

TAMPEREEN YLIOPISTO

**KOULUKIUSATTUJEN KOKEMUKSIA KIUSAAMISEN SEURAUKSISTA JA
SELVIYTYMISEN POLUISTA**

VILJA ANNALA
Tampereen yliopisto
Yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Sosiaalityön pro gradu -tutkielma
Maaliskuu 2017

Tampereen yliopisto
Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

ANNALA VILJA: Koulukiusattujen kokemuksia kiusaamisen seurauksista ja selviytymisen poluista

Pro gradu –tutkielma 81 s., 9 liites.

Sosiaalityö

Ohjaaja: Timo Toikko

Maaliskuu 2017

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelin koulukiusaamisen seurauksia ja selviytymistä tukevia tekijöitä koulukiusattujen parissa. Tutkimuksen kohteena olivat kouluympäristössä kiusaamista kokeneet henkilöt, jotka olivat jo aikuisia. Tarkoituksena oli tarkastella, miten he pärjäsivät elämässä koulun ja koulukiusaamisen jälkeen. Lisäksi tarkasteltiin kiusaamisen seurausten vaikutuksia ja sosiaalisten suhteiden merkityksiä selviytymisen tukena.

Tutkimuksessa oli laadullinen ja määrällinen aineisto, joista laadullinen oli primaarinen. Tutkimus toteutettiin kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa kirjoituspyynnön avulla kerättiin laadullinen aineisto. Vastauksia kirjoituspyyntöön saapui 11 kappaletta. Toisessa vaiheessa ”Koulun hyvinvointiprofiili”-kyselyaineiston (Konu 2016) avulla tarkasteltiin sosiaalisten suhteiden yhteyksiä koulukiusaamiseen. Analyysimenetelmänä käytettiin ristiintaulukointia. Kolmannessa vaiheessa kirjoitelma-aineistoa täydennettiin uudella kirjoituspyynnöllä siten, että ensimmäiseen vaiheeseen osallistuneita kirjoittajia pyydettiin keskittymään määrällisen aineiston osoittamiin keskeisiin teemoihin. Laadullinen aineisto analysoitiin narratiivisella analyysillä. Tutkimuksessa hyödynnettiin Urie Bronfenbrennerin ekologista systeemiteoriaa, jonka mukaan ihminen kehittyy vuorovaikutuksellisessa suhteessa ympäristöönsä.

Tutkimuksen mukaan koulukiusaamisen seuraukset ilmenevät sekä välittömästi kouluympäristössä että myöhemmin elämässä. Välittömiä seurauksia olivat erilaiset kokemukset kaltoinkohtelusta, erilaisuudesta, syrjään jäämisestä ja yksinäisyydestä. Kouluaikeiden jälkeen ilmeneviä välillisiä kokemuksia olivat esimerkiksi huono itsetunto, psykiatriset sairaudet ja luottamusongelmat. Seuraukset vaikuttivat siihen, kuinka kiusaamista kokenut osallistui sosiaaliseen kanssakäymiseen ja koki olevansa osa sosiaalista todellisuutta.

Hyvät sosiaaliset suhteet tukevat kiusaamisesta selviytymistä. Luottamuksellisen ja hyvän sosiaalisen suhteen rakentaminen mahdollistaa kiinnittymisen sosiaaliseen yhteisöön. Selviytymisen nähtiin edellyttävän hyviä sosiaalisia suhteita, hyväksytyksi tulemista ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kouluaikaisia hyviä sosiaalisia suhteita olivat kiusatun suhde vanhempiin, opettajiin, oppilashuoltoon ja vertaisiin. Koulun jälkeen hyviä suhteita olivat suhde puolisoon, vertaisiin ja sosiaalisten yhteisöjen jäseniin. Osallistuminen sosiaalisiin yhteisöihin lisäsi yhteenkuuluvuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunnetta.

Kirjoituspyyntövastaukset ryhmiteltiin narratiivisen analyysin mukaan tyyppikertomuksiin, joiden perusteella selviytymistä tukevia tekijöitä kyettiin hahmottamaan. Tyyppikertomuksia oli kolme: voittajien, taistelijoiden ja maahanlyötyjen narratiivit. Selviytymistä tukivat kouluaikaiset sosiaaliset suhteet ja hyväksytyksi tuleminen. Parhaiten selvisivät ne koulukiusatut, joilla oli kouluaikanaan hyvä ja turvallinen suhde vanhempiin. Selviytymistä tuki merkittävästi myös koulukiusaamisen aikainen hyvä suhde vertaisiin.

Tutkimuksen tulokset myötäilevät aiempia tieteellisiä tutkimuksia, joiden mukaan koulukiusatut saattavat kärsivät mielenterveydellisistä ongelmista, luottamusongelmista ja

sosiaalisten taitojen heikkoudesta myöhemmin elämässään. Koulukiusaamisen aiheuttamat ongelmat heikensivät kykyjä ja mahdollisuuksia osallistua sosiaaliseen elämään. Koulukiusaamisen pitkäaikaisseurauksia ei ole tutkittu paljoa, minkä vuoksi tutkimukseni toi tieteelliseen keskusteluun tärkeää ja ajankohtaista panosta. Koulukiusattujen sosiaalisiin suhteisiin tulisi panostaa, jotta kiusaamisen pitkäaikaisseurausten ongelmallisuuteen pystyttäisiin vaikuttamaan.

Avainsanat: Koulukiusaaminen, seuraus, selviytyminen, ekologinen systeemiteoria, sosiaaliset suhteet

University of Tampere
Faculty of Social Sciences

ANNALA VILJA: Experiences of consequences and paths of survival among school bullied
Master's Thesis, 81 pages., 9 appendix pages
Social Work
Supervisor: Timo Toikko
March 2017

In this Master's Thesis I examined the consequences of school bullying and factors that promote survival among those who have been bullied at school. The target of this study were those who had experienced bullying in the school environment but were now adults. The aim of this study was to examine how they managed in life after school and school bullying. In addition, the consequences of the effects of bullying and the significance of social relations as supporting survival were examined.

The study had a qualitative and quantitative material of which primary material was the qualitative one. The study was executed in three stages. In the first stage the qualitative material was collected through a writing request. 11 answers to the writing request was received. In the second stage effects of social relationships on school bullying was studied with "School Well-being Profile" inquiry material (Konu 2016). Cross tabulation was used as analysis method. In the third stage the written material was supplemented with a new writing request so that writers from the first stage were asked to concentrate on central themes risen from the quantitative material. The qualitative material was analyzed with narrative analysis. The study utilized the ecological systems theory by Urie Bronfenbrenner according to which a human being develops in interaction with the ecological environment.

According to this study consequences of bullying appear immediately in the school environment and later in life. Examples of immediate consequences are experiences of maltreatment, dissimilarity, exclusion and loneliness. Consequences appearing after school days were, for example, experiences of low self-esteem, psychiatric diseases and lack of confidence. Consequences affected participation in social intercourse and the experience of being a part of social reality.

Good social relationships promote survival from bullying. Building a confidential and good social relationship enables attaching to the social community. Survival was seen to require good social relationships, and the feeling of belonging and being accepted. Good social relationships during school days were relationships between bullied-parent, student-teacher, student-student welfare services and bullied-peer group. Good relationships after school days were those between spouses, peers and other members of social community. Involvement in social community increased experiences of fellowship and the feeling of being accepted.

Answers to the writing request were sorted to typical narratives according to which survival factors could be identified. Typical narratives consisted of three narrative types: narratives of the survivors, the fighters and the beaten-down. Survival was promoted by social relationships during school and the feeling of being accepted. Best recovery was among the bullied ones who had a good and secure relationship with parents during school. Recovery was also promoted significantly among those whom had a good relationship with peers during school bullying.

Results of the study conforms earlier scientific studies that propose school bullied suffering of mental health problems, lack of confidence and frailties of social skills in later life.

Consequences of school bullying diminish abilities and possibilities in involving social life. Long-term consequences of bullying has not been studied a lot which is why this study has brought important and topical contribution to scientific conversation. Contribution to the social relationships of school bullied should be increased to influence the problematic long-term consequences of bullying.

Key words: School bullying, consequence, survival, ecological systems theory, social relationships

SISÄLLYSLUETTELO

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | JOHDANTO | 1 |
| 2 | KOULUKIUSAAMINEN | 3 |
| 3 | SELVIITYMISESTÄ | 8 |
| 3.1 | Selviytymistä tukevat tekijät | 8 |
| 3.2 | Sosiaaliset edellytykset selviytymiselle | 10 |
| 3.2.1 | Sosiaaliset taidot ja tuki | 10 |
| 3.2.2 | Ihmisen sosiaalinen kehitys | 13 |
| 4 | TUTKIMUSASETELMA | 17 |
| 4.1 | Tutkimustehtävä ja tavoite | 17 |
| 4.2 | Tutkimusaineiston kuvaus ja hankkiminen | 17 |
| 4.3 | Laadullisen aineiston analyysitapa | 20 |
| 4.4 | Tutkijan asema ja tutkimuksen eettisyyden tarkastelu | 22 |
| 5 | KIUSAAMISEN SEURAUKSISTA | 25 |
| 5.1 | Sanallista sotaa ja hengen uhkaa | 27 |
| 5.2 | Kiusaaminen jättää jälkensä | 30 |
| 5.3 | Yhteenveto | 34 |
| 6 | SELVIITYMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT | 35 |
| 6.1 | Koti kasvuympäristönä | 36 |
| 6.2 | Suhde opettajiin | 40 |
| 6.3 | Vertaissuhteet kouluympäristössä | 43 |
| 6.4 | Oppilashuolto osana koulun sosiaalista yhteisöä | 47 |
| 6.5 | Muita sosiaalisen tuen paikkoja | 49 |
| 6.6 | Yhteenveto | 51 |
| 7 | VOITTAJIA, TAISTELIJOITA JA MAAHANLYÖTYJÄ | 54 |
| 7.1 | Selviytyminen voittajana | 55 |
| 7.2 | Taistelijana kokemusmaailmassa | 57 |
| 7.3 | Maahanlyödyt | 59 |
| 8 | JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA | 61 |
| | LÄHTEET | 66 |
| | LIITTEET | 73 |

| | |
|----------------------|----|
| <i>Liite 1</i> | 73 |
| <i>Liite 2</i> | 75 |
| <i>Liite 3</i> | 76 |
| <i>Liite 4</i> | 77 |
| <i>Liite 5</i> | 78 |
| <i>Liite 6</i> | 79 |
| <i>Liite 7</i> | 80 |
| <i>Liite 8</i> | 81 |

KUVIOLUETTELO

| | |
|--|----|
| KUVIO 1. Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria..... | 15 |
|--|----|

TAULUKKOLUETTELO

| | |
|--|----|
| TAULUKKO 3. Kodin suhde koulunkäyntiin ja kodin osallistumisen yhteys kiusaamisen kokemukseen..... | 37 |
| TAULUKKO 4. Opettajasuhteen yhteys kiusaamisen kokemukseen..... | 41 |
| TAULUKKO 5. Koulukaverisuhteen vaikutus kiusaamisen kokemukseen..... | 45 |
| TAULUKKO 6. Luottamus oppilashuoltoon ja kiusaamisen kokemus..... | 48 |
| TAULUKKO 1. Sukupuolen vaikutus kiusaamisen kokemukseen..... | 76 |
| TAULUKKO 2. Kiusaamisen kokemuksen esiintyminen luokka-asteittain..... | 77 |

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulukiusaamista. Tarkoituksena on tarkastella koulukiusattujen tapoja ja keinoja selviytyä koulukiusaamisen kokemuksesta. Lisäksi tutkimuksessa havainnoidaan kiusaamisen vaikutuksia jokapäiväiseen elämään. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda julki koulukiusaamisen pitkäaikaisseuraamuksia ja yhteiskunnallisia riskitekijöitä. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia koulukiusatuille suunnatun kirjoituspyynnön avulla. Kirjoittajien mukaan kiusaamisen kokemus on tuottanut ongelmia arkiseen päätöksentekoon ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Tutkimusten mukaan riittämätön puuttuminen ongelmiin lisää riskiä lasten ja nuorten syrjäytymiseen. Syrjäytyminen on haaste yhteiskunnalliselle ja sosiaaliselle osallisuudelle. Sosiaalisen ja taloudellisen syrjäytymisen ehkäisy on aloitettava kansalaisten perusoikeuksien ja turvallisen kasvuympäristön turvaamisella jo lapsuudessa. (Huhtanen 2011, 29–37, 157–185.)

Tämän tutkimuksen kautta halutaan osallistua keskusteluun koulukiusaamisen vakavuudesta. Koulukiusaamisesta on keskusteltu eri medioissa jo useamman vuosikymmenen ajan. Siihen on etsitty tehokkaita puuttumis- ja ehkäisemismenetelmiä, joista Suomessa yksi tunnetuimpia on opetus- ja kulttuuriministeriön tukema toimenpideohjelma KiVa-koulu (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 20–21). Koulukiusaamisesta on tehty paljon tutkimuksia, mutta sen pitkäaikaisseurauksia tunnetaan vielä jokseenkin vähän (Sourander ym. 2009). Tutkimusten mukaan sekä koulukiusatut että koulukiusaajat kärsivät koulukiusaamisen kokemuksesta myös myöhemmin elämässään (Salmivalli 2010; Pörhölä 2008). Koulukiusatut ovat riskissä syrjäytyä ja kärsivät tutkimusten mukaan muun muassa mielenterveydellisistä ongelmista. Koulukiusaajien parissa koulukiusaaminen voi johtaa esimerkiksi rikollisuuteen ja päihdeongelmiin. (Pörhölä 2008.) Kiusaaminen kouluissa on näin ollen ongelmallinen ilmiö.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kiusaamisen seurausten lisäksi selviytymistä. Selviytyminen koulukiusaamisen kokemuksista tarkoittaa, etteivät kokemukset vaikuta merkittävästi kiusatun arkiseen päätöksentekoon, valintoihin ja toimintaan. Selviytyminen näin ollen on yksilöllisesti ja yhteiskunnallisesti tärkeä ja hyvä tavoite. Yksilöiden kokema hyvinvointi tukee työllistymistä ja yhteiskunnallista osallistumista. Kiusaamiseen tulisi puuttua varhaisessa vaiheessa ennen kuin suurta yksilöllistä ja yhteisöllistä haittaa on ehtinyt kehittyä. Puuttuminen kiusaamiseen on kuitenkin hankalaa ja muuttuu teknologisoituvassa

maailmassa yhä vaikeammaksi. (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 57–61; Olweus 1992; Salmivalli 1998, 36–37.)

Jokaisella ihmisellä on tarve kuulua johonkin ryhmään ja toimia sosiaalisesti osana jotakin suurempaa yhteisöä (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994). Koulukiusaaminen sekä ryhmästä eristäminen ja syrjäyttäminen ovat tästä syystä erittäin haavoittavia. Ne saattavat jatkua niin pitkään ihmisen elämässä, että niiden aiheuttamat vahingot, esimerkiksi sosiaalisiin taitoihin, vaikuttavat yksilön elämään pysyvästi. Koulukiusaaminen on haitallista, koska se usein heikentää yksilön kokemuksia yhteenkuuluvuudesta ja osallisuudesta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalisten yhteisöjen kuten kodin, koulun ja vertaisryhmien vaikutusta koulukiusatun selviytymiseen koulukiusaamisen kokemuksista.

Sosiaalisen osallisuuden kehittymistä tarkastellaan Urie Bronfenbrennerin (1977) ekologisen systeemiteorian näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa esitetään, että sosiaalisilla suhteilla on oleellinen merkitys koulukiusatun selviytymiselle. Bronfenbrennerin teoria tukee tätä tutkimuksen tulosta. Kiintymyssuhteen on nähty vaikuttavan koulukiusatun sosiaalisiin suhteisiin lapsuudessa ja myös myöhemmin elämässä. Kiintymyssuhteen laatu voi joko suojata kiusaamiselta tai altistaa kiusaamiselle, mutta se myös vaikuttaa selviytymiseen kiusaamisen kokemuksesta. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tarkastella kiintymyssuhdetta vaan keskitytään laaja-alaisemmin sosiaalisiin suhteisiin.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ensiksi koulukiusaamista ja toiseksi siitä selviytymistä. Käsitteen määrittelyn ja teorian esittelyn jälkeen tarkastellaan tutkimusasetelmaa. Siinä esitellään tutkimuskysymykset, tutkimuksessa hyödynnettävä aineisto ja aineiston analyysitapa sekä pohditaan tutkimuksen eettisyyttä. Tässä tutkimuksessa koulukiusattujen kokemuksia tarkastellaan heidän kirjoittamiensa kertomusten kautta. Viides, kuudes ja seitsemäs luku esittelevät tutkimuksen tuloksia, eli koulukiusaamisen seurauksia, selviytymistä tukevia keinoja ja sosiaalisia suhteita sekä selviytymisen todennäköisyyttä. Johtopäätöksissä tarkastellaan tutkimukselle asetettuja tavoitteita ja saavutettuja tuloksia. Lisäksi pohditaan tutkimuksen hyödyllisyyttä koulukiusaamisen tutkimuksen saralla ja mahdollisia jatkotutkimustarpeita.

2 KOULUKIUSAAMINEN

Tieteellisissä tutkimuksissa usein hyödynnetty määritelmä kiusaamisesta on Dan Olweuksen (1992, 14) sanoittama: ”Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille”. Kiusaamiseksi ei mielletä kertaluontoisia tilanteita, joissa joku on esimerkiksi tönäissyt toista. Kiusaamisessa juuri tahallisuus ja tarkoituksenmukaisuus ovat olennaisia piirteitä (Hamarus 2008, 12). Olweuksen mukaan kiusaamisen negatiiviset teot ovat sellaisia tekoja ja tilanteita, joissa joku tuottaa tai yrittää tuottaa toiselle yksilölle vammaa tai haittaa. Kiusaamiseksi luokitellaan vain sellaiset tilanteet, joissa vallitsee niin sanottu voimasuhteiden epätasapaino. Voimasuhteiden epätasapaino tarkoittaa tilannetta, jossa vastakkainasettelussa ei olekaan kaksi yhtä vahvaa henkilöä, vaan toisella on yliote vahvuutensa takia. Kiusaaminen ilmenee fyysisesti, psyykkisesti tai sosiaalisesti toteutettuna tahallisenä toimintana (Olweus 1992; Hamarus 2008, 45; 2012, 38–39).

Kiusaaminen voidaan Olweuksen (1992) mukaan jakaa suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen, jotka osoittavat kiusaamisen olevan monimutkainen ilmiö (ks. myös Hamarus 2008; Salmivalli 1998). Suora ja epäsuora kiusaaminen erotellaan useissa tutkimuksissa toiminnallisten ja näkyvien erojensa mukaan. Suora kiusaaminen ilmenee avoimena fyysisenä tai verbaalisena kiusantekona esimerkiksi tönimisenä, hyökkäämisenä, lyömisenä, potkimisenä, haukkumisena tai huutamisenä. Suoran kiusaamisen tapoja esiintyy pääasiassa poikien kiusaamiskäyttäytymisessä. Tyttöjen kiusaamisessa on havaittu enemmän epäsuoran kiusaamisen menetelmiä. Epäsuora kiusaaminen ilmenee piilossa tapahtuvana sosiaalisena eristämisenä, poissulkemisena, manipuloivana ja juoruja levittävänä toimintana. (Olweus 1992, 14; Hamarus 2008, 45.) Christina Salmivalli (1998, 39–40) on havainnut tutkimuksessaan, että epäsuora kiusaaminen edellyttää sosiaalista älykkyyttä, joka kehittyy tytöillä nuorempana kuin pojilla. Sosiaalinen älykkyys ilmenee kykynä ymmärtää sosiaalisten suhteiden merkityksiä ja ryhmänjäsenten rooleja. Kiusaamiseen taipuvainen henkilö käyttää Salmivallin mukaan (1998, 42) näitä suhteita ja rooleja hyväkseen kiusatessaan kiusaamisen kohdetta, uhria.

Kaarina Laine (2005) on tutkinut sosiaalista kehittymistä niin yksilön kuin ryhmänkin näkökulmasta. Laine esittää, että menestyminen sosiaalisissa ryhmissä ja vuorovaikutustilanteissa riippuu paljolti yksilön emotionaalisuudesta, sosiaalisesta älykkyydestä ja elämäkokemuksista. Hänen mukaansa yksilö rakentuu sosiaalisiksi

olennoksi lapsuuden vuorovaikutussuhteiden tukemana. Laineen mukaan epäsuotuisat ja ristiriitaiset suhteet tai suhteiden puuttuminen voivat aiheuttaa merkittäviä ongelmia ja riskejä lapsen kehittymiselle. Mikäli lapsi ei opi tuntemaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden solmimisen taitoja, hänen voi olla vaikeaa sopeutua yhteiskunnalliseen normijärjestelmään, velvollisuuksiinsa ja vastuuseen sekä muiden ihmisten kunnioittamiseen. Laine puhuu sosiaalisen käyttäytymisen kahdesta ääripäästä: prososiaalisuudesta ja aggressiosta. Kiusaamiseen taipuvaiset lapset ovat usein sosiaalisessa käyttäytymisessään aggressiivisia, mikä Laineen mukaan viittaa epäsosiaalisuuteen ja vaikeuksiin sosiokognitiivisissa taidoissa. (Laine 2005, 10–13, 115–121, 209.)

Salmivalli (1998) on tutkinut kiusaamista ryhmäilmionä ja todennut, että kiusaamista toteutetaan yleensä tietyssä sosiaalisessa ryhmässä. Ryhmä muodostuu jaettujen arvojen ja päämäärien kautta, jotka syntyvät kiusaamistilanteissa useimmiten pelon ja vallanhalun kautta. Kiusaajan ympärillä olevat ihmiset liittyvät kiusaamiseen, jotta eivät itse joutuisi kiusatuiksi. Kiusaamisen aloittajalla, ryhmän johtajalla on valta määrittellä kuka on suosittu ja kuka ei (Hamarus 2006, 108–110, 180). Olweus (1992) kuitenkin huomauttaa, että kiusaamista voi toteuttaa myös yksilö, eikä ryhmäytymistä aina synny. Salmivallin (1998) mukaan koulukiusaaminen näyttäisi edellyttävän kuitenkin sellaista ympäristöä, jossa kiusaaminen ikään kuin ”hyväksytään”. Hänen mukaansa kiusaamisprosessissa ryhmä ja sen jäsenet omaksuvat ryhmälle ominaisia normeja. Normit rakentuvat ryhmän sisäisessä vuorovaikutuksessa ja niiden kautta ryhmänjäsenille avautuu muiden jäsenten sosiaalisista odotuksista rakentuvia rooleja. Salmivalli kutsuu kiusaamisprosessissa syntyviä rooleja osallistumisrooleiksi, joita hänen mukaansa ovat: uhri, kiusaaja, kiusaajan apurit, kiusaajan vahvistajat, uhrin puolustajat ja ulkopuoliset. Rooliin voi ajautua, mutta useimmiten siihen päästään ryhmänjäsenten hyväksynnän kautta. Salmivalli painottaa, että rooleissa ei ole kyse persoonallisuudenpiirteistä tai pysyvistä ominaisuuksista, vaikka usein kiusaamista toteuttavalla henkilöllä onkin aggressiivisuuteen viittaavia persoonallisuudenpiirteitä. Salmivallin jaottelun mukaiset osallistumisroolit sisältävät erilaisia toimintaodotuksia. Uhrin rooli tarkoittaa toistuvan sosiaalisen, henkisen tai fyysisen hyökkäyksen alaisuudessa olemista. Kiusaajan roolissa on kyse kiusaamisen aloittamisesta ja siihen yllyttämisestä. Kiusaajan apurina toimiva on enemmän kiusaamisen tukija kuin aloittaja, ja vahvistaja toimii kiusaamisen positiivisena kannustajana esimerkiksi yleisönä ja naurajana. Puolustaja on Salmivallin mukaan se, joka asettuu aktiivisesti kiusaamisen uhrin tueksi ja pyrkii saamaan kiusaamisen loppumaan. Ulkopuolinen taas ei osallistu kiusaamistilanteeseen aktiivisesti

puolelle eikä toiselle, mutta kuten Salmivalli esittää, he ovat kiusaamisen ”hiljaisia hyväksyjä”. (Salmivalli 1998, 46–67.)

Hamarus (2006) on tarkastellut koulukiusaamista prosessina, joka alkaa hiljalleen kiusaajan testatessa eri oppilaiden reaktioita kiusaamispyrkimyksiinsä. Kiusaaja ottaa huomionsa kohteeksi henkilöitä, joista havaitut tai tuotetut eroavaisuudet mahdollistavat kiusaamisen (Emt., 68). Olweus (1992, 33) tukee Hamaruksen käsitystä, jonka mukaan kiusaaja ottaa uhrinsa eroavaisuuden ikään kuin kiusaamisen välineeksi. Kiusaamisessa eroavaisuudesta tehdään toiseus eli ennakkoluuloon ja uskomukseen perustuva kuva toisesta henkilöstä. Tämä henkilö määritellään vieraaksi tai toissijaiseksi (Hamarus 2006, 72). Hamaruksen tutkimuksesta käy ilmi, että oppilaat ajautuvat tällaiseen vakiintuneeseen ajattelumalliin vaiivikkaa. Ajattelumallin vakiintuessa kiusaaminen leviää koko sosiaaliseen ryhmään ja institutionalisoituu, eli vakiintuu. Kiusaamisen jatkuessa kiusaamisen uhrin toiseudesta tulee muun ryhmän yhtenäisyyden tae, joten kiusaamista pyritään jatkamaan ryhmän yhtenäisyyden varmistamiseksi. Samalla kiusaamisesta syntyvä vastuu jakautuu koko ryhmälle, eikä kiusaaja koe olevansa henkilökohtaisesti vastuussa kiusaamisesta. (Hamarus 2006, 67–75.)

Tutkimukset viittaavat siihen, että kiusaaminen itsessään ei ole osa kiusaajan identiteettiä, vaan jossain määrin opittu toimintamalli. Kiusaaminen sisältää persoonalle ominaisia piirteitä esimerkiksi yksilön aggressio-ominaisuuksista, mutta tutkimukset osoittavat kiusaamisen olevan enemmän toiminnallinen sosiaalisesti rakentunut tapa. (Salmivalli 1998, 31.) Laine (2005, 219–220) esittää, että kiusaajalla on sellaisia persoonallisuuden piirteitä, kuten impulsiivisuus, dominoivuus ja huono itsehillintä, jotka viittaavat aggressiivisuuteen. Dan Olweus (1992, 35–38) on tarkastellut kiusaamiseen taipuvaisten henkilöiden luonnetta ja aggressiivisen luonteen pysyvyyttä. Hän havaitsi, että kiusaamiseen taipuvaisilla henkilöillä on yleisistä käsityksistä riippumatta hyvä itsetunto ja he ovat harvoin ahdistuneita tai turvattomia. Olweuksen tutkiessa poikien aggressiivista käyttäytymistä hän havaitsi kiusaavilla pojilla muita suuremman tarpeen dominoida toisia. Kiusaajat ovat oppineet aggressiivisen käyttäytymismallin, minkä vuoksi he eivät osaa ratkaista ongelmallisia tai ristiriitaisia vuorovaikutustilanteita oikeudenmukaisemmilla tavoilla. Kiusaamista toteuttavalla osapuolella on Hamaruksen (2006, 177, 204; 2012, 37) mukaan tavoitteena aseman, roolin ja huomion saavuttaminen. Kuten Hamarus asian ilmaisee, kiusaaminen toimii instrumenttina aseman ja suosion saavuttamisessa ja vahvistamisessa. (Olweus 1992; Hamarus 2006, 138–180; 2008, 13, 29.)

