

# HUMANISTINEN AMMATTIKORKEAKOULU

## OPINNÄYTETYÖ

### **”Että kaikki ois kaikkien kavereita”**

Tyttöjen kokemuksia yhteisöllisyydestä Leppäveden koulun 6B-luokassa

*Eeva Paajoki*

Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma 210 op

11/2011

# HUMANISTINEN AMMATTIKORKEAKOULU

## Koulutusohjelman nimi

### TIIVISTELMÄ

<b>Työn tekijä</b> Eeva Paajoki	<b>Sivumäärä</b> 51 ja 2 liitesivua
<b>Työn nimi</b> ”Että kaikki ois kaikkien kavereita”. Tyttöjen kokemuksia yhteisöllisyydestä Leppäveden koulun 6B-luokassa	
<b>Ohjaava(t) opettaja(t)</b> Johanna Kuivakangas	
<b>Työn tilaaja ja/tai työelämäohjaaja</b> HUMAK Uusiutuva koulu ja nuorisotyö –hanke, Marjo Kolehmainen	
<b>Tiivistelmä</b> <p>Ongelmat ryhmadynamiikan ja työrauhan alueilla ovat asioita, joita opettajat joutuvat päivittäisessä työssään kohtaamaan. Ongelmat voivat ilmetä eri tavoin: kiusaamisena, levottomuutena, alisuoriutumisenä tai ylipäättään vain yleisenä huonona ilmapiirinä. Edellä mainitut ilmiöt ovat tuttuja myös Leppäveden koululla, jonne tutkimukseni sijoittuu. Opinnäytetyön kohderyhmänä on Leppäveden koulun 6B-luokka ja erityisesti tytöt. Havainnoimalla luokkaa sekä haastatteleamalla tyttöjä tavoitteena oli tarkastella luokan yhteisöllisyyttä ja löytää mahdollisia ongelmatekijöitä sekä saada tyttöjen ääni kuuluviin. Leppäveden koulu on mukana Uusiutuva koulu ja nuorisotyö –hankkeessa, joten tutkimukseni on myös osa kyseistä hanketta.</p> <p>Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat turvallisuus, sosiaaliset suhteet ja roolit, osallisuus ja ilo, joita tarkastelen yhteisöllisyyden sekä sukupuolen näkökulmasta. Tutkimuksesta käy ilmi, mitkä ovat yhteisöllisyyttä vahvistavia ja murentavia tekijöitä sekä miten ne vaikuttavat niin yksilöön kuin koko luokkayhteisöön. Tutkimus osoittaa, kuinka merkittävä asia yhteisöllisyys on niin yksittäisen oppilaan kuin koko luokan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta.</p> <p>Tutkimuksen tarkoitus ei ole tarjota yksittäisiä tai irrallisia vastauksia vaan sen sijaan herättää miettimään, kuinka kouluyhteisöä ja sen perinteisiä toimintamalleja voitaisiin kehittää kohti laajoja ja kokonaisvaltaisia yhteisöllisiä toimintamalleja. Tutkimus osoittaa, että koulussa tehtävä nuorisotyö ei kuulu vain yläkouluihin, vaan sille on paikkansa myös alakouluissa.</p>	
<b>Asiasanat</b> Yhteisöllisyys, tytöt, turvallisuus, osallisuus, ilo, koulu, nuorisotyö	

**HUMAK UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES**  
**Name of the Degree Programme**

**ABSTRACT**

<b>Author</b> Eeva Paajoki	<b>Number of Pages</b> 51
<b>Title</b> "That we could all be friends". Girls' experiences on sense of community in class 6B in Leppävesi school	
<b>Supervisor(s)</b> Johanna Kuivakangas	
<b>Subscriber and/or Mentor</b> HUMAK Uusiutuva koulu ja nuorisotyö –project, Marjo Kolehmainen	
<b>Abstract</b> <p>Problems in group dynamics and maintaining a peaceful working environment are issues that teachers face on a daily basis. These problems may appear in different forms: bullying, restlessness, underachievement or a bad atmosphere. These phenomena are also familiar in Leppävesi school, where this study was conducted. The target group of the thesis is class 6B in Leppävesi school, and especially the girls. The aim was to study the sense of community of the class by observing the pupils and interviewing the girls, and to find out what causes the problems. In addition, the idea was to allow the girls to voice their opinion. Leppävesi school is involved in Uusiutuva koulu ja nuorisotyö –project, and thus this research also contributes to that.</p> <p>The central concepts in this research are sense of security, social relations and roles, participation and joy, which I will be looking at from the point of view of both sense of community and gender. The study reveals what strengthens sense of community, as well as what may crush it, and how these factors affect the individual and the class community. The research shows how significant sense of community is for the well-being of the individual pupil and the whole class.</p> <p>This study does not intend to provide separate or unconnected answers, but to provoke thoughts about how the school community and its traditional operations models could be developed towards broader and more comprehensive communal operations models. This study shows that youth work has a place not only in junior high school but also in elementary school.</p>	
<b>Keywords</b> sense of community, girls, sense of security, participation, joy, school, youth work	

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ  
ABSTRACT

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUSKOHTEENA TYTÖT	6
2.1 Tutkimuksen taustaa	6
2.2 Tutkimuksen tarkoitus	7
2.3 Tutkimuksen toteuttamistavat	8
3 YHTEISÖLLISYYDEN OSATEKIJÄT LUOKASSA	12
3.1 Aiheen käsittely	12
3.2 Turvallisuus	12
3.3 Sosiaaliset suhteet ja roolit	20
3.4 Osallisuus	27
3.5 Ilo	34
3.6 Yhteenvetoa	42
4 POHDINTAA, JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	44
LÄHTEET	47
LIITTEET	52

## 1. JOHDANTO

Ongelmat ryhmädynamiikan ja työrauhan alueilla ovat osa opettajien arkipäivää. Vaikka ongelma olisi tiedostettu, ei koululla tai opettajilla ole tarpeeksi resursseja tai työkaluja saada asiaan kaivattua muutosta. Leppäveden koulu on halunnut tarttua näihin ongelmiin olemalla mukana Uusiutuva koulu ja nuorisotyö 2011–2013 – hankkeessa sekä hyödyntämällä hankkeen tuomia mahdollisuuksia. Keväällä 2011 halukkaat opettajat saivat osallistua koulutukseen, jota piti Tiina Honkonen Myötätuuli KY:stä. Myös minä sain ottaa osaa koulutuskertoihin opintojeni puitteissa. Koulutuksen teemat liikkuvat turvallisen ryhmän ja ryhmädynamiikan ympärillä ja tarkoituksena oli antaa opettajille myös konkreettisia työkaluja hyvän ryhmähengen luomiseksi. Tiina Honkonen käsittelee muun muassa näitä teemoja Reija Salovaaran kanssa kirjoittamassaan keväällä julkaistussa kirjassa ”Rakenna hyvä luokkahenki”. Kyseinen kirja on myös yksi tämän tutkimuksen lähdeteoksista.

Tässä tutkimuksessa pääteemoina ovat turvallisuus ja yhteisöllisyys. Käsittelem turvallisuutta koulukiusaamisen kautta, joka on ikävä kyllä aina ajankohtainen asia yhteiskunnassamme. Yhteisöllisyys on asia, joka puhututtaa aika ajoin ja jota peräänkuulutetaan. Tässä tutkimuksessa käsittelem yhteisöllisyyttä ensisijaisesti vertaissuhteiden ja suosituimmuuden näkökulmasta. Äänessä ovat ensisijaisesti Leppäveden koulun 6B-luokan tytöt. Ei ole liikaa tutkimuksia, joissa lapset pääsisivät ääneen. Siksi halusin tehdä tutkimuksen, jossa lapset, tässä tapauksessa tytöt, saavat äänensä kuuluviin. Heillä on paljon sellaista tietoa ja ymmärrystä, joka jää helposti ammattilaisten mielipiteiden varjoon. Tämä tutkimus pyrkii omalta osaltaan korjaamaan tuota epäkohtaa ja samalla tuomaan julki niitä asioita, jotka ovat haastateltavieni luokassa kyteneet tähän asti enemmän tai vähemmän pinnan alla.

## 2. TUTKIMUSKOHTENA TYTÖT

### 2.1. Tutkimuksen taustaa

Tutkimukseni on osa HUMAKissa toimivaa Uusiutuva koulu ja nuorisotyö 2011–2013 –hanketta. Hanketta rahoittaa Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). ”Sankariteoista vakinaiseen toimintakulttuuriin” on hankkeen visio. Tavoitteena hankkeella onkin kartoittaa nuorisotyön ja koulun yhteistyön mahdollisuuksia ja sitä kautta saada toiminnasta tietoa ja kokemuksia. Yhteistyön toimintamalleja voidaan sen jälkeen levittää ja vakinaistaa. Tavoitteena on myös kehittää uudenlaisia toimintamalleja nuorisotyöhön ja selkeyttä koulussa toimivan nuorisotyöntekijän työnkuvaa tavoitteita palvelevaksi. Tarkoitus on saada tietoa siitä, mikä merkitys ja hyöty nuorisotyöstä koulun sisällä on sekä kartoittaa millainen tarve toiminnalle on. Hankkeella halutaan lisätä tietoutta alan koulutuksissa opiskeleville, kuten esimerkiksi yhteisöpedagogeille, jotta heidän tietotaitonsa kouluympäristössä työskentelystä olisi entistä vahvempaa.

Hankkeen toimintamuotoina ovat Konnevedellä koulun ja vapaa-ajan toimintaympäristöissä projektityöntekijän toteuttama nuorisotyöntekijäkokeilu, kehittämisverkostot ja tuki kouluissa työskenteleville ja opintojaan suorittaville yhteisöpedagogiopiskelijoille, monialainen verkostoyhteistyö nuorisoalan sekä opetuksen kouluttajien kanssa, koulutukset, seminaarit sekä julkaisu- ja tutkimustoiminta. Oma tutkimukseni sijoittuu tutkimustoiminta-alueelle.

Syy, miksi itse päädyin tekemään tutkimusta hankkeelle, on oma kiinnostukseni koulumaailmaa ja koulussa tehtävää nuorisotyötä kohtaan. Kun sitten tammikuussa 2011 eräässä opinnäytetyöpajassa kerrottiin, että Leppäveden koululta oli tullut pyyntö saada joku opiskelija tekemään heidän koululle tutkimusta, tartuin oitis tilaisuuteen. Leppäveden koulun 6B-luokalla kerrottiin olevan ongelmia ryhmädynamiikan sekä opiskelumotivaation kanssa. Nämä ilmenivät ongelmina työrauhan kanssa, alisuoriutumisenä sekä yleisenä kielteisenä ilmapiirinä. Ongelmien perimmäiset syyt olivat pimennossa ja niihin toivottiin löytyvän lisävalaistusta. Käytyäni koululla muutaman kerran päätin yhdistää siihen myös ammatillisten suuntautumisopintojeni projektin, koska katsoin sen palvelevan sekä koulua, hanketta että minua. Sitä kautta sain työlleni lisää syvyyttä ja perspektiiviä.

Varsinainen tutkimusongelma ei ollut aluksi aivan selvä, vaan muotoutui matkan varrella. Luokassa vallitsi selkeä jako tyttöjen ja poikien välillä, joten tutkimuskohteen valinta sukupuolen mukaan oli siinä mielessä luonteva ratkaisu. Suuntautumisen projektiin liittyvän harjoittelun aikana minulle oli muodostunut useisiin tyttöihin hyvä ja luottamuksellinen suhde ja se oli yksi syy, minkä vuoksi valitsin heidät tutkimuskohteekseni. Varsinainen syy, minkä vuoksi päädyin tyttöihin, oli se, että vaikka luokan ongelmien syitä ei tiedetty, monet opettajista pitivät poikia syypäinä ongelmiin. Heidän mukaan juuri pojat loivat luokkaan negatiivista ilmapiiriä suhtautumalla kielteisesti opiskeluun, häiriköimällä tunneilla sekä olemalla sitoutumatta luokkaan tai luokan yhteisiin pelisääntöihin. Tytöt nähtiin kiltteinä, aktiivisina ja tunnollisina oppilaina, joista ei kannata tai ainakaan ehdi olla huolissaan, koska poikien tulevaisuus huolettaa niin paljon enemmän. Yhteiskunnallemme on tyypillistä suhtautua tyttöihin itsenäisinä pärjääjinä. Toisaalta se kannustaa tyttöjä itsenäisyyteen, mutta samalla heidän tarpeensa saatetaan sivuuttaa. (Ks. Näre 2010, 44) Niiden havaintojen perusteella, joita olin harjoittelun aikana tehnyt, minulle oli herännyt huoli tytöistä. Osittain luokan ongelmat johtuivat pojista, mutta kolikolla on aina myös kääntöpuolensa. Osa tytöistä voi huonosti myös aivan muista syistä. Pinnan alla kyti paljon sellaista, joka vaati ulospääsyä. Siksi halusin kuulla, mitä tytöillä on asiasta sanottavanaan ja sitä kautta oikaista mahdollisia vääriä käsityksiä sekä tuoda uutta näkökulmaa.

## 2.2. Tutkimuksen tarkoitus

Tarve tutkimukselle tuli Leppäveden koululta ja luokan oma opettaja tuki aihevalintaani. Tutkimuksen ensisijainen tarkoitus on saada tyttöjen ääni kuuluviin ja selvittää, miten he näkevät luokkansa tilanteet ja minkälaisia asioita he pitävät tärkeinä yhteisöllisyyden näkökulmasta. Eli kuten johdantotekstissä jo sanoin, aikuisilla ja kasvatustieteen ammattilaisilla on kyllä tietoa ja käsitys siitä, mitä lapsi tarvitsee ja miltä lapsesta tuntuu. Lapsissa ja ryhmissä on paljon samankaltaisuuksia, mutta siitä huolimatta jokainen lapsi ja ryhmä on ainutlaatuinen kokonaisuus. Tavoitteenani onkin löytää, miten Leppäveden tytöt kokevat heidän luokkansa ja voiko heidän vastauksistaan löytää yleistettävää tietoa. Kiusaaminen ja kaverisuhteet ovat asioita, joista puhutaan, mutta joihin on vaikea löytää toimivia ratkaisuja.

Kysymällä tytöiltä pyrin saamaan selville, mitä he ajattelevat asiasta ja minkälaisia ratkaisuja heillä mahdollisesti on. Peilaan tyttöjen vastauksia myös kirjallisuuden kautta löytääkseni myös siten selityksiä ja ratkaisuja turvallisuuden ja yhteisöllisyyden näkökulmasta. Toivon tutkimuksesta nousevien asioiden ja teemojen olevan sellaista tietoa, mitä myös Leppäveden koulu tarvitsee.

Koska tutkimus on myös osa hanketta, tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa hankkeelle. Koulussa tehtävää nuorisotyötä on pääsääntöisesti käsitelty yläkoulun näkökulmasta, joten alakoulu on ainakin toistaiseksi vielä melko valloittamatonta aluetta. Tutkimuksen yksi tarkoitus onkin yhteisöpedagogiopiskelijan ja hankkeen näkökulmasta selvittää, voisiko alakoulussa olla tarvetta koulun ja nuorisotyön yhteistyölle, ja jos, niin missä muodossa. Tätä en kysy tytöiltä vaan käsittelen asiaa johtopäätös-osiossa.

### 2.3. Tutkimuksen toteuttamistavat

Opinnäytetyöni on laadullinen tutkimus, jossa kuvaan yhteisöllisyyttä tyttöjen kokemusten perusteella sekä avaan yhteisöllisyyteen liittyviä asioita ja käsitteitä. Valitsin laadulliset aineistonkeruumenetelmät aiheen sekä tutkimuskysymysten pohjalta. Halusin, että tyttöjen omat kokemukset ja mielipiteet tulevat kuuluviin. Laadullinen tutkimus on hyvä vaihtoehto silloin, kun tutkitaan luonnollisia tilanteita, joissa ei voida kontrolloida kaikkia vaikuttavia tekijöitä ja kun halutaan tutkia syy-seuraussuhteita. (Metsämuuronen 2000, 14.) Tässä tutkimuksessa kyse on nimenomaan 6B-luokan tavalliseen arkeen tutustumisesta sekä syy-seuraussuhteiden etsimisestä ja löytämisestä.

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkimys nähdä aineiston ”taakse” tarkastelemalla sitä mahdollisimman monesta näkökulmasta sekä aineiston kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Laadullinen aineisto on monitasoista ja moniulotteista, ”pala tutkittavaa maailmaa”. (Alasuutari 1999, 83–84.) Tässä tutkimuksessa Leppäveden koulun 6B-luokka on pala tutkittavaa maailmaa. He ovat ryhmä tavallisia 12-vuotiaita lapsia, joilla jokaisella on omat erityispiirteensä, jotka heijastuvat koko luokkaan. Haastatellessani tyttöjä minulla on loistava mahdollisuus



kuulla asioista 10 eri näkökulmasta ja uskon saavani kattavan kuvan luokan tilanteesta, vaikkakin tyttöjen näkökulmasta.

