



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Ilmapiirin käsitettä kuvailemassa

Minkälaisena ilmapiiri näyttäytyy koulukiusaamista käsittelevässä opaskirjallisuudessa?

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kasvatuspsykologia
Kandidaatin tutkielma
Toukokuu 2017
Anni-Mari Salo

Ohjaaja: Riikka Hohti



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution - Department	
Tekijä - Författare - Author Anni-Mari Salo			
Työn nimi - Arbetets titel Ilmapiirin käsitettä kuvailemassa – Minkälaisena ilmapiiri näyttäytyy koulukiusaamista käsittelevässä opaskirjallisuudessa?			
Title			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Kandidaatin tutkielma/ Riikka Hohti		Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 47 s
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Ilmapiiri on käsitteenä abstrakti ja vaikeasti määriteltävä, mutta ilmiönä se on joka tapauksessa olemassa, ja sillä on valtava merkitys koko koulutyön sujumiselle. Ilmapiiri kiinnostaa minua, sillä tulen luokanopettajana olemaan tärkeässä roolissa sen rakentamisessa ja kehittämisessä. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä ilmapiiristä kokonaisvaltaisena ilmiönä, mutta erityisesti koulukiusaamisen yhteydessä tarkasteltuna. Koulukiusaaminen valittiin näkökulmaksi johtuen sen tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta. Tarkoituksena oli luoda kuvaa siitä, millä tavoin ilmapiiristä puhutaan koulukiusaamista käsittelevässä opaskirjallisuudessa, jota koulun opettajat ja kasvattajat käyttävät aktiivisesti työnsä tukena.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tämä tutkimus on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Tutkimusaineistona käytettiin uutta, suomenkielistä koulukiusaamiskirjallisuutta. Aineisto koostui kahdesta kirjasta, yhdestä artikkelista, KiVa Koulu -hankkeen opettajan oppaasta sekä Mannerheimin Lastensuojeluliiton opettajille suunnatusta nettimateriaalista. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla tekstikatkelmia, joissa puhuttiin ilmapiiristä. Näiden kategorioiden avulla pohdittiin sitä, minkälaisena ilmapiiri näyttäytyy aineistossa.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkimustulokset osoittavat, että ilmapiiri näyttäytyy koulukiusaamista käsittelevässä opaskirjallisuudessa ilmiönä, josta puhutaan useissa erilaisissa yhteyksissä. Vahvimmin aineistosta erottui puhe ilmapiiristä kiusaamista ennaltaehkäisevänä tekijänä, kiusaamisen vastaisena tai kiusaamisen sallivana toimintakulttuurina sekä asiana, johon kiusaaminen vaikuttaa negatiivisesti. Ilmapiiri on monimuotoinen ilmiö, jonka tekijät, seuraukset, edellytykset ja ilmentymät kietoutuvat toisiinsa.</p>			
Avainsanat - Nyckelord ilmapiiri, koulukiusaaminen, kiusaamisen ennaltaehkäisy, toimintakulttuuri			
Keywords school climate, school bullying, school bullying prevention, school culture			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences	Laitos - Institution - Department	
Tekijä - Författare - Author Anni-Mari Salo		
Työn nimi - Arbetets titel The concept of 'school climate' as it appears in handbooks on bullying in schools		
Title		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational psychology		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Bachelor's Thesis / Riikka Hohti	Aika - Datum - Month and year May 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 47 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Goals.</i> 'School climate' is an abstract concept that is difficult to define. As a phenomenon, however, it definitely exists and has a huge importance for learning, studying and working at school. I am interested in school climate because as a future teacher I will have an important role in building and developing it. The purpose of this research was to increase understanding of school climate as a comprehensive phenomenon, in particular in connection with school bullying. Bullying was chosen as a research angle because it is an important and timely topic. The aim was to explore how school climate is addressed in literature on school bullying, which is actively used by teachers to support their work.</p> <p><i>Methods.</i> This study is a descriptive literature review. Recent Finnish handbooks on school bullying were used as data. The data consisted of two books, one article, the teacher's guide for the KiVa School Anti-bullying Programme and the web material for teachers of the Mannerheim League for Child Welfare. The data was analyzed by thematizing text fragments that addressed the topic of school climate. These categories were used to discuss how 'school climate' appears in the data.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The results indicate that handbooks on school bullying discuss the phenomenon 'school climate' in many different contexts. The strongest strands of discourse emerging from the data were: 1) school climate as a factor preventing bullying, 2) school climate as an anti-bullying school culture or a culture permissive to bullying, and 3) school climate as an issue affected negatively by bullying. School climate thus appears as a varied phenomenon with interwoven causes, effects, preconditions and expressions.</p>		
Avainsanat - Nyckelord ilmapiiri, koulukiusaaminen, kiusaamisen ennaltaehkäisy, toimintakulttuuri		
Keywords school climate, school bullying, school bullying prevention, school culture		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisältö

1 Johdanto.....	6
2 Ilmapiiri koulussa	8
2.1 Ilmapiiri on ihmisten välillä vallitseva henki	8
2.2 Ilmapiiri on lähellä toimintakulttuurin käsitettä	9
2.3 Ilmapiiri on osa psyykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä	10
2.4 Mistä turvallinen ilmapiiri koostuu ja miten se näkyy koulun arjessa?	10
2.4.1 Turvallisuuden tunne	10
2.4.2 Ihmissuhteet ja niissä tapahtuva vuorovaikutus	11
2.4.3 Luottamus, kunnioitus, arvostus ja hyväksyntä.....	11
2.4.4 Yhteisöllisyys	12
2.4.5 Työrauha	13
2.4.6 Kiusaamattomuus	13
2.5 Millaisia vaikutuksia ilmapiirillä on?.....	14
2.6 Turvallisen ilmapiirin rakentaminen on kaikkien tehtävä, mutta aikuisten vastuulla	15
2.7 Yhteenveto	15
3 Koulukiusaamiskirjallisuus tutkimusaineistona	16
3.1 Koulukiusaamisen määritelmä	16
3.2 Koulukiusaamista koskeva keskustelu	17
4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys.....	18
5 Tutkimuksen toteutus	19
5.1 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä	19
5.2 Aineiston valinta.....	20
5.3 Aineiston kuvaus	21
5.4 Aineiston teemoittelu	22
6 Ilmapiiri koulukiusaamiskirjallisuudessa	24

6.1 Turvallinen ja arvostava oppimisympäristö on jokaisen oikeus	24
6.2 Ilmapiirin yhteys hyvinvointiin	25
6.3 Kiusaaminen kertoo ilmapiiristä.....	26
6.4 Ilmapiiri kiusaamisen ennaltaehkäisijänä ja mahdollistajana	26
6.5 Kiusaamisen vaikutus ilmapiiriin	29
6.6 Koulun toimintakulttuuri kiusaamisen havaitsemisessa ja siihen puuttumisessa	31
6.7 Ilmapiirin parantava voima kiusaamisen jälkeen	33
6.8 Tutkimustulosten pohdintaa	34
7 Tutkimuksen luotettavuus	37
8 Pohdinta	39
Lähteet	43

1 Johdanto

On sanottu, että koulun ilmapiiri on koulun sydän (Freiberg, 1999, 11). Uskon, että tämä pitää pitkälti paikkansa, sillä koulussa ja koululuokassa vallitseva ilmapiiri on asia, joka läpäisee koulun koko arkisen työn. Koulun ilmapiirillä on valtavan suuri merkitys niin oppilaille, opettajille kuin koulun muulle henkilökunnalle - siis kaikille koulussa työskenteleville. Se on ilmiö, joka minua kiinnostaa suuresti, sillä luokanopettajana tulen olemaan ratkaisevassa roolissa ilmapiirin luomisessa ja siihen vaikuttamisessa.

Vaikka ilmapiiri on käsitteenä abstrakti eikä sitä ole yksinkertaista määritellä, kukaan tuskin väittää, ettei ilmapiiriä ole ilmiönä olemassa. Kun arjessa keskustelemme koulun ilmapiiristä, käytämme usein esimerkiksi sanoja luokkahenki tai ryhmähenki. Olemme innokkaita jakamaan kokemuksia hyvästä tai huonosta luokkahengestä, mutta mitä silloin oikeastaan tarkoitamme? Lyhyesti ilmaistuna koulun ilmapiiri on koulussa toimivien ihmisten välillä vallitseva henki (Ekholm, 1977, Kääriäisen, Laaksosen & Wiegandin, 1997, 76 mukaan).

Sen sijaan ilmaisut ”hyvä” ja ”huono” ovat ongelmallisia, sillä ne sisältävät arvotuksen siitä, mitä puhuja itse pitää hyvänä tai huonona. Lukemassani kirjallisuudessa ”hyvän” ilmapiirin sijasta käytetään esimerkiksi ilmauksia *myönteinen, kannustava, oppimista tukeva, positiivinen, keskusteleva, stressitön, turvallinen, avoin, hyväntahtoinen, rauhallinen ja osallisuuden mahdollistava*. Kun näitä termejä avataan, kuvaukset ovat melko samansuuntaisia ja samanlaiset tekijät korostuvat. Tärkeää eivät olekaan sanat itsessään, vaan se, mikä merkitys niille tutkimuksessa annetaan (Eskola & Suoranta, 2005, 211). Näin ollen myös ”hyvästä” ilmapiiristä tai vastaavasti ilmapiirin ”parantamisesta” puhutaan joskus tieteellisessäkin tekstissä.

Tässä tutkimuksessa käytän pääosin termiä *turvallinen ilmapiiri*. Valinnan taustalla ovat Perusopetuslaki (628/1998, 29§) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 14, 30, 36), jotka velvoittavat opetuksen järjestäjää takaamaan oppilaalle turvallisen oppimisympäristön. Esimerkiksi fyysisiin hätätilanteisiin liittyvän turvallisuuden lisäksi turvallisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppilaan turvallisuuden tunnetta - sitä, että hän voi olla ja opiskella koulussa ilman pelkoa nolatuksi tai kiusatuksi tulemisesta, naurunalaiseksi tai porukan

ulkopuolelle joutumisesta ja että hän voi kokea olonsa arvostetuksi ja hyväksytyksi (Salovaara & Honkonen, 2011, 11).

Tässä tutkimuksessa ilmapiiriä tarkastellaan ensin koulun arjen ja sitten koulukiusaamista käsittelevän kirjallisuuden kautta. Koulukiusaaminen määritellään yleensä toistuvaksi ja jatkuvaksi toiminnaksi, jolla aiheutetaan toiselle oppilaille pahaa mieltä. Kiusaamista leimaa myös asetelma, jossa kiusaajalla tai kiusaajilla on enemmän valtaa suhteessa kiusattuun. (Hamarus, 2008, 12–16; Olweus, 1992, 14–15; Salmivalli, 2010, 12–13.)

Kyseinen näkökulma on valittu aiheen tärkeyden ja ajankohtaisuuden vuoksi. Koulukiusaamisella on todettu olevan paljon negatiivisia vaikutuksia ennen kaikkea kiusatun, mutta myös kiusaajan ja kiusaamista sivusta seuraavien elämään kouluaikana ja myöhemmin elämässä. Koulukiusaamisesta myös keskustellaan julkisuudessa yhä enemmän. Viime vuosina esimerkiksi monet entisen kiusatut ja kiusaajat ovat kertoneet muistoistaan ja kokemuksistaan julkisesti ja kiusaamisen synkät vaikutukset ovat nousseet koko kansan tietoisuuteen. Kiusaamiseen liittyvää tutkimusta ja opaskirjallisuutta julkaistaan jatkuvasti.

Tutkimukseni on kirjallisuuskatsaus, jossa erittelen ja pohdin sitä, minkälaisena ilmapiiri näyttäytyy viime vuosina julkaistussa suomenkielisessä koulukiusaamista käsittelevässä yleiskielisessä opaskirjallisuudessa. Tavoitteena on laajentaa ymmärrystä ilmiöstä ilmapiiri kokonaisuudessaan sekä erityisesti koulukiusaamisen yhteydessä.

Aloitan ilmapiirin käsitteen hahmottelemisen nostamalla kirjallisuudesta seikkoja, jotka ovat tärkeitä ilmapiirin muodostumista tarkasteltaessa (luku 2). Seuraavaksi, luvussa 3, käsittelem lyhyesti koulukiusaamista sekä siitä käytävää keskustelua yhteiskunnassa. Luvussa 4 esittelen tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykseni, minkä jälkeen avaan tutkimusprosessiani luvussa 5. Seuraavaksi jatkan ilmapiiri-ilmiön kuvailemista esittelemällä ja pohtimalla tutkimustuloksiani luvussa 6. Lopuksi vielä arvioin ja pohdin tutkimukseni luotettavuutta (luku 7) sekä laajempaa kontekstia tutkimukselleni.

2 Ilmapiiri koulussa

Tässä luvussa kuvailen käsitettä ilmapiiri kirjallisuuteen perustuen. Näkökulma on vahvasti koulukontekstissa. Aloitan esittelemällä luvussa 2.1 ”sanatason” kuvauksia ilmapiirille. Seuraavaksi (luvut 2.2 ja 2.3) tuon esille, miten ilmapiiri on ymmärretty suhteessa toimintakulttuuriin sekä psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön, jotka ovat käsitteinä vahvasti esillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Tämän jälkeen (luku 2.4) käsitelen koulun arjen kautta ilmiöitä, jotka ovat merkityksellisiä ilmapiiristä puhuttaessa. Pyrin näin avaamaan ilmapiirin käsitettä enemmän. Lopuksi (luvut 2.5 ja 2.6) esittelen vielä lyhyesti turvallisen ilmapiirin hyötyjä sekä sitä, että ilmapiirin rakentamisessa on mukana koko koulun väki, mutta vastuu siitä on aikuisilla.

2.1 Ilmapiiri on ihmisten välillä vallitseva henki

Ihmiset kuuluvat monenlaisiin yhteisöihin ja ryhmiin, (Laine, 2005, 186; Pennington, 2002, 3–8; Salmivalli 1998, 11–12) ja jokaisessa yhteisössä vallitsee jonkinlainen ilmapiiri (Ahonen, 2008, 197; Salmivalli, 1998, 11). Ilmapiiri sekä sitä vastaavat käsitteet, esimerkiksi luokkahenki, ryhmähenki ja koulun ilmasto ovat käsitteitä, joita ihmiset ahkerasti käyttävät, mutta jotka kuitenkin jäävät tarkemmin määrittelemättä. Joka tapauksessa ilmapiirin ajatellaan olevan hyvin merkittävässä roolissa, kun tavoitellaan onnistunutta kasvatustyötä. (Kari, 1977, 62.) Esimerkiksi Savolaisen (2001) väitöstutkimus osoittaa, että vaikka hänen tutkimansa oppilaat ja opettajat arvioivat koulujensa ilmapiirin yleensä melko hyväksi, juuri ilmapiiriä, ihmissuhteita, yhteistyötä ja vuorovaikutusta toivottiin kehitettävän. Tämän voi ajatella tukevan käsitystä siitä, kuinka tärkeänä ilmapiiriä koulussa pidetään.

