

Henna Björkman

Yhteisöllisyyden merkitys koulukiusaamisen ennaltaehkäisyssä

Opinnäytetyö

Syksy 2017

SeAMK Sosiaali- ja terveysala

Sosionomi (AMK)

SeAMK 

SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU
SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU

Opinnäytetyön tiivistelmä

Koulutusyksikkö: Sosiaali- ja terveystieteiden laitos

Tutkinto-ohjelma: Sosionomi (AMK)

Suuntautumisvaihtoehto:

Tekijä: Björkman Henna

Työn nimi: Yhteisöllisyyden merkitys koulukiusaamisen ennaltaehkäisyssä

Ohjaaja: Perttula Katariina

Vuosi: 2017

Sivumäärä: 55

Liitteiden lukumäärä: 5

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli pyrkiä kehittämään luokkayhteisön jäsenten sosiaalisia taitoja sekä parantaa ilmapiiriä, jotta kaikki luokkayhteisön jäsenet kokisivat olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi luokassaan. Tutkimus toteutettiin järjestämällä yhteisöllisyyttä kasvattavaa toimintaa erään Seinäjoen alakoulun kolmannelle luokalle. Tutkimusaineisto kerättiin hyödyntämällä osallistavaa havainnointia ja strukturoitua sekä puolistrukturoitua haastattelua.

Teoriaosiossa käsitellään yhteisöllisyyttä, toimivan luokkayhteisön tunnuspiirteitä sekä yhteisöllisyyden kasvattamista. Tämän lisäksi käsitellään kiusaamisen määrittelyä, sen ilmenemismuotoja, syitä sekä vaikutusta yhteisöön. Näiden pohjalta laadittiin toimintasuunnitelma, johon tämän opinnäytetyön toiminnallinen osuus perustuu. Tutkimuksen sisällönanalyysissä nousivat esille teemat, jotka näkyvät opinnäytetyöni tulosluvussa. Nämä teemat ovat koulukiusaaminen sekä luokkayhteisön ilmapiiri.

Tutkimustulosten perusteella yhteisöllisellä toiminnalla on koulukiusaamista vähentävä vaikutus. Yhteisöllisellä toiminnalla voidaan myös vaikuttaa luokkayhteisössä vallitsevaan ilmapiiriin. Toiminnan järjestämisen seurauksena oppilaat kokivat luokkansa rauhallisemmaksi ja viihtyisämmäksi sekä olonsa luokassa turvallisemmaksi. Oppilaat kokivat myös riitatilanteiden vähentyneen toiminnan järjestämisen seurauksena.

Avainsanat: koulukiusaaminen, yhteisöllisyys, yhteisöllisyyden kasvattaminen

SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Thesis abstract

Faculty: School of Health Care and Social Work

Degree programme: Degree Programme of Social Services

Specialisation: Bachelor of Social Services

Author/s: Björkman Henna

Title of thesis: The Importance of Community Spirit in Preventing Bullying

Supervisor(s): Perttula Katariina

Year: 2017 Number of pages: 55 Number of appendices: 5

The purpose of this thesis was to develop the social skills of members of the class community and to improve the atmosphere so that all members of the class community would feel safe and accepted in their class. The research was conducted by organizing community-building activities for the class of third graders in Seinäjoki. The research material was collected by utilizing inclusive observation and structured and semi-structured interviews.

The theoretical part deals with community spirit, the characteristics of a working class community, and the growth of community spirit. It also deals with the definition of bullying, its forms of expression, its causes and the impact on the community. Based on these aspects, an action plan was drawn up which the functional part of this thesis was based on. The content analysis of the research raised the themes that appear in the result figure of this thesis.

Based on the results of the research, community action has a decreasing effect on school bullying. Community action can also influence the climate problems in the classroom environment. With the organization of the activities, the students felt that their class was more peaceful and more comfortable and they felt safer.

Keywords: school bullying, community spirit, raising community spirit

SISÄLTÖ

Opinnäytetyön tiivistelmä.....	2
Thesis abstract.....	3
SISÄLTÖ.....	4
1 JOHDANTO.....	6
2 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT.....	8
2.1 Aiheen valinta.....	8
2.2 Opinnäytetyön tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	9
2.3 Kuvaus yhteistyöluokasta.....	9
3 YHTEISÖLLISYYS.....	11
3.1 Yhteisöllisyys.....	11
3.2 Sosiaalinen pääoma ja sosiaalinen alkupääoma.....	12
3.3 Toimivan luokkayhteisön tunnuspiirteitä.....	14
3.4 Luokkayhteisön toimivuuden kehittäminen.....	14
4 KOULUKIUSAAMINEN.....	16
4.1 Koulukiusaamisen määritelmä.....	16
4.2 Koulukiusaamisen muodot.....	17
4.3 Syitä koulukiusaamiselle.....	18
4.4 Koulukiusaamisen vaikutukset yhteisöön.....	19
5 TUTKIMUKSELLINEN OSUUS.....	21
5.1 Toimintasuunnitelman laatiminen.....	21
5.2 Tutkimusmenetelmä.....	22
5.3 Aineistonkeruumenetelmät.....	23
5.4 Aineiston analysointi.....	24
5.5 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus.....	25
6 YHTEISÖLLISEN TOIMINNAN TOTEUTUS.....	27
6.1 Toimintakuvaus ensimmäisestä tapaamiskerrasta.....	27
6.2 Toimintakuvaus toisesta tapaamiskerrasta.....	29
6.3 Toimintakuvaus kolmannesta tapaamiskerrasta.....	31
6.4 Toimintakuvaus neljännestä tapaamiskerrasta.....	32
6.5 Toimintakuvaus viidennestä tapaamiskerrasta.....	34

7	YHTEISÖLLISEN TOIMINNAN VAIKUTUKSET.....	37
7.1	Kiusaaminen	37
7.1.1	Fyysinen ja sanallinen kiusaaminen.....	38
7.1.2	Sosiaalinen kiusaaminen	39
7.1.3	Yhteisöllisen toiminnan vaikutus kiusaamiseen	39
7.1.4	Oppilaiden keinot kiusaamisen vähentämiseen	40
7.2	Toiminnan vaikutukset luokan ilmapiiriin ja yhteishenkeen	41
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	45
9	POHDINTA	49
	LÄHTEET	51
	LIITTEET	55

1 JOHDANTO

Tämä opinnäytetyö käsittelee koulukiusaamista yhteisöllisestä näkökulmasta. Opinnäytetyö pyrkii vastaamaan seuraavanlaisiin kysymyksiin: Miten yhteisöllisellä toiminnalla voi vaikuttaa yhteisön ilmapiiriin ja mahdollisiin haasteisiin ilmapiirissä? Kuinka vahvistaa ja kasvattaa yhteisöllisyyttä alakouluikäisten luokkayhteisössä? Voiko yhteisöllisellä toiminnalla vaikuttaa koulukiusaamiseen?

Tuoreimman tiedon mukaan kiusaamista ulkonäkönsä, sukupuolensa, ihonvärinsä, vammaisuutensa tai perheensä vuoksi koulussa tai vapaa-ajalla on kokenut alakouluikäisistä lapsista 19 prosenttia (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos THL 14.9.2017). Koulussa tapahtuva kiusaaminen lisää oppilaiden kokemaa turvattomuuden tunnetta ja vaikuttaa negatiivisesti kouluviihtyvyyteen. Sitä voidaan myös pitää vakavana uhkana oppilaiden terveydelle ja hyvinvoinnille. (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos THL 2017.)

Ongelmien ennaltaehkäiseminen sekä varhainen puuttuminen ovat eräänlaisia nykyajan trendejä. Tämä ennaltaehkäisemisen trendi näkyy esimerkiksi koulukuraattorin työtä ohjaavassa oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (L. 1287/2013) 1 luvun 3§:ssä säädetään, että ensisijaisesti opiskeluhuoltoa tulee toteuttaa yhteisöllisenä opiskeluhuoltona, joka on luonteeltaan ennaltaehkäisevää ja oppilaitosyhteisöä tukevaa opiskeluhuoltoa. Kyseisessä laissa mainitaan yhteisöllinen opiskeluhuolto, joka tarkoittaa oppimisympäristön esteettömyyden, terveellisyys ja turvallisuuden sekä yhteisön hyvinvoinnin kehittämistä ja edistämistä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2015, 8.) Halusin omalla opinnäytetyölläni osaltani edistää ja kehittää yhteistyöluokkani hyvinvointia järjestämällä yhteisöllisyyttä kasvattavaa toimintaa.

Koulukiusaamisen lisäksi nyky-yhteiskunnan koulumaailman haasteena ovat heterogeeniset luokat, eli oppilailla on runsaasti tuen tarvetta ja oppilaiden ongelmallinen käytös on kasvanut. Tämä oppilaiden ongelmallinen käytös heijastaa yhteiskunnan tilaa, perheiden ongelmia sekä oppilaiden elämänhallintaan liittyviä ongelmia. Tästä syystä kouluissa tulee opetustyön lisäksi toimia erilaisten ongelmatilanteiden ratkaisijana sekä kohdata tuen tarpeita, jotta kaikki oppilaat voivat kokea olonsa turvalliseksi. (Huhtanen 2007, 12–18.) Turvallinen opiskeluympäristö on

myös lain mukaan jokaisen oppilaan oikeus (L 21.8.1998/628). Koulun toimintaan vaikuttavissa laeissa ei kuitenkaan erikseen säädetä oppilaiden välisestä kiusaamisesta, vaan koululainsäädäntö painottaa tässä asiassa yhteisöllistä näkökulmaa. (Mahkonen 2017, 139). Tahdoin myös itse tuoda opinnäytetyössäni esille koulukiusaamisen yhteisöllistä näkökulmaa, sillä mielestäni keskustelut koulukiusaamisesta keskittyvät liikaa yksilöllisiin seikkoihin ja yhteisöllisyyden näkökulma jää liian vähälle huomiolle.

2 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa avataan syitä opinnäytetyön aiheen valintaan liittyen sekä käydään läpi tutkimuksen tavoitetta ja tutkimuskysymyksiä. Lisäksi tässä luvussa kuvataan opinnäytetyön yhteistyötahoa.

2.1 Aiheen valinta

Koulukiusaaminen on yhteiskunnallisesti merkittävä aihe, sillä koulukiusaamisen seuraukset voivat olla hyvin vakavia. Koulukiusaaminen voi johtaa syrjäytymiseen, mielenterveydellisiin ongelmiin, kielteiseen minäkuvaan ja itsetuhoisiin ajatuksiin. Koulukiusaamisen on nähty olevan osasyynä myös sellaisiin vakaviin ja surullisiin tragedioihin kuten koulusurmat ja koululaisten tekemät itsemurhat. (Salmivalli, 2010, 25–30.) Terveiden ja hyvinvoinnin laitos THL (14.9.2017) tuottamasta kansallisesta kouluterveyskyselystä käy ilmi, että 19 prosenttia alakoululaisista on kokenut kiusaamista ulkonäkönsä, sukupuolensa, ihonvärinsä, vammaisuutensa tai perheensä vuoksi.

Yhteiskunnallisen merkittävyyden lisäksi, aiheeni valinnalla on myös henkilökohtaiset perustelut. Nämä henkilökohtaiset perustelut liittyvät omiin mielenkiinnon kohteisiini sekä tekemiini havaintoihin. Suoritin opintojeni aikana harjoittelun koulukuraattorin työtehtävissä ja harjoittelun aikana huomasin, että vaikka lain mukaan kuraattorin työn kuuluisi ensisijaisesti olla yhteisöllistä, ei se sitä kuitenkaan vielä ole. Huomasin myös sen, että huonosti voivissa ja huonon ilmapiirin omaavissa luokkayhteisöissä oli enemmän kiusaamista kuin hyvinvoivissa yhteisöissä. Näin mieleeni syntyi halu kehittää yhteisöllistä toimintatapaa ja tutkia, millainen merkitys yhteisöllisyydellä oikein on koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn. Olen myös kirjoittanut ammatillisen esseeni koulukiusaamisesta, sen ilmenemisestä ja vaikutuksista nuoren elämään. Koulukiusaamisen vaikutuksiin perehtyminen sai minut miettimään, kuinka koulukiusaamista voisi ennaltaehkäistä. Ammatillisesta esseestäni sain kipinän koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja harjoittelusta taas yhteisöllisten toimintatapojen kehittämiseen ja koulukiusaamisen tarkasteluun yhteisöllisestä näkökulmasta. Näin syntyi opinnäytetyön aiheeni.

2.2 Opinnäytetyön tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyöni tavoitteena on tuoda esille uusi näkökulma koulukiusaamiseen ja haastaa vallitseva ajattelumalli, jossa kiusaamisen ajatellaan olevan nimenomaan yksilöiden ongelma. Tavoitteenani on myös pyrkiä kehittämään luokkayhteisön jäsenten sosiaalisia taitoja sekä parantaa ilmapiiriä, jotta kaikki luokkayhteisön jäsenet kokisivat olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi luokassaan. Pyrin opinnäytetyölläni luomaan yhteistyökoululleni tietoa ja materiaalia toimivista yhteisöllisyyttä kasvattavista ja luokkayhteisön ilmapiiriä parantavista menetelmistä. Opinnäytetyöni luo toimintatapoja ja erilaisia menetelmiä myös koulukuraattoreille yhteisöllisen ja ennaltaehkäisevän työn toteuttamiseen.

Tutkimuskysymyksiksi valikoituivat seuraavat:

1. Miten yhteisöllisellä toiminnalla voi vaikuttaa yhteisön ilmapiiriin ja mahdollisiin haasteisiin ilmapiirissä?
2. Kuinka vahvistaa ja kasvattaa yhteisöllisyyttä alakouluikäisten luokkayhteisössä?
3. Voiko yhteisöllisellä toiminnalla vaikuttaa koulukiusaamiseen?

2.3 Kuvaus yhteistyöluokasta

Yhteistyötahonani toimi eräs alakoulu Seinäjoelta ja tämän koulun kolmas luokka oli tutkimuskohteenani, eli yhteistyöluokkanani. Kyseinen luokka valikoitui tutkimuskohteekseni yhteistyökoulun rehtorin suosituksesta. Sekä yhteistyökoulun rehtori että yhteistyöluokkani luokanopettaja kokivat luokan hyötyvän yhteisöllisyyttä kasvattavasta toiminnasta ja tämän kaltaiselle toiminnalle oli luokalla heidän mukaansa suuri tarve.

Opettajan mukaan osalla luokan oppilaista on ollut välillä haasteita sosiaalisissa suhteissa ja käyttäytymisessä, mutta koulukiusaamista hän ei ollut havainnut.

Luokassa kävi keväällä 2017 koulukoutsin järjestämässä luokalle ryhmäyttävää ja yhteisöllisyyttä kasvattavaa toimintaa. Opettajan mukaan oppilaat hyötyivät tällöin koulukoutsin järjestämästä toiminnasta, mutta syyslukukauden alkaessa tarve samankaltaiselle toiminnalle oli jälleen kasvanut.

Yhteistyöluokkanani toimi siis eräs kolmas luokka Seinäjoella toimivasta koulusta. Kyseisellä luokalla oli noin kaksikymmentä oppilasta, joista osalla on tehostettu tuki. Opettaja kertoi luokalla olevan jonkin verran sosiaalisia haasteita ja tämän lisäksi luokka oli hänen mukaansa erittäin impulsiivinen. Omien havaintojeni mukaan luokka oli äänekkäs ja vilkas. Oppilaiden keskittyminen herpaantui herkästi, joka johti kovaan meteliin. Kun yhden oppilaan keskittyminen herpaantui ja hän ryhtyi pelleilemään, yhtyivät muut oppilaat hyvin nopeasti mukaan. Tällainen ketjureaktio aiheutti sen, että melutaso luokassa nousi aika ajoittain kovaksi. Heikohkosta keskittymiskyvystä johtuen, ohjeiden vastaanottaminen oli oppilaille välillä hieman vaikeaa ja he kysyivät useamman kerran ohjeita.

Oppilaat olivat muutamaa oppilasta lukuun ottamatta erittäin aktiivisia ja lähtivät innolla mukaan erilaisiin toimintoihin. Oppilaat olivat hyväntuulisia ja positiivisia. Yhteistyötaidot olivat joidenkin oppilaiden kohdalla hieman puutteelliset, luokassa oli vahvoja persoonia, jotka pyrkivät ottamaan johtajan asemaa itselleen. Luokassa oli myös muutama syrjäänvetäytyvä oppilas, jotka olivat luokassa erittäin hiljaisia ja joiden osallistuminen toimintoihin ei ollut kovin aktiivista, vaan he pyrkivät seuraamaan tilanteita sivusta. Muut luokan oppilaat eivät aina muistaneet huomioida näitä hiljaisimpia ja syrjäänvetäytyvämpiä oppilaita.