Salmivallin (1998, 152–155) tutkimuksen mukaan aggressiivisten lasten kasvatuksesta on saattanut puuttua perheen välistä rakkautta. Sen sijaan kasvatusta on painottunut ruumiilliseen rangaistukseen ja perheen välisiin ristiriitoihin. Aggressiivisuutta on havaittu ilmenevän lapsilla riippumatta heidän vanhempiansa sosioekonomisesta asemasta (Olweus 1992, 42). Lagerspetzin (1998) tutkimuksessa havaittiin, että etenkin äitien rankaisevuuden ja tyttöjen aggressiivisuuden välillä oli yhteys. Kasvatusmenetelmillä on merkitystä, sillä lapsi voi väkivaltaisen kasvatuksen kautta oppia, että aggressio on keino ratkaista ongelmallisia tilanteita. Lagerspetz korostaa, että lasten ja vanhempien keskeinen vuorovaikutus on erittäin tärkeää sosiaalisten ja tunne-elämän taitojen kannalta. Onkin havaittu, että kiusaamiseen taipuvaisilla lapsilla on usein ongelmallinen suhde perheenjäseniinsä ja etenkin isäänsä, jos sellainen perheessä on (Salmivalli 1998, 156). (Lagerspetz 1998, 53–54.)

Olweuksen (1992, 45–46) mukaan huonot perheolot eivät kuitenkaan selitä kiusaamista, mutta heikot lapsuudenolot, kasvatuksen tavat tai perheongelmat voivat lisätä taipuvaisuutta muiden kiusaamiseen. Tutkimuksista voi ymmärtää, että kiusaaminen on oire tai tapa toimia ja selviytyä siinä arjessa, jossa lapsi elää (Salmivalli 1998, 143–148). Gunnar Höistadin (2003, 72) mukaan kiusaamista toteuttava henkilö valitsee kiusaamisen kohteeksi uhrinsa tarkoituksettomasti. Höistadin mukaan kiusaamiseen ajautuu sellainen henkilö, joka ei ymmärrä omaa aggressiotaan, vihaansa ja turhautumistaan. Kiusaamista toteuttava ikään kuin purkaa omaa pahaa oloaan toiseen, joka alistuu kiusaamiseen voimaepätasapainon vuoksi. (Emt., 72–73.)

Toisin kuin kiusaajilla, kiusatuilla näyttäisi olevan useimmiten läheiset ja positiiviset suhteet perheenjäseniinsä (Salmivalli 1998, 156). Kiusaamisen uhriksi joutuminen saattaa osittain johtuakin siitä, että lasta on perheessään ylisuojeltu, jolloin lapsi on herkkä kaikille negatiivisille teoille. Hamarus (2008, 15) esittää, että kun jotkut lapset pitävät kiusaamista tiettyyn määrään asti leikkinä niin herkemmat lapset voivat kokevat pienetkin kiusat ahdistavina ja uhkaavina. Lapsi voi kuitenkin olla herkkä myös muista syistä kuin perheen ylisuojelevaisuuden vuoksi. Psykologian tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsen kehitykseen ja toimintamalleihin vaikuttavat kasvatusta, persoonallisuus ja sosiaalinen ympäristö. Jokainen yksilö on oma persoonansa elinympäristössään ja sosiaalisessa piirissään ja nämä seikat tekevät jokaisesta ihmisestä ainutlaatuisen ja kokevan yksilön. (Nurmi ym. 2006, 64–68.)

Koulukiusaamisen kohteena olevaa henkilöä kutsutaan yleisesti tieteellisissä tutkimuksissa uhriksi. Uhrin käsite on myös perusteltu, sillä koulukiusaamisen kohteeksi joudutaan usein ilman, että sille löytyy merkittävää perustetta. Salmivallin (2005, 66) mukaan kiusatuiksi

joutuvat herkimmin ne henkilöt, jotka ovat reaktiivisesti aggressiivisia, eli reagoivat aggressiivisesti ja hallitsemattomasti provokaatioon. Laineen (2005, 220) mukaan kiusaamisen uhri saattaa käyttäytyä tavalla, joka altistaa kiusaamiselle. Luonteenpiirteinä epävarmuus, sulkeutuvuus, alistuvaisuus tai jopa provosoivuus saattavat tehdä henkilöstä ”helpon” uhrin kiusaamiselle, sillä he ovat usein jo valmiiksi sosiaalisessa ryhmässään epävarmassa roolissa. On havaittu, että kiusaamisen uhriksi joutuvalla on jo ennestään alhaisempi itsearvostus, itseluottamus ja sosiaaliset taidot muihin verrattuna (Laine 2005, 221). Kiusattu saattaa olla myös kiusaajaansa heikompi fyysisesti tai sosiaalisesti, jolloin kiusaamisesta tulee ikään kuin helppoa (Olweus 1992, 55–56).

John Coien, Kenneth Dodgen ja Heide Coppotellin (1982) artikkelissa esitellään sosiaalisen statuksen roolit, joita on sovellettu edelleen koulukiusaamistutkimuksissa. Heidän mukaansa sosiaalinen ryhmä koostuu suosituista, torjutuista, keskimääräisessä asemassa olevista, huomiotta jätetyistä ja ristiriitaisessa asemassa olevista (ks. Salmivalli 2005, 26–29). Coie, Dodge ja Coppotelli (1982) esittävät, että suosittu ryhmän jäsen on muita sosiaalisempi, yhteistyökykyisempi ja aiheuttaa vain vähän riitoja sosiaalisessa ryhmässä. Torjutut häiritsevät, aiheuttavat tappeluita ja pyytävät herkästi apua muihin statusryhmiin verrattuna. Ristiriitaisessa asemassa olevat häiritsevät ja aloittavat myös tappeluita, mutta ovat torjuttuihin nähden sosiaalisesti taitavampia ja voivat näin saavuttaa ryhmässä dominoivan aseman. Torjutut ryhmän jäsenet ovat muita useammin kiusaamisen kohteena (Salmivalli 2005, 29).

3 SELVIYTYMISESTÄ

3.1 Selviytymistä tukevat tekijät

Yksilöllisenä kokemuksena kiusaaminen voi tuottaa stressiä, uupumusta ja räsitystä samaan tapaan kuin kriisi tai traumakin. Merja Munnukka-Dahlqvistin (1997, 40) mukaan vaikeiden tilanteiden uudelleen kohtaaminen ja sisäisten voimavarojen löytäminen edistävät selviytymistä. Selviytymisen voimavaroja ovat esimerkiksi tunteiden ilmaisu, sosiaaliset suhteet, ongelmanratkaisutaidot sekä omasta hyvinvoinnista huolehtiminen muun muassa liikunnan keinoin (emt., kalvo 15). Selviytyminen kiusaamisen kokemuksesta ei tarkoita, ettei kiusaaminen vaikuttaisi lainkaan arkeen ja elämään nykyhetkessä. Joidenkin tutkijoiden mukaan vaikeasta kokemuksesta on selvinnyt silloin, kun henkilöllä ei enää esiinny post-traumaattisia stressireaktioita. Toisin sanoen kokemuksiin liittyvät tunteet eivät tuota kärsimystä, ja ne ovat yksilön hallinnassa (Munnukka-Dahlqvist 1997, 42). Kokemukset tulevat aina olemaan osa yksilöä, mutta ne eivät määrittele häntä. Tällöin voidaan ajatella, että koulukiusattu on saavuttanut toisen sosiaalisen roolin, jossa hän ei enää ole kiusattu.

Tässä tutkimuksessa selviytymisen nähdään tarkoittavan sellaisia kykyjä ja mahdollisuuksia, joiden kautta koulukiusaamista kokenut kykenee osallistumaan sosiaalisiin yhteisöihin ja laajemmin koko yhteiskuntaan. Tällaisia kykyjä ovat esimerkiksi sosiaaliset taidot. Selviytymisen nähdään edellyttävän sitä, että ihminen hallitsee elämänsä ja pystyy tekemään omaa hyvinvointiaan koskevia päätöksiä. Elämänhallintaan liittyy turvallisuuden tunne ja positiivinen minäkuva. Yksilölliset resurssit tukevat toimimista omassa elämässä. (Roos 1985, 52.) Kokemuksista huolimatta kiusattu kokee mahdolliseksi osallistua eli toimia omana itsenään yhteisöllisessä elämässä. Näitä yhteisöjä ovat esimerkiksi perhe, työ ja laajemmin koko yhteiskunta. (Kiilakoski 2007, 12–14.)

Soili Poijulan (2016) mukaan stressaava tilanne, kuten kiusaaminen, koetaan uhkana, menetyksenä tai haasteena. Uhkaavat ja menetykseltä tuntuvat tilanteet herättävät ihmisessä pelkoa, ahdistusta ja vihaa. Haastavat tilanteet synnyttävät mahdollisuutta kehittyä ihmisenä. Kiusaamisen kokemus on tiettyssä hetkessä tapahtuvana toimintana uhkaavaa. Kiusaamisen kokemuksesta voi selviytyä, jos uhriksi joutunut saa riittävästi tukea ja hyväksyntää ympäristöltään ja näin löytää selviytymiseen tarvittavat voimavarat. Kuten Poijula ilmaisee:

“Selviytyminen ei tarkoita tilanteen täydellistä hallitsemista, vaan pyrkimystä tehdä jotakin tilanteesta selviytymiseksi” (Emt., 2016, 22). Myös Lämsä (2009a, 70–71) huomauttaa, että kiusaamisen vaikutukset kiusattuun voivat olla niin merkittäviä, ettei kiusattu selviä niistä koskaan täysin. Kouluaikoina koetut kokemukset voivat nousta pintaan samankaltaisissa uhkaavissa tilanteissa, joita yksilö kokee arjessaan vanhempana. (Poijula 2016, 274–278.)

Kokemusten vaikutukset vaihtelevat riippuen yksilön temperamentista ja hyödynnetyistä selviytymisen keinoista. Erilaisia selviytymiskeinoja ovat esimerkiksi itkeminen, tapahtumien kieltäminen, itsemurhayritys, tuen etsiminen muista ihmisistä, pakonomainen suorittaminen ja niin edelleen (Munnukka-Dahlqvist 1997, 44). Poijula (2016) esittää, että selviytyminen on tilanteen arvioimista ja päättelyä. Kiusaamiskokemuksesta selviytyminen edellyttää kiusatuksi joutumisen riittävää prosessointia ja itsensä hyväksymistä kiusaamisen kokemuksesta riippumatta. Poijulan mukaan ymmärryksen lisääntyessä vaikeidenkin asioiden kohtaaminen mahdollistuu. Selviytyminen kokemuksesta on todennäköisempää, kun uhri tiedostaa, ettei hän yksilönä ole huonompi, vaikka on tullut kiusatuksi. (Emt., 22–25.)

Ihmisen vaistot pyrkivät takaamaan eloonjäämisen stressaavassa tilanteessa. Tällaisia vaistoja ovat esimerkiksi taistelemisen ja pakeneminen (Poijula 2008). Selviytymisen keinoja ovat fyysiset toimintatavat tai mielessä kehitellyt suunnitelmat (emt., 39–42). Turvallinen suhde aikuiseen voi auttaa lasta selviytymään ahdistavista ja traumaattisista kokemuksista, sillä kiintymyssuhde vaikuttaa lapsen yksilöllisiin selviytymiskeinoihin ja voimavaroihin. Aikuisen osoittama tuki ja lohdutus auttaa lasta hallitsemaan ahdistustaan ja löytämään voimavaroja selviytyäkseen. Poijulan mukaan turvallisesti kiintyneillä lapsilla selviytymiskeinoja on usein runsaasti, kun taas tuvattomasti kiintyneet lapset turvautuvat stressaavassa tilanteessa pakenemiseen, kieltämiseen, tunteiden säännöstelemiseen tai aggressiivisuuteen. Kiintymyssuhteessa kehittyneiden selviytymiskeinojen jatkuva hyödyntäminen voi Poijulan mukaan johtaa kehitykselliseen vaurioon, mikäli lapsi joutuu puolustautumaan jatkuvasti. (Poijula 2008, 85–91; Keltikangas-Järvinen 2004, 185.)

Selviytyminen on mahdollista, vaikka totaalinen parantuminen kiusaamiskokemuksesta jäisikin vaillinaiseksi. Selviytyminen ei tarkoita kokemusten totaalista unohtamista tai niiden vaikutusten vähäisyyttä. Kiusaaminen muokkaa yksilön persoonaa ja toimintakulttuuria, mutta selviytyminen kokemuksista mahdollistaa toimimisen arjessa. Selviytymistä edistävät esimerkiksi vertaistuki ja yksilön omat yhteisölliset voimavarat. Tärkeää selviytymisen kannalta on, että kiusattu kokee tulleen kuulluksi ja nähdyksi. Näin kiusattu voi hyödyntää omia voimavarojaan kokemuksesta selviytymiseksi. (Kiviniemi 2009, 118–120.) Riina

Karvonen (2009, 159–160) esittää, että selviytymiskokemus vahvistaa yksilöä ja rakentaa hänen itseluottamustaan. Siispä vaikean kokemuksen kohtaaminen ja “voittaminen” tukee yksilön kasvua selviytyjänä.

3.2 Sosiaaliset edellytykset selviytymiselle

3.2.1 Sosiaaliset taidot ja tuki

Sosiaaliset taidot ovat yksilöllisiä vuorovaikutustaitoja, jotka tukevat yhteisöihin kiinnittymistä. Varhainen vuorovaikutuksen harjoittelu on tärkeä lapsen kehitykseen vaikuttava tekijä. Vuorovaikutuksessa vanhempansa kanssa pieni lapsi oppii ensimmäisiä kommunikaation elementtejä. Pieni lapsi vaatii huomiota saadakseen tarvitsemaansa lohtua ja turvaa. Samalla aikuinen viestii lapselle, onko lapsi hoivan arvoinen ja voiko ihmisiin luottaa. Jari-Erik Nurmi ym. (2006, 30) esittävät, että kun lapsi kokee turvallisuutta kasvuympäristössään, hänelle jää tarvittavia voimavaroja ympäristön tutkimiseen, oppimiseen ja uusien taitojen harjoittamiseen. Heidän mukaansa varhaiset ihmissuhteet ja niissä koettu turvallisuuden tunne vaikuttaa siihen, millä tavalla lapsi oppii toimimaan erilaisissa tilanteissa. Sosiaalisia taitoja harjoitellaan lapsuudessa perheen sisäisessä vuorovaikutuksessa, ja myöhemmin muut sosiaaliset ympäristöt, kuten koulu ja vertaissuhteet, kehittävät lapsen sosiaalista pääomaa. Sosiaaliset taidot tarkoittavat sellaisia valmiuksia, joiden avulla lapsi löytää ongelmatilanteissa ratkaisuja ja niitä positiivisia keinoja, joilla hän pyrkii sosiaalisissa tilanteissa toivottuihin tuloksiin. (Nurmi ym. 2006, 29–30, 54–64.)

Sosiaalisia taitoja opitaan varhaisessa vuorovaikutuksessa, mutta ne kehittyvät myöhemmissäkin vuorovaikutussuhteissa. Sosiaalista taidokkuutta edustaa sellainen käyttäytyminen vuorovaikutuksessa, joka on vastavuoroista ja jolla pyritään myönteisiin sosiaalisiin seurauksiin. (Salmivalli 2005, 79.) Salmivallin (2005) mukaan sosiaalista taidokkuutta edustaa vertaisryhmissä lisäksi muiden leikkiin mukaan pyytäminen, keskusteluun osallistuminen ja avun tarjoaminen. Tällainen sosiaalisesti taidokas lapsi hyväksyy ystävänsä sellaisena kuin hän on, puolustaa ystäväänsä kiusaamistilanteissa ja on sensitiivinen. Sosiaalinen taidokkuus johtaa suosiolliseen asemaan vertaisryhmässä. (Emt., 82–85.) Sosiaalinen asema taas vaikuttaa lapsen hyvinvointiin (Nurmi ym. 2006, 148).

Epäsosiaalisen käyttäytymisen on esimerkiksi nähty johtavan ongelmiin myöhemmin elämässä (Pulkkinen 2002, 184–194). Kiintymyssuhteen laatu ennustaa lapsen kognitiivista ja sosioemotionaalista kehittymistä. Turvallisen kiintymyssuhteen omaavien lasten on nähty esimerkiksi kiinnittyvän muita paremmin sosiaalsiin suhteisiin ja löytävän ongelmatilanteissa rakentavia ratkaisuja ongelmien selvittämiseksi. (Nurmi ym. 2006.)

Kiintymyssuhdeteoria pohjautuu John Bowlbyn (ks. Nurmi ym. 2006, 30) näkemyksiin ihmisten taipumuksesta muodostaa tunnesiteitä ja jäsentää niitä jo aivan pienestä vauvasta alkaen. Kiintymyssuhteet voidaan luokitella kolmeen suhderyhmään: turvalliseen, välttelevään ja ristiriitaiseen (Ainsworth 1979). Turvallisessa kiintymyssuhteessa lapsi on saanut kasvaa ja kehittyä sellaisessa elinympäristössä, jota kuvailevat johdonmukaisuus ja tunteiden selventäminen. Lapsen kiintymisen kohteena on hoivaaja, jota hän voi kohdata myötätuntoisesti. Turvallisessa kiintymyssuhteessa lapsesta kehittyy empaattinen ja yhteistyökykyinen yksilö, joka kykenee käyttämään sekä järkeä että tunnetta ihmissuhteissaan. Kaksi viimeistä suhderyhmää ovat turvattomia kiintymyssuhteita, joissa lapsi joko ei saa rakennettua yhtään turvallista kiintymyssuhdetta aikuiseen tai hänen toimintansa perustuu täysin järkeilyyn, vältellen tunteiden tulkitsemista. Turvattomasti ja ristiriitaisesti kiintyneen lapsen on vaikeaa tehdä päätöksiä, kiinnittyä yhteisöön sosiaalisena toimijana. Ristiriitaisesti kiintyneet lapset ovat muita aggressiivisempia, eivätkä välttämättä noudata ohjeita. Välttelevästi kiintyneet ovat usein herkästi turhautuvia ja kärsimättömiä. (Ainsworth 1979; Nurmiranta ym. 2009, 48–53.)

Sosiaalinen tuki on sosiaalisten yhteisöjen osoittamaa hyväksyntää yksilöä kohtaan. Soili Poijulan (2008) mukaan lapsen kokema tuki, kiintymys ja hyväksyntä voivat auttaa tätä selviytymään vaikeistakin kokemuksista. Hän esittää, että tuen, kiintymyksen ja hyväksynnän puute voivat merkittävällä tavalla altistaa lasta psyykkisten häiriöiden kehittymiselle (myös Minkkinen 2015, 29). Merkityksellistä ei välttämättä ole se, kuka lasta tukee tai kuka osoittaa tälle hyväksyntää. Lapsi voi kiintyä johonkukaan aikuiseen joka vaikuttaa hänen sosiaalisessa ympäristössään. Poijulan (2008, 149) sanoin lapsi ”etsii aikuista, joka on ystävällinen ja kiinnostunut”.

Sosiaalinen verkosto tukee selviytymistä sekä lapsuudessa että aikuisuudessa (Minkkinen 2015, 30). Keskeisinä psykologisina tekijöinä selviytymisen kannalta ovat yksilön minän vahvuus, sosiaaliset taidot, ongelmanratkaisukyky ja yhteyden kokemisen tunne (Pojula 2008, 147–165). Selviytymisen tueksi tarvitaan sosiaalista tukea, joka on Sidney Cobbin (1976, 300) määrittelemänä: ”Social support is defined as information leading the subject to

believe that he is cared for and loved, esteemed, and a member of a network of mutual obligations”. Sosiaalinen tuki on sellaista ymmärrystä huolenpidosta, rakkaudesta ja kunnioituksesta, joka johdattaa yksilön tunnistamaan itsensä osana sosiaalista yhteisöä ja siihen kuuluvia velvollisuuksia (tutkijan oma suomennos).

Seuraavassa alaluvussa käsitellään tutkimuksessa hyödynnettävää teoriaa. Ekologisen systeemiteorian mukaan ihminen kehittyy vuorovaikutuksessa elinympäristönsä kanssa. Ihminen tarvitsee sosiaalisia taitoja ollakseen vuorovaikutuksellisessa yhteydessä ympäristöönsä. Myös ympäristö osoittaa yksilöä kohtaan oman vuorovaikutuksensa. Tämä kahdensuuntainen vuorovaikutus viestittää yksilölle, millainen hänen roolinsa elinympäristönsä jäsenenä on. Elinympäristö voi esimerkiksi viestittää hyväksyntää ja tukea. Koulukiusattujen elinympäristössä kouluympäristö kuitenkin viestittää jotakin muuta. Tässä tutkimuksessa on havaittu, että hyväksynnän puute vaikuttaa merkittäväällä tavalla kiusatun selviytymiseen. Seuraavassa alaluvussa käsitellään tarkemmin niitä erilaisia elinympäristön yhteisöjä, jotka vaikuttavat ihmisen sosiaaliseen kehitykseen.

3.2.2 Ihmisen sosiaalinen kehitys

Ihminen kehittyy vuorovaikutuksellisessa suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä. Urie Bronfenbrennerin (1994) sanoin ”ymmärtääkseen ihmisen kehitystä on tarkasteltava koko ekologista systeemiä, missä kasvua tapahtuu”. Bronfenbrennerille (1994) ekologinen ympäristö tarkoittaa erilaisten yhteiskunnallisten ja yhteisöllisten rakenteiden järjestelmää, joka koostuu viidestä tasoista. Nämä ekologisen ympäristön tasot ovat: mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronosysteemi. Näissä ympäristössä ilmenevät tapahtumat ja muutokset vaikuttavat yksilön kehitykseen. Kehitystä tapahtuu välittömässä kasvuympäristössä ja suhteessa laajempaan sosiaaliseen kontekstiin, esimerkiksi yhteiskuntaan. Bronfenbrenner (1977) näkee kehityksen jatkuvan koko elämänsä ajan, mikä tekee siitä progressiivista. (Bronfenbrenner 1977; 1986.)

Bronfenbrennerin tutkimuksessa *mikrosysteemi* edustaa yksilön ensisijaista ympäristöä. Mikrosysteemiä kuvailevat muiden muassa perhe ja koti, koulu ja muut välittömät sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistavat paikat (Bronfenbrenner 1977; 1986; 1944; ks. Rosa & Tudge 2013). Mikrosysteemi sisältää ne yhteisöt, joihin yksilö kuuluu ja joissa hänellä on rooli. Mikrosysteemit koostuvat toimijuudesta, rooleista ja ihmisten välisistä suhteista. Bronfenbrenner (1979, 22) korostaa näistä koettua yksilöllistä kokemusta. Kokemus yhteisöjen toimijuudesta, rooleista ja suhteista tekevät kehittyvästä ihmisestä ainutlaatuisen. Bronfenbrennerin (1977, 519) mukaan mikrosysteemiin suhteisiin olennaisena piirteenä kuuluu vastavuoroisuus. Esimerkiksi vertaissuhteiden mikrosysteemissä vastavuoroisuus ilmenee niin, että yksilö vaikuttaa vertaisiinsa ja vertaiset vaikuttavat yksilöön. Jokainen eri mikrosysteemin yhteisö vaikuttaa yksilön kehitykseen.

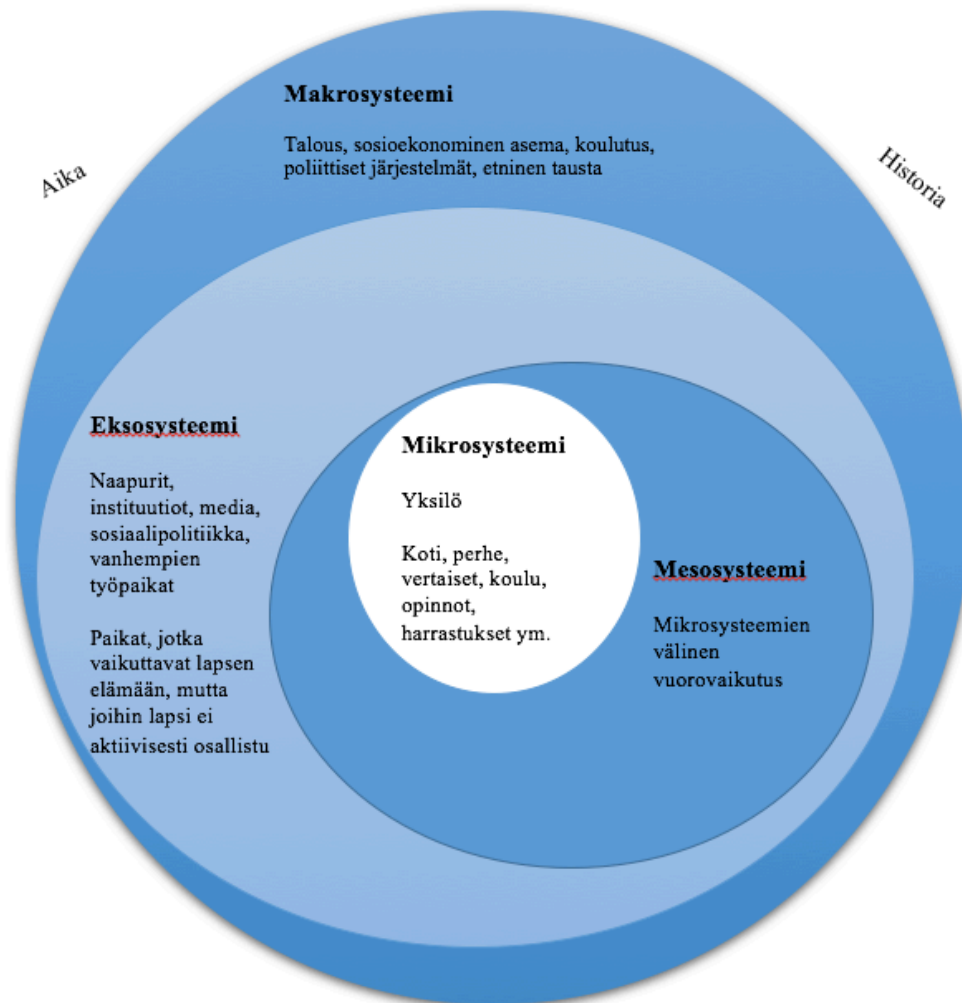
Mesosysteemi seuraa mikrosysteemiä. Se on yhtä kuin mikrosysteemien välinen vuorovaikutus, kuten esimerkiksi vanhempien suhde ja vuorovaikutus lapsen koulun kanssa. Mesosysteemi kehittää yksilön yhteisöjen yhtenäisyyttä ja niiden välisiä sosiaalisia suhteita. ”An ecological approach invites consideration of the joint impact of two or more settings or their elements” (Bronfenbrenner 1977, 523). Eli ekologisesta näkökulmasta voidaan nähdä kahden tai useamman mikrosysteemin tai niiden elementtien yhteisvaikutus (tutkijan oma suomennos).

Mesosysteemiä seuraa *eksosysteemi*, joka koostuu niistä yhteisöistä ja toiminnan paikoista, joissa yksilö ei ole aktiivisena toimivana jäsenenä, mutta jotka vaikuttavat yksilöön. Tällaisia

toiminnan paikkoja ovat esimerkiksi vanhempien työpaikat, siellä syntyvät kiireet tai mahdollinen työttömyys, naapurusto, terveystalvet ja niin edelleen (Bronfenbrenner 1986; ks. Niemi 2012). Edinete Maria Rose ja Jonathan Tudge (2013, 247) esittävät, että eksosysteemi on teorian suhteen merkittävin systeeminen taso. Heidän mukaansa tässä systeemitasossa poliitikot luovat yhteisön sosiaalipoliittiset toiminnan kehykset, ja siten ne puitteet joissa yksilö voi toimia ja joihin hänellä on mahdollisuus osallistua.

Makrosysteemi viittaa laajempaan sosiaaliseen kontekstiin yksilön ympärillä. Sitä kuvailevat esimerkiksi yhteiskunnan taloudellinen tilanne, poliittiset järjestelmät, perheen sosioekonominen ja etninen tausta. Nämä vaikuttavat epäsuorasti yksilön kehitykseen ja niihin mahdollisuuksiin joita yhteiskunta yksilölle tarjoaa. *Kronosysteemi* viittaa ajalliseen ja historialliseen muutokseen. Kuten useimmissa ekologista systeemiteoriaa esittävässä tutkimuksissa, kronosysteemi on esitetty erillisenä kaikkeen vaikuttavana ulottuvuutena. (Bronfenbrenner 1977; 1986; 1994; Rosa & Tudge 2013.) Edellä esitelty ekologisen ympäristön tasot on havainnollistettu kuviossa 1.

