

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2 YHTEISELÄMÄN HAASTEET MONIARVOISESSA MAAILMASSA.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Kouluilla paljon vastuuta sosiaalisuuteen kasvattamisessa.....</b>	<b>7</b>
<b>2.2 Tunteet, niiden huomioiminen ja hallitseminen kasvatustyössä.....</b>	<b>8</b>
<b>2.3 Arvokeskustelua tarvitaan.....</b>	<b>8</b>
<b>2.4 Kant – ihminen ja elämä itseisarvona .....</b>	<b>8</b>
<b>3 KOULUJEN ON OLTAVA TURVALLISIA .....</b>	<b>10</b>
<b>4 OPETTAJAN ROOLI MORAALIKASVATUKSESSA.....</b>	<b>12</b>
<b>4.1 Kansakoululaitoksen alku ja yhteisölliset arvot .....</b>	<b>12</b>
<b>5 YHTEISKUNNAN MUUTOKSEN SUUNTIA .....</b>	<b>14</b>
<b>6 YHTEISKUNTA 2000-LUVUN ALUSSA .....</b>	<b>16</b>
<b>7 YHTEISKUNNALLINEN KONTEKSTI JA OPETTAJAN TYÖ .....</b>	<b>18</b>
<b>7.1 Perhe yhteiskunnan paineessa.....</b>	<b>19</b>
<b>7.2 Arvomaailman pirstaleisuus koulun haasteena .....</b>	<b>19</b>
<b>8 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ.....</b>	<b>22</b>
<b>9 ASEENTEET JA ENNAKKOLUULOT .....</b>	<b>24</b>
<b>10 KIUSAAMINEN KOULUSSA.....</b>	<b>25</b>
<b>11 YKSILÖLLISYYS VASTAAN YHTEISÖLLISYYS.....</b>	<b>27</b>
<b>11.1 Kollektiivista moraalista etsimässä.....</b>	<b>27</b>
<b>11.2 Egoismi ja altruismi .....</b>	<b>29</b>
<b>12 EMPATIA .....</b>	<b>30</b>
<b>12.1 Hoffman ja empatia.....</b>	<b>30</b>
<b>12.2 Kalliopuska ja empatia .....</b>	<b>31</b>

<b>12.3 Golemanin ajatuksia empatiasta.....</b>	<b>32</b>
<b>13 MORAALISTA.....</b>	<b>34</b>
<b>13.1 Moraalikehitykseen vaikuttavia tekijöitä.....</b>	<b>34</b>
13.1.1 Kodin vaikutus moraalikasvattajana.....	34
13.1.2 Koulu ja opettaja kasvattavat.....	35
13.1.3 Luokan sosiaalisen järjestyksen merkitys lapsen moraalikehityksessä.....	36
<b>13.2 Lapsen moraalikehityksen teoreettikkoja .....</b>	<b>36</b>
13.2.1 Piaget .....	36
13.2.2 Kohlberg .....	37
13.2.3 Tilannetekijät ja Gilliganin sukupuoliorientoitunut näkökulma.....	37
13.2.4 Roolinottokyky moraalien ja empatian kehityksen ehto .....	38
<b>14 KUODESLUOKKALAISTEN MORAALIAJATTELU .....</b>	<b>40</b>
<b>15 TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....</b>	<b>42</b>
<b>16 ELÄYTYMISMENETELMÄ TUTKIELMAN TOTEUTUKSESSA.....</b>	<b>43</b>
<b>16.1 Kuudesluokkalaiset kirjoittivat kehyskertomusten johdantelemina.....</b>	<b>44</b>
<b>16.2 Suhteeni aineistoon .....</b>	<b>44</b>
<b>16.3 Aineiston laajuudesta ja keräämisestä .....</b>	<b>45</b>
<b>16.4 Aineiston analyysi eläytymismenetelmällä kerätyssä aineistossa .....</b>	<b>46</b>
<b>16.5 Analyysin työvaiheet .....</b>	<b>47</b>
16.5.1 Tematisointi .....	48
16.5.2 Tyypittely .....	48
<b>17 AINEISTONKERÄÄMISTILANNE .....</b>	<b>49</b>
<b>18 ANALYYSIN TULOKSIA .....</b>	<b>50</b>
<b>18.1 Mitä teemojen esiintymisestä voidaan päätellä .....</b>	<b>55</b>
<b>18.2 Analyysin tulokset ja kuudesluokkalaisen moraalit.....</b>	<b>56</b>
<b>18.3 Poikien ja tyttöjen eroja.....</b>	<b>57</b>
<b>18.4 Esimerkkejä teemoista .....</b>	<b>61</b>
18.4.1 Mahdollinen tyypillinen tarina puuttumiskertomuksissa .....	67
18.4.2 Mahdollinen tyypillinen tarina puuttumattomuuskertomuksissa .....	67
<b>18.5 Opettajien rooli kertomuksissa .....</b>	<b>68</b>
<b>18.6 Variaation vaikutus .....</b>	<b>68</b>
<b>18.7 Asenteista ja ennakkoluuloista ei voida sanoa paljoa .....</b>	<b>69</b>

<b>19 KYKY TUNTEA EMPATIAA NÄKYI KIRJOITELMISSA .....</b>	<b>70</b>
<b>20 POHDINTAA.....</b>	<b>71</b>
<b>21 TUTKIMUSMENETELMÄN ARVIOINTIA.....</b>	<b>74</b>

## 1 JOHDANTO

*"Ainoastaan sydämellä näkee hyvin. Tärkeimpiä asioita ei näe silmällä."*

ANTOINE DE SAINT-EXUPERY,

Pikku Prinssi

(Suom. Irma Packalen)

Tämä tutkielma sai alkunsa tekijänsä kiinnostuksesta lasten moraalikehitykseen ja lasten empatiakykyyn. Pyrin sitomaan aiheen myös yhteiskunnalliseen kontekstiin, koska arvoihin ja moraaliin liittyvät valinnat heijastavat vahvasti yhteiskunnan ja sen perusyksikön, perheen, tilaa. Perustan moraalikehityksen tarkastelun tutkielmassani Lawrence Kohlbergin kehittämään teoriaan, jonka mukaan lapsen moraalinen kehitys kulkee säännöllisesti vaiheesta toiseen kohti rikasta ja pätevää ajattelua. Kohlbergin (1984, 44–45) mukaan moraalikehitys jakaantuu vaiheisiin, joista ensimmäisenä on esisovinnainen taso, toisena sovinnainen taso ja kolmantena, kaikkein kehittyneempänä tasona on autonominen eli periaatteiden taso. Lisäksi nämä päätasot jakaantuvat vielä yksityiskohtaisemmin välitasoihin. Lapsen sekä moraalikehitystä että empatiaa, jotka ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa, käsittelen tarkemmin tuonnempana.

Kaikki inhimillinen houkuttelee tutkimaan. Ihmisten välinen kanssakäyminen ja sen sujuminen on kaiken olemassaolon ehto sekä aivan lähiympäristömme näkökulmasta että myös laajemmin koko maapalloa ajatellen. Näin ollen mikään aiempi tutkimus ei anna tyhjentäviä vastauksia eikä tee seuraavista hyödyttömiä tutkittaessa ihmiselämän monisyisiä koukeroita. Minua kiinnostavat lasten käsitykset oikeasta ja väärästä ja se, kuinka hyvin peruskoulun kuudetta luokkaa käyvä lapsi kykenee eläytymään toisen, heikomman asemaan.

Tutkielma antaa varmasti viitteitä myös tutkittavien arvomaailmasta. Siitä puhuessani tarkoitan sitä ihmisen mielessä olevaa kokonaisuutta, jota ei koskaan pystytä tarkasti ja konkreettisesti määrittelemään ja joka pitää sisällään kunkin yksilön tärkeinä ja tavoittelemisen arvoisina pitämiä asioita ja ajatuksia. Kirjoitelmista koostuva aineistoni paljastaa todennäköisesti joitakin niistä asioista, mitä kuudesluokkalaiset oppilaat pitävät arvokkaina ja miten heidän arvokkaina pitämänsä asiat konkretisoituvat toimintana kuvitellussa käytännön ongelmatilanteessa.

Koulussa lasten moraalikehitystaso ja ihmisenä olemisen taidot tulevat nähdäkseni erityisen hyvin esille erilaisissa kiusaamistilanteissa. Miten lapsi reagoi erilaisuuteen ja asettuuko hän helposti tai automaattisesti vahvemman puolelle, paljastavat varmasti erinäisiä seikkoja lapsen moraalista. Olisi myös kiinnostavaa selvittää, millaisia motiiveja lapsen toiminnan taustalla piilee. Jos lapsi toimii ulkopuolisen silmissä oikein ja arvokkaasti, taustalla ei välttämättä aina ole aito pyrkimys hyvään, vaan lapsi saattaa toimia itsekkäiden päämäärien ohjaamana. Hän tietää, mitä häneltä odotetaan ja toimii hyväksyntää halutessaan muiden haluamalla tavalla. Samoin lapsen omakuva ja itsetunto eivät ole vielä niin selkiytyneitä, että hän kykenisi aina itsenäisesti tekemään omat, hyväksi katsomansa ratkaisut. Ympäristö ja kaveripiirin mielipiteet vaikuttavat varmasti kovin paljon.

Päädyin tutkimaan lasten erilaisia ratkaisumalleja kiusaamistilanteiden selvittämisessä. Koulukiusaamisesta sinänsä on tehty Suomessa lukuisia tutkimuksia. Uutta näkökulmaa aiheeseen uskon kuitenkin saavani käyttämällä tutkielmassani eläytymismenetelmää, johon Suomessa ovat erityisesti perehtyneet Juha Suoranta ja Jari Eskola. Katsoin, että menetelmän avulla lapset saavat kehystomuksen viitoittamana mahdollisimman vapaasti, omin sanoin ja itsenäisesti harkita omat ratkaisunsa ristiriitatilanteessa. Kehystomukseksi kutsutaan eläytymismenetelmässä niitä kertomuksia, jotka tutkija kirjoittaa ja joiden pohjalta ja johdattelimina koehenkilöt sitten vastauksensa, oman tarinansa kirjoittavat. Kehystomuksia on yleensä kaksi tai kolme kappaletta, jotka ovat keskenään muuten samanlaisia, mutta eroavat eli varioivat vain yhden seikan osalta. Jokainen vastaaja saa vain yhden kehystomuksen, ja vastauksista tarkastellaan erityisesti sitä, miten tämä yhden seikan variointi on vaikuttanut vastauksiin. (Eskola 1998,12.)

Pyrkimyksenäni oli antaa lapsille mahdollisimman paljon tilaa omiin henkilökohtaisiin ratkaisuihin ilman muiden oppilaiden painostusta. Näin uskoin saavani mahdollisimman aitoa informaatiota lasten ajattelumalleista. Vastausryhmäni koostui kahden kuudennen luokan oppilaista. He olivat siis tutkimushetkellä 11–12-vuotiaita. Vastauksia eli oppilaiden kirjoittamia lyhyitä tekstejä sain yhteensä 43 kappaletta. Keräsin aineiston keväällä yhdessä opiskelutoverini kanssa, joka kuitenkin myöhemmin jäi pois alun perin yhteiseksi kaavailusta projektista. Koehenkilöt olivat aineistonkeruuhetkellä päättämässä yhtä tärkeätä elämänvaihetta: siirtymässä ala-asteelta yläasteelle.

Eläytymismenetelmän valitsin, koska en halunnut johdatella vastauksia valmiiksi rajatuilla kysymyksillä. Pyrin säilyttämään mahdollisimman vastaanottavaisen ja avoimen suhteen aineistooni. Se, millaiseksi lopullinen analyysi sitten muotoutuu, riippuu pitkälti koehenkilöiden kirjoitelmissaan esille tuomista aiheista. Eskolan mukaan eläytymismenetelmää käytettäessä aineistot vauhdittavat tutkijan ajattelua, eivät latista tai rajoita sitä. Aineistojen avulla tutkija voi löytää uusia näkökulmia, ei vain todentaa ennestään epäilemäänsä. Laadullinen tutkimus toimii parhaimmillaan juuri siten, että ei vain pyydetä valmiita vastauksia tutkijan konstruoimiin kysymyksiin tutkijan konstruoimilla käsitteillä, vaan vastaajat voivat vapaasti tuottaa käsityksensä tutkittavasta asiasta. (Eskola 1998, 12.)

## **2 YHTEISELÄMÄN HAASTEET MONIARVOISESSA MAAILMASSA**

Nykyään koulussa ja kasvatustehtävissä riittää haastetta jo senkin vuoksi, että koulua ympäröivä maailma on moniarvoistunut, eikä kollektiivista, kaikille yhteistä moraalialia enää välttämättä ole. Yhtenäisemmät moraalikäsitteet ja vankempi yhteisöllinen paine ja kontrolli helpottivat ehkä joskus aikaisempina vuosikymmeninä myös kasvattajien työtä. Koululaisten arvomaailman ja etenkin heidän kotinsa ja ympäristön arvomaailman heterogeenisuus näkyy todennäköisesti myös koehenkilöiden kirjoituksissa.

2000-luvun alussa julkisuudessa on keskusteltu paljon vanhempien kasvatusvastuusta ja perheiden ongelmista. Perheistä ja vanhempien kyvyttömyydestä antaa aikaa, rajoja ja rakkautta on etsitty vastauksia, kun joku nuori on syyllistynyt koko valtakuntaa ravisuttaneisiin hirmutekoihin, kuten Vantaan Myyrmannin ostoskeskuksessa pommin lokakuussa 2002 räjäyttäneen nuoren miehen tapauksessa. Jos perheissä on ongelmia, niin kasvatuspaineita kohdistuu luonnollisesti yhä enemmän kouluihin, tai ainakin perheiden ongelmat heijastuvat jokapäiväiseen koulutyöhön.

### **2.1 Kouluilla paljon vastuuta sosiaalisuuteen kasvattamisessa**

Koulut ovat paikkoja, joiden yhteiskunta voi toivoa korjaavan lasten tunnekykyjen ja sosiaalisten taitojen puutteita. Tämä ei tarkoita, että koulut voisivat yksinään korvata kaikki ne sosiaaliset instituutiot, jotka liian usein ovat romahtaneet tai romahduksen partaalla. Mutta koska lähes kaikki lapset käyvät koulua, siellä heille voidaan tarjota elämän perustaitojen opetusta, jota he eivät välttämättä saa mistään muualta. Tunnetaitoisuuden opetus merkitsee koulujen vastuun laajentamista niille sosiaalisten valmiuksien alueille, joista hätää kärsivät perheet eivät enää pysty huolehtimaan. Tähän valtavaan tehtävään sisältyy kaksi suurta haastetta: opettajien on kurotettava perinteisen tehtävänsä ulkopuolelle ja yhteisöjen on kiinnostuttava nykyistä enemmän koulun elämästä. (Goleman 1997, 331.)

## 2.2 Tunteet, niiden huomioiminen ja hallitseminen kasvatustyössä

Daniel Goleman puhuu tunnetaitoisuudesta ja tunteiden kouluttamisesta, joita hänen mukaansa tulisi opettaa koulussa. Hän viittaa nuorten lisääntyneeseen väkivaltaan Yhdysvalloissa. Vastaavia ongelmia on myös Suomessa. Yksi syy elämäntaidon puutteeseen on se, että emme ole vaivautuneet varmistamaan, oppivatko kaikki lapset käsittelemään vihaansa ja ratkomaan ongelmia myönteisesti – emmekä ole liioin vaivautuneet opettamaan heille empatiaa, impulssien hallintaa tai muita perustavia tunnetaitoja. Jättämällä lasten tunneopit sattuman varaan lyömme laimin ainutlaatuisen tilaisuuden, jonka aivojen hidas kehitys meille tarjoaa. (Goleman 1997, 339.)

## 2.3 Arvokeskustelua tarvitaan

Paljon on kritisoitu 2000-luvun taitteelle tyypillisiä kovia arvoja, joissa vain rahan ja itsekkään hyödyn hankkimiseen tarvittavilla taidoilla ja tekemisillä on merkitystä. Pekka Elo (1993) kirjoittaa ihmissuhteiden välineellistymisestä ja siitä, kuinka tällainen kehitys poistaa mahdollisuuden ottaa jokainen ihminen päämääränä sinänsä, kuten Kant (1990, 269) edellyttää aidolta moraaliselta toiminnalta. Kantin (1990, 269) mukaan ihminen on epäpyhä, mutta hänen persoonassaan olevan ihmisyyden täytyy olla hänelle pyhä. Koko luomakunnassa voidaan käyttää kaikkea, mitä tahdotaan ja kyetään, myöskin yksistään välineenä, vain ihminen ja hänen ohellaan jokainen järjellinen olento on tarkoituserä sinänsä. Koulussa ei tulisi perustella esimerkiksi tietoja eri kulttuureista pelkästään hyödyllä, vaan kulttuurisella tiedolla tulee olla ei-välineellinen merkitys. Siis koulun arvoympäristössä tulisi korostua, että maailmassa on välinearvojen ohella myös muuta tavoittelemisen arvoista. (Elo 1993, 81.)

## 2.4 Kant – ihminen ja elämä itseisarvona

Jo yksi länsimaisen filosofian suurista klassikoista, saksalainen Immanuel Kant, sanoi, että ihminen on päämäärä eli tarkoituserä sinänsä (Zweck an sich selbst) eikä väline. Kantin filosofia on ollut alkukohtana niin voimakkaalle filosofiselle kehitykselle, ettei sille voi löytää



filosofian historiasta vertauskohtaa. (Kant 1990, 37.) Siteeraan tässä kohden hieman Kantia, koska hänen filosofiansa pääajatuksukset ovat selvästi sovellettavissa omaan tutkimusongelmaani ja koska myös Kohlbergin moraaliteorioiden taustalla näkyy selvästi Kantin vaikutus (Airaksinen 1993, 56).

"Koko luomakunnassa voidaan käyttää kaikkea mitä tahdotaan ja mille jotakin ehdotaan myös pelkästään välineenä; vain ihminen ja hänen kanssaan jokainen järjellinen olento on päämäärä sinänsä. Ei edes Jumala voi käyttää persoonassamme olevaa ihmisyyttä (Menschheit) pelkkänä välineenä." (Kant 1990, 379.)

Tästä ajatuksesta Kant johti kuuluisan maksimiinsa:

"Toimi niin, että käytät ihmistä (Menschheit) sekä omassa että jokaisen muun persoonassa aina samalla päämääränä etkä koskaan pelkästään välineenä." (Kant 1990, 379.)

Kantin filosofian tärkein kysymys koskee ihmisen tarkoitusta ja oikeata elämäntapaa. Itse hän sanoo, että ihmisen tärkein tehtävä on tietää, miten hän asianmukaisesti täyttää asemansa luomakunnassa, ja ymmärtää oikein, mitä hänen täytyy olla ollakseen ihminen. (Salomaa 1990, 25.)

Kantin filosofian keskeisiä käsitteitä ovat hypoteettinen ja kategorinen imperatiivi. Näillä Kant on yrittänyt määritellä ihmisen hyvää ja oikeata toimintaa eri tilanteissa.

"Jos toiminta on hyvä vain välineenä jotakin toista varten, niin imperatiivi on hypoteettinen. Jos toiminta käsitetään hyväksi sinänsä, siis itsessään välttämättömäksi järjen mukaisen tahdon alkuperusteena, se on kategorinen." (Kant 1990, 102.)

Jos suhteutan Kantin ajatuksia omaan aikaani, niin ymmärrän, että hypoteettinen imperatiivi on joustavampi ja tilanteiden vaatimukset huomioivampi kuin kategorinen imperatiivi.

### 3 KOULUJEN ON OLTAVA TURVALLISIA

Tutkielman aiheen valintaa puoltaa se, että koulukiusaaminen on mielestäni aina ajankohtainen teema koulussa. On tärkeää selvittää lasten ajatuksia aiheeseen liittyen ja sitä kautta kehittää yhä parempia keinoja kiusaamisen ehkäisemiseksi ja edelleen paremman koulu yhteisön kehittämiseksi. Koulun tärkeimpiä tehtäviä on tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi kasvattaa lapsia elämään vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja heidät huomioiden. Toisen ihmisen kunnioittaminen ja arvostaminen niin psyykkisessä kuin fyysisessä mielessä ovat toimivan sosiaalisen kanssakäymisen perustavimpia osatekijöitä. Epäkohdat sosiaalisessa yhteiselämässä tulevat koulussa useimmiten esiin juuri koulukiusaamisen muodossa.

Koulussa kuten yhteiskunnassa laajemminkin kannattaa panostaa eettisyyteen. Jotta ihmiset voisivat oikealla tavalla kehottaa toisiaan hyvyyteen, on oltava uskoa siihen, että ihmisen korkein tavoite on hyvyys. (Esim. Wahlström 1993, 125.) Myös Daniel Goleman (1997) korostaa pehmeitä arvoja koulussa ja kasvatuksessa. Hän puhuu tunneälystä. Tunneäly on Golemanin mukaan yksi tärkeimmistä inhimillisistä kyvyistä:

"Miten ihminen voi hallita mieltäjohteitaan, havaita toisten syvimpiä tunteita, hoitaa suhteita kanssaihmiensä sujuvasti – Aristoteleen sanoin tuntea oikeina aikoina, oikeissa tilanteissa, oikeita henkilöitä kohtaan, oikeasta syystä ja oikealla tavalla?" (Goleman 1997, 15.)

Tunneäly on ikään kuin laajennettu älykkyyden määritelmä, joka nostaa tunteet etualalle elämäntaitoja tarkasteltaessa. Goleman sanoo nykyajan ongelman olevan siinä, että jätämme lasten tunne-elämän kouliintumisen sattuman varaan ja että tulokset ovat aina vain kammottavampia. Hänen mukaansa yksi ratkaisusta on uusi näkemys siitä, mitä kouluissa voidaan tehdä koko oppilaan kasvattamiseksi, miten mieli ja sydän voidaan liittää oppitunnilla yhdeksi kokonaisuudeksi. Ongelma ei liity tunteiden kokemiseen, vaan siihen, kuinka soveliaita tunteet eri tilanteissa ovat ja miten niitä voi kulloinkin ilmaista. Kysymys kuuluu, miten voimme liittää älyn tunteisiimme – ja tuoda rauhaa kaupunkiemme kaduille ja empatiaa yhteiselämäämme. Goleman on vierailut uudistusmielissä kouluissa, joissa yritetään opettaa tunneälyn perusteita. Hän näkee mielessään sen päivän, jona koulutukseen kuuluu luonnollisena osana ihmiselämän välttämättömiä taitoja, kuten itsetuntemusta, itsehillintää ja empatiaa sekä kuuntelemisen, ristiriitojen ratkaisun ja yhteistyön kykyjä. (Goleman 1997, 15.)

