



Turvallisuudentunteen luominen opetuksessa

Marika Enwald

Mari-Anne Henriksson

Kimmo Kerkkänen

Minna Kuohukoski

Heini Kärkkäinen

Hanna Moisio

Ammatillisen opettajankoulutuksen
kehittämishanke
Huhtikuu 2012
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Tampereen ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Enwald Marika, Henriksson Mari-Anne, Kerkkänen Kimmo, Kuohukoski Minna, Kärkkäinen Heini, Moisio Hanna: Turvallisuudentunteen luominen opetuksessa

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 79 sivua
Huhtikuu 2012

Kehittämishankkeessa ”Turvallisuuden tunteen rakentuminen opetuksessa” tarkasteltiin turvallisuuden tunteen rakentumista opetuksessa erilaisten oppimisympäristöön liittyvien tekijöiden kautta. Kehittämishankkeen lähtökohtana oli pohtia sitä, mistä turvallisuus syntyy opetustilanteessa. Miten turvallisuuden kokemusta voi lisätä oppilaiden keskuudessa? Ja miten myös opettaja voi suojautua uhkaavien tilanteiden varalta?

Hankkeen keskeinen tehtävä oli esittää kokonaiskuva siitä, mistä oppilaan turvallisuuden kokemus syntyy ja miten sitä voi edistää opetustilanteessa. Tätä kokonaiskuvaa muodostettiin käyttäen apuna sekä empiirisiä tutkimuksia että teoriaa kehittäviä kirjoituksia, jotka koskevat turvallisuuden tunteen kehittämistä koulussa. Aikaisemman empiirisen ja teoreettisen tutkimuksen lisäksi turvallisuutta pohdittiin myös kehittämishankkeen kirjoittajien henkilökohtaisten opetuskokemusten kautta. Pääpaino oli opettajan vaikutusmahdollisuuksissa luoda turvallinen oppimisympäristö opetustilanteessa.

Oppilaan tai oppilaiden kokemaa psyykkistä tarkasteltiin Anne Konun (2002) koulun hyvinvointimallia apuna käyttäen. Tällöin turvallisuus ymmärretään: 1) koulun sisäisistä tekijöistä, 2) kotioloihin ja kasvatukseen liittyvistä tekijöistä sekä 3) ympäröivään yhteisöön liittyvistä tekijöistä käsin. Tässä kehittämishankkeessa keskityttiin tarkastelemaan koulun sisäisiä tekijöitä, jotka luovat pohjan oppilaan kokemalle turvallisuuden tunteelle. Tällöin keskeisessä asemassa on opettajan rooli turvallisen ilmapiirin luomisessa. Opettaja voi luoda turvallista oppimisympäristöä muun muassa viestinnän avulla ja huomioimalla ryhmädynamiikan keskeisiä lainalaisuuksia. Opetuksen ja koulun sisäisten tekijöiden rinnalla oppilaan kokemaan turvallisuuden tunteeseen vaikuttaa myös oppilaan itse kokema turvallisuuden tunne, kotilojen ja kasvatuksen vaikutus, ympäröivään yhteisöön, ympäristöön ja kulttuuriin liittyvät tekijät.

Kaiken kaikkiaan kehittämishankkeen tavoite oli koota tietoa siitä, mistä oppilaan kokema turvallinen oppimisympäristö ja –ilmapiiri rakentuvat. Keskeinen tehtävä oli lisätä ymmärrystä opetustilanteen ja oppimisympäristön sekä laajemmin oppimisympäristön turvallisuutta luovien tekijöiden merkityksestä opiskelussa. Lopuksi tarkasteltiin psyykkistä turvallisuudentunnetta ja suhdetta pelkoon esiintyvän taiteilijan näkökulmasta sekä etsittiin eväitä henkiseen prosessiin taiteen opiskelijoille. Tavoitteena oli tarjota opettajille tietoa, keinoja ja välineitä, joiden avulla he voivat ymmärtää mistä turvallisuuden kokemus opetustilanteessa muodostuu. Näin opettajat voivat omalla toiminnallaan lisätä turvallisuuden tunnetta luokassa ja toisaalta ehkäistä turvattomuutta luovia tekijöitä.

Kehittämishankkeessa tuli esille, että oppilaan kokema turvallisuuden tunne ei kuitenkaan ole yksin opettajan vastuulla, vaan oppilaan turvallisuuden kokemus rakentuu hyvin laajassa oppimisympäristön verkostossa, johon kuuluvat kotiolot, koulun terveydenhuoltoverkosto (terveydenhoitajat, lääkärit, oppilashuoltoryhmät, kuraattorit ja psykologit), koulun ympärillä oleva yhteisö ympäristö ja kulttuuri.

Asiasanat: turvallisuuden tunne, oppimisympäristö, viestintä, ryhmädynamiikka, kiusaaminen, kiintymyssuhde, potentiaalinen tila, henkinen prosessi.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
1.1	Työn tarkoitus ja tehtävä	5
1.2	Kehittämishankkeen teoreettinen viitekehys ja rakenne.....	6
2	PSYKKINEN TURVALLISUUDENTUNNE.....	9
2.1	Määritelmä	9
2.2	Opetuksen turvallisuutta koskeva lainsäädäntö	10
2.3	Koulun sisäiset turvallisuutta luovat tekijät	11
3	OPETTAJAN MAHDOLLISUUDET TURVALLISEN OPPIMISILMAPIIRIN LUOMISESSA.....	14
3.1	Viestinnän mahdollisuudet	17
3.1.1	Kirjallinen viestintä	17
3.1.2	Puheviestintä	21
3.1.3	Sanaton viestintä	22
3.2	Verkko-opetuksen mahdollisuudet	27
3.3	Ryhmädynamiikan mahdollisuudet.....	29
3.3.1	Yksilön kehitys ja turvallisuuden tunne	31
3.3.2	Toimiva ja turvallinen ryhmä	32
3.3.3	Ryhmän kehitysvaiheet.....	33
3.3.4	Ryhmässä toimiminen turvallisuutta lisäävänä tekijänä	36
4	TURVALLISUUDEN RAKENTUMINEN OPPIMISYMPÄRISTÖN MUIDEN TEKIJÖIDEN KAUTTA.....	37
4.1	Oppilaaseen itseensä liittyvät turvallisuutta lisäävät tekijät	37
4.2	Kotioloihin liittyvät turvallisuutta lisäävät tekijät	41
4.3	Ympäröivään yhteisöön liittyvät turvallisuuden kokemusta lisäävät tekijät.....	46
4.4	Ympäristöön liittyvät turvallisuutta lisäävät tekijät	46
4.5	Kulttuuriin liittyvät turvallisuutta lisäävät tekijät.....	48
5	TURVATON OPPIMISYMPÄRISTÖ, KIUSAAMISEN JA VÄKIVALLAN EHKÄISY	51
5.1	Kiusaaminen	55
5.2	Kiusaamisen ja väkivallan ennaltaehkäisy	60
5.3	Kuinka hallita väkivaltaa?	61
6	PSYKKINEN TURVALLISUUS TAITEENTELOSSA	62
7	YHTEENVETO.....	70

LÄHTEET

1 JOHDANTO

Koulujen turvallisuus on jälleen noussut puheenaiheeksi viimeaikaisten ikävien tapausten vuoksi. Syyllisiä turvattomuuden lisääntymiseen etsitään ja työryhmiä nimetään pohtimaan miten turvallisuutta voidaan edistää kouluissa. Työryhmät esittävät lakimuutoksia, vartiointia tai metallinpaljastimia ratkaisuksi. Perimmäinen kysymys kai kuitenkin piilee jossain syvemmillä mielessämme eli miksi oikeastaan koemme turvattomuutta niinkin arkisessa ympäristössä kuin koulussa.

Tässä kehityshankkeessa tarkastellaan turvallisuuden tunteen rakentumista opetuksessa erilaisten oppimisympäristöön liittyvien tekijöiden kautta. Kehityshankkeen lähtökohtana on ollut pohtia sitä, mistä turvallisuus syntyy opetustilanteissa. Miten turvallisuuden kokemuksta voi lisätä oppilaiden keskuudessa? Ja miten myös opettaja voi suojautua uhkaavien tilanteiden varalta?

Hankkeen keskeinen tehtävä on esittää kokonaiskuva siitä, mistä oppilaan turvallisuuden kokemus syntyy ja miten sitä voi edistää opetustilanteissa. Tätä kokonaiskuvaa olemme muodostaneet käyttäen apunamme sekä empiirisiä tutkimuksia että teoriaa kehittäviä kirjoituksia, jotka koskevat turvallisuuden tunteen kehittämistä koulussa. Aikaisemman empiirisen ja teoreettisen tutkimuksen lisäksi olemme pohtineet turvallisuutta myös kehittämishankkeen kirjoittajien henkilökohtaisten opetuskokemusten kautta. Keskeisimpiä empiirisiä tutkimuksia, joita tässä hankkeessa on käytetty on kasvatustieteilijä Päivi Hamaruksen väitöskirjaa *Koulukiusaaminen ilmiönä* (2006) ja norjalaisen kasvatustieteilijän Dan Olweuksen tutkimuksiin perustuva teosta *Kiusaaminen koulussa* (1992) sekä Yhdysvaltalaisen psykologin Erik H.Eriksoninin tutkimusta *Identity: Youth and Crisis* (1968). Oppilaiden turvallisuuden ja hyvinvoinnin teoreettista viitekehystä kehittäviä tutkimuksia ja kirjoituksia, joita tässä kehityshankkeessa on käytetty, ovat Katja Jorosen ja Anna Kosken toimittama *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä* (2010), Kauppilan *Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot* (2005), Honkosen ja Salovaaran *Rakenna hyvä luokkahenki* (2011) ja Kopakkalan *Porukka, jengi, tiimi: ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen* (2011) sekä Anatol Pikasin *Irti kouluväkivallasta* (1990).

Turvallisuuden tunteen rakentumisen kokonaiskuvan hahmotuksen kannalta tärkeä lähde on ollut kansanterveystieteilijä Anne Konun esittämä koulujen hyvinvointimalli väitöskirjassaan *Oppilaiden hyvinvointi koulussa* (2002), jonka pohjalta analysoimme eri puolilta turvallisuuden rakentumista. Pääpaino kehityshankkeessamme on opettajan vaikutusmahdollisuuksissa luoda turvallinen oppimisilmapiiri opetustilanteessa. Tässä yhteydessä tuomme esiin tekijöitä, joilla opettaja itse voi vaikuttaa turvallisuuden tunteen luomiseen. Näistä keskeisiä tekijöitä ovat vuorovaikutukseen ja viestintään liittyvät tekijät sekä ryhmädynamiikan huomioiminen.

Oppilaan kokema turvallisuuden tunne oppimistilanteessa syntyy koulun sisäisistä tekijöistä ja monista koulun ulkopuolisista, opiskeluympäristön kokonaisuuteen liittyvistä tekijöistä, joiden roolia olemme myös hankkeessamme pohtineet. Yksin opettaja ei rakenna oppilaan turvallisuuden tunnetta, vaan myös oppilaan omalla turvallisuuden tunteella on suuri merkitys sekä kotioloihin liittyvillä tekijöillä. Näiden lisäksi tarkastelemme myös ympäröivään yhteisöön, ympäristöön ja kulttuuriin liittyviä tekijöitä, jotka olennaisesti vaikuttavat turvallisuuden rakentumiseen.

Kehittämishankkeessamme tarkastelemme turvallisuuden rakentumista myös sen vastakohtan eli turvattoman oppimisympäristön kautta. Tällöin tarkastelun kohteeksi nousevat sekä kiusaaminen että fyysinen väkivalta kouluissa. Pohdimme miten näitä turvattomuutta luovia tekijöitä voidaan vähentää oppimisympäristöissä.

Viimeisessä luvussa tarkastellaan psyykkistä turvallisuudentunnetta ja suhdetta pelkoon esiintyvän taiteilijan näkökulmasta sekä etsitään eväitä henkiseen prosessiin taiteen opiskelijoille.

1.1 Työn tarkoitus ja tehtävä

Kehityshankkeemme keskeinen tehtävä on lisätä ymmärrystä opetustilanteen ja oppimisilmapiirin sekä laajemmin oppimisympäristön turvallisuutta luovien tekijöiden merkityksestä opiskelussa. Tavoitteenamme on tarjota opettajille tietoa, keinoja ja välineitä, joiden avulla he voivat ymmärtää mistä turvallisuuden ko-

kemus opetustilanteessa muodostuu. Näin opettajat voivat omalla toiminnallaan lisätä turvallisuuden tunnetta luokassa ja toisaalta ehkäistä turvattomuutta luovia tekijöitä.

Tuomme kehityshankkeessamme esille, että oppilaan kokema turvallisuuden tunne ei kuitenkaan ole yksin opettajan vastuulla, vaan oppilaan turvallisuuden kokemus rakentuu hyvin laajassa oppimisympäristön verkostossa, johon kuuluvat kotiolot, koulun terveydenhuoltoverkosto (terveydenhoitajat, lääkärit, oppilashuoltoryhmät, kuraattorit ja psykologit), koulun ympärillä oleva yhteisö ympäristö ja kulttuuri.

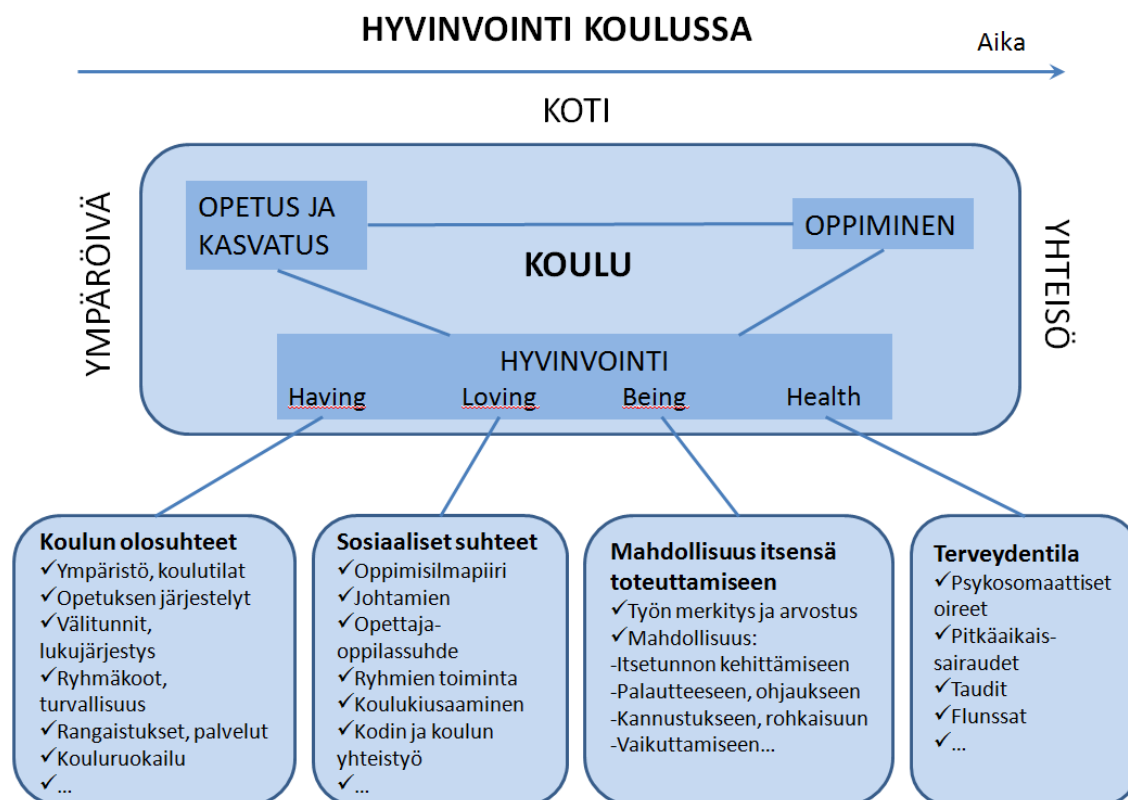
Kehityshankkeessamme olemme empiirisen ja teoreettisen tutkimuksen sekä henkilökohtaisten kokemusten kautta pyrkineet luomaan kokonaiskuvaa siitä, mistä oppilaan kokema turvallisuuden kokemus syntyy. Tämän kokonaishahmotuksen tehtävänä on toimia heuristisena välineenä opettajan työssä, kun hän haluaa ymmärtää turvallisen oppimisilmapiirin rakentumisen edellytyksiä. Tämän kokonaishahmotuksen kautta opettaja voi tiedostaa paremmin, mihin tekijöihin hän voi vaikuttaa ja mihin hän ei voi vaikuttaa. Tiedostaessaan mihin opettaja voi vaikuttaa hän voi tehdä parhaansa turvallisen oppimisympäristön luomiseksi opetustilanteissa ja ennaltaehkäistä tai löytää rohkeutta ehkäistä kiusaamista ja väkivaltaa oppimisympäristöissä tai -tilanteissa.

1.2 Kehittämishankkeen teoreettinen viitekehys ja rakenne

WHO:n Koululaistutkimuksen mukaan koulun turvallisuus ja vuorovaikutus ovat keskeisiä tekijöitä nuorten mielenterveyden kannalta. (Välimaa 2004, 38). Minkälainen on sitten turvallinen oppimisympäristö?

Koulun turvallisuutta voi tarkastella monesta eri näkökulmasta. Tämän tutkielman lähtökohtana on kuvassa 1 esitetty kansanterveystieteilijä Anne Konun esittämä koulun hyvinvointimalli (2002), joka perustuu kouluterveyskyselyn aineistoihin vuosilta 1998, 1999 ja 2000. Tutkimuksen vastaajat olivat peruskoulun kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisia (14-16 -vuotiaita). Konun hyvinvointimallin pohjalta on kehitetty yleinen koulujen

hyvinvointiprofiilin testaus, joka löytyy internetistä¹. Lukuvuonna 2009-2010 koulun hyvinvointiprofiilia testasi 22 000 käyttäjää, mikä kertoo siitä, että malli on hyvin toimiva analysoitaessa koulujen hyvinvointia (Joronen & Koski 2010, 15). Mallin käyttöä turvallisuudentekijöiden analysoimiseksi puoltaa myös se, että turvallisuus on yksi hyvinvoinnin edellytyksistä ja ilmenemismuodoista.



Kuva 1. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002)

Koulun hyvinvointimallissa hyvinvointia tarkastellaan kolmesta näkökulmasta: 1) koulun (oppimisympäristön) sisäisestä, 2) kodin ja 3) ympäröivän yhteisön näkökulmasta. Koulun sisäiseen näkökulmaan sisältyy oppilaan kokema hyvinvointi, opetus ja kasvatust sekä oppiminen. Itse hyvinvointi on jaettu neljään osa-alueeseen: 1) koulun olosuhteet, 2) sosiaaliset suhteet, 3) itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja 4) terveydentila. Koulun olosuhteet käsittävät niin fyysiset olot koulussa kuin opetuksen organisoinnin ja oppilaille tarjottavat palvelutkin. Sosiaaliset suhteet koskevat kaverisuhteita koulussa, opettaja-oppilassuhteita ja kiusaamista. Itsensä toteuttaminen nähdään oppilaan mahdollisuutena opiskella omien kykyjensä ja taitojensa mukaan niin sisällöllisesti kuin ajallisestikin palautetta, kannustusta ja rohkaisua saaden.

¹Saatavissa <http://www10.edu.fi/hyvinvointiprofiili>

Terveystilaa tarkastellaan lähinnä psykosomaattisina oireina ja flunssina, joiden katsotaan kuvastavan myös yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta.

Oppilaan tai oppilaiden kokemaa psyykkistä turvallisuutta voidaan tarkastella koulun hyvinvointimallia apuna käyttäen. Tällöin turvallisuus ymmärretään: 1) koulun sisäisistä tekijöistä, 2) kotioloihin ja kasvatukseen liittyvistä tekijöistä sekä 3) ympäröivään yhteisöön liittyvistä tekijöistä käsin. Keskitymme tässä kehittämishankkeessa tarkastelemaan koulun sisäisiä tekijöitä, jotka luovat pohjan oppilaan kokemalle turvallisuuden tunteelle. Tällöin keskeisessä asemassa on opettajan rooli turvallisen ilmapiirin luomisessa (luku 3). Tarkastelemme miten opettaja voi luoda turvallista oppimisympäristöä muun muassa viestinnän avulla (luku 3.1) ja huomioimalla ryhmädynamiikan keskeisiä lainalaisuuksia (luku 3.2).

Opetuksen ja koulun sisäisten tekijöiden rinnalla oppilaan kokemaan turvallisuuden tunteeseen vaikuttaa myös oppilaan itse kokema turvallisuuden tunne, kotilojen ja kasvatuksen vaikutus, ympäröivään yhteisöön, ympäristöön ja kulttuuriin liittyvät tekijät. Tarkastelemme näitä muita oppimisympäristön turvallisuuden liittyviä tekijöitä 4. luvussa. Luvussa 5 tarkastelemme turvattoman oppimisympäristön keskeisiä piirteitä sekä sitä, miten kiusaamista ja fyysistä väkivaltaa oppimisympäristössä voidaan ehkäistä. Luvussa 6 tarkastellaan psyykkistä turvallisuudentunnetta ja suhdetta pelkoon esiintyvän taiteilijan näkökulmasta sekä etsitään eväitä henkiseen prosessiin taiteen opiskelijoille.

Kaiken kaikkiaan kehityshankkeemme tavoite on tarjota tietoa siitä, mistä oppilaan kokema turvallinen oppimisympäristö ja -ilmapiiri rakentuvat. Miten opettaja voi turvallisen ilmapiirin luomiseen vaikuttaa? Ja missä menevät opettajan vaikutusmahdollisuuksien ja vastuun rajat?

2 PSYKKINEN TURVALLISUUDENTUNNE

2.1 Määritelmä

Turvallisuuden määritelmä ei ole aivan yksiselitteinen. Näkökulmasta riippuen se voi tarkoittaa esimerkiksi ulkopoliittista turvallisuutta, tietoturvaa tai liikenne-turvallisuutta. Tässä työssä turvallisuuden näkökulma on psykologinen turvallisuuden tunne, joka liittyy opetustilanteisiin.

Opetustoimen turvallisuusoppaassa turvallisuus on määritelty yksinkertaisesti vaaran tai uhan poissaoloksi. Samassa yhteydessä turvallisuutta määriteltäessä on mainittu, että nykyisin turvallisuutta pidetään tärkeänä osana hyvinvointia. (Opetushallitus). Rikksentorjuntaneuvoston ylläpitämän Turvallisuussuunnittelun tietopankin mukaan turvallisuuden tunteeseen vaikuttavat henkilön yksittäiset omat kokemukset, lähipiirin kokemukset ja median välittämä kuva turvallisuudesta.

Yhdysvaltalaisen psykologin Abraham Maslowin mukaan turvallisuuden tunne on yksi viidestä ihmisen perustarpeesta. Tunteena turvattomuus liittyy yleensä tulevien tapahtumien ennustamattomuuteen eli epävarmuuteen. Yksilö tuntee olonsa turvattomaksi, jos lähitulevaisuuden uhkakuvat ovat vaikeasti ennustettavia tai -ymmärrettäviä. (Wikipedia).

Ahon (2011) tutkimuksen mukaan opettajan työstä selviytymiseen vaikuttavat muun muassa persoonalliset ominaisuudet, joista vuorovaikutustaidot, myönteinen asennoituminen, ammatti-identiteetti, luovuus ja itseluottamus korostuvat. Työyhteisön yhteisöllisyys ja keskustelukulttuuri vaikuttavat myös selviytymiseen. (Aho 2011, 160-161)

Opetustilanteissa opettaja kohtaa usein ennustamattomia tilanteita. Moniin tilanteisiin voi varautua etukäteen huolellisella opetuksen suunnittelulla esimerkiksi kiinnittämällä huomiota vuorovaikutustapoihin tai hyödyntämällä ryhmässä toimimisen positiivisia ominaisuuksia kuten jäljempänä esitetään. Turvallisuus on silti aina vahvasti subjektiivinen kokemus; toiselle turvaton olo on toiselle turval-

linen. Opetustilanteissa on läsnä erilaisia ihmisiä, eikä kaikkien tuntemuksiin voi aina huolellisella valmistautumisellakaan vaikuttaa.

2.2 Opetuksen turvallisuutta koskeva lainsäädäntö

Lainsäädännössä on olemassa useita koulun toiminnan turvallisuuteen, järjestykseen ja oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen liittyviä säännöksiä. Perusopetuslaki (628/1998, 7. luku 29 §), laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998, 5. luku 28 §), lukiolaki (629/1998, 5. luku 21 §) ja laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998, 3. luku 11 §) edellyttävät, että opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Muita tärkeitä turvallisuutta koskevia säädöksiä ovat mm. työturvallisuuslaki ja oppilashuoltoa koskevat säännökset. (Opetushallitus).

Opetuksen järjestäjä vastaa paitsi ympäristön ja työvälineiden turvallisuudesta, myös turvallisesta henkisestä ja fyysisestä opiskeluympäristöstä (Poutala 2010, 183). Opetushallituksen ohjeistuksen mukaan opetuksen ja koulutuksen järjestäjän tulee laatia oppilaitokselle suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivaltaalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista. (Opetushallitus).

Oppilaiden turvallisuudesta ei saa koskaan tinkiä. Poutalan (2010) mukaan opetussuunnitelmaa on muutettava, jollei sen mukaisesti voida järjestää opetusta opiskeluympäristön turvallisuuden vaarantumatta. Suuret ryhmäkoot esimerkiksi saattavat johtaa siihen, ettei tarjolla olevissa työskentelytiloissa (esim. tekninen työ, kotitalous, kemia) voida työskennellä normaalisti, koska oppilaiden määrä ylittää työturvallisuusnormit. (Poutala 2010, 85-87). Rehtorin ja opettajien tehtäviä hoitavien henkilöiden katsotaan lainsäädännön nojalla olevan erityisessä vastuussa koulun toiminnasta ja oppilaiden turvallisuudesta. Heillä on auktoriteettiasema oppilaisiin nähden ja aseman tuomaa vastuuta. (Poutala 2010, 32).

Työnantajan eli opetuksen järjestäjän vahingonkorvausvelvollisuuden syntymiselle on edellytyksenä työntekijän virhe tai laiminlyönti. Tällainen oikeudenkäynti on opettajan kannalta raskas prosessi, koska vastapuoli tekee kaiken voitavan-

sa osoittaakseen opettajan ammattitaidon ja vastuuntunnon epäilyksenalaiseksi. (Poutala 2010, 85-87).