Kun ilmapiiri-käsitettä kuvaillaan, voi käyttää esimerkiksi sanoja tunnelma, henki tai ajatustapa. Koulun ilmapiiri voi olla esimerkiksi kannustava, suvaitsevainen, lämmin, tuomitseva tai välinpitämätön. (Ahonen, 2008, 197.) Myös Kilpeläisen (2010, 99) mukaan ilmapiiristä on käytössä sellaisia termejä, kuten eetos, henki, ilmasto, koulu-, ryhmä- ja luokkahenki, luokka- tai kouluilmasto. Kun Janhusen (2013) väitöstutkimuksessa oppilaat puhuivat ilmapiiristä, he käyttivät sille synonyymeina käsitteitä luokka- ja ryhmähenki. Janhusen tiivistääkin: ”Joka tapauksessa kysymys on myönteisen tunneilmaston ja sosiaalisen vuorovaikutuksen syntymisestä sekä siitä kanssakäymisestä, jossa kouluyhteisön jäsenten aito kohtaaminen tapahtuu tai jää

tapahtumatta.” (Janhunen, 2013, 97.) Ekholm (1977, Kääriäisen ym. 1997, 76 mukaan) on määritellyt ilmapiirin ”hengeksi, joka koulussa vallitsee ihmisten välillä”.

Ilmapiiri on jokaisen ihmisen henkilökohtainen kokemus (Field & Abelson, 1982, 197) eli ihmisten välillä voi olla eroja siinä, millaiseksi he kokevat saman yhteisön ilmapiirin (Repo-Kaarento, 2007, 59). Ilmapiirin subjektiivisesta luonteesta kertoo myös se, että kokemus ilmapiiristä saattaa vaihdella hyvinkin nopeasti (Arvola, 2016, 39; Niemistö, 2004, 142).

2.2 Ilmapiiri on lähellä toimintakulttuurin käsitettä

Toimintakulttuuri on yhteisön ”historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut” (POPS 2014, 26), ”opittu tapa ajatella ja toimia” (Kunnari, 2008, 115). Koulun toimintakulttuurista puhuttaessa tarkoitetaan siis kaikkea virallista ja epävirallista koulussa tapahtuvaa toimintaa ja siihen suhtautumista. Toimintakulttuuri ei ole staattinen vaan se muovautuu ja muuttuu tiedostamatta ja sitä on mahdollista kehittää tietoisesti. (Gellin, 2011, 36; Jantunen & Haapaniemi, 2013, 92–93; Kunnari, 2008, 115; POPS, 2014, 26.)

Nykyisissä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 26) ilmapiiri mainitaan yhdeksi toimintakulttuurin osaksi. Myös Jantunen ja Haapaniemi (2013) sijoittavat ilmapiirin osaksi koulun toimintakulttuuria. Heidän mukaansa toimintakulttuuriin näet sisältyy virallisten arvojen ja periaatteiden lisäksi myös kaikki koulun epäviralliset säännöt, normit ja käytännön tavat. Juuri siksi toimintakulttuurin kehittäminen on työlästä. Koulun toimintakulttuuri on laaja käsite eikä sitä ole helppo kuvailla täysin kattavasti. Toimintakulttuuri on jotakin, jonka koulussa oleva tai kouluun tuleva voi aistia. (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 92–93, 192.) Toimintakulttuuri näkyy kaikkein ilmeisimmin koulun toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa ja vaikuttaa koko yhteisön viihtymiseen ja hyvinvointiin (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio, 2005, 17, 27.)

Ilmapiiri jäsenetään usein siis osaksi koulun toimintakulttuuria. Kilpeläinen (2010, 99) tarkastelee asiaa toisesta suunnasta: useisiin muihin tutkijoihin viitaten hän kirjoittaa: ”Ilmapiirillä tarkoitetaan kokonaisvaltaisesti koulun toimintakulttuuria ja osaltaan se säätelee kaikkea koulussa tapahtuvaa toimintaa.” Myös Kunnari (2008, 170) ja Liinamo ja Kannas (1995, 109) rinnastavat koulun toimintatavat ja ilmapiirin toteutuvaan toimintakulttuuriin. Joka tapauksessa ilmapiiri on hyvin vahvasti yhteydessä koulun toimintakulttuuriin.

2.3 Ilmapiiri on osa psyykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä

Perusopetuslaki velvoittaa koulutuksen järjestäjää takaamaan jokaiselle oppilaalle turvallisen ympäristön opiskella toteamalla: ”Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön” (Perusopetuslaki 628/1998, 29§). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) nojaa tähän lakiin.

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan kokonaisuutta, joka koostuu fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta sekä pedagogisesta oppimisympäristöstä, koko koulun toimintakulttuurista (Brunell & Kupari, 1993, 1–5). Oppimisympäristöihin kuuluvat siis esimerkiksi kaikki tilat, paikat ja välineet, joissa ja joiden avulla opetus tapahtuu, yhteisöt, niiden ilmapiirin ja toimintatavat sekä opetusta ohjaavat oppimiskäsitykset. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 9, 18; POPS 2014, 29, 79.)

Koulukontekstissa ilmapiiri sisällytetään usein psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön (esim. Kilpeläinen, 2010; Konu, 2002, 44–45; Piispanen, 2008; Saari, 2015, POPS 2014, 140). Tarkemmasta jäsenyyksestä on erilaisia näkemyksiä, mutta yleensä ilmapiirin käsitetään joka tapauksessa olevan osa psyykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä tai mikäli niitä tarkastellaan erikseen, toiseen niistä (ks. esim. Kouluhyvinvointityöryhmän muistio, 2005, 9,18).

2.4 Mistä turvallinen ilmapiiri koostuu ja miten se näkyy koulun arjessa?

”Oppimisympäristön tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta” (POPS 2014, 29) ja ”oppimisilmapiirin olla miellyttävä ja oppimiselle otollinen (Janhunen, 2013, 33). Mitä tämä voisi koulun arjessa tarkoittaa? Tässä luvussa nosta esille joitain turvallisen ilmapiirin tekijöitä ja pyrin sitä kautta avaamaan käsitettä laajemmin.

2.4.1 Turvallisuuden tunne

Kuten edellä olen tuonut esiin, turvallisen oppimisympäristön, johon sisältyy psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ilmapiiri, rakentaminen ei ole koulussa vaihtoehto tai mielipidekysymys vaan velvoite, joka kumpuaa Perusopetuslaista (628/1998, 29§) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014). Piispanen (2008) väitöstutkimuksessa hyvän oppimisympäristön perusta oli oppilaiden, oppilaiden vanhempien, opettajien sekä opettajaksi opiskelevien mielestä turvallisuus.

Turvallisuus on ennen kaikkea tunne ja kokemus (Salovaara & Honkonen, 2011; Karppinen ja Pihlava, 2016, 142) siitä, että oppilas voi olla ja opiskella koulussa turvallisesti, ilman pelkoa joutua esimerkiksi nolatuksi, kiusatuksi tai väkivallan kohteeksi (Janhunen, 2013, 69–70; Salovaara & Honkonen, 2011, 11). Positiivinen ilmapiiri lisää yksilöiden kokemaa turvallisuutta (Janhunen, 2013, 64, 83; Laine, 2005, 51), kuten tekevät myös oppilaiden toimivat vertaissuhteet, työrauha sekä kodin ja koulun yhteistyö (Janhunen, 2013, 83). Ennen kaikkea turvallisuutta rakentaa kuitenkin aikuisten aito läsnäolo ja välittäminen (Ahonen, 2008, 199).

2.4.2 Ihmissuhteet ja niissä tapahtuva vuorovaikutus

Ilmapiiri rakentuu pitkälti ihmisten välisissä suhteissa ja heidän vuorovaikutuksessaan, joten niiden kehittäminen on avain myös ilmapiirin kehittämiseen (Kangas, 2000; ks. myös Ahonen, 2008; Salo, 2000, 32). Toimivat vertaissuhteet tuovat oppilaille turvallisuuden tunnetta koulunkäyntiin (Arvola, 2016, 39; Janhunen, 2013, 83; Kangas, 2000). Janhusen (2013) tutkimuksesta ilmenee, että oppilaiden toimivat vertaissuhteet luovat osaltaan myönteistä ilmapiiriä, mutta toisaalta ystävyysuhteita pääsee muodostumaan herkemmin silloin, kun ilmapiiri oli positiivinen. Janhunen toteaaakin: ”Näin kavereiden ja ilmapiirin voi todeta muodostavan selvän vastavuoroisen parin ja niiden olevan sidoksissa toisiinsa vaikuttavuutensa suhteen.” (Janhunen, 2013, 61.)

Myös oppilaiden ja opettajien väliset suhteet saavat ilmapiirin luojina merkittävän aseman (Kangas, 2000; Janhunen, 2013) Jos esimerkiksi opettaja kohtelee oppilaita epätasa-arvoisesti, aiheuttaa se Janhusen (2013, 82) tutkimuksen mukaan negatiivista ilmapiiriä, mikä puolestaan vaikuttaa heikentävästi koulun sisäisiin ihmissuhteisiin. Positiiviset ja lämpimät suhteet taas kertovat kannustavasta ilmapiiristä (Janhunen, 2013, 69). Kaiken kaikkiaan koulun ihmissuhteiden ja niissä tapahtuvan vuorovaikutuksen voi ajatella kertovat koululla jo vallitsevan ilmapiirin laadusta (Ahonen, 2008, 199).

2.4.3 Luottamus, kunnioitus, arvostus ja hyväksyntä

Turvallisessa ryhmässä vallitsee luottamus (Salovaara & Honkonen, 2011, 18–20). Luottamus ryhmässä tarkoittaa sitä, että omaa olemista ei tarvitse jännittää ja että tuntee olevansa vapaa omana itsenään (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 95). Turvallinen ilmapiiri tarkoittaa myös jokaisen ryhmän jäsenen kunnioittamista, arvostamista ja hyväksymistä (Janhunen, 2013, 69; Salovaara & Honkonen, 2011). Turvallinen ilmapiiri ja luottamus voivat näkyä ryhmässä esimerkiksi niin, että keskustelu on avointa ja että omia mielipiteitä uskalletaan ilmaista muiden reaktioita

jännittämättä (Arvola, 2016, 29–31; Janhunen, 2013, 69). Toisaalta juuri nämä asiat edesauttavat turvallisen ilmapiirin syntymistä (Arvola, 2016, 29).

Koulussa luottamus on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen asia. Yksilöt voivat siis kokea toisia yksilöitä kohtaan luottamusta tai epäluottamusta, mutta koko koulun yhteiseen luottamukseen vaikuttaa koulu yhteisön kaikki jäsenet sekä heidän yhdessä muodostama luottamuskulttuuri. (Raatikainen, 2011, 151.) Oppilaiden luottamusta vahvistavat esimerkiksi osallisuus (Salovaara & Honkonen, 2011, 70) ja se, että koulu yhteisön ihmiset tuntevat toisensa. (Raatikainen, 2011, 132–133, 151–154.) Kilpeläinen (2010, 102) nostaa asian esiin opettajan näkökulmasta: turvallisen ilmapiirin luomisessa auttaa vahva oppilaantuntemus.

2.4.4 Yhteisöllisyys

Yhteisöllisyys edistää myönteisen ilmapiirin muodostumista (Kangas, 2000, 66). Yhteisöllinen koulu on Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan koulu, jonka osa jokainen koulun oppilas ja aikuinen voi tuntea olevansa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että saa osallistua koulun yhteiseen toimintaan. Yhteisöllisyys vahvistaa koulun me-henkeä, myönteistä ja turvallista ilmapiiriä. Käytännön toimia yhteisöllisyyden lisäämiselle voivat olla esimerkiksi koulun tai luokan yhteiset teemapäivät, retket ja perinteet. (Salovaara & Honkonen, 2011, 41–43.)

Yhteisöllisyyttä vahvistaa erityisesti oppilaiden osallisuus eli se, että heillä on mahdollisuuksia vaikuttaa yhteisiin asioihin. Osallisuus on käytännön toimintaa, sitä, että oppilailla on mahdollisuuksia vaikuttaa heitä koskeviin asioihin. Erityisesti osallisuus on kuitenkin tunne. (Salovaara & Honkonen, 2011, 18–20, 68–69.) Esimerkiksi oppilaita osallistaen, heidän kanssaan yhdessä laaditut selkeät ja järkevät säännöt rakentavat koulun yhteisöllisyyttä, luovat hyvää ilmapiiriä ja lisäävät oppilaiden turvallisuuden tunnetta (Räisänen-Ylitalo, 2015, 152, 160; Saari, 2015; Salovaara & Honkonen, 2011, 129).

Pelkät ulkoiset, yhteisöllisyydeltä näyttävät toimet eivät kuitenkaan takaa automaattisesti yhteisöllistä koulua, vaan yhteisöllisyys perustuu koulun kaikkien toimijoiden väliseen aitoon, myönteiseen vuorovaikutukseen. Sitä kehittämällä ilmapiirikin kehittyy. (Salovaara & Honkonen, 2011, 41–43.) Salovaara ja Honkonen (2011, 43) huomauttavatkin, että todellinen yhteisöllisyys ilmenee koulun toimintakulttuurissa, ei vaikkapa teemapäivien määrässä. Myös Jantusen ja Haapaniemen (2013, 188–190) mukaan yhteisöllisyys tai vastaavasti sen puute kertovat koulun toimintakulttuurista.

2.4.5 Työrauha

Työrauha lisää oppilaiden turvallisuuden tunnetta (Janhunen, 2013, 83). Työrauhalla ei enää nykyään tarkoiteta yksinomaan hiljaista opiskelua vaan rauhallista työskentelyä, joka voi kuitenkin sisältää esimerkiksi liikettä ja vuorovaikutusta. Oleellista on opettajan ja oppilaiden välinen toimiva ja arvostava vuorovaikutus. (Salovaara & Honkonen, 2011, 130–131; Saloviita, 2014, 22–24.)

Sekä Ahon (1977) että Karin (1977) tutkimuksissa selvitettiin ilmapiirin ja työrauhan tai työrauhaongelmien yhteyttä. Tutkimusten tuloksia kokoavasti tarkastellen voidaan todeta, että suuri osa työrauhaongelmista voitiin selittää opettajan ja oppilaiden kylmillä suhteilla sekä oppilaiden välisillä ristiriidoilla. Ilmapiiri oli siis yksi merkittävä tekijä työrauhan, tässä tapauksessa työrauhaongelmien, taustalla. Janhusen (2013, 73) tutkimuksessa suhde nähtiin lisäksi päinvastaisena: oppilaat kertoivat työrauhaongelmien vaikuttavan negatiivisesti ilmapiiriin.

Ilmapiiri voidaan siis nähdä eräänä työrauhan tekijänä (esim. POPS 2014, 36, 79; Launonen, 2011, 23; Saloviita, 2014) tai toisaalta suhde voi myös olla päinvastainen: työrauha ja työrauhaongelmat ovat yksi ilmapiirin osatekijä (esim. Aho, 1977; Arvola, 2016, 32, 40; Janhunen, 2013, 73; POPS 2014, 27; Scheinin 2003). Salovaaran ja Honkosen (2011, 11) mukaan turvallisuus koulussa näyttäytyy juuri työrauhana eli esimerkiksi niin, että oppilaat uskaltavat kysyä opettajalta mitä tahansa, ilman nolatuksi tulemisen pelkoa.

Näyttäisi siis siltä, että suhde on vastavuoroinen: myönteinen ilmapiiri edistää työrauhaa ja työrauha rakentaa myönteistä ilmapiiriä. Miten ilmapiirin ja työrauhan keskinäinen suhde määritelläänkään, niin joka tapauksessa nämä kaksi käsitettä liittyvät läheisesti toisiinsa. Onpa niiden jopa esitetty tarkoittavan käytännössä samaa asiaa (Salo, 2000, 32).