KUVIO 1. Bronfenbrennerin ekologinen systeemitheoria



Ekologisen systeemitheorian mukaan ihmisen kehittyminen tapahtuu aktiivisen yksilön ja muuttuvan ympäristön suhteessa (Rosa & Tudge 2013, 246). Teorian mukaan ihminen on sosiaalinen ja aktiivinen toimija. Ihminen sosiaalistuu osaksi elinympäristössään olevia yhteisöjä ollessaan vuorovaikutuksessa niiden kanssa (Bronfenbrenner 1979, 16). Tämä tarkoittaa, että hänestä tulee yhteisön aktiivinen jäsen. Lapsen ollessa vastavuoroisessa ja vuorovaikutteisessa suhteessa koulun opettajiin ja oppilaisiin hän ottaa roolin koululaisena. Koululaisen roolissa hän hyväksyy koulun säännöt, noudattaa ohjeita ja toimii odotusten mukaisesti. Näin lapsi sosiaalistuu osaksi kouluyhteisöä. Jokaiseen rooliin sisältyy odotus tietystä käyttäytymisestä yhteisön jäsenenä. (Bronfenbrenner 1979, 25, 85; ks. Heiskala 1994, 156.)

Bronfenbrennerin mukaan sosialisatiolla on kaksi ulottuvuutta. Ensimmäisessä ulottuvuudessa ihmisestä tulee osa ympäröivää sosiaalista todellisuutta. Sosiaalinen

todellisuus koostuu ekologisen ympäristön eri yhteisöistä. Toisessa ulottuvuudessa ihmisestä tulee sosiaalisten yhteisöjen toimiva jäsen hahmottaessaan paikkansa näissä sosiaalisissa todellisuuksissa. Sosiaalisen yhteisön jäsenenä hän ymmärtää sen toimintatavat ja arvot, joiden kautta yhteisön yhteinen sosiaalinen toimijuus rakentuu. Sosialisaatio tapahtuu ekologisessa ympäristössä vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (Bronfenbrenner & Lüscher 1981, 193–194; ks. Nivala 2006, 53–57.)

Tässä tutkimuksessa sosiaalisia yhteisöjä ja niiden vaikutuksia koulukiusattuun tarkastellaan lähinnä mikro- ja mesosysteemitasoisesti. Koulukiusaamisen kannalta olennaisimpia mikrosysteemisiä suhteita ovat lapsen suhde vanhempiin, oppilaan suhde opettajiin ja vertaisiin. Lisäksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilaan suhdetta oppilashuoltoon. Mikrosysteemisiä suhteita tarkastelemalla voidaan havainnoida niiden vaikutuksia koulukiusaamiseen. Mesosysteemisiä suhteita ovat edellä mainittujen mikrosysteemisten suhteiden väliset suhteet, kuten vanhempien suhde opettajiin tai oppilashuoltoon. Ihmisen kehittyminen tapahtuu suhteessa kaikkiin ekologisen ympäristön tasoihin, joten niiden olemassaolo on huomioitava. Ekologisen systeemitteorian suhdetta koulukiusaamiseen tarkastellaan enemmän tämän tutkimuksen luvussa 6.6 ja johtopäätöksissä.

4 TUTKIMUSASETELMA

4.1 Tutkimustehtävä ja tavoite

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tarkastella koulukiusaamisen välittömiä ja välillisiä seurauksia. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan kiusattujen selviytymiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksessa selvitetään, millaisia keinoja koulukiusatut ovat käyttäneet selviytyäkseen kokemuksistaan. Lisäksi tarkastellaan, millä tavoin he kuvaavat sosiaalisten suhteiden merkitystä selviytymisessä. Nämä toimivat tutkimukselle esitettyinä tutkimuskysymyksinä. Koulukiusaamista on tutkittu paljon, mutta siitä syntyviä pitkäaikaisseurauksia on tarkasteltu vähemmän.

Tutkimuksen aihe valittiin, koska koulukiusaaminen on ajankohtainen ja paljon mediassa ollut aihe. Koulukiusaaminen on melko pysyväinen piirre kouluympäristössä ja ilmapiirissä. Tutkimuksessa pyritään siis selvittämään, mitkä tekijät tukevat kiusaamiskokemuksesta selviytymistä, jotta kiusaamiseen ja sen aiheuttamiin seurauksiin voitaisiin puuttua entistä tehokkaammin.

4.2 Tutkimusaineiston kuvaus ja hankkiminen

Tutkimuksessa on sekä laadullinen että määrällinen aineisto. Tutkimuksen primaarinen aineisto on laadullinen, ja määrällinen aineisto toimii sekundaarisena primaaria aineistoa tukevana aineistona. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa on kerätty kirjoitelma-aineisto eri internet-palstoille lähetetyn kirjoituspyynnön avulla. Laadullinen aineisto jäi tässä vaiheessa ohueksi, joten toisessa vaiheessa tutkimusteemaa lähestyttiin Anne Konun (2016) keräämän määrällisen kyselyaineiston avulla. Konun (2016) koulun hyvinvointikyselystä voidaan havainnoida sosiaalisia suhteita ja niiden vaikutuksia suhteessa koulukiusaamiseen. Kolmannessa vaiheessa kirjoitelma-aineistoa täydennettiin uudella kirjoituspyynnöllä niin, että ensimmäiseen vaiheeseen osallistuneita kirjoittajia pyydettiin keskittymään määrällisen aineiston osoittamiin keskeisiin teemoihin. Tutkimuksen primaariaineistosta havaittuja tuloksia siis täydennettiin ja tuettiin määrällisestä aineistosta tehtyjen taulukoiden avulla.

Ensimmäisen ja kolmannen vaiheen kirjoituspyynnöissä (liite 1 ja 2) pyrittiin selvittämään koulukiusaamisen aiheuttamia seurauksia, selviytymisen keinoja sekä sosiaalisten suhteiden merkitystä. Internet-palstat, joille kirjoituspyyntö lähetettiin, pyrittiin valitsemaan siten, että mahdollisimman monipuolinen joukko sukupuolesta ja ikäryhmästä riippumatta voisi havaita kirjoituspyynnön ja vastata siihen. Aineiston keruu aloitettiin keväällä 2016 ja kirjoituksia saapui vielä saman vuoden syksyllä. Tutkimuksen kohdeperusjoukkona toimivat sellaiset henkilöt, jotka ovat joutuneet koulukiusatuiksi kouluympäristössä, mutta ovat jo aikuisiällä. Vastaukset kirjoituspyyntöön saapuivat tutkijan yksityiseen opiskelijasähköpostiin. Sähköpostiin saapuneiden kirjoitusten lähettäjien sähköpostiosoitteet ja mahdolliset nimitiedot tulivat ilmi niiden saapuessa, mutta tutkimuksessa on sitouduttu noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2012; Kuula 2011). Kuten kirjoituspyynnössä on esitetty, kertomukset ja sähköpostit poistetaan asianmukaisella tavalla tutkimuksen valmistuttua. Hyviin tieteellisiin käytäntöihin vedoten tutkija on luvannut käsitellä kertomuksia ehdottoman luottamuksellisesti ja anonymisoida kirjoittajat henkilötietolain (523/1999) 3,1§ mukaisesti. Tutkimuksessa kertomuksia ja niiden viittauksia käsitellään niin, ettei niistä ilmene yksilöiden tunnistamiseen riittäviä tietoja.

Laadullista aineistoa on yhteensä 35 sivua. Kirjoituspyyntöön vastauksia saapui 11 kappaletta. Lisäksi kuusi kirjoituspyyntöön vastannutta vastasi määrällisen aineiston pohjalta tehtyyn lisäkirjoituspyyntöön (liite 2). Kertomusten pituus vaihtelee yhdestä tekstisivusta muutamaan sivuun. Kaikissa kertomuksissa ilmenee kiusatuksi tulemisen tapoja, kiusaamisen vaikutus koulu-aikaan ja henkiseen hyvinvointiin sekä pohdintaa kiusaamiskokemuksen vaikutuksista elämään koulun jälkeen. Kertomuksista ilmenee, että kiusaaminen on ollut yhden henkilön tai ryhmän toteuttamaa. Kiusaamista on kirjoittaneiden kertomusten perusteella tapahtunut niin fyysisesti kuin henkisesti. Kertoajat pohtivat kertomuksissa selviytymistään kiusaamiskokemuksestaan. Osa koulukiusatuista on selvinnyt koulukiusaamisen kokemuksesta, kun taas osa kokee vielä prosessoivansa kokemuksiaan. Kertojista seitsemän on naispuolista ja neljä miespuolista. Kertojien ikäjakauma on 20–60 vuotta.

Laadullisen aineiston kertomuksissa kiusaamista esiintyy eri pituisina ajanjaksoina aina parista vuodesta vuosien kiusaamiseen asti. Kertomukset antavat ymmärtää, että parin vuoden kiusaaminen voi jättää kiusattuun lähtemättömän jäljen. Toisaalta vuosia kestäneestä kiusaamisesta on myös selvitty. Kertomuksissa kiusaaminen on alkanut vaihdellen esikoulun, ala- tai yläkoulun aikana. Joissakin kertomuksissa kiusaamista esiintyy koulun ohella tai

koulunkäynnin jälkeen myös kotona, ammatin valmentavassa koulutuksessa, armeijassa ja työpaikalla. Kertomuksia tarkastellessa ilmeni, että mitä useammalla elämän osa-alueella kiusaamista esiintyy, sitä vaikeampaa kokemuksista on selviytyä. Kertomusten perusteella kiusaamista esiintyy fyysisenä ja psyykkisenä kiusaamisena kuten myös aikaisempi tutkimuskirjallisuus osoittaa. Kertomuksissa kiusaamisen tapoina mainitaan syrjintä, joukosta ulossulkeminen, vierastaminen, syyllistäminen, haukkuminen, nimittely, näkymättömänä pitäminen, pahoinpiteleminen, räökkääminen, töniminen, uhkaileminen teräaseella, naureskeleminen, juorujen levittäminen, sanallinen tappeleminen ja huijaaminen. Kiusaamista ovat toteuttaneet kertomusten mukaan sekä tytöt että pojat. Tutkimuskirjallisuuden mukaan psyykkistä kiusaamista toteuttavat useimmiten tytöt ja fyysistä kiusaamista pojat. Tämä jaottelu tosin ei esiinny selvästi tämän tutkimuksen laadullisessa aineistossa. Tämä voi johtua siitä, etteivät kaikki kertojat kerro kiusaajan sukupuolta. Kiusaajan sukupuolen merkitys ei korostu laadullisessa aineistossa.

Laadullisen aineiston tukena tutkimuksessa käytetty määrällinen aineisto on peräisin Konun (2016) tutkimuksesta ”Koulun hyvinvointiprofiili 2015–2016: yläluokat 7–9”. Konun aineisto (FSD3117) on haettu yhteiskuntatieteellisestä tietokannasta. Tutkimustaan varten Konu keräsi kyselylomakkeella yläkouluikäisiltä kokemuksia hyvinvoinnista koulussa. Tätä tutkimusta varten kyselyaineistosta on tehty erilaisia summamuuttujia: kiusaamisen kokemus, kodin suhde koulunkäyntiin, opettajasuhde, koulukaverisuhde sekä luottamus oppilashuoltoon. Kiusaamisen kokemusta kuvailevaa summamuuttujaa on ristiintaulukoinnin avulla tarkasteltu suhteessa muihin esiteltyihin summamuuttujiin. Lisäksi kiusaamisen kokemusta on tarkasteltu sukupuolten näkökulmasta ja yläkoulun luokka-asteisesti esiintyvänä kokemuksena (liite 3 ja 4). Määrällisen aineiston käsittelyyn ja taulukoiden tekemiseen on käytetty SPSS-ohjelmaa. Määrällisen aineiston analyysissä on pyritty keskittymään niihin sosiaalisiin suhteisiin, joilla on merkitystä kiusaamiskokemukseen ja siitä selviytymiseen.

Kunkin summamuuttujan konsistenssia eli yhdenmukaisuutta tarkasteltiin Cronbachin alfan avulla. Kodin suhde koulunkäyntiin ja kodin osallistuminen-summamuuttuja koostui viidestä muuttujasta, joiden Cronbachin alfa-kerroin oli 0,896. Opettajasuhde-summamuuttujassa oli neljä muuttujaa, joiden Cronbachin alfa-kerroin oli 0,876. Koulukaverisuhde-summamuuttuja koostui viidestä muuttujasta, joiden Cronbachin alfa oli 0,902. Oppilashuolto-summamuuttujassa oli kaksi muuttujaa, joiden Cronbachin alfa oli 0,785. Cronbachin alfan ollessa > 0.60 mittaria pidetään luotettavana. Cronbachin alfa-kertoimien mukaan

tutkimuksessa käytetyt muuttajat olivat mielekästä yhdistää summamuuttujiksi ja siten käyttää ristiintaulukoinnissa. Summamuuttujien muuttujia ja niiden jakaumia voi tarkastella tarkemmin liitetiedoista 5–8.

Khiin neliö testin avulla tarkasteltiin, onko ristiintaulukoidut muuttajat yleistettävissä perusjoukkoon eli Konun (2016) kyselyaineiston vastaajiin. Khiin neliö osoittaa arvolla p , onko muuttujien välillä riippuvuutta ja voidaanko ristiintaulukoinnin tuloksia yleistää. Kun Khiin neliön $p < .001$ taulukossa osoitettu tulos on tilastollisesti erittäin merkittävä. Yleisesti hyväksyttävänä riittävän riippuvuuden osoittajana pidetään sitä, kun p -arvo on pienempi kuin 5. P -arvo on ilmoitettu jokaisen taulukon kohdalla erikseen. (Alastalo & Borg 2010.)

Määrällisen aineiston pohjalta tehtiin lisäkirjoituspyyntö, joka perustui määrällisessä analyysissä esille tulleisiin seikkoihin. Lisäkirjoituspyynnössä pyydettiin ensimmäiseen kirjoituspyyntöön vastanneita kertojia kuvailemaan kouluaikeista suhdettaan vanhempiinsa, opettajiin, koulukavereihin ja oppilashuoltoon. Kuvailujen kautta voidaan pohtia eri suhteiden vaikutuksia kiusaamisen kokemuksiin ja selviytymiseen. Lisäkirjoituspyyntö lähetettiin ensimmäiseen kirjoituspyyntöön vastanneille suoraan sähköpostitse. Anonymiteetin takaamiseksi lisäkirjoituspyyntö lähetettiin yksilöllisenä viestinä kullekin vastaanottajalle.

4.3 Laadullisen aineiston analyysitapa

Tutkimuksen pääaineisto on laadullinen kirjoitelma-aineisto, ja sen vuoksi tutkimus toteutetaan narratiivisena tutkimuksena. Narratiivinen tutkimus viittaa aineiston keruutapaan ja osaan aineiston luonteesta. Narratiivin käsite voidaan yksinkertaistaa tarkoittamaan puhuttua tai kirjoitettua tekstiä, joka tulkitsee tilannetta tai toimintaa yleensä kronologisesti (Czarniawska 2004, 17). Tutkimus toteutetaan narratiivisena poikittaistutkimuksena. Poikittaistutkimus tarkoittaa, että tutkimuskohdetta tutkitaan tietynä ajankohtana. Tässä tutkimuksessa koulukiusaamista tarkastellaan aikuisiällä olevien koulukiusattujen näkökulmasta. Tutkijoiden mukaan narratiivisuus on osa ihmisyyttä. Kertomusten tuottaminen on ihmisille ominaista ja olennaista (Hänninen 2000).

Narratiivinen tutkimus pystyy tuottamaan uusia tarinoita siitä, miten selviytyminen vaikeista kokemuksista on mahdollista. Kokemusten kerronnallistamisen voidaan nähdä olevan jopa välttämätöntä niistä ylipääsemiseksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Narratiivinen

tutkimus perustuu käsitykseen, jonka mukaan todellisuus rakentuu sosiaalisesti, eli se on sosiaalisesti konstruoituva. Sosiaaliselle konstruktionismille ei ole tyhjentävää määritelmää, mutta siihen sisällytetään usein ajatukset sosiaalisen todellisuuden kielellisestä rakentumisesta sekä kulttuurin ja historian korostamisesta (Kuusela 2002, 51). Sosiaalisen konstruktionismin isänä pidetään Kenneth Gergenä, jonka mukaan on olennaista tarkastella tiedon rakentumista sosiaalisena prosessina niin, että ulkoinen todellisuus rakentuu tietoisena prosessina (ks. Kuusela 2002, 105). Tätä tutkimusta ohjaa ymmärrys ympäristön vaikutuksista ihmisen elämään.

Tutkimuksen analyysitapa on narratiivinen. Narratiiviseen analyysiin katsotaan liittyväksi tietynlaiset hienosäännöt, joita nyt hieman avaan. Heikkinen (2000) esittää, että tiedonkäsitykseen narratiivisuudessa sisältyy näkemys tietämisen tavasta ja tiedon luonteesta. Nämä pohjautuvat Jerome Brunerin ja Donald E. Polkinghornen ajatuksiin narratiivisuuden monimuotoisuudesta. Polkinghorne (1995, 6–8) erottelee narratiivisen analyysin narratiiviseen ja narratiivien analyysiin. Narratiivien analyysi tarkastelee kertomuksissa esiintyviä luokitteluja, kuten tyyppejä tai kategorioita. Narratiivinen analyysi puolestaan luo kertomusten perusteella uudenlaista todellisuutta (Heikkinen 2010, 149–152). Polkinghornen narratiivisen analyysin kaksijakoisuus perustuu Brunerin tietämisen tapoihin. Bruner jakoi kertomusten ymmärtämisen muodot narratiiviseksi ja pragmaattiseksi (loogis-tieteelliseksi) tiedon muodoksi (ks. Heikkinen 2000, 53). Narratiivinen tiedon muodostus tai tietämisen tapa ohjaa tutkijaa tarkastelemaan todellisuutta narratiivien eli kertomusten kautta. Pragmaattinen tietämisen tapa taas viittaa loogiseen tiedon muodostukseen käsitteiden täsmällisen määrittelemisen ja luokittelujen pohjalta tuotettuun argumentaatioon, kuten Heikkinen (2000) toteaa. Pragmaattisen tietämisen kautta kokemukset jakautuvat kategorioihin. (Heikkinen 2000; 2010, 149–152, 156–157; Polkinghorne 2010.) Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Polkinghornen narratiivien analyysia sekä Brunerin pragmaattista tietämisen tapaa.

Suomalaisessa tutkimuksessa tarinan ja kertomuksen käsitteet yleensä erotetaan tarkoittamaan eri asioita. Tarina sisältää alun, keskikohdan ja lopun, jonka yhteen punoo juoni (Hänninen 2000, 162; Heikkinen 2015, 152). Kertomus taas voi sisältää useita tarinoita, joiden esittämismuoto merkkeineen on analyysin kohteena. Vilma Hännisen (2000, 20, 49–50) mukaan ihmisen mielen sisäinen kerronta muodostuu kulttuurisesta tarinavarannosta ja yksilön omasta kokemushistoriasta. Kerrottu kertomus ei Hännisen (2000, 55–60) mukaan voi koskaan esittää sisäistä tarinaa tyhjentävästi, joten kerrottu kertomus on kertomisen hetkessä tuotettu kuvaus kokemuksen luonteesta. Kokemuksellinen kertomus kehittyy ja muuttuu

jatkuvasti ajan ja paikan muuttuessa. Jokainen yksilö on historiallisen aikansa, kulttuurisen ympäristönsä ja sosiaalisen kontekstinsa luomus, jolloin yksilön kertomustakaan ei voida irrottaa hänen elinympäristöstään (Richards 1989, 258 – 260). (Hänninen 2000, 20.) Kokemukseen sisältyy lisäksi tunne, joka ”ilmentää ihmisen tajunnallista suhdetta aiheeseen niin välittömänä kuin se on ihmiselle mahdollista” (Perttula 2011, 124).

Tutkimuksen kirjoituspyyntöön vastanneiden kirjoituksia käsitellään kertomuksina. Tutkimuksessa hyödynnetään sanavalintana kertomusta tarinan käsitteen sijaan. Tutkijan ymmärrys on, että yksi kirjoitus voi sisältää monta tarinaa. Tällaisia tarinoita ovat esimerkiksi muistelmat kiusaamiskokemuksista, minän muodostuminen suhteessa muihin, selviytymisen pyrkimykset sekä elämäntarina koulun jälkeen. Tästä syystä on mielekkäämpää käyttää termiä kertomus. Kertomuksen käsite viittaa lisäksi tutkimuksessa hyödynnettävään laadulliseen aineistoon. Kertomuksia kirjoittaneita kutsutaan kertojiksi, sillä kertomukset ovat heidän tuottamiaan tekstejä, ja siten he toimivat niiden kertojina.

4.4 Tutkijan asema ja tutkimuksen eettisyyden tarkastelu

Eettisyys ja eettiset toimintatavat ovat tärkeä osa tutkimuksen moraalien tarkastelua (Pietarinen & Launis 2002). Tutkimuksen tekee eettisesti korrektiksi se, että se on luotettavalla ja eettisesti kestäväällä tavalla tehty. Tutkimuseettinen lautakunta TENK (2012) on asettanut selkeät tutkimustieteellisen käytännön peruslähtökohdat. Ensinnäkin tutkimuksen tulee pohjautua rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Siinä tulee soveltaa tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmään liittyviä eettisesti kestäviä tapoja. Tutkimuksen teossa tulee kunnioittaa muita tutkijoita, aineiston kohdeperusjoukkoa ja toimia muutenkin kunnioitettavasti ja rehellisyyteen pohjautuen.

Eettisesti kestävässä tutkimuksessa perustellaan ja tarkennetaan tutkimuksessa käytettävät käsitteet ja hypoteesit. Käsitteiden määrittelemisellä ja hypoteeseihin vastaamalla opastetaan lukija ymmärtämään, mikä on tutkimuksen tarkoitus. Esimerkiksi käsite ”selviytyä” voi määrittyä monin tavoin. Siksi se tulee määritellä tutkimuskohtaisesti. Tämän vuoksi tutkijan on selvennettävä ja määriteltävä tutkimuksessa käytettävät käsitteet ja väitteet siten, että ne ohjaavat lukijaa syvemmälle tutkimuksen tutkimuskysymyksiin ja -tuloksiin. (Pietarinen & Launis 2002, 43–45; TENK 2012.)

Arja Kuula (2011) on määritellyt eettisen ajattelun tutkijan kyvyksi tarkastella omista ja yhteisön arvolähtökohdista katsoen tilannekohtaisesti oikeudenmukaista tai vastaavasti epäoikeudenmukaista toimintaa. Kuula (2011) nostaa eettisyyden erityisen tärkeäksi tarkasteltavaksi tilanteissa, joissa tutkimuksen kohde ”herättää voimakkaita kannanottoja”. Tutkimuksen teossa on tärkeää reflektoida jo tehtyä ja toisaalta refleksiivisesti tarkastella tekeillä olevaa. Refleктоiminen tarkoittaa tehdyn työn avointa ja rehellistä tarkastelemista. Refleksiivisyys auttaa ymmärtämään tutkijan roolin ja kielellisen kulttuurin vaikutuksia tutkimuksen prosessiin. (Aaltonen & Högbacka 2015, 10.) Toisin sanoen tutkija tiedostaa tarkastelevansa ja tulkitsevansa tutkimusta omista lähtökohdistaan, mutta pyrkii avoimuuteen ja rehellisyyteen tutkittavien kokemusten suhteen. Tutkijan positio tämän tutkimuksen teossa on vahvasti tutkimuksellinen.

Tutkimuksen eettisyyden tarkasteleminen on pääsääntöisesti tutkijan vastuulla. Eettisyyttä tutkimuksessa lisää se, että tutkija pohtii avoimesti tutkimuksen tekemistä myös eettisenä prosessina. Prosessin jokaisessa vaiheessa on tarpeen tarkastella omaa toimintaansa ja pohtia loukkaako, syrjiikö tai vahingoittaako se jotakuta. Hyvään tutkimuskäyttämiseen sisältyy myös tutkittavien yksityisyyden ja ihmisyyden kunnioittaminen. Näitä haluan tutkijana kunnioittaa koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen kirjoituspyyntöosiossa informoidaan tutkimukseen osallistuvia anonyymiydestä, vapaaehtoisuudesta tutkimukseen osallistumisessa sekä kertomusten tuhoamisesta tutkimuksen valmistuttua. Lisäksi tutkija informoi tutkimukseen osallistuvia nimen mahdollisesta julkitulemisesta sähköpostissa ja siitä, että arkaluontoiset tiedot tulevat vain tutkijan tietoon. Tutkimusta kirjoitettaessa pyritään tekemään sellaisia sanavalintoja, jotka eivät loukkaa tai syrji ketään. Tutkimuksessa kunnioitetaan muita tutkijoita tekemällä asianmukaiset lähdeviittaukset. Tutkija pyrkii toteuttamaan hyviä tutkimuskäytäntöjä koko tutkimuksen teon aikana, jotta tutkimuksesta tulisi luotettava ja vakuuttava. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 20–28; TENK 2012.)

Tutkijan tulee olla varovainen, jotta ei aseta kertomuksille omia odotuksiaan. Tutkijan tulee olla herkkä kuulemaan ja ymmärtämään kertojien omia henkilökohtaisia kokemuksia. Siksi tulosluvussa pyritään esittämään mahdollisimman tarkasti millaisina kertojien kohtaamat kokemukset näyttäytyvät kertomuksissa heidän esittämin sanoin ja ilmaisuin. On mahdollista, että tutkija nostaa kertomuksista esille sellaisia seikkoja ja sanamuotoja, jotka tuottavat tietynlaista tulkintaa kerrotusta todellisuudesta. Toisaalta on huomioitava, että kertoja kertoo kertomustaan aina yhdessä sosiaalisesti konstruoidussa hetkessä. Sosiaalinen todellisuus voisi

muokkautua kertojien kertomuksissa eri tavalla, mikäli niitä pyydetäisiin nyt. Tämä johtuu siitä, että uudet kokemukset muokkaavat ajattelu- ja kokemusmaailmaamme jatkuvasti. Kokemusten tutkimus on näin ollen poikkitieteellistä. Tutkijan tulee pyrkiä havainnoimaan kertomusten hetkellistä todellisuutta mahdollisimman autenttisesti. Narratiivinen tutkimus sisältää paljon yksilöiden omaa kokemusmaailmaa, joten tutkimusta ja sen työstämistä on tärkeää tarkastella refleksiivisesti. Tarkoitus on esittää aineiston kertojien kokemuksia tulkitsematta niitä tutkijan oman arvo- ja ajatusmaailman kautta. Tutkimuksen teossa pyritään läpinäkyvyyteen, rehellisyyteen ja tieteellisyyteen.

Seuraavassa luvussa tarkastellaan tämän tutkimuksen ensimmäisiä tuloksia. Luvussa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Millaisia seurauksia kiusaamiskokemukset ovat tuottaneet? Seurauksia tarkastellaan tutkimuksessa hyödynnettyjen aineistojen ja aiemman tieteellisen tutkimuksen valossa. Seurausten käsittelyn jälkeen selvitetään, mitkä keinot tukevat selviytymistä kiusaamisen kokemuksista.

5 KIUSAAMISEN SEURAUKSISTA

Kiusaaminen aiheuttaa uhrilleen ongelmallisia seurauksia jo kiusaamisen ympäristöissä, mutta myös myöhemmin elämässä (Salmivalli 2010, 26–29; Sourander ym. 2009; Pörhölä 2008). Kouluympäristössä kiusaamisesta ilmeneviä oireita ja seurauksia tarkastellaan tässä tutkimuksessa välittöminä kiusaamisen seurauksina. Välillisinä seurauksina nähdään sellaiset kiusattujen tuntemukset, kokemukset ja kiusaamisen vaikutukset, jotka ilmenevät vasta vuosien päästä kiusaamisen kokemuksesta. Kiusaamisen välittömiä seurauksia on tutkittu paljon, kun taas sen välillisiä seurauksia vähemmän.

