

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Koulukiusaaminen -
Miten opettajan tulisi oppilaiden näkökulmasta siihen puuttua?**

Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajan koulutus

Hämeenlinna

Pro gradu- tutkielma

Emmi Koistinen

Kevät 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajankoulutus, Hämeenlinna

Emmi Koistinen: Koulukiusaaminen - Miten opettajan tulisi oppilaiden näkökulmasta siihen puuttua?

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 76 sivua, 6 liitesivua

Huhtikuu 2012

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden näkökulmasta sitä, miten opettajan tulisi toimia erilaisissa koulukiusaamistilanteissa ja miten opettaja voisi parhaiten ennaltaehkäistä koulukiusaamisen syntymistä. Tarkemmin tutkimuksessa keskityttiin kolmeen eri kiusaamisen muotoon; fyysiseen, sanalliseen ja hiljaiseen kiusaamiseen.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena Hämeenlinnan alueella. Tutkimuksen kohteena olivat hämeenlinnalaiset 5.-6.-luokkalaiset oppilaat. Aineisto kerättiin informoidun ja strukturoidun kyselylomakkeen avulla, joka sisälsi kuusi avointa kysymystä. Jokaista kiusaamismuotoa tutkittiin kahdella kysymyksellä, joissa tehtiin ero sen välillä, oliko opettaja itse todistanut kiusaamistilanteen tapahtumia, vai kuuliko hän kiusaamisesta joltakin oppilaalta. Lyhyen tilannekuvauksen jälkeen oppilailta kysyttiin, miten opettajan tulisi tilanteessa oppilaiden mielestä toimia. Lopullinen aineisto koostui 345 oppilaan vastauksista, joista tyttöjä oli 162 ja poikia 183.

Tutkimuksen teoriaosio kokoaa yhteen tietoa koulukiusaamisesta. Tarkemmin siinä eritellään erilaisia kiusaamismuotoja, koulukiusaamiseen liittyviä rooleja, tarkastellaan kiusaamista ryhmädynaamisena ilmiönä, eritellään kiusaamista selittäviä tekijöitä lähinnä ryhmädynamiikan näkökulmasta sekä pohditaan koulukiusaamisen seurauksia yksilön ja yhteisön kannalta. Teorian toinen puolisko muodostuu erilaisista menetelmistä ja keinoista, joilla koulukiusaamiseen voidaan puuttua. Tarkastelun kohteena on myös kodin ja koulun välisen vastuun jakaantuminen koulukiusaamiseen puuttumisessa.

Aineistonkeruuvaiheen tavoin myös analyysivaihe oli kvalitatiivinen. Aineistoa analysoitiin teoriaohjautuvasti. Avoimista vastauksista etsittiin yleisiä linjoja ja toistuvia teemoja. Tulosten esittäminen ja tarkastelu jaoteltiin ennaltaehkäisyn sekä sanallisen, fyysisen ja hiljaisen kiusaamisen käsitteiden alle.

Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että oppilaat kokevat opettajan auktoriteetiksi, jolla on valtaa puuttua kiusaamiseen. Erilaiset puuttumismenetelmät painottuivat eri tavoin riippuen, mikä kiusaamisen muoto oli kyseessä. Kaikkeen kiusaamiseen opettajan tuli kuitenkin puuttua keskustelemalla osapuolten kanssa tapahtuneesta yrittäen selvittää kiusaamisen perimmäisiä syitä. Fyysinen kiusaaminen koettiin kaikista vakavimmaksi kiusaamisen muodoksi, johon tuli puuttua ankarimmin keinoin. Yleisin rangaistus oli kiusaajalle annettu jälki-istunto ja tämän lisäksi sekä kiusaajan että kiusatun koteihin lähetettiin viesti tapahtuneesta. Kiusaaja saattoi joutua myös rehtorin puhutteluun tai tekemisiin virkavallan kanssa. Sanallisen kiusaamisen kohdalla opettajan tuli puhutella kiusaajaa ja tarvittaessa määrätä hänet jälki-istuntoon sekä lähettää viesti kotiin. Hiljainen kiusaaminen taas käsiteltiin monesti vain keskustelemalla kiusaamisesta joko kiusaamiseen osallistuneiden kanssa tai koko luokan kesken. Opettajan puuttumismenetelmät olivat pitkälti samansuuntaisia huolimatta siitä, oliko opettaja itse todistanut kiusaamista vai kuullut siitä joltakin oppilaalta. Opettajan tuli kuitenkin muistaa kiittää kiusaamisesta kertomaan tullutta oppilasta, salata tämän henkilöllisyys, sekä ennen kiusaamiseen puuttumistaan varmistua siitä, että tämä oli puhunut totta.

Koulukiusaamisen ennaltaehkäisyn kannalta opettajan tärkein tehtävä oli puhua oppilaille yhteisesti koulukiusaamisen vaarallisuudesta ja seuraamuksista. Hänen tuli myös pyrkiä pitämään luokan yhteishenki hyvänä järjestäen oppilaille yhteistä tekemistä, jolloin oppilaille olisi mahdollisuus pitää hauskaa yhdessä ja tutustua toisiinsa paremmin.

Avainsanat: Kiusaaminen, koulukiusaaminen, koulukiusaamiseen puuttuminen, ennaltaehkäisy

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KOULUKIUSAAMINEN	6
2.1	KOULUKIUSAAMISEN MÄÄRITELMIÄ	6
2.2	ROOLIT KIUSAAMISESSA	8
2.2.1	<i>Kiusaamisen uhri</i>	9
2.2.2	<i>Kiusaaja</i>	10
2.2.3	<i>Muut roolit</i>	11
2.3	KOULUKIUSAAMINEN RYHMÄDYNAAMISENA ILMIÖNÄ	12
2.4	KOULUKIUSAAMISEN MUODOT	14
2.5	KIUSAAMISEN SEURAUKSET	17
2.6	KOULUKIUSAAMINEN ON KANSAINVÄLINEN ILMIÖ	19
3	KOULUKIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN	21
3.1	KOULUKIUSAAMINEN LAINSÄÄDÄNNÖSSÄ	21
3.2	KODIN JA KOULUN ROOLI	22
3.3	KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN	23
3.3.1	<i>Koulutason toiminta</i>	23
3.3.2	<i>Luokkatason ja yksilötason toiminta</i>	26
3.3.3	<i>Koti yhteistyökumppanina</i>	28
3.4	ESIMERKKEJÄ PUUTTUMISMALLEISTA	29
3.4.1	<i>Olweuksen interventio-ohjelma</i>	29
3.4.2	<i>Sovittelumalli Verso</i>	30
3.4.3	<i>KiVa Koulu-ohjelma</i>	33
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
4.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
4.2	TUTKIMUSMENETELMÄ	36
4.2.1	<i>Kvalitatiivinen tutkimus</i>	36
4.2.2	<i>Fenomenografinen tutkimus</i>	38
4.3	TIEDONKERUUMENETELMÄ	39
4.4	TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO JA TOTEUTUS	41
4.5	AINEISTON ANALYYSI	42
5	TUTKIMUSTULOKSET	45
5.1	KOULUKIUSAAMISEN ENNALTAEHKÄISY	45
5.2	SANALLISEEN KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN	49
5.3	FYYSISEEN KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN	53
5.4	HILJaiseen kiusaamiseen puuttuminen	57
5.5	SUKUPOULTEN VÄLISET EROT	63
6	POHDINTA	64
6.1	TULOSTEN TARKASTELUA JA TULKINTAA	64
6.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	68
6.2.1	<i>Tutkimuksen validiteetti ja yleistettävyys</i>	68
6.2.2	<i>Tutkimuksen eettisyys</i>	70
6.3	JATKOTUTKIMUSAIHEITA	70
	LÄHTEET	72

1 JOHDANTO

Koulukiusaaminen on yleistä ja sitä esiintyy kaikkialla. Se ei siis ole poikkeuksellinen marginaali-ilmiö, vaan osa koulujen arkipäivää. Tutkimuksilla on osoitettu, että jopa 5-15 prosenttia peruskouluikäisistä oppilaista on koulukiusattuja. Arvion mukaan siis jokaisella alakoulun luokkasteella on vähintään yksi systemaattisen koulukiusaamisen kohteena oleva oppilas. (Salmivalli 2010, 17.) Pitkälti skandinaaviseen tutkimustyöhön perustuva kansainvälinen koulukiusaamisen tutkimus on lisännyt tietoutta ja ymmärrystä koulukiusaamisesta, mutta ei ole onnistunut täysin poistamaan sitä, mikäli yllä olevia lukuja tarkastellaan. Edelleen tuhannet oppilaat joutuvat sietämään koulukiusaamista päivittäin.

Koulukiusaaminen on uhrilleen erittäin vahingollista. Kiusaamisen seurauksena oppilas jää muun ryhmän ulkopuolelle ja siten helposti syrjäytyy kouluyhteisöstä. Syrjinnän ja väkivallan seurauksena oppilas myös kadottaa perusturvan tunteen, eikä siten uskalla luottaa ihmisiin ympärillään. Jatkuva sanallinen, fyysinen tai sanaton alistaminen vaikuttavat oleellisesti myös kiusatun itsetuntoon. Itsetunto on ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin perusta ja kun sitä järkytetään, näkyy pahoinvointi kaikilla elämän alueilla. Kiusattu ei näin enää luota omiin kykyihinsä, ei koe itseään arvokkaaksi ja jopa häpeää itsessään niitä piirteitä, joita kokee muiden kritisoivan. (Keltikangas-Järvinen 1996.) Itsetunnon järkkymisellä voi olla pitkäkantoisia seurauksia ulottuen aina kiusatun aikuisikään saakka. Erään tutkimuksen mukaan monien psyykkisten sairauksien, kuten skitsofrenian, taustalla vaikutti olennaisena osana aikaisemmin koettu väkivalta eri muodoissaan. Koulukiusaaminen lukeutuu tällaiseen väkivaltaan, joka aiheuttaa henkisiä vaurioita, jotka vaikuttavat vielä olennaisesti myöhemmin elämässä. Yksilöllisten merkittävien haittojen lisäksi ihmisten pahoinvointi käy myös yhteiskunnalle kalliiksi esimerkiksi erilaisten sairauslomien, sairauseläkkeiden, työkyvyttömyyseläkkeiden sekä terapiakäyntien kautta. (Hamarus 2008, 78–80.)

Jo perusopetuslaissa määrätään, että jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Tämän mukaan kouluilla on vastuu ja velvollisuus järjestää oppilaan oppimisympäristö siten, ettei oppilaan psyykkinen tai fyysinen

hyvinvointi ole millään tavoin uhattuna. Näin ollen koulukiusaamista ei saisi esiintyä lainkaan. Koulukiusaaminen on kuitenkin jatkuva ilmiö ja sen täydellinen poistaminen koulumaailmasta on todennäköisesti mahdotonta. Siitä syystä koulukiusaamisen ehkäisemisen ja lopettamisen eteen täytyy työskennellä aktiivisesti koko ajan. Kiusaamisen ennaltaehkäisy ja hävittäminen vaativat opettajilta ensinnäkin perehtymistä ja ymmärrystä ilmiön luonteesta, sekä erinäisiä keinoja, joilla siihen tehokkaasti voidaan puuttua.

Tämän tutkimuksen perimmäinen lähtökohta oli oma kiinnostukseni koulukiusaamisen ilmiötä kohtaan. Tarkoituksena oli kerätä yleisesti tietoa koulukiusaamisesta, sekä perehtyä siihen, miten se oppilaiden arkipäivässä syntyy ja näyttäytyy. Tutkimuksen teoriaosuuden ensimmäinen osa kokoaakin yhteen perustietoa koulukiusaamisesta. Oman opettajuuden kehittämisen kannalta halusin myös selvittää, miten opettajan tulisi käytännön työssä koulukiusaamiseen puuttua, jotta toiminnalla todella olisi vaikutusta kiusaamisen vähenemiseen. Tutkimuksen teoriaosuuden toinen puolikas käsittelee nimenomaan erilaisia keinoja ja tapoja puuttua oppilaiden väliseen kiusaamiseen. Tutkimuksessa tutkittava alue rajattiin koskemaan vain oppilaiden välistä kiusaamista, jolloin oppilaat nähtiin tämän oman kokemusmaailmansa asiantuntijoina. Näin ollen tutkimusaineisto kerättiin oppilailta strukturoidun, avoimen kyselylomakkeen avulla.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat pitkälti teoriaosuuden perusteella. Tutkimuksen päätarkoitus oli lopulta kuvailla sitä, miten opettajan tulisi oppilaiden mielestä erilaisissa koulukiusaamistilanteissa konkreettisesti toimia ja miten hän voisi tehokkaimmin ennaltaehkäistä koulukiusaamisen syntyä. Teorian pohjalta koulukiusaaminen jaoteltiin kiusaamismuotojen mukaan sanalliseen, fyysiseen sekä hiljaiseen kiusaamiseen. Oppilailta kysyttiin, miten opettajan tulisi näihin erilaisiin kiusaamismuotoihin käytännössä puuttua, kun hän joko itse todistaa kiusaamistapahtumaa tai kuulee kiusaamisesta joltakin oppilaalta. Kiusaamisen ennaltaehkäisyä tutkittiin oman erillisen kysymyksensä avulla.

Kiusaamisen ollessa osa oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita, on opettajan aikuisena välillä haastavaa päästä siihen käsiksi. Siitä syystä pidänkin tärkeänä, että oppilaiden näkökulmaa koulukiusaamisen liittyen valotetaan. Kun opettajan ymmärrys oppilaiden kokemasta todellisuudesta kasvaa, on hänen myös helpompi vaikuttaa siihen ja sitä kautta taata oppilaille turvallinen oppimisympäristö, kasvu ja kehitys.

2 KOULUKIUSAAMINEN

2.1 Koulukiusaamisen määritelmiä

Koulukiusaaminen on ajankohtainen ja tärkeä puheenaihe. Ilmiön viralliset määritelmät ovat keskenään hyvinkin samankaltaisia. Arkisessa kielenkäytössä termillä ”kiusaaminen” viitataan monesti viattomampaan kiusoitteeluun, pieneen kiusantekoon tai hännäämiseen, mutta psykologisessa mielessä kiusaamisella tarkoitetaan paljon vakavampaa ilmiötä (Salmivalli 2010, 12–13). Tästä syystä termi koulukiusaaminen on hyvä avata väärinkäsitysten välttämiseksi. Tarkka määritelmä on tärkeä luoda myös ilmiöön puuttumisen kannalta, sillä vain täsmällisen määritelmän avulla kiusaamiseen osataan puuttua mahdollisimman aikaisin oikeita, toimivia keinoja käyttäen (Hamarus 2008, 12). Englannin kielestä löytyy useampikin vastine suomen sanalle ”kiusaaminen”. Termillä *bullying* tarkoitetaan nimenomaan pitkäaikaista, toistuvaa ja vakavaa kiusaamista, joka pitää sisällään fyysisiä ja verbaalisia hyökkäyksiä suoraan kiusaajalta kiusatulle. Toisena esimerkkinä voidaan mainita termi *teasing*, jolla viitataan ennemminkin verbaaliseen kuin fyysiseen kiusaamiseen, joka ei välttämättä ole luonteeltaan niin vakavaa ja päämäärätietoista kiusaamista. Tällä käsitteellä viitataan monesti pienten, päiväkotikäisten lasten välisiin kahnauksiin ja kiusaamiseen. Tosin kumpaakaan ilmaisua käytettäessä ei tule vähätellä haittoja, joita kiusaaminen tai kiusanteko voi kiusatulle aiheuttaa. (Roberts 2006, 13–14.)

Pörhölä (2008, 13) määrittelee kiusaamisen yleisellä tasolla ihmissuhteissa esiintyvänä ongelmana, joka voi liittyä yksilön vuorovaikutustaitojen puutteisiin, kasvuympäristöön tai yksilöllisiin ominaispiirteisiin. Tutkimuksissakin monesti käytetty hieman täsmällisempi määritelmä määrittelee kiusaamisen toistuvana ja pitkäaikaisena, henkisenä, fyysisenä tai sosiaalisena väkivaltana, joka kohdistuu kiusattuun (Aho & Laine 2004, 227; Lämsä 2009, 59–62; Salmivalli 2003, 11). Ongelmallisinta tätä määritelmää käytettäessä onkin erottaa yksittäiset konfliktitilanteet jatkuvasta systemaattisesta kiusaamisesta. Kiusaamisen kokemus ja uhka toistuvasta kiusaamisesta syntyvät uhrille jo ensimmäisten kiusaamiskertojen aikana, kun kiusatun perusturvaa järkytetään. Kiusaamisen kehittymistä voidaan kuvata myös aikajanalla, jossa yksittäiset, mutta toistuvat kiusaamistilanteet johtavat lopulta kiusaamiskiarteeseen. (Hamarus 2008, 12–13.)

Varsinaisesta *koulukiusaamisesta* voidaan puhua silloin, kun kiusaaminen tapahtuu koulun alueella kouluaikana, jolloin koulun alue toimii kiusaamisen tapahtumapaikkana (Quarles 1993, 2–5). Vastoin yleistä käsitystä kiusaamista esiintyy enemmän kouluaikana ja välitunneilla, kuin koulumatkoilla (Olweus 1992, 25–26). Eniten kiusaamista tapahtuu välituntien aikana erityisesti taukojen viimeisillä minuuteilla, jolloin oppilailta on tekeminen loppunut ja turhautumista helposti puretaan kiusaamalla jotakin oppilasta. Kiusaaminen on välitunneilla myös helpompaa, sillä aikuinen ei kykene tarkkailemaan oppilaiden toimintaa niin tiukasti kuin esimerkiksi luokkahuonetilanteessa. Toisaalta luokkahuoneessa kiusaaminen ei ole niin ilmeistä ja saattaa esiintyä sarkastisena huumorina, jota opettajan on hankala tulkita kiusaamiseksi. Koulumatkoilla kiusaamista todennäköisimmin esiintyy matkalla koulusta kotiin, jolloin kiusaajat tavoittavat uhrinsa helpommin, kuin aamuisin, jolloin tämän on helpompi vältellä kiusaajiaan esimerkiksi ajoittamalla lähtönsä siten, ettei törmää näihin. (Rigby 2008, 40–42.)

Yhden kiusaajan sijasta kokonainen ryhmä yhdessä voi kiusata yhtä kohteena olevaa henkilöä. Ominaista kiusaamiselle on myös vastakkaisten osallistuvien osapuolten välillä vallitseva voimasuhteiden epätasapaino tai epätasaväkisyys. Nämä erot voivat perustua osallistujien ikään, sukupuoleen, fyysiseen kokoon tai voimiin, taustajoukkojen suuruuteen tai joihinkin muihin resursseihin ja ominaisuuksiin. (Salmivalli 2010, 13). Tämä epätasavertaisuus osapuolten välillä on yksi olennainen edellytys koulukiusaamisen määritelmän toteutumiseksi, sillä kahden keskenään tasavertaisen oppilaan välinen konfliktitilanne, tappelu tai yhteenotto ei ole varsinaisesti koulukiusaamista. Samalla kiusaamisessa korostuu myös kiusatun subjektiivinen kokemus. Monet kiusaamisen ehdot täyttyvät, mikäli henkilö kokee tulleen joltakin taholta jatkuvasti kiusatuksi. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 18–20.)