Opettajien turvallisuudesta vastaa työnantaja. ”EU-lainsäädännössä ja kansallisessa lainsäädännössä säädetään, että työnantajan velvollisuutena on suojella työntekijöitä häirinnältä ja väkivallalta työpaikalla.” (Kunnallinen työmarkkinalaitos 2009, 61). Turvallisuusuhkaksi mielletään yleensä vasta väkivaltainen käytös, mutta jo uhkaus väkivallasta pitäisi ottaa vakavasti. Poutalan (2010) mukaan opettajat eivät aiemmin tunnistaneet laitonta uhkausta rikokseksi, mutta tilanne on muuttunut ja opettajat ovat rohkaistuneet tekemään rikosilmoituksia oppilaiden uhkauksista (Poutala 2010, 164).

2.3 Koulun sisäiset turvallisuutta luovat tekijät

Koulun sisäiset, turvallisuutta luovat tekijät kattavat hyvin laajan skaalan koulurakennukseen, luokkahuoneisiin ja liikuntatiloihin liittyvistä turvallisuustekijöistä, sosiaaliseen ympäristöön, oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja opettajan ja oppilaiden vuorovaikutukseen liittyviin tekijöihin. Koska keskitymme tässä osiossa nimenomaan turvallisuuden tunteeseen, keskitymme pohtimaan koulutilaan liittyviä turvallisuustekijöitä, sikäli kuin koulutilat voivat edistää psyykkistä turvallisuuden tunnetta. Tässä suhteessa esimerkiksi valaistuksella on hyvin suuri merkitys turvallisen ilmapiirin luomisessa. Hämärät nurkkaukset ja pimeät tilat herättävät varsinkin ala-asteen oppilaissa pelkoja ja mahdollistavat kiusaamista. Valaistusta koskevan tutkimuksen (mm. Partonen 2005) piiristä tiedetään kuitenkin, että lähellä luonnonvaloa oleva valaistus on ihmiselle psyykkisesti miellyttävämpi kokemus kuin liian kirkas valaistus. Liian vähäinen valo vaikuttaa melatoniinin eritykseen, joka tekee uneliaaksi ja väsyneeksi (Partonen 2005, 59) Liian kirkas valaistus tekee usein oppilaista levottomia ja lisää erilaisia psykosomaattisia oireita (päänsärkyä, väsymystä, ahdistusta). Paras vaihtoehto koululuokassa olisikin, että huoneessa olisi ikkunoita, joista tulee runsaasti luonnonvaloa ja pimeinä aikoina valaistuksen voimakkuus olisi lähellä luonnonvaloa. Esimerkiksi keväinen auringonvalo saa aivot tuottamaan mielihyvähormonia eli serotoniinia (Partonen 2005, 112)

Psykkistä turvallisuuden tunnetta lisää yleinen tilojen kokonaiskuvan hallittavuus ja selkeys, joka helpottaa eri luokkiin, liikuntasaliin tai ruokalaan siirtymistä. Väreillä, materiaaleilla ja kuvilla on myös suuri merkitys siihen miten viihtyisänä ja turvallisena oppilaat kokevat koulun tilat. Ekopsykologian piirissä (mm. Salonen 2005, Korpela) on tuotu esiin, että luultavasti evolutiivisista syistä esimerkiksi vihreä väri rauhoittaa ja laskee verenpainetta, sen sijaan punainen väri koetaan stressaavaksi ja se nostaa verenpainetta. Samoin on tutkimusnäyttöä siitä, että luonto ympäristönä ja luontokuvien katselu vähentää stressiä ja elvyttää, tuottaa turvallisuutta, mielihyvän tunnetta, selkiytymistä, itsetunnon kohentumista ja mielikuvituksen vapautumista (Salonen 2005, Korpela & Ylén, 2007). Muun muassa Steiner-kouluissa on jo pitkään tiedostettu luonnonmateriaalien ja luonnonmukaisuuden merkitys oppilaiden turvallisuuden kokemusta ja hyvinvointia edistävänä tekijänä. Niinpä Steinerkouluissa koulurakennus pyritään maalaamaan mahdollisimman luonnonmukaisin värein, käyttäen huonekaluissa puuta ja tekstiileissä luonnonkuituja, puuvillaa ja villaa.

Viime aikoina on runsaasti julkisuudessa keskusteltu sopivan luokkakoon merkityksestä. Kritiikin kohteena ovat olleet liian suuret ryhmäkoot luokissa. Myös sosiologiset ja kasvatustieteelliset tutkimukset ovat tuoneet esiin, että pienemmissä ryhmissä ryhmän jäsenet kokevat syvempää turvallisuuden tunnetta kuin suurissa luokissa (Junttila 2010, 50, de Klerk & Lundholm 1983, Häärä 2004). Luokan jäsenet uskaltavat paremmin ilmaista itseään ja löytävät paremmin oman roolinsa pienissä ryhmissä kuin suuressa luokkayhteisössä. Niinpä pienryhmätyöskentely voi parhaimmillaan olla yksi tapa parantaa yksilöiden kokemaa turvallisuuden kokemusta. Kasvatustieteiden tohtori Niina Junttilan mukaan pienryhmätyöskentely lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja luo sitä kautta myönteistä oppimisilmapiiriä, joka ”ennalta ehkäisee kiusaamista, syrjimistä, yksinäisyyttä ja luokan jakautumista kielteisiin klikkeihin” (Junttila 2010, 50). Parhaimmillaan oppilaat voivat identifioitua omaan ryhmäänsä ja tulla kuulluksi ryhmän keskuudessa paremmin kuin isossa luokkayhteisössä. Tutkimusten mukaan yhteishenki, tunnelma ja suoriutuminen koulutyöskentelyssä paranivat kahden seurantavuoden aikana (emt. 50).

Koulupäivän turvallisuuden tunnetta lisää koulupäivän ennakoitavuus, selkeä eteneminen lukujärjestyksen mukaan, oppitunteja taottavat välitunnit sekä

ruokailu. Erityisesti erityisoppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia, käyttäytymis-, orientaatio- tai motivaatio-ongelmia, on hyvin tärkeitä koulutuntien ennakoitavuus ja lukujärjestyksen mukaan eteneminen sekä ja aikataulujen pitäminen. Oppituntien säännönmukaisuus ja ennakoitavuus luo myös ala-asteen oppilaille turvallisuuden tunnetta ja koulupäivän hallittavuutta. Hyvin tärkeä tekijä koulupäivän organisoinnille on myös se, että kaikilla oppilailla luokassa on tavoitteellista ja sopivan haasteellista tekemistä. Päivi Hamaruksen mukaan oppilaiden tavoitteellinen toiminta vähentää turhautumista ja tällä on myönteisiä vaikutuksia sen takia, että turhautuminen voi purkautua myös kiusaamisena (Hamarus 2006, 212). Turvallinen opiskeluympäristö muotoutuu myös sen kautta, että oppilaat eivät kyseenalaista tai turhaudu opetukseen, vaan kokevat opetuksen mielekkäänä ja kiinnostavana. Joku voi kokea uhkaavana ja pelottavana kriittiset ja turhautumista ilmaisevat kommentit. Opettajan tehtävä onkin ennakoida sitä, että jotkut oppilaat etenevät nopeammin ja tarvitsevat mielekkäitä lisätehtäviä, toiset etenevät hitaammin ja heitä joutuu avustamaan. Eriyttävä opetus voi parhaimmillaan luoda turvallista ja myönteistä oppimisympäristöä.

Koulun sisäisiin psyykkistä turvallisuutta luovien tekijöiden piiriin kuuluvat ennen kaikkea sosiaaliset suhteet. Minkälaiset ovat opettajan ja oppilaan/oppilaiden väliset suhteet? Minkälaista oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on. Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa painotetaan opettajan aktiivista roolia turvallisen ympäristön luojana. Opettaja luo myönteistä ja turvallista oppimisympäristöä monella eri tavalla: oman esimerkin avulla, ohjaamalla ja opastamalla oppilaita luomaan yhdessä turvallista ympäristöä sekä tukemalla oppilaiden myönteistä sosiaalista kasvua. Omalla esimerkillään opettaja voi opettaa oppilaille erilaisuutta kunnioittavaa ja arvostavaa suhtautumista sekä myötäelävää, kuuntelevaa, tasapuolista ja oikeudenmukaista suhtautumista muihin ihmisiin. Mikäli oppilaat eivät sosiaalisen oppimisen kautta omaksu näitä asioita, opettaja voi aktiivisesti keskustella oppilaiden kanssa ja opettaa, mistä tekijöistä muodostuu turvallinen oppimisympäristö. Oppilaat voivat myös harjoitella sosiaalisia taitoja erilaisten menetelmien (Kiva-koulu, *Lions Quest*, *Friends*, Yhteispeli, NVC eli *Non-violent communication*, psykodraama jne.) avulla. Hyvin tärkeää on myös opettajan oppilaan sosiaalisia taitoja analysoiva palaute (esim. reissuvihko, Helmi, vanhempien kanssa käytyjen

kehityskeskustelujen yhteydessä), jonka avulla hän voi tukea oppilaiden myönteistä sosiaalista kehitystä ja tuoda esiin sosiaalisia kehityshaasteita, joita oppilaalla voi olla.

Päivi Hamarus on väitöskirjassaan *Koulukiusaaminen ilmiönä* (2006) tuonut esiin, että yksi hyvin keskeinen tekijä, joka luo turvallisuutta ja ehkäisee kiusaamista, on koko kouluyhteisön sitoutuminen noudattamaan koulun yhteisiä sääntöjä ja normeja (Hamarus 2006, 211). Koulun järjestyssäännöissä on määriteltävä, mikä on hyväksyttävää ja mikä ei ole hyväksyttävää käytöstä.

3 OPETTAJAN MAHDOLLISUUDET TURVALLISEN OPPIMISILMAPIIRIN LUOMISESSA

Opettajalla on olennainen rooli, vastuu ja runsaasti mahdollisuuksia oppilaiden psyykkisen turvallisuuden ja hyvän olon rakentamisessa. Yhteisökouluttajat Tiina Honkonen ja Reija Salovaara esittelevät seuraavia turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön piirteitä: (Honkonen & Salovaara 2011)

- Turvallisuus on tunnetta ja työrauhaa
- Voi kysyä opettajalta mitä tahansa ilman nolaamisen pelkoa.
- Oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan.
- Oppilas tuntee itsensä arvostetuksi riippumatta siitä, miten hyvin hän suoriutuu suhteessa muihin.
- Ketään ei kiusata tai jätetä ulkopuolelle.
- Turvallisen koulun oppilas muistelee aikuisena saamaansa kannustusta ja kivoja kavereita koulumenestyksen asemesta.
- Mitä turvallisempi tunne, olotila ja ryhmä, sen paremmat mahdollisuudet oppilaalla on oppia ja kasvaa tasapainoiseksi nuoreksi ja aikuiseksi.
- Oppimisen edellytys on oppilaan kokema hyvä olo.
- Oppilaat kasvavat samanaikaisesti luokan kanssa.
- Oppilaan kasvu luo pohjan ryhmäprosesseille.

Turvallisen luokan prosessi ei synny itsestään. Ensimmäisenä askeleena on yhteisöllisyyden rakentaminen. Yhteisöllisyydestä syntyy osallisuutta ja osallisuus

luo ilon ohella turvallisuutta mahdollistaen koulun perustavoitteiden saavuttamisen. Turvallisuus voidaan jakaa seuraaviin osatekijöihin:

- Hyväksyntä ja välittäminen
- Luottamus
- Haavoittuvaksi alistuminen
- Tuen antaminen
- Sitoutuminen

Opettaja voi luoda avoimen ja hyväksyvän tunneilmapiirin, jossa nuoret luontevasti oppivat luottamusta toisiinsa ja itseensä, olemaan omia itseänsä, ottamaan vastuuta, vapauttamaan luovuutensa, aktivoimaan yhteistyökykynsä ja toisten tukemisen. Nämä kasvuaskeleet sitouttavat oppilaat ryhmään ja sen toiminnan tavoitteisiin. Liikaa vastuuta turvallisuudesta ei tule siirtää oppilaille, koska turvallinen luokka tarvitsee toimiakseen opettajan, joka vastaa sen olemassaololle välttämättömistä tehtävistä mm. opetussuunnitelmaan liittyen. Hyvä opettajuus yhdistää tiedosta ja tunteesta vastuun kantamisen raikkaalla ja päämäärätietoisella otteella.

Opettajuus onkin syvimmältä olemukseltaan kasvattamista, jota ei saavuteta pintapuolisella tietojen ja taitojen siirrolla. Opettajan on oltava aidosti läsnä omalla inhimillisyydellään ja tehtävä läsnäolon kautta tekoja turvallisuuden synnyttämiseksi ja vaalimiseksi. Tukemista ja kannustamista ei saisi unohtaa missään vaiheessa, eikä sitä tulisi rajoittaa vain koulunkäyntiin vaan soveltaa koko aikuiseksi kasvamisen polulle. Kasvu kuuluu oppilaan omiin kehittymistehtäviin, mutta kasvamaan saattamisessa vastuita ja ainakin mahdollisuuksia on muillakin.

Ryhmässä toimimisen kannalta välttämättömien tunnetaitojen opettaminen jää helposti muiden tietojen ja taitojen varjoon, koska sen opettamiseen ei ole oppikirjaa olemassa, eikä tällaista opettamista ainoastaan opiskelemalla opita. Tunnetaitoja voidaan kuitenkin opetella ja harjoitella konkreettisissa tunteita herättävissä tilanteissa. Hankalimmatkin vuorovaikutustilanteet saavat mahdollisuuden, kun tunteita opitaan sanoittamaan. Eräs opettajan tehtävistä on antaa op-

pilaalle lupa ja tila tunteille olemalla kiinnostunut hänestä ja hänen tekemisistään, kokemuksistaan ja oppimisistaan.

Uuden lukuvuoden ja kenties uuden luokan ja uuden ryhmän kanssa tulee tunnistaa lukuvuodelle eri kohtiin keskittyvät turvallisuuden rakentamisen suunta-
viivat ja huomioon otettavat piirteet. Lukuvuoden alulla on keskeinen merkitys vuotta ajatellen, kun oppilaat etsivät paikkaansa ja rooliaan ollen vastaanottavia kokonaisvaltaiselle ohjaukselle. Opettajan on syytä tiedostaa ryhmädynamiikan kehittymisen eri vaiheet ja tunnuspiirteet pystyäkseen suunnitelmallisesti ja luontevasti vaikuttamaan ryhmän vuorovaikutukseen, tunteisiin sekä kiinnostuksen ja motivaation herättämiseen. Yhdessä tekeminen esimerkiksi yhteisten tavoitteiden ja toimintasääntöjen luomisessa luo ja vahvistaa ryhmähenkeä, vaikkakin opettajan tulee pitää kiinni omasta asemastaan yhdessä tekemisessäkin. (Honkonen & Salovaara 2011)

Jos lukuvuoden aloitus ei onnistu ryhmädynamiikan käynnistämisen kannalta joltain osin, on korjaaminen myöhemmin huomattavan työlästä. Kokonaisuuden toimiminen testataan ryhmäytymisen kuohuntavaiheessa eteen tulevien ristiriitojen selvittämisessä ja hankalissa tilanteissa selviämisessä. Yhteisöllisyys keskeisenä osana turvallisuutta koostuu pienistä asioista ja teoista kehittyen askel kerrallaan ja vaatii aktiivista ylläpitoa ja tarkkailua. Mittarit yhteisöllisyyden mittaamiseen ovat melko yksinkertaisia, olotilat ja osallistumisen innokkuus kertovat paljon.

Yhteisöllisen koulun tunnuspiirteet ja rakennuspalikat ovat Honkosen ja Salovaaran mukaan seuraavia: (Honkonen & Salovaara 2011)

- Oppilaiden keskinäinen sekä oppilaiden, opettajien ja koulun muiden aikuisten välinen vuorovaikutus.
- Yhteenkuuluvuuden tunne luokissa ja koko koulussa.
- Yhteiset kokemukset, perinteet, tapahtumat ja yhdessä tekeminen.
- Pienryhmä-, oppilaskunta-, ja tukioppilastoiminta.
- Luokkien ryhmäyttäminen.

- Todellinen yhteisöllisyys, joka toteutuu koulun toimintakulttuurissa, ei yksittäisissä toimintamuodoissa tai toimenpiteissä.
- Opettaja, joka keskittyy voimistamaan turvallisuuden tunteen rakentumisesta, ryhmää ja yhteisöllisyyttä.

Tavoite ja päämäärä ohjaavat turvallisuuden määrätietoiseen ja systemaattiseen rakentamiseen. Lähtökohtana on opetussuunnitelman laatiminen arvoineen, luontevasti tästä kumpuava opetuksen suunnittelu ja toteutus, arviointi ja jatkuva tarkoituksenmukainen kehittäminen.

3.1 Viestinnän mahdollisuudet

Opettajan viestintätyyli on vahvasti hänen persoonallisuuteensa sidottu. Joku opettaja on persoonallisuustyyplitään hyvin ulospäin suuntautunut ja viestintä on sen mukaisesti räväkkää ja elävää. Persoonallisuudeltaan enemmän sisäänpäin kääntyneelle opettajalle taas rauhallisempi ja vähäeleisempi viestintätyyli on ominaisempi. Oma viestintätyyliä ei kenenkään ole tarkoituksenmukaista yrittää muuttaa itselleen sopimattomaksi eli pyrkiä esittämään muuta kuin on. Tällainen näyttelemine tekisi todennäköisesti viestinnästä ”falskin” tuntuista eikä olisi omiaan lisäämään opettajan uskottavuutta. Jokainen voi kuitenkin kehittää oma viestintätyyliään oman persoonallisuutensa puitteissa ja pyrkiä saamaan oppimistilanteisiin luottamuksellisen ja turvallisen tunnelman.

Seuraavassa on käyty läpi viestintäkeinoja ja pohdittu niitä nimenomaan turvallisuuden tunteen syntymisen kannalta. Teorian ja pohdinnan lomassa on myös kerrottu esimerkkejä aiheeseen sopivista tilanteista. Esimerkit ovat joko kirjoittajan omia kokemuksia tai hänen lähipiirinsä tai kollegoidensa kokemuksia.

3.1.1 Kirjallinen viestintä

Kirjallisen viestinnän merkitys opetuksessa vaihtelee riippuen siitä, miten opinnot toteutetaan. Perinteisessä luokkaopetukseen painottuvassa toteutuksessa opettaja usein täydentää kirjallista viestintää puheellaan. Silloin hänen on helpompi korjata mahdolliset kirjallisen viestinnän puutteet tai siitä johtuvat vää-

rinyimmärykset. Verkko-opetuksessa taas kirjallinen viestintä saattaa olla jopa ainoa tapa, jolla opettaja viestii. Silloin opettaja luo oppimisen ilmapiirin pelkäämään kirjallisesti viestimällä, joten hänen pitää pystyä välittämään oppilaille tiedon ja ohjeistuksen kautta myös tunne läsnäolosta ja vuorovaikutuksesta.

Opettaja viestii kirjallisesti esimerkiksi tehtävänannoissa, luentomateriaalissa, tenteissä ja tehtäviin/tentteihin antamissaan palautteissa. Tässä kirjoituksessa käydään yleisesti läpi asioita, joita opettajan tekstiä tuottaessaan kannattaa ottaa huomioon luodakseen turvallisen tunteen opiskeluun. Asiat soveltuvat eri tavoin riippuen siitä, millaisesta tekstistä on kyse.

Viestin kohdentaminen

Tekstiä kirjoittaessaan opettajan täytyy miettiä, millaiselle opiskelijaryhmälle se on kohdistettu (Repo & Nuutinen 2008, 78). Ovatko opiskelijat juuri opintonsa aloittaneita vai jo pidempään opiskelleita? Onko aihe heille ennestään tuttu joko aiemmista opinnoista tai vaikkapa työelämästä? Ovatko opiskelijat motivoituneita vai pitääkö opettajan panostaa erityisesti aiheen piiriin innostamiseen?

"Uusien vasta aloittaneiden aikuisopiskelijoiden kyseessä ollessa mietin erityisen tarkkaan tekstin ymmärrettävyyttä mutta myös sitä, että se on riittävän rohkaisevaa ja kannustavaa. Uudelle opiskelijalle kaikki on vielä uutta ja edellisestä opiskelusta saattaa olla aikaa jopa vuosikymmeniä. Usko omiin opiskelutaitoihin saattaa silloin olla koetuksella. Pysin tekemään tekstistä niin selkeää, etten lisää entisestään opiskelijan hämmennystä. Lisäksi yritän tekstinkin kautta välittää tunnetta, että opettaja on valmiina auttamaan ja kannustamaan ja että yhdessä tästä varmasti selvitään."

(opettaja 40 v.)

Kontakti lukijaan ja lukijan mieliala pohjustetaan tekstin aloituksella, sen avulla opiskelija viritetään oikeaan tunnelmaan (Repo & Nuutinen 2008, 88). Aloituksella on merkitystä esimerkiksi kirjallisen tehtävän ohjeistuksessa tai verkko-opintojen johdannossa. Tekstillä opettaja voi vaikuttaa siihen, kuinka läheistä ja tuttavallista vuorovaikutusta ja kuinka rennon ilmapiirin hän haluaa opetustilanteisiin luoda. Jo tässä vaiheessa tulee esiin opettajan oma persoonallisuus. Onhan myös luokkaympäristössä opettajissa eroja siinä, kuinka suuren välimatkan

hän pitää opiskelijoihin (Jasu-Kuusisto & Mattila 2007, 34). Muodollisemmalla puhuttelulla tunne välimatkasta opiskelijan ja opettajan välillä on varmasti suurempi, kuin jos opettaja puhuttelee opiskelijoita tekstissä epämuodollisesti ja rennosti. Ollakseen johdonmukainen, pitää saman puhuttelutavan ja tyylin jatkaa läpi tekstin.

Esimerkkejä:

- Arvoisat uudet opiskelijat, tervetuloa tehtävän 1 pariin! Tämän tehtävän tavoitteena on opettaa teille...
- Hei uusi opiskelija! Tehtävällä 1 haluan opettaa sinulle...
- Tee tehtävä 1 ohjeen mukaisesti.

Tekstin aloitus

Tekstin aloituksessa opettaja voi tuoda opetettavan asian lähelle kuulijoita luomalla siitä kaikille yhteisiä mielikuvia (Repo & Nuutinen 2008, 88). Opettaja voi pohjustaa aihetta käyttämällä esimerkiksi kaikille tuttua esimerkkiä työelämästä tai aikaisemmista opinnoista tai vaikkapa ajankohtaista mediassa käsiteltyä tilannetta. Näin opettaja saa heti kytkettyä aiheen opiskelijan omaan elämäntilanteeseen ja sitä kautta se ei tunnukaan opiskelijasta enää abstraktilta ja vaikeasti hahmotettavalta. Käyttämällä heti alusta saakka esimerkiksi ammattitermejä tai sanontoja, jotka eivät vielä ole opiskelijalle tuttuja, saattaa opettaja onnistua aiheuttamaan lähinnä hämmennystä ja pelkoa opiskelijassa.

Ohjeistus

Ohjeistuksen tulee ennen kaikkea olla selkeä. Selkeydellä päästään parhaiten siihen tavoitteeseen, että opiskelija myös toimii ohjeistuksen mukaisesti (Repo & Nuutinen 2008, 138). Selkeästi kirjoitettu ohjeistus luo opiskelijalle tunteen siitä, että hän tietää miten edetä ja hän pystyy keskittymään itse opiskeltavaan asiaan. Epäselvä tehtävänanto turhauttaa ja luo pahimmillaan opiskelijalle tunteen, ettei hän kykene suoriutumaan tehtävästä. Turhautuminen ja epäusko omaan kykyihin ei luo turvallisuuden tunnetta. Tekstin selkeys, yksiselitteisyys ja

konkreettisuus johdattaa parhaiten opiskelijan oppimisprosessin alkuun (Jasu-Kuusisto & Mattila 2007, 9).

Palaute

Palautteella opettaja ohjaa oppimista sanallisin keinoin, sen avulla opiskelija tietää missä hän on onnistunut ja missä on korjattavaa (Jasu-Kuusisto & Mattila 2007, 28). Palautteella opettaja voi joko kannustaa ja motivoida opiskelijaa yhä parempiin suorituksiin tai pahimmillaan lannistaa ja hävittää motivaation. Henkilökohtainen palaute tuntuu opiskelijalta merkittävämmältä kuin yleisesti annettu palaute. Palautteena "OK" tai "Ihan hyvä", saattaa aiheuttaa opiskelijassa tunteen, ettei opettaja ole todella välittänyt hänen suorituksestaan. Palaute, jossa opettaja viittaa johonkin kohtaan opiskelijan tekstissä osoittaa, että opettaja on paneutunut tehtävän tarkasteluun ja on mukana opiskelijan oppimisprosessissa (Jasu-Kuusisto & Mattila 2007, 28).

"Välillä opiskelu takkusi ja motivaatio oli hukassa. Palautin tehtäviä, joiden puutteet hyvin tiesin. Opettaja ei kuitenkaan takertunut puutteisiin, vaan antoi kiitosta tehtävän onnistuneista osioista. Hän kiitti panoksestani ja kertoi uskovansa, että valmistuminen jo pian hämmöttää. Ilahduin, sain taas uskoa itseeni ja uutta puhtia opintoihini."

(aikuisopiskelija 41 v.)

Palautteen antamiseen tapauksissa, joissa opiskelijan työ on jostain syystä lähes epäonnistunut, kannattaa kiinnittää erityistä huomiota. Koska kirjallinen viestintä on sanallista viestintää alttiimpaa väärinkäsityksille, kannattaa jopa harkita pitäisikö tässä tapauksessa luopua kirjallisesta palautteesta ja keskustella asiasta opiskelijan kanssa kasvokkain tai puhelimesta (Jasu-Kuusisto & Mattila 2007, 29). Annettaessa palautetta kirjallisesti, on syytä tarkoin miettiä, millaisen tunteen se opiskelijalle jättää. Jokaisesta työstä löytyy varmasti edes jotain myönteistäkin sanottavaa. Jos palaute on pelkästään negatiivinen, saattaa opiskelija tuntea jäävänsä hylätyksi ja nolatuksi eikä se varmasti kohota hänen opiskelumotivaatiotaan.

