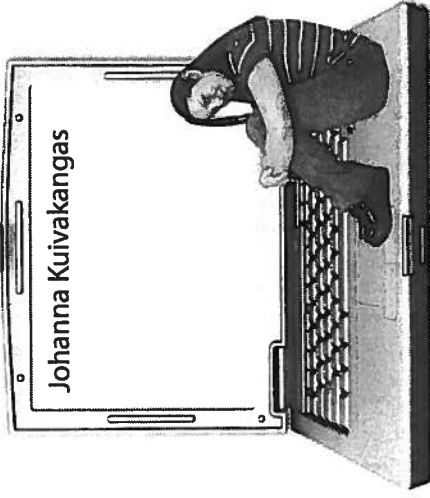


- OECD. 2010. PISA 2009 results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science. Volume 1. Saatavilla: <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810071e.pdf>>.
- Opendakker, M.-C. & Van Damme, J. 2000. Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 11 (2), 165–196.
- Opetustoimen lainsäädäntö 1999. Helsinki: WSOY.
- O'Toole, L. 2008. Understanding individual patterns of learning. Implications for the well-being of students. *European Journal of Education* 43 (1), 71–86.
- Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhäältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuitinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia* 41, 53–74.
- Pollard, E.L. & Lee, P.D. 2003. Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicator Research* 61 (1), 59–78.
- Reschly, A.L. & Christenson, S.L. 2006. Prediction of dropout among students with mild disabilities. *Remedial and Special Education* 27 (5), 276–292.
- Rimpelä, M., Kuusela, J., Rigoffi, A.-M., Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskoulussa 2. – perusraportti kyselystä 1.–6. vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus ja Stakes.
- Ruus, V.-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E.-S. & Veisson, A. 2007. Students' well-being, coping, academic success and school climate. *Social Behavior and Personality* 35 (7), 919–936.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietiläinen, M. & Jokela, J. 2008. Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist* 13 (1), 1–13.
- Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. 2005. Nuorten koulu-uupumus mittari BBI-10. Helsinki: Edita.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet opettajien ja henkilöstön näkökulmista. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 830.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhäältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajan työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 244–257.
- Sulander, J. & Romppanen, V. 2007. Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Opiskelijoiden hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittäminen. Työterveyslaitos. Työympäristötutkimuksen raporttisarja 26. Helsinki.
- Uusi terveydenhuoltolaki. Terveydenhuoltakäytännön muistio. 2008. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:28. Helsinki.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y. & Creemers, B. 2007. Student perception as moderator for student well-being. *Social Indicators Research* 83 (3), 447–463.
- Weare, K. 2000. Promoting mental, emotional and social health. A whole school approach. New York: Routledge.

Polykka, k. (toim.) 2011. Uusi koulu.
Oppiaineen mediakulttuurin aikakandilla.



Kohti yhteisöllistä koulua

Koulun ongelma on se, että nykyajan lapset eivät enää kunnioita auktoriteetteja. Tai, koulun ongelma on kunnioituksen höltyminen tai että vanhempiä kiinnostaa lasten koulunkäynti liiaksi tai liian vähän. Koulussa on ongelmia, koska virtuaalimaailma nielaisee lapset ennen kuin he oppivat kävelemään ja puhumaan – siis joka tapauksessa paljon aiemmin kuin he aloittavat koulun? Kaikkea tätä ja paljon muuta on liitettävissä koulun, jos seuraa lehtien palstoja ja yrittää selvittää nykykoulun tilaa. Mitä vielä tavoittamattomia tai jäsentymättömiä asioita ja ilmiöitä koulusta voi löytää? Vähemmälle huomiolle on jäänyt koulu sosiaalisen paikkana. Millaisia kohtaamisia aikuisille, lapsille ja nuorille on kouluelämän arjessa?

Artikkelissa paneudutaan yhteisöllisyyden haasteisiin. Käytän artikkelissa melko vähän osallisuuden, vaikuttamismahdollisuuksien tai elämäntilanteen käsitteitä, vaikka työssäni yhteisöpedagogien opettajana olen viime aikoina pohtinut yhteisöpedagogien ammatillista valmiutta ja sijoittumista koulukontekstiin (Kuivakangas 2009) ja sitä, miten suomalaisen koulu voisi hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla yhteisöpedagogien tietotaitoa. Koulussa tapahtuvalle yhteisöpedagogiaan pohjaavalle työlle ei ole vakiintunutta käsitteistöä. Toisinaan puutaan

koulunuoρισotyöstä, jossa in taas kouluohjaajista. Yhtä kaikki, kysymys koulunuoρισotyöstä, miten koulussa voisi olla enemmän sosiaalisin taitoihin on haasteesta, miten koulussa voisi olla enemmän sosiaalisin taitoihin liittyvää osamista ja sosiaalisuuteen ohjaamista. Nivelvaiheet, siirtymiset luokka-asteelta toiselle, koulukiusaamiseen liittyvät kysymykset, erilaiset teemapäivät tai yhteiskunnan rakenteelliset muutokset aiheuttavat koululle pieniä ja isoja uudistumisen haasteita.