Norjalainen tutkija Olweus (1992, 14), on tutkinut paljon kiusaamisen ilmiötä ja hänen määritelmänsä kuuluu seuraavasti:

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

Negatiivisilla teoilla Olweus tarkoittaa tahallista, tarkoituksellista toimintaa, jonka päätavoite on fyysistä tai verbaalista väkivaltaa käyttäen tuottaa toiselle fyysisiä vammoja tai psyykkistä mielipahaa. Negatiivisiin tekoihin luetaan myös sanatonta ja hiljainena, nonverbaalinen, toiminta, kuten esimerkiksi ilmeily tai elehtiminen, joka tähtää yksilön ryhmästä eristämiseen.

Tavoitteellisuus, päämäärätietoisuus ja tahallisuus ovat myös tärkeitä koulukiusaamisen määritelmän osatekijöitä. (Hamarus 2008, 12). Kiusaaminen ei siis tapahdu tiedostamatta tai vahingossa, vaan se suunnitelmallista ja jollakin tasolla järjestäytyntä toimintaa. Kiusaaminen voidaan määritellä myös aggressiiviseksi käyttäytymiseksi, jolloin aggressio voi ilmetä eri käyttäytymisen tasoilla. Tarkemmin koulukiusaaminen on proaktiivista aggressiivisuutta, jonka avulla kiusaaja yrittää tietoisesti saavuttaa omia päämääriään. Tämä aggressiivisuuden toimintamalli ei synnytä niin mittavia fysiologisia muutoksia tai vihan tunteita, kuin reaktiivinen aggressiivisuus, joka on yllättävää ja kontrolloimatonta aggressiivisuutta. (Lindh & Sinkkonen 2009, 98.)

Erityisesti koulukiusaamista määriteltäessä täytyy muistaa ottaa huomioon kaikki ne ulottuvuudet, joihin se kouluympäristössä voi ulottua. Oppilas voi kiusata opettajaa, opettaja oppilasta, vanhemmat opettajaa, opettajat toisiaan tai oppilaat toisiaan. Näin ollen kiusaajan ja kiusatun roolit voivat osua kenelle tahansa. (Hamarus 2008, 15). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ainoastaan oppilaiden välillä ilmenevää koulukiusaamista.

2.2 Roolit kiusaamisessa

Oppilaat muodostavat luokkaryhmän, joka varsinkin alakouluaiikoina voi muodostua hyvin tiiviiksi yhteisöksi, sillä yhteistä aikaa ryhmän kesken vietetään viikossa useita tunteja. Aho ja Laine (2004) määrittelevät ryhmän sellaiseksi ihmisjoukoksi, jolla on jokin yhteinen päämäärä. Ryhmän jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja tietävät kuuluvansa kyseiseen ryhmään, jota ohjaavat tietyt yhteisesti sovitut tai piilevät normit ja käytännöt. Myös erilaiset tehtävänjaot ja roolit ovat ryhmälle tyypillisiä.

Ryhmän toiminta syntyy paitsi jäsenten yksilöllisistä ominaisuuksista, myös yhteisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, jäsenten sosiaalisista taidoista sekä sosiaalisesta havaitsemisesta. Sosiaalisen havaitsemisen kautta ryhmän jäsenet tekevät havaintoja ja tulkintoja toisistaan, jotka vaikuttavat siihen, millaisena he toisensa näkevät ja millaiseksi ryhmän sosiaaliset suhteet muodostuvat. Tämä havaitsemisprosessi on pitkälti tiedostamatonta, vaikka havainnointia voidaankin tarvittaessa tietoisesti ohjata haluttuun suuntaan. Sosiaalinen havaitseminen ohjaa myös yksilön omaa käyttäytymistä, sillä muiden toimintaa suhteutetaan aina omaan toimintaan, joka saattaa johtaa esimerkiksi yksilön mielipiteiden, asenteiden tai käytänteiden muokkautumiseen. (Aho & Laine 2004, 69–73.)

Yksilö ei voi määrittää omaa rooliaan ryhmässä itsenäisesti, vaan se on osittain muiden yhteisön jäsenten asettamaa, jolloin muiden odotukset vaikuttavat siihen, millaiseksi yksilön rooli ryhmän jäsenenä muotoutuu. Näin ollen kiusaaminen on myös ryhmän sisäinen ilmiö, joka perustuu ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen. Tosin kiusaamista pääsee syntymään vain pysyvässä ryhmässä, jolloin osapuolet ovat toistensa kanssa usein tekemisissä pitkällä aikavälillä. (Salmivalli 1998, 33–53.) Roolien muodostumiseen ja jakautumiseen vaikuttaa oleellisesti myös luokan ilmapiiri sekä ryhmän koheesio. Vaikka yksittäisen oppilaan asema saattaakin hieman vaihdella, pysyy luokkaryhmän sisäinen sosiaalinen rakenne valtasuhteineen suhteellisen muuttumattomana. (Aho & Laine 2004, 203–212.) Monesti oppilas ajautuu samantyyliiseen rooliin, vaikka vaihtaisikin ryhmää. Yksilön persoonallisuus on kuitenkin suhteellisen pysyvä ominaisuus, jolloin voidaan päätellä, että persoonallisuustekijöillä on yhteyttä siihen, tuleeko oppilaasta esimerkiksi kiusattu tai kiusaaja. Muun muassa aggressiivisuuden on voitu todistaa olevan suhteellisen pysyvä persoonallisuuden piirre, johon iän karttuessa on aina vaikeampaa vaikuttaa. (Roland 1984, 25–27.)

Koulumaailmassa oppilaat ovat monesti jollakin tasolla tietoisia luokassa tapahtuvasta kiusaamisesta, vaikka eivät itse tapahtumien keskipisteenä olisikaan. Koulukiusaamisen tutkimuksessa onkin voitu kiusaajan ja kiusatun lisäksi määritellä oppilaille erilaisia rooleja, jotka ovat myös osallisena kiusaamistapahtumassa. Kattavaa tutkimustyötä aiheesta on tehnyt Salmivalli (1998). Hänen mukaansa sosiaalipsykologiassa rooleilla tarkoitetaan niitä odotuksia, joita ympäristö asettaa yksilölle esimerkiksi tämän ammatin, iän, sukupuolen tai sosiaalisen aseman perusteella. Näitä rooleja vastaa englanninkielinen termi *participant roles*, eli osallistumisroolit. Kiusaamisessa selvimmin esiin nousevat luonnollisesti kiusaajan sekä uhrin, eli kiusatun roolit, mutta kiusaamistapahtuma osallistaa jollakin tapaa myös muita ympärillä olijoita. Oppilasryhmästä voidaan siis löytää myös uhrin puolustajia, ulkopuolisia, kiusaajan vahvistajia tai kiusaajan apureita.

2.2.1 Kiusaamisen uhri

Kaikki oppilaat joutuvat jossakin vaiheessa kiusaamiskokeiluiden kohteeksi. Riippuen siitä, miten sosiaaliset suhteet näiden kokeiluiden kautta oppilaiden välillä muotoutuvat, tulee tietyistä oppilaista pidempiaikaisen kiusaamisen uhreja. Todennäköisimmin koulukiusaamisen kohteeksi valikoituu oppilas, joka ei osaa kiusaamiskokeilutilanteessa puolustautua riittävän voimakkaasti huonon itsetunnon tai heikkojen sosiaalisten taitojen johdosta. Näin ollen esimerkiksi

masentuneisuus lisää oppilaan riskiä joutua kiusatuksi, sillä masentunut oppilas ei jaksa laittaa kiusaajilleen vastaan ja samalla apea tai vetäytyvä olemus vetää kiusaajia puoleensa. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 27–29.)

Tyypilliset kiusaamisen uhriksi joutuneet oppilaat käyttäytyvät muihin verrattuna turvattomammin ja vaikuttavat ahdistuneemmilta. He ovat luonteeltaan myös muita herkempiä ja heillä saattaa olla muita heikompi itsetunto, joka ilmenee heidän käyttäytymisessään. Kiusatut monesti eristäytyvät muusta ryhmästä ja paheksuvat väkivallan käyttöä, jolloin he itse eivät käyttäydy aggressiivisesti, eivätkä siten ryhdy myöskään kostotoimenpiteisiin. Tästä *passiivisen uhrin* kuvauksesta poikkeuksena ovat kuitenkin *provokatiiviset uhrin*, jotka tarvittaessa hyökkäävät kiusaajiaan vastaan ja siten aggressiivisuudellaan provosoivat kiusaajiaan. Tutkimuksin on voitu osoittaa, ettei esimerkiksi ulkonäöllisillä poikkeavuuksilla ole yksittäistapauksia lukuun ottamatta suoranaista yhteyttä siihen, joutuuko oppilas kiusaamisen kohteeksi vai ei. Niin sanotut stigmat, kuten vammaisuus, eivät siis ole niin merkittäviä tekijöitä kiusaamisen selittämisessä. (Olweus 1992). Voisi ajatella, että näiden poikkeavuuksien näkyvä korostaminen on kiusaajien tapa satuttaa kiusattua, vaikka ne eivät kiusaamisen varsinainen syy olisikaan. Kiusatulla on kuitenkin usein jokin tapa tai ominaisuus, jota muut pitävät jollakin tapaa omituisena tai ärsyttävänä. Toisaalta uhriksi joutuneen oppilaan toimintaa pidetään helposti outona ja poikkeavana vain tälle asetetun sosiaalisen uhrin roolin johdosta. (Salmivalli 1998, 101–103.) Besag (1989) liittääkin kiusaamisen vahvasti heikkouteen, herkkyyteen ja haavoittuvaisuuteen, joka on läpi historian näkynyt tällaisten yksilöiden tai ihmisryhmittymien alistamisena, hyväksikäyttönä ja kiusaamisena. Hänen mukaansa juuri nämä ominaisuudet lisäävät riskiä joutua kiusatuksi.

2.2.2 Kiusaaja

Kiusaajia voidaan katsoa olevan kahdenlaisia, jos tarkastellaan kiusaamisen taustalla vaikuttavia päätekijöitä. Oppilas saattaa reagoida vahvasti yllättäviin ja mullistaviin elämänmuutoksiin, kuten vanhempien avioeroon, uudelle paikkakunnalle muuttamiseen tai uuden sisaruksen syntymään, kiusaamalla muita oppilaita. Tällöin kyse on väliaikaisesta kiusaamisesta, joka päättyy parhaimmassa tapauksessa, kun oppilas hyväksyy muutokset ja ymmärtää käytöksensä taustalla vaikuttavat syyt. Vaikka tällaiseen tilapäiseenkin kiusaamiseen on puututtava, paljon haasteellisempaa on käsitellä kroonisia kiusaajia (engl. chronic bullies). Krooninen kiusaaja on monesti joutunut itse kiusaamisen kohteeksi, jollakin tapaa hyväksikäytetyksi tai tuntenut olonsa hylätyksi. Tällaisilta oppilailta on monesti odotettu hyvää suoriutumista ja menestystä esimerkiksi

koulussa tai harrastuksissa. He eivät kuitenkaan ole saaneet kiitosta hyvästä tehdystä työstään. Näin ollen krooniset kiusaajat monesti ovat luonteeltaan epävarmoja, tuntevat itsensä nöyryytetyiksi tai tuntevat alemmuutta. He kokevat, että ympäristö hyväksyy paremmin sellaiset yksilöt, jotka ovat vahvoja, jolloin he muiden heikkouksia osoittamalla vahvistavat omaa asemaansa ryhmässä. (Elliot 1989, 103–110).

Kiusaajalla ei kuitenkaan aina tarvitse olla huono itsetunto, vaan pikemminkin hänellä voi olla positiivinen kuva omista kyvyistään ja taidoistaan. Vallanhalu ja muiden alistaminen ovat tyypillisiä kiusaajan toiminnan piirteitä. Monesti kiusaaja on myös taitava manipuloimaan muita oppilaita toimimaan haluamallaan tavalla. Kiusaaja toimii aggressiivisesti ja impulsiivisesti, eikä ole hyvä käsittelemään vastoinikäymisiä tai pettymyksiä. Myös heidän asennoitumisensa koulunkäyntiä kohtaan on usein negatiivinen. (Olweus 1992, 56–57; Höistad 2003, 64–67.)

2.2.3 Muut roolit

Näiden perinteisten kiusattujen ja kiusaajien roolien lisäksi muut luokan oppilaat ovat osallisena kiusaamistapahtumassa tahtomattaankin. Oppilaiden keskuudessa kiusaaminen on julkista ja lähes kaikki oppilaat ovat tietoisia konflikteista ryhmän eri jäsenten välillä, vaikka eivät niistä aikuisille kertoisikaan. Näitä muita oppilaita voidaan kutsua sivustaseuraajiksi, engl. *bystanders*. (Rigby 2008, 43–44.) Salmivalli (1998, 56–61) on jakanut nämä sivustaseuraajat edelleen tarkempiin alaryhmiin, joita ovat apurit, vahvistajat, puolustajat, ulkopuoliset ja ne, joilla ei ole selkeää roolia. Viimeksi mainittuun kuuluu vain pieni osa oppilaista, sillä suurimman osan oppilaista voi sijoittaa selkeästi johonkin mainituista ryhmistä. Vahvistajan roolissa toimii jopa 15–20 prosenttia luokan oppilaista. He tukevat kiusaajan toimintaa palkitsemalla sitä tiedostamattaan erilaisin hyväksyvin sanoin ja teoin. Kiusaajan apurit toimivat tietoisesti kiusaajan hyväksi. Ulkopuoliset oppilaat ovat kiusaamisen ”hiljaisia hyväksyjä”. He eivät ota kiusaamiseen mitään kantaa, jolloin he eivät tue kiusaajan toimintaa, mutta toisaalta eivät myöskään julkisesti paheksu sitä tai puutu siihen. Ainoastaan kiusatun puolustajat toimivat kiusatun puolestapuhujina ja aktiivisesti pyrkivät lopettamaan kiusaamisen. Suurimmalla osalla oppilaista on kielteinen asenne koulukiusaamista kohtaan, mutta ratkaisevaa sivullisten roolien jakaantumisen kannalta on se, miten he ryhmän jäsenenä reagoivat kiusaamistilanteisiin.

Sivustaseuraajilla on tietämättään kiusaamistilanteissa yllättävän suuri valta vaikuttaa kiusaamiseen. Sivustaseuraajia on lukumäärällisesti kiusaamistilanteessa läsnä enemmän kuin

kiusaajia, jolloin teoriassa heillä olisi mahdollisuus lopettaa kiusaaminen enemmistön voimin. Kiusaamistilanne on kuitenkin monimutkainen tapahtuma, jossa vaikuttavat erilaisten sosiaalisten valtasuhteiden paineet, jolloin tilanteeseen puuttuminen suurellakaan joukolla ei ole niin yksinkertaista. Jokainen oppilas arvioi toimintansa seuraukset omalta kohdaltaan ja reagoi tilanteessa kuten parhaaksi itsensä kannalta näkee. (Robinson & Maines 2008.) Rigby (2008, 84–93) on eritellyt tarkemmin erilaisia sivustaseuraajien toimintatapoja ja syitä näiden takana. Kiusaajan puolelle asetutaan helposti silloin, kun ajatellaan, että se on omalta kannalta turvallisin tapa välttää itse kiusatuksi joutuminen. Tällä tavalla oppilas voi itse vaikuttaa siihen, että negatiivinen huomio suunnataan toisaalle johonkin tiettyyn oppilaaseen. Myös aggressiivisen käyttäytymisen tai konfliktitilanteiden ihannoiti saattaa johtaa kiusaajan toiminnan vahvistamiseen. Pahimmassa tapauksessa kiusaajaa tukevat sellaiset oppilaat, jotka ajattelevat ihmisistä yleensäkin negatiivisesti ja ovat valmiita ärsyyntyessään toimimaan väkivaltaisesti. Tätä vastoin kiusatun puolustajat ovat usein hyvin oikeudenmukaisia ja haluavat toimia hyvän ihmisen tavoin. He pystyvät samaistumaan uhrin kokemuksiin tai tuntevat tätä kohtaan sääliä, jolloin he haluavat auttaa. Joissakin tapauksissa puolustajat hakevat toiminnalla itselleen myös kunniaa, hyväksyntää ja niin sanottua sankarin roolia. Osa oppilaista pitää toimivimpana ja käytännöllisimpänä tapana ilmoittaa kiusaamisesta opettajalle, mutta mitä vanhemmaksi oppilaat kasvavat, sitä skeptisemmin he yleensä suhtautuvat opettajan vaikutusmahdollisuuksiin kiusaamisen lopettamisessa. Kiusaaja ja kiusattu eivät yleensä ole halukkaita kertomaan kiusaamisesta oma-aloitteisesti. Kiusaaja luonnollisesti välttelee mahdollista rangaistusta ja kiusattu taas pelkää joutuvansa seuraavalla kerralla vielä rajumman kiusaamisen kohteeksi (Roland 1984, 19.) Kertominen edellyttää myös erityistä luottamuksellista suhdetta oppilaiden ja opettajien välillä, jota ei voida pitää itsestäänselvyytenä (Rigby 1996, 26–33). Välinpitämättömät oppilaat, jotka eivät puutu kiusaamiseen millään tavalla saattavat ajatella, ettei kiusaaminen ole heidän huolenaiheensa tai vastuu kiusaamisen lopettamisesta kuuluu kiusaamisen uhrille. He saattavat myös olla huolissaan siitä, mitä seurauksia puuttumisesta heille itselleen aiheutuisi. Osa näistä sivustaseuraajista ajattelee myös, että yksi henkilö ei voi tilanteeseen juurikaan vaikuttaa ja pahimmassa tapauksessa puuttuminen vain pahentaisi kiusaamista. (Rigby 2008, 84–93.)

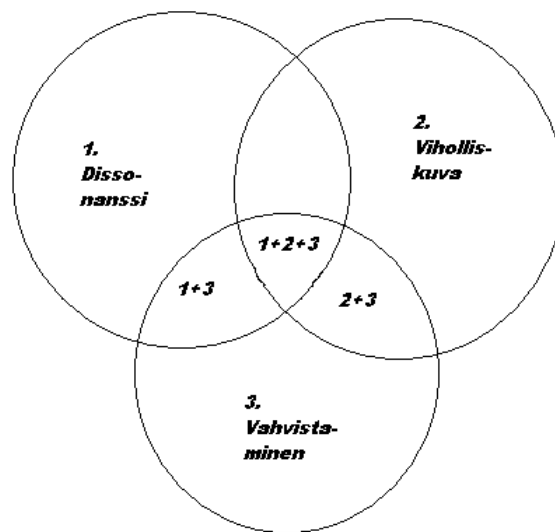
2.3 Koulukiusaaminen ryhmädynaamisena ilmiönä

Miten konkreettinen kiusaaminen koulumaailmassa sitten saa alkunsa? Salmivallin (1998, 80–87) mukaan koulukiusaaminen on aina ryhmädynaaminen ja ryhmäsidonnainen ilmiö, johon eivät niinkään vaikuta yksilölliset käyttäytymismallit tai toimintatavat. Tämän ajatuksen mukaan

joitakin edellä kuvattuja luonteenpiirteitä ja yksilöllisiä ominaisuuksia lukuun ottamatta, yksilöllä ei ole kiusaamistilanteissa juurikaan vaikutusvaltaa, vaan tapahtumat ovat monen yksilön toiminnan summa. Kaikkien yksilöiden ollessa osa ryhmää, ohjaavat ryhmän sisäiset sanalliset ja sanattomat normit ja käytänteet yksilöiden toimintaa. Tällöin voidaan puhua ryhmämekanismista, jotka vaikuttavat olennaisesti kiusaamisen syntymiseen. Nämä mekanismit toimivat kouluyhteisön eri tasoilla aina suurista oppilasryhmistä pieniin luokan sisäisiin klikkeihin saakka. Tärkeimpiä koulukiusaamisessa vaikuttavia ryhmämekanismia ovat esimerkiksi mallioppiminen ja syyllisyyden jakautuminen. Mallioppimisen teorian mukaan oppilaat saattavat ryhtyä kiusaamaan, jos heillä on positiivinen kokemus ja käsitys kiusaajan roolista esimerkiksi luokan vahvimpana ja pelottomimpana oppilaana. Näin ollen aggressiivisen käyttäytymisen ihannoiti ja siihen samaistuminen johtavat siihen, että oppilas alkaa itsekin tavoitella ihailemansa mallin statusta. Väkivaltaisia malleja voidaan saada myös esimerkiksi elokuvista, televisio-ohjelmista tai peleistä. Kun kiusaajia taas on useita, jakaantuu syyllisyydenkin monen oppilaan kesken, jolloin henkilökohtaista vastuuta tai syyllisyyttä ei kiusaamistoiminnasta tunneta lainkaan. (Olweus 1992, 43–45.)

