

Minna Vettenranta

Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallin kiusaamis- ja konfliktitilanteiden ratkaisukaaviomallin toimivuuden ja vaikuttavuuden arviointi oppilaiden ja huoltajien kokemana

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu
Toukokuu 2021

tiivistelmä

Vettenranta, Minna: Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -ratkaisukaaviomallin toimivuuden ja vaikuttavuuden arviointi kiusaamis- ja konfliktitilanteiden käsittelemisessä, oppilaiden ja huoltajien kokemana.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta.

Huhtikuu 2021

Jokaisella koululaisella tulee olla sekä oikeus, että mahdollisuus käydä koulua ja opiskella turvallisesti, turvallisessa ympäristössä. Koulussa tapahtuva kiusaaminen rikkoo tätä jokaisen koululaisen oikeutta, sillä kiusaaminen yksi merkittävimmistä turvallisuutta heikentävistä asioista kouluissa. Miten koulukiusaamista voidaan ennaltaehkäistä ja millaisia ovat toimivat ja vaikuttavat toimenpiteet ja toimintamallit kiusaamiseen puuttumisessa?

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tuottaa lisää juuri tuota tietoa kiusaamistilanteiden käsittelemiseen ja ratkaisemiseen soveltuvista toimintatavoista ja menetelmistä. Tutkielman kohteena oli positiiviseen psykologiaan ja ratkaisukeskeisyyteen pohjautuvan Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallin ratkaisukaaviomalli. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ratkaisukaaviomallin ja siihen liittyvän prosessin toimivuutta ja vaikuttavuutta kiusaamistilanteiden käsittelyssä ja ratkaisemisessa, oppilaiden ja heidän huoltajiensa kokemana.

Teoriaosuudessa perehdytään ensin kiusaamiseen ilmiönä ja lopuksi paneudutaan kiusaamisen ennalta ehkäisemiseen ja puuttumiseen sekä erilaisiin interventiomenetelmiin. Tämä tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, jossa aineisto koostui valmiista kirjallisesta materiaalista sekä verkossa tapahtuneen kyselyn vastauksista. Aineiston analysointi tapahtui aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että hyvin suunnitellulla ja tutkittuun tietoon perustuvalla toimintamenetelmällä on mahdollista selvittää kiusaamistilanteita menestyksekkäästi kouluissa. Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallin positiivinen ja vahvuusperustainen ajattelu sekä ratkaisukeskeinen toimintatapa näyttävät tulosten perusteella olevan erittäin toimiva ja kaikkia osapuolia huomioonottava menetelmä. Niin oppilaiden kuin huoltajienkin kokemukset menetelmästä olivat positiiviset ja heidän mielestään ratkaisukaaviomalli oli hyvä tapa selvittää ja ratkaista ristiriita ja konfliktitilanteita yläkoulukontekstissa. Ratkaisukaavioprosessin aikana nuori koki tulleen kuulluksi ja ymmärretyksi ja heidän mielestään kohtaamiset ovat tapahtuneet kunnioittavasti ja kaikkia osapuolia kohtaan tasapuolisesti. Huoltajat lisäksi korostivat vastauksissaan aikuisen tärkeää roolia prosessissa läsnä olevana ja turvallisena aikuisena, joka ohjaa, kannustaa ja tsemppaa nuoria haastavassa tilanteessa kohti ratkaisua.

Avainsanat: koulukiusaaminen, kiusaamiseen puuttuminen, interventiomenetelmät

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KIUSAAMINEN	7
2.1	KIUSAAMISILMIÖN TUTKIMUSTA	7
2.1	KIUSAAMISEN MÄÄRITTELYÄ	8
2.2	KIUSAAMISEN ILMENEMINEN JA ESIINTYVYYS KOULUPOLUN ERI VAIHEISSA.....	12
2.3	KIUSAAMISEN SYYT.....	14
2.4	KIUSAAMISEN MUODOT	16
2.5	KIUSAAMISEN VAIKUTUKSET	20
3	KIUSAAMISEN ENNALTAEHKÄISY SEKÄ KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN	23
3.1	KIUSAAMISEN ENNALTAEHKÄISY	24
3.1.1	<i>Toimintakulttuurin merkitys kiusaamisen ehkäisemisessä</i>	24
3.2	KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN	26
3.3	KIUSAAMISEN VASTAINEN TOIMINTAMENETELMÄ	28
3.3.1	<i>Toimintamallin sisältö</i>	29
3.4	INTERVENTIO-OHJELMAT	34
3.5	KIVA KOULU -OHJELMA.....	35
3.6	VERSO ELI VERTAISOVITTELU MENETELMÄ	38
3.7	HYVINVOINNIN JA KOHTAAMISEN -TOIMINTAMALLI.....	43
3.7.1	<i>Kiusaamisen ja konfliktien ratkaisukaaviomalli</i>	47
3.7.2	<i>Oppilaan kohtaaminen ”Opin ratkaisemaan ristiriidat”</i>	49
3.7.3	<i>Oppilaiden kohtaaminen yhdessä, yhteinen tavoite ja sopimus</i>	50
3.7.4	<i>Jälkikäsitteily, mitä sinulle kuuluu?</i>	51
3.7.5	<i>Tilanne ei ratkea, huoltajat mukaan sovitteluun</i>	52
3.7.6	<i>Osapuolten välinen yhteissovittelu</i>	53
3.7.7	<i>Monialaisen asiantuntijaryhmän kutsuminen koolle</i>	53
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	55
4.1	TIETEENFILOSOFINEN LÄHTÖKOHTA	55
4.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT.....	55
4.2	TUTKIMUSMENETELMÄT	56
4.3	AINEISTONHANKINTAMENETELMÄT	59
4.4	TUTKIMUSAINESTON HANKINTA JA ANALYSOINTI.....	62
4.5	TUTKIMUSEETTISET NÄKÖKULMAT	65
5	TUTKIMUSTULOKSET	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
5.1	RATKAISUKAAVIOPROSESSIN LOMAKKEET	67
5.2	KYSELYIDEN TULOKSET.....	73
5.2.1	<i>Oppilaiden kysely</i>	73
5.2.2	<i>Huoltajien kysely</i>	75
6	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA	79
7	LÄHTEET	86
8	LIITTEET	95

1 JOHDANTO

Suomessa jokaisella lapsella on oikeus, mutta myös velvollisuus käydä koulua. Koulu on paikka, joka kokoaa eri-ikäiset lapset ja nuoret yhteen oppimisen äärelle. Koulu ei kuitenkaan toimi vain akateemisten taitojen oppimisen paikkana vaan, se on myös tärkeä oppimisympäristö sosiaalisten taitojen, vuorovaikutuksen, toisten huomioimisen ja vastuun ottamisen harjoittelulle ja oppimiselle. (OPS 2014,17; Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 31.)

Koulunkäynnillä, koulussa tapahtuvalla toiminnalla on suuri merkitys myös oppilaan itsetuntemuksen ja itsetunnon rakentumiselle ja vahvistumiselle. Kaikkeen tähän tarvitaan kuitenkin sellainen ympäristö, joka tukee lasten ja nuorten oppimista, kasvua ja kehitystä. (Aho 1994, 40.) Opetuksen järjestäjän sekä koulun henkilökunnan tehtävänä onkin luoda koulunkäynnille sellaiset puitteet, että oppilaan oikeus turvalliseen, kasvua ja oppimista tukevaan oppimisympäristöön toteutuvat. (Perusopetuslaki 29 § 1 mom.; Aho 1994, 56–60.)

Turvallinen oppimisympäristö muodostuu monista eri tekijöistä kuten esimerkiksi koulun ja luokan ilmapiiristä, oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Suurimpia turvallisuuden tunnetta horjuttavia asioita tutkimusten mukaan ovat oppilaiden keskeiset negatiiviset ilmiöt, jotka liittyvät vahvasti kiusaamiseen, väkivaltaan ja ryhmästä poissulkemiseen. (Virta, Asanti, Junttila, Koivusilta, Koski, Virta 2012, 120.)

Suomen kouluissa koulukiusaaminen on yhä edelleen yksi merkittävimmistä oppilaiden turvallisuuden tunnetta horjuttavista asioista. (Hamarus 2012, 88–89.) Näin ollen on helppoa todeta, että jokaisen oppilaan oikeus kaikkia oppilaita koskevaan turvalliseen koulunkäyntiin ja oppimisympäristöön ei toteudu. Päivittäin saamme lukea lehdistä ja muista medioista koulukiusaamisesta sekä ihmettelyä siitä, miksi siihen ei kouluissa puututa.

Tätä tutkielmaa tehdessäni on Suomessa uutisoitu useista kiusaamistapauksista, joissa kiusaaminen on kestänyt pidempään ja edennyt väkivallan tekoihin, jopa kuolemantuottamukseen. Suurta huolta herättääkin kiusaamisen väkivaltaistuminen ja raaistuminen. (Poijula 2016, 274.)

Kiusaamistapaukset ovat oikeutetusti herättäneet paljon keskustelua niin eri toimijoiden, päättäjien kuin mediankin keskuudessa. Myös opetusministeri Li Anderson on ottanut kantaa kiusaamiskeskusteluun ja todennut kiusaamistapauksiin liittyen:

”Koulutuksen järjestäjillä ja yhteiskunnalla on täysin selkeä lakisääteinen velvoite turvata kaikille oppilaille turvallinen opiskeluympäristö. Jokainen kiusaamistapaus tarkoittaa, että olemme epäonnistuneet tässä lasten kannalta oleellisessa lakisääteisessä velvoitteessa.” (Li Anderson 25.9.2020)

Anderson pitää koulukiusaamisen ehkäisyyn tarkoitettuja toimia tärkeänä. Hän kuitenkin toteaa, että nyt tulisi pohtia sitä ovatko toimintatavat oikeanlaisia, tehdäänkö ennaltaehkäisevää työtä oikeiden tahojen kanssa ja onko tehdyllä työllä riittävästi vaikutusta. Anderssonin mukaan oikeanlaisia ja hyviä tuloksia tuottavia toimintatapoja kyllä on jo olemassa, mutta näitä hyviä käytänteitä tulisi levittää laajasti niille paikkakunnille, joissa sellaisia ei vielä ole. (Andersson 2020.)

Tämän tutkielman pyrkimyksenä on osaltaan tuottaa lisää juuri tuota opetusministerinkin peräänkuuluttamaa uutta tietoa kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen sekä ratkaisemiseen soveltuvista menetelmistä. Tutkimuksen tavoitteena on siis tutkia erään kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen ja konfliktien ratkaisemiseen tarkoitettun toimintamallin ratkaisukaaviomallin toimivuutta ja vaikuttavuutta yläkoulussa oppilaiden ja huoltajien kokemana.

Tutkielman teoriaosuudessa käyn läpi kiusaamisen määrittelyä sekä kiusaamista ilmiönä, sen syitä, muotoja sekä vaikutusta yksilöön ja yhteisöön. Lisäksi lyhyt katsaus aiempiin kiusaamista koskeviin tutkimuksiin sekä kiusaamisen yleisyyteen ja ilmenemiseen koulupolun eri vaiheissa. Teoriaosuus tältä osin on

varsin laaja, mutta koen, että voidakseni arvioida ristiriita- ja konfliktitilanteeseen kehitettyä interventiomenetelmää, sen toimivuutta ja vaikuttavuutta vakuuttavasti, on tärkeä ymmärtää, millaiseen ilmiöön interventiomenetelmällä pyritään vaikuttamaan.

Toisena teemana teoriaosuudessa on kiusaamisen ennalta ehkäiseminen sekä kiusaamiseen puuttuminen koulun toimesta. Kiusaamisen ehkäiseminen sekä ristiriita- ja konfliktitilanteiden selvittäminen kulkevat käsikädessä ja vaikuttavat toinen toisiinsa. Mielestäni tästä syystä kiusaamisesta kerrottaessa on tuotava esiin myös ennalta ehkäisevien toimien merkitys. Kiusaamiseen puuttumiskappaleessa käydään läpi opetuksen järjestäjän sekä koulun henkilökunnan vastuuta ja velvollisuutta puuttua kiusaamiseen sekä toimintakulttuurin merkitystä kiusaamisen ennalta ehkäisemisessä.

Teoriaosuuden loppupuolella esittelen esimerkinomaisesti kiusaamisen vastaisen toimintamenetelmän keskeisimmät sisällöt sekä kaksi valmista Suomessa käytössä olevaa kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen sekä konfliktien ratkaisemiseen kehitettyä menetelmää ja niiden vaikuttavuutta. Viimeisenä teoriaosuudessa on tutkimuksen kohteena olevan Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallin esittely.

2 KIUSAAMINEN

2.1 Kiusaamisilmiön tutkimusta

Kiusaamisilmiötä ovat tutkineet useat tutkijat niin ulkomailla kuin Suomessakin. Pohjoismaiset tutkijat ovat olleet edelläkävijöitä kiusaamisen tutkimuksessa, sillä tutkimusta kiusaamisesta on aloitettu suunnitelmallisesti tekemään jo 1970-luvulla. (Olweus, 1973, 1978.) Merkittävimpänä kiusaamistutkimuksen uranuurtajana pidetään norjalaista psykologian professoria Dan Olweusta. Hänen 1980 -luvun puolivälissä kehittämänsä kiusaamisen määritelmä on hyväksytty laajasti tiedeyhteisöissä ja se on myös käytetyin määritelmä tieteellisissä tutkimuksissa. (Olweus 1992, 11–12.)

Suomessa kiusaamistutkimuksen edelläkävijöinä ovat toimineet Kirsti Lagerspetz ja Kaj Björkqvist. Heidän 1980 -luvulla Turun yliopistossa ja Åbo Akademiassa tekemissä aggressiotutkimuksissa kiusaamisilmiötä lähestyttiin ryhmän ja sen jäsenten välisen aggression näkökulmasta. 2000-luvulle tultaessa Suomessa kiusaamiseen liittyvää tutkimusta ovat tehneet mm. Christina Salmivalli, Päivi Hamarus ja Raili Pörhölä.

Psykologian professori Christina Salmivalli, on suomalaisen kiusaamistutkimuksen yksi tunnetuimmista tutkijoista. Hänen tutkimusalueeseensa ovat kuuluneet lasten vertaissuhteet, koulukiusaaminen sekä näyttöön perustuvien interventioiden arviointi ja implementointi. Salmivalli on myös ollut mukana kehittämässä KiVa Koulu toimenpideohjelmaa kiusaamisen vastaiseen toimintaan. Salmivalli 2010, 145; Salmivalli sai vuonna 2020 tutkimusrahoituksen Euroopan tutkimusneuvostolta, jonka turvin hän lähtee tekemään tutkimusta haastavien kiusaamistapausten selittävästä tekijöistä (Turun yliopiston mediatiedote 31.3.2020).

KT, FM Päivi Hamarus on tehnyt väitöstutkimuksen Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta (2006). Hamarusen tutkimuksessa tarkasteltiin kiusaamisilmiötä koulukontekstissa sekä tutkittiin

kiusaamista sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä yhteisössä. (Hamarus 2006) Hamaruksen tutkimus vahvistaa näkemystä kiusaamisen sosio-kulttuurisesta puolesta. Hänen mukaansa kiusaaminen muodostuu yhteisössä tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden ja sosiaalisten suhteiden verkostossa. Yhteisössä muodostuvat normit määrittävät minkälaiset asiat ja ominaisuudet ovat arvostettuja ja hyväksytyjä yhteisössä. (Hamarus 2006, 206.)

FT, dosentti, akatemiatutkija Maili Pörhölän (2008) tutkimus Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä -miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille selvitti peruskoulun 7. ja 8. luokan oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta sekä vertaissuhteesta. Pörhölä toteaa, että koulussa tapahtuva vertaiskiusaaminen on ihmissuhteissa esiintyvä monimuotoinen ongelma. Kiusaaminen vahingoittaa oppilaan suhteita vertaisiinsa sekä vaikeuttaa hänen mahdollisuuttaan kiinnittyä vertaisten muodostamaan yhteisöön. Kiusaamisella on kauaskantoiset vaikutukset ja ne voivat johtaa sosiaaliseen syrjäytymiseen jossakin vaiheessa elämää. (Pörhölä 2008b, 94.)

Kiusaamisen tutkimuksessa on viime vuosikymmeninä yhä enemmän lähdetty selvittämään kiusaamisen taustalla olevia syitä ja seikkoja. Yhä enemmän haetaan myös ymmärrystä kiusaamisesta yhteisöllisenä tapahtumana sekä vertaissuhteissa näkyvinä ongelmina. On myös hienoa huomata, että kiusaamiseen liittyvään tutkimukseen halutaan panostaa tänäkin päivänä. Siitä on osoituksena Christina Salmivallin saama tutkimusrahoitus, jonka turvin hän lähtee tutkimaan nimenomaan haastavien kiusaamistapausten taustatekijöitä sekä puuttumisen keinoja niihin.

Mitä enemmän saamme tietoa niistä kaikista mahdollisista riskitekijöistä, jotka vaikuttavat kiusaamistilanteen syntyyn, sitä paremmin ja tehokkaammin meillä on mahdollisuus myös vaikuttaa kiusaamiseen ennaltaehkäisevästi.

2.1 Kiusaamisen määrittelyä

Kiusaaminen on ikiaikainen ilmiö, joka näyttäytyy kaikkialla siellä, missä ihmiset ovat toistensa kanssa tekemisissä. (Hamarus 2011, 37.) Kiusaamista voidaankin pitää yhtenä sosiaalisen käyttäytymisen, ei niin positiivisena, muotona, jota esiintyy eri-ikäisten ihmisten keskuudessa ja kaikenlaisissa yhteisössä. (Aho 1997, 226.)

Arkikielessä hyvin yleisesti käytetään termiä `kiusaaminen` kuvaamaan kaikenlaisia ihmisten välisiä konflikteja, välienselvittelyjä ja ristiriitoja sekä niihin liittyviä tilanteita. (Salmivalli 2010, 12.) Yhdessä toimittaessa konfliktit, erimielisyydet, ristiriidat ja välienselvittelyt ovatkin väistämättömiä ja ne kuuluvat ihmisten normaaleihin sosiaalisiin suhteisiin (Salmivalli 2010, 12). Kouluissakin konflikteja ja välien selvittelyjä tapahtuu päivittäin. On kuitenkin hyvä muistaa, että kaikenlaiset koulussa tapahtuvat välienselvittelyt, riidat, toisen mielen pahoittamiset ja erimielisyydet eivät ole, ainakaan lähtökohtaisesti, aina kiusaamista. (Salmivalli 2010, 13; Mäntylä, Kivelä, Ollila, & Perttola, 2013, 19.)

Miten sitten normaalit välienselvittelyt eroavat kiusaamisesta? Tavanomaisiksi välienselvittelyiksi voidaan ajatella sellaiset tilanteet, jotka ovat sattumanvaraisia, hetkellisiä ja joiden kohteeksi joutuvat oppilaat vaihtuvat. Normaaleissa välienselvittelyissä osapuolet nähdään myös keskenään tasavahvoina (Hakanen, Honkonen & Salovaara 2005, 9; Salmivalli 1998, 30.)

Kiusaamisen määrittelyminen yksiselitteisesti ja aukottomasti onkin huomattavasti vaikeampaa. Kiusaaminen on aina subjektiivinen kokemus, joka määrittyy ihmisten mielissä eri tavoin. (Aho 1997, 227; Hamarus 2012, 23.) Kysymys on myös asenteista eli siitä, miten yksilö itse asennoituu kiusaamiseen ja miten yhteisössä suhtaudutaan kiusaamiseen ja kiusattuun. (OKM 2018/16, 39; Herkama 2012, 198.)

Tutkijat Herkama (2012) ja Hamarus (2006) ovat tutkimuksissaan myös havainneet, että sekä oppilaiden keskinäiset, että oppilaiden ja opettajien väliset käsitykset kiusaamisesta poikkeavat toisistaan. Se mikä toisen oppilaan mielestä on harmitonta leikkiä voi toisen oppilaan mielestä olla kiusaamista. (Herkama 2012, 188; Hamarus 2006, 209.) Oppilaiden määrittelyissä korostui kiusatun subjektiivinen kokemus kiusaamisesta, kun taas opettajien oli vaikea havaita kiusaamisena sellaista vuorovaikutusta, jossa taustalla oli kiusaajan vallan ja statuksen tavoittelu yhteisössä (Hamarus 2006, 209).

Kiusaamisen määrittelyn haasteista huolimatta on siis selvää, että tarvitaan yhteinen ymmärrys siitä, mitä kiusaamisella tarkoitetaan. Yhteisen ymmärryksen myötä pystytään erottamaan normaalit välienselvittelyt varsinaisesta kiusaamisesta sekä havaitsemaan paremmin ja varhaisessa vaiheessa kiusaamisen ilmeneminen. Myös puuttumisen keinojen suunnittelu ja niiden käyttäminen sekä kiusaamisen ennaltaehkäisy mahdollistuvat tehokkaammin

yhteisen ymmärryksen myötä (Hamarus & Kaikkonen 2011; Hamarus 2008 16–17; Herkama 2012, 202)

Kiusaamisesta on olemassa useita määritelmiä, joissa lähestymistavat ja näkökulmat vaihtelevat tieteenalasta ja tutkimuksen painopisteestä riippuen. Tunnetuin ja laajasti tutkimuspiireissä hyödynnetty kiusaamisen määritelmä on Dan Olweuksen (1992) kehittämä. Hänen määritelmäänsä pohjaavat myös monet suomalaiset tutkijat ja tutkimukset. Olweus kuvaa määritelmässään kiusaamista seuraavasti:

”Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille.” (Olweus 1992, 14)

Olweus korostaa määritelmässään samaan henkilöön toistuvasti ja pitkäkestoisesti kohdistuvia negatiivisia tekoja, joita tuotetaan tahallisesti ja tarkoituksellisesti eri keinoin. Myös Salmivalli ja Pörhölä tuovat määritelmässään kiusaamista esiin toistuvana, tahallisena ja tietoisena toimintana. Heidän mukaansa kiusaaminen ei tapahdu vahingossa tai sattumalta vaan se on suunnitelmallista ja tarkoituksenmukaista negatiivista toimintaa yksilöä kohtaan. (Salmivalli 2010, 12–14; Pörhölä 2006, 3,4.)

Olweuksen mukaan kiusaaminen voidaan jaotella suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen. Suoralla kiusaamisella tarkoitetaan avointa fyysistä tai sanallista hyökkäystä yksilöä kohtaan. Epäsuora kiusaaminen tapahtuu kuin ”piilossa” ja se ilmenee selän takana puhumisena ja haukkumisena, manipulointina ja juoruiluna. (Olweus 1992, 14; Hamarus 2008, 45)

Kiusaaminen voidaan myös jaotella sosiaaliseen, fyysiseen ja psyykkiseen kiusaamiseen riippuen siitä, millaisia kiusaamisen muotoja ja seuraamuksia kiusaamisessa on nähtävissä. (Salmivalli 2010,14.)

Salmivalli, Olweuksen tapaan, painottaa kiusaamisessa kiusaajan ja kiusatun välillä vallitsevaa valta- ja voimasuhteiden epätasaväkisyyttä eli kiusaaja on uhriaan jollain tavoin vahvempi fyysisesti, henkisesti tai sosiaalisesti. Epätasaväkisyys johtaa kiusatun tilanteeseen, josta käsin hänen on vaikea puolustautua tai edes yrittää vaikuttaa saamaansa kohteluun. (Pörhölä 2006, 4; Olweus 1992, 15; Salmivalli 2010, 13.) Kiusaaminen voidaankin mitä suurimmassa määrin nähdä systemaattisena vallan väärinkäyttönä, jossa

kiusaaja käyttää valtaa ja voimaa saadakseen yliotteen kiusatusta (Salmivalli 2010, 12–13).

Ruotsalainen tutkija Pikas omassa kiusaamisen määritelmässään käyttää koulukiusaamisesta termiä kouluväkivalta. Hän määrittelee kouluväkivallan nimenomaan ryhmäväkivallan näkökulmasta, jossa ryhmä tietoisesti kohdistaa huonossa asemassa olevaan yksilöön fyysistä tai psyykkistä väkivaltaa poissulkeakseen tämän ryhmästä/ryhmän ulkopuolelle. (Pikas 1990, 57).

Suomalaisista tutkijoista myös Christina Salmivalli tarkastelee kiusaamista ryhmädynaamisena ilmiönä. Hän on todennut, että kiusaaminen ei tapahdu pelkästään kiusaajan ja kiusatun välillä, vaan kiusaaminen tapahtuu yleensä ryhmässä, osittain myös ryhmän myötävaikutuksella. (Salmivalli 1998, 47; Salmivalli 2010, 25–26.)

Ryhmässä syntyvät normit muodostuvat yleensä jaettujen arvostusten ja päämäärien kautta. Salmivalli toteaaakin kiusaamistilanteessa ryhmän normien muovautuvan ja muodostuvan pelon ja vallanhalun kautta, jolloin ryhmä ikään kuin ”hyväksyy” kiusaamisen ryhmän normina. Ryhmän normien noudattamatta jättämisestä seuraa usein rangaistus, joka voi olla kiusatuksi joutuminen. (Salmivalli 2010, 43.)

Kiusaaminen on siis yhteisöllinen ilmiö. Salmivalli mukaan kiusaamistilanteessa ryhmän jokaisella jäsenellä on oma rooli, joka määrittyy ryhmän sosiaalisista odotuksista ja tarpeista käsin. Salmivalli nimittää kiusaamisprosessissa syntyviä rooleja osuvasti osallistumisrooleiksi, joita ovat uhrin ja kiusaajan roolin lisäksi: kiusaajan avustajat, kiusaajan vahvistajat, uhrin puolustajat sekä ulkopuoliset. Vaikka suurin osa oppilaista tietää, että kiusaaminen on väärin eikä hyväksy sitä asennetasolla, heistä moni helposti tulee toimineeksi kiusaamistilanteissa kiusaajaa kannustavalla tavalla. (Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi 2015, 20; Salmivalli 2010, 42.)

Hamaruksen 2006 tekemän väitöstutkimuksen tulokset vahvistavat myös kiusaamiseen liittyvää sosio-kulttuurista näkemystä. Hänen mukaansa kiusaaminen muodostuu yhteisössä tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden ja sosiaalisten suhteiden verkostossa. Yhteisössä muodostuvat normit määrittävät minkälaiset asiat ja ominaisuudet ovat arvostettuja ja hyväksytyjä yhteisössä. (Hamarus 2006, 206.) Hamarus määrittelee kiusaamisen yhteisössä yksilölle tuotettuna eroavaisuutena, jota aletaan yhteisössä käyttämään kiusaamisen

välineenä. (Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi, 2015, 20.) Tuotetusta erilaisuudesta tulee yleinen tapa arvioida kyseistä oppilasta. (Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi 2015, 36.)

Yhteenvetona voidaan todeta kiusaamisen olevan siis yhteen ihmiseen, yksilön tai ryhmän kohdistamia tahallisia negatiivisia tekoja, joiden kohteeksi kiusattu on joutunut toistuvasti ja pitkäkestoisesti sekä/tai sellaista toimintaa, jonka henkilö itse kokee kiusaamiseksi. Kiusaamisessa osapuolten välillä ilmenee valta- ja voimasuhteiden epätasaväkisyys, jolloin kiusaaja on uhriaan jollain tavoin vahvempi fyysisesti, henkisesti tai sosiaalisesti ja jota kiusaaja väärinkäyttää saadakseen yliotteen kiusatusta. (Pörhölä 2006, 4; Olweus 1992, 15; Salmivalli 2010, 12–13.)

2.2 Kiusaamisen ilmeneminen ja esiintyvyys koulupolun eri vaiheissa

Kiusaaminen on ilmiö, jota esiintyy kaikissa ikävaiheissa lapsuudesta aikuisuuteen. Koulukontekstissa kiusaamisen yleisyys sekä kiusaamisen muodot vaihtelevat koulupolun eri vaiheissa. Tutkimuksissa on todettu, että kiusatuksi joutuvien oppilaiden määrä vähenee mitä ylemmälle luokka-asteelle edetään, mutta samanaikaisesti kiusaamiseen osallistuvien oppilaiden määrä lisääntyy. Selkeä muutos kiusaamiseen osallistuvien määrän lisääntymisessä tapahtuu noin 11–12-vuotiaiden kohdalla. (Salmivalli, 2010, 17–19; Pörhölä 2009, 84; Laitinen ym. 2020, 11.)

Murrosiän lähestyessä kaveriryhmän merkitys sekä nuoren asema ryhmässä nousee yhä tärkeämmäksi asiaksi. Tämä saattaa osaltaan selittää kiusaajien määrän kasvua, sillä kiusaaminen on valitettavan monille tapa tavoitella statusta ryhmässä. On myös todettu, että asenteet kiusaamista kohtaan muuttuvat hyväksyvimmiksi yläkouluiässä. Iän myötä myös kiusaamisesta kertominen aikuisille vähenee samoin, kun luottamus siihen, että aikuinen pystyy oikeasti puuttumaan kiusaamiseen. (Salmivalli 2010, 18–20, 31.)

Yläkoulussa kiusaamisen kohteena on siis vähemmän oppilaita kuin alakoulussa, mutta kiusaamiseen osallistuu useampi oppilas. On myös todettu, että ne oppilaat, joita yläkoulussa kiusataan ovat usein myös niitä, joiden kohdalla

kiusaamista on jatkunut jo useita vuosia, alakoulusta lähtien. Yläkoulussa kiusatut oppilaat muodostavatkin näin erityisen riskiryhmän, ja kiusaamiseen on entistä vaikeampaa puuttua, koska osallisena on useampia oppilaita. Tällaisen tilanteen tiedostaminen ja ennakointi mahdollistavat tehokkaasti kiusaamiseen puuttumisen heti yläkouluun siirryttäessä. (Salmivalli, 2010, 19; OKM 2018:16, 45; Laitinen ym. 2020:3a, 16; Pörhölä 2008, 101.)

Kiusaamisessa näyttäytyvät myös sukupuolten väliset erilaiset roolit. Tutkimusten mukaan pojat ovat tyttöjä useammin mukana kiusaamisessa, mutta he myös joutuvat tyttöjä useammin kiusatuiksi. Viimeisimpien kouluterveyskyselyjen tutkimusten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että tyttöjen ja poikien välinen ero on pienentynyt ja poikien osuus kiusaamisessa on vähentynyt viimeisen vuosikymmenen aikana. (THL 2019; OKM 2018:16, 45; Laitinen ym. 2020:3a, 16.)

Suomessa kiusaamisen esiintyvyyttä koulumaailmassa seurataan aktiivisesti keräämällä kiusaamisesta laajoja aineistoja vuosittain. Tuoreimmat tulokset ovat Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) vuonna 2019 kerätystä kouluterveyskyselystä, johon vastasi yhteensä yli 250 000 perusopetuksen 4. ja 5. luokkaa käyvää lasta ja perusopetuksen 8. ja 9. luokkaa käyvää nuorta sekä toisella asteella ensimmäistä ja toista vuotta opiskelevia nuoria (THL 2019).

2000-luvulla tehtyjen useiden kyselyjen tulokset ovat osoittaneet, että kiusaaminen on 2010 vuodesta eteenpäin kääntynyt Suomessa laskuun. (OKM 2018:16,43–44.) Myös THL:n 2019 tekemässä tutkimuksessa näkyy sama laskeva trendi kiusaamisen määrissä kautta linjan. Huomionarvoista on, että sekä kiusaavien että kiusatuksi joutuvien oppilaiden määrät näyttävät vähenevät vuodesta toiseen (THL 2019).

THL:n 2019 kyselyn tulokset osoittavat, että noin joka kahdeskymmenes lapsi ja nuori (1–8 %) oli kokenut kiusaamista koulussa vähintään kerran viikossa. Perusopetuksen 4.–5. luokan oppilaista kiusatuksi kertoi joutuneensa 7 % ja perusopetuksen 8.–9. luokalla vastaavasti 6 % oppilaista (THL 2019.)

Uusimman kouluterveyskyselyn tulosten mukaan kiusaaminen on vähentynyt varsinkin perusopetuksen 8.–9. luokilla. Syynä kiusaamisen vähenemiseen pidetään mm. KiVa -koulu intervention käyttämisen aloittamista 2009 vuonna sekä yleisesti lisääntynyttä tietoisuutta kiusaamisesta ja sen vaikutuksista. (OKM 2018:16, 45; Laitinen, ym. 2020:3a,11.)

Laskevista luvuista huolimatta kiusaaminen on kuitenkin edelleen merkittävä lasten ja nuorten vertaissuhteiden ongelma, jota esiintyy yhä huolestuttavan paljon kouluissa. (OPH:n tiedote 30.9.2020; Pörhölä 2008, 101.)

2.3 Kiusaamisen syyt

Miksi joku joutuu kiusatuksi ja miksi jostakin tulee kiusaaja? Vastauksia näihin esitettyihin kysymyksiin on pohdittu paljon. Salmivallin mukaan selityksiä kiusaamiselle voidaan hakea niin yksilö tasolta, ryhmä tasolta kuin koulutasolta. Myös kodin ja vanhempien toiminnalla on hänen mukaansa vaikutusta kiusaamistilanteisiin, sillä kodin ilmapiiri, arvot, vuorovaikutuksen tavat ja käyttäytyminen vaikuttavat lapseen ja hänen käyttäytymiseensä koulussa. (Salmivalli 2010, 36.)