Erilaisuuden ymmärtäminen ja tuntemattomuuden hyväksyminen on vaikeaa, jos sitä ei kohtaa elämässään tai ei suostu kohtaamaan, vaan pyrkii välttämään sitä kaikilla keinoilla. Jos ihminen välttää esimerkiksi kehitysvammaisuuden kohtaamista, hänen on vaikea käsittää, mitä on olla kehitysvammainen. Olisi nähdäkseni erityisen tärkeää, että voisimme eläytyä toisen kohtaloon, joka on ehkä erilainen kuin omamme, ja että voisimme saada käsityksiä sellaisista asioista, joita meidän elämässämme ei ole. Kasvatuksessa on entistä enemmän panostettava tunteisiin ja vuorovaikutukseen. Vain siten voidaan kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja ja yhteisvastuullisuutta. Sitä kautta koulujen turvallisuuden voidaan myös olettaa paranevan.

## 4 OPETTAJAN ROOLI MORAALIKASVATUKSESSA

Opettaja joutuu kohtaamaan työssään päivittäin moraalisia ongelmia, jotka koskevat itseä, oppilaita, työtovereita, vanhempia ja koko sitä yhteisöä, joka kuuluu koulun elämänpiiriin. Konkreettinen esimerkki moraalista ongelmasta voisi olla esimerkiksi oikeudenmukaisten ja kohtuullisten rangaistusten miettiminen tilanteessa, jossa oppilas laiminlyö koulun tai luokan sääntöjä tai ei vaikkapa tee läksyjään.

Opettaja on ollut Suomessa perinteisesti moraalinen esikuva ellei peräti moralisti, joka on valvonut muiden tekemisiä ammattinsa oikeuttamalla arvovallalla. Joitakin vuosikymmeniä sitten oli selvää, mikä oli opettajalle sopivaa, moraalिसääntöjen mukaista käyttäytymistä ja millainen käyttäytyminen oli kiellettyä ja tuomittavaa. Esimerkiksi juopottelu ja muu epäsiiveellinen käyttäytyminen ei tietenkään ole sopinut opettajalle. Kansakoulunopettajia valmistaneissa seminaareissa opiskelijoita rankaistiin ankarasti moraalिसääntöjen rikkomisesta, myös erottaminen oppilaitoksesta oli melko tavallista. (Uusikylä 2002, 9.)

### 4.1 Kansakoululaitoksen alku ja yhteisölliset arvot

Pitkä tie on kuljettu niistä ajoista, kun pestalozzilaiseen pedagogiikkaan perehtynyt Uno Cygnaeus vuonna 1857 esitti suurisuuntaisen ja uudenaikaisen seminaariohjelman opettajien kouluttamiseksi. Hän vertasi seminaaria "sydämeen, jonka kautta kulkee raitista verta kansakoululaitoksen kaikkiin suoniin" (Halila 1963, 12). Cygnaeuksen ehdotuksessa seminaarin tarkoituksiksi katsottiin tärkeäksi paitsi tietojen ja taitojen antamista myös uskonnollisen mielialan herättämistä oppilaissa. Tärkeää oli myös kansakoulunopettajan kutsumus työhönsä. Ehdotuksissa korostettiin kohtuullisuutta elintavoissa, uutteruutta, säädyllyisyyttä ja siveyttä. (Nurmi 1979, 157.)

Isomummoni aloitti opiskelut kansakoulunopettajaksi Jyväskylän seminaarissa vuonna 1916. Hänen päiväkirjamerkinnöistään tuolta ajalta voi varsin konkreettisesti havaita arvojen muutoksen koulumaailmassa ja opettajankoulutuksessa. Tässä muutama esimerkki

uskonnollisuuden ja ammattikutsumuksen näkymisestä Eeva Rebekka Huttusen (s. Tiitinen, s.18.5.1896, k. 26.5.1994) päiväkirjamerkinnöistä:

"Oi, että kaikki Suomen lapset saatettaisiin hyvän paimenen luo, että hän saisi siunata heitä. Jos minä saisin kasvaa työntekijäksi Herran työvainiolla", "Kasvatuksesta keskustelimme. Nuori mieli innosta hehkuu. Oi jos minäkin voisin tulla oikeaksi kasvattajaksi! Jospa kerran minun lapsuuteni unelmat toteutuisivat! Auttaa, lohduttaa tahtoisin. Haluaisin kertoa ihmisille Rakkauden Ruhtinaasta, ainoasta oikeasta auttajasta".

## 5 YHTEISKUNNAN MUUTOKSEN SUUNTIA

Koko maailma on lähes sadassa vuodessa kulkenut jättiläisen askelin eteenpäin, mutta myös nykyajan opettajankoulutusta, koulun arvokasvatusta ja koululaisten arvomaailmaa voi toki aika ajoin peilata niihin lähtökohtiin, josta kaikki sai alkunsa.

Suomen itsenäistymisen kynnyksellä 1910-luvulla toistuvat sortovuodet olivat avanneet yhä useampien suomalaisten silmät näkemään kansanopetuksen jatkuvan tehostamisen ja kehittämisen välttämättömyyden. Nuoriso nähtiin kansakunnan kalleimpana aarteena, jota oli vaalittava. Venäjän tsaarinvalta kuitenkin koetti määrätietoisesti jarruttaa Suomen omapohjaista kansansivistystyötä; Venäjän historiaa ja maantietoa sekä venäjän kieltä tuli opettaa yhä enemmän. Nuoria suomalaisia oli Saksassa jääkäreinä valmistautumassa taisteluun Suomen vapauden puolesta. Ensimmäisen maailmansodan raskaiden tappioiden johdosta Venäjän keisarikunnan sisäinen jännitys ennusti jo lähestyvää vallankumousta, joka puhkesi maaliskuussa 1917. Vuosia 1916 ja 1917 leimasi suuri epävarmuus siihen asti kunnes Suomi itsenäistyi joulukuussa 1917. (Halila 1963, 182, 183, 188.) Kansalaissodan traumoja jouduttiin käsittelemään kauan. Maailmansotien välinen valkoisen Suomen ylivalta-aika merkitsi jyrkkää vastakkainasettelua sodan osapuolten välillä. (Jokinen & Saaristo 2002, 57.)

Ajanjaksoa toisen maailmansodan päättymisestä 1960-luvun alkuun pidetään jälleenrakennuskautena, jolloin maaseutu kasvoi ja koneellistui. 1950-luvun lopulta alkaen maatalouden kasvun kautta seurasi kuitenkin maatalouden kriisi, joka ajoi ihmiset kannattamattomilta tiloilta kaupunkeihin ja Ruotsiin. Suuri osa Suomen kansaa muutti asuinpaikkaa parempaa elämää etsimään. Tästä alkoi kaupunkien lähes hallitsematon kasvu. Maatalousväestö oli supistunut kolmannekseen siitä, mitä se oli vuonna 1950. Siirtyminen urbaaneihin oloihin ja erilaiseen työhön aiheutti monenlaisia ongelmia, slummiutumista ja lähiöongelmia. (Zetterberg toim. 1992, 526.)

Elinkeinorakenne muuttui ja yhteiskunta palkkatyöläistyä 1960–1970-luvuilla. Tämä aika oli myös hyvinvointivaltion rakentamisen aikaa. Suomi kaupungistui, koulutustaso nousi, teollistuminen voimistui, julkinen sektori laajentui ja maassamme siirryttiin peruskoululaitoksen aikaan. (Jokinen & Saaristo 2002, 74–90.)

Puheet informaatioyhteiskunnasta yleistyivät 1980-luvun puolivälissä. Maassamme käynnistyi syvä rakenteellinen muutos, joka perustui uuden informaatiotekniikan käyttöön uudessa, kiristyvän kansainvälisen kilpailun ja yhdentymisen leimaamassa taloudessa. Suomea on sittemmin luonnehdittu maaksi, jossa yhä useampi henkilö työskentelee tieto- ja osaamiskeskeisissä ammateissa sekä käyttää tieto- ja viestintätekniikan välineitä työssään ja vapaa-aikanaan. Kolikolla on kuitenkin myös kääntöpuoli. Esimerkiksi tieto- ja osaamiskeskeisten ammattien vaatimukset saattavat olla hyvinkin armottomia ja paljon aiempaa ristiriitaisempia, mikä taas saattaa heijastua perheissä hyvinvoinnin edellytysten heikkenemisenä. Lisäksi työttömyys on pysytellyt poikkeuksellisen korkeana 1990-luvun alkupuolen laman jälkeen, eikä ongelmaa ole saatu ratkaistua ainakaan 2000-luvun alkuun mennessä. (Jokinen & Saaristo 2002, 99–100.)

## 6 YHTEISKUNTA 2000-LUVUN ALUSSA

Kehitystä, jossa työelämän rakenteet ja muut elämään ennakoitavuutta luoneet sidokset ovat jatkuvassa liikkeessä, on sanottu teollisten normaalibiografioiden purkautumiseksi. Teollinen normaalibiografia tarkoittaa elämäntulkua, jollainen teollisessa yhteiskunnassa oli yleinen ja jota opittiin pitämään normaalina. Ihmiselämä jakaantui selkeisiin vaiheisiin. Ensin olivat lapsuus ja leikki, joiden jälkeen tulivat nuoruus ja opiskelu. Niitä seurasivat aikuisuus työntekoiheen ja vanhuus eläkkeeseen. Aikuisuuden aktiivivaiheeseen kuuluivat opinnoissa valmistuminen ja työpaikan hankkiminen, uralla eteneminen ja perheen perustaminen. Aikuiset olivat auktoriteetteja, joita lapset ja nuoret uskoivat ja joita vastaan nuoret tietyssä iässä kapinoivat lunastaakseen itselleen oikeuden aikuisuuteen. Vaikka moni saattoi elää toisinkin, normaalibiografiaa totuttiin pitämään luonnollisena ja oikeana elämäntulkun mallina. (Jokinen & Saaristo 2002, 202.)

Julkisessa keskustelussa puhutaan usein nuorten pahoinvoinnista ja etsitään sille syitä. Yhtenä näkökulmana on ollut juuri se, että elämästä on tullut yhä epävarmempaa. Elämä ei aina etenekään Jokisen ja Saariston kuvaaman normaalibiografian mukaisesti, eikä koulutus välttämättä enää takaa varmaa ja pysyvää työpaikkaa. Lapset näkevät vanhempiansa kamppailevan työstä ja paikasta yhteiskunnassa. Epävarma tulevaisuus saattaa aiheuttaa toivottomuutta. Kuvitellaan, että on turhaa yrittää, koska itse ei kuitenkaan pysty lopulta vaikuttamaan asioiden kulkuun. Toisaalta puhutaan perheistä, joissa vanhemmat ovat liikaakin omistautuneita työlleen, eikä aikaa jää lapsille. Molemmissa ääritapauksissa on varmasti kyse siitä, että puitteita normaalille ja turvalliselle lapsuudelle ja kehitykselle ei ole tai ne ovat heiveröiset.

Jokisen ja Saariston mukaan yhteiskunnallistuminen, ne tavat, joilla ihminen sosiaalistuu yhteiskunnan jäseneksi, toteutuu yhä kiihtyvämpanä yksilöllistymisenä. Se näkyy erityisen hyvin palkkatyö- ja perheinstituutiossa sekä sukupuolten välisissä suhteissa. Ihmiset voivat ja heidän on pakkokin entistä vapaammin valita elämäntapansa. Itse kunkin oman elämän suunnittelun merkitys lisääntyy ja oma elämä tulee entistä tärkeämmäksi. (Jokinen & Saaristo 2002, 202–203.) Tällainen yksilöllistymiskehitys lienee ongelmallista sellaisten ihmisten kohdalla, jotka eivät ole kovin itseohjautuvia ja tarvitsisivat muita enemmän yhteisön tukea ja selvästi



viitotettuja polkuja elämässään, joilla tarkoitan juuri yhteiskunnan, kulttuurin ja yhteisön muovaamaa elämänjärjestystä edellä mainitsemiä normaalibiografioiden tapaan.

## 7 YHTEISKUNNALLINEN KONTEKSTI JA OPETTAJAN TYÖ

Opettajan on mielestäni tärkeää seurata aikaansa, politiikkaa ja yleistä keskustelua yhteiskunnassa. Vain siten hän voi tehdä työtään tietoisena yhteiskunnassa vallitsevista arvoista ja sen asettamista vaatimuksista ja myös tarkastella niitä tarpeen vaatiessa kriittisesti.

Veli-Matti Värri (2002) kirjoittaa, että vaikka kasvatukselliset arvot ja lapsen paras tulevat aina olemaan niin opettajan etiikan kuin opettajankoulutuksenkin perustavimmat lähtökohdat, ei pidä unohtaa, että opetustyön kehykset määrittyvät kunkin aikakauden ideologis-poliittisessa kontekstissa. Siksi koulutuspolitiikan tuntemus on opettajan ammatti-identiteetin keskeisimpiä tukipilareita. Värriin mukaan markkinavoimien ideologiat pyrkivät entistä intensiivisemmin määrittämään koulutuspolitiikkaa sekä koulutuksen sisältöjä ja päämääriä aikamme postmodernissa kasvatustyhjiössä. Uusliberalistisen ajan opettajilta edellytetäänkin voimakasta kasvatus- ja yhteiskuntatietoisuutta ja kykyä kasvatuksellisten arvojen puolustamiseen. Värri toteaaakin, että opettajankoulutuksen kasvatustieteen pääaineopintojen ytimen pitäisi koostua nykyistä selvemmin sellaisista opintokokonaisuuksista, jotka auttavat ymmärtämään opettajan ammatillisen identiteetin yhteiskunnallisia, koulutuspoliittisia ja taloudellisia sidoksia. (Värri 2002, 62.)

Värriin mukaan pahin opettajan työn uhka olisi valtamerten takaa omaksuttu uusliberalistinen markkinarealism, joka uskottelee koulua kohtaan esitettyjä erilaisten sidosryhmien odotuksia, toiveita ja vaatimuksia objektiivisiksi totuuksiksi sekä tarjoaa niitä sellaisenaan opettajuuden ja opettajankoulutuksen malleiksi. (Värri 2002, 62.)

Opettajan on siis hyvä ymmärtää, minkälaisessa yhteiskunnassa hän tekee työtään. Jos opettaja tiedostaa yhteiskunnassa vallitsevat tilanteet sekä eri intressiryhmien tahoilta tulevat paineet, hän voi tällöin peilata omaa opetuskäytäntöään ja kasvatustyölle asetettuja tärkeitä arvoja laajasti yhteiskunnallista kontekstia vasten. Yhteiskunnallisesti valveutunut opettaja kykenee perustelemaan omat kasvatuskäytänteensä ja työssä toteuttamansa arvovalinnat. Tiedostava ja valveutunut opettaja ei myöskään hyväksy kaikkia, joskus mielivaltaisiakin vaatimuksia, joita häneen opettajana kohdistetaan.

## 7.1 Perhe yhteiskunnan paineessa

Perhe on tärkeä osa yhteiskuntaamme, vaikka itse perheen määrittäminen on käynyt vaikeaksi. Perhemuodot elävät ja niistä neuvotellaan jatkuvasti. Synä ovat muun muassa lisääntyneet avioerot, yksinhuoltajuus ja uusperheet. Jokaisella perheenjäsenellä saattaa olla lisäksi oma perheensä. Perhe on silti olemassa: kotina, ihmissuhteina, verisiteinä ja perheen eri sukupolvina. (Jokinen & Saaristo 2002, 221.)

Nykyiset joustavat työmarkkinat ja niitä ylläpitävät arvot uhkaavat identiteettien ja perheiden pysyvyyttä. Jos määräaikaiset työsuhteet, lyhytkestoiset projektit ja jatkuvat joustot työelämässä yleistyvät, ihmisten voi olla vaikea tehdä kauaskantoisia elämänsuunnitelmia ja pitää yllä pitkäjänteisyyttä ihmissuhteissaan. Jos palkkatyön vaatimukset ovat ristiriidassa perheen ja muun yksityiselämän kanssa, vaarana on, etteivät aikuiset enää kykene välittämään lapsilleen pitkäjänteisyyden ja sosiaalisen vastuun ihanteita. Työmarkkinoiden fragmentaarisuus ja episodimaisuus ovat ristiriidassa hyvän isyyden ja äitiyden kanssa. Toisaalta, mitä uhanalaisemmaksi elämän ennakoiminen ja kestävä suhteet toisiin muotoutuvat, sitä tarmokkaammin ihmiset etsivät säännönmukaisuutta ja yhteisyyttä elämäänsä perheestä ja intiimeistä lähisuhteistaan. (Jokinen & Saaristo 2002, 200.)

## 7.2 Arvomaailman pirstaleisuus koulun haasteena

Vaikka opettajille ei enää aseteta niin ahtaita raameja kuin ennen, esimerkiksi niihin aikoihin kun seminaarista saatettiin erottaa naisopiskelija, jonka oli nähty kävelevän tuntemattoman mieshenkilön kanssa kadulla, määrittää peruskoulu yhä omalla toiminnallaan, siis tavoillaan käyttää kieltä, syödä ja jonottaa, normaaliuden ja poikkeavuuden rajat. Opettaja on Elon käsityksen mukaan yhä jollakin tavalla mallikansalainen. Vaikka opettajuuden sanotaan muuttuneen kutsumuksesta ammatiksi, kuuluu opettajan ammattirooliin mallin esittäminen. Mallin esittämisen Elo toteaa olevan hyvä asia silloin, jos malli on kelvokas. Kouluun voi mahtua useita erilaisia malleja, jotka omalla ristiriitaisella olemassaolollaan luovat hedelmällisiä ajatusongelmia oppilaille. Liian pitkälle eheytetty koulu on totalitaarinen. (Elo 1993, 72–73.)

On erittäin hyvä, jos myös opettajakunnassa on Elon kuvaamia useita erilaisia malleja opettajana olemisesta. Mikä olisikaan parempi esimerkki lapsille kuin sellainen aikuisten ihmisten yhteisö, johon mahtuu monenlaisia ihmisiä ja erilaisia mielipiteitä, mutta jolla on kuitenkin yhteinen arvoperusta ja pyrkimys hyvään. Tällainen esimerkki antaisi luottamusta herättävän kuvan ympäröivästä maailmasta ja opettaisi lapsia toimimaan yhdessä erilaisten ihmisten kanssa. Lapset näkisivät konkreettisen esimerkin kautta, että erilaisten ihmisten kanssa voi ja pitää tulla toimeen.

Koulu ja opettajat kokevat nykyään monesti olevansa monelta suunnalta tulevien erilaisten vaatimusten ja kasvatusnäkemysten ristipaineessa. On erittäin haastavaa yrittää kasvattaa lapsia tiettyjä yleismaailmallisesti hyviksi katsottuja arvoja noudattaviksi ihmisiksi, koska jo tällaisten arvojen määrittäminen voi tuottaa suuria hankaluuksia yksilöllisyyttä korostavassa maailmassamme ja ajassamme.

Vaikka aikamme on täynnä erilaisia aatesuuntauksia ja vaikka opettajia muistutetaan jo koulutuksessa ottamaan erilaiset vakaumukset opetuksessaan huomioon, on olemassa tiettyjä periaatteita, joita kaikkien voi odottaa noudattavan. Bertel Wahlström (1993) kirjoittaa, että ajateltaessa sellaisia arvoja kuin lähimmäisten kunnioittaminen, epäitsekkyys, laupeus, totuus, rakkaus ja uskonnollisuus voitaisiin kysyä, kuuluvatko ne yksinomaan joihinkin aatesuuntiin. Kuvitellaan, että opettaja nuhtelee jotakuta oppilasta kehottaen häntä kunnioittamaan muita ihmisiä ja että oppilas vastaa: "Minun ei tarvitse kunnioittaa ketään, sillä minä olen xx-läinen!" Pitäisikö opettajan silloin sanoa: "Ai, en tiennytkään, mutta sittenhän kaikki on aivan kohdallaan"? Kun on kyse eettisistä vaatimuksista, ei mitään aatesuuntaa voida katsoa niistä riippumattomiksi. (Wahlström 1993, 109.)

Aika ajoin myös koulun kasvattavaa otetta vähätellään tai liioitellaan. Viime vuosikymmeninä koulun otteen on sanottu herpaantuneen viihteen ja joukkotiedotuksen edessä. Toisaalta taas on nähty, että koulun kasvatusvastuu on lisääntynyt ja kodit ovat yhä valmiimpia säilyttämään myös arvokasvatusta koululle. Ei kuitenkaan ole selvää käsitystä, mihin koulu kykenee arvokasvatuksessa saati näkemystä siitä, mitä pitäisi tehdä. (Elo 1993, 70.)

Koulun on siis kyettävä antamaan toivoa siitä, että hyvyys maailmasta ei katoa. Kun oppilaat eivät käyttäydy toivotulla tavalla, kasvattajien tulisi muistaa, etteivät varttuneetkaan aina ole hyviä. Kasvattajana oleminen vaatii rehellisyyttä ja itsetuntemusta. Kasvattajilla tulisi olla myös hyvyyden kaipuuta, jotta nuoret saisivat esikuvaa hyvästä ja oikeamielisestä elämästä. (Wahlström 1993, 105.)

## 8 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ

### Moraali ja etiikka

Moraali on elämää, se on ratkaisujen tekemistä elävässä elämässä, kun taas etiikka on moraalin tutkimista, ajattelemista. Kuitenkin myös moraaliin kuuluu ajattelemista. Ihmisellä moraalisen olentona on myös jonkinlainen etiikka, ehkä hyvinkin alkeellinen, mutta ehkä myös hyvin perusteellisesti ajateltu. Tästä syystä voidaan eräissä tapauksissa käyttää sanoja moraali ja etiikka synonyymisesti. (Harva 1980, 13.)