3.1.2 Puheviestintä

Perinteisesti opettaminen on ollut puheen avulla työskentelyä. Aikanaan kateederiopetus vei valtaosan opettajan opetusajasta ja viestintä jäi siihen, että opettaja viesti opiskelijoille mutta toisinpäin viesti ei juurikaan kulkenut (Arstila-Paasilinna 1998, 53). Nykyisin vallalla olevissa pedagogisissa suuntauksissa painotetaan enemmän opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja opettajan roolia ohjaajana, eikä opettajan yksipuolista ”tiedonsiirtoa”. Vaikka opettajan rooli onkin muuttumassa ohjaavampaan suuntaan, on puheviestinnällä edelleen keskeinen merkitys siinä, kuinka turvalliseksi opiskelija oppimistapahtuman kokee.

Puheviestintä opetustilanteessa on ennen kaikkea vuorovaikutusta. Puheviestinnässä on useimmiten mukana myös kehonkieli, tosin verkko-opetuksessa on nykyisin käytössä myös erilaiset verkkoneuvotteluohjelmat, joissa yksinkertaisimmillaan on käytössä vain puhe. Puheviestinnässä opettaja näkee miten opiskelija vastaanottaa viestin ja voi tarvittaessa täsmentää, täydentää, kerrata tai korjata viestiään tai kysellä opiskelijoilta saadakseen selville miten viesti on ymmärretty.

Hyvässä puheviestintätilanteessa opettajan ja opiskelijoiden välillä vallitsee tunneyhteys. Silloin molemmat osapuolet viihtyvät ja heidän välillään on aktiivista vuorovaikutusta. Ongelmatilanteiden vastaan tullessa ongelmat ratkotaan avoimesti ja myönteisessä sävyssä. Opiskelijat voivat luottaa siihen, että oppimista ohjaa selvä tavoite ja oppiminen etenee selkeästi sekä sisällöltään ymmärrettävänä. (Repo & Nuutinen 2008, 163)

Opettajan oma asennoituminen oppilaisiin näkyy myös puheviestinnässä. Sekä myönteinen, että kielteinen suhtautuminen tilanteeseen ja opiskelijoihin välittyy puheviestinnässäkin. (Repo & Nuutinen 2008, 164) Jos opettaja vaikuttaa suhtautuvan oppilaisiin ja/tai opetettavaan aiheeseen kielteisesti tai välinpitämättömästi, opiskelijoille tuskin välittyy tunne turvallisesta oppimistilanteesta. Jos opettaja sen sijaan pystyy puheessaan välittämään myönteistä suhtautumista sekä opiskelijoihin, että innostusta aiheeseen on opiskelijoittenkin helpompi tuntea että opettaja välittää heistä ja heidän oppimisestaan.

"Opettaja tunsu asiansa syvällisesti, mutta ei silti asettunut opiskelijoiden yläpuolelle. Hän kertoi asiat vai puheen avulla, ei käyttänyt Power Point – dioja tai muita teknisiä apuvälineitä. Välillä hän piirsi taululle selventääkseen asiaansa. Opettajasta välittyi se, ettei hän ajatellut sitä, mitä oppilaat hänestä ajattelevat vaan hän keskittyi siihen, että sai selvitettyä asiansa mahdollisimman hyvin opiskelijoille."

(aikuisopiskelija 43 v.)

Avainasemassa vuorovaikutuksen syntymisessä puheviestinnän avulla on katsekontakti. Ottamalla katsekontaktin yksittäisiin opiskelijoihin ja välillä koko ryhmään yhdessä, pystyy opettaja havainnoimaan viestin perillemenoja ja opiskelijoiden aktiivisuuden tasoa. Katseen kautta opettaja sekä välittää omaa tunnetilaansa, että havainnoi opiskelijoita. (Repo & Nuutinen 2008, 164) Verkko-neuvotteluohjelmissa voi yleensä valita, näyttääkö oman videokuvansa vai ei. Välittämällä oman kuvansa opiskelijoille, opettajalla on todennäköisesti mahdollista saada paremmin aikaan vuorovaikutusta kuin vain pelkän äänen avulla.

Keskustelun syntyminen on yleensä merkki siitä, että opetuksessa on päässyt syntymään hedelmällistä vuorovaikutusta. Jos keskustelua ei synny, opettaja on saattanut viestiä, ettei hän arvosta keskustelua eikä välitä kuulla opiskelijoiden mielipidettä. Näin voi käydä, jos hän suhtautuu vähättelevästi kysymyksiin tai herkästi oikoo hiukan asian sivuun osuneita kysymyksiä. Osoittaessaan ilahtuvansa kysymyksistä ja keskustelunavauksista ja kehumalla esitettyjä näkökulmia, opettaja parhaimmillaan onnistuu luomaan opiskelijoille tunteen arvostuksesta ja turvallisen tunneympäristön opiskelijoiden omille mielipiteille.

3.1.3 Sanaton viestintä

Jokaisella meistä on varmasti kokemuksia siitä, kuinka vuorovaikutus jonkun henkilön kanssa ei tunnu toimivalta puheviestinnän näennäisestä sujuvuudesta huolimatta. Vastaavasti jonkun toisen kanssa tuntemme saavamme yhteyden jo ennen kuin montaakaan sanaa on vaihdettu. Opettajalla saattaa olla tunne, että jonkun tietyn opiskelijan kanssa hän ei saavuta yhteisymmärrystä millään ja olo on jatkuvasti molemmin puolin vaivaantunut. Toinen opiskelija taas tuntuu

heti tutulta ja vuorovaikutus on helppoa ja välitöntä. Mistä tässä on kyse ja voiko tällaiseen vuorovaikutukseen vaikuttaa?

Sanatonta viestintää käsitellään tässä luvussa pohjautuen pääasiassa Tony Dunderfeltin ajatuksiin. Dunderfelt puhuu sosiaalisesta kentästä, ihmisten välisestä ”tilasta” eli sanallisten ja sanattomien viestien muodostamasta psyykkisestä tilasta ihmisten välillä. Se on näkymätön silmille, muttei muille aistimuksille kuten tunteille ja intuitiolle. (Dunderfelt 2001, 14-15) Dunderfelt jakaa tämän sosiaalisen kentän sanallisen, fyysisen ja sanattoman viestinnän tasoihin. Sanattoman viestinnän taso taas koostuu intuitiivisesta viestinnästä, tunneviestinnästä ja voimien viestinnästä. (Dunderfelt 2001, 12) Tässä käsitellään sanattoman viestinnän tasoja ja pohditaan niiden merkitystä opettajan viestinnässä.

Intuitiivinen viestintä

Intuitiivinen viestintä kahden ihmisen välillä toimii hyvin silloin, kun heillä on tunne suorasta yhteydestä välillään, ilman että he joutuvat paljonkaan tietoisesti ponnistelemaan yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. He ovat ”samalla aaltopituudella” tai heillä on ”henkinen yhteys”. Kun intuitiivinen yhteys toimii, meillä on helppo ja kevyt olo, voimme puhua vapaasti ja olla turvallisina mielin voimakkaastikin eri mieltä näkemyksistämme. Intuitiivisen viestinnän kautta välittyy luottamus, arvostus ja kunnioitus ihmisten välillä. Jokaisen yksilöllisyys hyväksytään. Kun intuitiivinen viestintä toimii ryhmässä, voivat sen jäsenet puhua vapaasti, omia ajatuksiaan häpeilemättä. Jokaisella on tunne, että voi olla hyväksytysti oma itsensä, olla ”kuin kotonaan”. (Dunderfelt 2001, 22-26) Ihanteellinen tilanne siis opetuksessakin.

Silloin kun intuitiivinen viestintä ei toimi, tulee helposti tyhjä ja turhautunut olo. Tunnetta, että viestimme ei mene millään perille tai se vääristyy vastaanottajan mielessä. Tulee tunne, että me emme vain kerta kaikkiaan tule toimeen keskenämme. (Dunderfelt 2001, 24) Jos opettajalla on tällainen kokemus oppilasryhmän kanssa, hän tuntee itsensä voimattomaksi ja helposti epäilee omaa ammattitaitoaankin.

Miten voimme vai voimmeko vaikuttaa siihen, että intuitiivinen viestintä toimii? Perusedellytys on se, että olemme läsnä kun toinen puhuu: katsomme silmiin ja keskitymme siihen mitä toinen puhuu. (Dunderfelt 2001, 26) Jos oppilaan kysyessä tai kertoessa omia mielipiteitään opettajan katse harhailee ja hän pohtii jo, kuinka seuraavan asian esittäisi, ei tämä varmasti rohkaise opiskelijaa jatkossa avautumaan ajatuksistaan. Tällaisella käyttäytymisellä opettaja ei välitä arvostusta opiskelijaa kohtaan. Opettajan on oivallettava läsnä olevan kuuntelemisen tärkeys. Intuitiivisen viestinnän perusharjoitus onkin kuunteleminen ja rauhallinen sisäinen läsnäolo. Kun opettaja kuuntelee opiskelijaa läsnäolevasti, hän pysyy itse sisäisesti hiljaa eli ei jo valmistele omaa vastaustaan tai väitä ajatuksissaan vastaan opiskelijalle. On kehitettävä aito kiinnostus opiskelijan sanoja kohtaan. Näin opiskelijalle syntyy tunne, että opettaja arvostaa hänen ajatuksiinsa, eikä hänen sanomaansa kritisoida, vähätellä tai arvioida. Sen jälkeen opettaja voi liittää keskusteluun oman sanomansa. (Dunderfelt 2001, 56)

Intuitiivisen viestinnän onnistuminen edellyttää myös, että osapuolet antavat asioille samanlaisen merkityksen, ymmärtävät sanojen ideasisällön samalla tavalla. Tähän päästään, kun merkityksiä mietitään ja pyöritellään, kunnes niiden sisältö on selvinnyt kaikille. (Dunderfelt 2001, 47) Kun opiskelijat ymmärtävät mihin oppilaitoksen pedagogiset lähtökohdat ja opiskelun toteutus perustuvat ja mitä ne konkreettisesti tarkoittavat ja kun opettaja toimii niiden mukaisesti, on kaikilla yhteinen käsitys siitä, mihin esimerkiksi erilaisten tehtävien käyttäminen perustuu. Opettajan ei tarvitse aina erikseen motivoida opiskelijoita ja perustella tehtävien merkitystä, vaan kaikilla on käsitys siitä, miten ne edesauttavat oppimista. Näin päästään keskittymään itse oppimiseen luottamuksellisessa ja turvallaisessa ilmapiirissä.

Tunneviestintä

Tunneviestintä on tunnelmien, tunteiden ja olotilojen aluetta. Se vaikuttaa viestintään koko ajan, mutta yleensä tiedostamattomasti. Tunneviestintä on puheessa ja koko olemuksessa ilmenevä tunnelataus. Voimmeko olla rennosti keskenämme vai koemmeko välinpitämättömyyttä, kylmyyttä, negatiivisuutta? Vaikka käyttämämme sanat olisivat myönteisiä ja rohkaisevia, voi tunnelataus samanaikaisesti olla täynnä epäilyä tai negatiivista virettä toista kohtaan. Vaikka

intuitiivinen viestintä onnistuisi ja koemme, että olemme ihmisenä arvostettuja, siitä huolimatta tunneviestintä välillämme saattaa olla negatiivista kun olemme esimerkiksi vihaisia tai pettyneitä. (Dunderfelt 2001, 29-30)

Tunneviestinnästä syntyy tunneilmapiiri, jonka luokkahuoneeseen astuva opettaja tai opiskelija voi aistia. Ilmapiiri myös tarttuu helposti jolloin se kulkee mukamme kun lähdemme työpaikalta, tapaamisesta, opetuksesta. Tunneimme vetoa tapahtumiin, tiloihin tai ihmisiin joissa tai joiden kanssa tunneilmapiiri on iloinen, lämmin ja turvallinen. Jos sen sijaan mieleemme jää kylmä ilmapiiri tai turhautuminen ryhmän saamattomaan ilmapiiriin, emme kovin innokkaasti ja mielellämme hakeudu sinne uudestaan. (Dunderfelt 2001, 66-67) Ei ole vaikea päätellä, kummassa tapauksessa opiskelija mielellään ja motivoituneena jatkaa opintojaan ja kummassa keskeyttäminen alkaa tuntua houkuttelevalta vaihtoehdolta.

Tunneviestintään vaikuttaa sen hetkinen puheenaihe, tilanne ja erityisesti ihmisen persoonallinen tyyli ja tapa toimia tunteillaan. Persoonalliseen tyyliin vaikuttaa kasvatus ja koulutus sekä synnynnäinen temperamentti. Tulemalla tietoisiksi omasta tyylistään toimia ja oman temperamenttinsa vaikutuksista siihen voi myös tunneviestintää harjoitella. (Dunderfelt 2001, 31-32) Jos ei osaa havainnoida omia tunteitaan, "lähettää" helposti itsestään tunteita joita ei huomaa eikä ymmärrä niiden vaikutusta tunneilmapiiriin. Silloin myös reagoi muiden tunteisiin tiedostamattaan, tekemällä vääriäkin tulkintoja ja tunneilmapiiri muodostuu hallitsemattomasti. Tunnistamalla oman temperamenttinsa, kasvatuksensa ja kulttuurinsa kautta muodostuneen tunneviestinnän tulkintatapansa ja sen, miten oma tunnetila värittää käsitystä muista ihmisistä voi kehittyä tunneviestinnässä. Kannattaa aloittaa sillä, että hankkii tietoa eri temperamenteista, jolloin oppii paremmin ymmärtämään sekä omaa että muiden, erilaisen temperamentin omaavien ihmisten käyttäytymistä. (Dunderfelt 2001, 67-69) Myös omien mielialojen ja tunteiden tiedostaminen ja sen huomaaminen, kuinka ne vaikuttavat omaan toimintaan, auttaa ymmärtämään muidenkin toimintaa (Dunderfelt 2001, 85-86).

"Opintojakson ensimmäisellä tunnilla luokka oli täynnä levottomia nuoria. Erityisesti kiinnitin huomiota kahteen nuoreen naiseen, jotka kikattelivat keskenään. Minulle tuli tunne, että he nauroivat minulle, uudelle opetta-

jalle. Epävarmuuteni kasvoi, ja takeltelin sanoissani, vaati ponnisteluja että pystyin keskittymään opetustilanteeseen. Myöhemmin tutustuin näihin kahteen nuoreen naiseen paremmin ja teimme tiiviistikin yhteistyötä. Heihin tutustuttuani huomasin, että he tuskin olivat ensimmäisellä kerralla kohdatessammekaan halunneet minua vähätellä. Olin heijastanut heihin omat epävarmuuden tunteeni."

(opettaja 40 v.)

Voimien viestintä

Voimien viestintä ei ole mukana kaikissa vuorovaikutustilanteissa ja sitä on vaikea sanallisesti kuvata. Se on mukana silloin, kun sosiaaliseen kenttään syntyy jännitteitä, paineaaltoja. Erotuksena tunneviestinnästä ei kuitenkaan ole kyse tunteesta, vaan pikemminkin tahdon ilmentymisestä. Parhaimmillaan se on yhteenkuuluvuutta, me-henkeä joka toimii kiireestä ja stressistä huolimatta. Vaikka intuitiivinen viestintä ja tunneviestintä olisi hetkittäin toimimatontakin, sitä pystytään käsittelemään kun voimakas yhteenkuuluvuuden kokemus on kaiken pohjalla. Negatiivisimmillaan taas on kyse yhdessä pitävästä tottumuksen tai riippuvuuden voimasta. Voimien viestinnässä puhutaan vaistoista ja vieteistä, intohimoista puolesta ja vastaan. Toisilla ihmisillä tämä voimien ja energian välittäminen sujuu kuin luonnostaan, toiset taas viestittävät sitä hyvinkin vaatimattomasti tai estyneesti. Kun viestiinsä saa ladattua voimaa, toiset aistivat että todella tarkoitat mitä sanot. (Dunderfelt 2001, 33-36)

Opetusryhmässä esimerkkinä voimien viestinnästä voi olla ryhmä, jolla on yhteinen päämäärä ja tahto valmistua. Vaikka toisten arvostus olisi välillä hukassa ja tunteet kyräileviä, on kaikilla kuitenkin yhteinen päämäärä ja se pitää ryhmän kasassa ja tavoitteen selkeänä. Kun opettaja hallitsee voimien viestintää, hän tukee osaltaan ryhmän tavoitetta omalla olemuksellaan.

Voimien viestintää voi harjoitella opettelemalla kyllä- ja ei-harjoituksilla. Kyllä-harjoitus sopii erityisesti niille, joille heittäytyminen ja innostuneisuus ovat vierasta. Silloin kannattaa opetella sanomaan "kyllä" yllättäville ja spontaaneille tapahtumille vaikka mielessään suhtautuukin asiaan epäilevästi. Ei-harjoittelussa taas harjoitellaan jämähyyttä ja rajojen vetämistä. On sanottava "ei" kiinnostavallekin ehdotukselle, jos tietää sen vievän liikaa omaa jaksamista. On tunnettava kehon paino, ajateltava jalkojen imeytyvän maahan kiinni, nostettava rinta-

kehä ulos ja pää pystyyn. Sanottava ”EI”, ilman aggressiivisuutta, mutta myös ilman selittelyä ja voivottelua. Oma sisäinen latautuneisuus ja päättäväisyys tukee viestiä. (Dunderfelt 2001, 103-104)

3.2 Verkko-opetuksen mahdollisuudet

Tuttu ja turvallinen luokkahuoneopetus on muuttumassa etenkin aikuisopiskelussa verkossa tapahtuvaan opiskeluun, jossa oppiminen tapahtuu erilaisten oppimistehtävien kautta. Edelleen opiskelijoiden joukossa on tekniikkaan epäroivästi suhtautuvia tai kasvokkaista kommunikointia kaipaavia opiskelijoita, jotka ovat tottuneet joskus aiemmin opiskellessaan passiivisiin luentotyyppeihin opetusmenetelmiin ja saattavat siksi kokea uuden, tuntemattoman oppimistavan aluksi epämieluisaksi, jopa turvattomaksi. Verkko-opiskelu vaatii opiskelijan omaa aktiivisuutta ja kohtalaisia tietoteknisiä valmiuksia tai ainakin vähintään uteliaisuutta ja avointa mieltä uusien menetelmien kohtaan. Periaatteessa menetelmät eivät silti paljon poikkea tavanomaisesta opetuksesta, vain ympäristö on erilainen tai ennemminkin moniulotteisempi.

Stortin ja Tulosen (2005) mielestä ensimmäisiä verkko-opintoja aloitteleville oppijoille on helpompaa ottaa uusi opetusmuoto käyttöön, jos sen rinnalla käytetään myös perinteisiä opetusmenetelmiä. Tällöin erityistä huomiota pitää kiinnittää oppimaan oppimiseen, jotta verkko-opiskelu sujuisi jatkossa itsenäisesti. (Stortti & Tulonen 2005, 120-121).

Nevgin ja Tirrin (2003) tutkimuksen mukaan hyvän verkko-opettajan ominaisuudet ovat hyvin samanlaiset kuin lähiopettajan. Hyvän verkkokurssin ominaisuuksia olivat tutkimuksen perusteella selkeys, vuorovaikutteisuus, monipuolisuus, hyvä sisältö, hyvät linkit ja esteettisesti miellyttävä ulkoasu. (Nevgi & Tirri 2003, 4).

Edellä kuvattujen näkemysten mukaisesti verkko-opetuksessa turvallisuutta edistävät ainakin selkeät ohjeet ja oppimisalustan helppokäyttöisyys, yhteisöllisyyden kokemusta edistävät opiskelutavat sekä mielekkäät oppimistehtävät. Uusille verkko-opiskelijoille tulisi tarpeen mukaan järjestää ns. pehmeä lasku opintoihin vaikkapa tutoroinnilla.

Periaatteessa verkko on helppo mieltää oppimisympäristönä turvalliseksi, koska useat perinteisissä opetustilanteissa turvattomuutta aiheuttavat tekijät (esim. väkivallan uhka) eivät ole siellä läsnä. Toisaalta verkko-opiskeluun liittyy toisenlaisia turvallisuusuuhkia, joita ei ilmene luokkahuoneissa. Tällaiset niin opettajien kuin opiskelijoidenkin turvallisuuden tunteeseen vaikuttavat tekijät ovat yleensä teknisiä, useimmiten tietoturvallisuuteen liittyviä. Esimerkiksi opettajille materiaalin (vaikkapa tenttikysymysten) ajautuminen vääriin käsiin voi pelottaa, koska tietojen vuotaminen ei vaadi keneltäkään kovinkaan kummoisia taitoja älypuhelin ja sosiaalisen median käytön yleistyessä.

Tässä työssä on kuitenkin tarkoitus pohtia psykologisen turvallisuuden tunteen merkitystä opetuksessa, joten tässä yhteydessä tarkastellaan muita verkko-opetuksen turvallisuuteen vaikuttavia tekijöitä teknisten ominaisuuksien sijaan. Verkko-opetuksessa hyödynnetään yleensä erilaisia keskustelualueita vuorovaikutuksen aikaansaamiseksi. Ainakaan aikuisopiskelijoiden opiskelussa keskustelualueiden käytössä tuskin ilmenee ongelmia, vaikka teoriassa on mahdollista häiritä opetusta asiattomilla kommentteilla verkonkin välityksellä. Mikäli opiskelualustana on jokin sosiaalisen median väline, voivat asiattomat kommentit levitä laajalle opintojakson ulkopuolelle. Verkkokursseilla opiskelijat jäävät helposti kasvottomiksi ja väärin ymmärtämisen riski on suurempi kuin kasvokkain kommunikoitaessa.

Opettajan kannattaakin aina pohtia käyttääkö oppimisalustana täysin avoimia sosiaalisen median mahdollisuuksia vai jotain suljetumpaa ratkaisua, sillä kiusaamismielessä verkko on varsin helppo keino. Siitä tosin jää ”jälkiä”, joita voi jäljittää eli periaatteessa tekijän kiinnijäämisen riski on olemassa, mutta käytännössä netissä esiinnyttäen usein valehenkilöllisyyksillä.

Pahimmillaan opettaja voi joutua kunnianloukkausrikoksen kohteeksi. Kunnianloukkausrikoksen tunnuspiirteenä on vahinkoa aiheuttavan valheellisen tiedon tahallinen esittäminen. Poutalan (2010) mukaan poliisi on haluton tutkimaan opettajien oppilaistaan tekemiä kunnianloukkaussyytöksiä. Oppilaat vetoavat kiinni jäädessään harmittomaan pilaan ja opettajan huumorintajuttomuuteen.

Poliisi ja syyttäjä harvoin puuttuvat asiaan ja tuomioistuimet ovat katsoneet, että teko on anteeksi annettava oppilaan iän ja kehitystason vuoksi. (Poutala 2010, 157-158).

Toisenlaisiakin esimerkkejä on kuitenkin olemassa. Yhdessä tapauksessa rehtorista oli kirjoitettu blogissa halventavasti. Tekijä tuomittiin sakkoon kunnianloukkauksesta, koska teksti oli julkinen ja kaikkien saatavilla. Toisessa esimerkissä oppilas oli kuvannut opettajan karaoke-esityksen koulun vappujuhlassa ja lisännyt tallenteeseen halventavia tekstejä. Oppilas oli laittanut tallenteen YouTube –sivustolle, jossa videota oli käyty katsomassa 625 kertaa ennen kuin oppilas poisti sen rehtorin kehotuksesta. Tekijä tuomittiin sakkoihin ja vahingonkorvauksiin. (Poutala 2010, 160-163).

Edellä kuvatut tapaukset eivät kuitenkaan liity varsinaisesti verkko-opetukseen vaan ennemminkin opettajan ja opiskelijan henkilökohtaisuuksiin menevään riitaantumiseen. Kun pelisäännöt on esitetty selkeästi kurssin alussa ja opettajan verkko-opetusmenetelmät ja annettu palaute ovat asianmukaisia, jäävät mahdollisuudet väärin ymmärtämiseen todennäköisesti melko pieneksi ja samalla myös turvallisuuden tunteeseen vaikuttavat riskit vähenevät. Toisaalta myös verkossa pätevät samat viestintään ja ryhmädynamiikkaan liittyvät periaatteet kuin muuallakin opetustilanteissa, mitkä osaltaan edesauttavat turvallisuuden kokemista opiskelijoiden keskuudessa ja kun oppimisympäristö on turvalliseksi koettu, on opettajankin helpompi selviytyä työstään.

3.3 Ryhmädynamiikan mahdollisuudet

Opettamiseen ja opetustilanteisiin liittyy keskeisellä tavalla yhteisen tekemisen ja yhdessä olemisen kautta syntyvät ihmissuhteet monipuolisine ja -tasoisine vuorovaikutuksineen. Käytännön tilanteiden, yhdessä tekemisen ja -kokeilemisen arvon opettajana ovat nostaneet esille myös useat kasvatusajattelijat Jacques Rousseau ja John Dewey johdolla. Opetuksessa on lähes rajattomat mahdollisuudet luoda monipuolisia tilanteita ja tehtäviä, joiden kautta haastetaan osallistuva ryhmä toimimaan yhdessä annetun tehtävän onnistumiseksi.