Uusimpien tutkimusten mukaan yhtä yksiselitteistä syytä siihen, miksi lapsi tai nuori joutuu kiusaamisen kanssa tekemisiin ei ole. (Pörhölä 2006, 5; Salmivalli 2010, 37.) On kuitenkin havaittu olevan olemassa sellaisia riskiryhmiä, joihin kuuluvat lapset ja nuoret ovat suuremmassa vaarassa joutua kiusatuksi tai tulla kiusaajiksi. (OKM 2018:16, 41; Salmivalli 2010, 38.)

Riskiryhmään kuuluminen ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita, että lapsesta tai nuoresta tulee kiusaaja tai kiusattu. Tiedetään, että kiusaamisen kanssa tekemisiin voi joutua kuka tahansa ilman, että kuuluu mihinkään riskiryhmään. Kiusaaminen näyttäytyykin monimutkaisena vuorovaikutuksellisenä vyyhtinä, jossa roolit syntyvät osapuolten välisen viestinnän kautta. (OKM 2018:16, 41; Pörhölä 2006, 5; Salmivalli 2010, 36.)

Tutkimusten mukaan yksilön tietyillä ominaisuuksilla saattaa olla vaikutusta siihen, että hän kuuluu niin sanottuun kiusaamisen riskiryhmään. (Pörhölä 2006, 5.) Yksilötasolla tällaisia riskiä lisääviä ominaisuuksia on todettu olevan esimerkiksi oppilaan arkuus, hiljaisuus, herkkyys sekä syrjään vetäytyminen eri tilanteissa. Oppilaan epävarmuudella, heikolla itsetunnolla sekä kyvyttömyydellä tai haluttomuudella puolustaa itseään on myös havaittu olevan riskiä lisääviä tekijöitä. (Pörhölä 2006, 5; Salmivalli 2010, 38.)

Kiusaamisen riskiä lisäävät ominaisuudet näyttäisivät olevan laadultaan myös sellaisia, että ne saattavat vaikuttaa negatiivisesti ja heikentävästi oppilaan

kyvykkyyteen toimia ryhmässä täysivaltaisena ja tasa-arvoisena jäsenenä. Oppilaan ulkoinen olemus, temperamentti sekä koulumenestys saattavat myös lisätä riskiä tulla kiusatuksi. (Salmivalli 2010, 38.)

Tutkimusten mukaan kiusaamisen riskiryhmiin kuuluvat usein myös ennestään ryhmässä huonossa asemassa olevat oppilaat, joita on esimerkiksi kiusattu aiemmin, erityistä tukea tarvitsevat ja pitkäaikaissairaat oppilaat, maahanmuuttaja taustaiset, etniseen vähemmistöön kuuluvat sekä seksuaalivähemmistöihin kuuluvat oppilaat. Myös oppilailla, joilla on sosiaalisiiin taitoihin, vuorovaikutukseen ja tunne-elämään liittyviä pulmia on suurentunut riski. (Salmivalli 2010, 38; Laine 1997,13.)

Tutkimuksissa on myös todettu, että luokassa häiritsevästi ja toisia kohtaan aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat joutuvat herkemmin kiusatuiksi ja heille saattaakin ryhmässä muodostua ns. kiusaaja - uhrin rooli. Kiusaaja - uhreilla on todettu olevan erityisiä haasteita etenkin vuorovaikutuksellisissa taidoissa. Heille myös tilanteeseen sopimaton käytös sekä impulsiivisuus aiheuttavat riskiä joutua kiusatuksi. (Salmivalli 2010, 38; Laaksonen 2014, 32.)

Kiusaaja nähtiin aiemmin lähes yksinomaan aggressiivisena, sosiaalisesti taitamattomana ja luokassa häiriköivänä, rajattomana tai rajoja hakevana oppilaana, joka tuli huonoista kotioloista. Nykyään tiedetään, että ei ole olemassa yhtä yksittäistä kiusaajan prototyyppiä, vaan on joukko ominaisuuksia, jotka lisäävät oppilaan riskiä aloittaa kiusaaminen. (Pörhölä 2006, 6; Salmivalli 2010, 39.)

Yhä edelleen osa kiusaavista oppilaista käyttäytyy hyökkäävästi ja aggressiivisesti toisia kohtaan ja he saattavat olla hyvin impulsiivisia toimissaan ja että heitä itseään on saatettu myös kiusata (Salmivalli 2010, 39). Viimeaikaisissa tutkimuksissa on myös todettu, että kiusaajalla on usein voimakas tarve itsekorostukselle, vallan ja aseman tavoittelu toimii motiivina kiusaamiselle. Tällaiselle ”johtajatyypeille” kiusaaminen on väline, jolla he saavuttavat tavoitteensa vallasta, suosiosta, huomiosta ja hyväksynnästä. Varsinkin murrosikää lähestyessä kiusaamisen motiiveina näyttäisivät korostuvan oman statuksen ja aseman pönkittäminen ryhmässä kiusaamisen keinoin. (Hamarus 2006, 204; Salmivalli 2010, 31; Salmivalli 2021.)

Kiusaajalla on usein pulmaa tunnetaidoissa. Hänellä saattaa olla vaikeuksia myös itsesäätelytaidoissa sekä tilanteiden lukemisen taidoissa. (OKM 2018:16,

41; Kaski ja Nevalainen 2017, 43.) Viime aikoina on myös alettu puhua tunnekylmistä ja empatia kyvyttömistä lapsista, joille toisen ihmisen kärsimys ei merkitse mitään tai he saavat siitä jopa mielihyvää. (Salmivalli 2021).

Kiusaamisen taustalla saattaa myös olla kiusaajan oma pelko joutua kiusatuksi, kateutta ja epäonnistumisen pelkoa sekä itsekkyyttä. (Hamarus 2006, 133; Kaski ja Nevalainen 2017, 44–45, 52, 65.) Aiemmat käsitykset kiusaajan sosiaalisten taitojen heikkoudesta ovat myös osoittautuneet paikkansapitämättömäksi, päinvastoin kiusaajan toiminta, erityisesti epäsuora kiusaaminen kuten ryhmän jäsenten manipulointi, onnistuakseen edellyttää kiusaajalta sosiaalista älykkyyttä, taitoa lukea ihmisiä sekä kykyä tehdä tarkkoja havaintoja sosiaalisesta ympäristöstä. (Salmivalli 2010, 39–40.)

2.4 Kiusaamisen muodot

Kiusaamista voidaan jaotella eri tavoin. Yleisimmin kiusaamista tarkastellaan suorana tai epäsuorana fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena toimintana sen mukaan millainen on kiusaamisen toiminnallinen muoto tai ilmenemistapa. (Olweus 1992, 14, Hamarus 2008, 45; Salmivalli 1998, 35.)

Suoralla kiusaamisen muodolla tarkoitetaan avointa ja suoraa, kiusattua kohtaan tapahtuvaa, fyysistä tai sanallista negatiivista tekoa. Suoran kiusaamisen tapoja esiintyy yleisimmin poikien kiusaamiskäyttäytymisessä. (Hamarus 2008, 45; Olweus 1992, 14.) Epäsuora kiusaaminen taas on piilossa tapahtuvaa toimintaa kuten manipulointia, ryhmästä poissulkemista, juoruilua. Epäsuoraa kiusaaminen on usein tyttöjen käyttämä kiusaamisen muoto, jota on hyvin hankala ulkopuolisen havaita sen piiloisen ilmenemisen vuoksi. (Hamarus 2008, 45; Olweus 1992, 14.)

Fyysinen kiusaaminen on suoraa kiusaamista, joka näyttäytyy usein muun muassa potkimisena, lyömisenä, tönimisenä, kulkemisen estämisenä, kamppaamisena, kiinnikäymisenä. Fyysistä kiusaamista on myös toisen omaisuuteen kajoaminen, piilottaminen ja tuhoaminen (Hamarus 2012, 38).

Psyykinen kiusaaminen voi tapahtua suoraan haukkumalla, nimittelemällä, uhkailemalla tai kiristämällä, mutta se voi ilmetä myös epäsuorana selän takana puhumisena, manipulointina, puhumatta tai huomiotta jättämisenä, juorujen

levittämisenä, vihjailuna ja monitulkintaisena ilmeilynä, eleinä ja katseina (Hamarus 2012, 38).

Sosiaalisesta kiusaamisesta puhutaan silloin, kun kiusaajan tarkoituksena on vaikuttaa kiusatun kaveri- ja vuorovaikutussuhteisiin muun muassa manipuloimalla kaverisuhteita, eristämällä ja sulkemalla kiusattu pois ryhmästä tai toimimalla niin kuin kiusattua ei olisi olemassakaan. Sähköisissä viestimissä sosiaalinen kiusaaminen ilmenee eristämisenä ja poistamisena yhteisistä ryhmistä sekä virtuaalipeliryhmistä (Hamarus 2012, 38).

On tärkeä muistaa, että se millaista negatiivinen toiminta on ei milloinkaan ratkaise sitä, onko kyse kiusaamisesta vai ei, vaan olennaista määrittelyssä on aina kiusatun subjektiivinen kokemus asiasta. (Salmivalli 2010, 13; Aho 1997, 227.)

Seuraavassa kiusaamisen muotoja on tarkasteltu Hamaruksen (2008) määrittelyä soveltaen.

Sanallinen kiusaaminen on sanojen kautta tapahtuvaa loukkaamista, joka voi tapahtua nimittelemällä, haukkumalla, pilkkaamalla, ivaamalla, uhkailemalla, toiselle rumasti puhumalla. Se voi olla myös epäsuoraa eli piiloista, jolloin kiusatusta levitetään juoruja, huhuja ja valheita, puhutaan pahaa selän takana. Sanalliseen kiusaamiseen liittyy usein myös kiusaamista vahvistavia tekoja kuten matkimista, ilmeilyä, tönimistä ja halveksunnan osoittamista. Tutkimusten mukaan sanallinen kiusaaminen on yleisin kiusaamisen muoto koulussa. (Hamarus 2008, 46, OKM 2018:16 ,47; Salmivalli 2010, 15.)

Yksilön jättäminen ryhmän ulkopuolelle on **eristämistä** ja kaikenlainen ennakkoluuloihin ja epäoikeudenmukaisuuteen perustuva toiminta toista kohtaan taas on **syrijmistä**. Kiusaaminen etenee useimmiten prosessina, jossa yksi oppilas syystä tai toisesta joutuu syrjinnän kohteeksi. Tilanne jatkuessaan johtaa lopulta siihen, että kiusattu suljetaan pois koko yhteisöstä. Syrjimistä ja yhteisöstä eristämistä on ulkopuolisen vaikea havaita, koska se usein tapahtuu epäsuorasti, eikä siihen läheskään aina liity minkäänlaista ”toiminnallista” kiusaamista. Syrjivään kiusaamiseen on myös vaikea puuttua sen piiloisuuden vuoksi. Kiusattu usein itsekin kokee, että hänelle ei vain löydy yhteisöstä ystävää. (Hamarus 2008, 47–48.)

Äkilliselle päälle käymiselle on tyypillistä yllätyksellisyys, rajuus ja kiusaamisen käynnistyminen ilman mitään varsinaista syytä. Äkillinen päälle käyminen ilmenee fyysisenä hyökkäyksenä, hakkaamisena, lyömisenä, potkimisena tai muuna fyysisesti vahingoittavana toimintana. Äkillinen päälle käyminen voi olla alku kiusaamiselle, mutta se voi myös olla pitkään jatkuneen kiusaamisen lopputilanne. Toisaalta väkivaltainen tappelu voi olla ns. ”näytösluontoinen” tapahtuma, jossa kiusaaja vahvistaa omaa asemaansa yhteisössä. (Hamarus 2008, 53–33.)

Prosessikiusaaminen alkaa usein aivan kuin huomaamatta pikkuhiljaa ja kehittyä prosessin lailla voimistuen ja muuttuen yhä negatiivisemmiksi teoiksi kiusattua kohtaan. Prosessikiusaamisessa kiusatulle tuotetaan erilaisuuden maine, jonka vuoksi häntä aletaan syrjiä ja lopulta hänet eristetään yhteisöstä. (Hamarus 2008, 56; Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi 2015, 35.)

Nuorten keskuudessa yhteisöön kuulumisen on tärkeää ja yhteisön normit määrittävät sen millainen henkilö hyväksytään yhteisössä. (Hamarus 2008, 57.) Yhteisön normeista poikkeavat henkilöt erottuvat nopeasti ja saattavat tästä syystä joutua helposti kiusaamisen kohteiksi. Kiusaaminen alkaa nimittelemällä eroavuuteen liittyvillä nimityksillä. Oppilaiden mielestä kiusaaminen ilmenee tällöin läpän heittona, piikittelynä ja kuittailuna. Nimittelyä seuraa haukkuminen, joka pahenee ja muuttuu yhä loukkaavammaksi. Haukkumiseen liittyy myös alistamista ja nöyryytystä. (Hamarus 2008, 57–59; Salmivalli, 2010, 45–46.)

Tuotettu toiseus johtaa vähitellen siihen, että kiusattua aletaan vieroksua ja hänet syrjäytetään ryhmästä. Kiusatulle tuotettu toiseus ja luotu maine muuttuu hyvin nopeasti yhteisössä syyksi ja luvaksi kiusata ja syrjiä kiusattua. Yhteisö ikään kuin hyväksyy kiusaamisen tuotetun toiseuden perusteella. Kiusatulle osoitetaan, että kiusaaminen on hänen omaa syytään. (Hamarus 2008, 58–59; Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi 2015, 35–36; Salmivalli, 2010, 45–46.)

Oppilaasta luotu kuva, tuotettu toiseus ja maine saattavat seurata häntä koulusta toiseen. Kerrotut tarinat ja luotu maine voi tavalla tai toisella levitä uusien luokkatovereiden tietoisuuteen, mikä saattaa selittää kiusaamisen jatkumisen myös uudessa koulussa. (Hamarus 2008, 59.)

Suhdekriisillä tarkoitetaan tilannetta, jossa kaverusten välinen suhde on jostakin ulkoisesta syystä kriisiytynyt. Usein tähän kuvioon liittyy kolmas osapuoli,

joka sekoittaa kaveristen välistä suhdetta tahallisesti tai tahattomasti. (Hamarus 2008, 65.)

Nuoruudessa ystävyys merkitys syvenee ja vaikutus nuoren elämässä kasvaa. Ystävyys suhteen katkeaminen saattaa olla hyvin haavoittava ja ahdistava kokemus nuorelle, sillä parasta ystävää on vaikea korvata uudella ystävällä. (Laine 1997, 179.)

Nuorison kulttuurinen normi määrää, että ystävän tulee olla luotettava. Tämän normin rikkominen saattaa muodostua yhteisössä syyksi aloittaa kiusaaminen. Ystävän pettämisen ympärille kehitetään tarina, joka saa hyväksyntää muilta oppilailta ja jakaa heidät eri leireihin. Suhdekriisistä muodostuukin usein monimutkainen vyyhti, jossa tilanteet muuttuvat ja linkittyvät muihin suhteisiin. Suhdekriisin selvittelyssä olisi hyvä päästä kiusaamisen todellisen syyn alkulähteelle. (Hamarus 2008, 66–67; Salmivalli 1998, 42–43.)

Ärsytyksestä johtuvalla kiusaamisella tarkoitetaan kiusaamista, jossa oppilas aiheuttaa omalla toiminnallaan tai käyttäytymisellään tilanteen, jolloin häntä aletaan karttaa tai ei haluta ryhmän jäseneksi. Tällaista käyttäytymistä voi olla jatkuva äänessä oleminen, fyysisesti liian lähelle tuleminen, opettajalle kanteleminen, valehteleminen, liiallinen sosiaalisuus ja innokkuus. (Hamarus 2008, 68–69.)

Usein oppilas ei itse tiedosta ryhmässä vaikuttavia normeja ja tulee näin käyttäytyneeksi ryhmän normien vastaisesti. Normien rikkominen aiheuttaa luokkatovereissa ärsyntyä, joka johtaa usein ärsyttäjän joutumista itse kiusatuksi. Kyse on ns. kiusaajajuhrista. (Hamarus 2008, 68–69; Salmivalli 2010, 38.)

Sähköisissä viestimissä ja verkossa tapahtuva kiusaaminen. Uuden teknologian sekä lisääntyneiden sähköisten kanavien käyttö on siirtänyt kiusaamista myös sähköisiin viestimiin ja tuonut näin perinteisen kiusaamisen rinnalle uuden ulottuvuuden. (Hamarus 2008, 73; Kaski & Nevalainen 2017, 12.) Varsinkin nuorten keskuudessa verkossa tapahtuva kiusaaminen on todettu olevan hyvin yleistä (Mäntylä ym. 2017, 34).

Sähköisissä viestimissä tapahtuvalla kiusaamisella tarkoitetaan sähköpostin, mobiililaitteiden, sosiaalisen median ja digitaalisten pelien välityksellä tapahtuvaa toisen ihmisen loukkaamista ja vahingoittamista. (Nieminen & Pörhölä 2011, 74; Hamarus 2012, 39; Laitinen ym. 2020:3a, 26.)

Kiusaaminen ilmenee usein kiusatun kannalta negatiivisten viestien, kuvien tai videoiden lähettämistä, yksityisasioiden ja valheellisen tiedon levittämistä, kiristämistä, uhkailua ja julkista nolaamista. Myös sosiaalisen median erilaisista ryhmistä eristämistä ja poissulkemista käytetään usein kiusaamisen välineenä. (Laitinen ym. 2020:3a, 26; Hamarus 2012, 40.)

Sähköinen ja verkossa tapahtuva kiusaaminen noudattelee siis paljon perinteisen kiusaamisen kaavaa, mutta sillä on omat erityispiirteensä, joiden vuoksi se on hyvin haastava ja vaikeasti puututtava kiusaamisen muoto. (Laitinen ym. 2020:3a, 26.) Usein perinteinen kiusaaminen ja verkossa tapahtuva kiusaaminen ilmenevät myös samanaikaisesti. Kasvokkain tapahtuva kiusaaminen jatkuu usein koulupäivän jälkeen verkossa (Nieminen & Pörhölä 2011, 82; Hamarus 2012, 39.)

Keskeisin ero perinteisen ja verkossa tapahtuvan kiusaamisen välillä onkin se, että verkossa tapahtuva kiusaaminen ei ole paikkaan eikä aikaan sidottu ja sitä voit tapahtua koko ajan. Kiusatun on vaikea päästä pakoon kiusaamista. Toinen merkittävä ero on kiusaamisen julkisuus, sillä kiusaamiseen liittyvä materiaali leviää verkossa laajalle ja sen poistaminen on lähes mahdotonta. Verkossa tapahtuvaan kiusaamiseen on vaikea puuttua myös siksi, että verkko mahdollistaa kiusaamisen anonyymiyden eli kiusaaja pysyy toimimaan tuntemattomana. (Laitinen ym. 2020:3a, 27; Hamarus 2012, 39.)

Väkivaltaa vai aggressiota? Väkivalta ja aggressio eivät tarkoita samaa asia, mutta ne ovat toisiinsa liittyviä ilmiöitä, jotka voivat ilmetä samanaikaisesti ja päällekkäisinä tapahtumina/asioina. Aggressio on ensisijaisesti tunnetila, eikä se läheskään aina suoranaisesti johda väkivaltaiseen toimintaan. (Viemerö 2006, 18) Väkivallalla sen sijaan ymmärretään intensiivistä aggressiota, joka ilmenee väkivaltaisena tekona uhria kohtaan. Rikoslain 21. luvussa väkivalta määritellään ”henkeen ja terveyteen kohdistuvana rikoksena”. Kyseessä on voimankäyttöön ja fyysiseen vallan väkisin ottamiseen liittyviä tekoja kuten pahoinpitelyjä, tappeluita tai henkirikoksia. (Rikoslaki (21.4.1995/578) luku 21).

2.5 Kiusaamisen vaikutukset

Koulukiusaamisen vaikutukset koskettavat koko yhteisöä ja kiusaaminen aiheuttaa kärsimystä kaikille osapuolille. Kiusaamisen vaikutuksia on tutkittu

verrattain paljon ja tulokset osoittavat, että kiusaaminen aiheuttaa vakavan kehityksellisen riskin niin kiusatulle kuin kiusaajallekin ja että se aiheuttaa myös stressiä kiusaamista sivusta seuraaville luokkatovereille. (Salmivalli 2010, 30; Pörhölä 2006, 5.)

Soili Poijulan (2007, 245) mukaan kiusaaminen on aina traumaattinen kokemus sen kohteeksi joutuneelle lapselle tai nuorelle. Trauma aiheutuu tilanteesta, jossa yksilö fyysistä olemassaoloa tai sosiaalista yksilöllisyyttä ja turvallisuutta uhataan. Tällaisessa tilanteessa ihmisen kokemus sekä tunne elämänhallinnasta järkkyy ja tällöin yksilön voimavarat sekä selviytymiskeinot joutuvat koetukselle. Tilanne muodostuu kiusatulle henkisesti hyvin kuormittavaksi ja hänen mahdollisuutensa toimia arjessa normaalisti heikkenevät. (Poijula 2007, 245; Poijula 2016, 35–36.) Jokainen kiusattu reagoi kiusaamiseen omalla tavallaan ja kiusaamisen vaikutukset voivat näkyä hänen elämässään hyvin monenlaisina sosiaalisina, psyykkisinä ja fyysisinä oireina sekä käyttäytymisen muutoksena. (Laine 2005, 216; Poijula 2016, 275.) Sosiaalista hyvinvointia uhatessaan kiusaaminen vaikuttaa kiusatun ihmissuhteisiin, sosiaalisiin tilanteisiin, kykyyn luottaa toisiin ihmisiin sekä koulussa viihtymiseen. Kiusaaminen uhkaa myös fyysistä hyvinvointia, mikä näkyy fyysisinä ja somaattisina oireina kuten esimerkiksi vatsakipuna, päänsärkynä, ja pahoinvointina. Jatkuvan varpaillaan olon ja pelon vallassa oleminen aiheuttaa rauhattomuutta ja keskittymiskyvyttömyyttä sekä hankaloittaa oppimista. Erilaiset paniikki- ja syömishäiriöt, viiltely saattavat näyttäytyä kiusaamisen fyysisinä vaikutuksina. (Hamarus 2012, 30; Salmivalli 2010, 26; Poijula 2016, 275.)

Kiusaamisen vaikutukset psyykkiseen hyvinvointiin ovat luultavasti kaikista suurimmat, sillä kiusaaminen vaikuttaa kiusatun minäkuvaan, itsetuntoon sekä mielenterveyteen. (Hamarus 2012, 89; Salmivalli 2010, 26.) Tutkimuksissa on todettu, että kiusatuksi joutuneet lapset ja nuoret kärsivät muita enemmän masennuksesta, ahdistuksesta, huonosta itsetunnosta ja heillä on kielteinen kuva itsestään. Pitkään jatkuessaan kiusaaminen saattaa aiheuttaa itsetuhoisia ajatuksia sekä itsemurhayrityksiä. (Mäntylä ym. 2013, 31; Salmivalli 2010.)

Kiusaamisen vaikutukset eivät kohdistu pelkästään kiusattuun. Salmivalli toteaa, että kiusaaminen on vakava riski myös kiusaajalle, sillä jos kiusaamiseen ei puututa kiusaajan aggressiivinen, toisia alistava käytös vahvistuu ja jatkuu

usein samanlaisena myös muissa elämänvaiheissa (Salmivalli 2010, 30; Poijula 2016, 277). Tutkimuksissa onkin todettu, että toisia kiusanneet oppilaat päätyvät myöhemmin elämässään muita todennäköisemmin väkivaltaisiin tekoihin ja muuhun riskikäyttäytymiseen (Pörhölä, 2008b, 97; Poijula 2007, 246.) Vahingoittavan käyttäytymisen omaksuneella nuorella voi tulevaisuudessa olla vaikeuksia pärjätä arkisissa tilanteissa ja hän saattaa jatkaa negatiivista käyttäytymistään myös työelämässä. (Hamarus 2012, 78).

Kiusaamisella on vaikutuksia myös yhteisöön, sillä kiusaaminen aiheuttaa stressiä, ahdistusta ja pelkoa myös sitä sivusta seuraaville luokkatovereille. Yhteisössä normit määrittävät millaiset asiat, tavat ja arvostukset ovat hyväksytyjä, mutta ne myös määrittävät sen, millaiset asiat ovat yhteisössä kiellettyjä ja kartettavia. Yhteisön normeista poikkeaviksi määritellyt jäsenet joutuvatkin helposti epäsuosioon ja heidät saatetaan eristää yhteisön ulkopuolelle. (Hamarus 2012, 76–75.) Salmivallin (2010) mukaan luokkayhteisön normit ovatkin hämmästyttävän usein kiusaamista edistäviä. (Salmivalli 2010, 43).

Useimmiten yhteisössä kuitenkin on ymmärrys siitä, että kiusaaminen on väärin, mutta kiusatuksi tulemisen pelossa kukaan sivullinen ei uskalla puuttua tilanteeseen. Sivustaseuraajat saattavatkin kokea usein myös syyllisyyttä kyvyttömydestään puuttua tilanteeseen. (Hamarus 2012, 29; Salmivalli 2010, 42.)

Yhteisön kannalta kiusaamiseen puuttuminen antaa yhteisön jäsenille tärkeän tiedon siitä, olemme vastuussa toinen toisistamme ja että jokainen ansaitsee arvostavan kohtelun ja samalla osoittaa, että kiusaamista ei hyväksytä. (Salmivalli 2010, 30; Hamarus 2008, 78–79; Poijula 2016, 277.)

3 KIUSAAMISEN ENNALTAEHKÄISY SEKÄ KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN

Peruskouluikäisiä lapsia ja nuoria sekä heidän kanssaan toimivia aikuisia koskee perusopetuslaki. Perusopetuslaki ja asetus 21.8.1998/628 ohjaavat koulutuksen ja opetuksen järjestämisen ja sisältöjen lisäksi myös huomioimaan oppilaiden turvallisuuteen, hyvinvointiin ja oikeuksiin liittyvät kysymykset.

Lain mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. (Perusopetuslaki 29§ (30.12.2013/1267). Turvallisen opiskeluympäristön katsotaan koostuvan niin psyykkisistä, fyysisistä kuin sosiaalisistakin tekijöistä. Kouluissa rehtorin tehtävänä, opetuksen järjestäjän edustajana, on taata turvallinen opiskeluympäristö, joka kattaa kaiken sen ajan, jonka oppilas osallistuu opetukseen tai muuhun opetuksen järjestäjän hyväksymään opetukseen ja toimintaan koulussa ja sen ulkopuolella. (OKM 2018:16, 48–49.)

Perusopetuslaki velvoittaa opetuksen järjestäjää opetussuunnitelman yhteydessä laatimaan koululle toimintaa ohjeistavat järjestyssäännöt sekä suunnitelman kurinpitokeinoista, kasvatust keskusteluiden käyttämisestä sekä niihin liittyvistä menettelytavoista. Näiden suunnittelussa ja toteuttamisessa on huomioitava perustuslaissa ja lasten oikeuksien sopimuksen mukaiset kurinpidolle asetettavat vaatimukset lapsen ja nuoren oikeudesta ihmisarvon mukaiseen kohteluun (Perusopetuslaki 29 § (1267/2013); YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989), sekä perustuslain turvaamaan henkilökohtaisen koskemattomuuteen. (Suomen perustuslaki (731/1999) 7 ja 22 §.)

3.1 Kiusaamisen ennaltaehkäisy

Kuten edellä todettiin, perusopetussuunnitelman perusteissa velvoitetaan kouluja toimimaan kiusaamisen ehkäisemiseksi sekä turvallisuuden edistämiseksi. Nämä teemat sisältyvät myös moniin opetussuunnitelman perusteisiin, alkaen arvopohjasta aina laaja-alaiseen osaamiseen sekä eri oppiaineiden tavoitteisiin ja sisältöihin saakka. Kiusaamisen ennaltaehkäisemisen, työrauhan edistämisen sekä turvallisuuden lisäämisen tulee olla suunnitelmallista, tavoitteellista, pitkäjänteistä toimintaa, joka on integroituneena kaikkeen koulun kasvatusyhteisössä ja arjessa tapahtuvaan toimintaan. (OPS 2014; Laitinen ym. 2020:3a, 29)

Kiusaamisen vastainen työ kouluyhteisössä on tärkein, vaikuttavin ja paras tapa toimia kiusaamistilanteiden ennalta ehkäisemiseksi. Kiusaamisen ehkäiseminen ja siihen puuttuminen kulkevatkin käsikädessä, sillä monilla puuttumisen keinoilla on samanaikaisesti merkitystä myös tulevien tilanteiden ennalta ehkäisemisessä. (OKM 2018:16, 84; Laitinen ym. 2020:3a, 39.)

Tässä kappaleessa paneudun ennalta ehkäisemisen teemoihin ja seuraavassa kappaleessa kiusaamiseen puuttumisen menetelmiin

3.1.1 Toimintakulttuurin merkitys kiusaamisen ehkäisemisessä

Koulun arjessa tapahtuvaa toimintaa ohjaa koulun oma toimintakulttuuri, joka perustuu yhteiseen arvopohjaan, yhdessä sovittuihin toimintatapoihin, periaatteisiin ja sääntöihin. (OPS 2014, 24.) On siis hyvin selvää, että toimintakulttuurilla ja sen laadulla on merkitystä ja vaikutusta kiusaamisen ennalta ehkäisemisessä sekä työrauhan edistämisessä.

Opetussuunnitelman mukaisesti koulun toimintakulttuurin lähtökohtana tulee olla lapsen ja nuoren edun ensisijaisuus sekä elämän ja ihmisarvon kunnioittaminen sekä loukkaamattomuus. (OKM 2018:16, 59). Toimintakulttuurin tulee edistää hyvinvointia sekä turvallisuutta ja lisäksi koulun toiminnassa tulee korostaa yhteisöllisyyttä ja oppilaiden osallisuutta. (OPS 2014, 12).

Hyvän ja toimivan sekä kiusaamista ehkäisevän toimintakulttuurin ytimessä on siis yhteisöllisen hyvinvoinnin rakentaminen ja vaaliminen. **Yhteisöllisyyden**

kulttuuri korostaa ilmapiirin merkitystä, toimivaa vuorovaikutusta, yhdessä tekemistä sekä vastuun kantamista yhteisistä asioista. Siksi onkin tärkeää, että jokainen yhteisön jäsen, niin aikuinen kuin lapsikin, ymmärtää, että jokaisen toiminta yhteisössä vaikuttaa toistensa hyvinvointiin. Yhteisöllinen toiminta ja siihen liittyvä ymmärrys vastuun kantamisesta ehkäisevät kiusaamista, mutta myös muunlaista epäasiallista käyttäytymistä ja häirintää. (Laitinen ym. 2020:3a, 31; Rasku-Puttonen 2008, 113, 122.)

Myös **hyvinvoinnin** näkökulman tulee ulottua kaikkeen koulun toimintaan ja ohjata jokaisen koulussa toimivan lapsen ja aikuisen työskentelyä. Hyvinvoiva yhteisö rakentuu turvallisesta ja ystävällisestä, myönteisestä ja kannustavasta ilmapiiristä, jossa jokainen saa voi kokea olevansa hyväksyty ja arvokas. (OKM 2018:16, 60–61; Laitinen ym. 2020:3a, 34; Rasku-Puttonen 2008, 122.) Hyvinvoivan yhteisön on todettu ennaltaehkäisevän kiusaamista, sillä siellä harvemmin esimerkiksi syntyy valtaepätasapainoon johtavia tilanteita, jotka yleensä helposti johtavat kiusaamiseen. (Salmivalli 2010, 12–13.)

Osallisuudella on tärkeä merkitys koulun toimintakulttuurissa. Oppilaiden osallisuudella tarkoitetaan mahdollisuutta osallistua koulun toimintaan ja sen kehittämiseen, siihen liittyy myös oppilaan oikeus ja mahdollisuus ilmaista oma mielipiteensä oppilaiden asemaa koskevissa asioissa. (OPS 2014,15; Laitinen ym. 2020:3a, 31.)

Osallisuudella on suuri vaikutus myös hyväksytyksi tulemisen kokemukseen ja se sitouttaa oppilaita toimimaan oman ja yhteisön hyvinvoinnin eteen. Yhdessä tekeminen ja osallisuuden kokemukset tuottavat yhteisössä myönteisiä kokemuksia, vahvistavat yhteisöä ja sillä on merkittävä vaikutus myös kiusaamista ennaltaehkäisevässä työssä. (Rasku-Puttonen 2008, 113; Kiilakoski 2008, 13–14; OKM 2018:16, 60; Laitinen ym. 2020:3a, 31.)