3 YHTEISÖLLISYYS

Tämä luku käsittelee yhteisöllisyyttä, sen syntymistä sekä kehittymistä. Lisäksi tässä luvussa avataan sosiaalisen pääoman sekä sosiaalisen alkupääoman käsitteitä. Lopuksi käydään läpi keinoja luokkayhteisön toimivuuden kehittämiseksi sekä pohditaan, millainen on toimiva luokkayhteisö.

3.1 Yhteisöllisyys

Yhteisöt ja yhteisöllinen elämä ovat ihmisen olemassaolon ja toiminnan edellytyksiä, sillä yhteisö ja siihen kuuluminen on yksilön elämän tärkein voimanlähde (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 17).

Yhteisöllisyys tarkoittaa sosiaalista pääomaa ja sosiaalinen pääoma taas yhteiskunnan sosiaalisiin suhteisiin juurtuneita normeja sekä sosiaalisia suhteita, joiden avulla ihmisillä on mahdollisuus kohdistaa toimintansa tavoitteidensa saavuttamiseen. Sosiaalinen pääoma on ihmisten keskinäistä hyvää tahtoa, sosiaalista vuorovaikutusta sekä yhteisön jäsenten keskinäistä luottamusta. Sitä kertyy tiivistä yksilöiden tai toimijoiden välisestä suhdeverkostosta. Sosiaalinen pääoma edistää koko yhteisön sekä yhteisössä olevien yksilöiden hyvinvointia. (Hyypä 2002, 48–50; 2005, 8.)

Yhteisöllisyyden käsitteelle ei ole olemassa yhtä ainoaa määritelmää (Paasivaara & Nikkilä 2010, 7). Useimmiten yhteisöllisyydellä tarkoitetaan kuulumista johonkin paikkaan, sen ihmisiin ja elämänmuotoon. Siihen liitetään usein lähinnä positiivisia merkityksiä, kuten yhteistyö ja muista välittäminen. (Saastamoinen 2009, 35–43.) Yhteisöllisyys syntyy yhteisistä säännöistä, vuorovaikutuksesta yhteisön jäsenten välillä, yhteisistä kokemuksista sekä yhdessä tekemisestä (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2016, 34).

Yhteisöllisyyden synnyn perustana on muiden ihmisten erilaisuuden hyväksyminen sekä tämän erilaisuuden kunnioittaminen. Tämä erilaisuuden hyväksyminen ja sen kunnioittaminen näkyvät vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Jo uuteen ihmiseen tutustuttaessa on otettava huomioon, millainen toinen ihminen on ja

kuinka käyttäytyä häntä kohtaan kunnioittavasti. (Jantunen & Haapaniemi 2004, 268-269.) Suvaitsevaisuus, yhteinen arvomaailma, vuorovaikutus yhteisön jäsenten välillä, erilaisuuden hyväksyminen, oikeudenmukaisuus sekä yhteisön jäsenten osallistuminen päätöksentekoon ovat yhteisöllisyyden kannalta oleellisia asioita. Mikäli nämä asiat eivät yhteisössä toteudu, yhteisön ei voida katsoa omaavaan hyvää yhteisöllisyyttä. (Raina 2012, 25.)

Yhteisöllisyys ei kuitenkaan tarkoita yksilön ja yksilöllisyyden väheksymistä, päinvastoin, erilaisiin yhteisöihin kuulumisella katsotaan olevan vaikutusta identiteetin muodostumiselle ja persoonallisuuden kehittymiselle. Tämä johtuu siitä, että ihmisen identiteetti rakentuu luomalla vuorovaikutussuhteita muihin ihmisiin sekä yhteisöihin. Ihmisen käsitys itsestään muovautuu vuorovaikutuksessa, eli muilta ihmisiltä saadusta palautteesta sekä itseään muihin vertaamalla. Yhteisöllisyydellä ja yhteisöihin kuulumisella on siis positiivisia vaikutuksia lapsen kehitykselle. (Rautiainen 2005, 96.) Myös Launonen ja Pulkkinen (2004, 53) tuovat esiin yhteisöllisyyden ja yhteisöön kuulumisen hyödyt lapsen kehityksen kannalta. Heidän mukaansa yhteisöön kuulumisen edistää lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä, tunteiden säätelyä sekä empatiakyvyn kehittymistä.

Yhteisöllisyydellä on myös huonot puolensa, sillä se sisältää sellaisia mekanismeja, joiden avulla voidaan poissulkea muita ihmisiä. Esimerkki tällaisesta poissulkemisesta on koulukiusaaminen, jossa yksilö pakotetaan yhteisön ulkopuolelle. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 18.)

3.2 Sosiaalinen pääoma ja sosiaalinen alkupääoma

Yhteisöllisyyttä verrataan usein sosiaalisen pääoman käsitteeseen. Yhteisöllisyyden voidaan katsoa lisäävän sosiaalista pääomaa. Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan useimmiten sosiaalisen ympäristön tai sosiaalisten suhteiden ulottuvuuksia, joita ovat sosiaalinen verkosto, normit ja luottamus. Nämä sosiaalisen pääoman ulottuvuudet edistävät yhteisön jäsenten vuorovaikutusta sekä yhteisön jäsenten toimintojen yhteensovittamista. Näin ollen sosiaalisen pääoman voi katsoa edistävän yksilöiden tavoitteiden saavuttamista ja yhteisön hyvinvointia. Sosiaalinen pääoma helpottaa yhteisöllisiä ongelmia, sillä se saa ihmiset toimimaan yhteisöä

hyödyttävällä tavalla. Se myös helpottaa sosiaalista vuorovaikutusta ja saa ihmiset toimimaan empaattisesti ja toiset huomioon ottaen. Sosiaalisella pääomalla on informaation kulkua parantava vaikutus, mikä taas auttaa yhteisön jäseniä tavoitteidensa saavuttamisessa. Sosiaalisen pääoman vaikutukset ovat myös psykologisia ja biologisia. Näin ollen sosiaalinen pääoma parantaa ihmisten terveyttä ja elämänlaatua. Yhteisöllisyys siis lisää sosiaalista pääomaa, joka vuorostaan lisää ihmisten hyvinvointia ja ihmisten hyvinvoinnin lisääntyessä myös yhteisöllisyys kasvaa. (Ruuskanen 2002, 5–25.)

Sosiaalisella pääomalla voidaan katsoa olevan myös negatiivisia vaikutuksia sillä se voi olla myös poissulkevaa. Tämä tarkoittaa, että yhteisö voi jättää ulkopuolelle sellaiset henkilöt, joita he pitävät niin sanotusti alempi arvoisina. Tämä sisäpiirien sulkeutuneisuus voi tehdä sosiaalisesta pääomasta resurssin lisäksi rajoitteen. Yhteisö voi myös kontrolloida jäseniään. (Ruuskanen 2002, 5–25.)

Metsäpellon ja Pulkkinen (2004, 165) mukaan koulussa lapsien ja nuorten keskuudessa sosiaalinen pääoma ilmenee läheisinä suhteina koulussa työskenteleviin aikuisiin, hyvinä kaverisuhteina, omaksuttuina arvoina ja normeina sekä luottamuksena muihin ihmisiin.

Pulkkinen (2002, 44) puhuu teoksessaan sosiaalisesta alkupääomasta. Sosiaalisella alkupääomalla hän tarkoittaa lapsen kasvatusympäristöltään saamaa pohjaa sosiaalisen pääoman karttumiselle. Sosiaalinen alkupääoma on siis perusta lapsen sosiaalisen pääoman karttumiselle. Sosiaalinen alkupääoma on niissä yhteisöissä, joihin lapsi kuuluu sekä niiden yhteisöjen jäsenten välisissä suhteissa. Se koostuu arvoista ja normeista, yhteisön tuesta ja sosiaalisista verkostoista sekä luottamuksesta. Sosiaalisen alkupääoman kerryttämisen kannalta on tärkeää tukea lapsen prososiaalista, eli muita ihmisiä huomioonottavaa ja muita ihmisiä auttavaa, käyttäytymistä. (Pulkkinen 2002, 44–91.) Metsäpellon ja Ruuskasen (2004, 165) mukaan sosiaalinen alkupääoma ilmenee kouluympäristössä sosiaalisina suhteina, sääntöjen ja velvoitteiden selkeytenä sekä luottamuksena kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

3.3 Toimivan luokkayhteisön tunnuspiirteitä

Toimivassa yhteisössä, yhteisön jäsenillä on mahdollisuus osallistua toimintaan sekä vaikuttaa siihen ja heillä on kokemus osallisuudesta. Toimivan yhteisön jäsenet välittävät ja huolehtivat toisistaan. Erilaisuutta ei pidetä uhkana ja uudet jäsenet ovat tervetulleita yhteisöön. Yhteisön toimintaa ohjaavat yhteisesti sovitut normit, jotka pohjautuvat yhteisiin arvoihin. Tällaisen yhteisön jäsenet ovat positiivisesti riippuvaisia toisistaan ja toimiva yhteisö näyttäytyy ulospäin muille hyvántahoisena. (Haapaniemi & Raina 2014, 39.)

Yksi toimivan luokkayhteisön tunnuspiirteistä on luokan oppilaiden keskuudessa vallitseva turvallisuuden tunne, joka näyttäytyy koulussa työrauhana. Kun oppilas kokee olonsa turvalliseksi, hänen ei tarvitse pelätä joutuvansa nolatuksi luokkayhteisönsä edessä. Turvalliseksi koetussa luokkayhteisössä ei kiusata muita, käytäytyä väkivaltaisesti tai syrjitä toisia. (Salovaara & Honkonen 2011, 11.) Turvalliseksi koettu yhteisö rakentuu luottamuksesta ja reiluuudesta (Hentinen, Iija & Mattila 2009, 119).

Toimivassa yhteisössä vallitsee voimakas ryhmä koheesio, eli yhteenkuuluvuuden tunne. Tällaisessa yhteisössä yhteisön ilmapiiri on hyvä ja sen jäsenet viihtyvät yhteisössään. Yhteisön jäsenet myös välittävät toisistaan, arvostavat sekä kunnioittavat toisiaan, kommunikoivat keskenään runsaasti ja ovat avoimia myös omista tunteistaan kertomisen suhteen. Myös ongelmista pystytään keskustelemaan avoimesti ja toimivan yhteisön jäsenet kestävät kritiikkiä. (Laine 2005, 190–192.)

3.4 Luokkayhteisön toimivuuden kehittäminen

Yhteisöllisyys tarvitsee kehittyäkseen sellaiset arvot, jotka kaikki yhteisön jäsenet pystyvät hyväksymään. Näistä arvoista keskusteltaessa on erityisen tärkeää, että kaikki yhteisön jäsenet tulevat kuulluksi. (Raina 2012, 114–117.) Suurissa yhteisöissä ongelmaksi nousee usein vihamielinen ilmapiiri sekä poissulkeva dynamiikka, joten suurta yhteisöä tulisi kehittää erilaisuutta suvaitsevaksi ja empaattiseksi. Tässä kehittämisessä tärkeää on opettaa yhteisön jäsenille yhteisö- ja vuorovaikutustaitoja, sillä nämä taidot ovat avainasemassa hyvän yhteisöllisyyden luomisessa.

sa. (Jantunen & Haapaniemi 2004, 192.) Yhteisöllisyyden syntymiseen vaikuttaa kaikkien yhteisön jäsenten tietoisuus tehtävistä ja tavoitteista, eli kaikkien yhteisön jäsenten tulee ne tietää. Kaikilla yhteisön jäsenillä myös tulee olla tunne siitä, että he voivat vaikuttaa sekä tulla kuulluksi yhteisössä. Yhteisöllisyyden syntymiseen siis vaaditaan demokratiaa sekä sitä, että kaikki yhteisön jäsenet voivat toimia tasavertaisina. (Jantunen & Haapaniemi 2004, 315–316.)

Yhteisöllisellä toiminnalla voidaan kehittää ja vahvistaa yhteisöllisyyttä. Yhteisöllinen toiminta tarkoittaa sellaista toimintaa, jossa yhteisön jäsenet vaikuttavat toisiinsa positiivisella tavalla. Tällainen toiminta kasvattaa turvallisuuden tunnetta yhteisössä ja mahdollistaa yhteisön jäsenten toiminnan omana itsenään sekä kannustaa heitä ilmaisemaan oman mielipiteensä. Yhteisöllisessä toiminnassa kaikki yhteisön jäsenet voivat kokea olevansa osallisia. (Rautiainen 2005, 15.)

4 KOULUKIUSAAMINEN

Koulukiusaamisesta puhuttaessa on tärkeää ymmärtää, mitä kiusaamisella oikein tarkoitetaan, kuinka se määritellään, minkälaista kiusaaminen voi olla sekä mitä syitä sille on. Tässä luvussa käsittelen koulukiusaamisen määritelmää ja sen muotoja ja kerron syitä koulukiusaamiselle sekä kuinka se vaikuttaa yhteisöön.

4.1 Koulukiusaamisen määritelmä

Salmivalli (1998, 30–33; 2010 12–13) toteaa kiusaamisen olevan toistuvasti saamaan henkilöön kohdistuvaa negatiivista käyttäytymistä, jonka tavoitteena on vahingoittaa kyseistä henkilöä. Hänen mukaansa kiusaaminen on ryhmäilmiö, sillä sitä tapahtuu usein ryhmissä ja se perustuu ryhmän jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Myös Hamaruksen (2008, 12; 2012, 14) määrittelyssä korostuu yhteisöllinen näkökulma kiusaamiseen, sillä hänen määritelmässään kiusaaminen nähdään pitkäaikaisena, toistuvana ja tarkoituksellisena psyykkisenä, sosiaalisena tai fyysisenä väkivaltana, jonka päämääränä on tehdä kiusatusta erilainen yhteisön sosiaalisissa suhteissa. Castro ja Barbazan (2012, 16) toteavat kiusaamisen olevan toistuvaa toiseen ihmiseen kohdistuvaa väkivaltaa, jossa kiusaaja tahallaan satuttaa uhriaan fyysisesti tai psyykkisesti. Mäntylä, Kivelä, Ollilla ja Perttola (2013, 19) taas toteavat kiusaamisen olevan yhteen henkilöön kohdistuvaa negatiivista toimintaa.

Kiusaamiselle ominaista on myös uhrin ja kiusaajan välillä vallitseva voimasuhteiden epätasapaino, joka tarkoittaa sitä, että uhri on puolustuskyvytön kiusaajaan nähden (Salmivalli 1998, 30–31; 2010, 13; Boske & Osanloo 2015, 2). Kiusaajan ja kiusatun välinen epätasaväkisyys voi olla fyysistä, psyykkistä tai sosiaalista. Fyysinen epätasaväkisyys tarkoittaa, että kiusaaja on uhriaan fyysisesti vahvempi tai isokokoisempi. Psyykkinen epätasaväkisyys taas tarkoittaa, että uhri ei psyykkisten ominaisuuksiensa vuoksi kykene puolustautumaan. Näitä ominaisuuksia ovat esimerkiksi uhrin epävarmuus, hiljaisuus ja pelokkuus. Sosiaalista epätasaväkisyyttä on se, että kiusaajalla on paljon enemmän kavereita ja ystäviä kuin uhrilla. (Hamarus 2008, 12; Boske & Osanloo, 2) Myös Laine (2005, 216) tuo esiin

kiusaajan ja kiusatun välisen epätasaväkisyyden, sillä *hänen* mukaansa kiusaaminen on puolustuskyvyttömään henkilöön kohdistettua vakavaa aggressiota. *Laine* toteaa, ettei kahden tasaväkisen henkilön välinen kinastelu ja nahistelu ole kiusaamista, vaan kiusattu on aina puolustuskyvytön kiusaajaan nähden.

Koulukiusaamisella siis tarkoitetaan toistuvaa ja tarkoituksenmukaista heikommassa asemassa olevan oppilaan vahingoittamista fyysisesti, psyykkisesti tai sosiaalisesti. Tarkoituksenmukaisuus, toistuvuus sekä kiusaajan ja kiusatun välinen epätasaväkisyys ovat tekijöitä, joiden avulla voidaan erotella kiusaaminen rajusta leikeistä, välien selvittelyistä tai riitatilanteista. (Salmivalli 1998, 30–33; Laine 2005, 216; Salmivalli 2010, 13; Hamarus 2012, 12–14.)