2.4.6 Kiusaamattomuus

Turvallinen ilmapiiri voi näyttäytyä koulussa myös kiusaamattomuutena. Kankaan (2000) tutkimuksessa oppilaat kuvailivat, että turvalliseen ilmapiiriin ei kuulu kiusaaminen eikä syrjintä. Toisaalta on huomioitava myös esimerkiksi se, että yhteisön ilmapiiri voi olla turvaton, vaikkei kiusaamista esiintyisikään. Samoin kiusaamattomuuden voi ajatella rakentavan myönteistä ilmapiiriä, mutta yhtä lailla myönteisen ilmapiirin vahvistavan kiusaamattomuutta (Salmivalli, 2016, 92). Kiusaamisen ja ilmapiirin suhde on kokonaisuudessaan monimutkainen. Pohdin asiaa tarkemmin luvussa 8.

2.5 Millaisia vaikutuksia ilmapiirillä on?

Ilmapiiri on koko koulun sydän. Myönteisessä ilmapiirissä niin oppilaat kuin opettajatkin tuntevat kuuluvansa ryhmään ja kokevat itsensä arvokkaiksi ja tärkeiksi. Myönteinen ilmapiiri saa koko koulun väen pitämään koulustaan. (Freiberg, 1999, 11.)

Kokonaisvaltaisuutensa vuoksi koulun ja luokan ilmapiirillä on merkittäviä vaikutuksia oppilaiden elämään niin kouluaikana kuin myöhemmin elämässä (Aho & Laine, 1997, 203–207; Ahonen, 2008, 195; Liinamo & Kannas, 1995, 109.). Ilmapiirin laatu vaikuttaa siihen, millaisia emotionaalisia kokemuksia oppilaat kouluaikana saavat ja edelleen esimerkiksi oppilaiden arvoihin, asenteisiin ja käsityksiin ihmisistä (Liinamo & Kannas, 1995, 109). Oppilaiden hyvinvointia tutkinut Kilpeläinen (2010) toteaa, että myönteisellä ilmapiirillä on positiivisia vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin, myös pitkällä tähtäimellä esimerkiksi lapsen itsetunnon kehittymisen kautta.

Ahosen (2008, 199, 208) tutkimuksessa ilmapiiri ja turvallinen kouluympäristö olivat suurimmat kouluviihtyvyyden tekijä. Myös useat muut tutkimukset osoittavat ilmapiirin merkityksen kouluviihtyvyyden taustalla (esim. Arvola, 2016; Janhunen, 2013; Kari, 1977; Kilpeläinen, 2010; Manninen & Myllymäki, 2013; Raatikainen, 2011). Janhusen (2013, 69) tutkimuksessa oppilaat toivat esille, että koulun ilmapiirillä on vaikutusta koulunkäynnin sujumiseen kokonaisuudessaan. Muita tärkeitä kouluviihtyvyyden tekijöitä ovat esimerkiksi oppilaiden vertaissuhteet sekä opettajien ja oppilaiden väliset suhteet (Arvola, 2016; Kuorelahti, Savolainen & Puro, 2004), jotka ovat tärkeitä ilmapiirinkin rakennuspalikoita (Kangas, 2000; ks. myös Ahonen, 2008).

Turvallinen ja myönteinen ilmapiiri edistää myös oppimista (Repo-Kaarento, 2007, 56–58; Kilpeläinen, 2010, 99) ja turvattomuus voi sen estää (Haapaniemi & Raina, 2014, 78; Salovaara & Honkonen, 2011, 24). Usein ilmapiirin vaikutus oppimiseen tapahtuu kouluviihtyvyyden kautta: kun oppilas tuntee olonsa turvalliseksi ja viihtyy koulussa, oppiminenkin onnistuu paremmin (Ahonen, 2008, 195, 208). Myös Piispasen (2008, 156) mukaan viihtyminen oppimisympäristössä on oleellista oppimisen kannalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 30) ”kiireettömän ilmapiirin” todetaan tukevan oppimista.

2.6 Turvallisen ilmapiirin rakentaminen on kaikkien tehtävä, mutta aikuisten vastuulla

Olen aiemmin tässä luvussa nostanut esiin joitain tekijöitä, joista turvallinen ilmapiiri koostuu ja joiden kautta se ilmenee koulun arjessa. Juuri näitä asioita rakentamalla ja kehittämällä myös ilmapiiriä muodostetaan. Kuka sitten tätä työtä tekee?

Ryhmän ilmapiiriin vaikuttaa jokainen ryhmän jäsen (POPS, 2014, 29; Repo-Kaarento, 2007, 58, 84). Oppilaat rakentavat sitä muun muassa omien keskinäisten vuorovaikutussuhteittensa kautta (Kangas, 2000; Ylöstalo, 2006, 39). Toisaalta oppilaat eivät välttämättä itse koe voivansa vaikuttaa ilmapiirin rakentamiseen yhtä paljon kuin opettajat ja muut koulun aikuiset (Janhunen, 2013, 64, 83).

Suurimman yksittäisen roolin luokan ilmapiirin rakentajana saakin opettaja (Aho & Laine, 1997; Janhunen, 2013; Kangas, 2000; Laine, 2005; Raatikainen, 2011, 155–156; Repo-Kaarento, 2007, 60–62; Salovaara & Honkonen, 2011, 20–25; Ylöstalo, 2006). Janhusen (2013, 69) tutkimuksessa oppilaat nostivat ilmapiirin luojina esiin myös koulun muut aikuiset, kuten siivous- ja keittiöhenkilökunnan. Koulun aikuiset rakentavat ilmapiiriä suhteillaan oppilaisiin, mutta myös suhteilla toisiinsa (Savolainen, 2001, 63; Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009, 69).

Koulun ja luokan toimintakulttuuria ja ilmapiiriä muokkaavat kaikki kouluyhteisössä mukana olevat ja kaikkia tulee siihen myös osallistaa. Vastuu toimintakulttuurista on kuitenkin aina aikuisilla. (Janhunen, 2013, 41; Jantunen & Haapaniemi, 2013, 192; Kunnari, 120–121.) Turvallinen ilmapiiri ei synny itsestään, vaan sitä rakennetaan tietoisesti (Janhunen, 2013, 97).

2.7 Yhteenveto

Koska ilmapiiriä ei voi määritellä yksiselitteisesti ja lyhyesti, olen pyrkinyt tässä luvussa kuvailemaan ilmapiiriä nostamalla käsittelyyn koulun arjessa ilmeneviä seikkoja, jotka ovat tärkeitä ilmapiirin koostumista ja muodostumista tarkasteltaessa. Ilmapiiri on monimuotoinen ilmiö, jonka tekijöiden, seurausten ja ilmentymien täysi erottaminen olisi teennäistä ja antaisi ilmapiiristä yksiulotteisen kuvan

Toinen tämän tutkimuksen kannalta keskeinen käsite on koulukiusaaminen. Tarkastelen koulukiusaamista sekä viimeaikaista koulukiusaamista käsittelevää keskustelua seuraavassa luvussa.

3 Koulukiusaamiskirjallisuus tutkimusaineistona

Tässä luvussa esittelen ensin koulukiusaamisen määrittelyä, minkä jälkeen avaan yhteiskunnassa käytävää aktiivista keskustelua koskien koulukiusaamista. Tämä keskustelu on osaltaan ollut vaikuttamassa siihen, miksi olen valinnut tutkimusaineistoksi juuri koulukiusaamiskirjallisuutta.

3.1 Koulukiusaamisen määritelmä

Kiusaamista ja koulukiusaamista on määritelty kirjallisuudessa pitkälti samalla tavalla, vaikka jotkin painotukset vaihtelevatkin. Olweuksen esittämä määritelmä on tutkijoiden keskuudessa laajalti hyväksytty, ja se on levinnyt myös koulujen käytäntöihin (Hamaruksen, 2012, 22 mukaan). Olweus määrittelee kiusaamisen näin: ”yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille”. Negatiivisiksi teoiksi Olweus laskee kaikki tahalliset teot, joiden tarkoitus on ”tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon”. (Olweus, 1992, 14–15.)

Toistuvuuden tai jatkuvuuden vaatimuksella halutaan poissulkea yksittäiset, tasaväkisten oppilaiden väliset kahakat. Kiusaamista eivät ole yksittäiset riidat, joissa osallisina on kaksi tai useampia tasaväkisiä oppilaita. Kiusaamisessa on kyse valtaeroista ja siitä, että kiusaaja käyttää valtaa suhteessa kiusattuun. Valtaerot voivat olla fyysisiä, henkisiä tai sosiaalisia. (Hamarus, 2008, 12–16; Salmivalli, 2010, 13; Olweus, 1992, 15; ks. myös Kaski & Nevalainen, 2017, 11–12.) Kiusaaminen voi olla suoraa tai epäsuoraa ja edelleen fyysistä, henkistä, sanallista tai sosiaalista. (ks. esim. Olweus, 1992, 15; Salmivalli, 2010, 14; Hamarus, 2015, 38; Kaski & Nevalainen, 2017, 11–12, 16). Nykyään verkossa tapahtuva kiusaaminen eli netti- ja kännykkäkiusaaminen on yhä suuremmassa roolissa (Hamarus, 2015, 38–40; Kaski & Nevalainen, 2017, 12–13).

Koulukiusaamiseen puuttumisen näkökulmasta edellä kuvattua määritelmää on syytä avartaa poistamalla vaatimus toistuvuudesta ja pitkäkestoisuudesta. Kiusatun subjektiivinen kokemus yhdessä valtaepätasapainon kanssa riittävät syyksi selvittää tapaus. Vaikka kyse ei aina olisikaan todellisesta kiusaamisesta, tämä ”varhaista puuttumista korostava määritelmä” auttaa puuttumaan mahdolliseen kiusaamiseen heti – ennen kuin se on toistuvaa ja roolit ryhmässä ehtivät vakiintua. (Hamarus, 2015, 23–24; ks. myös Hamarus 2008, 12–16.) Herkaman (2012) väitöstutkimuksessa oppilaat eivät pitäneet toistuvuutta ja pitkäkestoisuutta tai tekojen

tahallisuutta merkityksellisimpinä kiusaamisen piirteinä. Heille olennaisinta oli kiusatun subjektiivinen kokemus kiusatuksi tulemisesta.

3.2 Koulukiusaamista koskeva keskustelu

Kiusaamisesta käytävä keskustelu on nykyään vilkasta. Koulukiusaamisen lisäksi tapetilla ovat viime aikoina olleet myös esimerkiksi työpaikkakiusaaminen sekä alle kouluikäisten lasten välinen kiusaaminen. Kiusaamisen seurausten vakavuuteen on havahduttu viime aikoina paitsi uuden tutkimuksen, myös esimerkiksi julkisuudessa kerrottujen kokemusten perusteella. Muutamia vuosia sitten (2014) paljon keskustelua herätti YLEn A2-ohjelman Koulukiusaamis-ilta. Tänä keväänä suosiota on saanut Twitterissä ja Facebookissa presidentti Sauli Niinistön perustama #kannustusryhmä -kampanja, jossa on mukana lukuisia tunnettuja henkilöitä ja jonka tarkoituksena on saada kiusaamista vähenemään positiivisen kannustamisen kautta. Positiivista näkökulmaa edustaa myös Mannerheimin Lastensuojeluliiton, Poliisihallituksen, Opetushallituksen, Folkhälsanin ja Suomen Vanhempainliiton Koulurauha-ohjelma (www.koulurauha.fi), jonka tarkoituksena on edistää turvallisen kouluympäristön toteutumista esimerkiksi myönteistä ilmapiiriä vahvistamalla ja kiusaamista ehkäisemällä. Vuosittain lukuvuoden alussa järjestettävä Koulurauhanjulistus -tilaisuus kokoaa paljon kouluja sekä paikan päälle että radion ja netti-TV:n äärelle.

Keskustelun herääminen on hyvä asia, sillä tietoisuus kiusaamisesta on ensimmäinen askel sen vähentämiseen. Toisaalta joskus ihmisten puheenvuoroista välittyy myös katkeruutta ja epätoivoa, kun he painottavat, että ilmaus ”vähentäminen” kertoo jo koko kiusaamisongelman ytimen: tavoitteena ei pitäisi olla vain kiusaamisen vähentäminen, sillä jo yksikin kiusaamistapaus on liikaa. Kuitenkin on tosiasia, että useimpien tutkimusten mukaan 5-15 % suomalaisista lapsista tulee kouluaikanaan kiusatuksi (Salmivalli, 2010, 17). Näin tapahtuu, vaikka koulut ottavat jatkuvasti käyttöön erilaisia kiusaamisen ehkäisemisen ja vähentämisen toimintamalleja ja vaikka kiusaamattomuuteen velvoittaa moni virallinen asiakirja: YK:n ihmisoikeudet, Lapsen oikeuksien julistus, Perusopetuslaki sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (ks. Hamarus, 2008, 19). Niistä jokainen puhuu omalla tavallaan siitä, että yhdenkään ihmisen ei pitäisi joutua elämässään kiusatuksi, ei koulussa eikä muualla. Oppilaiden kiusaamiskokemukset kuitenkin paljastavat, että veloitteita ei kyetä kaikkien kohdalla täyttämään. Siksi jokaisen koulun aikuisen tulee suhtautua kiusaamiseen vakavasti.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tässä tutkimuksessa tutkin sitä, millä tavalla ilmapiiristä puhutaan koulukiusaamista käsittelevässä opaskirjallisuudessa. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä ilmapiiristä kokonaisvaltaisena ilmiönä sekä erityisesti koulukiusaamisen yhteydessä.

Tutkimuskysymykseni on

1. Minkälaisena ilmapiiri näyttäytyy viime vuosina julkaistussa koulukiusaamista käsittelevässä opaskirjallisuudessa?

Viime vuosina julkaistulla opaskirjallisuudella tarkoitetaan pääosin 2010-luvulla julkaistuja yleiskielisiä teoksia ja materiaaleja. Rajauksella pyritään tavoittamaan sellainen kirjallisuus, jota suomalaiset kasvattajat koulussa nykyään käyttävät aktiivisesti työnsä tukena.

Tutkimuskysymykseen vastataan teemoittelemalla yhteyksiä, joissa aineistossa puhutaan ilmapiiristä. Tarkoituksena on koota uuden, suomalaisen koulukiusaamista käsittelevän kirjallisuuden esittämiä näkemyksiä ilmapiiristä koulukiusaamisen yhteydessä.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni toteuttamista. Ensin esittelen kirjallisuuskatsausta ja erityisesti kuvailevaa kirjallisuuskatsausta tieteellisen tutkimuksen menetelmänä ja sekä sitä, miten olen soveltanut kyseistä menetelmää omassa tutkimuksessani. Seuraavaksi tuon esille aineiston valintaan liittyviä seikkoja sekä esittelen valitun aineiston. Lopuksi selitän, miten aineisto analysoitiin.

5.1 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Tämä tutkimus on kirjallisuuskatsaus. Kirjallisuuskatsaus on Salmisen (2011) mukaan tutkimus, jossa ”kootaan tutkimuksien tuloksia, jotka ovat perustana uusille tutkimustuloksille”. Kirjallisuuskatsaus on siis ikään kuin tutkimus, jossa tutkitaan aiempaa tutkimusta. (Salminen, 2011, 4.) Tässä tutkimuksessa aineisto ei koostu tieteellisistä tutkimuksista vaan niiden pohjalta kirjoitetuista opaskirjoista ja muusta kasvattajien käytössä olevasta materiaalista. Aineistoa ei siis tuotettu tätä tutkimusta varten vaan tarkasteluun otettiin jo olemassa olevaa kirjallista materiaalia, jonka avulla tutkimuskysymyksiin pyrittiin vastaamaan. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteiden mukaisesti tämänkin tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tutkimustuloksia, jotka voivat olla uusien tutkimustulosten perustana (ks. Salminen, 2011, 4).