### Hyvä ja paha

Aineistoni koehenkilöt joutuvat kirjoituksissaan ratkaisemaan hyvän ja pahan, oikean ja väärän kysymyksiä. Wahlströmin (1993) mukaan hyvää ja pahaa tarkastellaan usein suhteessa siihen, mitä ihmiset toivovat itselleen, mitä he tarvitsevat tai mikä heistä on tärkeää. Joskus voidaan jokin katsoa hyväksi myös itsessään. Joskus taas hyvä voi olla jokin menettelytapa, toimenpide tai apuväline jotakin kokeellisesti havaittavaa, ts. empiiristä asiantilaa tai tavoitetta ajatellen. Jos hyvä ei ole pelkistettävissä empiirisiin asiayhteyksiin, voidaan puhua absoluuttisista arvoista. Kun puhutaan etiikasta, kyseessä ovat absoluuttiset arvot. (Wahlström 1993, 99.) Jos tämän tutkimuksen koehenkilöt noudattaisivat absoluuttisia arvoja, absoluuttista hyvää, heidän toimintansa ei siis ymmärtääkseni muuttuisi kehyskertomuksen varioidessa.

### Arvot

Arvon käsitettä käytetään laajassa ja suppeassa merkityksessä. Arvolla voidaan tarkoittaa kaikkea mikä on tavoiteltua, haluttua, tarvittua ja arvostettua samoin kuin vapauksia, oikeuksia ja hyveitä. Airaksinen toteaa kuitenkin, että paras arvomääritelmä on se, että arvoja ovat vain ne seikat, jotka järkevä ja harkitseva ihminen tietojensa perusteella valitsee, jos hän ymmärtää tekojensa seuraukset. Arvot eivät määräydy siitä, mitä ihmiset todella valitsevat, vaan siitä, mitä he valitsisivat, jos he toimisivat ihanteidensa mukaisesti. Tieto ja järki hahmottavat ihmisen haluja ja pyrkimyksiä sekä muodostavat niiden rajat. Juuri arvot ovat järkevien ja tiedostavien valintojen kohteita. (Airaksinen 1987, 130.)

Varsinaisille arvoille on luonteenomaista se, että niitä voidaan vain tavoitella ja niihin voidaan suuntautua. Kuitenkaan niitä ei pysty lopullisesti saavuttamaan. Esimerkiksi niin ei voi tapahtua, että myöhemmät pyrkimykset tulisivat tarpeettomiksi, ikään kuin arvo olisi ruumiillistunut johonkin muodosteeseen, ajatukseen, tunteeseen, esineeseen tai tekoon, tai jopa jonkun ihmisen mieleen. Arvoja on sanottu myös ideoiksi. Näillä on katsottu olevan sellainen itsenäinen olemassaolo, että ne vastustavat lopullista määrittelyä. Arvoja ideoina saatetaan luonnehtia eri puolilta, vaikka niitä ei voidakaan kuvata tyhjentävästi. (Turunen 1993, 23, 53.)

## 9 ASEENTEET JA ENNAKKOLUULOT

Kuudesluokkalaisten koehenkilöiden piti eläytyä kehyskertomuksessa kuvattuun tilanteeseen ja kiusatun asemaan. Hypoteesina voi esittää, että oppilaiden kirjoituksista paljastuu aikanaan jotakin nuorten suhtautumisesta erilaisuuteen ja että kiusaamistilanteissa on pitkälti kysymys asenteista ja ennakkoluuloista.

Ihmisten asenteet ovat hitaasti muuttuvia. Yksilön ulospäin näkyvät ominaispiirteet vaikuttavat voimakkaasti meidän suhtautumiseemme poikkeavaan. Erilaisuus koetaan usein jollakin tavoin uhkana ja ihmisellä on tarve kuulua johonkin ryhmään. Tällöin koetaan, että on olemassa ryhmä me, jotka ovat minun kaltaisiani, sekä ryhmä muut, jotka ovat jollakin tavalla erilaisia. Ihmisen ei ole lupa kovin erilainen kuin muut, sillä hänet hyväksytään joukkoon vain tietyin edellytyksin. Hänen pitää olla huomaamaton, samanlainen, sopeutuvainen, hiljainen jne. Käytännön tasolla tämä tarkoittaa sitä, että valtakulttuurista tavalla tai toisella poikkeavalla ihmisellä ei ole vielä nykyään todellista mahdollisuutta osallistua yhteisten tai jopa häntä itseään koskevien asioiden hoitoon tyydyttävällä tavalla. (Ikonen 1997.)

Asenteet ja niiden ohjaamat käytännön toimet yhteisössä luovat mahdollisuuden ja rajat jokaiselle jäsenelle toisaalta kehittyä ainutkertaiseksi yksilöksi, toisaalta kokea aitoa yhteenkuuluvuutta toisten kanssa. Suurimmaksi esteeksi yksilön minuuteen kasvun tielle tulee yhteisön ja kulttuurin heikko kyky sietää erilaisuutta ja poikkeavuutta. Kaikki yhteisössä elävät ovat vastuussa tästä suvaitsemattomuudesta ja kaikki ovat sen uhreja. Jokaisena aikakautena ja jokaisessa kulttuurissa on olemassa "minuuden normi", ihannekuva ihmisestä, jollaiseksi yksilön tulisi kehittyä. (Ikonen 1997.)



## 10 KIUSAAMINEN KOULUSSA

Tutkielmassani ei ole suoranaisesti kyse pelkästään koulukiusaamisesta, vaan enemmän sivullisten suhtautumisesta ja empatiasta sekä siitä, miten he kokevat toverin hädän ja kykenevät ottamaan vastuuta siitä, vaikka tilanne ei suoranaisesti heitä itseään koskettaisikaan. Tästä huolimatta aihe sivuaa läheisesti koulukiusaamista, joten tarkastelen kyseistä ilmiötä lyhyesti.

Kiusaamista on määritelty seuraavasti: "Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille" (Olweus 1992, 14). Teko on negatiivinen, jos joku tahallisesti tuottaa tai yrittää tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon. Negatiivisia tekoja voidaan saada aikaan sanoin (verbaalisesti), esimerkiksi uhkaamalla, pilkkaamalla, hännämällä tai nimittelemällä. Negatiivinen teko on, kun joku lyö, tönii, potkii, nipistelee tai pidättelee toista fyysistä kontaktia käyttäen. Negatiivisia tekoja voidaan tuottaa myös ilman sanoja tai fyysistä kontaktia ilmehtimällä tai elein, sulkemalla joku ryhmästä tai kieltäytymällä noudattamasta toisen henkilön toiveita. (Olweus 1992, 14,15.)

Kiusaajana voi olla yksilö tai joukko. Kiusaamisen kohde, uhri, voi myös olla yksilö tai ryhmä. Koulukiusaamisen kohteena on tavallisesti yksittäinen oppilas. Koulukiusaamis-termiä ei käytetä (tai ei pitäisi käyttää), jos kaksi (fyysisesti tai psyykkisesti) suunnilleen yhtä vahvaa oppilasta tappelee tai riitelee. Kiusaaminen edellyttää voimasuhteiden tasapainottomuutta (asymmetrinen voimasuhde), jolloin negatiivisille teoille alttiina olevan yksilön on vaikeaa puolustautua ja hän on jossain määrin avuton ahdistelijansa tai ahdistelijoidensa edessä. On hyödyllistä erottaa toisistaan suora kiusaaminen, suhteellisen avoimet hyökkäykset uhrin kimppuun, ja epäsuora kiusaaminen sosiaalisena eristämisenä ja poissulkemisena ryhmästä. On tärkeää huomata myös jälkimmäinen, muita näkymättömämpi kiusaamisen muoto. (Olweus 1992, 15.)

Monet nuoret ovat pitkiä aikoja, usein vuosikausia ahdistelun kohteina, eikä vaadita paljoa mielikuvitusta, jotta voisi ymmärtää, millaista on käydä koulua enemmän tai vähemmän pysyvän ahdistuneisuuden ja turvattomuuden tunteen vallassa ja heikon itsetunnon varassa. Hirvittävin lopputulos vuosia jatkuneelle kiusaamiselle on sellainen tilanne, jossa uhrin huono käsitys itsestään saa yliotteen ja hän näkee itsemurhan ainoaksi mahdolliseksi ratkaisuksi.

Koulukiusaamisella on laajempiakin vaikutuksia. Seuraukset koskevat demokraattisia perusperiaatteitamme: jokaisella yksilöllä tulee olla oikeus välttyä sorrolta ja toistuvalla tahallisuudella nöyryytykseltä koulussa sekä yhteiskunnassa yleensä. Kenenkään oppilaan ei pitäisi pelätä kouluun menoa siksi, että hän saattaa joutua ahdistelun tai nöyryytyksen kohteeksi, eikä kenenkään vanhemman pitäisi olla huolissaan siitä, että sellaista tapahtuu hänen lapselleen. (Olweus 1992, 47.)

Kiusaamisongelmat liittyvät myös yhteiskunnan yleiseen asenteeseen väkivaltaa ja sortoa kohtaan. Millaisen näkemyksen yhteiskunnallisista arvoista saa oppilas, jota toiset jatkuvasti kiusaavat aikuisten puuttumatta asiaan? Samaa voidaan kysyä oppilailta, joiden sallitaan pitkiä aikoja ahdistella muita aikuisten sitä estämättä. Se, ettei aktiivisesti vastusta kiusaamisongelmia, merkitsee niiden hiljaista hyväksymistä. (Olweus 1992, 47.)

Jo Kantin näkemyksillä ihmisestä päämääränä sinänsä voitaisiin perustella kaikkia niitä ponnisteluja, joita tehdään koulujen paremman ilmapiirin kehittämiseksi ja kiusaamisongelman poistamiseksi oppilaiden keskuudesta. Tästä näkökulmasta voitaneen myös perustella kyseisen tutkielman mielekkyyttä.

## 11 YKSILÖLLISYYS VASTAAN YHTEISÖLLISYYS

Kasvatuksen eettiset ja moraaliset tavoitteet muodostavat erottamattoman parin. Yhteisöjen jäsenenä yksilö joutuu jatkuvasti ratkaisemaan, mikä on oman ja yhteisön etujen välinen suhde. Jos yksilön oikeuksia korostetaan liikaa, pahimmassa tapauksessa muut yhteisön jäsenet nähdään vain kilpailijoina tai välineinä omien etujen hamuamisessa. Toisaalta yhteisöllisyys voi nujertaa yksilön, viedä häneltä itsenäisyyden, oikeuden omiin mielipiteisiin ja omiin eettisiin valintoihin. (Uusikylä 2002, 14.)

Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tasapainon etsiminen on kasvatuksen ikuinen ongelma. Hänen mukaansa nykyään vaikuttaa kuitenkin siltä, että yhteisöllisyydellä kouluissa ja etenkin työpaikoilla on arvoa vain tehokkuuden välikappaleena. Äärimuotona tällaisesta vinoutuneesta tilanteesta Uusikylä pitää Japania, jossa yhteisöllisyyden paine ja järjetön työtahti vievät monilta terveyden ja tappavat tuhansia nuoriakin ihmisiä vuosittain. (Uusikylä 2002, 15.)

Japanin työtä ja vain työtä ja siinä menestymistä ihaileva kulttuuri lienee pahin uhkakuva, jonka voisi kuvitella toteutuvan, jos yhteiskuntamme kehittyy edelleen sellaiseen suuntaan, jossa vain kovat, hyvät, kauniit ja lahjakkaat pärjäävät. On surullista, jos elämää ei nähdä arvokkaana sellaisenaan monenlaisine vaiheineen, nousuineen ja laskuineen. Yhteisöllisyys positiivisessa mielessä – huolehtimisena toisista, ympäristöstä ja itsestä – on nähdäkseni keskeisessä asemassa toimivan yhteiskunnan kehittämisessä.

### 11.1 Kollektiivista moraalia etsimässä

Moraalilla on Harvan (1978, 51) mukaan sosiaalinen funktio. Yhteiskunnan elämä on mahdotonta ilman kollektiivista moraalia. Ei ainoastaan yhteiskunnalla kokonaisuutena ole kollektiivista moraalia, vaan myös niillä pienemmillä yhteisöillä ja instituutioilla, joista yhteiskunta koostuu. Kollektiivisen moraalin funktiona on yhteiskunnan säilyttäminen. Vastaavasti yhteisöjen ja instituutioiden kollektiivinen moraalitähde näiden säilyttämiseen. Kollektiiviseen moraaliiin kuuluu väistämättömästi ryhmäegoismi. Se syntyy tietenkin yksilöegoismista. Yhteisön säilyminen merkitsee sen jäsenten etujen säilymistä.

Harvan ajatuksista tulee väistämättä ajatelleeksi sitä, onko tällaista kollektiivista moraalialia enää 2000-luvulla niin selkeästi nähtävissä. Ei tarvitse kuin lukea päivän sanomalehti joutuakseen huomaamaan, kuinka hirveitä tekoja jo kovin nuoretkin ihmiset yhteiskunnassamme tekevät. Julkisuudessa on ollut näyttävästi esillä tapauksia, joissa alaikäiset ovat tehneet vakavia henkirikoksia ja jopa murhia. Rikostilastojen mukaan nuorten tekemät rikokset ovat selvästi raaistuneet 2000-luvulle tultaessa. Opettajien tulisi kuitenkin välttää sortumasta ajattelemaan liian kyynisesti. Tulevaisuutta ei voi rakentaa ilman toivoa ja uskoa hyvään.

Jos yhteisön säilyminen merkitsee sen jäsenten etujen säilymistä, voi tällaisen yhteisön kuvitella pinnallisesti ajateltuna olevan lähes utopistinen. Esimerkiksi ajatuksestani riittää vaikka vain ajatella ala-asteikäisiä lapsia ja heidän kouluyhteisöänsä. Koulussa tapahtuvat asiat eivät varmasti aina tuota suurta iloa ainakaan välittömästi. Kapeasti ajateltunahan lapsi ei todennäköisesti aina näe mieltä tällaisen yhteisön säilyttämiselle. Siellä ei siis tällaisessa tapauksessa voi olettaa esiintyvän kollektiivista moraalialiaakaan. Harvan kollektiivinen moraalial tarkoittaa ehkä pikemminkin moraalialia, joka on mahdollinen aikuisten ihmisten, moraalialisen kehityksen huipun saavuttaneiden keskuudessa. Toisin kuin lapset aikuiset pystyvät jo näkemään hyötyihin ja etuihin kuuluvat velvollisuudet ja yhteisen hyvän, joka ei tuo välitöntä tyydytystä yksilölle.

Erittäin tärkeätä koulun ongelma- ja kiusaamistilanteiden ratkaisemisessa ja ehkäisemisessä olisi siis saada lapset jollakin tavalla tuntemaan ja kantamaan vastuuta koko yhteisöstä, myös niistä, jotka eivät suoranaisesti kuulu ystäviin tai suosikkeihin. Ikonen (1997,99) puhuu kollektiivisesta turvallisuudesta, johon sisältyy lasten keskinäinen sopimus siitä, että he eivät ainoastaan ole käymättä toistensa kimppuun vaan lisäksi puuttuvat asiaan, jos he näkevät toisten kimppuun käytävän, ja hakevat apua saadakseen sen loppumaan. Tämä on sen ymmärtämistä, että luokan hyvinvointi perustuu jokaisen yksittäisen oppilaan hyvinvointiin. Umpikujaan johtavan "väärintekijän, uhrin ja sivullisen paradigman", joka usein esiintyy kouluväkivallan kuten koulukiusaamisen dynamiikassa, katsotaan luovan ympäristön, jossa ei kärsi vain kiusattu vaan jossa kaikki tuntevat itsensä haavoittuviksi. Tämä käsitys voidaan laajentaa luokan tasolta koulun, kaupungin, maan ja jopa koko maailman tasolle.

## 11.2 Egoismi ja altruismi

Moraalisesti toimiva ihminen ei voi olla egoistinen, jos egoismilla tarkoitetaan liiallista oman edun tavoittelua, josta nykyaikaa ja nykyajan ihmisiä usein syytetään. Airaksisen (1993, 118) mukaan egoismi on oppi, jonka mukaan jokainen ihminen huolehtikoon vain omista eduistaan ja oikeuksistaan. Kenelläkään ei ole oikeutta puuttua asiaan.

Altruismin kannattaja puolestaan sanoo, aivan päinvastoin, että jokaisen ihmisen tulee huolehtia ennen kaikkea muiden ihmisten eduista ja pitää omaansa toissijaisena. Tilanne "minun" ja "muiden" välillä on epäsymmetrinen: muiden etu on tärkein. Symmetria minun ja muiden välillä lienee kuitenkin tavanomainen tilanne moraalisessa toiminnassa. Kaikki ihmiset ovat tasa-arvoisia, eikä moraalisesta toiminnasta tarvitse olla altruistista. Airaksinen määrittelee vielä moraalin sellaiseksi sosiaalisiksi systeemiksi, joka on luotu korjaamaan liiallisen itsekkyyden eli egoismin haittoja. (Airaksinen 1993, 118.)

Airaksinen muistuttaa vielä, että moraalialia ei saa käyttää pakkokeinona. Moraali ei saa olla epäinhimillistä, eikä se saa olla hyvän ihmisen ansa. Ei pitäisi olettaa, että jokainen meistä voi olla sankari ja pyhimys arvioitaessa ihmisen toimia siitä näkökulmasta kuinka korkeaa moraalialia toiminta milloinkin osoittaa. Silti on kyettävä säilyttämään moraalin sitova luonne ja esitettävä riittävä motiivi olla moraalialinen. (Mt., 176.)

## 12 EMPATIA

Tutkielmassani on siis edellisen perusteella selkeästi kysymys myös empatian vaikutuksesta koehenkilöiden toimintatapoihin ja valintoihin. Näin ollen aineistoa analysoituani voin mahdollisesti sanoa jotakin kirjoittajien empatian tasosta riippuen siitä, ryhtyvätkö he ajatuksissaan toimimaan uhrin hyväksi ja miten. Mielenkiintoista on myös tarkastella tyttöjen ja poikien mahdollisia eroja sekä eroja kehyskertomusten eri variaatioiden välillä. Naisten on näet todettu olevan empaattisempia kuin miesten. (ks. Kalliopuska 1983, 87.)

### 12.1 Hoffman ja empatia

Kiusaamistilanteen ratkaisemisessa ja selvittämisessä on pitkälti kyse empatiasta ja kyvystä asettua toisen ihmisen asemaan. Hoffman näkee moraalisen toiminnan motiivien nousevan ensisijaisesti empatiasta. Hän määrittelee empatian reaktioksi, jossa toisen henkilön epämiellyttävä tilanne saa aikaan tunteen, joka vastaa enemmän kyseisen epämiellyttävässä tilanteessa olevan yksilön tunteita kuin observoijan omaa tilannetta. (Hoffman 2000, 29, 30.)

Hoffman (2000) on määritellyt empatian kehittämisessä viisi erilaista vaihetta. Empatian kehittyminen alkaa jo siitä, kun pieni vauva alkaa itkeä kuullessaan toisen itkevän. Hoffman näkee tämän universaalina, ihmiselle ominaislaatuksena piirteenä, joka ei ole sidoksissa kulttuuriin. Tämä on Hoffmanin teoriassa toinen empatian kehittymisen vaihe. Ensimmäistä vaihetta hän nimittää reaktiiviseksi vaiheeksi aivan vastasyntyneellä vauvalla, mutta jättää kuitenkin tarkemmin määrittelemättä tämän vaiheen. Kolmas vaihe on egosentrinen empatia, jolloin lapsi kykenee tekemään eron itsensä ja toisen henkilön välillä saavutettuaan käsityksen esineiden pysyvyydestä. Lapsi ymmärtää, että hän ei ole itse epämiellyttävässä tilanteessa, mutta ei ole tietoinen toisen henkilön sisäisistä tunnoista ja olettaa niiden olevan samoja kuin itsellään. Lapsi saattaa esimerkiksi hakea oman äitinsä toista lasta lohduttamaan, vaikka toisen lapsen äiti on paikalla. (Mt., 6.)

Neljännessä vaiheessa mahdollistuu empatia toisen ihmisen tunteita kohtaan, kun lapsi kykenee ottamaan toisen ihmisen roolin ja ymmärtää, että toisen ihmisen tunteet saattavat erota omista

tunteista kyseisessä tilanteessa. Lapsi kykenee nyt empatiaan epämiellyttävään tilanteeseen joutunutta kohtaan ja ymmärtää monimutkaisemmatkin tunteet, joita tilanteeseen saattaa liittyä. Esimerkiksi hän ymmärtää sen, ettei hätään joutunut halua tulla autetuksi kasvojen menettämisen takia. Viidennessä vaiheessa lapsi ymmärtää jo toisen elämäntilanteen ja kykenee peilaamaan tämän tunteita tätä tilannetta vasten, vaikka tilanne ei olekaan konkreettisesti nähtävissä. Ihmisellä on pienestä alkaen kulttuurista riippumatta kyky ja taipumus tuntea empatiaa. Empatian osoittamismuodot voivat tosin poiketa eri kulttuureissa ja maissa. (Mt., 6.)

## 12.2 Kalliopuska ja empatia

Kalliopuskan (1983) mukaan empatia merkitsee toisen ihmisen eläytyvää ymmärtämistä, myötäeloa ja -ymmärrystä. Empatian kantasana on kreikan kielessä **pathos**, joka tulee kreikankielisestä verbistä **pathein**, kärsiä. Etuliite **em** merkitsee inessiiviä, jossakin, sisällä. Siten johdettu empatian merkitys on voimakas tunne tai tunteminen toisen kanssa. Empatia on myös halua ja taitoa asettua toisen ihmisen asemaan ja käyttäytyä sen mukaisesti. (Kalliopuska 1983, 11, 68.)

Kalliopuskan määritelmä empatiasta poikkeaa Hoffmanin määritelmästä ehkä selvimmin siinä, että Kalliopuska korostaa ihmisen halua ja tahtoa empatian esille tuomisessa, kun taas Hoffman toteaa empatian tunteen ikään kuin heräävän automaattisesti tietyissä tilanteissa.