Hamarus, Holmberg-Kalenius ja Salmi (2015, 16) toteavat kiusaamisen syntyvän sekä kehittyvän vain sellaisessa yhteisössä, jonka jäsenet eivät voi itse valita yhteisöönsä kuuluvia, yhteisöön kuuluminen on pitkäaikaista tai ennalta määräämättömän pituista ja yhteisöstä eroaminen on vaikeaa. Esimerkiksi luokkayhteisöä voidaan pitää tällaisen kaltaisena, sillä siinä jäsenet eivät voi itse päättää yhteisöönsä tulevia uusia jäseniä tai voi itse päättää kuulumisestaan kyseiseen yhteisöön, eikä yhteisöstä eroaminen ole helppoa. Kiusaamisen lähtökohtana voidaan siis pitää yhteisöä.

4.2 Koulukiusaamisen muodot

Hamarus (2008, 45; 2012, 38–40) jaottelee kiusaamisen suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen. Suora ja epäsuora kiusaaminen jaetaan vielä fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja sähköiseen kiusaamiseen. Fyysinen kiusaaminen tarkoittaa fyysistä väkivaltaa; lyömistä, potkimista ja tönimistä, mutta sitä on myös kiusatun omaisuuden varastaminen ja tuhoaminen. Psyykkinen kiusaaminen voi olla luonteeltaan suoraa tai epäsuoraa. Suora psyykkinen kiusaaminen on kiusatun haukkumista ja nimittelemistä, epäsuora psyykkinen kiusaaminen taas perättömien huhujen levittämistä, vihjailua, ilmeitä sekä eleitä. Sosiaalinen kiusaaminen on kiusatun ystävyysuhteisiin vaikuttamista tai pyrkimystä vaikuttaa niihin. Tämä vaikuttaminen tapahtuu manipuloimalla, eristämällä ja sulkemalla kiusattua yhteisön ulkopuolelle. Sähköisellä kiusaamisella tarkoitetaan sähköisillä viestimillä, kuten pu-

helimilla tai internetin välityksellä, tapahtuvaa kiusaamista. Sähköistä kiusaamista voidaan toteuttaa esimerkiksi sosiaalisessa mediassa, kuten Instagramissa ja Facebookissa, mutta myös tekstiviestein, sähköpostitse sekä keskustelupalstoilla. Sähköinen kiusaaminen tapahtuu useimmiten uhrin henkilötietoja jakamalla sekä jakamalla uhrista loukkaavia kuvia. (Hamarus 2012, 38–40.) Sosiaalisessa mediassa tapahtuvassa kiusaamisessa kiusaaja tuottaa ja julkaisee kiusatusta loukkaavaa materiaalia, jota muut käyttäjät näkevät ja seuraavat (Matikainen 2011, 67).

Myös Salmivalli (1998, 35–36) puhuu epäsuorasta ja suorasta kiusaamisesta. Hänen mukaansa epäsuora kiusaaminen on manipulatiivista kiusaamista, jossa kiusaaja kiusaa uhriaan kiertoteitse ja sen tavoitteena on saada muut ryhmän jäsenet hyljeksimään uhria. Hän käyttää epäsuorasta kiusaamisesta nimitystä sosiaalinen eristäminen. Suora kiusaaminen taas on suoraan kiusattuun kohdistettua toimintaa (Salmivalli 1998, 35–36.)

4.3 Syitä koulukiusaamiselle

Kiusaaminen on vallankäyttöä; kiusaaja pyrkii muita kiusaamalla saavuttamaan yhteisönsä arvostuksen tai tietyn aseman yhteisössään. Syy kiusaamiselle voi olla mikä tahansa, mutta useimmiten kiusaaminen liittyy yhteisön kulttuurisiin arvostuksiin, kuten esimerkiksi ulkonäköön, perheen ominaisuuksiin tai koulumenestykseen. Tällöin kiusatuksi valikoituu henkilö, joka poikkeaa yhteisön arvostamista seikoista. Kiusaaminen ei kuitenkaan lopu, vaikka kiusattu muuttaisi itseään yhteisön arvostusten kaltaiseksi, vaan tällöin keksitään uusi peruste kiusaamiselle. Kiusaamisen syy tuotetaan kiusaajaryhmässä ja kiusatusta tehdään yhteisössään erilainen. Kiusaaminen ei siis johdu kiusatun ominaisuuksista vaan kiusaajan valta-aseman tavoittelusta. (Hamarus 2006, 135–136; 2009, 133–135; 2012, 43–47.)

Kiusatuksi joutuvat usein sellaiset henkilöt, joiden olemus viestii heidän olevan puolustuskyvyttömiä. Kiusatuksi joutuneet ovat useimmiten sisäänpäin suuntautuneita ja epävarmoja. Heidän olemuksensa ja eleensä viestivät muille yhteisön jäsenille heidän pelkäävän kiusatuksi joutumista. Kiusatuilla on usein alhainen ar-

vostus itseään kohtaan. Kuitenkaan ei ole varmuutta siitä, ovatko nämä piirteet kiusaamisen syy vai seurausta kiusaamisesta. (Laine 2005, 220–221.)

Kiusatuksi joutunut henkilö käyttäytyy usein alistuvasti kiusaamistilanteissa, joka taas herättää kiusaajissa lisää aggressiota. Kiusatuksi joutuneella ei usein ole kykyä vastustaa itseensä kohdistuvaa kiusaamista. Kiusaamisen jatkumista voidaan siis osittain selittää kiusatun käytöksen kautta. (Höistad 2003, 35–61.)

Kiusaaja tavoittelee kiusaamisella valtaa. Tällä vallan tavoittelulla kiusaaja pyrkii kompensoimaan omaa voimattomuuttaan. Kiusaaja saattaa itse olla alistettu, jolloin hän käyttäytyy kiusattuja kohtaan samalla tavoin kuin häntä kohtaan on käytetty. Kiusaajan aggressio kiusattuja kohtaan johtuu siis kiusaajasta itsestään ja syynä kiusaamiselle on se, että kiusaaja välttelee kiusaamisen taustalla olevien ongelmien käsittelyä. Kiusaaja ei siis voi itse hyvin ja hän pyrkii muiden hyvinvoinnin kustannuksella nostamaan omaa itsetuntoaan. (Höistad 2003, 64–77; Pörhölä 2006, 3.)

4.4 Koulukiusaamisen vaikutukset yhteisöön

Kiusaaminen vaikuttaa negatiivisesti yhteisön jäsenten kokemaan turvallisuuden tunteeseen. Kun yhteisössä tapahtuu kiusaamista, sen jäsenten kokema turvallisuuden tunne järkkyy. Kiusaaminen siis ikään kuin riistää yhteisön jäseniltä heidän turvallisen ympäristönsä (Healey 2011, 1; Salovaara & Honkonen 2011, 11, 27.) Salovaara ja Honkonen (2011, 28) korostavat kiusaamisen vastaisessa työssä luokkayhteisön turvallisuuden rakentamista, sillä turvallisuuden tunne on tärkeä osa toimivaa luokkayhteisöä. Koulukiusaaminen myös estää kiusatuksi joutunutta henkilöä olemasta osa yhteisöä (Pörhölä & Kinney 2010, 9–10).

Kiusaaminen vaikuttaa aina myös siihen yhteisöön, jossa kiusaamista esiintyy. Kiusaaja vaikuttaa luokkayhteisön sosiaalisiin suhteisiin sekä valitsee kiusattavat, mikä johtaa luokkayhteisön jäsenten keskuudessa pelkoon. Tällöin luokkayhteisön turvallisuus järkkyy. Luokkayhteisön jäsenet pelkäävät tulevansa itse kiusatuiksi, näin ollen he eivät uskalla puuttua kiusaamistilanteisiin. Kiusaaminen johtaa usein myös luokkayhteisön passiivisuuteen sekä luovuuden menettämiseen, sillä yhtei-

sön jäsenet pelkäävät tekevänsä virheitä ja joutuvansa siten kiusatuiksi. Sellainen luokkayhteisö, jossa esiintyy kiusaamista, ei pysty aitoon yhteistyöhön, sillä luokkayhteisön ulkopuolelle jättäminen kuuluu tällaisen luokkayhteisön hierarkiaan. (Hamarus 2012, 91.) Höistadin (2003, 64–77) mukaan kiusaaminen nostaa esille niin kiusaajan kuin koko luokkayhteisön ongelmat, ja näin ollen kiusaamista voidaan siis pitää kiusaajan tai koko luokkayhteisön oireiluna.

Koska koulukiusaaminen on eräänlainen ryhmäilmiö ja koko luokkayhteisön ongelma, liittyy siihen ryhmille ja yhteisöille ominaisella tavalla erilaisia rooleja. Koulukiusaamistilanteissa nämä roolit kertovat siitä kuinka oppilaat kyseisissä tilanteissa toimivat. Kiusaajan ja uhrin roolien lisäksi, koulukiusaamistilanteisiin liittyy apurin, vahvistajan, puolustajan ja ulkopuolisen roolit. Koulukiusaaminen ei siis koskaan ole ainoastaan kiusaajan ja uhrin välinen asia, vaan siihen liittyy myös muita oppilaita. (Salmivalli, 1998, 46–79; Pörhölä 2006, 14)

Kiusaaja aloittaa kiusaamisen ja saattaa yllyttää tai pakottaa muitakin yhteisön jäseniä kiusaamaan uhria. Kiusattu, eli uhri on toistuvan koulukiusaamisen kohteeksi joutunut henkilö. Koulukiusaamisen uhrit ovat yhteisössään epäsuosittuja. Uhrien epäsuosio yhteisössä kasvaa, mitä pidempään heitä kiusataan. Apuri on henkilö, joka menee kiusaajan mukaan koulukiusaamistilanteeseen, mutta ei kuitenkaan itse aloita kiusaamista. Apuri saattaa hakea kiusaajan hyväksyntää ja suosiota yhteisön keskuudessa menemällä mukaan koulukiusaamistilanteeseen. Apuri voi myös toimia apurina tahtomattaan, mikäli kiusaaja on painostanut häntä tai jopa pakottanut hänet toimimaan apunaan koulukiusaamistilanteessa. Vahvistaja antaa kiusaajalle myönteistä palautetta ja kannustusta, esimerkiksi naureskelemalla uhrille ja toimimalla koulukiusaamistilanteessa yleisönä. Vahvistajan roolin omaksuminen ei aina ole tiedostettua ja tahallista. Oppilas saattaa toimia koulukiusaamistilanteessa vahvistajana tietämättä, että hän omalla käytöksellään kannustaa kiusaajaa. Puolustaja tukee kiusaamisen uhria ja pyrkii lopettamaan kiusaamisen. Ulkopuolinen on henkilö, joka tietää koulukiusaamisesta, mutta pysyttelee taustalla. Hän ei mene mukaan koulukiusaamiseen, mutta ei myöskään yritä puuttua siihen. (Salmivalli 1998, 46–79; Pörhölä 2006, 14.)

5 TUTKIMUKSELLINEN OSUUS

Tämä luku käsittelee tässä opinnäytetyössä hyödynnettyjä tutkimusmenetelmiä ja aineistonkeruu- sekä analysointimenetelmiä. Lisäksi tässä luvussa pohditaan opinnäytetyö luotettavuutta ja eettisyyttä..

5.1 Toimintasuunnitelman laatiminen

Opinnäytetyöprosessini alkoi tutkimusluvan anomisella, jota anoin yhteistyökoulun rehtorilta. Tämän lisäksi lähetin yhteistyöluokan vanhemmille saatekirjeen (Liite 1) sekä pyysin oppilaiden vanhemmilta lupaa tutkia ja havainnoida heidän lapsiaan (Liite 2). Kaikki yhteistyöluokan oppilaat saivat luvan osallistua opinnäytetyöni tutkimukseen

Tutkimusluvan saatuani laadin toimintasuunnitelman järjestämäni toimintaa varten. Laadin jokaiselle toimintakerralle omat tavoitteensa, joiden pohjalta valikoin toimintasuunnitelmaani menetelmiä hyödyntäen teoriaa. Tavoitteiden laatimista ohjasivat ne tekijät, jotka ovat oleellisessa asemassa yhteisöllisyyden syntymisessä ja kehittämisessä. Näitä tavoitteita olivat yhdessä tekeminen, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen harjoittelu, osallisuus ja päätöksentekoon osallistuminen sekä kuulluksi tuleminen. Lisäksi tavoitteena oli harjoitella positiivisen palautteen antamista ja luoda yhdessä yhteisön jäsenten kanssa heille oma, yksilöllinen peli. Etsin ja pohdin sellaisia menetelmiä, jotka tukivat näiden tavoitteiden saavuttamista. Tällaisia menetelmiä löysin kirjallisuudesta sekä valikoin myös sellaisia menetelmiä, joita olen itse opiskeluaikani kokeillut ja todennut toimiviksi.

Yhteisöllisyyden synnyssä ja kehittämisessä oleellista on erilaisuuden hyväksyminen ja kunnioittaminen sekä yhdessä tekeminen (Ikonen & Virtanen 2007, 17). Yhteisöllisyys vaatii syntyäkseen ja kehittyäkseen myös yhteisiä sääntöjä, joihin jokainen yhteisön jäsen sitoutuu. Myös vuorovaikutus yhteisön jäsenten välillä on yhteisöllisyyden kehittymisen kannalta erittäin tärkeää. (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2016, 34.) Rainan (2012, 25) mukaan yhteisön jäsenten osallistuminen päätöksentekoon on yhteisöllisyyden kannalta tärkeää. Näiden seikkojen pohjalta rakensin toimintasuunnitelman opinnäytetyötäni varten. Esimerkiksi päätöksente-

koon osallistuminen näkyi opinnäytetyössäni siten, että oppilaat saivat itse ehdottaa toimintaa viimeiselle toimintakerralle ja sitten äänestää haluamiansa toimintoja.

5.2 Tutkimusmenetelmä

Opinnäytetyöni voidaan Heikkisen (2007, 16–17) määrittelyn mukaan luokitella toiminnalliseksi tutkimukseksi; toiminnallisella tutkimuksella pyritään ihmisten käyttäytymistä ja toimintaa tutkimalla tuottamaan tietoa käytännön kehittämiseksi. Pyrin opinnäytetyötäni varten järjestämälläni toiminnalla luomaan menetelmiä luokkayhteisön yhteisöllisyyden kasvattamiseen sekä ilmapiirin parantamiseen. Kananen (2008, 83) toteaa toiminnallisen tutkimuksen taustalla olevan käytännön tilanteet, jotka tarvitsevat kehittämistä. Toimintatutkimuksessa voidaan hyödyntää sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen lähestymistapoja, sillä toiminnallinen tutkimus on osa eräänlaista menetelmätriangulaatiota (Kananen 2008,83). Opinnäytetyössäni toiminnallisen tutkimuksen kohteenani on luokka, jossa on ilmapiiriongelmiä ja pyrin järjestämälläni toiminnallani kasvattamaan luokkayhteisön yhteisöllisyyttä ja siten parantamaan luokkayhteisössä vallitsevaa ilmapiiriä.

Toiminnallinen tutkimus kohdistuu useimmiten sosiaaliseen toimintaan sekä vuorovaikutukseen ihmisten välillä (Heikkinen 2007,16). Opinnäytetyötäni varten järjestämäni toiminta kohdistuu oppilaiden vuorovaikutuksellisiin suhteisiin. Järjestämäni toiminnan avulla oppilaat harjoittelivat kehujen antamista, yhteistyötaitoja, muiden kuuntelemista sekä muiden huomioimista. Järjestämäni toiminnan avulla pyrin siis vaikuttamaan oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin kasvattaakseni luokkayhteisön yhteisöllisyyttä sekä parantaakseni luokkayhteisön ilmapiiriä.

Toiminnallinen tutkimus voidaan nähdä ajallisesti rajattuna tutkimus- ja kehittämisprojektina, jonka aikana suunnitellaan ja kokeillaan uusia toimintatapoja (Huovinen & Rovio 2007, 94). Opinnäytetyöni toiminnallinen osuus oli kestoltaan viisi viikkoa ja kuudentena viikkona toteutin haastattelut. Järjestämäni toiminta tapahtui kerran viikossa, yhden oppitunnin ajan. Huovisen ja Rovion (2007, 105) mukaan sopiva pituus toimintatutkimuksen aineiston keruulle koulussa on yksi kurssi, jakso, luku-kausi tai –vuosi. Tästä näkökulmasta opinnäytetyöni toimintatutkimuksellinen osuus, eli kuusi viikkoa, oli liian lyhyt.