Koulu on oppiva yhteisö, jossa jokaisella tulee olla mahdollisuus opiskella opetussuunnitelman mukaisia sisältöjä ja taitoja omien kykyjensä mukaan. Oppivan yhteisön hyvinvointia ja oppimista edistävä sekä kiusaamista ehkäisevä toimintakulttuuri rakentuu avoimelle, toisia kunnioittavalle ja luottamukselliselle vuorovaikutukselle sekä osallisuudelle. (Järvilehto 2014,18.) Toimintakulttuurin rakenteet, käytännöt ja pedagogiset ratkaisut vaikuttavat myös oppimisympäristön turvallisuuteen sekä edistävät oppimista ja ehkäisevät kiusaamista (OKM 2018:16, 60, 64).

Hyvällä ja ennakoivalla toiminnan suunnittelulla pystytään säätämään kiireen tuntua, häiriö- ja kiusaamisherkkien tilanteiden syntymistä, mutta luomaan myös positiivisia yhdessä tekemisen tilanteita (OKM 2018:16, 61, 64). Tärkeää on myös huolehtia sellaisista toimintatavoista, jotka mahdollistavat lasten ja nuorten sekä koulun aikuisten välisen vuorovaikutuksen sekä keskustelut ryhmän toiminnasta ja sitä ohjaavista normeista. (OKM 2018:16, 65).

Yhteisten toimintaa ohjaavien sääntöjen selkeys ja niiden noudattamisen johdonmukaisuuden on todettu ehkäisevän kiusaamista nimenomaan alaluokilla. Yläkouluissa kiusaamista vähensivät tiedossa olevat selkeät oppimistavoitteet sekä oppilaiden motivoituneisuus työhön. Ma (2002) esittää tutkimuksensa perusteella, että, oppilaiden riittävä valvonta sekä ilman valvontaa olevien odotusaikojen minimointi ehkäisevät osaltaan kiusaamista. Salmivalli (1998, 167) on samoilla linjoilla, lisäksi hän toteaa, että kiusaamisen ehkäisemisessä tärkeä keino on vuorovaikutustaitojen harjoittelu.

Koulun toimintakulttuurin rakentumisessa ja sen toteuttamisessa korostuu pedagoginen johtaminen sekä opetushenkilöstön ammatillisuus ja pedagoginen osaaminen (OKM 2018:16, 64). Hyvin johdettu koulu, ammatillinen hyvinvoiva työyhteisö on motivoitunut ja halukas kehittämään koulun toimintakulttuuria. Hyvin voivan työyhteisön arvostukset, tapa olla vuorovaikutuksessa sekä toisiaan kohtaan osoittama kunnioitus välittyvät esimerkkinä myös oppilaille. (Laitinen ym. 2020:3a,31). Hyvinvointi ja siihen huomion kiinnittäminen lisää hyvinvointia yhteisössä niin oppilaiden kuin aikuistenkin keskuudessa. (Seligman 2011, 2; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 22.)

Kiusaamisen ennaltaehkäisemisen lähtökohtana koulussa on opettajien ja koulun muun henkilökunnan yhteinen näkemys ja ymmärrys kiusaamisesta sekä sen ehkäisemisestä ja kiusaamiseen puuttumisen mahdollisuudesta (Ukskoski - Ahonen 2011.)

3.2 Kiusaamiseen puuttuminen

Kouluissa kaikilla aikuisilla on velvollisuus puuttua epäasialliseen käytökseen sekä kiusaamiseen. Kiusaamiseen puuttuminen kuuluu opettajan virkavelvollisuuden piiriin eli se on lainsäädännöllisesti osa opettajan työtä ja kuuluu hänen virkavelvollisuuksiinsa. (Laitinen ym. 2020:3a, 47; Hamarus 2012,

60.) Kiusaamisen ennalta ehkäiseminen ja siihen puuttuminen on koulun tärkeä velvollisuus (Salmivalli 2010, 32).

Kiusaamiseen puuttumisen tueksi sekä toteutumisen varmistamiseksi on jokaisella koululla oltava opetuslain velvoittama, opetussuunnitelman oppilashuoltosuunnitelmaan kirjattu suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä selonteko kurinpitokeinoista. Suunnitelman tulee sisältää ennaltaehkäisemiseen sekä kiusaamiseen puuttumiseen ja tilanteen jälkihoitoon liittyvät osa-alueet. (Perusopetuslaki 29 § (1267/2013); Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) 13 §.)

Suunnitelman laadinnan tarkoituksena on ohjata ja auttaa koulun henkilökuntaa rakentamaan omalle koululle toimintamenetelmä, jonka avulla kiusaamiseen puuttuminen tehdään selkeäksi niin henkilökunnalle, oppilaille kuin vanhemmillekin. Suunnitelman tarkoituksena on myös varmistaa kiusaamiseen puuttumisessa käytettävien toimintatapojen lainmukaisuus sekä oppilaiden yhdenvertainen kohtelu. Käytettävien toimintatapojen tulee perustua asianmukaisiin, yleisesti hyväksytyihin sekä puolueettomiin syihin eikä keinoja saa käyttää oppilaita loukkaavalla tavalla. (Yleissopimus lasten oikeuksista 60 /1991.) Yhteisesti sovitut menettelytavat luovat turvallisuutta niin koulun aikuisille kuin lapsillekin ja ne myös edesauttavat kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä. (Perusopetuslaki 36 §13.6.2003/477.)

Kiusaamistilanteisiin puuttumista voidaan lähestyä kolmella tasolla. Ensimmäinen taso on koulun taso, jolloin kyseessä ovat koulun toimintakulttuuriin ja toimintatapoihin liittyvät seikat, jotka koskettavat koko kouluyhteisöä niin henkilökuntaa, oppilaita kuin huoltajakin. Koulutason toimenpiteiden lähtökohtana on tietoisuuden lisääminen kiusaamisesta, kiusaamisen laajuuden tiedostaminen omassa koulussa sekä koulukohtaisen toimintamallin kehittäminen. (Salmivalli 2010, 55–60; OKM 2018:16, 84.)

Toisena lähestymisen näkökulmana on ryhmän ja luokantaso, jolloin ryhmän toiminnassa korostetaan yhteisöllisyyden, sosiaalisten suhteiden ja tunteiden merkitystä vahvistamalla niitä toiminnan avulla sekä lisäämällä tietoisuutta kiusaamisesta ja siihen liittyvistä asioista. Oppilaiden kanssa pohditaan omaa roolia kiusaamistilanteessa sekä mietitään, miten kiusaamista voitaisiin yhdessä ehkäistä ja vähentää. (Salmivalli 2010,67–70; OKM 2018:16, 84.)

Kolmantena tasona on yksilötason työskentely kiusaamistilanteissa, jolloin kiusaamistilanteessa käydään keskusteluja niin kiusatun kuin kiusaajankin kanssa. Näiden keskustelujen tarkoituksena on kiusaamisen välitön lopettaminen, sekä tuen antaminen kiusatulle, mutta myös kiusaajalle. Nykytiedon mukaan myös kiusaaja tarvitsee oikeanlaista tukea pystyäkseen lopettamaan kiusaamisen sekä muuttamaan toimintaansa tulevaisuudessakin. (Salmivalli, 2010, 76; OKM 2018:16, 84.)

Tulevissa kappaleissa tarkastelen kiusaamiseen puuttumista yksilötasolla ja kouluun suunniteltavan kiusaamisen vastaisen toimintamenetelmän näkökulmasta.

3.3 Kiusaamisen vastainen toimintamenetelmä

Aiemmin kouluissa kiusaamiseen ja häiriökäyttäytymiseen perinteisesti puututtiin erilaisten sanktioiden ja negatiivisten seuraamusten avulla. Nykyään tiedetään sekä, tutkimustiedon että käytännön valossa, että sanktioiden ja negatiivisten seuraamusten vaikutukset jäävät hyvin usein vähäisiksi jopa tehottomiksi (Repo 2015, 49; Elven 2016, 36; Trogen 2020, 199.)

Sanktioiden avulla saatu totteleminen antaa helposti vaikutelman systeemin toimivuudesta, mutta se ei todellisuudessa kuitenkaan kehitä oppilaiden keskuudessa aitoa itsehillintää tai halua toimia oikein eikä myöskään opeta vastuunottoa. (Repo 2015, 49–50.; Trogen 2020 199-200.) Tutkimuksissa onkin todettu, että liialliset sanktiot itseasiassa vähentävät oppilaiden motivaatiota muuttaa käytöstään haluttuun suuntaan ja myös häiriökäyttäytymistä saattaa esiintyä entistä enemmän. (Repo 2015, 49; Elvén, 2016, 36; Trogen 2020, 200.)

Kouluilla on edelleenkin mahdollisuus käyttää kiusaamiseen puuttumisessa kurinpidollisina keinoina opetuslain määrittelemiä sanktioita; opetukseen osallistumisen epääminen loppu päiväksi, jälki-istunto, kirjallinen varoitus sekä määräaikainen erottaminen. (Perusopetuslaki 36§ (447/2003.) Ensisijaisena tapana kiusaamiseen puuttumisessa tulee kuitenkin käyttää kasvatustieteellisiä keskusteluja koulun oman kiusaamisen vastaisen toimintamenetelmän mukaisesti. Jos tilannetta ei kasvatustieteellisten keskustelujen systemaattisella järjestämisellä jostain syystä saada loppumaan, on tekoon puututtava kurinpidollisin keinoin. (Mäntylä ym. 2017, 43–44.)

Tutkimuksissa on todettu, että kiusaamisen vastaisten toimintamenetelmien käyttäminen on tehokasta ja kannattavaa. (OKM 2018:16, 67, 84.) Yhteinen vastuu hyvinvoinnista sekä rakentavan toimintatavan- ja menetelmän aktiivinen ja johdonmukainen käyttäminen on todettu johtavan hyviin tuloksiin kiusaamistilanteita ehkäistäessä ja selvitettäessä. (Kärnä ym. 2011,82.)

Ei ole olemassa yhtä ainutta yhtenäistä toimintatapaa, joka voitaisiin antaa käyttöön kaikille kouluille. Tietoisuus ja ymmärrys kiusaamisilmiön monitasoisuudesta auttaa kuitenkin näkemään sen, että kiusaamiseen puuttumisessa tarvitaan erilaisia malleja ja menetelmiä, puuttumisen onnistumiseksi. (Salmivalli 2010, 32, 60.) Jokaisen koulun onkin luotava omanlaisensa, omaan yhteisöön ja toimintakulttuuriin sopivan toimintamenetelmä. Yhdessä suunniteltuun ja rakennettuun menetelmään ja sen käyttämiseen sitoudutaan paremmin. Yhteinen ymmärrys sekä tieto menetelmän käyttämisestä antaa koulun henkilökunnalle varmuutta ja uskoa myös omaan osaamiseen. (Salmivalli 2010, 60.)

Tutkijoiden mukaan toimivan ja tehokkaan kiusaamisen vastaisen toimintamenetelmän edellytyksenä on, että toimenpiteet nivotaan osaksi koulun toimintakulttuuria; rakenteita ja resursseja. Muita tehokkaan toimintamenetelmän piirteitä ovat intensiivisyys, pitkäkestoisuus, systemaattisuus sekä yhteistyö vanhempien kanssa. (OKM 2018:16, 83.)

Toimintamenetelmien käyttämisen ja tuloksellisuuden suurin haaste on menetelmän systemaattinen ja johdonmukainen toteuttaminen. Yksikään kiusaamista ehkäisevä toimintamenetelmä ei ole toimiva ja tehokas ilman sen toteuttajien, tässä tapauksessa opettajien, sitoutumista ja aktiivisuutta menetelmän käyttöön. (Salmivalli 2010, 155–156; OKM 2018:16, 84.)

3.3.1 Toimintamallin sisältö

Kiusaamistilanteisiin puuttumista voidaan tarkastella etenevänä prosessina, joka muodostuu useista erilaisista vaiheista. Prosessi alkaa kiusaamisen varhaisesta havaitsemisesta ja etenee erilaisiin puuttumisen keinoihin ja tilanteen niin vaatiessa myös viranomaisyhteistyöhön saakka. (Hamarus 2012, 60.)

Seuraavassa on esimerkinomaisesti kuvattuna kiusaamisen vastaisen toimintamenetelmän keskeisimmät sisällöt.

Kiusaamisen havaitseminen. Kiusaaminen on usein piiloista ja sen havaitseminen voi toisinaan olla vaikeaa. Tästä syystä/ johtuen koulun toimintasuunnitelmassa tulisikin olla mietittynä erilaisia tapoja ja keinoja, miten tietoa kiusaamisesta voidaan saada. Ensisijaisen tärkeää on luoda kouluun sellainen toimintakulttuuri, joka kannustaa kiusattuja, mutta myös muita kiusaamisesta tietoisia kertomaan asiasta aikuiselle. (Hamarus 2012, 59; Salmivalli 2012, 62.)

Joissakin kouluissa on kiusaamisesta kertomisen helpottamiseksi käytössä esimerkiksi ns. ilmoittamismenettely, jossa oppilas voi nimettömänä laittaa asiasta tietoa aikuisille. Muita keinoja saada tietoa kiusaamisesta ovat säännöllisesti tehtävät kiusaamiskyselyt tai kaverikartoitukset. (Hamarus 2008, 118, Laitinen ym., 2020:3a, 39)

Välitön puuttuminen. Toimintamallissa tulisi olla ohje siitä, miten toimitaan silloin, kun tieto kiusaamisesta saadaan sekä selkeä suunnitelma, miten kiusaamistapauksen käsittely etenee, kuka tai ketkä käsittelevät kiusaamistilanteet ja mikä on oppilashuollon rooli. Selkeä ohjeistus ja vastuun jakaminen edesauttavat tilanteeseen puuttumista ja asian eteenpäin viemistä. (Salmivalli 2010, 60, 62.) Toimintamenetelmää suunniteltaessa on tärkeä myös huomioida, miten ajankäytöllisesti (opettajat) turvataan kiusaamistilanteen käsitteleminen mahdollisimman pian tapahtuman jälkeen (Hamarus 2008, 119.)

Kiusaamiseen puuttumisessa ja selvittämisen aloittamisessa avainhenkilönä on useimmiten oma opettaja. Monissa kouluissa on myös nimetty ns. kiusaamistiimi, joka koostuu 2–3 koulun aikuisesta. He voivat olla mukana selvittämässä kiusaamistilannetta yhdessä opettajan kanssa tai he voivat jatkaa selvittelyä sen jälkeen, jos opettajan sovittelu pyrkimykset eivät ole saaneet kiusaamista lakkaamaan. (Hamarus 2008, 121.)

Selvittämiskeskustelut. Selvittämiskeskusteluja varten on tärkeä suunnitella keskustelurunko, jonka avulla varmistetaan tilanteen sujuva, asianmukainen ja tasa-arvoinen käsittely. Selvittämiskeskustelut ovat myös tärkeä kirjata ylös, sillä kirjaaminen tuo oikeusturvaa niin tilanteen selvittäjälle kuin eri osapuolillekin. Kirjaamisesta ja dokumenttien säilyttämisestä on oltava

olemassa selkeät toimintatavat. Selvittämiskeskusteluista on aina myös ilmoitettava vanhemmille. (Hamarus 2008, 120; Laitinen ym. 2020:3a, 41–42.)

Selvittämiskeskustelut ovat tärkeä käydä läpi kaikkien kiusaamisessa mukana olleiden osapuolten kanssa. Kahdenkeskisissä keskusteluissa selvitetään kiusaamistapahtuman kulku sekä kiusaamiseen osallistuneet sekä muut paikallaolijat. Jokaisella tulee olla mahdollisuus rauhassa kertoa oman näkemyksensä tapahtuneesta. (Hamarus 2008, 121; Laitinen ym. 2020:3a, 40–41.)

Selvittämiskeskustelun tarkoituksena on tehdä riidan osapuolille selväksi, että aikuiset ovat tietoisia tapahtuneesta kiusaamisesta, kiusaamista ei hyväksytä ja tilannetta seurataan myös jatkossa ja siihen tullaan palaamaan tietyn ajan kuluttua. Keskustelun ensisijaisena tavoitteena on, että kiusaaminen saadaan loppumaan välittömästi. (Laitinen ym. 2020:3a, 41.)

Selvittäminen aloitetaan kiusatun kuvauksella tapahtuneesta ja tämän jälkeen keskustella kiusaajan tai kiusaajien kanssa. Kiusatun kanssa käydyssä keskustelun tavoitteena on lisätä hänen turvallisuudentunnettaan antamalla tukea ja vahvistamalla hänen luottamustaan siihen, että aikuiset aidosti puuttuvat tilanteeseen. (Salmivalli 2010, 91; Laitinen ym. 2020:3a, 40.)

Kiusaajan kanssa käytävän keskustelun tavoitteena on, että hän sitoutuu lopettamaan kiusaamisen välittömästi. Keskustelussa on siis tärkeää kirjoittaa ylös kiusaajan kanssa tehty sopimus kiusaamisen lopettamiseksi ja siihen on myös hyvä kirjata ylös, miten kiusaaja aikoo toimia, että kiusaaminen loppuu ja ettei tilanne ala enää uudestaan. (Laitinen ym. 2020:3a, 41.)

Kahdenkeskisten tapaamisten jälkeen on hyvä kokoontua yhteiseen keskusteluun, jossa käydään tilannetta läpi kunkin osapuolen kannalta ja vahvistetaan yhdessä, yksittäisten oppilaiden kanssa tehdyt sopimukset kiusaamisen lopettamiseksi. (Laitinen ym. 2020:3a, 41.)

Huoltajille tiedottaminen. Toimintamalliin on tärkeä kirjata huoltajien rooli tapauksen selvittelyssä ja missä vaiheessa he mahdollisesti tulevat mukaan kiusaamistapauksen selvittelyyn. On tärkeä myös muistaa, että koulun tulee aina ilmoittaa, saadessaan tiedon koulussa tai koulumatkalla tapahtuneesta kiusaamisesta, sekä kiusaajan, että kiusatun huoltajille. (Perusopetuslaki 29 §:n). Huoltajille tulee myös ilmoittaa oppilaan kanssa käydystä tai käytävästä

selvittämiskeskustelusta ja tarjota myös huoltajille mahdollisuutta keskusteluun. (Laitinen ym. 2020:3a, 41)

Joissakin kouluissa huoltajat otetaan mukaan keskusteluihin vasta, jos tilannetta ei muuten saada selviämään. (Laitinen ym. 2020:3a.) On kuitenkin todettu, että hyvä yhteistyö huoltajien kanssa tilanteen alusta lähtien voi olla merkittävä asia tilannetta ratkaistaessa. Yhteinen keskustelu molempien osapuolten huoltajien ja koulun kesken voidaan järjestää, jos se on molempien osapuolten toiveena. Kiusaamistilanteen selvittelyssä on aina tärkeä pyrkiä tekemään yhteistyötä koulun ja kiusaamisen osapuolten perheiden kesken. (Hamarus 2008, 157; Salmivalli 2010, 92; Laitinen ym. 2020:3a, 41.)

Tilanteen seuranta. Toimintamalliin tulisi kirjata, miten kiusaamisen jälkeistä tilannetta seurataan selvittämiskeskustelujen jälkeen. Ohjeistuksesta on hyvä käydä ilmi, miten seurannasta huolehditaan, kuinka seurantakeskustelut järjestetään ja miten toimitaan silloin, jos kiusaaminen näyttää edelleen jatkuvan. Kaikkien osapuolten tulee olla tietoisia tilanteen seurannasta sekä siitä, että asiaan palataan vielä uudestaan keskustelujen merkeissä. (Laitinen ym. 2020:3a, 41; Salmivalli 2010, 90–91.)

Koska kiusaamisen luonteeseen kuuluu toistuvuus sekä tilanteen herkkä eskaloituminen uudestaan on kiusaamistilanteen suunnitelmallinen ja määrätietoinen seuranta tärkeää ja välttämätöntä, sillä kiusaaminen harvoin loppuu itsestään. Kun kaikki tietävät, että tilanne on seurannassa ja asiaan palataan uudestaan edesauttaa se jo monesti kiusaamisen loppumista. Seuranta antaa turvallisuuden tunteen kiusatulle siitä, että aikuiset ovat ”hereillä” asian suhteen ja että tilanteen selvittäminen ei jää kesken. (Salmivalli 2010, 90–91.)

Seurantakeskusteluiden tarkoituksena on tilanteen päivittäminen. Jokainen saa kertoa omat kuulumisensa ja ajatuksensa sen hetkisestä tilanteesta sekä siitä, onko tilanne muuttunut paremmaksi ja onko sopimuksessa pysytty. Tarvittaessa tilanteen seuraamista voidaan jatkaa ja sopia vielä uusi tapaaminen. (Laitinen ym. 2020:3a, 41; Salmivalli 2010, 80.)

Jatkokäsittely oppilashuollon sekä viranomaistahojen kanssa. Koulun toimintamallissa olisi myös ennalta mietittävä, miten toimitaan silloin, kun kiusaamista ei saada loppumaan tavanomaisin keinoin. Toimintamallissa tulisikin olla valmiiksi suunniteltuna ja yhteisesti sovittuna ketkä tai mitkä ovat ne yhteistyötahot, joihin ollaan yhteydessä, jos tilanne sitä vaatii. Yhteistyötahojen

kanssa on tärkeä ennalta sopia niistä menettelytavoista ja toimista, joita sovelletaan tällaisiin tilanteisiin. (Laitinen ym. 2020:3a, 44.)

Jos kiusaamistilannetta ei saada loppumaan systemaattisten keskusteluiden ja vanhempien kanssa tehdyn yhteistyön turvin on tapausta syytä lähteä selvittämään oppilashuollollisten palveluiden kautta. Oppilashuoltosuunnitelman kiusaamisen vastaisessa suunnitelmassa on kuvattuna yksilöllisen tuen toimintatavat sekä kiusaajan kuin kiusatunkin kodalla. Kiusaamistilanteen osapuolten oppilashuollollisten tuen tarpeiden selvittely ja järjestäminen edellyttää asiantuntijaryhmän kokoamista. Asiantuntijaryhmän kokoonpanosta sovitaan oppilaan tuen tarpeen mukaan aina tapauskohtaisesti. (OKM 2018:16, 72, 77.)

Joskus kouluissa saattaa syntyä akuutteja, väkivaltaisia, henkeä uhkavia vaaratilanteita tai muita rikosoikeudellisen kynnyksen ylittäviä tapahtumia, joiden kohdalla kouluilla on velvollisuus olla välittömästi yhteydessä viranomaisiin (OKM 2018:12, 77). Myös tällaisten tapausten varalta kouluilla on oltava selkeä ohjeistus. Yhteistyötahojen kanssa ennalta suunnitellut menettelytavat varmistavat poikkeuksellisen tilanteen sujumuuden. Yhteistyötahoina toimivat useimmiten poliisi ja lastensuojelu. (Laitinen ym. 2020:3a, 44.)

Kiusaamistilanteen jälkihoito. Koulun toimintamalliin on tärkeä kuvata myös, miten kiusaamisen loputtua toimitaan sekä miten kiusaajaa, mutta myös kiusattua tuetaan tilanteen jälkeen. Kiusaamisen aiheuttamat traumat ovat usein pitkäaikaisia, eivätkä ne useinkaan lopu siihen, kun kiusaaminen päättyy. Traumaattisimmat jäljet kiusaamisesta jäävät aina kiusatulle, mutta myös kiusaajan kohdalla tarvitaan jälkihoitoa. (Hamarus 2012, 56, 93; Pörhölä 2008a, 4.)

Jälkihoidon tarkoituksena on tarjota kiusatulle mahdollisuutta päästä keskustelemaan kokemastaan. Keskusteluissa on tärkeä keskittyä kiusatun vahvuuksien ja voimavarojen tunnistamiseen sekä auttaa kiusattua pääsemään yli tilanteesta itsetuntoa vahvistamalla sekä valamalla häneen uskoa selviytymisestä. (Hamarus 2012, 98–99.) Jälkihoidon järjestäminen voidaan toteuttaa yksilökohtaisen oppilashuoltotyön kautta ja ohjata oppilas esimerkiksi psykologin tai kasvatus- ja perheneuvolan sekä lasten- ja nuortenpsykiatrian palveluiden piiriin. (OKM 2018:16, 77.)

Myös kiusaajalla tulee olla mahdollisuus keskustella tapahtuneesta sekä omasta roolistaan siinä. Kiusaajan kanssa käytävien keskusteluiden tavoitteena on auttaa häntä ymmärtämään ja tunnistamaan oman negatiivisen käyttäytymisen taustalla vaikuttavia syitä ja tunteita. Kun kiusaaja ymmärtää, miten tunteet ohjaavat toimintaa pystyy hän paremmin ja tietoisesti vaikuttamaan käyttäytymiseensä. (Köngäs 2019, 53, 61.)

Kiusaaja saattaa kokea häpeää, syyllisyyttä sekä potea huonoa omaatuntoa teoistaan vielä pitkään teon jälkeen. Tunteiden käsittely ja tapahtuneen ymmärtäminen ja katumuksen osoittaminen edesauttaa kiusaajaa pääsemään sinuiksi tekojensa kanssa. (Pörhölä 2008a, 4; Hamarus 2012, 101–102.)

3.4 Interventio-ohjelmat

Kiusaamisen ehkäisemiseksi sekä tilanteisiin puuttumiseksi on kouluille tarjolla myös erilaisia valmiita interventiomenetelmiä sekä kiusaamisen vastaisia hankkeita. (Ukskoski 2013, 3.) Kiusaamisesta puhuttaessa interventiolla tarkoitetaan konkreettista väliintuloa, jonka tarkoituksena on puuttua tehokkaasti tilanteeseen sekä pyrkiä muuttamaan toimintaa parempaan suuntaan kaikkien osapuolten kannalta (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44–45).

Interventiomenetelmille on yhteistä kiusaamiseen liittyvän tietoisuuden ja tietämyksen lisääminen sekä kiusaamistilanteiden tunnistamiseen sekä havaitsemiseen liittyvän osaamisen vahvistaminen. Ohjelmien erot liittyvät lähinnä siihen, millaisten asioiden kautta kiusaamiseen pyritään vaikuttamaan. Joissakin ohjelmissa pyritään muuttamaan koulun ilmapiiriä ja turvallisuutta, toisissa keskitytään vaikuttamaan kiusaajien toimintaan ja joidenkin ohjelmien tavoitteena on pyrkiä rohkaisemaan sivustaseuraajia puolustamaan kiusattua. Ohjelmissa korostetaan keskusteluja kaikkien osapuolten kanssa kiusaamisen ratkaisemiseksi sekä lopettamiseksi. Kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä ohjelmat painottavat oppilaiden sosiaalisten taitojen sekä vuorovaikutustaitojen harjaannuttamisen merkitystä. (Smith 2011, 421; Pörhölä & Kinney 2010, 38–39.)

Interventiomenetelmien vaikuttavuutta ja toimivuutta on tutkittu paljon ja tulokset niiden vaikuttavuudesta vaihtelevat jonkin verran. Viimeaikaisten tutkimusten mukaan on kuitenkin yhä enemmän näyttöä siitä, että koulu-

interventioilla on vaikutusta kiusaamisen vähentämiseen. Tosiasia kuitenkin on, että ollakseen vaikuttava, interventiomenetelmää on toteutettava oikein sekä aktiivisesti, sen käyttämiseen on koulun aikuisten sekä koko yhteisön sitouduttava. Parhaita tuloksia onkin saatu sellaisista interventiomenetelmistä, joiden toimintamallit ovat vakiintuneet osaksi koulun arkea ja toimintakulttuuria. (Salmivalli 2010, 108; Mäntylä ym. 2013, 123; Smith 2011, 419–420; Johander & Turunen.)

3.5 KiVa Koulu -ohjelma

Kiusaamisen vastainen (KiVa) Koulu on Turun yliopistossa vuonna 2006–2009 suunniteltu ja kehitetty kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma, joka perustuu vahvaan tutkimustietoon. Varsinainen KiVa Koulu -ohjelma julkaistiin vuonna 2009 ja siitä lähtien se on ollut kaikkien suomalaisten peruskoulujen saatavilla. (Kasvun tuki.)

Lukuvuonna 2009–2010 KiVa Koulu -ohjelmaan liittyi lähes 90 % Suomen peruskouluista. Tilastotietojen mukaan lukuvuonna 2018–2019 peruskouluista enää vain noin puolet (46 %) oli rekisteröitynyt KiVa Koulu -ohjelman käyttäjiksi. (Kasvun tuki.)

KiVa Koulu -ohjelman päätavoitteena on ennaltaehkäistä sekä vähentää koulukiusaamista lisäämällä oppilaiden, opettajien ja vanhempien tietoisuutta kiusaamisesta ilmiönä sekä pyrkimällä vaikuttamaan positiivisesti ryhmän toimintakulttuuriin. Ohjelman tavoitteena on puuttua tehokkaasti kiusaamiseen ja huolehtia jatkuvasta seurannasta sekä tarjota konkreettisia välineitä koulun henkilökunnalle kiusaamisen vastaiseen toimintaan. (Salmivalli 2010, 147–148; Kärnä ym. 2011, 406–408; Ahtola, Haataja, Kärnä, Poskiparta & Salmivalli 2012, 852–853).

KiVa Koulu -ohjelmassa kiusaaminen nähdään ryhmädynaamisena ilmiönä. Kiusaamista ei näin ollen pidetä vain kiusaajan ja kiusatun välisenä asiana vaan kiusaamisen nähdään tapahtuvan ryhmässä ja osittain myös ryhmän myötävaikutuksella. (Salmivalli 2010, 146.) Salmivallin mukaan jokaisella ryhmän jäsenellä on kiusaamisessa omanlaisensa rooli kiusaaminen muovaa myös ryhmän sisäisiä normeja, jolloin kiusaaminen saatetaan hyväksyä yhtenä ryhmän normina. Salmivalli korostaakin, että kiusaamiseen puututtaessa on tärkeää

pyrkiä vaikuttamaan koko ryhmään ja sen toimintaan. (Salmivalli 2010, 144–147, 150.)

KiVa Koulu -ohjelma jakautuu yleisiin toimenpiteisiin, joiden tavoitteena on lisätä koulun kaikkien oppilaiden tietoisuutta kiusaamisesta sekä kohdennettuihin toimenpiteisiin, joiden avulla puututaan ja selvitetään itse kiusaamistilanteita. (Salmivalli 2010, 146.)

KiVa Koulu -ohjelmassa **yleiset toimenpiteet** sisältävät KiVa Koulu -oppitunteja sekä erilaisia teemajaksoja. KiVa Koulu -tuntien ja -teemojen aiheet käsittelevät mm. tunteita, ryhmässä toimimista, yhteishengen vahvistamiseen liittyviä asioita tunneilla myös pureudutaan kiusaamisen mekanismeihin sekä käsitellään ryhmän merkitystä kiusaamisen ylläpitäjänä tai lopettajana. (Salmivalli 2010, 148–149.)

KiVa Koulu -ohjelma perustuu yhteisen vastuuntunteen heräämiseen. Opetuksen ja toiminnan tavoitteena on pyrkiä herättämään oppilaissa myötätuntoa kiusattuja kohtaan sekä antaa heille ohjeita ja neuvoja siihen, miten he voivat tukea ja auttaa kiusatuksi joutuneita koulutovereitaan. Niin ikään tavoitteena on pyrkiä vaikuttaa oppilaisiin niin, että he kiusaajan tukemisen sijaan alkaisivat puolustaa kiusattua sekä vastustaa kiusaamista. Yhtenä pyrkimyksenä on myös vaikuttaa ryhmän normeihin niin, että kiusaamisen vastustaminen lisääntyy. Suhtautuminen kiusaamiseen muuttuu entistä kielteisemmäksi. (Kärnä ym. 2011, 311–330; Salmivalli 2010, 144–147, 150.)

Kohdennetuilla toimenpiteillä tarkoitetaan niitä toimenpiteitä, jotka otetaan koulussa välittömästi käyttöön kiusaamistapauksen tultua ilmi. Koulun aikuisten tehtävänä on silloin reagoida kiusaamistilanteeseen heti ja huolehtia, että kiusatulle oppilaalle tarjotaan riittävästi henkistä tukea ja apua. (Salmivalli 2010, 150.)

Jokaisessa KiVa Koulussa on toiminnassa kolmen koulun aikuisen muodostama KiVa -tiimi, joka selvittää kiusaamistapauksia yhdessä luokanopettajan kanssa. KiVa -tiimin jäsenet käyvät yksilö ja pienryhmäkeskusteluja kiusaamistilanteen eri osapuolten kanssa ja luokanopettaja keskustelee muutaman kiusatun oppilaan luokkatoverin kanssa ja he yhdessä pohtivat, miten voisivat tukea ja auttaa kiusattua kaveriaan. (Salmivalli 2010, 150.)

KiVa -tiimin käsittelyyn päätyvät sellaiset tapaukset, joissa kiusaaminen on systemaattista, jolloin sama oppilas on toistuvasti joutunut saman kiusaajan tai kiusaajien uhriksi. Itse kiusaamisen muodolla ei ole merkitystä silloin kun tapauksia otetaan KiVa-tiimin käsittelyyn. (Salmivalli 2010, 150.)