Tutkielmani aineistosta voin siis ehkä jossakin määrin nähdä jotakin koehenkilöiden halusta ja taidosta asettua toisen, kiusatun, asemaan, sekä millaiseen käyttäytymiseen tämä mahdollisesti johtaisi. Ei ole kuitenkaan varmaa, toimisivatko lapset todellisessa tilanteessa ajatustensa mukaisesti. Näin ollen voimakkaasta empatiakyvystä kertovat luotettavasti vasta ihmisen empatiatunteiden pohjalta tekemät teot. Ajatuksista voin vain tehdä olettamuksia, jotka voivat olla kuitenkin suuntaa-antavia. Tutkija ei myöskään voi olla varma tutkittavan toiminnan aitoudesta empatian näkökulmasta katsottuna kovin lyhyen tarkkailun perusteella. Kalliopuskan (1983, 71) mukaan narsistinen ihminen voi olla sosiaalisissa suhteissaan terävänäköinen, mutta tämä ei vielä ole empatiaa. Hän pystyy mukauttamaan omaa käyttäytymistään vihjeiden mukaan.

### 12.3 Golemanin ajatuksia empatiasta

Empatiaa voidaan erään toisen määritelmän mukaan kuvailla muiden tunteiden havaitsemiseksi. Empatia, yksi tunteiden tiedostamisen rakennuspuista, on "ihmistaidoista" tärkein. Empaattiset ihmiset havaitsevat tavallista paremmin pieniä sosiaalisia viestejä, jotka kertovat, mitä muut tarvitsevat tai haluavat. Tämän vuoksi he ovat erityisen sopivia hoitoalalle, opettajiksi, myyjiksi ja johtajiksi. (Goleman 1997, 66.)

Jos Golemanin ajatuksia empatiasta vertaillaan Kalliopuskan ja Hoffmanin määritelmiin, voidaan havaita Golemanin korostavan empatiasta puhuessaan empatian inhimillistä olemusta. Empatia vaikuttaa hienosyisesti kaikessa ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Ymmärrän, että Goleman näkee empatian eräänlaisena herkkyytenä, joka ei tule esille ainoastaan ongelmatilanteissa, ihmisen nähdessä toisen kärsivän.

Ei voi varmasti edes kuvitella, millaista esimerkiksi jokapäiväinen koulutyö olisi, jos sekä opettajat että oppilaat olisivat kyvyttömiä tuntemaan empatiaa. Seurauksena olisi aikamoinen kaaos, kun kaikki tekisivät ja ajattelisivat asioita vain omien mieltymystensä mukaisesti. Tutkielmani näkökulmasta koehenkilöiden kirjoituksista näkyisi todennäköisesti vain halu pelastaa oma nahka ja päästä mahdollisimman vähällä. Toisen ihmisen hätä ei millään muotoa koskettaisi tai panisi ajattelemaan, saati sitten toimimaan toisen ihmisen auttamiseksi. Maailma ilman empatiaa olisi mahdoton ja ennen pitkää tuhon oma.

Empatia rakentuu itsetuntemukselle. Mitä paremmin ymmärrämme omat tunteemme, sitä taitavampia olemme lukemaan muiden mielialoja. Empatiaan kyvyttömällä ihmisellä ei ole käsitystä omista tunteistaan, minkä vuoksi heillä ei ole aavistustakaan siitä, mitä muut läsnä olevat tuntevat. Heillä ei tavallaan ole sävelkorvaa tunteille. Tunnesävelet ja -soinnut, jotka kietoutuvat ihmisten puheisiin ja tekoihin - merkitsevää äänensävyä tai hienoinen asennon muutos, paljonpuhuva hiljaisuus ja paljastava äänen värähdys - jäävät heiltä täysin huomaamatta. Tämä kyvyttömyys ymmärtää muiden tunteita on vakava tunneällyn puutostila, murheellinen inhimillisyyden vajavaisuus. Saahan kaikki läheisyys, välittämisen perusta, alkunsa tunteiden virittämisestä samalle tasolle eli kyvystä tuntea empatiaa. (Goleman 1997, 127.)



Empatian vaikutus näkyy myös silloin, kun sivullinen puuttuu johonkin asiaan uhrin hyväksi. Tutkimuksissa on todettu, että mitä enemmän empatiaa sivullinen tuntee uhria kohtaan, sitä todennäköisemmin hän ryhtyy toimimaan. Joidenkin tutkimusten mukaan ihmisten empatiataso vaikuttaa myös heidän moraalisiin kantoihinsa. (Mt., 138.)

## 13 MORAALISTA

Moraali liittyy siihen mitä ihminen pitää oikeana ja vääränä, ja vaikka moraaliset valinnat ovat usein vaikeita, niiden peruskriteeri on se, että oikeat valinnat luovat harmoniaa, väärät taas kaaosta ja epätoivoa. Mikään yksittäinen määritelmä moraalista ei tyydytä kaikkia ihmisiä. Moraali on sidoksissa kulttuuriin ja aikaan. On kuitenkin olemassa tiettyjä pysyviä moraalisia hyveitä, sellaisia kuin totuudellisuus ja huolenpito heikommista. Keskeisintä moraalisissa on elämän pyhyys, joka koskee erityisesti ihmiselämän arvoa, mutta myös muiden elävien olentojen arvoa. (esim. Uusikylä 2002, 12, 16.)

### 13.1 Moraalikehitykseen vaikuttavia tekijöitä

Moraalikehitys jatkuu pitkälle aikuisuuteen ja yksilöiden väliset erot suurenevat kehityksen myötä. Suomalaislasten moraalikehitys noudattaa pääpiirteissään Piaget'n ja Kohlbergin teorioissa esitettyä järjestystä ja kehityksessä on erotettavissa useita kehitysvaiheita. Kaiken kaikkiaan moraalijattelu ja -käyttäytyminen näyttävät kuitenkin olevan riippuvaisia yksilön kokemuksista ja tilannetekijöistä. Lapsen sosiaalinen ympäristö, kuten koulu, koti ja toveripiiri, vaikuttavat ilmeisesti ratkaisevasti hänen moraalikäsitystensä kehittymiseen. (Aho & Laine 1997, 137.)

#### 13.1.1 Kodin vaikutus moraalikasvattajana

Kotikasvatuksen merkityksestä lasten moraalikehitykseen ja -käyttäytymiseen on esitetty ristiriitaisia mielipiteitä ja tutkimustuloksia. Yksimielisiä ollaan kuitenkin siitä, että vanhemmat ovat tärkeitä vaikuttajia lapsen moraalikehityksen alkuvaiheessa. Vanhemmat asettavat lapselle rajoituksia ja sääntöjä, jotka hän sitten laajentaa koskemaan muita tilanteita. Pienet lapset kunnioittavat vanhempiansa ja opettajiensa ohjeita ja sääntöjä vain siksi, että aikuiset ovat auktoriteetteja (vanhempia, suurempia) ja heillä on "valta" rangaista. Vanhemmilla näyttää siis olevan merkitystä nimenomaan siihen, miten lapsi suhtautuu sääntöihin ja niiden rikkomiseen. (Aho & Laine 1997, 137.)

Tutkimustulokset viittaavat siihen, että kodin kasvu ympäristöstä vanhempien toimintatavat, kodin affektiivinen ilmapiiri, vanhempien omat käyttäytymismallit ja heidän moraalinen kehitystasonsa näkyvät lasten moraalikehitystasossa ja -käyttäytymisessä. Lapset, joiden vanhemmat toimivat demokraattisesti ja oikeudenmukaisesti, rohkaisevat lapsiaan itsenäisyyteen eivätkä tiukasti kontrolloi tai suojele heitä, ovat keskimäärin moraalisesti kehittyneitä. Lasten alistaminen, vanhempien ankaruus ja keskinäinen eripuraisuus sekä vanhempien ja lasten vähäinen kommunikaatio hidastavat lasten moraalikehitystä. Perheenjäsenten välinen affektiivinen vuorovaikutus, esimerkiksi tunteiden ilmaisu, empaattisuus, huolenpito ja kannustaminen, vaikuttaa positiivisesti lasten moraalijatteluun. Myönteisessä emotionaalisessa ilmapiirissä elävä lapsi on halukas omaksumaan sosiaalisia normeja, kun taas vihamielisyyttä ja pelkoa herättävä kasvu ympäristö heikentää normien oppimista. (Aho & Laine 1997, 138.)

### 13.1.2 Koulu ja opettaja kasvattavat

Tietyyssä ikävaiheessa koulusta tulee kodin ohella lapsen tärkein sosiaalinen ympäristö, sillä siellä on monia lapselle tärkeitä ihmisiä. Koulussa opitaan vuorovaikutusmalleja, siellä koetaan onnistumisia ja epäonnistumisia ja siellä joudutaan monenlaisiin ristiriitatilanteisiin, joissa eri ihmisten näkökannat, mielipiteet ja intressit voivat olla vastakkaisia. Niiden ratkaiseminen edellyttää roolinottokykyä, ts. kykyä ymmärtää toisen ihmisen sosiaalinen perspektiivi. Tällöin yksilön pitää ottaa muut ihmiset huomioon, nähdä asiat muiden kannalta ja ymmärtää asiat, joita muut tuovat konfliktitilanteeseen. Tällaiset roolinottotilanteet ja sosiaaliset kokemukset ovat välttämättömiä lapsen moraalikehitykselle ja -käyttäytymiselle. Koulussa saaduilla sosiaalisilla kokemuksilla on ilmeisesti siis huomattava vaikutus lapsen myöhempään elämään. (Aho & Laine 1997, 139.)

Opettajalla on keskeinen asema koulun vuorovaikutustilanteissa, koska hänellä on valtaa enemmän kuin oppilailla ohjatessaan interaktiotilanteita omien näkemystensä mukaisiksi. Näin opettajan odotukset säätelevät oppilaiden toimintaa ja ratkaisuja luokan interaktiotilanteissa. Odotusten kohdistuessa erilaisina eri oppilaisiin ne vaikuttavat eri tavalla oppilaiden moraalikehitykseen. Opettaja voi vaikuttaa oppilaittensa moraalikehitykseen jakamalla lapsille vastuuta ja antamalla heille mahdollisuuksia päätöksentekoon. Oppilaiden rohkaiseminen osallistumiseen, samoin kuin tavoitteellinen roolinottamisen harjoittelu edistävät heidän moraalikäsitystensä sisäistämistä. Tutkimustulosten mukaan lasten moraalikehityksen ja -

käyttäytymisen kannalta on ensisijaisen tärkeää se, miten opettaja itse asennoituu moraaliongelmiin, käyttäytyykö hän itse oikeudenmukaisesti ja käyttääkö hän ohjaavia ja kannustavia kasvatustapoja rankaisujen sijaan. (Aho & Laine 1997, 139.)

### 13.1.3 Luokan sosiaalisen järjestyksen merkitys lapsen moraalikehityksessä

Luokkatovereiden vaikutus moraalikehitykseen ei välttämättä aina ole myönteinen, vaan luokkatoverit saattavat omalla käyttäytymisellään myös hidastaa lapsen moraalijattelun ja käyttäytymisen kehittymistä. Luokan sosiaalinen järjestys - oppilaiden sosiaalinen asema luokassa - antaa eri oppilaille erilaiset mahdollisuudet osallistua interaktioon ja roolien ottamiseen, millä taas on merkitystä moraalikehityksen kannalta. Niinpä luokan johtajien ja suosikkioppilaiden moraalikehitys on pääsääntöisesti korkealla tasolla, kun taas kiusaajien ja kiusattujen oppilaiden moraalijattelu ei keskimäärin yllä muiden samanikäisten tasolle. Hyvän sosiaalisen aseman saavuttaneet oppilaat osaavat käyttäytyä "oikein", mikä tukee ystävyys-suhteiden säilymistä hyvinä, ja se taas puolestaan vaikuttaa edullisesti moraalikehitykseen. (Aho & Laine 1997, 141.)

## 13.2 Lapsen moraalikehityksen teoreetikkoja

### 13.2.1 Piaget

Piaget'n mukaan moraalikehityksessä on kaksi päävaihetta: 1. heteronominen moraalinen realismi (moraalinen realismi, pakkomoraali) ja 2. autonominen moraalinen realismi (yhteistyön moraalinen realismi). Moraalinen realismi tarkoittaa lapsen taipumusta pitää velvollisuuksia ja määräyksiä arvokkaina ja sinänsä olemassa olevina ihmisistä tai olosuhteista riippumatta. Moraalisen realismin mukaan kaikki, mikä osoittaa tottelevaisuutta sääntöjä tai aikuisia kohtaan, on oikein. Lakeja noudatetaan kirjaimellisesti ja niiden ulkoinen muoto on sisältöä ja henkeä määräävämpi. Moraaliarviointien perustana eivät ole tekijän motiivit vaan se, noudattaako hän kirjaimellisesti sääntöjä. (Piaget 1975, 105, 107.)

Autonomisessa kehitysvaiheessa, joka alkaa noin kymmenen vuoden iässä, auktoriteettien kunnioitus muuttuu varauksellisemmaksi ja toverien kunnioitus lisääntyy. Lisääntynyt älyllinen kapasiteetti näkyy moraaliarviointien itsenäisyytenä, kykynä ottaa huomioon muiden ihmisten näkökulma, yksilöiden keskinäisenä kunnioituksena ja sosiaalisen tasavertaisuuden korostamisena. (Piaget 1975, 196.)

### 13.2.2 Kohlberg

Kohlberg on kehittänyt teorian moraalisen päättelyn kolmesta eri tasosta, esikonventionaalinen, konventionaalinen ja postkonventionaalinen taso, jotka jakaantuvat vielä kuuteen pienempään vaiheeseen. Lapsen moraalitajun kehityksen alkuvaiheissa tekojen fyysiset seuraukset määräävät niiden hyvyyden tai pahuuden riippumatta niiden tarkoituksesta tai niihin liittyvistä arvoista, kun taas korkeimman kehitysvaiheen saavutettuaan ihmisen oikea toiminta määräytyy abstraktien eettisten periaatteiden mukaan. (Kohlberg 1984, 44,45.)

### 13.2.3 Tilannetekijät ja Gilliganin sukupuoliorientoitunut näkökulma

Jos Kohlbergin ajatuksia peilattaisiin tutkielman kiusaamistilanteiden ratkaisuihin, voitaisiin ajatella, että korkeimman moraalisen kehitystason saavutettuaan ihminen pohtisi aina oikeaa ratkaisua etsiessään yleisiä oikeudenmukaisuuden periaatteita. Tällöin ihminen ei niinkään rakentaisi ratkaisuaan soveltaen käsillä olevan ristiriitatilanteen kautta, vaan noudattaisi jähmeästi universaaleja periaatteita.

Tätä Kohlbergin universaalista yksittäiseen, deduktiivisesta induktiiviseen, tapahtuvaa moraalisen päättelyn mallia on myös hieman tarkennettu. Gilligan painottaa moraalidilemموjen ratkaisussa ihmissuhteiden säilyttämisen tärkeyttä ja huolenpitoa. Usein moraalidilemmoissa yksittäiset seikat määräävät henkilön valitseman ratkaisuvaihtoehdon. Etenkin naisilla korostuu huolenpitonäkökulma ja he ovat taipuvaisempia peilaamaan omaa identiteettiään suhteessa toisiin. Gilligan toteakin, että jos miehillä on enemmän vaikeuksia ihmissuhteissaan, niin naisilla on miehiä enemmän vaikeuksia oman identiteettinsä löytämisen kanssa. (Gilligan 1993, 8,98,170.)

### 13.2.4 Roolinottokyky moraalien ja empatian kehityksen ehto

Kohlbergin teorian mukaan roolinottokyky on perustekijä moraalien kehittymiselle. Roolin ottaminen tarkoittaa toisten aseman "ottamista" eli tulemista tietoisiksi toisten ajatuksista ja tunteista. Päästessään vähitellen irti egosentrisestä ajattelutavasta lapselle kehittyy roolinotoksi kutsuttu kognitiivinen taito. Sen ansiosta on mahdollista tarkastella asioita useammasta kuin yhdestä näkökulmasta. Roolinotto liittyy toisten ihmisten psykologisten tunteiden, tarpeiden ja halujen sekä sosiaalisten roolien ymmärtämiseen ja arviointiin. Siihen sisältyy kyky tuntea empatiaa, eläytyä toisen ihmisen tunteisiin ja lisäksi kyky arvioida kognitiivisesti toisen sosiaalista asemaa ja roolia, ymmärtää toisen näkökulma. (Kuusinen 1995, 175.)

Gilliganin (1993, 16,17) mukaan lähimmäisen aito kohtaaminen ja heikon suojeleminen ovat tärkeimpiä kysymyksiä oikeaa toimintaratkaisua etsittäessä. Kohlbergin formuloimissa valmiissa moraalidilemmoissa ovat korostuneesti esillä auktoriteettisuhteisiin ja omistamisoikeuksiin liittyvät ongelmat. Näiden dilemموjen pohdinta kehittää oppilaiden loogista ajattelua ja universaalisten oikeudenmukaisuusprinsiippien etsintää. Kuitenkin nuorten arkielämässä korostuvat ystävyysuhteisiin ja seurustelusuhteisiin liittyvät ihmissuhdeongelmat. Ihmissuhteissa empatia ja toisen rooliin asettuminen ovat taitoja, joiden avulla moraalisten ongelmien ratkaisu saa laajempaa näkökulmaa, kuin ainoastaan loogisen ja oikeudenmukaisen ratkaisun etsiminen. Sukupuolten välillä on todettu olevan eroa oikeudenmukaisuus- ja huolenpitoratkaisujen valinnassa. Miehillä on selvästi korostunut universaalinen oikeudenmukaisuusajattelu, kun taas naiset huomioivat herkemmin huolenpito näkökulman. Tutkielmani näkökulmasta onkin mielenkiintoista, tulevatko miesten ja naisten väliset erot aineistossani esille.

Tutkielmani kuudesluokkalaisten koehenkilöiden kohdalla Gilliganin näkökulma moraalidilemموjen ratkaisuihin tuntuisi melko osuvalta. 12-vuotias koululainen pohtii ratkaisujaan todennäköisesti sen kautta, miten toiminta vaikuttaa hänen tai jonkun tilanteeseen liittyvän asemaan koulun ihmissuhteiden verkossa. Nuori tekee ratkaisunsa todennäköisesti käsillä olevan tilanteen pohjalta, vaikka toiminta ei tällöin varmasti aina noudatakaan korkeimpia eettisiä periaatteita. Nuorten väliset ja koulun ihmissuhteet ja tapahtumat saattavat usein olla niin monimutkaisia, että tilanteiden selvittäminen vaatii tilanteenmukaista hienosäätöä, jossa yleisten periaatteiden kaavamainen noudattaminen ei yksin riitä.

Kärjistettynä esimerkkinä universaalien periaatteiden riittämättömyydestä voisi ottaa seuraavan tilanteen: Moraalisesti arvioiden joku voi tehdä väärin valehdellessaan, mutta joskus syynä valheeseen saattaa olla toisen ihmisen hengen pelastaminen, ja silloin tätä tekoa ei voida arvioida moraalisesti ottamatta huomioon niitä vaikuttimia, joiden varassa se on tehty. Esimerkiksi mies juoksee pyssy kädessä ampuakseen uhrinsa, ja tiellä seisova sivullinen näkee uhrin heittäytyvän ojaan suojaan ampujalta. Pyssymies kysyy: "Näitkö juoksevaa miestä äskettäin, missä hän nyt on?" Tiellä seisova voi joko olla rehellinen ja kertoa, missä uhri on, ja mahdollisesti näin aiheuttaa tämän kuoleman, tai hän voi valehdella ja pelastaa miehen hengen. Teko sinänsä ei ole aina moraalinen tai epämoraalinen. Moraalinen aines tulee esille siinä, miksi ihminen toimii siten kuin se toimii. (Kuusinen 1995, 179.)

## 14 KUODESLUOKKALAISTEN MORAALIAJATTELU

Ihminen saa vaikutteita moraaliseen kehitykselleen vanhemmiltaan, kohtaamiltaan ihmisiltä, taiteesta, kirjallisuudesta ja joukkotiedotusvälineistä. Ihminen on joka hetki kohtaamassa omissa kulttuurissaan määriteltyjä moraaliarvioita. Ihmisajattelu on siis tyypillistä suuntautua moraalisesti kohtaamaansa todellisuuteen. Todellisuuden kohtaaminen välittyy moraalisen tulkinnan kautta. Kant asetti filosofian vastattavaksi kolme peruskysymystä: mitä voimme tietää, mitä meidän tulee tehdä, mitä saamme toivoa. Keskeinen on ihmisen eettinen peruskysymys. Ihminen on teoistaan tietoinen olento ja moraalisesti vastuussa niistä. (Kuusinen 1995, 168.)

Tämän Kantin määrittelemän eettisen peruskysymyksen äärelle asettuu myös käsillä olevan tutkielman aihe. Aineistomme koostuu kirjoitelmista, joissa 12-vuotiaat nuoret ovat joutuneet pohtimaan, mitä he tekisivät konfliktitilanteessa, jossa näkevät koulutoveriaan kohdeltavan kaltoin. Kirjoitelmissa koehenkilöt joutuvat asettumaan tiettyyn rooliin ja rakentamaan sen pohjalta oman toimintatapansa. Nuori kehittää ratkaisunsa varmasti monen tekijän vaikuttamana. Hän ei todennäköisesti ajattele asiaa vain sen kautta, mitä hänen tulee tehdä tai mitä hänen odotetaan tekevän. Ratkaisuun vaikuttavat varmasti myös täysin itsekkäistä lähtökohdista kumpuavat päämäärät kuten esimerkiksi miten valittu toimintatapa vaikuttaa hänen omaan asemaansa koulun tai kaveripiirin sosiaalisessa verkossa. On vielä muistettava, että vaikka ihminen tietäisikin, mitä hänen korkeaa moraalista noudattaakseen tulisi tehdä, hän ei aina välttämättä kuitenkaan toimi tietonsa osoittamalla tavalla. Ajattelu ja käyttäytyminen ovat tässäkin suhteessa kaksi toisistaan erotettavaa asiaa.

Koska aineistoni koostuu kuudesluokkalaisten kirjoituksista, keskityn tarkastelemaan kyseisen ikäkauden ja kehitysvaiheen moraalijattelun tasoa. Kuudennella luokalla lasten moraalijattelu on selvästi konventionaalisella tasolla. Sosiaaliseen ryhmään kuulumisen, ryhmän odotusten täyttäminen ja sosiaalisen järjestyksen ylläpitäminen koetaan tärkeiksi. Kuudesluokkalaisista hyvin pieni osa on siirtymässä neljänteen kehitysvaiheeseen. (Aho 1993.)

