko

samantyyllisistä ihmisistä, ainakin peilin mukaan. Tässä ihan oikeasti oppii asioita itsestään 😊 Kaipuu ulkomalle kova". (Miia oppimispäiväkirja)

"On kiva saada palautetta itsestä, johon voi luottaa suhteellisen varmasti, ja jonka kautta voi miettiä itseään ja sitä miten muut sinut näkevät. Tämän jälkeen yritän kehittää itseäni hieman joustavampaan suuntaan. Siitä olisi varmasti hyötyä. Äitillekin on mukava tuo näyttää sillä sen on aina motkottamassa mun itsepäisyydestä." (Emilia oppimispäiväkirja)

"No, en mä tiiä, mulle oli aika yllätys se, että mul oli itelläni ehkä enemmän negatiivinen kuva siitä mitä niinku kaverit anto. Se oli aika silleen jännää, että tai silleen niinku, kyl se tavallaan ehkä nosti itsetuntookin niinku, et okei et sä et oookkaa niinku ihan paska tyyppi...nauraa..." (Anni ryhmähaastattelu)

Pienryhmäohjaukseen oli Peili™ -ohjelman tuloksen ja palautteen mukaan valikoitunut edistäviä yksilöitä, jotka ovat hyvin ulospäinsuuntautuneita. Tässä ryhmässä oli yksi analyttiseen tyyppiin sijoittuva opiskelija. Hän antoi puolestaan toisia hieman krittisempiä kommentteja etenkin ryhmähaastattelussa.

"Kyllä tietysti tää meni enemmän sinne hupikategoriaan kun sinne hyötyyn, että tätä oli silleen että se nyt tehtiin ja siitä näki nyt sit et olempas nyt tällainen ihminen niin..." (Ville ryhmähaastattelu)

Välittäminen

Välittämisellä tarkoitetaan uusien kiinnostusten, tunteiden ja arvojen kehittymistä. Opiskelijat kuvasivat saaneensa uusia ajatuksia ja kiinnostuksia tulevaisuuden suunnittelulleen yhteisistä pohdinnoista.

”Sillon joskus tuntu, että on niinku hirveesti kaikkee, että että mihin vois niinku lähtee ja tälleenin sitten oli semmonen kaaos päässä, ettei niinku ol- lenkaan tienny, että mitä mä teen niin sitten aika paljon just silleen selkytti ja just niinku nytkii on paljon semmonen varmempi olo kun sillon.” (Sari ryhmähaastattelu)

”Mielenkiintoista lähteä ”tutkimaan” mitä itse haluaa ja mikä kiinnostaa.” (Emilia oppimispäiväkirja)

” niin sitä, kans, kun tää oli sillai tukiryhmä, että tiesi, että on muitakin siinä samassa tilanteessa, että ei oikein tiedä sitten mihin hakee ja sitten just se että tuli lisää niitä mitä kaikkee on.” (Minna ryhmähaastattelu)

Oppimaan oppiminen

Opiskelijat kuvasivat autonomian ylläpitämistä pienryhmäprosessin aikana, sillä omien asetettujen tavoitteiden kautta sekä ryhmän yhteisten tavoitteiden kautta oli mahdollista suunnitella ja toteuttaa omaa oppimistaan (vrt. Soini 2001).

”Mun mielestä tää pitäis ollakkii tällasta vapaaehtoista toimintaa että sitten ja niinku lukiotasolla just tää jonnekin yläastelle niin ylipäänsä yli puolet on sellassii ettei halua edes ajatella tai en ei niinku jaksa tai ei vaan niinku yksinkertaisesti vaan niinku ajattele tai kyllähän lukiotasollaki on omia sellatteita, jotka istus vaan ja onpas kiva täti paasaa tuolla niin se on niinku ihan ihmisestä kiinni jaksaako ajatella niitä asioita.” (Ville ryhmähaastattelu)

Itseohjautuva oppija kehittää tietoa, taitoja ja jatkuvan oppimisen strategioita. Opiskelijat kuvaavat myönteisesti reflektiokokemuksiaan yhteisissä ryhmäkeskusteluissa. Pienryhmäohjausten sijoittuminen muuten hektiseen abiturienttivuoteen rytmitti omaan jatko-opintosuunnitelmaan liityvien tietojen ja taitojen kehittymistä.

”Tuota yy...Tästä ryhmästä vielä, että ehkä tää niinku ainakin mulle niin tää ryhmä ei välttämättä tuonu mitään niinku uutta alaa tai mut se pisti just silleen itte mieltii niitä asioita ja sitten se niinku selkeytti omia ajatuksia ja sitten sai kysyä silleen aina säännöllisin väliajoin tuli se tapaaminen ja sai kysyy ja mieltii. Pohtia.”(Minna ryhmähaastattelu)

” Ja sit toi on hyvä, et tos pystyy niinku just sillee rauhottuu ja keskittyy siihen asiaan, ettei oo niinku sellasta, et just että mä mietin sitä huomenna ja sitten se jää niinku.” (Sari ryhmähaastattelu)