Tutkimuksessa tarkastelen neljää osa-aluetta yhteisöllisyyden ja sukupuolen näkökulmasta. Nämä osa-alueet ovat 1) Turvallisuus, 2) Sosiaaliset suhteet ja roolit, 3) Osallisuus sekä 4) Ilo. Päädyin rajaamaan aiheen näihin osa-alueisiin lueskellessani yhteisöllisyyttä käsittelevää kirjallisuutta. Monissa kirjoissa puhuttiin näistä teemoista joko näillä termeillä tai hieman eri ilmaisua käyttäen. Selvää kuitenkin oli näiden osa-alueiden merkitys yhteisöllisyyden ja hyvän luokkahengen rakentumisen kannalta. Koska tutkimuskohteena ovat tytöt, on luonnollista tarkastella näitä osa-alueita myös sukupuolen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa esiintyvät nimet ovat kaikki muutettuja yksityisyyden turvaamiseksi.

Tiedonkeruumenetelminä tässä tutkimuksessa ovat osallistuva havainnointi sekä teemahaastattelu. Valitsin nämä kaksi tiedonkeruumenetelmää, koska halusin saada mahdollisimman monipuolisen sekä luotettavan kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä. Havainnoinnin ja haastattelun yhdistäminen on hedelmällistä, koska silloin voi yhdistellä asioita ja nähdä niitä oikeissa yhteyksissään. Havainnoinnin avulla voidaan myös nähdä mahdollisia ristiriitoja haastatteluvastausten ja jokapäiväisen käyttäytymisen välillä, mutta toisaalta haastatteluista nousevat vastaukset saattavat selittää käyttäytymistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 83.)

Havainnoinnissa tutkijan rooli on enemmän tai vähemmän objektiivinen ja tarvittu aineisto kerätään tekemällä muistiinpanoja. Osallistuvassa havainnoissa tutkijalla on aktiivinen rooli ja sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ovat keskeinen osa tiedonhankintaa. Tutkittavat tietävät olevansa osa tutkimusta ja heiltä on saatu siihen lupa. (Metsämuuronen 2000, 42; Tuomi & Sarajärvi 2009, 82.) Itse toteutin havainnoinnin olemalla Leppäveden koulun 6B-luokalla kerran viikossa maaliskuuhuhtikuun ajan ja toukokuun kokonaan aina koulujen loppumiseen saakka. He tiesivät, mitä teen luokassa ja miksi ja hyväksyivät asian. Pidän havainnointipäiväkirjaa, johon kirjasin ylös tilanteita, tunteita, havaintojani, ihmetyksen aiheita ja kuulemiani juttuja. Roolini luokassa oli aktiivinen. Tutustuin luokkaan ja sen oppilaisiin, toimin avustajana ja ohjaajana oppitunneilla ja ylipäättään keskustelin oppilaiden kanssa milloin mistäkin. Juuri oppilaiden kanssa käydyt

keskustelut olivat oleellisin osa havainnointiprosessia samoin kuin tilanteet, jolloin keskityin vain seuraamaan ja tarkkailemaan luokan tapahtumia. Erityisen antoisia olivat tyttöjen tekstiilityön tuplatunnit, koska silloin oli paikalla pelkästään sen luokan tyttöjä. Aika ja paikka olivat otolliset rennolle ja luontevalle keskustelulle. Kuuntelin myös sivusta monia keskusteluja, joista tein omia tulkintoja siitä, mitä tytöille kuuluu ja missä mennään.

Toisena tiedonkeruumenetelmänä minulla oli teemahaastattelu. Valitsin haastattelun menetelmäksi tutkimukseni aihepiiriin vuoksi. Haastattelu on hyvä menetelmä juuri silloin, kun aihepiiri on monitahoinen ja vastaukset halutaan sijoittaa osaksi laajempaa kokonaisuutta. Haastattelu on myös hyvä väline saada syvällistä tietoa tutkittavasta aihealueesta suoran vuorovaikutuksen kautta. Valitsin teemahaastattelun siksi, että minulla oli tietyt aihealueet, joista halusin tyttöjen kanssa keskustella. Käytin puolistrukturoitua haastattelutapaa, eli esitin kaikille tytöille samat kysymykset, joihin he saivat vastata omin sanoin. Kysymysten järjestys ja muoto saattoi vaihdella sen mukaan, mitä tytöt vastasivat. Haastattelu eteni teemahaastattelulle tyypilliseen tapaan tiettyjen teemojen varassa jättäen paljon tilaa tyttöjen omille mielipiteille ja ajatuksille. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34–35, 47–48.)

Käytännössä lähdin liikkeelle siitä, että tein ensin haastattelukysymykset jokaiselle aihealueelle, joita tutkimukseni käsittelee. Kysymyksiä hioin yhdessä opinnäytetyönohjaajani kanssa, kunnes ne olivat molempien mielestä mahdollisimman ymmärrettäviä ja selkeitä 12-vuotiaan näkökulmasta. Tutkimuskysymysten muotoilu lapsen kielelle on tärkeää, jotta lapsi ymmärtäisi kysymykset ja sitä kautta päästäisiin käsiksi hänen maailmaansa. Koska tutkimuskohteenani olivat luokan tytöt, tavoitteenani oli saada haastateltavaksi ainakin kahdeksan luokan kymmenestä työstä, mikäli he itse olisivat halukkaita ja saisin luvan heidän huoltajiltaan tutkimuseettisten ja lainsäädännöllisten syiden vuoksi. Tiedusteltuani asiaa tytöiltä kukaan heistä ei vastustanut. Niinpä lähetin jokaisen tytön kotiin tiedotteen, jossa kerroin, kuka olen, mitä teen ja miksi. Tiedotteen lopussa oli sitten kohta, jossa piti ensin kirjoittaa tytön nimi ja sen jälkeen laittaa rasti sen mukaan, saako tytär osallistua haastatteluun vai ei. Kaikki laput palautuivat ja kaikkien huoltajat antoivat suostumuksensa. (Alasuutari 2005, 147, 154.)

Haastattelin tytöt yksitellen terveydenhoitajan huoneessa, joka oli tyhjillään juuri haastattelupäivinä. Nauhoitin haastattelut digitaalisella nauhurilla. Haastattelut sujuivat hieman eri tavalla kuin olin odottanut. Ne tytöt, joiden oletin olevan puheliaita ja monisanaisia, olivat yllättävän hiljaisia ja päinvastoin. Osa ei jännittänyt tilannetta yhtään, suurin osa jännitti hieman aluksi ja yksi mainitsi nauhurin häirinnän häntä. Sain kuitenkin varsin kattavaa materiaalia analysoitavaksi. Haastatteluolosuhteet olivat suotuisat ja onnistuin ensikertalaiseksi varsin hyvin. Sain käsiteltyä kaikki teemat, keskityin, kuuntelin ja olin oma välitön itseni. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 72.)

Haastattelujen jälkeen litteroin aineiston ja sen jälkeen siirryin analyysivaiheeseen, jossa jouduin miettimään paljon juuri sitä, kuinka aineistoa tulkitsen. Aineistoa analysoitaessa oli huomioitava ensinnäkin se, että haastateltavat olivat lapsia. Tämä tarkoittaa sitä, että haastattelutilanteet olivat läpikotaisin vuorovaikutuksellisia ja haastateltavan vastauksiin ovat saattaneet vaikuttaa sekä tutkimustilanne että minun persoonani. Samoin haastattelututkimuksissa tulkintavaiheessa on analysoitava vastausten luotettavuutta, koska osa haastateltavista on saattanut antaa sellaisia vastauksia, joita luulee häneltä odotettavan. Etenkin jos ajattelen joitakin tyttöjä sekä heidän asemaansa ryhmässä, kyse saattoi olla juuri tästä. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 35; Alasuutari 2005, 162.)

Analyysivaihe on haastattelututkimuksessa monitahoinen ja niin se oli minullakin. Aluksi luin litteroimaani aineistoa uudelleen ja uudelleen päästäkseni tutuksi aineiston kanssa. Välillä ajauduin kriisiin aineiston ja sen sisällön suhteen ja välillä taas painin rajaamisen vaikeuksien sekä näkökulman ja punaisen langan hahmottamisen kanssa. Pääsääntöisesti etenin kuitenkin haastattelun analyysivaiheiden mukaisesti. Välillä vaiheet tapahtuivat päällekkäin toisiinsa kietoutuen ja toisaalta välillä palasin takaisin aiempiin kysymyksiin tehden uutta arviointia uusien kysymysten ja tarkemman analyysin avulla. Lähdin liikkeelle tehden alustavaa analyysiä, jossa tutustuin litteroituihin teksteihin sekä rajasin ja järjestelin aineistoa muutamien avainsanojen avulla. Sen jälkeen luokittelin tekstiä näiden avainsanojen avulla tiettyjen teemojen alle ja pyrin löytämään sekä samankaltaisuuksia että poikkeavuuksia sekä muita huomionarvoisia ja yllättäviä seikkoja. Tämän jälkeen kirjoitin tekstiä teemoittain auki verraten tyttöjen vastauksia toisiinsa sekä tein tulkintaa ja analyysiä, jotka perustuivat omiin havaintoihini sekä

aineiston pohjalta että oltuani luokassa. Kun olin mielestäni kirjoittanut tekstistä kaiken, mitä siinä vaiheessa irti sain, siirryin analysoimaan aineistosta nousseita keskeisiä tulkintoja kirjallisuuden valossa. Pyrin löytämään omille havainnoilleni sekä tyttöjen sanoittamille ilmiöille tukea asiantuntijoiden teksteistä, mutta löytämään myös eroavaisuuksia. Kun olin käynyt keskustelua kirjallisuuden kanssa, siirryin tutkimuksen viimeiseen vaiheeseen eli johtopäätösten tekoon. Siellä pohdin vielä uudelleen keskeisiä havaintoja, niiden vaikutuksia käytäntöön sekä mahdollisia jatkotutkimusideoita. (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11–25.)

### 3. YHTEISÖLLISYYDEN OSATEKIJÄT LUOKASSA

#### 3.1. Aiheen käsittely

Tässä luvussa käsittelen turvallisuutta, sosiaalisia suhteita ja rooleja, osallisuutta sekä iloa yhteisöllisyyden ja sukupuolen näkökulmasta. Tuon esille, mitkä ovat keskeisiä tekijöitä turvallisuuteen, sosiaalisiin suhteisiin ja rooleihin, osallisuuteen ja iloon liittyen ja miten ne liittyvät yhteisöllisyyteen. Sukupuolta tarkastelen siis tyttöjen näkökulmasta. Haastattelin kaikkia luokan kymmentä tyttöä ja pohdin analyysissäni muun muassa sitä, miten sukupuoli vaikuttaa vastauksiin, mitkä ovat tytöille tärkeitä asioita ja mitkä taas ovat sukupuolesta riippumattomia tekijöitä yhteisöllisyyden kannalta. Analyysini on teorian tiedon, tyttöjen haastatteluvastausten sekä omien havaintojeni ja tulkintojeni vuoropuhelua. Tarkoitukseni on soveltaa teorian tietoa tyttöjen vastauksiin ja omiin havaintoihini, löytää tyttöjen vastauksista ja omista havainnoista vahvistusta jo olemassa olevalle teorian tiedolle sekä tuoda myös uutta näkökulmaa.

#### 3.2. Turvallisuus

Kysellessäni tytöiltä haastattelun aluksi luokan hyvistä ja huonoista puolista minulla oli ennako-oletus, että he sanoisivat jotain negatiivista luokkahengestä. Tämä ennako-oletus johtui siitä, että minulle oli kerrottu luokan olevan negatiivisesti ryhmäytynyt ja minua pyydettiin selvittämään ongelman syytä. Yllätyksekseni jokainen tyttö yhtä lukuun ottamatta kuvasi luokkaansa pelkästään positiivisilla sanoilla, kuten

kiva, mukava, hauska, hullu, villi ja äänekas, ”Sellainen, että siinä ihan viihtyy”. Vaikka herääminen aamuisin on enemmistön mielestä ärsyttävää ja ahdistavaa, kaikista on silti mukava tulla aamuisin kouluun, koska kaverit ovat siellä. Negatiivisina asioina nousivat ainoastaan yleinen levottomuus sekä meteli tunneilla.

”No, välillä tulee noita meidän luokan poikien sekoiluja, että kun ne välillä sekoilee ja niille joutuu valittaan niinku opekin niin silleen. Nii.”

Suurin osa sanoi, ettei vaivaa päättään kouluasioilla kotona. Muutama mainitsi miettivänsä läksyjä silloin, jos ne ovat vaikeita. Kysyessäni ”Kuinka sinut hyväksytään luokassasi? Koetko, että voit olla ihan oma itsesi?” alkoi tyttöjen harmoniaan ilmetä riitasointuja. Suurin osa koki tulevansa hyväksytyksi omana itsenään, mutta Mira ja Riikka kertoivat, että heitä kiusataan eikä oteta porukkaan mukaan. Molemmat kertoivat saavansa kuulla kommentteja esimerkiksi pukeutumisestaan.

”Pitää miettiä mitä laittaa päälle kouluun, ettei siitä tuu kauheeta sanomista.”

Molemmat sanoivat, että pitää yrittää olla toisenlainen kuin on, että edes jotenkin hyväksyttäisiin porukkaan. Ja porukalla tarkoitettiin nimenomaan tyttöporukkaa.

Suomen perustuslain 7 §:n mukaan jokaisella yksilöllä on oikeus turvallisuuteen. Myös perusopetuslaissa (1998/628, 29 §) on määritelty, että kaikilla oppilailla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Nämä edellä mainitut lait velvoittavat esimerkiksi koulut toimimaan siten, että yksilön ja yhteisön turvallisuuteen liittyvät tarpeet tyydytetään säädetyllä tavalla. Koulua velvoitetaan myös olemaan turvallinen ja viihtyisä yhteisö, joka tarjoaa vankan pohjan opiskelulle oppilaiden yhteenkuuluvuuden, ystävyys ja turvallisuuden kokemusten kautta. Monesti turvallisuudella ymmärretään lähinnä fyysinen turvallisuus, mikä tarkoittaa koulussa väkivallattomuutta sekä palo- ja liikenneturvallisuutta. Kyse on kuitenkin paljon laajemmasta kokonaisuudesta. Turvallisuuden tunne on monen osatekijän summa ja siinä on kyse tarpeiden tyydyttämisestä ja yksilön henkilökohtaisesta hyvästä olost. Henkinen turvattomuus ilmenee pahana olona, joka on seurausta epäoikeudenmukaiseksi koetusta kohtelusta. Turvallisuus on yksi tärkeimmistä tekijöistä hyvän ja yhteisöllisen ilmapiirin muodostumisen kannalta. Konkreettisesti se ilmenee luokassa työrauhana sekä avoimena ilmapiirinä. Tämä tarkoittaa esimerkiksi

sitä, että luokassa voi kysyä tai kommentoida ilman pelkoa siitä, että joutuu nolatuksi. (Pentti 2003, 40, 63; Salovaara & Honkonen 2011, 11, 17.)

Turvallisuus ryhmässä syntyy viidestä osatekijästä. Niistä ehdottomasti tärkein on luottamus, koska se liittyy olennaisesti kaikkiin muihin turvallisuuden osatekijöihin. Molemminpuolinen luottamus lisää turvallisuuden tunnetta. Se on samalla myös riskinottoa, koska yksilö asettaa itsensä avoimeksi ja haavoittuvaksi toisten edessä. Toinen tärkeä osatekijä on hyväksyntä ja välittäminen, jossa on kyse siitä, että uskaltaa ja saa olla oma itsensä ja kokee tulevansa hyväksytyksi ja arvostetuksi sellaisena kuin on, eikä esimerkiksi onnistumisten tai suoritusten perusteella. Yksittäisen oppilaan kokemus aidosta hyväksynnästä vahvistaa kaikkien luokkalaisten yhteistä kokemusta siitä, että heidät hyväksytään omina itsenään. Hyväksytyksi tuleminen tunne myös rakentaa perusluottamusta elämään ja ihmisiin. Kolmas osatekijä on haavoittuvaksi alistuminen ja altistuminen, joka edellyttää avoimuutta ja uskallusta olla oma itsensä. Avoimuus ja uskallus ilmaista itseään minuuden eri tasoilla vaatii luottamusta toisiin, jolloin yksilö myös asettaa itsensä haavoittuvaksi suhteessa toisiin. Neljäs osatekijä, tuen antaminen toiselle, lisää luottamusta ja turvallisuutta. Viides osatekijä, sitoutuminen ryhmään, edellyttää halua tehdä yhteistyötä juuri sen oman ryhmän jäsenten kanssa yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Opettajalla on tärkeä vastuu avoimen ja hyväksyvän tunneilmapiirin luomisessa, jossa toisesta välitetään aidosti. (Aalto 2000, 16; Salovaara & Honkonen 2011, 11, 18–19.)