Kuinka voimakkaasti pidämme koulua yksilöiden toimintapaikkana? Vastapainona yksilölliselle näkökulmalle koulua ja sen toimintaa voidaan tarkastella ryhmänä ja yhteisönä. Yhteisöllisyyttä kyllä korostetaan ja arvostetaan, mutta käytännössä toiminta, oppiminen ja opettaminen, ovat varsin yksilölähtöisiä (ks. Rautainen 2008). Alkuun onkin syytä eittellä yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden, yhteisöllisen ja yksilöllisen kokemuksen eroja. Artikkelissa pohditaan tunteiden ja roolien merkityksiä, millä tapaa elää ja toimia ryhmässä sekä yhteisössä selviytymisen keinot. Millä tapaa koulun rakenteita ja toimintakulttuuria, ammatillinen monialaisuus mukaan lukien, pitäisi muuttaa, että sosiaalinen tietoraito tulisi osaksi koulun arkipäivää vielä siten, että sosiaaliselle osaamiselle olisi ajassa yhtäläillä varaukseton arvo kuin oppimiselle? Muutoksien edellytyksenä on, että lapset ja nuoret itse pääsisivät tämän uuden tiedon tuottamisessa objektien sijaan subjekteiksi.

Kurkistus koulun arkeen

Reissuvihossa opettajia viestittää vanhemmille, että ”koirakoulua on jouduttu pitämään”. Hän haastaakin jokaisen vanhemman tarkastamaan, että käsialavihon teen viivat ovat suorat, että tavarat ovat mukana ja että läksyt on tehty. Toisessa luokassa opettaja laskee päivän tekemättömiä tehtäviä ja unohduksia rastena taululle. Helmiä saa vastaavasti jokaisesta omistumisesta ja hyvästä käytöksestä. Päivän päätteeksi helmipurkista noukitaan rastien mukainen määrää helmiä pois. Kun purkki helmiä täyttyy (jos se täyttyy) on aihetta karkkipäivään. Viime lukuvuonna näitä päiviä oli kaksi. Luokassa monen lapsen unelma olisi täysi helmipurkki. Useat luokan oppilaisia kuitenkin aavisistelevat, että niin kauan kuin heillä on rasiityypit luokassa, purkki ei ota täyttyäkseen.

Ulkona oppilaat aloittavat välitunnin. Vuorossa on ”kirkkis” eli kirkon komrota. Koulua vaihtanut tyttö joutuu toistuvasti ulos pelistä, koska hän ei osaa sääntöjä. Kun hän lopulta puhuu osaamattomuudestaan ja ulkopuolelle jäämisestä korona, vanhemmat pyytävät kääntymään opettajan puoleen. Kun tyttö jättäytyy välitunnin alussa opettajan puoleen ja kertoo huolensa, opettaja nostaa asian esiin seuraavan tunnin alussa ja painotta, että kaikki pitää ottaa leikkiin mukaan. Seuraavalla välitunnilla tyttö pääsee mukaan. Muutaman päivän päästä leikin ulkopuolelle on jäänyt yksi luokan pojista. Koulun arki on täynnä sosiaalisin suhteisiin liittyviä tapahtumia. Yhteistä näille on, että tunteiden ja viestien käsittely jää usein puolitiehen niin oppilaiden kesken kuin opettajien ja oppilaiden, mutta myös opettajan ja vanhempien välille.

Esimerkki, jossa helmet ja rasiit pitävät yllä hyvän käytöksen (vai kauhun?) tasapainoa voi miettiä, millaisia asioita se kertoo yhteisyydestä luokassa tai millaiseen yhteisöllisyyteen se lapsia opettaa? Välituntien kissä taasen kohdataan tyyppilinen ulosulkemisen ja siihen tarjottavan ratkaisun malli.

Viestejä kyllä lähetetäänkin, mutta jostain syystä ne jäävät vaile vastaanottajaa, aavisitetaan jotain, mutta ei uskalleta ottaa puhdeeksi. Mitä tapahtuu, jos ryhmässä on paljon luottamuksen haurautta ja heikko vuorovaikutusta? Olisiko syytä käsitelläkin ryhmän toimintaa? Nostaa-kin esille yhteisössä tapahtuvat ilmiöt ja keskustella siitä, millä asiat eri henkilöiden näkökulmasta näytävät.