5. RYHMÄOHJAUS MAHDOLLISUUDEN MAISEMANA

Tutkimuksessa oli tavoitteena kuvata abiturienttien merkittäviä oppimiskokemuksia lukion opinto-ohjauksen pienryhmäprosessin kuluessa ja heidän arviointiaan pienryhmäohjauksen merkityksestä. Kehittävän tutkimuksen tavoitteena on ollut strukturoidun pienryhmäohjauksen kehittäminen ja soveltaminen lukion opinto-ohjauksen metodina. Tällöin on tavoiteltu muutosta, jolloin väistämättä joudutaan pohtimaan myös sitä kenen intressiä palvellaan prosessissa (Toikko & Rantanen 2009). Tässä kehittämistutkimuksessa kyse on ollut vastavuoroisesta praktisesta lähestymistavasta, jonka mukaan prosessiluonteisessa toiminnassa asiantuntija/tutkija ja ryhmä määrittelivät yhdessä tavoitteet yhteiselle toiminnalle ja sen jälkeen ohjaajalla oli ratkaisuun tarvittavat toimenpiteet. Yhteistoiminnallisuus mahdollistaa erilaisten tulkintojen joustavuuden ja avoimuuden. Toiminnan tavoitteena oli itseymmärryksen lisääminen, itsenäisyys ja oman toiminnan tiedostaminen. (vrt. Katila & Meriläinen 2006.) Pienryhmäprosessi tuotti myös valtautumisen kokemusta opiskelijoille, joiden oma ääni vahvistui.

Toimintaympäristönä institutionaalinen lukion opinto-ohjaus on moniulotteinen konteksti, jossa on tiettyjä, esimerkiksi ikävaiheeseen liittyviä velvoitteita ja odotuksia. Oppilaitoksen toimintaympäristö asetti rajoituksia opiskelijakeskeisen pienryhmäohjauksen fyysiseen toteuttamiseen. Erillistä pienryhmäohjaustilaa ei ollut tämän pienryhmän käytössä, vaan istunnot toteutettiin luokkahuoneympäristössä soviteltuina aikoina, jotka haarukoitiin yhdessä ryhmänjäsenten lukujärjestyksistä.

Ryhmäohjauksella voidaan selkeästi vähentää opiskelijan yksinäisyyttä, eristäytymistä, avuttomuutta ja tarjota yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tukea (vrt. Tomori 1995). Siiten on mahdollista tukea yksilön ohella sosiaalisia verkostoja, joissa identiteettiä koskevat neuvottelut vahvistavat yksilöä (Nummenmaa ym. 2008, 34). Vanhalakka-Ruoho (2007, 27) tarkastelee nuorten kirjoitelma-aineistosta sosiaalisen suhdeverkon osuutta päätöksenteossa ja sitä, miten merkittävät muut ovat mukana nuorten päätöksentekotilanteissa ja millaiset asiat ovat neuvottelunkohteina näissä suhdeverkostoissa. Aineisto osoitti, että kaikilla elämänalueilla (koulutus, ammatinvalinta, kulutus, vapaa-aika, harrastukset, seurustelusuhteet) päätöksenteko on suhteissa toimimista. (Schultheiss 2003.) Nuoruudessa edellytetään nykyään yksilöllistymistä, kun taas nuori näyttäisi hyötyvän enemmän kehityksessään yhteisöllisyydestä, etenkin minän kehityksessään, jossa tarvitaan toisia nuoria peileiksi eli palautteen antajiksi. (Fink 2003.) Nykylukion järjestelmä ja kulttuuri eivät tue yhteisöllisyyden kokemuksen kehittymistä.

Psykopedagoginen pienryhmäohjaus oikein rakennettuna on monipuolinen mahdollisuus lukion ohjausta koskevissa kehittämishaasteissa. Se tarjoaa onnistuessaan tehokkuutta opinto-ohjaajan ajankäyttöön, sillä ryhmästä voidaan tarvittaessa poimia opiskelijoita yksilöohjaukseen. Psykopedagogisen pienryhmäohjauksen avulla voidaan kehittää ohjausta abivuoden kriittisissä kohdissa eli jatko-opintosuunnitelman laatimisessa voidaan pitkäkestoisen pienryhmäohjauksen avulla ylläpitää ja edistää opiskelijan elämän reflektointia ja suunnanottoa.

Tutkimuksen aineiston muodostivat strukturoidun pienryhmäohjausprosessin aikana pidetyt oppimispäiväkirjat sekä ryhmähaastattelu. Nämä muodostivat tartuntapinnan abiturienttien merkittäviin oppimiskokemuksiin tutkimusajankohdaksi. Psykopedagoginen pienryhmäohjaus on itsessään onnistuessaan merkittävä oppimiskokemus, sillä opiskelijoiden päiväkirjoista ja ryhmähaastattelusta nousi esille samantyyppisiä merkittäviä oppimiskokemuksia luonnehtivia kategorioita kuin Soinin (2001) tutkimuksessa: emotionaalinen sitoutuminen oppimistapahtumaan, reflektio, mahdollisuus tarkastella asioita erilaisista näkökulmista, autonomia, yhteistoiminta vertaisten tai asiantuntijan kanssa sekä dialogi. Myös Silkelän (1999) tutkimuksessa monet merkittävät oppimiskokemukset olivat sosiaalisia tapahtumia esimerkiksi pienryhmätoimintaan liittyviä. Ryhmäohjauksen interventiosta erityisesti onnistunut kokemus -harjoitus ja ryhmäkäyttäytymisprofiilin palaute ja kokemusten työstäminen yhdessä ryhmässä sekä oppimispäiväkirjassa lisäsi selkeästi jokaisen itsetuntemusta (Fink 2003). Siirrettävien taitojen tiedostaminen voi auttaa nuoren selviytymistä epävarmoilla elämänsäpoluilla.

