



## **Vertaisryhmä koululuokassa**

Koululuokassa oppiminen ja toimiminen tapahtuu pääosin ryhmämuotoisesti, joka korostaa sosiaalisten suhteiden merkitystä osana oppimisympäristöä. Oppilaiden välille muodostuu tutustumisen kautta vertaissuhteita, jotka ovat vuorovaikutukseen perustuvia yksilön suoria tai epäsuoria kokemuksia ja suhteita ikätovereiden seurassa. (Bukowski, Laursen & Rubin 2018, 3–9; Rubin, Bukowski & Bowker 2015.) Näistä vertaissuhteista muodostuu vertaisryhmiä, sillä oppilailla on luontainen tarve kuulua osaksi laajempaa yhteisöä sekä saada sosiaalista hyväksyntää muilta. Vertaisryhmän vuorovaikutuksessa syntyy ryhmälle tyypillisiä rakenteita, jotka määrittävät ryhmässä ilmenevää dynamiikkaa. (Johnsson & Johnsson 2017, 14–18; Jauhiainen & Eskola 1994, 13.)

Ryhmän rakenne ja sen mahdollistamat kokemukset luovat tärkeän kehityksellisen kontekstin oppilaille. Jokainen oppilas ei automaattisesti pääse osaksi vertaisryhmää tai -suhteita vaan jäsenyys aukeaa sosiaalisen valinnan kautta, johon ovat vaikuttamassa mm. ryhmän rakenne, oppilaan toiminta sekä sosiaalinen kompetenssi. Pahimmassa tapauksessa ryhmän rakenteet mahdollistavat ja ylläpitävät negatiivisia ilmiöitä, kuten torjuntaa, kiusaamista tai yksinäisyyttä. Näillä vertaisten kanssa saaduilla kokemuksilla voi olla kauaskantoisia vaikutuksia, sillä kokemukset voivat vaikuttaa aikuisuuteen asti. (mm. Bukowski, Laursen & Rubin 2018, xiv; Kiuru ym. 2014; Rubin, Bukowski & Parker 2006, 571.) Vertaisryhmän rakenteet vaikuttavat näin sekä yksittäisten oppilaiden että koko ryhmän hyvinvointiin, oppimiseen ja toimintaa luokassa. Vertaisryhmän rakenteella on myös vaikutusta opettajan toimintaan luokassa sekä työhyvinvointiin.

Vertaisryhmän tuottamat positiiviset kokemukset, oppilaiden kompetenssi vertaisten suhteen sekä opettajan antama tuki vertaissuhteille luovat pohjaa hyvinvoinnille oppimisympäristössä. Tutkimusten mukaan opettajalla on keskeinen asema ja vastuu vertaissuhteiden mahdollistamisessa, kehittämisessä sekä ylläpidossa. Opettajilla ei kuitenkaan välttämättä ole aikaa

tai tieto-taitoa ohjata luokan vertaissuhteista koostuvaa ryhmää. (Ryan, Kuusinen & Bedoya-Skoog 2015) Tällöin opettajan merkitys saattaa muodostua jopa negatiiviseksi, sillä opettajan vaikutus vertaisryhmän suhteen ei häviä. Farmer, Lines & Hamm (2011) ovat ottaneet käyttöön käsitteen näkymätön käsi (invisible hand) viitaten opettajan toimintoihin ja niihin prosesseihin, joiden kautta opettaja ohjaa ja vaikuttaa vertaissuhteisiin ja -ryhmään luokassa. Nämä toimet saattavat olla usein opettajalle itselleenkin näkymättömiä.

## **Vertaisryhmän rakenne**

Vertaisryhmän toimintaa voidaan tarkastella ryhmälle ominaisten tunnuspiirteiden kautta. Ne syntyvät ja muotoutuvat vertaisten välisessä vuorovaikutuksessa ryhmän syntymisen jälkeen. Rakenteelliset tekijät syntyvät yksilöiden erilaisista pyrkimyksistä, jotka edistävät tai estävät ryhmän toimintaa. (Fortsyth 2010, 143–173; Johnsson & Johnsson 2017, 14–21). Syntyneet rakenteet vaikuttavat siis oppilaiden käytökseen ja toimintaa ryhmässä. Tutkimuksen mukaan tästä syystä mm. pelkästään yhden oppilaan problemaattista käytöstä muokkaavat interventiot eivät välttämättä tuota tulosta pitkällä aikavälillä ryhmän rakenteiden pysyessä samana (ks. Farmer ym. 2018).