Avointa keskustelukuluttuunia pidetään yleisesti hyvänä tapana edistää demokratiaa. Katkennut yhteydenpito viestii, että kaikkea ei voi tai ei uskalla kertoa. Kertomatta jättämisellä on merkitys. Kertomatta jättämisellä voidaan suojella, kuten aikuiset paikoissa toimivat lasten suhteen. Kun lapset salaavat tai jättävät kertomatta asioita aikuisille, herää välittömästi kysymys miksi. Lapsuus koetaan paikoissa salaperäisenä ja tuntemattomana: lasten maailmassa on omat heimot ja rituaalit. Mitä kaikkea jätetään kertomatta aikuisille, ja miksi? Onko kyse luottamuksen hauraudesta vai siitä, että riski tulla väärinymmärretyksi tai jäädä huomiotta on liian suuri?

Kuvitellaan koulutilanne, missä aikaa olisi rajattomasti käytössä eikä opetus suunnitelman tavoitteet aiheuttaisi kiirettä. Oppilaat ja opettajat

voivat yhdessä pohtia pihaleikkejä ja niihin osallistumista. Yhdessä kuvitellaan, miltä tuntuu päästä leikkimään välittömän alkaessa ja millaisia hauskoko sattumuksia leikissä voi syntyä. Oppilaat kertovat, mitä leikissä tapahtuu, miltä tuntuu ja millaisia rooleja leikkiin liittyy. Seuraavaksi siirrytään puheesta tekoihin draaman keinoin: valitaan leikistä osa, jota näytellään. Kokeillaan sitäkin, miltä tuntuu jäädä ulkopuolelle. Joku oppilaista voi näytellä opettajaa, jolle leikistä pois jätetty tulisi sanomaan, että häntä ei oteta leikkiin mukaan.

Etsijän tiellä

Mistä puhutaan kun puhutaan yhteisöllisyydestä koulussa? Mitä merkitystä on ryhmäkoolle? Olenko ryhmässä joku muu kuin ryhmän ulkopuolella? Uudenlaisesta koulusta on turha puhua ilman yhteisöllisyyden käsitettä. Ymmärtääkseen jotain yhteisöllisyydestä on lähdeittävä ryhmästä ja sen toimintaperiaatteista. Ja aina kun mainitaan ryhmä, mukana ovat kokemus, tunteet ja tulkinnat, jotka ohjaavat ryhmän jäsenten käyttäytymistä.

Työelämäni haasteellisimpia tehtäviä on ollut luokanopettajana toimiminen ilman opettajankoulutusta. Kyseessä oli kokonaisopetuskokeiluluokka, jonka idea oli eri oppiaineiden integrointi ja tiedon saattaminen muotoon, jossa se kokemuksellisesti ja hyvässä hengessä siirtyy osaksi oppilaiden ajatusmaailmaa. Kirjojen käyttöä tärkeämpää oli oma tekeminen, yhteisyyden tunne ja ryhmätyötaidot. Aloitimme aamut usein tyynyillä istuskellen ja tunteista puhellen.

Koulu yhteisöissä opettajat yrittävät parhaansa. Paradoksaalisesti voidaan jopa väittää, että vähemmällä yrittämisellä päästäisiin kenties parempaan lopputulokseen, jos lopputuloksella viitataan leppoisaan, vapaaseen ja hyväntuuliseen ilmapiiriin, jossa epäonnistuminen ja uudenlaisten toimintatapojen kokeileminen ovat jo sinällään arvokkaita. Luovuus ja oppiminen edellyttävät luottamuksen ilmapiiriä ja hyvinvointia, hyvää mieltä. Voisiko koulu olla paikka, missä olisi tilaa myös ikäville tunteille ja niiden käsittelemiselle? Koulupäivät ovat täynnä samankaltaista sosiaalisuuteen ja vuorovaikutukseen liittyviä haasteita kuin aikuisten

työpäivät. Parhaimmillaan koulu antaa valmiuksia ja osaamista myös tulevaisuuteen työyhteisöissä elämiseen. Jokainen tarvitsee työpäivänsään työrauhaa ja tilaa itselleen, mutta myös tunteen, että tulee nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi. Sosiaaliset ja ryhmässä toimimisen taidot eivät kehity luonnostaan, vaan niitä on harjoitettava tietoisesti.