Aineistona oppimispäiväkirjoihin sisältyy myös rajoituksia, sillä lukion tuntijärjestys ei sallinut aina päiväkirjojen kirjoittamista heti ryhmäkokoonantumisen jälkeen. Siten päiväkirjoista osa oli melko niukkoja ja kaksi opiskelijaa ei palauttanut päiväkirjaansa ollenkaan ohjaajalle. Ryhmähaastattelu puolestaan mahdollisti päiväkirjojen tarkentamisen ja merkittäviin oppimiskokemuksiin palaamisen.

Lukiolaisten reflektiotaidoissa on eroja, kaikki eivät kykene kirjoittamaan ajatuksiaan paperille, mutta sopivilla virikkeil-

lä ajattelua urasuunnittelussa voidaan ylläpitää ja edistää pidemmällä aikavälillä tutussa ja turvallisessa ryhmässä. Itseohjautuvuus esimerkiksi koulutusta koskevan tiedon hankinnassa lisääntyi ryhmän tapaamisten välillä. Ryhmäprosessi ylläpiti lisäksi tiedonprosessointia (vrt. Ruponen ym. 2000, 181). Ajattelumallit muuttuivat kriittisen reflektion avulla, jolloin oppimiskokemukset havaittiin muutos- ja tunnekokemuksina itsessä. Tällainen oppiminen voi olla uudistavaa oppimista (Mezirow 1995). Teknologiaa hyödyntävien oppimisympäristöjen tutkimus on osoittanut, että teknologia voi luoda puitteet oman ajattelun kehittämiseksi sekä jaetun ymmärryksen rakentamiseksi eri osapuolten välille (Häkkinen & Arvaja 1999). Pienryhmäohjaustuokioita voisi järjestää myös virtuaalisena.

Strukturoidun pienryhmäohjauksen mallissa korostuvat vertaisuus, dialoginen refleksiivisyys ja oppimiskumppanuus. Herrasen ja Penttisen (2008, 59) alustavissa tutkimustuloksissa ammatillisen oppilaitoksen ja tietojenkäsittelyn yliopisto-opiskelijoiden pienryhmäohjauksissa ryhmäohjausmallin ja oppilaitoksen arkitodellisuuden välillä oli erilaisia ristiriitaisuuksia: a) mallin vapaaehtoisuuden ja osallistujalähtöisyyden lähtökohtien sekä koulunvelvollisuusosallistumisen välillä, b) opettajana ja ohjaajana toimimisessa sekä c) koulun sosiaalisessa tilassa odotuksenmukaisen ammattitaitoisen oppilaan ja ryhmäohjauksen vertaisryhmässä valtautuvan toimijuuden välillä.

Toimin tässä pienryhmäohjausprosessissa sekä ohjaajana että tutkijana, joten en näe samoja ristiriitaisuuksia lukion opinto-ohjauksen parissa toteutetussa strukturoidussa pienryhmäohjauksessa kuin edellä mainitussa tutkimuksessa.

Tämä strukturoitu pienryhmäohjaus on perustunut vapaaehtoisuuteen, jolloin tavoitteena ryhmään osallistumisessa on ollut oman jatko-opintosuunnitelman valmistaminen. Ryhmäntulomotiivina opiskelijoilla oli tiedonhaku, valinta useiden vaihtoehtojen väliltä tai piilotetut toiveet. Jatkossa lukion opinto-ohjauksen käytännössä voisi kehittää pienryhmiä fokusoiden interventioita enemmän näihin kolmeen erilaiseen motiiviryhmien tarpeisiin. Erilainen motivaatio tuottaa erilaisia oppimiskokemuksia. Esimerkiksi tiedonhaku motiiviryhmäläisten merkittävänä oppimiskokemuksena korostui muihin motiiviryhmiin verrattuna erityisesti tietoperustan laajeneminen. Ryhmäohjaajan olisi hyödyllistä tietää harjoituksia suunnitellessaan erilaisten motiivien vaikutuksesta asioiden havaitsemiseen ja oppimiskokemusten syntymiseen.

Strukturoitu pienryhmäprosessi on suunniteltava huolellisesti, sillä siihen kuuluu aloitusvaihe, toimintavaihe ja lopetus. Opinto-ohjaajat tarvitsisivat lisä- ja täydennyskoulutusta, jotta uudet menetelmät saataisiin käyttöön yhtenä vaihtoehtona lukion opinto-ohjauksen menetelmien kirjossa. Lukion oppimisympäristöt eivät ole helposti muutettavissa, mutta oikea muutos edellyttää koko lukio(oppimis)kulttuurin muutosta. Lukion opinto-ohjaukseen liittyvät käsitykset ovat laajennettavissa ainoastaan tarkastelemalla olemassa olevia käytäntöjä ja niissä syntyneitä merkityksiä. Pienryhmäohjauksella voi olla usein myös ennaltaehkäisevä luonne. Pienryhmäohjauksen mahdollisuuden maisemia voi maalata myös peruskoulun opinto-ohjauksen menetelmänä (ks. esim Tomori 1995; Tapio 2010).