Saatuun tiedon kiusaamisesta tiimin jäsenet aloittavat tapauksen käsittelyn. Ensimmäinen keskustelu käydään tiimin jäsenten ja kiusatun oppilaan kesken. Tämän jälkeen keskusteluja käydään kunkin kiusaamiseen osallistuneen oppilaan kanssa yksitellen. Yksilökeskustelujen jälkeen järjestetään yhteinen ryhmätapaaminen, jossa sovitaan, miten toimitaan jatkossa, jotta kiusaaminen loppuu. Keskusteluiden jälkeen sovitaan uudesta tapaamisesta, seurantakeskustelusta, jossa sekä kiusattu että kiusaajat tavataan uudestaan. Seurantakeskustelu on KiVa Koulu -ohjelmassa keskeinen työmuoto, jonka tarkoituksena on varmistaa, että tilanne on muuttunut ja kiusaaminen loppunut kokonaan. (KiVa Koulu vanhempien opas 2009, 20–21; Salmivalli 2010, 151.)

Kiusaamisen osapuolten vanhempia informoidaan KiVa -tiimin käsiteltävänä olevista tapauksista. KiVa Koulu -ohjelmassa kuitenkin suositellaan, että vanhemmat tulevat mukaan palavereihin vasta sitten, kun oppilaat ovat itse ensin saaneet mahdollisuuden korjata toimintaansa. (KiVa koulu vanhempien opas 2009, 21; Salmivalli 2010, 151.)

Vaikuttavuus. KiVa Koulu -ohjelman vaikuttavuutta on vuosien saatossa tutkittu paljon. Tutkimusten lisäksi ohjelman vaikuttavuudesta kerätään vuosittain tietoa/ aineistoa oppilas- ja henkilökuntakyselyiden avulla kaikista KiVa Koulu -ohjelmaa toteuttavista kouluista ympäri Suomen. Sekä tutkimusten, että KiVa -kyselyiden perusteella ohjelman on tehokkaasti todettu vähentävän kiusaamista ohjelmaa toteuttavissa kouluissa. (Kärnä ym. 2011, 320–324; KiVa Koulu sivusto.)

Kärnä 2012 tekemän vertailututkimuksen mukaan KiVa Koulu -ohjelmaa käyttävissä kouluissa kiusaaminen oli 20 % vähäisempää verrokkikouluihin (ei KiVa Koulu) verrattuna. Lisäksi tulokset osoittivat, että kouluissa, joissa ei käytetty KiVa Koulu -ohjelmaa oli 1.3 kertaa todennäköisempää joutua kiusatuksi tai olla kiusaaja. Kärnä tutkimuksen mukaan KiVa Koulu toimii tehokkaammin alakoulussa kuin yläkoulussa. (Kärnä 2012, 30–34)

Johander ja Turunen (2021) selvittivät kuinka vuosina 2009–2015 KiVa Koulu -ohjelman käyttäjiksi rekisteröityneet koulut käyttivät ohjelman

suosittelemia kiusaamiseen puuttumisen malleja ja millainen vaikutus niillä oli. Selvityksen mukaan valtaosassa (74 %) tapauksista kiusaaminen saatiin KiVa kouluissa vähenemään tai loppumaan kokonaan silloin, kun opettajat olivat puuttuneet siihen mallin mukaisesti. (Johander ja Turunen 2021.)

3.6 Verso eli vertaissovittelumenetelmä

Verso eli vertaissovittelumenetelmä on suomalainen kasvatus- ja opetuskentän vertaissovittelun malli, jota on lähdetty kehittämään 2000-luvun vaihteessa. Verson kehittämisestä on vastannut ohjelmajohtaja ja koulutuksen kehittäjä FT, KM Maija Gellin yhdessä kehittämistiimin kanssa. Verso -menetelmän jalkautuminen kouluihin on alkanut vuonna 2001. Vuoden 2018 päättyessä oli VERSO-ohjelman koulutuksia käynnistetty yhteensä 733 peruskouluyksikössä tai toisen asteen yksikössä. (Verso tilastoraportti 2018, 9.)

Verso -ohjelma perustuu sovitteluun. Sovittelulla tarkoitetaan konfliktinhallintamenetelmää, jossa puolueeton ja koulutettu sovittelija tai sovittelijat auttavat konfliktin osapuolia sovittelumenettelyn avulla löytämään yhteisen ratkaisun sekä keinot riidasta tai rikoksesta aiheutuneiden haittojen hyvittämiseksi. (Pehrman 2011, 23; THL 2019.)

Koulun sisällä tapahtuvasta sovittelusta käytetään yläkäsitettä koulusovittelu, jonka menetelminä toimivat vertaissovittelu sekä aikuisjohtoinen sovittelu. Vertaissovittelussa sovittelijoina toimivat toimintaan koulutetut oppilaat ja aikuisjohtoisessa sovittelussa mukana ovat toimintaan koulutetut koulun aikuiset. (Gellin 2011, 25, 28.)

Vertaissovittelun tarkoituksena on vuorovaikutustaitojen harjaannuttamisella, yhdessä toimimisella sekä vastuullisuutta ja oikeudenmukaisuuden tajua vahvistamalla pyrkiä vähentämään kiusaamista ja muuta negatiivista toimintaa. Vertaissovittelu periaatteina ovat osallistumisen vapaaehtoisuus, toiminnan puolueettomuus ja luottamuksellisuus sekä rankaisemattomuus, joka tarkoittaa, tilanteen rakentavaa ratkaisua myönteisen ajattelun ja toiminnan kautta, sanktioiden sijaan. (Pehrman 2011, 64; Gellin 2007, 57.)

Vertaissovittelussa lähtökohtana on oppilaiden osallisuus ja aktiivinen toimijuus. Vertaissovittelussa korostuukin oppilaiden rooli oman asiansa

asiantuntijana ristiriidan käsittelyssä, sekä aktiivinen ja osallistuva rooli myös asiansa ratkaisussa. Osallisuus tukee riidan osapuolten vastuunottoa omista teoistaan sekä sitouttaa ehkäisemään uusia ristiriitoja. (Pehrman 2011, 71, 254.)

Vertaissovittelu pohjaa restoratiiviseen lähestymistapaan. Restoratiivisella lähestymistavalla tarkoitetaan osapuolten välisen kohtaamisen, vuorovaikutuksen ja keskustelun menetelmiä sekä yhteistyöhön perustuvaa myönteistä prosessia yhteisen ymmärryksen lisäämiseksi ja löytymiseksi eri osapuolten välillä. Restoratiivisen toiminnan arvoina ovat ihmisten kunnioittaminen, myötätunto, suvaitsevaisuus, luottamus ja anteeksianto. (Verso www.sivu.fi.) Restoratiivinen sovittelu tarjoaakin toisenlaisen mahdollisuuden ratkaista oppilaiden välisiä ristiriitoja koulun arjessa koko yhteisön vuorovaikutustaitoja edistämällä (Gellin 2011, 66; Verso tilastoraportti 2018, 4–5.)

Vertaissovittelussa sovittelijoina toimivat koulutetut, puolueettomat ja riitatilanteen osapuolia hieman vanhemmat oppilaat. Vertaissovittelijan roolina on olla sovinnon mahdollistaja (fasilitaattori) sekä sovitteluprosessin ohjaaja, ei ongelman ratkaisija. Sovittelussa etsitään aktiivisesti pysyviä ja myönteisiä tulevaisuuteen suuntaavia ratkaisuja riitatilanteisiin. Vertaissovittelija ohjaa ja auttaa osapuolia löytämään itsenäisesti ja yhdessä ratkaisun riitaansa sekä tekemään sopimuksia siitä, miten jatkossa toimitaan niin, että riitatilanne ei enää osapuolten välillä jatku tai toistu. (Gellin 2011, 89–90; THL 2019; Pehrman 2011, 92.)

Verso-ohjelman kouluttamat koulun aikuissovittelijat toimivat aina vertaissovittelijoiden tukena. Aikuissovittelijoiden tehtävänä on arvioida tapauskohtaisesti mitkä tilanteet ovat sellaisia, jotka käsitellään vertaissovittelun kautta ja mitkä tilanteet taas tarvitsevat toisenlaista käsittelyä. Aikuissovittelija myös toimii tilanteeseen ohjaajana sekä tilanteen järjestäjänä. (Gellin 2011, 86)

Aikuisjohtoisesti tapahtuvassa sovittelussa sovitellaan luonteeltaan sellaisia tapauksia, jotka eivät sovellu vertaissovitteluun, mutta eivät myöskään täytä rikoksen tunnusmerkkejä / ylitä rikosoikeudellista kynnystä. Aikuisjohtoista sovittelua voidaan käyttää oppilaiden välisissä, mutta myös oppilaan ja henkilökunnan jäsenen välisessä konfliktissa. (Verso tilastoraportti 2018; Gellin 2011, 28–29.)

Pehrmanin mukaan sovittelu tarjoaa riitatilanteiden sovittelun lisäksi hyvän mahdollisuuden oppimiseen. Hänen mukaansa riitatilanteiden sovittelun myötä osallistujilla on mahdollisuus opetella konfliktin hallintaa, sovittelutaitoja, sosiaalisten kykyjen ja vuorovaikutuksen opettelua, mutta myös oman käyttäytymisensä arviointia sekä vastuun kantamista. Toisin sanoen sovittelu prosessin tuloksena oppilailla on uusi kokemus ja uudenlaista osaamista, joka perustuu ymmärrykseen, kokemukseen sekä kyvykkyyteen toimia jatkossa toisin. (Pehrman 2011, 76, 90–92; Gellin 2011, 29, 59.)

Verso -ohjelma tarjoaa kouluille yhtäläisen, selkeän, konfliktien hallintaan soveltuvan porrastetun mallin kiusaamistilanteissa toimimiseen. Ohjelman tavoitteena on puuttua tilanteeseen ja selvittää tapahtunutta, auttaa korjaamaan vääräys, joka on syntynyt, vähentää osapuolille aiheutunutta traumaa sekä eheyttää ja palauttaa rikkoutuneet ihmissuhteet ennalleen. (Verso tilastoraportti 2018.)

Verso -ohjelman tarkoitus on toimia koko koulua osallistavana menetelmänä, joka lisää oppilaiden osallisuutta sekä tukee heidän vuorovaikutus- ja tunnetaitojen sekä konfliktin hallintataitojen kehittymistä. Parhaassa tapauksessa sovittelutoiminta nivoutuu osaksi koulun toimintakulttuuria. (Kiilakoski 2009, 14; Gellin 2011, 25, 182.)

Verso -ohjelmassa on kuusi pääelementtiä, jotka ovat osapuolten kohtaaminen, kuuntelu, keskustelu, reflektio ja ymmärryksen lisääntyminen sekä yhteisten ratkaisujen hakeminen. (Gellin 2011, 35, 62.) Seuraavassa kuvattuna Verso -ohjelman eteneminen.

Sovittelun tilaaminen ja käynnistäminen. Koulussa kuka tahansa voi tehdä tilauksen sovittelusta eli pyytää sovittelua joko omaan tai toisen henkilön tilanteeseen. (Gellin 2011, 86.) Sovitteluun osallistuminen on kaikille vapaaehtoista. (Gellin 2011, 87.)

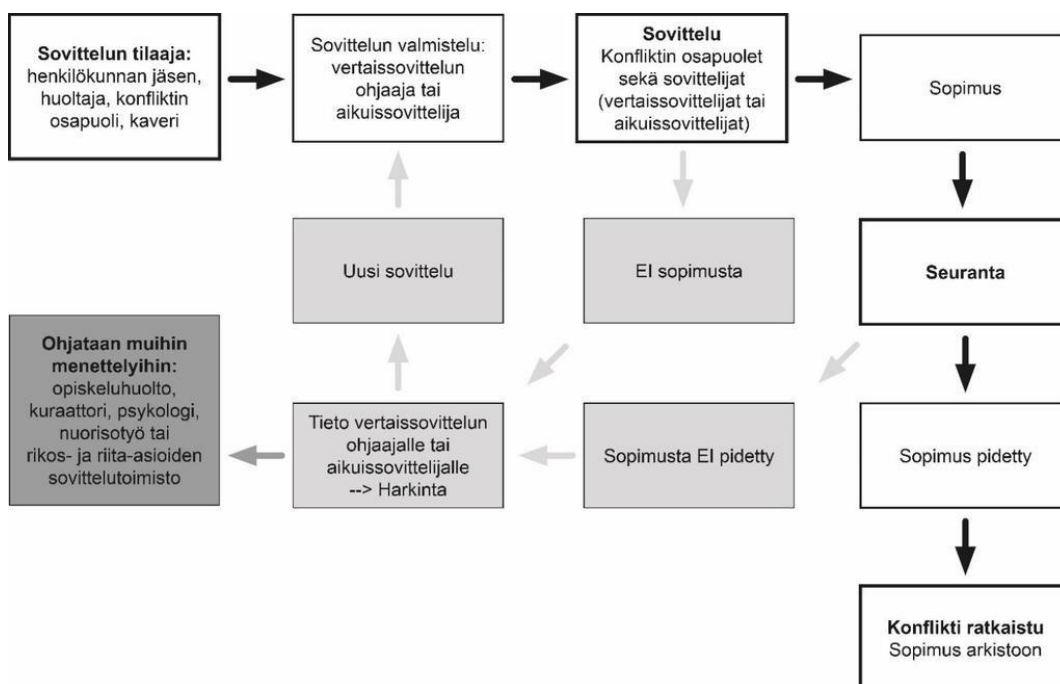
Tarinat. Sovittelutilanteessa jokainen osapuoli kertoo vuorollaan tapahtuneesta sekä siitä, millaisia tunteita ja ajatuksia tilanne on herättänyt. Oman konfliktitilanteensa asiantuntijoina osapuolet osallistetaan myös aktiivisesti oman asiansa ratkaisemiseen sekä ratkaisuvaihtoehtojen pohtimiseen. Sovittelu etenee jokaista osapuolta kunnioittaen kuunnellen, hyvässä hengessä ja yhdessä ratkaisukeskeisesti kohti sovintoa. (Gellin 2011, 26, 88; Pehrman 2011, 66)

Sovittelu, sovinnon haku. Kun tilanteen kulku, osapuolten näkemykset ja kokemukset on käyty läpi, siirrytään sovinnon hakemisen vaiheeseen. Vertaissovittelijat ohjaavat osapuolet keskustelemaan tilanteen ratkaisuvaihtoehtoista sekä pohtimaan, miten ratkaisu parhaalla mahdollisella tavalla hyvittäisi tehdyn vääryyden ja johtaisi tulevaisuudessa osapuolten väliseen rauhaan. (Gellin 2011, 90.)

Sopimus, ratkaisut. Yhteisen ratkaisun löydyttyä tehdään kirjallinen sopimus. Vertaissovittelijat kirjaavat ylös osapuolten tekemän sopimuksen niin kuin he itse ovat sen sanoittaneet. Sopimukseen kirjataan konkreettisesti, miten ja millaisin keinoin tilanne ratkaistaan. Sopimuksen toteutumista seurataan aina. (Gellin 2011, 91; Pehrman 2011, 70)

Jos yhteistä sopimusta ei syystä tai toisesta saada syntymään tapaus ohjautuu aikuisjohtoiseen sovitteluun tai muuhun koululla käytössä olevaan menetelmään. (Gellin 2011, 87.)

Seuranta. Sovittelutilaisuudessa sovitaan sopimuksen seuranta-ajasta, jonka jälkeen kokoonnutaan uudelleen asian äärelle. Tapaamisessa selvitetään, onko sopimus pitänyt ja asia saatu päätökseen, vai onko asiaa tarvetta viedä eteenpäin. Jos tilanne vaatii uusinta sovittelua, sille varataan aika sovitteluohjaajien toimesta. (Gellin 2011, 92–93; Pehrman 2011, 71)



Kaavio 1 VERSO-ohjelman tuottaman sovittelutoiminnan prosessit (Gellin 2018, 257)

Vaikuttavuus. Verso -ohjelman vaikuttavuutta seurataan ja arvioidaan vuosittain. Sovittelun vaikuttavuudesta ja toimivuudesta saadut tulokset ovat olleet erittäin hyviä. Verso sovittelufoorumin mukaan vuonna 2019 sopimukseen päästiin 95,9 % raportoiduista sovitteluista ja 91,5 % tehdyistä sopimuksista oli pitänyt, kun niitä tarkasteltiin seurannassa (Verso tilastoraportti 2019, 7–9). Myös Kiilakoski omassa tutkimuksessaan 2009 toteaa, että merkittävä osuus sovitteluista päättyy sopimukseen ja tilanteen seurannasta ilmenee, että sopimukset pitävä lähes sataprosenttisesti. Kiilakoski toteaa myös, että sovittelu koetaan sekä oppilaiden että henkilökunnankin mielestä hyviä tuloksia tuottavana. (Kiilakoski 2009, 11.)

Sovittelufoorumin (2019) tuloksissa tarkasteltiin myös sovittelun osapuolten kokemuksia. Merkityksellisimmiksi asioiksi oppilaiden mielestä nousivat Verso -ohjelman rankaisemattomuus, hyödyllisyys sekä itse tekeminen (Verso tilastoraportti 2019, 8–9). Maija Gellinin (2007) tekemässä tutkimuksessa sovitteluun osallistuneista oppilaista 80 % oli kokenut tulleen kuulluksi, heidän oma näkemyksensä tapahtuneesta oli otettu vakavasti, pelisäännöt olivat toteutuneet ja osapuolet olivat saaneet aikaan sovinnon. (Gellin 2007, 64–65.) Kiilakosken (2009) tutkimuksen mukaan koulun henkilökunta koki vertaissovittelumenetelmän tuottamien hyvien tulosten lisäksi vähentävän henkilökunnan kuormitusta. Vuoden 2019 sovittelufoorumin tuloksissa opettajien vastauksissa korostuvat oppilaiden osallisuuden merkitys Verso -ohjelmassa sekä se, että oppilaat tulevat kuulluiksi näissä tilanteissa. (Verso tilastoraportti 2019, 8; Kiilakoski 2009, 39)

Verso -ohjelman on siis tutkimuksissa todettu olevan toimiva ja vaikuttava menetelmä. Toimiakseen hyvin tulisi vertaissovittelumenetelmä hyväksyä ja ottaa osaksi koulun toimintakulttuuria. Joskus haasteena saattaa olla henkilökunnan haluttomuus sitoutua menetelmän käyttämiseen. Tämän taustalla voi olla epäusko sovittelun toimivuuteen, haluttomuus antaa oppilaiden selvittää tilanteet itse sekä kokemus siitä, että rankaisemattomuus ei ole oikea tapa toimia silloin, kun on tehty väärin toista kohtaan. (Kiilakoski 2009, 18.) Tärkeintä Verso -ohjelman toimivuuden ja vaikuttavuuden kannalta näyttäisi olevan riittävän

informaation ja koulutuksen saaminen sekä koulu yhteisön motivoinnin onnistuminen. (Kiilakoski 2009, 39.).

3.7 Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamalli

Tämän tutkimuksen kohteena oleva kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja konfliktien ratkaisemisen toimintamalli on kehitetty vuonna 2017 ja lukuvuodesta 2019–2020 alkaen se on ollut tutkimuskaupungin päiväkotien ja koulujen kiusaamisen vastaisen toiminnan perusta. Kutsun tätä toimintamallia tässä tutkielmassa nimellä ”Hyvinvoinnin ja kohtaamisen toimintamalli” -nimellä. Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamalli sisältyy kaupungin koulujen suunnitelmaan oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013)13§; Peltola 2020, 7.)

Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamalli on syntynyt tarpeesta löytää uusia tapoja kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen sekä ristiriita- ja konfliktitilanteiden rakentavaan ratkaisemiseen. Toimintamallin ovat kehittäneet opettajat Riina Peltola TM sekä Kati Särmö KM. (Peltola 2020, 5.)

Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamalli pohjaa perusopetuksen arvoperustaan, joka on kuvattuna perusopetuksen arvoperusteisiin 2014. Arvoperusteissa korostetaan jokaisen oppilaan ainutlaatuisuutta sekä oikeutta hyvään ihmisyyteen, opetukseen, osallisuuteen sekä tasa-arvoon. (OPS 2014,15-16). Lisäksi toimintamallissa toimintakulttuurin merkityksen määrittelyssä lähtökohtana on opetushallituksen näkökulma, jossa toimintakulttuurin rakentumisen tavoitteeksi on asetettu oppimista edistävän, osallisuutta, hyvinvointia ja kestävä elämäntapaa edistävän toiminnan lisääntyminen ja vahvistuminen kouluissa. (OPH 2014, 26–29; Peltola 2020, 5.)

Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallin taustalla ovat positiivisen psykologian näkemykset, jotka antavat teoreettisen perustan toimintamallin sisällölle ja toimivuudelle. Positiivinen pedagogiikka ja ratkaisukeskeinen toimintatapa edesauttavat positiivisen psykologian mukaisten toimintatapojen jalkautumista osaksi koulun arkea. (Peltola 2020, 12).

Positiivisen psykologian perusajatuksena on huomioida jokaisessa hyvä

ja tunnistaa myös jokaisessa ihmisessä olevia vahvuuksia ja tätä kautta saada yksilö ja yhteisöt voimaan hyvin ja kukoistamaan. Positiivisessa psykologiassa painotetaan ihmisen omaa kykyä tiedostaa ja kehittää omia vahvuuksiaan sekä nostetaan esiin yksilön oman ajattelun vaikutusta ja merkitystä elämänlaatuun, hyvinvointiin, onnellisuuteen että tulevaisuuden saavutuksiin. (Seligman 2008, 311; Uusitalo-Malmivaara 2014, 63; Leskisenoja & Sandberg 2019 15–16; Peltola 2020,12–13.) Positiivisessa psykologiassa ajatuksena on, että vahvuuksien löytämisellä sekä myönteisyydellä on suuri merkitys myös ihmisen kykyyn kohdata negatiivisia asioita ja vastoinkäymisiä sekä toipua niistä. Toipumiskyky eli resilienssi siis toimii ihmiselle voimavarana, joka saa voimansa myönteisistä tunne kokemuksista. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 39–40; Trogen 2020,176.)

Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallissa positiivisen psykologian ymmärryksen kautta pyritään löytämään niitä keinoja, joiden avulla yhteisössä on mahdollisuus tukea yksilöiden vahvuuksia ja saada siten koko yhteisö voimaan hyvin. Positiivinen psykologia ohjaa myös näkökulman vaihtamiseen, eli lapsen huonosta käytöksestä kohti lapsessa olevaa hyvää. Ajatuksena on, että kun lapsi kokee olevansa hyväksytty, – niin hän myös käyttäytyy hyvin. (Peltola 2020,13; Trogen 2020, 205.)

Positiivinen pedagogiikka tuo koulujen arkeen ja toimintaan positiivisen psykologian periaatteita ja menetelmiä sekä ohjaa koulun toimintaa kohti hyvän huomioimista sekä ratkaisukeskeistä toimintakulttuuria. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 17; Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 227.) Positiivisen pedagogiikan opetuksessa ja toiminnassa korostuu jokaisen oppilaan hyvinvointi, arvostava kohtaaminen, aktiivisuuden ja osallisuuden tukeminen, vaikeuksissa auttaminen ja toiveikkuuden luominen, onnistumisten sekä hyvän huomaaminen. (Kumpulainen ym. 2014, 228–232; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016,10.) Toimintamallissa tämä tarkoittaa ihmisen yksilöllisyyden ja erityisyyden huomioimista sekä ongelmiin keskittymisen ja kieltojen sijaan ratkaisukeskeisyyteen ohjaamista. (Peltola 2020, 3; Peltola & Särmö 2020.)

Negatiivisista teoista kuuluu tulla aina seuraamus, mutta se on eri asia kuin rangaistus. Seuraamus on looginen, asiaan liittyvä, kohtuullinen ja kehittävä asia tai toimintatapa. Parhaimmillaan seuraamus tuo esiin lapsen voimavaroja ja

vahvuuksia sekä auttaa ajattelun kehittymisessä. (Trogen 2020, 196–197; Peltola 2020, 13.)

Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallin ensisijainen tavoite on koulukiusaamisen ennaltaehkäiseminen. Koulukiusaaminen nähdään mallissa yhteisöllisenä ilmiönä ja näin ollen myös kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä myös lähdetään liikkeelle yhteisöstä sekä vallitsevasta toimintakulttuurista käsin. (Peltola 2020, 2, 13.)

Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallissa perusajatuksena on, että yhteisössä kaikki ovat vastuussa toinen toisensa hyvinvoinnista ja yhteisön hyvästä fiiliksestä. Yhteisesti hyväksytyt säännöt tuovat turvaa ja lisäävät luottamusta. Luottamuksen kulttuuri taas syntyy arjessa arvostavien kohtaamisten kautta kaikkia osallistamalla ja lisääntyy sekä voimistuu empaattisessa ja myönteisessä ilmapiirissä. (Peltola 2020, 8, 12; Peltola & Särmö 2019.)

Hyvinvointia yhteisössä lisäävät myös kokemus yhteenkuuluvaisuuden tunteesta sekä omasta merkityksellisyydestä yhteisön jäsenenä. Silloin kun yhteisössä voidaan hyvin kiusaamiselle tyypillistä valtaepätasapainoa ei pääse syntymään ja näin motiivit ja syyt kiusaamiselle vähenevät. (Peltola 2020, 16; Peltola & Särmö 2019; Leskisenoja & Sandberg 2019, 27.)

Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallin tavoitteena onkin luoda kouluun Meidän hyvä fiilis, joka tarkoittaa sellaisen toimintakulttuurin rakentamista, jossa yhteiset arvot ja päämäärät tähtäävät hyväksyvään ja myönteiseen ilmapiiriin ja jossa yhteinen tavoite on voida hyvin yhteisössä. Meidän hyvä fiilis rakennetaan yhdessä yhteistyöllä ja sen rakentamiseen osallistuvat kaikki kouluyhteisön jäsenet. Meidän hyvän fiiliksen edistämiseksi käytetään keinoina muun muassa tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittamista ja aktiivista ryhmäytymistä. Tarkoituksena on, että Meidän hyvä fiilis tulee osaksi koulun jokapäiväistä toimintakulttuuria ja toimintaa. (Peltola & Särmö 2019; Peltola 2020, 2.)

Meidän hyvän fiiliksen lisäksi Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamalliin sisältyy kiusaamis- ja konfliktitilanteiden ratkaisukaaviomalli. Ratkaisukaaviomallissa lähdetään ajatuksesta, että häiriökäyttäytyminen on aina seurausta jostakin, eli käyttäytymisen taustalla on jokin syy, johon lähdetään yhdessä rakentamaan ratkaisua. (Peltola & Särmö) Ristiriitojen ja konfliktien

ratkaisemisessa peruseriaatteena onkin, että ratkaisu löytyy jokaisen osapuolen omien vahvuuksien ja hyvien ominaisuuksien hyödyntämisen kautta. *Toisin sanoen ”Ratkaisun avaimet ovat oppilaan kohtaamisessa.”* (Peltola & Särmö 2019)

Ratkaisukaaviomallin tavoitteena on ohjata koulun aikuisia ja oppilaita arvostamaan kohtaamiseen sekä konfliktien rakentavaan ratkaisemiseen. Ratkaisukeskeisessä ohjauksessa pyritään positiivisen psykologian sekä hyvän vuorovaikutuksen keinoin rakentamaan toiveikkuutta, myönteisiä tuntemuksia, onnistumisia, luonteen vahvuuksien ja merkityksellisyyden kokemuksia Hyväksyvä ja myönteinen ilmapiiri, jossa jokainen tulee kuulluksi ja hyväksytyksi, edesauttaa tilanteiden käsittelyä sekä ratkaisun löytymistä. (Peltola 2020, 30; Ruutu & Salmimies 2018, 7,12.)

Ratkaisukaaviomallissa korostetaan, että lähdetessä selvittämään kiusaamis- tai konfliktitilannetta, ei ole kiusaajaa ja kiusattua, vaan on pahaa oloa, joka leviää yhteisössä ja näyttäytyy negatiivisena käytöksenä toisia kohtaan. (Peltola & Särmö 2019; Peltola 2020, 8.) Jokainen kiusaamistilanteen osapuoli kohdataan arvostavasti ilman ennakkoroolia ja heitä rohkaistaan ja kannustetaan toimimaan oman tilanteensa ratkaisijoina.

Ratkaisukaaviomallissa kiusaamistilanteet käsitellään restoratiivista lähestymistapaa soveltaen. (Peltola 2020, 28–29.) Restoratiivisuudella ymmärretään selvittelytilanteessa tunteet ja tarpeet huomioivaa kohtaamista; kuuntelua, ihmisten välisten suhteiden korjaamista ja sosiaalisten taitojen vahvistamista. (Gellin 2019, 164.) Restoratiivinen lähestymistapa näkyy ratkaisukaavioprosessissa kohtaamisen ja keskustelun sekä yhteistyön merkityksenä, jolla pyritään lisäämään osapuolten välistä ymmärrystä asian ratkaisemiseksi. Näiden asioiden avulla on mahdollista saavuttaa voimaantumisen, oppimisen, vastuunoton sekä rauhan löytymisen. (Peltola 2020, 28–29,)

Useiden tutkimusten sekä käytännön kokemusten perusteella tiedetään, että opettajan ja oppilaan välisen suhteen laadulla on merkitystä siihen, miten lapsi suhtautuu koulutyöhön ja miten opettaja toimii oppilaan hyvinvointia tukeakseen. Koulu yhteisön toimiva vuorovaikutus, lasten mahdollisuus osallisuuteen sekä hyvä, lämmin ja turvallinen suhde opettajaan edistävät niin oppilaiden oppimista kuin hyvinvointiakin. (OKM 2018:16,60; Peltola 2020, 16.)

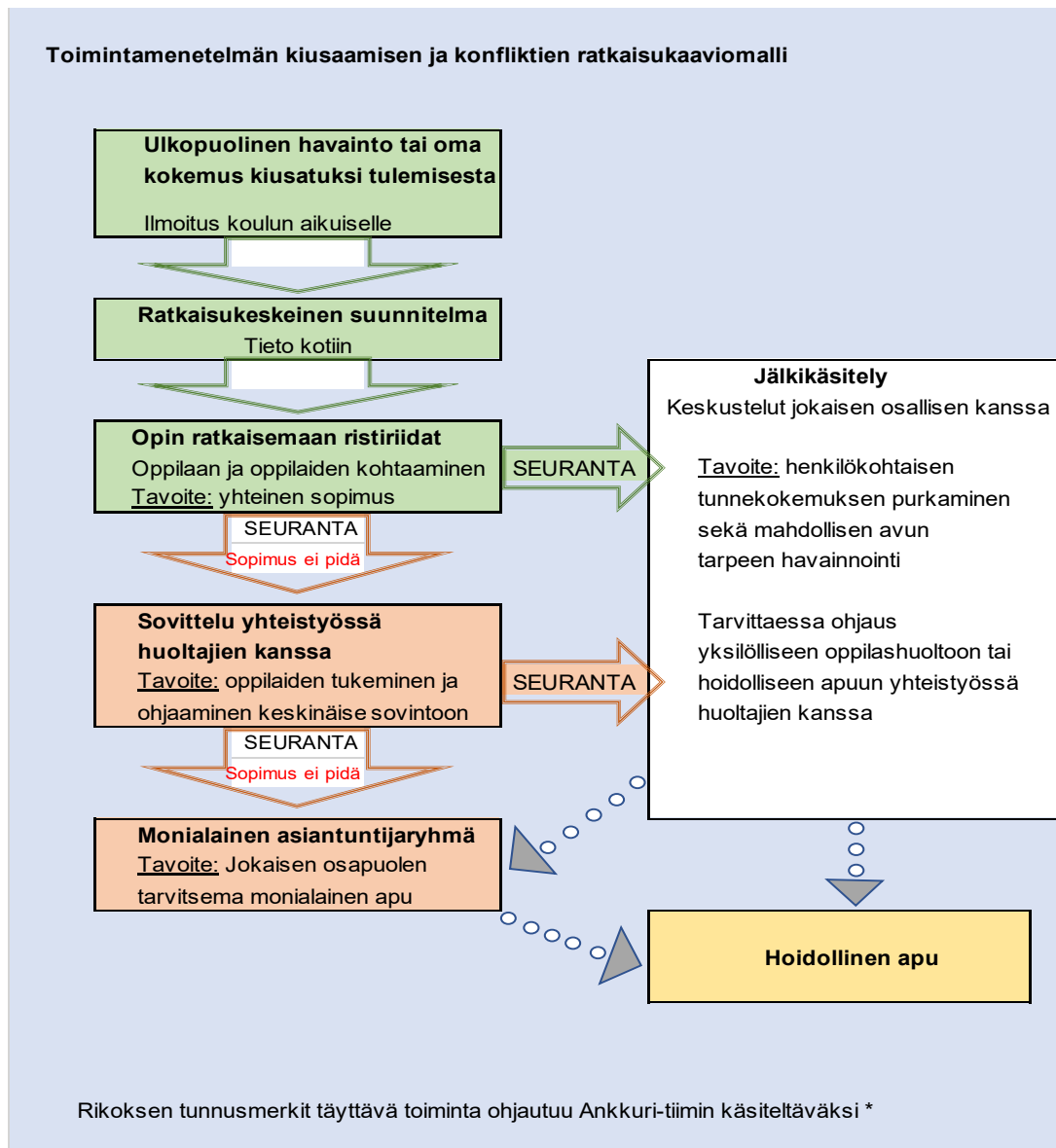
Myös Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallin ratkaisukaavion toteuttamisessa aikuisella on merkittävä rooli. Ratkaisukaaviomalli perustuu ajatukselle arvostavasta kohtaamisesta sekä niin sanotusta kohtaamisen tilasta, jonka aikuisen tulee luoda oppilaan ja itsensä välille. Sillä miten tulemme kohdatuksi ja kohdelluksi on suuri merkitys ja tuo kokemus vaikuttaa suuresti siihen, miten hyvin toiminta ja yhteistyö oppilaan kanssa onnistuu. (Peltola 2020, 12,16.)