Dan Olweus on koulukiusaamistutkimusten johtotähti ja tutkinut jo 1990-luvulla kiusaamisen seurauksia. Hänen tutkimuksensa kohdistuivat kiusattujen miesten kokemiin välillisiin seurauksiin, joita ovat huono itsetunto ja masentuneisuus. (ks. Sourander ym. 2009.) Olweus havaitsi kiusaamisesta myös välittömiä seurauksia kuten erilaisuuden vahvistumisen, vähempiarvoisuuden lisääntymisen ja ansaitun kohtelun (ks. Salmivalli 2010). Salmivalli (2010, 26–29) on tutkimuksissaan havainnut kiusaamisen välittöminä seurauksina yleisen ahdistuneisuuden, huonon itsetunnon, kielteisen minäkuvan, yksinäisyyden, itsetuhoiset ajatukset ja masentuneisuuden (ks. myös Pörhölä 2008, 96). Hänen mukaansa molempien sukupuolten kohdalla kiusatuksi joutumisella ja masentuneisuudella oli yhteys. Välillisinä seurauksina Salmivallin (2010, 28–29) tutkimuksissa esiintyivät psyykkiset ongelmat kuten masennus, ahdistus, itsetuhoisuus ja huono itsetunto sekä luottamuksellisten suhteiden solmimiseen liittyvät ongelmat. (Salmivalli 2010, 25–29.)

Tutkimuksissa on tarkasteltu vain vähän sekä miesten että naisten kokemuksia ja vertailtu sukupuolten välisiä eroja kiusaamisen seurauksissa (Sourander ym. 2009). Tässä tutkimuksessa sekundaariaineistona käytetyn määrällisen aineiston perusteella voidaan todeta, että pojat kokevat kiusaamista enemmän kuin tytöt (ks. liite 3). Pojista 214 vastaajaa eli 4,4 % ja tytöistä 134 vastaajaa eli 2,8 % kertoo kohtaavansa kiusaamista usein. Toisinaan kiusaamista kokevia tyttöjä ja poikia on lähes yhtä paljon. Kiusaamista esiintyy kaikilla koulun vuosiluokilla, mutta yleisintä se on 7. luokalla (ks. liite 4). Voidaan pohtia, johtuuko kiusaamisen kokemukset seitsemännellä vuosiluokalla muuttuvasta kouluympäristöstä ja uusista koulukaverisuhteista. Laadullisessa aineistossa mieskertoja (M4) kertoo yläluokille siirtymisen olleen ahdistavaa.

”Muistan kuitenkin, että 7. luokka tuntui ahdistavalta. En osaa tuota määritellä sen enempää, mutta varmaan ne kaikki kauhukertomukset ylä-asteelle siirtymisestä ahdistivat.” (M4)

Laadullisen aineiston mukaan kiusaamisen ajallisella kestolla ei ole merkittävää vaikutusta seurausten vakavuuteen. Sen sijaan kiusatun temperamentin herkkyys ja sosiaalisten suhteiden vähyys tai niiden heikkous näyttäisivät vaikuttavan seurausten vakavuuteen ja pitkäaikaisuuteen merkittävämmiin. Salmivallin (2010, 28) mukaan kiusaamisen kestolla kuitenkin tutkitusti on vaikutusta. Aiemmat tutkimukset ja tässä tutkimuksessa hyödynnettävä laadullinen aineisto osoittavat, että kiusaaminen itsessään on vakava ongelma kestostaan riippumatta ja kiusaamisen vaikutukset eivät ole vähäpätöisiä (Pörhölä 2008).

Kiusaaminen tuottaa kiusatulle psyykkisiä, sosiaalisia ja terveydellisiä ongelmia (Pörhölä 2008, 101–103). Tämän tutkimusaineiston kertomuksissa kiusaaminen on tuottanut välittömiä seurauksia kokemuksina *oikeutetusta kohtelusta, hylätyksi tulemisesta, erilaisuudesta, syrjään jäämisestä tai syrjäyttämisestä, silmätikuksi joutumisesta, nöyryyttämisestä, huijatuksi tulemisesta, yksinäisyydestä ja uhasta*. Välillisinä seurauksina kertomuksissa esiintyvät *huono itsetunto, henkinen ja seksuaalinen hyväksikäyttö, häpeä, riittämättömyyden tunne, psykiatriset sairaudet ja itsemurhayritykset sekä luottamusongelmat*.

Kiusaamiskokemukset ovat aiheuttaneet kertojille stressiä, pelkoa, ahdistusta ja häpeää. On tärkeää muistaa, että koska kiusaaminen on jatkuvaa ja kestää usein vuosia, myös stressi ja pelko ovat läsnä jatkuvasti. Selviytyminen ei siksi ole itsestäänselvyys, vaan edellyttää yksilön omien voimavarojen lisäksi vahvoja sosiaalisia suhteita ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksia. (Salmivalli 2010, 29–31). Aineistossa esille nousseita kiusaamisesta koituneita seurauksia kertojat kuvailevat runsaasti. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan kertojien kokemuksia kiusaamisen välittömistä seurauksista ja toisessa alaluvussa sen välillisiä seurauksia.

5.1 Sanallista sotaa ja hengen uhkaa

Välittömästi koetut kiusaamisen seuraukset tuottavat kertojille ahdistusta, pelkoa ja kärsimystä. Kiusaamisen eri tilanteet saattavat olla ohimeneviä tai ikuisuudelta tuntuvia tapahtumia. Kertomuksissa esiintyy sellaisia tilanteita, joissa kiusaajat ja muu ryhmä toimivat institutionalisoitunein tavoin. Kiusaaminen on luonteeltaan pitkäaikaista ja ryhmälle ominainen tapa toimia. Kiusatun ympärillä toimiva ryhmä vahvistaa kiusaamisen kokemusta valinnoillaan ja toiminnallaan. Kiusattua nöyryytetään ja syrjitään, eikä häntä haluta valita samaan liikuntajoukkueeseen tai vältellään koulun käytävillä, kiusatun pariin joutunut saa osansa kiusaamisesta vain koska on tämän parina. Kiusaaminen ilmenee aktiivisena kiusatun hylkäämisenä, ellei hänellä ole ystäviä tai muita ulkopuolisia, jotka tukisivat ja puolustaisivat koulukiusaamiselta.

”Seisoin liidun kanssa luokkalaisten ja taulun välissä, opettaja tuijotti tuimana perältä. Luokkalaisista joku heitti musta jonkun kivan vitsin, ja kaikki repesi nauruun, opettajakin!! ... Seisoin liitu kädessäni, hampaat kalisten, pelko valtasi kroppani täysin ja pitelin itkua.” (N4)

Naiskertojan (N4) kertomuksessa kiusaaminen on institutionalisoitunutta ja siihen osallistuvat oppilaiden lisäksi opettaja. Kertojan mukaan hänellä ei ole kouluympäristössä ystäviä, jotka puolustaisivat häntä kiusaamiselta. Kiusaaminen on konkreettista vitsailemista ja nauramista.

”...kerran kolmen äijän porukka kasi luokkalaisia pysäytti minut ja toimi uhkaavasti yksi heistä otti puukon esille, mutta toinen rauhoitteli ja sanoi pistä se puukko pois. Luultavasti oli tarkoitus vain uhkailla.” (M3)

Mieskertoja (M3) muistelee tilannetta, jossa häntä kiusanneet pojat toimivat uhkaavasti hänen henkeään kohtaan. Tilanne aiheutti pelkoa vielä myöhemmin koulumatkoilla. Kuten aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, poikien nähdään kiusaavan tyttöjä useammin fyysisin keinoin. Tytöt kiusaavat useimmiten psyykkisesti ja sosiaalisesta ryhmästä ulossulkemalla. Kertomusten perusteella sekä tytöt että pojat ovat joutuneet psyykkisen kiusaamisen uhreiksi, mutta jokainen kertoja ei ole joutunut fyysisen kiusaamisen uhriksi. Sosiaalisesta ryhmästä ulossulkeminen sisältää syrjinnän ja hylkäämisen piirteitä, mutta siihen voi liittyä myös muita kiusaamisen ominaisuuksia.

”Ollessani kolmannella tai neljännellä luokalla luulin saaneeni ystävän. Ystäväystyini luokkalaiseni tytön kanssa ja meillä oli mukavaa. Hän jopa puolusti minua kiusaajiani kohtaan. Kunnes eräänä päivänä kävi ilmi että kaikki oli suurta huijasuta. Lapset olivat arponeet keskenään kuka esittää kaveriaan ja nauroivat partaansa selkäni takana. Tämä tapaus on vaikuttanut syvästi luottooni ihmisiä kohtaan.” (N6)

Naiskertoja (N6) kertoo, että huijaaminen ja teeskenteleminen ovat johtaneet välittömän luottamusongelman kehittymiseen. Sosiaalinen ryhmä ei ole ainoastaan hylännyt ja jättänyt häntä yksinäisyyteen vaan vahingoittivat hänen henkistä tasapainoaan. Kertojan mukaan tilanne on tehnyt lähes mahdottomaksi kiinnittyä ja luottaa muihin ihmisiin. Yksinäisyyden kokemukset toistuvat kertomuksissa. Useampi kertoja kertoo, ettei kiusaamisen aikana omistanut yhtään ystävää. Yksinäisyys, syrjiminen ja hyljeksiminen teettävät sen, ettei kiusattu pääse sosiaalisen ryhmän jäseneksi ja opi sellaisia sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan aikuisiällä ihmissuhteiden luomisessa ja työelämässä. Lisäksi sosiaalisten suhteiden kautta lapsi rakentaa käsitystä itsestään, ja huonon itsetunnon kokemukset voidaan nähdä seurauksena heikoista ja negatiivisista sosiaalisista suhteista. (Pörhölä 2008, 94, 97.) Sosiaaliset suhteet tuottavat tutkimusten mukaan hyvinvointia, josta kiusattu ja syrjitty lapsi jää paitsi (Minkkinen 2015, 76).

”Kuinka olla yksin niin, että kukaan ei huomaa, että kärsin yksinäisyydestä...” (N2)

Eräs kertoja (N1) pohtii syitä sille, miksi ei koskaan kertonut kiusaamisesta kotonaan. Hän kertoo mahdollisesti kokeneensa, että kokemansa kohtelu oli ansaittua. Kertoja (N1) kertoo olleensa aina arka ja hiljainen, minkä on tutkimuksissakin nähty altistavan kiusaamiselle ikään kuin helppona uhrina (Salmivalli 2010, 28). Toinen kertoja (N4) kuvailee kokemuksiaan yksinäisyydestä ja koulukavereiden puolesta hylätyksi tulemisesta kokemuksella erilaisuudesta:

”Pikkuveli oli alemmalla luokalla eikä häntä koskaan kiusattu. Kavereita oli aina. Mä olin sit se... musta lammas” (N4)

”En koskaan kotona puhunut kiusaamisesta. En luultavasti tunnistanut silloin lapsena kiusaamista tai koin ansaitsevani kaltoinkohtelun. Olen ollut arka ja hiljainen joka on edesauttanut, että olen ollut helppo kiusaamisen kohde. Itsetunto ei ole koskaan päässyt kunnolla kehittymään jatkuvan kiusaamisen seurauksena.” (N1)

Moni kertoja kuvailee kiusaamista silmätikuksi joutumisella. Kertojat ovat jääneet ”silmätikuiksi” oppilaille ja opettajille, ja kiusaamiseen ovat saattaneet yhtyä myös muiden luokka-asteiden oppilaat sekä oppilaiden vanhemmat. Yksin jääminen ja kiusatuksi joutuminen ovat näissä tilanteissa monen elinympäristöön kuuluvan mikrotason toimintaa ja siten hyvin haavoittavia kokemuksia. Eräs kertoja kertoo muuttaneensa rooliaan, koska mikrosysteeminen sosiaalinen elinpiirinsä osoitti hänen olevan erilainen tai vääränlainen.

”Yhdelle välitunnille mennessä kiusaajani käveli vierelläni koko matkan yläkerrasta aina alakerran ulko-oville ja melkein joka askelmalla hän keksi minusta uuden pilkkanimen, jonka kertoi minulle heti ääneen. Kerran hän melkein otti minut leikkeihin mukaan, mutta tarkoitus olikin vain yllyttää minua tekemään jotain typerää. Tämän yllytyskerran jälkeen yhden luokkatoverini äiti vieraili oman äitini työpaikalla kertomassa, kuinka olen liian lapsellinen. Aikuiset eivät puuttuneet kiusaamiseen vaan osallistuivat siihen ja uskoivat lasten minusta levittämiä juoruja. Edes omat vanhempani eivät ymmärtäneet tilannetta, vaan antoivat minulle elämänohjeeksi, että minun pitäisi aikuistua. Kaikki oli siis minun syytäni. Minun piti muuttua.” (N2)

Silmätikuksi joutuminen kuvailee, kuinka kiusaamisen kohteeksi joutumisella ei useimmissa tapauksissa ole selkeää syytä. Jotkut kertojat ovat esittäneet kiusaamisensa syiksi luonteenpiirteisiinsä tai ulkonäköönsä liittyviä seikkoja. Voidaan kuitenkin pohtia, onko kiusaaja valinnut kohteensa mahdollisesti juuri Päivi Hamaruksen (2006, 67–75) esittelemän testauksen kautta ja havainnut uhrissaan haluamansa reaktion.

”Jo ensimmäisenä päivänä selvisi meille ettemme tule toimeen keskenämme. Siitä alkoi vuosikautia kestävä elävä helvetti... Koulunkäynnistäni muodostui todellinen maanpäällinen helvetti, opettajani otti minut silmätikukseen ja kaikki mahdolliset koulun häiriötekijät yritettiin sysätä päälleni.” (M2)

”Jouduin lähes heti kolmen tytön silmätikuksi. Kiusaaminen alkoi.” (N6)

Kiusaamisen välittömät seuraukset nousevat kertomuksissa esiin haavoittavina, pelkoa ja ahdistusta aiheuttavina ja itsetuntoa hajottavina. Kiusaamisen välittömiä seurauksia ei voida täysin erottaa välillisistä seurauksista. Sosiaalisen kasvu- ja elinpiirin on nähty vaikuttavan ihmisen sosiaalisiin taitoihin, hyvinvointiin ja kehittymiseen osaksi yhteisöään. Tästä syystä on tarkasteltava myös kiusaamisen välillisiä seurauksia ja niiden vaikutuksia yksilön osallisuuteen sosiaalisesta yhteisöstään.

5.2 Kiusaaminen jättää jälkensä

Kiusaaminen pitkäaikaisena ja toistuvana tapahtumana aiheuttaa kiusatuille kokemuksia voimattomuudesta ja avuttomuudesta, jotka ilmenevät masennuksena, dissosiaationa, ahdistuksena, vihana ja heikkona elämönhallintana (Penning ym. 2010). Kertomusten esittämät yhteydet kiusaamisen ja välillisten seurausten välillä ovat kertojien omakohtaisia kokemuksia. Välillisiä seurauksia kertomuksissa olivat: *huono itsetunto, henkinen ja seksuaalinen hyväksikäyttö, häpeä, riittämättömyyden tunne, psykiatriset sairaudet ja itsemurhayritykset sekä luottamusongelmat*. Jokunen kertoja kertoo jääneensä pois työelämästä ongelmallisten ihmissuhteiden, ahdistuneisuuden ja paniikkihäiriön vuoksi. Osalla opiskelu- ja työelämä tuottaa suuria haasteita. Koulukiusaamisen on havaittu lisäävän yhteiskunnallista osattomuutta ja sosiaalista syrjäytymistä. Opiskelu, työ, harrastukset, yhteiskunnallinen osallistuminen ja sosiaalinen vuorovaikutus vaativat kiusatuilta muita enemmän voimavaroja. (Pörhölän 2008, 101.)

”Lopulta sairastuin vakavaan masennukseen josta eläköidyin 52 vuotiaana. ... Nyt vietän vanhuuseläkkeellä ’erakkoelämää’ toivoen, että kumpi tämä maanpäällinen helvetti jo loppuisi.” (M2)

”Koska koulukiusaaminen jätti muhun jälkensä ,niin en ole pärjännyt työelämässä,vaikka olen opiskellut itselleni kaksi ammattia.Opiskeluajat olivat todella rankkoja ja vaikuttivat terveyteeni. ... pääsin pysyväälle työkyvyttömyyseläkkeelle,jota ennen olin ollut kuntoutustuella.Olin ennen myönteistä eläkepäätöstä sairastanut masennusta n. 10 vuotta.Eläkkeelle pääseminen oli mulle lottovoitto.Vointini parani huomattavasti päätöksen jälkeen.Tunsin että olen saavuttanut elämässäni edes jotain mitä itse tavoittelin.” (N1)

”Työelämässä minulla on vaikeaa, sillä olen niin ujoa ja syrjäänvetäytyvä. En vieläkään halua olla esillä tai äänessä.” (N3)

”Olen joutunut olemaan masennuksen vuoksi pois työelämästä nyt kuusi vuotta ja olen juuri aloittanut työkokeilun, joka on erittäin ahdistavaa. On hankalaa olla ihmisten ilmoilla. Muutun ihmisten seurassa pelokkaaksi ala-asteelaiseksi. Pelkään ihmisiä.” (N5)

Moni kouluaikaanaan kiusattu kärsii jonkinlaisesta psyykkisestä ongelmasta. Psyykinen sairastavuus esiintyy kertomuksissa eri tasoisina ongelmina. Kertomuksista voidaan havaita, että ne kertojista, jotka kokevat selvinneensä kiusaamisesta verrattain hyvin, eivät kärsi yhtä

vakavista psyykkisistä ongelmista kuin ne, jotka eivät ole selvinneet kiusaamiskokemuksista. Kertomuksissa esiintyy myös jonkin verran itsetuhoista ajattelua. Muutama kertoo viiltelystä ja osa on jopa yrittänyt itsemurhaa. Kokemukset kiusaamisesta ovat olleet kertojille vaikeita, ja niitä kuvaillaankin kertomuksissa traumaattisina kokemuksina.

”Kiusaamisen jäljet tuntuu jokapäiväisessä elämässä ja sanat ei sitä pysty oikein ilmaisemaan, sanoisin, että jäljet hallitsee uhria koko elämän. Siksi tuo sana kiusaaminen on väärä, paremminkin sopisi sana räikkääminen.” (M2)

”Terapeutini, joka on erikoistunut traumaan ja dissosiaatihäiriöön pitää mahdollisena, että koulukiusaus on ainakin synnyttänyt suurimman osan eri persoonista joiden kanssa jaan tämän yhden fyysisen kehon.” (M4)

”Olen vihainen ja surullinen kaikesta kokemastani. ... minulle jäivät ikuiset arvet. ... Luulen, että kannan näitä arpiani hautaan saakka” (N3)

”Olen jälkikäteen vasta ymmärtänyt, kuinka kiusaaminen on traumatisoinut minua vakavasti.” (N6)

Kokemukset sosiaalisesta syrjäyttämisestä koulussa voivat johtaa tutkimusten mukaan myöhemmin elämässä ongelmiin sosiaalisissa tilanteissa, mikäli yksilön sosiaaliset taidot ovat jääneet puutteellisiksi. Sosiaalisia taitoja opitaan suhteissa vanhempiin ja muihin sosiaalisiin kontakteihin, kuten vertaisiin. Kertomuksissa syrjäyttäminen ja hylkääminen voidaan yhdistää kokemuksiin kelpaamattomuudesta, riittämättömyydestä, hyväksynnän hakemisesta, luottamusongelmista ja pelkotiloista.

”Koen olevani huono ja kelpaamaton. Olen kuin vereslihalla ja liian herkkä kaikelle.” (N3)

”Edelleen minun on hankala ystäväystyä (ts. minulla ei ole kuin yksi ystävä) ja luottaa ihmisiin. Olen menettänyt monta mahdollisuutta parisuhteeseen, koska en ole uskonut että kukaan voisi oikeasti olla minusta kiinnostunut. Pelkäsin kiinnostuksen olevan huijausta ja kiusantekoa... Kiusaaminen on tehnyt minusta herkän, sairaan, lihavan, ihmisiä pelkäävän erakon.” (N5)

”Edelleen kärsin kyllä huonosta itsetunnosta, joka välillä puskee esiin ja tunnen oloni riittämättömäksi ja huonoksi ja rumaksi. ...luotan eniten ja vain itseäni. Pelkään toisiin luottamista, koska silloin he iskisivät vyön alle ja satuttaisin itseäni. Nämä pelot ja epäilykset eivät kuitenkaan ole osa jokapäiväistä elämäni. Ne vaikuttavat hyvin vähän elämäni ja tulevat esiin vain harvoissa tilanteissa.” (N7)

Sosiaalisesta ryhmästä syrjäytettynä yksilöllä täytyisi olla vahva muu sosiaalinen verkosto tai runsaat henkilökohtaiset voimavarat, jotta syrjäyttäminen ja hylkääminen eivät kostautuisi myöhemmässä elämässä. Mikrosysteemit ja niiden mesosysteemit voidaan nähdä erittäin merkittävänä selviytymistä tukevinä tekijöinä. Ne voivat aiheuttaa sen, ettei yksilö löydä hyväksyntää jolloin hänen selviytymisensä kokemuksista on epätodennäköistä. Toisaalta hyvät suhteet tukevat selviytymistä.

Mieskertoja (M1) kertoo seuraavassa kertomusotteessa tiettyjen henkilökohtaisten resurssien ja sosiaalisten suhteiden olemassaolosta, joilla oli hänen selviytymiselleen olennainen merkitys. Mieskertojalla on kertomuksensa mukaan taustalla lähes koko peruskouluajan kestänyt kiusaamiskokemus. Pitkä altistuminen kiusaamiselle on tutkimuksissa yksi riskialttiimpia tekijöitä psykiatriselle sairastavuudelle. Mieskertojalla on kuitenkin kertomuksensa mukaan kiusaamisen aikana ollut hyvät suhteet perheenjäseniinsä ja erityinen suhde matematiikanopettajaansa. Lisäksi koulukiusaamisen päätyttyä kertomusotteessa esiintyvät voimavaraistavat tekijät tukivat hänen selviytymistään.

”Musiikki, urheilu, matematiikka ja henkilökohtainen uskoni Jeesukseen Kristukseen sekä sen mukanaan tuoma seurakuntayhteys olivat minulle voimavaroja... olen selvinnyt kiusaamiskokemuksistani. Ne ovat jättäneet jälkensä minuun, mutta minä koen kuitenkin olevani voittaja, joka menestyy nykyään poikkeuksellisen vahvasti.” (M1)

Naiskertoja (N4) osoittaa kertomuksessaan samoja piirteitä. Pitkän ja henkisesti raskaan kiusaamiskokemuksen aikana suhde perheenjäseniin oli hänellä niin voimakas ja voimaannuttava, että selviytyminen on muihin saman tasoiisiin kiusaamiskokemuksiin verraten hyvä. Kokemus hyväksytyksi tulemisesta ja vahva kiintymyssuhde perheenjäseniin on tukenut selviytymistä kiusaamisen aikana ja sen jälkeen. Kertomuksessaan naiskertoja kertoo löytäneensä myös yhteiskunnallisen paikan toimiessaan niin kutsuttuna kokemusasiantuntijana. Kokemusasiantuntijana toimiminen tukee hänellä mitä ilmeisemmin hyväksytyksi tulemisen kokemustaan, mikä vaikuttaisi olevan tärkeää koulukiusaamisen uhriksi joutuneille.

”Pikkuveli anto mun aina olla just se mikä olin! ... Se tuntui niiiiiin hyvältä sydämessä!... Vanhempani ovat erittäin ihania, heidän suuri ja lämmin sydän auttoi minua kyllä mahdottoman paljon kouluaikoina! Kotona tiedettiin tasantarkkaan missä mennään, näkivät minusta millä tuulella olin koulun jälkeen. Vanhempani ottivat yhteyttä usein kouluun, kertoivat tapahtumista joista kerroin...” (N4)

Koulukiusaamisen aikana vertaisryhmän positiiviset toimintatavat ja kiusatulle osoittama tuki vaikuttaa koulukiusattuun positiivisesti. Kahdella kertojalla, jotka ovat selvinneet kokemuksistaan mielestään hyvin, on ollut kouluympäristössä sellaisia ystäviä, jotka ovat kiusaamisen aikana pysyneet heidän rinnallaan. Heidän kertomuksistaan ilmenee, että vaikka kiusaamisesta on jäänyt ikäviä muistoja, kiusaamiskokemukset eivät vaikuta merkittäväällä tavalla arkeen aikuisiällä. Naiskertoja (N7) kertoo kertomuksessaan, että hänellä on ollut aina vahva ja hyvä suhde äitiinsä ja opettajiinsa. Lisäksi hänellä oli aktiivisia harrastuksia ja ystäviä, jotka tosin eivät ole puolustaneet häntä kiusaamistilanteissa. Yläkoulussa naiskertoja kertoo jääneensä ystäväporukastaan ulkopuolelle, koska ei suostunut kokeilemaan porukan mukana päihteitä. Kiusatulla on todennäköisesti ollut riittävä kokemus hyväksytyksi tulemisesta, jolloin hän on kyennyt jäämään pois sosiaalisesta vertaisryhmästä. On kuitenkin vaikeaa määritellä sitä, mikä on riittävää yhteyden tunnetta ja hyväksytyksi tulemisen kokemusta.

”Kaikesta tästä selviämiseen auttoi eniten oma äitini. ... Alakoulun aikana minulla oli ystäviä ja paras ystävä, jotka olivat kanssani vapaa-ajalla. Koulussa he kuitenkin olivat hiljaa, eivätkä puolustaneet minua, jos minua haukuttiin tai muuta. ... Poikaystäväni sai mietteeni muualle koulun kiusaajista ja syrjivistä kavereista ja minusta tuntui hyvälle, kun joku välittää. Yläkoulun aikana minulla oli joka päivä myös balettitreenit ja muita tanssitunteja. Se, että oli paljon harrastuksia, auttoi siihen, että ei ehtinyt vaipua omiin ajatuksiin ja kiusaamiseen tai ajatuksiin, että en ole riittävä.” (N7)

Mieskertoja (M3) kertoo, että pitkän koulukiusaamisen aikana suhde vanhempiin oli empaattinen ja vanhemmat pyrkivät vaikuttamaan koulukiusaamiseen olemalla yhteydessä kouluun. Merkittävin tekijä selviytymiselle lienee kuitenkin ollut se, että mieskertoja kokee ystäviensä olleen koulussakin tämän tukena ja ottaneensa mukaan leikkeihin. Kiusaaminen ei ole tässä kertomuksessa ollut koko koulun sosiaalisen yhteisön toteuttamaa, vaan siinä ovat olleet mukana vain tietyt aggressiivisemmat henkilöt.

”Tällä hetkellä olen antanut anteeksi kiusaajilleni... Koulukaverit pysyivät rinnalla ja normaali leikit jatkuivat... Kiusausten aikana vanhemmat olivat kyllä huolissaan ja juttelivat opettaja kanssa.” (M3)

5.3 Yhteenveto

Koulukiusaamisesta juontuu seurauksia sekä kiusaajalle että kiusatulle. Tutkimusten mukaan koulukiusaamisen seuraukset ovat vakavampia kiusaajille kuin kiusatuille. Tästä huolimatta kiusatut kohtaavat kiusaamisen seurauksia kouluympäristössä sekä elämässä koulun jälkeen. Kiusaamisen välittöminä seurauksina kertojat ovat havainneet ahdistusta, pelkoa, häpeää ja kärsimystä. Lisäksi kiusattu on saattanut kokea tulleeensa huijatuksi, nöyryytetyksi, syrjityksi, hylätyksi ja yksinäiseksi. Hänet on saatettu sulkea ulos sosiaalisesta ryhmästä kokonaan tai osittain. Sosiaaliset suhteet tuottavat tutkimusten mukaan hyvinvointia, josta kiusattu ja syrjitty lapsi on vaarassa jäädä paitsi. Moni kiusattu on kokenut kouluarjessaan vertaisiinsa verraten huonoa itsetuntoa, ahdistuneisuutta, masentuneisuutta, erilaisuutta ja vähempiarvoisuutta.