5.1 Arviointia tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin pienryhmäohjausprosessina syksyllä 2003 ja ryhmähaastattelu keväällä 2004. Tein useiden vuosien ajan tutkimustyötä opinto-ohjaajan työn ohessa. Tutkimuspäiväkirjan pitäminen on edistänyt oman ajatteluni kehittymistä ja itsereflektioni on tuonut lisää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullisessa tutkimuksessa ei niinkään puhuta reliabiliteetista ja validiteetista vaan vakuuttavuudesta. Lincolnin ja Cuban (1985) mukaan vakuuttavuus on tärkeä luotettavuuden kriteeri ja se perustuu uskottavuuteen ja johdonmukaisuuteen. Tutkittava ryhmä koostui vapaaehtoisista abiturienteista, joille kerrottiin ensimmäisellä tapaamiskerralla tutkimuksesta. Raportissa olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti pienryhmäprosessin eri vaiheet, jolloin lukija pystyy seuraamaan ryhmän vaiheita ja analyysin kulkua. Tämä lisää tutkimuksen vahvistettavuutta, jolloin lukijan on mahdollista seurata ja arvioida tutkimuksen etenemistä sekä kyseenalaistaa tai vakuuttua tutkimuksen laadusta, luotettavuudesta ja johdonmukaisuudesta. (Eskola & Suoranta 1998, 213.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerinä käytetään totuudellisuutta, jolla tarkoitetaan tutkijan johtopäätösten ja todellisen tilan vastaavuutta (Lincoln & Cuba 1985). Aineistoa keräsin oppimispäiväkirjojen avulla sekä ryhmähaastatteluna. Näin ollen olen pyrkinyt lähestymään opiskelijoiden merkittäviä oppimiskokemuksia aineistotrianglaatiolla. Raportissa on käytetty paljon suoria lainauksia. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden henkilöllisyys on pyritty suo-

jaamaan mahdollisimman hyvin, sillä heille on laadittu koodinimet.

Aineiston analyysissä käytin kahta erillistä analyysimenetelmää: aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Analyysissä etenin ensin yksilötasolla urasuunnittelun näkökulmasta ja sitten yhteisöllisellä tasolla merkittävien oppimiskokemusten viitekehyksestä käsin. Olen saanut palautetta aineistostani sekä tekemistäni tulkinnoista muutamalta ryhmään osallistuneelta nuorelta analyysin alkuvaiheessa.

Kehittävällä tapaustutkimuksella on mahdollista lisätä ymmärrystä lukion ohjauksesta ja tuoda sovellettavissa oleva pienryhmäohjausmalli lukion ohjauksenkäytäntöön. Keskeistä tutkimuksessa on tutkimustulosten yleistyminen käytännön toiminnassa ja leviäminen esimerkiksi lukion ohjauksen toimintajärjestelmässä (Engeström 1995, 156). Lähtökohtana tälle kokeilulle oli tutkijan/ohjaajan oman työn ohjauksen käytännön kehittäminen sekä käsitteellinen jäsentäminen. Olen työtäni käsitteellistämällä pyrkinyt tuomaan lukijalle esiin oman ohjauksen käyttöteoriani ja myös siten pyrkinyt lisäämään uskottavuutta (Lincoln & Cuba 1985). Tärkeää käytännön luomisessa oli nuorten äänen kuuleminen sekä ryhmäprosessiin kuuluva yhteinen dialogi. Käytännöllisen tutkimuksen tulosten luotettavuuden lisäämiseksi on vahvuuksien ohella tarkasteltava myös ongelmakohtia kriittisesti. Näitä olen pyrkinyt tuomaan raportissa esille.

Tutkijan/ohjaajan oma tausta ja kokemus ovat vaikuttaneet metodien valintaan, jolloin subjektiivisuus ei voi olla vaikuttamatta tutkimukseen, ohjaukseen ja oppimisprosessiin sekä

myös kerättyyn aineistoon, analyysiin ja tulkintaan (Postholm 2008, 147). Tutkimuksen tulokset ovat sidoksissa tiettyyn kontekstiin, jota olen pyrkinyt raportissa valottamaan mahdollisimman läpinäkyväksi lukijalle. Tulosten siirrettävyydestä voi jokainen muodostaa omat johtopäätöksensä. (Lincoln & Cuba 1985, 316.)

LÄHTEET

Ahokas, M. 2010. Ryhmät ja niiden väliset suhteet. Teoksessa E. Suoninen, A-M. Pirttilä-Backman, A.R. Lahikainen & M. Ahokas. (toim.) Arjen sosiaalipsykologiaa. Helsinki: WSOY, 185-242.

Aittola, T. 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana – elämä opettajana. Juva: WSOY, 171-190.

Amundson, N.E. 1995. Pattern Identification Exercise. ERIC Digest, EDD-CG_95-69, Greensboro, NC: ERIC/CASS.

Amundson, N.E., Borgen, W. A., Westwood, M.J., Bailey, B., Kovacs, S. & Poehnell, G.R. 1992. Accessing the labour market. Vancouver: Employment and Immigrant Canada.

Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 251-309.

Antikainen, A. 2005. In search of the meaning of education and learning in life-histories. A. Antikainen (toim.) Transforming a learning society. Bern: Peter Lang, 273-296.

Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.

Borgen, W., Pollard, D., Amundson, N.E. & Westwood, M. 1989. Employment groups: the counselling connection. Lu-gus: Toronto.

Brookfeld, S. 1995. Kriittiset tapahtumat oppijoiden oletta-musten tutkimisessa. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) Uu-distava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor, 198-213.

Collin, A. (1997). Career as context. British Journal of Guid-ance and Counselling, 25, 435-445.

Coman, G.J., Evans B.J. & Burrows G.D. 2002. Group Coun-selling for problem gambling. British Journal of Guidance & Counselling. Vol 30, No.2, 145-158.