Ryhmän määrittely liittyy yhteisen päämäärän tai tavoitteen joukolle ihmisiä, jotka ovat tietoisia ryhmään kuuluvuudestaan ja joiden välillä vuorovaikutus on mahdollinen. Ryhmäilmiön kautta ryhmälle muodostuu omat normit, yhteisiä tapoja ja käyttäytymismalleja sekä yleisesti toimintakyky ryhmädynamiikan ohjaajien jäsenten paikka-, tehtävä- ja roolijakojen kautta. Ryhmän käsitteeseen keskeisenä osana kuuluu myös johtajuuden käsite. (Kopakkala 2005, 36; Laine 2005, 186; Niemistö 2004, 16–17). Ryhmän keskeisiä tunnuspiirteitä ovat:

- kahden tai useamman ihmisen muodostama joukko
- ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja ovat riippuvaisia toisistaan
- ryhmällä on yhteinen päämäärä, tehtävä
- yhteiset säännöt, joiden mukaan ryhmä toimii
- tyypillistä jatkuvuus ja pitkäkestoisuus
- virallinen tai epävirallinen
- erilaisiin ryhmiin osallistutaan eri tavoin
- ihmiset tulevat ryhmiin erilaisin voimavaroin – huomioitava ohjauksessa

Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmän sisällä vaikuttavia voimia, jotka syntyvät ryhmän jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta ja kommunikaatiosta. (Kopakkala 2005, 37). Ryhmädynamiikka syntyy toimintatilanteessa, jossa useat ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Selkeitä keskinäisiä riippuvuus-suhteita voidaan osoittaa yksilön, ryhmän ja toimintaympäristön välillä. Ryhmädynamiikka liittyy ryhmäilmiö -käsitteeseen, joka koostuu ryhmädynamiikan tuottamien vaikutteiden lisäksi yksilöllisistä ja ympäristöstä tulevista impulsseista ryhmätilanteeseen. Ryhmätilanteen ja sen ilmiöiden ymmärtämiseksi turvallisuuden rakentumisen tekijänä kokonaisuutta on tarkasteltava yksilön, ryhmän toimintaympäristön ja ryhmädynamiikan näkökulmasta. Täten ryhmädynamiikka on vain yksi osa suurempaa kokonaisuutta (Jauhiainen & Eskola 1993, 14-18, 37)

Ryhmädynamiikkaan vaikuttaa olennaisesti ryhmän jäsenten lukumäärän ohella, vieläpä tätä merkittävämminkin, ryhmässä syntyvien vuorovaikutussuhteiden määrä. Ryhmän koko ja syntyvien vuorovaikutussuhteiden laatu ovat vahvasti kytkeytyneet toisiinsa; Ryhmäkoon kasvaessa, ryhmän jäsenten kahdenkeskisten suhteiden määrä kasvaa jyrkästi. Neljän hengen ryhmässä on kuusi kahden henkilön välistä suhdetta, mutta 12 hengen ryhmässä mahdollisia kahden ihmisen välisiä suhteita onkin jo 66 kappaletta. (Himberg & Jauhiainen 2000, 117)

3.3.1 Yksilön kehitys ja turvallisuuden tunne

Yksilön kehityksen kannalta turvallisuuden tunne on olennaisessa roolissa. Tärkeitä askelia tällä kehityksen tiellä ovat ryhmään liittyminen, hyväksytyksi tuleminen, ryhmään kuuluminen, ryhmässä vaikuttaminen ja toimintaan osallistuminen. Ryhmä tarjoaa tehokkaan ja osin väistämättömänkin muodon yksilön itsetuntemuksen lisäämiseen. Lisääntyvän itsetuntemuksen avulla yksilö voi kehittää tietoisuuttaan omista tavoistaan havaita, kommunikoida, tuntea, ajatella ja toimia erilaisissa tilanteissa. Itsetuntemus lisää terveellä tavalla positiivisesti tapahtuessaan yksilön toimintakykyä ja itsetuntoa mahdollistaen hyvien asioiden oravanpyörän, joka keskeisesti luo tunnetta kelpaavuudesta, turvallisuudesta ja mahdollisuudesta toimia myös toisten hyväksi. (Jauhiainen & Eskola 1993, 14–18)

Ryhmän vuorovaikutustaitojen kehittymisessä vallitseva opetustilanteen ilmapiiri on keskeisessä asemassa. Ilmapiiriin ja sen kautta vuorovaikutukseen sekä toimintaan vaikuttavat monet tekijät, joista negatiivisesti vaikuttavat erityisesti käytöshäiriöt ja muut sosiaaliset ongelmat ryhmänä ollessa ja toimiessa. (Linnossuo 2007, 205)

Lapsen oireilun taustalla olevat syyt on pystyttävä tunnistamaan ja sanoittamaan tasapainoisen kasvun ja kehityksen häiriötekijöiden hoitamiseksi. Ongelmalliseksi tämän tekee monimutkaiset syy- ja seuraussuhteet käytöshäiriöiden ja tunne-elämän ongelmien välillä. Yleisesti nuoren sosioemotionaalisen kehityksen häiriöt ilmenevät kontaktitilanteissa ympäröivään yhteiskuntaan sekä kanssaihmiin. Myös yksilön tunne-elämän sisäiset ristiriidat ovat häiriöiden ta-

vallinen ilmenemismuoto (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 196.). Käytöshäiriöt ilmenevät sosiaalisena sopeutumattomuutena tai tunne-elämän epätasapainona. Oireet ilmenevät erilaisina pelkotiloina, estyneisyytenä, ahdistuneisuutena ja neuroottisuutena jopa sosiaalisista tilanteista irrallaan. (Ahvenainen 1994, 106, 193, 197)

Minäkuva on persoonallisuuden yksi perusrakenne, joka syntyy keskeisesti yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa erilaisista kokemuksista rakentuen omista itseän kohdistuvista asenteista, mielikuvista sekä arvostuksista. Erityisesti lapsuuden aikaisilla kokemuksilla on olennainen merkitys minäkuvan kehittymisessä. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 265– 267). Tutkimuksissa on todettu, että häiriökäyttäytyjien minäkuva ja itsetunto ovat usein keskimääräistä heikompia (Pasanen 2000, 64– 65).

Ihmiselle on luontaista puolustautua omaa itseään ja pelkojaan vastaan. Heikolla itsetunnolla varustettuna tämä johtaa alkeellisiin puolustusmekanismeihin, jolloin todellisuus ja vastuun käsite hämärtyvät. Ongelmaa syventää se, että nämä puolustusmekanismit eivät tarjoa pysyvää ratkaisua syiden selvittelyyn ja ongelmien ratkaisuun. (Kyyrönen, Mäenpää & Pohjanvirta 1986, 56)

3.3.2 Toimiva ja turvallinen ryhmä

Toimivan ryhmän tunnuspiirteitä ovat:

- toimivuus on työn tulosta, ei sattumaa
- ryhmä on toimiva, kun johtaminen on demokraattista, päätöksenteko selkeää ja tavoitteet on asetettu yhdessä ryhmän kanssa
- sitoutuminen
- ongelmaratkaisuun ryhdytään heti, kun ongelmia ilmenee ja jokaista jäsentä kuunnellaan
- ilmapiirin vaaliminen
- yhteiset pelisäännöt

Turvallisen ryhmän osatekijöitä ovat:

- luottamus
- hyväksyntä
- haavoittuvaksi alistuminen
- tuen antaminen
- sitoutuminen

Turvallisessa ryhmässä ryhmän jäsenten parhaat puolet nousevat esiin, kipeitä asioita uskalletaan tuoda julki, koetaan hyväksyntää, välittämistä ja arvostusta, turvallisuudentunne vahvistuu myös yksilötasolla ja yksilö uskaltaa sekä antaa että vastaanottaa.

3.3.3 Ryhmän kehitysvaiheet

Ryhmä kehittyy jatkuvan muutossarjan kautta. Tämä edellyttää yleensä sitä, että merkittäviä vaihdoksia ryhmän henkilöissä ei tapahdu, eikä liian suuria ongelmia, jännityksiä tai ristiriitoja jäsenten välillä esiinny. Muutossarjasta voidaan erottaa seuraavia vaihteita Bruce Tuckmannin (1965) esitystä mukaillen:

1. Muodostusvaihe

Ryhmän jäsenet tulevat ryhmään omaan asemaansa ja ryhmäytymisen syihin liittyvine odotuksineen ja aiempine kokemuksineen. Yleistä on pohdinta omista motiiveista ja tunnetiloista ryhmään liittymiseen liittyen. Ominaisia piirteitä tälle vaiheelle ovat:

- osallistujat jännittävät toisiaan arvioiden omaa asemaansa ryhmässä
- viestintä on varovaista
- aikaisempien ihmissuhteiden alut ja tavalla tai toisella niiden liitynnät ryhmään aktivoituvat

- muiden osallistujien arviointi ja johtopäätösten tekeminen
- tarve tulla hyväksytyksi ryhmän jäsenenä
- kilpailu omasta asemasta ja mahdollisen ohjaajan suosiosta
- liittymisen ja yksilöllisyyden säilyttämisen välinen jännite
- ohjaajakeskeisyys

2. Kuohuntavaihe

Kuohuntavaiheessa jäsenten vuorovaikutus lisääntyy ja yksilöt haluavat erottua ryhmässä. Tässä vaiheessa testataan todenteolla sekä ryhmän jäseniä että ohjaajaa. Vaiheelle ominaisia piirteitä ovat

- klikkien ja muiden liittolaisryhmien syntyminen jossakin asiassa samankaltaisten ihmisten etsimisen tuloksena
- ryhmää kohtaan koettu tyytymättömyys ja pettymys ovat tavallisia tunnetiloja
- konfliktien syntyminen
- normipoliisien esiin nouseminen

3. Yhdenmukaisuusvaihe

Kilpailu ja epäluottamus ryhmän jäsenten välillä alkaa vähentyä. Eri jäsenten roolit hyväksytään ja tunne yhteenkuuluvuudesta kasvaa mm. pelisääntöjen selkiytymisen kautta. Vaiheelle ominaisia piirteitä ovat:

- ryhmän ulkopuolinen yhdessä oleminen ryhmän lisääntyy
- ilmapiiri vapautuu ja luovuus saa jalansijaa
- oma ryhmä tuntuu erinomaiselta
- ulkopuoliset voivat kokea ryhmän toiminnan ärsyttäväksi sisäpiiriksi

- ryhmä siirtyy kohti tavoitteiden asettamista toiminnalleen
- sisäisiä ristiriitoja vältellään

4. Toimivuusvaihe

Ryhmä toimii tehokkaasti kokonaisuutena jokaisen jäsenen vahvuuksia ja työpanosta hyödyntäen. Ryhmä on vahva ja aikaansaava myös mahdollisten sisäisten ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa. Ryhmän jäsenten roolit ovat joustavia ja ryhmän toimintaan kiinteästi liittyviä. (Jauhiainen & Eskola 1993, 81, 91, 94). Vaiheelle ominaista on:

- keskinäisten suhteiden suuri määrä ja kirjo, suhteet tukevat ryhmän tehtävien suorittamista
- kiinteys, aktiivisuus ja itsenäisesti tapahtuva toiminta
- vastuun jakautuu tasaisesti jäsenten kesken
- päätöksenteko tapahtuu yhdessä
- psyykkisen turvallisuuden tunne on vallitseva
- ryhmä sietää ja sallii mahdolliset erimielisyydet

5. Lopetusvaihe

Ennemmin tai myöhemmin ryhmä lopettaa virallisen toimintansa, tyypillisesti tavoitteen saavuttamisen seurauksena. Ryhmän jäsenet voivat hakeutua toisiin ryhmiin ja entisen ryhmän pohjalta voi muodostua uusia, vapaamuotoisia ryhmiä. Joidenkin ryhmien tehtävä on jatkaa toimintaansa ilman suunnitelmaa lopetuksesta, joidenkin tehtävä voi jäädä kesken esimerkiksi edeltä suunnitellun tapaamiskertamäärän tultua täyteen. Ominaisia piirteitä tälle vaiheelle ovat:

- Lopettamiseen liittyvät tunnetilat; haikeus tai helpotus
- riippuvuus ryhmästä voi tulla esiin

- ryhmän merkitystä voidaan vähätellä ja toimintaa kritisoida ryhmän sisältä käsin

3.3.4 Ryhmässä toimiminen turvallisuutta lisäävänä tekijänä

Turvallinen ryhmä on lasten ja nuorten kanssa toimimisessa tärkein yksittäinen elementti. Ryhmässä toimiminen on parhaimmillaan vahvasti turvallisuuden tunnetta lisäävä tekijä, mikä ilmenee lapsilla esimerkiksi oman ryhmän jäsenen luottamisena jännittävässä tilanteessa tai paikassa. Häiriökäyttäytyvä nuori saa turvalliseen ryhmään mukaan päästessään mahdollisuuden rakentaa itselleen suojaa tulevaisuuttaan varten. (Aalto 2000, 24). Esimerkkinä turvallisuuden tunnetta lisäävästä tekijästä lapsilla on samanlaiset tehtävät kaikille, jolloin aremmatkin voivat rohkaistua suorittamaan näitä tehtäviä.

”En oikein tiennyt osaanko mennä rengasradalla, mutta kun huomasin muidenkin onnistuvan siinä, uskalsin itsekkin yrittää enemmän” (Poika, 7. lk.)

”Sokkona narua pitkin oli kiva mennä, en pelännyt että törmään koska kaverit opastivat minua” (Tyttö, 6. lk.)

(Muittari & Santala 2009, 64)

Yhteisen toiminnan onnistumiselle on tärkeää, että ryhmän jäsenet tuntevat toisensa ennakoita. Ryhmän jäsenten ollessa vieraita toisilleen keskinäinen luottamus kärsii ja ryhmätehtävien suorittaminen todennäköisesti vaikeutuu. Turvallisuusajattelu koostuu useista tekijöistä, jossa ryhmätoiminnan osalta sosiaalinen turvallisuus nousee olennaiseksi tekijäksi (Lehtonen, Mäkelä & Pulli 2007, 134 – 135).

”Rasti, jossa piti mennä silmät kiinni oli kiva, oli luotettava muiden huutoihin” Tyttö, 4. lk.)

”Noidanmetsä oli jännä, siinä piti ohjata toisia, se oli hauskaa” (Tyttö, 11 v.)

(Muittari & Santala 2009, 64)

4 TURVALLISUUDEN RAKENTUMINEN OPPIMISYMPÄRISTÖN MUIDEN TEKIJÖIDEN KAUTTA

Edellisessä luvuissa tarkastelimme turvallisuuden rakentumista oppimisympäristön sisäisistä tekijöistä käsin, joista keskityimme erityisesti opetuksen keinoihin vaikuttaa oppilaan turvallisuuden kokemukseen. Tässä luvussa tarkastelemme tekijöitä, jotka myös keskeisesti vaikuttavat oppilaan kokemaan turvallisuuteen. Näitä tekijöitä ovat oppilaan henkilökohtainen turvallisuuden kokemus, kotioloista ja kasvatuksesta syntynyt turvallisuuden kokemus, toisaalta koulun ympärillä olevan yhteisön vaikutus oppilaan kokeman turvallisuuden luomisessa sekä lähiyhteisöön, ympäristöön ja kulttuuriin liittyvät tekijät. Näiden tekijöiden merkitystä on hyvä opettajan tiedostaa. Osaan näistä tekijöistä opettaja voi vaikuttaa (esim. oppilaan omakuva tai kulttuuriset käsitykset) ja osaan opettaja ei voi vaikuttaa (esim. kotiolot tai kasvatust). Opettajan on kuitenkin hyvä tiedostaa näiden tekijöiden vaikutusta oppilaan kokonaisturvallisuuden kannalta ja opettaja voi mahdollisuuksien mukaan huomioida näitä tekijöitä opetuksessaan ja arvioinneissaan. Opettajan on myös hyvä tiedostaa missä kulkee hänen vastuunsa rajat, mihin tekijöihin hän ei voi vaikuttaa, vaikka haluaisikin luoda mahdollisimman turvallisen oppimisympäristön.

4.1 Oppilaaseen itseensä liittyvät turvallisuutta lisäävät tekijät

Oppilaissa on psykofyysisen olemuksen, temperamentin, sosiaalisen älykkyyden, tunteiden säätelykyvyn ja kokemusten vuoksi eroja siinä, miten he kokevat kouluyhteisön ja koulunkäynnin turvallisena. Jokaisen fyysinen olemus on suurimmaksi osaksi geenien määräämä ja siten jokainen yksilönä joutuu sopeutumaan saamaansa kehoon. Elämäntavoilla, liikunnalla ja ravinnolla kehoa voi muokata vain geeniperimän sallimissa rajoissa. Koulua käyvät lapset kohtaavat vielä lisäksi jatkuvan muutoksen omassa kehossaan lapsen kehosta täysikasvuisen kehoon, mikä myös vaatii sopeutumista kehon muutoksiin. Perinteisten psykofyysisten temperamenttioppien (Hippokrates, Galenos ja Kretschmer) mukaan fyysisillä ominaisuuksilla (sisäeritys- ja hermojärjestelmällä) on psyykkiset vastineensa ja toisaalta psyykkiset luonteenpiirteet näkyvät fyysisessä olemuksessa. Nämä teoriat ovat 1900-

luvulla herättäneet runsaasti vastustusta, koska niiden katsotaan ruokkivan ennakkoluuloja ja stereotyyppien ylläpitämistä. Näiden teorioiden perusajatus, että keholla (mukaan lukien sisäeritys- ja hermojärjestelmän) on vaikutus mieleen ja mielellä kehoon, hyväksytään yleisesti psykologian ja erityisesti persoonallisuuden ja psykosomatiikan tutkimuksen piirissä. Yhtäläisyyksiä tiettyjen kehon piirteiden ja mielen piirteiden välillä ei kuitenkaan nähdä niin yksiviivaisina kuin perinteisissä temperamenttiteorioissa.

Melko yleisellä tasolla voidaan lapsissa havaita eroja sen suhteen, miten he luottavat omaan kehoonsa ja omiin kehollisiin taitoihinsa. Myös sillä, missä määrin oma keho vastaa oman viiteryhmän ja nuorisokulttuurin ylläpitämiä kauneusihanteita, on suuri merkitys siihen, miten sosiaalisesti turvalliseksi lapsi kokee kouluympäristön. Tutkimusten mukaan tytöt arvostavat sellaisia tyttöjä, jotka ovat suomalaisia, kauniita, laihoja, joilla on kauniit hampaat, hyvä hygieniataso, pitkiä, terveitä, yhteisölleen lojaaleja ja jotka sanovat mielipiteensä rohkeasti, eivätkä käyttäydy poikkeavalla tavalla vaan oman sukupuolensa odotusten mukaisesti, eivätkä näytä mahdollista koulumenestystään tai uskontoaan näkyvästi luokassa. He pukeutuvat muodikkaasti ja heillä on paljon ystäviä. (Hamarus 2006, 116).

Pojat puolestaan arvostavat suomalaisia sanavalmiita ja rohkeita poikia, jotka käyttäytyvät pojille tyypillisellä maskuliinisella tavalla ja jotka ovat kiinnostuneita poikien (maskuliinisista) kiinnostuksen kohteista. Ihannepojat ovat voimakkaita, rotevia, älykkäitä ja terveitä (Hamarus 2006, 116). Niinpä lapset ja nuoret, jotka kokevat olevansa oman viiteryhmänsä ja nuorisokulttuurin edustaman kehokäsityksen mukaisia, kokevat suurempaa sosiaalista turvallisuutta, hyväksyntää ja jopa arvostusta. Kiusaamista koskevissa empiirisissä tutkimuksissa puolestaan on käynyt ilmi, että kiusaamisen uhrin ovat usein fyysisesti kiusaajaa heikompia (mm. Hamarus 2006, 57). Niinpä fyysinen heikkous tai nuorisokulttuurin normatiivisen kauneusihanteen ulkopuolelle jäävä oppilas voi kokea myös psyykkistä turvattomuutta ja joutumista sosiaalisen yhteisön ulkopuolelle. Tutkimuksissa on myös käynyt ilmi, että oppilaat itse katsovat, että ulkoinen poikkeavuus on syynä kiusaamiselle, haukkumiselle, kimppuun käymiselle tai ryhmän ulkopuolelle eristämiseksi (Pikas 1990, 61). Tutkijat puolestaan ovat tuoneet esiin, että fyysinen poikkeavuus ei ole niin

merkittävä syy kiusaamiselle kuin oppilaat usein esittävät, vaan pikemminkin ryhmädynaamiset ja psykologiset tekijät tuottavat kiusaamista (mm. Pikas 1990, 62-63). Niinpä ihannekuvasta poikkeava oppilas (esimerkiksi lihava tyttö tai fyysisesti heikko poika) eivät välttämättä joudu kiusaamisen kohteeksi, vaan se riippuu ryhmädynamiikasta. Hamarusen mukaan ”Oleellista kiusaamisen syntymiselle ja sen jatkumiselle on muiden oppilaiden suhtautuminen.” (Hamarus 2006, 116).

Päivi Hamarus on luokitellut kymmenen tekijää, jotka voivat toimia kiusaamisen laukaisijana. Näitä ovat: 1) ulkonäkö, 2) käyttäytymiseen liittyvät kulttuuriset odotukset yhteisössä (asennot, eleet, yksin seisominen), 3) ikä, 4) sukupuoleen liittyvät odotukset (sukupuolen mukaiset harrastukset ja kiinnostuksen kohteet, 5) etnisyyteen liittyvät seikat, 6) sairauteen tai vammaan liittyvät seikat ja 10) sosioekonomiset seikat (usein perheeseen liittyvät seikat) (Hamarus 2006, 110-111). Näistä mikään eroavuus ei kuitenkaan sinänsä ole syynä kiusaamisen, vaan ne valikoituvat kiusaamisen laukaisevaksi tekijäksi, mikäli ryhmädynaamisesti ne koetaan ärsyttäviksi tai uhkaaviksi. Hamarus tuo tutkimuksessaan esiin, että kiusaamisen taustalla on usein dikotominen ajattelu, joka pyrkii sulkemaan poikkeavuudet ja erilaisuuden ulkopuolelle (mm. Hamarus 2006, 110). Tämä taipumus kertoo koululaisten voimakkaasta pyrkimyksestä luoda sosiaalista koheesiota ja turvallisuutta sulkemalla erilainen ja poikkeava ulkopuolelle. Estääkseen tämäntyyppistä turvallisuuden luomista oppilaiden sosiaalisessa yhteisössä opettajien tulisikin aktiivisesti pyrkiä opetuksessaan edistämään moninaisuuden (heterogeenisyyden), monien tapojen, erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista, jotta erilaisuutta ei koettaisi uhkaavana.

Turvattomuutta voi kouluyhteisössä synnyttää myös se, että lapsen ja nuoren psykofyysinen olemus kehittyy ja muuttuu koko koulun käyntiajan ja myös nämä muutokset määrittävät uudelleen oppilaan sosiaalista asemaa ja roolia koulussa. Lapsi tai nuori ei voi olla koskaan täysin varma suosiostaan ja kuulumisesta arvostettuun ja hyväksytyyn ryhmään. Nuorten toverisuhteita koskevan tutkimuksen piirissä onkin esitetty, että nuorten saamien myönteisten ja kielteisten arviointien perusteella nuoret voidaan jakaa neljään pääluokkaan 1) Suositut (paljon myönteisiä, vähän kielteisiä mainintoja) 2) torjutut nuoret

(paljon kielteisiä ja vähän myönteisiä mainintoja), huomiotta jätetyt nuoret (vähän kumpiakaan mainintoja) ja ristiriitaiset nuoret (paljon myönteisiä ja paljon kielteisiä mainintoja). (Nurmi ym. 2006, 148) Sillä, minkälainen asema nuorella on tällaisessa sosiaalisessa luokittelujärjestelmässä, on tutkimusten mukaan huomattava vaikutus nuoren hyvinvointiin. Esimerkiksi suositut nuoret ovat vähemmän ahdistuneita ja masentuneita kuin torjutut nuoret (Ibid., 148) Tästä johtuen suositut nuoret kokevat sosiaalisen yhteisönsä turvallisemmaksi kuin torjutut nuoret. Suosittu nuori nauttii ryhmän luottamuksesta, hänellä on paljon ystäviä ja hänen ystävyttään tavoitellaan (Hamarus 2006, 104-105). Niinpä suositut oppilaat saattavat ohjata kiusaamista ja heidän ympärillään olevat saattavat ryhtyä tavoittelemaan suosittujen oppilaiden arvostusta kiusaamalla (Hamarus 2006, 57).

Kiusaamista koskevan tutkimuksen piirissä (Olweus 1992; Hamarus 2006; Espelage & Asidao 2001; Aho & Laine 1997) on myös havaittu, että tietyt luonteenpiirteet ja käytöstavat saattavat laukaista kiusaamista. Uhrin pelokas ja ahdistunut käytös usein laukaisee kiusaamisen ja erityisesti ”jos hän käyttäytyy siten, että hän pelkää kiusaamista” (Hamarus 2006, 56). ”Uhrin pelokas, avuton tai ahdistunut käyttäytyminen ruokkii kiusaajan ylemmyyden tunnetta, pätemisen tarvetta ja kostotaipumuksia” (Hamarus 2006, 57) Hamarus on luonnehtinut kiusaajan luonnetta ja käytöstä seuraavasti:

”Kiusaajalla on halu päteä ja hallita muita. Kiusaaja on yleensä impulsiivinen ja aggressiivinen. Hän hyväksyy aggressiivisen käyttäytymisen eikä tunne juuri empatiaa muita kohtaan Pienetkin poikkeamat saavat hänet reagoimaan voimakkaasti, jolloin hän turvautuu väkivaltaisiin menettelyihin.[...] Kiusaaja saa omasta käyttäytymisestään mielihyvää ja hän kannustaa muitakin kiusaamaan, mikä vahvistaa edelleen kiusaajan käyttäytymistä.” (Hamarus 2006, 57, vrt. myös Olweus 1992, Espelage & Asidao 2001, 54, Aho & Laine 1997, 231)

Hamaruksen ja muiden kiusaamista koskevat tutkimustulokset tukevat hyvin yleistä käsitystä, että heikko fyysinen olemus ja pelokas käyttäytyminen altistavat joutumista kiusaamisen kohteeksi, mikäli läheisyydestä löytyy henkilöitä, jotka haluavat alistaa ja päteä toisen ihmisen kustannuksella. Tässä suhteessa turvallisen kouluympäristön luomisen kannalta vanhempien ja opettajien tulisi kiinnittää huomiota erityisesti vallantahtoiisiin piirteisiin lapsissa ja nuorissa. Lapsia tulee ohjata kokemaan mielihyvää ja onnistumisen

kokemuksia omista suorituksista, kyvyistä, taidoista ja osaamisesta sekä hyvistä ihmissuhteista eikä muiden alistamisesta. Tällaisen alistamisen kautta tapahtuvan mielihyvän hakemisen taustalla on usein alemmuuden ja kyvyttömyyden tunteita. Samoin pelokasta ja arkaa oppilasta tulisi rohkaista löytämään sisäistä omanarvontuntoa ja rohkeutta sekä keinoja puolustaa itseään.