Kirjallisuuskatsauksen voi jakaa useaan alalajiin: kuvailevaan kirjallisuuskatsaukseen, systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen sekä meta-analyysiin (Salminen, 2011, 6). Tämä tutkimus on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Salmisen (2011) mukaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen aineisto voi olla laaja eikä sen valintaa ole ohjannut tarkat ja tiukat metodiset säännöt kuten systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa. Samoin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen erottaa systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta se, että tutkimuskysymykset voivat olla väljempiä. Tämän tutkimuksen aineiston valinta ei noudattanut systemaattisen kirjallisuuskatsauksen vaatimia sääntöjä, minkä lisäksi tutkimuskysymys jättää tilaa tulkinnalle. Analyysin avulla kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa tutkimuskohdetta kuvaillaan laajasti sekä luokitellaan tarvittaessa sen ominaisuuksia, mikä sopii tämän tutkimuksen luonteeseen (ks. Salminen, 2011, 6).

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus jakautuu edelleen kahteen hieman erilaiseen tyyppiin: narratiiviseen ja integroivaan kirjallisuuskatsaukseen (Salminen, 2011, 6-9). Tämä tutkimus muistuttaa niistä enemmän integroivaa kirjallisuuskatsausta, sillä toisin kuin narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa,

tässä tutkimuksessa ei ole pyritty tekemään tutkittavasta ilmiöstä esimerkiksi historiallisesta katsausta vaan tavoitteena on kuvailla tutkimuskohdetta laajasti. Näin ollen myös aineistoa voi olla melko paljon. Tämän kirjallisuuskatsauksen tarkoitus on tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä, mikä sopii integroivaan kirjallisuuskatsaukseen. (Ks. Salminen, 2011, 8.)

Integroivaan kirjallisuuskatsaukseen liittyy pyrkimys mahdollisimman laajaan kuvaukseen tutkittavasta ilmiöstä (Salminen, 2011, 8). Tämän tutkimuksen tutkimuskysymys on väljä, jolloin myös tulokset voivat olla laajoja. Lisäksi aineisto koostuu keskenään hyvinkin erilaisista materiaaleista, mikä osaltaan antaa ilmiöstä laajemman kuvan. Toisaalta tässä tutkimuksessa aineiston laadullinen ja esimerkiksi ajallinen rajaus kuitenkin tuottavat väistämättä suppeamman kuvan ilmiöstä kuin mitä olisi saatu ilman kyseisiä rajoituksia.

5.2 Aineiston valinta

Tutkimukseni eräs tavoite on lisätä omaa ja mahdollisesti muidenkin lasten kanssa työskentelevien aikuisten ymmärrystä ilmapiiristä erityisesti koulukiusaamisen yhteydessä. Tästä syystä halusin tutkimuksessani tutkia kirjallisuutta, jota suomalaiset kasvattajat kouluissa nykyään käyttävät. Näin ollen rajasin aineistoni koostuvan

- 1) suomenkielisestä,
- 2) yleiskielisestä "opaskirjallisuudesta",
- 3) mahdollisimman uudesta,
- 4) *koulukiusaamista* käsittelevästä ja
- 5) tieteelliselle tutkimukselle pohjautuvasta kirjallisuudesta.

Suomenkielisyydellä ja yleiskielisyydellä pyrin takaamaan sen, että valitsemani tekstit ovat mahdollisimman monen kasvattajan aktiivisessa käytössä helppolukuisuutensa takia. Rajaamalla aineiston käsittämään vain uusia, yhtä poikkeusta lukuun ottamatta 2010-luvulla julkaistuja teoksia, tavoittelen mahdollisimman tuoretta näkemystä aiheesta sekä sitä, että sekin osaltaan ohjaa valitsemaan sellaista kirjallisuutta, johon kasvattajat juuri näinä aikoina tarttuvat. Tällaisen rajauksen mahdollistaa se, että koulukiusaamista käsittelevää uutta kirjallisuutta julkaistaan Suomessa jatkuvasti. Oma taustani luokanopettajaopiskelijana ja tulevana luokanopettajana suuntasi aineiston hankintaa niin, että halusin tutkia nimenomaan koulumaailmaan liittyvää

aineistoa. Näin ollen esimerkiksi työpaikkakiusaaminen on rajattu aineiston ulkopuolelle. Lisäksi rajasin aineistoni ulkopuolelle (koulu)kiusaamista käsittelevät fiktiiviset romaanit sekä muutenkin enemmän kirjoittajien arkikokemuksiin perustuvat tekstit, vaikka tunnustan, että myös ne – ja toisaalta juuri ne – saattavat olla kirjallisuutta, jota kasvattajat aktiivisesti käyttävät opetuksen ja oman kehittymisensä tukena. Tähän tutkimukseen hyväksyin kuitenkin aineistoksi vain kirjallisuutta, joka yleiskielisyydestä huolimatta pohjautuu tieteelliselle tutkimukselle.

5.3 Aineiston kuvaus

Aineistoni koostuu viidestä toisistaan jonkin verran poikkeavasta teoksesta ja materiaalista, jotka seuraavaksi esittelen.

Päivi Hamaruksen kirja *Haukku haavan tekee – Puututaan yhdessä kiusaamiseen* (2012) käsittelee koulukiusaamista koulun ja kodin näkökulmasta. Hamarus kirjoittaa käytännönläheisesti siitä, millaisia myyttejä kiusaamiseen liittyy, mitä ja millaista kiusaaminen on. Hän antaa paljon konkreettisia ohjeita sekä opettajille että vanhemmille, jotka joutuvat kohtaamaan ja selvittämään kiusaamistapauksia. Teoksen loppuosassa käsitellään vielä kiusaamisesta selviämistä ja luodaan toivoa, mutta toisaalta vastuutetaan jokainen toimimaan kiusaamisen lopettamiseksi. Painopiste kirjassa on kiusaamiseen puuttuminen.

Päivi Hamaruksen, Tina Holmberg-Kaleniuksen ja Saija Salmen teos *Opas kiusaamisen jälkihoitoon* (2015) keskittyy nimensä mukaisesti siihen, kuinka kiusatuksi joutumisesta voi selvitä. Ymmärrystä auttavat alkuosan tekstit koulukiusaamisesta ilmiönä. Kirjassa esitellään kiusatuille tarkoitettu vertaisrukiryhmätoiminta Valopilkku. Kirjan henki on vakavasta aiheestaan huolimatta toiveikas ja eteenpäin suuntautunut.

Aineistooni kuuluu myös Christina Salmivallin artikkeli *Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako?*, joka on julkaistu Annarilla Ahtolan toimittamassa teoksessa *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (2016). Artikkelissa käsitellään kiusaamiseen liittyviä tutkimustuloksia, kiusaamiseen puuttumista ja sekä sen ennaltaehkäisemistä. Lisäksi oleellisena osana artikkelissa on KiVa Koulu -ohjelma, sen toteuttaminen ja tuloksellisuus suomalaisissa kouluissa.

KiVa Koulu -ohjelman *Opettajan opas alakoulun 4. luokalle* (2009) muodostaakin aineistoni yhden osan. KiVa Koulu on vuonna 2006–2010 Turun yliopistossa kehitetty laaja kiusaamisen vastainen ohjelma, jota opetusministeriö on rahoittanut. Hankkeen taustalla on paljon tekijöitä, mutta

tämän tutkimuksen aineistona olevan materiaalin tekijöitä ovat Christina Salmivalli, Virpi Pöyhönen sekä Ari Kaukiainen.

Tässä tutkimuksessa KiVa Koulu -materiaalista on analysoitu Osa 1 eli Avain KiVaan Kouluun, joka on kaikille opettajan oppaille yhteinen johdatus KiVa Koulu -toimintamalliin. Tämän lisäksi aineistona on käytetty Osaa 2 eli kymmentä 4. vuosiluokalle suunnatun oppitunnin suunnitelmaa. Analyysin ulkopuolelle on jätetty materiaaliin kuuluva tietokonepeli sekä DVD-levy.

Päivi Hamarus ja Christina Salmivalli ovat kumpikin kahden aineistooni kuuluvan materiaalin taustalla. He ovat olleen viime aikoina tunnetuimmat ja mahdollisesti tuotteliaimmatkin suomalaiset tutkijat koulukiusaamisen saralla. Hamarus on viime vuosina kirjoittanut tai ollut mukana kirjoittamassa useita koulukiusaamista käsitteleviä yleiskielisiä kirjoja ja hänen tekstejään käytetään ahkerasti. KiVa Koulu -hanke, jonka taustalla Salmivalli taas on tärkeä vaikuttaja, on suomalaisissa kouluissa valtakunnallisesti hyvin paljon käytössä oleva ohjelma. Tämän takia en halunnut ohittaa KiVa Koulu-hankkeen materiaalia, vaikka se onkin julkaistu jo vuonna 2009 eikä 2010-luvulla, minkä olin muuten asettanut ajalliseksi rajaukseksi aineistoa valitessani.

Viidentenä aineistoni osana toimii Mannerheimin Lastensuojeluliiton julkaisema nettimateriaali *Oppilaiden osallisuus ja kiusaamisen ehkäisy* (2017). Se on suunniteltu opettajien tueksi käytännön koulutyötä varten. Materiaalissa painotetaan osallisuuden ja yhteisöllisyyden lisäämistä kiusaamisen ennaltaehkäisevinä toimina ja siinä huomioidaan esimerkiksi tukioppilaiden toiminta koulun ilmapiirin rakentajina.

5.4 Aineiston teemoittelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on luoda kuvaa siitä, minkälaisena ilmapiiri näyttää koulukiusaamista käsittelevässä opaskirjallisuudessa. Tutkimusaineisto käsiteltiin teemoittelun avulla. Teemoittelun mukaisesti aineistosta poimittiin ilmapiiriin viittaavat tekstikatkelmat, minkä jälkeen näistä viittauksista muodostettiin teemojen mukaisia kategorioita. Kategorioiden tarkoituksena on kuvata kattavasti keskeisiä yhteyksiä, joissa ilmapiiristä puhuttiin. Tällainen teemoittelu mahdollistaa yksittäisen teeman tarkastelun lähemmin. Teemoittelussa olennaista on aineiston ja teorian välille luodut kytkökset. (Ks. Eskola & Suoranta, 2005, 174–175.)

Tämän tutkimuksen aineiston teemoittelu alkoi aineiston alustavalla lukemisella havainnoinnilla. Koetin saada yleiskuvaa siitä, miten aineistossa puhutaan ilmapiiristä. Melko pian huomasin,

että aineistossa mainittiin käsite ilmapiiri tai jokin sen synonyymeista (esim. kouluilmasto, luokkahenki) vain hyvin harvoin. Kuitenkin oli selkeästi havaittavissa, että ilmapiiristä oli kyse paljon useammin. Toisin sanoen suuri osa ilmapiiri-viittauksista oli niin sanotusti epäsuoria.

Merkitsin Post it -lapuilla aineistosta kaikki suorat viittaukset ilmapiiriin. Suorien viittausten lisäksi merkitsin myös sellaiset kohdat, joissa ilmapiiristä puhuttiin epäsuorasti. Tein valinnat oman teoreettisen ymmärryksen pohjalta, jota olen luonut luvussa 2. Apuna valintojen tekemisessä käytin ilmapiiriin läheisesti liittyviä käsitteitä, joista olen kirjoittanut niin ikään luvussa 2.

Jo viittausten poimimisen aikana tein niiden alustavaa luokittelua. Kategoriat kuitenkin kokivat vielä monta muutosta ja muokkautuivat lopulliseen muotoon vasta paljon myöhemmin. Jotkin kategoriat pudotin aineiston tutkimisen ja teemoittelun edetessä kokonaan pois, joitain taas koin tarpeelliseksi lisätä myöhemmin. Esimerkiksi kategorian ”Muut” sisältämät viittaukset päädyin lopulta sisällyttämään muihin kategorioihin tai jättämään yksittäisinä viittauksina huomiotta. Sen sijaan kategorian ”Koulun toimintakulttuuri kiusaamisen havaitsemisessa ja siihen puuttumisessa” sai ensin kokea hylkäystuomion, koska käsitin toimintakulttuurin olevan eri asia kuin ilmapiiri. Myöhemmin nostin kuitenkin tämän kategorian takaisin mukaan, sillä tarkemman tutkimisen jälkeen havaitsin, että toimintakulttuurin käsite on hyvin lähellä ilmapiirin käsitettä. Tällainen jatkuva tarkentaminen ja muokkaaminen onkin yksi laadullisen tutkimuksen analysointia kuvaava piirre (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 223–224).

Lopulliset seitsemän kategoriaa ovat:

- a. Turvallinen ja arvostava oppimisympäristö on jokaisen oikeus
- b. Ilmapiirin yhteys hyvinvointiin
- c. Kiusaaminen kertoo ilmapiiristä
- d. Ilmapiiri kiusaamisen ennaltaehkäisijänä ja mahdollistajana
- e. Kiusaamisen vaikutus ilmapiiriin
- f. Koulun toimintakulttuuri kiusaamisen havaitsemisessa ja siihen puuttumisessa
- g. Ilmapiirin parantava voima kiusaamisen jälkeen

6 Ilmapiiri koulukiusaamiskirjallisuudessa

Aineistossa puhuttiin ilmapiiristä runsaasti. Tässä luvussa esittelen aineiston teemoittelun avulla muodostamani seitsemän ilmapiiriviittausten kategorioita (luvut 6.1–6.7), joista kukin kuvaa sitä, millä tavoin ilmapiiristä aineistossa puhutaan. Lopuksi pohdin tutkimustuloksiani luvussa 6.8.

6.1 Turvallinen ja arvostava oppimisympäristö on jokaisen oikeus

Jokaisella koulun toimijalla on oikeus kokea turvallisuutta ja hyväksyntää yhteisössä ja ryhmässä, koulussa ja luokassa. Lähes jokaisessa analysoimassani materiaalissa tuotiin tämä perusoikeus jollain tapaa esille.

”Säädöksillä halutaan turvata lasten hyvinvointi ja turvallinen kasvuympäristö. Hyvinvointi on kasvun ja oppimisen edellytys ja siksi erityinen varjelen kohde. Hyvinvointi ja turvallinen olo ovat perusasioita, joihin jokaisella meistä on oikeus. Hyvinvointi tuottaa turvallisuutta ja turvallisuus puolestaan hyvinvointia.” (Haukku haavan tekee, s. 86)

Turvallisesta oppimisympäristöstä puhuttiin aineistossa usein toteavaan sävyyn koulutuksen järjestäjän velvollisuutena. Turvallinen oppimisympäristö ei yksiselitteisenä asiana vaadi muita perusteluita kuin lait ja säädökset:

”Turvallisesta oppimisympäristöstä huolehtiminen on koulutuksen järjestävän vastuulla.” (Haukku haavan tekee, s. 67)

”Suomen koululainsäädännön mukaan koulutuksen järjestäjän on taattava jokaiselle lapselle ja nuorelle turvallinen opiskeluympäristö.” (KiVa Koulu -materiaali, s. 35)

”Juridisesti asia on täysin selvä: Suomen lain mukaan *koulutuksen järjestäjällä* (viime kädessä siis kunnalla) *on vastuu siitä, että jokaisen oppilaan oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön toteutuu*. Koulussa on kerta kaikkiaan huolehdittava siitä, että ketään ei kiusata.” (Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako?, s. 88)

Hyväksytyksi ja arvostukseksi tulemisen kokemus nähtiin aineistossa ihmisen perustarpeena, joka kuuluu kaikille:

”Jokaisella meillä on perustarpeena tulla hyväksytyksi, tunnustetuksi ja arvostetuksi yhteisössä ja ryhmässä.” (Haukku haavan tekee, s. 29)

KiVa Koulu -materiaalissa olevissa 4. luokan oppituntien suunnitelmissa ensimmäisen oppitunnin otsikko on ”Kunnioitus kuuluu kaikille”. Oppilaille asiaa kehoitetaan selittämään näin:

”Kaiken yhdessäolon perusta on keskinäinen kunnioitus. Jokaisen *perusoikeus* on tulla kunnioitetuksi – toisaalta jokaisen *velvollisuus* on kohdella muita ihmisiä kunnioituksella.” (KiVa Koulu -materiaali, s. 59)

Oikeutta turvalliseen ympäristöön tarkasteltiin aineistossa lisäksi siten, että myös opettajalla on oikeus työrauhaan. Seuraavan sitaatin tapauksessa kyse on siitä, että vanhemmat eivät saa kiusata opettajaa, mutta sama pätee tietenkin myös muihin suuntiin: opettaja ei saa kiusata oppilasta, opettajat toisiaan, rehtori opettajaa tai opettaja rehtoria.