Eder, D. and Fingerson, L. 2003. Interviewing children and adolescents'. Teoksessa J. Holstein and J. Gubrium (toim.) Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns. Thousand Oaks, CA: Sage. 33-54.

Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia, haasteita. Helsinki: Painatuskeskus.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen julkaisuja. A. Kerava: Savion Kirjapaino Oy.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Exley, K. & Dennick, R. 2004. Small group teaching. Tutorials, seminars and beyond. London and New York: RoutledgeFalmer. Taylor & Francis Group.

Fink, L.D. 2003. Creating Significant Learning Experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses. San Francisco: Jossey-Bass.

Flanagan, J.C. 1954. The critical incident technique. Psychology Bull 51, 4.

Gall, J.P., Gall, M.D. & Borg, W.R. 2005. Applying Educational Research. A Practical Guide. Boston: Pearson Education, Inc. 1082.

Giddens, A. 1979. Studies in social and political theory. Hutchinson of London.

Gomm, R., Hammersely, M. & Foster, P. 2000. Case Study Method. Key Issues, Key Texts. London: Sage.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki:WSOY.

Haajanen, A. 2003. Peili käyttäytymisprofiilimittarin toimivuus ja luotettavuus. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma. julkaisematon.

Harinen, P., Herranen, J. & Lehmus, H. 2008. Kattiahossa kaikki on toisin. Pelittääkö pienryhmätoiminta. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Parveke maailmaan päin. Ohjauksen koulutuksen kaksi vuosikymmentä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 63-76.

Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E. & Ireland, E. 2009. Researching Young People`s Lives. London: Sage.

Helander, J. & Seinä, S. 2005. Mielen malleista ohjaustodelisuuteen-ohjausteoria opinto-ohjaajakoulutuksessa. Teoksessa J. Lerkkanen (toim.) Opinto-ohjauksen tarkoitus. Opinto-ohjaajakoulutuksen 20-vuotisjuhlajulkaisu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 173-177.

Hernetkoski, K., Ahvenharju, A. & Tiainen, A. 2007. Opinto-ohjaukseen saatava tasa-arvoa. Helsingin Sanomat. 4.8.2007.

Herranen, J. & Penttinen, L. 2008. Koulunpitoa vai vertaistukea ryhmässä? Ryhmäohjaus opiskelun ohjausmenetelmänä. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Parveke maailmaan päin. Ohjauksen koulutuksen kaksi vuosikymmentä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 43-61.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.

Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Helsinki: Gaudeamus.

Hynninen, P. & Juutilainen, P-K. 2006. Seitsemän asiaa ohjauksen suunnittelusta ja tasa-arvosta. Sukupuolisensitiivinen ohjaus tasa-arvon edistäjänä koulutuksessa -hanke 2002-2006. Helsinki: Yliopistopaino.

Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa P. Häkkinen & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. WSOY. 206-221.

Illeris, K. 2004. The three dimensions of learning. Contemporary learning theory on tension field between the cognitive, the emotional and the social. Florida: Krieger Publishing Company.

Jaques, D. & Salmon, G. 2007. Learning in groups. A handbook for face-to-face and online environments. Oxon: Routledge.

Jarvis, P. 2009. Learning to be a person in society. Learning to be me. Teoksessa K. Illeris. (toim.) Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words. New York: Routledge.

Johnson, D.W. & Johnson F.P. 1991. Learning together and alone: Co-operative, competitive and individualistic learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Johson, D.W. & Johson, F.P. 2006. Joining together: Group theory and group skills. Boston, MA: Pearson.

Juutilainen, P-K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 92. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään. Opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus. 40-56.

Kasurinen, H. 2006. Ohjauksen kehittämisen lähtökohdat. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino. 13-30.

Katila, S. & Meriläinen, S. 2006. Henkilökohtainen kokemus tiedon lähteenä: toimintatutkimus akateemisissa yhteisöissä. Teoksessa K. Rolin, M. Kakkuri-Knuuttila & E. Henttonen (toim.) Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus, 134-154.

Kokemuksia lukion opinto-ohjauksesta –selvitys 2008. Suomen lukiolaisten liitto. Singsby: Ykkös-Offset.

Korhonen, V. 2005. Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa AR. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 55-73.

Koski, E. & Lerkkanen, J. 2008. Lukion opinto-ohjauksella on kansantaloudellista merkitystä. Helsingin Sanomat. 5.9.2008

Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P.

Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino. 9-36.

Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A. Tutkimuksia 19. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 41-67.

Lave, J. 2009. The practice of learning. Teoksessa K. Illers. Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words. New York: Routledge. 200-208.

Lerikkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Jyväskylä: Korpijyvä Oy.

Levine, L.E., Fallahi C.R., Nicoll-Senft, J.M. Tressier, J.T., Watson, C.L. & Wood, R.M. Creating significant learning experiences across disciplines. College Teaching. Vol.56/no.4. 247-254.

Lewin, K. 1948. Resolving social conflicts: selective papers on group dynamics. New York: Harper.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G.1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.

Lodigo, M.G., Spaulding, D.T. & Voegtler, K.H. 2006. Methods in educational research. From theory to practice. San Francisco: Jossey Bass.

Lukiolaisten hyvinvointitutkimus. 2007. Suomen lukiolaisten liitto. Ykkös-offset Oy.

Lukiolaki L629/1998.

MacAdams, D.P. & Olson B.D. 2010. Personality development: Continuity and change over the life course. The Annual Review of Psychology 2010. 61:517-542.