Mitä yhteisöllisyys koulussa konkreettisesti tarkoittaa ja miten sitä voidaan kehittää? Lapsen ja nuoren ymmärtäminen tietyn kehitysvaiheen näkökulmasta tai oppilaiden yhteistyön edistäminen eivät vielä ole riittäviä keinoja yhteisöllisyyden rakentamiseen. Toiminnan tasolla ryhmäytyminen tai aktiivinen kansalaisuus voivat kyllä olla askel uudenlaiseen toimintakulttuuriin, mutta jos haetaan pysyviä rakenteellisia uudistuksia, on vielä hetkeksi palattava kohtaamisen ja vuorovaikutustilanteiden ytimeen. Mikä on se kohtaamisen, toimivan vuorovaikutussuhteen ja yhteisön taustalla oleva prosessi ja tunteet, joista jokaisen sosiaalista vahvistamista, osallisuutta ja elämänhallintaa edistävän ammattilaisen tulisi olla tietoinen. Mitä uutta ryhmästä, tunteista ja tulkintoista voidaan oppia? Miten nämä olisivat liitettävissä osaksi koulun toimintakulttuuria?

Yksilöllisesti tulkitut

Usein opettajan, rehtorin tai koulunkäyntiavustajan kasvoilla läikähtää harmistus, jos luokan työrauhaa uhkaavat lentelevät kuminpalaset, levtottomasti liikehtivät tuolinjalat tai asiattomat kysymykset. Tunteiden täyttämä hetki siirretään useimmiten koulupäivän päättymiseen, jolloin tilannetta tarkastellaan yksilötasolla ja yksittäisen oppilaan ongelmana. Seurauksena voi olla rangaistus tai ainakin kysymyksiä, miksi näin on käytädytty. Oppilas ei välttämättä löydä vastausta, ja opettajan näkökulmasta tilanne on turhauttava. Aivan kuin puhuttaisiin tilanteesta, jota ei ole olluakaan. Kysymys on tilanteesta, joka on lakannut olemasta. Tilanne on ohi, koska ryhmän vaikutus on lakannut siinä vaiheessa, kun teko on irrotettu asiayhteydestä. Lentävä kuminpalanen ei olekaan enää osa leikkiä, ryhmässä muodostuneen roolin tuottamaa tekemistä. Oppilas seisoo yksilönä silmätysten opettajan, auktoriteetin, edessä vailla ryhmän

tuomaa turvaa, roolia ja normeja. Voidaanko puhua yksilön teosta, jos se on ollut osa ryhmän toimintaa?

Vuorovaikutustilanteita voi ajatella kehyyksinä (ks. Goffman 1986). On koulu ja sen tuomat säännöt. On ryhmä ja sen asettamat normit ja tavat toimia. Ryhmän sisällä voi olla lisäksi pieniä klikkejä, joilla on edelleen omat kirjoittamattomat sääntönsä. Kehysten päällekkäisyydestä syntyy rajankäyntejä ja risiiritoja, ja näiden kehysten sisällä kampaillaan päivästä toiseen. Autuaan tietämättöminä, koska vuorovaikutustilanteet ovat vaikeasti hahmotettavissa tai käsitteellistettävissä, eikä lasten ja nuorten maailmassa ole näille yhteisille toiminnolle juuri sanoja.

Yhteisö, ryhmä ja yksilö ovat koulun peruselementtejä, joiden varassa koulu toimii. Kuka minä olen, miten liityn ryhmään ja mihin tunnen kuuluvani, ovat kysymyksiä, joita ihminen kysyee itseltään läpi elämän. Minuutta ja minä-suhdetta koskevat kysymykset ovat tärkeitä juuri koulussa, koska koulussa saadaan merkittäviä kokemuksia ryhmässä elämisestä ja tehdään tulkintoja itsestä ja omista tunteista yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Koulussa muovautuneet roolit ovat varsin pysyviä ja saattavat siirtyä myöhempään elämään. Kuinka usein keski-ikäiset ja vanhemmatkin palaavat kentän laidalle tilanteeseen, jossa käynnissä on huutoäänestys pesäpallojoukkueista. Miten monta kertaa toistuu se viimeisen valituksen ja hylätyksi tulemisen kokemus? Usein ihmisen pelko tai muu negatiiviseksi tulkittava tunne palautuu kouluun ja siellä koettuun tilanteeseen (ks. Kosonen 1998).

Yksilöllisyys korostuu yhteisöllisyyden sijaan niin koulussa myös opettajan koulutuksessa. Tommi Hoikkala ym. (2009, 137) toteavat psykologisen sosiailpsykologian jättävän yhteiskunnalliset, yhteisölliset ja institutionaaliset ”ryhmäjuuret” vähälle huomiolle, koska taustalla on yltiöyksilöllinen ihmiskuva. Yksilöllisyys välittyy myös kielenkäytössä, kuten ”sinä-kielessä”, jota opettajat käyttävät puhussaan koko luokalle. Samoin sanaparit ”yksilöllinen huomiominen” ja ”kokemuksellinen oppiminen” kuuluvat ”käyttöteorian”, jota opettajan ammatin valmistava omaksuu koulutuksessaan. Mitäpä jos koulutuksen sanaparit olisivatkin ryhmäkäytännön lainalaisuudet ja systeemiset menetelemät?