5.3 Aineistonkeruumenetelmät

Tärkeimmät tiedonkeruumenetelmät toiminnallisessa tutkimuksessa ovat havainnointi, tämän havainnoin pohjalta kirjoitettu tutkimuspäiväkirja sekä haastattelu. Myös kyselylomakkeita voidaan hyödyntää toiminnallisen tutkimuksen aineiston keruussa. Tällaista tiedon keruun eri menetelmien yhdistelemistä kutsutaan menetelmätriangulaatioksi. (Huovinen & Rovio 2007, 104.) Opinnäytetyössäni hyödynsin aineiston keruussa menetelmätriangulaatiota. Keräsin aineistoa havainnoimalla järjestämäni toiminnan aikana oppilaita ja kirjoitin näistä toimintakerroista tutkimuspäiväkirjaa. Muutin tutkimuspäiväkirjani tekstit opinnäytetyöni toimintakuvausiksi. Tämän lisäksi toteutin oppilaille kaksi haastattelua, toiminnan alussa ja lopussa. Lisäksi haastattelin myös opettajaa. Hyödynsin opinnäytetyössäni myös laatimiani kyselylomakkeita, joihin oppilaat vastasivat toiminnan alussa ja lopussa.

Kananen (2008, 70) käyttää teoksessaan käsitettä osallistava havainnointi. Tämä tarkoittaa hänen mukaansa sitä, että tutkija pyrkii havainnoinnin lisäksi saamaan aikaan tutkittavassa yhteisössä sellaista muutosta, joka jatkuisi vielä tutkimusprosessin jälkeen. Kananen (2008, 69) mukaan havainnoinnin kohteina ovat useimmiten yksilön toiminta sekä käyttäytyminen tai toiminta ryhmässä. Pyrin opinnäytetyölläni aikaansaamaan muutosta luokkayhteisön ilmapiiriin ja apuna käytin osallistavaa havainnointia. Havainnoin oppilaiden käyttäytymistä ja toimintaa omassa luokkayhteisössään sekä sitä, kuinka he ryhmissä toimivat. Näiden havaintojeni pohjalta kehitin suunnittelemani toimintaa esimerkiksi jättämällä pois sellaisia etukäteen suunniteltuja toimintoja, jotka havaintojeni perusteella eivät olisi kyseiselle luokalle sopineet.

Laatimani kyselylomake (Liite 3.) on määriteltävissä strukturoiduksi haastatteluksi. Tämä tarkoittaa sitä, että kysymyksen muotoilu ja järjestys ovat kaikille vastaajille samat sekä vastausvaihtoehdot ovat ennalta määriteltynä. (Eskola & Suoranta 2000, 86.) Kyselylomakkeen avulla pyrin selvittämään luokassa tapahtunutta muutosta ja sitä, minkä seikkojen suhteen muutosta on tapahtunut.

Oppilaille (Liite 4.) sekä opettajalle (Liite 5.) järjestämäni haastattelut olivat puolistrukturoituja. Puolistrukturoidun haastattelun kysymykset ovat kaikille samat, mutta vastausvaihtoehtoja ei ole. Haastateltava siis vastaa kysymyksiin omin sanoin

(Eskola & Suoranta 2000, 86). Haastatteluiden tarkoituksena oli tuoda oppilaiden ääntä kuuluviin sekä selvittämään luokassa vallitsevaa tilannetta koulukiusaamisen, ilmapiirin ja yhteisöllisyyden suhteen. Oppilaat saivat haastatteluissa kertoa omia näkemyksiään ja ajatuksiaan omasta luokastaan yhteisöllisyydestä sekä kiusaamisesta. Kysyin oppilailta, mikä heidän mielestään on kiusaamista ja mitä kiusaamiselle voisi heidän mielestään tehdä. Salmivallin (2010, 69) ja Hamaruksen (2008, 16–17) näkemyksen mukaan on tärkeää, että kiusaaminen määritellään yhdessä oppilaiden kanssa ja keskustellaan siitä, minkä oppilaat kokevat kiusaamiseksi ja kuinka kiusaamiseen tulee heidän mielestään puuttua. Tällä tavoin voidaan heidän mukaansa vähentää kiusaamista.

5.4 Aineiston analysointi

Toimintatutkimusta voidaan pitää osana laadullisessa tutkimuksessa käytettävää menetelmätriangulaatiota (Kananen 2008, 83). Tällöin analyysimenetelminä voidaan hyödyntää laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiä. Aineistoni analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi. Sisällönanalyysissä aineisto kuvataan sanallisesti tiiviissä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysistä on eroteltavissa eri vaiheita; aineiston pelkistäminen, klusterointi ja abstrahointi. Klusterointi tarkoittaa koodatun aineiston läpikäymistä sekä samanlaisuuksien tai eroavaisuuksien etsimistä kerätystä aineistosta. Abstrahoinnissa oleellinen tieto erotellaan epäolennaisesta sekä muodostetaan teoreettinen käsitteistö. (Kananen 2008, 94.)

Sisällönanalyysissä aineisto voidaan tehdä aineisto- ja teorialähtöisesti tai näitä molempia yhdistämällä. Itse päädyin suorittamaan aineistoni analysoinnin soveltamaan aineistolähtöisyyttä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi tarkoittaa etenemistä yksittäisestä yleiseen. Toisin sanoen, päättely tapahtuu tutkimustuloksia yleistämällä. Aineistoa analysoidaan etsimällä pelkistettyjä ilmauksia ja etsitään niistä samankaltaisuuksia sekä erilaisuuksia. Aineistolähtöinen analyysi on eräänlainen prosessi, jossa kerätään tietoa ilmiöstä kirjallisuudesta, haastatteluilla sekä havainnoinnilla. Aineistosta esiin nousseet seikat dokumentoidaan tutkimustuloksiksi. (Kananen 2008, 20; Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Laadulliselle tutkimukselle ominaista on aineistojen laajuus, jolloin kerätty aineisto tulee litteroida. Toisin sanoen, aineisto työstetään analysoitavaan muotoon. (Kananen 2008, 88). Itse käytin haastatteluiden litteroinnissa sanatarkkaa litterointia. Sanatarkka litterointi tarkoittaa sitä, että haastattelija kirjaa ylös pienimmätkin haastateltavan äännähdykset (Kananen 2008, 80). Kirjasin itselleni muistiin haastatteluiden vastaukset sanasta sanaan, siten kuin haastateltava minulle vastasi. Kirjasin ylös myös haastateltavan vastauksensa aikana pitämät hiljaiset hetket sekä mahdolliset naurahdukset. Tällaisesta tarkasta haastattelun kirjaamisesta voidaan käyttää sanatarkan litteroinnin määritelmää. Litteroitua haastatteluaineistoa minulle tuli lähes kaksikymmentä sivua.

Litteroinnin jälkeen oli vuorossa haastateltavien koodaus. Koodauksessa pyrin kunnioittamaan haastateltavien anonymiteettiä, joten päädyin käyttämään jokaisesta haastateltavasta numeroitua koodia H1, H2, H3... Tämän jälkeen perehdyin keräämäni aineistoon ja ryhdyin etsimään keräämästäni aineistosta pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistettyjen ilmausten etsimisessä hyödynsin koodausta, eli ympyröin eri väreillä samankaltaisia ilmauksia. Koodauksen jälkeen luokittelin löytämäni samankaltaisuudet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Näin sain aineistostani helpommin tulkittavan. Luokittelusta esiin nousi kaksi yläluokkaa, jotka myötäilivät tutkimuskysymyksiäni. Nämä yläluokat olivat kiusaaminen ja luokan ilmapiiri.

5.5 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyys muodostuu eettisesti kestävästä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmistä. Nämä sisältyvät tieteellisen käytännön noudattamiseen. Tähän tieteellisen käytännön noudattamiseen sisältyvät myös rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus. (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 2009, 24–25.) Näitä pyrin noudattamaan tarkasti omassa opinnäytetyössäni.

Opinnäytetyöni prosessi alkoi tutkimusluvan anomisella yhteistyökoulun rehtorilta. Tämän luvan saatuaani ryhdyin suunnittelemaan toimintaa. Koska haastattelin ja havainnoin alakouluikäisiä lapsia, minun tuli anoa heidän vanhemmiltaan lupaa tutkimukseen osallistumisesta. Laadin oppilaiden vanhemmille saatekirjeen tutkimuksestani sekä tutkimuslupalomakkeen. Jokainen oppilas sai luvan osallistua

opinnäytetyöni tutkimukseen. Jätin pois opinnäytetyöni liitteistä yhteistyökoulultani saaman tutkimusluvan, sillä siitä olisi selvinnyt yhteistyökouluni ja tällöin oppilaiden sekä opettajan anonymiteettisuoja ei olisi ollut riittävä. Tämä anonymiteetin säilyttäminen on yksi tärkeimpiä asioita tieteellisen tutkimuksen eettisissä kysymyksissä, sillä missään tutkimuksessa ei ole tarvetta julkaista nimiä tai tunnistettavia tietoja tutkimukseen osallistuneista. (Kuula 2015, 200–204.) Tämän anonymiteetin säilyttämisen vuoksi koodasin haastatellut oppilaat alkaen koodista H1 ja päättyen koodiin H22. Opettajasta käytin koodia opettaja.

Korostin oppilaille olevani salassapitovelvollinen. Salassapitovelvollisuus koskee kaikkia henkilötietoja käsittelevien tutkimustulosten kanssa työskenteleviä tutkijoita (Mäkinen 2006, 148). Omassa opinnäytetyössäni tämä salassapidosta huolehtiminen näyttäytyi erityisesti siten, että oppilaiden vastaukset olivat luottamuksellisia. Tästä syystä en voinut kertoa opettajalle, kuka oppilas oli H19, joka kertoi kokemastaan kiusaamisesta. Ratkaisin tämän eettisen kysymyksen siten, että kannustin oppilasta itse kertomaan opettajalle kokemastaan kiusaamisesta. Salassapitovelvollisuus kulkee opinnäytetyössäni käsi kädessä anonymiteetin säilyttämisen kanssa. Pyrin siis säilyttämään keräämäni aineistoa siten, ettei kukaan ulkopuolinen henkilö pääse siihen käsiksi, ja tuhosin keräämäni aineistot opinnäytetyöprosessin päätyttyä.

Luotettavuus on yksi tärkeimmistä tutkimuksen eettisistä periaatteista. Tämä luotettavuus syntyy siten, että tutkimustulokset tarkistetaan paikkaansa pitäviksi. Tutkimustulosten tulee mukailla tutkimukselle asetettuja tutkimuskysymyksiä ja tutkimustulosten tulee olla toistettavissa. Tämä toistettavissa oleminen tarkoittaa sitä, että sama tutkimus uudestaan tekemällä saadaan samankaltaiset tutkimustulokset. (Mäkinen 2006, 102.)

6 YHTEISÖLLISEN TOIMINNAN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaan järjestämäni yhteisöllistä toimintaa. Kuvaukset perustuvat toiminnan aikana kirjoittamaani tutkimuspäiväkirjaan, johon kirjasin tarkasti toimintakerran kulun sekä toiminnan aikana tekemäni havainnot.

6.1 Toimintakuvaus ensimmäisestä tapaamiskerrasta

Tavoitteet ensimmäiselle tapaamiskerralle olivat tutustuminen sekä yhteisten sääntöjen laatimisen kautta päätöksen tekoon osallistuminen. Tämän lisäksi tavoitteena oli saada oppilaiden ääntä kuuluviin Mahti-tunnekorttien (Mahti-tunnekortit [viitattu 30.07.2017]) avulla. Ensimmäiselle tapaamiskerralle ohjelmaksi suunniteltiin tutustumisleikin leikkimisen sekä yhteisön sääntöjen rakentamisen. Tämän lisäksi suunnittelin, että yhteisön jäsenet saavat Mahti-tunnekortteja (Mahti-tunnekortit [viitattu 30.07.2017] apuna käyttäen kertoa mielipiteensä luokastaan. Näiden toimintojen avulla oli tarkoitus opetella esittäytymään ja kertomaan itsestään sekä myös kuuntelemaan muita. Lisäksi tarkoituksena oli saada oppilaiden mielipiteitä ja ajatuksia kuulluksi, jotta he voisivat tuntea itsensä osallisiksi.

Ensimmäinen tapaamiskerta yhteistyöluokan kanssa alkoi sillä, että esittelin itseni sekä kerroin, miksi olen paikalla ja mitä teemme. Luokassa oli oppilas, joka oli erittäin innostunut järjestämästäni toiminnasta. Heti, kun olin astunut sisään luokkatiilaan, tämä oppilas tuli kysymään minulta, mitä teemme. Lupasin pian kertoa toiminnasta ja pyysin häntä menemään omalle paikalleen. Itseni esittelyn aikana tämä sama oppilas nousi omalta paikaltaan kysymään minulta jälleen toiminnasta ja minä pyysin häntä palaamaan takaisin paikalleen.

Ohjeistin oppilaille tutustumisleikin, jossa kaikki oppilaat asettuvat ringiin ja kierrättävät palloa kertoen oman nimensä sekä yhden asian, josta pitää. Kahdestakymmenestä kahdesta oppilaasta kaksi olivat toiminnan suhteen hieman vastahakoisia ja totesivat leikissä, etteivät pidä mistään. Tämän lisäksi luokassa oli kolme oppilasta, jotka kertoivat useamman asian, josta pitävät. Tämä johti siihen, että minun täytyi ohjata leikkiä eteenpäin ja muistuttaa oppilaita siitä, että yksi asia riittää.

Tämän jälkeen oppilaat saivat kertoa mielipiteensä Mahti-tunnekorttien (Mahti-tunnekortit [viitattu 09.09.2017]) avulla. Kortin tuli vastata kysymykseen; millainen on sinun luokkasi? Levitin kaikki viisikymmentä Kettu-korttia luokan eteen, opettajan pöydälle ja jokainen oppilas kävi valitsemassa kortin, joka hänen mielestään kuvasi parhaiten omaa luokkaa. Joillekin lapsille kortin valinta oli vaikeaa, kun taas osa löysi nopeasti mieleisensä kortin. Yksi oppilaista tuli korttia valitessaan kysymään minulta, mitä tunnetilaa kyseinen kortti mielestäni esittää. Vastasin suden näyttävän hieman tympeältä ja tylsistyneeltä, jolloin kyseinen oppilas kysyi; ”Voisiko se esittää kylmää tunnetta?”. Vastasin hänelle myöntävästi. Kun kaikki oppilaat olivat valinneet kortin, asetin luokan taululle suuren kartongin, johon kirjoitin ”Meidän luokka”. Tämän jälkeen jokainen oppilas vuorollaan vastasi kortin avulla sekä sanallisesti kysymykseen; millainen on sinun luokkasi. He siis näyttivät valitsemansa kortin ja kertoivat yhdellä, kahdella, sanalla oman vastauksensa. Nämä vastaukset kirjoitettiin Meidän luokka- kartongille, jota kutsuimme Meidän luokka- tauluksi. Meidän luokka- taululle kirjoitetut sanat olivat seuraavat; kiltti, ihan ok, mahti, joskus ei jaksa, kepposteleva, yksinäinen, ihan ok, outo, kiva, hauska, tsemppaava, paras, iloinen, rohkea, etsii iloa, hupsu, iloinen, mielteliäs, kylmä, mukava, tylsä ja rento. Oppilaat olivat jonkin verran äänekkäitä, ja minun täytyi pyytää heitä olemaan hiljempaa ja kuuntelemaan, mitä sanottavaa heidän luokkatovereillaan oli. Suurin osa oppilaista kertoi reippaasti oman sanansa, mutta tutustumisleikissäkin vastahakoisesti käyttäytyneet oppilaat eivät olisi millään halunneet kertoa omaa sanaansa. Yksi oppilaista myös joutui poistumaan ennen omaa kertomisvuoroaan, joten hänen vieruskaverinsa näytti kortin ja kertoi sitä kuvaavan sanan, joka oli yksinäinen. Kyseisessä kortissa Kettu istui murheellisen näköisenä selkä muihin päin. Kun kaikki sanat oli käyty läpi, oppilaat kastoivat sormensa vesiväriin ja painoivat oman sormenjälkensä Meidän luokka- tauluun. Yksi oppilaista painoi keskisormensa kuvan tauluun, jolloin mainitsin hänelle sen olevan asiaton- ta.

Tapaamisen lopussa oppilaat täyttivät laatimani kyselyn. Kyselyn täyttivät kaksikymmentäyksi oppilasta, sillä korttitehtävän aikaan poistunut oppilas oli edelleen selvittämässä välitunnilla tapahtunutta selkkausta. Ennen kyselyn täyttämistä, ilmoitin, ettei kyselyyn laiteta omaa nimeä ja totesin, ettei kukaan saa tietää, mitä juuri sinä olet vastannut. Eräs oppilas kysyi minulta kyselylomaketta palauttaes-

saan, että enhän kerro hänen opettajalleen, mitä hän on kyselyyn vastannut. Vastasin hänelle, etten kerro.