Kolmas vaihe Kohlbergin teorian mukaan on 'hyvä tyttö/poika orientaatio', jolle on tyypillistä ajatella, että oikeaa toimintaa on toisten auttaminen ja miellyttäminen. Perusteluna toiminnalle



on toisten hyväksynnän saavuttaminen. Neljäs vaihe, jossa kuudesluokkalaiset joiltakin osin jo ovat, on niin sanottu 'laki ja järjestys orientaatio', jolle on ominaista orientaatio auktoriteetteja, sääntöjä ja sosiaalisen järjestyksen säilyttämistä kohden. Toiminnan perusteluna on noudattaa sääntöjä ja "tehdä velvollisuutensa". (Kohlberg 1984, 44,45)

Kuudesluokkalaiset yleensä haluavat kunnioittaa lakeja. Vaikka kuudesluokkalaisten moraaliajattelu joiltakin osin noudattaa 4. kehitysvaiheen ajattelumallia, on tämänikäisten moraaliarvioinneissa selvästi havaittavissa vielä toisaalta itsekeskeistä hyötyajattelua, toisaalta lähiryhmän odotusten kunnioittamista. Stereotyyppiset roolit määräävät käyttäytymisen arviointeja ja sekä kilttinä pysyminen että hyvän tarkoittaminen ovat tärkeitä arvioinnin kriteereitä. Toisten ihmisten tunteet otetaan jo jollain tavalla huomioon. Näin ollen kuudesluokkalaiset pääosin ovat moraaliajattelussaan lähellä kolmatta kehitysvaihetta. (Aho 1993.) Hoffmaninkin (2000, 77) mukaan 12–13 -vuotias tiedostaa jo ympäristön odotukset eri tilanteissa vaadittavalta käyttäytymiseltä. Tämän ikäiset huomaavat jo eron siinä, miten tuntevat jossakin tietyssä tilanteessa ja miten heidän tulisi tuntea.

## 15 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimustehtävänäni on saada selville, millä tavalla peruskoulun kuudetta luokkaa käyvät oppilaat puuttuvat kiusaamistilanteisiin sekä miten he toimisivat, jos eivät varsinaisesti puuttuisi ristiriitatilanteeseen. Tämän lisäksi tehtävänäni on selvittää, onko tyttöjen ja poikien välisissä ajattelutavoissa eroja ja millaisia mahdolliset eroavuudet ovat. Aineistonkeruussa apuna on kaksi kehyskertomusta, jotka varioivat vain siten, että toisessa kertomuksessa puututaan kiusaamistilanteeseen ja toisessa jätetään puuttumatta siihen. Yksi ongelmista on siis myös selvittää, miten kehyskertomuksissa esiintyvä pieni variaatio vaikuttaa lasten kertomusten pohjalta luomiin ratkaisumalleihin. Kiinnostava ongelma on myös se, miten erilaiset moraaliteoriat ja lapsen moraalitajun kehitykseen liittyvä kirjallisuus asettuu suhteessa käsillä olevan tutkielman aineistoon.

**Tämän tutkielman tehtävä voidaan siis konkretisoida seuraaviksi kysymyksiksi:**

1. Miten lapset toimivat kiusaamistilanteessa? Mitä he tekevät ja ajattelevat?
2. Miten lasten kehittelemät ratkaisumallit eroavat, jos heitä ohjataan kehyskertomusten turvin puuttumaan kiusaamistilanteeseen tai jos heitä vaihtoehtoisesti pyydetään olemaan puuttumatta tilanteeseen. Toisin sanoen: millainen vaikutus kehyskertomusten varioinnilla on vastauksiin?
3. Millaista moraalitajua ja empatiakykyä lasten kertomukset ja tilanteisiin luomat ratkaisut osoittavat?
4. Eroavatko tyttöjen ja poikien ratkaisumallit toisistaan ja miten? Pitääkö esimerkiksi Gilliganin väite miesten universaalista oikeudenmukaisuudesta ja naisten huolenpitoäkökulmasta paikkansa?

## 16 ELÄYTYMISMENETELMÄ TUTKIELMAN TOTEUTUKSESSA

Lähdin pro gradu -työssäni aihevalinnan kypsyttelyn jälkeen melko pian keräämään aineistoa. Taustalla oli väljästi muotoillut tutkimushypoteesit, mutta tarkkoja tutkimusongelmia ei muotoiltu tässä vaiheessa tutkimusta. Toiminnan lähtökohtana oli eläytymismenetelmään liittyvä ohje, jonka mukaan tutkija voi hakea ideansa myös aineistostaan. (Eskola Jari 1998, 10.)

Eläytymismenetelmällä tutkimusaineiston keräämisen keinona tarkoitetaan pienten esseiden, lyhyehköjen tarinoiden kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Vastaajille annetaan kehyskertomukseksi kutsuttu orientaatio, jonka antamien mielikuvien mukaan heidän tulee kirjoittaa pieni essee, tarina. Tarinoissa kirjoittaja mielikuvituksensa avulla joko vie kehyskertomuksessa esitetyn tilanteen eteenpäin tai sitten kuvaa, mitä on täytynyt tai voinut tapahtua ennen kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta. Eläytymismenetelmät eivät välttämättä ole kuvauksia todellisuudesta vaan mahdollisia tarinoita, tarinoita siitä mikä saattaa toteutua ja mitä eri asiat merkitsevät. (Eskola 1998, 10.)

Keskeistä menetelmän käytössä on variointi. Samasta peruskehyskertomuksesta on ainakin kaksi versiota, jotka poikkeavat jonkun keskeisen seikan suhteen. Niinpä menetelmän käytössä on keskeistä juuri tämän vaihtelun vaikutuksen selvittäminen: mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksissa muutetaan jotain keskeistä elementtiä. Variointi erottaa eläytymismenetelmän monesta muusta tiedonhankintamenetelmästä ja samalla korostaa menetelmän erityistä luonnetta. Jo vastaukset sinänsä ovat yleensä mielenkiintoisia, mutta vasta varioinnin vaikutuksen selvittäminen tuo esiin menetelmän tarjoamat erityiset piirteet tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola 1998, 10.)

Eskolan mukaan ihmisten kokemukset ja ideat piilevät heidän kertomuksissaan. Niinpä näitä kertomuksia analysoimalla saamme selville, tuotua esiin tätä ideavarastoa. Siten eläytymismenetelmä on hyvinkin luonnollinen tapa etsiä tätä tietoa, sillä ihmisten tieto esiintyy usein juuri kertomuksissa. Ihmisillä on kaikenlaista tietoa (tacit knowledge, nk. tekijän tieto tai hiljainen tieto), eläytymismenetelmässä viritetään ihmisten mielikuvitusta tuottamaan tätä tietoa ulos. (Eskola 1998, 13.)

## 16.1 Kuudesluokkalaiset kirjoittivat kehyskertomusten johdattelemina

Kyseisen tutkielman aineistonkeruun toteutin silloisen lopputyöparini kanssa kahdella kuudennella luokalla. Olimme sopineet luokkien opettajien kanssa ajankohdan etukäteen. Oppilaita ei ollut informoitu ennen luokkaan menoamme. Aineisto kerättiin siis toukokuussa 2002. Ajankohta oli aamupäivä ja oppitunnin alku. Ohjeet kirjoittamiselle annoimme itse. Luokan oma opettaja ei ollut mukana aineistoa kerätessämme. Toisella luokalla oli juuri edellisellä tunnilla ollut englannin koe, minkä vuoksi pelkäsimme hieman, että he eivät jaksaisi keskittyä kirjoittamaan vastauksia. Kirjoittamisessa ei kuitenkaan näyttänyt olevan eroa toiseen luokkaan verrattuna ja kirjoittamiseen käytettiin saman verran aikaa molemmilla luokilla. Oppilaat saivat eteensä paperit, joissa oli pieni kehyskertomus. Tämän johdattelemina heidän tuli kirjoittaa tarina oman mielikuvituksensa ja harkintansa johdattelemana. Kehyskertomuksia olimme rakentaneet kahdenlaisia, jotka jaoinme sattumanvaraisesti oppilaiden kesken. Kertomukset olivat seuraavat:

1. *Kuvittele, että kaverisi seisovat koulun pihalla. Heitä lähestyy hiljainen, oudosti pukeutunut ja pelokkaannäköinen koulunne oppilas. Kaverisi alkavat kiusata häntä. Sinä päätät olla puuttumatta tilanteeseen. Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita kertomus siitä, miten tilanne etenee ja miten se päättyy.*
  
2. *Kuvittele, että kaverisi seisovat koulun pihalla. Heitä lähestyy hiljainen, oudosti pukeutunut ja pelokkaannäköinen koulunne oppilas. Kaverisi alkavat kiusata häntä. Sinä päätät puuttua tilanteeseen ja selvittää sen. Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita kertomus siitä, miten tilanne etenee ja miten se päättyy.*

## 16.2 Suhteeni aineistoon

Lähdin uteliaana opiskelukollegani kanssa keräämään aineistomme tarinoita kuudesluokkalaisilta nuorilta. Oletukseni oli, että vapaasti kirjoitetut kertomukset tarjoavat erittäin vivahteikkaan aineiston, jossa erilaiset ajatukset pääsevät helposti ääneen. Ajattelin, että aineistoon

tutustuminen ja sen analyysi tällä tavalla toteutetussa tutkielmassa olisi motivoivaa ja mielenkiintoista. Innoittava aineisto motivoi paneutumaan tutkielman tekemiseen huolellisesti.

Pyrin ymmärtämään kertomuksia mahdollisimman hyvin tulkitsematta niitä kuitenkaan liikaa tai vetämättä niistä sellaisia johtopäätöksiä, jotka ovat vain tutkijan vilkkaan mielikuvituksen tuotetta. En ota kantaa siihen, ovatko kirjoittajat olleet rehellisiä tai puhuneet totta. Kirjoitelmat ovat siis vain pieni palanen kirjoittajiensa maailmaa. Ne ovat yhden hetken tuotteita, joissa kirjoittajat konstruoivat maailmaa senhetkisen tilanteen mukaan. Näiden tarinoiden pohjalta teen analyysin niin hyvin kuin kertomukset sinänsä antavat myöden. Pyrkimyksenäni ei siis ole tehdä yleistyksiä analyysin tuloksista. Korkeintaan niistä voi herätä kysymyksiä siitä, olisiko samalla menetelmällä saatu samansuuntaisia tuloksia muidenkin nuorten kohdalla.

### **16.3 Aineiston laajuudesta ja keräämisestä**

Kenties yleisin kysymys, joka kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruun yhteydessä esitetään, koskee aineiston kokoa: kuinka paljon kvalitatiivista aineistoa täytyy kerätä, jotta tutkimus olisi tieteellistä, edustavaa, yleistettävissä, graduksi kelpaavaa jne. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on vaikea sanoa mitään ehdotonta aineiston riittävydestä, siitä mikä on tarpeeksi suuri tai laaja aineisto. (Eskola 1997, 23.)

Kvalitatiivisen aineiston koon määrittämiseksi on muotoutunut muutamia käytännössä koeteltuja sääntöjä. On järkevää ajatella, että aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää mitään tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Yksi tapa ratkaista aineiston riittävyys onkin puhua sen kylläntymisestä eli saturaatiosta. (Eskola 1997, 24.)

Saturaatioajattelua ryhdyttiin alusta alkaen soveltamaan eläytymismenetelmätutkimuksiin. Pääteltiin, että jo 10-15 kertomusta kustakin kehyskertomuksesta riittää. Ohje, että noin 15 vastausta yhtä kehyskertomusta kohden on riittävä määrä, on tietenkin kovin mekaaninen, mutta samalla varsin käytännöllinen. "Kokemuksiemme perusteella 15 vastausta kehyskertomusta kohden on suhteellisen toimiva määrä tavanomaista eläytymismenetelmätutkimusta ajatellen." (Eskola 1997, 24.)

#### 16.4 Aineiston analyysi eläytymismenetelmällä kerätyssä aineistossa

Vaikka tutkimusongelma olisi kuinka hyvin jäsenetty ja aineistonkeräys onnistunut, jää kerättyjen eläytymismenetelmätarinoiden kanssa aluksi aina vähän ymmälle. Edessä on kasa - usein usean kymmenen tarinan pino - kulttuurista tekstimassaa. Jokainen on vielä kirjoitettu omintakeisilla salamerkeillä, joista pitäisi ottaa selko. Viimeistään tässä vaiheessa huomaa, millaisen tutkimusotteen ja -menetelmän kanssa on tekemisissä. Kulttuuristen jäsenysten ja merkitysten tulkinta osoittautuu jo päältä katseltuna loppumattoman syväksi ja toivottomankin tuntuiseksi puuhaksi. (Eskola 1998, 129.)

Tarinoita lukiessa saattaa huomata, että eläytymismenetelmä, kuten useat muutkin laadulliset menetelmät, tuottaa sellaista kulttuurisesti välittyntä tekstimateriaalia, jota ei ehkä voikaan käsitellä ennalta lukkoon lyödyn suunnitelman mukaisesti. (Eskola 1998, 130.) Tähän seikkaan kiinnitin huomiota jo aineistonkeruuvaiheessa. Minulla oli löysästi hahmoteltu tutkimussuunnitelma, kysymyksenasettelut ja tutkimusongelmat. Näin uskoin myös säilyttäväni riittävän avoimen otteen aineistoon nähden. Olen vastaanottavaisempi aineistosta itsestään mahdollisesti nouseville uusille näkökulmille, minkä olen ymmärtänyt eläytymismenetelmän yhdeksi keskeisimmistä vahvuuksista.

Aineiston analysoimisessa en voi varmastikaan nojautua vain yhteen tapaan, vaan lopulliset johtopäätökset vedetään monen tai ainakin muutaman analysointitavan tuottaman tiedon pohjalta. Eskolankin mukaan (1998, 142) jako erilaisiin aineiston analysointitapoihin ei suinkaan ole selkeä. Käytännössä erilaiset analysointitavat kietoutuvat toisiinsa eivätkä suinkaan ole mitenkään selvärajaisia. Harvoin pystyy soveltamaan vain yhtä luku- ja analysointitapaa. Esimerkiksi taulukointi edellyttää yleensä ensin jonkinlaista teemoittelua.

Diskursiivisia lukutapoja soveltaessaan saattaa palata aineiston määrälliseen analyysiin, laskemaan vaikkapa tiettyjen ilmaisujen esiintymiskertoja. Diskursiivinen aineiston analyysi asettaa itse tarinan mielenkiinnon keskiöön. Diskursiivisessa lukutavassa ei oteta kantaa siihen, ovatko asiat todella jotenkin vaan tyydytään analysoimaan erilaisia käsityksiä asioista, asioiden mahdollisia seurauksia ja sitä kuinka niistä puhutaan. Taulukointi vaatii tulkinnallista lukutapaa ja tyypittelyn pohjana on vaikkapa teemoitteluun perustuva ja tulkinnallista lukutapaa vaativa

yksinkertainen taulukointi. (Eskola 1997, 96.) Käsillä olevassa tutkielmassa en sovellakaan diskursiivisia lukutapoja analyysissä. Totean vain, että oppilaiden kirjoitelmat ovat yhdellä hetkellä kirjoitettuja tuotoksia. Ne ovat mielenkiintoisia tekstejä, emmekä voi koskaan tietää, toteutuisivatko kirjoitelmissa esille tuodut ajatukset käytännössä. Sikäli ne ovat vain sanoja, lauseita ja ajatuksia paperilla. Kyseisessä tutkielmassa sovellan analyysissä lähinnä teemoittelua sekä hieman tyypittelyä, joista kerron tuonnempana.

## 16.5 Analyysin työvaiheet

Omasta eläytymismenetelmällä hankitusta aineistostani tutkin sekä vastauksia sinänsä että myös kahden eri kehyskertomuksen varioinnin vaikutusta. Vastauksia sinänsä tutkimalla, ilman että kiinnitän huomiota variointiin, tarkastelen yleensä lasten ratkaisumalleja konfliktitilanteessa. Tämän jälkeen jaan vastaukset kehyskertomuksen variaatiomallin mukaan, joita tässä aineistonkeruussa oli kaksi. Analyysin on tarkoitus osoittaa, vaihtelevatko ratkaisut kehyskertomuksen varioidessa ja miten ne mahdollisesti vaihtelevat. Analyysin tulokset näyttävät aikanaan, millaisia johtopäätöksiä tuloksista voidaan tehdä. Mitä varioinnin mahdollisesti näkyvä vaikutus esimerkiksi kertoo lasten toimintatavoista ja moraalista?

Käytännön analyysityön aloitin numeroimalla vastaukset niiden käsittelyn helpottamiseksi. Tämän jälkeen luin kirjoitelmat läpi useaan kertaan, jotta aineisto tulisi mahdollisimman tutuksi ja jotta siitä nousisi esille tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Aineistoon tutustumisen helpottamiseksi menettelin vielä niin, että kirjoitin ikään kuin vain itseäni varten tarinat uudelleen. Kirjoitin tarinoista esiin tulevien tapahtumien kulun omin sanoin. Näin tunsin saavani paremman kokonaiskuvan kertomusten sisällöstä ja tarinat hahmottuivat paremmin minulle tutkijana. Luovuin kuitenkin heti omasta versioistani ja palasin alkuperäistarinoihin, mikä olikin erittäin tärkeää kertomusten autenttisuuden säilyttämisen kannalta. Tässä vaiheessa tutkimusongelmia saattaa eläytymismenetelmän ollessa kyseessä joutua muuttamaan tai tarkentamaan, jos aineistosta nousee esille jotakin odottamatonta. Näin kävi omankin aineistoni kohdalla osittain. Olin kuvitellut kertomusten kuvaavan etupäässä tilanteissa esiintyvää kuviteltua toimintaa, mutta tarkempi tutustuminen osoittikin, että koehenkilöiden ajatukset ja tunteet näyttelivät suhteellisen suurta osaa tarinoissa. Esimerkkinä tunteellisesta puheesta on pätkä erään tytön kirjoituksesta: "*Minä seison vieressä, katson tilannetta surullisena tytön takia.*"

*En voi katsoa, laitan silmät kiinni, istahdan puun juurelle. Kuulen kuinka tyttö itkee, kaverini kiusaavat edelleen. Vihani kavereita kohtaan kipunoi sydämessäni.*" Niinpä yhtä tutkimuskysymystä tarkennettiin niin, että huomio kohdistettiin myös koehenkilön ajatuksiin, ei pelkästään siihen, miten hän toimii tai toimisi kuvitteellisessa tilanteessa.

### 16.5.1 Tematisointi

Ensimmäinen lähestyminen aineistoon kulkee useimmiten tematisoinnin kautta. Oli tutkimusongelma sitten tämä tai tuo, on tekstimassasta ensin pyrittävä löytämään ja sen jälkeen eroteltava tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Eläytymismenetelmässä on se hyvä puoli, että kehyskertomuksen variaatiot muodostavat jo sinänsä teemat joihin voi ja usein aluksi kannattaakin tarttua. (Eskola & Suoranta 1998, 134.) Käsillä olevasta aineistosta pyrimme siis aluksi hahmottelemaan kiusaamiseen puuttumiseen ja toisaalta puuttumatta jättämiseen liittyviä elementtejä kehyskertomuksen variaatioista.

### 16.5.2 Tyypittely

Useasta tarinasta voi rakentaa tyypillisen kertomuksen. Tyypittelyssä on kysymys aineiston ryhmittelystä tyypeiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Tyypit tiivistävät ja tyypillistävät, niihin tungetaan kaikkea sellaista, jota yksittäisessä vastauksessa ei ole. (Eskola & Suoranta 1998, 134.)

Käsillä olevasta aineistosta tyypillinen tarina esim. kiusaamiseen puuttumisesta ja puuttumatta jättämisestä ei olisi autenttinen, yhden ihmisen kirjoittama tarina, vaan tyypillinen kertomus olisi ikään kuin yhteenveto useista eri kirjoitelmista. Tyypillisiin tarinoihin on kerätty ja järjestetty vastauksissa esiintyneitä puuttumiseen ja puuttumattomuuteen liittyviä tekijöitä. Eskolan mukaan (1998, 138) eläytymismenetelmän perusidea – kokeellisen ajattelun logiikan soveltaminen – toteutuu tällaisessa kahden tarinan vertailussa. Mikä ero kiusaamiseen puuttumista ja puuttumatta jättämistä kuvaavien tarinoiden välillä on?



## 17 AINEISTONKERÄÄMISTILANNE

Edellisen menetelmää koskevan teorian pohjalta teimme silloisen työparini kanssa ratkaisumme aineistonkeruusta. Sovimme kahden hämeenlinnalaisen kuudennen luokan opettajan kanssa etukäteen ajankohdasta, jolloin menisimme luokkiin keräämään aineistot. Yksi opettaja kieltäytyi antamasta luokkaansa tutkimuskohteeksemme ja perusteli linjaansa siten, että hänen luokassaan oli painiskeltu pitkään kiusaamisongelman kanssa ja kertoi asian olevan arka. Kieltäytyneen luokanopettajan mukaan osallistuminen tutkimukseen olisi saattanut repiä vanhat haavat auki. Opettajista siis kaksi kolmesta suostui pyyntöömme. He olivat molemmat naisopettajia, kieltäytynyt oli mies.

Aineisto kerättiin toukokuussa 2002. Menimme silloisen työparini kanssa luokkiin aamupäivällä. Selitimme lyhyesti, että olemme opettajaopiskelijoita ja teemme lopputyötä. Pyysimme oppilaita kirjoittamaan jatkoa tarinalle, jonka he saisivat eteensä. Emme kertoneet tässä vaiheessa, että tarinoita, kehyskertomuksia, oli kahdenlaisia. Pyysimme oppilaita tekemään itsenäistä työtä ja kirjoittamaan rauhassa. Emme halunneet rajoittaa kirjoittamista antamalla tarkkaa aikataulua, jolloin tarinan tulisi olla valmis. Luokissa oli hiljaista ja rauhallista kirjoittamisen aikana ja suurin osa kirjoitti n. 20 minuuttia. Vain muutama oppilas kirjoitti selkeästi nopeammin.