Anatol Pikasin mukaan kouluväkivallan ja kiusaamisen purkaminen sekä turvallisen ympäristön luominen edellyttää, että opettajat toimivat sekä asenteenmuokkaajina että toimeen tarttujina (Pikas 1990, 126). Koulukiusaamiseen liittyvä asenteiden muokkaus voi tapahtua perinteisten opetusmuotojen välityksellä. Esimerkiksi koulussa voidaan keskustella kiusaamisen seurauksista uhrille tai opettaja voi näyttää videoita, joissa käsitellään koulukiusaamista. Toimeen tarttujan roolissa opettajan tulee välittömästi ja suoraan puuttua kiusaamistilanteisiin (Pikas 1990, 126). Näiden roolien lisäksi Pikas painottaa kiusaamistilanteiden jälkeen käytyjen keskustelujen merkitystä, jonka hän katsoo varmimmaksi menetelmäksi koulukiusaamisen vastustamiseksi (Pikas 1990, 127).

4.2 Kotioloihin liittyvät turvallisuutta lisäävät tekijät

Kotioloilla on hyvin keskeinen merkitys oppilaan kokemaan turvallisuuden kokemukseen. Jo pelkästään sillä on hyvin suuri merkitys tuleeko lapsi turvallisesta vai turvattomasta kodista. Turvallinen koti viittaa tässä yhteydessä koti-oloihin ja perheen sosiaalisiin suhteisiin, jotka ovat lapsen psyykkisen ja fyysisen kehityksen kannalta turvallisia. Turvallisuus muodostuu emotionaalisesti tukevasta ilmapiiristä, joka sallii lapsen olla lapsi. Vanhempi tai vanhemmat tai huoltaja suojelee lapsen kehitystä asettamalla lapselle turvallisia rajoja. Sen sijaan turvattomalla kodilla viitataan moninaiseen kirjoon turvattomuutta synnyttäviä tekijöitä, jolloin lapsi pelkää tai kokee olonsa uhatuksi kotonaan. Näitä tekijöitä voivat olla vanhempien alkoholin- tai huumeiden käyttö, mielenterveyden ongelmat, aggressiivinen kielenkäyttö, riitely ja väkivallankäyttö.

Eriksonin psykososiaalisen kehityksen teorian (Erikson 1962, 1968) mukaan turvallisuuden tunne kehittyy jo vauva-iässä (n. 0-2 -vuotiaana) suhteessa häntä hoitaviin ihmisiin, erityisesti äitiin ja isään. Eriksonin teoria perustuu laajaan empiiriseen tutkimukseen. Mikäli hoitaja tyydyttää lapsen tarpeet (esim. nälän, janon, läheisyyden, kosketuksen tarpeen) lapsi kokee perustuottamusta maailmaan. Mikäli lapsen hoitajat eivät kykene tyydyttämään lapsen tarpeita, värittää hänen suhdettaan maailmaan epäluottamuksen ja toivottomuuden tunteet. Eriksonin teorian mukaan siis perusturvallisuuden kokemus muotoutuu jo ennen koulu-ikää, mutta myös Eriksonin mukaan myönteisen kasvun ja kehityksen myötä voi perusturvallisuuden tunne voi lisääntyä. Eriksonin empiiristen tutkimusten pohjalta voidaan siis todeta, että lähtökohtaisesti eri oppilailta on erilainen perusturvallisuuden kokemus. Vetäytyvän ja ujon käytöksen tai huomiohakuisen ja aggressiivisen käytöksen takana voi olla varhaisen vuorovaikutuksen myötä syntyneitä perusturvattomuutta. Teoksessa *Ihmisen psykologinen kehitys* (2006) todetaan, että

”Haitallisinta lapsen kannalta on tilanne, jossa aikuinen, josta lapsi on riippuvainen, on väkivaltainen tai epäjohdonmukainen. Lapsi ei tiedä, voiko aikuiseen luottaa vai ei. Tällaisen jäsentymättömän kiintymyksen vaikutukset voivat ulottua aikuisikään asti mielenterveyden ongelmina.”
(Nurmi ym. 2006, 184)

Tällainen jäsentymätön kiintymys ja perusturvattomuus voi johtaa myös siihen, että oppilas joutuu helpommin kiusaamisen uhriksi ja joutuu kokemaan myös kouluympäristössään turvattomuutta kuin turvallisen kiintymissuhteen kokenut lapsi. Kiusaamista koskevat tutkimukset ovat tuoneet esiin, että kiusatut ovat usein pelokkaita ja epävarmoja. Muun muassa Dan Olweuksen tutkimuksissa on tullut esiin, että

”passiiviset kiusaamisen uhrin ikään kuin lähettävät ympäristöönsä signaaleja siitä, että he ovat pelokkaita ja epävarmoja yksilöitä, jotka eivät uskalla antaa takaisin, jos heitä vastaan hyökätään tai heitä solvataan.”(Olweus 1986, 31-32)

Myös kiusaajin lapsuuden kokemusta voi leimata turvaton kiintymissuhde ja sen vuoksi he kokevat erilaisuuden uhkaavana. Tutkimusten mukaan ”[t]urvalliselle kiintymystyyliille on ominaista myönteinen käsitys itsestä ja muista, mikä ilmenee hyvänä itsearvostuksena ja psyykkisenä hyvinvointina.” (Nurmi ym.

2006, 184). Niinpä jo varhaislapsuudessa koettu turvallinen kiintymyssuhde vaikuttaa lapsen suhtautumiseen muita lapsia kohtaan. Näin turvalliset kotiolot ja turvallinen vuorovaikutus kotona luovat pohjaa myös koulun vuorovaikutussuhteiden turvallisuudelle.

Eriksonin mukaan varhaisen kouluiän (n. 6-12-v) keskeinen psykososiaalisen kehityksen haaste koskee pystyvyyden tunteen kehitystä. Lapsi harjoittelee koulussa yhteisön jäsenenä toimimista. Onnistuminen sosiaalisessa työskentelyssä ja koulutehtävien suorittamisessa tuottaa lapselle pystyvyyden tunteen. Mikäli lapsen pystyvyyden kokemusta ei tueta, hänelle kehittyy alemmuuden tunne. Pystyvyyden ja kyvykkyyden tunne lisää lapsen perusturvallisuuden tunnetta, hän voi luottaa omiin taitoihin ja kykyihinsä. Vanhemmilla on hyvin keskeinen rooli lapsen pystyvyyttä tukevana. He voivat tukea lapsen koulunkäyntiä ja suhtautua lapsen kehittyviin taitoihin arvostavasti ja kunnioituksella. Tämä lisää lapsen kokemaa turvallisuuden tunnetta. Vanhemmat voivat osoittaa kiinnostusta, tukea lapsen koulunkäyntiä ja tarvittaessa motivoida lasta opiskelemaan. Joskus vanhemmat joutuvat tiukastikin vaatimaan lasta suorittamaan tehtävät, joka myös kertoo lapselle, että koulunkäymiseen liittyy tiettyjä sääntöjä, joista on pidettävä kiinni. Nämä kaikki kouluttavat lapsesta vastuuntuntoista yhteiskunnan jäsentä. Yhtäläillä vanhemmat voivat myös heikentää lapsen uskoa omiin kykyihinsä suhtautumalla halveksivasti, vähättelevästi tai kyynisesti lapsen suorituksiin, jolloin lapsi ei opi itsekkään arvostamaan omia taitojaan ja kykyjään.

Myös opettajan palautteella ja arvioinneilla on keskeinen merkitys lapsen kyvykkyyden kokemuksen kehittymisessä. Lasten itsenäisyyttä ja pätevyyttä tukeva opettajan asenne lisää myös oppilaan uskoa omiin kykyihinsä. Vastaavalla tavalla ”luokkaympäristön kilpailuhenkisyys, oppilaiden kykyihin perustuva erilainen kohtelu, suoriutumisesta annettavat palkkiot ja julkinen arvostelu ja arviointi heikentävät motivoitunutta toimintaa, kykyuskomuksia ja arvostuksia.” (Nurmi ym. 2006, 104). Niinpä on tärkeätä, että opettaja on tasapuolinen oppilailleen eikä aseta heitä järjestykseen julkisesti heidän kykyjensä, suoritustensa tai taitojensa perusteella.

Nuoruusiän (n. 12-18) keskeinen kehitystehtävä Eriksonin mukaan on oman identiteetin löytäminen. Vanhemmilla, opettajalla ja ystävillä on merkittävä rooli siinä miten nuori tiedostaa itseään erillisenä yksilönä. Kouluarvosanat, menestyminen kouluaineissa antavat oppilaalle kuvan siitä, missä hän on taitava ja kyvykäs. Tämä muotoutuu myös suhteessa muiden luokkatoverien osaamiseen. Opettajan keskeinen tehtävä onkin luoda turvallinen ympäristö kunkin oppilaan sisäiselle kasvulle ja yksilöksi eriytymiselle. Tämä vaatii opettajalta herkkyyttä” yksittäisten oppilaiden erilaisille yksilöllisille piirteille ja tarpeille” (Nurmi ym. 2006, 104). Samoin vanhempien tulee tukea ja arvostaa lapsen yksilöllisiä piirteitä. Keskeistä tälle vaiheelle on oman sukupuoli-identiteetin löytäminen. Nuoruusiän rakentava ja myönteinen psykososiaalinen kehitys johtaa aidon ja oman identiteetin tunteeseen.

Eriksonin mukaan nuoruusiän kehitystehtävä voi jäädä kesken, jolloin nuori ei kykene tekemään päätöksiä omasta elämästään, hänestä voi tuntua, ettei hän tiedä kuka on (identiteetikriisi). Vanhemmat ja opettajat kokevat nuoruusiässä olevat oppilaat usein hyvin haastaviksi. Oppilaat kritisoivat ja turhautuvat helposti koulun rutiineihin, he kaipaavat vaihtelua ja kyseenalaistavat usein opettajan auktoriteetin. Tällöin on erityisen tärkeätä, että opettaja tiedostaa oppilaiden psykososiaalisen kehityksen vaiheen ja osaa suhteuttaa oppilaiden käytöstä siihen. Opettaja voi ymmärtää oppilaiden hämmennyksen, mutta säilyttää oman mielenrauhansa, jonka oman roolin löytämisen myötä on saavuttanut. Ongelma syntyykin erityisesti silloin, jos opettajalla itsellään on omaan rooliinsa naisena tai miehenä, aikuisena, opettajana, vanhempana jne. vielä selvittämättömiä osa-alueita, jotka herättävät hänessä itsessään myös hämmennystä. Parhaimmillaan opettaja voi edustaa yhtä turvallista ja vakaata aikuisen roolimallia nuorelle silloin kun lapselta puuttuu sellainen kotoa.

Kaiken kaikkiaan kodin ilmapiirillä ja ihmissuhteilla on suuri vaikutus lapsen perusturvallisuuden tai turvattomuuden kokemuksen kehitykselle. Ei vain välinpitämättömät ja epäjohdonmukaiset vanhemmat, vaan myös ylisuojelevat vanhemmat voivat heikentää lapsen perusturvallisuuden kokemusta. Vanhempien omalla asenteella muita ihmisiä, erityisesti muita lapsia ja aikuisia kohtaan, on myös huomattava merkitys siihen, miten turvalliseksi lapsi kokee opettajat ja oppilaat. Vanhemmat voivat helposti siirtää ennakkoluulojaan ja

pelkojaan lapselle ja vaikuttaa siten lapsen tapaan suhtautua opettajiin ja muihin lapsiin ja erityisesti erilaisista kodeista tuleviin lapsiin. Muita halveksiva, ylimielinen ja rasistinen kielenkäyttötapa usein omaksutaan jo kotoa. Vastaavasti vanhemmat voivat tukea ja vahvistaa lapsen perusluottamusta ihmisiin, opettajiin ja luokkatovereihin esimerkiksi tilanteissa, jotka lapsi itse kokee tilanteen pelottavaksi.

Tänä päivänä puhutaan runsaasti johdonmukaisen ja rajoja asettavan vanhemmuuden puolesta (mm. Sinkkonen 2008, Skodvin 2004). Rajojen asettamisen peruseritys on siinä, että se on ”yritys estää lasta vahingoittamasta itseään tai muita” (Skodvin 2004, 12). Rajojen asettamisessa on kyse myös moraaliseksi yksilöksi kasvattamisesta. Rajat kertovat lapselle, mikä yhteiskunnassamme ja sosiaalisessa ympäristössämme on oikein ja mikä väärin toimimista ja käyttäytymistä. On havaittu, että lapsi kokee oman olemisensa turvattomaksi, jos vanhemmat eivät aseta rajoja. Tällöin lapsi joutuu liian varhain kantamaan vastuuta omasta elämästään, mikä ahdistaa häntä. Rajojen asettaminen kotona myös lisää lapsen kykyä ymmärtää ja sopeutua siihen, että koulussa ja yhteiskunnassa on tietyt säännöt, joita tulee noudattaa. Jotta säännöt ja rajat eivät näyttäisi vain mielivaltaisilta aikuisten asettamilta vaatimuksilta, on myös hyvin tärkeää, että vanhemmat keskustelevat sääntöjen ja rajojen asettamisen syistä ja merkityksestä. Tämä edistää sääntöjen sisäistämistä ja moraalisen muita huomioivan tietoisuuden kehittymistä. Norjalaisen kasvatustieteen tohtorin Arne Skodvinin mukaan rajojen asettamisessa on kyse siitä, että lapsi oppii kanssaihmisyyttä. Skodvin onkin todennut seuraavasti:

”Kukaan yhteiskunnan jäsen ei voi tehdä ihan mitä tahansa. Biologisen perintönsä pohjalta lapsi kasvaa täysikasvuiseksi, mutta vasta kulttuurinen perintö saa lapsen kasvamaan kanssaihmiseksi. Kulttuurinen perintö ei ole lapsella geeneissä, vaan lapsi oppii sen muilta ihmisiltä.” (Skodvin 2004, 18)

Vanhemmilla ja opettajilla onkin merkittävä rooli kulttuurisen perinnön välittämisessä ja yhteiskunnan jäseneksi kasvattamisessa.

4.3 Ympäröivään yhteisöön liittyvät turvallisuuden kokemusta lisäävät tekijät

Ympäröivällä yhteisöllä on hyvin keskeinen merkitys lapsen kokeman turvallisuuden kehittymisen, kuten myös hyvinvoinnin kannalta. Koulua ympäröivä lähiyhteisö kattaa opettajat, rehtorin, kouluterveydenhoidon, kuraattorit, psykologit, ruokalan henkilökunnan, siivoojat ja talonmiehet. Parhaimmillaan koulun lähiyhteisö on turvallisuutta herättävä, jolloin lapsi voi luottaa koulun erilaisiin työntekijöihin. Erityisesti kouluterveydenhuollon, kuraattorien ja psykologien tehtävänä on tunnistaa lapsen hyvinvointiin liittyviä asioita. Usein koulukiusaamiseen liittyvät asiat tai kotiolojen epävakaus käy ilmi terveydenhuoltajan kanssa käydyissä keskusteluissa. Tässä suhteessa kouluterveydenhuollolla on keskeinen rooli lapsen hyvinvoinnin ja turvallisuuden tukijana.

Muita ympäröivään yhteisöön liittyviä turvallisuutta luovia tekijöitä ovat lapsen kokemus muista vanhemmista ja asuinympäristön muista asukkaista. Joskus lapsi voi pelätä hyvin voimakkaastikin koulumatkalla jonkun talon ohi kulkemista, koska sen asukas on huudellut lapsille. Asuinalueella liikkuvat humalaiset ja nuorisojengit voivat aiheuttaa lapselle turvattomuuden tunteita ja pelkoja. Olisikin hyvin tärkeätä, että lapsi voisi puhua myös näistä peloistaan omille vanhemmille tai opettajille.

4.4 Ympäristöön liittyvät turvallisuutta lisäävät tekijät

Fyysiseen ympäristöön liittyvät tekijät voivat herättää turvattomuuden tunteita nuoremmista ja vanhemmissakin oppilaissa. Tässä yhteydessä fyysisellä ympäristöllä viitataan koulurakennuksen ympärillä olevaan ympäristöön, välituntialueeseen, kouluun rajojen ulkopuolella olevaan lähialueeseen ja koulumatkan varrella kohdattuun ympäristöön. Perusopetuslaissa on esitetty toimintamalleja, joilla voidaan vähentää tähän ympäristöön liittyvää turvattomuuden kokemusta. Perusopetuslaissa todetaankin seuraavasti:

”Opetus tulee kunnassa järjestää siten, että oppilaiden matkat ovat asutuksen, koulujen ja muiden opetuksen järjestämispaikkojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä.” (Perusopetuslaki 6§)

”Jos perusopetusta, esiopetusta tai lisäopetusta saavan oppilaan koulumatka on viittä kilometriä pidempi tai jos se oppilaan ikä tai muut olosuhteet huomioon ottaen muuten muodostuu oppilaalle liian vaikeaksi, rasittavaksi tai vaaralliseksi, on oppilaalla oikeus maksuttomaan kuljetukseen taikka oppilaan kuljettamista tai saattamista varten myönnettävään riittävään avustukseen.” (Perusopetuslaki, 32§)

Päivi Hamarus onkin tuonut tutkimuksessaan esiin, että kiusaamistapauksiin liittyvät sosiaaliset suhteet saavat alkunsa koulussa, mutta kiusaaminen useimmiten jatkuu koulun ulkopuolella eri paikoissa, joissa samat henkilöt kohtaavat toisensa (Hamarus 2006, 129). Toisaalta hänen aineistossaan oli myös tapauksia, joissa oppilas saattoi olla mukana kiusaamassa oppilas koulussa, mutta koulun ulkopuolella hän saattoi olla kiusatun ystävä. (Ibid, 129) Dan Olweuksen tutkimusten mukaan koulussa kiusataan melkein kaksi kertaa enemmän kuin koulumatkalla (Olweus 1992, 25-26). Tämä voi johtua siitä, että tietty koulun sosiaalinen yhteisö ja ryhädynamiikka voimistavat kiusaamiseen ryhtymistä. Kiusattu voi kokea koulumatkalla tapahtuvan kiusaamisen traumatisoivampana, koska siellä ei ole välttämättä ketään aikuista, jonka puoleen turvautua. Koulussa kiusaaminen sijoittuu useimmiten koulupihan alueille, joilla valvoja ei käy tarkistamassa. Näin oppilaiden mielessä koulun piha rakentuu turvallisista ja turvattomista alueista, jolloin oppilaiden mieliin syntyy niin kutsuttu ”pelon maantiede” tai ”pelon kartta”.

Koulumatkoilla puolestaan pitkät metsän läpi kulkevat tiet tai pimeät tunnelit herättävät usein turvattomuuden tunteita, vaikei metsätiellä tai tunnelissa koskaan olisi mitään tapahtunut. Toisaalta yksittäisetkin väkivallanteot turvalliseksikin koetussa ympäristössä aiheuttavat pitkäksi aikaan pelkoja tapahtumien mahdollisesta uusiutumisesta. Vilkasliikenteisen tien varressa oleva koulurakennus sisältää aivan konkreettisia uhkia varsinkin pienille alakoulun oppilaille, mutta myös vanhemmille oppilaille. Tässä suhteessa vanhempien on hyvin tärkeä kuunnella miten lapsi kokee oman koulumatkansa ja koulupihan ja koulun lähiympäristön. Vanhemmat voivat viedä viestiä kouluympäristöön liittyvistä uhkatekijöistä koulun rehtorille ja näin vaikuttaa ympäristön turvallisuuteen.

Päivi Hamarus analysoi väitöskirjassaan (2002) Zygmunt Baumanin teoreettisesta viitekehyksestä lähtien ympäristön ja tilan merkitystä hyvin mielenkiintoisesti:

”Kiusaamisessa tilan käyttö liittyy läheisesti valtaan. Bauman (1997) sanoo, että kulttuureilla on taipumus sietää toisia kulttuureita vain etäältä. Ehtona on, että keskinäiseen kanssakäymiseen ei tarvitse ryhtyä tai kanssakäyminen voidaan rajoittaa tarkasti valvotulle alueelle tai rajata rituaaleihin. (Bauman 1997, 198) Kiusattu voidaan jättää yksin, häntä voidaan paeta tai hänet voidaan kätkeä poistumaan. Kiusatulle sallittu tila on yksinäinen, autio tila. Kiusatun lähellä olevassa tilassa valta murenee kaikilta, jotka hakeutuvat kiusatun lähelle. Tämän vuoksi kiusatun läheisyys karkottaa yhteisön jäsenet.” (Hamarus 2006, 131)

Hamaruksen analyysin pohjalta opettajien olisikin hyvin tärkeä tiedostaa, miten oppilaat asettuvat välitunnilla, minkälaisia vallan tiloja välitunnilla luodaan oppilaiden kesken ja välille. Näin voidaan myös tunnistaa kiusattuja eristämisen ja yksinäisyyden kautta ja puuttua kiusaamiseen.

4.5 Kulttuuriin liittyvät turvallisuutta lisäävät tekijät

Useimmat meistä ymmärtävät mihin kokonaisuuteen sanalla 'kulttuuri' viitataan, mutta kun sanaa lähdetään määrittelemään, voidaan havaita, että sille on hyvin vaikea löytää tyydyttävää määritelmää, koska kulttuuri kattaa niin laajoja yhteiskunnallisia ja sosiaalisia kokonaisuuksia. Tässä yhteydessä puhumme lähinnä kulttuurista nuorisokulttuurin ja yleisen suomalaisen kulttuurin merkityksessä. Molemmille kulttuurimuodoille on ominaista tietyt arvot, arvostukset, normit ja ihanteet. Vastaavasti kulttuurit määrittävät, mikä ei kuulu kulttuuriin, mikä ei ole hyväksyttävää tai arvostettavaa. Molemmat kulttuurit määrittelevät minkälaista on kulttuuriin kuuluvan käyttäytyminen, miten itseä ilmaistaan, mikä on sopivaa. Kulttuuri määrittää siis pitkälti, ”mitä saa tehdä ja mikä ei ole sallittua ja millaisesta käyttäytymisestä rangaistaan” (Vartia & Paananen 1992, 41-42)

Yleistävästi voidaan sanoa, että yhteiseen kulttuuriin kuuluminen lisää turvallisuuden tunnetta, yhteinen kulttuuri yhdistää ”meidät” erottaen ”heistä” (Bauman 2002, 210-211). Erityisesti nuorille on tärkeitä kuulua yhteiseen nuorisokulttuuriin ja ryhmään. Nuoret pyrkivät jäljittelemään nuorisokulttuurin

edustajien ulkonäköä, käytöstapoja, puhetyylejä (sanontoja ja vitsejä), arvoja ja tavoitteita. Nuorisokulttuuri tarjoaa auktoriteetin asemaan nousevan samaistumiskohteen, koska median tarjoamia elämäntapoja katselevat miljoonat ihmiset eri puolilla maailmaa (Hamarus 2006, 104; Bauman 1997, 45)

Kaikkalainen jäljittely on hyvin keskeistä koulu-iässä oleville. Nuorisoa koskevissa tutkimuksissa onkin havaittu, että samassa ryhmässä viihtyvät nuoret muuntuvat samankaltaisiksi ja ovat lähtökohtaisestikin monessa suhteessa samankaltaisia:

”Heitä yhdistäviä tekijöitä ovat yhtäältä esimerkiksi asuinpaikka, koulu, harrastukset, ikä ja sukupuoli ja toisaalta monet käyttäytymispiirteet kuten ongelmakäyttäytyminen, koulumenestys, koulumotivaatio ja omaa tulevaisuutta koskevat käsitykset” (Nurmi ym. 2006, 149; Kiuru ym. 2004)

Ryhmät ja nuorisokulttuuri luovat nuorille ”me”-henkeä. Ryhmistä ja nuorisokulttuurista nuoret löytävät malleja oman identiteetin rakentamiseksi.

Turvallisuuden näkökulmasta nuorisokulttuuria voidaan arvostella siitä, että osa koululaisista ei psykofyysisistä, taloudellisista tai uskonnollisista syistä voi identifioitua tai toteuttaa nuorisokulttuurin edustamia malleja ja ihanteita. Tällöin he jäävät usein myös ryhmien ulkopuolelle ja tulevat kiusatuksi. Nuorisokulttuuri voikin tällöin aiheuttaa joillekin oppilaille turvattomuuden kokemusta. Päivi Hamarus on tutkimuksessaan tuonut esiin, että nuorten kulttuuri edustaa ”vertailuviiteriä, johon verraten erilaisuutta peilataan.” (Hamarus 2006, 104) Niinpä kiusaamisen kohteeksi joutuu helposti oppilas, jonka käytös poikkeaa ikäisilleen tai nuorisokulttuurille tavanomaisesta käyttäytymisestä (Hamarus 2006, 111).

Nykyisen nuorisokulttuurin ihannenuori on hyvän näköinen, seksikäs, muodikkaasti pukeutuva, trendikkäästi hiuksensa leikannut, sanavalmis, sosiaalinen, suosittu, ulospäin suuntautuva, huumorintajuinen ja iloinen nuori. Useimmat nuoret pyrkivätkin mahdollisuuksiensa mukaan jäljittelemään nuorisoidoleita, laulajia, juontajia, urheilijoita ja näyttelijöitä, mutta kaikille näihin nuorisoidoleihin identifioituminen ei onnistu. Hamarus tuokin esiin, että

kiusaamisen avulla voidaan luoda ja vahvistaa kulttuurin synnyttämiä eroja ”meidän” ja ”heidän” välillä. Hamaruksen mukaan

”Kun yhteisöstä poimitaan jollakin tavoin poikkeava oppilas ja nimetään hänessä olevat ominaisuudet kiusaamisen syiksi, nimetyt piirteet muodostuvat kyseisessä yhteisössä vältettäviksi ominaisuuksiksi. Toisaalta kiusaamiseen liittyy kiusaajan pyrkimys vahvistaa omaa asemaansa yhteisössä kiusaamisen kautta.” (Hamarus 2006, 210)

Tässä mielessä nuorisokulttuuri ohjaa kiusaajia kiinnittämään huomiota tietynlaisiin piirteisiin, jotka eroavat vallitsevasta nuorisokulttuurista. Esimerkiksi nais- ja mieskuvat ovat melko stereotyyppisiä ja ahtaita nuorisokulttuurissa, jolloin monien oppilaiden on vaikea identifioitua nuorisokulttuurin välittämiin nais- ja mieskuvan käytösmalleihin ja ulkonäköihanteisiin tai he jäävät fyysisten, sosio-ekonomisten tai muiden syiden takia näiden mallien ja ihanteiden ulkopuolelle. Jotta tämän tyyppiseen kiusaamiseen voidaan puuttua, opettajien tulisi olla tietoisia vallitsevista kulttuurisista arvostuksista ja mahdollisuuksien mukaan pyrkiä keskustelemaan oppilaiden kanssa näiden mallien merkityksestä. Opettajat voivat herättää keskustelua myös toisenlaisista roolimalleista kuin mitä parhaillaan nuorisokulttuurissa on esillä. Opettaja voi myös herättää pohtimaan erilaisten nuorisokulttuurin ja sen ulkopuolisten käytösmallien moraalisia seurauksia.