Ryhmäkäytännön lainalaisuuksia voisi lähteä pohittamaan esimerkiksi omakohtaisen kokemuksen ja analysoinnin kautta. Minkä kokoi-

seen ryhmään on helppo mennä? Millaisia erilaisia kokemuksia minulla on ryhmistä? Onko meidän luokka nyt erilainen kuin vuosi sitten, millä tavoin? Systeemisten menetelmien tarkoituksena on myönteisen muutoksen aikaansaaminen ongelmien diagnosoimisen ja hoitamisen sijaan (Lintunen ja Kuusela 2009, 198). Systeemisesti ajatellen ongelmat ovat harvoin häiriö yksilössä, vaan pikemminkin ihmisten välisten vuorovaikutussuhteiden vinouma. Kun ongelma koskeekin koko ryhmää, voiko silloin myönteinen muutos tapahtua yksilön käyttökeeseen keskittymällä? Arkipäivän ongelmakenttää leimaa yksilöiden diagnosoiminen ja yksilöllisten erityisroimien taitojen käyttäminen. Työhön osallistuu sankka joukko asiantuntijoita kuten erityisopettajia, koulukurattoreita ja koulupsykologeja. Toisin sanoen: häiriö ryhmässä vietään yksilön tasolle ja laaditaan yksilöllinen etenemissuunnitelma.

Suomalaisen opettajan koulutuksen yhtenä käsikirjana voi pitää Donald Broadyn (1986) Pilo-opetus suunnitelmaa, joka teki näkyväksi koulun sanottamattomat vaatimukset. Teos avasi myös opettajan tehtävän mahdollisuutta. Vastavalmistuneille opettajille selkenee nopeasti, että opettajan rooli koulussa on tiukasti vallitsevaan toimintakulttuuriin sementoitunutta. Liikkumavaraa, saati muutoksen mahdollisuuksia, on vähän, vaikka opettajan koulutus sisältää jatkuvan uudistumisen tarpeen.

Olettamus ohjaa

Seuraavassa tarkastellaan ryhmän toimintaa jäävuori-metaphoran avulla. Pinnan yläpuolella näkyvä osa koostuu tehtäväsuunnituksesta toiminnasta, tavoitteista, työnoasta ja säännöistä. Nämä ovat käsiteltävissä ryhmässä vuorovaikutuksen keinoin. Kiinnostavaa on, mitä jää näkymättömiin. Pinnan alla löytyy asenteita, arvoja, tunteita ja mielikuvia, mutta myös muiden käyttökeeseen liittyviä odotuksia, pilonormeja. Pinnan alle jäävät asiat eivät useinkaan ole kommunikoitavissa verbaalisin keinoin, vaan ne ilmenevät toiminnassa ja suhteissa. Sosiaalisuuden ja ryhmän kannalta keskeisin taustatuoli on pinnan alla. Ryhmä käy ikään kuin satunnaisesti pinnalla suorittamassa tehtävää, mutta varsinaisen toimintakulttuurin syntyy pinnan allaisten asioiden muovaamana. (Lintunen ja Rovio 2009, 16–20.)

Esimerkki välitunteileikistä, sen ulkopuolelle jäämisestä ja ratkaisusta ottaa kaikki mukaan leikkiin, on esimerkki pinnan päällä ja alla tapahturasta vuorottelusta. Auktoriteetin ääntä on kuultu ja normia noudatetaan retki, jonka jälkeen pinnan alla olevat arvot, normit ja kirjoittamattomat ryhmädynamiikan lait pääsevät valloilleen. Yhteisö hakee kiinteyttä rahvasta me-hengestä ja kiinteyttä voimistetaan jättämällä joku ryhmän ilkopuolelle.

Ryhmän koolla on merkitystä. Pienryhmälle on ominaista kiinteä vuorovaikutus ryhmän jäsenten välillä. Pienryhmän koon voi määrittellä siten, että "pienryhmä on ryhmä, joka kykenee olemaan katekontaktissa toistensa kanssa". Tunnuksomaisia piirteitä ovat osallistuminen, sitoutuminen, yksimielisyys, kiinteytys, tyytyväisyys ja hyvä motivaatio (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 33). Yli kymmenen hengen ryhmässä kiinteytys ja vuorovaikutus muuttuvat selkeästi. Kaikki ryhmän jäsenet eivät voi enää olla keskenään aktiivisesti vuorovaikutuksessa. Puhutaankin suurryhmästä. Suuryhmälle on tyypillistä, että tehtävään keskittyminen ja nykyyhetkessä pitäytyminen ovat vaikeaa. Avorihityyppinen ideointi onnistuu, mutta ajatukset eivät kehity, vaan yhteinen toiminta on lyhytjännitteisempää kuin yksitaisella yksilöllä. Yksimielisyyden saavuttaminen, informaation jäsentäminen ja tehtävän suorittaminen vaikeutuvat. Suuryhmä on altis liittoutumille, kilpailuun, ristiriitoihin ja tyytymättömyyteen (emt. 33), joka on nähtävissä koulussa joka päivä. Ryhmän levottomuus ja ristiriidat selittyvät usein sillä, että isossa ryhmässä jo vaikeaa löytää yhteistä säveltä. Kokonsa puolesta iso ryhmä sisältää jo itsessään suuren altituden jäädä polkemaan paikalleen, mikä ei suinkaan tarkoita, ettei ryhmässä tapahtuisi mitään.