Vertaisryhmään syntyvät vuorovaikutuksessa mm. seuraavat rakenteet:

- 1. Statukset:** Sosiaalinen status kuvaa yksilön painoarvoa, arvostusta tai tärkeyttä tietyssä vertaisryhmässä. Usein sosiaalisen statuksen nähdään liittyvän valtaan ja määrittävän yksilön mahdollisuuksia vaikuttaa ja osallistua ryhmän toimintaan. Erot statuksissa jakavat yksilöt erilaisiin asemiin ryhmissä. Statuserot ovat merkittäviä sekä ryhmän että yksilön toiminnan ja hyvinvoinnin kannalta. Ryhmässä ilmenevät statukset ovat riippuvaisia ryhmän normeista. (Johnsson & Johnsson 2017, 14–16.) Luokassa statuserot voivat näkyä esimerkiksi siinä, ketä oppilasta ryhmässä kuunnellaan tai kenen mielipiteellä on suurin painoarvo luokassa.
- 2. Normit:** Normit ovat vuorovaikutuksessa syntyneitä ryhmän sisäisiä ”sääntöjä”. Ne määrittävät ryhmässä hyväksytyt käytökset sekä sen, mikä ryhmässä koetaan arvokkaaksi tai tavoittelemisen arvoiseksi. Normit voivat olla tiedostamattomia. (Forthsyth 2010, 145–148; Veenstra, Dijkstra & Kreager 2018, 47–50.) Luokassa normit voisivat näkyä esimerkiksi

siinä, kuinka oppilaat suhtautuvat toisten oppilaiden auttamiseen. Mikäli normit luokassa ovat toisten auttamista tukevia, oppilaat kokevat tällaisen käyttäytymisen hyväksyttävämmäksi ja sitä saattaa näin esiintyä enemmän.

- 3. Roolit:** Sosiaaliset roolit ovat odotuksia siitä, miten tietyssä asemassa olevan yksilön tulee käyttäytyä. Erilaiset roolit linkittyvät yleensä ryhmässä sosiaaliseen statukseen. Roolit voivat olla formaaleja eli virallisesti annettuja, kuten oppilaan rooli tai epäformaaleja ryhmän vuorovaikutuksessa syntyneitä, kuten syrjitty. Rooleja voisi myös tarkastella toimintaa estävinä, ylläpitävinä tai edistävinä rooleina, jotka vaikuttavat ryhmän toimintakykyyn. (Benne & Sheats 1948; Johnsson & Johnsson 2017, 14–18.) Luokassa oppilaiden erilaisia rooleja voivat olla esimerkiksi hauskuuttaja tai kyseenalaistaja. Opettaja voi myös tietoisesti jakaa erilaisia vaihtelevia formaaleja rooleja nimittämällä esimerkiksi puheenjohtajan, sihteerin tai kirjurin työskentelyn ajaksi.
- 4. Koheesio:** Koheesio näyttäytyy ryhmän jäsenten välisenä vetovoimana, joka vetää ryhmänjäseniä yhteen johtaen haluan pysyä osana ryhmää. Koheesio syntyy oppilaiden keskinäisestä ystävydestä, tehtävän kiinnostavuudesta tai ryhmänjäsenten tuntemasta arvostuksesta. (Buck 1951; Johnsson & Johnsson 2017, 98–100.) Koheesio voi näyttäytyä luokassa me-henkenä tai yhteenkuuluvuuden tunteena, jolloin oppilaat esimerkiksi hakeutuvat toistensa seuraan vapaaehtoisesti, nauttivat yhdessä olemisesta sekä toimivat yhdenmukaisuutta vahvistavasti.

Edellä esitetyt rakenteelliset tekijät ovat osittain limittäisiä ja vuorovaikutteisia. Statukset, normit ja roolit ovat usein kietoutuneita toisiinsa koheesio toimiessa vahvistavana tekijänä. Ryhmään muodostuu ajan kuluessa suhteellisen pysyviä rakenteita, mikäli niiden olemassaoloon ei puututa.