5 TURVATON OPPIMISYMPÄRISTÖ, KIUSAAMISEN JA VÄKIVALLAN EHKÄISY

Turvallisen oppimisympäristön merkitystä oppilaan hyvinvoinnille voi lähteä ymmärtämään sen vastakohtasta eli turvattomasta oppimisympäristöstä käsin. Päivi Hamaruksen mukaan keskeinen turvattomuutta synnyttävä tekijä on se, että oppimisympäristö herättää pelkoa ja erityisesti kiusatuksi tulemisen pelkoa (Hamarus 2006, 211). Hamaruksen tutkimus on kohdistunut yläkoulun oppilaiden 7.-9. luokkalaisten kokemuksiin kiusaamisesta. Tämän aineiston pohjalta hän luonnehtii turvattoman ympäristön ja kiusaamisen yhteyttä seuraavasti:

”Kiusaamisessa pelolla on suuri merkitys. Pelätessään joutuvansa itse kiusatuksi kiusaaja voi aloittaa kiusaamisen. Kiusattu pelkää kiusaamisen aiheuttamaa turvattomuutta, ja koko luokka pelkää, kuka valitaan seuraavaksi kiusatuksi. Turvattomuus ilmenee yhteisössä ääneen lausumattomana pelkona. Turvallisuus tulisikin ymmärtää laajasti myös sosiaalisena turvallisuutena, jossa jokaisella yksilöllä on oikeus kuulua täysivertaisena jäsenenä yhteisöönsä ja kokea tulevansa arvostetuksi.” (Hamarus 2006, 211)

Turvallisessa oppimisympäristössä jokainen yhteisön jäsen voi kokea olevansa hyväksytty ja arvostettu sellaisena kuin hän on. Kenenkään yhteisön jäsenistä ei tarvitse pelätä sitä, että häneen kiinnitetään negatiivisessa mielessä huomiota, arvostellaan tai suljetaan yhteisön ulkopuolelle oman persoonallisuutensa, ulkonäkönsä tai erilaisuutensa takia. Turvallisuuden tunteessa on kyse sosiaalisesta luottamuksesta. Tällöin yhteisön jäsen voi luottaa siihen, että mikään tekijä tai kukaan henkilö ei uhkaa omaa psyykkistä tai fyysistä olemassaoloa. Tämän tyyppinen turvallisuus luo hyvän pohjan oppimiselle ja uusien asioiden omaksumiselle.

Koulu instituutiona sisältää kuitenkin monia elementtejä, jotka monet oppilaat kokevat psyykkisesti tai uhkaaviksi tai pelottaviksi. Näitä rakenteellisia tekijöitä ovat muun muassa: arviointi, vanhemman ja nuoremman välinen hierarkkinen suhde (opettaja –oppilas-suhde) ja koulumaailmaan liittyvät arvostukset (oikea/väärä vastaus, hyväksyttävä käytös/ei-hyväksyttävä käytös,

taitava/taitamaton oppilas, hyvä/huono-oppilas jne.) Koulujärjestelmään kuuluva arviointi luokittelee oppilaiden kykyjä ja taitoja, mikä usein saatetaan kokea myös persoonallisuutta koskevaksi arvioiksi siitä, onko koulussa hyväksytty ja arvostettu oppilas vai sellainen, minkälainen ei pitäisi olla. Niinpä on hyvin tärkeätä, että opettaja osaa tuoda arvioinnissaan esiin sen, ettei hän arvostele oppilaan persoonaa tai minuutta, vaan tämän yksittäistä suoritusta esimerkiksi tenttitilanteessa. Hän arvioi sitä suhteessa muiden suoritukseen ja suhteessa oppilaan potentiaaliin kykyihin ja taitoihin.

Tärkeä psyykkistä turvallisuutta luova tekijä koululuokassa on se, että opettaja kykenee osoittamaan erilaisia oppilaita kohtaan arvostusta. Jokaisella on oma ainutlaatuinen tapa tehdä asioita. Opettajan tulisi kyetä arvostamaan eri oppilaita ja tapoja tehdä tasapuolisesti. Voimakkaasti ulospäin suuntautuva (ekstrovertti) oppilas ja sisäänpäin kääntynyt (introvertti), ujolta vaikuttava oppilas ovat persoonallisuustyyppinä yhtä hyväksyttäviä ja arvostettavia, vaikka heidän ilmaisu- ja käytöstapansa ovat erilaisia. Tehtävä on opettajalle hyvin haastava, koska meistä jokainen arvostaa elämänkokemuksemme vuoksi enemmän itselle tuttuja ja miellyttäväksi koettuja käyttäytymismalleja ja -tapoja.

Luokanopettajiksi ja aineenopettajiksi opiskelevat tulevat usein keskiluokkaisesta tai ylemmästä keskiluokasta ja heidän oppilainaan on usein lapsia, jotka tulevat rikkinäisistä kodeista, joissa voidaan kokea köyhyyttä ja henkistä tai fyysistä pahoinpitelyä. Voidaankin kysyä, missä määrin opettajat osaavat ymmärtää sekasortoisesta kodista tulevan lapsen kaoottista elämää, jossa ei ole sellaista rauhaa ja perusturvallisuutta, joka mahdollistaisi hyvät edellytykset opiskelulle. Toinen opettajan omaan näkökulmaan liittyvä ongelma liittyy siihen, että opettajat itse ovat usein oman luokkansa parhaita opiskelijoita, jolloin he katsovat luokkahuonetta ”priimuksen” näkökulmasta. Tällöin herääkin helposti kysymys siitä, missä määrin tällaiset luokkansa priimus-oppilaat kykenevät ymmärtämään ja motivoimaan sellaista oppilasta, joka ei ole yhtä taitava tai motivoitunut opiskelija.

Parhaimmillaan opettajan ja oppilaan välinen hierarkkinen suhde on turvallinen ja vanhempi ja kokeneempi opettaja ohjaa ja kättilöi oppilaasta esiin hänen parhaat puolensa. Oppilas kehittyy ja kasvaa turvallisessa ohjauksessa.

Opettaja tarjoaa oppilaalle haasteita, jotka kuuluvat tämän lähikehityksen vyöhykkeelle ja kehittävät oppilaan ajattelua. Negatiivisimmillaan opettajan ja oppilaan hierarkkinen suhde voi olla äärimmäisen pelottava ja oppilas voi kokea olonsa luokassa hyvinkin turvattomaksi ja pelottavaksi. Tällaista pelon ilmapiiriä opettaja voi luoda muun muassa tekemällä oppilaan naurunalaiseksi julkisesti, nöyryyttämällä ja halveksimalla oppilaan tietoja ja taitoja. Tällöin opettaja usein pönkittää omaa valta-asemaansa alistamalla ja nöyryyttämällä oppilaitaan, eikä hänen toimintansa eroa tällöin oppilaiden harjoittamasta kiusaamisesta muussa kuin siinä suhteessa, että hänellä on oman roolinsa kautta enemmän valtaa ja keinoja tuottaa hyvin turvatonta ilmapiiriä.

Opettajalla on suuri merkitys turvallisen oppimisympäristön luomisessa. Hän vaikuttaa myös siihen, miten oppilaat suhtautuvat toisiinsa, ketä arvostetaan ja pidetään kyvykkäänä ja taitavana ja ketä vähemmän kyvykkäänä ja taitavana oppilaana. Oppilaat tunnistavat hyvinkin pienten sosiaalisten vihjeiden avulla minkälaista käytöstä ja taitoja arvostetaan ja mitä vastaavasti kritisoidaan.

Yksi kasvatustieteellisen tutkimuksen (mm. Mercer & Littleton 2008) esiin tuoma tekijä on myös se, että on havaittu, että opettajien ja oppilaiden välinen dialogi voi olla määrittynyttä siten, että opettaja etsii kysymyksillään tiettyä oppikirjan mukaista oikeata vastausta. Muunlaiset vastaukset näyttäytyvät tällöin virheellisinä vastauksina. Kouluissa yleensä valitsee ajatus, että opettajan ja oppilaan välinen dialogi on opettajajohtoinen, jolloin opettaja esittää kysymyksiä, joihin opiskelija vastaa. Mercer ja Littleton kutsuu sitä yhdeksi koululaitoksen keskustelun perussäännöksi (*ground rules of conversation*) (Mercer & Littleton 2008, 34-35, 54). Mercer ja Littleton esittävät uudenlaista tapaa hahmottaa luokkahuoneessa käytävää dialogia, jossa myös opiskelijaa rohkaistaan esittämään kysymyksiä ja ilmaisemaan epävarmuuttaan, hämmennystä tai tietämättömyyttään ilman, että hän menettäisi opettajan tai muiden silmissä arvostusta. (Ibid, 53-55) He kuvaavat tätä dialogia tiettyjen keskustelun perussääntöjen kautta. Näitä keskustelun sääntöjä ovat muun muassa:

- Jaamme ideoita muiden kanssa ja kuuntelemme muita.
- Kunnioitamme toistemme mielipiteitä.

- Esitämme perusteluita omille väitteillemme.
- Jos olemme eri mieltä, kysymme miksi toinen ajattelee, kuten hän ajattelee.
- Pyrimme yhteisymmärrykseen keskustelussa.
(Mercer & Littleton 2008, 71)

Mercerin ja Littletonin yhdessä ajattelun mallissa nämä keskustelun perussäännöt opetetaan oppilaille heti kurssin alussa ja opiskelijat reflektivat omaa keskusteluaan sekä ryhmätöiden tekemistä näiden sääntöjen kautta. Sääntöjen tietoinen harjoittaminen ja oman keskustelun reflektointi edistävät hyvän, tasa-arvoisen ja luottamukseen perustuvan sosiaalisuuden ja dialogisuuden kehittymistä. Tämä edellyttää luottamuksellista ja toisten erilaisia mielipiteitä hyväksyvää asennetta kaikilta dialogiin osallistuvilta. Tällainen luova ja dialoginen opetusmenetelmä opettaa elämässä ja työelämässä tarvittavia luovan ongelmanratkaisun taitoja, joihin ei ole olemassa mitään valmista oppikirjan tarjoamaa ratkaisua. Oppikirjoista voi löytää ainekset, mutta käytännön tilanne vaatii aivan ainutlaatuisia ratkaisua, jota oppikirjoista ei löydy. Opettajien tulisi painottaa, että useimpiin ongelmiin on useita erilaisia ratkaisutapoja ja että kussakin tilanteessa tulee olla tietoinen erilaisista vaihtoehdoista. Tämä kasvattaa elämän moninaisuutta ja erilaisia ratkaisumalleja arvostavia kansalaisia.

Yliopisto-opiskelijoita koskevat tutkimukset osoittavat, että yliopistoon tullessaan opiskelijat ovat usein hyvin mustavalkoisesti ajattelevia (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009). Opiskelijat katsovat, että on selkeästi oikeita vastauksia ja vääriä vastauksia, mikä viittaa siihen, että suomalainen koululaitos tukee tämän tyyppistä ajattelua. Yliopisto-opintojen myötä, lähellä valmistumista, opiskelijoiden ajatukset ovat muuntuneet huomattavasti suvaitsevammiksi moninaisille ratkaisumalleille ja moninaiselle totuudelle (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009).

Yksi turvallisuutta luova tekijä olisikin se, että oppilas kokisi tulevansa hyväksytyksi luokahuoneessa myös silloin kun hän tekee virheitä. Jotkut oppilaat pelkäävät virheiden tekemistä niin paljon, etteivät he edes yritä tai pyri vastaamaan, jotteivät joutuisi julkisesti naurunalaiseksi tai luokitelluksi

”tyhmäksi”. Yksi tämän tyyppisen koulutuksen seurauksista on ”tietämättömyyden peittämisen” metakognitiivinen taito, jonka parhaiten menestyvät oppilaat oppivat. He osaavat koetilanteissa ja tenteissä osoittaa osaamisensa ja peittää sen, mitä he eivät osaa tai hallitse. Filosofian professori Maija-Riitta Ollila on teoksessaan *Erheitä ja virheitä* (2002) todennut, että

”Maailmassa, jossa tieto ja osaaminen on kaikki kaikessa, erehtyjä jää yksin keskustelun katvealueelle. [...] Hamasta Shakespearesta olemme tottuneet hokemaan, että erehtyminen on inhimillistä. Tämä osa inhimillisyyttämme tuntuu sopivan maailmaamme huonosti.” (Ollila, s.10)

Samalla tavoin käy helposti koulussakin, että oppilas, joka ei vastaa juuri opettajan toivomaa mallivastausta, kokee joutuvansa keskustelun ja yhteisön ”katvealueeseen”. Väärässä vastauksessa on jotain epämääräisen outoa tai vierasta, joka ei sovi koulun sosiaalisesti rakentuneeseen tiedon kenttään. Tässä mielessä yksi tärkeä opettajan tehtävä onkin luoda turvallinen ilmapiiri, jossa oppilas voi myös erehtyä. Tänä päivänä puhutaankin siitä, että suomalaiset eivät ole riittävän rohkeita yrittäjinä, koska he pelkäävät epäonnistumista ja riskien ottoa. Erityisesti tytöillä ja naisilla on havaittu pienempää riskienotto ja sietokykyä. Tämä voi osittain selittyä koulun tuottamalla sosialisatiolla.

5.1 Kiusaaminen

Tutkimusten mukaan suomalaisissa peruskouluissa on toistuvasti kiusattuja 5-15% (Kaltiala-Heino ym. 2000, 661-674). Skandinaaviset tutkimusten mukaan Pohjoismaissa kiusattuja on noin 10 % oppilaista (mm. Olweus 1985). Räsänen kokoaman kouluterveyskyselyn mukaan 8.-9. -luokkalaisten keskuudessa kiusattuja olisi noin 6-7% vuosina 2000-2005 (Räsänen 2005). Toisin sanoen useimmissa koululuokissa on keskimäärin 1-3 kiusattua oppilasta. Kiusaaminen on vanha ilmiö, mutta sitä on tutkittu tarkemmin vasta 1970-luvun alkupuolelta käsin (Hamarus 2006, 47).

Tutkimuksessa ”Opettajien uhrikokemukset ja kontrollinäkemykset” vuodelta 1996 nousi esille opettajan kontrollinäkemys ja ihanteet yläasteella. Nämä vaikuttavat siihen, miten opettaja kokee tilanteet. Miehillä suhde tuntuu olevan

vahvempi kuin naisilla. Etelä-Suomessa opettajiin kohdistui enemmän uhkaavaa käytöstä kuin Pohjois-Suomessa. Tutkimuksen kiinnostava alue oli nostaa esille kasvatusihanteet ja niiden muuttuminen tulevaisuudessa verrokkina uhkatilanteet. (Kivivuori, 1996, 17-19.)

Kiviranta ja Salmi (2009) tekivät melko samanlaisen tutkimuksen yläasteella kuin Kiviranta 1996. Tulos oli melkein samanlainen ja vastausten määrä suunnilleen sama. Pieni muutos oli tapahtunut miesopettajiin kohdistuvan väkivallan lisääntymisessä. Naisopettajiin taas kohdistui enemmän loukkaavaa käytöstä ja muuta häirintää. Opettajan ikä, toimiminen erityisopettajana ja miessukupuoli lisäävät riskiä joutua uhan tai väkivallan kohteeksi.²

Dan Olweuksen määritelmän mukaan ”Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille.” (Olweus 1986,8) Negatiiviset teot kattavat koko skaalan fyysisestä kiusaamisesta henkiseen kiusaamiseen, ryhmästä sulkemiseen ja toisen toiveiden huomiotta jättämiseen. Päivi Hamarus toteaaakin, että

”Kiusaaminen voidaan nähdä jatkumona, jonka ääripäissä on voimakkuudeltaan erilaista kiusaamista. Tällöin ääripäissä voisivat olla kiusoittelu ja vastaavasti toisessa päässä fyysinen väkivalta.” (Hamarus 2006, 49)

Uppsalan yliopiston dosentti Anatol Pikas määrittelee koulukiusaamisen seuraavasti:

”Koulukiusaamisella tarkoitan tietoista, ei-laillistettua, fyysistä tai psyykkistä hyökkäystä ja/tai yhteisöstä poissulkemista. Sen kohdistaa huonossa asemassa olevaan yksilöön ryhmä, jonka jäsenet vahvistavat keskinäisessä vuorovaikutuksessa toistensa käyttäytymistä.” (Pikas 1990, 57)

Pikasin määritelmä tuo esiin, että kiusaaminen ei tapahdu vain yksilöiden välillä, vaan siihen vaikuttaa olennaisesti muiden ryhmän jäsenten tuki. Niinpä kiusaamisessa on yleensä kyse ryhmädynaamisista piirteistä.

²Saatavissa <http://www.optula.om.fi/> >Julkaisut > Verkkokatsauksia -sarja

Kiusaamista koskevissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että kiusaaminen ilmenee epäsuorana ja suorana kiusaamisena (Olweus 1992, 15; Salmivalli 1998, 35-36; Hamarus 2006, 50). Suora kiusaaminen viittaa suhteellisen avoimeen hyökkäykseen uhrin kimppuun. Epäsuora kiusaaminen puolestaan viittaa käyttäytymiseen, jossa uhri eristetään sosiaalisesti toisista. Hänet voidaan myös sulkea ryhmän ulkopuolelle tai uhria vahingoitetaan kiertoteitse esimerkiksi levittämällä juoruja tai manipuloimalla muita ryhmän jäseniä niin, että hekin alkavat vältellä kiusattua (Hamarus 2006, 50; Olweus 1992, 15; Salmivalli 1998, 35-36).

Kiusaamisen ilmiön tunnistamisen tekee vaikeaksi myös se, että jokainen kokee kiusaamisen eri tavoin. Joku kestää pitkään jatkuvaa hännäämistä, testaamista ja kiusoittelua, kun taas toiselle leikinomainen kiusoittelukin on kiusaamista. Tästä johtuen kiusaamista on vaikea tunnistaa tai sen ahdistavuutta ymmärtää kiusatun kokemuksen ulkopuolelta. Kiusaamisen paikantamisessa ja tunnistamisessa lähtökohtana pidetäänkin kiusaamisen kohteeksi joutuneen omia kokemuksia. (Hamarus 2006, 53; Aho & Laine 1997, 227-228).

Työyhteisöjä tutkittaessa on havaittu, että johtajuudella ja ihmissuhteilla on merkitystä sen suhteen, miten työyhteisö koetaan. Hyvä työyhteisö tukee jäseniään emotionaalisesti, sosiaalisesti ja tiedollisesti. Emotionaalinen ja sosiaalinen tuki ilmenee toisen ihmisen kohtaamisessa, arvostamisessa, välittämisessä, luottamisessa ja kuuntelemisessä. Tiedollinen tuki puolestaan ilmenee muun muassa neuvojen, ohjeiden ja tiedon jakamisessa. (Hamarus 2006, 52) Vastaavalla tavalla voidaan luokkatilanteessa luoda ilmapiiri, joka tukee yhteisön jäseniä emotionaalisesti, sosiaalisesti ja tiedollisesti. Opettaja osoittaa oppilaille tukeaan arvostamalla, kuuntelemalla, välittämällä ja luottamalla oppilaisiinsa sekä ohjaamalla ja neuvomalla tasapuolisesti.

Kiusaamista on selitetty sillä, että testataan uutta ryhmän jäsentä, hänen kestävyyttään ja stressinsietokykyä. Tällöin kiusaamisella pyritään selvittämään minkälainen kiusattu oikein on? Tämän selvittämisen tavoitteena on sijoittaa uusi oppilas johonkin luokkaan, joka osaltaan lisää turvallisuuden tunnetta ryhmässä (Pikas 1990, 70-73). Joskus kiusaamisen takana on tyhjyyden tunne ja toiminnan puute. Tällöin oppilas saattaa tyyliksi ja epämiellyttäväksi

kokemissaan tilanteissa ryhtyä kiusaamaan sen enempää tietoisesti ajattelematta tekevänsä kiusaa. (Hamarus 2006, 58)

Gunilla Björkin (Björk 1999) mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on aina valtasuhteita. Silloin kun vallanjakautuminen ja valtasuhteet ovat selvät, ei synny kiusaamista. Kiusaamista syntyy tilanteissa, joissa on epäselvät valtasuhteet ja epävarmuutta vallanjakautumisesta. Anatoli Pikas puhuu samassa merkityksessä ryhmän sisäisestä dissonanssista, ristiriidasta. Pikasin mukaan erilaisuus (esimerkiksi erilaiset vaatteet, puhetyyli, käytös) herättää testaamisen ja kiusoittelemisen tarvetta ryhmässä, mutta jos testattava asettuu johonkin luokkaan ”oudot vaatteet, mutta kiltti”, ”ulkomaalainen, mutta ei pyry erottumaan joukosta”, kiusaaminen loppuu. Pikasin mukaan

”Ryhmän lajittelujärjestelmässä on tunnetut lokerot myös fyysisesti heikoille, älyllisesti jälkeenjääneille tai rumille, mikä antaa järjestystä ja turvallisuutta. Ratkaisevaa on se, että poikkeavuus voidaan jäsentää joksikin tutuksi ilmiöksi.” (Pikas 1990, 72)

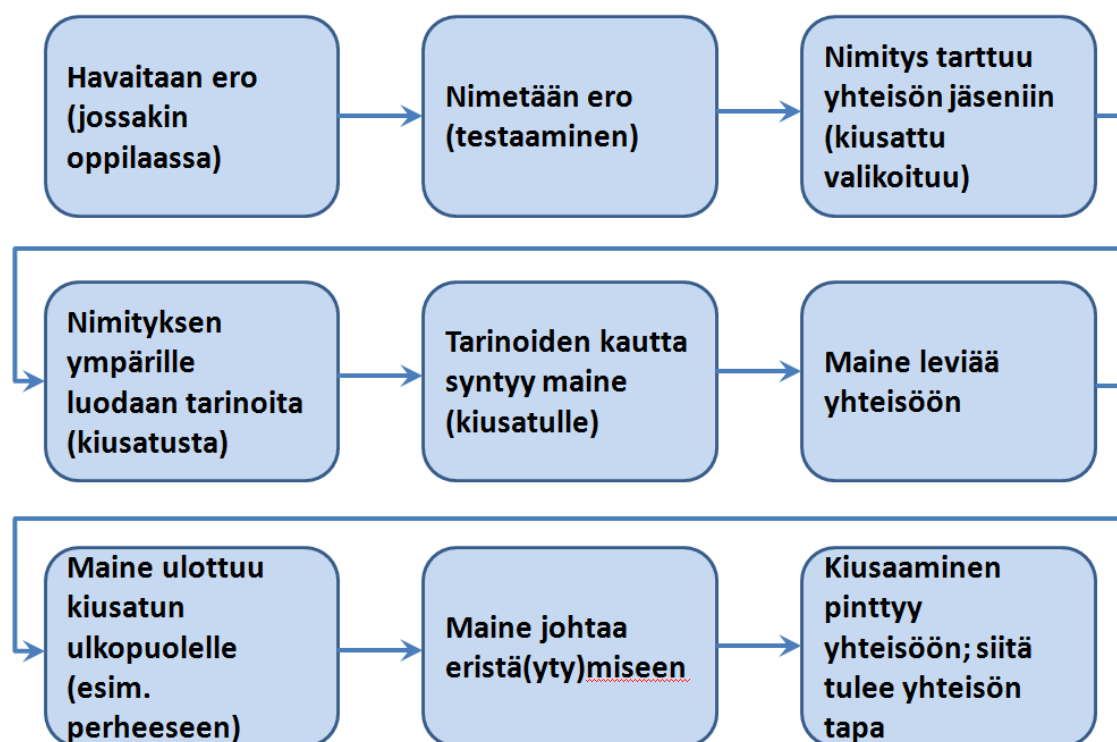
Dissonanssia syntyy kun erilaisuus näyttäytyy joissakin tilanteissa vahvuutena esimerkiksi vanhempien tai opettajien seurassa. Tästä syystä esimerkiksi pikkuvanha lapsi joutuu usein kiusaamisen kohteeksi, koska hän herättää tämän tyyppistä dissonanssia itsensä ikäisissä lapsissa.

Fenomenologisen psykologian (mm. Julia Kristeva) mukaan kiusaamisessa on kyse siitä, että toiseen liitetään negatiivisia määreitä, joita ei voida hyväksyä itsessä. Nämä negatiiviset piirteet siirretään (projisoidaan) kiusattuun. Toiseen projisoidut negatiiviset piirteet ovat oman hyvyyden todiste:

”Luomalla vihollisen jokainen luo samalla väistämättä myös oman hyvän itsensä” (Hamarus 2006, 59, Lindroos 1996, 75, Harle 1991, 46).

Anatol Pikas puhuu samankaltaisessa merkityksessä vapaasti liikkuvasta viholliskuvasta. Tällöin yksilöt tai ryhmän jäsenet katsovat ympäröivää todellisuutta liittäen negatiivisia ominaisuuksia toisiin ihmisiin vahvistaakseen ryhmän koheesiota. Esimerkiksi rasismi rakentuu tämän tyyppisen viholliskuvan projisointiin tiettyyn ihmisryhmään riippumatta heistä yksilöinä. Tämä on opittu usein elokuvien ”hyvä ja paha” –asetelmista (Pikas 1990, 73-75).

Päivi Hamarus on esittänyt väitöskirjassaan kuvan 2 esittämän mallin siitä, miten kiusaamisen prosessi etenee erojen nimeämisestä ja testaamisesta kiusaamiseksi, joka lopulta johtaa kiusatun eristämiseen yhteisöstä. Tässä mallissa kiteytyy kiusaamisen eri funktiot ja syyt sekä näkyy selvästi jatkuvan kiusaamisen seuraukset.