Kohtaamisen tilan luominen onnistuu aikuiselta empaattisella, kuuntelevalla ja hyväksyvällä toimintaotteella. Ratkaisukaaviomallissa aikuisen tehtävänä on ohjata oppilasta (erityisesti haastavissa tilanteissa), tavoitteellisesti etsimään ja rakentamaan toiveikkuutta, havainnoimaan ja huomioimaan myönteisiä tunteita ja onnistumisen kokemuksia sekä löytää lapsen omien vahvuuksien kautta rohkaisevia tulevaisuuden näkymiä. (Peltola 2020, 15.)

Ristiriitatilanteita käsiteltäessä aikuisen ei siis kuulu olla tuomari, vaan lempeä poliisi, joka selvittää, suojelee ja huolehtii siitä, että asia saadaan selvitettyä loppuun kaikkia osapuolia kuunnellen ja kunnioittaen. (Peltola 2020, 13; Köngäs 2019, 98.) Ratkaisukaaviomallissa aikuisen luomalla turvallisella ja myönteisellä ilmapiirillä, välittämällä, kannustamisella sekä halulla uskoa ja ymmärtää oppilasta sekä tilannetta, voidaan saavuttaa paras mahdollinen kohtaamisen tila konfliktin ratkaisemiseksi. (Peltola 2020, 24, 26, 3.)

3.7.1 Kiusaamisen ja konfliktien ratkaisukaaviomalli

Toimintamallissa kouluja ohjataan puuttumaan välittömästi kiusaamis- ja konfliktitilanteisiin koulun omilla hyväksi havaituilla keinoilla. Jos tilanne ei kuitenkaan näillä keinoin ratkea otetaan käyttöön toimintamallin Ratkaisukaavio (kuvio 2.) Ratkaisukaavioprosessi aloitetaan tekemällä ratkaisukeskeinen suunnitelma. (Peltola & Särmö 2020).



Kuvio 2. Ratkaisukaavio Peltolaa ja Särmöä (2019) mukailen. (Peltola & Särmö 2019)

* Ankkuri -tiimi on poliisiasemalla toimiva moniammatillinen tiimi, jossa käsitellään kaikki alle 18-vuotiaiden tekemiksi epäillyt rikokset ja rikolliset teot.

Ratkaisukeskeinen suunnitelma. Ratkaisukeskeinen suunnitelma tehdään aina, jos tilanne ei koulun omilla välittömän puuttumisen keinoilla korjaannu tai tilanne on määriteltävissä kiusaamiseksi. Tieto kiusaamisesta voi tulla ulkopuolisen henkilön havainnon perusteella, kiusatun itsensä ilmoittamana tai huoltajien

kautta. Tiedon saatuaan tiimin jäsen, yhdessä opettajan kanssa tutustuvat tilanteeseen ja laativat ratkaisukeskeisen suunnitelman. Ratkaisukeskeinen suunnitelma sisältää tilanteen arvioinnin ja ratkaisujen suunnittelua,

konkreettisten toimenpiteiden sopimisen sekä vastuuhenkilöiden nimeämisen tapauksen käsittelyssä. Koululta lähtee aina tieto kotiin tilanteen käsittelemisestä. (Peltola & Särmö 2020).

3.7.2 Oppilaan kohtaaminen ”Opin ratkaisemaan ristiriidat”

Ratkaisukeskeisen suunnitelman tekemisen jälkeen tiimin jäsen sekä opettaja kohtaavat yhdessä jokaisen konfliktin osapuolen yksitellen. Toimintamallissa oppilaan kohtaaminen etenee ratkaisukeskeisiä menetelmiä soveltaen (Peltola 2020, 31; Peltola & Särmö 2020.)

Kohtaamisen tarkoituksena on, että jokaisella tilanteen osapuolella on mahdollisuus tulla kuulluksi ja nähdyksi ilman tilanteen jo mahdollisesti synnyttämää roolia sekä ohjata oppilasta ymmärtämään, että hän saa aikuisilta tarvitsemaansa tukea vaikean tilanteen kohtaamiseen ja oman käytöksensä arvioimiseen. Tavoitteena on, että aikuisen ja nuoren välille syntyy luottamus ja hän on valmis ottamaan ohjausta vastaan. (Peltola 2020, 32; Peltola & Särmö 2020.)

Aikuisen tukea tarvitsevat yhtä lailla sekä käytöksellään toista loukannut kuin loukatuksi tullut nuori. Toista väärin kohdelleen nuoren kohtaaminen vaatiikin aikuiselta erityistä taitoa ja halua luoda **kohtaamisen tila**, jossa lapsi tai nuori voi kokea olevansa hyväksytty ja turvassa huolimatta siitä, että hän on toiminut väärin toista kohtaan. (Peltola 2020, 3, 30; Peltola & Särmö 2020.)

Usein häiriökäytöksellään oireilevalla lapsella tai nuorella saattaa jo valmiiksi olla taustalla epäluottamus aikuisia kohtaan tai aikaisempia kokemuksia vastaavasta tilanteesta, joiden käsittelystä on jäänyt huonoja muistoja. Tästä syystä luottamuksellisen yhteyden luominen lapsen tai nuoren kanssa on tärkeää ja se vaatii aikuiselta oikeanlaisia toimia luottamuksen synnyttämiseksi. (Peltola 2020, 30; Peltola & Särmö 2020.)

Oppilaan kohtaamisessa aikuisen tärkeänä tehtävänä on auttaa ja ohjata nuorta ymmärtämään ja löytämään omat mahdollisuutensa vaikuttaa tilanteeseen sekä toimia myös tilanteen ratkaisijana. Aikuisen tehtävänä tuoda esiin ja kertoa oppilaalle niistä hyvistä ominaisuuksista, joita hänessä on ja rohkaista käyttämään niitä sekä nostaa myös esiin ne asiat, joissa oppilas on jo

toiminut hyvin. Myönteinen palaute ohjaa oppilasta omien vahvuuksiensa ja voimavarojensa tiedostamiseen sekä hyödyntämiseen. (Peltola 2020, 35; Ruutu & Salmimies 2018 35, 42; Peltola & Särmö 2020.)

Keskusteluissa on tärkeä käydä läpi kiusaamisilmiötä myös yleisesti. Kiusaamisilmiön avaaminen ja yhteisen ymmärryksen löytyminen on kaikille tilannetta käsitteleville tärkeää. Ymmärryksen avulla pystytään keskustelemaan kiusaamisen syistä ja vaikutuksista syvemmin sekä pohtimaan oman toiminnan merkitystä ja vaikutuksia tilanteeseen sekä sen selvittämiseen. On siis tärkeää ymmärtää, että kiusaamisessa on kyse vääränlaisesta vallankäytöstä tai puutteellisista vuorovaikutustaidoista, ja todeta, että huono käytös ei koskaan ole hyväksyttävää eikä sellaista kenenkään tarvitse sietää. (Peltola 2020, 32; Peltola & Särmö 2020.)

Koska kiusaaminen on aina yhteisöllinen ilmiö, eikä kukaan ole sen kanssa yksin eikä siihen kukaan pysty yksin myöskään vaikuttamaan, on ratkaisumallissa otettu huomioon myös yhteisön vaikutus ja merkitys kiusaamisessa ja sen ratkaisemisessa. Oppilaan kanssa käytävässä keskustelussa käydään läpi yhteisön merkitystä verkostokartan avulla. Verkostokartan avulla tehdään näkyväksi kuka tai ketkä ovat oppilasta jo tukeneet ja keiden tukeen hän voisi jatkossakin luottaa. Tärkeää on myös antaa kiitosta ja kehuja tukijoille. (Peltola & Särmö 2020; Peltola 2020, 37.)

3.7.3 Oppilaiden kohtaaminen yhdessä, yhteinen tavoite ja sopimus

Oppilaiden kohtaaminen yhdessä järjestetään silloin, kun kaikki ovat siihen valmiita ja kun oppilaiden oman toiminnan arviointi on onnistunut. Yhteisessä kohtaamisessa laaditaan aina yhteinen sopimus (lomake 2) sekä kerrotaan, että sopimuksen toteutumista seurataan ja koteja tiedotetaan yhteisen sopimuksen syntymisestä. Jokainen tilanteeseen osallistuja allekirjoittaa yhteisen sopimuksen hyväksymisen merkiksi. (Peltola 2020, 37–38; Peltola & Särmö 2020.)

Yhteinen kohtaaminen on merkityksellinen tapahtuma, jossa aikuisen tärkeänä tehtävänä on huolehtia siitä, että ilmapiiri pysyy hyvänä ja turvallisena kaikille osapuolille. Yhteisen kohtaamisen tarkoituksena ja tavoitteena on saada aikaan oppilaiden toiveista nouseva yhteinen sopimus. Sopimuksen laadintaa

ohjaavat kunkin oppilaan tilanteen parantamiseksi esittämät toiveet, jotka toimivat pohjana keskusteluille ja yhteisen ratkaisun etsimiselle. On tärkeää, että yhteinen sopimus on oppilaiden sanoittama ja kaikkien hyväksymä. Yhteisen sopimuksen tarkoituksena on myös nostaa vahvasti esiin se, että tilanteen ratkaisemiseksi jokaisen osapuolen on noudatettava sopimusta ja kannettava vastuu omasta toiminnastaan. (Peltola & Särmö 2020; Peltola 2020, 36–37.)

Tehty sopimus perustuu yhteisesti asetettuihin tavoitteisiin, jotka sisältävät toimintaan, käyttäytymiseen ja tunteisiin liittyviä asioita. Tavoitteiden tehtävänä on ohjata toimintaa kaikkien kannalta oikeaan suuntaan kohti hyvää ja tavoiteltavaa asiaa. Tavoitteiden tulee olla selkeitä, yksiselitteisiä ja mahdollisimman konkreettisia, jotta ne on mahdollista saavuttaa myös toiminnan tasolla. Kun tavoite on kaikille selkeä, on sitä kohti helpompi lähteä yhdessä kulkemaan. Selkeät tavoitteet myös edesauttavat sopimuksen toteutumisen arvioimista toiminnan, käyttäytymisen ja tunnetavoitteiden kautta. Yhdessä on tärkeä etukäteen keskustella ja sopia myös siitä, miten toimitaan, jos tavoitteiden saavuttaminen ei yhdessä onnistu. (Peltola & Särmö 2020; Peltola 2020, 36–38.)

Yhteisen sopimuksen toteuttamisessa voidaan hyödyntää myös oppilaiden verkostoja ja yhteistyön voimaa. Esimerkiksi koko luokalle voidaan kertoa yhteisen sopimuksen syntymisestä sekä osapuolten yhteisestä tahtotilasta saada tilanne ratkaistua hyvin. Luokkatovereita voidaan myös pyytää olemaan osapuolten tukena yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi ja samalla on hyvä myös korostaa jokaisen oppilaan omaa roolia hyvän fiiliksen luomisessa omassa luokassa. (Peltola & Särmö 2020.)

3.7.4 Jälkikäsitteily, mitä sinulle kuuluu?

Yhteisen sopimuksen allekirjoittaneet ohjataan jälkikäsitteilyyn, joka pidetään kunkin asianomaisen kanssa erikseen. Keskustelu järjestetään yhdessä sovitun ajan (3–4 viikkoa) kuluttua sopimuksen tekemisestä. Keskustelun tarkoituksena on selvittää, ovatko tavoitteet toteutuneen ja tehdyssä sopimuksessa pysytty. Tämän lisäksi keskustelun tavoitteena on henkilökohtaisen tunnekokemuksen purkaminen sekä mahdollinen avuntarpeen havainnointi. Tunnekokemuksen purkaminen on tärkeää, sillä sen avulla varmistetaan, että oppilas on päässyt

konfliktitilanteesta yli myös tunnetasolla, eikä asia enää vaikuta hänen elämäänsä haittaavasti. (Peltola & Särmö 2019; Peltola & Särmö 2020.)

Keskustelun ja Mitä sinulle kuuluu -lomakkeen (lomake 3) avulla tehdään arvio siitä, onko yhdessä tehty sopimus pitänyt ja onko konfliktitilanne saatu päätökseen/selvitettyä. Tapaamisessa oppilas arvioi tilannetta omalta kannaltaan, mutta myös koulun aikuinen tekee oman arvionsa tilanteesta keskustelun jälkeen. Jos tilanne ei ole edennyt sopimuksen mukaan tai jos asia aiheuttaa vielä pahaa oloa tunnetasolla, sovitaan jatkotoimenpiteistä tilanteen edistämiseksi. (Peltola & Särmö 2020)

Tietoisuus tilanteen seuraamisesta, yhdessä laadittu sopimus sekä yhteisesti sovitut säännöt tuovat turvaa kaikille osapuolille. Kiusattu voi luottaa siihen, että tilanne on aikuisten seurannassa ja siihen puututaan tarvittaessa heti. Seurannan avulla pystytään tukemaan myös kiusaajaa, hänen pyrkiessään toimimaan uudella tavalla sekä vahvistamaan uutta toimintaa positiivisella palautteella. (Peltola & Särmö 2020; Peltola 2020 16,18,38.)

Tilanteen seuranta ja jälkikäsitellyt antavat myös yhteisölle signaalin siitä, että kiusaamiseen suhtaudutaan vakavasti ja että jokaisen asianosaisen tehtävänä on hoitaa oma osuutensa sopimuksesta vastuullisesti loppuun asti. Hyvin hoidetusta tilanteesta ja sopimuksessa pysymisestä annetaan kiitosta ja palautetta kaikille osapuolille. (Salmivalli 2010, 90–91; Peltola & Särmö 2020; Peltola 2020, 38.)

3.7.5 Tilanne ei ratkea, huoltajat mukaan sovitteluun

Jos tilanne ei ratkea sopimuksen teon avulla palataan takaisin ”lähtöruutuun” ja laaditaan uudestaan ratkaisukeskeinen suunnitelma, jossa huomioidaan myös huoltajien osallistuminen tilanteen selvittämiseen. (Peltola & Särmö 2020.)

Tähän yksilösovittelun vaiheeseen osallistuu oppilaan ja huoltajien lisäksi vähintään kaksi koulun aikuista. Yksilöllisen kohtaamisen -vaiheessa edetään samalla ajatuksella kuin aiemminkin. Tapaamisessa käydään tilanne uudelleen läpi kunkin konfliktin osapuolena olevan oppilaan näkökulmasta sekä pohditaan ja arvioidaan omaa toimintaa tilanteessa. Yhdessä huoltajien kanssa sovitaan tukitoimenpiteet, joiden avulla tilanne pyritään saamaan ratkaistua parhaalla mahdollisella tavalla oppilaiden kannalta. (Peltola & Särmö 2020.)

3.7.6 Osapuolten välinen yhteissovittelu

Yhteissovittelu kunkin osapuolen sekä heidän huoltajiensa kanssa järjestetään tarvittaessa. Yhteissovittelun tarve ja mahdollisuus tulee arvioida aina tapauskohtaisesti tilanteen hallittavuuden ja oppilaiden omien kykyjen sekä motivaation perusteella. Yhteissovittelussa laaditaan yhteinen sopimus (lomake 2), jonka tavoitteena on tukea ja ohjata oppilaita keskinäiseen sovintoon. Yhteissovittelussa sovitaan myös tilanteen seurannasta sekä arvioinnista tietyn ajanjakson jälkeen (lomake 3). (Peltola & Särmö 2020.)

Yhteissovittelu vaatii sitä ohjaavilta aikuisilta huolellista etukäteisvalmistelua ja valmiutta ohjata hyvinkin herkästi tunteita nostattavaa tilannetta ratkaisukeskeisesti, sekä pitää huomio ja keskustelu asianosaisissa, heidän tuntemuksissaan ja ajatuksissaan. Tarvittaessa tai tilanteen niin vaatiessa on mahdollista kääntyä sovittelutoimiston puoleen. Erityisen suositeltavaa se on tilanteissa, joissa vanhemmat ovat kääntyneet koulua tai toisiaan vastaan. (Peltola & Särmö 2020.)

3.7.7 Monialaisen asiantuntijaryhmän kutsuminen koolle

Jos kaikista tukitoimista huolimatta päädytään tilanteeseen, että tilanne ei ohjaudu toivottuun suuntaan eli keskinäistä sovintoa ei synny, ohjataan asia eteenpäin monialaiselle asiantuntijaryhmälle. Monialainen asiantuntijaryhmä käsittelee tilanteen ja suunnittelee omat tilannekohtaiset toimintatavat, jokaisen osapuolen kohdalle. (Peltola & Särmö 2020.)

Tilanteen mahdollisesta kärjistymisestä ja haastavuudesta huolimatta tavoitteena on, että jokainen asianomainen saa tarvitsemansa monialaisen avun ja tuen. Tilanteessa, jossa oppilas on kykenemätön arvioimaan ja muuttamaan omaa toimintaansa tuetuista toimenpiteistä huolimatta tarvitsee ohjauksen yksilölliseen oppilashuoltoon tai hoidollisen avun ja tuen piiriin, yhteistyössä huoltajien kanssa. (Peltola & Särmö 2020.)

Toimintamallin ratkaisukaavion ”henki” voidaan kiteyttää seuraavasti:

- Näkökulman vaihtaminen -> Konfliktitilanteita ratkaistaessa virheet käännetään voimavaraksi ja riidat rakentaviksi ratkaisuksi.
- Hyödynnetään oppimistilanteena -> Opitaan, että konflikti ei riko, vaan se rakentaa, opitaan toimimaan toisella tavalla sekä opitaan ratkaisemaan ristiriitoja rakentavasti, myös tulevaisuudessa.
- Roolien välttäminen -> Ei ole kiusaajaa, ei kiusattua.
- Nähdään asioiden taakse -> On paha oloa, on syytä ja seurauksia.
- Valetaan uskoa tilanteen ratkaisemiseen -> On ratkaisuja, kun on tahtoa ja yhteistyötä.
- Ratkaisun avaimet löytyvät vahvuuksien ja positiivisuuden avulla -> Ei rakenneta rooleja, vaan etsitään yhdessä ratkaisuja tukemalla jokaisen vahvuuksia ja hyviä ominaisuuksia.
- Asian käsittely loppuun asti -> Huolehditaan seuranta ja mahdolliseen jälkikäsitteilyyn ohjaaminen jokaisen osapuolen kohdalla. (Peltola & Särmö 2020.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tieteenfilosofinen lähtökohta

Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä on fenomenologinen teoria. Fenomenologia on teoreettinen tieteenfilosofinen suuntaus, jossa kiinnostuksen kohteena on ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan. Fenomenologisessa filosofiassa ihmisen suhde omaan elämäntodellisuuteensa muodostuu omien havaintojen ja kokemusten sekä niiden tuottaman tiedon sekä merkitysten kautta. (Laine 2015, 30–32.)

Fenomenologiassa korostuu kokemuksen ja merkityksen välinen yhteys. Merkityssuhde syntyy, kun inhimillinen kokemus muuttuu tietoisuudeksi asiasta. (Heikkinen & Laine 1997, 18–23; Laine 2015, 31.) Fenomenologinen merkitysteoria lähtee ajatuksesta, että ihmisen toiminta ei ole sattumanvaraista, vaan se on intentionaalista eli tietoista aikomusta suhteessa johonkin objektiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 1.1.3; Laine 2020, 31.)

Omassa tutkimuksessani tutkittava tieto muodostuu pääosin tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kokemuksista. Näiden kokemusten kautta voidaan arvioida, miten toimintamalli on tutkittavien mukaan toiminut ja miten se on heidän mielestään vaikuttanut konflikti- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen sekä ehkäisemiseen.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Toimintamalli on uusi interventiomenetelmä, joka on ollut käytössä vasta muutaman vuoden. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa uuden toimintamenetelmän toimivuudesta ja vaikuttavuudesta konfliktitilanteiden selvittämisessä ja ratkaisemisessa.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville millaisia kokemuksia oppilailta sekä huoltajilla on ollut prosessiin osallistumisesta, sekä siitä, onko heidän mielestään toimintamallin käytöllä ollut vaikutuksia konfliktitilanteiden käsittelyyn

ja sen ratkaisemiseen. Oppilaiden ja huoltajien esiin tuomien kokemusten perusteella sekä koko prosessia tarkastelemalla on tarkoitus myös arvioida uuden menetelmän vaikuttavuutta.

Tutkimus on rajattu koskemaan konfliktitilanteiden selvittelyssä käytettävän ratkaisukaaviomalliprosessia sekä seuranta ja jälkikäsitteilyä. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa myös tietoa toimintamallin jatkokehittämiseen.

Tutkimuskysymyksiä ovat:

Millaisia kokemuksia oppilailla on osallistumisesta toimintamallin ratkaisukaavioprosessiin sen eri vaiheissa: kohtaaminen, sopimus ja seuranta?

Millaisia kokemuksia huoltajilla on oman lapsen/ huollettavansa osallistumisesta toimintamallin ratkaisukaavioprosessiin sen eri vaiheissa: kohtaaminen, sopimus ja seuranta?

Millaisia kokemuksia oppilailla ja heidän huoltajillaan on toimintamallin ratkaisuprosessin toimivuudesta ja vaikutuksesta ristiriita- ja konfliktitilanteiden selvittämisessä sekä niiden ratkaisemisessa?

4.2 Tutkimusmenetelmät

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä on laadullinen tapaustutkimus. Laadullinen lähestymistapa soveltuu hyvin kiusaamisilmiön sekä kiusaamistilanteisiin kehitetyn interventiomallin toimivuuden ja vaikuttavuuden tutkimiseen, sillä laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, selittää ilmiön rakennetta sekä keskittyä tiettyihin toimijoihin, sosiaalisiin tilanteisiin sekä niiden välisiin yhteyksiin. (Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola & Himberg 2009.)

Laadullisessa tutkimuksessa informanttina toimii ihminen ja hänen kokemuksensa tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa informantteina toimivat oppilaat ja huoltajat sekä heidän subjektiiviset kokemuksensa asiasta ja niille annetut merkitykset. Tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää ja tulkita ihmistä juuri kokemusten kautta. (Cohen, Manion & Morrison 2018, 304.)

Koska tämän tutkimuksen kohteena on yksittäinen interventiomenetelmä, sen vaikuttavuuden ja toimivuuden arviointi sekä vain yhden koulun toimintamallin ratkaisukaavioprosessiin osallistuneet oppilaat, oli tarkoituksenmukaista tehdä tutkimus tapaustutkimuksena. Tapaustutkimuksessa tutkimuskohteeksi valitaan yleensä rajattu kokonaisuus, yksittäinen tapaus, tilanne tai tapahtuma ja niissä tarkastelun ja kiinnostuksen kohteena ovat ilmiöt tai prosessit. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2000, 151.)

Tapaustutkimuksessa pyritään tuottamaan valitusta tapauksesta yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa, eikä pyrkimyksenä ole tulosten laajempi yleistettävyys. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163). Tapaustutkimuksen avulla saaduilla tiedoilla voidaan kuitenkin nähdä olevan laajempaa sosio-kulttuurista merkitystä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimuksen kohteena oleva toimintamalli on ollut käytössä vasta muutaman vuoden, eikä sitä ole aiemmin tutkittu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa ensitietoa toimintamallin ratkaisukaavioprosessin toimivuudesta ja vaikuttavuudesta sen käyttäjille, kehittäjille sekä laajemmin myös koulu yhteisölle. Vaikka tapaustutkimuksen tulokset sellaisenaan eivät ole laajemmin yleistettävissä, voidaan niitä pitää kuitenkin suuntaa antavina ja niiden perusteella voidaan tehdä arviointia menetelmän toimivuudesta ja vaikuttavuudesta myös muissa samanlaisissa viitekehyksissä. Tuloksia on mahdollista käyttää myös Yhdessä yhteistyöllä -toimintamallin kehittämistyöhön. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien määrästä ja tutkimuksen laajuudesta puhuttaessa käytetään nimitystä näyte. Näytteen kokoa ei laadullisessa tutkimuksessa ole erityisesti määritelty, eli se voi siis olla hyvinkin pieni. Olennaisempaa näytteen koon sijaan on sen laatu eli se, miten näyte kokonaisuudessaan pystyy kuvaamaan kyseistä tapahtumaa, ilmiötä tai lisäämään ymmärrystä tutkittavasta asiasta. (Myllyniemi 2018, 138; Eskola & Suoranta 2014, 61.)

Tässä tutkimuksessa näytteen koko muodostui tutkimukseen suostuneiden perheiden määrästä. Jokaiselle toimintamallin ratkaisukaavioprosessiin osallistuneen oppilaan perheelle lähetettiin kysely halukkuudesta osallistua tutkimukseen. Kirjallisen suostumuksen koululle palautti kaksitoista perhettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella siis myös menetelmän vaikuttavuutta. **Vaikuttavuudella** tarkoitetaan tietyille toiminnalle asetettujen tavoitteiden saavuttamista eli intervention ja tulosten välistä suhdetta. Vaikuttavuus kuvaa sitä, kuinka hyvin tietyllä toiminnalla, interventiolla onnistutaan saavuttamaan halutut ja tavoitteiden mukaiset tulokset sekä vaikutukset kyseisessä tapauksessa. (Dahler-Larsen 2004,7; Kettunen 2017, 6.)

Vaikuttavuuden arvioinnilla taas tarkastellaan syntyneitä vaikutuksia sekä vaikutusten suhdetta asetettuihin tavoitteisiin sekä pyritään ymmärtämään prosessia, jonka kautta nämä vaikutukset syntyvät. (Kettunen 2017, 6.) Dahler-Larsen toteaaakin vaikuttavuuden arvioinnin rakentavan sillan toiminnan ja toimintaprosessien kautta syntyvien vaikutusten välille. (Dahler-Larsen 2005, 5–6.)

Vaikuttavuuden arvioinnilla pystytään tuomaan esiin sekä todentamaan tutkimuksen kohteena olevan menetelmän hyvyttä eli tavoitteiden mukaista toimivuutta. Arvioinnin avulla voidaan siis osoittaa se, onko menetelmä toimiva ja näyttönä tästä käytetään menetelmän todistetusti aikaansaamaa vaikutusta. Vaikuttavuuden tarkastelua tehdäänkin usein silloin, kun halutaan tutkia jonkin uuden menetelmän toimivuutta sekä arvioida sitä, onko se parempi kuin aiemmat menetelmät. (Kettunen 2017, 8; Rajahonka 2013, 13.)

Vaikuttavuuden arvioinnissa keskitytään yleensä nimenomaan intervention toimivuuden tarkasteluun eikä niinkään prosessiin osallistuneiden näkökulmien huomioimiseen. On kuitenkin tilanteita, joissa henkilön tyytyväisyydellä, motivaatiolla, yhteistyöhalulla jne. on merkitystä siihen, miten ja miksi interventio vaikuttaa, ja silloin nämä asiat on tärkeä ottaa myös arvioinnissa huomioon. (Dahler-Larsen 2005, 20.) Tässä tutkimuksessa prosessiin osallistuneiden henkilöiden mielipide ja kokemus ovat erityisen tärkeitä asioita menetelmän vaikuttavuutta arvioitaessa.

Vaikuttavuuden arvioinnin haasteeksi saattaa muodostua se, että interventioiden vaikutukset syntyvät hitaasti ja pitkien prosessiketjujen kautta. Tarvitaan siis riittävän pitkä aika, jotta vaikutuksia voidaan lähteä arvioimaan. Arvioinnin haasteena voi olla myös se, miten pystytään eristämään juuri kyseisen toiminnan vaikutus kohderyhmässä tapahtuvaan muutokseen. Eli mitkä asiat muuttuvat kyseisen toiminnan vaikutuksesta ja mitkä muutokset aiheutuvat jostakin muusta syystä. Huomion arvoinen seikka on myös se, että

ennaltaehkäisevän toiminnan vaikuttavuutta on lähes mahdoton osoittaa vaikuttavuuden arvioinnin avulla. (Rajahonka 2013, 16.)

Koska tutkimuksessa kohteena oleva menetelmä on ollut käytössä vasta muutaman vuoden, saattaa se vaikuttaa vaikuttavuuden luotettavaan arviointiin. Toisaalta menetelmän prosessi on ajallisesti melko lyhyt, sen tehokkuudesta johtuen, joten ainakin lyhyen aikavälin vaikutuksia todennäköisesti pystytään näkemään. Koska kiusaamiseen puuttumisessa ja tilanteen käsittelyssä on kyse yksittäisestä tapauksesta sen osapuoliin sekä tilanteeseen vaikuttamisesta tietyllä menetelmällä, voidaan menetelmän vaikutusta mielestäni tarkastella jokseenkin suoraviivaisesti.

Siitä huolimatta, että vaikuttavuuden arvioinnissa on haasteita eikä siinä aina pystytä kontrolloimaan kaikkia tekijöitä, ei sen tekeminen kuitenkaan ole turhaa. Arvioinnin avulla on mahdollista kuitenkin osoittaa kyseisen toiminnan avulla aikaansaatuja muutoksia sekä toiminnan merkityksellisyyttä. (Aalto-Kallio, Saikkonen, Koskinen-Ollonqvist 2009, 105.)

4.3 Aineistonhankintamenetelmät

Laadullisessa tapaustutkimuksessa aineistonkeruu voi koostua useista erilaisista menetelmistä, joita voidaan käyttää myös rinnakkain. Laadullisen aineiston ohella tutkimuksessa voidaan käyttää esimerkiksi määrällistä aineistoa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159; Eriksson & Koistinen 2005, 27.)

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiksi valitsin kaksi menetelmää; ensimmäinen on valmis kirjallinen aineisto ja toinen tutkimuskysely. Saarela-Kinnusen ja Eskola mukaan aineistonkeruumenetelmiä valittaessa on tärkeää huomioida, että ne ovat sellaisia, joiden avulla tutkittavasta asiasta saadaan muodostettua kokonaisuus eli tapaus. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159.)

Tässä tutkimuksessa oli alusta lähtien selvää, että toisena aineistona tulisi olemaan toimintamenetelmän ratkaisukaavioprosessissa syntynyt valmis lomakemateriaali. Lomakemateriaalin avulla on mahdollista saada kokonaiskuva ratkaisukaavioprosessista, ymmärtää sen ideaa ja toteutusta, tutustua käsiteltyihin tapauksiin sekä nähdä millainen rooli oppilailla itsellään oli prosessissa.

Toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi valitsin verkossa tehtävän kyselyn oppilaille ja huoltajille. Kysely on hyvin yleinen laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä, sillä se toimii hyvin juuri silloin, kun halutaan kerätä tietoa ihmisten toiminnasta, mielipiteistä, kokemuksista ja asenteista. Kyselyn etuna on, että siinä pystytään kohdentamaan kysymykset juuri niille henkilöille, jotka parhaiten tietävät asiasta ja osaavat näin myös parhaiten vastata kysymyksiin. (Valli 2010, 103.)

Strukturoidun kyselyn etuna on myös se, että kaikki tutkimukseen osallistuvat vastaavat samoihin kysymyksiin ja vastatessaan kukin voi valita vastauksen annettujen vastausvaihtoehtojen joukosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 3.1.1.) Kyselyn avulla on siis mahdollisuus saada jokaiselta tutkimukseen osallistujalta vastaus samaan kysymykseen. Kyselyn hyvänä puolena voidaan pitää myös sitä, että se voidaan järjestää täysin anonyymisti niin, että vastaajan henkilöllisyys ei tule missään vaiheessa ilmi.

Tämän tutkimuksen kohdalla oli erittäin tärkeää, että kysely pystyttiin tekemään täysin anonyymisti, sillä anonyymiyteen tuli oli koulun puolelta vahva vaatimus. Toisena syynä oli mahdollisuus saada kaikilta informanteilta vastauksia samoihin, tutkimuskysymysten kannalta, tärkeisiin teemoihin. Kyselyn avulla oli myös mahdollisuus saada täydentävää informaatiota lomakkeista saatuun tietoon. Saarela-Kinnunen ja Eskola korostavat, että useita aineistoja käyttämällä on siis mahdollisuus rikastuttaa ja monipuolistaa kuvausta sekä saavuttaa tutkimuksen kannalta mahdollisimman hyvä ja luotettava lopputulos. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159.)

Aloitin kyselyn suunnittelun tutustumalla ratkaisukaaviolomake aineistoon. Luettuani aineiston, tein arvion siitä, miten paljon lomakkeista saadulla tiedolla pystyn vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja miten paljon tarvitsen vielä lisää tietoa tutkittavasta asiasta. Arvioinnin jälkeen totesin, että lomakkeiden antamaa tietoa tulisi täydentää sellaisilla kysymyksillä, jotka kertovat oppilaiden taustasta kiusaamiseen liittyen sekä kokemuksista prosessiin osallistumisesta eri vaiheissa sekä siitä, miten he prosessin jälkeen kokivat toimintamallin ja prosessin toimivuuden sekä vaikuttavuuden. Koska halusin tutkimuksessa käsitellä myös huoltajien kokemuksia toimintamallista ja sen toimivuudesta tehtäväksi tuli laatia myös heille oma kysely.