### **Miten vertaisryhmän rakenteen vaikutus näkyy luokkahuoneessa?**

Tullakseen hyväksytyksi vertaisryhmässä, oppilaiden tulee noudattaa ryhmässä ilmeneviä toimintoja, rutiineja sekä käyttäytymismalleja, joita ryhmän rakenne synnyttää. Oppilaat vaikuttavat toistensa käytökseen siis mallintamisen, vertailun, hyväksynnän ja torjunnan kautta. (Grusec & Davidov 2015, 170–173; Kindermann 2016, 33–34.) Näiden vaikutusmallien kautta ryhmään voi muodostua hierarkkinen rakenne, esimerkiksi statusten suhteen. Vahvasti

hiearkkisessa ryhmässä ryhmän statusrakenteen voidaan ajatella muistuttavan pyramidia. Pyramidin huippua edustaa korkean statuksen saanut oppilas, kun taas loput pyramidin rungosta voidaan nähdä muodostuvan ryhmän muiden oppilaiden statuksista. Näin vain yhdellä tai muutamalla oppilaalla on korkea status, kun taas tasa-arvoisemmassa ryhmässä statukset ovat jakautuneet tasaisemmin. Vahvasti hierarkkisessa ryhmässä korkealla statuksella olevat oppilaat pyrkivät pitämään kiinni saavutetusta asemastaan. Korkean statuksen kautta tietyille oppilaille nimittäin mahdollistuu laajempi pääsy ryhmän resursseihin. Tällaisessa vahvasti hierarkkisessa ryhmässä esiintyy tutkimusten mukaan enemmän kiusaamista ja aggressiivista käyttäytymistä kuin rakenteeltaan tasa-arvoisemmassa ryhmässä. (Gest & Rodkin 2011; Hamm & Hoffman 2016.)

Tutkimusten (esim. Dijkstra & Gest 2015; Garandeu, Lee & Salmivalli 2014; Garandeu, Ahn & Rodkin 2011; Wilson, Karimpour & Rodkin 2011) mukaan statusrakenteen näyttöä kahden erilaisen vaikutustavan kautta. Korkealla statushierarkiassa olevat oppilaat voivat vaikuttaa ryhmässä syntyviin normeihin tai pyrkiä synnyttämään ryhmään uusia normeja. Näin jokaisen oppilaan käytöksellä ryhmässä ei kuitenkaan ole yhtä paljon painoarvoa vaan käyttäytyminen latautuu statuksen mukaan. Esimerkiksi aggressiivinen oppilas, jolla on korkea status, voi myötävaikuttaa aggressiivisten normien syntyä ryhmässä. Toisaalta ryhmään voi syntyä normit, jotka tukevat tietynlaista ryhmässä runsaasti esiintyvää käyttäytymistä. Esimerkiksi paljon aggressiota ja häiriökäyttäytymistä esiintyvässä luokassa saattaa syntyä aggressiota tukevat normit, joka vaikuttavat ryhmässä syntyvään statusrakenteeseen. Näin aggressiosta voi tulla korkea status ja sen ylläpitämistä määrittävä tekijä, jolloin tämä vahvistaa edelleen aggressiivista käyttäytymistä ja vaikeuttaa puuttumista ongelmalliseen käyttäytymiseen.

Asema statushierarkiassa luo myös pohjaa sille, millaiset roolit ovat mahdollisia ryhmässä tai tietyille yksilölle. Roolista voi muodostua oppilaalle epäsopeva, jolloin se kaventaa hänen toimintasädeään ja hyvinvointia ryhmässä. Roolit ovat nimittäin ryhmässä suhteellisen pysyviä ja roolin noudattamista valvotaan sekä rangaistuksin että palkkioiden avulla ryhmän toimesta. (Johnsson & Johnsson 2017, 98–100.) Oppilaat myös muokkaavat usein omaa käyttäytymistään ja identiteettiään sopimaan vertaisryhmään, vahvistaakseen yhteenkuuluvuutta ja erottuvuutta muista vertaisista. Näin koheesio voi vielä entisestään vahvistaa ryhmässä ilmeneviä rakenteita.

Pahimmassa tapauksessa ryhmän rakenteet voivat siis mahdollistaa ja ylläpitävää negatiivisia ilmiöitä, kuten kiusaamista tai yksinäisyyttä (ks. Garandea, Lee, Salmivalli 2014; Gest & Rodkin 2011). Torjunta ja vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen voivat tutkimusten mukaan aiheuttaa negatiivisen kehän, ikävien kokemusten ja muiden haittojen lisäksi. Torjuttu oppilas ei enää pääse mukaan sosiaaliseen kanssakäymiseen eikä näin harjoittelemaan sosiaalisia taitoja vertaisten kanssa. Ajan kanssa tämä myös vahvistaa negatiivista minäkuvaa, ja negatiivisen kehän vahvistuessa, torjuttu ei välttämättä enää edes pyri pääsemään mukaan vertaisryhmään, jolloin sosiaaliset taidot saattavat jäädä heikoiksi. Tästä syystä esimerkiksi pelkästään sosiaaliin taitoihin keskittyvä interventio ei tuota tulosta pitkällä aikavälillä, jos ongelmia ylläpitäviin ryhmän rakenteisiin ei puututa.