Pikas (1990, 68–80) on pohtinut kiusaajaryhmän dynamiikkaan ja siten kiusaamisen syntyyn vaikuttavia tekijöitä kolmiosaisen mallinsa avulla. Nämä kolme ryhmädynaamista osa-alueita ovat dissonanssi, viholliskuva sekä vahvistaminen. Hänen mukaansa kiusaaminen saa monesti alkunsa täysin harmittomasta härnäyksestä ja oppilaiden keskinäisestä testaamisesta, jonka avulla oppilaat luovat ryhmänsä sisäistä hierarkkista järjestystä. Dissonanssilla tarkoitetaan kahden vaikutelman keskinäistä ristiriitaa ja epäjohdonmukaisuutta, joka syntyy silloin, kun kaksi erillistä havaintoa yhdestä oppilaasta ovat keskenään ristiriidassa. Tällöin tarkkailun kohteena ollutta oppilasta ei voida kategorisoida mihinkään tiettyyn rooliin, jolloin oppilaan testaamista esimerkiksi hännämällä jatketaan edelleen. Toiset oppilaat herättävät dissonanssia enemmän kuin toiset, jolloin he ovat vaarassa joutua luonteenpiirteistään ja käyttäytymismalleistaan riippuen kiusaamisen kohteeksi. Viholliskuvat ovat voimakkain tekijä aikaansaamaan ryhmän hyökkäyksen yhtä oppilasta vastaan ja ne voidaan jakaa kahteen, vapaasti liikkuviin viholliskuviin sekä objektiivisiin viholliskuviin. Vapaasti liikkuva viholliskuva voi kohdistua kehen tahansa oppilaaseen riippumatta tämän yksilöllisistä ominaisuuksista. Näissä tapauksissa oppilasryhmän dominoivalla jäsenellä on entuudestaan tapana nähdä osa toisista ihmisistä alempiarvoisina tai uhkana, jolloin kiusaaminen perustuu ennen kaikkea kiusaajan omille mielikuville. Objektiivisen viholliskuvan mukaan jotakin oppilasta kiusataan tämän ominaisuuksien tai käyttäytymisen johdosta. Vähitellen tätä oppilasta aletaan kohdella ryhmän vihollisena. Tässä tapauksessa

kiusaamiseen johtaneet syyt ovat usein myös ulkopuolisen havaittavissa. Mainittakoon vielä, että nämä viholliskuvat voivat käytännössä myös sulautua yhteen. Käyttäytymisen vahvistaminen on kiusaamisen syntymisessä ja jatkumisessa ehkä olennaisin ryhmämekanismi, sillä ilman sitä kiusaaja ei saa tukea tai suojelijoita toiminnalleen. Toisaalta tämä ilmiö vaatii dissonanssin tai viholliskuvan koulukiusaamisen laukaisemiseen. Vahvistamisessa ryhmän jäsenet saattavat jopa tiedostamattaan tukea toistensa negatiivista käyttäytymistä. Syitä vahvistamiselle voidaan löytää esimerkiksi ryhmäpaineesta, joka on vahvistamisen kehittynein muoto tai kiusaajien rohkeuden ja voimakkuuden ihannoinnista. Tähän oleellisesti liittyy myös edellä mainittu vastuun jakautuminen.



KUVIO 1. Kiusaamisprosessin kolme päätekijää Pikasin (1990) mukaan.

2.4 Koulukiusaamisen muodot

Koulukiusaaminen ilmenee monella eri tavalla, sillä kiusaamismuotoja on useita ja niitä voidaan luokitella eri tavoin. Eräs tapa on jakaa erilaiset kiusaamisen ilmenemismuodot lieviin, keskitasoisiin ja vakaviin muotoihin. Lievä kiusaaminen käsittää esimerkiksi juoruilun, pahat katseet, vähäisen tönimisen, nimittelyn sekä pilkkaamisen. Keskitason kiusaaminen sisältää julkisen ryhmästä sulkemisen, uhkaavat puhelut, uskonnolliset tai rodulliset pilat, häpeämättömän kiristyksen, tarkoituksellisen fyysisen väkivallan, kiusatun perheen ja ystävien uhkaamisen sekä pelottelun. Vakavaksi kiusaamiseksi luetaan totaalinen ryhmästä sulkeminen, jatkuva uhkailu, aseilla uhkaaminen ja kiusatun omaisuuden vakava vahingoittaminen. (Roberts 2006, 13–20.)

Tämän kiusaamisilmiötä kuvaavan mallin mukaan siis tietty kiusaamisen muoto luokitellaan aina joko lievään, keskitasoiseen tai vakavaan kiusaamiseen.

Edellä kuvattu malli ei välttämättä ole kuitenkaan toimivin tapa luokitella koulukiusaamisen eri muotoja, sillä tietyt kiusaamismuodot voivat vakavuusasteeltaan vaihdella lievästä vakavaan kiusaamiseen. Esimerkiksi haukkuminen voi olla satunnaista hännäämistä tai vakavaa, toistuvaa ja tarkoituksellista kiusaamista tapauksesta riippuen. Siispä tässäkin tutkimuksessa nojaututaan useista lähteistä löytyvään luokittelutyylisiin, jossa kiusaaminen jaetaan sen ilmenemistavan mukaan suoraan tai epäsuoraan fyysiseen, sanalliseen ja hiljaiseen kiusaamiseen (Höistad 2003; Rigby 2008; Sharp & Smith 1994). Tämä kategorisointi pitää sisällään eri kiusaamismuotojen vaihtelevat vakavuusasteet.

Fyysinen kiusaaminen pitää sisällään kaikki sellaiset kiusaamistilanteet, joissa kiusaajan ja kiusatun välille syntyy fyysinen kontakti tai kiusattua vahingoitetaan fyysisesti. Tällaisia suoran fyysisen kiusaamisen muotoja ovat muun muassa lyöminen, töniminen, potkiminen, sylkeminen, seksuaalinen häirintä, tavaroilla heittäminen ja aseiden käyttäminen. Kiusatun omaisuuden vahingoittaminen tai piilottaminen luetaan epäsuoraksi fyysiseksi kiusaamiseksi. (Sharp & Smith 1994, 1). Ulkopuolinen voi havaita fyysisen kiusaamisen uhrin ulkoisista merkeistä, kuten naarmuista tai mustelmista. Kiusaajat ovat kuitenkin taitavia peittelemään varsinaista kiusaamista ja selittämään fyysiset kiusaamistilanteet aikuiselle välituntiturheiluna, leikkinä tai vitsinä, jolloin kiusaamiseen ei ymmärretä puuttua. (Glover, Cartwright & Gleeson 1998, 28–31.) Suora sanallinen kiusaaminen taas pitää sisällään nimittelyn, ahdistelun, sanallisen loukkaamisen, rasistiset kommentit, pilkkaamisen ja väheksymisen, jolloin kiusaaminen kohdistetaan suoraan kiusattuun. Epäsuorassa sanallisessa kiusaamisessa kiusaaminen tapahtuu välikäsien tai apuvälineinä käytettävien viestimien kautta, jolloin siihen voidaan lukea juorujen levittely, pahan puhuminen selän takana, tekstiviestit sekä nettikiusaaminen. (Rigby 2008, 26; Urbanski & Permuth 2009, 68–74.)

Hiljainen kiusaaminen pitää sisällään kaiken sellaisen kiusaamisen, jota ei voida lukea sanalliseen tai fyysiseen kiusaamiseen. Synonyymina hiljaiselle kiusaamiselle lähteestä riippuen toimivat myös elein tapahtuva kiusaaminen tai lyhyesti epäsuora kiusaaminen. Tämä kiusaamisen muoto on kaikista haastavin ulkopuolisen havaita, mutta samalla myös yleisin ja tavallisin kiusaamistapa. (Höistad 2003, 80–82.) Yleisyys johtunee siitä, että kiusaamista voidaan esimerkiksi luokkatilanteessa huomaamattomasti aikuisen läsnäolosta huolimatta jatkaa. Suoraa hiljaista

kiusaamista ovat esimerkiksi uhkaavat eleet tai kiusatulle suunnatut pahat katset. Epäsuoraa hiljaista kiusaamista taas on ryhmästä poissulkeminen, huokailu sekä välinpitämätön elehtiminen kiusatun ollessa samassa tilassa. (Rigby 2008, 26.)

Koulukiusaamistapauksissa monesti yhdistyvät jollakin tapaa nämä edellä mainitut kiusaamistavat tai osa niistä. Hamarus (2008, 56–65) on tähän liittyen luonut prosessikiusaamisen mallin, joka kuvaa kiusaamista etenevänä prosessina testaamisvaiheesta aina hyvin vakavaan kiusaamiseen. Prosessiajattelu perustuu siihen, ettei kiusaaminen voi jatkua ilman uusia virikkeitä tai aineksia, jolloin se edetessään muuttuu jatkuvasti vakavammaksi ja haitallisemmaksi. Uuden yhteisön, kuten luokan muodostuessa, jäsenet tarkkailevat toisiaan ja vertaillen havaitsevat eroavaisuuksia sekä samankaltaisuuksia. Tällöin testaaminen monesti on vielä harmitonta, tiedostamatonta hauskanpitoa. Vähitellen roolit kuitenkin alkavat muotoutua. Kiusaamiseen taipuvaiset oppilaat testaavat muita oppilaita, jolloin kiusaamisen kohteeksi vähitellen valikoituvat tietyt oppilaat, jotka eivät jostakin syystä asetu ryhmän jäseniksi yhtä vaivattomasti. Kiusaaminen alkaa vähitellen lisääntyä ja muuttaa muotoaan nimittelyksi, haukkumiseksi ja vieroksumiseksi. Tällöin kiusattu oppilas monesti reagoi vaikenemalla, itkemällä tai tekemällä vielä joitakin yrityksiä päästäkseen ryhmän jäseneksi. Tässä vaiheessa muu ryhmä on kuitenkin jo käännetty tietoisesti tai tiedostamatta kiusattua oppilasta vastaan. Mielikuva kiusatusta oppilaasta ihmisenä on muotoutunut haukkumisen seurauksena negatiiviseksi, jolloin kiusatun on vaikea saada tukijoita. Vähitellen kiusaamisprosessi etenee taas hieman pidemmälle kiusatun eristäytyessä ryhmästä. Kiusaaminen muuttuu eristämiseksi, haukkumiseksi sekä fyysiseksi tönimiseksi. Pahimmassa tapauksessa kiusaaminen etenee siihen pisteeseen, jossa kiusattu kohtaa vakavaa fyysistä väkivaltaa ja joutuu eristetyksi koko yhteisöstä. Tämä saattaa johtaa siihen, että kiusattu reagoi tilanteeseen epätoivoisella tavalla vahingoittaen itseään tai kiusaajiaan. Toisaalta tässä kiusaamisprosessin viimeisessä vaiheessa kiusaaminen on myös jo niin näkyvää, että ratkaisu voi syntyä ulkopuolisen lopulta puuttuessa tilanteeseen.

Kiusaamistapojen valikoitumiseen vaikuttavat suuresti myös sukupuolten väliset erot, sillä pojat ja tytöt kiusaavat eri tavoin. Poikien kiusaaminen on helpommin tunnistettavissa, sillä se on monesti suoraa, avointa, äänekkästä ja siinä käytetään jonkin verran fyysisen kiusaamisen muotoja. Kiusaaminen tapahtuu monesti vielä julkisesti, jolloin todistajia on paikalla useita. Tähän verrattuna tyttöjen kiusaaminen on epäsuoraa, eikä niin julkista. Tytöt käyttävät monesti fyysisen kiusaamisen keinojen sijasta mieluummin hiljaisen kiusaamisen keinoja ja pyrkivät sulkemaan kiusatun ryhmän ulkopuolelle ja levittelevät juoruja. Sanallinen kiusaaminenkin on

henkilökohtaisempaa kuin pojilla, sillä tytöt löytävät helpommin toistensa heikot kohdat ja käyttävät niitä hyväkseen. (Höistad 2003, 93–100; Olweus 1992, 23–24.) Eroja kiusaamisen määrässä sukupuolten välillä ei ole, vaan kiusattuja ja kiusaajia löytyy keskimäärin saman verran sekä tyttöjen että poikien keskuudesta (Roland 1989, 22–25). Sukupuoliset erot eivät todellisuudessa kuitenkaan aina esiinny näin mustavalkoisina, vaan kiusaamisen muodot valikoituvat ja muokkautuvat aina tilanteen ja osallisten mukaan.

2.5 Kiusaamisen seuraukset

Nimenomaan koulukiusaamisen seuraukset tekevät ilmiöstä erityisen vaarallisen ja vakavasti otettavan ongelman. Seurauksia voidaan tarkastella eri suunnilta ja niitä voidaan jakaa eri tavoin. Yksi tapa on puhua kiusaamisen yksilöllisistä vaikutuksista sekä yhteisöllisistä vaikutuksista. Yhteisölliset vaikutukset ovat havaittavissa koko ryhmän käyttäytymisessä, sillä kiusaaminen muokkaa koko oppilaskulttuuria voimakkaasti. Ensinnäkin ryhmän jännitteinen ilmapiiri ei ole oppimisen kannalta ihanteellinen, jolloin esimerkiksi luova toiminta ja esiintyminen saattavat huomattavasti vaikeutua. Pelon ilmapiiri syntyy, kun oppilaat yrittävät välttää itse kiusatuksi joutumisen, jolloin kiusaamiseen ei myöskään oppilaiden toimesta puututa. Samalla oppilaat alkavat varoa, ettei heiltä löydy kiusaamisen syyksi nimettyä ominaisuutta, kuten tiettyä puhe- tai käyttäytymistapaa. Näin muut oppilaat pyrkivät käyttäytymään juuri päinvastoin suhteessa kiusattuun, jolloin näistä päinvastaisista ominaisuuksista kehkeytyy tavoiteltavia ja ihannoituja päämääriä. Tällaiset monesti piilevät käyttäytymismallit vahvistavat erilaisia epävirallisia ryhmän käyttäytymiseen vaikuttavia normeja, jotka voivat antaa ulkopuoliselle virheellisen kuvan ryhmän koheesiosta ja yhteishengestä. Ulospäin siis kiinteä ja tiivis ryhmä saattaa perustua yhden oppilaan kiusaamiselle ja syrjinnälle. (Hamarus 2008, 75–78.) Tiivis koheesio ryhmän välillä tästä syystä ei pidemmällä tähtäimellä ole toimiva ratkaisu ryhmän jäsenten hyvinvoinnin kannalta. Voimakas, mutta positiivinen koheesio luo ryhmäläisten keskuuteen hyväksyvän ja avoimen ilmapiirin, jossa jäsenet ovat toisilleen avoimia ja kunnioittavat aidosti toistensa yksilöllisyyttä osana koko ryhmää (Aho & Laine 2004, 203–207).

Kiusaamisen yhteisöllisten vaikutusten lisäksi voidaan tarkastella yksilölle koituvia seuraamuksia sekä kiusaajan että kiusatun näkökulmasta. Edellä on todettu jo kiusaajan ja kiusatun roolien pysyvyys. Tämän mallin mukaan esimerkiksi kiusaaja käyttää lapsena oppimaansa toimintamallia myös aikuisuudessa erilaisissa ryhmittymissä, kuten työyhteisöissä ja kaveripiireissä. Väistämättä negatiivisten toimintamallien käyttö vaikuttaa tulevaisuudessa kiusaajan ihmissuhteisiin jollakin

tapaa. (Hamarus 2008. 78–79.) Kiistämättä vakavammat seuraukset yksilötasolla kohdistuvat kuitenkin kiusattuun. Tuhoisa kiusaaminen ulottuu aina kiusatun yksityiselämää saakka ja saattaa siten vaikuttaa myös kiusatun lähipiirin hyvinvointiin (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 62). Mahdollinen fyysinen väkivalta jättää luonnollisesti jälkensä ja vammat voivat olla jopa elinikäisiä, mutta vähintäänkin yhtä tuhoisaa jälkeä tekee myös sanallinen, sosiaalinen ja hiljainen kiusaaminen. Esimerkiksi sanalliseen kiusaamiseen lukeutuva pitkään jatkunut nimittely on merkittävä uhka kiusatun itsetunnolle (Byrne 1994, 44). Ehkä suurin menetys uhrin kannalta kuitenkin on perusturvan tunteen kadottaminen jatkuvan kiusaamisen seurauksena, jonka kautta luottamus muihin ihmisiin menetetään, eikä kouluympäristö enää tunnu turvalliselta. Näin kiusattu menettää asemansa myös ryhmässä, jolloin sosiaaliset ihmissuhteet helposti katkeavat ja uhri jättäytyy tai jätetään ryhmän ulkopuolelle pysyvästi. Voidaan puhua jopa ihmisarvon menettämisestä, sillä kiusatulla ei ole kiusaajille ja sivustaseuraajille minkäänlaista arvoa, eikä kiusatun tekemisiä missään tilanteessa enää kunnioiteta tai arvosteta. Tällainen eristäminen ja epäkunnioitus ovat suuri vaara kiusatun itsetunnolle ja johtavat lopulta itsetunto-ongelmiin, tunne-elämän ongelmiin ja pahimmassa tapauksessa masennukseen. (Holmberg-Kalenius 2008, 32–44.)

Mielenterveydelliset ongelmat ovat pitkällä tähtäimellä vakavimpia kiusaamisen seuraamuksia. Itsetunnon järkkäminen on haitallista koko ihmisen hyvinvoinnin kannalta, sillä hyvä itsetunto on kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin perusta. Hyvän itsetunnon omaava oppilas arvostaa itseään sekä luottaa omiin kykyihinsä. Hän osaa myös käsitellä vastaan tulevia epäonnistumisia ja pettymyksiä, eikä lannistu vastoinkäymisistä. Samalla hän osaa arvostaa muita ihmisiä ja asennoituu elämään yleensäkin positiivisesti ja luottavaisesti. Hyvällä itsetunnolla on myös selvä yhteys hyvään koulumenestykseen, jolloin tämä itsevarmuus vaikuttaa arvosanojen lisäksi myös sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa onnistumiseen. Erilaiset onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset luonnollisesti vaikuttavat itsetuntoon, mutta on yksilöllistä, kuinka pysyvästi nämä heilahtelut vaikuttavat oppilaan minäkuvaan. Kiusaamisesta aiheutuneet itsetunto-ongelmat saattavat siis heijastua pitkälle aikuisikään elämänlaatua heikentäen. (Keltikangas-Järvinen 1996.)