Tapaamiskerralle laaditut tavoitteet saavutettiin pääosin hyvin. Tutustumisleikki oli onnistunut ja kaikki oppilaat lähtivät innokkaasti leikkiin mukaan kahta oppilasta lukuun ottamatta. Kolme oppilaista innostui leikistä niin, että kertoi jopa useamman asian. Tutustumisleikki auttoi minua tutustumaan oppilaisiin. Yhteisten sääntöjen laatiminen ei onnistunut, sillä oppilaat olivat jo aiemmin säännöt laatineet. He kuitenkin kertoivat, että olivat itse saaneet kehittää luokkansa sääntöjä, joten päätöksen tekoon osallistuminen oli tämän suhteen kuitenkin toteutunut. Oppilaat saivat kertoa oman mielipiteensä luokastaan Mahti –tunnekorttien (Mahti-tunnekortit [viitattu 30.07.2017] avulla. Kaikki oppilaat valitsivat mielestään parhaiten luokkansa kuvaavat kortit silmin nähden innokkaasti ja huolella. Yhtä lukuun ottamatta kaikki oppilaat saivat äänensä kuuluviin ja saivat kertoa oman mielipiteensä luokastaan.

6.2 Toimintakuvaus toisesta tapaamiskerrasta

Tavoitteet toiselle tapaamiskerralle olivat yhdessä tekeminen, yhteisölle yksilöllisen pelin luominen sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen harjoittelu. Toiselle tapaamiskerralle suunnittelin, että yhteisö tekee oman muistipelin sekä opettelee, että erilaisuus voi olla hyvä juttu. Suvaitsevaisuuden opettamisessa oli tarkoitus käyttää apuna leikkiä, jossa erilaisuudesta saa eräänlaisia pisteitä. Fuchs (2001, 42) esittelee teoksessaan yhteisön muistipelin ja päädyin käyttämään sitä toiminnassani. Näiden toimintojen avulla luokkayhteisön jäsenet saivat itse luoda yhteisölleen jotain omaa, millaista ei ollut muilla luokkayhteisöillä. Muistipelin pelaaminen pienissä ryhmissä tarjosi oppilaille harjoitusta impulssien kontrollointiin sekä yhteistyötaitojen harjoitteluun.

Toisella tapaamiskerralla järjestin ensin haastattelut, jonka jälkeen oli toiminnan vuoro. Luokka oli ensin osan tunnista aamunavauksessa, jolloin aikaa toiminnalle jäi suunniteltua vähemmän. Tämän vuoksi tein päätöksen siitä, kumpi suunnitelluista leikeistä on yhteisöllisyyden kannalta tärkeämpi, Ollaanko erilaisia? -leikki vai luokkayhteisön oma muistipeli. Tulin siihen tulokseen, että muistipeli on yhteis-

söllisyyden kannalta tärkeämpi. Päätökseeni vaikutti myös se, että ensimmäisellä tapaamiskerralla järjestämässäni kyselyissä kahdestakymmenestä oppilaasta yhdeksäntoista ilmoitti luokkansa hyväksyvän erilaisuuden.

Oppilaat saivat ohjeistuksen muistipelin rakentamiseen. Kaikille oppilaille jaettiin kaksi valkoista korttia, johon heidän tuli piirtää kaksi samanlaista kuvaa vierustoveristaan ja kirjoittaa siihen vierustoverinsa nimen. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki ryhtyivät reippaasti piirtämään kuvia vierustoveristaan. Tämä kyseinen oppilas oli sama, joka myös edellisellä kerralla suhtautui vastahakoisesti toimintaan. Kyseistä oppilasta piti muutaman kerran pyytää piirtämään ja lopulta hän siihen ryhtyikin. Luokassa syntyi toiminnan ohessa puheensorinaa sekä iloisia naurun- tirskahtuksia, välillä oppilaat olivat liian äänekkäitä ja heitä täytyi pyytää olemaan hiljempaa. Piirtämisen jälkeen haastattelut jatkuivat.

Haastatteluiden jälkeen tarkastin lasten piirtämät kuvat, jolloin yksi oppilaista oli piirtänyt toiseen kortteistaan pilakuvan luokkatoveristaan. Hänelle annettiin uusi kortti, johon hänen oli piirrettävä uudestaan toverinsa kuva. Tämän jälkeen oppilaat jaettiin kolmeen seitsemän hengen joukkueeseen, sillä muistipeliä oli tarkoitus pelata joukkueena. Oppilaat ryhtyivät innokkaina pelaamaan muistipeliä. Pelaamisen aikana oppilaat olivat erittäin vilkkaita ja äänekkäitä. Jokaisessa joukkueessa oli myös kaksi tai kolme sellaista oppilasta, jotka eivät malttaneet antaa muille korttinnostamisvuoroa. Oppilaiden ohjaaminen pelin aikana oli erittäin hankalaa kovan melun vuoksi ja en saanut heihin mitään kontaktia. Tässä vaiheessa opettaja tuli auttamaan minua ja sai oppilaat jälleen rauhoittumaan sekä kuuntelemaan ohjeistuksia. Opettaja totesi, että kaikille on annettava vuoro nostaa kortti ja oppilaat ryhtyivät antamaan vuoroja myös muille. Yksi oppilaista pahoitti mielensä joukkue- toverinsa käytöksen vuoksi ja he menivät selvittämään tapahtunutta koulunkäynninohjaajan kanssa luokan ulkopuolelle. Vastahakoisesti toimintoihin ryhtynyt oppilas ei tahtonut osallistua pelin pelaamiseen, vaan ilmoitti seuraavansa sivusta.

Tavoitteet toteutuivat todella hyvin, vaikka oppilaiden ohjaaminen olikin hieman haastavaa. Oppilaat ryhtyivät innokkaasti laatimaan muistipeliä ja olivat erittäin innostuneita myös sen pelaamisesta. Pelaamisen aikana jotkut oppilaat eivät olisi millään malttaneet antaa vuoroa muille joukkueensa jäsenille, mutta opettaja sai heidät huomioimaan myös muita. Opinnäytetyöprosessin lopussa opettaja kertoi

haastattelussa tämän muistipelin olleen erittäin hyvä keino oppilaille harjoitella impulssikontrollia sekä yhteistyötä. Hän toi esille, että olivat myös jälkikäteen kyseistä peliä pelanneet.

6.3 Toimintakuvaus kolmannesta tapaamiskerrasta

Tavoitteena kolmannelle tapaamiskerralle oli positiivisen palautteen antaminen ja sitä kautta hyvän mielen saaminen oppilaille. Kolmannen tapaamiskerran ohjelmassa oli opetella antamaan positiivista palautetta muille korttien avulla. Nämä jokaisen oppilaan omalla nimellä varustetut kortit teipattiin kortin omistajan selkään. Yhteisön jäsenet kirjoittivat toistensa kortteihin jonkin positiivisen asian kortin omistajasta. Tämän harjoituksen tavoitteena oli opettaa jäsenille kuinka mukavaa on saada kehuja ja kuulla positiivisia asioita itsestään. Lopuksi oli tarkoitus leikkiä Fuchsin (2001, 61) teoksesta tuttua eläintarha leikkiä. Leikin tarkoituksena olisi ollut vapauttaa ilmapiiriä ja poistaa jännitteitä, sillä kaikilla on lupa hassutella. Viime kerralla oppilaat olivat kuitenkin niin äänekkäitä, että päädyin jättämään tämän leikin pois. Kyseisessä leikissä olisi siis tarkoituksena ollut äännellä ja liikkua itselle jaetun eläinkortin mukaan. Asiaa mietittyäni tulin siihen tulokseen, etten ohjaa jo valmiiksi erittäin äänekkäille oppilaille sellaista leikkiä, jossa tarkoituksena on tuottaa paljon ääntä. Koin, että tämänkaltaisen leikki vain innostaisi oppilaita meluamaan entistä enemmän.

Suunnitelmanmuutoksesta vuoksi tällä tapaamiskerralla harjoiteltiin vain kehujen antamista. Toiminnan ohjeistuksen aikana oppilaat keskittyivät kuuntelemaan ohjeita huomattavasti paremmin kuin kahdella ensimmäisellä kerralla.

Jokainen oppilas sai oman kortin, johon tuli kirjoittaa oma nimi. Tämän jälkeen oppilaiden tuli kirjoittaa jokaisen luokkatoverinsa korttiin yksi positiivinen asia kyseisestä henkilöstä. Tällä kertaa kukaan oppilaista ei käyttäytynyt vastahakoisesti, vaan he ryhtyivät innokkaina ja oma-aloitteisesti vaihtelevaan kortteja. Oppilaat tekivät yhteistyötä vaihdellessaan kortteja kysellen muilta, kenen korttiin toverit eivät olleet vielä kirjoittaneet ja etsivät kortteja itsensä lisäksi myös tovereilleen. Meteliä syntyi myös tämän harjoituksen aikana, mutta vähemmän kuin edellisillä kerroilla ja oppilaiden ohjaus oli tällä kertaa helpompaa, sillä he kuuntelivat ohjeis-

tusta ja hiljenivät niin pyydettyäessä. Tämän tapaamiskerran toiminta sujui erittäin hyvin, lukuun ottamatta sitä, että kahden oppilaan korttiin oli kirjoitettu positiivisen sanan sijaan hieman negatiivinen sana. Nämä sanat olivat ”ööh” ja ”meh”. Opettaja ilmoitti tahtovansa tarkistaa jokaisen kortin juuri tällaisen varalta ja selvittävänsä asian. Kortit jäivät muistoksi oppilaille ja he liimasivat ne opettajan jakamiin Kasvun vihkoihin.

Tapaamiskerran tavoitteet eivät toteutuneet kaikkien oppilaiden osalta, sillä joku tai jotkut oppilaista olivat kirjoittaneet kahden oppilaan korttiin hieman negatiivissävyytteisiä sanoja. Näillä kahdella oppilaalla oli tämän vuoksi hieman kurja olo, joten hyvää mieltä ei kaikille oppilaille harjoitteesta tullut. Tätä tapahtunutta lukuun ottamatta muut oppilaat osasivat antaa toisilleen positiivista palautetta sekä olivat hyvillä mielin ja iloisia saamastaan positiivisesta palautteesta.

6.4 Toimintakuvaus neljännestä tapaamiskerrasta

Tavoitteet neljännelle tapaamiskerralle olivat vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen harjoittelu. Tämän tapaamiskerran tavoitteena oli harjoitella yhteistyötaitoja solmuleikin avulla ja saada luokkayhteisön jäsenet pohtimaan, miltä tuntuu jäädä ulkopuolelle ja ymmärtää kohteliaisuuden tärkeys käyttämällä apuna rinkileikkiä.

Oppilaat olivat hyväntuulisia ja innokkaita. Oppilaista kahdeksan meni luokan ulkopuolelle erityisopettajan kanssa, sillä erityisopettajalla oli heille jotain kerrottavaa. Sillä välin ohjeistin luokkaan jääneille oppilaille ihmissolmun ratkaisu –leikin. Oppilaat kuuntelivat ohjeistusta rauhallisemmin ja keskittyivät paremmin kuin aiemmilla kerroilla, minun ei kertaakaan tarvinnut pyytää heitä olemaan hiljaa ja kuuntelemaan ohjeistusta. Myös luokan hiljaisin, aiemmin vastahakoisesti käyttäytynyt oppilas lähti hymyssä suin innokkaasti tarttumaan luokkatovereitaan kädestä ja luomaan solmua. Solmun luominen oli oppilaista hauskaa ja se aiheutti paljon naurua, välillä jouduin pyytämään heitä olemaan hieman hiljempaa. Kun solmu oli valmis, luokan ulkopuolella odottaneet kahdeksan oppilasta, eli solmunaukaisijat, saapuivat paikalle. Ohjeistin solmunaukaisijoille heidän tehtävänsä, eli solmun aukaisemisen siten, ettei solmussa olevien kädet irtoa toisistaan. Oppilaat kuuntelivat jälleen tarkasti ja ryhtyivät selvittämään solmua. Oppilaat nauroivat solmua selvit-

täessään, joten aika ajoin melutaso nousi huomattavasti. Oppilaat kuitenkin laskevat äänenvoimakkuuttaan niin pyydettäessä.

Solmun ratkaisemisen jälkeen, pyysin vapaaehtoisia oppilaita nostamaan kätensä. Vapaaehtoisia ilmoittautui useita. Valikoin sattumanvaraisesti yhdeksän vapaaehtoista seuraavaan leikkiin, siten että, edellisen leikin vapaaehtoiset eivät tulleet tällä kertaa valituiksi. Tämän leikin tarkoituksena oli saada oppilaat pohtimaan ulkopuolelle jäämisen tunnetta sekä saada heidät ymmärtämään kohteliaisuuden ja ystävällisyyden tärkeys. Vapaaehtoiset oppilaat menivät koulunkäynnin ohjaajan kanssa luokan ulkopuolelle ja luokkaan jääneet oppilaat muodostivat tiiviin piiriin. Piiriläiset saivat ohjeeksi olla päästämättä ketään piiriin mukaan, elleivät he kauniisti pyydä. Vapaaehtoiset tulivat sisälle ja saivat ohjeeksi yrittää päästä piiriin mukaan ilman väkivaltaa. Tässä vaiheessa oppilaiden keskittymiskyky oli hieman herpaantunut ja minun täytyi useamman kerran pyytää heitä kuuntelemaan ohjeistusta. Vapaaehtoiset yrittivät päästä piiriin sisään siinä onnistumatta. Hetken päästä ensimmäinen oppilas tajusi jutun idean ja kävi kysymässä piiriläisiltä: ”Saanko tulla piiriin?”. Tämän jälkeen kolme oppilasta tajusi idean ja pääsivät piiriin. Yksi piiriin sisään pyrkijöistä pahoitti mielensä ja meni omalle paikalleen itkemään. Kävin kysymässä häneltä, että mikä hänelle tuli ja onko kaikki hyvin. Kyseinen oppilas ei tahtonut kertoa minulle, mistä hän pahoitti mielensä, joten pyysin koulunkäynnin ohjaajaa menemään hänen luokseen. Oppilas ei halunnut kertoa koulunkäynnin ohjaajallekaan, mikä aiheutti hänelle mielipahaa. Hän sai luvan istuskella omalla paikallaan rauhassa.

Meteli oli melko kova, joten pyysin oppilaita hiljenemään hetkeksi ja pyysin piiriin sisään päässeitä antamaan vinkin, jonka avulla piiriin voisi päästä. Ensimmäisenä piiriin päässyt huudahti ”Ystävällisyys!”, jonka jälkeen kaikki ulkopuoliset oppilaat tajusivat idean ja pääsivät piiriin mukaan. Tämän jälkeen oppilaat menivät paikoilleen ja kerroin heille, että ensi viikolla on viimeinen tapaamiskerta. Tällöin luokasta kuului joitain surullisia ”Ei!” ja ”Eikä!” – huudahduksia. Ilmoitin, että viimeisen tapaamiskerran kunniaksi, oppilaat saavat päättää ohjelman. Jaoin oppilaat neljään ryhmään, joissa heidän piti miettiä omaa toimintaehdotustaan. Yhteistyö oppilailla sujui tässä hyvin, mutta meteli nousi sen verran kovaksi, että opettaja joutui pyytämään heitä laskemaan äänenvoimakkuuttaan. Luokan hiljaisin oppilas käyttäytyi

jälleen vastahakoisesti, ja häntä täytyi pyytää menemään lähemmäs ryhmäänsä. Oppilaat keskustelivat ja pohtivat omissa ryhmissään toimintaehdotustaan yhteistyökykyisesti, jokaista ryhmän jäsentä kuunnellen. Lopulta ryhmät olivat päättäneet oman ehdotuksensa, joten kävimme yhdessä ehdotukset läpi. Näitä ehdotuksia olivat: piilosen leikkiminen käytävällä, esitys itselle tärkeän tavaran avulla, majanrakennuskilpailu sekä pienet draamaesitykset. Tämän jälkeen ilmoitin oppilaalle, että jokainen voi äänestää kahta mielestään toimintaehdotusta. Äänet jakautuivat seuraavasti: piilosen leikkiminen käytävällä kaksitoista ääntä, esitys itselle tärkeän tavaran avulla kymmenen ääntä, majanrakennuskisa yhdeksän ääntä sekä pienet draamaesitykset yhdeksän ääntä. Toiminnaksi valikoituivat siis piilosen leikkiminen sekä esitys tavaran avulla. Keskustelimme hetken oppilaiden kanssa siitä, onnistuuko piilosen leikkiminen käytävällä ilman, että muut luokat häiriintyvät. Oppilaat lupasivat leikkiä piilosta asiallisesti ja sovimme sekä oppilaiden että opettajan kanssa, että mikäli joku oppilaista ei osaa leikkiä piilosta asiallisesti ja muita häiritsemättä, joutuu hän luokkaan leikin ajaksi tekemään jotain muuta.