Turvallisessa luokassa oppilas tietää, mitä muut häneltä odottavat ja häneen kohdistuu mahdollisimman vähän sellaista fyysistä tai henkistä uhkaa, joka loukkaa hänen minuuttaan. Yksilön parhaat puolet nousevat esiin turvallisessa ryhmässä ja hän uskaltaa myös kokeilla rajojaan, koska tietää olevansa hyväksytty omana itsenään. Vertaissuhteissa usein esiintyvä ongelma, muita kohtaan aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi, on vahingoksi itselleen, mutta aiheuttaa myös ympäristössään vahinkoa, pelkoa ja turvattomuutta. Kiusaaminen, nöyryyttäminen, naurunalaiseksi tekeminen, porukan ulkopuolelle sulkeminen, nolaaminen, vähättely, fyysinen uhka ja ylipäättään kaikki pelkoa, syyllisyyttä, häpeää ja arvottomuuden tunnetta aiheuttavat tekijät murentavat turvallisuuden tunnetta hyvin tehokkaasti. Koulun ja luokan kokeminen turvalliseksi on merkittävää oppilaan hyvinvoinnin kannalta, mutta myös

tulevaisuuden kannalta. Siksi yksittäisen lapsen aggressiivisuuteen tulisi puuttua välittömästi. Yksittäisen oppilaan kokema turvallisuus vahvistaa myös yhteisön turvallisuutta, koska turvallinen ryhmä vahvistaa itsetuntoa ja saa välittämään toisista ja ajattelemaan heidän parastaan. Koulussa ja luokassa olonsa turvalliseksi kokevalla oppilaalla on hyvät edellytykset kasvaa tasapainoiseksi nuoreksi ja aikuiseksi, joka muistaa vielä aikuisenakin kivat kaverit ja opettajan kannustuksen. (Aalto 2000, 15, 17; Salmivalli 2005, 59; Salovaara & Honkonen 2011, 11, 17–18.)

Kiusaamisen määrittely ei tuottanut juurikaan vaikeuksia. Kiusaamisena koetaan muun muassa haukkuminen, nimittely, fyysinen väkivalta, pahan puhuminen selän takana sekä porukan ulkopuolelle sulkeminen. Silti monet pitivät kiusaamista/syrjintää sellaisena asiana, jolle ei voi eikä välttämättä aina edes tarvitse tehdä mitään. Jotenkin sen ajatellaan kuuluvan asiaan, mikä on huolestuttavaa. Tiedusteltuani, millaisista asioista luokassa voitaisiin kiusata, vastaukseksi tuli joka kerta ”erilaisuus”. Kun yritin saada tarkennusta siihen, minkälaisesta erilaisuudesta, sen määrittely ei ollutkaan yksinkertaista. Mira ja Riikka olivat aiemmin kertoneet joutuvansa kiusaamisen kohteeksi. He kertoivat kokevansa syrjintää tyttöjen taholta, ja tämä tapahtui salakavalasti erilaisissa jokapäiväisissä tilanteissa. Tyttöjen keskuudessa on selkeästi kaksi porukkaa, joista isompi on niin sanotusti sisäpiiri, johon eivät kaikki pääse. Mira kertoi, ettei häntä oikein hyväksytä luokassa eikä oteta mukaan porukkaan erilaisuuden takia. Riikka puolestaan nimitellään myös poikien taholta ja sanomista tulee ”ihan mistä vaan”. Tätä minun oli vaikea ymmärtää, koska mielestäni kumpikaan tytöistä ei poikennut muista ainakaan mitenkään negatiivisella tavalla.

Kiusatuksi joutuminen on vakavin oppilaan itsetuntoa kohtaava vaara. Kiusaamisessa on kyse toistuvasta huonosta kohtelusta, jonka tarkoituksena on tuottaa uhrille paha mieltä. Se lähtee liikkeelle testaamisesta, mutta muuttuu järjestelmälliseksi pitkäkestoiseksi alistamiseksi. Kiusaamisen seurauksena on päivittäisen mielenrauhan ja lopulta elämänhalun menettäminen. Kiusaaminen on ryhmäilmiö ja siinä on kyse ryhmän jäsenten välisistä sosiaalisista suhteista. Kiusatuksi voi joutua kuka tahansa, mutta yleensä kiusaaminen kohdistuu sellaiseen henkilöön, joka ei kykene pitämään puoliaan. Hänelle keksitään jokin syy, miksi häntä kiusataan, ja syynä on yleensä jokin poikkeava piirre hänessä. Tämä ei

kuitenkaan koskaan ole todellinen syy. Tosiasia on, että vaikka kiusattu yrittäisi muuttaa olemistaan tai käyttäytymistään, hänestä etsitään aina jokin uusi syy. Yhteisössä vallitsevat arvostukset ovat aina kiusaamisen taustalla, joten kiusaamisen syynä ovat asiat, joita yhteisössä ei arvosteta. Kiusaaja tai kiusaajat toimivat harkitusti ja rauhallisesti tarkoituksenaan dominoida, pönkittää omaa asemaansa, saada valtaa ja tietynlainen status sekä tuoda itseään esiin toveriryhmässä saadakseen suurempaa näkyvyyttä ryhmässä ja taatakseen itselleen tietyn ystäväpiirin ja kannattajat. Pitkään jatkuneessa kiusaamisessa kiusatusta tulee uhri ja häntä kohdellaan sen mukaisesti koko ajan. Tästä roolista on äärimmäisen vaikeaa päästä eroon. (Keltikangas-Järvinen 1994, 209–211; Salmivalli 1998, 31–34; Pentti 2003, 64; Salmivalli 2005, 66; Hamarus 2009, 132–134, 138.)

Kiusaaminen voidaan jakaa henkiseen ja fyysiseen väkivaltaan, joista ensimmäinen aiheuttaa henkistä tuskaa ja jälkimmäinen sekä henkistä että fyysistä tuskaa. Tyttöjen ja poikien tavassa kiusata on selkeä ero. Siinä missä pojat kiusaavat suoraan joko fyysisesti tai verbaalisesti, tytöt käyttävät manipulatiivisia ja epäsuoria keinoja saadakseen muut ryhmän jäsenet inhoamaan tai hyljeksimään uhria tai suhtautumaan tähän muuten kielteisesti. Käytännössä tämä ilmenee esimerkiksi siten, että pojat nimittelevät ja härnäävät kun taas tytöt levittävät ilkeitä juoruja, jättävät porukan ulkopuolelle, paljastavat uhrin heille kertomia salaisuuksia, kohtelevat uhria kuin ilmaa ja ylipäätään eristävät uhrin sosiaalisesti. Epäsuoraa aggressiota on ulkopuolisen usein vaikeampi havaita sen moninaisten ilmenemismuotojen vuoksi. Siihen liittyy oleellisesti sosiaalinen älykkyys, jota tarvitaan muiden onnistuneeseen manipuloimiseen, jottei aggressio käänny käyttäjänsä vastaan. Sekä suorassa että epäsuorassa aggressiossa on kyse uhrille ahdistavia kokemuksia aiheuttavasta väkivallasta, jonka edessä hän on puolustuskyvytön. (Salmivalli 1998, 35–38; Pentti 2003, 64; Laine 2005, 217; Salmivalli 2005, 65–66, 104.)

Nämä edellä mainitut asiat ilmenevät konkreettisesti Leppäveden koulun 6B-luokassa. Pojat nimittelevät ja pilkkaavat, tytöt sulkevat porukan ulkopuolelle eri tavoin. Riikka ja Mira tuntuivat kuvittelevan joutuvansa kiusatuksi esimerkiksi juuri pukeutumisensa takia. Se on saattanutkin olla syy jossain vaiheessa, mutta en usko sen olevan todellinen syy. Jos arvioin tyttöjen ominaisuuksia ulkopuolisen silmin,



Mira on sangen kaunis tyttö ja Riikka älykäs ja terävä. Nämä ominaisuudet saattavat herättää toisissa tytöissä kateutta ja siksi tytöt saatetaan kokea uhkana. Molemmat tytöt ovat mukavia, mutta Riikka on teräväkielinen ja suhtautuu asioihin usein kielteisesti. Uskon kielteisyyden johtuvan juuri siitä, että hän ei koe olevansa hyväksyty. Kommentoimalla kärkkäästi ja reagoimalla voimakkaasti hän yrittää jotenkin puolustautua ja olla alistumatta huonoon kohteluun, mikä on mielestäni varsin luonnollista.

Tiedustellessani työiltä miten kiusaamiseen puututaan, vastaukseksi tuli ympäröivästä ”No ope puuttuu jotenkin”. Riikka sanoikin varsin turhautuneena, että ”No ope vaan sanoo siitä (kiusaamisesta), mutta ei kukaan ikinä välitä”. Kiusaamisen vakavuutta ei tunnuta tajuavan silloin, kun itse ei olla sen kohteena. Asenne kiusaamiseen tuntui monella olevan sellainen, että se ikään kuin kuuluu koulumaailmaan. Opettajan puuttumista pidetään sellaisena ärsyttävänä ”open höpötyksenä”. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan velvollisuus on puuttua, mutta opettajaa ei jaksettaisi kuunnella. Opettajan puuttuminen toimii joidenkin mielestä riittävästi, joidenkin mielestä se toimii välillä ja joidenkin mielestä vain hetken.

”No ku jos se vaikka on että sitä ei oo otettu kaveripiiriin mukaan, niin ei se varmaan auta, et se käy kertoon opelle ja ne joutuu vaikeuksiin ne tyypit, niin ei se varmaan kauheesti auta, että ois parempi kaveri.”

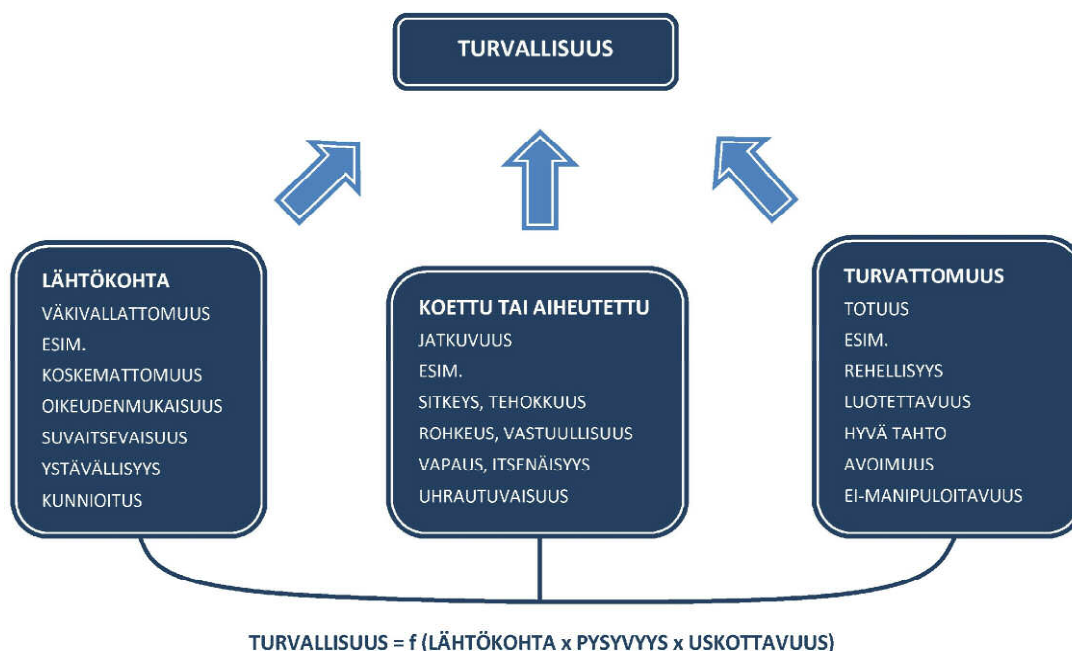
Kiusatun on monesti vaikea kertoa kiusaamisesta, koska pelkää leimautuvansa huumorintajuttomaksi tosikoksi. Joskus taas halu olla samanlainen muiden kanssa estää kertomasta. Kertomalla kiusaamisesta kiusattu myöntäisi erilaisuutensa. Useimmiten syynä vaikenemiseen on kuitenkin se, että kiusattu pelkää tilanteen vain pahenevan, mikäli joku ulkopuolinen puuttuu asiaan. Useimmiten he haluaisivat vain unohtaa asian, mutta monesti se on vaikeaa. Pahimmassa tapauksessa kiusaaminen jää mieleen kummittelemaan vuosikausiksi. (Cantell 2010, 149.) Kun sitten tiedustelin työiltä, mikä auttaisi kiusaamiseen, kukaan ei osannut sanoa. Opettaja on vaikeassa tilanteessa, koska hänen kuuluu puuttua, mutta keinot ovat vähissä. Juuri äskeinen vastaus kiteyttää sen, että jos kiusaajat/syrjijät joutuvat vaikeuksiin, se ei kyllä juurikaan auta, päinvastoin. Tämä tarkoittaa siis sitä, että kiusaamiseen puuttuminen on äärimmäisen haasteellista. Kiusaaminen saatetaan saada loppumaan, ainakin näennäisesti, mutta loppuuko se todella? On myös tärkeää miettiä, että vaikka

kiusaaminen loppuisikin, miten sen saisi loppumaan niin, että sillä olisi pelkästään positiivisia vaikutuksia niin yksilöiden kuin ennen kaikkea hyvän ryhmähengen kannalta.

Toimiva ja turvallinen luokka muodostuu onnistuneen ryhmäytymisen kautta. Rajojen ja turvallisuuden tunteen luominen on opettajan tehtävä. Samoin erittäin tärkeä lähtökohta on opettajan luoma turvallinen ja vahva ihmissuhde lapsen kanssa, olipa sitten kyse kiusatusta, kiusaajasta tai sivustaseuraajasta. Tällainen suhde tukee lapsen kehitystä hyvin keskeisellä tavalla. Kiusaajan toimintaan on myös järjestelmällisesti puututtava ja vahvistettava toivottavaa käyttäytymistä myönteisen huomion avulla. Se on voimakas ja tehokas keino vaikuttaa myös koko luokan käyttäytymiseen. Kiusaajan käyttäytyminen toimii mallina muille, etenkin sellaisille oppilaille, jotka ovat epävarmoja ja riippuvaisia toisista, joiden asema kaveriporukassa on epävakaa ja niille, jotka eivät itse halua joutua kiusatuksi. Mikäli sivustakatsojat näkevät kiusaajan persoonan ihailtavana ja samaistumisen arvoisena, he alkavat helposti toimia samalla tavalla. Samoin mikäli kiusaamistilanteisiin ei puututa tai ne päättyvät kiusaajan voittoon, kiusaamista ei nähdä niin pahana. Myös jos kiusaajia on useita, syyllisyys kiusaamisesta jakautuu monen henkilön kesken, jolloin yksilöllinen vastuuntunto vähenee eikä tapahtumasta koeta sellaista syyllisyyttä, kuin mitä yksittäinen kiusaaja mahdollisesti kokisi. Kun kiusaaminen kohdistuu johonkin toiseen, se varmistaa sen, ettei itse joudu ainakaan kiusaamisen kohteeksi. Pelko joutua itse kiusatuksi estää puuttumasta kiusaamiseen. Siksi onkin erityisen oleellista vaikuttaa koko ryhmän normeihin sekä pyrkiä saamaan etenkin sivustakatsojat reagoimaan kiusaamisen vastaisesti. (Salmivalli 1998, 81; Salmivalli 2005, 67; Saloviita 2006, 62; Hamarus 2009, 134; Salovaara & Honkonen 2011, 24.)

Yksi hyvä työkalu kiusaamisen ehkäisemiseen ja kiusaamisen puuttumiseen on turvallisuuskasvatus. Turvallisuuden ehdoton edellytys on henkinen ja fyysinen väkivallattomuus. Turvallisuuskasvatuksen tavoitteet ja sisällöt ovat johdettavissa seuraavasta kaaviosta.

Turvallisuutta selittävä malli:



Kuva 1. Pentti 2003, 27.

Pelkät lähtökohdista valitut tavoitteet eivät itsessään edistä turvallisuutta. Ilman toiminnan pysyvyyttä ja tekojen uskottavuutta turvallisuus jää saavuttamatta. Turvallisuuden saavuttamiseksi tarvitaan kaikkia kolmea osatekijää: lähtökohdista valittuja tavoitteita, toiminnan pysyvyyttä ja tekojen uskottavuutta. Jotta turvallisuuskasvatus turvallisuuden lisääjänä olisi mahdollisimman tehokasta, tulee lähtökohdista johdettujen kasvatustavoitteiden olla mahdollisimman relevanteista lähtökohdista johdettuja. Myös käyttäytymisen ja toiminnan pysyvyydellä tulisi tavoitella jatkuvuutta ja kestävyttä, asenteiden muokkausta sekä käyttäytymisen jatkamista tai muuttamista. Samoin käyttäytymisen ja toiminnan uskottavuuden saavuttaminen edellyttää totuudenmukaisuutta, vakuuttavuutta, rehellisyyttä ja luotettavuutta, koska se motivoi jatkamaan kyseistä käyttäytymistä. (Pentti 2003, 26–27, 41, 61–62.)

Asiat, joita lapsi kaipaa eniten kasvuympäristöltään ovat turvallisuus, jatkuvuus, pysyvyys ja aikuisuus. Turvallisuuskasvatus ja sen osa-alueet tukevat hyvin näitä tarpeita. Yksi konkreettinen väline turvallisuuskasvatuksen toteuttamisen osatekijänä ja yleisen turvallisuuden ylläpitäjänä ovat luokan yhteiset säännöt. Luokassa oli ongelmia myös työrauhan kanssa, joten yhteiset säännöt auttaisivat tähänkin ongelmaan. Opettajan on tehtävä selväksi, millaista käytöstä hän odottaa. Säännöt

on luotava yhdessä oppilaiden kanssa heidän kielellään, koska silloin oppilaiden on helpompaa ymmärtää ja hyväksyä säännöt. Säännöistä käytävien keskustelujen kautta oppilailla on myös mahdollisuus keksiä perusteluja eri sääntöjen tärkeydelle ja tarpeellisuudelle. Samalla he oppivat kunnioittamaan, tukemaan ja olemaan huomaavaisia toinen toisiaan kohtaan. Luokan yhteiset säännöt auttavat oppilaita myös ymmärtämään, mitä heiltä konkreettisesti odotetaan. Heidän on myös tiedettävä, mitä seuraamuksia ei-toivotulla käyttäytymisellä on. Seuraamusten tulee vaihdella rikkeen vakavuusasteen mukaan. Väärään käyttäytymiseen puuttuminen on myös välttämistä, koska muut ryhmäläiset alkavat pikkuhiljaa inhota, syrjiä ja ylenkatsoa väärinkäyttäytyjää. Kun lapsi tekee virheen, häntä ei saa jättää yksin häpeänsä kanssa, vaan hänet tulee auttaa tilanteesta ulos siten, että hän oppisi virheistään ja osaisi toimia seuraavalla kerralla oikein. (Tilus 2004, 42, 49–50; Saloviita 2006, 55–56, 62; Sigfrids 2009, 99–100, 104.)