Kiusaamisen seurauksia ja vaikutuksia voidaan tarkastella myös välittömien ja pitkäaikaisten vaikutusten näkökulmasta. Edellä onkin jo käynyt ilmi, millaisia pitkäaikaisia vaikutuksia koulukiusaamisella voi olla. Välittömiin, lyhyen aikavälin vaikutuksiin voidaan lukea masentuneisuus, yksinäisyys, sosiaalinen ahdistuneisuus sekä kielteisen minäkuvan muodostuminen. Nämä seuraukset ovat erityisesti yksilön kannalta haitallisia, mutta välillisesti yksilöiden pahoinvointi monesti koskettaa myös yhteisön hyvinvointia. Radikaaleimmat esimerkit

varmasti löytyvät viime vuosien koulusurmista, joiden tekijöiden taustalta on voitu löytää koulukiusaamista. Suomessa 1990-luvulla uutisoidut koululaisten itsemurhat myös herättivät keskustelua ilmiön todellisesta vakavuudesta. (Salmivalli 2003, 25–30.) Kaiken kaikkiaan, vaikka edellä esitetyt esimerkit ovat äärimmäisiä, on koulukiusaaminen todellinen uhka kiusatun terveelle kehitykselle, itsetunnolle ja kokonaisvaltaiselle yksilön ja yhteisön hyvinvoinnille.

2.6 Koulukiusaaminen on kansainvälinen ilmiö

Kiusaaminen on kansainvälinen ilmiö ja sitä esiintyy kaikkialla maailmassa. Kansainvälisyyden todistavat myös lukuisat tutkimukset, joita on tehty ympäri maailmaa. (Smith, Pepler & Rigby 2004; Tattum & Herbert 1993, Swearer & Doll 2001, 8-11.) Koulukiusaamista voidaan myös sanoa esiintyvän jokaisessa koulussa, eikä siltä voida välttyä (Holmberg-Kalenius 2008, 9). Koulukiusaamisen tutkimus pohjaa pitkälti pohjoismaiseen, erityisesti ruotsalaiseen ja norjalaiseen, tutkimustyöhön, joissa on luotu perustaa koulukiusaamisen määritelmälle ja työtavoille, joilla koulukiusaamiseen voitaisiin puuttua. Tutkimus on edennyt erityisesti silloin, kun kiusaamisongelma on tuotu julkisen keskustelun piiriin, jolloin ongelman vakavuuden tiedostaminen ja myöntäminen on vaatinut tutkimusta, jonka kautta kiusaamiseen on voitu puuttua tehokkaasti. (Elliot 1989, 91–93.)

Tietoisuus kiusaamisen ongelman vakavuudesta on levinnyt hitaasti. Monet opettajat, rehtorit ja koulut ovat olleet vastahakoisia myöntämään, että koulussa esiintyy vakavaa kiusaamista ja pahimmassa tapauksessa he ovat sulkeneet silmänsä kokonaan kiusaamistapauksilta säilyttääkseen koulun maineen hyvänä. Tutkimus on saanut jalansijaa erityisesti niiden oppilasryhmien kanssa, joiden kohdalla oppilaiden hyvinvointi on asetettu etusijalle koulun tahrattoman maineen edelle. (Holmberg-Kalenius 2008, 124–131.) Tutkimuksen ja tiedon lisäämisen tärkeys ja tehokkuus on todistettu esimerkiksi Ruotsissa, jossa kansainvälisen tutkimuksen mukaan koulukiusaamista vertailumaihin nähden esiintyy kaikista vähiten. 1960-luvulta asti pohjaava koulukiusaamisen tutkimuksen historia onkin Ruotsissa pidempi kuin monissa muissa maissa, jolloin tutkimustietoa on onnistuneesti voitu soveltaa jo käytäntöön. (Salmivalli 2010; Roland 1989, 21.) Vuonna 1987 Norjassa järjestettiin ensimmäinen koulukiusaamiseen liittyvä konferenssi, jossa aiheena oli koulukiusaamisen ja häiriökäyttäytymisen yhteys. Norjalaiset asiantuntijat esittivät vierailijoilleen kiusaamisen vastaista ohjelmaansa, jonka he olivat kehittäneet jo vuonna 1983. Erityinen huoli konferenssin järjestäjillä oli siitä, ettei kiusaamisongelmaa ja sen vakavuutta haluttu muissa Euroopan maissa myöntää, jolloin tapahtuman päätavoite oli levittää tietoisuutta

koulukiusaamisilmiön yleisyydestä ja siitä, kuinka tärkeää siihen oli koulun taholta puuttua. Konferenssi herätti erityisesti Englannissa tutkijoiden kiinnostuksen ja seuraavien vuosien aikana Englannissa syntyi useita tutkimuksia liittyen koulukiusaamiseen ja siihen puuttumiseen. (Tattum & Herbert 1993, 2–3.)

Kansainvälinen vertailu kiusaamisen yleisyydestä on hankalaa, sillä kielellisistä eroista johtuen kiusaaminen voidaan ymmärtää useilla eri tavoilla. Suomessa koulukiusaaminen ei kuitenkaan ole harvinainen ilmiö ja arviolta 5-15 prosenttia oppilaista joutuu peruskouluaikanaan kiusaamisen kohteeksi. Tutkimusten mukaan eniten kiusaamista esiintyy alakoulun ensimmäisillä luokilla, jonka jälkeen kiusaaminen selvästi alakoulun loppua kohden vähenee. Tätä kansainvälisestikin havaittua ilmiötä voidaan selittää sillä, että suurin osa oppilaista näiden vuosien aikana joutuu kiusaajien koettelemaksi, mutta kaikki oppilaat eivät jää pysyvästi tähän uhrin rooliin, vaan pääsevät siitä lopulta irti. Suomessa koulukiusaamisen esiintymistä tutkitaan vuosittain osana kouluterveyskyselyä Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen toimesta. Vastaavasta kansainvälisestä tutkimuksesta vastaa maailman terveysjärjestä WHO muutaman vuoden välein toteutettavalla koululaistutkimuksellaan *Health behaviour in school-aged children*. Kansainvälisessä vertailussa Suomi jää koulukiusaamisen esiintyvyyden suhteen keskirajan alapuolelle, kun kiusattujen määrä vaihtelee 4-39 prosentin välillä. Eniten koulukiusaamista esiintyy muun muassa Kreikassa, Turkissa, Romaniassa ja Virossa. (Salmivalli 2010, 17–24.) Suomen tilanne ei siis ole huonoin mahdollinen, mutta se ei tarkoita, etteikö koulukiusaamisen tutkimuksen kehittäminen olisi edelleen tärkeää, jotta kiusaamiseen osattaisiin entistä tehokkaampien keinojen avulla puuttua.

3 KOULUKIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN

3.1 Koulukiusaaminen lainsäädännössä

Perusopetuslain 29 §:n, lukiolain 21 §:n ja ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 28 §:n nojalla oppilaalla tai opiskelijalla on oikeus turvalliseen opiskelu- ja kouluympäristöön. Lain mukaan koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus opetussuunnitelman osana laatia suunnitelma, jossa eritellään keinoja suojella oppilaita koulukiusaamiselta, väkivallalta ja häirinnältä. Koulutoimen tehtäviin kuuluvat tämän suunnitelman toimeenpano ja sen toteutumisen valvominen. Tämän lisäksi koulun tulee laatia järjestyssäännöt yleisen järjestyksen ja rauhan ylläpitämiseksi. (Perusopetuslaki 1998/628). Koulutoimen järjestäjällä on siis suuri vastuu ja ennen kaikkea velvollisuus puuttua kiusaamiseen. Tämän virkavelvollisuuden laiminlyönti on rikosoikeudellisesti rangaistava teko. Vastuun voidaan katsoa jakautuvan portaittain kunnalle, koululle, rehtorille ja viime kädessä opettajalle, vaikkakin virallisissa teksteissä päävastuu kuuluu yleisesti opetuksen järjestäjälle. Kiusaamistapausten ja laiminlyöntitilanteiden käsittelyssä vastuuseen tapauksesta riippuen voidaan kuitenkin hakea esimerkiksi kunta, koulu tai yksittäinen opettaja riippuen siitä, kenen katsotaan laiminlyöneen tehtävänsä. (Poutala 2010, 175–179.)

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ei ole yksityiskohtaisia ohjeita koskien koulukiusaamiseen puuttumista. Kiusaaminen kuitenkin mainitaan oppilashuollon järjestämisen yhteydessä. Kunnan ja koulujen tulee yhteistyössä järjestää oppilashuollollista toimintaa, joka tähtää oppilaiden yksilölliseen ja koulun yhteisölliseen hyvinvointiin, tasapainoisen kasvun ja kehityksen tukemiseen sekä turvallisen oppimisympäristön luomiseen. Näiden yleisemmän tason ohjeiden mukaan jokaisen kunnan tulee omassa kuntakohtaisessa sekä koulukohtaisessa opetussuunnitelmassaan eritellä tarkemmin oppilashuollon keskeisimpiä tavoitteita ja periaatteita, sekä oppilashuoltoryhmän työnjakoa, jossa jaetaan vastuualueita eri toimijoille esimerkiksi nimenomaan koulukiusaamisen ennaltaehkäisyn ja puuttumisen osalta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa ja koulukohtaisessa vuosittaisessa työsuunnitelmassa kiusaamisen ennaltaehkäisyn ja puuttumisen keinot voidaan kuitenkin muokata hyvin monella tapaa, jolloin kiusaamisen ei esimerkiksi tarvitse kuulua

oppilashuollollisen vastuun piiriin, vaan kouluun on voitu erikseen perustaa kiusaamistyöryhmä, jonka vastuulle koulukiusaamiseen liittyvät asiat kuuluvat. (Poutala 2010, 177–178.)

3.2 Kodin ja koulun rooli

Kiusaamistapaukset herättävät aina voimakkaita tunteita puolin ja toisin. Keskustelua vastuun jakaantumisesta kodin ja koulun välille onkin syntynyt runsaasti: Kenelle päävastuu koulukiusaamisen syntymisestä ja siihen puuttumisesta loppupeleissä kuuluu? Selvää on, että peruskasvatusvastuu kuuluu kodeille ja vanhempien antama esimerkki on sitä vaikutusvaltaisempi, mitä nuorempi lapsi on. Vanhemmat myös tuntevat omat lapsensa perusteellisesti ja heillä on siten mahdollisuus vaikuttaa lapsensa käyttäytymiseen. Perusta vuorovaikutustaidoille, empatialle ja suvaitsevuukselle syntyy kotona vanhempien ja lapsen vuorovaikutuksessa. Toisaalta koulutoimi ja koulun henkilökunta ovat vastuussa siitä, mitä kouluaikana tapahtuu. Luokan oma opettaja tuntee luokkansa ryhmänä parhaiten, jolloin hänellä on hyvät edellytykset puuttua ryhmädynaamisiin ilmiöihin, kuten koulukiusaamiseen. Opettaja myös tunnistaa niitä rooleja, jotka luokkaryhmässä voivat olla hyvin erilaisia, kuin esimerkiksi yksittäisen oppilaan rooli perheenjäsenenä. Opettaja on siis oppilaan asiantuntija koulumaailmassa. (Salmivalli 2010, 32–33.)

Pikas (1990, 91–92) on mallintanut opettajan ammattiroolia kolmen eri ulottuvuuden kautta. Opettaja on asenteenmuokkaaja, käyttäytymisen kehittäjä sekä toimeentarttuja. Toiminnallaan ja omalla esimerkillään hän siis kasvattaa oppilaita kiusaamisen tuomitsemiseen luoden kiusaamisen vastaista asennekulttuuria. Käyttäytymisen kehittäjänä opettaja suunnittelee ja toteuttaa sellaisia vuorovaikutustilanteita, joissa oppilaat voivat itse etsiä ratkaisuja vuorovaikutus- ja kiusaamisongelmiin. Nämä käytännön harjoitukset luovat kiusaamisen vastaisen asennekulttuurin rinnalle myös toimintakulttuurin, jolloin kiusaamisen vastainen toiminta tuottaa parhaimmat tulokset. Kiusaamisen ilmetessä opettajan tehtäviin kuuluu puuttua tilanteeseen vuorovaikutuksessa kiusaamisen osapuolten kanssa.

Kuten edellä on todettu, lain mukaan koulun velvollisuus on taata turvallinen oppimisympäristö ja puuttua kiusaamiseen. Paras lopputulos ehkä saavutettaisiin kuitenkin kodin ja koulun yhteistyöllä, jossa yhdistyisivät vanhempien ja opettajan asiantuntijuus oppilaasta. Molemmat osapuolet voisivat tahoillaan tehdä koulukiusaamisen vastaista ennaltaehkäisevää työtä ja varsinaisten kiusaamistilanteiden hoidossa kiusaamiseen puututtaisiin tehokkaasti yhdessä yhteistoiminnallisuuden kautta, avoimen vuorovaikutuksen piirissä. On myös tärkeää, että oppilas

otetaan osaksi tätä yhteistyötä, joka pääasiallisesti käsittelee kuitenkin hänen asioitaan (Mäkijärvi 2008, 48, 74).

3.3 Kiusaamiseen puuttuminen

Koulukiusaamista on nyt ja tulee aina olemaan, eikä sitä voi tehokkaallakaan kiusaamisen vastaisella toiminnalla koskaan poistaa kokonaan, sillä se ei ole häviävä ilmiö (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 107). Toisin sanoen koulukiusaamisen ennaltaehkäisy ja siihen puuttuminen vaativat koululta ja kasvattajilta jatkuvaa aktiivista työskentelyä. Koulukiusaamisen vähentämiseksi työskennellään monella eri tasolla, jolloin toimenpiteet kohdistetaan koko yhteisön tasolta aina tapauskohtaisesti yksilöihin. (Höistad 2003; Robinson & Maines 2008, Fontana 1985; Rigby 1996; Cowley 2001, Salmivalli 2010; Hamarus 2008; Porter 2000; Roberts 2006.)

3.3.1 Koulutason toiminta

Yksi hyvin keskeinen ja toimiva keino vaikuttaa koulukiusaamiseen on luoda koko koulun tasolla kiusaamisen vastainen kulttuuri tai linjaus. Tällainen kiusaamisen vastainen toimintakulttuuri on lähtökohtana kaikenlaiselle kiusaamisen vastaiselle toiminnalle, erityisesti kiusaamisen ennaltaehkäisylle. Koko koulun tason toiminnan muotona se ulottuu koskettamaan niin oppilaita, opettajia, muuta koulun henkilökuntaa kuin oppilaiden vanhempiakin. Koulun toiminnan kautta kiusaaminen tuomitaan ja kiusaamisen vastaisia arvoja tuetaan kasvattamalla oppilaita osaksi tätä toimintakulttuuria. Edellytyksenä tällaisen politiikan luomiselle on myös, että koulu kertoo keinoistaan ja menetelmistään ennaltaehkäistä ja puuttua koulukiusaamiseen. (Besag 1989; Sharp & Smith 1994.)

Käytännön tasolla ennaltaehkäisevä työ vaatii koululta monenlaisia toimenpiteitä. Ensinnäkin koulun tulee luoda kirjallinen toimintasuunnitelma kiusaamisen ehkäisemiseksi, jonka sisältö on yhteisesti sovittu ja tunnettu. Toimintasuunnitelman laatiminen edellyttää koulun arvomaailman ja toiminnan tarkastelua sekä tulevaisuuden tavoitteiden asettamista. Monesti tässä työvaiheessa tulee kartoittaa koulun henkisen ja fyysisen ympäristön tila. Suunnitelman kautta kouluun tulee luoda positiivinen, avoin ja välittävä ilmapiiri, joka ei salli minkäänlaista kiusaamista tai väheksyntää. Ilmapiirin tulisi ulottua aina aikuisten välisestä työyhteisöstä oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin saakka. (Höistad 2003, 151–159.) Ennaltaehkäisevään työhön on osana erilaisia systemaattisia

puuttumishjelmia kehitelty esimerkiksi erilaisia julisteita tai oheismateriaaleja, jotka toimivat kiusaamisen vastaisen kulttuurin luomisen tukena.

Erityisesti Yhdysvalloissa kiusaamisen vastaisen kulttuurin luomista on lähestytty lukujärjestyksen kautta, jolloin vuosisuunnitelmaan ja tuntijakoon on varattu tilaa koulukiusaamiseen liittyville tunneille (Cowie & Sharp 1994, 41–42). Myös Suomessa kehitelty KiVa Koulu-ohjelma puuttuu kiusaamiseen hyödyntäen tätä lähestymistapaa (Salmivalli 2010). Koulukiusaamiseen liittyvistä oppitunneista on hyötyä kiusaamisen vastaisen toimintakulttuurin luomiselle sekä ylläpitämiselle, sillä ne lisäävät oppilaiden tietoutta koulukiusaamisesta ja sen haitallisista vaikutuksista yksilön ja yhteisön hyvinvoinnille. Toisaalta ne myös haastavat jatkuvasti oppilaita pohtimaan kiusaamiseen liittyviä asioita ja tarkkailemaan sitä kautta omaa rooliaan ja toimintaansa yhteisön jäsenenä.

Koulun kiusaamisen vastainen toimintakulttuuri ei kuitenkaan takaa sitä, että kiusaamista ei koulussa esiintyisi, jolloin tarvitaan myös erilaisia käytännön keinoja ja malleja, joiden avulla koulukiusaamiseen konkreettisesti puututaan. Tämä kuitenkin edellyttää, että kiusaamisongelma myönnetään yleisellä tasolla, jolloin varsinaisia kiusaamistapauksiakin yhteisössä huomataan ja havaitaan. Kiusaamisen havaitseminen ja opettajan siihen puuttuminen ei siis ole itsestäänselvyys. Opettaja ei välttämättä havaitse kiusaamista, koska oppilaat ovat taitavia selittelemään ja peittelemään kiusaamistilanteita, jolloin opettajan on hankala erottaa todellinen kiusaaminen niin sanotuista leikitappeluista. (Aho & Laine, 2004. 241-243; Urbanski & Permuth, 2009, 41-44.) On myös mahdollista, että opettaja kiireessä unohtaa puuttua kiusaamiseen tai hänellä ei omasta mielestään ole riittäviä työkaluja saada kiusaamista loppumaan. Kiusaamiseen puuttuminen on opettajalle haastavaa myös niissä tilanteissa, joissa oppilaiden vanhemmat ovat vaikutusvaltaisia henkilöitä tai heillä on muuten läheinen sidos opettajaan itseensä, jolloin opettaja voi pelätä puuttumisen mahdollisia seurauksia omalta kannaltaan. Hyvä malli kiusaamisen havaitsemiseen on MNOP; myönnä, näe, ota puheeksi ja puutu. Tämän mallin noudattaminen vaatii opettajalta päättäväistä koulukiusaamisen vastaista asennetta. Kiusaamisen esiintyvyyttä voidaan tutkia myös esimerkiksi sosiogrammien, säännöllisten kiusaamiskyselyiden, kirjoitelmien, kiusaamiskarttojen tai arviointikeskusteluiden avulla. (Hamarus 2008, 94–103.) Kiusaamisen havaitsemisen helpottamiseksi kouluun voidaan perustaa erikseen kiusaamistyöryhmä, jonka jäsenet valitaan koulun henkilökunnan sisältä. Myös vanhemmat saavat halutessaan osallistua. Jäsenet tulisi valikoida monipuolisesti opettajien ja muun henkilökunnan keskuudesta, jotta oppilaiden toiminnasta koulun eri tiloissa saataisiin mahdollisimman kattava kuva. Kiusaamistyöryhmän yhteiset pelisäännöt paitsi ohjaisivat opettajien toimintaa, myös muistuttaisivat yleisestä vastuusta

kaikissa tilanteissa puuttua kiusaamiseen. (Höistad 2003, 78-79; Salmivalli 2003, 36). Opettajien apuna kiusaamisen havaitsemisessa voivat toimia myös tukiooppilaat, joiden tehtäviin kuuluu positiivisen hengen luomisen lisäksi huomioida mahdollisia kiusaamistilanteita, puuttua niihin tai raportoida niistä aikuiselle. Kouluun voidaan tarvittaessa kehitellä myös tukipuhelin tai kirjelaatikko, jonka kautta kuka tahansa voisi ilmoittaa koulukiusaamisesta. (Höistad 2003, 122–132.) On siis hyvä muistaa, että opettaja ei toimi yksin, vaan hänellä on tarvittaessa mahdollisuus saada tukea ja apua niin kollegoiltaan, rehtorilta kuin viranomaisiltakin (Byrne 1994).