”Opettajalla on oikeus työrauhaan. Tukemalla opettajan työtä vanhemmat tukevat samalla lastensa oppimista.” (Hauku haavan tekee, s. 79)

6.2 Ilmapiirin yhteys hyvinvointiin

Edellisessä kategoriassa ensimmäisessä esimerkissä puhuttiin siitä, miten hyvinvointi ja turvallinen olo ovat perusasioita, joihin jokaisella meistä on oikeus. Tulkitsen ilmapiirin sisältyvän kyseiseen viittaukseen, sillä turvallisuuden tunteen rakentumisessa ilmapiiri on hyvin merkityksellinen tekijä (ks. luku 2.4.1). Aineistossa ilmapiirin ja sen tekijöiden katsotaan olevan hyvinvoinnin rakennuspalikoita:

”Sosiaalinen hyvinvointi koostuu kolmesta osa-alueesta: a) yksilöön liittyvistä tekijöistä, kuten eettisestä ymmärryksestä, sitoutumisesta, tavoitteellisuudesta ja luottamuksesta, b) sosiaalisiin suhteisiin liittyvistä tekijöistä, kuten sosiaalisista suhteista koulun ja luokan sisällä, sosiaalisista suhteista koulun ja kodin välillä ja yksilön hyväksytystä ja arvostetusta asemasta yhteisössä sekä c) yhteisön toimintakulttuuriin ja ilmapiiriin liittyvistä asioista, kuten kulttuurisista arvostuksista, epävirallisista normeista ja turvallisesta ilmapiiristä.” (Hauku haavan tekee, s. 91–92)

Myöhemmin kirjan liitteessä yhteisön hyvinvointia rakentavan toiminnan avataan koostuvan esimerkiksi seuraavista asioista: luottamuksen luominen, yhteisön jäsenten välisiin suhteisiin vaikuttaminen, yksilön tunnustettu ja arvostettu asema yhteisössä, kodin ja oppilaitoksen yhteys ja kulttuuriset arvostukset (Hauku haavan tekee, s. 122). Edellä luetellut asiat ovat merkittävässä asemassa, kun puhutaan ilmapiiristä.

Kiusaamisen ennaltaehkäiseminen ja siihen puuttuminen ovat koko koulun yhteisiä asioita, jotka voivat vaikuttaa positiivisella tavalla kaikkiin sen jäseniin:

”Koulussa toteutettava ennaltaehkäisy ja puuttuminen vaikuttavat parhaimmillaan koko koulu yhteisöön, ei ainoastaan intervention kohteena oleviin yksittäisiin lapsiin ja nuoriin. Kun kiusaamisasioita käsitellään esimerkiksi yhdessä koko luokan kanssa, kaikki oppivat tärkeitä asioita ryhmässä toimimisesta ja siitä, että yhteinen hyvinvointi on jokaisen ryhmän jäsenen vastuulla.” (Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako?, s. 91)

6.3 Kiusaaminen kertoo ilmapiiristä

Aineistossa puhuttiin jonkin verran siitä, että mikäli kiusaamista esiintyy, se kertoo yhteisössä vallitsevasta ilmapiiristä.

”Kiusaaminen on kipu yhteisössä, eikä se saa alkuaan kiusatun ominaisuuksista.” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 39)

Myös aikuisten välinen kiusaaminen nostetaan aineistossa esille työyhteisön ilmapiiristä kertovana tekijänä:

”Työpaikalla tapahtuva kiusaaminen on vakava ihmissuhde- ja työsuojeluongelma. Se tulee ymmärtää koko työyksikön ongelmaksi, joka kertoo usein työpaikan työoloista, ilmapiiristä ja johtamistavasta.” (Haukku haavan tekee, s. 80–81)

Kiusaamisen lisäksi ilmapiiristä kertoo se, että oppilaat eivät kerro kiusaamisesta aikuisille. Kertomattomuus ilmaisee aineiston perusteella luottamuksen puutteesta aikuisten ja oppilaiden välillä. Luottamus, tässä tapauksessa luottamuspuola, on olennainen ilmapiirin rakentaja ja myös sen paljastaja:

”Usein kiusaamisen salaaminen kertoo luottamuspuolasta aikuisten ja lapsen tai nuoren välillä. Kiusaamisesta ei kerrota, koska ajatellaan, että aikuiset eivät kuitenkaan halua tai voi puuttua siihen. Lapsi tai nuori ei luota aikuisiin eikä siihen, että he voivat oikeasti vaikuttaa kiusaamisen loppumiseen.” (Haukku haavan tekee, s. 28)

6.4 Ilmapiiri kiusaamisen ennaltaehkäisijänä ja mahdollistajana

Aineiston perusteella koulussa ja luokassa vallitsevalla ilmapiirillä on suuri merkitys kiusaamisen syntymiseen. Yhtäältä turvallinen ja myönteinen ilmapiiri ennaltaehkäisee kiusaamista, mutta toisaalta ilmapiiri voi myös toimia kiusaamisen hedelmällisenä kasvualustana.

”Ongelmakeskeisen, kiusaamisen vähentämiseen pyrkivän lähestymistavan sijaan on perusteltua lähestyä kiusaamisen ehkäisyä keskittymällä ensisijaisesti myönteisiin tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Keskittymällä hyvinvoinnin tukemiseen voidaan ehkäistä myös muita kiusaamiseen limittyviä ilmiöitä kuten syrjintää, häirintää ja vihapuhetta.” (Oppilaiden osallisuus ja kiusaamisen ehkäisy, s. 4)

”Kiusaamisen lisäksi kaikenlaisen loukkaavan kohtelun tunnistaminen kouluyhteisössä on tärkeää, sillä kiusaamisen polttoaineena toimii ilmapiiri, jossa sallitaan muiden loukkaaminen tai toista halventava puhetapa.” (Oppilaiden osallisuus ja kiusaamisen ehkäisy, s. 4)

Kun opettajaa ohjeistetaan pitämään KiVa Koulu -oppitunteja, joiden tarkoituksena on sekä ennaltaehkäistä että vähentää kiusaamista, häntä ohjeistetaan:

”Rakenna luottamuksen ilmapiiriä, jossa ajatuksia voidaan ilmaista avoimesti.” (KiVa Koulu -materiaali, s. 52)

Myönteisen ilmapiirin rakentamista ja kiusaamisen ennaltaehkäisemistä edesauttaa se, että oppilaat tulevat tietoisiksi kiusaamisesta ja omista mahdollisuuksistaan vähentää ja ehkäistä sitä. On myös tärkeää, että näitä asioita pidetään systemaattisesti esillä koko koulutyön läpäisevinä periaatteina. Käytännön tapoja voivat olla esimerkiksi yhdessä sovitut säännöt ja sopimukset tai yhteisöllisyyttä lisäävät projektit.

”Työstäminen voidaan liittää moneen oppiaineeseen. Kuvaamataidon tunnilla voidaan piirtää, miltä kiusaaminen tuntuu tai mitä kiusaaminen on. Jo esikoululaiset pystyvät käsittelemään aihetta piirtämällä. Uskonnon tai elämäkatsomustiedon tunnilla voidaan keskustella, miten toista kohtaan käyttäydytään, miten osoitetaan ystävyyttä ja arvostusta, miten annetaan hyvää palautetta, miten puhutaan toisesta ja miten voi luoda hyvää mieltä luokassa. Terveystiedon, historian, yhteiskuntaopin, kotitalouden, opinto-ohjauksen oppitunneilla tai luokanohjaajan tunnilla voidaan käsitellä aihetta syvemmin.” (Haukku haavan tekee, s. 25–26)

”Joskus kiusaaminen ja ikävä käytös on normi: sitä pidetään asiaankuuluvana ja kaikkien oletetaan olevan siinä mukana. Vastustaaksemme tällaista näkymätöntä normia, allekirjoitamme tänään KiVa-sopimuksen.” (KiVa Koulu -materiaali, 9. oppitunti, s. 144)

”Tunnilla voidaan suunnitella luokan omaa projektia. Koulun resurssien ja oppilaiden (sekä opettajan) innostuksen mukaan voidaan ryhtyä suunnittelemaan vaikkapa kiusaamisaiheista videota, verkkosivuja, aamunavausta, peliä tai lehteä tai näytelmää koulun seuraavaan joulu- tai kevätjuhlaa.” (KiVa Koulu -materiaali, 10. oppitunti, s. 147)

Toisaalta aineistossa huomioidaan myös tällaisten yhteisöllisyyttä rakentavien toimien kääntöpuoli, sillä epäviralliset ja löyhemmän valvonnan alaiset tilanteet voivat merkitä kiusatulle päinvastaista:

”Leirikoulut, retket ja yhteiset tapahtumat ovat tilanteita, joissa kiusattu voi kokea suurta turvattomuutta ja pelkoa.” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 69)

Myös huumori toimii sekä yhteisöllisyyttä rakentavana että kiusaamisen mahdollistavana asiana:

”Huumori on yhteisössä mainio asia. Sen avulla luodaan yhteisöllisyyttä, laukaistaan kiperiä tilanteita ja luodaan hyvää ilmapiiriä. Huumoria voidaan kuitenkin käyttää myös nolaamiseen ja julkiseen häpäisemiseen tai alistamiseen.” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 25)

”Kiusaaminen voidaan salata aikuisilta hauskanpidon varjolla. Aikuisille kerrotaan, että tämä oli vain leikkiä.” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 26)

Onkin oleellista, millainen ilmapiiri ja vuorovaikutuskulttuuri yhteisössä vallitsee: Millaista huumoria, millaisia ilmeitä ja eleitä luokassa esimerkiksi sallitaan?

”Loukkaavan kohtelun yhteinen määrittely, sen tunnistaminen ja siitä keskusteleminen edistävät kunnioittavan kohtaamisen vuorovaikutuskulttuuria koulussa. Myönteisiin tavoitteisiin keskittyminen sitouttaa koko kouluyhteisön kiusaamista ennaltaehkäisevään työhön. Kiusaamisen ehkäisy ei ole vain oppilashuollon tai kiusaamistapauksia selvittämään nimettyjen henkilöiden asia, vaan kaikki yhteisön jäsenet voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, minkälainen vuorovaikutuskulttuuri kouluun muodostuu, millainen käytös on yhteisössä sopivaa ja miten muita kohdellaan.” (Oppilaiden osallisuus ja kiusaamisen ehkäisy, s. 4)

Kiusaaminen liittyy ilmapiiriin ja yhteisöllisyyteen myös niin, että se vahvistaa kiusaajaporukan keskinäistä yhteisöllisyyttä:

”Hauskanpito liittyy oppilaskulttuuriin seikkoihin, ja sillä vahvistetaan kiusaamisessa mukana olevien yhteisöllisyyttä.” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 25)

”Jos kiusaaminen jatkuu pitkään, siihen liitetään usein erilaisia rituaaleja. Rituaalit yhdistävät kiusaajaryhmää ja tuottavat hauskuutta. – – Rituaalit yhtenäistävät niihin osallistuvia kiusaajia ja eristävät kiusatun yhteisöstä.” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 29)

”Tarinoiden kertominen luo yhteisöllisyyttä ryhmän jäsenten välille.” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 35)

Tällainen yhteisöllisyys ei tietenkään ole tavoiteltavaa. Kiusaajaporukan yhteisöllisyyttä vahvistetaan erityisesti kiusaamisen näennäisen syyn kautta. Leima erilaisuudesta, joka kiusaajan ja mahdollisesti koko muun yhteisön mielestä oikeuttaa kiusaamiseen, luodaan yhteisön arvojen ja arvostusten perusteella.

”Kiusaamisen syy liittyy yhteisön kulttuuriin arvostuksiin. Jos yhteisössä ei arvosteta jotain ominaisuutta, siitä on helppo tekaista kiusaamisen syy. Tällä tavalla lopulta on kysymys siitä, mitä yhteisössä arvostetaan. Näiden arvostusten varaan voidaan haluttaessa rakentaa kiusaamisen nimetyt syyt.” (Haukku haavan tekee, s. 49)

”Erilaisuuden leima voidaan tuottaa miltei kenelle oppilaalle tahansa, mutta siinä on tiettyjä lainalaisuuksia. Erilaisuus liittyy yhteisön kulttuuristen piirteiden vastakohtiin. Niinpä jos luokassa arvostetaan esimerkiksi tietynlaista pukeutumistyyliä, tästä kulttuurisesta arvostuksesta poikkeavaa on helppo alkaa kiusata. Muut lähtevät siihen mukaan. Kiusaamisen syyn on oltava kaikkien havaitsema ominaisuus, jolloin syy on ikään kuin uskottava.” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 35)

”Leima voidaan tuottaa periaatteessa kenelle tahansa. Se tuotetaan ryhmässä ja vuorovaikutuksessa.” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 67)

Koska yhteisö rakentaa erilaisuuden leiman vuorovaikutuksessaan, ilmapiiri on merkittävässä roolissa siinä, kuinka yhteisö onnistuu leiman luomaan. Myönteisessä, kaikkia ihmisiä kunnioittavassa ilmapiirissä tällainen ei käy yhtä helposti kuin ilmapiirissä, jossa erilaisuutta ei arvosteta.

”Kiusatulle tuotetaan yhteisön sosiaalisissa suhteissa erilaisuus. Erilaisuuden tuottaminen alkaa usein nimittämistä, joka leviää yhteisössä ja tuottaa kiusatulle tietynlaisen maineen. Maine eristää yhteisössä sosiaalisista suhteista: kukaan ei enää halua olla kiusatun kanssa, koska hänestä on luotu tietynlainen kuva.” (Haukku haavan tekee, s. 14)

”Olennaista on, lähtekö yhteisö mukaan kiusaamiseen. Jos kiusattu ei vastusta ja yhteisö myötäilee kiusaamista, kiusaamisen jatkumiselle on hyvät edellytykset.” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 23)

”Joskus kiusaaminen ja ikävä käytös on normi: sitä pidetään asiaankuuluvana ja kaikkien oletetaan olevan siinä mukana.” (KiVa Koulu -materiaali, 9. oppitunti, s. 144)

Turvallisella ja myönteisellä ilmapiirillä on siis merkitystä kiusaamisen ehkäisemisessä. Tässä tehtävässä opettaja on paras asiantuntija, sillä hän tuntee luokan vuorovaikutuksen ja dynamiikan ja on itse sitä ohjaamassa:

”Nimenomaan koulussa on siis erinomainen mahdollisuus ehkäistä kiusaamista ja puuttua siihen. Luokanopettaja tuntee juuri sen lapsiryhmän, jonka hänen luokkansa lapset muodostavat. Opettaja on päivittäin tekemisissä ryhmän kanssa ja ymmärtää sen dynamiikasta asioita, joista vanhemmilla ei tietoa. – Opettaja on, toisin kuin kukaan vanhemmista, luokkaryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen ohjaaja.” (Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako?, s. 90)

Aineistossa ilmapiiristä puhutaan sekä kiusaamista ennaltaehkäisevänä tekijänä että kasvualustana kiusaamiselle. Ilmapiirin ja kiusaamisen välinen suhde ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen, vaan se voi olla myös esimerkiksi päinvastainen: kiusaaminen tai kiusaamattomuus rakentaa ilmapiiriä:

”Myönteiseksi koettu luokka- tai kouluilmapiiri on yhteydessä kiusaamattomuuteen. Luokissa, joissa kiusaamista ei juuri esiinny, koetaan ilmapiiriin yleensä olevan hyvä. Uskon kuitenkin, että myönteiseksi koettu ilmapiiri on *seurausta* siitä, että luokassa ei kiusata ja oppilailla on turvallinen olla yhdessä. Toisin sanoen pelkkä myönteisen ilmapiirin tai kouluviihtyvyyden edistäminen ei riitä ehkäisemään kiusaamisen esiintymistä.” (Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako?, s. 92)

6.5 Kiusaamisen vaikutus ilmapiiriin

Aineistossa puhutaan kiusaamisen vaikutuksista ilmapiiriin. Kiusaaminen luo ryhmään turvatonta ilmapiiriä, joka vaikuttaa jokaiseen oppilaaseen ja edelleen esimerkiksi oppimiseen ja koko ryhmän toimintaan.