### **Miten opettaja voi ohjata vertaisryhmän sosiaalista dynamiikkaa?**

Vertaisryhmiä tutkineet tutkijat ovat nostaneet esiin opettajan vastuun ja merkityksen luokan sosiaalisen dynamiikan ohjaamisessa (ks. Braun, Zadora, Miller & Gest 2019; Hamm & Hoffmann 2016). Tutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaan väliset suhteet paranevat, häiritsevä käyttäytyminen vähenee ja oppilaat ovat sitoutuneempia, kun opettaja ohjaa aktiivisesti luokan vertaissuhteita luomalla tasa-arvoisen ja koheesivisen luokan. Jos opettaja puuttuu tehokkaasti aggressiiviseen ja häiritsevään käyttäytymiseen, hän tukee oppilaiden sosiaalisten taitojen kehitystä, ystävyysuhteiden syntymistä sekä yksin jääviä oppilaita. (Madill, Zadora, Miller & Rodkin 2014.)

Opettajan tulee ohjata luokan sosiaalista dynamiikkaa sensitiivisesti ja ryhmää kuunnellen, ottaen huomioon ryhmän rakenteen sekä oman toiminnan vaikutuksen. Rodkinin ja Gestin (2011) mukaan suora vertaissuhteisiin kajoaminen, esimerkiksi komentamalla oppilaita leikkimään yksinäisen oppilaan kanssa, saattaa heikentää tämän statusta entisestään. Opettajalla luokan johtajana on kuitenkin vaikutusta siihen, millaisia tilaisuuksia oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle ja vertaissuhteille muodostuu. Oppilaiden aktiivinen sekoittaminen luo vertaisvuorovaikutustilanteita, joissa oppilaat tutustuvat ja tottuvat toimimaan keskenään. Tutkimusten (ks. van den Berg, Seagers & Cillessen 2011; van den Berg & Cillessen 2013) mukaan fyysinen läheisyys lisäsi oppilaiden pitämistä toisistaan. Näiden opettajan luomien vertaisvuorovaikutustilanteiden lisäksi, opettaja luo luokkaan tietyt odotukset käytökselle sekä normit ja säännöt, jotka muokkaavat sosiaalista

dynamiikkaa. Opettaja voi luoda luokkaan normeja opettamalla niitä sekä niiden mukaista käyttäytymistä. Tärkeää on myös tarvittaessa korjata oppilaiden toimia normien mukaiseksi. (Farmer, Lines & Hamm 2011.) Oppimisympäristö, joka on rakennettu kilpailamisen ja menestyvien oppilaiden etuoikeuksien sekä jalustalle nostamisen varaan, luo luokkaan epäterveellistä hierarkkista rakennetta. Toisaalta jokaisen oppilaan vahvuuksien, erilaisia taitoja vaativien tehtävien sekä avoimien vastauksien viljeleminen luokassa vähentää statusten merkitystä ja luo monipuolisesti reittejä arvostuksen piiriin.

Näiden puitteiden lisäksi oppilaan ja opettajan välinen suhde vaikuttaa myös sosiaaliseen dynamiikkaan ja sen sävyyn luokassa. Oppilaiden tasapuolinen ja kunnioittava kohtelevinen viestittää oppilaille jokaisen olevan arvokas jäsen vertaisryhmässä. (Farmer, Lines & Hamm 2011; Hendrickx ym. 2016). Kiurun ja hänen kollegoidensa (2015) mukaan opettajan positiivinen suhtautuminen ja välittäminen oli yhteydessä oppilaan vertaisryhmän hyväksyntään. Tämä vaikutus oli huomattavissa myös toisinpäin, sillä vertaisryhmän hyväksyntä vaikutti opettajan suhtautumiseen oppilaaseen (Kiuru yms. 2015). Opettajan suhtautuminen eri oppilaisiin voi siis tämä vaikutusmekanismin kautta tehdä kykyerot näkyväksi luokassa. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen kautta opettajan sekä viestittää yksittäisten oppilaiden arvoa sekä odotuksia vertaissuhteiden laadusta. Opettajan tulisi esimerkiksi pyrkiä antamaan negatiivinen palaute kahden kesken sekä huomata antaa positiivista palautetta ja huomiota tasaisesti luokassa, jotta ei huomaamattaan rakenna luokkaan hierarkiaa nostamalla tai laskemalla oppilaan statusta tätä kautta.