Välillisinä seurauksina kertojat ovat ilmaisseet itsetunnon heikkoutta, hyväksikäytön uhriksi joutumista, häpeää, riittämättömyyttä sekä mielenterveydellisiä ja ihmissuhteisiin liittyviä ongelmia. Kiusaaminen lisää kokemuksia voimattomuudesta ja avuttomuudesta sekä elämänhallinnallisista ongelmista (Pörhölä 2008). Kiusaamisen uhriksi joutunut voi olla muihin verrattuna sosiaalisesti taitamattomampi tai arempi sosiaalisissa tilanteissa kiusaamisesta johtuen. Tämä taas voi johtaa myöhempiin ongelmiin esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä.

Seuraavassa luvussa tarkastellaan enemmän tutkimuksessa havaittuja selviytymistä tukevia sosiaalisia suhteita. Sosiaalisilla suhteilla on havaittu olevan merkitystä kiusaamisen kokemuksissa, seurausten laadussa ja kiusaamisen ehkäisyssä. Sosiaalisten suhteiden merkitystä kiusaamisen ehkäisyssä tarkastellaan vielä tarkemmin luvun yhteenvetoluvussa. Yhteenvetoluvussa käsitellään myös lapsen elinympäristön mikrosysteemien välistä kommunikaatiota, mesosysteemejä ja tämän vaikutusta kiusaamisen ehkäisyyn.

6 SELVIYTYMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Salmivalli (2010) esittää, että kiusaamiskokemuksista selviytymiseen auttaa, jos lapsella on yksi tai useampi vertaissuhde, jossa hän kokee tulevansa hyväksytyksi. Hyvät suhteet vanhempiin ja perheeseen voivat tukea lapsen hyvinvointia jopa niin, että kiusaamisen pitkäaikaiset seuraukset lieventyvät. Vanhempien lapselleen osoittama hyväksyntä kompensoi vertaisten aikaansaamia negatiivisia kokemuksia. Kotoa saatu tuki ja turva ikään kuin turvaavat lapsen hyvinvoinnin kiusaamisesta riippumatta. Tämä on tärkeä havainto, sillä kiusaamisen seuraukset voivat olla vakavia ja saattavat vaikuttaa kiusatuksi joutuneen elämään lopullisesti. Perheiden hyviä vuorovaikutussuhteita tukemalla lapsi voi säästyä koulukiusaamisen pitkäaikaisilta ja vaikeilta seurauksilta. (Salmivalli 2010, 29–30.)

Reino ja Sirpa-Maija Harjunkosken (1994, 87) mukaan, kasvatuksella on tärkeä tehtävä tukea ja vahvistaa yksilön minäkuvaa ja elämänhallinnallisia taitoja, jotta tämä pärjäisi elämässään. Kasvatus on ensisijaisesti vanhempien tehtävä, mutta kouluiässä koulun henkilökunnalla on mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi koulun ilmapiirin kehittymiseen (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 87, 107–109). Perttilä ym. (2003) esittävät koulun hyvinvoinnin syntyvän moniulotteisesti. Heidän mukaansa siihen vaikuttavat yhteen kietoutuneesti koulun ilmapiiri, oppilaiden suhde opettajiin ja toisiin oppilaisiin, aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus, oppimista ja opetusta tukevat rakenteelliset tekijät, koulun oppilashuolto, fyysiset työolot ja ympäristö (emt., 74). Hyvinvointi rakentuu toisin sanoen lapsen elinympäristössä.

Tässä tutkimuksessa käytetty määrällinen aineisto tukee käsitystä, että koulukiusaamisesta selviytymiseen vaikuttavat merkittävästi lapsen kasvuympäristö ja siinä esiintyvät sosiaaliset suhteet. Erityisesti suhteet kavereihin, kotiin, opettajiin ja oppilashuollon henkilöstöön korostuvat määrällisessä aineistossa ja ilmentävät siten sosiaalisten suhteiden merkitystä suhteessa kiusaamisen kokemukseen. (Konu 2016.) Määrällisen aineiston pohjalta tehdyssä lisäkirjoituspyynnössä kirjoittajia pyydettiin kuvailemaan koulunaikaista suhdettaan vanhempiinsa, opettajiin, koulukavereihin ja oppilashuoltoon, eli tarkastelemaan määrällisessä aineistossa esille nousseita seikkoja. Tässä luvussa keskitytään kertojien ympäristöstä esiin nousseisiin selviytymistä tukeviin tekijöihin, joita kertojat tuovat esille kertomuksissa.

6.1 Koti kasvuympäristönä

Martti Niemi (2012) esittää tutkimuksensa tuloksina, että perhe on lapsuudessa olennaisin lapsen kehitykseen vaikuttava ympäristö. Niemi esittää, että lapsen persoonallisuus, perheen resurssit ja vanhempi-lapsisuhde vaikuttavat merkittävällä tavalla lapsen kognitiivisiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin valmiuksiin. Vanhempi voi esimerkiksi tukea lapsen kehitystä ohjaamalla sekä järjestämällä mahdollisuuksia kohdata ihmisiä ja harjoitella sosiaalisia taitojaan yhdessä lapsen kanssa. Nurmen ym. (2006, 146) mukaan vanhemman ja kehittyvän nuoren vuorovaikutus ja molemminpuolinen hyväksyntä tukevat nuoren kehittymistä positiivisesti. Heidän mukaansa nuoren itsetunto ja persoonallisuus kehittyvät erityisesti perheen sisäisissä vuorovaikutussuhteissa. Tutkimukset osoittavat, että kodin ilmapiiri vaikuttaa sekä koulumotivaatioon että -menestymiseen. (Niemi 2012, 42–43.)

Määrällisessä aineistossa kodin osallistumista koulunkäyntiin tarkasteltiin useammalla kysymyksellä. Kyselyn pohjalta tehty ristiintaulukointi osoittaa (taulukko 3), että kodin osallistumisella ja perheen suhtautumisella koulutukseen on merkitystä myös kiusaamiskokemuksen kannalta. Taulukossa tarkastellaan oppilaiden kotien suhdetta ja osallistumista oppilaan koulunkäyntiin. Summamuuuttuja koostuu oppilaiden kokemuksista esimerkiksi vanhempien osoittamasta avusta oppilaan koulutehtävissä, vanhempien kokemuksista koulutuksen tarpeellisuudesta sekä vanhempien osoittamasta tuesta kouluun liittyvien ongelmien selvittämisessä.

TAULUKKO 3. Kodin suhde koulunkäyntiin ja kodin osallistumisen yhteys kiusaamisen kokemukseen.

| | Heikko suhde ja passiivinen osallistuminen | | Keskimääräinen suhde ja osallistuminen | | Vahva suhde ja aktiivinen osallistuminen | | Yhteensä | |
|----------------------|--|-------|--|-------|--|-------|----------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Usein kiusattu | 182 | 4,8 | 32 | 2,7 | 133 | 2,8 | 347 | 3,6 |
| Toisinaan kiusattu | 698 | 18,5 | 211 | 17,6 | 677 | 14,4 | 1586 | 16,4 |
| Ei lainkaan kiusattu | 2886 | 76,6 | 955 | 79,7 | 3889 | 82,8 | 7730 | 80,0 |
| Yhteensä | 3766 | 100,0 | 1198 | 100,0 | 4699 | 100,0 | 9663 | 100,0 |

$\chi^2(4, N=9663) = 59,29, p < .001$

Taulukossa 3 kodin suhdetta ja osallistumista koulunkäyntiin on eritelty kolmeen luokkaan: kodin heikko suhde ja passiivinen osallistuminen, keskimääräinen suhde ja sen mukainen osallistuminen sekä kodin osoittama vahva suhde ja aktiivinen osallistuminen oppilaan koulunkäyntiin. Analyysin mukaan kodin koulu-suhteella on tilastollisesti merkitsevä yhteys lapsen kokemaan kiusaamiseen. Kiusaamista koetaan enemmän niiden oppilaiden parissa, joiden kotona suhde koulunkäyntiin on etäinen ja passiivinen. Vastaavasti kiusaamista kokevat vähemmän ne oppilaat, joiden kotona koulunkäyntiin suhtaudutaan positiivisemmin ja siihen osallistutaan aktiivisemmin.

Laadullisen aineiston kertomuksissa puolet mieskertojista kertovat vanhempiansa olleen henkisenä ja käytännöllisenä tukena koulunkäynnin ja koulukiusaamisen suhteen. Vanhemmat auttoivat koulutehtävissä, ottivat kouluun yhteyttä tarvittaessa ja tiesivät kiusaamisesta. Neljästä mieskertojasta kaksi kertoo, että kotona koulukiusaamisesta ei keskusteltu ja he kokivat, ettei kiusaamisen esille nostaminen kotona olisi tuottanut heidän toivomaansa lohtua ja tukea.

”Vanhempani huomasivat pahan oloni ja halusivat auttaa. ... Eräänä päivänä koin kuitenkin olevani niin romuna, että pyysin vanhempiani soittamaan luokanvalvojalleni. Näin tapahtui, ja seuraavana päivänä luokanvalvoja otti kiusaajani puhuttehuun. ... He ovat kannustaneet meitä tekemään parhaamme, ja olen saanut kehuja erinomaisista arvosanoistani, mutta niistä ei ole erityisesti ’palkittu’” (M1)

”Kiusausten aikana vanhemmat olivat kyllä huolissaan ja juttelivat opettaja kanssa. Vanhemmat myös välillä tenttasivat koulutehtäviä.” (M3)

”Kotona en juurikaan kertonut tilanteistani koulussa, vanhempani tuskin olisi asiaan puuttuneet. En ehkä uskaltanutkaan kertoa, ettei asiat olisi kääntyneet minulle yhä haitallisemmaksi.” (M2)

”Oman kodin suhden myös koulunkäyntiin oli olematon. Isäni kävi tasan kerran vanhempainillassa ja ei enää koskaan sen jälkeen. Tokihan nyt tietysti kokeiden tuloksia kyseltiin ja sellaista, mutta olematonta kiinnostusta muuten, kun ajattelee koulukiusaamista ja sitä, että se jatkui vuosia ilman, että kukaan siihen puuttui tai huomasi.” (M4)

Seitsemästä naiskertojasta neljän kertojan kokemus vanhempien ja kodin suhteesta ja osallistumisesta koulunkäyntiin sekä vanhemmilta saatu tuki kiusaamiskokemuksissa on negatiivinen. Kaksi naiskertojaa (N1 ja N6) kertoo, ettei koskaan kertonut kiusaamisesta kotona ja yksi (N5) kertoja kertoo ”jääneensä kiinni” vanhemmilleen kiusatuksi tulemisesta. Häpeä kiusaamisesta oli tämän naiskertojan kohdalla niin suurta, että vanhemmilleenkin asian ilmaiseminen oli vaikeaa ja vasta ”kiinnijääminen” johti siihen, että vanhemmat pyrkivät vaikuttamaan koulukiusaamiseen.

”Kerran jäin vanhemmilleni kiinni kiusaamisesta. Siltä se tuntui, kiinnijäämiseltä. Olin itkemässä saunassa, kun isäni kuuli tämän ja tuli kysymään mikä hätänä. Kerroin kiusaamisesta ja vanhempani ottivat kouluun yhteyttä. Koulun vastaus oli että minä kuvittelen kaiken. Ei minua oikeasti kiusta. ... Häpeä kiusaamisesta oli todella suuri.” (N5)

Toisaalta yksi naiskertoja kertoo, ettei saanut vanhemmiltaan tukea ja ymmärrystä, vaikka he saivat tietää kiusaamisesta. Hänen kokemuksensa jälkikäteen oli, että ”aikuiset sulkivat silmänsä” ja hänen vanhempansa olivat ”liian heikkoja puolustamaan” häntä.

”Edes omat vanhempani eivät ymmärtäneet tilannetta, vaan antoivat minulle elämänohjeeksi, että minun pitäisi aikuistua.” (N2)

Kahdella naiskertojalla on kertomuksien mukaan ollut hyvät suhteet yhteen tai molempiin vanhempiinsa ja perheeseen. Vanhemmat ovat pyrkineet vaikuttamaan kiusaamiseen olemalla yhteydessä koulun henkilökuntaan usein. Lisäksi kotona saatu tuki ja lohdutus on ollut runsasta. Kertomuksista voidaan päätellä, että mikäli suhde vanhempiin on hyvä ja lapsi on tottunut kertomaan heille asioitaan, myös vaikeiden asioiden esiin tuominen on heille helpompaa. Vaikeiden asioiden esille nostaminen näyttäisi edellyttävän vanhempi-

lapsisuhteelta luottamusta sekä lapsen omakohtaista kokemusta siitä, että vanhempi uskoo häntä ja toimii hänen parhaakseen (Niemi 2012).

”Onneksi mä kerroin vanhemmilleni asiasta ja opettaja sai lopulta varoituksen! ... Vanhempani ovat erittäin ihania, heidän suuri ja lämmin sydän auttoi minua kyllä mahdottoman paljon kouluaikoina! Kotona tiedettiin tasantarkkaan missä mennään, näkivät minusta millä tuulella olin koulun jälkeen. Vanhempani ottivat yhteyttä usein kouluun, kertoivat tapahtumista joista kerroin” (N4)

”Kaikesta tästä selviämiseen auttoi eniten oma äitini. Äitini on (ammatti) ja tietää millaista kiusaaminen on koulussa ja ei tietenkään halunnut, että omaa lastaan kiusataan. Äiti tuli halaamaan aina, kun itkin ja sitten kerroin mitä on tapahtunut ja ketkä tällä kertaa ovat satuttaneet.” (N7)

Vanhempien väliset suhteet ja perheen rakenne, kuten lasten lukumäärä, vaikuttavat lapsen kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Perhe on lapsen ensimmäinen välitön kasvuympäristö, jonka toimintamallit ja kasvatukselliset menetelmät vaikuttavat lapsen selviytymiseen sosiaalisissa tilanteissa. (Niemi 2012, 155, 166.) Alla olevassa aineistotteessa naiskertoja kertoo perheen välisistä suhteista, ilmapiiristä ja suhteesta koulunkäyntiin. Perheen ilmapiirillä ja suhtautumisella koulunkäyntiin on merkitystä. Tämän kertojan oma kokemus on, ettei hän ole selvinnyt kiusaamiskokemuksestaan.

”Perheemme oli aika köyhä ja tiukasti uskonnollinen. Olin oppinut jo pienenä tottelemaan ja olemaan kiltti, ”liiankin kiltti”... Kiusaaminen koulussa vaikutti kaikkeen. Meillä oli muutenkin kotona vaikeaa, kun vanhempani riitelivät alituisen. Olin henkisesti todella kovilla nuoruus- ja lapsuusiässä... Muutin jo 16-vuotiaana koulun asuntolaan asumaan, koska halusin pois kotoa. Välini vanhempiini olivat tulehtuneet... Olen jäkikäteen kuullut vanhemmiltani, että isäni oli yrittänyt käydä koululla keskustelemassa kiusaamisestani. Se ei ollut kuitenkaan auttanut mitään.” (N3)

Määrällisen aineiston mukaan kodin suhteella ja osallistumisella lapsen koulunkäyntiin on merkitystä. Vanhemmilla on mahdollisuus vaikuttaa kiusaamisenkokemukseen kotoa käsin olemalla yhteydessä koulun henkilökuntaan ja tukemalla lastaan vaikeiden kokemusten aikana. Laadullinen aineisto osoittaa, että turvallisesti vanhempiinsa kiintynyt lapsi kokee saavansa tukea, lohtua ja rakkautta. Turvallisesti kiintynyt lapsi tietää, että kertoessaan vaikeista kokemuksista häntä pyritään auttamaan ja tukemaan tarvittavilla keinoilla.

6.2 Suhde opettajiin

Perheen ohella lapsen kehitykseen vaikuttavat myös muut sosiaaliset verkostot kuten koulu, kaverit tai harrastukset. Niemen (2012, 44) tutkimuksessa esitettiin, että vanhempien ohella opettajan osoittama tuki ja kouluympäristön myönteinen ilmapiiri tukivat lapsen koulumotivaatiota ja -menestymistä. Sama merkitys on havaittu muissa tutkimuksissa (ks. Launonen & Pohjola & Holma 2004, 95). Nurmen ym. (2006, 110) mukaan opettajat näkevät hyljeksittyjen oppilaiden olevan muita ongelmallisempia, siksi kiusatun suhde opettajaansa on usein heikko. Perttilän ym. (2003) STAKES-raportissa on havaittu, että koulu kehittyy yhteisönä. Kouluyhteisöön kuuluvat sellaiset sosiaaliset suhteet kuten opettaja-oppilassuhde ja vertaissuhteet, jotka rakentavat kouluyhteisön sisällä yhteenkuuluvuutta. Yhteenkuuluvuuden myönteiseen kehittymiseen tarvitaan, kuten Perttilä ym. huomauttavat, oppilaiden aitoa yksilöllistä kuulemistä, kuuntelemista ja arvostamista. (Perttilä ym. 2003, 74–75.)

Taulukossa 4 tarkastellaan oppilaiden suhdetta opettajiin ja sen yhteyttä kiusaamisen kokemuksen yleisyyteen. Suhde on jaettu jälleen kolmeen suhdetyyppiin. Opettaja-oppilassuhteen summamuuttuja koostuu kyselyn (Konu 2016) väittämistä opettajasuhteen helpoudesta, opettajien osoittamasta oikeudenmukaisuudesta oppilaita kohtaan, opettajien osoittamasta kiinnostuksesta oppilaan hyvinvointia kohtaan sekä opettajien ystävällisyydestä. Taulukosta voidaan nähdä, että kiusaamista usein kokevat oppilaat omaavat muita useammin heikon suhteen opettajiinsa. Vastaavasti ne vastaajat, jotka eivät kokeneet tulevansa kiusatuksi lainkaan, omasivat keskimääräistä paremman tai vahvan suhteen opettajiinsa. Vahva opettaja-oppilassuhde on tämän taulukon mukaan todennäköisempi niiden oppilaiden kohdalla, joita ei kiusata lainkaan.

TAULUKKO 4. Opettajasuhteen yhteys kiusaamisen kokemukseen.

| | Heikko suhde | | Keskimääräinen suhde | | Vahva suhde | | Yhteensä | |
|----------------------|--------------|-------|----------------------|-------|-------------|-------|----------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Usein kiusattu | 198 | 6,1 | 86 | 2,1 | 63 | 2,6 | 347 | 3,6 |
| Toisinaan kiusattu | 621 | 19,0 | 653 | 16,2 | 317 | 13,2 | 1591 | 16,4 |
| Ei lainkaan kiusattu | 2445 | 74,9 | 3287 | 81,6 | 2020 | 84,2 | 7752 | 80,0 |
| Yhteensä | 3264 | 100,0 | 4026 | 100,0 | 2400 | 100,0 | 9690 | 100,0 |

$\chi^2(4, N=9690) = 131,71, p < .001$

Opettajan oppilaisiin kohdistamalla suhtautumisella, kohtelulla ja vuorovaikutuksen tavalla voidaan nähdä olevan merkitystä. Opettajan käytös voi rakentaa luokka- tai kouluyhteisön lisäksi myös yksilöllisen oppilaan kokemusmaailmaa. Opettaja voi esimerkiksi olla luomassa sellaista kouluyhteisöä, joka tukee yksilöitä ja yhteisöä. Kertomuksissa opettajat ovat saattaneet olla kiusaajia, osallistua kiusaamiseen tai tukea kiusaamiskäyttäytymistä muulla toiminnalla. Opettaja on saattanut olla hiljainen hyväksyjä tai tukea kiusaamiskäyttäytymistä reaktioillaan, sanoillaan tai käyttäytymisellään.

”Opettaja ei koskaan puuttunut tähän... Eniten vain kummastutti, miksi opettaja hyväksyy sen, kun minulle huudetaan jatkuvasti ’Avuton!’” (M1)

”Opettajan käytös ruokki ilmeisesti myös ”koulukiusaajia” eli kukapa minua ns. suojelisi olin ’luvalla’ kiusauksen kohde.” (M2)

Edeltävässä aineisto-otteessa kertoja on kertonut opettajiensa olleen pääasiassa hiljaisia hyväksyjä, jotka eivät ole puuttuneet heidän edessäänkään tapahtuneeseen kiusaamiseen. Toisaalta vaikka opettajat eivät suoraan toimisi tai puhuisi kiusaamista rohkaisevasti, hiljaisina hyväksyjinä he ovat toiminnan kannalta merkittävässä asemassa tukemassa kiusaamiskäyttäytymistä. Osassa kertomuksista opettajan käytös on tukenut kiusaamiskäyttäytymistä esimerkiksi, jos opettaja on nauranut oppilaiden mukana kiusatulle oppilaille tai uskonut oppilaiden levittämiä juoruja tästä. Yllä olevassa aineistoviittauksessa mieskertoja (M2) kuvailee opettajan aloittaneen kiusaamisen ja käyttäytymisellään rohkaissut oppilaita siihen.

”Aikuiset eivät puuttuneet kiusaamiseen vaan osallistuivat siihen ja uskoivat lasten minusta levittämiä juoruja.” (N2)

Joidenkin kertojien kokemuksissa on esiintynyt myös yksi tai useampi opettaja, joka on tukenut oppilaan koulumenestymistä ja –hyvinvointia merkittävästi. Viisi kertojaa kertoo kertomuksissaan opettajasuhteensa olleen huono. Kolme kertojaa ei mainitse opettajia kertomuksessaan ollenkaan, ja muutama kertoo, ettei opettaja tai rehtori puuttunut kiusaamiseen. Neljässä kertomuksessa yhdestätoista yksi tai useampi opettajasuhde on ollut hyvä ja avoin. Kertojan sukupuolella ei ole ollut merkittävää vaikutusta opettajasuhteen laatuun.

”Oma suhteeni opettajiin oli vaihteleva. Osa opettajista oli ymmärtäväisiä ja empaattisia. Toisaalta, ei kukaan puuttunut kiusaamiseen tosissaan. Ne opettajat, jotka eivät uskoneet minun olevan vain tyhmä ja laiska, yrittivät tukea ja auttaa. En muista kun yhden inhottavan, Ruotsinkielen opettajan, Hän inhosi, kun en osannut mitään ja sain apua eräältä ystävältä.” (N3)

”Matematiikka oli lempiaineeni, ja suhteeni matematiikan opettajaani olikin erityinen, sillä kokeen jälkeen jäimme hänen kanssaan kahdestaan keskustelemaan kokeesta ja tarkistimme yhdessä minun kokeeni.” (M1)

Joissakin kertomuksissa opettaja on ollut aktiivisesti ehkäisemässä ja puuttumassa kiusaamiseen. Puuttuminen kiusaamiseen on hankalaa, sillä kiusaaminen tapahtuu usein piilossa aikuisten katseilta. Sen tunnistaminen, mikä on kiusaamista ja mikä ystäväysten välistä välien selvittelyä, on haaste opettajille ja koko kouluyhteisölle. Kiusaamisen ehkäisemiseksi opettajille täytyisi antaa aktiivisia toimintamalleja, jotta kiusaamiseen puuttuminen olisi luontevaa ja helppoa. Opettaja tarvitsee myös koulun organisatoriselta tasolta tukea kiusaamisen ehkäisemiseksi. (Perttilä ym. 2003, 92; Salmivalli 2010.)

”...kerran hän tuupasi mut mahan ja käveli minun päällä onneksi koulunopettajat kerkesivät jossain vaiheessa väliin ja kävimme rehtorin puhuttelussa.” (M3)

”...kerroin avoimesti myös opettajille, että minusta tuntuu pahalle, että kiusataan. Eivät kaikki uskoneet, koska eivät välitunneilla nähneet tai kuulleet huutoja, nauruja, katseita tai matkimista.” (N7)

Tutkimuksissa on havaittu, että kodin ja koulun välinen yhteistyö tukee oppilaan menestymistä koulussa, koulutehtävien tekemisessä sekä kehittää tämän asennetta

myönteiseen suuntaan opiskelua kohtaan (Launonen & Pohjola & Holma 2004; Niemi 2012; Perttilä ym. 2003). Leevi Launonen, Kirsi Pohjola ja Pirjo Holma (2004, 96) esittävät, vanhempien suhde ja yhteistyö koulun kanssa on sitä vahvempi mitä paremmin vanhemman ja lapsen välinen kiintymyssuhde on kehittynyt. Hyvinvoinnin rakentuminen kodin ja koulun välillä on kaksisuuntaista. Vanhempi-lapsi suhteen voidaan nähdä olevan lapsen yksilöllisen hyvinvoinnin mittari, ja toisaalta kodin ja koulun välisen yhteistyön on nähty kartuttavan koulu yhteisön hyvinvointia (Perttilä ym. 2003). Koulun hyvä ja turvallinen ilmapiiri tukee lapsen kehitystä sosiaalisuuteen ja yhteisöllisyyteen (Pulkkinen 2002, 210–212, 239–240). Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan koulu ympäristössä olevia vertaissuhteita, ja niiden vaikutuksia koulukiusaamiseen.

6.3 Vertaissuhteet koulu ympäristössä

Koulu ympäristössä vertaiset eli muut samaa ikäluokkaa edustavat lapset toimivat emotionaalisenä, kognitiivisena ja sosiaalisena voimavarana (Korkiamäki 2013, 43; Salmivalli 2005, 15, 36). Riikka Korkiamäen (2013) mukaan vertaiset ovat tärkeitä voimavaroja. Heidän kanssaan opitaan ja koetaan asioita, jotka vaikuttavat hyvinvointiin ja osallisuuteen (Salmivalli 2005, 15). Jaana Minkkisen (2015, 39) mukaan vertaisryhmän merkitys lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin on merkittävä. Tutkimukset osoittavat, että vertaissuhteiden ulkopuolelle jääminen voi lisätä osattomuuden, yksinäisyyden ja syrjäytymisen kokemuksia (Korkiamäki 2013, 115; Työ- ja elinkeinoministeriö 2012, 7).

”Tiesin tasan tarkkaan, millaista on, kun jää ilman kavereita. Nyt minulla ei ollut enää varaa ottaa riskiä.” (N2)

Korkiamäen (2013, 114) tutkimuksessa kävi ilmi, että suositut nuoret kokevat muita useammin kuuluvansa osaksi porukkaa ja saavansa tukea vertaisiltaan. Salmivallin (2005, 25–27) mukaan suosio kehittyy vertaisryhmissä, ja usein suosittu henkilö on muita sosiaalisempi ja kognitiivisesti kehittyneempi. Vertaisryhmään kuulumisen tuottaa hyvinvointia, yhteenkuuluvuutta, kumppanuutta ja tunnetta johonkin kuulumisesta (Korkiamäki 2013, 125, 129; Myllyniemi 2008, 64; Pörhölä 2008, 94). Suhde vertaisiin kehittää yksilön sosiaalisia taitoja ja minäkuvaa (Salmivalli 2005, 33, 36). Salmivallin (2005, 38) sanoin ”ystävyyssuhteet ennustavat myöhempää itsetuntoa ja masennuksen puutetta”.

Vertaissuhteissaan kiusatuksi joutunut lapsi voi omata vertaisiaan huonomman itsetunnon ja olla masentuvaisuuteen taipuvaisempi (Pulkkinen 2002, 53; Olweus 1992).