Luokanopettajilla ei ollut minkäänlaista roolia aineistonkeräämistilanteessa, vaan he tekivät omia töitään huomaamattomasti luokan perällä ja saattoivat hetkeksi myös poistua luokasta. Kahdelta luokalta saimme koottua yhteensä 43 tarinaa. Oppilaat tekivät, kuten olimme pyytäneet, itsenäistä työtä ja kirjoittamisen jälkeen kyselimme hieman, miltä tehtävä oli heidän mielestään tuntunut. Oppilaiden tehtävään liittyvät kommentit olivat myönteisiä, eivätkä he sanoneet kokeneensa tarinan kirjoittamista vaikeaksi. Oppilaat tuntuivat ymmärtäneen tehtävänannon hyvin. Papereihin ei pyydetty nimiä. Pyrimme näin toimimalla mahdollisimman aitoihin, oppilaiden omista ajatuksista ja ajatusmaailmasta kumpuaviin ratkaisuihin ja tarinoihin. Oppilaiden ei siis tarvinnut pelätä, että omat ajatukset tulisivat muiden tietoon. Valmiit kertomukset täyttivät keskimäärin yhden A4 kokoisen paperin. Joillakin oli pituutta hieman enemmänkin ja vastaavasti pieni osa oli jonkin verran lyhyempiä.

## 18 ANALYYSIN TULOKSIA

Luettuani vastaukset useaan kertaan ja rakennettuani niistä jonkinlaisen kokonaiskuvan mieleeni, ryhdyin kirjaamaan niistä nousevia teemoja ylös tarina tarinalta, vastaus vastaukselta. Numeroin vastaukset siten, että puuttumistarinat saivat numerot välillä 1-21, ja puuttumattomuustarinat numerot 1- 22. Merkitsin tyttöjä T-kirjaimella ja vastaavasti poikia isolla P-kirjaimella. Koodauksessa merkki + tarkoitti puuttumistarinaa ja merkki - puuttumattomuustarinaa. Esimerkiksi neljäs tytön kirjoittama puuttumistarina merkittäisiin seuraavasti: 4+T. Ensimmäinen huomio, jonka tässä vaiheessa, ensimmäisten lukukertojen jälkeen, tein, oli se, että variaatiossa, jossa käskettiin olla puuttumatta kiusaamiseen, oli selvästi enemmän vivahteita ja erilaisia juonenkäänteitä. Laskettuani keräämäni ja nimeämäni teemat niitä oli puuttumattomuustarinoiden kohdalla 14, ja puuttumistarinoiden kohdalla 10 erilaista teemaa. Puhuttakoon tässä kohden siis teemoista. Kahdesta kehyskertomusvariaatiosta puhuttaessa voidaan käyttää termejä puuttumistarinat ja vastaavasti puuttumattomuustarinat aiheen käsittelemisen helpottamiseksi.

Puuttumistarinoita oli 21 ja puuttumattomuustarinoita 22 kappaletta. Molemmilla luokilla, joissa tarinat keräsimme, oli melko suuri epätasapaino tyttöjen ja poikien lukumäärien suhteen. Puuttumistarinoista 8 on poikien ja 13 tyttöjen kirjoittamia. Puuttumattomuustarinoissa luvut ovat vastaavasti 7 ja 15. Täten tyttöjen ja poikien vastausten eroista ei voida tehdä kovin suuria johtopäätöksiä. Voidaan vain todeta, että vastauksissa on näin kerättynä jonkinlaisia eroja, mutta asian laita ei välttämättä olisi näin, jos tyttöjä ja poikia olisi otoksessa yhtä paljon.

Teemat, joista tarinat rakentuvat, ovat yleensä pieniä, yksittäisiä ajatuksia tai välähdyksiä tapahtumien kulusta tarinoissa. Joistakin tarinoista saatiin vain yksi selkeä teema. Joissakin erilaisia teemoja saattoi olla useita. Osasta tarinoita ei pystynyt irrottamaan ainuttakaan teemaa. Tällaisia tarinoita ei tosin ollut kuin muutama, korkeintaan kolme. Ne olivat selkeästi todella lyhyitä vastauksia, joissa tehtiin aivan kuten kehyskertomus oli opastanut, mutta tarinan kirjoittamisessa tai tapahtumien kuvailemisessa ei selvästi ollut nähty vaivaa.

**Puuttumistarinoiden kohdalla teemat olivat seuraavia:**

1. Pilkka kohdistuu auttajaan tai pelko pilkan kohdistumisesta auttajaan.
2. Surun, ahdistuksen tai empatian tunteminen kiusattua kohtaan.
3. Yritys kiinnittää kiusaajien huomio muualle.
4. Jonkinlaisen opetuksen antaminen kiusaajille.
5. Opettaja ei huomaa tai häntä ei löydy.
6. Tilanne hoidetaan nyrkein.
7. Oman nahan pelastaminen koetaan kaikkein tärkeimmäksi.
8. Omalla puuttumisella ei ole vaikutusta.
9. Tilanteeseen ei puututa.
10. Kiusatun kuolema ja kiusaajien ikuinen syyllisyys

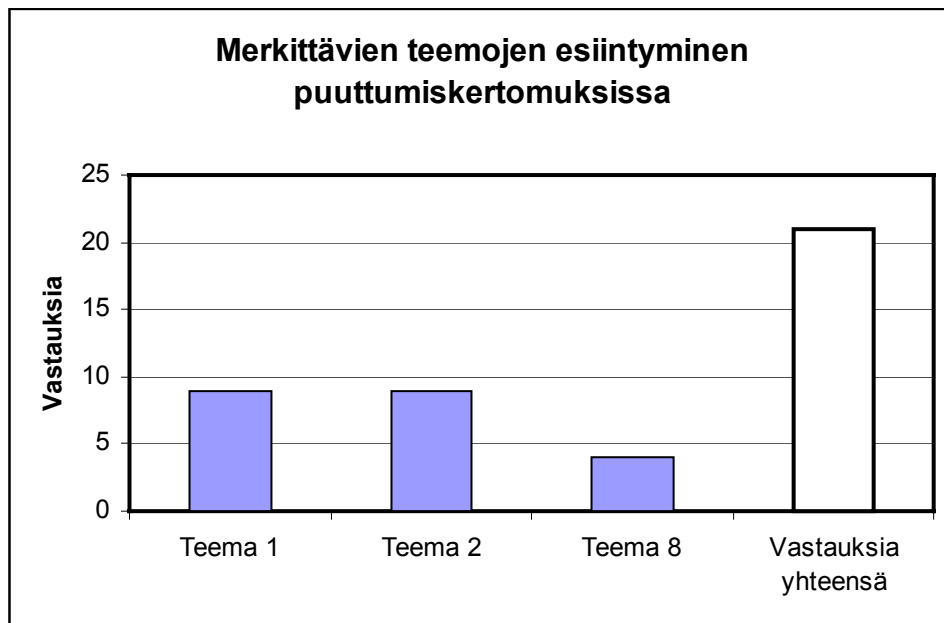
**Puuttumattomuustarinoissa teemoja olivat:**

1. Pilkka kohdistuu auttajaan tai pelko pilkan kohdistumisesta auttajaan.
2. Surun, ahdistuksen tai empatian tunteminen kiusattua kohtaan
3. Tilanteeseen puututaan.
4. Kiusatusta tulee itsestä kiusaaja.
5. Opettajan puuttuminen ei auta tai häntä ei löyd
6. Jonkinlaisen opetuksen antaminen kiusaajille.
7. Yritys kiinnittää kiusaajien huomio muualle.
8. Kiusaamiseen mennään mukaan.
9. Puuttumattomuutta kadutaan.
10. Vastuu jätetään kylmästi vain ja ainoastaan opettajille.
11. Kiusatussa itsessään on vikaa.

12. Kiusattua ei hyväksytä ikinä kunnolla.
13. Raakaa väkivaltaa, itsemurha
14. Kiusattu joutuu raivon valtaan ja haavoittaa kiusaajaa.

Laskettuamme puuttumistarinoiden teemojen esiintymismäärän panimme merkille, että tarinoista nousi esille muutama teema ylitse muiden. Pilkka kohdistuu auttajaan tai pelko pilkan kohdistumisesta auttajaan -teema sekä surun, ahdistuksen ja empatian tunteminen kiusattua kohtaan -teema esiintyivät molemmat yhdeksässä vastauksessa. Puuttumisella ei ole vaikutusta -teema löytyi neljästä vastauksesta. Mainittakoon tässä vielä sellaiset teemat, joita löytyi kahdesta tai kolmesta vastauksesta. Kolmen vastauksen teemoja olivat yritys kiinnittää kiusaajien huomio muualle -teema sekä opettaja ei huomaa tai häntä ei löydy -teema. Lisäksi kahdessa vastauksessa esiintyi tilanteeseen ei puututa -teema. Muita teemoja esiintyi vain yhdessä vastauksessa kutakin. Merkittäviksi teemoiksi lasketaan sellaiset, joita esiintyi neljässä tai sitä useammassa tarinassa Puuttumistarinoiden merkittävät teemat näkyvät kuviosta 1.

Vastaavasti puuttumattomuustarinoiden kohdalla selkeimmin esiin nousivat tilanteeseen puututaan -teema, jota löytyi yhdeksästä vastauksesta. Pilkka kohdistuu auttajaan tai pelko pilkan kohdistumisesta auttajaan -teema nousi esiin kuudessa vastauksessa. Kuudessa vastauksessa nousi niin ikään esiin surun, ahdistuksen ja empatian tunteminen kiusattua kohtaan -teema. Neljästä vastauksesta löytyi opettaja ei huomaa tai häntä ei löydy -teema. Kahden vastauksen teemoja olivat lisäksi kiusatusta tulee itsestä kiusaaja, pyyteetön apu, kiusaamiseen mennään mukaan, kiusattua ei hyväksytä ikinä kunnolla sekä raakaa väkivaltaa, itsemurha -teemat. Puuttumattomuustarinoiden merkittävät teemat näkyvät kuviosta 2.

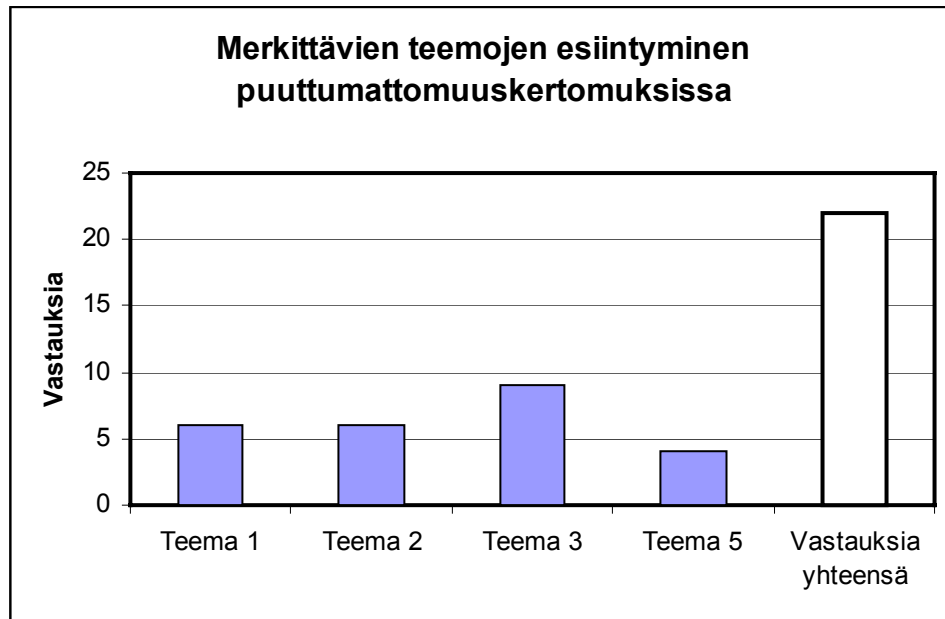


**KUVIO 1.**

Teema 1. Pilkka kohdistuu auttajaan tai pelko pilkan kohdistumisesta auttajaan

Teema 2. Surun, ahdistuksen tai empatian tunteminen kiusattua kohtaan

Teema 8. Omalla puuttumisella ei ole vaikutusta



**KUVIO 2.**

Teema 1. Pilkka kohdistuu auttajaan tai pelko pilkan kohdistumisesta auttajaan

Teema 2. Surun, ahdistuksen tai empatian tunteminen kiusattua kohtaan

Teema 3. Tilanteeseen puututaan

Teema 5. Opettajan puuttuminen ei auta tai häntä ei löydy

Molemmista kehyskertomusvariaatioista nousevat teemat ovat pitkälti samanlaisia. Puuttumistarinoiden kohdalla nousi vain neljä sellaista teemaa, joita ei esiintynyt puuttumattomuustarinoinaissa. Ainoastaan puuttumistarinoissa olleita teemoja olivat 6. Tilanne hoidetaan nyrkein-, 7. Oman nahan pelastaminen koetaan kaikkein tärkeimmäksi- ja 8. Omalla puuttumisella ei ole vaikutusta -teemat. Myös teema 10. Kiusatun kuolema ja kiusaajien ikuinen syyllisyys esiintyy vain puuttumistarinassa. Voimme todeta sen olevan melko lähellä puuttumattomuustarinoiden teemaa 14. Raakaa väkivaltaa, itsemurha, mutta niitä ei kuitenkaan voida rinnastaa samaksi teemaksi, sillä teemassa 14. kirjoittaja osallistui kylmäverisesti kiusaamiseen eikä osoittanut minkäänlaista empatiaa, kun taas puuttumistarinan teemassa 10. nähtiin selvästi kiusatun kamala kohtalo ja julmat tapahtumat, mutta itse ei oltu kiusaamassa.

Puuttumattomuustarinoiden kohdalla sellaisia teemoja, joita ei esiintynyt puuttumistarinoissa, oli jo huomattavasti enemmän, 9 kappaletta. Ainoastaan puuttumattomuustarinoinaissa esiintyneitä teemoja olivat 4. Kiusatusta tulee itsestä kiusaaja-, 8. Kiusaamiseen mennään mukaan-, 9.

Puuttumattomuutta kadutaan-, 10. Vastuu jätetään kylmästi vain ja ainoastaan opettajille-, 11. Kiusatussa itsessään on vikaa-, 12. Kiusattua ei hyväksytä ikinä kunnolla-, 13. Raakaa väkivaltaa, itsemurha- ja 14. Kiusattu joutuu raivon valtaan ja haavoittaa kiusaajaa -teemat.

### **18.1 Mitä teemojen esiintymisestä voidaan päätellä**

Puuttumistarinoissa korostuivat siis teemojen esiintymistiheyden perusteella ajatukset pilkan kohdistumisesta auttajaan tai sen pelosta, surun, ahdistuksen ja empatian tunteminen sekä sellainen ajattelutapa, että kiusaamistilanteeseen puuttumisella ei olisi kuitenkaan vaikutusta. Tulosten perusteella voitaisiin sanoa, että toisaalta kuudesluokkalaiset ovat selvästi empatian tunteeseen kykeneviä, jos empatiaa määritellään Golemanin (1997, 66) mukaan toisen tunteiden havaitsemiseksi. Empatiateemoissa pohdiskeltiin todella kiusatun tuntemuksia ja sitä kuinka pahalta kiusaaminen mahtaa tuntua. Toisaalta kuudesluokkalaiset käyvät kamppailua oman nahkansa säilyttämisen puolesta. Jos oman itsen näkökulma nousee näinkin voimakkaasti esille, voidaan kai olla varmoja ainakin siitä, mikä lienee jo muutenkin kuudesluokkalaisten ikäkauden huomioon ottaen selvää, että kuudesluokkalainen ei ole saavuttanut korkeinta moraalisuuden kehityksen tasoa. Tarinoiden perusteella oppilaat kokevat paljon voimattomuuden tunnetta, kun ajatellaan, että omilla ponnisteluilla kiusaamisen vähentämiseksi ei ole juurikaan merkitystä.

Puuttumattomuustarinoista nousseet teemat antavat myös selviä viitteitä kuudesluokkalaisten empatiakyvystä. Niissä auttamis- ja myötäelämisen taidot oikeastaan korostuvat, sillä lähes puolet vastaajista toimi empatiaa ja korkeaa moraalialia osoittaen vastoin kehyskertomuksen viitoittamaa tietä. He puuttuivat kiusaamiseen, vaikka heitä oli toisin kehoitettu. Sama ristiriita itsensä varjeluun ja toisen auttamisen välillä nousi näissäkin kertomuksissa selvästi esiin.

Wahlströmin (1993, 99) puhuu absoluuttisista arvoista, joiden mukaan hyvä ei ole pelkistettävissä empiirisiin asiayhteyksiin. Pohdin aiemmin, että jos koehenkilöt noudattaisivat absoluuttista hyvää, absoluuttisia arvoja, heidän toimintansa ei muuttuisi kehyskertomusten varioidessa. Analyysin tulosten perusteella voin todeta, että toiminta-ajatukset ovat hyvin pitkälti samoja molemmissa kehyskertomuksissa, kun melkein puolet halusi puuttua kiusaamiseen myös puuttumattomuustarinoissa. Toisaalta toisellekin puolelle, niihin jotka jättivät puuttumatta

kiusaamiseen, jäi vielä 12 vastaajaa. Voidaan kuitenkin sanoa, että kuudesluokkalaisillakin lienee kykyä toimia jo jossain määrin absoluuttisen hyvän ja absoluuttisten arvojen mukaan.

## **18.2 Analyysin tulokset ja kuudesluokkalaisen moraali**

Kuudennella luokalla olevien lasten moraalijattelu on selvästi Kohlbergin määrittämällä konventionaalisisella tasolla, jolloin on tyypillistä ajatella, että oikeaa toimintaa on toisten auttaminen ja miellyttäminen. Omaa toimintaa perustellaan usein toisten hyväksynnän saavuttamisella. Kyseisen tutkielman tulokset tukevat Ahon käsityksiä kuudesluokkalaisten moraalin tasosta. Kävihan tuloksista ilmi, että koehenkilöt suurelta osin haluavat auttaa, mutta toisaalta miettivät, miten voisivat miellyttää toisia ihmisiä ja saada muiden hyväksynnän toiminnalleen. Muiden hyväksynnän saavuttamisen tavoittelu näytteli suuressa osassa kertomuksia vielä suhteellisen suurta osaa, kun esimerkiksi auttaminen ja kiusaamiseen puuttuminen yritettiin tehdä huomaamattomasti niin, että muut eivät sitä huomaisi. (Aho 1993.)

Pieni osa kuudesluokkalaista on jo siirtynyt tai siirtymässä konventionaalisisella tasolla toiselle portaalle, Kohlbergin moraalikehitysteorian neljännelle tasolle, jolle on ominaista orientaatio auktoriteetteja ja sääntöjä kohden. Velvollisuudentunto nousee neljännessä vaiheessa jo selkeämmin esille. Voitaisiin siis ehkä olettaa, että vastanneista ne, jotka auttoivat päinvastaisesta ohjailusta huolimatta kiusattua, ja ne jotka eivät ylen määrin pelänneet omien kasvojen menettämistä auttamistoiminnan seurauksena, tunsivat selvästi vastuuta heikomman puolesta ja saattoivat näin ollen olla Kohlbergin moraalikehitysteorian neljännellä tasolla. Jos asiaa tarkastellaan näin, olisi kuudesluokkalaisten keskuudessa siis jo kovin moni saavuttanut neljännen moraalikehitystason. Toisaalta havaintoa saattaisi puoltaa myös se seikka, että tutkimusaineisto kerättiin toukokuussa, kun he olivat jo päättämässä opiskeluaan kuudesluokkalaista, ja olivat siirtymässä kesäloman jälkeen seitsemännelle luokalle. (Aho 1993.)



### 18.3 Poikien ja tyttöjen eroja

Kuten jo aiemmin tuli mainittua, ei kyseisen aineiston kohdalla voida suoraan tehdä vertailuja tyttöjen ja poikien vastausten välillä, sillä poikia osallistui kirjoittamiseen selvästi tyttöjä vähemmän. Kuitenkin voidaan todeta, että aineiston osoittamat erot antavat ehkä joitakin viitteitä sukupuolten välisistä eroista. Puuttumistarinoiden kohdalla poikien tarinoista vain yhdestä löytyi pilkka kohdistuu auttajaan tai pelko pilkan kohdistumisesta auttajaan –teema, kun tyttöjen kohdalla kyseistä teemaa löytyi kahdeksasta tarinasta. Tytöistä siis yli puolet tunsivat tällaista pelkoa, kun taas pojista vain kahdeksasosa kuten edellä kuvioista 3 kävi jo ilmi. Surun, ahdistuksen tai empatian tunteminen kiusattua kohtaan –teema erotti myös tyttöjen ja poikien vastaukset toisistaan. Kyseinen teema näyttäytyi poikien kohdalla jälleen vain kahdeksasosassa kertomuksia, kun tytöistä taas lähes puolet oli tarinoissaan ilmaissut tuntevansa kyseisiä tunteita, minkä voimme havaita kuvioista 4. Tytöt osoittivat poikia useammin myös ajattelevansa, että kiusaamistilanteeseen puuttumisella ei ole juurikaan vaikutusta. Yli neljäsosa tytöistä osoitti ajattelevansa näin, kun taas vastaavasti pojista vain seitsemäsosa.