Kuten edellisessä luvussa todettiin, kiusaaminen rakentaa kiusaajaporukan yhteisöllisyyttä ja saattaa ulkopuoliselle näyttäytyä jopa hyvänä yhteishenkenä. Tällainen yhteisöllisyys ei kuitenkaan ole myönteistä yhteisöllisyyttä. Kyseessä on turvaton, ”pelon ilmapiiri”.

”Jos joku on kiusatun kanssa, häntä saatetaan rangaista sosiaalisesti ja jättää hänetkin ryhmän ulkopuolelle. Tällä tavalla kiusaamisessa kiusaaja apureineen rankaisee sosiaalisesti niitä, jotka eivät noudata hänen mielipiteitään. Samalla hän luo yhteisöön pelon ilmapiirin, jossa oppilaat joutuvat harkitsemaan, kenen kanssa he ovat ja mitä siitä voi seurata.” (Haukku haavan tekee, s. 14)

”Kiusaamisella on vaikutusta sekä kiusattuun että kiusaajaan. Lisäksi kiusaaminen vaikuttaa koko siihen yhteisöön, jossa kiusaamista tapahtuu. Kiusaaja hallitsee usein luokan sosiaalista toimintaa ja valitsee kiusaamisen kohteet. Yhteisön jäsenet pelkäävät joutuvansa itse kiusatuiksi eivätkä uskalla siksi puuttua kiusaamiseen. Tällainen yhteisö ei voi olla menestyksenkäs oppimaan. Pelko tuhoaa luovuuden. Oppilaat pelkäävät tekevänsä virheitä tai he pelkäävät osoittaa osaamistaan, koska se voi johtaa kiusatuksi tulemiseen. Tällainen luokka on passiivinen; se ei osallistu eikä innostu. Kiusaava luokkayhteisö ei myöskään pysty aitoon yhteistyöhön, koska sen hierarkia perustuu pyrkimykseen jättää joku oppilas luokkayhteisön ulkopuolelle.” (Haukku haavan tekee, s. 91)

”Kiusaamista sivusta seuraavat lapset kokevat usein turvattomuutta ja ahdistuneisuutta. Kiusaaminen vaikuttaa siis kielteisesti hyvin monien lasten ja nuorten kehitykseen.” (Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako?, s. 87–88)

Tällainen ”pelon ilmapiiri” voi näkyä esimerkiksi siten, että kiusaamisesta ei uskalleta kertoa, koska pelätään itse joutuvan kiusatuksi. Tämä taas saattaa lisätä kiusaamista entisestään.

”Yhteisön jäsenet lähtevät mukaan vahvistamaan kiusaajien heille tuottamaa peitetarinaa. Pelko joutua itse kiusatuksi edistää kiusaamiseen mukaan lähtemistä.” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 37)

Kuten jo luvussa 6.1.4 todettiin, ryhmän kulttuuriset arvostukset tuottavat kiusaamisen syyn, erilaisuuden. Kuitenkin yhteys on myös toisin päin: kiusaaminen vaikuttaa ryhmän ilmapiiriin myös siten, että kiusaamisen kautta määritellään asioita, joita ryhmä arvostaa:

”Yhtäältä kiusaaminen tuotetaan oppilaskulttuurin arvostusten varaan, ja toisaalta kiusaamisella myös määritellään niitä asioita, joita oppilaat arvostavat.” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 36)

Myös opettaja voi joutua oppilaan kiusaamaksi, mikä vaikuttaa koko luokan ilmapiiriin:

”Kun oppilas tai opiskelija kiusaa opettajaa, valta-asetelma on ikään kuin kääntynyt ylösalaisin. Vaikka opettajalla on muodollista valtaa oppilaisiin, oppilaat käyttävät opettajaa kiusatessaan epävirallista valtaa opettajaa vastaan. Tällainen käyttäytyminen haittaa opiskelua, työrauhaa ja hyvinvointia.” (Haukku haavan tekee, s. 77)

Aineisto nostaa kiusaamisen yhdeksi hyvinvointia ja kasvuturvallisuutta rikkovaksi tekijäksi, mutta ottaa myös huomioon, ettei se ole ongelmista ainoa.

”Kiusaaminen on yksi – mutta ei suinkaan ainoa – hyvinvointia ja kasvuturvallisuutta rikkova tekijä.” (Haukku haavan tekee, s. 86)

6.6 Koulun toimintakulttuuri kiusaamisen havaitsemisessa ja siihen puuttumisessa

Edellä käsittelemäni ilmapiirin merkitys kiusaamisen ennaltaehkäisijänä ja toisaalta mahdollistajana liittyy läheisesti koulun toimintakulttuuriin. Se, miten yhteisössä suhtaudutaan kiusaamiseen, ilmenee sen toimintakulttuurissa. Arvojen, asenteiden ja ilmapiirin, toisin sanoen toimintakulttuurin merkitys on erityisen suuri myös kiusaamisen havaitsemisessa ja siihen puuttumisessa.

”Kiusaamista on miltei joka yhteisössä, myös koulussa. Ilmiön kieltäminen estää puuttumasta siihen. Koulu tai vanhemmat, jotka myöntävät kiusaamisen, ovat jo matkalla selvittämään ilmiötä, mikä on hyvän yhteisön merkki. Hyvä yhteisö myöntää, ottaa puheeksi ja puuttuu asioihin.” (Haukku haavan tekee, s. 19)

Koulun toimintakulttuurin tulee aineiston perusteella olla sellainen, jossa kiusaamista ei vähätellä, siltä ei suljeta silmiä.

”Älä vähättele lapsen tai nuoren kertomaa. Vähäpätöisiltä tuntuvien kiusaamistilanteiden näkyväksi tekemisessä voi olla apua yksinkertaisesta kirjaamisen menetelmästä. Kaikki tapahtumat kirjataan ylös: päivämäärä, mitä tapahtui, miten kiusattu koki sen eli mikä merkitys kiusaamiseen liittyvillä teoilla oli ja oliko läsnä muita. Tapahtumien kokonaisuuden hahmottaminen voi olla hätkähdyttävä kokemus.” (Haukku haavan tekee, s. 34)

Vaatus huomaamiseen ja puuttumiseen kumpuaa laeista ja säädöksistä, joita tarkastelin luvussa

6.1. Velvollisuuden lisäksi kiusaamisen vastaista toimintakulttuuria odottavat myös oppilaat.

”Lapset ja nuoret odottavat, että aikuiset puuttuvat kiusaamiseen. Kiusaamista sivusta seuraavatkin kärsivät siitä ja toivovat, että kiusaaminen loppuisi, vaikka eivät itse aktiivisesti toimikaan kiusaamisen lopettamiseksi. Vaikka on hyvä, että lapset ja nuoret eivät itse lähde mukaan kiusaamiseen ja osoittavat sen käyttäytymisellään, vastuu puuttua kiusaamiseen on kuitenkin aikuisilla lainsäädännönkin mukaan.” (Haukku haavan tekee, s. 29)

”Lapsi odottaa, että aikuinen havaitsisi kiusaamisen ja puuttuisi siihen.” (Haukku haavan tekee, s. 32)

On kuitenkin myönnettävä, että joskus aikuisten asenteet ja koulun toimintakulttuuri eivät ole sellaisia, että ne tukevat kiusaamisen huomaamista ja vähentämistä. Monenlaisista syistä johtuen koulun ja kotien aikuiset saattavat vähätellä kiusaamista.

”Aikuisetkin saattavat vähätellä kiusaamista, sillä se voi koostua pienistä yksittäisistä tapahtumista, joita voi olla vaikea ”todistaa” tai tehdä näkyväksi. Eleet, ilmeet, yksin jättäminen tai vihjailu voidaan aina selittää johtuneeksi jostain muusta syystä, kun niitä aletaan selvittää.” (Haukku haavan tekee s. 29)

”Opettajan asenteet ja omat kouluaikaiset kokemukset vaikuttavat hänen toimintaansa yksittäisten oppilaiden ja koko luokkayhteisön kanssa. Suurin osa opettajista suhtautuu kiusaamiseen vakavasti ja kokee empatiaa kiusattuja oppilaita kohtaan. Jotkut opettajat kuitenkin ajattelevat kiusaamisen kuuluvan oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen tai olevan jonkinlainen välttämätön paha, jota vain pitää sietää. Tällainen opettaja saattaa jättää kiusaamisen huomiotta – sen sijaan, että opettaja aktiivisesti puuttuisi kiusaamiseen.” (Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako?, s. 85)

”Kiusaamiseen ei aina suhtauduta riittävän vakavasti. Sitä voidaan pitää ”leikkinä”, sosiaalisten tilanteiden harjoitteluna tai jopa rakkaudenosoituksena.” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 50)

Koska aikuisilla on asemansa johdosta merkittävä rooli kiusaamisen onnistuneessa vähentämisessä, ovat aikuisten asenteet ja koulun toimintakulttuuri oleellisia. Sen lisäksi myös oppilaiden keskuudessa tällainen kiusaamisen vastainen ilmapiiri on ratkaiseva. Aineistossa puhutaan siitä, että useimmat oppilaat eivät hyväksy kiusaamista. Huomionarvioista on silti se, että nämä asenteet eivät automaattisesti näy arjessa, toimintakulttuurissa.

”Suurin osa lapsista ja nuorista ei hyväksy kiusaamista.” (Haukku haavan tekee, s. 29)

”Peruskouluikäisistä oppilaista suurimmalla osalla on selvästi kiusaamisen vastaiset asenteet. He ymmärtävät että kiusaaminen on väärin, he tuntevat sympatiaa kiusattuja kohtaan ja he toivovat että kiusaamisen saataisiin loppumaan. Kuitenkin varsinaisissa kiusaamistilanteissa nämä samat oppilaat saattavat naureskella, toimia yleisönä kiusaajille tai mennä mukaan kiusaamiseen. Tämä asenteiden ja toiminnan välinen ristiriita on hyvä tuoda oppilaille esiin, ja sitä kautta saada heidät ajattelemaan omaa rooliaan kiusaamisen ylläpitämisessä.” (KiVa Koulu -materiaali, 6. oppitunti, s. 114)

”Luokkaympäristö ja luokassa vallitsevat normit vaikuttavat siihen, näkyvätkö kiusaamisen vastaiset asenteet ja kiusattuja kohtaan tunnettu empatia toiminnassa.” (Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako? s. 93)

Käsittelin luvussa 6.3 sitä, kuinka kiusaaminen voi kertoa luottamuspuhlasta aikuisten ja oppilaiden välillä. Vastaavasti ilmapiiri, joka ei hyväksy kiusaamista ja jossa kiusaamisen lopettamiseksi työskennellään tavoitteellisesti, vahvistaa oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja edelleen myönteistä ilmapiiriä.

”Jo se, että oppilaat tietävät koulun aikuisten olevan sitoutuneita kiusaamisen estämiseen, luo turvallisuuden tunnetta.” (Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako?, s. 92)

”Kaikkien aikuisten tulisi olla luottamuksen arvoisia ja puuttua kiusaamiseen niin että se loppuu. Sellainen toiminta luo yhteisöön luottamusta aikuisiin, ja tällaisessa koulussa nuorilla on rohkeutta kertoa havaitsemastaan ja kokemastaan kiusaamisesta vastaisuudessakin.” (Haukku haavan tekee, s. 59)

”Kun koulussa omaksutaan kiusaamisen vastainen kulttuuri, joka ei ole vain sanahelinää vaan joka näkyy niin systemaattisessa ennalta ehkäisevässä toiminnassa kuin tehokkaassa

kiusaamiseen puuttumisessa, kiusaamista on mahdollista vähentää.” (Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako?, s. 82)

Lisäksi aineistossa puhuttiin myönteisen ilmapiirin merkityksestä kodin ja koulun välillä tilanteissa, joissa kiusaamistapauksia selvitetään. Yhteydenpidon ja vuorovaikutuksen ollessa kunnioittavaa ja arvostavaa eli ilmapiirin ollessa myönteinen, yhteistyökin on sujuvaa.

”Kodin ja koulun yhteistyö on oleellista kiusaamisen havaitsemisessa.” (Haukku haavan tekee, s. 33)

”Oleellista on, että aikuiset eivät riitele omia riitojaan tai kosta menneitä, jopa isovanhempiensa aikana tapahtuneita asioita lastensa välityksellä. Vaikka aikuisten välit olisivat huonot, aikuisuutta on asettua asioiden yläpuolella ja antaa lapselle turvallinen arki koulussa. Jos aikuiset eivät ymmärrä myönteisen vuorovaikutuksen merkitystä, he saattavat ymmärtämättömyydessään vaikeuttaa oman lapsensa tulevaisuutta.” (Haukku haavan tekee, s. 67)

”Sekä koti että koulu voivat omalla toiminnallaan estää kiusaamista ja olla mukana kiusaamistapausten selvittämisessä. Jos osapuolet syyllistävät toisiaan, kukaan ei hyödy. – Yhteistyön toimivuuden kannalta on tärkeää, että kumpikin osapuoli, niin koti kuin koulukin, kunnioittaa toistaan ja tiedostaa, että kummallakin on mahdollisuus vaikuttaa kiusaamisen vähentämiseen.” (KiVa Koulu -materiaali, s. 35–36)

6.7 Ilmapiirin parantava voima kiusaamisen jälkeen

Aineistossa ilmapiiristä puhuttiin myös viitaten aikaan, jolloin kiusaaminen on jo saatu loppumaan. Silloin ilmapiirillä on merkitystä kiusatun selviämiseen. Jotta kiusattu uskaltaisi kiusaamiskokemuksen jälkeen rakentaa uutta, luottavaista suhtautumista toisiin ihmisiin, turvallisuus, arvostus ja myönteisyys ovat ryhmässä ensiarvoisen tärkeitä.