Tapaamiskerran tavoitteet saavutettiin hyvin. Oppilaat tekivät hienosti yhteistyötä solmua aukaistessaan ja ”Saanko tulla piiriin?” –leikissä. Jälkimmäisessä leikissä yksi oppilas tosin pahoitti mielensä. Tämä ei ollut leikin tarkoitus, enkä ollut osannut tällaiseen varautua, joten siltä osin leikki oli hieman epäonnistunut.

6.5 Toimintakuvaus viidennestä tapaamiskerrasta

Tavoitteina viimeiselle tapaamiskerralle olivat osallisuus, päätöksentekoon osallistuminen sekä yhdessä tekeminen. Viimeisen toimintakerran tarkoituksena oli, että jäsenet saavat itse päättää toiminnasta. Näin pyrin kasvattamaan yhteisön jäsenten osallisuuden tunnetta, sillä he saivat osallistua päätöksen tekoon.

Viime toimintakerralla oppilaat saivat itse päättää mitä tällä kertaa teemme. Toiminnat valittiin äänestyksellä, jonka voittivat piilosen leikkiminen sekä esitys tavaran avulla. Aloitimme toiminnan kertaamalla päivän ohjelman ja sovimme, että esitykset tavaran avulla ovat vuorossa ensimmäiseksi. Opettaja arpoi koulunkäynninohjaajan avulla kolmen hengen ryhmiä, jotka pitivät esityksensä luokan edessä. Esitykset olivat improviivisia ja kestoltaan muutamien minuuttien pituisia. Asetuin

itse taakse yleisöön seuraamaan esitystä ja havainnoimaan yleisöä esityksen aikana. Jokaisen esityksen jälkeen opettaja pyysi yleisöä antamaan palautetta ja mahdollisia kehitysehdotuksia esiintyneelle ryhmälle. Palautteen antaminen onnistui hyvin, opettaja pyysi oppilaitaan vielä perustelemaan antamaansa palautetta. Palautteet sekä kehitysehdotukset olivat asiallisia, eikä kukaan oppilaista pahoittanut niiden suhteen mieltään.

Myös esitykset sujuivat hyvin, yhtä ryhmää lukuun ottamatta. Tässä ryhmässä kaksi oppilasta jättivät kolmannen jäsenensä esityksen ulkopuolelle, eivätkä ottaneet häntä mukaan esitykseen. Tämä ulkopuolinen oppilas yritti muutamia kertoja tuloksetta liittyä mukaan esitykseen. Esityksen jälkeen yleisöstä oppilaat antoivat palautetta näiden kahden käyttämästä syrjinnästä esityksen aikana. Myös opettaja antoi kyseisestä asiasta palautetta ja ilmoitti keskustelewansa näiden kahden oppilaan kanssa asiasta päivän päätteeksi. Syrjinnän kohteeksi joutunut oppilas sai olla mukana seuraavan ryhmän esityksessä ja hänet otettiin tähän esitykseen mukaan. Luokan hiljaisin oppilas osallistui esitykseen hymyssä suin, eikä häntä tarvinnut patistaa esiintymään. Hän myös puhui ryhmänsä esityksessä, tosin hiljaisella äänellä.

Esityksien aikana yleisönä toimineet oppilaat jaksoivat keskittyä esityksiin. He seurasivat esityksiä hiljaa, eikä heitä tarvinnut kertaakaan pyytää olemaan hiljempaa. Esitysten jälkeen kysyin oppilailta, että huomasivatko he, mitä esitysten aikana tapahtui. Yksi oppilas viittasi ja kertoi heidän olleen hiljaa, kun muut esiintyivät. Totesin hänen olevan aivan oikeassa ja ilmoitin olevani heistä erittäin ylpeä, kun he jaksoivat keskittyä ja kuunnella esityksiä.

Esitysten jälkeen oli piilosen vuoro. Kerroimme opettajan kanssa piilosen säännöt ja ettei muiden oppitunteja saa häiritä metelöimällä. Kerroimme myös, että mikäli joku ei osaa käyttäytyä sopivalla tavalla, siirretään hänet luokkaan tekemään jotain muuta. Kerroimme oppilaille rajatun alueen, jossa leikkiminen tapahtuu. Etsijäksi valikoitui vapaaehtoinen oppilas, joka ryhtyi laskemaan sataan sillä aikaa kun muut oppilaat ryntäsivät innoissaan piiloon. Piilonen sujui hyvin lukuun ottamatta sitä, että muutama oppilas meni vessaan piiloon säännöistä huolimatta. Leikimme piilosta kaksi kertaa ja toisella kerralla kaikki noudattivat sääntöjä. Lapsilla oli hauskaa ja kaikki käyttäytyivät hyvin, eikä ketään tarvinnut poistaa leikistä. Piilo-

sen jälkeen kerroin oppilaille tämän olleen viimeinen toimintakerta, jolloin muutama oppilas huusi "Eikä!". Kerroin heille tulevani viikon päästä haastattelemaan heitä ja tuomaan heille samanlaiset kyselyt täytettäväksi kuin ensimmäisellä kerralla. Tämän jälkeen lähdin oppilaiden mukana kävelemään heidän luokkatilaansa kohti. Matkalla luokkatilaan yksi oppilas kysyi minulta, miksi minun järjestämäni toiminta jo loppuu ja enkö voisi tulla joka viikko heidän koulun käyntinsä ajan. Vastasin hänelle, että valitettavasti opinnäytetyöni on melkein valmis ja kouluni loppuu jouluna, joten en ikävä kyllä pääse enää tulemaan. Tämä oppilas harmitteli asiaa ja kertoi pitäneensä järjestämistäni toimintakerroista.

Tapaamiskerran tavoitteet onnistuivat erittäin hyvin. Oppilaat olivat edelliskerralla innoissaan kun saivat itse päättää toiminnan tälle viimeiselle kerralle. Oppilaat lähtivät innokkaasti valitsemiinsa toimintoihin mukaan ja he olivat melko itseohjautuvia, eli heitä ei juuri tarvinnut ohjata. Jopa piiloleikki onnistui erittäin hyvin, vaikka hieman jännitin, noudatetaanko sääntöjä tarpeeksi hyvin. Kaikki kuitenkin sujui erinomaisesti.

7 YHTEISÖLLISEN TOIMINNAN VAIKUTUKSET

Tässä luvussa kuvataan järjestämäni yhteisöllisen toiminnan vaikutuksia hyödyntäen keräämäni aineistoa, eli kyselylomaketta, haastatteluja sekä havainnointia.

7.1 Kiusaaminen

Opinnäytetyöprosessini alussa opettaja kertoi luokassa olevan jonkin verran jonkin verran sosiaalisia haasteita, mutta varsinaista kiusaamista hän ei ollut havainnut. Haastatteluissa kuitenkin kolmetoista oppilasta (H1, H5, H8, H10, H11, H12, H13, H14, H15, H16, H17, H18, H19) ilmaisi, että luokassa on kiusaamista.

H19: No, pikkasen H14 välillä kiusaa mua. Olis pitäny sanoo opelle, mutta en mä uskalla sanoo kellekkään tutulle, tuntemattomille vaan.

M: Millä tavalla se H14 sua on oikein kiusannut?

H19: Se välillä löi mua kynällä ja löi mua, mutta ei se sattunu. Välillä vaan sattu. Sitten se kerran uhkas mua.

M: Tästä olisi kyllä hyvä kertoa opettajalle. Voisitko sä joskus sille tästä kertoa?

H19: No, ehkä mä voisin.

No aika paljon on, mutta mua on kiusattu tän kolmen kouluvuoden aikana vaan kolme kertaa. Ne tapahtu joskus sillon ykkös- ja kakkosluokalla. Nii... En mä oikein enää muista. (H18)

Oppilaat eivät haastatteluissa tuoneet esille kiusaamisen toistuvuutta, vaan myös satunnaiset fyysiset tappelut miellettiin kiusaamiseksi. Kiusaamisen määritelmän mukaan toistuvuuden kuitenkin katsotaan olevan yksi niistä tekijöistä, joiden avulla kiusaaminen voidaan erottaa rajuista leikeistä, välien selvittelyistä sekä riitatilanteista. Kiusaamisen katsotaan siis olevan toistuvasti ja pitkäaikaisesti toiseen henkilöön kohdistuvaa negatiivista käyttäytymistä (Salmivalli 1998, 30–33; Laine 2005, 216; Castro & Barbazan 2012, 16; Hamarus 2012, 12–14.) Lapset eivät siis välttämättä ajattele kiusaamisen olevan nimenomaan toistuvaa, vaan kiusaaminen voi heidän näkemyksensä mukaan olla myös satunnaista.

Oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että seitsemäntoista oppilasta, eli suurin osa haastatelluista, ajatteli kiusaamisen oleva suoraa kiusaamista. Suora kiusaaminen

tarkoittaa suoraan kiusattuun kohdistettua kiusaamista (Hamarus 2008, 45; 2012, 38-40). Näitä haastatteluissa esille nousseita suoran kiusaamisen keinoja olivat fyysisen, sanallisen ja sosiaalisen kiusaamisen keinot. Epäsuoran kiusaamisen keinoja, eli manipulatiivista kiusaamista, ei yksikään oppilas haastatteluissa maininnut. Haastatteluissa kävi myös ilmi, etteivät kaikki oppilaat (H4, H10, H13) eivät osanneet tarkkaan sanoa, mitä kiusaaminen on.

No se, että joku tekee toiselle jotain tyhmää. (H4)

No, mmmhmm... Hmmmhmm... Ei nyt yhtäkkiä ainakaan tuu miele. (H10)

Nooo... En kovin muista. (H13)

7.1.1 Fyysinen ja sanallinen kiusaaminen

Osa oppilaista ajatteli kiusaamisen olevan pelkästään fyysistä (H5, H6, H7, H12, H18, H19). Nämä oppilaat olivat sitä mieltä, että kiusaaminen on nimenomaan fyysistä, eli toisen oppilaan lyömistä, tönimistä, potkimista sekä satuttamista.

Öööh, no yleensä semmonen on kiusaamista, että lyödään toista. Mutta en mä kiusaamisesta paljoo tiedä. (H18)

No vaikka lyöminen, hakkaaminen ja pureminen. (H19)

Lyöminen, kaikki tää tämmönen. (H12)

No sillein, et potkitaan ja lyödään. (H5)

Fyysisen kiusaamisen lisäksi, oppilaat (H1, H2, H11, H14, H17) nimesivät kiusaamismuodoiksi nimittelyn ja pilkkaamisen.

Se, jos vaikka tulee kiusaamaan vaikka meiän metsämajoista, että "onpa huono maja" ja sit vaan nauraa niille. (H14)

7.1.2 Sosiaalinen kiusaaminen

Oppilaista (H3, H9, H15, H20) osasivat nimetä kiusaamiseksi myös sosiaalisen kiusaamisen. Sosiaalinen kiusaaminen on kiusatun ihmissuhteisiin vaikuttamista manipuloimalla, syrjimällä sekä eristämällä ja sulkemalla kiusattua yhteisön ulkopuolelle. (Hamarus 2008, 45; 2012, 38-40). Näissä haastatteluissa sosiaalinen kiusaaminen nousi esille muiden oppilaiden syrjimisestä tai ulkopuolelle jättämisestä.

Noo... Se on vähän esim. kiusaamista kun leikkii kaverin kanssa ja ei päästä mukaan ja lällättää. Ja sitte, jos ärsyttää kaveria vaikka. (H3)

No... No... Sellanen, että niiku ei päästetä leikkiin mukaan vaikka haluais. (H15)

Semmonen, että syrjitään jostain leikistä eikä oteta mukaan. Eikä mennä samaa matkaa vaikka on kysytty. (H20)

7.1.3 Yhteisöllisen toiminnan vaikutus kiusaamiseen

Kolmetoista oppilasta, eli yli puolet luokan oppilaista, kertoivat luokassa olevan kiusaamista. Loppuhaastatteluissa kolme näistä oppilaista (H2, H4, H8) toivat esille, että järjestämäni toiminnan ansiosta heidän luokassaan tapahtuva kiusaaminen, riitelemineen sekä muiden syrjimineen on vähentynyt.

M: Onko järjestämäni toiminta vaikuttanut teidän luokkaan jollain tavalla?

H4: On, ei jätetä muita enää niin paljon ulkopuolelle.

Kiusaaminen on paljon vähentynyt. (H8)

M: Onko järjestämäni toiminta vaikuttanut teidän luokkaan jollain tavalla?

H2: On, koska nyt meidän luokassa ei hirveesti riidellä eikä mitään...

7.1.4 Oppilaiden keinot kiusaamisen vähentämiseen

Haastatteluista nousi esille muutamia oppilaiden mielestä toimivia keinoja kiusaamisen vähentämiseksi tai lopettamiseksi. Kuitenkin, oppilaista yksitoista (H1, H2, H3, H5, H6, H10, H11, H12, H13, H14, H17), ei tiennyt keinoa kiusaamisen vähentämiseksi tai lopettamiseksi.

No, en mä tiedä. Se on aika hankala kysymys. (H11)

Yksi oppilas (H19) ei maininnut keinoa kiusaamisen vähentämiseksi tai lopettamiseksi, sillä hänen mielestään jokainen voi itse vaikuttaa siihen joutuuko kiusatuksi vai ei. Yksi oppilas (H18) oli sitä mieltä, ettei kiusaamisen vähentämiseksi tai lopettamiseksi voi tehdä mitään.

No kyl se vähä itestäki riippuu kiusaako toinen vai ei. (H19)

M: Mitä sinun mielestäsi voisi tehdä, ettei kiusaamista olisi?

H18: No, ei periaatteessa mitään. Ainaskaan mun mielestä.

Oppilaista kuusi (H4, H8, H9, H15, H16, H20) toi esille keinoja kiusaamisen vähentämiseksi tai lopettamiseksi. Näitä keinoja olivat muiden ymmärtäminen, aikuiselle kertominen kiusaamisesta ja se, että yritetään tulla toimeen muiden kanssa. Lisäksi erään oppilaan (H20) mielestä kiusaamisesta tulisi puhua enemmän, jotta kaikki ymmärtäisivät, mitä se tarkoittaa.

Jutella siitä koko luokan kanssa. Kun kaikki tietää, mitä kiusaaminen on, niin siitä on paljon helpompi puhua. (H20)

Jos kaikki otettais mukaan ja että kaikki ymmärtäis, eikä heti sanois, että "oot ilkeä kun teit noin". Että kaikki ymmärtäis eikä heti suuttuis. (H20)

No, että kaikkien pitäis yrittää olla kaikkien kavereita. En mä muuta keksi. (H15)

7.2 Toiminnan vaikutukset luokan ilmapiiriin ja yhteishenkeen

Yhteisöllistä toimintaa aloittaessani luokka oli levoton ja äänekäs. Työrauhan puutte ja oppilaiden impulsiivisuus olivat luokassa vallitsevia haasteita. Oppilaiden haastatteluissa oppilaat (H8, H9, H10, H14, H16, H18, H19, H20) toivat luokkansa huonoina puolina esiin työrauhan puutteen, äänekkyyden sekä oppilaiden riehumisen.

Kun jotkut ei aina välillä usko tai en mäkään aina välillä usko, KOKO luokka ei usko ja sit ope joutuu sanoo menee vaan kaikkien aikaa.(H14)

Se kun metelöidään aika paljon. (H10)

Ehkä vähän huono työrauha. (H16)

No ku yleensä jotkut pelleilee, nii kerran yks liikkatunti peruttii ku jotkut pelleili. (H8)

No se kun pojat välillä riehuu ja mä kiellän ja ne ei kuuntele. Jotkut tytötki välillä. (H19)

Osa oppilaista (H6, H21, H9, H14) koki toiminnan rauhoittaneen heidän luokkaansa. Opettajan näkemyksenä oli se, että luokka on ollut syksyn aikana hieman rauhallisempi kuin aiemmin, tosin tarkkaa syytä tälle muutokselle oli hänen mukaansa hankala nimetä. Myös omat havaintoni tukevat väitettä luokan rauhoittumisesta. Ensimmäisillä tapaamiskerroilla oppilaat olivat hyvin vilkkaita ja äänekkäitä. Tämä johti siihen, että luokassa syntyi paljon melua ja kontaktin saaminen oppilaisiin oli haastavaa. Kuitenkin, kerta kerralta oppilaiden ohjaaminen oli helpompaa. Viimeisellä tapaamiskerralla oppilaita ei tarvinnut kertaakaan pyytää olemaan hiljempaa, vaan he kuuntelivat ohjeet ja seurasivat muiden esityksiä hiljaa sekä muita häiritsemättä.