Mead, G.H. 1934. *Mind, self and society*. University of Chicago Press.

Merimaa, E. 2002. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden 2002 merkitys ohjauksen kannalta. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) *Ohjaus Suomessa 2002*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy. 99-109.

Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus peruskoulun ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään. Opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Helsinki: Opetushallitus. 71-81.

Mezirow, J. 1978. *Education for Perspective Transformation: Women`s Re-entry Programs in Community College*: New York: Teachers College. Columbia University.

Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32,1. 3-24.

Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Painotalo Miktor. 347-397.

Mezirow, J. 2009. An overview on transformative learning. Teoksessa K. Illers. *Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words*. New York: Routledge. 90-105.

Moitus, S. 2002. Korkea-asteen ohjauksen arviointi 2000-2001. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) *Ohjaus Suomessa 2002*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy. 143-155.

Morgan, D.L. 1997. *Focus Groups as Qualitative Research*. Second Edition, *Qualitative Research Method Series 16*. United States.

Nummenmaa, AR. 1992. Ohjaus menetelmänä ja toimintana Teoksessa M. Lairio (toim.) *Opinto-ohjaajan työ ja koulutus*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytänteitä. 72. Jyväskylän yliopisto. 6-16.

Nummenmaa, AR. 2001. Ohjaus ammattina, osaamisena ja työprosessin osana. AVO. *AmmatINVALINNANOHJAUksen vuosikirja*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Nummenmaa, AR. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 113-122.

Nummenmaa, AR. 2005. Ohjauksen osaaminen ja moniammatillinen osaaminen. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Laiho, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 9-14.

Nummenmaa, AR. & Korhonen, P-K. 2000. Sukupuolisensitiivinen ohjaus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus. 70-82.

Nummenmaa, AR., Sinisalo, P. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2008. Askelten kuvioita. Ohjauksentutkimuksen kavalkadia. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Parveke maailmaan päin. Ohjauksen koulutuksen kaksi vuosikymmentä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 13-40.

Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallitus. Arviointi 7/2002. Helsinki.

Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Kasvatustieteellisiä julkaisuja nro: 91. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Tampere: Gaudeamus.

Opetushallitus. 1994. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Painatuskeskus.

Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Painatuskeskus.

Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma. 2007. Keskustelumateriaali 8.2.2007. Opetusministeriön monisteita 2007:2.

Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21.vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.

Peavy, R.V. 2001. Elämäni työkirja. Konstruktivististen ohjausperiaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia. Helsinki: Psykologien kustannus.

Peavy, R.V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyövälineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 16-49.

Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.). Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino. 111-129.

Pennington, D.C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammer-Paino.

Postholm, M.B. 2008. Group work as a learning situation: a qualitative study in a university classroom. Teachers and Teaching: theory and practice. Vol. 14, No. 2. 143-155.

Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Dark Oy.

Ripley, V.V. 2001. Planning and implementing group counselling in a high school. Professional School Counseling, 5(1).

Ruben, H.J. & Ruben, I.S. 2005. Qualitative interviewing. The art of hearing data. California: Sage.

Ruponen, R. 2003. Yksilöt ryhmäkuvassa. Merkittäviä oppimiskokemuksia strukturoidussa ryhmäohjauksessa. Psykologian ammatillinen lisensiaatintutkimus. Joensuun yliopisto.

Ruponen, R., Nummenmaa, AR. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana I – Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: Wsoy. 162-188.

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

Savickas, M.L. 2000. Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. Teoksessa A. Colling & R.A.

Young (toim.) Future of career. Cambridge: University Press, 53-68.

Schultheiss, D.E. 2003. A relational approach to career counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling & Development*, 81, 301-310.

Schutz, A. 1982. *Life forms and meaning structure*. London: Routledge & Kegan Paul.

Silkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 52.

Silkelä, R. 2000. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 120-131.

Simons, H. 2009. *Case study research in practice*. London: Sage.

Soini, H. Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. Vertaiskonsultaatio yhteistoiminnallisen oppimisen muotona. *Psykologia* 36 (1-2) 48-59.

Stake, R. 1996. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.

Sugarman, 2004. *Counselling and the life course*. London: Sage.

Symes, B.A. 1998. Group counselling for vocational decision. *Guidance & Counseling*, Vol. 13 Issue2, p28-32.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tutkimuksia 51.

Tajfel, H & Turner, J.C. 1979. The social psychology of intergroup behavior. Teoksessa S. Worchel & W.G. Austin (toim.) *Psychology of intergroup relations*. Nelson-Hall, Chicago, IL.p. 33-47.

Tapio, J.2010. Ryhmäohjaus nuoren suoritusstrategioiden muutoksen mahdollistajana. Motivaatioattribuutioteorian näkökulma koulun luokkaohjaukseen. Painossa.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Tomori, B. 1995. Small group counselling at the elementary level. *Guidance & Counselling*, 10 (3), 24-31.

Trotzer, J.P. 1989. The counsellor and the group. Accelerated Development Inc., Bristol

Tuckman, B. 1965. Development sequences in small groups. *Psychological Bulletin* 63, 384-399.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisälönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Uusivuori, S.E. 2003. Peili™-käyttäytymisprofiili ja luokkahuoneroolit oppilaiden erilaisuuden kuvaajina ja opettajien työn sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön tukena. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos.

van Esbroeck, R. & Watts, T. 1998. New skills for a holistic careers guidance model. *The International Careers Journal*. June 1998.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2002. Oppilaan- ja opinto-ohjaajan koulutuksen kehitysnäkymiä Joensuun yliopistossa. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) *Ohjaus Suomessa 2002*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 187-195.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Ryhmänohjaus opinto-ohjaajan työmuotona. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Vammala: Opetushallitus, 135-144.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Nuorten elämänsuunnitelun relationaalisia aspekteja. Teoksessa P-K. Juutilainen (toim.) *Suhteita ja suunnanottoa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino., 9-31.