### 3.3. Sosiaaliset suhteet, roolit

Kysyessäni tytöiltä ”Mikä erottaa 6B:n muista luokista?” vastaukseksi tuli yksimielisesti ”Siellä on parhaat tyypit”. Tässä myös muutamia poimintoja vastauksista: ”No me ollaan aika sellasia niin sanottuja villejä ja että tota meille niinku tulee välillä vähän sellasia että meille välillä valitetaan siitä, kun me ollaan vähän liian innokkaita”. ”No ehkä me uskalletaan silleen enemmän semmosia juttuja tehdä kaikki, en tiiä onko se hyvä vai huono mutta...”. Tiedustellessani tytöiltä heidän kavereisuhteistaan ja tasavertaisuudestaan, useista vastauksista kävi ilmi, että tytöissä on kaksi porukkaa. Toiseen porukkaan kuuluu seitsemän tyttöä ja toiseen vaihtelevasti kaksi tai kolme.

”Siellä on semmonen yks porukka, mihin ei kaikki pääse, mut sitte muilla luokilla on semmonen porukka että kaikki pääsee mukaan.”

Jakautumisen syyt ovatkin sitten moninaisemmat ja vastaus riippui aina täysin vastaajasta. Kaikki kuitenkin pitivät jakautumista siinä määrin luonnollisena, että kaikki eivät voi olla parhaita kavereita keskenään. Merkittävää onkin se, kuinka eri tavoin tytöt kokevat jakautumisen ja sen syyt ja miten osa ei ota siihen kantaa ja osa

kieltää edes tällaisten ryhmien olemassaolon sanomalla kaikkien olevan kavereita keskenään.

”Ketekä on siinä porukassa niin ne on vähän samantyyliisiä ja kaikki ketkä on ulkopuolella niin on vähän erilaisia.”

Minulla on se käsitys, että vastaus riippui aina vastaajasta ja tämän asemasta ryhmässä. Isompaan ryhmään kuuluvista muutamat sanoivat jakautumisen johtuvan siitä, että nämä kolme eivät halua olla heidän kanssaan vaan ovat mieluummin keskenään. Tästä pienestä kolmen hengen porukasta Mira ja Riikka olivat jo aiemmin kertoneet heihin kohdistuvan kiusaamista ja syrjintää muutenkin. Heidän mukaansa heitä haluta mukaan porukkaan ja se tuntui heistä pahalta. Tästä pienestä porukasta Laura puolestaan olisi kelvannut suurempaan ryhmään, mutta hän oli hyvä kaveri Riikan kanssa. Mira oli välillä aina Riikan ja Lauran kanssa, mutta ei kokenut kuuluvansa kumpaankaan porukkaan. Sen sijaan hänellä oli kavereita rinnakkaisluokalla. Olin itsekin havainnut, että Miraa ja Riikkaa monesti syrjittiin muiden tyttöjen taholta tai heidät vain jätettiin huomiotta.

Yksilön asemaan ryhmässä eivät pelkästään vaikuta hänen käyttäytymisensä tai persoonalliset ominaispiirteensä. Kaveruus ei ole itsestään selvä asia, vaan se on ansaittava. Ensivaikutelmalla ja alun vuorovaikutuksella voi olla ratkaiseva merkitys suhteiden rakentumisen kannalta. Toisinaan yksilön käytös tulkitaan negatiivisesti tai yksinkertaisesti ymmärretään väärin. Joskus taas kyse voi olla siitä, että lapsen sosiaaliset taidot ovat puutteelliset, jolloin hän tulee torjutuksi. Usein kyse on kuitenkin siitä, että ryhmässä vallitsee tiettyjä stereotyyppioita, joita kaikilta, tässä tapauksessa tytöiltä, odotetaan. Ystävyys-suhteissa ja ryhmien muodostumisessa on usein kyse samankaltaisuudesta. Kiinnostuksen kohteet, asenteet, koulumotivaatio ja sosiaalinen käyttäytyminen ovat yhdistäviä tekijöitä ystäväysten välillä, mutta sulkevat erilaiset ryhmän ulkopuolelle. Ryhmässä vallitsevat odotukset ja käsitykset saavat aikaan sen, että muiden silmissä mukava tyttö, jolla olisi myönteiseen vuorovaikutukseen tarvittavat sosiaaliset taidot, pysyy torjuttuna. Kun jostakin yksilöstä on muodostunut tietynlainen käsitys, sitä on hyvin vaikea muuttaa: suosittu pysyy suosittuna, torjuttu torjuttuna. (Salmivalli 1998, 14; Laine 2005, 124, 196; Salmivalli 2005, 15–16, 127, 138; Rasku-Puttonen 2006, 111–112; Keltikangas-Järvinen 2010, 194–195.)

Yksilön asemaan ryhmässä vaikuttaa myös sukupuoli. Ollessani luokassa ja tehdessäni havaintoja minulle oli muodostunut jonkinlainen käsitys tyttöjen ja poikien kaverisuhteista. Ensinnäkään tytöt ja pojat eivät ”hengaille” keskenään ja samaa sanoivat tytöt. Se ei ole mitenkään tavatonta, koska luokkahuonetilanteissa jakautuminen sukupuolen mukaan on luonnollista. Ja esimerkiksi vieruskaveria tai paria valittaessa valinta kohdistuu saman sukupuolen edustajaan. (Ks. Tolonen 2002, 33) Erään haastateltavan mukaan tytöillä tai pojilla ei ole niinkään selkeitä johtajia vaan molemmissa sukupuolissa on selkeästi muutama alempiarvoinen yksilö ja useampi suosittu. Omien havaintojeni perusteella pojissa oli yksi, joka oli täysin ulkopuolinen ja jota ei esimerkiksi paria valittaessa tai ryhmää muodostettaessa haluttu mukaan ja monesti opettaja joutui määräämään hänelle parin tai ryhmän. Tämä poika tuntui alistuneen kohtaloonsa ja pelkäsi monesti, että asiasta tehdään jokin numero ja sanoikin voivansa työskennellä yksin. Kuitenkaan selkeitä kaveriporukoita tai ryhmittymiä ei ole pojissa selkeästi havaittavissa.

Perehtyessäni tyttöjen kaverisuhteisiin syvemmin ja kysellessäni lisää sain yllätyksekseni kuulla, että Kirsi on isomman tyttöryhmän selkeä johtaja. Itse olin pannut merkille, että useat näistä isoon tyttöryhmään kuuluvista tytöistä kohtelevat Miraa ja Riikkaa huonosti. Silti Miran mukaan ”kaikki muut on mulle ihan kivoja sillein paitsi Kirsi, niin se kerää sen porukan. Että se päättää ketä siihen tulee ja ketä siihen ei tuu”. Tämä asia oli pysynyt minulta täysin pimennossa, vaikka olin seurannut tyttöjä hyvinkin läheltä. Ehkä seurasin sitten jopa liian läheltä. Olin toki huomannut, että Kirsi on äänekäs ja voimakastahtoinen nuoren naisen alku, joka halusi saada tahtonsa läpi. Jos asiat eivät menneet hänen toivomallaan tavalla, hän mökötti tai osoitti mieltään. Riikan mukaan Kirsi on tyttöjen johtohahmo ja muut toimivat hänen esimerkkinsä mukaan.

”Jos nyt vaikka mä keksisin jonku jutun, mikä mun mielestä on hauska, niin niitten (muiden isompaan tyttöryhmään kuuluvien) mielestä se ei oo hauska, koska mä keksin sen. Mut jos vaikka tyyliin vaikka joku Kirsi ois sanonu sen jutun, niin sitte se ois ollu niitten mielestä hauska, koska Kirsi sano sen.”

Ryhmädynamiikka, ryhmässä vallitsevat normit, säännöt, sopimukset, johtajuus sekä paine olla samankaltainen kuin muut säätelevät yksittäisten lasten toimintaa. Tällöin lapsi voi toimia hyvinkin eri tavalla, kuin muualla toimisi. Ryhmädynamiikka sekä

yksilön asema ryhmässä syntyvät vuorovaikutuksessa toisten kanssa. On luonnollista tavoitella itselleen mahdollisimman sopivaa paikkaa ryhmässä. Tiettyyn ryhmään pääseminen ja siellä hyväksynnän ja suosion saaminen riippuvat myös siitä, kuinka hyödyllisenä oman statuksensa ja turvallisuutensa kannalta ryhmän johtohahmo ryhmään pyrkijän näkee. Johtajan asema sosiaalisessa verkostossa on keskeinen ja hänellä on sellaista valtaa, jolla hän saa toiset tekemään jotain. Kyky johtaa leikkejä ja pelejä sekä sosiaalinen lahjakkuus ovat tyypillisiä johtajan ominaisuuksia. Näin ollen jos johtaja kokee oman asemansa uhatuksi, ryhmään pääsy voi olla jopa mahdotonta. Johtajuus ja valta ryhmässä eivät kuitenkaan välttämättä ole tavoittelemisen arvoisia asioita. Seurailijalla on usein enemmän ystäviä kuin johtajalla. Johtajalla on usein suosituksen maine, mutta hänestä ei välttämättä pidetä. Siksi ryhmän jäsenet ottavat mieluummin hillitymmän ja rajatumman roolin, jos he silti kokevat saavansa tasaveroista ja oikeudenmukaista kohtelua suhteessa toisiin. (Kopakkala 2005, 36–38; Laine 2005, 124–125, 204; Salmivalli 2005, 30, 130; Keltikangas-Järvinen 2010, 192.)

Kun esimerkiksi mietin tähän sisäpiiriin kuuluvia tyttöjä, edellä mainitut asiat pitävät paikkansa. Kaikki heistä ovat kivoja, ja jokainen erottuu edukseen jollain tavalla. On muutama hiljaisempi ja tunnollisempi tyttö, joita voitaisiin luonnehtia myös perinteisemmin ”kilteiksi tytöiksi”. Joukkoon mahtuu myös muutama hieman kärkkäämpi ja sanavalmiimpi yksilö, joista Kirsi on yksi ja sitten loput tytöistä ovat jotain siltä väliltä. Tyttöjen todellista suosituimmuusjärjestystä on vaikea arvioida, koska tämä isompi ryhmäkin tuntui olevan jakautunut kahden ja kolmen hengen pienempiin yksiköihin. Mutta jotain ehkä voi päätellä siitä, että tiedusteltuani tytöiltä kenet he haluaisivat mieluiten viereensä istumaan, vain yksi mainitsi Kirsin. Toki kyse voi olla siitäkin, että jokaisella tytöllä on se paras kavერი, jonka vieressä mieluiten istuu. Olin kuitenkin yllätynyt, että kukaan muu ei maininnut häntä edes toisena vaihtoehtona. Tästä voisi siis päätellä, että kaikki ei ole sitä, miltä näyttää ja vaikuttaa.

Luokassa ei ole kenenkään mielestä kirjoittamattomia sääntöjä, joita uusien tulisi tietää. Tämän olin todennut myös itse. Suurin osa sanoi myös saavansa apua sitä tarvitessaan. Riikka tosin sanoi saavansa apua vain, jos Laura on koulussa. Muutoin joutuu turvautumaan opettajaan ja välitunneilla olemaan yksin. Mutta joitain

kirjoittamattomia sääntöjä luokassa on koskien sekä tyttöjä että poikia. Tämän sain selville tiedustellessani tyttöihin ja poikiin kohdistuvia odotuksia. Tytöiltä odotetaan ”Varmaan jotain huumorintajua tai muuta et sit jos suuttuu kauheen helposti niin ei oo kavereita”, ”No sellasta ilosuutta ja sellasta”.

”No ei nyt odota mut silleen et kaikki tytöt nyt on tälleen aina kiltimmin siellä tai silleen että pojat nyt aina riehuu siellä niin.”

Poikiin kohdistuvista odotuksista yleisin vastaus oli ”En tiiä”, mutta nousi sieltä myös ”Että ne on hauskoja”. Huumorintaju ja hauskuus ovat siitä haastavia ominaisuuksia, että kukin voi tulkita ne tyylillään. Se, mikä on toisesta hauskaa, tuntuu toisesta pahalta, mutta pahan mielen näyttäminen leimataan herkästi huumorintajuttomuudeksi. Tämä asettaa melkoisia haasteita esimerkiksi juuri kiusaamiseen puuttumiseen tai ryhmien muodostamiseen. Jokainen haluaa olla pidetty, mutta millä ehdoilla?

Tyttöjen ja poikien eroavaisuuksien ymmärtäminen on hyvä asia. Ongelmia tulee siinä vaiheessa, jos käsitykset ovat hyvin stereotyyppisiä. Ei ole ensinnäkään tasapuolista eikä oikeudenmukaista asettaa tytöille ja pojille selkeästi erilaisia odotuksia. Tällöin myös todellinen yksilön kohtaaminen ja ymmärtäminen ei ole mahdollista. Myös yksilön mahdollisuudet toteuttaa itseään monipuolisesti vähenevät, ja oleminen rajoittuu. Juuri esimerkiksi odotukset tyttöjen kiltteydestä ja poikien riehumisesta ovat tällaisia stereotyyppisiä käsityksiä. (ks. Vilka 2010, 114) Sukupuolisensitiivisen näkökulman omaksuminen olisikin myös yksi tärkeä tekijä tasapainoisen ryhmän rakentumisen kannalta. Tällöin kyetään ymmärtämään tyttöjen ja poikien tarpeita sekä erilaisuutta ja nähdään sukupuolen olevan biologian lisäksi myös yhteydessä vallitsevaan kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi opetuksessa ja kasvatuksessa sitä, että keskustellaan avoimesti ja pohditaan sukupuolen vaikutusta arjessa ja tavoissa toimia. Tällöin sukupuolten väliset eroavaisuudet tulevat näkyviin, ymmärrys lisääntyy mutta samalla pystytään puuttumaan mahdolliseen eriarvoisuuteen. (Cantell 2010, 211; Syrjäläinen & Kujala 2010, 31)

”Mitä ajattelet siitä, kun sanotaan, että kaikki pitää ottaa mukaan? Toimiiko se käytännössä? Miksi tai miksi ei?” -kysymykset poikivat monenlaisia vastauksia. Sen



ymmärrettiin tarkoittavan juuri sitä, että ketään ei jätetä yksin eikä ulkopuolelle. Siitä oltiin sitten kuitenkin montaa mieltä, toimiiko se käytännössä. Osan mielestä toimi, osan mielestä vaihtelevasti ja osan mielestä ei toimi. Syitä toimimattomuuteen löytyi melko kattavasti.

”Meidän luokassa ei toimi. Mua ei haittaa, vaikka ne on niinku jotkut on porukassa. Et ku mulla on kuitenkin kavereita niin se ei silleen haittaa, että se ei toimi, ku mulla kuitenkin on kavereita”.

”No eihän se koskaan oo silleen, että kaikki ois kaikkien kanssa paras kaveri, mut kyl se silleen ihan hyvin toimii meidän luokassa ainakin.”

”No joo, paitsi silloin jos on silleen kavereitten kanssa jo sopinu, että haluais pelkästään niitten kaa, niin sitte on vähän tyhmä, jos siihen ope niinku käskee jonku tulla.”

”No siis kyl se silleen on vähän tyhmää ku aattelet nyt, että on pakko niinku ottaa joku, jonka kanssa ei yhtään voi olla tai ei yhtään pysty sietämään, niin ei silloin oo mitään kiva tehdä niinku.”

”No riippuu vähän tilanteesta. Jos vaikka pelaa jotain jalkapalloa ja jos ei halua jotain joukkueeseen, jos se on huono pelaamaan, niin...”

”Ei, no ku ei sitä vaan voi niinku tavallaan ottaa mukaan joihinki juttuini, ku tavallaan ne ei oo ollu niissä aiemminkaan mukana, niin sit ne ei tiä niistä jutuista mitään, et ne on ihan pihalla, ne ei tajua niitä”.

”No riippuu, mikä on henkilö tai silleen”.