Koulun toiminnan tasolla kiusaamista ehkäisee myös riittävä kuri, aikuisten läsnäolo ja riittävä valvonta. Kuri on yhteydessä sääntöjen noudattamiseen ja järjestyksen ylläpitämiseen. Koulu, jossa vaalitaan järjestystä ja tasa-arvoista kurinpitoa, tarjoaa oppilailleen edellytyksiä kasvaa tasapainoiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Tällainen toimintakulttuuri ohjaa oppilaita toisten arvostamiseen ja kunnioittamiseen. Koulumaailmassa tämä näkyy myös opettajien ja oppilaiden yleisenä hyvinvointina, jolloin kouluympäristö kokonaisuudessaan koetaan turvallisenä ja myönteisenä. (Quarles 1993, 22–23.) Oppilaille tulisi myös tarjota päivittäin riittävästi mahdollisuuksia kertoa mahdollisesta kiusaamisesta. Opettaja voi vaikuttaa tähän esimerkiksi jäämällä hetkeksi luokkahuoneeseen tuntien jälkeen, jolloin oppilas voi muiden kuulematta helposti lähestyä opettajaa huoliensa kanssa. (Ikonen, Juvonen & Ojala 2002, 19.) Välituntivalvonnalla on myös todettu olevan vaikutusta kiusaamisen ehkäisemiseen. Välitunnin tarkoitus on antaa oppilaille tauko opiskelutyöstä, jolloin oppilaiden tulisi nauttia vapaahetkestään, mutta nimenomaan välitunnin vapaampi luonne mahdollistaa myös kiusaamisen ja häirinnän syntymisen. Opettajien läsnäolon on todettu vähentävän kiusaamista merkittävästi. Tästä syystä valvoja tulisi suhteuttaa oppilaiden määrään siten, että valvonta olisi riittävää, eikä kiusaamista pääsisi syntymään. Kiusaamista voidaan myös ehkäistä järjestämällä jonkinlaista välituntitoimintaa, kuten yhteisiä pelejä tai leikkejä. Huomiota on syytä kiinnittää myös välituntien pituuksiin, sillä pidempien välituntien on todettu lopulta johtavan oppilaiden kyllästymiseen, joka monesti saattaa synnyttää epätoivottua toimintaa, kuten kiusaamista. Yhtälailla valvonnan tulisi olla riittävää muidenkin jokapäiväisten vapaamuotoisempien tilanteiden aikana, kuten ruokailussa tai oppilaiden siirtymisten aikana luokasta toiseen. (Imich & Jefferies 1994, 188–194.) On syytä kuitenkin muistaa, että koulun vastuu oppilaasta alkaa ja päättyy työjärjestyksen mukaisesti, jolloin oppilas on vain kouluaikana koulun vastuulla. Sen sijaan koulumatkat, poissaolot, anotut asiointivapaat tai luvaton koulun alueelta poistuminen eivät kuulu koulun vastuualueisiin. (Poutala 2010, 202–205.)

3.3.2 Luokkatason ja yksilötason toiminta

Tärkeintä kiusaamiseen puuttumisessa on reagoida välittömästi, kun kiusaamistapaus tulee ilmi (Hamarus 2008; Holmberg-Kalenius 2008). Higgins ja Priest (1994, 178–180) esittelevät kolmivaiheisen mallin, jonka avulla koulukiusaamiseen voidaan puuttua. Ensimmäisessä vaiheessa kiusaamisen tultua julki on tärkeää ennen varsinaista toimimista tunnistaa ja eritellä tapauksen tai välikohtauksen olennaisimmat osatekijät, kuten ketkä tilanteessa olivat osallisina, onko tarpeellista antaa tunteiden viiletä jonkin aikaa ennen käsittelyä, käsitelläänkö kiusaamistilanne julkisesti vai ainoastaan osallisten kesken ja mitä lisä- tai taustatietoa tapaukseen liittyen vielä tarvitaan. Vasta seuraavassa vaiheessa valitaan toimintatapa, jolla kiusaamista aletaan käsitellä. Opettaja voi halutessaan olla puuttumatta kiusaamiseen lainkaan tai estää tilanteen jatkumisen sillä hetkellä, mutta olla ottamatta asiaa enää myöhemmin esille. Mikäli asiaa käsitellään vielä myöhemmin, voi opettaja pyrkiä luomaan sovun oppilaiden välille vedoten yleiseen, kiusaamista paheksuvaan asenteeseen, jonka mukaan oppilaiden toiminta ei ollut oikein. Ratkaisukeskeisissä mallissa edelliseen verrattuna pyritään viemään käsittelyä vielä pidemmälle pohtien sitä, miten oppilaiden jatkossa tulisi muuttaa käyttäytymistään, jotta samankaltaisilta tilanteilta välttyttäisiin. Toimintatapoina voidaan keskustelun lisäksi käyttää esimerkiksi tarinoita tai roolipelejä. Kolmannessa vaiheessa valittu puuttumiskeino toteutetaan käytännössä.

Nykyään korostetaan erityisesti keskustelun merkitystä kiusaamistilanteiden ratkaisemisessa, jolloin opettaja käy osallisten kanssa kaksinkeskeisiä keskusteluita. Keskustelun kautta yleensä saavutetaan laajempi ymmärrys käsiteltävästä asiasta samalla, kun kehitetään keskustelutaitoja. Keskustelu toimii myös sekä yksilön että ryhmän henkisen kasvun välineenä. (Dillon 1994, 108–112.) Ryhmäkeskustelut ja yhteiset opetuskeskustelut ovat hyödyllisimpiä silloin, kun kiusaamisesta keskustellaan yleisemmällä tasolla ja pyritään luomaan asenteellista muutosta kohti kiusaamisen vastaista kulttuuria. (Roland 1984, 36–37, 59–62.) Tällöin opettajan on tärkeä saada oppilaat todella pohtimaan omaa suhtautumistaan ja asennoitumistaan koulukiusaamista kohtaan. Oppilaiden osoittama kiinnostus sekä omat ajatukset ovat motivoivia lähtökohtia kiusaamiskeskustelulle ja opettajan tulisikin niihin aina tilanteen mukaan tarttua, sillä keskustelun pohjautuessa oppilaiden omiin kokemuksiin tai mielteisiin, sillä on tehokkain vaikutus myös oppilaiden asenteelliseen muutokseen. (Pikas 1990, 99–100.)

Kiusaamisen edettyä tarpeeksi pitkälle luokkakeskustelut eivät enää riitä tilanteen ratkaisemiseksi, sillä niillä ei ole vaikutusta tai kosketuspintaa varsinaiseen kiusaajaryhmään. Pikas (1990) on

tutkinut ja kehitellyt erityisesti erilaisia keskustelumenetelmiä, joiden avulla kiusaaminen vähitellen saadaan vähenemään ja loppumaan. Kiusaamisen käsittelyprosessi aloitetaan kahdenkeskisillä keskustelutuokioilla kiusaajan kanssa. Pikas erottelee kaksi kiusaajan kanssa kahden kesken käytävää keskustelun lajia; nopeampi SKM, eli suggestiivisen käskyn menetelmä, sekä pidempi versio YHM, eli yhteisen huolen menetelmä. Molemmat keskustelun lajit vaativat opettajalta valmistautumista. SKM:ää käytetään lähinnä silloin, kun kiusaaminen ei välttämättä ole vielä kovin vakavaa, kiusaajien yhteenkuuluvuus ei ole niin voimakasta ja oppilaat ovat vielä pieniä, jolloin opettajan vaikutusvalta on vielä suuri. Keskustelua kiusaajan kanssa voi käydä joko kiusaajan oma opettaja tai joku muu koulun opettajista, jolle asian katsotaan kuuluvan. Kaikissa tapauksissa keskustelutilanteen luonteen on ehdottomasti oltava luottamuksellinen ja rakentava. Sanaharkkaan joutuminen tai päämäärätön jutustelu kontaktin saamiseksi eivät vie kiusaamiskäsittelyä lainkaan eteenpäin. Ennen keskustelua opettajan tehtäviin kuuluu kerätä tapahtuneesta taustatietoa. Tämän jälkeen riippuen valitusta keskustelun lajista, edetään keskusteluissa tiettyjen vaiheiden kautta. Tärkeää on kuitenkin esittää oppilaalle käsiteltävä asia ja tehdä selväksi, ettei kiusaaminen missään muodossa ole hyväksyttävää. Oppilasta ei kuitenkaan missään vaiheessa sanallisesti syyllistetä, vaan syyllistämiskokemuksen tulisi menetelmän toimiessa syntyä oppilaalle subjektiivisena kokemuksena, kun tämä oivaltaa tehneensä väärin. Vasta, kun keskustelussa on saavutettu yhteinen kokemus kiusaamisen haitallisuudesta ja vääryydestä, voidaan oppilaan kanssa lähteä pohtimaan, miten jatkossa toimitaan. Kiusaavalle oppilaalle on tärkeää korostaa, ettei hänen tarvitse pärjätä ilman apuvoimia ja aikuisen tukea jatkossakaan, jolloin muutosta hänen toimintaansa luodaan yhdessä.

Pikasin (1990, 174–184) mallin mukaan kiusaamisen uhrin kanssa keskustellaan vasta sen jälkeen, kun kiusaajia on kuultu. Keskustelu tulee aloittaa pehmeästi esimerkiksi aiheeseen liittymättömillä kysymyksillä, jotta saataisiin muodostettua kontakti oppilaaseen ja sitä kautta avattua keskustelu. Vähitellen keskustelun edetessä opettaja saa paremman kuvan oppilaan roolista osana kiusaamistilannetta. Samalla oppilaalle yritetään viestiä turvallisuutta ja luottamuksellisuutta, jota aikuisen puuttuminen tilanteeseen tarjoaa. Vähitellen voidaan varovasti tuoda keskustelun piiriin kiusaamisen herättämiä tunteita ja mahdollisia tilanteeseen johtaneita syitä. Luonnollisesti tässä yhteydessä keskustellaan myös ratkaisuvaihtoehtoista. Tilanteesta riippuen voidaan pohtia, voisiko kiusattu jotenkin muuttaa toimintaansa välttääkseen kiusaamisen jatkumisen, kuten esimerkiksi niissä tapauksissa, jossa uhri on provosoinut kiusaajiaan. Tapauksesta riippuen voidaan myös päätyä kokoamaan ryhmäkeskustelu, johon osallistuvat kiusattu ja kiusaaja(t). Opettajan tulee kuitenkin tarkoin harkita, onko tästä menettelytavasta enemmän haittaa vai hyötyä.

Tärkeintä on kuitenkin kaikissa tilanteissa suojata kiusattua oppilasta kaikilla mahdollisilla keinoilla, sillä kiusaajien toiminnasta kertominen kiusaamisen pahenemisen pelossa ei ole kiusatulle helppoa. Häntä ei esimerkiksi saa koskaan kutsua kuultavaksi muiden oppilaiden nähden, vaan keskustelut on käytävä muiden oppilaiden tietämättä. (Höistad 2003, 132–133.)

Erilaiset eläytymis- ja roolipeliharjoitukset sopivat sekä koulukiusaamisen ennaltaehkäisemiseen sekä ilmenneen kiusaamisen käsittelyyn. Menetelmän vahvuus on siinä, että oppilaat yhdessä pääsevät turvallisessa ympäristössä tarkastelemaan erilaisia kiusaamistilanteisiin liittyviä rooleja ja niitä tunteita, joita kiusaaminen eri osapuolissa herättää. Samalla oppilaita ohjataan huomaamaan kiusaamiseen vaikuttavia ryhmädynaamisia tekijöitä, jotta oppilaat ymmärtäisivät esimerkiksi, miksi kiusaamiseen tulee niin helposti haluamattaankin lähdettyä mukaan tai miten vain kahden oppilaan välinen kiusaaminen koskettaa koko ryhmää. Varsinaisen harjoituksen aikana luokassa lavastetaan kiusaamistilanne niin, että joku (muu kuin kiusattu) oppilas valitaan kiusatun rooliin ja muutama muu oppilas kiusaajan rooliin. Muut oppilaat toimivat katsojina ja heidän tehtäviinsä kuuluu tehdä havaintoja ja tarkkailla kiusaamistilanteen etenemistä. Oppilaille annetaan jokin kuvitteellinen tilanne, joka heidän tulee muulle luokalle esittää. Alussa opettaja voi auttaa oppilaita eläytymään rooleihinsa. Hetken kuluttua toiminta keskeytetään ja keskustellaan siitä, miten eri osapuolet tilanteen kokivat ja erityisesti mitä tunteita se heissä herätti. Lopuksi on tärkeää purkaa annetut roolit, jotta harjoitus saa selkeän lopetuksen. Tarvittaessa sama tilanne voidaan lavastaa uudestaan ja pohtia, millä muilla tavoin se olisi voinut lähteä kehittymään. Näin päästään kiinni siihen, miten kiusaamiseen olisi hyvä puuttua. Mikäli tällainen työtapo ei tunnu opettajasta tai oppilaista luontevalta, voi koulukiusaamisen yhteydessä esiintyvistä rooleista puhua myös esimerkiksi pienryhmissä. (Salmivalli 2003, 60–61.)

3.3.3 Koti yhteistyökumppanina

Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä korostetaan nykypäivänä. Latvala (2006, 13) määrittelee väitöskirjassaan kodin ja koulun yhteistyön muodostuvan lapsen koulunkäyntiin osallistuvista vanhemmista, opettajan ja vanhempien yhteydenpidosta ja tiedonjakamisesta sekä vanhempien keskinäisestä yhteistyöstä. Yhteistyö vanhempien ja huoltajien kanssa tulisikin nähdä opettajan voimavarana, jolloin molemmat osapuolet tukisivat osaltaan oppilaan koulunkäyntiä ja kokonaisvaltaista hyvinvointia (Kuuskoski 2002, 5). Näin ollen parhaimmassa tapauksessa kodit toimivat koulun tukena myös koulukiusaamisen vastaisessa työssä. Yhteistyön luonteen mukaisesti koulukiusaamisesta myös yleensä ilmoitetaan kotiin. Vaikka suurin osa vanhemmista varmasti

haluaa tietää, miten heidän lapsensa koulunkäynti sujuu, reagoivat he silti kiusaamisuutisiin useimmiten hyvin voimakkaasti. Syyttävät katseet monesti kohdistetaan ensimmäiseksi kouluun, jolla olisi tullut olla riittävät valmiudet estää kaikenlainen kiusaaminen. Raivoisan reaktion takana kuitenkin on usein huoli omasta lapsesta tai häpeä/pelko omassa kasvatustehtävässä epäonnistumisesta. Opettajan onkin etukäteen hyvä suunnitella, miten asiansa esittää ja millaista toimintaa vanhemmilta koulun toiminnan tukemiseksi toivoo. Ensijärkytyksen jälkeen voidaan siirtyä yhdessä pohtimaan, miten kiusaamiseen voitaisiin yhteistyöllä vaikuttaa. (Rigby 1996, 239–247.) Tarvittaessa voidaan järjestää tapaaminen, jossa sekä kiusatun että kiusaajien vanhempien kanssa käsitellään kiusaamista kasvokkain. Tällaisen tapaamisen suunnittelu ja toteutus ovat kuitenkin haastavia, ja opettajan on syytä pohtia, onko tapaamisesta varsinaista hyötyä vai ennemminkin haittaa kiusaamistilanteen selvittelyssä. Vanhempien koolle kutsumista tosin hyödynnetään vasta vaikeiden kiusaamistilanteiden selvittelyssä. Useimmiten riittää, että koteihin tiedotetaan koulussa vallitsevasta tilanteesta, mutta varsinainen työ kiusaamisen lopettamiseksi tehdään koulun sisällä. Opettajan on kiusaamistapauksen tultua esiin kuitenkin hyvä aloittaa systemaattisten muistiinpanojen laatiminen, jotta todistusaineistoa tilanteen seurannasta tarvittaessa löytyy. (Salmivalli 2003, 73–76.) Seuranta on tärkeää jatkaa myös varsinaisen väliintulon ja kiusaamiskäsittelyn jälkeenkin. Opettajan tulee tapauskohtaisesti kiusaamisen vakavuusaste huomioiden arvioida, kuinka pitkään kiusaamiseen osallistuneita oppilaita on hyvä seurata, jotta kiusaamisen päättymisestä voidaan olla täysin varmoja.

3.4 Esimerkkejä puuttumismalleista

Koulukiusaamisen tutkijat ja asiantuntijat ovat erilaisiin koulukiusaamisen ennaltaehkäisemisen keinoihin ja puuttumismenetelmiin pohjautuen laatineet erilaisia ohjelmia tai malleja, jotka yhtä lailla tähtäävät koulukiusaamisen ennaltaehkäisemiseen ja lopettamiseen. Näiden ohjelmien tehoa ja toimivuutta on testattu erilaisin tutkimuksin. Koulut ovat halutessaan voineet ottaa käyttöön jonkin ohjelmista osaksi koulukiusaamisen vastaista toimintaansa. Alla on kuvattuna muutama esimerkki tällaisista systemaattisista menetelmistä käsitellä koulukiusaamista.

3.4.1 Olweuksen interventio-ohjelma

Olweuksen (1992, 61) omien sanojen mukaan interventio-ohjelman päätavoite on:

”--vähentää niin paljon kuin mahdollista – ihannetapauksissa täysin poistaa olemassa olevia kiusaamisongelmia koulusta ja sen ulkopuolelta ja estää uusien

ongelmien kehittyminen. -- parempien toverisuhteiden aikaansaaminen koulussa ja sellaisten olojen luominen, että sekä uhrin että kiusaajien on mahdollista tulla toimeen ja käyttäytyä paremmin koulussa ja sen ulkopuolella.”

Interventio-ohjelmaa on siis käytetty erilaisiin kiusaamismuotoihin. Ohjelmassa on hyödynnetty näkemystä siitä, miten toimenpiteitä kiusaamiseen liittyen voidaan kouluympäristössä tehdä eri tasoilla. Olweuksen mallin mukaan toimenpiteet on kuten yllä jaettu koulutason, luokkatason ja yksilötason toimenpiteisiin, joiden kaikkien katsotaan olevan tärkeitä tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Onnistuminen kuitenkin edellyttää, että koulun henkilökunta ja jollakin tasolla oppilaiden vanhemmatkin tiedostavat ja tunnustavat kiusaamisongelman omassa koulussaan ja päättävät tarttua siihen riittävän tehokkaasti. Yhteistoiminnalla kerätty yksilöllinen ja koulukohtainen tieto on ensiarvoisen tärkeää, sillä se ohjaa käyttämään oikeita toimintamalleja.