Kun toiminta ei ole tavoitteellista, ryhmä ryhtyy valitsemaan vaihtoehtoisia reittejä ja samanaikaisesti tunteet saavat suuren roolin. Jotkut klikkiytyvät, toiset jatkavat ryhmässä aivan kuin mitään ei olisi tapahtunut. Voidaan puhua valeyhteisyydestä, joka jähmettää jäsenensä hyväksymään kaiken ja kutistamaan itsensä mahdollisimman hiljaiseksi ja sovinnaiseksi. Vaihtoehtoisia reittejä on myös syntipukkien jäljittäminen, mikä saattaa tiivistää ryhmää. Kapinoimalla ryhmän sääntöjä vastaan tai pakenemalla omiin ajatuksiin, jättämällä ryhmän, voi myös etäännyä ryhmän toiminnasta. Vaihtoehtoisilla reiteillä ryhmä pyrkii hallitsemaan

syllisyyden, ahdistuksen ja epätoivoisuuden tunteita. Hyväksytyksi tuleminen on yksilön kannalta keskeistä ja ongelmallisinta, jos kukaan ei oikaastaan tiedä (eikä tiedosta), mitä kaikkea vuorovaikutustilanteessa on meneillään. Syntyy oletuksia, jotka ohjaavat toimintaa vahvemmin kuin tieto ja tietoisuus. (Bion 1979.) Tähän liittyen esimerkki, missä pieni ryhmä lapsia keksii mukavan leikin lumipenkoissa. Pian kaikki muutkin kiinnostuvat leikistä ja tahtovat mukaan. Ryhmä ryhtyy puolustamaan omaa leikkiiään, omaa keksintöään vallata lumipenkat käyttöönsä. He jakavat saman idean ja tavoitteen – penkkoihin kaivetaan poterooiden verkosto. Ryhmä päättää ottaa mukaan uusia jäseniä, jos nämä sitoutuvat yhteisiin tavoitteisiin. Leikki etenee. Rinnalle alkaa muodostua kilpailuvia ryhmiä, jotka taistelevat samoista penkoista ja matkivat ryhmän tekoja. Ydinryhmä tiivistää rivejään, leikkiä johtava jäsen päättää rikkoa myöhemmin leikkiin ryhtyneiden linnoitukset.

Kouluikäisten lasten ja nuorten kohdalla ryhmätyötoidot ovat muuautumassa. Oma haaste lasten ja nuorten kohdalla on myös ympäröivän yhteiskunnan muutos ja siinä eläminen. Esimerkiksi sosiaalisen median tuomat mahdollisuudet vaikuttavat lasten ja nuorten kommunikaatiooihin ja ryhmäkäyttäytymiseen. Virtuaaliset maailmat ovat oivallinen tapa luoda kontakteja, mutta samanaikaisesti se mahdollistaa kaikkiin ryhmätilanteisiin sisältyvät klikkiytymiset, syzjinnän ja kiusaamisen keinot. Kiinnostavaa onkin pohtia, miten lasten ja nuorten ahkera sosiaalisen median käyttö lisää tietoisuutta itsestä ja omasta käytöksestä ja kuinka siinä kohdattavia epäkohtia pystytään käsittelemään.

"... yhteisöllillä on tapana muuttaa sitä ahdistavimmiksi mitä kokonaisvaltaisempia ne ovat" (Bauman 1997, 98). Sen sijaan että uskottellemme itsellemme, että on olemassa kiusaamisesta vapaita kouluja, voisimme tunnistaa kiusaamisen ilmiönä, jota voi ja pitää työstää. Kysymys on siitä, miten kiusaamista käsitellään, millaisia sanoja annamme sille. Kiusaamiseen puuttumisen tavoite on voimistunut. Tärkeää tässä prosessissa on tehdä kiusaaminen näkyväksi ja ymmärtää sen mekanismi, ja ennen kaikkea, tehdä tämä näkyväksi myös oppilaille, lapsille ja nuorille itselleen.