”Jotta kiusattu ihminen alkaa uudelleen luottaa toisiin ihmisiin ja uskoa heidän hyvántahtoisuuteensa, hän tarvitsee paljon empatiaa, ystävällisyyttä ja arvostusta. Siinä jokainen voi olla mukana. Eryityisesti ryhmässä kiusaamiskokemuksia käsiteltäessä on huolehdittava vuorovaikutuksen pelisäännöistä ja turvallisuuden kokemisesta.” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 72)

Mannerheimin lastensuojeluliiton materiaalissa painotetaan sitä, että kiusaamista on hyvä ennaltaehkäistä osallisuutta kehittämällä. Osallisuutta tarkastellaan materiaalissa neljästä eri näkökulmasta, joista viimeinen keskittyy siihen, kuinka oppilaat voivat omalla toiminnallaan kehittää rakentaa turvallista ilmapiiriä ja kuinka kiusaamista kokeneita pystytään sen avulla tukemaan:

”Neljännessä näkökulmassa pohditaan, millaisin oppilaiden osallisuutta edistävin toimin kiusaamista, ulkopuolelle jättämistä tai yksinäisyyttä kokeneita oppilaita voidaan huomioida. Oppilaiden toiminnassa yhteisön tiivistäminen on avainasemassa, jotta koulun ilmapiiristä

saadaan sellainen, että jokaiselle löytyy paikka yhteisössä.” (Oppilaiden osallisuus ja kiusaamisen ehkäisy, s. 8)

Opas kiusaamisen jälkihoitoon -teos, ottaa nimensä mukaisesti vahvasti esille asioita, joiden avulla kiusattua voidaan jälkeinpäin tukea. Teoksessa esitellään Valopilkku-nimistä vertaistukiryhmätoimintaa. Turvallisen ilmapiirin merkitystä Valopilkku-toiminnassa korostetaan esittelyssä voimakkaasti. Turvallisuuden kokemus onkin vertaistukiryhmän avain. Toiset ryhmäläiset ja ryhmän ilmapiiri voivat auttaa kiusattua elämässä eteenpäin.

”Turvallisen ja kiireettömän ilmapiirin luominen mahdollistaa kipeänkin asian esille tuomisen ja sen näkyväksi tekemisen” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 94)

”Vertaisuuden yksi suurimpia anteja onkin syvien ja kipeiden tunteiden jakamisen mahdollisuus hyväksyvässä ja empaattisessa ilmapiirissä, jolloin vertaistuen tehtävänä on toimia tukirakenteena kipeiden tunteiden käsittelylle ja lopulta niistä irti pääsemisessä.” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 106)

”Vertaiset ja kannustava ilmapiiri luovat myös halua toipua ja auttavat ihmistä näkemään, mitä hän oikeastaan haluaa.” (Opas kiusaamisen jälkihoitoon, s. 132)

Aineistossa huomioitiin ilmapiiriin liittyviä asioita myös kiusaajan näkökulmasta. Seuraavasta esimerkistä ilmenee, miten heti kiusaamisen loppumisen jälkeen kiusaajaa rohkaistaan toimimaan jatkossa hyvin ja olemaan omalla esimerkillään mukana ehkäisemässä kiusaamista tulevaisuudessa.

”Jos lapsi on kiusaaja, hänen kanssaan voisi miettiä, mitkä ovat hänen vahvat puolensa ja miten hän voisi saada tunnustetun aseman yhteisössä niiden kautta eikä kiusaamalla. Jos lapsi on taitava sosiaalisten suhteiden muokkaaja, voi miettiä, miten hän toisi koko luokkaan hyvän mielen. Miten hän voisi osoittaa ystävyyttä kaikille?” (Hauku haavan tekee, s. 51)

6.8 Tutkimustulosten pohdintaa

Kuten olen edellä esitellyt, aineistossa puhuttiin ilmapiiristä monissa eri yhteyksissä. Ilmapiiri näyttäytyy koulukiusaamista käsittelevässä opaskirjallisuudessa oikeutena, vaikuttavana tekijänä kiusaamisen ja kiusaamattomuuden sekä hyvinvoinnin taustalla, asiana, johon kiusaaminen vaikuttaa mutta josta kiusaaminen myös kertoo, kiusaamisen vastaisena tai sallivana toimintakulttuurina sekä mahdollisuutena parantaa kiusaamisen jättämiä haavoja. Kaiken kaikkiaan ilmapiiri näyttäytyy uudessa, koulukiusaamista käsittelevässä opaskirjallisuudessa tärkeänä asiana.

Yksiselitteisimmät ja informatiivisimmat viittaukset ilmapiiriin lukeutuvat kategoriaan a (”Turvallinen ja arvostava oppimisympäristö on jokaisen oikeus”), joka kokoaa aineiston puheet

siitä, että jokaisella on oikeus kokea psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta ryhmässä. Juuri tämä toteava puhetapa, jossa ei ole jätetty tilaa mielipiteille tai tulkinnoille, erottaa ensimmäisen kategorian seuraavista.

Tämän tutkimuksen aineistossa kiusaaminen näyttäytyi voimakkaasti tekijänä, joka vaikuttaa ilmapiiriin negatiivisesti (kategoria e: ”Kiusaamisen vaikutus ilmapiiriin”). Myös esimerkiksi Janhusen (2013, 81) mukaan kiusaaminen vähentää yhteisöllisyyttä ja Meriruohon (2012, 112) mukaan se muodostaa selkeän uhan avoimen ja vuorovaikutteisen ilmapiirin syntymiselle.

Aineistossa painottui vahvasti kategoria d (”Ilmapiiri kiusaamisen ennaltaehkäisijänä ja mahdollistajana”). Tutkitussa opaskirjallisuudessa turvallisen ja myönteisen ilmapiirin merkitys nähtiin ratkaisevana tekijänä kiusaamisen vastaisessa työssä nimenomaan ennaltaehkäisevässä merkityksessä. Samoin esimerkiksi Kilpeläisen (2010) tutkimuksesta käy ilmi, että myönteinen ilmapiiri ennaltaehkäisee kiusaamista ja mahdollistaa avoimen vuorovaikutuksen yhteisössä. Turvallisen ilmapiirin rakentamisen yhteydessä aineistossa kannustettiin esimerkiksi yhteisöllisyyden, osallisuuden sekä avoimen keskustelukulttuurin kehittämiseen. Nämä kaikki kasvattavat osaltaan luottamusta ja turvallisuutta. (ks. esim. Arvola, 2016; Janhunen, 2013; Kangas, 2000; Salovaara & Honkonen, 2011.)

Toisaalta ilmapiiri näyttäytyi aineistossa myös kiusaamisen mahdollistavana kasvualustana. Tässä merkityksessään ilmapiirin käsite on lähellä toimintakulttuurin käsitettä¹: Miten luokassa puhutellaan toisia, millaisin ilmein ja elein on sallittua osoittaa suhtautumistaan toiseen oppilaaseen? Onko havaitusta kiusaamisesta tapana kertoa opettajalle? Toisin sanoen, toteutuuko luokassa toimintakulttuuri, jossa kiusaamista ei hyväksytä? Kiusaamisen vastainen toimintakulttuuri ei synny luokkaan itsestään, vaan sen eteen täytyy työskennellä tavoitteellisesti. Merkittävänä ilmapiirin – ja toimintakulttuurin – rakentajana toimii oman esimerkinsä kautta luokan opettaja (ks. luku 2.6). Hän, kuten muutkin koulun aikuiset sekä vanhemmat, välittävät oppilaille arvoja ja asenteita, joiden päälle suhtautuminen ja toimintakulttuuri rakentuvat.

Toimintakulttuurin merkityksestä puhuttiin aineistossa myös toisesta näkökulmasta (kategoria f: ”Koulun toimintakulttuuri kiusaamisen havaitsemisessa ja siihen puuttumisessa”): Millainen on koulun aikuisten toimintakulttuuri kiusaamiseen suhtautumisessa? Halutaanko kiusaaminen nähdä

¹ Olen tarkastellut toimintakulttuurin ja ilmapiirin käsitteiden suhdetta enemmän luvussa 2.2.

ja myöntää vai selitetäänkö se olemattomiin? Vähätelläänkö kiusaamista vai otetaanko se vakavasti? Puhuttaessa koulun arjesta, on ilmapiirillä tässä merkityksessä epäilyksettä valtava merkitys niin oppilaille, joiden kiusaamistapauksia selvitetään tai jätetään selvittämättä kuin myös opettajan ja muiden aikuisten käytännön työhön, joiden vastuulle tämä selvittäminen tai selvittämättä jättäminen jää. Koulun aikuisten suhtautuminen välittyy myös oppilaille ja vanhemmille. Edelleen näin luodaan koulun imagoa ulospäin: Jos laitan lapseni tähän kouluun, voinko luottaa siihen, että häntä ei kiusata eikä hän kiusaa ketään ja jos niin käy, puuttuuko koulu asiaan?

Toimintakulttuurin merkitys on siis valtava. Lainaan Janhusen (2013, 34) sanoja kootakseni edeltävät pohdintani: ”Etenkin koulukiusaamisen ennaltaehkäisevällä työllä on merkittävä rooli, koska sillä on mahdollista kasvatuksen kautta vaikuttaa ja siirtää oikeita asenteita ja arvoja. Koulun toimintakulttuuriin on juurrutettava peruslähtökohdaksi se, että kiusaaminen ei ole milloinkaan sallittua, se on tuomittavaa ja siihen puututaan aina. Kiusaamista ei yksinkertaisesti tule hyväksyä, ja sen ennakointi ja siihen puuttuminen kuuluu kaikille kouluyhteisön jäsenille.”

Tehdessäni luvussa 2 kuvailevaa katsausta ilmapiirin käsitteeseen, työrauha oli tärkeässä roolissa ilmapiirin tekijänä ja ilmentäjänä. Kuitenkaan työrauhasta ei aineistossa puhuttu juuri lainkaan. Tämän voi mahdollisesti selittää sillä, että aineistoksi valittiin nimenomaan koulukiusaamista käsittelevää kirjallisuutta, jolloin on luonnollista, että ilmapiiristä ei puhuta työrauhan kautta.

Vaikka olen tässä tutkimuksessa luokitellut ilmapiiriin viittaavia puheita eri kategorioihin, on todistetusti myönnettävä, että vain harvat kategoriat ovat todellisuudessa selkeitä, saati irrallisia toisistaan. Ilmapiiri näyttäytyikin tutkimusaineistossa monipuolisena ilmiönä, jota ei voi selkeästi hierarkisoida tai asettaa yksiselitteisiin syy-seuraus -suhteisiin.

7 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä luvussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta. Koska tämä kirjallisuuskatsaus muistuttaa lähemmin laadullista kuin määrällistä tutkimusta, hyödynnän luotettavuuden arvioinnissa joitain laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerejä.

Laadullisessa tutkimuksessa, kuten tässä kirjallisuuskatsauksessakin, korostuu tutkijan subjektiivisuus. Subjektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija tekee tutkimusprosessin aikana jatkuvasti valintoja, joihin väistämättä vaikuttavat hänen tietonsa, toiveensa, tavoitteensa ja taustansa, siis koko hänen ihmisyytensä. Tämä tosiasia myönnetään laadullisessa tutkimuksessa. Siksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi tarkoittaa pitkälti tutkijan ja hänen tekemiensä valintojen arviointia koko tutkimusprosessin aikana. (Ks. Eskola & Suoranta, 2005, 210.) Juuri tästä syystä on erityisen tärkeää antaa lukijalle mahdollisimman tarkka kuva koko tutkimusprosessista ja sen aikana tehdyistä ratkaisuista (Mäkelä, 1990, 59).

Tässä tutkimuksessa tutkijan, minun, roolini korostuu esimerkiksi aineiston valinnassa. Loin itse kriteerit, joilla tavoittelin suomalaisten kasvattajien nykyään käyttämää kirjallisuutta. On mahdollista, että olen rajauksillani aiheuttanut sen, että jokin tärkeä materiaali on jäänyt aineiston ulkopuolelle. Toisaalta aineiston valinnan kriteerit ovat selkeät ja tarkat, mikä mahdollistaa lukijan oman tulkinnan niiden luotettavuudesta. Se, että aineiston valinnassa käytettiin johdonmukaisia rajoituksia, takasi lisäksi aineiston määrän pysymisen hallittavana. Tämä lisää analyysin kattavuutta, sillä aineiston ollessa liian suuri, ei tutkijalla ole mahdollisuuksia tehdä analyysia tarkasti, vaan hän saattaa sortua silmämääräisesti tehtyihin tulkintoihin. Aineiston kattavuudella tarkoitetaan näet sitä, että analyysi pohjautuu päteviin perusteluihin eikä satunnaisiin poimintoihin. Aineiston kattavuutta lisää myös se, että lopullisesta kategorisoinnista jätettiin pois yksittäiset aineistosta löytyneet ilmapiiriviittaukset. (Ks. Mäkelä, 1990, 53.)

Aineiston analysoinnissa tutkijan subjektiivisuus nousee myös esille. Tutkimusta aloittaessani toivoin, että pystyisin vastaamaan tutkimuskysymykseeni systemaattisten nostojen perusteella, ilman ”rivien välistä” lukemista. Tämä osoittautui kuitenkin mahdottomaksi, joten tein aineistosta nostoja ja tulkintoja oman ymmärrykseni pohjalta. Tekemäni kategorisoinnin olen kuitenkin pyrkinyt perustelemaan ja havainnollistamaan esimerkiksi runsain aineistositaatein, mikä kasvattaa analyysin arvioitavuutta. Arvioitavuudella tarkoitetaan sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan tekemiä päätelmiä ja joko hyväksyä tai olla hyväksymättä niitä (Mäkelä, 1990,

53). Tämänkin tutkimuksen analyysiprosessin ja tutkimustulosten kuvaamisessa tavoitteena on ollut esittää ne niin selkeästi ja perustellusti, että lukija voi niitä seuraamalla päätyä samanlaisiin päätelmiin. Tällöin kyse on tutkimuksen toistettavuudesta. (Ks. Mäkelä, 1990, 53.)

Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon se, että olen tutkijana vasta-alkaja.

8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä ilmapiiristä kokonaisvaltaisena ilmiönä. Tavoite pyrittiin saavuttamaan kokoamalla kirjallisuudesta koulun arkeen liittyviä asioita ja ilmiöitä, joiden kautta ilmapiiriä kuvailtiin. Tämän jälkeen ilmapiirin kuvailua jatkettiin kysymällä, minkälaisena ilmapiiri näyttää koulukiusaamista käsittelevässä opaskirjallisuudessa. Tutkimuskysymykseen vastattiin teemoittelemalla aineiston puhetta ilmapiiristä. Tutkimustulokset osoittavat, että ilmapiiri näyttää koulukiusaamista käsittelevässä kirjallisuudessa monipuolisena ilmiönä, josta puhutaan useissa eri yhteyksissä. Tutkimustulosten sekä muun kirjallisuuden pohjalta tehtyjen nostojen perusteella voidaan todeta, että ilmapiiri on monimuotoinen ilmiö, jonka tekijät, seuraukset, edellytykset ja ilmentymät kietoutuvat toisiinsa.

Ilmapiirin ja koulukiusaamisen suhde

Arkiajattelussa ilmapiiri ja kiusaaminen liitetään herkästi toisiinsa, milloin mitenkään päin: joskus painotetaan sitä, että ilmapiiri on syy kiusaamiseen tai vastaavasti kiusaamattomuuteen, joskus taas puhutaan siitä, millä tavoin kiusaaminen *vaikuttaa* ilmapiiriin. Näitä ennakkokäsityksiä pohtiessani, mielessäni heräsi kysymys siitä, onko ilmapiirin ja kiusaamisen läheinen suhde vain oletettu. Aineiston viittaukset ilmapiirin ja kiusaamisen suhteesta ovat mielenkiintoisia, sillä niissä ilmenee monimuotoinen käsitys asiasta. Tietynlainen ilmapiiri nähtiin aineistossa esimerkiksi koulukiusaamisen tekijänä (ilmapiiri kiusaamisen kasvualustana), ilmentymänä (kiusaaminen kertoo yhteisön ilmapiiristä) sekä seurauksena (kiusaaminen vaikuttaa yhteisön ilmapiiriin).