Koulutason toimenpiteiden piiriin kuuluu kokonaisuudessaan koko oppilasjoukko, jolloin näihin toimenpiteisiin voidaan lukea muun muassa erilaiset koulun hyvinvoinnin kehittämiseksi perustetut työryhmät, koulun kokouspäivät, jossa käsitellään koulun kiusaamisongelmaa, välituntivalvonnan tehostaminen sekä kiusaamisen kyselylomakekartoitukset. Luokkatason toimenpiteisiin taas kuuluvat esimerkiksi yhteisten pelisääntöjen luominen, joissa sovitaan rangaistuksista ja palkkiosta, luokkakokouksien järjestäminen sekä yleisesti luokan hyvinvoinnin ja hengen parantaminen. Yksilötason toimintaan kuuluvat keskustelut kiusaajien ja kiusattujen kanssa, joihin myös vanhemmilla oli mahdollisuus osallistua. (Salmivalli 1998 176–177.)

Interventio-ohjelman seurantatutkimusten mukaan kiusaamisongelmat vähenivät merkittävästi kaikkien ikäryhmien keskuudessa. Huomattavaa oli myös, että ohjelman tuottamat myönteiset vaikutukset kiusaamisen suhteen olivat pitkäaikaisia, jolloin ne luonnollisesti vähensivät uusien uhrien lukumäärää. Samalla ohjelman vaikutukset johtivat myös muunlaisen antisosiaalisen käyttäytymisen, kuten ilkivallan tai varkauksien, vähenemiseen kouluissa. (Olweus 1992, 98–99.)

3.4.2 Sovittelumalli Verso

Verso on suomalainen ratkaisukeskeinen vertaissovittelumalli, jonka kehittäminen on alkanut vuonna 2000. Yläkäsitteenä vertaissovittelulle toimii koulusovittelu, jonka osana Verso-malli toimii. Tämän vertaissovittelumallin lähtökohtana on oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittäminen sekä osallisuuden ja yhteisöllisyyden tukeminen. Käytännössä se antaa selkeän ohjeaavan, jonka mukaan kiusaamistilanteissa konkreettisesti tulee toimia, sekä tarjoaa erilaisia menetelmiä, joiden

avulla kiusaaminen voidaan mahdollisimman aikaisin havaita. Perusajatuksena on käsitellä kiusaamistilanteita myönteisen ajattelun ja toiminnan kautta, jolloin ketään ei rankaista tai syytellä. Myönteisen ilmapiirin luominen ehkäisee kostokierteiden syntymistä, jolloin eri osapuolet uskaltavat myös avoimemmin kertoa kokemuksistaan ja huolestuttavista havainnoistaan vertaissovittelun toimijoille. Syyllisten etsimisen unohtaminen mahdollistaa myös sen, että osapuolet sitoutuvat paremmin antamiinsa lupauksiin ja saavat mahdollisuuden muuntaa käyttäytymistään myönteiseen suuntaan ilman yhteisön negatiivista huomiota. (Gellin 2011.)

Vertaissovittelumallia on sovellettu hyvin erilaisiin koulun arkipäivän kiusaamistilanteisiin, kuten nimittelyyn, haukkumiseen, ulkonäön kommentoimiseen, huutamiseen, herjaavien sähköpostien tai tekstiviestien lähettämiseen, perättömien juorujen levittelemiseen, etuiluun, uhkailuun, alistamiseen, pahan puhumiseen, kiinnipitämiseen, tönimiseen tai kunnan fyysisiin tappeluihin. Sovittelun perustana hyödynnetään restoratiivista lähestymistapaa, jossa kiusaamistapahtuman eri osapuolet voivat kohdata toisensa turvallisessa ympäristössä käsitellen kiusaamisen tuottamia tunteita ja kokemuksia hyvässä hengessä ratkaisukeskeisesti. Keskustelun avulla pyritään yhteistyöllä korjaamaan ihmissuhteita ennalleen, jotta vastaavat konfliktitilanteet voitaisiin tulevaisuudessa välttää. (Gellin 2011, 26.) Menetelmän etu on siinä, että sitä voidaan käyttää sekä systemaattiseen koulukiusaamiseen puuttumisessa että satunnaisten erimielisyyksien käsittelyssä.

Versoa käytävillä kouluilla ainakin muutama aikuinen on perehdytetty erityisesti sovitteluohjaajan tehtäviin. Sovittelutilauksen tai -pyynnön voi kuitenkin tehdä kuka tahansa oppilas, opettaja, huoltaja, kuraattori tai joku muu koulun henkilökunnan jäsen. Eri kouluissa on eri systeemit siitä, kuinka tieto sovittelun tilauksesta toimitetaan sovitteluohjaajalle; käytössä ovat esimerkiksi tekstiviestit, tilauslomakkeet, sähköposti tai puhelut. Sovitteluohjaajan on tilauksen saatuaan sovittava sovittelu-aika konfliktin eri osapuolille, sekä sovittelijoille. Varsinaisina sovittelijoina toimivat vertaistuen ajatuksen mukaisesti oppilaat. Oppilaat eivät koe toisiaan koulumaailmassa yhtä vahvoina auktoriteetteina, kuin opettajia, jolloin vertaiselle siten on helpompi puhua avoimesti. Ennen sovittelutapahtumaa opettaja, sovitteluohjaaja tai joku muu aikuinen on kuitenkin monesti keskustellut kiusaamistapahtumaan osallistuneiden kanssa, jotta nämä motivoituisivat ja ymmärtäisivät, että sovittelussa ei etsitä syyllistä vaan pyritään ratkaisemaan riitatilanne kaikkien eduksi. Varsinaisen sovittelun käynnistyessä sovittelutilassa ovat ainoastaan sovittelijat sekä konfliktin osapuolet, eikä esimerkiksi opettajaa tai muita aikuisia. Vastuu sovittelutapahtumasta on kuitenkin sovitteluohjaajalla, jolloin sovitteluun osallistuvat oppilaat tietävät, mistä voivat ohjaajan tarvittaessa tavoittaa. Kokoontumisen alussa osapuolille

selvennetään sovittelun pelisäännöt, joita muun muassa sovittelijoiden osalta ovat vaitiolovelvollisuus, puolueettomuus ja rangaistusten asetuskielto. Sääntöjen läpikäynnin jälkeen kiusaamistilanteeseen osallistuneilla on vielä oikeus poistua tilasta. (Gellin 2011, 87–88.)

Seuraavassa vaiheessa konfliktin osapuolilla on oikeus kertoa tapahtumasta oma näkemyksensä, jota sovittelijat saavat täydentää erilaisin kysymyksiin. Keskustelussa huolehditaan myös siitä, että vastapuolet saavat vuorotellen osallistua keskusteluun tasapuolisesti. Tavoitteena on keskustella kiusaamistilanne konkreettisesti läpi sekä tuoda esiin niitä tunteita, jotka konfliktista ovat heränneet. Tunteista keskusteleminen on myös hyvä lähtökohta ymmärrykselle ja sitä kautta sovinnon syntymiselle, joka on prosessin seuraava vaihe. Näkemyksien jakamisen jälkeen aletaan yhdessä pohtia erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja, joiden kautta saavutettaisiin paras mahdollinen lopputulos. Ratkaisuehdotusten esittäminen ei kuulu sovittelijoille, vaan he pyrkivät erilaisin kysymyksiin ja huomautuksiin ohjaamaan sovittelun vastapuolia ajattelemaan tapahtunutta kokonaisvaltaisesti ja suuntaamaan huomionsa myös tulevaisuuteen ja siihen, miten vastaavat konfliktit jatkossa voidaan välttää. Molemmat osapuolet pohtivat omalta kohdaltaan, mihin ovat valmiita sitoutumaan ja lopuksi ratkaisu kirjataan sopimuksen muodossa ylös. Sopimus laaditaan konfliktin osapuolten näkökulmasta ja heidän tulee hyväksyä se, ennen kuin sopimus lopuksi luovutetaan sovitteluohjaajalle. Mitä konkreettisempi ja käytännönläheisempi sopimus on, sitä helpommin oppilaiden onnistuu siihen sitoutua. Sopimusvaihetta seuraa vielä tärkeä seurantavaihe, jonka aikana sovittelijat varmistavat osapuolten olevan tyytyväisiä ja sitoutuneita sopimuksessa kirjattuihin ehtoihin. Tarvittaessa voidaan sopia vielä uusi tapaaminen. Varsinainen uusintasovittelu järjestetään vain siinä tapauksessa, että sopimuksen ehtoja ei ole noudatettu. Sovittelijat toimittavat myös seurantatiedot ohjaajalle. (Gellin 2011, 88–93.)

Tutkimuksen mukaan jopa 90 prosenttia konflikteista saadaan sovittua tämän vertaissovittelumallin avulla. Mallin toteuttaminen vaatii aluksi luonnollisesti myös sovittelijoiden koulutusta, jossa heidät perehdytetään Verson pelisääntöihin ja käytänteisiin. He pääsevät myös harjoittelemaan ratkaisukeskeistä keskustelua sekä tunne- ja tarvekykyjen esittämistä. Sovitteluohjaaja toimii läpi prosessin pääasiallisesti sovittelijoiden tukena ja apuna. Verson pääperiaatteita siis ovat yhteisten palveluiden turvaaminen, oman vastuun kantamisen harjoittelu, huolista ja murheista puhuminen, lähiverkostojen osallistaminen, sekä avoimen yhteisen toiminnan tukeminen, joka tähtää yhteistoiminnan jatkumiseen. (Gellin 2011, 104–110.)

3.4.3 KiVa Koulu-ohjelma

Kiusaamisen Vastainen tai Kiusaamista Vastustava Koulu, eli KiVa Koulu-ohjelma on Opetusministeriön rahoittama Turun yliopiston laitoksen ja Oppimistutkimuksen keskuksen yhteistyössä tuotettu ohjelma, joka tähtää sekä koulukiusaamisen vähentämiseen että ennaltaehkäisyyn. Malli on levinnyt nopeasti 2000-luvulla ja se on otettu käyttöön yli kahdessatuhannessa suomalaisessa peruskoulussa. KiVa Koulua on kehitelty erilaisten interventiohankkeiden kautta ja koko hankkeen tavoitteena on ollut tuottaa konkreettisia välineitä koulun henkilökunnan ja vanhempien käyttöön. (Salmivalli 2010, 145.)

Koska kiusaaminen on kokonaisvaltainen, koko yhteisöä koskettava ilmiö, on KiVa Koulu suunniteltu vaikuttamaan nimenomaan koko ryhmään: kiusattuun, kiusaajaan ja muihin sivustaseuraajiin. Yhteisöllisyyden kautta kiusattu saa nopeasti huonon aseman ryhmän jäsenenä, ja tämän ohjelman päätarkoituksena onkin saada muut oppilaat tukemaan kiusattua ja osallistumaan kiusaamisen lopettamiseen. KiVa Koulu ohjelma pitää sisällään kahden tason toimenpiteitä; yleisen tason toimenpiteet sekä yksilöllisemmin kohdennetut toimenpiteet, joita voidaan soveltaa erilaisiin kiusaamismuotoihin. Yleisen tason toimenpiteiden tarkoituksena on herättää oppilaiden vastuuntuntoa, lisätä oppilaiden yleistä tietoutta koulukiusaamisesta ja erityisesti koko ryhmän vaikutuksesta koulukiusaamiseen ja sen lopettamiseen. Alakoulun puolella yleiset toimenpiteet sisältävät KiVa Koulu –oppitunteja ensimmäisellä ja neljännellä luokalla. Tunteja on lukuvuoden aikana yhteensä kymmenen kaksoistuntia, jotka pidetään noin kuukauden välein. Jokaiselle tunnille on KiVa Koulu –materiaalissa oma aiheensa. Aiheita ovat esimerkiksi ”erilaisuus on rikkaus”, ”kiusaamisen seuraukset”, ”kiusattu tarvitsee tukeasi” ja ”KiVa Koulussa ei kiusata”. Jokaisen tunnin päätteeksi oppilaat sitoutuvat kiusaamisen vastaisiin sääntöihin, joista lukuvuoden lopussa koostetaan KiVa Koulu –sopimus, jonka kaikki oppilaat saavat allekirjoittaa. Oppituntien ohelle on luotu tietokonepeli nimeltä KiVa-peli, jonka avulla oppilaat voivat virtuaalimaailmassa harjoitella kiusaamistilanteissa toimimista. Kotona tai koulussa pelattavan pelin tarkoitus on tukea ja testata oppilaan osaamista oppituntien aiheista. KiVa Koulu –ohjelmalla on myös muita näkyviä materiaaleja, kuten erilaisia julisteita tai välituntivalvojan huomioliivejä, jotka muistuttavat kiusaamisen vastaisesta työstä. Vanhemmille on myös koostettu oma opas, johon on koottu perustietoa kiusaamisesta ja erityisesti vanhempien mahdollisuudesta olla osana kiusaamisen vastaista työskentelyä. (Salmivalli 2010, 144–149, 152.)

Yksilölliset, kohdenneet toimenpiteet otetaan käyttöön silloin, kun kiusaamistapaus tulee ilmi. Tällöin aikuinen, yleensä opettaja, puuttuu tilanteeseen välittömästi ja tarjoaa tukensa kiusatulle oppilaalle. KiVa Koulua käyttävissä kouluissa on koottu vähintään kolmen aikuisen muodostama KiVa –tiimi, jonka tehtävänä on ratkoa koulussa ilmeneviä kiusaamistapauksia. Heille on jaettu kattava materiaalipaketti, jossa esitellään tarkasti toimintatapoja kiusaamisen käsittelemiseen. Tiimi kutsutaan koolle silloin, kun kiusaamisen katsotaan olleen jatkuvaa ja systemaattista. Kiusaamisen jatkuvuutta voidaan tutkia materiaalipaketin mukana tulevalla seulontalomakkeella. Mikäli kiusaamisen ei katsota olevan vielä jatkuvaa, tulee luokan opettajan ensisijaisesti tehdä selväksi, ettei kyseinen käytös jatkossa ole enää hyväksyttävää. Tiimin käsitellessä kiusaamista ohjesuositus on, että kaksi muuta tiimin jäsentä käy muutamia kertoja kiusaamisen osapuolten kanssa yksilö- tai pienryhmäkeskusteluja samalla kun luokanopettaja haastattelee muutamia kiusatun oppilaan luokkatovereita. Keskusteluissa pyritään asioiden selvittelyn lisäksi pohtimaan, miten kiusattua voitaisiin paremmin tukea ja miten kiusaaminen voitaisiin saada päättymään. Niihin ei heti oteta mukaan vanhempia, vaan oppilaille annetaan mahdollisuus itse muokata toimintaansa. Keskusteluiden jälkeen seuraa aina myös seurantatapaaminen, jossa sen hetkistä edistymistä kartoitetaan. (Salmivalli 2010, 150–152.)

KiVa Koulun toimivuutta ja vaikutusta on tutkittu laajasti vertailukoulujen avulla kahdessa vaiheessa vuosina 2007–2009. Ensimmäisinä valmistuneet 4.-6.-luokkien tulokset osoittivat, että KiVa Koulua käyttävissä kouluissa oppilaiden riski kiusata muita oppilaita tai joutua kiusatuksi oli pienentynyt merkittävästi. Myös kiusaamisen vastainen asenne koko koulun tasolla kasvoi merkittävästi vertailukouluihin nähden. (Salmivalli 2010, 153–155.) Yksi menetelmän toimivuuden perusta on aikuisen puuttuminen, joka luo lapselle turvallisuuden tunnetta. Toisaalta menetelmä osoittaa myös vääräksi oppilaiden pelon siitä, että aikuiselle kertominen pahentaisi kiusaamista entisestään.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus lukeutuu kasvatustieteellisen tutkimusalan piiriin, jolloin sen tarkoitus on kasvatustieteellisen ja koulutuksellisen tutkimuksen tapaan etsiä ja paljastaa tutkimusalan erilaisia ilmiöitä. Tutkimuksessa hyödynnetään kasvatusalan käyttämää käsitteistöä, mutta toisaalta sen tavoitteena on myös muokata ja laajentaa tätä käsittemaailmaa. Kasvatustieteellinen tutkimus vaatii aina jonkin tutkimuslähtökohdan, tutkimusmenetelmän, aineiston ja siitä koostetut tutkimustulokset ja siinä olisi suotavaa pyrkiä enemmän objektiivisuuteen kuin subjektiivisuuteen. (Opie 2004, 6-23.)

Tämän tutkimuksen päätavoite ja tarkoitus on koota ja lisätä tietoa koulukiusaamisesta ilmiönä ja erityisesti avata alakouluikäisten oppilaiden ajatusmaailmaa aiheeseen liittyen. Koulukiusaaminen on ajankohtainen ja tärkeä puheenaihe. Kouluväkivallasta on ryhdytty mediassakin keskustelemaan ahkerammin ja erinäiset tragediat, kuten kouluampumistapaukset, levittävät keskustelua ja kiinnostusta koulukiusaamisen ilmiötä kohtaan yhä laajemmalle. Opettaja on ainakin vielä alakoulussa oppilaiden lähin aikuinen ja sitä kautta yksi vaikutusvaltaisimmista henkilöistä myös koulukiusaamisen ennaltaehkäisyn ja lopettamisen kannalta. Tässä tutkimuksessa on käytännössä kolme työskentelyä ohjaavaa tutkimuskysymystä, joihin tutkimuksen kautta pyritään löytämään vastausta:

1. Miten opettajan tulisi oppilaiden näkökulmasta puuttua erilaisiin kiusaamistilanteisiin?
2. Miten oppilaiden näkemykset eroavat edellisessä muun muassa eri kiusaamismuotojen suhteen?
3. Miten opettaja oppilaiden näkökulmasta ennaltaehkäisee kiusaamista tehokkaimmin?

Tutkimuksessa siis keskitytään tarkastelemaan koulukiusaamiseen puuttumista ainoastaan oppilaiden näkökulmasta. Tarkemmin rajattuna tutkimus selvittää oppilaiden näkemystä siitä, millainen rooli opettajilla koulukiusaamisen suhteen tulisi olla ja miten opettajat voisivat siihen tehokkaimmin puuttua.

4.2 Tutkimusmenetelmä

4.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tieteellisen tutkimuksen tarkoitus on olla kartoittava, selittävä, kuvaileva tai ennustava. Yhdessä tutkimuksessa voi yhdistyä myös useampi edellä mainituista tutkimuksen tarkoituksista. Tutkimuskysymysten luonne sekä tutkimusongelman muoto ohjaavat aina tutkimuksen varsinaisen tarkoituksen hahmottamista. Näin ollen tutkimus voi pyrkiä esimerkiksi kuvailemaan ympäristöä ja sen ilmiöitä, löytämään uusia näkökulmia tai ennustamaan jonkin ilmiön seurauksia. Tutkimuksen tarkoitus ohjaa aina tutkimusstrategian ja tutkimusmenetelmän valintaa. Tutkimusmenetelmät eivät kuitenkaan ole sidoksissa johonkin tiettyyn tutkimustyyliin tai tarkoitukseen, jolloin niitä voidaan käyttää tarpeen mukaan hyvinkin erilaisissa tutkimuksissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 128–130.)