Uusi koulun yhteinen

en käsitellyt sosiaalisten taitojen mikrokosmosta, mitä yksittäisen oppilaan tai vanhemman näkökulmasta koulussa tapahtuu. En myös avannut reittejä ryhmän ja kokonaisvaltaisten yhteisöjen imintaan nostamalla esiin yhteisöllisyyden merkityksen. Onko se taiteellista, onko yksilöllisyyttä laisinkaan kyseenalaistettava? Mihin yhteisöllisyyttä tarvitaan? Sanotaan, että ilman henkistä auktoriteettia ja yhteisöllisyyttä ei ole yhteisöä. Ihmisiä täytyy yhdistää joukko tekijöitä, jotka ovat rkeämpiä kuin mikäään, mikä voisi jakaa ryhmän. Yhteisöön liitetään aliposti luonnollisuus; se on ollut olemassa aina ihmisten keskuudessa. Baumman 1997, 91–98.) Yksilöllisyyden vaatimus on päinvastainen. Yksilöllisyyden mitta on vapaus ja mahdollisuudet, elämä ja maailma, jossa kaikki tiet ovat avoimina (ks. Baumman 2002).

Kuinka hyvin tiedostamme ryhmässä toimimisen ja yhteisöllisyyteen asuttamisen osana nykykulttuuria ja tulevaisuuden kansalaisaitoja? Mitä on oikeanlaiseksi katsottava sosiaalisuus ja seurallisuus? Ollaanko ulussa vaiheessa, jossa lasten media- ja sosiaaliset taidot eivät enää ole oppijainajaksi hyljäksi puuttamiseksi? Tarvitaanko yhteisöllisyydestä kokemuksen lisäksi myös hienojakoisempaa tietoa ja harjoittelua? Isetuntemus, miten ymmärtämme käytötämme, roolejamme ja ympäröivän yhteisöämme lainalaisuuksia, ovat keskeisiä osaamispelejä. Samoin on tarpeellisia tunnistaa voimamme ja että osaisimme omia erilaisissa tunteilaisissa. Tämä edellyttää tunteiden nimeämisen kykyä sekä kykyä puhua ja tulkita niitä.

Miksi emme nostaisi ryhmää näkyvämmäksi osaksi koulussa? Ryhmätyöskentelyn avulla antaa valmiuksia kohdata alati muuttuvia sosiaalisia ilmiöitä. Lasten ja nuorten oma tietämys omasta elämästä, sosiaalisista verkostoista ja omasta käyttäytymisestä on resurssi, jota ei ole tarpeeksi hyödynnetty. Käyttöön (ks. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelma 2007–2011). Koulu on instituutio, joka tavoittaa jokaisen kansalaisen yhdeksän vuoden ajan ja on siksi sopivin paikka sosiaalisen taitojen opettamis- ja harjoittelupaikkana.

Uusi koulun yhteinen

Nyt on tullut aika lopettaa tämä leikki. Uudet pilotit odottavat jo etsijäänsä. Ennen kuin lopetan, esitän edellisten pohdintojeni perusteella muutamia konkreettisia toimenpiteitä koulun yhteisöllisyyden vahvistamiseksi: ryhmän merkitys, lasten ja nuorten oma asiantuntijuus, tietojen toiminta ja ammattisuus. Tätä rataa pitkin voi matkata kohiti uuden koulun yhteisöllisyyttä.

Ryhmä

Jos yksilöllisyyden harhaa ei pureta, koulu jatkaa edelleen kliinikkatyyppisesti häiriön hakemista yksilön oppimisessa – sen sijaan että nähtäisiin häiriö ryhmässä ja pyritäisiin hyvinvointiin ryhmätahdittaisesti. Ongelmalliseksi koetut tilanteet kertovat ryhmän tyydyttämättömästä tarpeesta, mikä estää perustehtävää, oppimista. Häiriö ryhmän käytöksessä tulee tiedostaa ja käsitellä, jota on mahdollista suunnata toiminta toisiin.

Asiantuntijuus

Lapset ja nuoret ovat oman elämänsä asiantuntijoita, joiden näkemyksiä täytyy kuulla ja huomioida. Heidän kykyään reflektoida omaa maailmaansa tulisi tukea. Antamalla tilaa lasten omille näkemyksille, tunteille ja kokemuksille vahvistuu lasten ja nuorten oma tietoisuus omasta itsestä, mutta myös ryhmässä jaettuna tieto lujiittaa ryhmää ja auttaa ymmärtämään erilaisuutta ja edistää suvaitsevaisuutta.