Nämä vastaukset kuvaavat juuri ryhmässä ja yhdessä toimimisen haasteita. Lapsi omaksuu vertaisryhmänsä kulttuurin. Lasten kasvaessa vertaisryhmän säännöt ja mielipiteet painavat aikuisten mielipiteitä ja sääntöjä enemmän, mikäli nämä eroavat toisistaan. Lapsen varttuessa myös kaveripiirin merkitys lisääntyy ja esimerkiksi 12-vuotiaalla kavereiden merkitys on valtava ja suhtautuminen muihin jyrkän mustavalkoista. Tyttöjen ystävyysuhteille on tyypillistä intensiivisyys, joka samaan aikaan on toisia poissulkevaa. Nämä ovat luonnollisia, vaikkakaan eivät aina toivottavia asioita. Ryhmälle on luonteenomaista säännönmukaisuus ja käyttäytymismallit kuten myös oma kieli ja tapa kommunikoida. Yhteinen ajattelutapa, arvostukset sekä oman ikäkauden salaisuudet pukeutumiskoodeineen ja käyttäytymismalleineen muodostavat ryhmän oman sisäisen kulttuurin, joka säätelee ryhmän jäsenten toimintaa yhdenmukaiseksi, vaikuttaen samalla lapsen omaan identiteettiin ja arvoihin. Kun jakautuminen ryhmiin on tapahtunut, yhdistäminen on erittäin hankalaa. Tästä on seurauksena ryhmän sisänpäin lämpiäminen, joka

aiheuttaa muiden hyljeksimistä. (Jarasto & Sinervo 1998, 52, 117; Harris 2000, 325, 332, 350; Kauppila 2005, 142; Kopakkala 2005, 37–38; Laine 2005, 186–187; Saloviita 2007, 87.)

On totta, että kaikkien kanssa ei voi olla paras kaveri. Ja sekin on totta, että tietyille kaveripiirille muodostuu omat sisäpiirijuttunsa ja muut, joiden selittäminen uusille on haasteellista. Ennen kaikkea se vaatii halua ja tahtoa ottaa joku mukaan kaveriporukkaan. Pakottamalla se ei kuitenkaan onnistu, mutta toisinaan olisi hyvä sekoittaa ryhmiä mahdollisimman paljon ja usein, jotta kaikki tottuisivat työskentelemään kaikkien kanssa. Siitä tulisi tulla enemmänkin normaali tapa ja käytäntö kuin epämiellyttävä poikkeus tai opettajan asettama pakko. Kaikkien kanssa ei tarvitse olla paras kaveri, sehän on sitä paitsi mahdotontakin, mutta kaikkien kanssa on kyettävä työskentelemään.

Torjutuksi tulemiselle on monia syitä. Jos lapsi on aggressiivisesti käyttäytyvä ja sosiaalisilta taidoiltaan kehittymättömämpi, torjunta on helpompi ymmärtää. He eivät monesti tiedosta ongelmiaan tai torjutuksi tulemista. Ei-aggressiiviset lapset tiedostavat torjunnan paremmin, minkä vuoksi heidän itsearvostuksensa on pohjalukemissa, ja he kokevat olonsa yksinäiseksi. He kokevat monesti ristiriitaisena ja turhauttavana, että toimivatpa he miten tahansa, heidän käytöksensä tulkitaan muiden taholta negatiiviseksi. Siksi he passivoituvat eivätkä näe omaa olemistaan tai toimintaansa merkityksellisenä esimerkiksi yhteisöllisen luokkahengen rakentumisen kannalta. Mikäli torjunta jatkuu luokka-asteelta toiselle, on se suuri riski sekä lapsen positiivisen kehityksen että myös syrjäytymisen kannalta. Torjutuksi tulemisen on katsottu olevan yhteydessä ainakin kolmenlaisiin ongelmiin, jotka ovat 1) kouluun sopeutumisen vaikeudet, mikä ilmenee esimerkiksi poissaoloina, luokalle jäämisinä tai koulun keskeyttämisenä, 2) tunne-elämän ongelmat, mitkä ilmenevät esimerkiksi ahdistuneisuutena, masennuksena, yksinäisyytenä ja heikkona itsetuntona sekä 3) käyttäytymisen ongelmat, jotka voivat ilmetä aggressiivisuutena tai antisosiaalisuutena. (Laine 2005, 208–212; Salmivalli 2005, 43–44, 113; Keltikangas-Järvinen 2010, 197–198)

Vertaisryhmään kuulumisen ja hyvän sosiaalisen aseman merkitystä ei voi siis vähätellä. Hyvät kaverit tarjoavat paitsi ajanvietettä, myös kumppanuutta sekä

tunteen johonkin kuulumisesta. Kaveriporukassa opitaan myös välttämättömiä sosiaalisia taitoja, yhdessä toimimista, kompromissien tekoa, omien mielipiteiden ilmaisua sekä oman paikan ja tilan ottamista. Lapsi vertaa itseään toisiin ja oppii sitä kautta paljon itsestään. Hyvät kaverisuhteet ja vertaisryhmän hyväksyntä ovat tärkeitä lapsen kehityksen kannalta. Jatkuva kielteinen palaute ja ryhmän ulkopuolelle jääminen saavat lapsen näkemään itsensä sosiaalisesti epäonnistuneena ja huonompana kuin muut ollen vakava uhka lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Lapselle saattaa myös muodostua täysin virheellinen käsitys itsestä kavereilta saadun palautteen pohjalta, jonka seurauksena hänen käytöksensä muuttuu käsitystä vastaavaksi. (Laine 2005, 206; Salmivalli 2005, 32–33; Keltikangas-Järvinen 2010, 192, 195–197.)

### 3.4. Osallisuus

Aktiivisuus, itsenäisyys ja osallisuus ovat ihmisen luonnollisia ominaisuuksia ja perustarpeita. Ihmisen käsitys itsestä, omasta sosiaalisuudesta ja suhteesta toisiin muotoutuu osallistumisen ja vaikuttamisen kautta. Käsitys itsestä toimijana ja siitä, millaiseksi haluaa tulla, muotoutuu sen mukaan, millaisena näkee mahdollisuutensa vaikuttaa niin itseensä kuin ympäristöönsä sekä miten kokee muiden suhtautuvan ja arvostavan omia mielipiteitä, tunteita, ajatuksia, tietoja ja taitoja. Positiivinen käsitys itsestä ja omista vaikuttamismahdollisuuksista edesauttavat yksilön kykyä tehdä aloitteita, ottaa vastuuta, toimia tilanteen vaatimalla tavalla sekä antaa ja ottaa apua. (Pietarinen & Soini & Pyhältö 2008, 59; Kumpulainen & Krokfors & Lipponen & Tissari & Hilppö & Rajala 2010, 23.)

Vaikuttamisen käsite tuntui olevan monille hämärän peitossa. Oman vaikuttamisen mahdollisuutta ei ymmärretty tai sitten siitä ei ole juurikaan puhuttu esimerkiksi luokassa. Suurin osa ei osannut sanoa, mihin voi vaikuttaa ja muutama koki, ettei voi vaikuttaa luokassa/koulussa juuri mihinkään. Tämä kertoo mielestäni siitä, että luokassa ei ole puhuttu osallisuudesta eikä kiinnitetty siihen huomiota riittävässä määrin. Mistä vaikuttamisesta tai oikeammin osallisuudesta sitten on kyse? Lähtökohtana on ensinnäkin se, että oppilaisiin luotetaan, heihin suhtaudutaan myönteisesti ja heidän mielipiteensä nähdään tärkeinä. Keskeisenä tavoitteena on

oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksien kehittäminen kohti aktiivista kansalaisuutta. Tämä voi tapahtua ainoastaan kuulemalla heitä sekä lisäämällä yhteistoimintaa ja osallistumismahdollisuuksia kaikille oppilaille mahdollisiksi. (Ks. Salovaara & Honkonen 2011, 68–69.)

Suomalaisessa koululaitoksessa on tyypillistä, että lapset ovat sopeutuneet vallitseviin käytäntöihin, jotka ovat seurausta aikuisten tekemistä suunnitelmista ja päätöksistä. Mikäli tähän halutaan jotain muutosta, on ymmärrettävä yhteistyön merkitys aikuisten ja lasten välillä. Jotta oppilaat koulussa saadaan innostumaan yhteisistä tavoitteista ja osallisuuden kehittämisestä, heidät täytyy ottaa mukaan yhteistyöhön aikuisten kanssa. Pakottaminen ei ole vaihtoehto, koska todellinen osallisuus perustuu vapaaehtoisuuteen ja yksilön haluun vaikuttaa. Osallisuudessa ei ole kyse vain osallistumisesta johonkin tiettyyn toimintaan. Sen sijaan osallisuus on samanaikaisesti kuulumista johonkin, aktiivista toimijuutta sekä oman mielipiteen esille tuomista. Osallisuus on nimenomaan sosiaalista toimintaa toisten kanssa ja samalla oppilailla täytyy olla subjektiivinen tunne juuri heidän oman toimintansa merkityksestä. Kun jokainen yksilötasolla kokee olevansa tärkeä ja voivansa vaikuttaa sekä omiin että yhteisiin asioihin, motivaatio kasvaa ja toiminnan tulokset paranevat. Tämä vaatii juuri sitä, että oppilaat kokevat saavansa todellista vastuuta, jolloin he sitoutuvat yhteisiin tavoitteisiin. Osallisuuden tunne syntyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa - molempien osapuolten on kuunneltava toisiaan. (Pietarinen ym. 2008, 60; Alanko 2010, 57, 60; Kumpulainen ym. 2010, 23; Salovaara & Honkonen 2011, 69.)

Muutama kuitenkin oivalsi voivansa vaikuttaa omalla toiminnallaan:

”Aika paljon kaikkeen, riippuen ihan asiasta.”

”No siihen luokkahenkeen voi vaikuttaa ja sitte ihan siis niinku että on toisten kanssa kaveri ja silleen.”

”No vaikka että ketään ei kiusata.”

Nuo oivallukset kiteyttävät mielestäni paljon: jos jokainen oivaltaisi voivansa itse vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja että on kaveri kaikille, se olisi paljon. Kiusaaminen vähenisi luokassa joko huomattavasti tai kokonaan. Yleinen ilmapiiri luokassa ja koko koulussa todennäköisesti kohenisi huomattavasti. Tämä onkin asia, johon opettajien

ja muiden lasten ja nuorten kanssa toimivien tulisi kiinnittää huomiota: lapset ja nuoret tulisi saada tietoiseksi omista vaikuttamisen mahdollisuuksistaan ja näkemään oma vastuunsa sekä oman toimintansa merkityksellisyys. Näistä asioista tulisikin keskustella luokassa, jotta oppilaat saataisiin ymmärtämään tämä myös itse, ja jotta heidät saataisiin motivoitua vaikuttamaan positiivisesti.

Muutokset kohti yksilöiden aktiivista toimijuutta eivät tapahdu hetkessä, vaan osallisuuteen kasvatetaan ja kasvetaan sosiaalisissa suhteissa, vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Opettaja on avainasemassa, koska vuorovaikutus luokassa on hyvin pitkälti hänen organisoimaa. Niinpä hänen ajatuksensa ja asenteensa vaikuttavat hyvin paljon siihen, millaisena vuorovaikutuksen ja osallisuuden todellisuus luokassa ilmenee. Opettajan on myös luotava puitteet hyvien vuorovaikutustaitojen oppimiselle, huolehdittava oppilaiden tasaveroisista mahdollisuuksista osallistua työskentelyyn ja samalla tukea lasten aktiivisuutta antamalla heille tilaa pysytellen itse riittävästi taustalla. Avoin vuorovaikutuksellinen ilmapiiri saa oppilaat tuntemaan itsensä arvostetuiksi ja hyväksytyiksi. Oppilaan kokemus kuulluksi tulemisesta ja oman mielipiteensä merkityksellisyydestä synnyttää pystyvyyden tunnetta sekä kannustaa osallisuuteen. Tästä luonnollisena seurauksena on aktiivisuuden ja luovuuden lisääntyminen. Yhteinen toiminta ja osapuolten välinen yhteisymmärrys luovat ja vahvistavat yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta, joka puolestaan saa oppilaat entistä vahvemmin sitoutumaan ryhmään ja yhteisiin päämääriin. (Laine 2005, 4; Rasku-Puttonen 2006, 8–9, 113, 125; Alanko 2010, 70; Kumpulainen ym. 2010, 25–27.)

Yhteisön kehittyminen kohti yhteisöllistä ja vuorovaikutuksellista kulttuuria on sidoksissa yhteisön jäsenten välisiin suhteisiin. Hyvä väline yksilöiden välisten vuorovaikutussuhteiden kehittämiseksi ovat yhteistoiminnalliset pienryhmät, jotka toimiessaan lisäävät ryhmäläisten keskinäistä luottamusta. Yhteistoiminnallisten menetelmien omaksumiseen kannattaa käyttää aikaa, koska yhdessä tekeminen on onnistuessaan hyvin motivoivaa. Siksi on oleellista, että oppilaat ovat keskeisessä asemassa jo uusia toimintamalleja suunniteltaessa. Yhteisöllistä toimintakulttuuria luodessa on muistettava, että ryhmän kehitykselle on luonteenomaista, että ensin edetään, sitten tapahtuu taantumista ja taas etenemistä. On myös oletettavaa, että oppilaat suhtautuvat kriittisesti mahdollisiin muutoksiin. Tämä voi johtua esimerkiksi

siitä, jos aiemmat kokemukset ryhmätöistä ovat kielteisiä. Avoin vuorovaikutus on avainasemassa suurempien konfliktien välttämiseksi. Ristiriidat ja jännitteet ovat myös välttämättömiä ryhmän kehittymisen ja eteenpäin menemisen kannalta. Oleellista onkin oppia ratkomaan ristiriitatilanteita oikeudenmukaisesti ja rakentavalla tavalla sekä huolehtimaan toinen toistensa hyvinvoinnista. Jos ryhmän kehitys pysähtyy, sitoutuminen ja luottamus ryhmään vähenevät ja turvattomuus lisääntyy. (Kopakkala 2005, 190–191; Rasku-Puttonen 2006, 122–124; Kumpulainen ym. 2010, 28.)

Yhteistoiminnallisella oppimisella on neljä keskeistä tuntomerkkiä. Ensimmäinen niistä on osallistujien suora, kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus. Ryhmätyöskentelyn avulla perinteinen ”yksi puhuu ja muut kuuntelevat” -menetelmä muutetaan rinnakkaisiksi puheenvuoroiksi. Oppilaiden ajattelutaidot kehittyvät, koska he joutuvat toisilleen puhuessaan kehittämään ajatuksiaan sekä tukemaan toistensa oppimista esimerkiksi jakamalla tietojaan. Toinen tuntomerkki on positiivinen keskinäisriippuvuus, joka tarkoittaa ryhmän sääntöjen suunnittelemista sellaisiksi, että päästäkseen omiin päämääriinsä, ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan. Tämä motivoi yksilöt tekemään yhteistyötä, koska he huomaavat olevansa hyödyksi toisille ja toisten olevan hyödyksi itselleen. Kolmas yhteistoiminnallisen oppimisen tuntomerkki on yksilöllinen vastuu. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettaja arvioi jokaisen oppilaan suorituksen erikseen ja samalla yksilön suoritus tai suorittamattomuus vaikuttaa ryhmän muihin jäseniin. Tällöin ryhmän jäsenet kannustavat toisiaan ja vapamatkustus toisten siivellä muuttuu samalla mahdolliseksi. Neljäs tuntomerkki on yhtäläinen osallistuminen, joka tarkoittaa esimerkiksi etukäteen suunniteltua työnjakoa ryhmässä. Tämä osa-alue vaatii opettajan erityishuomiota, jotta kaikki oppilaat pääsevät mukaan ja kantavat kortensa kekoon. Muutenkin opettajalla on tärkeä rooli tukea ja ohjata oppilaiden keskinäistä yhteistoimintaa ja oppimista. (Kopakkala 2005, 92; Saloviita 2006, 45–50.)

Suurin osa tuntui olevan tyytyväisiä luokkaansa sellaisenaan, kun tiedustelin, että ”Jos voisit tehdä teidän luokassa mitä vaan, niin mitä tekisit/muuttaisit? Minkälaisista asioista haluaisit päättää?” Tyytyväisyys voi johtua monestakin asiasta. Ensinnäkin siitä, millaisena kokee oman asemansa ryhmässä. Jos kokee voivansa vaikuttaa itselleen tärkeissä asioissa, se riittää. Toisaalta kyse voi myös olla siitä, että ei ole

tullut ajatelleeksi voivansa vaikuttaa tai sitten omia vaikuttamismahdollisuuksia ei pidetä realistisina. Muutamia muutosehdotuksiakin nousi silti esiin:

”No vois heivata pojat jonnekin, koska ne on niin ärsyttäviä.”

”No että kaikki ois keskenään silleen, että ei saa olla yhtä porukkaa tai kahta porukkaa, että kaikki ois kaikkien kavereita.”

Osallisuuden kehittäminen vaikkapa yhteistoiminnallisten ryhmien kanssa voisi auttaa juuri näihin ongelmiin. Ennakkoluulot toisia kohtaan vähenisivät ja oppilaat oppisivat työskentelemään myös niiden kanssa, joiden kanssa eivät välttämättä muuten työskentelisi. Heidän kanssaan saadut mahdolliset kivat kokemukset ja elämykset puolestaan toimisivat sillanrakentajana yhteisöllisyyttä vahvistaen.