Kuva 2. Kiusaamisprosessin eteneminen (Hamarus 2006)

Kiusaamista koskevan tutkimuksen perusteella kiusaamisen ryhädynaamisista ilmiöistä tiedetään melko paljon ja on myös kehitetty menetelmiä kiusaamisen tunnistamiseen ja ennalta-ehkäisyyn (mm. Kiva-koulu, Anatoli Pikasin keskustelumenetelmä, NVG-menetelmä eli *Non-violent generation*). Opettajan tehtävänä onkin tunnistaa luokassa ryhädynaamisia piirteitä, keskustella luokan ryhädynamiikasta ja puuttua kiusaamiseen. Kiusaamiseen puuttuminen on tärkeätä asennekasvatusta, jolla voidaan vaikuttaa turvallisen yhteisöllisyyden muodotumiseen. Mahdollisesti sillä on myös kauaskantoisia seurauksia turvallisessa oppimisympäristössä kasvaneiden lasten perheisiin ja työyhteisöjen hyvinvointiin. Kuitenkin opettajat melko varovaisesti puuttuvat kiusaamiseen. Seuraavassa erään ala-asteen naisopettajan näkemys koulukiusaamiseen puuttumisesta hänen opettajalähipiirissään:

”Kouluissa opettajat eivät osaa tai eivät reagoi heitä koskevaan häirintään ja väkivaltaan. Kysellessäni kymmeneltä opettajalta, niin vastaukset vaihtelivat kovasti. Siinä vasta moni havahtui, että onhan noita tapauksia ollut. Useimmiten olen kuullut avustajien joutuneen kokemaan fyysistä väkivaltaa kouluissa. Varsinkin alakoulussa oppilaat saattavat helposti huitaista, kun heitä joutuu komentamaan. Itseäni kohtaan muutama oppilas on osoittanut uhkaavaa käytöstä. Tämä johtunee osittain siitä, että opetan enimmäkseen erityisoppilaita ja kaikilla ei ole itsehillintää vielä hallinnassa.

Ehkäpä pahin tilanne kohdallani oli yläkoulussa. Olin yksin kahden isokokoisen yhdeksäsluokkalaisen pojan kanssa ns. vinttiluokassa. Kolmas kaveri tuli sinne myöhässä. Hän riuhtaisi oven auki, kiroili ja heitti repunsa luokan takaseinään. Onneksi osasin olla hiljaa ja jatkaa kahden oppilaan opetusta. Tämä kolmas kiukutteli aikansa, mutta kaivoi sitten kirjat esiin. Jälkeenpäin olin kauhuissani, sillä siellä ei ollut lähelläkään toista aikuista. Oppilaan käytös oli ollut toisten opettajienkin tunneilla uhkaavaa. Huonoksi koen sen, ettei näistä puhuta eikä tarpeeksi kirjata ylös. Nyt esimerkiksi kouluihin on tullut vastaaviin tilanteisiin kaavakkeita. Nekin tulisi nostaa opettajanhuoneessa paremmin esille. Pienestäkin uhkaavasta tilanteesta tulisi tehdä ilmoitus oppilashuoltoon.”

5.2 Kiusaamisen ja väkivallan ennaltaehkäisy

Suomalaisissa kouluissa opettajat toimivat etupäässä yksin ja aina ei viereisessä luokassa ole toimintaa. Näin opettajat joutuvat kohtaamaan usein yksin luokahuoneissa tapahtuvan uhan tai väkivaltatilanteen. Siksi toimintasuunnitelmien tekeminen etukäteen on varsin suotavaa tai jopa pakollista. Kouluissa ja oppilaitoksissa työnantajan tulee tarkistaa, että asianmukaiset toimintasuunnitelmat ovat opettajien ja henkilökunnan tiedossa.

On paljon erilaisia tapoja auttaa opiskelijaa löytämään itsehallintakeinoja. Löytyy niin sosiaalisia harjoitteita, ryhmäytymiskeinoja, aggression purkamistapoja, draamaharjoituksia, mallintamista, empatiataidon harjoituksia, ongelmatilanteiden ratkaisukeinoja jne. Paljon on valittavissa olevia keinoja, mutta mistä löytyy aikaa, kuka vetää ja mikä mihinkin ryhmään tai yksilöön sopii. Esimerkiksi draamaharjoitukset eivät välttämättä sovi psyykkisesti sairaille opiskelijoille. Vettäjän vastuualueena on huolehtia myös tulevasta, joten oppilaan rajat tulee tuntea melkoisen hyvin. Siksi itse en helposti aloita syviä prosesseja, vaan jätän ne alan ammattilaisille.

Kauppilan kirjassa oli hyvä muistutus ihmisten välisestä viestinnästä. ”Ihmisen viestien tulkinta on pohjimmiltaan kuitenkin subjektiivista.” (Kauppila 2005, 27.) Siis käsitämme usein toisten ihmisten teot ja sanat erilailla kuin ne on alun perin tarkoitettu. Siksi onkin tärkeää, että opiskelijat ymmärtävät vuorovaikutuksen säännöstöä. Olisi hyväksi oppia kysymään ja tarkentamaan toisten puheita, jos ne vaikuttavat kiinnostavilta tai oudoilta eikä vetää suoria johtopäätöksiä.

Ennakointiin voi varustautua myös palkkiojärjestelmin. Opiskelija saa tehdä jotakin mukavaa käyttäytyttyään hyvin sovitusajan. Nuoremmilla oppilailla aika voi olla hyvinkin lyhyt. Palkkioina voi toimia lehtien luku, tietokoneelle pääsy, lyhyet pelit, vanhemmilla oppilailla kahvilaan pääsy, lisäpäivä referaatin palauttamiseen tai jotakin muuta sopivan mieleistä, joka sopii myös opettajalle.

Opettaja voi pukeutumisellaan ennakoita tilanteita. Huivit, kaulassa roikkuvat avaimet ja korut voivat aiheuttaa vaaratilanteen. Jo muutaman sekunnin kurkusta kuristaminen aiheuttaa tajuttomuuden. Vaatteiden tulisi olla liikkuvuutta sallivia, jolloin on helpompaa tehdä muun muassa väistöliike. Näin vähennetään turvallisuusriskiä. (Kyllönen & Rickman, 2011, 106.)

Henkilökunnan ja esimiesten koulutuksella ja hyvällä tiedottamisella voidaan vähentää oppilaitoksissa tapahtuvaa häirintää ja väkivaltaa. Oppilaitosten tulee osoittaa, ettei minkäänlaista uhkaa tai väkivaltaa hyväksytä. Asiat käsitellään hienotunteisesti eikä saa esittää perusteettomia syytöksiä. (Yhteistoiminta ja työelämän kehittäminen. 2009, 62-63).

5.3 Kuinka hallita väkivaltaa?

Koulujen tulee etukäteen suunnitella erilaisia malleja uhkailun ja väkivallan minimoimiseksi. Tällöin tulee huomioida myös ympäristö ja sen valvonta, taloudelliset ja toiminnalliset resurssit. Ympäristöön voidaan katsoa kuuluvaksi monia eri asioita, kuten fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen. Tilan käytössä on hyvä huomioida opiskelijoiden liikkuminen. Ahtaus luo helposti tönimistä ja siitä voi seurata nopeasti isompia ongelmia. Lisäksi huomioitavia seikkoja ovat luokkien koot ja erityisopiskelijat. Erityistä apua tarvitsevat opiskelijat tulee ohjata hoitoon tai kuntoutukseen. Sosiaalihuollon ja lastensuojelun tukitoimia

tulisi käyttää tarvittaessa.

Opettajan on hyvä muistaa oma ammattiroolinsa sekä rauhallinen puhetapa ja ystävällinen äänensävy. Pilkkaava, syyttävä tai uhkaava puhetapa vain pahentaa tilannetta. Opettajan ei tule provosoitua opiskelijan käyttäytymisestä. Kiihtynyt opiskelija pyrkii usein tutkimaan toisten ilmeitä ja tulkitsee ne vihamielisiksi. Siksi olisikin hyvä pysyä mahdollisimman ilmeettömänä. Opettajan oma rauhallisuus ja asiallisuus auttavat useimmissa tapauksissa opiskelijaa rauhoittumaan nopeammin. Opetustilanteessa tai muiden oppilaiden ollessa paikalla, voi jotakin oppilasta pyytää hakemaan paikalle toisen opettaja tai aikuisen. Opettajan kunniallinen poistuminen paikalta voi myös rauhoittaa tilanteen. Aina tulisi miettiä, mikä on siinä hetkessä paras tapa reagoida. (Kyllönen & Rickman 2011 87-89, 116.)

Toisinaan tarvitaan opiskelijan rajoittamista, hänen ollessaan vaaraksi itselleen tai muille. Silloin tulee huomioida kaikkien turvallisuus. Useimmissa tapauksissa yksin ei kannata mennä ottamaan opiskelijasta kiinni. Rajoittamisessa on omat tekniikkansa, kuinka tartutaan opiskelijaan niin, ettei itse tai opiskelija vahingoitu. Erityiskouluissa joillakin oppilailla saattaa olla liivi päällä, josta hänet saadaan nopeasti paikalleen. Tähän tarvitaan moniammatillisen työryhmän päätös ja vanhempien suostumus. Silloinkin paikalla on oltava useampi henkilö, koska varsinkin isompikokoisilla opiskelijoilla on valtavat voimavarat.

Useimmissa rajoittamistapauksissa terveydenhoitajan olisi hyvä olla läsnä. Silloin hän olisi mukana arvioimassa opiskelijan kuntoa ja miettimässä jatkotoimenpiteitä. Opiskelija voidaan mm. erottaa koulusta määräajaksi tai hänet voidaan lähettää lääkäriin arvioitavaksi. Joissakin oppilaitoksissa väkivaltatilanteissa otetaan suoraan yhteyttä poliisiin.

6 PSYKKINEN TURVALLISUUS TAITEENTEOSSA

"Mitä tapahtuu ihmiselle, jos hän pakenee pelätessään? Ei hänelle mitään tapahdu, paitsi että hän ei koskaan opi." Tämä sitaatti Carlos Castanedan ja Don Juanin keskustelusta on nerokas (Gothóni 2001, 161). Taiteenteossa joutuu alt-

tiiksi tuntemattomalle. Läsnä ovat suuret voimat ja kokemukset, pelko yhtenä. Mutta eikö pelosta voisi tehdä ystävän, muuttaa se positiiviseksi viritykseksi? Onhan se mahtava voimavara, jonka avulla taiteilija pääsee aivan uusille tasoille, kun mieli ja keho ovat äärimmäisessä valppauden tilassa. Ihminen haluaa tai hänen halutaan suoriutuvan erilaisista tehtävistä mahdollisimman tyylipuhtaasti ja rikkeettömästi. Kilpailut eivät tue persoonallisuuksia ja erilaisuutta. On tärkeää, että yksilön tasolla rohkeasti asetuttaisiin näitä valtarakenteita vastaan ja pidettäisiin kiinni omasta totuudesta sekä uskottaisiin omaan "terveeseen musiikkimaailmaan". Soittaja on sitä mitä hän on ihmisenä. Esiintymisessä näkökulmaa olisi syytä muuttaa inhimillisemmäksi. Soittamisessa ollaan tekemisissä hyvin monenlaisten tunteiden kanssa, olkoon pelko yksi niistä.

On ihmisiä, jotka lukkiutuvat esiintymisen yhteydessä. He saattavat turvautua beta-salpaajiin, jolloin psykosomaattiset oireet kuten käsien ja jalkojen värinä helpottaa. Mutta ikävä kyllä kemiallinen reaktio estää sellaisten luovuutta lisäävien voimien läsnäolon, jotka ovat taiteellisessa prosessissa välttämättömiä. Jokainen konsertti on matka, jossa pelko ja virittäytyminen ovat osa rituaalia.

Miten sitten päästään siihen pisteeseen, että pelosta tulee hyväksyttävä ja positiivinen asia? Se vaatii henkistä kilvoittelua itsensä kanssa. Oleellista on ymmärtää, että koska pelko syntyy omassa päässä, siihen voi myös vaikuttaa itse. Ylipäättänsä ihmisen henkinen kasvu antaa perspektiiviä ja tervettä asennoitumista. Mutta pelosta ei ole syytä yrittääkään liiaksi päästä eroon, sen kanssa on opittava ystäväystymään.

Kun pohditaan ihmisen psyykkistä turvallisuutta, on hyvä kurkistaa varhaislapsuuteen. Ihminen eroaa eläinkunnasta ajattelunsa vuoksi. Mikä on taustalla siihen, että meistä parhaimmillaan kehittyy itsenäisesti ajattelevia olentoja, jotka voivat tukea toisiaan ja hyväksyä erilaisuutta, olla rohkeita omia persooniamme, ja kokea turvallisuutta? Mentalisaatiolla (Larmo 2010) tarkoitetaan ihmisen kykyä havaita, tulkita ja kuvata toisen toimintaa mielen tilojen kautta. Vanhemmat joilla on hyvä mentalisaatiokyky, pystyvät eläytymään lapsensa kokemuksiin ja tunteisiin, hakemaan lapsen käytökselle vaihtoehtoisia syitä ja löytämään sitä kautta syitä käytökselle. Emme voi koskaan olla täysin varmoja lapsen tarpeis-

ta, haluista tai toiveista, mutta mentalisaatiokyky auttaa meitä ponnistelemaan ja arvioimaan tietoisesti erilaisia vaihtoehtoja.

Mentalisaatiokäsité tulee erottaa empatia-käsitteestä. Empaattinen ihminen eläytyy toisen kokemukseen, ja tuntee myötätuntoa toisen suruun tai vaikeuksiin. Mentalisaatioon kuuluu tunnetiloihin samaistumisen lisäksi metakognitiivinen pohdiskelu ja se kohdistuu sekä itseen että toiseen ihmiseen. Jos vanhemmilla on hyvä mentalisaatiokyky, se voi kehittyä myös lapselle. Lapsen kehityksessä aluksi sisäinen ja ulkoinen maailma ovat yhtä (psykykkisen vastavuuden tila). Pikkuhiljaa unirätti voi korvata äidin läsnäolon hetken aikaa (transitionaalivaihe). (Pajulo & Pyykkönen 2011, 74). Seuraavaksi lapsi voi kuvitteluleikin avulla harjoitella erittelemään sisäistä ja ulkoista maailmaa toisistaan.

Normaalikehityksen aikana n. 4-5 -vuotias alkaa yhdistellä vaihteita, ja rupeaa tajuamaan, että sisäisellä ja ulkoisella maailmalla on yhteys, ne eivät ole täysin irrallaan mutta eivät myöskään yhtä. Tässä vaiheessa herää myös tuntemus ja kokemus siitä, että muut esimerkiksi omat vanhemmat voivat kokea asiat erilaila kuin lapsi itse. Perusta identiteetin muodostumiselle alkaa. Mentalisaatiokykyä omaava vanhempi pystyy vastaamaan lapsen emotionaalisiin tarpeisiin ja reaktioihin hyväksyvästi, mikä luo pohjan negatiivisten ja positiivisten tunteiden kokemisen oikeutukseen. Tällä kaikella on merkitystä myös taiteen ilmaisussa ja luomisen rohkeudessa. Jos varhaislapsuudessa on hyväksytty erilaisia tunteita, myös negatiivisia, vuorovaikutustaidot ovat olleet aitoja ja kognitiivisesti punnittuja, maaperä on otollinen henkisesti itsenäiselle ja rohkealle oman tien kuljalle, jollaisia taide- ja kulttuurielämäkin kaipaa pysyäkseen elinvoimaisena bisnes- ja suoritusyhteiskunnan paineessa ja humanien arvojen heitellessä kuperkeikkaa menestyksestä haaveilevien nuorten laumassa.

Mentalisaatiokyvyn puute tai häiriintyminen voi saada aikaan pysyviä vaurioita lapsen kehityksessä. Jos aikuinen peilaa lapsen pelkoja omilla peloillaan, lapsi joutuu sivuuttamaan ydintensä ja jäämään yksin tyhjyyden ja epäaitouden kanssa (Winnicottin termi *false self*, 1965). (Pajulo & Pyykkönen 2011, 75). Aikuisen tulisi ottaa lapsen tunne vastaan, ja työstää se lapsen sietokyvylle sopivaan muotoon (sekundaarinen representaatio). Jatkuva epäsensitiivinen hoito vaikuttaa lapsen psykykkisten rakenteiden kehitykseen.

Turvallinen kiintymyssuhde omiin vanhempiin varhaislapsuudessa on turvallisuuden kokemisen taustalla myös myöhemmissä elämäntilanteissa. Vanhempien käytös on silloin loogista ja ennakoitavaa. Vuorovaikutuksessa ovat olleet sallittuna kaikenlaiset tunteet. Suurin uhka turvallisuudelle pienen ihmisen elämässä on arvaamattomuus ja epälooginen käytös. Kiintymyssuhde voi olla myös välttelevä, ristiriitainen tai organisoitumaton.

Välttelevästi kiintynyt lapsi on joutunut tukahduttamaan tunneilmaisuaan, koska voimakkaat tunteet ovat aiheuttaneet hoitajan loitontumista. Padottuaan vihan tunteitaan, hän alkaa saada psykosomaattisia oireita, tai palaa helposti loppuun. Vanhemman sukupolven joukossa on näitä kasvattajia, jotka eivät salli lapsen kiukuttelua ja negatiivisten tunteiden ilmaisua, tai toisaalta eivät anna kiitosta kuin erinomaisesta suorituksesta. (Sinkkonen 2010, 91).

Ristiriitaisesti kiintynyt lapsi kohtaa hoitajansa epäjohdonmukaisena, onnistumisesta huomioidaan, mutta kun menee huonosti, lapsi jätetään oman onnensa nojaan. Huomiota haetaan väkipakolla ja pettymys vanhempiin purkautuu raivona. Suhde on vihamielis-riippuvainen. (Sinkkonen 2010, 91).

Organisoitumaton kiintymyssuhde syntyy, kun hoitaja on pelokas tai pelottava. Turvallisuudentunne jää kokematta vaikka lapsi käyttäisi mitä strategiaa. Nuoruudessa kiintymyssuhteen painopiste siirtyy muihinkin ihmisiin, soitonopettajalla esimerkiksi voi olla hyvin tärkeä merkitys nuorelle. Jos kiintymyssuhde vanhempiin on ollut epäjohdonmukainen, huomiota on saanut vain provosoivalla käytöksellä, itsenäistyminen ja terve irrottautuminen vaikeutuvat, ja nuori kokee olevansa jotain vailla, sisäisesti turvaton. Siitä seuraa eristäytymistä, hallitsemattomia raivokohtauksia, epätoivon tuntemuksia, oman seksuaalisen ruumiin luovuttamista kenen tahansa käyttöön.

Yhteenvedona voi sanoa, että nuori tarvitsee tunteen, etteivät vanhemmat hylkää heitä ja että itsenäistyminen tapahtuu rakastavien ja turvallisten vanhempien suojassa. (Sinkkonen 2010, 85)

Kun puhutaan taiteesta, on puhuttava myös luovuudesta. Jotta luovuutta tapahtuisi, kognition ja affektien välillä on tapahduttava vuoropuhelua (Sinkkonen 2010, 250). Taiteellinen prosessi saa aikaan tiedostamattoman tiedostamista ja itseänsä oppii tuntemaan paremmin. Pintaan voi nousta ahdistavia ja pelottavia asioita. Koska musiikin esittäminen on tunteiden ja tunnetilojen jakamista, se voi toimia myös parantavasti, selkeyttävästi ja uudistavaksi. Tutkimukset ovat osoittaneet, että pitkällä olevien muusikkojen aivorakenne on erilainen. Esittäessään muusikko käyttää yhtäaikaaisesti aivojaan monipuolisesti ja monella tasolla. Joyce McDougall, joka on tutkinut paljon luovuutta ja sen esteitä, on väittänyt että luova ihminen tarvitsee aggressiota saadakseen uudet ideansa esille. (Sinkkonen 2010, 251). Täytyy sanoa, että kiroilu ennen lavalle menoa on osoittautunut vahvistavaksi, tilan antaminen ja raivaaminen itselleen luo potentiaalisen tilan, melkeinpä hypnoottisen luovan huumantunteen, jonka ympäröimänä ja keskittyneen energian saattelena tie on auki elämyksille ja jopa erilaisiin tietoisuuden tiloihin pääsemiselle, ja oman sisäisen maailman kohtaamiselle musiikin valtavan voiman avulla. Luovuus on leikkiä.

"Luova suhtautuminen enemmän kuin mikään muu saa yksilön tuntemaan elämänsä elämän arvoiseksi. Tämän suhtautumistavan vastakohta on mukautumiseen perustuva suhde ulkoiseen todellisuuteen. Maailma ja sen yksityiskohdat havaitaan, mutta niitä pidetään ainoastaan ilmiönä, joihin täytyy sopeutua tai joiden olemassaoloon täytyy tottua. Mukautuessaan yksilö kokee, että kaikki on turhaa, ja mukautumiseen liittyy ajatus, että millään ei ole merkitystä ja että elämä ei ole elämisen arvoista" (Sinkkonen 2010, 252; Davis & Wallbridge 1984; Winnicott 1971)

Kun havainnoimme luovasti, voimme saavuttaa riippumattomuuden tilan ja samanaikaisesti olla vuorovaikutuksessa ulkomaailman kanssa (Sinkkonen 2010, 252). Juuri tästä on kysymys esiintymisessä; oman vahvuuden luominen, oman yksilöllisyyden hyväksyminen ja arvostaminen, rohkeus ilmaista musiikkia tai ajatuksiaan juuri sillä hetkellä inspiraation ja tuntemattoman pelon hellällä avustuksella. Luova uusien näkökulmien kuten leikin ja huumorin, tuominen vakaviin ja pelottaviin hetkiin, voi katkaista kaulan jäykkyydeltä ja ahdistukselta.

Winnicottin ajatus potentiaalisesta tilasta ja siirtymäobjekteista koskettavat taidetta, esiintymistä ja oppimista yleensä (Sinkkonen 2010, 253). Vauva lataa pieneen unirähtiinsä voimakkaita tunteita äidistä, ja pärjää näin hetken ilman äidin fyysistä läsnäoloa. Rätti lohduttaa. Tämä symboli äidistä auttaa siirtymises-

sä kohti seuraavaa vaihetta, jossa lapsi on sisäistänyt turvallisia mielikuvia. Taiteessa ja luovalla ajattelulla voidaan myös esiintymistilanteeseen luoda mielen symboleja, jotka lohduttavat ja auttavat turvallisen olon löytämiseen. Symboli voi olla esim. joku ihminen, jonka ajatteleminen ja arvomaailma voimistavat. Se ihminen on symbolisesti läsnä lavalla, ja luo soittajalle turvallisen ilmapiirin. Mielikuvitus on rajaton, ja symboleja voi kukin luoda ajatuksiinsa.

Potentiaallinen tila luo avoimen ja virittyneen ilmapiirin. Siinä ketään ei voi pakottaa mihinkään, osapuolet ovat tasavertaisia. Potentiaalisen tilan hienoimpia hetkiä koetaan, kun oppilaan kasvoilla näkyy oman oivalluksen valo. Liian suorituskeskeiset vaatimukset, jatkuva negatiivinen palaute ja epäonnistumisten johdosta haukkuminen tai opettajan omat menetetyt tai kesken jääneet urahaaveet, jotka yritetään siirtää oppilaaseen, ovat katkaisseet monen nuoren soittoharrastuksen. Häpeäntunne ja nolous muiden edessä ovat keskeisiä tunteita nuorten teinien elämässä. Opettajilla on siten todella keskeinen rooli ja vastuu, miten he voivat tukea ja innostaa nuorta esiintymiseen ja miten he suhtautuvat esim. epäonnistumiseen. Koska nuorten elämässä voi monen vuoden ajan olla tiiviisti mukana joku aikuinen, vaikkapa soitonopettaja, on suuri merkitys miten nuorta tuetaan ja ohjataan. Ammattiopiskelijoiden haavoja on työlästä hoitaa, jos esiintymiseen on muodostunut vaikea ja suorittava suhde, jossa huomio on kiinnittynyt aivan väärin asioihin. Potentiaalinen tila opetuksessa on mahdollista, jos opettajalla on hallussaan luovaa havainnointia, kognitiivisia taitoja, ja lämpimän välittävän tunnelman luomiskykyä.

Saksalaisen filosofin Eugen Herrigelin kirja *Zen ja jousella ampumisen taito* on täynnä viisautta, jota länsimainen ihminen tarvitsee. "Ihminen on ajatteleva olento ja kuitenkin hän tekee suuret tekonsa silloin kun hän ei laske eikä ajattele" (Daisetz T. Suzuki & Herrigel 1992, 7). Herrigel harjoitti jousiammunnan taidetta perehtyäkseen Zeniin. Päämääränä on henkinen osuminen maaliin ja siihen pääsee vain jos sydän on puhdas ja mieli ilman sivutarkoituksia. Jousiammunnan tarkoitus ei ole suorittaa ulkoisia toimintoja, vaan tehdä jotain sisäisesti itsensä kanssa. Jousi ja nuoli ovat vain tekosyy, tapahtuman voisi tehdä myös ilman niitä. Halusin koota tähän mestarin ajatuksia, jotka vaikuttivat minuun voimakkaasti ja joiden yhteys suorittamiseen, esiintymiseen ja taiteisiin on keskeinen.

"Sisäänhengitys sitoo ja yhdistää, hengityksen pidätyksen aikana tapahtuu kaikki mikä on oikein ja uloshengitys vapauttaa ja saattaa päätökseen voittamalla rajoitukset". (Herrigel 1992, 23-24).

Hengitystapa vapauttaa ja avaa uusia mahdollisuuksia. Mestari ei kuitenkaan heti alussa vaatinut oikeaa hengitystapaa.

"Suuren mestarin täytyy samalla olla suuri opettaja. Jos hän olisi aloittanut opetuksensa hengitysharjoituksilla, hän ei olisi koskaan saanut teitä vakuuttuneeksi siitä, miten ratkaisevasti hengitys vaikuttaa. Teidän omien yritystenne täytyi ensin kärsiä haaksirikko ennen kuin olitte valmis tarttumaan pelastusrenkaaseen, jonka hän ojensi teille." (Sozo Komachiyata) (Herrigel 1992, 26).

"Siinäpä se, te yritätte, te ajattelette sitä. Keskittykää vain hengitykseen niin kuin ei olisi mitään tehtävää". (Herrigel 1992, 25).

Lapsenkaltaisuus olisi opittava uudestaan harjoittamalla minän unohtamisen taitoa. sen saavuttaessaan ihminen ajattelee eikä kuitenkaan ajattele. Hän ajattelee kuin taivaalta ropiseva sade, hän on silloin itse tuo sade.

"Joka alussa tekee asian itselleen helpoksi, sille jatko on sitä vaikeampi" (Herrigel 1992, 27).

"Älkää ajatelko mitä teidän pitää tehdä, älkää miettikö miten se suoritetaan!" (Herrigel 1992, 29).