”Edelleen kärsin kyllä huonosta itsetunnosta, joka välillä puskee esiin ja tunnen oloni riittämättömäksi ja huonoksi ja rumaksi. Ystävät, harrastukset ja perhe auttoivat todella pääsemään kiusaamisesta yli. Vaikka kaveritkin syrjivät, ymmärsivät hekin myöhemmin, ettei ystävydessä ole kyse vain ryyppäämisestä tai tupakanpoltosta, ja ottivat minut takaisin piiriinsä.” (N7)

Kehityksen kannalta vertaissuhteiden merkitys korostuu kouluiässä (Nurmi ym. 2006, 109–110). Vertaisten kanssa harjoitetaan perhepiirissä opittuja sosiaalisia taitoja, yhdessä toimimista ja ryhmäytymistä. Vertaisryhmässä lapsi rakentaa minäkuvaansa suhteessa muihin. Torjutuksi joutuminen vertaisryhmässä aiheuttaa ulkopuolisuutta, yksinäisyyttä ja heikentää sosiaalisia taitoja. (Salmivalli 2005, 32–33.)

”Jokainen välitunti oli kidutusta. Kuinka olla yksin niin, että kukaan ei huomaa, että kärsin yksinäisyydestä? Katselen, kun muut hyppivät hyppynarua.” (N2)

”Koulussa olin paljon yksin ja vasta ylä-asteella sain yhdestä uskovaisesta tytöstä hyvän ystävän. Jos hän oli poissa (esim.sairaana), saatoin istua monen sadan ihmisen ruokasalissa yksin ja syödä ilman seuraa, sillä kukaan ei halunnut tulla seurakseni. Se tuntui kiusalliselta, vaikka yritinkin näyttää reippaalta päällepäin.” (N3)

”Koulukavereita minulla ei juurikaan ollut ollessani kiusattu, mutta kiusaamisen loputtua aloin saada hyvin paljon kavereita. Olin sosiaalisesti aktiivinen ja toimin mm. koulun tukioppilaana, joten tapasin päivittäin useita eri ihmisiä, enkä kokenut ollenkaan yksinäisyyttä. Kaveritilanteeni oli tuolloin oikein hyvä.” (M1)

”Koulukaverit pysyivät rinnalla ja normaali leikit jatkuivat” (M3)

Salmivallin (2005, 40) tutkimuksen mukaan hyvä vertaissuhde voi auttaa lasta selviytymään vaikeista perheongelmista. Toisaalta Lea Pulkkinen (2002, 233) huomauttaa, että hyvä ja kannustava suhde vanhempiin voi auttaa selviytymään vertaisten aiheuttamista ongelmista. Lapsi tarvitsee hyviä suhteita myös aikuisiin. Aikuiset voivat auttaa lasta rakentamaan itselleen sellaista minäkuvaa, joka perustuu yhteisöllisesti jaettuun moraalisiin ja vastuullisiin periaatteisiin. (Pulkkinen 2002, 234.) Taulukossa 5 tarkastellaan määrällisen aineiston pohjalta oppilaan ja koulukavereiden välistä suhdetta.

TAULUKKO 5. Koulukaverisuhteen yhteys kiusaamisen kokemukseen.

| | Huono suhde | | Keskimääräinen suhde | | Hyvä suhde | | Yhteensä | |
|----------------------|-------------|-------|----------------------|-------|------------|-------|----------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Usein kiusattu | 243 | 6,8 | 50 | 1,5 | 55 | 2,0 | 348 | 3,6 |
| Toisinaan kiusattu | 840 | 23,6 | 457 | 13,4 | 294 | 10,8 | 1591 | 16,4 |
| Ei lainkaan kiusattu | 2480 | 69,6 | 2910 | 85,2 | 2362 | 87,1 | 7752 | 80,0 |
| Yhteensä | 3563 | 100,0 | 3417 | 100,0 | 2711 | 100,0 | 9691 | 100,0 |

$\chi^2(4, N=9691) = 423,46, p < .001$

Koulukaverisuhdetta kuvaava muuttuja muodostui väittämistä, joissa pohditaan oppilaan kokemusta luokan sisäisestä oppilaiden välisestä viihtyvyydestä, ryhmätyöskentelyn sujuvuudesta, oppilaiden välisestä auttamisesta ja tuesta koulutehtävissä tai kouluun liittyvissä ongelmatilanteissa, kuten kiusaamisessa (Konu 2016). Taulukko osoittaa luotettavasti, että vastanneiden oppilaiden keskuudessa kiusaamiskokemus on yhteydessä huonoihin kaverisuhteisiin.

Monet laadullisen aineiston kertojista kertoo jäävänsä täysin tai lähes kokonaan yksin kouluympäristössään. Määrällisestä ja laadullisesta aineistosta voidaan havaita, että kiusaamista usein kokevat oppilaat jäävät usein yksin kiusaamiskokemustensa kanssa (ks. taulukot 3, 4 ja 5). Yksin jääminen heikentää yksilön mahdollisuuksia selviytyä kiusaamiskokemuksista.

Kertomukset antavat ymmärtää, että kiusatuilla ei useinkaan ole koulukavereita kiusaamisen aikana. Vain yhdellä mieskertojalla ja yhdellä naiskertojalla on kertomusten perusteella ollut kavereita koulukiusaamisen aikana. Osa kertoo, että koulukavereita oli ennen kiusaamisen alkamista tai sen päättymisen jälkeen. Se, että kiusatulla on ollut koulukavereita ennen kiusaamista ja sen jälkeen voi kertoa siitä, että kiusaamisen syy on vähäpätöinen. Kiusaamisen uhrina oleminen näyttäisi karkottavan kiusatun ympäriltä nekin oppilaat, jotka voisivat olla kiusatun oppilaan ystäviä. Voidaan pohtia, johtuuko tällainen yksin jättäminen siitä, että kiusatun ystäväenä lapsi saattaa leimautua itsekin kiusaamisen uhriksi.

”Koulukavereita minulla ei ylä-asteella juuri ollut kiusaamisen takia. Ala-asteella kyllä oli ja mielestäni kaverisuhteet olivat ihan ok. Tehtiin ja leikittiin yhdessä.” (M4)

”Muut koulukaverit karttoivat minua ja eivät istahtaneet esim.käytävällä viereeni tms.” (N3)

”Mä oon aina ollu semmonen itsenäinen ihminen, hirveesti en ole koskaan kavereita omistanut, ja koulussa vielä vähemmän! Ala-asteella koko aika meni siihen, että koko luokka inhosi minua. Joten kavereiksi ilmaantui aina vain vääränlaisia. Ilkeitä. Leikkivät kaveria hetken, kunnes suoranainen, jos rumasti voi sanoa Kusetaminen, paljastui jossain kohtaa! Ja jäin taas yksin.” (N4)

Vertaissuhteiden merkitys kouluympäristössä on keskeinen. Lapsen ja nuoren kehitys voi jäädä vaillinaiseksi kognitiiviselta, emotionaaliselta ja sosiaaliselta osalta, kun häntä kiusataan vertaisryhmässä. Vertaisryhmä kehittää yksilön hyvinvointia, yhteenkuuluvuuden ja kumppanuuden tunnetta, joista kiusatut jäävät usein paitsi. Koulukiusaaminen vaikuttaa negatiivisesti kiusattuun välittömästi kouluympäristössä, ja sen vaikutukset voivat kantautua pitkälle myöhempään elämään. (Korkiamäki 2013, 125, 129; Myllyniemi 2008, 64; Pörhölä 2008, 94.)

”Onhan kiusaus vaikuttanut moneen muuhunkin asiaan elämässä. Minulla ei ole yhtä ainuttakaan ystävää, ei ainuttakaan vaikka sitä voi olla vaikea uskoa. Vaikea niitä on ollut hankkia kaiken kokeman jälkeen. Hankala luottaa kehenkään.” (M4)

6.4 Oppilashuolto osana koulun sosiaalista yhteisöä

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) 7§ ja 8§ edellyttävät kunnan järjestävän koulupsykologi, -kuraattori ja -terveydenhuoltopalvelut. Niiden tavoitteena on tukea ja edistää koulu yhteisön hyvinvointia, opiskelijoiden perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä sekä terveellisuuden ja turvallisuuden takaamista. Terveiden ja hyvinvoinnin turvaaminen edellyttävät sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin takaamista. Oppilailla on lainmukainen oikeus kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja turvallisuuteen koulussaan. Sami Mahkosen (2015, 85) mukaan, että oppilashuollossa korostetaan nyt aiempaa enemmän ennalta ehkäisevää työtä, yksilöllisyyttä ja korjaavaa kuraattori- ja psykologitoimintaa.

Tutkimusten ansiosta nykypäivän kouluissa tunnistetaan yhä enemmän ja selvemmin ongelmia, joiden seuraukset ovat oppilaskohtaisesti ja yhteiskunnallisesti merkittäviä. Koulukiusaaminen on yksi suurimmista ongelmista koulu yhteisöissä. Siihen nähdään liittyvän erilaisia ongelmia kuten kouluviihtymättömyyttä ja syrjäytymistä. (Huhtanen 2011, 29–32; Leinonen 1996, 25.) Koulukiusaaminen on monimuotoista, minkä vuoksi siihen puuttuminen on hankalaa. Huhtasen (2011, 36) mukaan riittämätön puuttuminen ongelmiin kasvattavat lasten ja nuorten syrjäytymisriskiä. Syrjäytyminen taas on haasteena yhteiskunnalliselle ja sosiaaliselle osallisuudelle. (Huhtanen 2011, 29–37.)

Ongelmien ratkaisemiseksi ja tuen tehostamiseksi tarvitaan opetushenkilöstön aktiivista osallistumista koulun kehittämistyöhön ja kehittämisen sitouttamista kasvatus- ja opetustyöhön sekä koulukulttuuriin (Huhtanen 2011, 103; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011). Perusopetuksessa tukena on oppilashuolto, jonka päätehtävänä on tukea lapsen kasvua sekä ohjata koulun henkilökuntaa ja muita yhteistyötahoja yhteistyöhön. Oppilashuolto koostuu eri asiantuntija-ammateista, joiden tehtävänä on toimia moniammatillisesti yhteistyössä toimien yksilökohtaisesti ja yhteisesti luotujen tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden perustalta. Oppilashuollon tehtävänä on reagoida oppilaiden yksilöllisiin pulmatilanteisiin tehokkaalla ja ongelmia ennaltaehkäisevällä tavalla. (Huhtanen 2011, 157–185.) Eija Honkanen ja Anne Suomala (2009) nostavat erityisinä huolta herättävinä pulmatilanteina psykosomaattisen oirehännan, haastavan käyttäytymisen, oppimisvaikeudet, kiusaamisen, mielenterveysongelmat, itsetuhoisuuden, riippuvuudet, sosiaaliset vaikeudet perheessä sekä syömishäiriöt.

Taulukossa 6 tarkastellaan oppilaan suhdetta oppilashuollon terveydenhoitajaan ja koulukuraattoriin. Muuttuja perustuu siihen, kokeeko oppilas luottamusta terveydenhoitajaan ja koulukuraattoriin omissa asioissaan. Vastaajien suhde oppilashuollon henkilöstöön on luokiteltu heikoksi, keskinkertaiseksi ja vahvaksi. Kyselyaineistossa esitetyn frekvenssin perusteella voidaan nähdä, että kyselyyn ovat vastanneet lähes kaikki kyselyn 9820 vastaajasta. (Konu 2016.)

TAULUKKO 6. Luottamus oppilashuoltoon ja kiusaamisen kokemus

| | Heikko luottamus | | Keskinkertainen luottamus | | Vahva luottamus | | Yhteensä | |
|----------------------|------------------|-------|---------------------------|-------|-----------------|-------|----------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Usein kiusattu | 196 | 5,7 | 83 | 2,0 | 67 | 3,2 | 346 | 3,6 |
| Toisinaan kiusattu | 631 | 18,4 | 657 | 15,9 | 298 | 14,3 | 1586 | 16,4 |
| Ei lainkaan kiusattu | 2603 | 75,9 | 3397 | 82,1 | 1716 | 82,5 | 7716 | 80,0 |
| Yhteensä | 3430 | 100,0 | 4137 | 100,0 | 2081 | 100,0 | 9648 | 100,0 |

$\chi^2(4, N=9648) = 98,48, p < .001$

Taulukko 6 osoittaa, että heikko luottamus oppilashuoltohenkilöstöön on yhteydessä kousaamiskokemukseen. Huomiota herätti kuitenkin laadullisessa aineistossa esiintyneet kokemukset siitä, ettei oppilashuollon henkilöstö vaikuttanut kenenkään kertojan koulukiusaamiseen tai siitä selviytymiseen. Lisäkirjoituspyynnössä pyydettiin kertojia kuvailemaan suhdettaan kuraattoriin ja terveydenhoitajaan. Lisäkirjoituspyyntöön vastanneiden kertomuksista käy ilmi, etteivät he tavanneet tai olleet muuten yhteydessä oppilashuollon henkilöstöön kuin terveydenhuollollisissa määräaikaistarkastuksissa.

”Terveydenhoitajalla en käynyt, koska vammoja ei syntynyt, En muista edes kuka olisi ollut kuraattori omana aikana asiat hoidettiin opettajan ja rehtorin kanssa” (M3)

”Kuraattorin ja terveydenhoitajan osalta voisin lyhyesti todeta, että suhde heihin oli olematon niin ala-asteella kuin ylä-asteella. Koulukuraattorista minulla ei ole minkäänlaista mielikuvaa edes koko kouluajalta. Terveydenhoitajan osalta mieleen tulee ainoastaan rokotus...” (M4)

”En muista koskaan, että olisin vierailut koulukuraattorin luona ja terveydenhoitajankin luona vierailin vain, kun oli joku terveydellinen syy” (N3)

Vaikka kaikki kertojat eivät vastanneet lisätietopyyntöön käy suuressa osassa kertomuksista ilmi, etteivät kertojat muista oppilashuollon olleen läsnä kiusaamisen selvittämistilanteissa. Se, ettei 11 laadullisen aineiston kertojista kukaan esitä oppilashuollon olleen merkittävässä asemassa kiusaamisen kokemuksen selvittämisessä ei vielä osoita oppilashuollon suhteen olevan merkityksetön. Voidaan kuitenkin pohtia, tulisiko oppilashuoltoa kehittää ehkäisemään kiusaamista tehokkaammin. Tämä edellyttäisi tutkimusta siitä, millä tavoin oppilashuollosta voisi olla hyötyä kiusaamista kokevien oppilaiden selviytymispoluilla. Lisäksi voidaan pohtia, onko oppilashuollolla kykyjä ja keinoja auttaa oppilaiden koulukiusaamistilanteissa.

6.5 Muita sosiaalisen tuen paikkoja

Kertomuksista on havaittavissa myös muita sosiaalisia suhteita, joilla on ollut kertojille selviytymistä tukeva merkitys. Näitä ovat esimerkiksi suhde aviopuolisoon, poika- tai tyttöystävään, seurakunnan työntekijään ja terapeuttiin. Nämä suhteet esiintyvät kouluympäristön ulkopuolella. Kiintymys johonkin luotettavaan ihmiseen tukee selviytymistä (Poijula 2008). Kouluympäristön ulkopuolelle syntyneet suhteet tukevat sellaisten suhteiden kehittymistä, joissa kiusattu tunnistaa itsensä muiden hyväksymänä ihmisenä. Sosiaalinen kiinnittyminen johonkin sosiaaliseen yhteisöön tukee ihmisen kokemusta yhteenkuuluvuudesta. Koulukiusaamisen vuoksi kiusatun voi olla vaikeaa kokea olevansa osa koulun sosiaalista yhteisöä. Niinpä itselle soveltuvan yhteisön tai sosiaalisen suhteen löytäminen kouluympäristön ulkopuolelta voi tukea selviytymistä merkittävästi. Sekä mies- että naiskertojat kertoivat suhteista koulun ulkopuolella, joiden merkitykset lopulliselle selviytymistäistelulle olivat oleellisia.

”Armeijan loppupuolellani tapasin elämäni toisen tyttöystävän, jonka kanssa menin myöhemmin naimisiin ja jonka kanssa elän vielä nykyäänkin onnellisesti avioliitossa. Hän auttoi minua niin paljon, ettei minun ole vielä tänäkään päivänä tarvinnut alkaa käydä terapiassa.” (M1)

”Terapian ja oman vanhemmuuden myötä olen kuitenkin alkanut ymmärtää kiusaajiani ja katkeruuten heitä kohtaan on lieventynyt... Ja piiiiiitkään pelkäsin että mieheni (olomme olleet yhdessä vuodesta 2000 ja naimisissa vuodesta 2011) jättää minut. Nyt luottoni tähän parisuhteeseen on syventynyt, eihän siinä mennyt kuin melkein 15 vuotta... Mieheni ei siis ole tehnyt mitään miksi ei ansaitsisi luottamustanu.” (N5)

Hyvät sosiaaliset suhteet toimivat monen kertojan kohdalla voimavaroina, joita heillä ei välttämättä ole ollut aiemmin. Sosiaalisten suhteiden luomiseen koulukiusaamisen jälkeen vaikuttavat huonot kokemukset aiemmista vuorovaikutustilanteista. Kokemukset ovat aiheuttaneet kertojille kokemuksia luottamusongelmista, riittämättömyydestä ja kelpaamattomuudesta. Hyvän sosiaalisen suhteen löytäminen voidaan ajatella mahdollistavan aiemmista kokemuksista selviytymistä. Kokemukset ahdistavista vuorovaikutussuhteista muuttuvat hyväksi ja voimaannuttaviksi suhteiksi.

”Jostain syystä löysin elämäkumppanin... Minulle omat lapset oli tietyllä lailla voimaannuttavia. Heidän eteensä olen jaksanut ponnistella.” (M2)

”Seurakunnan nuorisokuoroon siirryttyäni aloin myös käydä seurakunnan perjantai-illoissa, jotka olivat nuorille. siellä pelattiin lentopalloa, juteltiin yms.Tätä kautta tutustuin myös seurakunnan diakonissaan ja nuorisotyöntekijään, joista minulla on hyviä muistoja.” (N3)

Nurmi ym. (2006, 111) esittävät, että harrastustoiminta ja siellä kehittyvät sosiaaliset taidot myös vahvistavat lapsen kokemusta yhteenkuuluvuudesta ja ehkäisevät yksinäisyyden kokemuksia, syrjäytymistä ja epäsosiaalista toimintaa. Harrastustoiminta vetää puoleensa samoista asioista kiinnostuneita, minkä vuoksi samankaltaisten ihmisisten kohtaaminen ja suhteiden luominen on helpompaa.

”Hieman lohtua elämääni toi seurakunnan lapsikuoro, jossa lauloin. Rakastin musiikkia ja minusta oli mukava laulaa ja päästä kuoron kanssa leireille ja esiintymään.” (N3)

”Voisin kuitenkin sanoa, että harrastukset ja se, että iltaisin on kiire läksyjen teosta treeneihin, auttaa unohtamaan kiusaamisen ja auttaa jaksamaan elämää.” (N7)

Kiusaamisen jälkeen voimavaraistavat ja hyvät sosiaaliset suhteet tukevat yksilön kiinnittymistä elämään ja yhteiskuntaan. Sosiaalinen tukiverkosto kannattelee niitä kertojia, jotka sellaisen ovat löytäneet. Tukiverkoston voi luoda mikä tahansa sosiaalinen yhteisö, joka osoittaa hyväksyntää ja antaa kiusatun ”olla just se mikä on”, kuten naiskertoja (N4) ilmaisi.

6.6 Yhteenveto

Aiemmissa alaluvuissa tarkasteltiin koulukiusaamisen kokemuksen suhdetta eri sosiaalisiin suhteisiin koti- ja kouluympäristössä. Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian mukaan koti ja perhe, kouluympäristön suhteet sekä harrastukset ovat yksilön elämässä mikrosysteemiä tahoja. Tämä tarkoittaa, että ne ovat lähellä yksilöä ja vaikuttavat olennaisella tavalla yksilön kehitykseen ja sosiaalistumiseen. Mikrosysteemien merkityksiä käydään läpi hieman myöhemmin tässä kappaleessa.

Mesosysteemin eli mikrosysteemien välisen vuorovaikutuksen nähdään edistävän lapsen sosiaalistumista. Sosiaalistumista tarvitaan, jotta lapsi kasvaisi ja kehittyisi osaksi yhteiskunnallista sosiaalista osallisuutta ja siten tulisi yhteisön jäseneksi. Mesosysteemistä vuorovaikutusta edustavat tässä tutkimuksessa vanhempien suhde lapseen ja lapsen koulunkäyntiin sekä vuorovaikutus koulun eri mikrosysteemien kanssa. Koulussa vuorovaikutusta edellytetään oppilaiden kotien lisäksi opettajien, oppilashuollon kuin oppilaidenkin välillä. Vuorovaikutusta tarvitaan, jotta koulun ilmapiiri tukisi kaikkia oppilaita.

Lapsen kehitykseen vaikuttavat myös sellaiset suhteet ja olemisen paikat kuin ekso- ja makrosysteemi. Eksosysteemi tarkoittaa niitä paikkoja, joissa yksilö ei itse ole ja toimi, mutta mitkä vaikuttavat häneen epäsuorasti. Eksosysteemiä kuvailevat koulukiusaamisen näkökulmasta esimerkiksi vanhempien työpaikka. Työn ja perheen yhteensovittaminen ovat merkityksellisiä. Perheen ja työn yhdistämisestä on tehty tutkimuksia ja siitä keskustellaan myös mediassa paljon. Perheen ja työn yhdistämisen vaikeudet lisäävät avioeroriskiä ja siten myös lasten pahoinvointia. Koulun ilmapiiriin ja hyvinvoinnin kasvuun vaikuttavat esimerkiksi media ja KiVa-koulu toimenpideohjelma, jotka ovat osa eksosysteemiä. Sosiaalisessa mediassa kiusaamiseen on puututtu esimerkiksi #kutsumua –kampanjalla. Koulukiusaaminen nousee keskustelunaiheeksi kampanjoinnilla ja toimenpideohjelmilla. Tällöin ihmiset myös ymmärtävät yhä enemmän kiusaamisesta ja sen monimuotoisuudesta. Tietoisuuden lisääntyminen voi aiheuttaa halukkuutta puuttua siihen.

Makrosysteemin vaikutukset koulukiusaamiseen ovat osaltaan myös huomionarvoisia. Niiden vaikutukset havaitaan vain harvoin arkipäiväisessä elämässä. Makrosysteemissä koulukiusaaminen esiintyy esimerkiksi yhteiskunnallisena tietoisuutena koulukiusaamisesta. Salmivalli (2010) esittää koulukiusaamisen puuttumisen olevan osittain kiinni siitä, kuinka

koulu organisaationa tunnistaa kiusaamisen. Samoin voidaan ajatella esimerkiksi hallituksen tasolla. Koulukiusaamisen ennaltaehkäisemiseen annettavat määrärahat vaikuttavat koulukiusaamiseen puuttumisen mahdollisuuksiin.

Koti mikrosysteeminä on varhaislapsuuden tärkeimpiä sosiaalistumisen vahvistajia (Harjunkoski & Harjunkoski 1994). Taulukko 3 kodin suhteesta ja osallistumisesta lapsen koulunkäyntiin on osoittanut, että perheen suhde lapseen ja lapsen koulunkäyntiin vaikuttaa kiusaamisen kokemukseen. Kiusaamista koetaan todetusti vähemmän niiden oppilaiden parissa, joiden vanhemmat suhtautuvat koulunkäyntiin aktiivisesti, ja joissa kodin ja koulun välillä on vuorovaikutussuhde. Kodin aktiivisen osallistumisen on havaittu tukevan lapsen kehittymistä, vaikka tätä kiusattaisiinkin. Alle puolet laadullisen aineiston kertojista koki kodin suhteen kouluun hyväksi. Kodin suhde kouluun vaikutti kertojien suhteeseen omaan perheeseensä. Tämä ilmeni siinä, että ne kertojista, jotka olivat kertoneet kiusaamisesta kotonaan, eivät pakolta saaneet tarvitsemaansa tukea kiusaamisen ehkäisemisessä. Toisaalta ne, jotka eivät kertoneet kiusaamisesta kotonaan kokivat, ettei perheessä osattaisi tai haluttaisi auttaa kiusaamisen suhteen.

Suhde ensisijaiseen sosiaaliseen yhteisöön, eli perheeseen vaikuttaa kokemuksiin koulusta. Kiusattu lapsi jää muita vertaisiaan herkemmin yksin kokemustensa kanssa, jos perheessä syystä tai toisesta ei välitetä lapsen sosiaalistumisesta koulun ympäristöön. Hyvät suhteet perheeseen voivat tukea lapsen kehittymistä siitäkin huolimatta, että suhde kouluympäristöön on huono. Myös muut sosiaaliset yhteisöt kuten harrastukset ja seurakunta voivat tukea lapsen sosiaalistumista merkittävästi, mikäli suhteet kouluun ja perheeseen ovat heikot. Ensisijaista on tukea lapsen kehittymistä ja sosiaalistumista varhaislapsuuden sosiaalisissa suhteissa.

Koulussa kiusatun oppilaan suhde opettajiin voi juontua suhteesta vertaisiin. Huonot suhteet vertaisiin vaikuttavat oppilaan suhteeseen opettajien kanssa (Perttilä ym. 2003). Kiusattujen kohdalla vertais- ja opettajasuhde ovat usein huonot. Laadullisessa aineistossa kiusatun suhde opettajiin on ollut kuitenkin pääasiassa hyvä. Monilla kertojilla on ollut yksi tai useampi hyvä suhde opettajaan, vaikka joidenkin opettajien kanssa kiusatulla on ollut vaikeuksia. Määrällinen aineisto osoittaa, että kiusatuilla oppilailla on muita useammin huono suhde opettajiin. Hyvän suhteen saavuttaminen voi parhaimmillaan tukea oppilaan sosiaalistumista yhteiskuntaan. Kodin ja koulun välinen yhteistyö tukee oppilaan menestymistä koulussa, koulutehtävien tekemisessä sekä kehittää tämän asennetta myönteiseen suuntaan opiskelua kohtaan (Launonen & Pohjola & Holma 2004; Niemi 2012; Perttilä ym. 2003).

Vertaisryhmässä kiusattua voisi tukea se, jos hänellä olisi hyvät suhteet sekä perheenjäseniinsä että koulun henkilökuntaan ja nämä osapuolet tekisivät yhteistyötä.

Oppilaan suhde vertaisiin on yksi kouluympäristön mikrosysteemi. Koulukiusaamista tapahtuu useimmiten tämän systeemin sosiaalisissa suhteissa. Kiusaamista voi ilmetä myös muissa sosiaalisissa suhteissa kuten suhteessa opettajiin tai perheenjäseniin. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että kiusaamisen aikana kiusatun suhde muihin koulun oppilaisiin oli usein huono. Hyvin harvalla kertojista oli ystäviä kouluympäristössä kiusaamisen aikana. Usein syyksi nähtiin se, että muut oppilaat eivät halunneet viettää aikaa syrjityn ja kiusatun vertaisensa kanssa. Kiusaamista voi olla vaikeaa havaita opettajien ja koulun muun henkilökunnan taholta. Kiusattu oppilas voi olla ainoa, joka viestittää kiusaamisesta muille mikrosysteemeille. Kiusaamisesta kertominen edellyttää hyvää ja avointa suhdetta, mutta monilla kiusatuilla suhde perheeseen ja koulun opettajiin on huono.