Yhdessä tekeminen on tyttöjen mielestä yksinkertaisesti sitä, että tehdään asioita yhdessä. ”Että on niinku kaikki yhdessä ja tehään jotain kivaa esimerkiksi pelataan vaikka jotain.” Koko luokan yhteisenä kivoina tekemisinä mainittiin useaan kertaan juuri pelaaminen, esimerkiksi jalkapallo ja pesis, muutama mainitsi retket, K12-koulutuksen ja jokeri-tunnit. Jokeri-tunnit ovat luokan omia tunteja, jolloin tehdään yhdessä jotain koulun tavallisesta arjesta poikkeavaa, esimerkiksi pelataan. Ylipäätään tytöt kokivat erittäin mieluisina asiat, joita tehtiin yhdessä pelkästään oman luokan kesken.

”No viimeks nyt ku pelattiin pesistä tuolla silleen, ettei ollu A-luokka mukana, niin se oli heti kivempaa.”

”Ja siellä leirikoulussa oli niitä kivoja semmosia ohjelmia, missä me oltiin kaikki.”

Yhdessä tekemisen onnistumisen edellytyksiä ja uhkia tytöt osasivat myös pohtia: yhdessä tekeminen vaatii asennetta, tahtoa ja että kaikki ovat siinä mukana eikä kukaan pelleile tai jää paikalleen istumaan.

”No sitä niinku sitä asennetta et on positiivinen asenne et kaikki ees yrittää osallistua”

”No että kaikki silleen ois siinä mukana silleen et ei ois valmiiks semmonen asenne että heti...”

”No että osaa olla kaikkien kanssa.”

”Varmaan et kaikki tekee sen kunnolla, mut pojilta se ei onnistu”

”No yhteistyötä mutta sitä nyt ei tuu meidän luokassa ikinä olemaan ku pojat ei ikinä voi keskittyä eikä kuunnella ja näin.”

Poikien riehuminen mainittiin usein myös muissa yhteyksissä, kuten esimerkiksi juuri luokan yleisestä ilmapiiristä puhuttaessa tai keskusteltaessa siitä, miksi yhdessä tekeminen on monesti haasteellista. Tyttöjen puheista kävi ilmi, että poikien riehuminen on sellainen asia, jolle ei voi mitään ja johon kaikki muutkin tuntuvat suhtautuvan sellaisena asiana, jonka kanssa on vain eletävä. Tyttöjen kanssa käydyissä välituntikeskusteluissa kävi ilmi, että heitä tuntui välillä turhauttavan todella paljon juuri se, että kun pojat riehuvat tai tekevät jotain luvatonta, koko luokalle pidetään puhuttelu joko opettajan tai rehtorin taholta.

”...Aina hirveet puhumiset niinku luokassa vaikka tytöt ei oo tehny mitään, niin sitte joku reksi tulee sinne niinku valittamaan kaikista ja.”

Ei ole tavatonta, että oppilaita kohdellaan ja heille annetaan palautetta sukupuolen mukaan. Kuten aiemmin mainitsin, tytöt kokivat, että heidän odotetaan olevan kiltimmin kun taas pojat saavat mellastaa. Usein opettajat kannustavat ja palkitsevat tyttöjen sovinnasta ja ahkeraa käyttäytymistä sallien samalla poikien riehakkuuden. (Ks. Laine 2005, 43.) Tämä on sellainen asia, johon tulisi kiinnittää huomiota. Opettajan suhteessa oppilaisiin tulisi vallita sukupuolisensitiivisyys, jotteivät esimerkiksi tässä tapauksessa tytöt koe opettajien kohtelun ja suhtautumisen olevan epäreilua. (Ks. Cantell 2010, 211.)

Pienryhmätyöskentely ei ole ongelmattonta. On enemmän sääntö kuin poikkeus, että koulussa ryhmänormit suosivat alisuoriutumista. Pienryhmätyöskentelyssä keskustelu voi etenkin aluksi olla vaikeaa, keskustelu voi myös olla tuottamatonta tai poukkoilla aiheesta toiseen. Oppilaiden väliset valtasuhteet saattavat myös aiheuttaa ongelmia vuorovaikutuksen ja ryhmädynamiikan alueilla. Jotta yhteistoiminnallinen oppiminen olisi mahdollista, keskustelua tulee opettaa. Hyvä väline siihen on keskustelusäännöistä sopiminen sekä ryhmän normien suunnittelu sellaisiksi, että ne tukevat oppimistavoitteiden saavuttamista sekä oppilaiden tasa-arvoa. Yhteistoiminnallisen oppimisen yksi keskeinen tavoite on muuttaa ryhmän normit suosimaan kouluosaamista juuri positiivisen keskinäisriippuvuuden kautta. On oleellista, että oppilaat ymmärtävät, kuinka he kaikki hyötyvät siitä, että jokainen



kantaa vastuunsa ja tietää asiansa. Joutuessaan perustelemaan tekemisiään ja ratkaisujaan sekä pyytämään ja tarjoamaan apua ja osaamistaan luokkatovereille, yksilön tapa ajatella ja toimia muuttuu oleellisesti. Kun jokainen ymmärtää olevansa tärkeä osa yhteisöä ja oman panoksensa olevan merkittävä tehtävän onnistumisen kannalta, se motivoi osallistumaan. Konkreettinen tekeminen ja osallistuminen puolestaan syventävät niin osallisuuden kuin yhteenkuuluvuuden sekä yhteisöön kuulumisen tunteita. Tällöin ryhmän merkitys itselle kasvaa, mikä myös vähentää niin yksilöiden kuin ryhmän alisuoriutumista. (Kopakkala 2005, 31, 41; Saloviita 2007, 87–88; Kumpulainen ym. 2010, 28, 55–56.)

Yhdessä tekemisen hyötyä ja positiivisia puoliakin tytöt osasivat myös miettiä.

”No sit oppii tunteen niitä muita paljon enemmän ja sitte pystyy paremmin oleen kaikkien kans kaveri ja tälleen”.

”No varmaan parantais jotain luokkahenkee.”

”No on jotain kivaaki koulussa yhdessä.”

Eli vaikka asenne tuntuu olevan, että yhdessä tekeminen koko luokalla on haasteellista ja toisinaan mahdotonta, niin halua siihen kaikilla tytöillä kuitenkin tuntuisi olevan. Onnistuneet kokemukset ovat jääneet mieleen hyvinä muistoina ja niitä haluttaisiin selvästi lisää. Mitä enemmän luokassa tai ryhmässä tehdään asioita yhdessä, sitä enemmän päästään lähemmäs toisia ja murtamaan mahdollisia vääriä ennakkoluuloja ja negatiivisia ennakkokäsityksiä toisista. Ryhmä hitsautuu sitä paremmin yhteen, mitä enemmän heillä on yhteisiä positiivisia kokemuksia.

Yhteistoiminnallisella oppimisen kaikista myönteisimmät vaikutukset ilmenevät juuri oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Yhteistoiminnallisen oppimisen on myös todettu vahvistavan itsetuntoa sekä vaikuttavan positiivisesti koulumyönteisyyteen ja oppimismotivaatioon kognitiivisten taitojen kehittymisen myötä. Vuorovaikutukselliset taidot kehittyvät erilaisuuden ymmärtämisen ja hyväksymisen myötä. Yhteistyön lisääntymisen myötä sosiaaliset asenteet muuttuvat vähitellen, jolloin luottamus ja kunnioitus toisia kohtaan lisääntyvät ja ystävyysuhteet syventyvät. Tästä luonnollisena seurauksena on koulukiusaamisen väheneminen ja häviäminen ja sekä yhteisöllisyyden että yhteenkuuluvuuden tunteiden lisääntyminen. Oleellista onkin näiden menetelmien muuttuminen jokapäiväiseksi sekä luonnolliseksi osaksi ryhmän

arkea, jolloin jokainen oppisi vaaditut taidot ja työskentely yhteistoiminnallisissa ryhmissä olisi sujuvaa. (Saloviita 2006, 138–139, 154–155; Saloviita 2007, 87–88.)

### 3.5. Ilo

Viimeisten vuosien aikana on puhuttu, kuinka suomalaislasten koulumenestys ja kouluviihtyvyys eivät kulje käsi kädessä. Taloudellisen taantumun uhan alla koululaitos elää myös tiukan säästökuurin alla. Tämä heijastuu säästöinä ja leikkauksina, jotka vähentävät opettajien vähäisiä resursseja entisestään. Samaan aikaan koululaisten pahoinvointi lisääntyy ja kouluihin tarvittaisiin muutosta, joka keskittyisi oppilaiden henkisen hyvinvoinnin lisäämiseen. Tämä muutos on perusteltu, koska koulu on kodin jälkeen keskeisin paikka lasten elämässä, heidän työpaikkansa. Näin ollen koulun merkitys lapsen elämänsä ajatellen on yhä monipuolisempi ja vaativampi. Jos kerran kiinnitetään huomiota aikuisten työhyvinvointiin ja sitä kautta työssä jaksamiseen, sitä suuremmalla syyllä tulisi ajatella tulevaisuutta kiinnittäen huomiota myös lasten hyvinvointiin ja jaksamiseen. (Keltikangas-Järvinen 1994, 190–191; Rautiainen 2005, 93; Juurikkala 2008, 10–11, 13.)

Kouluviihtymättömyys on asia, jota ei saa sivuuttaa. Pahimmillaan kouluviihtymättömyys aiheuttaa syrjäytymistä jo kouluaikana. On tärkeää, että oppilailla olisi koulussa joka päivä iloa tuottavia asioita, koska ne motivoivat ja tuottavat elinvoimaa, innostusta, kouluhyvinvointia sekä aktiivisuutta. Siksi jokaisen olisi tärkeää tiedostaa, mitkä asiat tuottavat sekä itselle että toisille iloa. Iloa tuottavilla asioilla pystytään myös ehkäisemään yksilön turvallisuutta ja hyvää oloa uhkaavia tekijöitä, kuten koulukiusaamista, väkivaltaa tai ylipäättään surua ja paha mieltä aiheuttavia asioita. Tunteet tarttuvat ihmiseltä toiselle, joten ilon tuottaminen on kaikkien tehtävä. Pohjimmiltaan aito ilo syntyy, kun jokainen kokee saavansa olla turvallisesti oma itsensä ja luokan yleisilmapiiri on toista huomioiva, kannustava sekä arvostava. Tällaisessa luokassa on myös tilaa oppimiselle ja koetaan yhteisöllisyyttä, mikä puolestaan motivoi ja vahvistaa yksilöä toteuttamaan hyvinvoinnin muita alueita. (Keltikangas-Järvinen 1994, 190–191; Rautiainen 2005, 96; Salovaara & Honkonen 2011, 84–85.) Näin syntyy siis positiivinen kierre, jossa yksi asia johtaa toiseen.

Kaikki olivat sitä mieltä, että asia, joka saa heidät iloiseksi koulussa ja heidän luokassaan on kivat kaverit. Tulevaa kouluviikkoa miettiessä ajatukset ovat kivoissa kavereissa, mutta toisaalta opiskelu ja herääminen aamulla eivät niin kiinnosta, mikä on luonnollistakin.

”No aika monesti on semmonen, et halua jo mennä silleen kouluun, jos ei oo nähny kavereita silleen pitkään aikaan tai jos on ollu esim. kipeenä, niin silloin varsinkin jos ei oo nähny niinku.”

”No kaverit ja sitten se meidän luokkahenki yleensäkki ja emmä tiiä. Se on vaan semmonen et kyl täällä viihtyy.”

”Tuntuu tyhmältä, koska en jaksais mennä kouluun, koulussa on tylsää ku pitää opiskella.”

”Joskus se on ihan kivaa, mutta ei aina, ku aina ei jaksa.”

Lapselle tärkein asia koulussa ovat kaverit. Ystävyysuhteet ovat ainutlaatuisia, koska ne ovat vastavuoroisia myönteisiä ihmissuhteita, joissa toiseen sitoudutaan ja salaisuuksia jaetaan. Läheisen ystävän kaipuu on ihmisen perustarve. Ystävyteen liittyy oleellisesti mieltymyksen, kiintymyksen, yhteenkuuluvuuden, samastumisen, uskollisuuden, rehellisyyden sekä luottamuksen tunteet. Hyväksytyksi tuleminen ryhmätasolla ei korvaa vastavuoroista ystävyysuhdetta eikä päinvastoin. Välttääkseen yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden tunteen, jokainen tarvitsee ainakin yhden vastavuoroisen ystävyysuhteen. Kuuluminen ryhmään, siellä hyväksytyksi tuleminen sekä ryhmän tarjoamat virikkeet ja ajanviete vahvistavat lapsen myönteistä minäkäsitystä sekä auttaa kestäämään paremmin elämän vastoinkäymisiä. 12-vuotiaalle kaverit ja heidän mielipiteensä ovat äärimmäisen tärkeitä ja etenkin tytöille on tyypillistä muodostaa läheisiä, kahdenkeskisiä suhteita poikien viihtyessä ryhmässä. Tyttöjen ystävyysuhteille on myös tyypillistä lojaalius ja riippuvuus. (Pulkkinen 2002, 112; Laine 2005, 144, 176; Salmivalli 2005, 35–40; Juurikkala 2008, 22.)

Tärkeinä kaverin ominaisuuksina mainittiin se, että ne on kivoja, pitää salaisuudet, huumorintaju, samankaltaisuus ja se, että ne eivät kiusaa. Parhaimmillaan hyvässä vuorovaikutussuhteessa on kyse juuri siitä, että kokee olevansa arvostettu ja arvostaa myös itse.

”Ne tykkää ainaki olla mun kaa ja niiden kanssa on munki mielestä kiva olla”

Kaverit tai niiden puuttuminen ovat siis hyvin merkittävä osa tyttöjen elämää. Sosiaalisilla suhteilla on merkittävä vaikutus oman jaksamisen ja hyvinvoinnin kannalta. Koulu ei tunnu niin tylsältä, kun on kivoja kavereita. Eivätkä ikävät asiat tunnu niin ikäviltä, jos on joku, kenen kanssa niitä voi jakaa. Ongelmia alkaa muodostua siinä vaiheessa jos kavereita ei ole tai jos ei koe tulevansa hyväksytyksi omana itsenään. Tällöin kysymykset omasta riittävydestä, arvokkuudesta ja kelpaavuudesta ovat liian tuttuja.

Tyttöjen ystävyysuhteet ovat merkittäviä myös siinä mielessä, että ne kehittävät tyttöjen joustavuuden ja verkostoitumisen taitoja, joita tarvitaan nykyajan haasteista selviämiseen. Mikäli tyttö on osa jotain tyttöryhmää, eli tyttökulttuuria, on se myös hänen kasvuun suojaava tekijä. Tyttökulttuuri sisältää joustavuutta, vastaanottavuutta, uteliaisuutta, huumoria, empatiaa, sosiaalisuutta, realistisuutta ja tunnekykyä. Nämä kaikki tekijät edesauttavat pärjäämistä ja tukevat yksilön kasvua. Siksi olisikin tärkeää tukea tyttöjen välisten ystävyysuhteiden muodostumista sekä vaalia tyttökulttuuria. Silloin tyttöjen sosiaaliset taidot kehittyvät ja he oppivat olemaan läheisissä suhteissa säilyttäen kuitenkin oman identiteettinsä. Samalla tyttöjen luontainen empatiakyky saa vahvistusta. (Ks. Näre 2010, 54–55.)

Kysyttyäni kysymyksen ”Jos teidän luokassa joku näyttää erilaiselta tai tekee jotain omanlaisiaan juttuja, niin mitä sä aattelet siitä?” sain vastaukseksi aika monia olankohautuksia ja ”emmätiiä, en varmaan mitään ihmeellistä” -tyyppisiä vastauksia. Näistä vastauksista ei paistanut kuitenkaan mitenkään negatiivinen sävy, vaan enemmänkin sillä tunnuttin tarkoittavan juuri sitä, että erilaisuus on normaalia. Tämän käsityksen vahvistivat myös muutamien tyttöjen vastaukset:

”No ei se mun mielestä oo mitään hirveen erikoista. Kaikki on erilaisia.”

”No ei se mua haittais mitenkään, kyllä sen kaveri muutenki olis, vaikka se tekis jotain erilaista.”

Siltikään en usko, että asia on aivan näin yksinkertainen. Luulen, että osittain olkien kohauttelu johtui myös siitä, että kysymys oli niin abstrakti eikä mitenkään sillä hetkellä tapahtuva konkreettinen asia. Todellisessa tilanteessa suhtautuminen

todennäköisesti vaihtelisi hyvinkin paljon työstä riippuen. Eräs tytöistä nimittäin vastasi varovasti tuohon kysymykseen, että ”Emmä tiä, saattais jotkut nauraa”, mikä kuvastaa mielestäni juuri sitä, että erilaisuus hyväksytään kyllä, tietyissä rajoissa. Tästä puhuu myös mielestäni juuri se, että tytöissä on kaksi ryhmää, joista isompaan eivät juuri nämä muutama erilainen mahdu. Vaikka periaatteessa erilaisuus hyväksytään ja sitä suvaitaan, koska nykyään siitä puhutaan niin paljon, niin käytännössä asia ei kuitenkaan aivan näin mene.