Kyselyn laatimisessa on tärkeä ottaa huomioon se, että kysymysten muodostamisen lähtökohtana ovat tutkimukselle asetetut tutkimuskysymykset. Näin voidaan varmistaa se, että kysymykset ovat valideja eli osuvia, jolloin ne antavat täsmällisesti vastauksia juuri tutkimusongelmiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 3.1.1; Valli 2010, 104.) Kyselyn suunnittelussa lähdin liikkeelle tutkimuskysymyksien tarkastelulla. Pohdin ja mietin millaisten alakysymysten avulla, saisin kerättyä sellaista tietoa, jonka avulla pystyisin vastaamaan laajempaan tutkimuskysymykseen. Haastavinta olikin osata löytää juuri ne oikeanlaiset kysymykset ja kysymyksen asetelut, joiden avulla saan kysytyä täsmälleen juuri sitä asiaa, mikä on tutkimuksen kohteena.

Kysymysten muodolla ja asetelulla on merkitystä myös kyselykaavaketta laadittaessa. Kysymyksiltään selkeä ja ytimekäs lomake sekä sopivan mittainen kysely motivoivat paremmin vastaamaan kyselyyn. Kyselykaavakkeen laadinnassa on tärkeitä huomioida myös vastaajien ikä sekä kyky pystyä vastaamaan esimerkiksi avoimiin kysymyksiin. (Valli 2010, 104–106.)

Laatiessani omia kyselylomakkeita pidin erityisen tärkeänä, että ne olisivat sellaisia, jotka motivoisivat vastaamaan. Erityisen pohdinnan kohteena oli nuorille suunnattu kysely, sillä tiedossani oli, että nuorten aktiivisuus vastata kyselyihin ei ole kovin suurta ja että varsinkaan kirjallinen vastaaminen ei useinkaan tuota kovin monisanaisia vastauksia. Näitä seikkoja silmällä pitäen pyrin laatimaan nuorille sellaisen kyselylomakkeen, jossa suurin osa kysymyksistä olo strukturoituja monivalintakysymyksiä ja vain muutama avoin kysymys.

Oppilaiden kyselyssä oli seitsemäntoista kysymystä, joista kolmesta oli monivalintakysymyksiä ja neljä avointa kysymystä. Huoltajien kyselyssä oli kolmesta kysymystä, joista kahdeksan oli monivalintakysymystä ja viisi avointa kysymystä. Osa kysymyksistä oli samoja molemmille ryhmille ja osa oli kohdistettu vain toiselle ryhmälle.

Kysely järjestettiin verkossa Webropol ohjelman avulla ja siihen oli mahdollista vastata niin kännykällä, tabletilla kuin tietokoneellakin. Pidin tärkeänä, että kyselyn tekninen toteutus oli sujuva ja kyselyyn vastaaminen oli helppoa ja vaivatonta. Kiinnitin huomiota myös siihen, että kyselyn ulkoinen asetelu olisi sellainen, että se myös innostaisi ja motivoisi vastaamaan.

Eri vastauslaitteista johtuen kyselyn näkymää ei valitettavasti kaikissa laitteissa kuitenkaan saatu aivan samanlaiseksi. Oletin, että oppilaat

todennäköisesti tulevat vastaamaan enimmäkseen kännykällä, halusin kyselyn toimivan kännykässä parhaalla mahdollisella tavalla.

Tässä tutkimuksessa toisena aineistona on valmis kirjallinen aineisto. Laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti käytetään kirjallisia aineistoja hyvin runsaasti. Kirjalliset aineistot ovat yleensä jotakin tiettyä tarkoitusta varten tuotettuja valmiita aineistoja. (Kananen 2013, 82) Tässä tutkimuksessa kirjallisena aineistona toimivat Yhdessä yhteistyöllä toimintamallin ratkaisukaavioprosessissa käytössä olleet ja valmiiksi täytetyt lomakkeet: oppilaan kohtaaminen, yhteinen sopimus sekä seuranta / jälkikäsitteilymalli. Lomakemateriaali on siis tuotettu ratkaisukaavioprosessin aikana ja sen on kirjannut ylös, oppilaiden sanoin, prosessissa mukana ollut aikuinen.

Lomakkeiden antama tieto liittyi itse prosessiin ja sen toteuttamiseen, mikä sinällään on erittäin tärkeää tietoa ja antaa/ luo tutkimukselle sen alustan/ maaperän, jossa itse toiminta on tapahtunut ja kyselyillä taas haetaan enemmänkin kokemuksia toimivuudesta ja vaikuttavuudesta.

4.4 Tutkimusaineiston hankinta ja analysointi

Tutkimuskysely toteutettiin siis Webropol -ohjelmalla. Huoltajille ja oppilaille oli ohjelmassa oma kysely. Kyselyyn ohjaavat linkit lähetin yhteysopettajalle, joka sitten välitti ne asianomaisille.

Linkki kyselyyn lähti kahdelletoista oppilaalle ja heistä viisi vastasi kyselyyn. Kyselyyn vastanneiden määrään vaikutti todennäköisesti ajankohta, joka oli kaikin tavoin huono. Koronasta johtuen kysely saatiin lähtemään oppilaille vasta toukokuun viimeisellä viikolla, jolloin oppilaat olivat hiljattain palanneet kouluun pitkältä etäopetusjaksolta. Ajankohta oli huono myös siksi, että lukuvuosi oli lopuillaan ja motivaatio kouluun liittyviin asioihin vastaamiseen ei varmasti ollut paras mahdollinen. Kysely oli ensin avoinna kolme viikkoa, koska ajatuksena oli, että melko lyhyt vastaamisaika motivoisi vastaamaan kyselyyn nopeasti. Vastausaikaa jouduttiin kuitenkin jatkamaan kahteen kertaan.

Huoltajien kysely lähetettiin kahdelletoista huoltajalle ja heistä myös kaksitoista vastasi kyselyyn. Huoltajien kyselyn alkamisajankohta oli sama kuin oppilaidenkin kyselyssä eli toukokuun viimeisellä viikolla. Monet huoltajista

vastasivat kyselyyn varsin nopeasti, mutta jatkoin vastausaikaa kuitenkin samalla tapaa kuin oppilaidenkin kyselyssä eli elokuun loppuun

Analysointi. Laadullisessa tutkimuksessa analyysin merkitys on tärkeä, sillä sen tavoitteena on jäsentää kokonaisvaltaisesti tutkimuksen kohteena olevan ilmiön laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.2; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka.) Aineiston analysointivaihe on myös tutkimuksen haasteellisin vaihe, sillä laadullisen aineiston analysointiin ei ole olemassa mitään yhtä ainuttakaan tapaa tai menetelmää (Eskola & Suoranta 2014, 138).

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointia voidaan siis tehdä monin eri tavoin ja erilaiset tavat voivat olla myös kietoutuneena toisiinsa. Aineiston analysoinnissa on myös mahdollista käyttää sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä samanaikaisesti, jolloin molemmat lähestymistavat tukevat toinen toistaan ja tuovat esiin aineistosta erilaisia näkökulmia. (Eskola & Suoranta 2014, 162; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 2.5.) Tässä tutkimuksessa analysoinnissa käytettiin sekä laadullista että määrällistä analysointia.

Laadullisessa aineistonanalyysissä analysointi tapahtuu syklisesti, ja se kiinnittyy monin tavoin osaksi koko tutkimusta. Toisin sanoen analysointia tapahtuu koko tutkimuksen toteuttamisen ajan, aineiston keräämisestä aina tutkimuksen loppuun saakka., eikä se ole tutkimusprosessista erillään oleva vaihe. (Honkatukia, Kiilakoski & Suurpää 2018, 353).

Tässä tutkimuksessa analysointimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimusaineisto ohjaa analyysin tekoa eli aineistosta poimitaan tutkimuksen kannalta keskeisimmät sisällöt, huolimatta siitä, miten ne suhtautuvat aiempiin tutkimuksiin. (Eskola ja Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 4.2.)

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena on kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti sekä tiivistää tutkimusaineistoa kadottamatta sen, tutkimuksen kannalta merkityksellistä, sisältöä. Analyysin avulla pyritään lisäämään aineiston informaatioarvoa sekä nostamaan esiin olennainen informaatio työstämällä hajanaisesta aineistosta selkeä ja mielekäs kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 2014, 138. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 4.2.)

Tutkimusaineiston aineistolähtöinen sisällönanalyysi on prosessi, joka on luonteeltaan järjestelmällistä ja koko aineiston läpi käyvää. Analyysiprosessi

koostuu aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä sekä abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden luomisesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.4.3.). Käytännössä aineistosta karsitaan ensin pois tutkimuksen kannalta epäolennainen aines, tutkimusaineisto pelkistetään tai pilkotaan osiin. Pelkistetty aineisto ryhmitellään erilaisten ominaisuuksien mukaan, etsien niiden välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Muodostuneet ryhmät nimetään ryhmää kuvaavalla käsitteellä, näin ryhmittelyn tuloksena muodostuu käsitteitä. Lopuksi aineisto kootaan uudella tavalla loogiseksi käsitteelliseksi kokonaisuudeksi. Tavoitteena on muodostaa tutkittavasta ilmiöstä selkeä kuvaus, jonka myötä ilmiötä voidaan yhdistää osaksi laajempaan kontekstia sekä muita tutkimustuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.4.3; Vilka 2014/02; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopii mielestäni tähän tutkimuksessa, koska aineisto on pääroolissa ja se ohjaa analyysin tekoa. Sisällönanalyysissä aineistosta on mahdollisuus saada esille tekstissä esiintyvät merkitykset sekä tiivistetty ja yleistävä kuva tutkittavasta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.4.3.) Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa toimintamenetelmän toimivuuden tarkastelua oppilaitten ja huoltajien kokemusten sekä heidän, asialle antamien merkityksien kautta. Yhtenä tavoitteena on myös tuottaa sellaista tietoa, jota voidaan sitten käyttää muissakin kouluissa ja yhteisöissä.

Tässä tutkimuksessa analysoitiin kahta erilaista aineistosta. Ensimmäinen aineisto oli ratkaisukaavioprosessin lomakeaineisto ja toisena aineistona oli kyselyiden kautta saatu aineisto. Aloitin analysoinnin tutustumalla ensin ratkaisukaavioprosessin lomakeaineistoon. Luin kuhunkin yksittäiseen tapaukseen liittyvät lomakkeet läpi. Näin sain kokonaiskuvan jokaisesta tapauksesta; millainen ristiriita- ja konflikti tilanne oli ollut kyseessä, millainen sopimus yhdessä oli tehty, millainen fiilis oppilaalla oli kyseisen prosessin jälkeen sekä sen oliko tapaus saatu selvitettyä prosessin aikana.

Aineistoon perehtymisen jälkeen käsittelin lomakkeet kohta kohdalta niin, että tarkastelin millaisia, tutkimuskysymysten kannalta olennaisia teemoja vastauksista löytyi. Tämän jälkeen alleviivasin vastauksista eri teemoihin kuuluvat asiat eri värein ja tämän jälkeen vielä redusoin eli pelkistin alkuperäisten vastausten ja ilmausten keskeiset sisällöt. Pelkistämisen jälkeen etsin teemoista

samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä ja ryhmittelin ne myös omiksi luokiksi, jotka sitten nimesin luokkaa kuvaavalla käsitteellä.

Seuraavaksi otin kyselyn kautta saamani vastaukset tarkasteluun. Tulostin jokaisen vastaajan vastauksen erikseen ja sen jälkeen koonnit sekä oppilaiden että huoltajien vastauksista. Vastaukset olivat täysin nimettömiä ja tunnistamattomia, joten koodasin ne seuraavasti numerolla oppilas 1- 5 (o1, o2,...) ja huoltaja 1-12 (h1, h2,...).

Ensimmäiseksi kävin läpi kyselyiden yhteenvedot tuloksista ja tein merkintöjä havainnoistani. Näin sain hyvän kokonaiskuvan siitä, miten kyselyyn oli vastattu. Tämän jälkeen luin tarkasti jokaisen vastaajan kaikki vastaukset tehden niihin myös merkintöjä havainnoistani. Aineistoon tutustumisen lopussa tarkastelin vielä jokaisen kysymyksen kohdalla yksittäisen vastaajan antamaa vastausta.

Koska lähes kaikki kyselyn kysymyksistä olivat strukturoituja monivalintakysymyksiä, oli niistä mahdollisuus laskea määriä kunkin vastausvaihtoehdon kohdalla. Koostin vastaukset ja tekemäni huomiot kysymysten mukaisten teemojen alle ja aloitin tulosten tulkitsemisen.

4.5 Tutkimuseettiset näkökulmat

Opinnäytetyössäni tutkin toimintamallin ratkaisukaavioprosessin toimivuutta ja vaikuttavuutta yläkouluikäisten oppilaitten kiusaamistilanteiden käsittelyssä. Aihe on itsessään jo hyvin arkaluonteinen kaikille tilanteen osapuolille ja siksi tämä oli otettava erityisesti huomioon tutkimusta tehdessäni. Tutkimukseen liittyi vahva anonymiteetin vaatimus koulun toimesta. Tämä oli erittäin hyvä asia myös tutkijan kannalta. Aihetta voi tutkia, kun sen tekee tutkimuseettisesti ja aiheen arkaluonteisuuden ymmärtäen. Saadut tulokset auttavat kaikkia ymmärtämään kyseisen toimintamallin vaikuttavuutta. (Kuula 2006, 136)

Toimintamalliprosessiin osallistuneiden oppilaitten huoltajille lähetettiin informaatiokirje tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Huoltajille korostettiin, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää milloin vain.

Kirjeessä huoltajilta ja oppilaalta kysyttiin halukkuutta osallistua tutkimukseen ja myönteisesti vastanneille perheille lähetettiin erikseen kirjallinen

suostumuskaavake. Suostumuskaavakkeessa huoltajilta ja oppilailta kysyttiin lupaa saada käyttää oppilaan ja opettajan ratkaisukaavioprosessissa täytettäviä kaavakkeita sekä lupaa osallistua tutkimuksessa tehtävään kyselyyn, joka tapahtuu verkossa anonyymisti. Kirjallisen lupakaavakkeen palauttaneiden huoltajien lasten, prosessissa täyttämät kaavakkeet sain tutkimuskäyttöön.

Tutkimuksessa haluttiin kysyä lupa sekä huoltajilta, että oppilaalta itseltään, juuri tutkimuksen arkaluontoisuuden sekä oppilaiden iän vuoksi. Lastensuojelulain mukaan yli 12-vuotiaan mielipidettä tulee kuunnella, mutta myös vanhempien tulee olla tietoisia tutkimukseen osallistumisesta. Todennäköisesti molempien suostumus lisää myös sitoutumista tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimukseen otetaan mukaan ne perheet, joissa sekä huoltajat, että oppilas on antanut suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen. Tämä takaa sen, että lapsi tulee kuulluksi ja hänen mielipidettään kunnioitetaan. (Kuula 2006, 149–150; Cohen ym. 2018, 305–306.)

Laadullisessa tutkimuksessa eettisyys anonyymiteetin osalta on ehdottoman tärkeää. Anonyymiteetin tarkoitus on suojella tutkimukseen osallistuvia ja taata heille luottamuksellinen mahdollisuus vastata kysymyksiin avoimesti ja rehellisesti. (Kuula 2006, 214; Cohen ym. 2018, 306.) Tutkimuksessa käytetty materiaali (lomakkeet) anonymisoitiin eli tehtiin koulun toimesta sellaisiksi, ettei niitä voi tunnistaa. Nimi, sukupuoli, luokka tai osapuolten nimet eivät tulleet missään vaiheessa tutkijan tietoon.

Myös kaikki tutkimukseen liittyvä yhteydenpito perheisiin tapahtui koulun toimesta, eikä tutkija tullut tietoiseksi missään vaiheessa keitä tutkimukseen osallistui. Tutkimukseen ja sen toteutukseen liittyvissä asioissa osallistujat olivat yhteydessä koulun toimintamallin yhteyshenkilöön, näin osallistujien anonyymiteetti säilyi koko tutkimuksen ajan.

Tutkimuksen tekijällä on tutkimusaineiston suhteen huolellisuusvelvoite, joka tarkoittaa tietojenkäsittelytapaa, jossa huolellisesti ja laillisella tavalla huolehditaan yksityisyyden suojasta. (Kuula 2006, 87.) Aineiston analysointi tapahtui tutkijan kotona ja aineiston käsittelyssä tutkija huolehtii siitä, että materiaali pysyi koko ajan suojattuna. (Kuula 2006, 87.) Tutkimuksen aineisto hävitetään heti tutkimuksen valmistuttua. Aiemmin voimassa olleet tutkimuseettiset ohjeistukset ovat täydentyneet ja tiukentuneet lukuvuoden 2020–2021 aikana.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen päätuloksena voidaan todeta, että toimintamenetelmä on koettu niin oppilaiden kuin huoltajienkin taholta hyväksi ja toimivaksi tavaksi selvittää ja ratkaista ristiriita ja konfliktitilanteita yläkoulukontekstissa.

Huomionarvoista on, että oppilaiden tuntemukset prosessin jälkeen olivat hyvät ja heidän sekä huoltajien kokemusten mukaan tilanteet oli saatu selvitettyä hyvin. Vastauksista kävi myös ilmi, että oppilaat ja huoltajat ovat kokeneet, että ratkaisukaavioprosessissa nuori on tullut kuulluksi ja ymmärretyksi ja kohtaamiset ovat tapahtuneet kunnioittavasti ja kaikkia osapuolia kohtaan tasapuolisesti.

5.1 Ratkaisukaavioprosessin lomakkeet

Tutkimuksessa oli mukana kaksitoista toimintamallin ratkaisukaavio prosessia eli käsiteltyä ristiriitatilannetta. Ristiriitatilanteet olivat keskenään hyvin erilaisia ja niissä oli mukana useampia oppilaita eri rooleissa. Tilanteissa ilmeneviä rooleja olivat kiusaaja, kiusattu, kiusatun puolustaja, kiusaajan tukijat sekä kiusaajauhri.

Kiusaamisen muotoina ristiriitatilanteissa esiintyi fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kiusaamista, Tarkemmin eriteltynä fyysinen kiusaaminen oli potkimista, lyömistä, tönimistä ja läpsimistä sekä kaverin tavaroiden ottamista luvatta ja niiden piilottamista. Psyykkisen kiusaamisen tapoja olivat haukkuminen, vähättely, epäasiallinen kielenkäyttö, naljailu, valheiden ja perättömien juttujen levittäminen, läpänheitto, pään aukominen sekä ulkomuodosta vihjailua. Sosiaalisen kiusaaminen tapoina olivat syrjiminä ja hylkääminen sekä toisen kustannuksella hauskan pitämistä.

Tarkemman kiusaamisen muotojen määrittelyn tein Hamaruksen laatiman jaottelun mukaan. Hamaruksen jaottelu perustuu hänen väitöstutkimukseensa, jossa oppilaat saivat itse määrittää koulussa esiintyviä kiusaamisen muotoja.

Useimmiten kiusaaminen ilmeni sanallisena kiusaamisena kuten haukkumisena, nimittelynä ja ”läpänheittona”. Tyypillistä sanalliselle kiusaamiselle on, että sitä usein vahvistetaan fyysisellä toiminnalla. (Hamarus 2008, 46–47.) Näissä tapauksissa tuli esiin muun muassa tönimistä ja päähän läpsimistä. Pitkään jatkuessaan sanallinen kiusaaminen saattaa muuttua yhä vakavammaksi fyysiseksi väkivallaksi tai eristämiseksi. Tutkimusten tapauksissa oli nähtävissä, että tilanteet olivat jatkuneet jo jonkin aikaa, mutta ne eivät kuitenkaan olleet muuttuneet väkivaltaisiksi.

Tutkimuksen prosessikiusaamistapauksissa kiusaaminen oli alkanut aiemmin ja jatkui edelleen tuottamalla kiusatulle kyseenalainen maine, tuotettu erilaisuus. Erilaisuuden tuottaminen toimii kiusaamisen välineenä ja kiusajaan tarkoituksena on levittää kiusatusta tuotettua erilaisuuden maine mahdollisimman laajalle. Maineen levitessä kiusaamiseen liittyy usein laajempi porukka, joka alkaa vieroksua ja vältellä kiusattua. (Hamarus 2008, 56.) Myös tutkimuksen tilanteissa oli kyse isomman ryhmän toiminnasta. Yhteisössä tuotettu erilaisuus saa aikaan syrjimistä ja lopulta usein johtaa kiusatun eristämiseen ryhmästä. Prosessikiusaamisessa on nähtävissä myös muita kiusaamisen tapoja, jotka näissä tapauksissa olivat mm. haukkumista, nimittelyä, kuvaviestejä sekä manipuloitujen kuvien levittämistä kiusatusta sekä epäsideellisen kuvan lähettämistä kiusatulle.

Tutkimuksessa esiin tulleissa ärsytyksestä johtuneissa kiusaamistilanteissa oppilas omalla käytöksellään häiritsi ja ärsytti muita luokassa ja joutui tästä syystä myös itse kiusaamisen kohteeksi. Usein tällaisissa tilanteissa oppilaan rooliksi muodostuukin ns. kiusaaja-uhri rooli, jolloin kiusattu toimii tai koetaan myös kiusaajana. (Hamarus 2008, 68–69; Salmivalli 2010, 38.)

Äkillinen päälle käyminen tapahtuu jonkin yhtäkkisen impulssin ja syyn seurauksena. (Hamarus 2008, 53.) Tutkimuksen tapauksissa toisen ”ohimennen” tekemä fyysinen teko tai kommentointi aiheutti ärsytystä tai sai aikaan väärinkäsityksen, mikä taas johti tilanteen kärjistymiseen ja fyysiseen hyökkäykseen.

Tutkimuksessa ns. suhdekriiseissä oli kyse ystäväysten välille syntyneistä välirikoista. Nuorten ystäväyteen liittyy vahva lojaalisuuden ja luottamuksen vaade, joka rikkoutuessaan aiheuttaa osapuolten välille epäluottamusta ja ristiriitoja eli suhdekriisin. (Hamarus 2008, 65–66.) Epäluottamus ja ristiriidat

itsessään saatetaan kokea kiusaamisena tai ne ovat syitä, jotka johtavat kiusaamiseen. Suhdekriisissä kiusaamiseen saattaa usein liittyä kolmas osapuoli, joka vaikuttaa ystäväysten suhteeseen. (Hamarus 2008, 65.) Tutkimuksen tapauksissa kyse oli tilanteesta, jossa toinen ystävyksistä oli aloittanut seurustelun.

Sähköisissä viestimissä tapahtuva kiusaaminen on nuorten keskuudessa hyvin yleistä. (Laitinen ym. 2020:3a, 26.) Tässäkin tutkimuksessa ilmeni sähköistä, verkossa tapahtuvaa kiusaamista. Kiusaaminen tapahtui luvattomien kuvien ja videoiden ottamisena, muokkaamisena ja levittämisenä eri viestimissä ja ryhmissä sekä muokattujen ja manipuloitujen kuvien ja epäsideellisten kuvien lähettämisenä kiusatulle.

Oppilaiden toiveet. Oppilaan kohtaaminen -lomakkeessa oppilaita pyydettiin miettimään, millaiseksi he toivovat konfliktiin liittyvän tilanteen muuttuvan selvittelyn myötä. Oppilaiden esille tuomissa toiveissa näyttäytyvät vahvasti kaveruuteen liittyvät asiat. Oppilaat toivoivat, että olisi hyvää kaveruutta, kaveruus säilyisi ja palautuisi ennalleen. Vastauksissa tuotiin myös esiin toiveita koko luokan osalta eli siitä, että oltaisiin luokkatovereita ja kaikki olisivat toistensa kavereita. Toiveena oli myös kaveruuteen liittyvien väärinymmärrysten selviäminen sekä halu parantaa välejä kaveriin.

”Toiveeni on että, tilanne muuttuu hyväksi.”

”Toiveena on että, kaikki on kaikkien kavereita!”

”Hyvä kaveruus”

Useissa vastauksissa toivottiin hyvää oloa niin itselle kuin koko luokkaankin. Toiveissa oli, että tilanne muuttuisi hyväksi ja palaisi ennalleen.

”Toiveeni on, että kaikilla on luokassa hyvä olla.”

” ... on rauha ja hyvä olla.”

Toimintaan liittyviä toiveita oli useita. Kaikilta osin toiveet liittyivät siihen, että negatiivinen ja huono käyttäytyminen toisia kohtaan loppuisi. Huomionarvoista on, että näitä toiveita esittivät niin huonoon kohteluun osallistuneet oppilaat kuin

huonoa kohtelua saaneet oppilaat. Toiveissa kuvataan selkeästi niitä toimintoja, joita halutaan muutettavan kuten esimerkiksi valokuvien luvattoman ottamisen ja niiden levittämisen lopettamista, ikävien ja toista loukkaavien kirjoitusten kirjoittamisen lopettamista, toisten niin fyysisen kuin psyykkisenkin ärsyttämisen vähentämistä.

Toiveena nousi myös esiin mahdollisuus saada olla rauhassa muilta sekä mahdollisuus olla kavereiden kanssa vapaa-ajalla. Osa toiveista liittyi myös hyviin käytöstapoihin ja positiiviseen kohtaamiseen kuten asialliseen tapaan puhua, toisten kehumiseen ja kannustamiseen sekä ystävällisyyteen.

”Toiveeni on, että kukaan ei huutele minulle käytävällä. Saa olla kavereiden kanssa vapaa-ajalla ...”

”Toiveeni on, että kukaan ei laita toisistaan kuvaa jakoon tai ota toisista kuvia.”

”Toiveeni on että, pystyttäis vähentämään sekä kaverin ärsyttämistä että yleisestikin.”

” Kehutaan ja kannustetaan, puhutaan asiallisesti!”

Yhteinen sopimus. Toimintamallin ratkaisukaavioprosessissa lähdetään yhteisten toiveiden pohjalta rakentamaan yhteistä sopimusta. Tavoitteena on saada muodostettua oppilaiden toiveista nouseva yhteinen sopimus, joka pohjautuu oppilaiden sanoittamiin toiveisiin. Tehdystä yhteisestä sopimuksesta välitetään tietoa myös osapuolten kotiin.

Kaveruuteen liittyviksi tavoitteiksi yhteiseen sopimukseen oli kirjattu hyvän kaveruuden ja ystävyuden saavuttaminen osapuolten välillä, mutta myös laajemmin kaveriporukassa. Muita tavoitteita olivat toisten huomioon ottaminen sekä yhdessä työskentelemisen onnistuminen.

”Pystytään olla kaikki kavereita ja otetaan kaikki huomioon.”

”Ystäviä toisillemme, rauha, luokassa hyvä olla.”

”Tavoitteenamme on, että voimme työskennellä yhdessä.”

”Tuetaan toinen toisiamme hyvään!”

Hyvään oloon liittyviä tavoitteita olivat paremman olon saavuttaminen yksilötasolla, mutta myös se, että luokassa olisi kaikilla hyvä olla sekä positiivisuuden ja rauhan lisääntyminen.

Käyttäytymiseen liittyviksi tavoitteiksi oli kirjattu toimia, joiden avulla saadaan luotua sellainen ilmapiiri, jossa kaikilla olisi parempi olla. Tavoitteet liittyivät hyviin käytöstapoihin, ystävällisyyteen, ja positiiviseen vuorovaikutukseen.

”Pyydetään yksitellen omaa typerää käytöstä anteeksi kaverilta”

”Lähdetään rakentamaan luottamusta, ollaan yksi, puhutaan toisillemme, lempeä katse ja hymy.”

”Tuetaan toinen toisiamme hyvään.”

Toimintaan liittyvissä tavoitteissa näkyy pyrkimys siihen, että kaveri ei enää joutuisi ikävän käytöksen kohteeksi. Tavoitteina olivat negatiivisen toiminnan ja kohtelun lopettaminen kuten kiusaamisen ja lyömisen sekä toisen sopimattoman koskemisen ja kinasteluiden loppuminen. Myös luvattoman valokuvaamisen ja videoinnin sekä negatiivisen materiaalin levittämiseen liittyvien tekojen lopettaminen ja kaverin asioista puhumisen lopettaminen oli asetettu tavoitteeksi.

”Lupaan, että en ärsytä kaveria. En myöskään kavereille sano mitään. Moikataan käytävällä.”

”Ei kiusata kaveria, annetaan kaverin olla rauhassa. Ei vittuilla mistään. Pyydetään anteeksi.”

” En ota toisista kuvia, eikä kirjoiteta mitään pahaa toisista mihinkään ryhmiin. Hyvä kaveruus!

”Emme kiusaa toisia. Emme koske toisia sopimattomasti. Emme lyö toisia...”

Tilanteen seuranta. Toimintamenetelmän ratkaisukaviomallin prosessissa viimeisenä vaiheena on tilanteen seuranta. Yhteisen sopimuksen toteutumista seurataan järjestämällä kahdenkeskinen tapaaminen aikuisen ja oppilaan välillä noin 3–4 viikkoa sopimuksen tekemisen jälkeen. Tarkoituksena on varmistaa, että oppilaiden omien toiveiden mukaisessa ratkaisussa ja sopimuksessa on pysytty ja konfliktitilanne on näin saatu päätökseen/selvitettyä.

Tapaamisessa oppilas arvioi tilannetta omalta kannaltaan, mutta myös koulun aikuinen tekee oman arvionsa tilanteesta keskustelun jälkeen.

Seurantatapaamisessa oppilaat arvioivat, miten heidän mielestään tehty yhteinen sopimus on pitänyt. Suurin osa (10/12) oppilaista kertoi sopimuksen pitäneen ja he myös kokivat, että sopimukselle asetettu tavoite oli saavutettu. Yhdessä tapauksessa oppilas koki, että sopimus ei ollut pitänyt, koska toinen osapuoli oli rikkonut sopimusta.

Oppilaiden arvioidessa omaa fiilistään, prosessin tässä vaiheessa, keskiarvoksi asteikolla 0–10 annetuista arvioista tuli 8,2. Annetut arviot asettuivat asteikolla 4–9 välille.

Seurantatapaamisessa kartoitettiin myös sitä, tuleeko ristiriitatilanne vielä usein oppilaan mieleen ja vaivaako se häntä edelleen jollakin tapaa ja jos vaivaa, niin miten. Lähes puolet oppilaista kertoo, että he eivät ajattele enää asiaa ja heidän mukaansa kaikki on nyt hyvin, toiset puolet oppilaista taas kertoo, että asia tulee joskus mieleen ja joistakin heistä oli silloin tuntunut pahalta ja muutamat olivat kokeneet pelkoa ja suuttumusta. Yhdellä oppilaalla tapahtuma on mielessä lähes koko ajan ja hänestä on tuntunut pahalta.

Oppilailta tiedusteltiin olisiko heillä tarvetta tai halua jutella vielä tapahtumista tai omasta voinnistaan aikuisen kanssa. Lähes kaikki oppilaat ilmoittivat, että eivät koe tarvetta jutella aikuisen kanssa. Muutama oppilas ilmoitti, etteivät he *välttämättä* halua jutella aikuisen kanssa.

Seurantapalaverin jälkeen prosessissa mukana ollut aikuinen tekee tilannearvion tapauksesta. Hän arvioi, onko tilannetta selvitettävä vielä lisää, onko tarvetta jatkaa tilanteen seuranta pidemmälle vai onko tilanne saatu selvitettyä eikä jatkotoimia enää tarvita. Aikuisen arvion mukaan tutkimuksessa olleista kahdestatoista tapauksesta kahdeksan saatiin selvitettyä, eikä jatkotoimia enää tarvittu. Neljässä tapauksessa tilannetta haluttiin vielä seurata.

5.2 Kyselyiden tulokset

5.2.1 Oppilaiden kysely

Oppilaiden kyselyssä oli kolme teemaa. Ensimmäinen teema koski oppilaan aiempaa mukanaoloa ristiriita- ja konfliktitilanteissa, toinen teema taas oppilaan kokemuksia toimintamallin prosessista sekä prosessiin osallistumisesta, kolmannessa teemassa käsiteltiin oppilaiden kokemuksia toimintamallin toimivuudesta ja vaikuttavuudesta.

Oppilaiden kyselyn alussa siis selvitettiin aiempaa mukana oloa ristiriita ja konfliktitilanteissa. Oppilaiden vastauksista käy ilmi, että jokainen heistä oli ollut mukana ristiriita- ja konfliktitilanteissa alakoulussa. Neljässä tapauksesta viidessä tilanne saatiin ratkaistua ja yksi tapaus jäi ratkaisematta. Tässä ratkaisemattomassa tapauksessa oli käytetty KiVa koulu -ohjelmaa.