Tietoinen toiminta

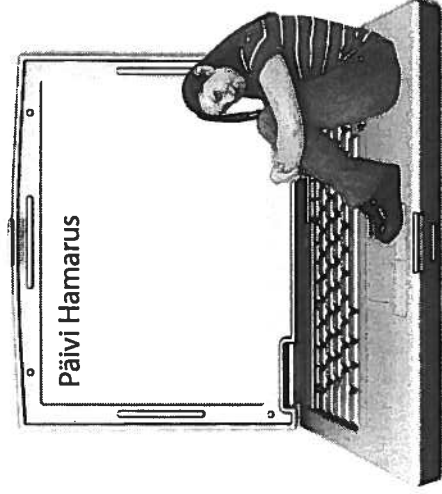
Lapsi tai nuori otetaan mukaan reitittämään sosiaalisen maaston karttaa. Ryhmässä toimimisen taidot eivät ole etäällä olevaa tietoa, jonka vain opettajat, kuraattorit tai kouluohjaajat hallitsevat. Ryhmän toiminta koostuu ryhmän jäsenen ajatuksista, kokemuksista, tunteista ja käsitteistä, jotka täytyy tehdä näkyviksi ja joita tulee voida yhdessä käsitellä. Tämä synnyttää luottamuksen tunteen ja kiinteyttä ryhmää, jolloin perustehtävässä pysyminen on helpompaa.

ammattillisuus

Koulussa tulisi olla legitimoidussa asemassa olevia ammattilaisia, joilla on kyky tukea lasten ja nuorten vuorovaikutustaitoja ryhmässä. Ammatillaisen tehtävänä olisi ryhmätöiden tietoinen ohjaaminen, kuten ryhmän kehitysvaiheiden tunnistaminen, roolit ja normit ryhmässä, konfliktitilanteissa toimiminen, hämmennyksen ja kriittisyyden tukeminen ryhmässä sekä ryhmässä syntyvien tunteiden ja ajatusten käsitteleminen. Ryhmädynamiikan lisäksi sosiaalisen tietotaidon kenttään kuuluisi aktiivinen kansalaisuus, osallisuus ja elämäntaitojen vahvistaminen.

Lähteet

- Bauman, Z. 1997. Sosiologinen ajattelu. Tampere: Vastapaino.
 Bauman, Z. 2002. Notkea moderni. Tampere: Vastapaino.
 Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Espoo: Weilin & Göös.
 Broady, D. 1986. Piilo-opetusuunnitelma. Tampere: Vastapaino.
 Goffman, E. 1986. Frame analysis: an essay on the organization of experience. Boston: Northeastern University Press.
 Hoikkala, T., Salasuo, M. ja Ojajärvi, A. 2009. Tunnetut sotilaat. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 94.
 Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta / Ulla Kosonen. Jyväskylä: SoPhi.
 Kuivakangas, J. 2009. Yhteisölliset sekatyömiehet valtaavat koulut. Teoksessa Lind (toim.) Mahdollisuuksien maailma. Näkökulmia yhteispedagogien (AMK) koulutukseen ja työhön. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja C. Oppimateriaaleja 19.
 Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelma 2007–2011. 2007. Opetusministeriön julkaisu 2007:41.
 Lintunen, T. & Kuusela, M. 2009. Vuorovaikutuksen edistyminen liikuntaryhmissä. Teoksessa Rovio & Lintunen & Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 163. Helsinki.
 Lintunen, T. ja Rovio, E. 2009. Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa Rovio & Lintunen & Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 163. Helsinki.
 Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? : aineopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research.
 Saaranen-Kauppinen, A. & Rovio, E. 2009. Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä. Teoksessa Rovio & Lintunen & Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 163. Helsinki.



Vaakamalli® kouluuyhteisön hyvinvoinnin luomisessa

Johdanto

Koulukiusattujen ja kiusaajien määrä on pysynyt suurin piirtein samana viimeisen kymmenen vuoden ajan (Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007). Pientä lisääntymistä on havaittavissa. Vähintään kerran viikossa kiusatuksi joutuneiden peruskoulun 8. ja 9. luokan opilaisten osuus kasvoi 6,5 prosentista 7,6 prosenttiin 2000-luvun alusta vuoteen 2007. Yhtäältä tutkimukset ovat osoittaneet, että koulun aikuiset eivät puutu riittävästi kiusaamiseen (Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007). Toisaalta puuttuminen voi olla tehottomaa, jolloin kiusaaminen ei lakkaa. Mannerheimin Lastensuojeluliiton tekemän selvityksen mukaan nuoret eivät kerro kiusaamisesta, koska he pelkäävät, että kiusaaminen pahenee. Joka toinen kiusattu yläkoululainen ilmoitti, että opettajalle kertominen ei ollut helpottanut tilannetta lainkaan (Peura, Pelkonen & Kirves 2009, 27; ks. myös Smith & Ananiaudou 2003, 191).