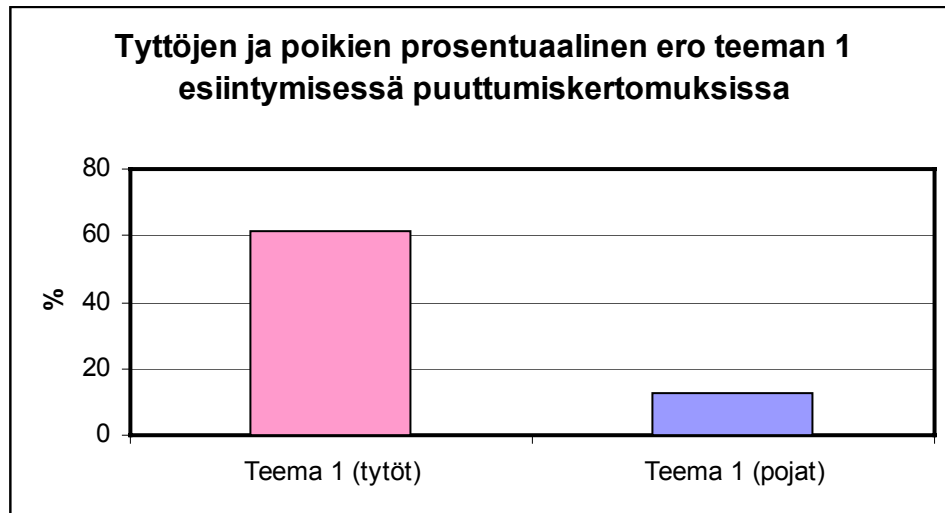
Puuttumistarinoissa siis tytöillä nousi vahvemmin esille pelko siitä, miten itselle käy, jos autan toista. Huomion kiinnittäminen itseen ei osoittaisi korkeaa moraalista kehittyneisyyttä tytöillä, kun taas pojat eivät tuoneet kirjoituksissaan esille läheskään niin usein pelkoa pilkan tai kiusaamisen kohdistumisesta itseen. Toisaalta tässä kohtaa emme voi olla varmoja, auttoivatko kirjoittajat pelosta huolimatta kiusattua, sillä samassa kirjoitelmassa esiintyi usein monta eri teemaa. Tyttöjen pelko ja huomion kiinnittäminen omaan turvallisuuteen saattaisivat liittyä aivan yhtä hyvin tyttöjen vahvempaan taipumukseen ilmaista tunteita ja paljastaa fyysisesti heikompana osapuolena huolestumista omasta turvallisuudesta. Tytöt myös tunsivat selvästi poikia enemmän voimattomuuden tunnetta epäillessään, että omalla kiusaamiseen puuttumisella ei olisi vaikutusta. Koska tytöt ilmaisivat paljon poikia useammin tuntevansa empatiaa, surua ja ahdistusta kiusattua kohtaan, voimme olettaa tyttöjen olevan empaattisempia kuin miehet, ja jos Hoffmania (2000, 221) on uskominen, tytöt ovat näin ollen myös moraalikehityksessään korkeammalla tasolla, koska ihmisten empatiatason voidaan olettaa vaikuttavan myös heidän

moraalisiin kantoihinsa. Hoffman on niinkään todennut naisten olevan empaattisempia kuin miesten, ja tätä väitettä analyysin tulokset myös näyttäisivät tukevan (ks. Kalliopuska 1983, 87).

Puuttumattomuustarinoissa suurin nähtävä ero tyttöjen ja poikien kohdalla oli tilanteeseen puututaan –teeman kohdalla. Ne vastaajat, joiden kirjoituksista löytyi kyseinen teema, toimivat siis vastoin kehyskertomuksen viitoittamaa tietä, mikä on jo sinänsä mielenkiintoinen seikka. Kahdeksassa tyttöjen vastauksista löytyi tämä teema ja poikien vastauksista kahdessa. Kaksi kolmasosaa tytöistä ja reilu kolmasosa pojista toimi siis kehyskertomuksen vastaisesti, minkä näemme kuvioista 6. Myös puuttumattomuustarinoiden kohdalla surun, ahdistuksen tai empatian tunteminen kiusattua kohtaan –teema nousi tyttöjen kirjoituksissa vahvasti esille. Lähes puolet tytöistä ilmaisivat näitä tunteita kirjoituksissaan, pojista ei yksikään. Tämän voimme havaita kuvioista 5. Poikien tarinoista kahdessa oli päädytty raakaan ja väkivaltaiseen kertomukseen, jossa kirjoittaja seuraa tilannetta kyynisesti tai jopa osallistuu kiusaamiseen, tosin suhteellisen passiivisesti. Tyttöjen kirjoituksista ei löytynyt mielipuolisen väkivallan kuvauksia.

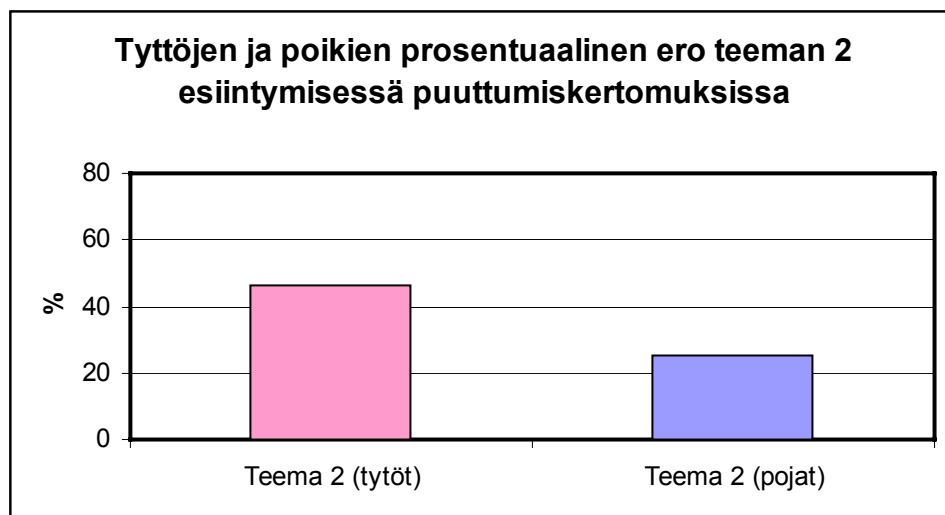
Myös puuttumattomuustarinoista nousi selvästi esille se, että tytöt ilmaisevat huomattavasti poikia useammin empatian tunteita. Tytöt osoittavat poikia kehittyneempää moraalista ajattelua toimiessaan kahdeksassa tarinassa kehyskertomusta vastaan.

Kyseisen aineiston perusteella voidaan siis havaita selvä ero tyttöjen ja poikien empatiakyvyn ja ehkä sitä kautta myös moraalikehitystason välillä. Tutkielman tulokset tukevat selvästi Hoffmanin esittämää väittämää tyttöjen empaattisuudesta sekä myös Gilliganin näkökulmaa naisten suuremmasta huolenpitovietistä, mitä empatian tunteminen jollain tavalla osoittanee (ks. Kalliopuska 1983, 87 ja Gilligan 1993, 8, 98, 170). Huolenpitovietti näkyy mitä ilmeisemmin jo nuorilla tytöillä, ja se lienee osaksi kulttuuriin sopeutumisen ja sosialisoinnin tulosta.



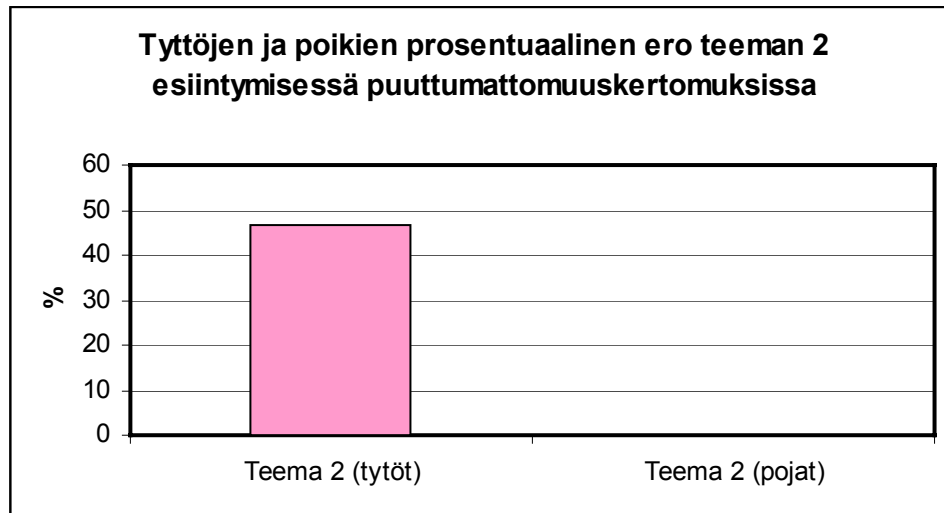
KUVIO 3.

Teema 1. Pilkka kohdistuu auttajaan tai pelko pilkan kohdistumisesta auttajaan



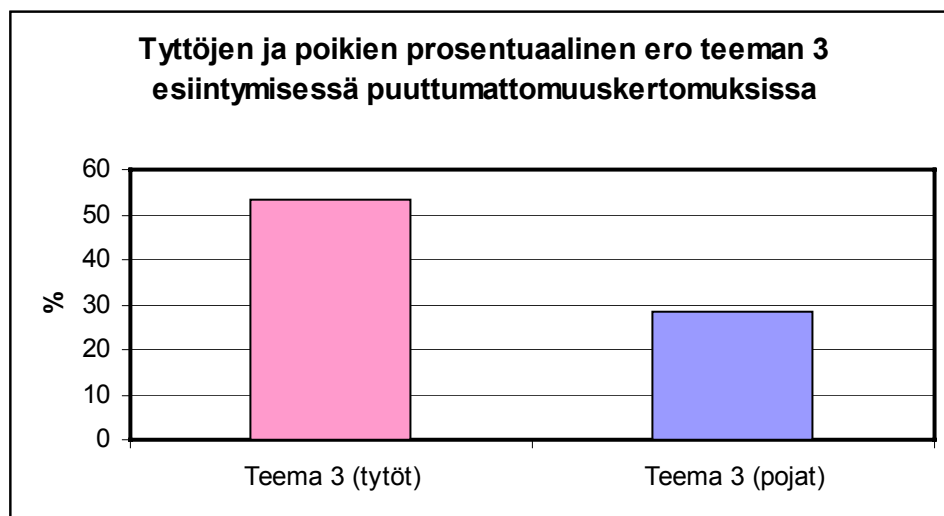
KUVIO 4.

Teema 2. Surun, ahdistuksen tai empatian tunteminen kiusattua kohtaan



**KUVIO 5.**

Teema 2. Surun, ahdistuksen tai empatian tunteminen kiusattua kohtaan



**KUVIO 6.**

Teema 3. Tilanteeseen puututaan

## 18.4 Esimerkkejä teemoista

Analyysiä tehdessäni luin siis oppilaiden vastauksia ja samalla poimin järjestelmällisesti kirjoituksista ilmeneviä teemoja sitä mukaa kun pystyin niitä lukemalla havaitsemaan. Puuttumistarinoista kokosin kymmenen eri teemaa ja puuttumattomuustarinoista niitä tuli peräti 14. Kertoisiko näin suuri ero teemojen lukumäärissä siitä, että puuttumattomuustarinat kirvoittivat oppilaat omaperäisempiin ratkaisuihin kuin puuttumiseen ohjaavat kehyskertomukset? Kirjoituksissa oli enemmän vaihtelua. Vastaajia oli kuitenkin molempien kehyskertomusten kohdalla lähes saman verran (21 ja 22), puuttumattomuustarinoissa yksi vain yksi enemmän, joten vastaajien lukumäärästäkään kyseinen seikka ei suoranaisesti johtua. Lopulta analyysin edetessä merkittäviä teemoja, siis sellaisia joita oli useassa vastauksessa, oli enää vain noin kolme–neljä. Laskin merkittävimmiksi teemoiksi sellaiset, joita löytyi vähintään neljästä vastauksesta. Puuttumistarinoiden kohdalla merkittävimmiksi teemoiksi nousivat siis teemat: 1. Pilkka kohdistuu auttajaan tai pelko pilkan kohdistumisesta auttajaan, 2. surun, ahdistuksen tai empatian tunteminen kiusattua kohtaan ja 8. omalla puuttumisella ei ole vaikutusta.

Puuttumattomuustarinoista lopulta merkittäviksi teemoiksi nousivat: 1. pilkka kohdistuu auttajaan tai pelko pilkan kohdistumisesta auttajaan, 2. surun, ahdistuksen tai empatian tunteminen kiusattua kohtaan, 3. tilanteeseen puututaan ja 5. opettajan puuttuminen ei auta tai häntä ei löydy. Näiden tarinoiden kohdalla merkittäviä teemoja oli siis yksi enemmän.

**Esimerkkejä puuttumiskertomusten teemoista, joista siis merkittäviä teemoja olivat teemat 1, 2 ja 8:**

**Teema 1:** *"Ajattelin mielessäni sanovani jotain tytölle, mutta sitten tunsin pelokkuutta. Olisin niin mielelläni puolustanut uutta oppilasta, mutta katsoinkin vain halveksuvasti haukkujia. Yritin ottaa itseni hallintaan, ja lähdinkin lopulta juoksemaan uuden oppilaan perään. Saatuaani hänet kiinni, tunsin, kuinka tuhat puukkoa iskeytyi selkääni ystäväieni katseen välityksellä."* (11+T)

"Kanneltuani entiset kaverini alkoivat kiusaamaan minua, joten minulla ei ollut kavereita luokallani. Kukaan ei halunnut olla kanssani, paitsi se yksi hiljainen, oudosti pukeutunut ja pelokkaan näköinen koulumme oppilas." (15+T)

"Seuraan sivusta hetken aikaa, mutta kun he alkavat tönäyttää tyttöä, päätän mennä väliin. Hei, lopettakaa tollanen, mä sanon ja kaverini alkavat tuijottaa mua ihan kuin mä olisin ihan sekasin tai jotain. Ai ooks säkin niitä luuseri-rauhanturvaajia vai, yks niistä kysyy multa ivallisesti." (8+T)

"Pysähdyn. Jalkani jäähmettyvät paikoilleen. Jos nyt menisin, kohdistuisiko kiusaaminen minuun ensi välitunnilla?" (12+T)

"En oikein uskaltanut tehdä mitään aluksi. Mutta kun kiusaaminen vain jatkui, minun oli mentävä väliin." (17+T)

**Teema 2:** "Myöhemmin tajusin, että olisin voinut tehdä toisinkin. Olisin voinut ystäväystyä tytön kanssa sen sijaan, että jätin hänet yksin. Ehkä hän etsi vain kavereita ja minä en ainakaan auttanut asiaa. Ehkä huomenna voisin tehdä jotain, ehkä..." (9+T)

"Sovimme että Iris voi olla meidän kanssamme aina välitunneilla." (10+T)

"Sen ajan, mitä oppilasta kiusataan, yritän olla hänen seurassaan, ettei hän tunne itseään yksinäiseksi." (4+T)

"Otan kiusatun oppilaan kainalooni ja lähdän kuljettamaan häntä sisälle päin. Onko kaikki hyvin, kysyn." (12+T)

**Teema 3:** *"Mä mietin et miten pääsisin pois tilanteesta, kun huomasin pari tyttöä jotka on meidän luokall ja sanoin kavereille et tytöil oli asiaa. Se tehos, kaverit lähti tyttöjen luo ja jätti sen tyyppin rauhaa." (5+P)*

*"Menin kavereideni luokse ja yritin vain kiinnittää heidän huomionsa muuhun. Moi, mitäs te, sanoin, ja kaverini katsahivat minuun ja unohtivat tytön, jota olivat kiusanneet." (9+T)*

**Teema 4:** *"Seuraavana päivänä näin, ku yhet vanhemmat pojat kiusas mun kaveria. Yhtä niistä, joka eilen oli ollu poikien asemas. Muut kaverit seuras vähän aikaa sivusta, mutta sanoivat sitten pojille: Ootteks te koskaan kuullu heikkoudesta? Sitä teissä itsessänne on meinaan paljon. Hyvä, mä ajattelin. Oppi nekin läksynsä. Ne ei enää kiusaa toisia." (8+T)*

**Teema 5:** *"Välituntivalvoja saapuu vasta nyt ulos talosta ja tulee meitä kohti." (12+T)*

*"Viikon päästä opettaja puuttuu asiaan ja kaverini joutuvat vaikeuksiin, mutta kiusaaminen ei vain lopu." (19+T)*

*"Hain koulun sisältä opettajaa, mutta en löytänyt ketään." (20+T)*

**Teema 6:** *"Yritän saada heidät lopettamaan puhumalla heille, mutta he eivät usko joten lähden hakemaan muita kavereitani, että he lopettaisivat. Puhe ei tunnu auttavan niin sitten täytyy antaa nyrkkien puhua ja siihen se kiusaaminen loppuu." (13+P)*

**Teema 7:** *"Kavereiden alkaessa kiusata poikaa yrittäisin mennä väliin (hetken kuluttua) sitä ennen katsoisin , että mitä siitä kehkeytyy. Jos kiusaus olisi voimakasta pelastaisin pelkurimaisesti oman nahkani ja antaisin tyyppin yrittää selvitä itse (elämä on julmaa, mutta oma itse aina ennen muita)(pitkä elämä), mutta jos kaverini eivät haukkuisi pahasti menisin väliin ja yrittäisin auttaa (kohtuuden mitoissa)(yhä metodilla oma nahka ennen muita), mutta jos tilanteesta kehkeytyisi väkivaltainen minä vihjaisisin siitä välkkikselle tai jollekin opettajalle nimettömästi, (yhä edelleen oma nahka ensin metodilla). (14+P)*

**Teema 8:** *"Hommasin lisää väkeä puolustamaan kiusattua. Koitettiin saada kiusattua tulemaan meidän kanssa leikkimään. Mutta kaverit vain jatkoivat."* (20+T)

*"Sen jälkeen eivät jotkut kavereistani ole tuota poikaa kiusanneet, mutta jotkut ovat. Jotkut ovat niin täysiä idiootteja."* (17+T)

**Teema 9:** *"En päättä mennä väliin, koska ajattelen että hän vain kävelee ohi. Mutta istuinkin vain viereiselle penkille ja kaivaa repustaan joitain kirjoja joita hän alkaa lukea. Kaverit kiusaavat häntä yhä, haukkuen ja tönien. Minä seuraan vierestä tekemättä mitään."* (16+P)

**Teema 10:** *"Opettaja puuttuu asiaan ja kaverini joutuvat vaikeuksiin, muta kiusaaminen ei vain loppu vuoden päästä tyttö on niin nääntynyt että lähtee lomalle Kreikkaan mutta tapahtuu onnettomuus ja lentokone putoaa, tyttö kuolee. Tästä saadaan kuulla koulussa. Aluksi kaverini nauravat mutta seuraavassa hetkessä he ovat vakavia. Syyllisyys pinaa heitä koko ikänsä. Syyllisyys jota ei voi enää korjata, se on myöhäistä."* (19+T)

**Esimerkkejä puuttumattomuuskertomusten teemoista, joista merkittäviä olivat teemat 1, 2, 3 ja 5:**

**Teema 1:** *"Ja mitä kaverini sanoisivat. Tai mitä he tekisivät minulle. Joutuisinko minäkin kiusatuksi. En halua joutua kiusatuksi tai menettää kavereitani. Olen vähin ilmein ja elein mukana, ettei minun luultaisi säälivän häntä."* (5-P)

*"Minä mietin mielessäni että pitäisikö mennä väliin vai ei jos menisin väliin joutuisin itse kiusauksen kohteeksi."* (9-P)

*"Opettaja päättää lähteä auttamaan poikaa, mutta minä en halua tulla mukaan. Sen takia, että jos kaverini näkisivät minut he luulisivat, että minä kerroin heistä ja rupeaisivat kiusaamaan minua."* (14-P)



**Teema 2:** *"Seuraavalla tunnilla juttelin Ilarin kanssa. Sanoin, et tiedän miltä siitä tuntu ja et niistä ei pitäis välittää."* (6-T)

*"Minä seison vieressä, katson tilannetta surullisena tytön takia. En voi katsoa, laitan silmät kiinni, istahdan puun juurelle. Kuulen kuinka tyttö itkee, kaverini kiusaavat edelleen. Vihani kavereita kohtaan kipunoi sydämässäni."* (3-T)

**Teema 3:** *"En haluaisi puuttua tilanteeseen, mutta jokin sisälläni sanoo sen olevan ainoa vaihtoehto. Nousen, avaan silmäni ja juoksen joukkoa kohti. Puhuisin kavereilleni järkeä. Pyydän ensin kauniisti heitä lopettamaan."* (3-T)

*"Ne alko huuteleen sille kaikkee, ja tunsin, et mun piti tehdä jotain."* (6-T)

*"Kyllä joku vielä tulee auttamaan sitä, onhan täällä opettajia sitä varten. Lähden kävelemään pois ja menen istumaan penkille. Omatunto kuitenkin painaa, kun kuulen pojan itkevän ja huutavan. Nyt en enää ajattele, nousen vain ylös ja menen etsimään välituntivalvojaa."* (7-T)

*"Päätin olla puuttumatta asiaan, kunnes häneltä vuoti verta huulesta ja nenä oli melkein murtunut. Lopettakaa! minä huusin."* (11-T)

**Teema 4:** *"ei mene kauaakaan kun kiusatun vanhemmat puuttuvat asiaan, kiusaus loppuu. Mutta ei mene kuin pari kuukautta ja kiusattu on itse kiusaaja."* (2-T)

**Teema 5:** *"Vihdoin ope tulee paikalle ja alkaa selvittämään tilannetta. Opettaja puhuu kiusaajille ja moittii heitä, käskee lopettaa kiusaamisen. Mutta parin päivän päästä kiusaus vain jatkuu."* (2-T)

*"Nyt en ole seurailut kiusaamista, mutta olen varma että kiusatuilla on on parempi olo kuin ennen sillä opettajat ovat entistä tarkempia ja he puuttuvat lähes jokaiseen kiusaamiseen."* (4-P)

*"Mutta parin päivän jälkeen kiusaus vaan jatkuu, ei opettajakaan saa mitään kiusausta ratkaistua." (2-T)*

**Teema 6:** *"Nääks Julia on toisen kiusaajan Peten likkakaveri. No niin koulupäivä on päättynyt. Opettaja sanoi. Pete tuli ja sanoi -anteeks siitä eilisestä. -Ei oo aikaa! sanoin. Leffassa meni hienosti ja Pete ja hänen kaverinsa sai opetuksensa." (1-T)*

**Teema 7:** *"Meni kysymään kavereiltani, että lähtevätkö he leffaan sillein etten tietäisi kiusauksesta mitään." (1-T)*

**Teema 8:** *"Sitten se nousee ylös ja lähtee karkuun. Minä kamppaan sen ja meen pois." (15-P)*

**Teema 9:** *"Mieleeni pomppaa ajatus, että olisin voinut estää kaiken tuon. Tuntuu jotenkin pahalta lähteä pois." (5-P)*

**Teema 10:** *"Minua ei voi syyttää mistään. Hähää! Minua ette voi syyttää mistään opettajat, ette mistään." (5-P)*

*"Kyllä joku vielä tulee auttamaan sitä, onhan täällä opettajia sitä varten." (7-T)*

**Teema 11:** *"Kiusaajat alkavat haukkumaan kiusattavaa ja kiusattava alkaa aukomaan päätään kiusaajilleen. Kiusaajat sanovat että lähe ny menee! mutta kiusattava ei lähe ja jatkaa pään aukomista. Kiusattava lyö kiusaajaa ja kiusaaja lyö takaisin." (10-P)*

**Teema 12:** *" Menimme yhdessä muiden luo ja he hyväksyivät mutta eivät välttämättä ikinä hyväksy kunnolla tätä outoa oppilasta." (11-T)*

**Teema 13:** *"Se tyyppi menee siihen porukkaan ja saa turpaansa. Sitten joku ottaa pesäpallomailan ja lyö sillä sitä kiusattua päähän. Sitten se nousee ylös ja lähtee karkuun. Minä kamppaan sen ja meen pois. Tämän jälkeen kiusaajat jatkavat hakkaamista. Poika kuoli koska se kaatui ojaan, ja vieräi aittaa päin. Sen jälkeen lehdessä lukee! MUSTA POIKA KUOLI KOULUSSA" (15-P)*

*"Pojat pysäyttävät Jorman ja sitovat hänet puuhun. Pojat ottavat pari askelta taakseppäin ja alkavat kivittää Jormaa. Jorma rupee itkee ja hän on mustelmilla. Pojat naureskelevat ja irrottavat pojan ja alkavat haukkua ja lyödä. Jorma yrittää paeta, mutta Tero lyö nyrkillä mahaan ja Jorma kääpertyy maahan." (13-P)*

**Teema 14:** *"Joku sylkäisee pojan paljaalle iholle. Silloin salama välähtää hänen silmissään. Hän syöksyy sylkäisseen pojan kimppuun lyöden ja potkien, hurjasti huutaen ja paiskaa tämän puuta vasten. Vastustaja lyhistyy ja puuhun jää verivana." (21-T)*

#### 18.4.1 Mahdollinen tyypillinen tarina puuttumiskertomuksissa

Merkittävien teemojen pohjalta voitaisiin siis rakentaa tyypillinen tarina. Siitähän on juuri kysymys tyypittelyssä. Puuttumistarinoiden kohdalla tyypillinen tarina koostuisi sellaisista asioista, mitä teemat 1, 2, 5 ja 8 pitävät sisällään. Tyypillisessä tarinassa pilkka kohdistuisi auttajaan tai ainakin kirjoittajalla olisi pelko siitä. Hän tuntisi surua, ahdistusta ja empatiaa kiusattua kohtaan. Hän yrittäisi lisäksi etsiä opettajaa, mutta ei ehkä löytäisi tätä. Lopulta tyypillisessä tarinassa vielä jouduttaisiin toteamaan, että omalla auttamisella ei ole vaikutusta.