Oppilailta kysyttiin myös, että olivatko he **aiemmin** olleet mukana ristiriita ja konfliktitilanteissa yläkoulussa. Oppilaista neljä viidestä vastasi, olleensa yläkoulussa mukana ristiriita ja konfliktitilanteissa. Näistä tapauksista kaikki tilanteet olivat ratkenneet. Vastausten mukaan kahden tilanteen selvittelyssä oli ollut käytössä toimintamenetelmä; toisessa ko. toimintamalli ja toisessa tapauksessa menetelmän nimi oli unohtunut oppilaalta.

Toimintamallissa painotetaan ja korostetaan oppilaan onnistuneen kohtaamisen tärkeyttä. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten oppilaat olivat kokeneet tullessaan opettajan taholta kohdatuksi toimintamallin tilanteissa. Vastatessaan kysymykseen oppilailla oli mahdollisuus valita valmiista luettelosta sanoja, jotka tarkimmin kuvasivat heidän kokemuksiaan kohtaamisesta. Sanoissa oli ns. negatiivista kohtaamista ja positiivista kohtaamista kuvaavia ilmaisuja. Oppilaat olivat valinneet vastauksiinsa 1–6 sanaa. Neljä oppilasta viidestä kertoi opettajan kohdanneen heitä *kuunnellen ja ymmärtäen*, kolme oppilasta kertoi lisäksi, että heidät oli kohdattu *ystävällisesti, empaattisesti, kunnioittavasti, tasapuolisesti ja positiivisesti*. Huomion arvoista on, että kaikki valitut sanat ovat positiivisia mainintoja kohtaamisesta.

Toimintamallissa yhtenä merkittävänä asiana on konfliktin osapuolten yhdessä tekemä sopimus siitä, miten he jatkossa toimivat niin, että konfliktitilanne ei enää jatku. Kun oppilailta kysyttiin, miten he kokivat sopimustilanteen

sujuneen, heistä kaikki vastasivat, että sopimustilanteessa jokaista kuunneltiin, ja jokaisen mielipiteellä oli myös merkitystä. Neljä oppilasta viidestä myös koki, että sopimustilanteessa jokaista kohdeltiin tasapuolisesti ja että sopimus oli helppo tehdä. Kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että sopimuksen tekeminen oli tärkeää ja he kertoivat, että yhteinen sopimus oli myös pitänyt.

Kysyttäessä mitkä asiat ovat vaikuttaneet yhteisen sopimuksen pitämiseen oppilaat vastasivat, että asiaan oli muun muassa vaikuttanut se, että kaikki ovat tehneet mitä piti, ja että sopimusta tehtäessä kaikilla oli yhteinen tahto selvittää asia sekä myös se, että opettajat olivat tilanteessa mukana tukemassa, Jossakin tapauksessa osapuolista oli tullut kavereita ja muutamassa tapauksessa sopimuksen pitämiseen oli vaikuttanut huutelemisen loppuminen ja kiusaamisen väheneminen.

Kun oppilailta tiedusteltiin, oliko heidän mielestään tärkeää, että sopimuksesta kerrottiin luokassa tai muille kavereille, he vastasivat, että sopimuksesta kertominen ei ollut tärkeää luokassa tai kaveriporukassa. Sen sijaan vanhemmille kertomista neljä viidestä oppilaasta piti tärkeänä.

Viimeisessä kysymysosiassa selvitettiin oppilaitten kokemuksia toimintamallin toimivuudesta ja vaikuttavuudesta. Toimintamalliin ratkaisukaavio prosessiin kuuluu yhtenä tärkeänä osana sopimustilanteen seuranta. Yhdessä sovitun ajanjakson jälkeen konfliktin osapuolet tapaavat opettajan kanssa kahden kesken. Tapaamisessa arvioidaan tilanne ja mahdolliset jatkotoimenpide tarpeet.

Vastausten mukaan kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että sopimuksen teon jälkeen oli tärkeää, että tilannetta seurattiin ja heidän mielestään tilanteen seuraamisella oli merkitystä myös yhteisen sopimuksen toteutumiseen. Kaikki oppilaat kokivat edelleen, että tilanteen seuraamisella oli merkitystä ristiriitatilanteiden vähenemiseen.

Kysyttäessä miten toimintamallin käyttäminen on vaikuttanut ristiriitatilanteiden käsittelyyn kaikkien oppilaiden mukaan toimintamallin käyttäminen, auttoi ristiriitatilanteiden ratkaisussa sekä opetti uusia tapoja toimia ristiriitatilanteissa ja osoitti myös, että ristiriitatilanteet voidaan ratkaista yhteistyöllä. Neljä viidestä koki, että toimintamallin käyttö vaikutti ristiriitatilanteen lopputulokseen

Oppilailta kysyttiin, että kokivatko he ristiriitatilanteen, jossa olivat mukana, tulleen selvitettyksi vai jäikö selvittely kesken. Oppilaista kaikki kokivat, että ristiriitatilanne, jossa he olivat mukana, saatiin hyvin selvitettyksi.

Oppilaita pyydettiin lopuksi kertomaan mitkä asiat heidän mielestään olivat toimintamallissa hyviä ja toimivia ja mitkä taas muutettavia ja parannettavia asioita. Oppilaitten mielestä toimintamallissa hyviä ja toimivia asioita olivat opettajan läsnäolo, se että kiusattuja ei syytetty ja että oppilaat laitettiin puhumaan yhdessä. Yksi vastaajista toteaa, että ”toimintamallia tulisi lisätä koulumaailmaan enemmän”. Toimintamallissa muutettavia tai parannettavia kohteita oppilaat kommentoivat seuraavasti:

”Ei, mitään”

”Ei tarvitse”

5.2.2 Huoltajien kysely

Huoltajien kysely oli myös jaettu kolmeen teemaan. Ensimmäinen teema koski oppilaan aiempaa mukanaoloa ristiriita- ja konfliktitilanteissa, toisessa teemassa kartoitettiin huoltajien kokemuksia toimintamallin prosessista sekä kokemuksista oman nuoren kohdalla ja kolmannessa teemassa selvitettiin huoltajien kokemuksia toimintamallin toimivuudesta ja vaikuttavuudesta.

Huoltajilta kysyttiin lapsen aiempaa mukanaoloa ristiriita ja konfliktitilanteissa niin alakoulussa kuin yläkoulussakin. Huoltajien vastauksista käy ilmi, että jokaisen lapsi on ollut mukana ristiriita ja konfliktitilanteessa myös alakoulussa. Huoltajien vastausten mukaan lähes kaikkien tilanteet oli saatu selvitettyä koulussa. Yksi huoltajista kertoi, että tilanteen ratkaisussa oli käytetty Verso-menetelmää. Kaksi huoltajaa vastasi, että tilanne oli jäänyt alakoulussa ratkaisematta. Ratkaisemattomissa tapauksissa toisessa oli käytetty KiVa koulu menetelmää.

Huoltajien vastausten mukaan yli puolet lapsista oli ollut aiemmin mukana myös yläkoulussa tapahtuneessa ristiriita ja konfliktitilanteessa. Näistä tapauksista jokainen oli saatu ratkaistua ja ratkaistuista tapauksista kahdessa huoltajat kertoivat käytetyn Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallia.

Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallissa koulun aikuiset ovat vahvasti mukana prosessissa. Huoltajilta kysyttiin, miten heidän lapsensa on kokenut tullessa kohdatuksi opettajien taholta toimintamallin tilanteissa. Jokainen huoltaja kertoi lapsen kokeneen tullessa hyvin kohdatuksi. Tarkemmin huoltajat ovat määritelleet asiaa seuraavilla maininnoilla: lapsi on kokenut tullessa kohdelluksi reilusti, kunnioittavasti, yksilöllisesti, tasavertaisesti, oikeudenmukaisesti, kannustavasti. Lisäksi huoltajat toteavat useammassa vastauksessa, että lasta on kuunneltu ja ymmärretty(X4)

Huoltajien mukaan ristiriita-asiaa on pohdittu hyvin, tilanne on keskusteltu asiallisesti läpi ja selvitetty hyvin niin, että asiat on saatu hyvin ratkaistua. Jossakin tapauksessa lapsi itse on kertonut kokeneensa toimintamallin hyväksi tavaksi hoitaa asiaa. Positiivisina asioina huoltajat mainitsevat myös, sen, että jokaista on kuunneltu ja että lapsi on saanut kertoa tunteistaan.

”Lapseni koki hyväksi sen, että aikuinen/aikuiset kuuntelivat ensin jokaista osapuolta erikseen, jolloin kaikki tulivat tasavertaisesti ja oikeudenmukaisesti kuulluksi.”

”On kokenut, että asia on käyty läpi ja selvitetty hyvin. Lasta on kuultu ja kohdeltu reilusti. Lapsi on saanut purkaa tuntojaan riittävästi.”

Kysyttäessä, millainen merkitys huoltajien mielestä on koulun aikuisten roolilla toimintamallin ratkaisukaavioprosessissa ja ristiriitatilanteen ratkaisemisessa huoltajat vastaavat, että todella tärkeä ja välttämätön.

Huoltajat myös kokevat, että koulun aikuiset ovat olleet turvallisia, järkeviä ja asiallisia ja heillä on ollut tarvittavaa osaamista. Tärkeänä on myös pidetty, että aikuinen puuttuu tilanteeseen heti ja että hän on sellainen, jolle lapsi on uskaltanut kertoa oman mielipiteensä.

”Koulun aikuisilla oli iso rooli asian ratkaisemisessa. Konfliktin osapuolet eivät olisi selvinneet siitä keskenään.”

”Tärkeä rooli prosessin aloittamisessa ja sen eteenpäin viemisessä sekä suunnannäyttäjänä ja tsemppaajana nuorelle vaikeassa tilanteessa.”

Huoltajien mukaan aikuisen roolina on ollut toimimia ristiriitatilanteen purkajana, prosessin aloittajana ja eteenpäin viejänä, asian ratkaisijana, kuuntelijana, selvittäjänä ja ajatusten herättelijänä. Huoltajat kokivat myös, että aikuisen roolina on toimia tilanteessa hyvänä esimerkkinä, mallin antajana, suunnannäyttäjänä ja tsemppaajana.

Toimintamallissa tehdään ristiriitatilanteiden osapuolten kesken yhteinen sopimus. Huoltajilta kysyttiin, mitä mieltä he ovat yhteisen sopimuksen tekemisestä ja onko heidän mielestään tehty sopimus pitänyt. Kaikki huoltajat olivat sitä mieltä, että sopimuksen tekeminen oli erittäin tärkeä ja hyvä asia.

Lähes kaikki huoltajista olivat myös sitä mieltä, että sopimus oli pitänyt. Yksi huoltajista kertoi, että sopimus ei ollut toteutunut, niin kuin olisi odottanut ja yhdellä huoltajista ei ollut tietoa oliko sopimus pitänyt. Kaksi huoltajaa totesi, että sopimuksen toteutumisen seuraaminen on tärkeää, mutta pohtivat samalla myös sen valvomisen vaikeutta. Muutaman vastaajan mukaan kotoa päin on vaikea tietää, onko sopimus pitänyt.

”Yhteisen sopimuksen tekeminen on erittäin hyvä asia. Tässä tapauksessa yhteinen sopimus on pitänyt.”

”Sopimus on hyvä. Toki sen toteutuminen vaatii tiivistä seuranta. Kotoa päin sopimuksen pitävyyteen on vaikea sanoa.”

”Hyvä kun sopimus tehdään, mutta sen valvonta on vaikeaa ja ei toteutunut kuten olisi odottanut. Sopimus on kuitenkin mielestäni jo päättynyt (?)”

Huoltajilta kysyttiin, oliko heidän mielestään toimintamallin käytöllä vaikutusta ristiriitatilanteen käsittelyyn. Huoltajista kaikki olivat sitä mieltä, että toimintamallin käyttäminen auttoi ristiriitatilanteen ratkaisussa ja vaikutti myös ristiriitatilanteen lopputulokseen. Huoltajien mukaan toimintamallin käyttäminen osoitti, että ristiriitatilanteet voidaan ratkaista yhteistyöllä. 11/12 mukaan toimintamallin käyttäminen opetti lapselle uusia tapoja toimia ristiriitatilanteissa. Jokainen huoltajista myös koki, että ristiriitatilanne saatiin hyvin selvitettyksi.

Huoltajia pyydettiin kertomaan, mitkä asiat heidän mielestään toimintamallissa olivat toimivia ja mitä asioita tulisi parantaa. Huoltajien mukaan

toimintamalli koettiin hyväksi ja tilanteet hoidettiin mallikkaasti. Hyvinä asioina -toimintamallissa huoltajien mukaan olivat erityisesti keskustelut ja ammattitaitoisten aikuisten mukana olemisen. Edelleen esiin nousi aikuisen kyky ymmärtää nuorta kokonaisvaltaisesti, sekä kykyä kohdata nuoret aidosti.

Yhteistyö koettiin myös tärkeäksi samoin tiedottaminen ja yhteydenotto kotiin. Muita hyväksi todettuja asioita olivat nopea reagointi, sitoutuminen ja tapojen oppiminen asioiden selvittelyssä. Yksi huoltajista nosti esille myös sen, miten tärkeää on ollut, kun nuorella on ollut mahdollisuus tilanteen selvittelyn jälkeen keskusteluihin tsempparin kanssa. Toisen huoltajan mielestä on ollut hyvä, että nuori on joutunut miettimään ja kirjaamaan ylös omia tekemisiään sekä pohtimaan mikä on oikein ja mikä väärin. Toimintamallin ratkaisukaavioprosessin koettiin auttavan purkamaan ristiriitatilanteita ja antavan nuorelle uuden mahdollisuuden, kun vaikeat asiat on saatu purettua.

Yhdessä vastauksessa todetaan, että ratkaisukaavioprosessi osoitti sen, että nuoret todella tarvitsevat aikuisen tukea ja välittämistä sekä sen, että tarvitaan avointa yhteistyötä kodin ja koulun välillä.

” Avoin keskustelu kaikkien osapuolten kohdalta. Oli selvät pelisäännöt, kuinka toimitaan.”

”Nopea reagointi ja yhteydenotto. Tsempparin kanssa jatkuneet keskustelut tilanteen jälkeen. On hyvä, että lapsi on saanut käsitellä tuntojaan vielä selvittelyn jälkeenkin.”

”Hyvää, että oppilas joutuu miettimään ja kirjaamaan ylös omia tekemisiään ja miettimään mikä on oikein ja mikä on väärin. Sitoutuminen ja uusien tapojen oppiminen asioiden selvittelyssä.”

Parannettavia ja kehitettäviä asioita ei suoranaisesti vastauksissa esitetty, mutta niissä kuitenkin tuotiin esiin sellaisia huomioita, jotka tulisi ottaa yleisesti huomioon kiusaamistilanteissa. Huoltajat toivat esille, että ristiriitatilanne pitää aina ottaa vakavasti, asioita ei saa jäädä liian pitkäksi aikaa vatvomaan vaan pitää mennä eteenpäin. Yhdessä tapauksessa huoltaja koki joutuneensa olemaan aloitteentekijänä ristiriitatilanteen selvittelyssä ja hän toivoi myös aikaisempaa puuttumista heti, kun konflikti ja sen seuraukset ovat nähtävissä.

6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA

Koulukiusaaminen on edelleen yksi vakavimmista oppilaan turvallisuutta ja hyvinvointia uhkaavista asioista koulumaailmassa. Seurantatutkimusten ja tilastojen mukaan kiusaaminen näyttää vähentyneen koko 2000-luvun ajan, mutta totuus on, että kiusaamista on edelleen liian paljon ja sen muodot näyttävät myös raaistuneen. Kiusaamisesta jäävät jäljet näyttävät olevan entistä vakavampia niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Kiusaaminen lähtee usein liikkeelle pienestä asiasta ja se muuttuu yhä vakavammaksi, jos siihen ei heti varhaisessa vaiheessa puututa.

On aivan selvää, että koulukiusaamisen ennaltaehkäisemisessä ja siihen puuttumisessa on vielä paljon tehtävää, jotta jokaiselle koululaiselle pystyttäisiin takaamaan koulunkäynti turvallisessa ja hyvinvointia edistävässä yhteisössä ja ympäristössä. Tästä syystä, aivan kuten Li Anderssonkin on todennut, tarvitsemme yhä edelleen lisää tutkimusta, tietoa sekä hyviä käytännössä toimivia, kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen soveltuvia, toimia sekä kiusaamiseen puuttumiseen tehokkaita menetelmiä, joiden avulla kouluissa henkilökunnalla on oikeasti mahdollisuus sekä välineet puuttua kiusaamiseen heti, kun sitä ilmenee.

Tämän tutkielman tarkoituksena on ollut osaltaan olla tuottamassa lisää tuota tietoa kiusaamis- ja konfliktitilanteiden käsittelyyn soveltuvista menetelmistä konflikti- ja kiusaamistilanteiden ratkaisemisessa. Tutkimuksen kohteena oli Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamalli, erityisesti sen ratkaisukaavioprosessi, joka lähestyy kiusaamistilanteiden ratkaisemista positiivisen psykologian sekä ratkaisukeskeisen toimintatavan näkökulmasta.

Ensimmäisten tutkimuskysymysten tarkoituksena oli selvittää oppilaiden ja huoltajien kokemuksia Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallin ratkaisukaavioprosessiin osallistumisesta sen eri vaiheissa: kohtaaminen, sopimuksenteko sekä seuranta ja jälkiselvittely osalta.

Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallin ratkaisukaavioprosessissa yksi tärkeimmistä tavoitteista on oppilaan ja aikuisen välinen onnistunut kohtaaminen. Kohtaamisen laadulla on iso merkitys siihen, miten yhteistyö oppilaan kanssa sujuu ja saadaanko prosessi onnistuneesti päätökseen. Aikuisen tärkeänä tehtävänä prosessissa, on luoda turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri niin kutsuttu kohtaamisen tila.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kokemus kohtaamisesta oli onnistunut ja aikuisen läsnäolo prosessissa pidettiin erittäin merkityksellisenä. Oppilaat kokivat tullessa hyvin, ymmärtäen ja arvostavasti kohdatuiksi aikuisen taholta. Myös huoltajat kokivat, että aikuisen läsnäolo prosessissa oli erittäin merkityksellinen. Huoltajat korostivat aikuisen roolia prosessissa myös turvallisena ja asiantuntevana aikuisena, tilanteen ohjaajana, kannustajana ja tsemppaajana nuorille. Lisäksi he kertoivat yksilöllisyyden huomioimisen ja oikeudenmukaisuuden toteutuneen kohtaamisissa.

Näiden tulosten perusteella voidaan mielestäni todeta, että ratkaisukaavioprosessin tavoitteena oleva arvostavan kohtaamisen ja hyvän vuorovaikutuksen avulla luotu hyväksyvä ja myönteinen ilmapiiri, jossa jokainen tulee kuulluksi ja hyväksytyksi on onnistunut. Myös ratkaisukaaviomallin tapa ohjata aikuista, oppilaita arvostavaan kohtaamiseen ja kohtaamisen tilan luomiseen on aikuisen ja oppilaan välillä toteutunut. Kun tiedämme, useiden tutkimusten ja käytännön kokemustenkin perusteella, että kohtaamisen kokemuksella on suuri merkitys sille, miten hyvin toiminta ja yhteistyö oppilaan kanssa onnistuu ei tätä tulosta voida pitää merkityksettömänä.

Ratkaisukaavioprosessissa toisena tärkeänä asiana on konfliktin osapuolten yhdessä tekemä sopimus. Sopimuksen tekeminen koettiin tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Itse sopimustilanne koettiin jokaista huomioivaksi ja arvostavaksi tapahtumaksi, jossa osapuolten välinen sopimus syntyi yhteistyössä, jokaisen toiveita kuunnellen. Toiveet, tavoitteiksi muutettuna käsittelivät hyvinvoinnin, kaveruuden sekä hyvän ja positiivisen vuorovaikutuksen lisääntymistä ja vahvistumista luokassa. Tärkein tavoitteista oli kuitenkin negatiivisen toiminnan loppuminen, jota toivat esiin niin negatiiviseen toimintaan osallistuneet kuin huonoa kohtelua saaneet oppilaat.

Sopimuksen syntyminen yhteistyössä, oppilaiden toiveista käsin, osoittaa mielestäni ratkaisukaaviomallin periaatteiden mukaisesti, miten hyvässä vuorovaikutuksessa, jokaista kuunnellen ja huomioiden, ilman syyttelyä, pystytään rakentamaan ratkaisu, jonka jokainen osapuoli voi hyväksyä. Yhdessä asetetut tavoitteet, selkeästi ja konkreettisesti kirjattuina, antavat yhteisen päämäärän toiminnalle. Tavoitteiden sanoittaminen oppilaiden toiveista käsin taas vahvistaa osallisuuden kokemusta ja myös sitouttaa nuoria kantamaan vastuuta sopimuksen toteuttamisesta.

Sopimukseen kirjatut tavoitteet osaltaan myös nostavat esiin sen, miten monenlaisin asioihin kiusaaminen vaikuttaa niin yksilön kuin yhteisönkin hyvinvoinnissa, mutta myös sen, miten pienillä muutoksilla käyttäytymisessä voidaan kaikkien hyvinvointia parantaa. Kiteytetysti voidaankin sanoa, että hyvät käytöstavat, toisen huomioiminen ja kunnioittaminen ovat tämänkin tutkimuksen tulosten perusteella kaikkien hyvinvointia lisääviä seikkoja.

Sopimustilanteen seuraamisen ja jälkikäsitteilyn tehtävänä ratkaisukaavioprosessissa on varmistaa, että yhteisessä sopimuksessa on pysytty ja että konfliktitilanne on saatu päätökseen sekä selvitettyä myös tunnetasolla. Sopimuksen seuraamista pidettiin erittäin tärkeänä. Merkittävää oli, että tehtyjen sopimusten koettiin myös pitäneen hyvin. Sopimuksen toteutumiseen ja pitämiseen vaikutti oppilaiden mukaan, kaikkien yhteinen tahto selvittää tilanne, jokaisen sitoutuminen sopimukseen sekä aikuisen antama tuki. Oppilaiden mielestä tilanteen seuraamisella oli vaikutusta yhteisen sopimuksen toteutumisen lisäksi myös ristiriitatilanteiden vähenemiseen.

Se, että tehdyn sopimuksen koettiin pitäneen hyvin, kertonee siitä, että asetetut tavoitteet olivat riittävän selkeitä ja konkreettisia ja näin myös kaikille mahdollisia saavuttaa. Oppilaiden kokemus yhteisen tahtotilan syntyisestä sekä kaikkien sitoutumisesta sopimukseen osoittaa, että aikuisen ohjauksessa ja tukemana on pystytty synnyttämään yhteinen tahtotila ja sitoutuminen, jonka avustuksella sopimukset ovat toteutuneet onnistuneesti. Voidaan siis todeta, että seuraamisen ja jälkikäsitteilyn tavoite varmistaa sopimuksessa pysyminen ja tilanteen päättymisen on tulosten perusteella onnistunut.

Mikä sitten on vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen? Mielestäni edellisten kappaleiden tulosten valossa voidaan todeta, että niin oppilaiden kuin huoltajienkin kokemukset ratkaisukaavioprosessiin osallistumisesta kaikilta osin

olivat erittäin positiivisia ja myönteisiä ja menetelmän tavoite hyvästä ja arvostavasta kohtaamisesta saavutettiin.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin oppilaiden ja huoltajien kokemuksia Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallin ratkaisukaavioprosessin toimivuudesta ja vaikuttavuudesta ristiriita ja konfliktitilanteiden selvittelyssä ja ratkaisemisessa.

Ratkaisukaavioprosessin **toimivuutta** arvioidessani, lähtökohtana olen käyttänyt tietoa siitä, miten tutkimukseen osallistuneet ovat prosessin kokeneet. Kuten jo edellisessä kappaleessa totesin kokemukset prosessista niin oppilaiden, kuin huoltajienkin osalta ovat olleet erittäin myönteiset ja positiiviset. Mielestäni ratkaisukaaviomalliprosessin toimivuudesta kertoo myös se, että yhdessä tehdyt sopimukset olivat pitäneet ja tavoite oli kaikkien osalta saavutettu lähes sataprosenttisesti. Tilanteiden myös koettiin ratkenneen hyvin, eikä asia tunnetasollakaan enää vaivannut oppilaita suuresti. Oppilaiden itsensä arvioima tuntemus omasta fiiliksestä prosessin jälkeen oli hyvä (ka. 8,2).

Ratkaisukaaviomallissa toimiviksi ja hyväksi asioiksi oppilaat mainitsivat opettajan läsnäolon prosessissa sekä yhteiset keskustelut osapuolten kesken, mutta myös sen, että ketään ei syyllistetty. Yhden oppilaan maininta ”toimintamallia tulisi lisätä koulumaailmaan enemmän” näyttää vihreää valoa sille, että tällainen tapa toimia voisi olla nuorten keskuudessa laajemminkin hyvin toimiva. Huoltajat kokivat hyvänä, että aikuinen oli läsnä tilanteessa ja että tilanteet hoidettiin ammattitaidolla, nuoria aidosti kohdaten sekä kokonaisvaltaisesti ymmärtäen.

Yhden huoltajan kommentti ja näkökulma asiaan oli mielestäni erityisen kiinnostava. Hän totesi, että ”ratkaisukaavioprosessi auttoi purkamaan ristiriitatilanteen ja antoi nuorelle uuden mahdollisuuden, kun vaikeat asiat on saatu purettua”. Huoltajan vastauksesta voi päätellä, että hänen mielestään ratkaisukaavioprosessi, sen lisäksi, että se auttoi tilanteen ratkaisemisessa, antoi nuorelle myös tukea ja mahdollisuuden muuttaa suuntaa ja jatkaa eteenpäin ilman kiusaajan tai kiusatun leimaa. Mielestäni tämä näkökulma tuo esiin juuri sen, mikä on ratkaisukaavioprosessin yksi tärkeistä ajatuksista. Prosessin aikana ja sen jälkeen on huolehdittava siitä, että kukaan ei tule nujerretuksi, vaan kaikille prosessin jälkeen tulisi olla mahdollisuus jatkaa ilman minkäänlaista

leimautumista, vahvistaa sitä ajatusta, että prosessin tehtävänä ei ole nujertaa ja syyllistää, vaan nostaa ja kannatella, valaa uskoa siihen, että jokaisella on vahvuuksia ja jokaisessa on paljon hyvää.

Ratkaisukaavioprosessin vaikuttavuutta pohtiessani lähdin liikkeelle oppilaiden ja huoltajien kokemuksesta eli siitä, miten ratkaisukaavioprosessi on heidän mielestään vaikuttanut ristiriitatilanteiden määrään sekä ratkaisun lopputulokseen. Oppilaiden kokemus oli, että ratkaisukaavioprosessissa jo tilanteen seuraamisella oli vaikutusta ristiriitatilanteiden vähenemiseen. Kokonaisuutta arvioitaessa sekä oppilaiden, että huoltajien mielestä ratkaisukaavioprosessilla oli vaikutusta niin ristiriitatilanteiden ratkaisuun kuin ristiriitatilanteiden lopputulokseen. Koska ristiriitatilanteet tässä tutkimuksessa saatiin kaikkien vastaajien kohdalta selvitettyä ja ratkaistua hyvin, voidaan mielestäni ajatella, että ratkaisukaavioprosessin vaikuttaneen positiivisesti asiaan.

Oppilaat myös kertoivat, että ratkaisukaavioprosessi opetti heille uudenlaisen tavan toimia ristiriitatilanteissa sekä osoitti, että ristiriitatilanteet voidaan ratkaista yhteistyöllä. Tämän perusteella voidaan ajatella, että oppimalla uudenlaisen tavan ratkaista tilanne sekä kokemus yhteistyön merkityksestä, vaikuttavat myös jatkossa heidän käytökseensä positiivisesti, mikä saattaa toimia myös ennaltaehkäisevästi tulevien ristiriitojen suhteen.

Yhteenvedonä että tutkimustulosten perusteella oppilaat ja huoltajat ratkaisukaavioprosessin toimivaksi tavaksi selvittää ja ratkaista ristiriita ja konfliktitilanteita yläkoulukontekstissa. Vaikuttavuuden arvioinnin haasteena on se, että yleensä interventioiden vaikutukset syntyvät hitaasti ja toisaalta on erittäin vaikeaa tietää, mitkä asiat johtuvat itse menetelmästä ja mitkä taas jostakin muusta asiasta. Olen kuitenkin varovaisesti arvioiden tullut siihen johtopäätökseen, että ratkaisukaavioprosessilla voidaan ajatella olevan, ainakin tämän tutkimuksen tulosten perusteella, positiivisia vaikutuksia ratkaistaessa konflikti- ja ristiriitatilanteita.

Tämän tutkimuksen tulokset mielestäni osoittavat, että Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamalli on hyvin varteenotettava interventiomenetelmä ristiriita- ja konfliktitilanteiden ennaltaehkäisemiseen ja ratkaisemiseen. Hyvän, toimivan ja tehokkaan toimintamenetelmän edellytyksenä pidetään

intensiivisyyttä ja systemaattisuutta sekä ennen kaikkea sen nivoutumista osaksi koulun toimintakulttuuria. Mielestäni Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamalli täyttää nämä kriteerit. Myös opetussuunnitelman toimintakulttuurille asettamat tavoitteet, edistää hyvinvointia ja turvallisuutta sekä korostaa toiminnassa yhteisöllisyyttä, ja oppilaiden osallisuutta, sisältyvät toimintamallin peruseriaatteisiin. Lisäksi Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallista löytyvät myös ne elementit, joita koulun kiusaamisen ennaltaehkäisemisen ja kiusaamiseen puuttumisen toimintamenetelmään parhaimmillaan ajatellaan kuuluvan.

Kuten teoriaosuudessa todettiin interventiomenetelmille, on usein yhteistä kiusaamiseen liittyvän tietoisuuden ja tietämyksen lisääminen. Ohjelmien erot taas liittyvät lähinnä siihen, millaisten asioiden kautta kiusaamiseen pyritään vaikuttamaan. Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallille ja Kiva Koulu -ohjelmalle yhteistä ovat kiusaamisen ymmärtäminen yhteisöllisenä ilmiönä sekä menetelmien pyrkimys vaikuttaa yhteisön toimintakulttuuriin niin, että se edesauttaa kiusaamisen ennaltaehkäisemistä sekä siihen puuttumista. Yhteistä ovat myös yksilö ja ryhmäkeskustelut sekä seurantatapaaminen, joita aikuinen on ohjaamassa.

Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallissa ja Versossa on hyvin paljon samankaltaisia elementtejä. Näitä ovat muun muassa oppilaiden osallisuuden, vastuun kantamisen sekä aktiivisen toimijuuden roolit. Myönteinen ajattelu, restoratiivinen sekä ratkaisukeskeinen tapa lähestyä konfliktia sekä rankaisemattomuus yhdistävät myös näitä menetelmiä. Lisäksi molemmissa on ajatus ratkaisutilanteiden opetuksellisesta merkityksestä oppilaille.

Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamalli poikkeaa Kiva Koulu ja Verso toimintaohjelmista erityisesti siinä, että koko koulu yhteisö osallistetaan **yhteisen hyvinvoinnin** Meidän hyvän fiiliksen luomiseen. Sen tärkeä viesti kaikille on, että jokaisen panos on tärkeä ja kaikkia tarvitaan. Hyvän fiiliksen syntyminen edesauttaa kaikkien hyvinvointia ja ehkäisee myös kiusaamista.

Konflikti- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa suurin ero on aikuisen roolilla sekä aikuisen ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella, sekä tavalla, jolla menetelmässä kohdataan oppilas ilman ennakoasenteita, tasapuolisesti ja arvostaen. Aikuisen roolina on kulkea rinnalla ja ohjata oppilasta löytämään ne vahvuudet ja kyvyt, joiden avulla hän pystyy rakentavasti ratkaisemaan tilanteen

yhdessä muiden kanssa. Menetelmän kehittäjiä siteeraten ”Ratkaisun avaimet löytyvät oppilaasta itsestään” (Peltola & Särmö 2019).

Kuten teoriaosuudessa todettiin, kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen ja siihen puuttumiseen kehitettyjen toimintamenetelmien suurimmaksi haasteeksi on osoittautunut menetelmien systemaattinen ja johdonmukainen toteuttaminen. Toisin sanoen toimiakseen tehokkaasti ja menestyksekkäästi jokaisen menetelmän toteuttajiksi tarvitaan menetelmään hyvin perehtyneitä ja vahvasti sitoutuneita opettajia ja koulun muita aikuisia.