### **Pohtimistehtävä:**

Millainen luokkasi on ryhmän rakenteellisten tekijöiden näkökulmasta (statukset, normit, roolit ja koheesio)?

Millaisilla toimilla ohjaat jo luokan sosiaalista dynamiikkaa?

Mitä keinoja voisit vielä kokeilla?

## LÄHTEET:

Benne, K. & Sheats, P. (1948). Functional roles of group members. *The Journal of Social Issues* 30(4), 41–49.

Braun, S. S., Zadzora, K. M., Miller, A. M., & Gest, S. D. (2019). Predicting elementary teachers' efforts to manage social dynamics from classroom composition, teacher characteristics, and the early year peer ecology. *Social Psychology of Education*, 22(4), 795–817.

Buck, K. W. (1951). Influences Through Social Communication, *Journal of ab-normal Social Psychology* 46 (1), 9–23.

Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (2018). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed.). New York, NY, US: The Guilford Press.

Dijkstra, J. K., & Gest, S. D. (2015). Peer Norm Salience for Academic Achievement, Prosocial Behavior, and Bullying: Implications for Adolescent School Experiences. *The Journal of Early Adolescence*, 35(1), 79–96.

Farmer, T. W., Lines, M. M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. 32(5), 247–256.

Farmer, T. W., Talbott, B., Dawes, M., Huber, H. B., Brooks, D. S., & Powers, E. E. (2018). Social Dynamics Management: What Is It and Why Is It Important for Intervention? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(1), 3–10.

Garandeau, C. F., Ahn, H.-J., & Rodkin, P. C. (2011). The social status of aggressive students across contexts: The role of classroom status hierarchy, academic achievement, and grade. *Developmental Psychology*, 47(6), 1699–1710.

Garandeau C.F., Lee I.A., Salmivalli C. (2014). Differential effects of the KiVa anti-bullying program on popular and unpopular bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 44–50.

Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 288–296.

Grusec, J. E., & Davidov, M. (2015). Analyzing socialization from a domain-specific perspective. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (s. 158–181). New York: Guilford Press.

Hamm, J. V. & Hoffman, A. S. (2016). Teachers' influence on students' peer relationships and peer ecologies. Teoksessa K. R. Wentzel & G. B. Ramani (Ed.), *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes*. (s. 208–228) New York: Routledge.

Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H. N., & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30–40.

Jauhiainen, R. & Eskola, M. (1994). *Ryhmäilmiö*. Porvoo: WSOY.

Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (2017). *Joining together: Group theory and group skills* (12. ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Kindermann, T. (2016) Peer Group Influences on Students' Academic Motivation. Teoksessa Teoksessa K. R. Wentzel & G. B. Ramani (Ed.), *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes*. (s. 31–47) New York: Routledge.

Kiuru, N., Pakarinen, E., Vasalampi, K., Silinskas, G., Aunola, K., Poikkeus, A.-M., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2014). Task-Focused Behavior Mediates the Associations Between Supportive Interpersonal Environments and Students' Academic Performance. *Psychological Science*, 25(4), 1018–1024.

Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J. (2015). Positive Teacher and Peer Relations Combine to Predict Primary School Students' Academic Skill Development. *Developmental Psychology*, 51(4), 434–446.

Madill, R. A., Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2014). Students' perceptions of relatedness in the classroom: The roles of emotionally supportive teacher-child interactions, children's aggressive-disruptive behaviors, and peer social preference. *School Psychology Review*, 43(1), 86–105.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. Teoksessa M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes* (s. 175–222). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. Teoksessa N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (s. 571–645). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Ryan, A. M., Kuusinen, C. M., & Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, (41), 147–156.

Van den Berg, Yvonne & Segers, Eliane & Cillessen, Antonius. (2011). Changing Peer Perceptions and Victimization through Classroom Arrangements: A Field Experiment. *Journal of abnormal child psychology*, (40).

Van den Berg, Y. H. M. & Cillissen, A. H. N. (2013). Computerized sociometric and peer assessment: An empirical and practical evaluation. *International Journal of Behavioral Development*, 37(1), 68–76.

Veenstra, R., Dijkstra, J. K., & Kreager, D. A. (2018). Pathways, networks, and norms: A sociological perspective on peer research. Teoksessa W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Ed.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 45–63). New York, NY, US: The Guilford Press.



Wilson, T., Karimpour, R., & Rodkin, P. C. (2011). African American and European American Students' Peer Groups During Early Adolescence: Structure, Status, and Academic Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 74–98.