Monesti tutkimukset jaetaan luonteensa ja käytettyjen tutkimusmenetelmien perusteella kvalitatiivisiin ja kvantitatiivisiin tutkimuksiin. Toisaalta nämä tutkimuksen metodologiat eivät ole toisiaan poissulkevia vaan päinvastoin monesti esiintyvät toisiaan tukevinä ja täydentävinä tutkimusmetodeina, jolloin niitä on hankala erottaa tarkasti toisistaan. Kvantitatiivinen tutkimus määrittää jokaiselle tutkimuskohteelle eli tutkimusyksikölle jonkin arvon eli muuttujan, jolloin tutkimuksen päätarkoitus on sille asetetun viitekehyksen puitteissa tutkia ja kuvailla muuttujien välisiä suhteita ja yhteyksiä. Kvantitatiivinen analyysi siis monesti kuvaa lukuja ja niiden välisiä systemaattisia ja tilastollisia yhteyksiä. (Alasuutari 1995, 25–28.) Kvalitatiivinen tutkimusote pohjautuu kvantitatiivisen positivistisen otteen sijaan taas eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Monesti kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvailun, havainnoinnin ja ymmärtämisen kautta selittämään tutkittavia ilmiöitä. (Metsämuuronen 2008, 13–15.) Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa usein on todellisen elämän ilmiöiden kuvaaminen kokonaisvaltaisesti, sillä oletus on, ettei todellisuuden kaikkia ulottuvuuksia voida lajitella ja pirstoa osiin. Tapahtumat vaikuttavat toinen toisiinsa ja asioiden väliset suhteet vaikuttavat monisuuntaisesti. Kokonaisvaltaisella otteella pyritäänkin näin parantamaan tutkimuksen

luotettavuutta. (Hirsjärvi, ym. 2005, 151–152.) Tutkijalla ei välttämättä tarvitse olla valmiita lähtöoletuksia tutkimuksen tulosten suhteen, vaan tutkimustulokset ja mahdolliset teemat löytyvät tutkimusaineistosta (Eskola & Suoranta 1998, 19). Luotettavuuden kannalta tutkimusaineiston avulla olisi suotavaa kuitenkin saavuttaa saturaatiopiste, jolloin aineisto ei enää tarjoa tutkimusongelman kannalta uutta tietoa ja vanhat teemat alkavat toistua (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89).

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin. Pääsyy kvalitatiivisen tutkimusotteen valintaan oli haluni kuvailla tutkittavaa asiaa aineiston pohjalta mahdollisimman monipuolisesti sekä kokonaisvaltaisesti. Kuvaileva ote ei välttämättä aina pyri antamaan lopullisia ja kaikenkattavia vastauksia, joka tämän aihepiirin sisällä onkin ehkä jopa mahdotonta. Lähdekirjallisuus ei myöskään tarjoa valmista teoriaa tai teemoja, joiden kautta olisin voinut lähteä aineistoani testaamaan, jolloin pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin nimenomaan kerätyn aineiston pohjalta teoriaan tukeutuen. Täytyy toki myöntää, että laadullinen tutkimusote ja laadullisen tutkijan rooli kiinnostivat minua ja siten ohjasivat osaltaan tutkimuksen muotoutumista. Tutkijan rooli onkin joiltain osin laadullisessa tutkimuksessa vapaampi verrattuna kvantitatiiviseen tutkimukseen, sillä laadullinen tutkimus tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden vielä tutkimuksen edetessä muokata alkuperäistä suunnitelmaa ja toteutustapaa (Eskola & Suoranta 1998, 20). Tämän tutkimuksen lähtökohdat huomioiden kvalitatiivinen tutkimus tarjosi juuri tarpeeksi vapauksia muokata, tarkastella ja korjata tutkimusasetelmia tutkimuksen edetessä. Kvalitatiivinen tutkimus ei myöskään edellytä valmiiden hypoteesien asettamista tai tutkimustulosten ennustamista siinä määrin, kuin kvantitatiivinen tutkimus (Eskola & Suoranta 1998, 19). Hirsjärven ym. (2005, 149–150) mukaan laadullisessa tutkimuksessa hypoteeseja ei tule laatia silloin, kun ne eivät tutkimuksen kannalta ole olennaisia tai luontevia. Tässä tutkimuksessakaan hypoteeseja ei ole tutkimuksen kuvailemaan pyrkivän luonteen takia etukäteen asetettu.

Laadullisella, ihmistieteellisellä tutkimuksella on läheinen suhde kulttuurintutkimukseen. Molemmat tutkimuksen suuntaukset perustuvat ennen kaikkea ymmärtämiselle ja selittämiseksi ja ne molemmat pyrkivät kuvaamaan oman aikansa tilaa tai sen hetkisiä käsityksiä, jolloin ne väistämättä toimivat osana kulttuuria. (Alasuutari 1995, 46.) Tutkija myös toimii kulttuurinsa sisällä tutkien todellisuutta, johon itsekin kuuluu (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106–107). Näin ollen tutkija ei koskaan pysty sanoutumaan irti arvoista, jotka ohjaavat ja muovaavat ymmärrystämme ja tulkintojamme tutkittavasta ilmiöstä. Täydellistä objektiivisuutta on siis mahdotonta käytännössä saavuttaa, jolloin kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset kuvaavat aina sen hetken kontekstia ja aikaa

tutkijan silmin. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei myöskään ole tuottaa aina yleistävää, kaikenkattavaa tietoa, vaan lähinnä pyrkiä kokonaisvaltaisesti paikallisen tiedon hankkimiseen tai uusien näkökulmien löytämiseen ja paljastamiseen. (Hirsjärvi ym. 2005, 152–156.) Toisaalta tiedon yleistämistä voidaan tarkastella myös toiselta kantilta. Tavallisesti ajatellaan, että yleistettävyys tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tulokset pätevät myös laajemmalti kuin tutkitun joukon kohdalla. Laadullinen tutkimus kuitenkin etsii selityksiä myös yksittäisille ilmiöille tai tapahtumille, jolloin tutkimusta ei ole tarkoitukseen yleistää tutkittavan alueen ulkopuolelle, mutta se kuvaa kattavasti tutkittavaa ilmiötä sen rajojen sisäpuolella. Tästä näkökulmasta katsottuna laadullisella tutkimuksella siis voidaan joissakin tapauksissa saavuttaa yleistettäviä tutkimustuloksia. (Alasuutari 1995, 206–208.)

4.2.2 Fenomenografinen tutkimus

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa sekä tutkimuksen kohde että tutkija on ihminen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 33–34). Fenomenografia tutkii pääasiallisesti ihmisten käsityksiä erilaisista ilmiöistä huomioiden, että mielipiteet voivat vastaajien kesken vaihdella suurestikin. Fenomenologinen tutkimus ei siis pyri etsimään tutkittavien ilmiöiden syvintä merkitystä tai olemusta, vaan sen kohteena on inhimillinen kokemus, joka syntyy ja koostuu erilaisista merkityksistä. Tällainen tutkimus näkeekin koko maailman yhtenä todellisuutena, joka saa eri merkityksiä yksilöiden subjektiivisista kokemuksista, jolloin se ilmenee yksilöllisten käsitysten mukaan eri tavoin. Voidaan puhua fenomenologisesta merkitysteoriasta, joka perustuu sille oletukselle, että ihmisen toiminta on pääosin intentionaalista ja ihmisen sekä todellisuuden suhde pitää sisällään erilaisia merkityksiä, jotka pohjaavat yhteisöllisyydestä. Näin ollen nämä merkitykset ovat intersubjektiivisiä, eli myös yksilöitä yhdistäviä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34.) Fenomenografinen tutkimus osui luontevasti yhteen tämän tutkimuksen tavoitteiden kanssa, kun tarkoitus on tutkia nimenomaan oppilaiden käsityksiä koulukiusaamisesta.

Perttula (1995) on luonut mallin siitä, kuinka fenomenografinen tutkimus etenee. Aluksi tutkijan tehtävä on tutustua koottuun aineistoon huolellisesti ja ennakkoluulottomasti saavuttaakseen koko tutkimusaineistosta jonkinlaisen kokonaiskäsityksen. Tämän jälkeen tutkimusaineisto jaotellaan eri merkitysyksikköihin tulkintojen perusteella. Näitä merkitysyksiköitä työstämällä muodostetaan ensin yksilökohtaisia merkitysverkostoja, joista lopputuloksena tuotetaan yleinen merkitysrakenne. Näitä työvaiheita edeltää kuitenkin tutkijan perusteellinen perehtyminen aiempaan teorian tietoon,

jonka pohjalta ongelmanasettelut luodaan. Empiirinen tutkimusaineisto kerätään vasta, kun teoriapohja on tarpeeksi laaja, jolloin tutkijan onnistuu muotoilla tutkimuksen kannalta olennaisia tutkimuskysymyksiä.

Osana laadullista tutkimusta fenomenografinen tutkimus voi käyttää erilaisia laadullisia tiedonkeruumenetelmiä, kuten kyselyitä tai erilaisia haastatteluita. Tiedonkeruumenetelmät kuitenkin pohjautuvat aina jollakin tavalla tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutukselle, sillä pelkkä tarkkailu menetelmänä ei paljasta tutkittavan toiminnan tai ilmiön taustalla olevia syitä. Olettamus siis on, että nämä selitykset eivät aukea ymmärtämiselle tai käsitteellistämiseksi suoraan. Tällöin aineiston käsittely ja tutkimustulokset perustuvat aina myös tutkijan omille tulkinnoille tutkittavasta ilmiöstä, jolloin tutkijan subjektiivisuus tulee tutkimuksen objektiivisuutta ja luotettavuutta arvioitaessa ottaa huomioon. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 33–36.)

4.3 Tiedonkeruumenetelmä

Tiedonkeruumenetelmä käsittää kaikki ne käytännöt, operaatiot ja säännöt, joiden avulla tutkimusaineisto kerätään. Metodien tulee olla sopiva suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimuskysymyksiin. (Alasuutari 1995, 72–73.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää useita tiedonkeruumenetelmiä yhdessä tutkimuksessa joko vaihtoehtoisesti tai rinnakkain toisiaan täydentävinä elementteinä riippuen tutkimusongelman asettelusta. Tutkijan tulisi löytää sopiva tiedonkeruumenetelmä suhteessa siihen, onko tutkimusasetelma tarkasti rajattu vai vapaamuotoisempi. Laadullisen tutkimuksen tavallisimmat aineistonkeruumenetelmät ovat havainnointi, kysely, haastattelu tai erilaisten kirjallisten dokumenttien, kuten päiväkirjojen, käyttö. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 73–74.)

Tässä tutkimuksessa tiedonkeruumenetelmänä on käytetty strukturoitua ja informoitua kysymyslomaketta, joka sisälsi kuusi avointa kysymystä, joiden alle vastaajalle oli jätetty tyhjää tilaa. Informoidulla kyselylomakkeella tarkoitetaan sitä, että tutkija jakaa ja ohjeistaa kyselylomakkeet vastaajille henkilökohtaisesti (Uusitalo 1995, 91). Strukturoitua kyselyä käytetään tiedonkeruumenetelmänä silloin, kun tutkittavaa asiaa halutaan selvittää kaikilta tutkittavilta täsmälleen samalla tavalla (Hirsjärvi ym. 2005, 182). Tässä tutkimuksessa halusin erityisesti painottaa jälkimmäistä kohtaa; kyselylomake kysyi samaa asiaa kaikilta tutkimukseen osallistuvilta oppilailta täsmälleen samoja sanoja käyttäen. Informoidun kysymyslomakkeen valitseminen oli toisaalta myös käytännöllinen ratkaisu, jotta tutkimuksen toteuttamisesta

aiheutuisi kouluille mahdollisimman vähän vaivaa. Toisaalta taas pidin tärkeänä sitä, että menemällä kouluille henkilökohtaisesti pystyin varmistamaan, että kyselylomake alustettaisiin kaikille osallistujille pääosin samoin sanoin.

Kysymyslomakkeilla voidaan kerätä tietoa esimerkiksi arvoista, asenteista, tiedoista, käyttäytymisestä, toiminnasta, uskomuksista tai mielipiteistä. Kysymykset voivat olla monivalintakysymyksiä, erilaisiin skaaloihin/asteikkoihin perustuvia tai avoimia kysymyksiä, joita tässäkin tutkimuksessa käytettiin. Avoimissa kysymyksissä vastaajat vastaavat täysin omin sanoin annettuihin kysymyksiin, joihin ei ole annettu valmiita vastausehdotuksia, eikä vastaajan ajatuksia ole johdateltu mihinkään suuntaan. Tällöin vastaukset osoittavat sen, mitä vastaajat kysytystä aiheesta tietävät tai kuinka tunnepitoisesti he asiaan mahdollisesti suhtautuvat. Toisaalta vastauksista ilmenee myös se, mikä vastaajien mielestä asiassa oli olennaisinta tai keskeisintä, sillä juuri tällaiset asiat vastauksiin yleensä ensimmäisinä kirjataan ylös. (Hirsjärvi 2005, 187–190.) Tähän tutkimukseen avoimet kysymykset valikoituvat juuri siitä syystä, ettei valmiita vastausvaihtoehtoja ollut mielekästä tai mahdollistakaan teorian pohjalta asettaa. Koulukiusaaminen on hyvin monimutkainen ilmiö ja vastausvaihtoehtojen rajaaminen olisi väkisinkin rajannut tai johdatellut vastaajien ajatuksia johonkin suuntaan. Avoimien kysymysten valinta perustuu ennen kaikkea siis sille, että vastaajilla on vapaus tuoda esille niitä asioita, joita kysymykset heissä siinä tilanteessa herättävät. Toisaalta tutkimuksen kohteena on erityisesti oppilaiden välillä esiintyvä koulukiusaaminen, jonka on voitu todeta olevan hyvin yleinen ilmiö koulumaailmassa. Tällöin oppilaat ovat väistämättä ilmiön parhaita asiantuntijoita ja tutkijan tulisikin luottaa tähän asiantuntijuuteen, eikä pyrkiä väkisin luomaan esimerkiksi monivalintakysymyksiä, joiden tulisi kattaa kaikki tutkimuksen kannalta tärkeät vastauskaalan ulottuvuudet.

Hyvä kysymyslomake on selkeä ja ytimekäs. Kysymysten tulisi olla lyhyitä ja tarkasti rajattuja, sillä yleisen tason kysymykset tarjoavat vastaajille enemmän tulkinnan mahdollisuuksia. Tutkijan tulisi pohtia myös kysymysten sanamuotoa, määrää ja järjestystä tarkasti, jotta ne palvelisivat tutkimuksen tarkoituksia, mutta eivät olisi vastaajien kannalta puuduttavia. (Hirsjärvi ym. 2005, 191–192.) Tämän tutkimuksen kysymyslomakkeeseen muotoutui seitsemän avointa kysymystä (ks. liite 1). Ensimmäiset kuusi kysymystä pohjaavat teoriatietoon kiusaamisen eri muodoista. Sekä fyysiseen, sanalliseen ja hiljaiseen kiusaamiseen puuttumista tutkitaan kahdella kysymyksellä, jotka sisältävät pienen tilannekuvauksen. Tilannekuvaukset eroavat toisistaan siten, että toisen kysymyksen mukaan opettaja on itse todistanut kiusaamistilanteen tapahtumia ja

toisessa kysymyksessä opettaja kuulee kiusaamisesta joltakin oppilaalta. Kysymyksissä kysytään oppilaiden mielipidettä siitä, miten opettajan tulisi kyseisessä tilanteessa toimia. Viimeinen kysymys pyytää oppilaita kertomaan, miten opettaja voisi parhaiten ennaltaehkäistä koulukiusaamista. Varsinaiseksi eläytymismenetelmäksi tätä tiedonkeruumenetelmää ei voida kutsua, sillä kysymykset esittävät vain lyhyen tilanteen, eikä niissä ole eritelty esimerkiksi osallisten ikää, sukupuolta tai henkilöhistoriaa. Tilannekuvauksen tarkoitus on siis vain taustoittaa kysymystä, johon oppilaat voivat vastata vapaasti oman mielipiteensä ja teoreettisen tietonsa perusteella. Vastaajien taustatietoina selvitettiin ainoastaan vastaajien luokkataso ja sukupuoli.

4.4 Tutkimuksen kohdejoukko ja toteutus

Tutkimus toteutettiin Hämeenlinnan alueella. Varsinaisena tutkimuskohteena olivat 5.-6.-luokkalaiset hämeenlinnalaiset oppilaat. Ennen kuin otin yhteyttä kouluihin, hankin tutkimusluvan Hämeenlinnan kaupungilta (ks. liite 2). Tämän jälkeen lähestyin kouluja sähköpostitse lähettämällä pyynnön päästä keräämään aineistoa sekä koulujen rehtoreille, että 5.-6.-luokkalaisten opettajille (ks. liite 3). Alueellinen rajausta oli tietoinen valinta kahdestakin syystä. Toisaalta tutkimuksen toteuttamisen kannalta koulujen läheinen sijainti oli käytännöllinen valinta. Toisaalta, vaikka kvalitatiivisen tutkimuksen luonteen mukaisesti tutkimuksella ei pyritäkään luomaan yleistävää tietoa, eikä yleispätevää alueellistakaan tietoa, voidaan sillä silti saavuttaa jonkintasoinen alueellinen ymmärrys.

5.-6.-luokkalaiset valikoituvat tutkimuksen kohteeksi monestakin syystä. Ensinnäkin tutkimus on rajattu koskemaan alakouluikäisiä oppilaita. Näin ollen alakoulun vanhimmilla oppilailta on oletettavasti laajin kokemus- ja tietotausta koulukiusaamiseen liittyen. Toisaalta heillä on alakoulun oppilaiden ikäryhmässä myös pisimmälle kehittyneet kognitiiviset valmiudet keskittyä ja ilmaista itseään kirjoittamalla, joka oli tässä tutkimuksessa aineistonkeruun kannalta olennaista. Kyselylomake sisälsi monta kysymystä, joihin vastaaminen vaati vastaajilta myös kärsivällisyyttä. Kahden luokkatason mukaan ottamisella pyrin parantamaan tutkimuksen luotettavuutta.

Toteutin aineistonkeruun käymällä kouluilla henkilökohtaisesti teettämässä kyselylomakkeen. Aineisto kerättiin huhtikuun toisella viikolla. Alustin tutkimuksen jokaiselle luokalle kertomalla hieman tutkimuksen tarkoituksesta. Erityisesti painotin sitä, että tutkin oppilaiden näkemyksiä siitä, kuinka opettajan heidän mielestään tulisi toimia kiusaamistilanteissa. Heidän ei siis tullut kuvata sitä, miten opettaja kuvatuissa tilanteissa heidän tietämyksensä mukaan jo toimi, vaan mikä

olisi paras tapa opettajan toimia. Korostin myös, että tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja kaikki vastaukset käsiteltäisiin luottamuksellisesti. Kaikki vastaukset kerättiin nimettöminä.

Kaiken kaikkiaan tutkimus toteutettiin kahdellakymmenellä luokalla, joista viidensii ja kuudensii luokkia molempia oli kymmenen kappaletta. Aineisto oli tämän tutkimuksen toteuttamisen kannalta riittävä. Verrattuna kvantitatiiviseen tutkimukseen, ei aineiston suuruudella ole niin suurta merkitystä tutkimustulosten kannalta. Kvalitatiivinen aineisto pyrkii ainoastaan kuvaamaan ja sitä kautta ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tärkeämpää olisi käytettävällä aineistolla pyrkii saturaatiopisteen saavuttamiseen. (Hirsjärvi ym. 2005, 170–171.) Katson, että tällä aineistolla saturaatiopiste saavutettiin hyvin, sillä aineistonanalyysivaiheessa vastauksissa alkoivat pian toistua samat teemat ja luonnehdinnat.