Myös Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallissa tämä asia saattaa osoittautua haasteeksi, sillä aikuisten perehtyneisyyttä ja sitoutuneisuutta tarvitaan, jotta toimintamallissa pystytään saavuttamaan sille asetetut tavoitteet kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä ja tilanteiden rakentavassa ratkaisemisessa. Toimintamallissa perehtyneisyyden ja sitoutumisen lisäksi aikuiselta vaaditaan kykyä vaihtaa näkökulmaa eli oppilaan huonosta käytöksestä kohti lapsessa olevaa hyvää. Ei etsitä syyllisiä ja anneta rangaistuksia vaan virheet käännetään voimavaraksi ja riidat rakentaviksi ratkaisuuksi. Tämä vaatii aikuiselta paljon ymmärrystä ja halua muuttaa omia aiempia tapojaan toimia sekä asennoitumista konfliktitilanteiden ratkaisemiseen.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida monin eri tavoin. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi kohdistuu kokotutkimus prosessiin sekä siihen tuottivatko valitut tutkimusmenetelmät vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tämä tutkimus on toteutettu noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä, tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi on tehty huolellisesti tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen. Valitut tutkimusmenetelmät toimivat hyvin ja niiden avulla saatiin vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteereinä voivat olla myös tulosten yleistettävyys ja siirrettävyys sekä tutkimuksen toistettavuus. Tämä tutkimus on täysin toistettavissa ja se voidaan sellaisenaan siirtää ja toteuttaa niissä oppilaitoksissa, joissa Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamalli on ollut käytössä. Tässä tutkimuksessa ei haettu tulosten yleistämistä, mutta mielestäni tämän tutkimuksen tulokset osoittavat sen, että Hyvinvoinnin ja

kohtaamisen -toimintamalli on hyvin toimiva ja kokeilemisen arvoinen menetelmä koulukontekstissa.

Oma suhteeni tutkittavaan Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamalliin lähti liikkeelle lapseni koulun vanhempainillassa, jossa sitä esiteltiin. Kuunneltuani toimintamallista pidetyn esittelyn tiesin, että haluan lähteä tutkimaan tarkemmin toimintamallia ja sen toimivuutta. Toimintamallissa minua viehättää nimenomaan positiivisen psykologian- ja pedagogiikan sekä ratkaisukeskeisen työtteen käyttäminen kiusaamistilanteiden ratkaisemisessa. Olen omassa opettajan työssäni käyttänyt juuri näitä samoja menetelmiä erityisopetuksessa ja todennut niiden olevan erityisen toimivia, tässä kyseisessä menetelmässä konteksti vain on hieman erilainen.

Tutkimusta tehdessäni minulla heräsi mielenkiinto tutustua paremmin kiusaajien ajatuksiin ja kokemuksiin omasta toiminnastaan ja syistä niiden taustalla. Etsiessäni tätä tutkimusta varten tietoa kiusaajiin liittyen huomasin, että sitä on tutkittu varsin vähän. Mielestäni se on aika erikoista, sillä tämänhetkisen tietämyksen mukaan ajatuksena on, että kiusaamisen varsinaiset syyt eivät ole kiusatussa, vaan ne ovat kiusaajan omien syiden ja tarpeiden motivoimia. Uskon, että kiusaajien omat ajatukset ja kokemukset toisivat tarvittavaa lisätietoa kiusaamisen ehkäisemiseen ja siihen puuttumiseen.

Tutkimusmatkani on ollut vaiherikas, haasteellinen ja erittäin opettavainen. Kun lähes 20 vuoden tauon jälkeen aloittaa kirjoittamaan tieteellistä tekstiä on selvä, että monta asiaa on otettava uudestaan haltuun ja moni asia tieteellisessä kirjoittamisessa on vuosien varrella myös muuttunut ja uudistunut. Itselle ajatusten työstäminen kirjoittamalla on aina ollut varsin haasteellista ja kun siihen vielä lisätään tieteellisen tekstin kirjoittamiselle asetetut vaatimukset lähteineen, lainauksineen ja viitteineen, on paljon ollut töitä tehtävänä.

Vaiherikkaus liittyy vallitsevaan tilanteeseen koronarintamalla. Tutkimusta aloittaessani koronasta ei ollut vielä tietoa, mutta hyvin pian se sitten saapui vaikuttamaan moniin asioihin. Ehkä suurin vaikutus, joka näkyi myös tutkimuksen tekemisessä, oli ohjauksen muuttuminen etäohjaukseksi ja opiskeluyhteisön häviäminen ympäriltä. Itselleni on aina ollut tärkeää päästä yhdessä pohtimaan ja keskustelemaan asioista, mutta nyt sellainen mahdollisuus

koronan vuoksi jäi vähäiseksi. Onneksi etäohjaus kuitenkin mahdollisti tapaamiset graduohjaajan kanssa, ja sain hyvää ohjausta ja tukea työni tekemiseen.

Opettavainen matka on ollut myös monella tapaa. Olen oppinut valtavasti tutkimuksen tekemisestä ja tieteellisestä kirjoittamisesta. Olen mielestäni oppinut myös paremmaksi kirjoittajaksi, mutta ennen kaikkea olen oppinut paljon itsestäni tutkimuksen tekijänä ja kirjoittajana. Tämän tutkielmani paras anti on ollut tehty matka ja kaikki se, mitä sen aikana on kypsynyt ja tapahtunut minulle ihmisenä.

LÄHTEET

- Aalto-Kallio, M., Saikkonen, P., & Koskinen-Ollonqvist, P. (2009). *Arvioinnin kartalla: Matka teoriasta käytäntöön*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Aho, S., & Laine, K. (1997). *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsingissä: Otava.
- Ahtola, A., Haataja, A., Kärrä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). *For children only? effects of the KiVa antibullying program on teachers*. Teaching and Teacher Education.
- Andersson, L. (22.9.2020). Kiusaamisen vastaiseen työhön tarvitaan hyviä käytäntöjä ja resursseja. <https://minedu.fi/-/koulukiusaamisen-vastaiseen-tyohon-tarvitaan-hyvia-kaytantoja-ja-resursseja> (Viitattu 15.5.2021)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education: Eighth edition*. New York: Routledge.
- Dahler-Larsen, P. (2005). *Vaikuttavuuden arviointi*. Helsinki: Stakes. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77071/vaikuttavuuden_arv.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Viitattu 24.11.2020.)
- Elvén, B. H., & Nykänen, R. (2016). *Kenen ongelma? Haastavat tilanteet koulun arjessa*. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opikse.
- Eriksson, P., & Koistinen, K. (2005). *Monenlainen tapaustutkimus*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2014). Johdatus laadulliseen tutkimukseen (10. p. ed.). Tampere: Vastapaino.
- Gellin, M. (2019). *Restoratiivinen lähestymistapa ja sovittelu peruskoulukontekstissa. Kohti eheyttävän kohtaamisen toimintakulttuuria*. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 266. Rovaniemi. Lapin yliopisto.
- Gellin, M. (2011). *Sovittelu koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gellin, M., (2007) *Sovittelulla riidoista ratkaisuihin*. Oppilaiden osallisuus voimavarana työrauhaa turvattaessa. Teoksessa Gretschel, A., Kiilakoski, T., Virkki, P., Niemi, R., Gellin, M., Lerssi, L., . . . Salasuo, M. Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 56–70.
- Hakanen, P., Honkonen, T., & Salovaara, R. (2005). *Huomaan. Tukioppilastoiminnan koulutusmateriaali koulukiusaamisen ehkäisyyn*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13307/9513926966.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Viitattu. 19.11.2020.)
- Hamarus, P.(2008). *Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hamarus, P. (2012). *Haukku haavan tekee. Puututaan yhdessä kiusaamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hamarus, P., & Kaikkonen, P. (2011). *Kiusaamisen määritelmät ja määrittely*. Kasvatus 2011/1.
- Hamarus, P., Holmberg-Kalenius, T., & Salmi, S. (2015). *Opas kiusaamisen jälkihoitoon*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Herkama, S. (2012). *Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2013, 29–34. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42971/Prologi2013-herkama-koulukiusaaminen.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Viitattu 7.8.2020.)
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita* (6. uud. laitos ed.). Helsinki: Tammi.
- Heikkinen H. L. T. & Jyrkämä J. (1999) *Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Siinä tutkija missä tekijä: Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Huttunen, R., Heikkinen, H. L. T., Aaltola, J., Syrjäjä, L., Jyrkämä, J., Kiviniemi, K., . . . Moilanen Pentti, R. (1999). Jyväskylä: Atena. 25–62.
- Järvilehto, L., Eskelinen, P., & Kiviaho, M. (2014). *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johander, E., Turunen, T., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2021). *Different approaches to address bullying in KiVa schools: Adherence to guidelines, strategies implemented, and outcomes obtained*. Prevention Science; Prev Sci, 22(3), 299–310.
- Kananen, J. (2013). *Case-tutkimus opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kaski, S., & Nevalainen, V. (2017). *Jo riittää. Irti kiusaamisesta ja kiusaajista*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kasvun tuki. *Vaikuttavan varhaisen tuen tietolähde*.
<https://kasvuntuki.fi/tyomenetelmat/kiva-koulu/> (Viitattu 20.4.2021.)
- Kettunen, P. (2017). *Vaikuttavuuden arviointi sosiaali- ja terveydenhuollon palveluissa*. Kaupunkitutkimusohjelma. Tutkimusraportteja 2/2017. Turun kaupunki.
- Kiilakoski, T. (2008). *Oppikirja aikuiskoulutuksesta*. Aikuiskasvatus: Aikuiskasvatustieteellinen Aikakauslehti, 65.
- Kiilakoski, T. (2009). *"Parempihan se on, että sovitellaan ku että ei sovitella."*: *Vertaissovittelu, konfliktit ja koulukulttuuri*. Vertaissovittelun ulkopuolinen

arviointiraportti.

- KiVa Koulu *vanhempien opas* 2009. <https://data.kivakoulu.fi/vanhemmat/> (Viitattu 26.4.2021).
- Honkatukia, P., Kiillakoski T. & Suurpää, L. (2018) *Aineistosta analyysiin*. Teoksessa Kiillakoski, T., Honkatukia, P. (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä. Tampere: Vastapaino. 351–371.
- Kouluterveyskysely 2019. *Tulospalvelu*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. www.thl.fi/kouluterveyskysely/tulokset (Viitattu 27.8.2020.)
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere. Vastapaino.
- Kuula-Luumin, A. (15.3.2018) *Turvaa tutkittavan anonymiteetti! Vastuullinen tiede*. <https://vastuullinentiede.fi/fi/jatkokaytto/turvaa-tutkittavan-anonymiteetti> (Viitattu. 20.4.2021.)
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). *Positiivisen pedagogiikan jäljillä*. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus. 224–242.
- Kärnä A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). *A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6*. Child Development; Child Dev, 82(1),
- Kärnä, A. 2012: *Effectiveness of the KiVa Antibullying Program*. – Turun yliopiston julkaisuja/Annales universitatis Turkuensis, sarja B:350,
- Köngäs, M. (2019). *Tunneäly varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laaksonen, V. (2014). *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmässä*. Doctoral dissertation. Jyväskylä Studies in Humanities, 221. Jyväskylä University Printing House.
- Laine, T. (2001). *Miten kokemusta voidaan tutkia*. Teoksessa Aaltola J., Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 29 – 51.
- Laine, K (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Laitinen, K., Haanpää, S., Francke, L., & Lahtinen, M. (2020). *Kiusaamisen vastainen työ kouluissa ja oppilaitoksissa*. Opetushallitus: Opetushallitus.
- Leskisenoja, E., & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L., Himberg, T., & Välisalo, T. (2009). *Menetelmäpolkuja humanisteille*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja> (Viitattu 27.4.2021.)
- Ma, X. (2002). *Bullying in the middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders*. School Effectiveness and School Improvement 13.
- Mantsinen, J. (2021, 14. maaliskuuta). *Kiusaaville lapsille yhteistä empatian puute ja vallan halu*. Aamulehti. Christina Salmivallin haastattelu.
- Mäntylä, N., Kivelä, J., Ollila, S., & Perttola, L. (2013). *Pelastakaa koulukiusattu!*

– koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkastelussa. Kunnallissalan kehittämissätiön Tutkimusjulkaisu -sarjan julkaisu nro 70.

- Nieminen, H., & Pörhölä, M. (2011). *Lasten ja nuorten verkkokiusaamisen tutkimushaasteita*. Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2011, 74–85. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37223/Nieminen_Pörhölä.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Viitattu 18.4.2021.)
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare : Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D. C.: Hemisphere.
- Olweus, D., & Mäkelä, M. (1992). *Kiusaaminen koulussa*. Helsingissä: Otava.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Viitattu 2.4.2021.)
- OPH:n tiedote. Tiedote. 30.09.2020. *Uusi opas auttaa kouluja ja oppilaitoksia kiusaamisen vastaisessa työssä*. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/uusi-opas-auttaa-kouluja-ja-oppilaitoksia-kiusaamisen-vastaisessa-tyossa> (Viitattu 2.4.2021.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:16. *Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella*. Loppuraportti, Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki 2018.
- Pehrman, T. (2011). *Paremmiin puhumalla: Restoratiivinen sovittelu työyhteisössä*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen väitöskirja. Juvenes Print. Tampere.
- Peltola, R. (2020). *Ratkaiseva ongelma. Ratkaisukeskeisten menetelmien käyttö koulujen toimintakulttuurin muutoksessa kohti kiusaamisesta vapaata yhteisöä*. Opinnäytetyö. Etelä-Pohjanmaan kesäyliopisto ja SIRIA koulutus- ja kehittämiskeskus Oy.
- Peltola, R. & Särmö, K. (2020) *Yhdessä Yhteistyöllä -toimintamalli*. Ratkaisukaavion käsikirja.
- Perusopetuslaki 29 § (1267/2013). <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131267> (Viitattu 27.8.2020.)
- Pikas, A. (1990). *Irti kouluväkivallasta*. Espoo: Weilin + Göös.
- Poijula, S. (2007). *Lapsi ja kriisi: Selviytymisen tukeminen*. Helsinki: Kirjapaja.
- Poijula, S. (2016). *Lapsi ja kriisi: Selviytymisen tukeminen* (3. uudistettu painos ed.). Helsinki: Kirjapaja.
- Pörhölä, M. (2009). *Kiusaamiskokemukset yhteisöön kiinnittymisen esteenä*. Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2009, 84–89.
- Pörhölä, M. (2008a). *Koulukiusaaminen lapsen ja nuoren hyvinvoinnin uhkana*. Est, hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen lehti, no. 1/08, s. 20–23. https://www.researchgate.net/publication/315014471_Koulukiusaaminen_lapsen_ja_nuoren_hyvinvoinnin_uhkana (Viitattu 21.4.2021.)

- Pörhölä, M. (2008b). *Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille?* Teoksessa Autio M., Eräranta K. and Myllyniemi S.(toim.) *Polarisoituva nuoruus?* Nuorten elinolot -vuosikirja 2008, Helsinki: Stakes; Nuorisotutkimusverkosto; Nuorisoasiain neuvottelukunta; STAKES.
- Pörhölä, M. (2006). *Turvallisten kehityspolkujen tukeminen oppilaiden vuorovaikutussuhteissa.*
https://www.researchgate.net/publication/313699998_Turvallisten_kehityspolkujen_tukeminen_oppilaiden_vuorovaikutussuhteissa
 (Viitattu.14.2.2021.)
- Pörhölä, M., & Kinney, T. A. (2010). *Bullying: Contexts, consequences, and control.* Barcelona: Editorial Aresta.
- Rajahonka, M. (2013). *Vuorovaikutuksesta vaikuttamiseen.* Hyvinvointipalveluiden vaikuttavuus -caseja ja keinoja. Selvitys. Kolmas lähde. https://www.jamk.fi/globalassets/tutkimus-ja-kehitys--research-and-development/tki-projektien-lohkok-jatiedostot/kevat/ajankohtaista/41656_kolmas_lahde_vuorovaikutuksessa_vaikuttamiseen_2013.pdf (Viitattu 25.4.2021.)
- Rasku-Puttonen, H. (2006). *Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys.* Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Nummenmaa, A. R., Korhonen, M., RaskuPuttonen, H., Hännikäinen, M., . . . Korkeamäki, R. *Kasvatusvuorovaikutus.* Tampere: Vastapaino.
- Repo, L. (2015). *Bullying and its prevention in early childhood education.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/154445/bullying.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Viitattu 10.4.2021.)
- Rikoslaki (39/1889)
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1889/18890039001> (Viitattu 20.4.2021.)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> (24.4.2021.)
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001). *Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?* Teoksessa Aaltola J, Valli R, toim. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-kustannus, 2001.
 Chydenius-Instituutin julkaisuja 2. s. 158–169.
- Salmimies, R., & Ruutu, S. (2018). *Ratkaisukeskeisiä perustyömenetelmiä muutosprosessin ohjaajalle.* Koulutus- ja kehittämiskeskus SIRIA Oy.
- Salmivalli, C. (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä.* Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. (2010). *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja* (2nd ed.). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY, US: Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Lång, M. (2008). *Aito onnellisuus: Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään*. Helsinki: Art House.
- Smith, P. K., & Hart, C. H. (2011). *The wiley-blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed.). Chichester; Wiley-Blackwell.
- Suomen perustuslaki (731/1999) 6, 7 ja 22 §
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Viitattu 2.3.2021.)
- Trogen, T. (2020). *Positiivinen kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, & Sarajärvi, (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uud. laitos. Verkkojulkaisu. Tammi.
- Turun yliopisto <https://www.utu.fi/fi/i ihmiset/christina-salmivalli> (Viitattu 14.4.2021.)
- Turun yliopiston mediatiedote 31.3.2020
<https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/mediatiedote/professori-christina-salmivallille-myonnettiin-euroopan> (Viitattu. 26.4.2021.)
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). *Hyveet ja luontevahvuudet*. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 63–84.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). *Positiivinen psykologia – mitä se on?* Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 18–27.
- Uusitalo-Malmivaara, L., & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ukskoski, T. (2013). *Kohti kouluhyvinvoinnin yhteisöllistä asiantuntijuutta. Koulukiusaamisen ehkäisemisen interventio perusopetuksessa*. Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja, 44(4), 352–366.
- Ukskoski-Ahonen, T., (2011). *Towards Well-Being at School with Integrative Pedagogy*. <https://library.iated.org/view/UKSKOSKIAHONEN2011TOW> (Viitattu 28.11.2020.)
- Valli, R. (2001). *Kyselylomaketutkimus*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-Kustannus: Jyväskylä, sivut 100–112.
- Verso tilastoraportti 2019.
<https://sovittelu.com/vertaissovittelu/wp-content/uploads/2021/01/VERSO-vuosiraportti-2019.pdf> (Viitattu 11.4.2021.)
- Viemerö, V. (2006). *Aggressio ja aggressiivisuus* Helsinki: Tieteellisten seurain valtuuskunta.
- Virta, M., Asanti, R., Junttila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta, A. (2012). *Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa?* Teoksessa Eila Lindfors (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. OPTUKE-verkoston I tutkimus- ja kehittämissymposium Hämeenlinnassa

8.–9.2.2011. Proceedings. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Suomen Painoagentti Oy: Nurmijärvi 2012. 120–134.

Vilkkä H. (2014). *Tutkimusmetodeja ammatilliselle kentälle*.

<http://hanna.vilkkä.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutki-ja-kehitä.pdf>

(Viitattu 24.4.2021.)

Yhdessä Yhteistyöllä -toimintamallin esite (2019).

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. Ulkoministeriö.

[https://um.fi/yk-n-voimassa-olevat-ihmisoikeussopimukset/-](https://um.fi/yk-n-voimassa-olevat-ihmisoikeussopimukset/-/asset_publisher/vcCt60yvlDdt/content/yleissopimus-lapsen-oikeuksista-1989-)

[/asset_publisher/vcCt60yvlDdt/content/yleissopimus-lapsen-oikeuksista-](https://um.fi/yk-n-voimassa-olevat-ihmisoikeussopimukset/-/asset_publisher/vcCt60yvlDdt/content/yleissopimus-lapsen-oikeuksista-1989-)

[1989-](https://um.fi/yk-n-voimassa-olevat-ihmisoikeussopimukset/-/asset_publisher/vcCt60yvlDdt/content/yleissopimus-lapsen-oikeuksista-1989-) (Viitattu 10.4.2021.)

LIITTEET

Liite 1(7)

5.3.2020

Arvoisa vastaanottaja

Olen Minna Vettenranta ja opiskelen kasvatustieteen maisterin tutkintoa Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa.

Olen tekemässä pro gradu -tutkielmaani XXX perusopetuksessa käytössä olevasta Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallista. Tutkimuksessa selvitetään ja arvioidaan Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallin toimivuutta sekä vaikuttavuutta kiusaamis- ja ristiriitatilanteiden käsittelyssä ja ratkaisemisessa sekä kiusaamisen ehkäisemisessä.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia oppilailla, vanhemmilla ja opettajilla on prosessiin osallistumisesta ja miten toimintamallin käyttö on vaikuttanut kiusaamistilanteiden käsittelyyn sekä niiden ratkaisemiseen.

Tutkimuksen aineistona käytetään Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallissa oppilaan, yhdessä opettajan kanssa, täyttämiä kaavakkeita (3 kpl) sekä oppilaan ja vanhemman lyhyttä haastattelua, joka tapahtuu vastaamalla netissä tehtävään kyselyyn. Lisäksi tutkimuksessa haastatellaan -Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallia käyttäneitä opettajia.

Tutkimuksesta saatuja tuloksia käytetään toimintamallin vaikuttavuuden arvioinnin lisäksi Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallin jatkokehittämiseen.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja siihen osallistumisen voi keskeyttää koska tahansa. Tutkimus tehdään luottamuksellisesti ja tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen. Ennen aineistojen luovuttamista tutkijalle, aineistosta poistetaan koulun toimesta kaikki henkilötiedot, nimi, sukupuoli, ikä/luokka.

Kaikki yhteydenpito tutkimuksen osallistujiin tapahtuu koulun toimesta, eikä tutkija tule missään vaiheessa tietoiseksi keitä tutkimukseen osallistuu. Tutkimukseen ja sen toteutukseen liittyvissä asioissa osallistujat voivat olla

yhteydessä opettaja XXX, näin osallistujien anonymiteettiä säilyy koko tutkimuksen ajan.

Aineisto kerätään keväällä XXXX maaliskuu - huhtikuun aikana ja aineistoa säilytetään vain tutkimuksen ajan (kevät XXXX asti), jonka jälkeen se hävitetään.

Yhteistyöterveisin Minna Vettenranta

XXXXXXXXXX

Suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta

Tutkimuksessa selvitetään ja arvioidaan Hyvinvoinnin ja kohtaamisen - toimintamallin toimivuutta sekä vaikuttavuutta kiusaamis- ja ristiriitatilanteiden käsittelyssä ja ratkaisemisessa sekä kiusaamisen ehkäisemisessä.

Tutkimuksen aineistona käytetään Hyvinvoinnin ja kohtaamisen - toimintamallissa oppilaan, yhdessä opettajan kanssa, täytettäviä kaavakkeita (3 kpl) sekä oppilaan ja vanhemman lyhyttä haastattelua, joka tapahtuu vastaamalla netissä tehtävään kyselyyn.

saa osallistua tutkimukseen

Lapsemme _____

ei saa osallistua
tutkimukseen

Päivämäärä _____

Huoltajan/ huoltajien allekirjoitus ja nimenselvennys

Oppilaan allekirjoitus ja nimenselvennys

Palautus XXX:lle

7. HK- toimintamallissa koulun aikuinen/aikuiset ovat mukana prosessissa.

Miten koet tulleeesi opettajien taholta kohdatuksi HK-toimintamallin tilanteissa?

(Minut kohdattiin tilanteissa (voit valita useamman sana)

välinpitämättömästi, kuunnellen, ymmärtäen, ystävällisesti, välittäen, vihamielisesti, humoristisesti, auttaen, empaattisesti, kunnioittavasti, vihaisena, tasapuolisesti, hyväksyen, kiukkuisesti, positiivisesti, negatiivisesti, syyttävästi, oikeudenmukaisesti,

8. Miltä sinusta tuntui osallistua yhteisen sopimuksen tekemiseen?

Koin, että sopimustilanteessa kaikkia kuunneltiin	kyllä	ei
jokaisen mielipiteellä oli merkitystä	kyllä	ei
kaikkia kohdeltiin tasapuolisesti	kyllä	ei
yhteinen sopimus oli helppo tehdä	kyllä	ei
yhteisen sopimuksen tekeminen oli tärkeää	kyllä	ei

9. Minusta oli tärkeää, että yhteisestä sopimuksesta kerrottiin

muille luokassa/ kaveriporukassa	kyllä	ei
kerrottiin vanhemmille	kyllä	ei

10. Yhteinen sopimus on pitänyt kyllä ei

11. Jos vastasit kyllä, kerro muutamalla sanalla mitkä asiat ovat vaikuttaneet siihen, että sopimus on pitänyt?

12. Jos vastasi ei, kerro muutamalla sanalla mitkä asiat ovat vaikuttaneet siihen, että sopimus ei ole pitänyt?

13. HK -toimintamallissa seurataan tilannetta sopimuksen teon jälkeen.

Millaisia ajatuksia sinulla on asiasta?

Minusta oli tärkeää, että tilannetta seurattiin	kyllä	ei
Tilanteen seuraamisella on merkitystä yhteisen sopimuksen toteutumiseen	kyllä	ei
Tilanteen seuraamisella on merkitystä ristiriitatilanteiden vähenemiseen	kyllä	ei

14. Miten toimintamallin käyttö mielestäsi vaikutti riitatilanteen käsittelyyn?

Minun mielestäni toimintamallin käyttö

auttoi ristiriitatilanteen ratkaisussa	kyllä	ei
vaikutti ristiriitatilanteen lopputulokseen.	kyllä	ei
opetti minulle uusia tapoja toimia ristiriitatilanteissa	kyllä	ei
osoitti, että ristiriitatilanteita voidaan ratkaista yhteistyöllä	kyllä	ei

15. Koetko, että ristiriitatilanne, jossa olit mukana

saatiin hyvin selvitettyksi	kyllä	ei
selvittely jäi kesken	kyllä	ei

16. Millainen kokemus sinulle jäi ristiriitatilanteen käsittelystä?

17. Mitkä asiat HK -toimintamallissa olivat mielestäsi hyviä ja toimivia ja mitä asioita pitäisi muuttaa tai parantaa?

KYSELY HUOLTAJILLE

Tämä kysely liittyy tilanteeseen tai tilanteisiin, joissa lapsesi on ollut mukana selvittämässä tai ratkaisemassa Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamallin avulla haastavaa tilannetta.

(HK -toimintamalli = Hyvinvoinnin ja kohtaamisen -toimintamalli)

Mielipiteesi ja vastauksesi ovat erittäin tärkeitä ja niiden avulla voimme kehittää toimintamallia edelleen.

1. Onko lapsesi ollut aiemmin mukana ristiriitatilanteiden tai konfliktitilanteiden selvittämisessä?

Alakoulussa ei kyllä

2. Ratkesiko tilanne alakoulussa? ei kyllä

3. Käytettiin tilanteen selvittelyssä jotakin muuta menetelmää? (KiVa-koulu, Verso, joku muu?)

Kyllä mitä menetelmää?

Ei

4. Onko lapsesi ollut aiemmin mukana ristiriitatilanteiden tai konfliktitilanteiden selvittämisessä?

Yläkoulussa ei kyllä

5. Ratkesiko tilanne yläkoulussa? ei kyllä

6. Käytettiin tilanteen selvittelyssä jotakin muuta menetelmää? (KiVa-koulu, Verso, joku muu?)

Kyllä mitä menetelmää?

Ei

7. HK- toimintamallissa koulun aikuinen/aikuiset ovat mukana prosessissa.

Miten lapsesi on kokenut tullessa opettajien taholta kohdatuksi HK-toimintamallin tilanteissa?

8. Millainen merkitys mielestäsi on koulun aikuisen/aikuisten roolilla on ollut HK - prosessissa ja ristiriitatilanteen ratkaisemisessa?

9. HK -toimintamallissa tehdään ristiriitatilanteiden osapuolten kesken yhteinen sopimus. Mitä mieltä olet yhteisen sopimuksen tekemisestä?

Onko yhteinen sopimus mielestäsi pitänyt?

10. Miten HK -toimintamallin käyttö mielestäsi vaikutti ristiriitatilanteen käsittelyyn?

Toimintamallin käyttäminen

auttoi ristiriitatilanteen ratkaisussa	kyllä	ei
vaikutti ristiriitatilanteen lopputulokseen	kyllä	ei
opetti lapselle uusia tapoja toimia ristiriitatilanteissa	kyllä	ei
osoitti, että ristiriitatilanteita voidaan ratkaista yhteistyöllä	kyllä	ei

11. Koetko, että ristiriitatilanne, jossa lapsesi oli mukana

saatiin hyvin selvitettyksi	kyllä	ei
selvittely jäi kesken	kyllä	ei

12. Jos koet, että ristiriitatilanteen selvittäminen jäi kesken tai sen selvittäminen epäonnistui, mitkä asiat mielestäsi vaikuttivat siihen?

13. Mitkä asiat HK -toimintamallissa olivat mielestäsi hyviä ja toimivia ja mitä asioita mielestäsi pitäisi muuttaa tai parantaa?

LOMAKE 1.

Oppilaan kohtaaminen

1. Oppilaan vahvuudet

”Otetaan vahvuudet käyttöön!” ”Jokaisessa on jotakin hyvää” ”Vahvuusperustainen lähtökohta koulun ennaltaehkäisevänä toimintatapana”

Vahvuudet, joita tilanteessa ollut aikuinen on nuoresta nostanut esille:

2. Kerro omin sanoin mitä on tapahtunut

Asiat kirjataan ylös oppilaan sanoin, käytetään apukysymyksiä, vältetään tulkintoja.

”Sinun vahvuutesi eivät ole olleet tässä tilanteessa oikeanlaisessa käytössä”

3. Toiveeni on, että...

Apukysymyksinä: millaiseksi toivot tilanteen muuttuvan? Millaista tukea toivot meiltä aikuisilta tavoitteesi saavuttamiseksi? Mitä olet jo mahdollisesti tehnyt?

4. Verkosto: ”Et ole tilanteessa yksin, vaan tähän vaikuttaa monen henkilön toiminta”.

Kuka on tukenut ja millä tavalla? Kuka tai ketkä tarvitaan yhteisen tavoitteen tueksi? Luetellaan nimiä, jotka koetaan asiaa edesauttavaksi tai mahdollisesti tavoitetta hankaloittavaksi.

Lomake 2.

Yhteinen sopimus

” Kohtaaminen yhdessä on mahdollista, kun oman toiminnan arviointi on onnistunut.”

”Oppilaiden kohtaaminen yhdessä voidaan toteuttaa apukysymysten avulla. Tällöin jokainen osapuoli saa vielä kerran erikseen omalla puheenvuorolla kertoa rauhassa tilanteesta.”

” Tämä tapa toimii hyvin niissä tilanteissa, kun osapuolet ovat tasavertaisia ja ovat osoittaneet pystyvänsä yhteisreflektointiin.”

Apukysymyksiä: Kerro mitä tapahtui? Miltä sinusta tuntui? Miltä sinusta tuntuu nyt, kun asiasta on puhuttu? Mitä sinä toivot nyt?

Yhteisten toiveiden perusteella lähdetään rakentamaan yhteistä sopimusta.

Tavoite on saada aikaan oppilaiden omasta toiveesta nouseva yhteinen sopimus, joka perustuu oppilaiden tapaamisessa sanoittamiin toiveisiin.

Tehdystä yhteisestä sopimuksesta laitetaan tieto kotiin.

LOMAKE 3.

Mitä kuuluu -lomake

Seuranta/ jälkikäsitteily

Oppilaita ja koteja tiedotetaan siitä, että asiaan palataan jokaisen asianomaisen kohdalla sovitun ajan (3-4 viikkoa) kuluttua. Tarkoituksena on tuolloin varmistaa, että oppilaiden omien toiveiden mukaisessa ratkaisussa ja sopimuksessa on pysytty.

Mitä kuuluu -lomakkeen avulla voidaan arvioida mahdolliset jatkotoimenpiteet.

Jälkikäsitteilyn tarkoituksena on varmistaa, että konfliktitilanteesta on päästy yli myöskin tunnetasolla, eikä se vaikuta asianomaisen käytökseen haittaavasti. Jälkikäsitteily antaa asianomaisille myös turvallisuudentunteen siitä, että asiasta voi tarvittaessa tulla helposti juttelemaan.

1. Onko yhteisessä tavoitteessa pysytty ja tavoite saavutettu? On Ei

2. Millainen fiilis sinulla on tällä hetkellä? Asteikkokysymys 0 - 10

3. Miten tulet toimeen sovittelussa mukana olleiden kanssa? (Monivalinta)
 - huonosti,
 - välttelen,
 - ihan ok,
 - oikein hyvin,
 - olemme hyviä kavereita

4. Kuinka usein ajattelet tapahtunutta? (Monivalinta)
 - asia vaivaa minua melkein koko ajan,
 - asia tulee joskus mieleeni

- en oikeastaan ajattele koko asiaa
 - en ajattele asiaa yhtään, eikä se vaivaa minua
5. Mikäli ajattelet tapahtumia vielä ja ne vaivaavat sinua, niin miten ne vaikuttavat sinuun? (Monivalinta)

- minusta on tuntunut pahalta,
- minua on pelottanut
- minua on suututtanut,
- kouluun lähteminen on hankalampaa kuin ennen
- minun on ollut vaikea nukahtaa tai
- olen nukkunut huonommin kuin aikaisemmin
- keskittyminen koulutyöhön tunnilla ja /tai
- kotona on vaikeampaa kuin ennen
- on aiheuttanut jotakin muuta, mitä?
- kaikki on nyt hyvin

6. Haluaisitko jutella tapahtumista tai omasta voinnistasi aikuisen kanssa?

7. Koulun aikuisen tilannearvio.