Herkama (2012) tutki väitöskirjassaan koulukiusaamista oppilaiden välisten vuorovaikutussuhteiden kautta. Hänen mukaansa koulukiusaaminen syntyy ja ilmenee juuri näissä vuorovaikutusprosesseissa. Kiusatessa rikotaan osallisten välinen luottamus. (Herkama, 2012.) Toin muun muassa luvuissa 2.4.2 ja 2.4.3 esille näkemyksiä siitä, kuinka ilmapiiriä rakennetaan ihmissuhteiden ja niissä tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta sekä luottamuksesta, joka on tärkeä osa turvallista ilmapiiriä. Tässä valossa asiaa tarkasteltuna kiusaamisen ja ilmapiirin voi katsoa liittyvän läheisesti toisiinsa. Myös aineiston perusteella läheisyys on todella olemassa.

Ilmapiirin ja kiusaamisen suhde ei kuitenkaan ole yksisuuntainen tai yksinkertainen. Yhteyttä on moneen suuntaan, mutta niillä on suhde myös ilman vaikutussuhdetta: ilmapiiri on olemassa aina, myös silloin kun kiusaamista ei esiinny tai ilmapiiri voi olla turvaton, vaikkei kiusaamista esiinny. Sen sijaan aineiston perusteella luokan ilmapiiri ei voi olla turvallinen, mikäli kiusaamista tapahtuu.

Tämä johtuu kiusaajan tai kiusaajaryhmän vallasta, mikä saa aikaan ”pelon ilmapiirin”. Lisäksi aineistossa huomioidaan, että kiusattu ei koskaan voi tuntea oloaan kiusaavassa yhteisössä turvalliseksi.

Toisinaan aineistoon kuuluvissa teksteissä ilmapiirin ja kiusaamisen suhde tuotiin vahvasti esille ja niillä kuvattiin olevan selkeä syy-seuraus suhde, mutta osassa aineistossa ilmapiiristä ei puhuttu suoraan ollenkaan. Kuitenkin ilmapiiriin liittyvistä asioista, esimerkiksi sen tekijöistä, puhuttiin. Kiusaamista käsittelevässä kirjallisuudessa ilmapiiri tuotiin erityisen vahvasti esille, jos näkökulma oli ennaltaehkäisevä. Lisäksi, koska aineistoon kuului opettajille suunnattua materiaalia, jonka tarkoituksena on antaa välineitä kiusaamiseen puuttumiseen, on luonnollista, että ilmapiiri toimintakulttuurin merkityksessä saa vahvan roolin.

Tutkimustulokset vahvistavat käsitystä siitä, että vaikka ilmapiirin ja kiusaamisen suhde ei ole yksinkertainen - tai voidaanko ”suhteesta” edes puhua – jonkinlainen yhteys niiden välillä on.

Erilaisuuden hyväksyvä ilmapiiri

Koulukiusaamisen ehkäisemisessä olennaista on rakentaa ilmapiiri, joka hyväksyy erilaisuuden. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta sitä, että kiusattujen oppilaiden erilaisuus olisi hyväksyttävä, sillä kiusatun toiseus on nimenomaan yhteisön tuottama, ei kiusatun persoonassa oleva erilaisuus (ks. Hamarus ym., 2015, 20). Jokainen ihminen on erilainen.

Erilaisuuden aito hyväksyminen tai hyväksymättömyys pohjautuu ihmisten arvoihin. Totta on myös se, että arvot voivat ihmisen elämän aikana muuttua. Koulu tarjoaa upean mahdollisuuden näiden arvojen kehittämisen niin, että ne näkyvät oppilaiden toiminnassa. Loppujen lopuksi juuri tällaista avointa ja suvaitsevaista ilmapiiriä myös oppilaat arvostavat (ks. esim. Janhunen, 2013; Manninen & Myllymäki, 2004, 80). Janhusen (2013) tutkimuksessa oppilaat kokivat, että kulttuuri- ja suvaitsevaisuuskasvatus on tärkeää aloittaa mahdollisimman aikaisin. Oppilaat toivat myös esille monikulttuurisuuden, joka yhä kasvavassa määrin on osa nykypäivän koulua. (Janhunen, 2013, 82.) Monikulttuurisuus on kouluissa kiistatta haaste, mutta yhtä lailla myös mahdollisuus.

Tuotettu erilaisuus antaa kiusaajalle tai kiusaaja näennäisen oikeuden kiusaamiseen. Usein todellinen syy kiusaamisen taustalla on valta: kiusaaja tai kiusaajat tavoittelevat sosiaalista valtaa. Kehittämällä ilmapiiriä, siis esimerkiksi oppilaiden välisiä suhteita, avointa keskustelukulttuuria ja työrauhaa, voidaan vähentää yksittäisten oppilaiden tarvetta vallan haalimiselle. Turvallisessa

ilmapiirissä kenelläkään oppilaalla ei ole huomattavasti enemmän valtaa toisiin oppilaisiin nähden. Koska kiusaamiseen liittyy vallan epätasainen jakautuminen, matalan hierarkian luokissa myös kiusaamista esiintyy vähemmän (ks. Salmivalli, 2016, 81–86).

Vertaissovittelutoiminta

Kiusaamisen vähentämisessä myönteinen ilmapiiri, yhteisöllisyys ja osallisuus ovat merkittäviä tekijöitä. Näitä asioita tuetaan suomalaisissa kouluissa laajasti käytössä olevalla Verso- eli vertaissovittelutoiminnalla. Verso on toimintamalli, jossa oppilaiden välisiä ristiriitatilanteita ovat ratkaisemassa toiset oppilaat, tehtävään koulutetut vertaissovittelijat. Sovittelutilanteissa noudatetaan selkeää kaavaa, joka osaltaan luo turvallisuuden tunnetta. Versotoiminnan puitteissa on hyvä ratkoa pienetkin konfliktitilanteet. Kun tällainen matalan kynnyksen toimintatapa juurtuu koko kouluyhteisön käyttöön, se kannustaa kiusaamisen, kuten muidenkin ristiriitatilanteiden, varhaiseen havaitsemiseen ja puuttumiseen. (Ks. Gellin, 2011.)

Versotoiminta saa pontta siitä ajattelutavasta, että koulu ei ole valmistamassa oppilaita toimimaan yhteiskunnassa vain tulevaisuudessa vaan että se tarjoaa oivan mahdollisuuden toimia nyt jo! Se kannustaa oppilaita ottamaan aidosti vastuuta omista asioistaan ja heistä voi kasvaa tärkeitä koko yhteisön hyvinvoinnin rakentajia. (Gellin, 2011, 10, 35.)

Kiusaamiseen liittyy usein vaikeasti havaittavia vuorovaikutuksellisia vivahteita, kuten äänenpainot, eleet, ilmeet. Versotoiminnan eräs vahvuus on juuri tässä: kun kiusaamistapauksen selvittämisessä on mukana toisia oppilaita, harhauttaminen ja piilottaminen eivät onnistu yhtä hyvin kuin opettajien kohdalla. Oppilaat puhuvat keskenään ”samaa kieltä”. (Ks. Gellin, 2011, 142–143.)

Versotoiminta muistuttaa monessa kohdin kiusaamistapausten selvittämistä muutenkin: tavoitteena on varhainen huomaaminen, systemaattinen puuttuminen, turvallisen ilmapiirin ja keskusteluyhteyden luominen, jokaisen oikeus kertoa tilanteesta oma näkemyksensä, ratkaisujen etsiminen yhdessä sekä niiden onnistumisen tietoinen seuranta ja tarvittaessa käsittelyn jatkaminen. (Ks. Gellin, 2011.)

Ilmapiiri ei ole vähäpätöinen ilmiö

Ilmapiiri itsessään on näkymätön, mutta ihmisten kokemuksissa ja käytännön toiminnassa näkyväksi tuleva ilmiö. Sitä on hankala määritellä yksiselitteisesti, mutta kuvailemalla ja kokemuksilla kertomalla sen laadusta voi tehdä päätelmiä. Tässä tutkimuksessa ilmapiiriä on

kuvailtu ensin kirjallisuuteen perustuen ja sitten erityisesti koulukiusaamiskirjallisuutta kontekstina käyttäen. Nämä kaksi lähestymistapaa auttavat ymmärtämään ilmapiirin arvoa koulun arjessa. Vaikka ilmapiirillä ja koulukiusaamisella ei tämän tutkimuksen perusteella voi sanoa olevan selkeää vaikutussuhdetta, ilmapiiri on silti monella tavalla tärkeä osa koulukiusaamisen vastaista työtä. Kiusaaminen on oppilaiden mielestä koulumaailman vakavin ongelma, ja pahinta, mitä koulussa voi heidän mielestään tapahtua, on joutua kiusatuksi ja jäädä yksin (Janhunen, 2013, 81–82).

Koska koulun ja luokan ilmapiirin laadulla on merkitystä pitkälle oppilaiden elämään, olisi tätä kehityskulkua hyvä tutkia enemmän. Mitkä asiat ilmapiiriin liittyen ovat jääneet oppilaille koulusta mieleen? Muuttuvatko muistot, niiden sävy tai painotukset iän myötä? Kokemus ilmapiiristä on jokaisen henkilökohtainen. Miten saman luokan oppilaiden kokemukset eroavat toisistaan ja ovatko erot muistoissa pysyviä aikuisuuteen saakka?

Lisäksi luokan ilmapiirin merkitystä olisi tärkeää tutkia opettajan näkökulmasta: Mitä merkitystä luokan ilmapiirillä on opettajan oman työssä jaksamisen kannalta? Kokeeko hän olevansa osa ”luokan ilmapiiriä”, jolloin kokemusten ja vaikutusten voisi kuvitella olevan henkilökohtaisempia kuin jos opettaja irrottaa itsensä oppilaiden joukosta ilmapiiriä sivusta seuraavaksi ja siihen enemmän ulkopuolisena vaikuttavaksi?

Myönteinen ilmapiiri vahvistaa jokaisen kokemusta itsestä arvokkaana yksilönä ja kannustaa kunnioituksen ja arvostuksen antamiseen myös toisille. Koulun ilmapiiri on ihmisen kokonaisvaltainen kokemus koulussa olemisesta. Myönteinen ja turvallinen ilmapiiri tarkoittaa jotakin sellaista, jota kuvatessaan koulun väki kuvailee hyvää koulua. Samanlaiset kuvaukset sopivat myös hyvään elämään: turvallisuus, luottamus, yhteys toisiin, mielekäs tekeminen, kuulluksi tuleminen.

Lähteet

- Aho, S. (1977). *Luokkailmaston yhteys oppilailla esiintyviin työrauhahäiriöihin*. Turku: Turun yliopisto.
- Aho, S., & Laine, K. (1997). *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Ahonen, A. (2008). Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.), *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. (s. 195–211). Kasvatusalan tutkimuksia 35. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Arvola, S. (2016). *Vertaisuuhteet ja kouluviihtyvyys oppilaiden kokemana*. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.
- Brunell, V., & Kupari, P. (1993). Peruskoulu oppimisympäristönä. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.), *Peruskoulu oppimisympäristönä: Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (7. painos). Tampere: Vastapaino.
- Field, R., & Abelson, M. (1982). Climate: A Reconceptualization and Proposed Model. *Human Relations*, 35(3), p. 181-201.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London; Philadelphia: Falmer Press.
- Gellin, M. (2011). *Sovittelu koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Juva: PS-kustannus.
- Hamarus, P. (2008). *Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hamarus, P. (2012). *Haukku haavan tekee: Puututaan yhdessä kiusaamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Hamarus, P., Holmberg-Kalenius, T., & Salmi, S. (2015). *Opas kiusaamisen jälkihoitoon*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Herkama, S. (2012). *Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15., uud. painos). Helsinki: Tammi.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J., & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus. Edita Prima Oy: Helsinki.
- Janhunen, K. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Jantunen, T. (2013). *Iloa kouluun: Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kangas, M. (2000). *Mistä on luokan ilmapiiri tehty? Viidesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä hyvän ja huonon ilmapiirin tekijöistä*. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kari, J. (1977). *Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli*. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1/1977. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karppinen, A., & Pihlava, P. (2016). *Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana*. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s. 115–146). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaski, S., & Nevalainen, V. (2017). *Jo riittää. Irti kiusaamisesta ja kiusaajista*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kilpeläinen, R. (2010). *Kyläkoulut Suomessa: Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä*. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kouluhyvinvointityöryhmä. (2005). *Kouluhyvinvointityöryhmän muistio*. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Kunnari, E. (2008). *Kohti ulkorajoja: Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kuorelahti, M., Savolainen, P., & Puro, E. (2004). *Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä*. Jyväskylä: Jyväskylän kaupungin opetusvirasto.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P., & Wiegand, E. (1997). *Tutkiva ja muuttuva koulu* (3. uus. p.). Porvoo ; Helsinki ; Juva: WSOY.

Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.

Launonen, P. (2011). *Peruskoulun opettajien käsityksiä ja strategioita koululuokan hallinnasta*. Kasvatustieteen Pro gradu- tutkielma. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.), *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys: WHO-koululaistutkimus*. Helsinki: Opetushallitus.

Manninen, A., & Myllymäki, E. (2014). *Kouluviihtyvyys 5–6 -luokkalaisten käsityksissä kylä- ja kaupunkikouluissa*. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.

Meriruoho, M. (2012). *Keskustelupiirit koululuokan ryhmäkoheesion edistäjinä: Toimintatutkimus eräässä alakoulun luokkaryhmässä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. (s. 42–61). Helsinki: Gaudeamus.

Niemistö, R. (2004). *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Olweus, D. (1992). *Kiusaaminen koulussa*. Helsinki: Otava.

Oppilaiden osallisuus ja kiusaamisen ehkäisy. https://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/24b264e549ac4cb9e7777e97ab92f8b3/1489051120/application/pdf/30956196/MLL_Oppilaiden%20osallisuus_www.pdf Viitattu 29.3.2017.

Pennington, D. (2002). *The Social Psychology of Behaviour in Small Groups*. Hove: Psychology Press.

Perusopetuslaki 628/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29> Viitattu 21.2.2017.

- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Raatikainen, E. (2011). *Luottamus koulussa: Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Repo-Kaarento, S. (2007). *Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Räisänen-Ylitalo, S. (2015). *"ME - yhdessä kasvaen ja oppien - tuemme ja vahvistamme toinen toisiamme": Sosiaalinen hyvinvointi yhtenäiskoulussa neljän lappilaiskoulun oppilaiden käsitysten mukaan*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Saari, S. (2015). *"Minun koulussani on turvallista olla" : Oppilaiden ja opettajien kokemuksia sekä ajatuksia turvallisesta oppimisympäristöstä*. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Salmivalli, C. (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. (2010). *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja*. (2., uud. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. (2016). *Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako?* Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s. 79–114). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C., Pöyhönen, V., & Kaukiainen, A. (2009). *KiVa Koulu: Opettajan opas alakoulun 4. luokalle*. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksesta käytäntöön -julkaisusarja, 3. Kaarina: Painola, T. Nieminen OY.
- Salo, P. (2000). *Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen: Tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaismallin kehittelyä*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. (3., uud. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.

Savolainen, A. (2001). *Koulu työpaikkana: Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Scheinin, P. (2003). *Onnistuuko itsetunnon vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen kouluissa?: Terve itsetunto -projektin 1998-2001 loppuraportti II*. Helsinki: Opetushallitus ja Koulutuksen arviointikeskus.

Ylöstalo, E. (2006). *Kolmasluokkalaisten kokemuksia koulun arjesta*. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.