Lapsi leikkii esineiden kanssa, harkitsematta ja tarkoittamatta mitään hän saattaa irrottaa otteensa jostain ja tehdä jotain.

"Te ette ponnista kohti oikeaa suoritusta, vaan odotatte epäonnistumistanne" (Herrigel 1992, 31).

"Liian voimakas tahtonne on teidän tiellänne. Luulette, että mitä te itse ette tee, sitä ei tapahdu" (Herrigel 1992, 32).

Mitä voimakkaammin keskitytään hengitykseen, sitä varmemmin häipyvät ulkoiset ärsykkeet ja päästään läpäisemättömien kalvojen eristämäksi. Seuraavaksi tulevat häiriöt sisältäpäin. Niiden pitää antaa tulla ja niihin voi suhtautua rauhallisesti ja ystävällisesti. Jatketaan hengitystä ja pikkuhiljaa ne rupeavat jäämään taka-alalle. Syntyy tila, joka muistuttaa raukeaa hetkeä juuri ennen nukahtamis-

ta. Keskittyminen ja valppaus estävät kuitenkin nukahtamisen. Tila on potentiaalisin taiteen henkiselle olemukselle.

Kaikkeen edellä mainittuun viitaten sana suoritus tai suorittaminen voitaisiin poistaa kokonaan, kun puhutaan esiintymisestä taiteen alalla. Jokainen esitys on matka tuntemattomaan, henkinen prosessi, johon kuuluvat myös pelot ja epävarmuuden tunteet. Oleellista on että teos on valmisteltu huolella. Esiintymisjännitys tapahtuu ajatuksissa ja tunteissa. Suurin pelko on tulla nolatuksi ja tuntea häpeää muiden edessä. Jos epäonnistuu, itsetunto saa kolauksen, ja yleinen ajatus on, ettei minusta ole ihmisenä mihinkään, minulla ei ole arvoa, tähän loppuvat konsertit varmaankin. Näiden tuntemusten taustalla voi olla pienen lapsen hylätyksi tulemisen tunteita, nuorten taitojen vertailua ja kilpailuorientoituvaa soittovalmennusta. Nuoret kasvavat sisälle suoriutumisyhteiskuntaan, jossa luovuuden, myönteisen minäkuvan ja inhimillisyyden arvot ovat kateissa.

Häiritseviä ajatuksia saattaa ilmaantua esiintymistilanteeseen: "Mihin laitan sormeni seuraavaksi, miten ne osaavat mennä oikeisiin paikkoihin, voi kun tuo ihminen tuli kuuntelemaan, nyt en kyllä osaa, muistankohan sen pahan kohdan tänään?" On tärkeää että pää on virkeä kun menee esiintymään. Väsyneen pään kanssa häiritsevät ajatukset tulevat helpommin paikalle, oikea fiilis ei löydy.

"Konserttipäivän aamu, herään ja tultuani tietoisuuden tilaan sydänalassa vihlaisee, tänään se tapahtuu. Haluaisin vielä nukkua hetken suloista unta ennen kenraaliharjoituksia. Ei, nyt on noustava että ehdin syödä hotelliaamiaisen ja lämmitellä solistihuoneessa. Mahassa jännityksen oireita, aamupalaksi aina ne samat: aamupuuro, tuoremehua ja kahvia. Leipä tökkii. Nyt alkaa kofeiinin mukava vaikutus päässä. Innostava odotuksen tunne. Nyt pian pianon ääreen. Konserttipaikalla salista kuuluu orkesterinsoittoa, harjoittelevat alkusoittoa. Päästyäni pianon ääreen musiikki alkaa rauhoittaa minua. Kyllä minä osaan, ihanaa päästä soittamaan. Muista, tämä kohta lähtee pääsävellajista. Heti kun en soita, pääni soittaa vaikeita kohtia hysteerisesti peräkanaa. Miten se menikään, tämä on vielä tarkistettava. Ja taas rauha palaa, kyllä minä osaan sen. Puhun itselleni: parhaani teen, nyt on harjoitukset, muista säästää illaksikin. Ajattelen ihmistä, jolla on rauhoittava vaikutus minuun. Tulee hyvä olo. Vielä kerran vessaan. Oveen koputetaan. Kenraali ohi, innostuin taas liikaa, miten jaksan vetää illalla. Mutta olo on varma ja seesteinen. Päivän helppoin hetki. Nyt syömään pihviä ja sitten vielä takaisin konserttipaikalle hitaasti ja hiljaa harjoittelemaan. Tietoista kappaleen hahmottamista. Voi,

kello on jo aika paljon. Nyt nukkumaan ja kiireellä. Pimeässä hotellihuoneessa en ajattele kuin miten ihanaa on nyt nukkua ja unohtaa kaikki. Kello soi. Taas sama nipistys tietoisuudessa, mutta voimakas latautuminen tuntuu poskipäissä positiivisella tavalla. Toinen ääni sisällä käskee, Heini nyt otat itseäsi niskasta kiinni. Ei tämä ole kuolemaksi. Ilmassa on positiivista odotusta ja kihelmöintiä. Pian pääsen elämymatkalle, nöyränä ja kyynelsilmin. Ajattelen kuinka pieni olen murheineni, ja kuinka joku parhaillaan taistelee oikeasti hengestään. Asiat loksahavat terveellä tavalla kohdalleen, olen matkalla kohti pyhää kokemusta, jossa minulla ei ole merkitystä, olen välittämässä ja jakamassa sellaista kauneutta, joka on meille saapunut toisista todellisuuksista. Saan olla mukana ja saan siitä niin paljon sielulleni."

(Pianisti ikä 46 v)

7 YHTEENVETO

Turvallisuuden tunne on yksi ihmisen perustarpeista, joka järkkyessään voi häiritä arkeamme huomattavasti. Oppilaitokset ja opettajat ovat tärkeässä roolissa joka päiväisen turvallisuuden tunteen luomisessa niin pienempien oppilaiden kuin aikuisopiskelijoidenkin keskuudessa. Viime vuosina oppilaitosten turvallisuus on nostettu esille mm. kouluampumistapausten vuoksi. Koulujen turvallisuuden edistämiseksi on ehdotettukin monenlaisia konsteja (mm. teknisiä ratkaisuja), mutta vaikutusta turvallisuuden tunteeseen niillä tuskin juurikaan on. Enemmän vaikutusta on ilmapiirillä eli kun opiskelijat voivat hyvin, on myös opettajien työympäristö turvallisempi.

Olemme edellä kuvanneet kouluissa ja oppimistilanteissa turvallisuuden tunteeseen vaikuttavia tekijöitä laajasti erilaisista näkökulmista. Olemme paneutuneet opettajien ja opiskelijoiden turvallisuuden kokemuksiin vaikuttaviin seikkoihin sekä keinoihin, joilla turvallisuutta voi edistää opetustilanteissa. Olemme löytäneet asioita, joihin opettaja voi omalla toiminnallaan opetustilanteissa vaikuttaa. Samalla olemme kuitenkin joutuneet toteamaan, että on olemassa myös muita, opettajan toiminnasta riippumattomia tekijöitä, jotka vaikuttavat turvallisuuden kokemiseen.

Turvallisuuden tunnetta edistävät niin sisäiset kuin ulkoisetkin tekijät. Ulkoinen ympäristö väreineen ja valaistuksineen voi joko rauhoittaa ja auttaa keskitty-

mään opiskeluun tai pahimmillaan se voi aiheuttaa levottomuutta ja provosoida käyttäytymään ei-toivotulla tavalla. Ryhmäkoolla on merkitystä mm. toimivan ryhmädynamiikan ja yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa. Säännönmukaisuus ja ennakoitavuus koulun toiminnassa saavat aikaan hallittavuuden tunteen pienten koululaistenkin keskuudessa. Kouluyhteisön sitoutuminen yhteisten sääntöjen noudattamiseen osoittaa, että turvallisuus otetaan vakavasti ja vaikuttaa näin turvallisuuden kokemiseen.

Opiskelijan turvallisuuden kokemus muodostuu henkilökohtaisesta turvallisuuden kokemuksesta, kotioloista ja kasvatuksesta syntyneestä turvallisuuden kokemuksesta, koulun ympärillä olevan yhteisön vaikutuksesta sekä lähiyhteisöön, ympäristöön ja kulttuuriin liittyvistä tekijöistä. Jo varhaislapsuudessa koetulla turvallisella kiintymyssuhteella on vaikutusta myöhemmille turvallisuuden kokemuksille.

Opiskelijan turvallisuuden kokemiseen vaikuttavat useat eri tahot, esim. opettajat, kotiolot, koulun terveydenhuoltoverkosto (terveydenhoitajat, lääkärit, oppilashuoltoryhmät, kuraattorit ja psykologit), koulun ympärillä oleva yhteisö sekä ympäristö. Nuorten keskuudessa turvallinen oppimisympäristö näyttäytyy mm. työrauhana, hyväksyttävyyden kokemisena, selkeinä odotuksina, arvostuksena, yhteisön tukena ja kannustuksena. Näistä etenkin yhteisöllisyydellä on suuri merkitys turvallisuuden kehittämisessä.

Koulun yhteisöllisyyttä edistävät esimerkiksi oppilaiden keskinäinen sekä oppilaiden, opettajien ja koulun muiden aikuisten välinen vuorovaikutus, yhteenkuuluvuuden tunne ja yhdessä tekeminen. Opettaja voi vaikuttaa oppimisympäristöön myös omalla myönteisellä esimerkillään sekä hyvällä ohjauksella ja tukemalla oppilaidensa sosiaalista kasvua. Yksi turvallisuutta luova tekijä on se, että oppilas kokisi tulevansa hyväksytyksi luokkahuoneessa myös silloin kun hän tekee virheitä.

Opetustilanteissa opettaja voi edistää turvallisen ympäristön muodostumista muun muassa viestinnän keinoin ja ryhmädynamiikkaa hyödyntämällä. Opettajan on syytä tiedostaa ryhmädynamiikan kehittymisen eri vaiheet ja tunnuspiirteet pysyäkseen suunnitelmallisesti ja luontevasti vaikuttamaan ryhmän vuorovaikutuk-

seen, tunteisiin sekä kiinnostuksen ja motivaation herättämiseen. Ryhmässä toimiessaan yksilö ei joudu kohtaamaan pelkojaan yksin. Turvalliseksi koettu ryhmä nostaa myös esiin parhaita puoliamme. Ryhmätoiminnan osalta sosiaalinen turvallisuus nousee olennaiseksi tekijäksi. Turvallinen ryhmä syntyy kun siinä ovat läsnä luottamus, hyväksyntä, haavoittuvaksi alistuminen, tuen antaminen ja sitoutuminen.

Viestinnän keinovalikoimaan kuuluu niin sanallista kuin sanatontakin viestintää. Kirjallisella viestinnällä voi vaikuttaa vuorovaikutuksen muodollisuuteen ja luoda näin tilanteeseen soveltuvan rennon ilmapiirin. Kirjallinen viestintä on kuitenkin sanallista viestintää alttiimpaa väärinkäsityksille. Siksi esimerkiksi ohjeistuksen selkeyteen tulee kiinnittää huomiota. Kirjallinen palaute voi parhaimmillaan kannustaa ja motivoida opiskelijaa yhä parempiin suorituksiin tai pahimmillaan lannistaa ja hävittää motivaation. Hyvässä puheviestintätilanteessa opettajan ja opiskelijoiden välillä vallitsee tunneyhteys. Opettajan myönteinen asennoituminen välittyy opiskelijoihin ja saa heidät innostumaan sekä tuntemaan, että opettaja välittää heistä ja heidän oppimisestaan. Avainasemassa vuorovaikutuksen syntymisessä puheviestinnän avulla on katsekontakti.

Kirjallisen ja puheviestinnän lisäksi viestintätilanteissa on läsnä muitakin viestinnän muotoja, mm. sanatonta ja tunneviestintää. Intuiitiivisen viestinnän kautta välittyy luottamus, arvostus ja kunnioitus ihmisten välillä. Tunneviestintä on tiedostamatonta tunnelmien, tunteiden ja olotilojen välittämistä. Vaikka intuitiivinen viestintä ja tunneviestintä olisi hetkittäin toimimatontakin, sitä pystytään käsittelemään kun voimakas yhteenkuuluvuuden kokemus on kaiken pohjalla.

Toisinaan turvaton olo johtuu kiusaamisesta. Sen voi laukaista ulkonäkö, käyttäytymiseen liittyvät kulttuuriset odotukset yhteisössä, ikä, sukupuoleen liittyvät odotukset, etnisyyteen liittyvät seikat, sairauteen tai vammaan liittyvät seikat tai sosioekonomiset seikat. Myös tietyt luonteenpiirteet ja käytöstavat saattavat laukaista kiusaamista, kuten uhrin pelokas ja ahdistunut käytös ja erityisesti kiusaamisen pelon osoittaminen. Kiusaamisen taustalla on usein dikotomista ajattelua, joka pyrkii sulkemaan poikkeavuudet ja erilaisuuden ulkopuolelle. Kiusaaminen ei tapahdu vain yksilöiden välillä, vaan siihen

vaikuttaa olennaisesti muiden ryhmän jäsenten tuki. Niinpä kiusaamisessa on yleensä kyse ryhmädynaamisista piirteistä.

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on aina valtasuhteita. Silloin kun vallanjakautuminen ja valtasuhteet ovat selvät, ei synny kiusaamista. Kiusaamista syntyy tilanteissa, joissa on epäselvät valtasuhteet ja epävarmuutta vallanjakautumisesta. Turvallisen kouluympäristön luomisen kannalta vanhempien ja opettajien tulisi kiinnittää huomiota erityisesti vallantahtoisiin piirteisiin lapsissa ja nuorissa.

Kouluväkivallan ja kiusaamisen purkaminen sekä turvallisen ympäristön luominen edellyttää, että opettajat toimivat sekä asenteenmuokkaajina että toimeen tarttujina. Asenteiden muokkaus voi tapahtua perinteisten opetusmuotojen välityksellä, esimerkiksi keskustelemalla kiusaamisen seurauksista uhrille. Toimeen tarttujan roolissa opettajan tulee välittömästi ja suoraan puuttua kiusaamistilanteisiin.

Silloin tällöin opettaja itse joutuu kiusaamisen tai pahimmillaan jopa väkivallan kohteeksi. Henkilökunnan ja esimiesten koulutuksella ja hyvällä tiedottamisella voidaan vähentää oppilaitoksissa tapahtuvaa häirintää ja väkivaltaa. Oppilaitosten tulee osoittaa, ettei minkäänlaista uhkaa tai väkivaltaa hyväksytä. Koulujen tulee etukäteen suunnitella erilaisia malleja uhkailun ja väkivallan minimoimiseksi. Tällöin tulee huomioida myös ympäristö ja sen valvonta, taloudelliset ja toiminnalliset resurssit.

Esiintyvä taiteilija joutuu kohtaamaan pelon, ja henkinen prosessi voi muuttua sen hyväksyttäväksi tunteeksi. Pelko voi olla voimavara, joka virittää soittajan yhä uudelleen tuntemattomalle taiteelliselle matkalle. Opettaja tai mestari voi arvomaailmallaan inhimillistää oppilaan suhdetta soittamiseen ja esiintymiseen. Minäkeskeisyyden ja suorittamisen sijaan keskitytään hengittämiseen ja asioiden luonnolliseen tapahtumiseen ilman liiallista ajatteleamista.

Lapsuuden turvallinen kiintymyssuhde vaikuttaa taustalla; miten suhtaudumme epäonnistumiseen ja erilaisuuteen, olemmeko itsenäistyneet turvallisesti. Nuo-

ruusiässä kiintymyssuhteiden painopiste siirtyy muihin ihmissuhteisiin. Opettajalla voi olla suuri merkitys turvallisen epäonnistumisen ja häpeäntuntemusten tukijana, ja näin psyykkisen turvallisuudentunteen lisääjänä. Potentiaalisen tilan kokeminen oppilaan kanssa vahvistaa merkityksellistä oppimista ilman pakottamista.

Turvallisessa oppimisympäristössä jokainen yhteisön jäsen voi kokea olevansa hyväksytty ja arvostettu sellaisena kuin hän on. Kenenkään yhteisön jäsenistä ei tarvitse pelätä sitä, että häneen kiinnitetään negatiivisessa mielessä huomiota, arvostellaan tai suljetaan yhteisön ulkopuolelle oman persoonallisuutensa, ulkonäkönsä tai erilaisuutensa takia. Turvallisuuden tunteessa on kyse sosiaalisesta luottamuksesta. Tällöin yhteisön jäsen voi luottaa siihen, että mikään tekijä tai kukaan henkilö ei uhkaa omaa psyykkistä tai fyysistä olemassaoloa. Tämän tyyppinen turvallisuus luo hyvän pohjan oppimiselle ja uusien asioiden omaksumiselle.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2000, *Ryppäästä ryhmäksi*. Ryttylä: My Generation.
- Aho & Laine 1997. Sirkku Aho ja Kaarina Laine. *Minä ja muut - Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Aho, I. 2011, *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Acta Universitatis Tamperensis 1470.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994, *Erityispedagogiikka 2*. Juva: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000, *Kasvatussosiologia*. Juva: WS Bookwell.
- Arjas, P. 1997, *Iloa esiintymiseen, muusikon psyykkinen valmennus*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Arstila-Paasilinna, A. 1998, *Opetusviestintä ja viestintävirittyneisyys nuoren aikuisen oppimisympäristössä*. Helsingin yliopisto, Viestinnän laitos. Gummerus Kirjapaino Oy, Saarijärvi.
- Bauman, Z. 1997. *Sosiologinen ajattelu*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 2002. *Notkea moderni*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bion, W. R. 1979, *Kokemuksia ryhmistä : ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta*. Weilin + Göös, Espoo. ISBN 951-35-1836-1
- Dunderfelt, T. 1992. *Elämänkaaripsykologia*. Porvoo: WSOY.
- Dunderfelt, T. 1998. *Henkilökemia – yhteistyö erilaisten ihmisten välillä*, Dialogia oy,
- Dunderfelt, T. 2001, *Intuitio ja tunneviestintä*. WS Bookwell Oy, Juva.
- Erikson, E H. 1962. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Erikson, E H. 1968. *Identity: Youth and Crisis*. London: Faber and Faber.
- Eriksson, B. 2001. *Mobbing: en sociologisk discussion*. Sociologisk forskning 2,(s. 8-43).
- Espelage, D. & Asidao, C. 2001. *Conversations with middle school students about bullying and victimization: Should we be concerned?* Teoksessa Robert A. Geffner, Marti Loring & Corinna Young (toim.) *Bullying behavior. Current issues, research, and interventions*. New York: Haworth Maltreatment & Trauma Press, 49-62.

- Goleman, D. 1995. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva.* (Alkup. *Emotional Intelligence* 1997). Suom. Jaakko Kankaanpää. Keuruu: Otava.
- Gothóni, R., 2001, *Pyöriikö kuu.* Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. *Tutkiva oppiminen, järki tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä.*
- Hamarus, P. 2006. *Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta.* Jyväskylä studies in education, psychology and social research 288, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Harle, V. 1991. *Hyvä, paha, ystävä, vihollinen.* Rauhankirjallisuuden edistämisseura: Rauhan- ja konfliktintutkimuslaitos. Jyväskylä: Gummerrus.
- Herrigel, E., 1992, *Zen ja jousella ampumisen taito.* Karisto Oy:n kirjapaino, Hämeenlinna.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 2000. *Suhteita. Minä, me ja muut.* Porvoo: WSOY.
- Honkonen, T. & Salovaara, R. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki.* PS-kustannus, Jyväskylä. ISBN 978-952-451-502-3
- Huhtanen K., 2007. *Kun huoli herää.* PS-kustannus.
- Häärä, K. 2004. *Sosioemotionaalisten taitojen opetus peruskoulussa – Kognitiivisen psykoterapian tarjoamia virikkeitä opetukselle.* Kognitiivisen psykologian verkkolehti 1. (s.75-109).
- Jasu-Kuusisto, K. & Mattila, H. 2007, *Oppimistehtävä verkko-opetuksessa.* Satakunnan ammattikorkeakoulu, Pori.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1993, *Ryhmäilmiö.* Porvoo – Helsinki – Juva: Werner Söderström.
- Joronen, K. & Koski, A. 2010, Katja Joronen & Anna Koski (toim.). *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä.* Tampere: Tampere University Press.
- Junttila, N. 2010. *Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla.* Teoksessa Katja Joronen & Anna Koski (toim.). *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä 2010.* Tampere: Tampere University Press.
- Karppinen S. J. A & Timo Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä*
- Kauppila, R. 2005. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot.* PS-kustannus.
- Kivivuori J. 1996. *Opettajien uhrikokemukset ja kontrollinäkemykset.* Tutkimustiedonantoja. Yliopistopaino, Helsinki.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa.* Acta Universitatis Tamperensis 887.

- Kopakkala, A. 2011. *Porukka, jengi, tiimi : ryhädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Edita, Helsinki. ISBN 978-951-37-6125-7
- Kunnallinen työmarkkinalaitos, 2009, *Yhteistoiminta ja työelämän kehittäminen*. 2.painos, Painotalo Kmkitor
- Kupari & Välijärvi 2003. P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla*. Pisa 2003 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kyllönen, T. & Rickman, A. 2011. *Henkilöturvallisuus koulussa*. PS- kustannus.
- Kyyrönen, K., Mäenpää, O. & Pohjanvirta, A. 1986. *Kliininen psykologia*. Juva: WSOY.
- Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otava.
- Lehtonen K. & Mäkelä E. & Pulli K. 2007, *Ohjaus seikkailutoiminnassa*. Teoksessa Karppinen S. J. A & Timo Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä –*
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2009. (toim.). *Yliopisto-opettajan käsikirja*, Helsinki: WSOY
- Lindroos, R. 1996. *Kiusaamisen kurjuus yhteisöissä ja työyhteisöissä*. Työpoliittinen tutkimus 164. Helsinki: Työministeriö.
- Linnossuo, O. 2007, *Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus*. Teoksessa
- Macklem.G.L. 2003. *Bullying and teasing. Social power in children's groups*. New York: Kluwer.
- Mercer, N. & Littleton, K. 2008. *Dialogue and the Development of Children's Thinking - A sociocultural approach [orig.2007] 2nd print*, Routledge: London and New York
- Muittari, J.& Santala J. 2009, *Ryhädynamiikka liikuntaan integroitujen oppilaiden seikkailukasvatuksessa*. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Niemistö, R. 2004. *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, P., Pulkkinen, P. & Ruoppila, I. 2006. *Ihmissen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Ollila, M-R. 2002. *Erheitä ja virheitä*. Helsinki: Wsoy
- Olweus, D. 1986. *Mobbning. Vad vi vet och vad vi kan göra*. Tukholma: Liber.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Suom. Maija Mäkelä. Helsinki: Otava.

Pajulo, M. & Pyykkönen, N. 2011. *Mentalisaatiokyky varhaisessa vanhemmuudessa*. Teoksessa *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. Sinkkonen, J. ja Kalland, M. (toim.). WSOYpro Oy, 1. painos.

Partonen, T. 2005. *Voima valosta. Viritä sisäinen kellosi*. Helsinki: Kirjapaja oy.

Pasanen, T. 1999. *Elämyspedagogiikasta ja terapiasta käytöshäiriön hoidossa*. Teoksessa K. Tervonen-Arnkil (toim.) 1999. *Vaikeahoitoisten lasten ja nuortenhoitomenetelmiä lastensuojelulaitoksissa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Pennington, D. C. 2005, *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Gaudeamus, Helsinki. ISBN 951-662-954-7

Perusopetuslaki 21.8.1998/628 ja 13.6.2003/477.

Pikas, A. 1990. *Irti kouluväkivallasta*. Suom. Eeva Pilvi. Imatra: Weilin+Göös.

Poutala, M. 2010. *Opettajan valta ja vastuu*. PS-kustannus, Opetus 2000 – sarja.

Repo, I. & Nuutinen, T. 2008. *Viestintätaito*. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu.

Repo-Kaarento, S. 2007. *Innostu ryhmästä: miten ohjata oppivaa yhteisöä*. Kansanvalistusseura, Helsinki. ISBN 978-951-9140-28-5

Rikoksantorjuntaneuvosto. *Turvallisuussuunnittelun tietopankki*. Viitattu 25.3.2012. Saatavissa: www.turvallisuussuunnittelu.fi

Rutter, M. & Maugham, B. 2002. *School effectiveness findings 1979-2002*. Journal of School Psychology 40. (s. 451-475).

Räsänen, M. 2005. *Nuorten hyvinvoinnin tuoreet trendit – koulukysely 2005* Oulun ja Länsi-Suomen lääneissä ja Ahvenanmaan maakunnassa.

Kouluterveyspäivät 23.-24.8.2005 Jyväskylän yliopistossa. Luentomoniste.

Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. *Hyvää verkko-opetusta etsimässä*. Suomen kasvatus-tieteellisen seuran julkaisu.

Opetushallitus. *Opetustoimen turvallisuusopas*. Viitattu 13.4.2012. Saatavissa [www.opi.fi /opetustoimen_turvallisuusopas](http://www.opi.fi/opetustoimen_turvallisuusopas)

Salmivalli, C. 1998. *Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classe: Some social and personality factors*. Turun yliopiston julkaisuja B 225.

Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Sinkkonen, J. 2008. *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun*. Helsinki : WSOY,

Sinkkonen, J. 2010. *Nuoruusikä*. WSOY.

Skodvin, A. 2004. *Lapselle rajat – Kannusta, rajoita ja rakasta!* Jyväskylä: Gummerrus

Stortti, A. & Tulonen, A. 2005. *Onnistunut verkko-opetus – Tietoa, taitoa vai tuuria?* Turun ammattikorkeakoulun raportteja 31.

Suorama, Laaksola & Välijärvi, 2008, *Opettajan vuosi 2008-2009*. PS-kustannus.

Vartia, M. & Paananen, T. 1992. *Henkinen väkivalta työpaikoilla. Työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat*. Tampere: Gaudeamus.

Wikipedia. Viitattu 25.3.2012. Saatavissa www.wikipedia.org

Yhteistoiminta ja työelämän kehittäminen, 2009. *Kunta-alan sopimuksia ja suosituksia tuloksellisuudesta, henkilöstöjohtamisesta, työhuvinvoinnista ja yhteistoiminnasta*. Kunnallinen työmarkkinalaitos. Helsinki.