Vuorinen, R. 1992. Oppilaanohjaus koulujärjestelmän osana. Teoksessa M. Lairio (toim.) *Opinto-ohjaajan työ ja koulutus*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. *Teoriaa ja käytäntöä* 72. Jyväskylän yliopisto, 17-28.

Wenger, E. 2009. A social theory of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words. New York: Routledge. 209-219.

Yin, R.K. 1994. Case Study Research. Design and Methods. Second Edition. London: Sage.

Yin, R.K. 2003. Case Study Research. Design and Methods. 3rd Edition. London: Sage.

Zaccaro, S.J & Ely K. & Shuffler, M. 2010. The leader`s role on group learning. Teoksessa V.L Sessa & M. London (toim.) Work group learning. Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations. New York: Taylor & Francis Group, 193-215.

LIITTEET

Liite 1. Pienryhmäohjausdesign

Tavoitteet ohjaukselle	arviointi	oppimisaktiviteetit	välitehtävä
HAASTATTELU (syys-lokakuu) tilannekartoitus arvio hyötyykö opiskelija osallistumisesta ryhmään			
10.10. tapaaminen Aloitus: mukavan työskentelyilmapiirin luominen: pelisäännöt	keskustelu ryhmässä ja arviointi	Mitä kuuluu -kierros Odotukset Tavoitteet Pelisäännöt Tutkimusluvut Peavy (2001): Omanelämänkenttäni kartta	Kotitehtävä: elämänkenttäni kartan täydentäminen Oppimispäiväkirja: Mitä koin? Mitä opin?
24.10. tapaaminen elämän ja ihmissuhteiden jäsentäminen menneisyydestä ja nykyisyydestä käsin: omaelämäkerrallinen minuus selkiinnyttää opiskelijan ajattelua tulevaisuudenkuvien suhteen. tuoda mahdolliset unelmat ja esteet tietoisemmaksi. (Harjoituksen avulla voi asettaa myös itselleen välitavoitteita eli mitä on vielä opeteltava ja harjoiteltava, että tärkein tulevaisuudenkuva toteutuu.)	keskustelu ryhmässä ja arviointi	Mitä kuuluu -kierros Oma elämänkenttäni kartta: keskustelu pareittain Peavy(2001): Tulevaisuuden kuva- ni Jokainen osallistuja saa sähköpostiosoitteen, jossa käy tekemässä itsearviointin sekä pyytää viittä ystäväänsä tekemään vertaisarvion itsestään samassa sähköpostiosoitteessa.	Kyselyyn vastaaminen ja 5 vertaisarvioijan hankkiminen itselle Oppimispäiväkirja: Mitä koin ja mitä opin?
31.10. tapaaminen (Studia-messuillakäynnin jälkeinen päivä) tiedonhaun analysoiminen Siirrettävien taitojen tiedostaminen ja analysointi	keskustelu ryhmässä ja arviointi	Mitä kuuluu -kierros Kokemukset itsearviointi tehtävistä ja keskustelua messujen annista PIA: Pattern Identification Exercise (Amundson 1995): Onnistumiskokemuksen yksityiskohtainen kuvaus; siirrettävien taitojen ja ominaisuuksien analyysi. Menetelmä: kolmiohaastattelu	Kotitehtävä Oppimispäiväkirja: Mitä koin? Mitä opin?
5.11. tapaaminen oman henkisen kasvun kehittäminen sekä itsetunnon lisääminen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittäminen omat vahvuudet ja haasteet.	keskustelu ryhmässä ja arviointi	Mitä kuuluu -kierros Peilin tulokset. Tulokset toimittaa Intergo oy:n Program Manager Niina Saminen, joka on mukana tulosten tarkastelussa.	Oppimispäiväkirja: Mitä koin? Mitä opin?
14.11. tapaaminen oman henkisen kasvun kehittäminen sekä itsetunnon lisääminen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittäminen omat vahvuudet ja haasteet.	keskustelu ryhmässä ja arviointi	Mitä kuuluu -kierros Keskustelu Peilin henkilökohtaisissa profiiliryhmissä, vahvuudet ja kehittämistarpeet profiilien ryhmissä	Mitä koin? Mitä opin? Oppimispäiväkirja: oman jatko-opintosuunnitelman täsmentäminen tai kiinnostavien vaihtoehtojen pohittaminen sekä tiedonhaku omaan suunnitelmaan liittyen
26.11. tapaaminen	keskustelu ryhmässä ja arviointi	Mitä kuuluu -kierros Omien suunnitelmien esittely Oppimispäiväkirja: Mitä koin? Mitä opin?	

RYHMÄDESIGN

HAASTATTELU (syys-lokakuu)

tilannekartoitus

arvio hyötyykö opiskelija osallistumisesta ryhmään

10.10.

tapaaminen

Alotus:

Odotukset

Tavoitteet

Pelisäännöt

Tutkimusluvut

Peavy (2001): Oman elämänkenttäni kartta

Kotitehtävä: elämänkenttäkartan täydentäminen

Oppimispäiväkirja: Mitä koin? Mitä opin?