Tästä voisin kertoa myös toisen käytännön esimerkin. Kun heillä kävi luokassa eräs CP-vammaisen opettaja vierailemassa, he spekuloidivat tämän henkilön tuloa aivan älyttömästi sekä etukäteen että myös vierailun jälkeen. Oli ilmiselvää, että tämän henkilön varsin näkyvä erilaisuus herätti heissä monenlaisia tuntemuksia. Varsinaisia kielteisiä tai tuomitsevia kommentteja en kuitenkaan kuullut. Toisaalta tyttöjen on tyttötutkimuksessa todettu olevan poikia suvaitsevaisempia ja asenteiltaan avoimempia etenkin sairaita ja vammaisia kohtaan. Vaikka tytöt ovat toisaalta sosiaalisesti joustavia, he joutuvat tasapainoilemaan sekä omien että muiden tarpeiden ja pyrkimysten kanssa sekä solidaarisuuden ja yksilöllisyyden välillä. (Ks. Näre 2010, 54.) Luulenkin, että erilaisuuden hyväksyntä riippuu siitä, kuka on erilainen. Jonkun vieraan ihmisen erilaisuus on todennäköisesti helpompaa hyväksyä, koska hänen kanssaan ei tarvitse olla jatkuvasti tekemisissä. Vertaisryhmään kuuluvan erilaisuus puolestaan joudutaan kohtaamaan päivittäin, mikä tekee hyväksynnästä haasteellisempaa.

Mikäli yksilö kokee jäävänsä ryhmän ulkopuolelle, niin kuin esimerkiksi Riikka ja Mira tässä luokassa, kokemus saattaa olla niin raskas, että sen muistaa aina. Ulkopuolisuuden tunteessa voi olla kyse todellisesta syrjinnästä, mutta tunne voi syntyä myös tilanteista, jotka henkilö on kokenut loukkaavana. (Cantell 2010, 146–147.) Mutta kuten tytöt itsekin totesivat aiemmin, yhteisellä tekemisellä on merkittävä vaikutus tutustumisen kannalta sekä myös erilaisuuden ymmärtämisen ja hyväksymisen kannalta. Yhdessä tekemiseen pitäisi myös tästäkin syystä kiinnittää huomiota ja sitä lisätä.

Tiedusteltuani, millaista palautetta tytöt saavat ja keneltä, huomasin kysymyksen itsessään olevan tytöille haasteellinen. Opettajalta jokainen kertoi saavansa joskus

palautetta, mutta kavereilta harvemmin, ainakaan sanallista. Toki non-verbaalia viestintää ilmenee juuri esimerkiksi porukasta sulkemisen – tai näkyvän kuiskuttelun muodossa. Mutta selvästi tyttöjen oli vaikea miettiä tätä kysymystä oli. Opettajan lisäksi muutama mainitsi saavansa palautetta myös kavereiltaan:

”Että mä oon kiva.”

”Hetki ku tulee kouluun niin kaikki mun kaverit tulee silleen mun luokse, ketkä nyt on mun kavereita.”

Eräs tyttöistä mainitsi toivovansa enemmän positiivista palautetta opettajalta ja palautteen muilta olevan pääosin negatiivista: ”Vähän kaikilta ja vähän kaikenlaista, lähinnä luokkalaisilta ja pääosin negatiivista”. Opettajalta saatu palaute koetaan hyvänä, mutta vertaisryhmältä saatu palaute painaa vaakakupissa enemmän. Juuri se, että saa kuulla olevansa kiva ja että saa kokea sitä myös käytännössä, on äärimmäisen tärkeää oppilaan hyvinvoinnin ja terveen itsetunnon kehittymisen kannalta. Koska koulussa luokkakavereiden kanssa vietetään suurin osa ajasta, ei ole yhdentekevää, mitä he ajattelevat, ja monesti ajatukset vaikuttavat suoraan yksilön toimintaan.

Ihmisen identiteetti muodostuu vuorovaikutussuhteissa. Minäkäsitys muotoutuu toisilta saadun palautteen kautta sekä yksilön verratessa itseään muihin. Lapsen kohdalla muilta saadulla konkreettisella palautteella sekä aikaisemmillä kokemuksilla on keskeinen merkitys itsearvostuksen ja itsetunnon kannalta. Lapsen odotukset, tulevaisuudensuunnitelmat ja monet tärkeät ratkaisut perustuvat siihen, millainen käsitys hänellä itsestään on. Terve itsetunto on sitä, että yksilö tuntee itsensä ja hänellä on mahdollisimman totuudenmukainen käsitys itsestä. Terveen itsetunnon tuntomerkkejä ovat itsensä ja toisten arvostaminen ja hyväksyntä sellaisenaan. Ikkävuodet 6–13 ovat ratkaisevia itsetunnon kehittymisen kannalta, koska lapsen havainto-, arviointi- ja päättelykyvyt ovat kehittyneet tarpeeksi. Lapsi on tällöin myös haavoittuvassa iässä, koska opettaja ja kaverit ovat hänelle tärkeitä, joten heiltä saadulla palautteella on hänelle suuri merkitys. 12-vuotias suhtautuu kriittisesti sekä itseensä että toisiin tehden jatkuvaa vertailua ja etenkin tyttöjen itsetunto on tässä iässä vielä ailahteleva. Ikätovereilta saatu palaute auttaa kuitenkin ymmärtämään sosiaalista todellisuutta. Oleellista onkin tapa, jolla palautetta annetaan, palautteen sävy ja todenmukaisuus. Käytöksen mukainen palaute vahvistaa lapsen

todenmukaista minäkuvaa ja toivottua käytöstä, epäjohdonmukainen palaute puolestaan aiheuttaa ristiriitaisia tunteita ja hämmennystä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 179–181; Laine 2005, 32–33, 36, 175–176; Rautiainen 2005, 96; Keltikangas-Järvinen 2010, 197–199; Salovaara & Honkonen 2011, 88.)

Kysellessäni, mitä tytöt tykkäävät koulussa tehdä, ei ollut yllättävää, että välitunnit ja kavereiden kanssa oleminen nostettiin esille erityisen kivoina juttuina.

”Välkät ainaki on ihan kivoja, ku siellä saa tehdä kaikkee kivaa ja voidaan olla kavereitten kanssa ihan vapaasti siellä.”

”No välkät silleen ja olla kavereitten kanssa silleen niinku istua ja jutella.”

Tyttöjen ystävyysuhteille onkin tyypillistä ajan viettäminen keskenään ja kaikenlaisista asioista jutteleminen. (Ks. Kauppila 2005, 141) Varsin mielenkiintoinen eriävä mielipidekin tosin löytyi: ”Vois poistaa välitunnit niin pääsis varmaan tuntia aikasemmin koulusta aina”. Lähes kaikki tytöt mainitsivat myös tykkäävänsä taito- ja taideaineista. Etenkin kuvaamataidon tunnit nauttivat suurta suosiota, mutta myös liikunta- ja käsityötunnit mainittiin kivoina.

Kun tiedustelin, miten näitä kiinnostuksen kohteita huomioidaan ihan koulun jokapäiväisessä arjessa, niin suuren osan mielestä ei juuri mitenkään, kuvaamataidon tunteja lukuun ottamatta. Välituntien sanottiin olevan tietenkäin sellainen ajankohta, jolloin voi olla vapaammin kavereiden kanssa. Yksi vastaajista taas koki, että hänen tarpeensa tulevat hyvin huomioituksi:

”No siis kyl ne silleen huomioidaan jos halua tehdä jotain niin kyl me sit niinku yleensä tehään niitä. Ei niitä mitenkään silleen yleisesti pilkata, jos tykkää jostain erilaisesta.”

Mahdollisia muutosehdotuksia kysellessäni lähinnä juuri kuvaamataidon tunteja kaivattiin lisää. Kommentit ”Vähemmän kaikkia kirja-aineita ja enemmän kuvista ja vapaa-aikaa”, ”Jotain jossain ryhmässä” kertoo tyttöjen viihtyvän yhdessä. Yksilökeskeisen suorittamisen ja puurtamisen sijaan he tykkäävät yhdessä tekemisestä ja kavereiden kanssa olemisesta. Vapaa-ajalla on heille suuri merkitys ja he nauttivat ennen kaikkea ajastaan kavereiden kanssa. Uskonkin, että kuvaamataidon tuntien suosio perustuu myös juuri siihen, että silloin saa olla rennommin ja jutella kaverin kanssa samalla, kun itse tekee jotain konkreettista

käsillään. Samoin tunnelma esimerkiksi kuvaamataidon tunneilla on rennompia ja ilmapiiri vapaa, joten ei ihme, että ne ovat tyttöjen keskuudessa hyvin suosittuja.

Lapsen maailmassa opetus, oppiminen ja hyvinvointi kulkevat käsi kädessä. Kaikki koulunkäynnin sujumista edesauttavat tekijät parantavat oleellisesti myös kouluviihtyvyyttä. Taito- ja taideaineiden osuutta kouluviihtyvyyden lisääjänä ei voi vähätellä. Visuaaliset ja musiikilliset ärsykkeet ovat tämän päivän nuorelle entistä merkittävämpiä ja sitä kautta osa heidän identiteettiään. Luontainen ja toiminnallinen yhteys tunteisiin sekä niiden ilmaisuun sekä yhteistoiminnallinen ja kokemuksellinen oppiminen ovat myös keskeisiä suosiota selittäviä tekijöitä. Taito- ja taideaineiden avulla kiinnittyminen yhteisöön käy tietopainotteisia aineita helpommin yksilön turvallisuuden ja luottamuksen tunteiden kasvaessa. Taito- ja taideaineet tarjoavat kaivattua vastapainoa tietopainotteiselle työskentelylle juuri yhteisöllisen ja yhteisiin merkityksellisiin elämyksiin perustuvan toiminnan kautta. (Juvonen 2008, 77–78.)

Taito- ja taideaineet tarjoavat monia motivaation kannalta merkittäviä ulottuvuuksia: haastetta, vastuuta sekä välitöntä mielihyvää. Taito- ja taideaineissa oppilaan itsemäärääminen ja kokemus oman työnsä hallinnasta on merkittävää. Työskentelytavat mahdollistavat sen, että oppilas voi itse suunnitella luovuuttaan ja mielikuvitustaan käyttäen jotain konkreettista yhdessä muiden kanssa. Konkreettinen tekeminen ja työn tuloksen näkeminen tai kokeminen tuottavat välitöntä mielihyvää. Taito- ja taideaineet voivat olla joillekin myös haastavia, koska tietäntyyppiset lahjakkuudet pääsevät niissä esiin. Siksi helposti syntyvää kilpailuasetelmaa tulee välttää viimeiseen asti ja keskittyä oppilaan tukemiseen, jotta hän voisi nauttia tehtävästä ja sen suorittamisesta sellaisenaan ja saada myönteisiä kokemuksia. (Juvonen 2008, 78–81.)

Taito- ja taideaineiden tarjoama luova elementti sekä mahdollisuus itseilmaisuun ovat myös oppilaille tärkeitä. Samoin se, että opeteltavien asioiden syy-seuraussuhde on konkreettisesti hahmotettavissa. Taito- ja taideaineiden suosion kannalta merkittävä tekijä on myös se, että oppiminen tapahtuu yleensä jollakin muulla tavalla, kuin istumalla pulpetin ääressä ja sosiaalinen ulottuvuus näyttelee merkittävää osaa. Oppilaat työskentelevät yksin ja yhdessä, vertaillen tuotoksiaan ja oppien samalla asioita sekä itsestään että toisista. He oppivat myös näkemään erilaisia tapoja tehdä



ja olla, mikä auttaa ymmärtämään ja arvostamaan erilaisuutta sekä kunnioittamaan muita. Yhteenkuuluvuuden tunne vahvistuu ikään kuin siinä sivussa. (Juvonen 2008, 88–92.)

Vaikka nostankin esiin taito- ja taideaineiden merkitystä, se ei kuitenkaan tarkoita, että koulussa tulisi olla suurelta osin pelkkiä taito- ja taideaineita. Sen sijaan haluan painottaa niitä asioita, jotka ovat merkittäviä juuri taito- ja taideaineiden kohdalla: sosiaalinen ulottuvuus, luovuus, erilaiset menetelmät ja oppimisympäristöt sekä kokemus omasta vaikuttamismahdollisuudesta. Oleellista olisi miettiä, miten näitä tunteita ja kokemuksia saataisiin siirrettyä myös muihin oppiaineisiin ja normaaliksi käytänteiksi. Yksi vastaus voisi olla se, että luotettaisiin oppilaiden omaan asiantuntijuuteen. Monesti unohdetaan, että heillä on näkemyksiä ja mielipiteitä sekä tietoa ja tunteita. Ottamalla heidät mukaan keskusteluun esimerkiksi siitä, mitkä asiat heille tuottavat iloa ja miten iloa luokassa voisi edistää, se vahvistaisi heidän omanarvontuntoaan. Yhteinen keskustelu koko luokalla puolestaan edistäisi ryhmän sisäistä vuorovaikutusta yhteisöllisyyttä vahvistaen. (Ks. Kuivakangas 2011, 129.)

Myös terveellä itsetunnolla on suora yhteys siihen, kuinka tyytyväiseksi, onnelliseksi ja turvalliseksi yksilö kokee olonsa. Lapsi viettää koulussa niin merkittävän osan elämästään, että on vain luonnollista, että koulun kautta saatu palaute sekä oppiaineiden että sosiaalisten suhteiden kautta, on suorassa yhteydessä heidän minäkäsitykseensä ja itsearvostukseensa. Koululla on samanaikaisesti tärkeä tehtävä ja suuri haaste oppilaan itsetunnon sekä itsearvioinnin taitojen kehittämisessä. Hyvä väline tähän on kehittää oppilaiden sosiaalisia ja yhteistyötaitoja, jolloin he oppivat myös antamaan palautetta toisilleen rakentavalla tavalla. Hyvät vuorovaikutustaidot eivät ole mikään myötäsyttyinen ominaisuus vaan niitä on opeteltava ja opetettava. Vuorovaikutustaidot ovat välttämättömiä niin koulumaailmassa kuin elämässä yleensä ja niiden oppiminen rakentaa yksilön persoonallisuutta, luo ystävyyttä ihmisten välille sekä näkyy positiivisena asenteena ja yhteisöllisyytenä. Sosiaalisella ympäristöllä on oppilaiden hyvinvoinnin kannalta merkittävä rooli. Kun oppilaat voivat hyvin, se heijastuu myös opettajiin, koska molempien hyvinvoinnin kannalta keskeiset tekijät ovat kietoutuneet toisiinsa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 186–187; Lappalainen & Hotulainen & Kuorelahti &

Thuneberg 2008, 116–117; Pietarinen & Soini & Pyhältö 2008, 56–57; Salovaara & Honkonen 2011, 87–89.)

Miten sosiaalista ympäristöä ja sosiaalisia suhteita sitten voisi kehittää parempaan suuntaan? Vetoan jälleen kerran oppilaiden omaan asiantuntijuuteen. Heillä on arkista ja konkreettista tietoa siitä, mitä esimerkiksi ryhmässä toimiminen vaatii. Monesti kasvatuksen ammattilaisilla on jonkinlainen valmis käsitys siitä, millainen on hyvä ryhmä ja millainen toiminta on mielekästä ja toimivaa. Kuitenkin ryhmän toimintaan vaikuttavat aina sen jäsenten ajatukset, kokemukset, tunteet ja käsitykset. Nämä kaikki puolestaan vaikuttavat luokan yleiseen ilmapiiriin. Siksi luokassa tulisikin keskustella avoimesti, vaikka se olisikin alkuun haasteellista. Keskustelemalla oppilaiden toiveista, ennakkoluuloista ja käsityksistä saadaan ensinnäkin puhdistettua ilmaa ja puettua sanoiksi monia sellaisia asioita, jotka ovat kyteneet pinnan alla. Samalla luottamus toisia kohtaan lisääntyy vähitellen ja ryhmä alkaa hitsautua yhteen. (Ks. Kuivakangas 2011, 129.)

### 3.6. Yhteenvetoa

Kuten tutkimuksesta käy ilmi, turvallisuudella, sosiaalisilla suhteilla, osallisuudella ja ilolla on tärkeä tehtävä yhteisöllisyyden luomisessa ja ylläpitämisessä. Mielenkiintoista oli huomata, kuinka kaikilla näillä osa-alueilla muutamat asiat nousivat ylitse muiden. Hyvät sosiaaliset suhteet, itsensä kokeminen hyväksytyksi, arvostetuksi ja tasavertaiseksi sekä kokemus ryhmään kuulumisesta koettiin kaikkein tärkeimpinä tekijöinä yhteisöllisyyden kannalta. Näillä asioilla on myös selkeä yhteys terveen itsetunnon sekä yksilön ja yhteisön hyvinvoinnin kannalta. Joku on sanonut, että suurin tarve ihmisellä on rakastaa ja tulla rakastetuksi. Tämä voidaan ymmärtää koulumaailmassa siten, että jokaisella lapsella on tarve kokea olevansa tärkeä ja pitää joitakin ihmisiä itselleen tärkeinä eli kokea yhteenkuuluvuutta.