Joo, kauheen vaikee sanoa kun on tehty koko ajan töitä näiden asioiden eteen tässä kolmen vuoden aikana... Että mikä onkaan todellisuudessa vaikuttanut ja mihin. Mutta on luokka ollu nyt syksyn rauhallisempi, en osaa kyllä sanoa mikä siihen on loppujen lopuksi vaikuttanut. (Opettaja)

No sinänsä, että kaikki on vähän hiljentynyt ja rauhoittunut. (H9)

Ainaki mun mielestä tuolla on vähän parempi rauha. (H6)

Oppilaista viisi (H1, H5, H11, H17, H18) piti luokkansa huonoimpina puolina tappelua, riitelyä taikka kiusaamista.

Tappelu. Varsinkin ykkösellä paljon tapeltiin... Tai no pojat, jotkut löi naamaan. (H1)

No... Siellä riidellään... Aika paljon. (H5)

M: Mikä teidän luokassa on sun mielestä huonointa?
H17: Se, että H12 kiusaa H7.

No se, että välillä tulee, tai no aika usein tulee riitoja... (H18)

Kyselylomakkeita vertailemalla kävi ilmi, että luokassa viihtyminen on kasvanut yhteisöllisen toiminnan myötä. Ensimmäisellä tapaamiskerralla kolme oppilasta ilmoitti, ettei viihdy omassa luokassaan kun taas viimeisellä tapaamiskerralla näin vastanneita oli vain yksi. Pientä muutosta oli havaittavissa myös oman luokkansa turvalliseksi kokemisessa; ensimmäisellä tapaamiskerralla olonsa turvalliseksi omassa luokassaan koki viisitoista oppilasta kun viimeisellä tapaamiskerralla näin koki seitsemäntoista. Ensimmäisellä kerralla luokassa olon mukavaksi koki 16 oppilasta kun taas viimeisellä kerralla näin koki 18 oppilasta.

Oppilaiden haastattelussa ilmeni, että luokassa vallitsee suhteellisen hyvä yhteishenki (H1, H2, H3, H4, H5, H8, H9, H10, H12, H13, H15, H16, H17, H18, H19, H20). Oppilaista kaksi (H4, H18) toi esille luokkansa yhteishengen lisääntyneen erilaisissa ryhmissä työskentelyn myötä. Kolme oppilasta (H6, H11, H14) koki luokkansa yhteishengen vaihtelevan, se oli heidän mukaansa ajoittain hyvää ja ajoittain huonoa. Oppilaista yksi (H7) koki, ettei heidän luokassaan ollut hyvää yhteishenkeä.

M: Onko teidän luokassa hyvä yhteishenki?

H4: On. Vaikka vähän on tullut sitä henkeä lisää, kun ollaan tehty eri ryhmissä asioita.

On siellä kyllä hyvä. (H5)

No on ihan ok, mutta ehkä kaikki ei samaa mieltä ole. Mutta yli puolet on. (H19)

Noo, välillä on ja välillä ei. (H6)

No ei semmosta kovin ole. (H7)

Yksi luokan hiljaisimmista oppilaista (H15) toi ensimmäisessä haastattelussa esille sitä, että luokkatoverit viettävät aikaansa parhaiden kavereidensa kanssa. Tämä oppilas koki kyseisen asian luokan huonoimpana puolena.

Noo, ehkä se, että joskus niin, että kaikki haluaa leikkii vaan sen parhaan kaverin kanssa... (H15)

Ensimmäisessä haastattelussa kysyin oppilailta voiko järjestämälläni yhteisöllisellä toiminnalla vaikuttaa luokan yhteishenkeen. Tällöin neljätoista oppilasta (H2, H4, H5, H6, H8, H9, H10, H13, H14, H15, H16, H18, H19, H20) uskoi yhteisöllisen toiminnan jollain tapaa parantavan yhteishenkeä. Oppilaista yksi (17) vastasi, ettei yhteisöllisellä toiminnalla oikein voi vaikuttaa luokan yhteishenkeen. Kyseinen oppilas ei kuitenkaan loppuhaastattelussa osannut sanoa, onko yhteisöllisellä toiminnalla hänen mielestään ollut vaikutusta luokkaan.

Kyl se vaikuttaa siihen. (H4)

Joo. Ku, no ainakin kun sä sillen yhden kerran kävit, niin ainakaan sen jälkeen pojilla ei oo tullu yhtään riitaa tai silleen. (H8)

No en mä osaa sanoa, mutta jotenki nyt on menny sen jälkeen vähän paremmin. (H11)

Viimeisessä haastattelussa kysyin, onko järjestämälläni yhteisöllisellä toiminnalla ollut vaikutusta heidän luokkaansa. Tällöin (H6, H4, H10, H5, H19, H8, H21, H20, H15, H2, H9, H13, H22, H14) neljätoista oppilasta vastasi myöntävästi. Vain yksi oppilas (H18) koki, ettei yhteisöllinen toiminta ole vaikuttanut luokkaan lainkaan. Kyseinen oppilas kuitenkin ensimmäisessä haastattelussa koki yhteisen toiminnan

vaikuttavan yhteishenkeen. Loput haastatelluista oppilaista (H1, H16, H11, H17, H3) eivät osanneet sanoa, onko vaikutusta tapahtunut.

Haastatteluissa ilmeneviä yhteisöllisyyteen liittyviä vaikutuksia olivat yhteistyötaitojen kehittyminen sekä muiden huomioimisen kohentuminen. Oppilaat olivat sitä mieltä, että toiminnan ansiosta he tekevät enemmän yhteistyötä ja huomioivat toisiaan paremmin. (H4, H10, H20, H22.)

Opittu tekemään enemmän yhteistyötä. (H10)

Sillai, että se on tehny meidän luokasta sellasen, että osataan ottaa toiset paremmin huomioon... Ainakin mun mielestä. (H22)

Ei jätetä muita enää niin paljon ulkopuolelle. (H4)

Kyselylomakkeiden vertailussa ilmennyt suurin muutos oli kuulluksi tulemisen saralla; ensimmäisellä tapaamiskerralla neljä oppilasta vastasi, ettei heidän mielipiteitään kuunnella luokassa. Viimeisellä tapaamiskerralla vain yksi oppilas oli sitä mieltä, ettei luokassa kuunnella hänen mielipiteitään.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetyöni tavoitteena oli avata uudenlainen näkökulma koulukiusaamiseen ja sen ennaltaehkäisemiseen sekä vähentämiseen. Tahdoin opinnäytetyöni avulla myös haastaa vallitsevan ajattelumallin, jossa kiusaamisen ajatellaan olevan nimenomaan yksilöiden välinen ongelma. Tavoitteenani oli pyrkiä kehittämään luokkayhteisön jäsenten sosiaalisia taitoja sekä parantaa ilmapiiriä, jotta kaikki luokkayhteisön jäsenet kokisivat olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi luokassaan. Pyrin opinnäytetyölläni luomaan yhteistyökoululleni tietoa ja materiaalia toimivista yhteisöllisyyttä kasvattavista sekä luokkayhteisön ilmapiiriä parantavista menetelmistä. Opinnäytetyölleni asettamani tutkimuskysymykset olivat seuraavat: Miten yhteisöllisellä toiminnalla voi vaikuttaa yhteisön ilmapiiriin ja mahdollisiin haasteisiin ilmapiiirissä? Kuinka vahvistaa ja kasvattaa yhteisöllisyyttä alakouluikäisten luokkayhteisössä? Voiko yhteisöllisellä toiminnalla vaikuttaa koulukiusaamiseen? Tässä luvussa peilaan opinnäytetyöni tuloksia näihin asettamiini tutkimuskysymyksiin sekä yhdistän saamiani tuloksia ja teoriaa keskenään.

Kiusaamisen yleisyys näyttäytyi opinnäytetyöni tutkimuksessa eri tavalla oppilaille kuin opettajalle, opettaja ei ollut havainnut luokassaan varsinaista kiusaamista kun taas yli puolet luokan oppilaista ilmoitti luokassa kiusaamista olevan. Oppilaat siis kokivat kiusaamisen olevan huomattavasti yleisempää kuin opettaja koki. Myös Salmivallin (2010, 55) tutkimuksesta ilmenee, että koulussa työskentelevien aikuisten näkemys koulukiusaamisen yleisyydestä eroaa usein oppilaiden näkemyksestä. Myös Salovaara ja Honkonen (2011, 29) kertovat, että kiusaaminen jää usein opettajilta huomaamatta, mutta oppilaat tietävät siitä.

Luokassa esiintynyt kiusaaminen näyttäytyi oppilaiden keskuudessa fyysisenä väkivaltana sekä uhkailuna. Kiusaamisesta kertoneet oppilaat kuvailivat kiusaamisen olleen lyömistä, potkimista ja tönimistä sekä uhkailua. Osa oppilaista ajatteli kiusaamisen olevan nimenomaan fyysistä kiusaamista. Näkemys siitä, että kiusaaminen on nimenomaan fyysistä, on lapsille ominaista (Lee 2004, 9; Lines 2007, 17).

Oppilaat myös toivat esille sitä, että kiusaaminen on heidän näkemyksensä mukaan satunnaista. He siis ajattelivat myös satunnaisten tappeluiden ja riitelyn olevan kiusaamista. Tämä oppilaiden esille tuoma seikka ei ole linjassa aikuisten

käyttämän kiusaamisen yleisen määritelmän mukaan. Tämän yleisen määritelmän mukaan toistuvuus on yksi niistä tekijöistä, joiden avulla kiusaaminen voidaan erottaa rajuista leikistä ja riitatilanteista (Salmivalli 1998, 30-33; Laine 2005, 216; Castro & Barbazan 2012, 1; Hamarus 2012, 12-14). Tästä voidaan päätellä, että lasten näkemys kiusaamisesta eroaa osaltaan aikuisten käyttämästä kiusaamisen määritelmästä. Näin ollen voidaan todeta, että aikuisten ja lasten välillä vallitsee eräänlainen näkemusero kiusaamisen suhteen. Se, mikä aikuisten mielestä on pelkkää tappelemista ja nahistelua, on lapsen mielestä kiusaamista. Tähän näkemuseroon voidaan vaikuttaa lisäämällä koulu yhteisöissä tietoisuutta kiusaamista sekä siitä, mitä se oikein tarkoittaa. Salmivallin (2010, 69) näkemyksen mukaan yksi keino vähentää kiusaamista on kertoa oppilaille perustiedot kiusaamisesta. Myös Hamarus (2008, 16–17) korostaa kiusaamisen vähentämisessä kiusaamisesta puhumisen tärkeyttä. Hänen mielestään on tärkeää, että kiusaaminen määritellään yhdessä oppilaiden kanssa ja keskustellaan siitä, minkä oppilaat kokevat kiusaamiseksi ja kuinka kiusaamiseen tulee heidän mielestään puuttua. Tutkimuksessani ilmeni, etteivät kaikki oppilaat tienneet tai osanneet sanoa, mitä kiusaaminen on. Kiusaamisesta keskusteleminen oppilaiden kanssa voisi toimia hyvänä ratkaisuna myös tähän ongelmaan.

Tutkimukseni mukaan yhteisöllisellä toiminnalla voidaan jonkin verran vaikuttaa koulukiusaamiseen, sillä luokan oppilaista kolme totesi kiusaamisen vähentyneen. Tämä tulee ilmi myös Jaana Savolaisen (2014, 27 [viitattu: 22.10.2017]) opinnäytetyöstä. Hänen opinnäytetyöstään käy ilmi, että hyvällä yhteisöllisyydellä on koulukiusaamista vähentävä vaikutus.

Luokassa vallitseva yhteishenki voidaan tutkimustulosteni mukaan mieltää hyväksi vaikka luokassa olisi kiusaamista. Tämä ilmenee myös Salmivallin (2010, 67) tutkimuksessa. *Siitä* käy ilmi, oppilaat voivat kuvailla luokkaansa positiivisesti vaikka luokassa esiintyisi järjestelmällistä kiusaamista. Hyvästä yhteishengestä huolimatta, kyselylomakkeista ilmeni, että osa oppilastaan koki luokkansa turvattomana. Tässä olonsa turvattomaksi kokemisessa oli havaittavissa toiminnan jälkeä pientä muutosta, sillä ensimmäisellä tapaamiskerralla olonsa turvalliseksi omassa luokassaan koki viisitoista oppilasta kun viimeisellä tapaamiskerralla näin

koki seitsemäntoista. Yhteisöllisellä toiminnalla voidaan siis näin ollen lisätä turvallisuuden tunnetta.

Ilmapiirin haasteista esiin nousivat rauhattomuus sekä melu. Sekä oppilaat että opettaja kokivat nämä luokkansa suurimpina ilmapiirin haasteina. Tutkimustuloksistani käy ilmi, että yhteisöllisellä toiminnalla voidaan vaikuttaa myös tämänkaltaisiin ilmapiirissä vallitseviin haasteisiin, sillä oppilaat kokivat luokkansa olevan toiminnan ansiosta rauhallisempi sekä hiljaisempi. Salovaaran ja Honkosen (2011, 11) mukaan työrauha luokassa on merkki turvallisuuden tunteesta oppilaiden keskuudessa. Tämä Salovaaran ja Honkosen näkemys oppilaiden kokemasta turvallisuuden tunteesta näkyi myös minun tutkimukseni tuloksissa, opinnäytetyöprosessin alussa oppilaat olivat vilkkaita ja äänekkäitä eikä työrauhaa juuri ollut. Tällöin osa oppilaista ilmoitti olonsa turvattomaksi. Opinnäytetyöprosessin loppuvaiheilla rauhattomuus oppilaiden keskuudessa oli niin omien havaintojeni kuin oppilaiden kokemusten mukaan vähentynyt, jolloin yhä useampi oppilas tunsikin olonsa turvallisiksi.

Muina ilmapiirin haasteina esiin nousivat runsas riitatilanteiden sekä tappeluiden määrä, jotka toiminnan myötä oppilaiden mukaan olivat vähentyneet. Yhtenä ilmapiirin haasteena esiin nousi luokassa viihtyminen, kolme oppilasta ilmoitti ensimmäisessä kyselyssä, ettei viihdy omassa luokassaan. Luokassa viihtyviä oppilaita taas ensimmäisessä kyselyssä tuli ilmi neljätoista. Toiminnan järjestämisen jälkeen vain yksi oppilas ilmoitti, ettei viihdy luokassaan. Tämän lisäksi luokassa viihtyvien määrä kasvoi toiminnan myötä neljästätoista oppilaasta seitsemäntoista oppilaaseen. Eräänä haasteena luokassa ilmeni myös osallisuuden kokemuksen puute. Ensimmäisessä kyselyssä esiin nousi neljän oppilaan kokemus siitä, ettei heidän mielipiteitään luokassa kuunnella. Toiminnan järjestämisen jälkeen näin kokevia oppilaita oli vain yksi. Tästä voidaan päätellä yhteisöllisen toiminnan kasvattavan myös oppilaiden osallisuuden kokemuksia.

Yhteisöllisyyden kasvattaminen tapahtui järjestämällä sellaista toimintaa, jotka kehittivät lasten yhteistyötaitoja sekä opettivat toisten oppilaiden huomioonottamista. Tärkeimpänä seikkana toiminnan järjestämisessä oli yhdessä tekeminen. Ikonen ja Virtasen (2007,17) mukaan yhteisöllisyyden syntymisen ja kehittymisen kannalta tärkeää on yhdessä tekeminen. Myös vuorovaikutus yhteisön jäsenten

välillä on yhteisöllisyyden kehittymisen kannalta erittäin tärkeää. (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2016, 34.) Toimintani ideana oli myös se, että oppilaat saavat osallistua päätöksen tekoon sekä saavat äänensä kuuluviin. Tästä syystä oppilaat saivat päättää myös itse toiminnasta. Rainan (2012, 25) mukaan yhteisön jäsenten osallistuminen päätöksentekoon on yhteisöllisyyden kannalta tärkeää.