24.10.

tapaaminen

Oma elämänkenttäni kartta: keskustelu pareittain

Peavy (2001): Tulevaisuuden kuvani

Kotitehtävä: Peili työväliseen tehtävänanto. Jokainen osallistuja saa sähköpostiosoitteen, jossa käy tekemässä itsearviointin sekä pyytää viittä ystäväänsä tekemään vertaisarvion itsestään samassa sähköpostiosoitteessa.

Oppimispäiväkirja: Mitä koin? Mitä opin?

31.10. (Studia-messuilla käynnin jälkeinen päivä)

tapaaminen

Kokemukset itsearviointi tehtävästä ja keskustelua messujen annista

Vance Peavy: Kolmio-haastattelu: Onnistunut kokemus

Kotitehtävä

Oppimispäiväkirja: Mitä koin? Mitä opin?

5.11.

tapaaminen

Peilin tulokset. Tulokset toimittaa Intergo oy:n Program Manager Niina Saminen, joka on mukana tulosten tarkastelussa.

Oppimispäiväkirja: Mitä koin? Mitä opin?

14.11.

tapaaminen

(Keskustelu Peilin henkilökohtaisissa profiiliryhmissä vahvuudet ja kehittämistarpeet profiilien ryhmissä)

Oppimispäiväkirja: Mitä koin? Mitä opin?

Kotitehtävä: oman jatko-opintosuunnitelman täsmentäminen tai kiinnostavien vaihtoehtojen pohtiminen sekä tiedonhaku omaan suunnitelmaan liittyen

26.11.

tapaaminen

Omien suunnitelmien esittely

Oppimispäiväkirja: Mitä koin? Mitä opin?

Liite 2.

RYHMÄHAASTATTELU toukokuussa Hämeen ammattikorkeakoulun tiloissa.

Teemahaastattelurunko

Ryhmäprosessikokemukset:

Millainen merkitys ryhmällä oli/on jatko-opintosuunnitelmasi rakentumisessa?

Miltä tuntuu olla ryhmässä nyt?

Harjoitukset/interventiot:

Elämänkenttä

Tulevaisuudenkuvat

Onnistunut kokemus –kolmiohaastattelu

Peili ? Oletko hyödyntänyt tuloksia? Miltä tuntui saada ystäväsi palaute itsestäsi?

Oppimiskokemukset: Mitä koit ja mitä opit ryhmässä?

Miten tällainen pienryhmätoiminta sopii mielestäsi lukioon?

Jatko-opintosuunnitelmasi tällä hetkellä?

Liite 3 Peili™

Käyttäytymisprofiili on systemaattinen tapa kuvata ihmisten erilaisuutta tai samankaltaisuutta. Käyttäytymisprofiiliin kuuluu käyttäytymistyylinkuvaus sekä joustavuuden kuva. Peili™ käyttäytymisprofiilin viitekehys pohjautuu piirreteori-oihin, joiden mukaan ihmisen persoonallisuuden piirteet nähdään suhteellisen pysyvänä ja ominaisuuksina, jotka ilmenevät yksilöllisesti voimakkaammin tai heikommin. Temperamentti on biologispohjainen ihmisen persoonallisuuden osa ja ihmisten välisiä synnynnäisiä eroja käyttäytymisessä. Peili™ käyttäytymisprofiili ei kuvaa ihmisen persoonallisuutta vaan käyttäytymisessä ilmeneviä eroja. Se on sovellus 1970-luvulla Minnesotassa Amerikassa kehitetystä käyttäytymisprofiilista. Peilistä on tehty luotettavuustutkimus vuonna 2003 9877 henkilön aineistolla (Haajanen 2003) ja tutkimus osoitti, että mittari on erottelukykyinen ja luotettava. Käyttäytymisprofiilista on lisäksi tehty aiemmin kaksi pro gradu tutkielmaa. Uusivuori (2003) tutki Peili™-käyttäytymisprofiilia ja luokkahuonerooleja oppilaiden erilaisuuden kuvaajina ja opettajien työn sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön tukena. Tutkimuksessa tarkasteltiin Peili™ käyttäytymisprofiilin soveltuvuutta koulumaailmaan ja kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämiseen, 11- ja 12-vuotiaiden lasten kuvaamiseen ja opettajan mahdollisuuksia hyödyntää sen antamaa tietoa työssään. (Uusivuori 2003.)

Menetelmää on aiemmin käytetty lähinnä työyhteisökoulutuksessa: oman henkisen kasvun kehittämisessä sekä itse-tunnon lisäämisessä, tiimien kehittämisessä, asiakaspalvelu, myynti- ja neuvotteluvalmennuksessa, esimiestaitojen ke-

hittämisessä, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittämisessä ja organisaatioiden muutostilanteissa.

Peili™ käyttäytymisprofiili on mahdollisuus lisätä itsetuntemusta, koska siihen sisältyy itsearvio sekä viiden muun läheisen arvio omasta käyttäytymisestä.

Ryhmäkuva kertoo ryhmän jäsenten käyttäytymistyylien jakaantumisesta ja auttaa kehittämään ryhmän sisäistä vuorovaikutusta, yhteistyötä ja työnjakoa. Ryhmäkuvan perusteella voidaan tunnistaa ryhmän vahvuudet ja haasteet.



Pienryhmän käyttäytymistyyliprofiili