Koulun mikrosysteemiin suhteisiin kuuluvat oppilashuoltoon sisältyvät terveydenhoitaja ja koulukuraattori. Oppilashuoltoon kuuluvat myös esimerkiksi koulupsykologi. Konun (2016) kyselyaineistossa on kuitenkin käsitelty vain koulukuraattorin ja –terveydenhoitajan palveluita, joten tässä tutkimuksessa suhde oppilashuoltoon on rajattu tarkoittamaan erityisesti koulukuraattoria ja –terveydenhoitajaa. Tulokset osoittivat, että kiusatun suhde oppilashuoltoon oli muihin oppilaisiin verraten huonompi. Syytä suhteen huonouteen on hankala arvioida. Se saattaa kertoa siitä, että koulukiusaamista ei herkästi havaita koulun henkilökunnan tasolta. Laadullisessa aineistossa koulukiusaamista kokeneet eivät olleet saaneet apua koulukiusaamiseen oppilashuollon kautta. Laadullinen aineisto on kuitenkin niin pieni, että johtopäätöksiä tämän suhteen on hieman hankala tehdä. Voidaan kuitenkin pohtia tulisiko oppilashuoltoa resursoida enemmän, jotta kiusaamiseen puuttuminen ja kiusatun oppilaan tukeminen onnistuisi kouluympäristössä nykyistä paremmin. Tällainen kiusaamiseen puuttuminen olisi makrotason ongelmiin puuttumista ja mahdollisesti hyvin tehokasta. Erityisesti ne lapset, joiden perhesuhteet ovat heikot tai huonot, tarvitsisivat muilta sosiaalisilta yhteisöiltä kannustusta ja tukea sosiaalistumisen ja myönteisen kehittymisen tueksi.

Kiusaaminen tapahtuu aina jossain sosiaalisessa yhteisössä. Siten sosiaalisen yhteisön osoittama hyväksyntä auttaa kiusattua selviytymään kiusaamisen kokemuksesta. Koulu yhteisön tuottama kiusaamisen kokemus ei ainoastaan aiheuta ongelmia kiusatun sosiaalisissa taidoissa vaan voi pahimmillaan johtaa osattomuuteen mikro- ja makrotason suhteissa ja toiminnoissa. Huonommuuden, riittämättömyyden ja kelpaamattomuuden

kokemukset ovat vain esimerkkejä siitä, millaisin tavoin kiusaaminen voi heikentää kiusatun kykyjä, taitoja sekä halua tavoitella sosiaalista osallisuutta.

7 VOITTAJIA, TAISTELIJOITA JA MAAHANLYÖTYJÄ

Laadullisen aineiston kertomuksissa selviytymisen keinoja oli erilaisia. Osa kertojista oli joutunut selviytymään ongelmista hyvin itsenäisesti, kun toisilla saattoi olla laajakin sosiaalinen tukiverkosto. Määrällinen aineisto tukee laadullisesta aineistosta noussutta käsitystä, jossa sosiaalinen yhteisöllisyys ehkäisee kiusaamista tai ainakin sen pitkäaikaisseurauksia hyvin. Tässä luvussa tarkastellaan kertomusten jakautumista eri tyyppikertomuksiin. Narratiivisen analyysin avulla kertomuksista oli havaittavissa erilaisia narratiiveja, kertomuksia. Tyypittelemällä kertomukset narratiiveihin niissä voidaan nähdä jonkin verran yhteneväisiä piirteitä. Tyypikertomukset esittävät melko selvästi, millä keinoin selviytyminen kiusaamisen kokemuksesta on todennäköisempää.

Kertomuksia analysoitaessa kertomukset jakautuivat aluksi kahteen pääkategoriaan: progressiivisiin ja regressiivisiin narratiiveihin. Progressiivinen narratiivi on tarina selviytymisestä, eli se on menestystarina. Regressiivisessä narratiivissa tilanteet etenevät vaiheittain huonompaan suuntaan ja lopulta päättyvät onnettomasti. Kenneth ja Mary Gergenin (1986) jaottelun mukaan narratiivit jakautuvat stabiiliin, regressiiviseen ja progressiiviseen narratiiviin. Stabiili narratiivi tarkoittaa tarinaa, jossa elämä ei muutu huonompaan tai parempaan suuntaan vaan pysyy melko muuttumattomana. Laadullisen aineiston kertomuksissa oli löydettävissä sellaisia narratiiveja, joissa kertoja ei ollut aivan täysin selvinnyt kiusaamisen kokemuksesta, mutta ei kokenut itseään täysin onnettomaksikaan. Pyrkimys progressioon erotti nämä narratiivit regressiosta. Tällaisten kertojien asettaminen stabiilin narratiivin statukseen ei mielestäni ole mielekäästä. Heillä oleva tavoite ja toivo, kertovat muusta kuin stabiilista elämänvaiheesta. Siksi tutkimuksessa ei hyödynnetä stabiilia narratiivia vaan toiveikkaampaa ”taistelijanarratiivia”. (Gergen & Gergen 1986, 27–28.)

Kertomukset jakautuivat tyypittelyn avulla voittajien-, taistelijoiden- ja maahanlyötyjen narratiiveihin. Voittajanarratiivi on progressiivinen narratiivi, johon lukeutuivat ne kertomukset, joissa kertoja omasta mielestään oli selvinnyt hyvin kouluiusaamisen kokemuksesta. Kiusaaminen oli tästä huolimatta saattanut jättää jälkensä esimerkiksi kertojan

itsetuntoon, mutta kiusaaminen ei tuottanut merkittäviä ongelmia elämäntunnetilalle tai mielenterveydelle. Maahanlyötyjen narratiivi on regressiivinen narratiivi, johon lukeutuivat ne kertomukset, joissa kiusaamisen kokemus vaikuttavaa merkittävästi elämään edelleen aikuisiällä. Maahanlyötyjen narratiivissa korostuivat ongelmat elämän eri osa-alueilla kuten työpaikalla ja mielenterveyden suhteen. Taistelijanarratiiveissa korostuu ristiriitaisuus. Kertajat kokivat päässeensä eteenpäin elämässään kiusaamisen kokemuksen jälkeen. Kertomusten edetessä niissä nousee toistuvasti kipeitä muistoja esiin niin, että kerronta muuttuu regressiivisemmäksi. Taistelijanarratiivit ovat yhdistelmä progressiota ja regressiota, joissa on kuitenkin toiveikkuutta. Seuraavissa alaluvuissa esitellään laadullisesta aineistosta havaitut tyyppikertomukset.

7.1 Selviytyminen voittajana

Kertomusten voittajanarratiivia kuvastaa progressiivisuus. Kertajat ovat persoonaltaan ja sukupuoleltaan eroavaisia, mutta heitä yhdistävät tietyt voimavarat, joilla selviytyminen vaikeista kokemuksista on lopulta ollut mahdollista. Selviytymisen voimavaroja ovat tunteiden ilmaisu, elämäntunne, sosiaaliset suhteet, mielikuvitus, tiedonkeruu ja ongelmanratkaisutaidot sekä omasta hyvinvoinnista huolehtiminen (Munnukka-Dahlqvist 1997). Neljä laadullisen aineiston kertomusta voidaan luokitella selviksi menestystarinoiksi. Koulukiusaaminen ei ole kadonnut kokemuksena, mutta kertoja kykenee elämään ja toimimaan arjessaan aktiivisesti ja hyvinvoivasti. Selviytyminen ilmenee mahdollisuutena ja kykynä toimia omassa elämässä.

Voittajanarratiiveissa korostuu laadullisen aineiston analyysin perusteella vahvojen sosiaalisten suhteiden olemassaolo jo kouluaikana. Voittajanarratiiveissa on havaittavissa, että kertojilla oli kouluaikoina hyvät perhesuhteet, minkä lisäksi osalla oli myös ystäviä koulussa. Kertojilla saattoi olla aktiivisia harrastuksia tai muu sosiaalinen yhteisö, johon he kuuluivat koulun ja perheen ohella. Mieskertoja (M1) kuvailee kertomuksessaan tavoitteellisuutta ja päättäväisyyttä. Hänellä on kertomuksensa perusteella ollut hyvät suhteet vanhempiinsa sekä muita sosiaalisia kontakteja esimerkiksi seurakunnassa.

”Itse kuitenkin esitin vanhemmilleni toiveeni saada itse vaihtaa luokkaa... Päätin, että kun pääsen armeijasta ja lähdän yliopistoon opiskelemaan matematiikan opettajaksi, aloitan samalla terapiakäynnit, koska epäilin vahvasti sairastavani masennusta... on helppoa todeta,

miten hyvin olen selvinnyt kiusaamiskokemuksistani. Ne ovat jättäneet jälkensä minuun, mutta minä koen kuitenkin olevani voittaja, joka menestyy nykyään poikkeuksellisen vahvasti.” (M1)

Toinen mieskertoja (M3) kertoo koulukavereista, jotka eivät koulukiusaamisenkaan aikana jättäneet häntä yksin. Myös tällä kertojalla oli hyvät suhteet vanhempiinsa sekä koulun opettajiin.

”...hyvin harvoin tulee oman itseni arvostuksen kanssa nykyään mitään ongelmia... Koulukaverit pysyivät rinnalla ja normaali leikit jatkuivat... Kiusausten aikana vanhemmat olivat kyllä huolissaan ja juttelivat opettaja kanssa.” (M3)

Naiskertoja (N4) kertoi vahvoista suhteista perheeseen sekä pikkuveljeensä, joka antoi hänen olla juuri sellainen kuin on. Koulussa kertojalla ei ollut ystäviä ja kokemus itsestään ”mustana lampaana” kertoo, että muistot kiusaamisesta ovat edelleen raskaita. Kertomus kuitenkin koostuu iloisuudesta ja tyytyväisyydestä elämään tällä hetkellä.

”Tällä hetkellä olen työtön, ja elän työttömyyspäivärahalla sekä asumistuella! Onneksi jaetaan veljen kanssa kaikki kulut puoliksi, niin pärjää jotenkin! Veli on tällä hetkellä työelämässä! Mun on helppo puhua näistä kaikista kamalista kokemuksista, olenkin käynyt puhumassa erilaisissa tilaisuuksissa ihmisille. Voisin sitä tehdä enemmänkin...” (N4)

Toinen naiskertoja (N7) kertoo useammasta voimavarasta; suhteesta äitiinsä, aktiivisista liikuntaharrastuksista sekä tiiviistä ystäväpiiristä. Voittajanarratiiveissa korostuu se, että heillä on ollut jokin sellainen sosiaalinen suhde, jossa he ovat kokeneet tullessa täysin hyväksytyiksi.

”Ystävät, harrastukset ja perhe auttoivat todella pääsemään kiusaamisesta yli... Olen mielestäni selvinnyt hyvin ja minulla on suuri haaveita tulevaisuudelle. Mietin kiusatuksi tulemista kuitenkin joka päivä.” (N7)

Näiden voittajanarratiivisten kertojien kohdalla selviytymistä ovat tukeneet monet eri tekijät. Heillä on ollut hyviä ja turvallisia sosiaalisia suhteita kouluaikoinaan. He ovat kokeneet tullessa hyväksytyiksi koulukiusaamisesta huolimatta. Sosiaaliset suhteet ovat tukeneet myös osan omaa henkistä päättäväisyyttä ja tavoitteellisuutta. Kokemus kiusaamisesta on edelleen osa heidän minäkuvaansa, mutta se ei aiheuta merkittäviä haasteita elämässä. Heidän elämässään on sellaisia sosiaalisia tahoja, joissa he saavat kokea yhteenkuuluvuutta ja hyväksyntää. Yhteenkuuluvuus ja hyväksynnän saaminen tuottavat tyytyväisyyden kokemuksia.

Tutkimuksen tuloksena esitetään, että selviytymistä tukevat parhaiten hyvät sosiaaliset suhteet. Hyvien sosiaalisten suhteiden olemassaolo on yksi merkittävimmistä eroista eri tyyppikertomusten välillä. Ne, joilla hyviä sosiaalisia suhteita oli jo kouluaikana ovat menestyneet elämässään niitä paremmin, jotka joutuivat selviytymään koulukiusaamisen kokemuksesta yksin.

7.2 Taistelijana kokemusmaailmassa

Kaikki loput kertomukset voitaisiin luokitella taistelija- tai maahanlyötyjen narratiiveiksi. Taistelijanarratiivi eroaa kuitenkin jonkin verran regressiivisestä maahanlyödyn narratiivista. Taistelijanarratiivit esiintyvät melko ristiriitaisina, minkä vuoksi niiden hahmottaminen regressiivisinä ei ole yksinkertaista. Taistelijanarratiiveissa on nähtävissä tiettyä yritteliäisyyttä ja joitakin voimavaroja. Heillä saattaa olla kasaantuneita ongelmia, mutta he tavoittelevat siedettävää elämää kokemusmaailmansa keskellä. Kertomuksista neljä nähdään taistelijanarratiiveina. Kaikki neljä kertojaa ovat naiskertojia, mikä luultavasti johtuu laadullisen aineiston pienuudesta eikä niinkään sukupuolittuneesta tavoitteesta selviytyä.

Naiskertoja (N1) kertoo, ettei kiusaamisen vuoksi ole pärjännyt elämässä. Hän on opiskellut kaksi ammattia, mutta koki ammatillisen koulutuksen äärimmäisen raskaaksi. Hän ei ole ollut työelämässä kovinkaan paljoa. Kertojalla on lisäksi mielenterveysongelmia ja niiden vuoksi kuntoutusta. Vaikeasta elämänhistoriastaan huolimatta hän kertoo saaneensa muutaman hyvän ystävän, sekä saavuttaneensa itselleen tärkeän tavoitteen:

”Onneksi olen saanut viime vuosina muutaman hyvän kaverin... Vuonna 2011 pääsin pysyväälle työkyvyttömyyseläkkeelle, jota ennen olin ollut kuntoutustuella. Olin ennen myönteistä eläkepäätöstä sairastanut masennusta n. 10 vuotta. Eläkkeelle pääseminen oli mulle lottovoitto. Vointini parani huomattavasti päätöksen jälkeen. Tunsin että olen saavuttanut elämässäni edes jotain mitä itse tavoittelin.” (N1)

Myös toinen naiskertoja (N3) pyrkii siedettävän elämän rakentamiseen. Tämä kertomus on melko ristiriitainen. Kertojan kokemus on, että hän kantaa koulukiusaamisen kokemusta aina ”hautaan saakka”. Kerronta on alakuloista ja heijastelee kertojan kuvailemaa vihaa ja surua kokemuksistaan. Kokemusten kahlitsevuudesta huolimatta kertoja kertoo haaveilevansa, opiskelevansa mielekästä alaa ja käyvänsä terapiassa hyvinvointinsa kartuttamiseksi.

”Toivottavasti olen taas pisaran verran vahvempi, kun sain vuodattaa suruani ja vihaani tähän tekstiin.” (N3)

Myös toisen naiskertojan (N5) kertomuksessa esiintyy jonkin verran ristiriitaisuutta. Tällä kertojalla on vaikea masennus, minkä vuoksi hän on käynyt terapiassa. Kertojan mukaan oma vanhemmuus ja terapia ovat auttaneet häntä ymmärtämään koulukiusaamisen syitä ja toisaalta omaa syyttömyyttään. Kertomuksen perusteella hänellä on sosiaalinen, luottamuksellinen suhde puolisoonsa sekä lapsi, joka *”on parasta mitä minulle on ikinä tapahtunut”*. Kertomuksessa kertoja kuvailee, kuinka vaikea polku kokemuksista selviytymiseen on:

”Tuntuu että olen ollut pitkään jumissa koulukiusaamisen leiman alla. Taidan nyt olla kynnyksellä sen alta pois, mutta kynnyks on kovin korkea ja viettää taakse päin.” (N5)

Viimeisessä taistelijanarratiivissa naiskertoja (N6) kertoo kiusaamisen olleen traumatisoivaa. Kiusaamisen kokemukset vaikuttavat hänen työssäkäyntiinsä, valintoihinsa ja puheisiinsa. Kertoja tiedostaa vahvuutensa ja heikkoutensa. Hän suojelee itseään uusilta vaikeilta kokemuksilta, sillä tiedostaa omaavansa rajalliset voimavarat.

”Jätin hakematta vakituista työpaikkaa, mihin minulla oli erittäin vahvat mahdollisuudet päästä, erittäin. En hakenut, koska tämä kiusaaja töistä oli ylennetty esimieheksi. Rakastan itseäni enemmän, että lähtisin kärsimään uudestaan, vaikka taloudellisesti tarvitsen työtä kipeästi... Jos saisin tällä hetkellä valita, olisin kotona lasteni kanssa loppuelämäni. Itsetuntoni on heikko, rohkeutta puuttuu. Yritän minä silti välillä, mutta epäröin heti. Mutta minussa olisi kykyä moneen hommaan, ja toivonkin elämäni työn kautta sisältöä..” (N6)

Taistelijanarratiiveissa esiintyy positiivisia piirteitä, jotka erottavat sen regressiivisyydestä. Niissä esiintyy toiveikkuutta, jota regressiivisissä kertomuksissa ei ole. Taistelijanarratiiveissa yhtenäisyyttä luovat ristiriitaiset kokemukset selviytymisestä ja pärjäämisestä elämässä. Heillä on kokemuksia pärjäämättömyydestä, surusta ja heikosta itseluottamuksesta. Näistä huolimatta moni toivoo, haaveilee ja toimii tavoitteellisesti. Taistelijanarratiivin voisi ymmärtää niin, että kertojat on asetettu kiusatun rooliin, josta he eivät pääse eroon. He kokevat olevansa sosiaalisia, taitavia ja halukkaita toimimaan aktiivisesti yhteisössään. Kokemus kiusaamisesta on kuitenkin aiheuttanut heille pelkoja, epäluottamusta ja mielenterveydellisiä ongelmia, minkä vuoksi aktiivisuus ja sosiaalisuus saattavat estyä.

7.3 Maahanlyödyt

Maahanlyötyjen tyypikertomuksissa esiintyy muita runsaammin mielenterveydellisiä ongelmia ja kokemus siitä, ettei kertoja ole selvinnyt kiusaamisen kokemuksesta. Kertojien kertomuksissa esiintyy sellaisia kerronnallisia elementtejä, jotka osoittavat kiusaamisen vaurioittaneen vakavasti psyykkistä tasapainoa. Maahanlyödyn narratiivi viittaa siihen, että kiusaamisen uhri on joutunut kohtaamaan monia traumatisoivia asioita elämässään. Koulukiusaaminen on ollut osalle kertojista merkittävin traumaattinen kokemus, mutta sen lisäksi muussakin sosiaalisessa ympäristössä on ollut ongelmia. Maahanlyödyt ovat kokemusmaailmansa vankeja.

Kaksi mieskertojaa ja yksi naiskertoja soveltuvat kertomustensa perusteella regressiiviseen narratiiviin. Ensimmäisen mieskertojan (M2) oma kokemus on, ettei hän ole selvinnyt kiusaamisen kokemuksesta. Hän on joutunut kiusatuksi kotona, koulussa ja työpaikalla. Hänellä ei vaikuttaisi olevan yhtään turvallista kiintymyssuhdetta, minkä vuoksi kiusaamisen kokemuksen lisäksi hänellä on kokemus yksinäisyydestä. Kiusaaminen on aiheuttanut sekä psyykkisiä että psykosomaattisia oireita ja syrjäyttänyt hänet yhteisöjen osallisuudesta.

"...joudun kirjoittamaan tätä pikku pätkinä tuon aiheen järkyttävyyden johdosta... Lopulta sairastuin vakavaan masennukseen josta eläköidyin 52 vuotiaana... Nyt vietän vanhuuseläkkeellä "erakkoelämää" toivoen, että kumpi tämä maanpäällinen helvetti jo loppuisi." (M2)

Toinen mieskertoja (M4) kertoo, että hänellä suhteet vanhempiinsa olivat huonot lapsuudessa. Kertojan äiti kärsi mielenterveys- ja alkoholiongelmasta ja isä oli etäinen. Koulukiusaaminen johti hänet muun muassa suunnittelemaan itsemurhaa. Psykkinen tasapaino horjui jo kertojan lapsuudessa. Monien elämänvaiheiden ja hoitojen jälkeen kertojalla todettiin dissosiaatiohäiriö, ja psykiatrasta hoitohistoriaa kertyi vuosia.

"Välillä mietin, että minkälainen elämä minulla ja vain siis minulla yhdellä persoonalla olisi ollut jos emme koskaan olisi muuttaneet (paikkakunnan nimi)." (M4)

Naiskertojan (N2) kokemuksissa heijastuu kiusaamisen aiheuttama yksinäisyys, hylätyksi tuleminen ja hyväksynnän hakeminen. Kertomuksessa kertoja kertoo koulukavereiden ja opettajien kiusanneen häntä. Kertojan vanhempien reaktio kiusaamiseen lisäsi yksinäisyyden ja hylkäämisen kokemusta. Selviytymisen keinona kertojalla oli roolimuuotos, koska ei

kokenut tulleensa hyväksytyksi sellaisena kuin oli, vaan hänen täytyi muuttua. Tämä johti lopulta hyväksikäyttöön ja mielenterveyden ongelmiin.

”Edes omat vanhempani eivät ymmärtäneet tilannetta, vaan antoivat minulle elämänohjeeksi, että minun pitäisi aikuistua. Kaikki oli siis minun syytäni. Minun piti muuttua... Voimaa jatkaa elämää olen saanut siitä ajatuksesta, että en ole itse voinut vaikuttaa sairastumiseeni... En ole katkera kiusaajalle tai heille, jotka vain katselivat vierestä. Vaikeinta on antaa anteeksi aikuisille, jotka sulkivat silmänsä. Omat vanhemmat, jotka olivat liian heikkoja puolustamaan minua.” (N2)

Maahanlyötyjen narratiiveissa esiintyy useita traumaattisia kokemuksia, yksinäisyyttä ja hylätyksi tulemisen kokemuksia. Kiusaaminen muiden traumojen ohella on vaurioittanut psyykkistä tasapainoa. Kertojilla on vakavia mielenterveydellisiä ongelmia. Kertojia yhdistää se, että suhteet vanhempiin ja muihin aikuisiin olivat jo lapsuudessa huonot. Hyviä sosiaalisia suhteita on edelleen vähän, jos ollenkaan.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksessa tarkasteltiin koulukiusaamisen seurauksia, kiusattujen hyödyntämiä selviytymisen keinoja sekä sosiaalisten suhteiden merkitystä selviytymisen kokemuksessa. Kiusaamisen seurauksia on tutkittu jonkin verran aiemmissa tieteellisissä tutkimuksissa. Sen pitkäaikaisseurauksia ei ole kuitenkaan tutkittu paljoa, koska koulukiusaamisen syy-yhteyttä ongelmiin voi olla vaikea arvioida. Tässä tutkimuksessa koulukiusatut ovat kertoneet, että kiusaamisella on seurauksia sekä kouluympäristössä että myöhemmin elämässä. Kertojat kertoivat ahdistuksen, häpeän, pelon ja kärsimyksen välittömistä kokemuksista sekä riittämättömyyden tunteesta, hyväksikäytöstä ja syrjäytymisestä välillisinä kokemuksina. Kiusaaminen oli jättänyt kertojille muistoja huijatuksi tulemisesta, nöyryyttämisestä ja syrjimisestä sekä hylätyksi tulemisesta ja yksinäisyydestä. Osa kertojista kertoi kärsivänsä mielenterveyden ongelmista ja ihmissuhdeongelmista. Yleistä oli itsetunnon heikkous kiusaamisen seuraamuksena.

Tutkimuksessa ihmisen kehitystä tarkasteltiin Urie Bronfenbrennerin (1977) ekologisen systeemiteorian näkökulmasta. Teorian mukaan ihminen kehittyy vuorovaikutuksellisessa suhteessa ympäristöönsä. Ympäristössä on viisi tasoa, jotka kukin vaikuttavat yksilöön. Mikrosysteemissä yksilöllä on rooli, eli hän on aktiivinen vuorovaikuttaja yhteisössä. Tässä tutkimuksessa mikrosysteemejä edustivat perhe ja vanhemmat, koulun opettajat ja oppilashuolto sekä vertaisryhmät. Mikrosysteemit vaikuttavat lapsen sosiaalistumiseen osaksi yhteisöjä ja yhteiskuntaa, kuten tässä tutkimuksessa havaittiin. Mesosysteemi tarkoittaa mikrosysteemien välistä vuorovaikutusta. Tutkimuksessa mesosysteemejä olivat kodin ja koulun välinen vuorovaikutus sekä koulun sisäinen vuorovaikutus oppilashuollon, opettajien ja oppilaiden välillä. Eksosysteemi koostuu eri toiminnan paikoista, jotka vaikuttavat yksilöön, mutta joissa hänellä ei ole aktiivista roolia. Näitä ovat esimerkiksi vanhempien työpaikat tai työttömyys. Makrosysteemi on se sosiaalinen konteksti, jossa ihmiset elävät. Sitä kuvailee esimerkiksi yhteiskunnallinen tilanne ja poliittiset järjestelmät. Tutkimuksessa makrosysteemiä kuvailivat yhteiskunnallinen tietoisuus koulukiusaamisesta ja sen seurauksista. (Bronfenbrenner 1977; 1986; 1994.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin sekä laadullista että määrällistä aineistoa. Laadullinen aineisto koostui 11 kertomuksesta ja määrällinen aineisto Anne Konun (2016) keräämästä ”Koulun hyvinvointiprofiili”-tutkimuksen kyselyaineistosta. Tässä tutkimuksessa kyselyaineistosta tarkasteltiin yläluokkien 7–9 kokemia koulukiusaamista ja oppilaiden sosiaalisia suhteita.

Aineistot erosivat jonkin verran toisistaan. Laadullisessa aineistossa kiusaamista oli tapahtunut koulussa, kotona, työpaikalla, armeijassa ja muissa sosiaalisissa yhteisöissä varhaislapsuudesta aikuisikään asti. Tutkimuksen määrällinen aineisto käsitteli kiusaamista vain yläluokilla 7–9. Aineistot erosivat siten kiusaamisen ajankohdassa jonkin verran, mikä vaikutti aineistojen vertailtavuuteen. Määrällisestä aineistosta oli havaittavissa, että sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä selviytymisen pyrkimyksissä. Tämä kävi ilmi myös laadullisesta aineistosta. Sosiaalisten suhteiden tarkastelussa aineistojen vertaileminen oli mahdollista ja määrällinen aineisto tuki laadullisen aineiston tuloksia. Määrällinen aineisto antoi yleistettävämpää ja laaja-alaisempaa tietoa koulukiusaamisen yleisyydestä ja kiusattujen asemasta koulun sosiaalisissa yhteisöissä. Määrällinen aineisto tuki siten laadullisen aineiston havaintoja, ja yhdessä ne tuottivat kattavaa tietoa koulukiusaamisen monimuotoisuudesta. Kahdessa vaiheessa kerätty laadullinen aineisto oli riittävä niin sanotun kylläntymisen varmistamiseksi. Eli aineistoa nähdään olleen riittävästi, jotta siitä on kyetty tekemään yleistyksiä. Tutkimuksen tulokset peilaavat aiemman tutkimustiedon tuloksia ja ovat siten luotettavia.

Tutkimuksessa hyödynnetyn narratiivisen tutkimusmenetelmän avulla tutkimuksessa havaittiin olennaisia tuloksia. Ristiintaulukoinnit tukivat myös laadullisesta aineistosta havaittuja tuloksia. Aineistojen lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin koulukiusaamiseen, selviytymiseen ja sosialisatioon liittyvää aiempaa tieteellistä tutkimuskirjallisuutta. Tutkimuksen teoreettinen osuus on koottu aihealueiden tutkijoiden tutkimuksista. Tutkimuksessa hyödynnetty tutkimuskirjallisuus tukee havaittuja tutkimustuloksia.

Tutkimuksessa koulukiusaamisen voitiin nähdä johtavan erilaisiin selviytymisen pyrkimyksiin. Kertomuksissa selviytymisen keinoja oli monenlaisia. Ne, joilla kouluaikaiset sosiaaliset suhteet eivät tukeneet selviytymistä käyttivät selviytymisensä tukena keinoja, jotka saattoivat johtaa suurempaan huonommuuden kokemukseen. Negatiivisia selviytymisen keinoja olivat esimerkiksi itsemurhan suunnittelu, poissaolot koulusta, toiminnallisen roolin muutos ja päihteiden väärinkäyttö. Osa kertojista kertoo muuttaneensa itsenäisesti asumaan jo nuorena, jotta pääsisi pois paitsi kouluympäristöstä myös huonojen perhesuhteiden lähetyviltä. Selviytymistä positiivisesti tukivat hyvät sosiaaliset suhteet esimerkiksi perheenjäseniin ja koulukavereihin. Lisäksi koulun ulkopuoliset harrastukset kuten liikunta, musiikki, eläimet ja luonto sekä sosiaaliset yhteisöt kuten seurakunta nähtiin tutkimuksessa selviytymistä tukevinä tekijöinä.