Miran ja Riikan kokemukset kiusaamisesta ja hyväksynnän puutteesta viestivät voimakkaasti siitä, että luokan yhteisöllisyyden tunne ei ole tarpeeksi vahva. Tähän on varmasti monta syytä, eikä yhtä ainoaa ratkaisua. Ensinnäkään turvallisuuden osatekijät eivät toteudu luokassa, joten niihin paneutuminen ja niiden kehittäminen

olisi aiheellista. Myös kiusaamiseen on puututtava ja porukasta sulkemiselle on saatava loppu. Muutoin on mahdotonta kokea turvallista liittymistä ryhmään, laittaa itseään likoon ja sitoutua luokkaan. Kukaan ei kestä jatkuvaa torjutuksi tuleamista tai kielteistä palautetta, joten on oletettavaa, että yksilö haluaa suojella itseään ja passivoituu. Luokan, ja etenkin tyttöjen, yksi iso ongelma on mielestäni huono erilaisuuden sietäminen. Kuitenkin toimivan yhteisön yksi tunnusmerkki on erilaisuuden sietäminen ja kääntäminen rikkaudeksi ja voimavaraksi. (Ks. Tilus 2004, 89.) Yhteinen tekeminen ja osallisuuden lisääminen ovat avainasemassa. Näitä voidaan lähteä opettelemaan esimerkiksi yhteistoiminnallisten ryhmien avulla tai käymällä yhteistä keskustelua turvallisuuskasvatuksesta. Oleellista on, että tehdään jotain yhdessä ja oppilailla on siinä aktiivinen rooli. Tekeminen ja vaikuttaminen yhdessä muiden kanssa antaa kokemuksen omasta merkityksellisyydestä sekä vahvistaa yksilön yhteisöllisyyden tunnetta. Yhteiset kivat ja vaikeatkin kokemukset hitsaavat luokkaa yhteen tehokkaammin kuin mikään muu.

Hyvä merkki on mielestäni se, että vaikka Mira ja Riikka kokevat tulevansa kiusatuiksi, ja vaikka poikia pidetään yleisesti melko rasittavina, silti kaikkien tyttöjen mielestä heidän luokallaan on parhaat tyypit. Huolimatta epäoikeudenmukaisesta kohtelusta Mira ja Riikka kokivat tämän luokan olevan sellainen, johon haluavat kuulua. Tyttöjen kohdalla isoin ongelma on se, kuinka eri tavoin he kokevat jakautumisen kahteen ryhmään. Kuten aiemmin mainitsin, kaikki olivat yhtä mieltä siitä, että kaikkien kanssa ei tarvitse olla paras kaveri. Kuitenkin esimerkiksi Mira ja Riikka haluaisivat kokea, että heistä pidetään, että he ovat samanarvoisia muiden tyttöjen kanssa, ja että heidät otetaan mukaan. Uskon, että yksi ongelma on, että muut tytöt eivät osaa tai halua asettua heidän asemaansa. He eivät tiedä, miltä tuntuu jäädä porukan ulkopuolelle tai eivät halua ottaa riskiä joutua itse ulkopuolelle. Tällöin voisi olla hyvä vaikkapa koko luokkana opettajan kanssa keskustella yhteisestä tekemisestä ja olemisesta porukalla. Keskustelua voisi tehostaa siten, että tehtäisiin pieniä näytelmiä erilaisista ryhmätilanteista, joissa joku jäisi aina ulkopuolelle. (Ks. Kuivakangas 2011, 121–122.) Se voisi olla monille avartava kokemus.

Ollessani luokassa havaitsin itekin, kuinka haasteellista luokkaa oli saada toimimaan yhdessä. Kuitenkin tytöt kokivat yhteisen tekemisen mielekkäänä ja

antoisana ja yhteistä tekemistä kaivattiin lisää. Mielestäni jo se on riittävä peruste, miksi yhdessä tekemistä ja toimimista tulisi harjoitella ja lisätä. Kaverit ja yhdessä tekeminen koettiin myös merkittävänä ilon tuottajana. Tämä ei ole sukupuoleen sidottu tekijä, vaan koskettaa yhtäläillä poikia. Erona on ainoastaan, että poikien ystävyys-suhteille tyypillistä on kahdenkeskisyyden sijaan isommat porukat, urheilu ja pelit. Ryhmään kuulumisen tarve ei myöskään ole ainakaan vähäisempi, vaan poikien keskuudessa vallitsee tyttöjen ryhmiä tiukemmat normit ja stereotyyppit. (Ks. Kauppila 2005, 141; Sinkkonen 2010, 38.) Sosiaaliset suhteet ovat siis merkittävässä osassa molemmilla sukupuolilla. Siksi ryhmän normeihin ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Oleellista on mielestäni ymmärtää, kuinka kaikki vaikuttaa kaikkeen. On ehkä turhaa etsiä jotain yksittäistä ratkaisua vaikkapa kiusaamiseen, koska se ei poista perimmäisiä ongelmia. Sen sijaan opetussuunnitelmaa ja opetusmenetelmiä miettiessä tulisi miettiä kokonaisvaltaisia ratkaisuja, joissa huomioitaisiin turvallisuuden, sosiaalisten suhteiden ja roolien, osallisuuden sekä iloa tuottavien asioiden merkitys keskinäisen vuorovaikutuksen sekä yhteisöllisyyden kannalta.

Mitään osa-alueita ei voida sulkea pois. Turvallisuudella ja sosiaalisilla suhteilla on merkittävä vaikutus sekä yhteisöllisyyden että osallisuuden ja iloa tuottavien asioiden näkökulmasta. Mikäli yksilö kokee luokan turvattomaksi ja olonsa ulkopuoliseksi, eivät pelkät yksittäiset ilon kokemukset riitä. Samalla motivaatio osallistua ja vaikuttaa laskee, koska yksilö ei koe itseään tai toimintaansa merkitykselliseksi. Mikäli yksilö kokee ryhmän olevan turvallinen ja sellainen, jossa saa olla oma itsensä sekä kokee olevansa tärkeä ja osa yhteisöä, hän haluaa vaikuttaa. Kun hän kokee voivansa vaikuttaa, hän saa kokemuksen oman toimintansa merkityksellisyydestä. Nämä puolestaan ovat iloa ja tervettä itsetuntoa vahvistavia tekijöitä. Tästä kaikesta luonnollisena seurauksena on kouluhyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden lisääntyminen.

#### 4. JOHTOPÄÄTÖKSET JA LOPPUPOHDINTA

Tässä tutkimuksessa olen käsitellyt yhteisöllisyyttä ja sen osatekijöitä. Miksi sitten on niin tärkeää, että koulu ja oma luokka on yhteisöllinen? Tämän päivän lapset ja nuoret eivät välttämättä kuulu muihin yhteisöihin, joten koulu ja oma luokka ovat

keskeisessä asemassa. Omassa luokassa voidaan kokea ja oppia sellaisia asioita, jotka eivät ole mahdollisia muualla: hyviä vuorovaikutustaitoja, yhteisöllisiä menetelmiä ja toimintatapoja, työskentelemistä erilaisissa ryhmissä erilaisten yksilöiden kanssa kokien sekä hyviä että haastavia hetkiä, ja ylipäätään kokea yhteenkuuluvuutta. Tulevaisuuden haasteena onkin miettiä, mitä tulisi muuttaa ja mihin suuntaan, että yksilön perustarpeet täytyisivät, ja jotta koulu, ja ennen kaikkea oma luokka, olisi paikka, jossa hän viihtyisi ja johon kokisi kuuluvansa.

Opettajat ovat suuren haasteen edessä. Opetussuunnitelma asettaa tietyt rajoitukset ja ehdot, joiden puitteissa on toimittava. Opettajien vastuulla on ensisijaisesti opettaminen, jota voi kuitenkin toteuttaa monin eri tavoin. Yksittäinen opettaja voi omasta aktiivisuudestaan riippuen muuttaa paljon. Helpompaa on, jos on koko kouluyhteisön tuki takana ja yhteiset tavoitteet, päämäärät ja menetelmät. Koulussa ja kunnassa tulisikin miettiä, millaisia edellytyksiä heillä on yhteisöllisyyden eri osa-alueiden huomioimiselle. Kuten esimerkiksi tutkimuksestakin kävi ilmi, opettajilla ei aina ole aikaa, halua tai resursseja suunnitella ja toteuttaa uudenlaisia malleja, jotka tukisivat kokonaisvaltaista oppimista ja sitä kautta kouluviihtyvyyttä ja kaikkien hyvinvointia.

Pysyvien uusien käytänteiden miettiminen on oleellista kaikkien voimavarojen kannalta. Aluksi se vaatii aikaa ja resursseja, mutta kun uudet ideat ja mallit muuttuvat hyviksi käytänteiksi, se palkitsee pidemmällä aikavälillä. Yksi kehittämisen paikka olisikin miettiä uusia yhteistyön muotoja esimerkiksi nuorisoalan ammattilaisten, kuten yhteisöpedagogien, kanssa. Heillä on sellaista sosiaalisia taitoihin liittyvää osaamista, jota tarvitaan niin koulumaailmassa kuin muuallakin. Olen kuullut monen luokanopettajan tuskailevan sitä, kuinka paljon helpompaa heidän työnsä olisi, jos he saisivat keskittyä vain opettamiseen. Sen sijaan parhaimmillaan he ovat opettajia, vanhempia, psykologeja, terveydenhoitajia, kuraattoreja ja jopa poliiseja. Havaitsin tämän myös itse ollessani harjoittelussa Leppäveden koululla. Näin ei kuitenkaan tarvitsisi eikä saisi olla. Yhteisöpedagogi voisi auttaa koulukiusaamiseen liittyvissä asioissa, järjestää erilaisia teemapäiviä, toimia ryhmäyttäjänä luokka-asteelta toiselle siirryttäessä tai pitää vaikkapa itsetuntoon ja vuorovaikutukseen liittyviä oppitunteja. Itse näen erityisen tärkeänä

kuuntelevan aikuisen, jolla ei ole opettajan roolia. Mahdollisuuksia on monia, jos vain halukkuutta yhteistyöhön koulun ja kunnan puolelta löytyy.

Yhteistyöhalukkuutta ja motivaatiota mietittäessä on hyvä muistaa, että sekä tytöillä että pojilla on samat perustarpeet: kuulua johonkin, kokea olevansa hyväksytyt ja arvostettu, kokea osallisuutta sekä tehdä yhdessä jotain ja kokea sitä kautta iloa. Tutkimuksesta käy moneen kertaan ilmi vuorovaikutustaitojen sekä minäkuvan merkitys kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Tulevaisuuden työelämässä hyvät vuorovaikutussuhteet korostuvat entisestään. Siksi koulumaailman tulisi muuttua vastaamaan myös tulevaisuuden työelämän tarpeita. Yksilön hyvinvointi heijastuu koko ryhmän hyvinvointiin. Aina sanotaan, että lapsissa on tulevaisuus. Siksi tulisikin miettiä, millaiseksi haluamme tulevaisuutemme muodostuvan, ja tehdä ratkaisuja ja päätöksiä siltä pohjalta.

## LÄHTEET:

Aalto, Mikko 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. Ryttylä: My Generation Oy.

Alanko, Anu 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kirsi Pauliina Kallio & Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 105. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Alasuutari, Maarit 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 147–162.

Alasuutari, Pertti 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Cantell, Hannele 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hamarus, Päivi 2009. Miten estää koulukiusaamista? Teoksessa Timo Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 129–143.

Harris, Judith Rich 2000. Kasvatuksen myytti. Suom. Johanna Heikkilä, Tiina Holopainen ja Pirkko Niinimäki. Helsinki: ART HOUSE.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Jarasto, Pirkko & Sinervo, Nina 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki; Jyväskylä: Gummerus.

Juurikkala, Juha 2008. Ilon pedagogiikka. Kohti nykyaikaista koulua. Konstruktiivinen peruskoulun käyttöteoria. Tutkiva opettaja 1/2008.

Juvonen, Antti 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa Kristiina Lappalainen & Matti Kuittinen & Matti Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 75–95.

Kauppila, Reijo A. 2005. Vuorovaikutus – ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 1994. Hyvä itsetunto. Toinen painos. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Kopakkala, Anu 2005. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.

Kuivakangas, Johanna 2011. Kohti yhteisöllistä koulua. Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 119–130.

Kumpulainen, Kristiina & Krokfors, Leena & Lipponen, Lasse & Tissari, Varpu & Hilppö, Jaakko & Rajala, Antti 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsingin yliopisto: Cicero Learning.

Laine, Kaarina 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Lappalainen, Kristiina & Hotulainen, Risto & Kuorelahti, Matti & Thuneberg, Helena 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa Kristiina Lappalainen & Matti Kuittinen & Matti Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 111–131.

Metsämuuronen, Jari 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia –sarja 4. Helsinki: Methelp.



Näre, Sari 2010. Kouluikäinen tyttö. Teoksessa Eero Jokela & Heli Pruuki (toim.) Jo iso, vielä pieni. Kouluikäisen lapsen maailma. 43–58.

Pentti, Veikko 2003. Turvallinen yhteisö – Turvattu yksilö. Turvallisuutta kasvatuksen ja yhteiskuntapolitiikan keinoin. Helsinki: Yliopistopaino.

Pietarinen, Janne & Soini, Tiina & Pyhältö, Kirsi 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Kristiina Lappalainen & Matti Kuittinen & Matti Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 53–74.

Pulkkinen, Lea 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rasku-Puttonen, Helena 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa, Helena Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 111–125.

Rautiainen, Asta (toim.) 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsingin Ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: Oppimateriaalit 4. Helsinki: Ammattikorkeakoulu Stadia.

Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9–36.

Salmivalli, Christina 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.

Salmivalli, Christina 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salovaara, Reija & Honkonen, Tiina 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, Timo 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, Timo 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sigfrids, Arja 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa Timo Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–109.

Sinkkonen, Jari 2010. Kouluikäinen poika. Teoksessa Eero Jokela & Heli Pruuki (toim.) Jo iso, vielä pieni. Kouluikäisen lapsen maailma. 31–42.

Tilus, Pirjo 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tolonen, Tarja 2002. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vilkka, Hanna 2010. Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Syrjäläinen, Eija & Kujala Tiina 2010. Sukupuolietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa Markku Suortamo & Liisa Tainio & Elina Ikävalko & Tarja Palmu & Sirpa Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus. 23–40.

**KUVALÄHTEET:**

KUVA 1. Pentti, Veikko 2003. Turvallisuutta selittävä malli. Teoksessa Veikko Pentti. Turvallinen yhteisö – Turvattu yksilö. Turvallisuutta kasvatuksen ja yhteiskuntapolitiikan keinoin. Helsinki: Yliopistopaino. 27. Uudelleenpiirretty.

## HAASTATTELURUNKO

### Turvallisuus:

- Jos sun pitäis keksiä sanoja, jotka kuvais sun luokkaa, niin mitä ne olis?
- Kerro hyviä puolia luokastasi
- Kerro huonoja puolia luokastasi
- Miltä tuntuu tulla aamulla kouluun ja nähdä kaverit? Millaisia kouluasioita mietit kotona?
- Kuinka sinut hyväksytään luokassasi? Koetko, että voit olla ihan oma itsesi?
- Kenet haluaisit viereesi istumaan luokassa? Miksi?
- Mitä sun mielestä tarkoittaa kiusaaminen? Miten luokassasi toimitaan, jos jotain henkilöä kiusataan?
- Millaisista asioista teidän luokassanne voitaisiin kiusata?

### Yhteisöllisyys, sosiaaliset suhteet, roolit:

- Mikä erottaa teidän luokan muista luokista? Kertoisitko kavereistasi, minkähän takia juuri nämä ovat sun kavereita?
- Kuvaile luokan kaverisuhteita. (Ovatko kaikki esimerkiksi kavereita, vai ovatko jotkut täysin ulkopuolisia)
- Ovatko kaikki luokassasi keskenään tasavertaisia vai onko joillakin jotain erityisoikeuksia?
- Mitä ajattelet siitä, kun sanotaan, että kaikki pitää ottaa mukaan? Toimiiko se käytännössä?
- Kuvitellaan, että näet tilanteen, missä joku tarvitsee apua. Kerro millainen tilanne on ja miten se ratkaistaan. Jos ajattelet teidän luokkaa, voisitko kertoa esimerkin tilanteesta, missä joku tarvitsi tai tarvitsisi apua?
- Jos teidän luokkaanne tulisi uusi oppilas, millaisia asioita hänen tulisi tietää, ettei hän tekisi jotain vahingossa väärin ja joutuisi nolatuksi?

### Osallisuus:

- Jos sä voisit tehdä teidän luokassa ihan mitä vain, mitä tekisit? Millaisista asioista haluaisit päättää? Mihin asioihin voit nyt vaikuttaa?
- Mitä on yhdessä tekeminen? Mitä teette koko luokalla? Että koko luokka voi osallistua yhdessä, mitä siihen tarvitaan, että homma toimii?

- Mitä hyötyä on yhteisestä tekemisestä luokassa?
- Kerro joku hieno kokemus teidän luokassa, milloin teitte jotain kivaa yhdessä. Tai mitä se voisi olla, mitä haluaisit että tekisitte?

Ilo:

- Mikä tekee sinut iloiseksi tässä koulussa ja tässä luokassa?
- Jos mietit sunnuntai-iltana tulevaa kouluviikkoa. Kerro mitä ajattelet, millaisia tunteita se sinussa herättää? Minkähän takia?
- Jos joku näyttää erilaiselta ja tekee jotain omanlaisiaan juttuja luokassa, mitä ajattelet?
- Millaista palautetta saat luokassasi ja keneltä?

Sukupuoli:

- Mitä tykkäät tehdä koulussa? Mikä siellä on parasta?
- Miten näitä juttuja huomioidaan ihan jokapäiväisessä koulun arjessa?
- Millaisiin asioihin kaipaisit muutosta?
- Mitä tytöiltä odotetaan luokassa?
- Entä pojilta?
- Mitä eroa on sun mielestä teidän luokassa siinä, että on tyttö tai poika? Olisiko helpompaa jos olis poika? Miksi?