9 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin opinnäytetyöprosessiani sekä oppimiskokemuksiani prosessin aikana. Aloitin opinnäytetyöprosessini valtavalla innolla ja motivaatiolla, sillä olin onnistunut löytämään erittäin kiinnostavan aiheen, johon suhtauduin intohimoisesti. Innostukseni sekä motivaationi opinnäytetyöni suhteen eivät ole laskeutuneet prosessin aikana. Päinvastoin, minusta on tuntunut siltä, etten millään saa tästä aiheesta tarpeekseni. Tuntuu aivan siltä, että voisin jatkaa aiheen tutkimista ja aiheesta kirjoittamista loputtomasti, koulukiusaaminen kun on niin laaja aihe, että eri näkökulmia aiheen tarkasteluun on lukuisia.

Opinnäytetyössäni erityisen tärkeänä pidin oppilaiden osallisuuden tukemista. Tahdoin tuoda esille heidän mielipiteitään ja näkemyksiään kiusaamisesta. Olen nimittäin täysin samaa mieltä Salmivallin (2010, 69) ja Hamaruksen (2008, 16-17) kanssa siitä, että kiusaamisesta ja siihen liittyvistä seikoista tulisi keskustella oppilaiden kanssa riittävästi. Mielestäni on erityisen tärkeää, että kiusaaminen määritellään yhdessä oppilaiden kanssa ja heidän kanssaan keskustellaan siitä, minkä nimenomaan he kokevat olevan kiusaamista. Pidän hieman merkillisenä sitä, että me aikuiset määrittelemme kiusaaminen ja oletamme lasten ymmärtävän kiusaamisen määritelmän samalla tavalla kuin me aikuiset. Tätä asiaa en ollut aiemmin liioin ajatellut, mutta opinnäytetyöprosessini aikaan ryhdyin kyseistä asiaa pohtimaan. Opinnäytetyössäni kävi ilmi, että lapset tosiaan ajattelevat kiusaamisesta hieman eri tavalla kuin aikuiset.

Opinnäytetyöprosessini on ollut erittäin antoisa, vaikka aika ajoittain raskas. Tein koko opinnäytetyöni alusta loppuun aivan yksin ja välillä olisin toivonut rinnalleni työskentelykumppania, jonka kanssa tämän prosessin olisi voinut toteuttaa. Olen kuitenkin loppujen lopuksi tyytyväinen siihen, että uskalsin lähteä toteuttamaan näinkin suurta prosessia yksin. Yksin tekeminen nimittäin mahdollisti sen, että sain tehdä opinnäytetyön omassa aikataulussani sekä ideoida kaiken aivan itse.

Koen opinnäytetyöni tukevan aiemmin oppimiani ja työstämiäni asioita. Olen nimittäin sosionomiopintojeni aikana työskennellyt kiusaamisen sekä yhteisöllisyyden parissa. Kirjoitin syksyllä 2016 ammatillisen esseeni koulukiusaamisen ilmenemisestä sekä vaikutuksista nuoren elämään. Etsin esseessäni vastauksia kysymyk-

siin; mitä kiusaamisella tarkoitetaan ja kuinka se määritellään, kuinka koulu- kiusaaminen ilmenee sekä mitä vaikutuksia koulukiusaamisella on. Esseeni keskitti tarkastelemaan koulukiusaamista pääasiassa yksilöllisestä näkökulmasta, joten koen opinnäytetyöni avartaneen näkökulmaani koulukiusaamisesta ilmiönä.

Ammatillisen esseen lisäksi olen ollut mukana laatimassa yhteisöllistä opiskelu- huoltosuunnitelmaa erääseen seinäjokiseen esikouluun. Yhteisöllistä opiskeluhuol- tosuunnitelmaa rakentaessani ja yhteisölliseen opiskeluhuoltoon perehtyessäni, tutustuin yhteisöllisyyteen ja sen kasvattamiseen. Tällöin ryhdyin pohtimaan, kuin- ka yhteisöllisyyden kasvattamista sekä vahvistamista voisi hyödyntää taistelussa koulukiusaamista vastaan. Yhteisölliseen opiskeluhuoltoon tutustuminen on tuke- nut opinnäytetyöni prosessia. Koen opinnäytetyöni avartaneen käsitystäni myös yhteisöllisyydestä sekä sen merkityksestä.

Opinnäytetyöprosessini on siis kaiken kaikkiaan ollut opettava kokemus. Koen sen ennen kaikkea kehittäneen taitoani tarkastella erilaisia ilmiöitä, asioita sekä ympä- röivää maailmaa monesta eri näkökulmasta.

Haluan näin lopuksi kiittää opinnäytetyöhöni osallistunutta koulua ja ennen kaikkea yhteistyöluokkani luokanopettajaa sekä oppilaita. Te mahdollistitte tämän opinnäy- tetyön ja koen, että nimenomaan teidän ansiostanne olen oppinut paljon. Ilman teitä ei opinnäytetyöni toteutus olisi ollut mahdollista. Toivon teidän hyötyneen opinnäytetyössäni järjestämästäni toiminnasta ja toivon, että pystytte hyödyntä- mään tutkimustuloksia koulunne arjessa.

LÄHTEET

- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. 5. uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Boske, C. & Osanloo, A. 2015. Students, Teachers, and Leaders Addressing Bullying in Schools. [Verkkokirja]. Rotterdam: Sense Publishers. [Viitattu 21.10.2017]. Saatavana Ebsco Academic Collection- tietokannasta. Vaatii käyttöoikeuden.
- Castro, M. & Barbazan, A. 2012. Kouluväkivalta. Helsinki: Perhemediat.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. uud. p. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Fuchs, B. 2001. Meidän luokka, paras luokka! : Leikkejä yhteishengen luomiseen. Helsinki: Lasten Keskus.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä: Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä: Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylän Yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen: huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja
- Hamarus, P. 2009. Miten estää koulukiusaamista? Teoksessa: T. Saloviita. (toim.) Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000, 129–142 .
- Hamarus, P. 2012. Haukku haavan tekee: Puututaan yhdessä kiusaamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hamarus, P., Holmberg-Kalenius, T. & Salmi, S. 2015. Opas kiusaamisen jälkihoitoon. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Healey, J. 2011. Dealing with Bullying. [Verkkokirja]. Thirroul: The Spinney Press. [Viitattu 21.10.2017]. Saatavana Ebsco Academic Collection- tietokannasta. Vaatii käyttöoikeuden.
- Heikkinen, H. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa: H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä. Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 2. uud. p Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–37.

- Hentinen, K. Iija, A. & Mattila, E. 2009. Kuuntele minua – mielenterveystyön käytännön menetelmiä. Hämeenlinna: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holmberg-Kalenius, T. 2008. Elämää koulukiusaamisen jälkeen. Helsinki: Gummerus.
- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää: Varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huovinen, T. & Rovio, E. 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa: H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 2. uud. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.
- Hyyppä, M. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä: sosiaalinen pääoma ja terveys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyyppä, M. 2005. Me-hengen mahti. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Höistad, G. 2003. Irti kiusaamisen kierteestä: opas kouluille ja kasvattajille. Suomentaja Salla Korpela. Helsinki: Kirjapaja.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) 2007. Erilainen oppija: Yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun: Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kananen, J. 2008. Kvali: Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja ISSN 1456-2332; 93.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- L 21.8.1998/628. Perusopetuslaki
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Lee, C. 2004. Preventing Bullying in Schools: A Guide for Teachers and Other Professionals. [Verkkokirja]. London : SAGE Publications Ltd. [Viitattu 21.10.2017]. Saatavana Ebsco Academic Collection- tietokannasta. Vaatii käyttöoikeuden.

- Lines, D. 2007. The Bullies: Understanding Bullies and Bullying. [Verkkokirja]. London : Jessica Kingsley Publishers. [Viitattu 21.10.2017]. Saatavana Ebsco Academic Collection- tietokannasta. Vaatii käyttöoikeuden.
- Mahkonen, S. 2017. Konfliktit kouluissa. 2. uud. p. Helsinki: Edita.
- Mahti- tunnekortit. [Verkkomateriaali]. Tampere: Kehitysvammaisten Tukiliitto ry ([viitattu 30.07.2017; 09.09.2017]. Saatavana: http://www.kvtl.fi/contentimages/Projektit/Mahti/MAHTI_tunnekortit_tulostusversio.pdf
- Matikainen, J. (toim.). 2011. Muuttuvat mediat: haasteelliset sukupolvet. Helsinki: Infor.
- Metsäpelto, R.-L. & Pulkkinen, L. 2004. Tutkimuksen periaatteet MUKAVA-hankkeessa. Teoksessa: L. Launonen & L. Pulkkinen. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000, 165–172.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Mäntylä, N., Kivelä, J., Ollila, S. & Perttola, L. 2013. Pelastakaa koulukiusattu!: koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkastelussa. Helsinki: KAKS- Kunnallisalan kehittämissätiö.
- Nurmi, R., Sillanpää, A. & Hannukkala, M. 2016. Hyvää mieltä yhdessä: käsikirja alakoululaisen mielenterveyden edistämiseen. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Paasivaara, L. & Nikkilä, J. 2010. Yhteisöllisyydestä työhyvinvointia. Helsinki: Kirja Paja.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä: Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pörhölä, M. & Kinney, T. 2010. Bullying: contexts, consequences, and control. Barcelona: Editorial Aresta.
- Pörhölä, M. 2006. Turvallisten kehityspolkujen tukeminen oppilaiden vuorovaikutussuhteissa: Koulukiusaaminen terveystiedon opetuksen haasteena. [Verkojulkaisu]. Helsinki: Opetushallitus. [Viitattu 21.10.2017]. Saatavana: file:///F:/KOULU/Prhl_2006_Turvallistenkehityspolkujentukeminen_finaldraft.pdf
- Raina, L. 2012. Uusi yhteisöllisyys: Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Helsinki: Arator Oy.

- Rautiainen, A. (toim.) Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Ruuskanen, P. 2002. Sosiaalinen pääoma hyvinvointipoliittisessa keskustelussa. Teoksessa: Ruuskanen, P. (toim.) 2002. Sosiaalinen Pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–26.
- Saastamoinen, M. 2009. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa: K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho. (toim.) 2009. Yhteisöllisyys liikkeessä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 33–66.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja. 2. uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus .
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savolainen, J. 29.01.2014. Yhteisöllisyyden merkitys koulukiusaamisen vähentämiseksi opettajan näkökulmasta. [Verkkajulkaisu]. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma. Opinnäytetyö. [Viitattu 22.10.2017] Saatavana: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2014061412919>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 18.2.2015. Kuntainfo 13a/2015: Uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolainsäädäntö soveltamisohje. [Verkkajulkaisu]. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. [Viitattu 22.10.2017]. Saatavana: <http://stm.fi/documents/1271139/1427058/Kuntainfo13a+Uusi+soveltamisohje+oppilas-+ja+opiskelijahuoltolains%C3%A4%C3%A4d%C3%A4nn%C3%B6st%C3%A4+p%C3%A4ivitetty+18122015/ea07ef1e-38b5-4236-a503-ae01aa87185>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL. 2017. Kasvu ympäristön turvallisuus. [Verkkajulkaisu]. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. [Viitattu 22.10.2017]. Saatavana: <https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/kasvuympariston-turvallisuus>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL. 14.9.2017. Kouluterveyskysely 2017: Oppilaat voivat paremmin peruskoulun alaluokilla kuin yläluokilla. [Verkkajulkaisu]. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. [Viitattu: 22.10.2017]. Saatavana: <https://www.thl.fi/fi/-/kouluterveyskysely-2017-oppilaat-voivat-paremmiin-peruskoulun-alaluokilla-kuin-ylaluokilla>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje vanhemmille

Liite 2. Tutkimuslupalomake vanhemmille

Liite 3. Kyselylomake oppilaille

Liite 4. Oppilaiden haastattelun runko osa 1 ja 2

Liite 5. Opettajan haastattelun runko

LIITE 1. Saatekirje vanhemmille

Hei 3- luokan oppilaan vanhempi!

Yhteisöt ja niihin kuuluminen ovat ihmisen olemassaolon sekä toiminnan edellytyksiä. Jokaisella lapsella on oikeus olla osa toimivaa ja hyvinvoivaa yhteisöä.

Olen kolmannen vuoden sosionomiopiskelija ja teen syyslukukauden aikana opinnäytetyötä aiheesta: Yhteisöllisyyden merkitys koulukiusaamisen ennaltaehkäisyssä. Järjestän yhteisöllisyyttä lisäävää toimintaa koulun 3- luokalle. Opinnäytetyötäni varten havainnoin oppilaita toimintatilanteissa sekä teetän heille kaksi kyselyä ja haastattelen heitä. Opinnäytetyössäni **EN** keskity yksittäisten oppilaiden tutkimiseen, vaan koko luokkaan ja luokassa vallitsevan ilmapiirin havainnoimiseen.

Opinnäytetyöhöni osallistuminen on vapaaehtoista. Olisi kuitenkin tärkeää, että mahdollisimman moni oppilas voisi vastata laatimiini kyselyihin. Opinnäytetyössäni EI ilmene oppilaiden henkilötietoja, eivätkä he ole opinnäytetyöstä tunnistettavissa.

Tämän saatekirjeen liitteenä on tutkimuslupalomake, jonka toivon Teidän täyttävän. Lomake palautetaan 3- luokan opettajalle 1.9.2017 mennessä.

Mikäli Teillä herää kysyttävää aiheeseen liittyen, otattehan yhteyttä minuun sähköpostilla tai puhelimitse.

Mukavaa syksyn alkua!

Ystävällisin terveisin

Sosionomiopiskelija Henna Björkman,
Seinäjoen Ammattikorkeakoulu

henna.bjorkman@seamk.fi



LIITE 2. Tutkimuslupalomake vanhemmille**TUTKIMUSLUPA**

Tällä lomakkeella ilmoitetaan lapsenne osallistumisesta Yhteisöllisyyden merkitys koulu-
kiusaamisen ennaltaehkäisyssä -nimisen opinnäytetyön tutkimukseen.

Tutkimuksen toteuttaa sosionomiopiskelija Henna Björkman Seinäjoen ammattikorkea-
koulusta.

**Tutkimuksessa EI ilmene lapsenne henkilötietoja, eikä lapsenne ole tutkimuksesta tun-
nistettavissa.**

Tämän lomakkeen alaosa palautetaan 3. luokan opettajalle 1.9.2017 mennessä.

Lapseni _____ (Oppilaan nimi)

osallistuu opinnäytetyöhön

ei osallistu opinnäytetyöhön

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

LIITE 3. Kyselylomake oppilaille

MEIDÄN LUOKKA! – kysely

Kukaan ei saa tietää, miten sinä olet kysymyksiin vastannut.

Vastaa kaikkiin kysymyksiin, siten miltä sinusta tuntuu.

1. Kerro, mitä mieltä olet seuraavista väittämistä.

0 = täysin eri mieltä

1 = melko eri mieltä

2 = en osaa sanoa

3 = melko samaa mieltä

4 = täysin samaa mieltä



0 1 2 3 4

	0	1	2	3	4
Tunnen oloni turvalliseksi luokassani					
Luokassani autetaan muita					
Viihdyn luokassani					
Luokassani on mukava olla					
Luokkakaverini hyväksyvät minut sellaisena kuin olen					
Luokassani hyväksytään erilaisuus					
Minun mielipiteitäni kuunnellaan luokassani					

LIITE 4. Oppilaiden haastattelun runko osa 1 ja 2

Oppilaiden haastattelu, osa 1

1. Millainen sinun luokkasi on?
2. a. Mikä sinun luokassasi on parasta?
b. Mikä huonointa?
3. Onko sinun luokassasi ollut kiusaamista?
4. Mikä sinun mielestäsi on kiusaamista?
5. Mitä sinun mielestäsi voisi tehdä, ettei kiusaamista olisi?
6. Tiedätkö mitä on yhteishenki? (jos ei tiedä > kerron) Onko sinun luokassasi hyvä yhteishenki?
7. Vaikuttaako tällainen järjestämäni toiminta yhteishenkeen?

Oppilaiden haastattelu, osa 2

1. Mitä mieltä olet syksyn aikana järjestetystä toiminnasta? Millaista se mielestäsi oli?
2. a. Vaikuttiko toiminta sinun mielestäsi sinun luokkaasi jollain tavalla?
b. Osaisitko kertoa, millä tavalla se vaikutti?

LIITE 5. Opettajan haastattelun runko

Opettajan haastattelu

1. Miksi juuri teidän luokkanne lähti mukaan opinnäytetyöni toimintaan?
2. Millainen luokka oli ennen toiminnan aloittamista?
3. Oletko huomannut toiminnalla olleen vaikutusta luokkaan? Jos olet, niin millaista vaikutusta?
4. Oliko toiminta mielestäsi onnistunutta?