Turvallisen kiintymyssuhteen nähtiin tukevan lapsen kehitystä merkittävästi. Hyvät suhteet ensisijaiseen sosiaaliseen yhteisöön eli perheeseen ja vanhempiin vaikuttivat lapsen sosiaalistumiseen. Joidenkin kertojien kokemuksissa lapsuuden suhteet vanhempiin ja muihin perheenjäseniin olivat huonot, jopa ahdistavat. Sosiaalisia taitoja edellytetään koulussa, ja niiden puutteellisuuden voidaan nähdä johtavan koulukiusaamiseen. Toisaalta se, että lapsi syrjäytyy ensin perheestään ja myöhemmin koulu yhteisöstään saattaa ennustaa jonkintasoista sosiaalista syrjäytymistä myös aikuisuudessa. Kertomuksissa oli havaittavissa turvatonta ja ristiriitaista kiintymistä vanhempiin ja perheenjäseniin, mikä saattoi olla osatekijänä koulukiusaamisen seurausten pitkäaikaisuudessa. Tutkimuksessa havaittiin, että niiden kertojien tärkeimmät sosiaaliset suhteet rakentuivat vasta koulun jälkeen, joilla suhteet vanhempiin ja perheeseen olivat huonot (ks. luku 5.5). Sosialisatio tapahtui näiden kertojien kohdalla vasta myöhemmin aikuisiällä.

Tutkimuksessa oli havaittavissa, että hyväksytyksi tuleminen, sosiaaliseen yhteisöön kuulumisen ja kokemus yhteenkuuluvuudesta olivat merkittäviä selviytymistä tukevia tekijöitä kertojien kokemuksissa. Todennäköisyys selviytymiselle oli suurempi niillä, joilla oli hyvät suhteet vanhempiinsa toisin kuin niillä, joilla suhde vanhempiin oli huono. Hyvä suhde vanhempiin tuki myös suhdetta kouluun. Vanhempien tukiessa aktiivisesti lastaan koulunkäynnissä perheen vaikuttamispyrkimykset kiusaamiseen ja opettajien käyttäytymiseen oli runsaampaa. Joissakin kertomuksissa opettajasuhde tuki oppimista ja kouluhyvinvointia merkittävästi. Hyvässä suhteessa opettajan kanssa saatiin keskustella vapaasti, kertoa kuulumisia ja käydä läpi koulunkäyntiin liittyviä asioita. Osa opettajista oli empaattisia ja tukivat kiusatun oppilaan koulunkäyntiä. Muutamissa kertomuksissa opettajat olivat aktiivisesti pyrkineet vaikuttamaan kiusaamiseen, mutta joissakin kertomuksissa opettaja oli saattanut jopa osallistunut kiusaamiseen. Opettajasuhteessa oli siten suuria eroja.

Tutkimuksessa ei havaittu opettajasuhteen vaikuttavan merkittävästi kiusaamisen kokemuksesta selviytymiseen. Sen sijaan, vertaissuhteilla oli vaikutusta siihen, kuinka koulukiusaamista kokenut selvisi myöhemmin elämässä. Harvoilla kiusaamista kokeneilla vertaissuhteet koulun aikana olivat hyvät. Niillä, joilla vertaissuhteita oli kiusaamisen aikana tai sen päätyttyä, selvisivät kiusaamisen kokemuksesta tämän tutkimuksen mukaan hyvin. Kertojista suurimmalla osalla oli huonot suhteet koulussa olleisiin vertaisiinsa. Lähes kaikki kiusatut olivat yksinäisiä koulukiusaamisen aikana, mutta sitä ennen ja sen jälkeen heillä saattoi olla sosiaalisia suhteita vertaisiinsa. Vertaisryhmään kuulumisen lisäksi tärkeitä osallisuuden kokemuksia, kuten yhteenkuuluvuuden ja hyväksytyksi tuleminen tunteita.

Tämän tutkimuksen mukaan osallisuus vertaisryhmästä kehitti kiusaamista kokeneiden sosiaalisia taitoja, joita tarvittiin myöhemmin elämässä esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä.

Oppilashuoltoon kertojilla ei ollut suhteita koulukiusaamisen puitteissa. Ainoastaan yksi kertoja kertoi, että hänellä oli hyvät suhteet koulukuraattoriin ja kouluterveydenhoitajaan kouluaihana. Tutkimusten mukaan oppilashuolto on läsnä koulukiusaamistapauksien selvittelyssä, mutta tässä tutkimuksessa oppilashuollon merkitys jäi heikoksi. Kertojat kertoivat muista suhteista, jotka koettiin voimavaroina ja selviytymistä tukevinä tekijöinä kouluaihana tai sen jälkeen. Tällaisia suhteita olivat esimerkiksi suhde seurustelukumppaniin, puolisoon ja omiin lapsiin.

Kertomusten jakautuminen eri narratiivisiin tyyppikertomuksiin kertoi, mitkä keinot tukivat kiusaamiskokemuksesta selviytymistä. Tutkimuksen laadullinen aineisto osoitti, että selviytyäkseen vaikeista kokemuksista ihmisellä tulee olla hyvä ja turvallinen sosiaalinen suhde, jossa hän kokee tulevansa hyväksytyksi. Tämän sosiaalisen suhteen nähdään tukevan ihmisen sosiaalistumista yhteisön jäsenyyteen ja siten myös aktiiviseksi toimijaksi omassa elämässään. Bronfenbrennerin teoriaan viitaten ihminen on sosiaalinen olento, jonka hyvinvointi perustuu niille sosiaalisille yhteisöille, joissa hän on ja jotka ovat osa hänen elinympäristöään. Voittajanarratiivissa oli löydettävissä paljon selviytymistä tukevia sosiaalisia suhteita, joiden tuella kertojat olivat selvinneet kiusaamiskokemuksistaan. Tämän tutkimuksen havainnot osoittavat, että kiintymyssuhteen tavoin luottamuksellisen ja hyvän sosiaalisen suhteen rakentaminen tukee sekä lapsen että aikuisen kiinnittymistä sosiaaliseen yhteisöön. Hyviä sosiaalisia suhteita oli havaittavissa kertojien kouluajoilta ja koulun jälkeen. Osalla perhe toimi merkittävänä voimavarana, kun toiselle merkittävin oli harrastuspiiri.

Tutkimus osoitti, että yksikin sosiaalinen yhteisö voi merkittävästi tukea yksilön sosialisatiota ja selviytymistä kiusaamisen kokemuksesta. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tämä havainto oli tärkeä, sillä sosialisatiota tukeva yhteisö tuottaa paitsi yksilötason hyvinvointia myös kiinnittymistä yhteiskunnan jäsenyyteen. Yksilön tukeminen ja auttaminen kokemuksista selviytymiseksi voisi karsia menoja esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollosta ja toisaalta tuoda tuloja työllistymisen kautta. Myös sosiaalityön näkökulmasta tutkimuksen havainnot olivat oleellisia, sillä sosiaalityön pyrkimyksenä on tukea ihmisten elämänhallintaa ja lisätä osallisuutta yhteiskunnasta. (Juhila 2006.) Nämä ovat huomionarvoisia seikkoja arvioitaessa tutkimuksen validiutta.

Tutkimuksesta voitaisiin tehdä jatkotutkimuksia esimerkiksi oppilashuollon näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa oppilashuollon osallistuminen kouluaikaisen koulukiusaamisen ehkäisyyn jäi laadullisen aineiston perusteella olemattomaksi. Määrällinen aineisto taas esitti, että koulukiusatuilla olisi heikko suhde oppilashuoltoon koulukiusaamisen aikana. Oppilashuollon toimenkuvaa koulukiusaamistapauksissa olisi tämän tutkimuksen perusteella hyvä arvioida uudelleen. Toisaalta tutkimukseni kertoo siitä, että koulukiusatut jäävät usein monilla elämänsä osa-alueilla yksin. Koulukiusaaminen ei välttämättä ole koulukiusattujen ainoa ongelma, ja ongelmiin tulisikin paneutua yhä syvemmin koulukiusaamisen seurausten tehokkaan ehkäisemisen varmistamiseksi. Aiemmissa tutkimuksissa koulukiusaamisen pitkäaikaisia seurauksia ei ole tutkittu paljoa. Tutkimukseni antaa viitteitä siitä, että koulukiusaamisen seuraukset koulukiusatuille voivat olla pitkäaikaisia ja vakavia. Tästä syystä olisi myös tärkeää tutkia enemmän kiusaamisen pitkäaikaisseurauksia ja pohtia keinoja niiden ehkäisemiseksi ja kiusattujen selviytymisen tukemiseksi.

LÄHTEET

Teokset, joita tutkimuksessa on käytetty pääteoksina, ovat lähdeluettelossa lihavoituina.

Aaltonen, Sanna & Högbacka, Riitta (2015) (toim.) Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampere University Press.

Ainsworth, Mary (1979) Infant-mother attachment. *American Psychologist* 34:10, 932–937.

Alastalo, Marja & Borg Sami (2010) Hypoteesien testaus. *KvantiMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/hypoteesi/testaus.html> . Viitattu 10.1.2017.

Autio, Minna & Eräranta, Kirsi & Myllyniemi, Sami (toim.) (2008) Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Bronfenbrenner, Urie (1977) Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 513–531.

Bronfenbrenner, Urie (1979) *The ecology of human development. Experiments by nature and design.* Boston: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, Urie & Lüscher, Kurt (toim.) (1981) *Sosialisaatiotutkimus.* Espoo: Weilin+Göös.

Bronfenbrenner, Urie (1986) Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology* 22:6, 723–742.

Bronfenbrenner, Urie (1994) Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education.* 2nd edition. England: Oxford.

Cobb, Sidney (1976) Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine* 38:5.

https://campus.fsu.edu/bbcswebdav/institution/academic/social_sciences/sociology/Reading%20Lists/Mental%20Health%20Readings/Cobb-PsychosomaticMed-1976.pdf . Viitattu 2.1.2017.

Coie, John & Dodge, Kenneth & Coppotelli, Heide (1982) Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology* 18:4, 557–570.

- Czarniawska, Barbara (2004) Narratives in social science research. London: Sage.
- Gergen, Kenneth & Gergen, Mary (1986) Narrative form and the construction of psychological science. Teoksessa Theodore Sarbin (toim.) Narrative psychology: the storied nature of human conduct. New York: Praeger, 22–44.
- Hamarus, Päivi (2006) Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hamarus, Päivi (2008) Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Harjankoski, Reino & Harjankoski, Sirpa-Maija (1994) Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen – haaste kasvattajalle. Helsinki: Kirjapaja.
- Heikkinen, Hannu L. T. (2000) Tarinan mahti – Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. Tiedepolitiikka 4/00.
- Heikkinen, Hannu L. T. (2010) Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Heikkinen Hannu L. T. (2015) Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–167.
- Heiskala, Risto (toim.) (1994) Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. Helsinki: Gaudeamus.
- Honkanen, Eija & Suomala, Anne (2009) Oppilashuollon käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, Kristiina (2011) Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hänninen, Vilma (2000) Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Höistad, Gunnar (2003) Irti kiusaamisen kierteestä. Helsinki: Kirjapaja.
- Juhila, Kirsi (2006) Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Tampere: Vastapaino.

Karvonen, Riina (2009) Keinoja stressin hallintaan. Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–172.

Keltikangas-Järvinen, Liisa (2004) Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.

Kiilakoski, Tomi (2007) Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 77, 8–25.

Konu, Anne (2016) Koulun hyvinvointiprofiili 2015–2016: yläluokat 7–9 [sähköinen tietoaineisto]. Versio 1.0 (2016/07/18). Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto (FSD3117). <http://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3117> .

Korkiamäki, Riikka (2013) Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa. Väitöskirja. Tampere: Yliopistopaino.

Kurki, Leena & Nivala, Elina (2006) (toim.) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Vastapaino.

Kuula, Arja (2011) Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kuusela, Pekka (2002) Sosiaalipsykologian maailmahypoteesit: tieteenalan historia ja sosiaalisen konstruktionismin muodot. Kuopio: Unipress.

Lagerspetz, Kirsti (1998) Naisten aggressio. Helsinki: Tammi.

Laine, Kaarina (2005) Minä, me ja muut – sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea (2004) Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.

Launonen, Leevi & Pohjola, Kirsi & Holma, Pirjo (2004) Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa Leevi Launonen ja Lea Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–111.

Leinonen, Pekka (1996) Eläköön nuori. Kuinka koulu kasvattaa selviytymään elämässä? Helsinki: Cosmoprint OY.

Lämsä, Anna-Liisa (2009) (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lämsä, Anna-Liisa (2009a) Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–73.

Mahkonen, Sami (2015) Uusi oppilashuoltolaki työvälineenä. Helsinki: Edita.

Minkkinen, Jaana (2015) Lapsen hyvinvointimalli. Lapsen emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.

Munnukka-Dahlqvist, Merja (1997) Selviytyminen traumaattisesta kriisistä. Helsinki: Suomen Punainen Risti.

Myllyniemi, Sami (2008) Tilasto-osio. Teoksessa Minna Autio, Kirsi Eräranta ja Sami Myllyniemi (toim.) Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 18–81.

Niemi, Martti (2012) Lapsen ominaisuudet, perheen resurssit ja vanhempi-lapsisuhde lapsen kehityksen ennustajana. Pitkittäistutkimus varhaislapsuudesta kouluikään. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Nivala, Elina (2006) Kunnan kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä haasteena. Teoksessa Leena Kurki ja Elina Nivala (toim.) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Vastapaino, 25–133.

Nurmi, Jari-Erik & Ahonen, Timo & Lyytinen, Heikki & Lyytinen, Paula & Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Isto (2006) Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.

Nurmiraanta, Hanna & Leppämäki, Päivi & Horppu, Sari (2009) Kehityspsykologiaa – lapsuudesta vanhuuteen. Helsinki: Kirjapaja.

Olweus, Dan (1992) Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava. Alkuperäisteos: Bullying among schoolchildren: what we know and what we can do.

Olweus, Dan & Limber, Susan (2010) Bullying in school. Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. American Journal of Orthopsychiatry 80:1, 124–134.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2011) Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma.

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf .
Viitattu 19.1.2017.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Viitattu 30.12.2016.

Penning, Susan & Bhagwanjee, Anil & Govender, Kaymarlin (2010) Bullying boys: the traumatic effects of bullying in male adolescent learners. *Journal of Child & Adolescent Mental Health* 22:2, 131–143.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2989/17280583.2010.528580> . Viitattu 6.1.2017.

Perttilä, Kerttu & Kautto, Sari & Lounamaa, Anne & Luopa, Pauliina & Ritamo, Maija & Rimpelä, Matti & Pesonen, Aino-Elina & Zotow, Marianna (2003) Hyvinvointi koulu yhteisössä (HVK) -kehittämishankkeen loppuraportti. STAKES 25/2003. Helsinki: Stakes.

Pietarinen, Juhani & Launis, Veikko (2002) Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa Sakari Karjalainen, Veikko Launis, Risto Pelkonen ja Juhani Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 42–57.

Poijula, Soili (2008) Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen. Helsinki: Kirjapaja. 2. painos.

Poijula, Soili (2016) Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen. Helsinki: Kirjapaja. 3. painos.

Polkinghorne, Donald (1995) Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8:1, 5–23.

Polkinghorne, Donald (2010) The practice of narrative. Commentary on Shijing Xu and Michael Connelly's "*Narrative inquiry for school-based research*". *Academic journal* 20:2, 349–370. Fielding Graduate University.

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

Pörhölä, Maili (2008) Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa Minna Autio, Kirsi Eräranta ja Sami Myllyniemi (toim.) Polarisoituva nuoruus. Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 94–104.

Richards, Robert J. (1989) Book review on “*Narrative knowing and the human sciences*” by Donald Polkinghorne. *American Journal of Sociology* 95:1, 258–260.

Roos, Jeja-Pekka (1985) Elämäntapaa etsimässä. Tutkijaliiton julkaisusarja 34.

Rosa, Edinete Maria & Tudge, Jonathan (2013) Urie Bronfenbrenner’s theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*. 5:4, 243–258.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna (2006) Menetelmäopetuksen tietovaranto – KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere: Tampereen yliopisto. http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf . Viitattu 10.10.2016.

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

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

Salmivalli, Christina (2010) Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sourander, Andre & Ronning, John & Brunstein-Klomek, Anat & Gyllenberg, David & Kumpulainen, Kirsti & Niemelä, Solja & Helenius, Hans & Sillanmäki, Lauri & Ristkari, Terja & Tamminen, Tuula & Moilanen, Irma & Piha, Jorma & Almqvist, Fredrik (2009) Childhood bullying behavior and later psychiatric hospital and psychopharmacologic treatment. Findings from the Finnish 1981 birth cohort study. *Arch Gen Psychiatry* 66:9, 1005–1012.

http://www.antibullying.eu/sites/default/files/childhood_bullying_behavior_and_later_psychiatric_hospital_and_psychopharmacologic_treatment.pdf . Viitattu 5.1.2017.

TENK – Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö. <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanta> . Viitattu 10.10.2016.

Työ- ja elinkeinoministeriö (2012) Nuorten yhteiskuntatakuu 2012. TEM-raportteja 8/2012. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

http://www.nuorisotakuu.fi/files/34024/Nuorten_yhteiskuntatakuu_2013_-raportti.pdf .

Viitattu 10.1.2017.

Vartia, Maarit & Perkkä-Jortikka, Katriina (1994) Henkinen väkivalta työpaikoilla: työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat. Tampere: Gaudeamus.

LIITTEET

Liite 1

Kirjoituspyyntö

Olen neljännen vuoden sosiaalityön opiskelija Tampereen yliopiston Porin yksiköstä ja teen pro gradu –tutkielmaa *koulukiusaamisesta*. Tutkimukseni ohjaajana toimii YTT Timo Toikko Porin yliopistokeskuksen sosiaalityön yksiköstä. Tarkoitukseni on tarkastella koulukiusaamisen vaikutuksia aikuisiän elämään ja hyvinvointiin sekä koulukiusaamisen jälkeistä osallisuutta yhteiskunnasta. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, mikä tai kuka on vaikuttanut ja mahdollisesti tukenut koulukiusatun osallisuuden kehittymiseen ja hyvinvoinnin karttumiseen.

Voit pohtia esimerkiksi onko ystävä, sukulainen tai tuntematon auttanut sinut kiusaamisen yli? Onko sinulla itselläsi ollut sellaisia voimavaroja, jotka ovat auttaneet sinua elämässä eteenpäin? Oletko onnellinen ja tyytyväinen elämäsi saavutuksiin kuten taloudelliseen tilanteeseen tai sosiaalisiin suhteisiisi? Näkyykö koulukiusaamisen jäljet elämässäsi edelleen? Millä tavalla? Kiusataanko sinua mahdollisesti edelleen muussa kuin kouluympäristössä? Voit myös pohtia, kuinka olet selvinnyt koulukiusatuksi tulemisesta?

Toivon löytäväni rohkeita kirjoittajia, jotka ovat jo aikuisiällä (yli 18-vuotiaat) ja haluavat kertoa koulukiusaamisen jälkeisestä elämästään. Kirjoitelmalle ei ole pituusrajoitusta, mutta toivoisin sen olevan kertomusmuodossa niin, että tarinalla on alku, keskikohta ja loppu. Tarina saa kuitenkin olla vapaamuotoinen kertomus aiheesta.

Voit kirjoittaa **nimettömästi** eikä sinun tarvitse liittää kirjoitukseesi yhteystietojasi. Sähköpostissa ilmenevä mahdollinen nimitietosi tulee vain minun tietooni.

Sitoudun tutkimuksessani noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja käsittelemään saamiani kirjoituksia ehdottoman luottamuksellisesti niin, ettei tutkimuksen raportista voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä. Lupaan säilyttää kirjoituksia myös niin, ettei kukaan ulkopuolinen pääse niihin käsiksi. Kirjoitelmia käytetään vain tähän tieteelliseen tutkimukseen, ja ne tuhotaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen asianmukaisella tavalla. Pro

gradu –tutkielmani on tarkoitus valmistua syksyn 2016 aikana, jonka jälkeen se on saatavissa Tampereen yliopiston Porin yksikön kirjastosta.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuvat voivat lähettää kirjoituksensa minulle sähköpostilla mielellään 29.5.2016 mennessä: annala.vilja.a@student.uta.fi

Tutkimukseen osallistuvien kesken arvotaan S-ryhmän 40 € lahjakortti. Mikäli haluat osallistua arvontaan liitä vastaukseesi postiosoitteesi.

Annan mielelläni myös lisätietoja tutkimuksestani. Suuri kiitos kaikille tutkimukseen osallistuville.

Ystävällisin terveisin,

Vilja Annala

Tampereen yliopisto Porin yksikkö

Sähköpostiosoite: annala.vilja.a@student.uta.fi

Liite 2

Lisäkirjoituspyyntö

Hei,

Vastasit Pro graduni kirjoituspyyntöön koskien omaa kokemustasi koulukiusaamisesta ja elämästä sen jälkeen. Pyytäisin vielä hetken ajastasi. Voit kirjoittaa jälleen vapaamuotoisesti. Kiitän paljon jo antamastasi ajasta.

Nämä jatkokysymykset liittyvät erääseen aiempaan tutkimukseen, jota hyödynnän Pro gradu –tutkielmassani. Tutkimuksessa selvitettiin oppilaan suhdetta koulun opettajiin, kuraattoriin, terveydenhoitajaan sekä koulukavereihin. Lisäksi siinä tarkasteltiin oppilaan kotiväen osallistumista koulunkäyntiin. Nyt pyydän, että...

Kuvailet omaa kouluaikaista suhdettasi koulusi opettajiin, kuraattoriin ja terveydenhoitajaan, koulukavereihin sekä oman kotisi suhdetta kouluun ja koulunkäyntiin.

Kiitos panostuksestasi Pro gradu –tutkielmaani! Mukavaa talven odotusta sinulle ja rauhallista joulunaikaa!

Terkuin,

Vilja Annala

Tampereen yliopiston Porin yksikkö

Liite 3

TAULUKKO 1. Sukupuolen yhteys kiusaamisen kokemukseen.

| | Tyttö | | Poika | | Yhteensä | |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|----------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Usein kiusattu | 134 | 2,8 | 214 | 4,4 | 348 | 3,6 |
| Toisinaan kiusattu | 777 | 16,0 | 814 | 16,8 | 1591 | 16,4 |
| Ei lainkaan kiusattu | 3947 | 81,2 | 3805 | 78,7 | 7752 | 80,0 |
| Yhteensä | 4858 | 100,0 | 4833 | 100,0 | 9691 | 100,0 |

$\chi^2(2, N=9691) = 21,79, p < .001$

Liite 4

TAULUKKO 2. Kiusaamisen kokemuksen esiintyminen luokka-asteittain

| | Seitsemäs luokka | | Kahdeksas luokka | | Yhdeksäs luokka | | Yhteensä | |
|----------------------|------------------|-------|------------------|-------|-----------------|-------|----------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Usein kiusattu | 143 | 4,1 | 86 | 2,9 | 119 | 3,7 | 348 | 3,6 |
| Toisinaan kiusattu | 698 | 20,1 | 415 | 13,8 | 478 | 14,8 | 1591 | 16,4 |
| Ei lainkaan kiusattu | 2625 | 75,7 | 2499 | 83,3 | 2628 | 81,5 | 7752 | 80,0 |
| Yhteensä | 3466 | 100,0 | 3000 | 100,0 | 3225 | 100,0 | 9691 | 100,0 |

$\chi^2(4, N=9691) = 66,52, p < .001$

Liite 5

Muuttujien jakaumat (%)

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

Summamuuttuja ”Kodin suhde koulunkäyntiin ja kodin osallistuminen”

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Puuttuva vastaus | Yhteensä |
|--|-----|-----|------|------|------|---------------------|----------|
| q10_1 Kodin osallistuminen koulunkäyntiin: Vanhempani arvostavat koulutyötäni | 1,7 | 1,9 | 9,5 | 35,9 | 50,6 | 0,4 | 100,0 % |
| q10_2 Kodin osallistuminen koulunkäyntiin: Vanhempani kannustavat minua menestymään koulussa | 1,4 | 1,5 | 7,7 | 33,7 | 55,1 | 0,5 | 100,0 % |
| q10_3 Kodin osallistuminen koulunkäyntiin: Tarvittaessa vanhempani auttavat koulutehtävissä | 2,3 | 3,0 | 10,8 | 34,5 | 48,9 | 0,6 | 100,0 % |
| q10_4 Kodin osallistuminen koulunkäyntiin: Tarvittaessa vanhempani auttavat kouluun liittyvissä ongelmissa | 1,6 | 1,5 | 8,2 | 34,6 | 53,5 | 0,7 | 100,0 % |
| q10_5 Kodin osallistuminen koulunkäyntiin: Vanhempani ovat tarvittaessa halukkaita tulemaan kouluun keskustelemaan opettajan kanssa | 2,7 | 2,5 | 15,2 | 37,3 | 41,6 | 0,6 | 100,0 % |

Liite 6

Muuttujien jakaumat (%)

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

Summamuuttuja ”Opettajasuhde”

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Puuttuva vastaus | Yhteensä |
|--|-----|------|------|------|------|---------------------|----------|
| q7_9 Valitse lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto: Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti | 6,5 | 8,7 | 22,7 | 41,7 | 20,2 | 0,3 | 100,0 % |
| q7_10 Valitse lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto: Opettajien kanssa on helppo tulla toimeen | 4,0 | 5,7 | 23,5 | 45,1 | 21,3 | 0,4 | 100,0 % |
| q7_11 Valitse lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto: Useimmat opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu | 8,7 | 14,1 | 35,0 | 31,1 | 10,9 | 0,2 | 100,0 % |
| q7_12 Valitse lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto: Useimmat opettajat ovat ystävällisiä | 3,9 | 4,5 | 18,5 | 49,6 | 23,2 | 0,4 | 100,0 % |

Liite 7

Muuttujien jakaumat (%)

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

Summamuuttuja ”Koulukaverisuhde”

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Puuttuva vastaus | Yhteensä |
|---|-----|------|------|------|------|---------------------|----------|
| q7_1 Valitse lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto: Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä | 3,5 | 6,4 | 21,3 | 45,2 | 23,6 | 0,1 | 100,0 % |
| q7_2 Valitse lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto: Ryhmissä työskentely sujuu hyvin luokassani | 2,7 | 5,7 | 21,7 | 48,0 | 21,6 | 0,2 | 100,0 % |
| q7_3 Valitse lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto: Luokkakaverit auttavat toisiaan koulutehtävissä | 3,1 | 5,4 | 23,1 | 47,8 | 20,2 | 0,3 | 100,0 % |
| q7_4 Valitse lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto: Luokkakaverit auttavat toisiaan ongelmatilanteissa | 3,2 | 5,9 | 26,2 | 45,9 | 18,5 | 0,3 | 100,0 % |
| q7_5 Valitse lähinnä mielipidettäsi oleva vaihtoehto: Luokkakaverit tulevat väliin, jos jostain oppilasta kiusataan | 6,6 | 11,0 | 39,6 | 30,5 | 12,0 | 0,3 | 100,0 % |

Liite 8

Muuttujien jakaumat (%)

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

Summamuuttuja ”Luottamus oppilashuoltoon”

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Puuttuva vastaus | Yhteensä |
|--|-----|-----|------|------|------|---------------------|----------|
| q6_10 Opetuksen järjestelyt ja kouluun liittyvät palvelut: Voin luottaa terveydenhoitajaan omilla asioissani | 5,3 | 5,4 | 21,4 | 42,3 | 24,9 | 0,8 | 100,0 % |
| q6_12 Opetuksen järjestelyt ja kouluun liittyvät palvelut: Voin luottaa kuraattoriin omilla asioissani | 6,3 | 4,5 | 33,1 | 35,0 | 20,2 | 1,0 | 100,0 % |