#### 18.4.2 Mahdollinen tyypillinen tarina puuttumattomuuskertomuksissa

Jos rakentaisin niin sanotusti tyypillisen tarinan puuttumattomuustarinoista, siinä näkyisivät niin ikään merkittävät teemat. Tyypillisessä tarinassa kiusaamistilanteeseen puututtaisiin kehyskertomuksen antamista ohjeista huolimatta, mikä oli myös merkittävä seikka analyysin kokonaisuutta ajatellen. Myös näissä tarinoissa opettajan puuttuminen ei auttaisi tai opettajaa ei löytyisi. Puuttumattomuustarinoissa kirjoittajat tuntuivat tyypillisimmillään myös surua, ahdistusta ja empatiaa kiusattua kohtaan.

### 18.5 Opettajien rooli kertomuksissa

Merkille pantavaa oli mielestäni opettajien roolin näkyminen etenkin puuttumattomuuskertomuksissa. Useimmiten opettajiin viitattiin sellaisissa yhteyksissä, joissa opettajaa tai välituntivalvojaa ei ollut näköpiirissä tai opettajan puuttumisella kiusaamistilanteeseen ei ollut juurikaan vaikutusta. Voisiko tämän piirteen esiin nousemisen takana olla lapsien kokema turvattomuuden tunne koulussa. Aina ei ole lähettyvillä aikuista, joka turvaisi rauhan koulussa, vaan lapset ovat usein toistensa toisinaan mielivaltaisenkin käyttäytymisen armoilla.

### 18.6 Variaation vaikutus

Selkein ero kahden eri kehyskertomusvariaation välillä oli se, että puuttumattomuuskertomuksissa yhdeksässä vastauksessa eli melkein puolessa vastauksista kirjoittajat puuttuvat kehyskertomuksen viitoittaman ohjeen vastaisesti kuitenkin kiusaamistilanteeseen. Tytöt toimivat näin huomattavasti poikia enemmän. Puuttumiskertomuksissa kehyskertomuksen vastaisesti toimi vain kaksi vastaajaa, joista toinen oli tyttö ja toinen poika. Suoralta kädeltä voisi sanoa, että empatian tunteminen ja halu auttaa ovat selvästi nähtävissä nuorten ajatuksissa. Eli jos puhutaan välinpitämättömyyden ja väkivallan kasvusta nuorten keskuudessa, emme voi sanoa siitä mitään varmaa pienen aineistomme perusteella. Tyttöjen osalta väite ei ainakaan näyttäisi pitävän paikkaansa. Poikia pitäisi tutkia ehkä enemmän asian tiimoilta. Pikemminkin voisi sanoa, että halua auttaa ja ymmärrystä heikompia kohtaan on kyllä olemassa, mutta joskus käytännön tilanteet tekevät auttamisen vaikeaksi tai pelottavaksi. Tilanteiden sanelemia ehtoja moraalisten ratkaisujen tekemiselle painottaa myös Gilligan (Tirri 1995, 22, 23). Kehyskertomusvariaatioiden vaikutuksen tutkimisen suurin anti oli varmasti juuri sen seikan esiin saaminen, että päinvastaisesta ohjailusta (kehyskertomukset) huolimatta suuri osa nuorista kokee suurta tarvetta auttaa hätätilanteessa. Muutama esimerkki tosin päinvastaisestakin toimintamallista löytyi, kun kahdessa puuttumistarinnassa ei ohjeesta huolimatta puututtu kiusaamiseen. Toinen edellisistä oli tyttö ja toinen poika. Lisäksi kahdessa puuttumattomuuskertomuksessa intouduttiin kuvailemaan tapahtumien erittäin väkivaltaisia käännteitä, vaikka kehyskertomus ei sellaiseen missään nimessä ohjannut. Voitaisiinko päinvastaisista ohjeista huolimatta tapahtunutta auttamista ja puuttumista

tilanteeseen kenties pitää jonkinlaisena viitteenä absoluuttisten arvojen olemassaolosta? Teoriaosuudessa otaksuin, että jos koehenkilöt noudattaisivat absoluuttisia arvoja, heidän toimintansa ei muuttuisi kehyskertomusten varioidessa. Näin on nyt joidenkin kohdalla käynyt. Suurin osa heistä oli siis tyttöjä.

### **18.7 Asenteista ja ennakkoluuloista ei voida sanoa paljoa**

Teoriaosuutta kirjoittaessani ajatuksena oli, että oppilaiden kirjoitelmat paljastaisivat heidän asenteitaan esimerkiksi jollakin tavalla erilaisia oppilaita kohtaan. Analyysiä tehdessäni tulin kuitenkin siihen tulokseen, että kirjoitusten perusteella ei voida kovin paljoa päätellä kirjoittajien asenteista ja ennakkoluuloista, sillä kehyskertomuksissa ohjailtiin jo niin stereotyyppisesti lasten ajatuskulkua. Olihan kehyskertomuksessa puhuttu hiljaisesta, oudosti pukeutuneesta ja pelokkaan näköisestä kiusatusta. Nämä piirteet tulivat usein myös kirjoitelmissa esille, eikä voida tietää, olisivatko kirjoittajat kuvailleet kiusattua näillä piirteillä ilman kehyskertomuksen ohjausta siihen suuntaan. Jos tarkastellaan asenteita, niin selkeimmin silmiin pisti juuri esimerkiksi mustan pojan kuolema kiusaamistilanteen yhteydessä. Tästä sinänsä voisi vetää johtopäätöksiä kirjoittajan asenteista, mutta koska tämän kaltaisia tapahtumia ei ollut kuin muutamassa kirjoitelmassa, jätän asenteiden tarkastelun muille tutkijoille. Aineisto ei siis mielestäni anna mahdollisuuksia asenteiden ja ennakkoluulojen analysoimiseen.

## 19 KYKY TUNTEA EMPATIAA NÄKYI KIRJOITELMISSA

Aineisto kokonaisuudessaan osoittaa, että nuoret tuntevat usein empatiaa ja pystyvät asettumaan heikomman asemaan ongelmatilanteessa. Aineiston lähempi tarkastelu osoitti kuitenkin, että pojat eivät ole niin empaattisia kuin tytöt. Ei tosin voida tietää, miten asian laita olisi ollut, jos poikia olisi ollut aineistossa yhtä paljon kuin tyttöjä. Tyttöjen suurempi empatiakyky ei liene suuri yllätys, ja useat tutkimukset ovat kyseiseen seikkaan jo aiemmin viitanneet. Tässä tutkielmassa viitattiin muutamana niistä.

Vertailin empatian käsitettä määritellesäni Hoffmanin, Kalliopuskan ja Golemanin ajatuksia empatiasta. Totesin, että Kalliopuskan (ks. 1983, 11, 68) määritelmässä korostuu ihmisen halu ja tahto toimia ja tuntea empaattisesti, kun taas Hoffman (ks. 2000, 29–30) pitää empatian tunnetta ennemminkin tietyissä tilanteissa automaattisesti heräävänä. Goleman (ks. 1997, 66, 127, 138) näkee empatian näistä kolmesta kaikkein laajimmin yhtenä tärkeimmistä ihmistaidoista, joka ilmenee herkkyytenä havaita omia ja toisten tunteita ja käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa.

Tutkielmani koehenkilöiden kohdalla pätee mielestäni parhaiten Kalliopuskan ajatukset empatiasta. He kävivät usein mielessään kamppailua siitä, uskaltaisivatko toimia kiusaamisen estämiseksi. Voimakas tahto ja tieto siitä, miten ainakin pitäisi toimia, oli lopulta se, joka sai heidät puuttumaan tilanteeseen epäröinnistä ja kaikista peloista huolimatta. Useimpien kohdalla myös Hoffmanin määritelmä näyttäisi osuvan kohdalleen, sillä monet osoittivat selkeästi, että toisen ihmisen hätä herättää automaattisesti empatian tuntemuksia. Golemanin laajempi empatiaan liittyvä näkökulma on melko vaativa. Kuudesluokkalainen ei ehkä ole vielä siinä vaiheessa kehityksessään, että olisi saavuttanut tämän – voisiko kutsua – empatian jaloimman muodon. Golemanin määritelmässä tarkoitetaan empatialla nähdäkseni todellakin aitoa empatian tunnetta. Vasta kun tunne on aito, eikä se ilmene jonkun käyttäytymisnormin säätelemänä, sen voidaan katsoa olevan todellinen ihmistaito. Tutkielman aineiston pohjalta en voi sanoa, olivatko kirjoittajat aidosti ja syvällisesti empaattisia, vai toimivatko he kirjoitelmissaan empaattisesti vain sen vuoksi, koska tiesivät sen olevan normien mukaista käyttäytymistä.

## 20 POHDINTAA

Vastaaajien tarinoissaan esille tuoma auttamishalu ja empatia osoittanevat, että toisen ihmisen kunnioittamiseen ja huomioimiseen liittyvät arvot ohjailevat nykyäänkin nuorten toimintaa, vaikka usein toisin kuulee väitettävänkin. Häyrynkien (1997, 199) mukaan yksi aikamme julkisen keskustelun vakioaiheista on moraalien muuttuminen, ja usein puhutaan aatteiden ja ihanteiden kuolemasta, arvojen kaaoksesta, nuorison muuttuvasta maailmankuvasta ja yleensä ihmisten kovista ja itsekkäistä asenteista. Nyt, marraskuussa 2002, Suomi on sellaisessa tilanteessa, että nuorten karmaisevat väkivallanteot ovat julkisen keskustelun keskiössä. Onhan viimeisen vuoden sisällä tapahtunut nuorten ihmisten tekemiä murhia ja tuoreimpana nuoren henkilön tekemänä hirmutekona on tuoreessa muistissamme Vantaan Myyrmannin kauppakeskuksen pommiräjähdyttäjän. Räjähdyksessä kuoli ja haavoittui useita ihmisiä.

Käsillä olevan tutkielman aineistostakin nousi siis esiin kaksi poikien kirjoittamaa vastausta, jotka sisälsivät väkivaltaisten tapahtumien kuvausta. Seuraavassa esimerkit väkivallan kuvausta sisältävistä vastauksista:

*"Pojat pysäyttävät Jorman ja sitovat hänet puuhun. Pojat ottavat pari askelta taaksepäin ja alkavat kivittää Jormaa. Jorma rupee itkee ja hän on mustelmilla. Pojat naureskelevat ja irrottavat pojan ja alkavat haukkua ja lyödä. Jorma yrittää paeta, mutta Tero lyö nyrkillä mahaan ja Jorma kähertyy maahan. Pojat potkivat ja pitävät Jormaa rumpuna. Yhtäkkiä Jorma ei enää liikukaan maasta kun pojat yrittävät nostaa häntä. Juho, Tero, Ville ja Jussi näkevät parhaaksi häipyä paikalta. Iltapäivällä Jorma teki itsemurhan."* (13-P)

*"Se tyyppi menee siihen porukkaan ja saa turpaansa. Sitten joku ottaa pesäpallomailan ja lyö sillä sitä kiusattua päähän. Sitten se nousee ylös ja lähtee karkuun. Minä kamppaan sen ja meen pois. Tämän jälkeen kiusaajat jatkavat hakkaamista. Poika kuoli koska se kaatui katuojaan, ja vieri airtaa päin. Sen jälkeen lehdessä lukee! MUSTA POIKA KUOLI KOULUSSA"*

Näissä kahdessa vastauksessa kirjoittaja ei osoittanut minkäänlaista myötäelämisen taitoa tai tuonut millään tavalla esille pohtivansa sitä, miltä kiusatusta mahtaa tuntua. Tietysti voidaan aina spekuloida, että vastaajat eivät ole ottaneet kirjoittamistehtävää vakavasti ja ovat heittäneet niin

sanoakseni leikiksi. Se on tietysti mahdollista, mutta koska näin hurjaa tekstiä ei esiintynyt muissa kirjoituksissa, voidaan kirjoittajien asenteissa vähintäänkin aavistella olevan jonkinlaista kyynisyyttä, mikä on aina huolestuttavaa.

Kari Uusikylä (2002) hakee syitä lasten ja nuorten silmittömille väkivallanteoille, joita on nähty esimerkiksi Yhdysvalloissa, heidän huonosta itsetunnostaan, ylettömästi oppilaita toisiinsa vertailevasta koululaitoksesta, jossa heikommat eivät pärjää. Uusikylä (2002, 15) kirjoittaa, että lasten mielenterveyttä ei saa tuhota asettamalla heitä alttiiksi oppilaita jatkuvasti vertailevalle koulujärjestelmälle, joka murentaa itsetuntoa ja tuottaa monille epätoivoa. Hänen mukaansa yhteistä ulkomailla sattuneille koululaisten tekemille järjettömille koulumurhille on ollut yksi selittävä tekijä: Koulutappajat ovat tunteneet, että ei ole yhtään aikuista, joka varauksettomasti hyväksyisi heidät, antaisi turvaa ja rakkautta. Monia on jatkuvasti vertailtu menestyneempiin sisaruksiinsa.

On luultavaa, että Suomessakin tapahtuu kaiken aikaa piiloon jääviä tragedioita, jotka olisi pystytty estämään, jos olisi ymmärretty, mikä kasvatuksessa on olennaisinta: lapsen ymmärtäminen, hyväksyminen ja kuunteleminen. Perustarpeista tulevat ensin turvallisuuden, rakkauden ja hyväksymisen tarpeet. Vasta niiden varaan voidaan rakentaa tehokkuus ja itsensä toteuttaminen. Uusikylä ihmettelee, miksi tämän yksinkertaisen totuuden hyväksyminen näyttää olevan niin vaikeaa. (Mt., 15.)

Vaikka jokaisella ihmisellä on potentiaalinen kyky tunkea empatiaa, tämä kyky voi kuitenkin kadota erilaisten vaikeiden tilanteiden seurauksena. Häiriötekijöinä saattavat olla masennus, pelokkuus, jotkut temperamentin piirteet tai autismi. Jos näihin vielä yhdistyvät vaikeat ja kohtalokkaat elämäkokemukset, niin ihmisestä saattaa tulla kykenemätön tuntemaan empatiaa. Tässä kohdassa Hoffman tuo esille sanan psykopaatti, joka lienee hänen mielestään juuri sellainen henkilö, joka on ei pysty tuntemaan empatiaa. (Hoffman 2000, 282–283.)

Nuorten osoittamaan kyynisyyteen ja raakoihin asenteisiin olisi ilmeisen tärkeätä puuttua heti, kun aikuinen niihin törmää. Myös väkivaltaiset puheet, vaikka kyse ei olisikaan tosissaan tehdyistä uhkauksista, on aikuisten otettava vakavasti. Aikuisten on oltava kärsivällisiä



kasvatustyössään ja nähtävä se vaiva, että huolimattomastikaan tehtyjä, väkivaltaisista ajatuksista kertovia letkauksia ei sivuuteta.

Aikuisten olisi hyvä muistaa, että heidän antamansa elämisen malli heijastuu nuorten maailmaan. Aikuinen ei voi kovin kauan tehdä itse vastoin sitä, miten neuvoo lasten ja nuorten tekevän. Dunderfeltinkin (2001, 141) mukaan nuori ihminen rakentaa todellisuutensa saamiensa mallien mukaan. Hänen mukaansa jo nyt on huomattavissa, ettei nuorilla ole monipuolista kuvaa siitä, mitä ihminen on. Pitäisi muistaa, että kone on (lähes) täydellinen, ihminen hyvin vajavainen ja haavoittuvainen. Ennen kaikkea ihmissuhteet ovat hyvin herkkiä. Meidän on kannettava huolta siitä, saavatko nuoret riittävästi aikaa tutustua omaan monipuoliseen eikä aina niin yksinkertaiseen persoonallisuuteensa.

Ilman sosiaalisen kentän kokemusperäistä havainnointia ja analyysiä kuljemme kohti ihmissuhteiden teknologistumista, minkä hän toteaa olevan sama asia kuin ihmisyyden kapeutuminen. Jos ihminen ei kuole sukupuuttoon ekokatastrofien takia, niin hänen ihmisyytensä on näivettymässä teknologisaation vuoksi. (Dunderfelt 2001, 141.)

Dunderfeltin ajatusten mukaan olisi siis tärkeää huolehtia siitä, että nuoria opetetaan, jos mahdollista, toimimaan sosiaalisissa tilanteissa ja kohtaamaan ihmisiä aidoissa tilanteissa, jotta he eivät, jos oikein asian ymmärsin, kadottaisi sitä, mistä elämässä pohjimmiltaan on kysymys ja mikä elämässä oikeasti on kaikkein tärkeintä.

## 21 TUTKIMUSMENETELMÄN ARVIOINTIA

Mielestäni eläytymismenetelmä soveltui hyvin tutkielman aiheeseen. Koehenkilöt uskalsivat kirjoittaa tunteistaan ja ajatuksistaan avoimesti. Uskoisin, että en olisi saanut näin vivahteikasta aineistoa, jos olisin kohdannut oppilaat kasvotusten ja esimerkiksi haastatellut heitä. Valmiiksi muotoillut kysymykset vaikkapa teemahaastattelun tapaan olisivat saattaneet ohjailta vastaajia liikaa.

Aineistoa analysoidessani havaitsin yhden aineistonkeruutavassa ilmenneen puutteen. Ennustin nimittäin teoriaosuudessa, että koehenkilöiden kirjoitelmista tulisi todennäköisesti paljastumaan jotakin heidän asenteistaan esimerkiksi erilaisuutta kohtaan. Tämä ei tosin ollut varsinainen tutkimusongelma. Kuitenkin analyysin edetessä jouduin toteamaan, että kehyskertomukset olivat ohjanneet liikaa kirjoittajien ajatuksia. Kehyskertomuksissa oli puhuttu hiljaisesta ja oudosti pukeutuneesta oppilaasta, ja mielestäni tällainen kuvaus on melko asenteellista jo valmiiksi. Voidaan siis perustellusti olettaa, että kirjoittajat ovat joissakin tapauksissa kuvailleet kiusattua oudoksi tai hiljaiseksi, mikä taas saattaisi olla osoitus tietynlaisista asenteista, mutta koska kehyskertomus ohjaili koehenkilöiden ajatuksia, ei voida tietää, olisivatko koehenkilöt kirjoittaneet näin ilman kehyskertomuksen ohjailua. Tässä kävi siis konkreettisesti ilmi se, kuinka huolellisesti eläytymismenetelmää aineistonkeruumenetelmänä käytettäessä tulee kiinnittää huomiota tutkimusongelman kannalta relevantteihin kehyskertomuksiin ja niiden laadintaan.

Mielestäni tutkimusote toimi hyvin siinäkin mielessä, että aineisto antoi vastaukset asetettuihin tutkimusongelmiin. Kehyskertomusten varioinnin vaikutus ilmeni selvästi vain yhdellä tavalla, kun kirjoittajat puuttuivat kiusaamiseen myös puuttumattomuuskertomuksissa ja toimivat siten kehyskertomuksen antamien ohjeiden vastaisesti. Jos kehyskertomukset olisi laadittu jotenkin toisin, olisi variaation vaikutus ehkä saattanut olla vivahteikkaampi, eikä se olisi välttämättä kohdistunut vain yhteen piirteeseen. Juuri kehyskertomusten laadinnassa piilee mielestäni eläytymismenetelmän haastavuus ja samalla myös sen mielenkiintoisuus. Tämän tutkielman tehneenä ja yhtä opettavaista kokemusta rikkaampana lähtisinkin kiinnostuneena toteuttamaan jatkotutkimusta, jossa samaa aihepiiriä käsiteltäisiin ehkä hieman laajemmin, ja jossa otos olisi suurempi. Olisi mielenkiintoista kokeilla erilaisia kehyskertomuksia ja sitä kautta nähdä vieläkin konkreettisemmin, missä määrin koehenkilöiden ajatuksia voi manipuloida kirjoittamaan ohjaavia kehyskertomuksia muokkaamalla.