4.5 Aineiston analyysi

Kvalitatiivinen tutkimus ei määritä mitään tarkkoja analyysimenetelmiä tutkimusaineiston käsittelyä varten, vaan tutkijan on itse omien päämääriensä ja tutkimuksen tarkoituksen perusteella valittava aineistolle sopiva menetelmä. Laadullinen analyysi onkin monesti kuvaileva, eli deskriptiivinen, josta laadullista tutkimusta monesti myös kritisoidaan. Deskriptiivisyydellä ei katsota voivan saavuttaa syvällistä ja perusteellista tietoa, vaan se on lähinnä tutkittavan aineiston hahmottelua, järjestelyä ja ryhmittelyä. Toisaalta nykyään laadullisella tutkimuksella monesti pyritäänkin perinteisen aineiston kuvailun lisäksi eroavaisuuksien ja aineiston moninaisuuden osoittamiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 136–140.) Laadultaan kvalitatiivinen aineisto on aina monitasoinen, kompleksinen, mutta ilmaisultaan hyvin rikas (Alasuutari 1995, 75).

Aineiston analyysimenetelmänä tässä tutkimuksessa on käytetty sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmistä. Tutkijan on mahdollista hyödyntää sisällönanalyysia tiukkana ohjenuorana analyysin edetessä tai ainoastaan väljänä teoreettisena kehyksenä osana suurempia analyysikokonaisuuksia. Käytännössä tämä analyysimenetelmä esiintyy siis jollakin tavalla lähes kaikessa laadullisessa tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93).

Laadullinen analyysi on monesti yksittäisestä yleiseen etenevää induktiivista päättelyä, yleisestä yksittäiseen etenevää deduktiivista päättelyä tai abduktiivista päättelyä, jossa teoria muodostetaan

havaintojen perusteella, joihin liittyy jokin johtoajatus. Sisällönanalyysi voidaan jaotella myös sen mukaan, onko se aineistolähtöistä vai teorialähtöistä. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta luodaan teoreettinen kokonaisuus, eli analysoidavasta aineistosta nostetaan asioita tarkastelun kohteeksi tehtävänasettelun ja tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Tällöin tutkittava ja käsiteltävä aines siis nousee itse aineistosta, eikä aiemmilla havainnoilla tai teorioilla tulisi olla tutkimuksen kannalta merkitystä. Yleisesti kuitenkin ajatellaan, että jo havaintojen tekeminen aineistosta on aina jollakin tasolla teoriapitoista, eikä siitä syystä voi olla täysin objektiivista. Tieteen sisällä tämä ongelma myönnetään ja siihen haetaan ratkaisua muun muassa siten, että tutkija pyrkii analyysivaiheessa tiedostamaan ja avaamaan omia ennakkokäsityksiään tutkittavasta ilmiöstä. Mahdollista on myös teoriasidonnaisen analyysin keinoin hakea teoriasta tukea analyysivaiheessa, vaikkei teoriaa varsinaisesti muuten käytettäisi. Teorialähtöinen analyysi puolestaan kietoutuu johonkin tiettyyn malliin tai teoriaan, joka määrittää tarkasti tutkimuksen teoriaosiossa. Se ohjaa sekä aineiston hankintaa, analyysiä sekä raportointia. Monesti tätä analyysitapaa hyödynnetään esimerkiksi luonnontieteissä tai sellaisissa tutkimuksissa, joissa aiempia tutkimustuloksia testataan uudessa ympäristössä. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 98–100.) Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmänä käytetään osittain aineistolähtöistä sisällönanalyysia, sillä varsinaiset tutkimustulokset nousevat kerätystä aineistosta. Toisaalta tutkimuksessa hyödynnetään pääosin teoriaohjaavaa analyysimenetelmää, sillä analysoinnin pohjalla vaikuttaa myös teoriatausta koulukiusaamisesta ilmiönä, joka osaltaan tukee aineiston ymmärtämistä.

Sisällönanalyysi on kokonaisuudessaan menetelmä, jolla voidaan analysoida ja tarkastella erilaisia dokumentteja systemaattisesti pyrkien objektiivisuuteen. Dokumentit, eli tutkimusaineisto, voivat käytännössä olla mitä tahansa kirjalliseen muotoon saatettuja strukturoituja ja strukturoimattomia materiaaleja, kuten artikkeleita, kirjeitä, päiväkirjoja, haastatteluja, puheita, kirjoja tai kyselyitä. Toisin sanoen sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jonka tavoitteena on kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Aineistolähtöinen analyysiprosessi on monivaiheinen. Kun aineisto on kerätty, tulee se saattaa kirjalliseen tutkittavaan muotoon, eli esimerkiksi haastattelut tulee litteroida. Tutkijan seuraava tehtävä on tutustua kerättyyn materiaaliin mahdollisimman huolellisesti syventyen tutkimuskysymysten kannalta olennaisimpiin asioihin. Vähitellen aineistoa tulee käsitellä listaten siinä useimmin esiintyviä ilmaisuja ja koota niitä erilaisten alakäsitteiden alle. Tämä työvaihe edellyttää aineksen pelkistämistä ja pilkkomista, jolloin siitä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Vasta kun alakäsitteet on muodostettu, voidaan siirtyä yläkäsitteiden muodostamiseen. Vasta näistä yläkäsitteistä voidaan yhdistellä ja koota vastauksia tutkimusongelmiin ja -kysymyksiin, eli muodostaa eräänlaisia teoreettisia käsitteitä.

Analyysiprosessin aikana aineistosta siis kiteytetään se kaikista olennaisin sisältö, joka edellyttää epäolennaisen tiedon karsimista. Teoriaohjaava tai teorialähtöinen sisällönanalyysi noudattaa pääosin näitä samoja työvaiheita, mutta erona edeltäviin siinä tuotetut teoreettiset käsitteet pohjautuvat jo valmiiseen teoriaan tai aikaisempaan aineistoon. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106–116.)

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi eteni kutakuinkin yllä nimettyjen työvaiheiden kautta. Aloitin prosessin tutustumalla aineistoon perusteellisesti. Tämä vaihe oli yllättävän hidas, sillä aineisto oli kuitenkin suhteellisen suuri siihen nähden, että aineisto kokonaisuudessaan koostui vastauksista avoimiin kysymyksiin. Edetessäni aineiston lukemisessa listasin erilaisia käsitteitä ja tutkin niiden yleisyyttä vastausten joukossa. Erityisesti kiinnitin huomiota siihen, mitkä elementit vastauksissa toistuivat useasti ja mitkä mainittiin vain harvakseltaan. Vähitellen jaottelun pohjalta muodostui joitakin alakäsitteitä, joille löytyi myös muutamia yläkäsitteitä ja kantavia teemoja.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Lopullinen tutkimusaineisto koostui yhteensä 345 oppilaan vastauksista. Kuudesluokkalaisia oli yhteensä 210 ja viidesluokkalaisia 135, tyttöjä yhteensä oli 162 ja poikia 183. Kuudesluokkalaisista tyttöjä oli 97 ja poikia 113. Viidesluokkalaisista vastaajista tyttöjä oli 65 ja poikia 70. Tutkimustulosten esittämisessä ei tehdä eroa luokkatasojen välille, sillä mainittavia eroja näiden luokkatasojen välisissä vastauksissa ei ollut. Sen sijaan joitakin sukupuoleen liittyviä eroavaisuuksia tutkimusaineistosta löytyi. Tulosten esittämisessä sitaattien perässä olevat kirjaimet P tai T viittaavat vastaajan sukupuoleen (poika/tyttö). Numero viittaa vastaajan järjestysnumeroon, joka ei ole sidoksissa sukupuoleen.

5.1 Koulukiusaamisen ennaltaehkäisy

Lomakkeen viimeinen kysymys selvitti oppilaiden mielipiteitä siitä, kuinka opettaja voisi ennaltaehkäistä kiusaamista: ”Miten opettaja voisi parhaiten ennaltaehkäistä kiusaamista?”. Selvimmin oppilaiden vastauksista ilmeni, että koulukiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi opettajan tulisi puhua ja keskustella koulukiusaamisesta oppilaiden kanssa perusteellisesti. Opettajan tulisi määritellä, mitä koulukiusaaminen tarkalleen on ja kertoa kiusaamisen vaikutuksista sekä seurauksista.

”Kertoa oppilaille ja jutella kiusaamisesta ja sen seurauksista.” (T255)

”Pitäisi puhua tosissaan, eikä vaan pälpättää!” (T299)

”Puhua koko luokalle, että ei saa kiusata ja että se on väärin.” (T297)

”Opettaja voisi pitää oppilaille koulukiusaamista käsittelevän tunnin.” (T295)

”Puhuu oppilaille kiusaamisesta.” (P336)

”Ehkä sanomalla, että kaikki ovat samanarvoisia, eikä ketään saa kiusata.” (P267)

”Vakuuttaa lapsille, että ei kannata kiusata.” (P30)

Oppilaat korostivat monissa vastauksissaan, että opettajan tulisi puheessaan tuoda eläytyvästi esiin, miltä kiusaaminen kiusatusta tai kiusaajasta tuntuu. Tällöin oppilaiden on helpompi samaistua siihen, mitä negatiivisia tunteita koulukiusaaminen osallisissa herättää.

”Siitä pitäisi puhua muutenkin kuin vain sanoa, ettei saa kiusata. Pitäisi pyytää mieltä itsensä kiusatuksi.” (T71)

”Sen pitäis jutella niiden oppilaiden kanssa tästä asiasta ja sanoo, että niiden pitäis mieltä, miltä ite tuntuis olla kiusattu, joten ei saa kiusata ja tämmöstä.” (T107)

”Kiusaamisen vastaisia keskusteluita ja puhua, miltä kiusatusta tuntuu ja miltä kiusaajasta tuntuu.” (T306)

”Puhua paljon kiusaamisesta, tulevista seurauksista ja kiusatun ’tuskasta’! Ja sitten, että kannattaa mieltä itsesi kiusattuna ja miltä itsestäsi tuntuisi silloin.” (T244)

”Puhumalla siitä oppilaille. Kertomalla ja opettamalla asioita kiusatun näkökulmasta, miltä tuntuisi olla se kiusattu.” (T6)

Yllättävää oli myös huomata, että moni oppilas toivoi opettajan kertovan mahdollisia omakohtaisia kokemuksiaan kiusaamisesta tai havainnollistavan kiusaamiskeskustelua esimerkiksi erilaisin videoin tai harjoituksin, joissa oppilaat voisivat itse eläytyä kiusaamiskokemukseen.

”Kertoa kaikille, että miltä tuntuu olla kiusattu, näyttää videoita jostain kiusatusta.” (P66)

”Keksiä esimerkin tai näyttää videoita.” (P120)

”Kertoa omista/ystävän kokemuksista kiusaamiseen.” (P52)

”Kertoa omia kokemuksiaan, jos sellaisia on.” (T65)

”Kertoa vaikka luokalle tarinoita joistain kiusattujen elämistä yms.” (T64)

”Puhua siitä ja kutsua vaikka joku kiusattu puhumaan luokalle, miltä tuntuu kun kiusataan.” (T57)

Oppilailla oli selvästi vahva luottamus opettajan ammattitaitoon ryhmänhallinnan osalta. Koulukiusaamisesta keskustelemisen lisäksi oppilaiden vastaukset liittyivät opettajan rooliin luokkahengen luojana, ylläpitäjänä ja muokkaajana. Oppilaat toivoivat opettajan vetävän erilaisia pelejä ja leikkejä, jotta kaikilla oppilailla olisi hauskaa yhteistä tekemistä. Samalla oppilaat tutustuisivat toisiinsa entistä paremmin ja löytäisivät toisistaan uusia hyviä puolia. Monissa vastauksissa toivottiin vielä erikseen erilaisia ryhmitöitä, jotka osallistaisivat kaikki oppilaat,

jolloin jokainen oppilas tuntisi kuuluvansa johonkin tiettyyn ryhmään, jossa hänellä olisi oma tehtävä. Opettajan tuli myös vaikuttaa erilaisiin ryhmäjärjestelyihin, kuten istumajärjestyksiin tai ryhmänmuodostukseen.

”Järjestää luokkaretkiä, ryhmätöitä, jolloin kaikki olisivat mukana ja kaikilla olisi hauskaa.” (T223)

”Hän voisi katsoa, että kaikilla on kavereita.” (T312)

”Opettaja voisi tehdä enemmän ryhmätöitä. Silloin kaikki osallistuvat ja tekevät yhdessä. Silloin kiusaaminen jäisi vähemmälle, koska kaikki olisivat ystäviä ja toisten kanssa olisi kiva olla.” (T219)

”Opettaja voisi järjestää aina välillä pelejä ja leikkejä, jotka vahvistaisivat luokkahenkeä.” (P189)

”Järjestämällä jotain yhteishenkeä parantavaa toimintaa, jossa koko luokka tekisi jotain kivaa yhdessä.” (T59)

”Opettaja voisi ennaltaehkäistä kiusaamista luomalla jo lukuvuoden alussa luokkaan hyvän ilmapiirin ja hyvää yhteishenkeä.” (T83)

Koulukiusaamisen ennaltaehkäisyn kannalta opettajan tuli oppilaiden näkökulmasta olla tiukka ja ankara, mutta silti kaikille oppilaille tasapuolinen. Hän ei saanut suosia tiettyjä oppilaita yli muiden. Tärkeää oli myös, että opettaja seuraisi oppilaiden toimia esimerkiksi luokkahuoneessa tai välitunnilla, sekä olisi yleisesti kiinnostunut oppilaiden tekemisistä ja mielipiteistä. Opettajan tuli heidän mielestään myös aika ajoin selvittää oppilailta koulukiusaamisen esiintyvyyttä erilaisin kyselyin tai haastatteluin ja hänen tuli puuttua välittömästi pienimpäänkin kiusaamiseen tai siihen viittaavaan toimintaan, jottei kiusaaminen pääsisi pahenemaan.

”Olemalla ankara ja tiukka kiusaamista vastaan.” (P181)

”Olla kaikille oppilaille tasapuolinen, ettei olisi ikään kuin lemmikkioppilaita. Puuttua heti asiaan, jos aavistaa olevan luokassa esim. jotain riitaa.” (P146)

”Seurata oppilaita tarkkaan esim. välitunnilla ja muutenkin jos oppilaita kiusataan. Jos esim. pitää kiusaajille puhuttelun, niin seuraa senkin jälkeen. Jos jatkuu, puuttuu asiaan uudestaan.” (T61)

”Seurailta oppilaiden tilanteita, eli kaverisuhteita ja muita sellaisia,” (T106)

”Tehdä kysely: Onko sinua kiusattu, oletko itse joskus kiusannut?” (P54)

”Puhua ja tehdä kysymyksiä, kuten ”kiusaako joku sinua” tai ”Oletko nähnyt kiusaamista”. Kysymykset täytyy hoitaa vain yksi oppilas kerrallaan ja tilassa, jossa muut ei kuule keskustelua.” (T88)

”Puuttumalla joka ikiseen tappeluun tai käsirysyyn ja riitaan, jossa nimitellään.” (P32)

Opettajan tuli joko itsenäisesti tai mieluummin oppilaiden kanssa yhteistyössä laatia luokkakohtaisesti ryhmälle sopivat yhteiset säännöt, jotka sitoivat kaikkia ryhmän jäseniä. Sääntöjen laatimisen yhteydessä tuli myös määritellä ne rangaistukset tai seuraamukset, joita koulukiusaamisesta kiusaajalle aiheutuisi. Opettajan tuli näin tehdä selväksi, että hän ja koulun muu henkilökunta asennoituvat koulukiusaamiseen erittäin tuomitsevasti. Joidenkin oppilaiden mukaan opettajalla oli myös oikeus hieman liioitella rangaistusten vakavuuden suhteen, jolloin kiusaamista ei olisi seuraamusten pelossa päässyt syntymään.

”Kertoa oppilaille, että jos hän huomaa kiusaamista, niin hän rankaisee oppilaita esim. jälki-istunnolla.” (P269)

”Laatia säännöt luokkaan ja puhua ankarasti siitä, ettei saa kiusata millään lailla.” (T104)

”Sopia luokan kesken säännöistä ja tehdä lappu, jossa on jokaisen oppilaan allekirjoitus.” (P145)

”Tekemällä oppilaiden kanssa säännöt selväksi, ettei saa kiusata ja mitä on sen seurauksena.” (T311)

”Kertoa siitä, mitä siitä seuraa. Kertoa rangaistuksista ja ehkä vähän värittää niitä, niin kiusaaja ei uskaltaisi kiusata.” (P54)

”Uhkailemalla rangaistuksilla, jälki-istunnoilla tai tiedolla kotiin.” (P8)

”Uhata oppilaita, että jos kiusaa, niin saa jäädä laskemaan joka perjantai matikan tehtäviä puoleksi tunniksi.” (P89)

Kaikkien vastaajien joukosta vain yksi oppilas oli sitä mieltä, että kiusaamista oli tehokasta ennaltaehkäistä palkitsemalla oppilaiden hyvää käyttäytymistä silloin, kun kiusaamista ei ole esiintynyt. Tämä oli yllättävä tulos, sillä hyvän käyttäytymisen vahvistaminen, kannustaminen ja positiivinen palaute ovat tärkeitä paitsi oppilaiden kasvun ja itsetunnon kehityksen, myös koko ryhmän myönteisen yhteishengen kehittymisen ja ylläpidon kannalta (Salovaara & Honkonen 2011, 114–115).

”Antaa palkkio luokalle, jos ei ole kuulunut pitkään aikaan mitään kiusaamiseen liittyvää.” (P139)

Tähän koulukiusaamisen ennaltaehkäisemistä selvittävään kysymykseen tuli muihin verrattuna huomattavasti eniten tyhjiä tai ”en tiedä” –vastauksia, joita oli yhteensä jopa 64 kappaletta. Ennaltaehkäisemisen käsite on ehkä hankala ymmärtää ja kysymykseen vastaaminen vaati oppilailta laajempaa ymmärrystä opettajan ammattitaidosta ja pystyvyydestä. Toisaalta kysymyksen ollessa lomakkeen viimeinen, on mahdollista, etteivät oppilaat enää jaksaneet panostaa vastaamiseen samoin kun ensimmäisiin kysymyksiin. Kolme oppilasta kaikkien vastanneiden joukosta oli sitä mieltä, ettei opettajalla ole mahdollisuuksia ennaltaehkäistä kiusaamista mitenkään. Näitä näkemyksiä ei ollut sen tarkemmin perusteltu.

5.2 Sanalliseen kiusaamiseen puuttuminen

Sanallista kiusaamista tutkimuksessa tutkittiin kahden kysymyksen avulla: ”2. Luokan oppilasta haukutaan ja nimitellään luokassa. Opettaja tulee paikalle ja näkee tilanteen. Miten opettajan pitäisi sinun mielestäsi toimia?” ja ”3. Luokan oppilasta haukutaan ja nimitellään koulupäivien aikana. Eräs oppilas kertoo opettajalle asiasta. Miten opettajan tulisi sinun mielestäsi toimia?”. Ero näiden kysymysten välillä oli siis siinä, oliko opettaja itse todistanut kiusaamistilanteen tapahtumia, vai kuuliko hän niistä joltakin oppilaalta. Sanallinen kiusaaminen ymmärretään tässä yhteydessä verbaalisena kiusaamisena, eli esimerkiksi haukkumisena, sanallisena loukkaamisena, rasisteina kommentteina tai juorujen levittelyä (ks. luku 2.4).

Kaikista yleisin vastaus kysymykseen numero 2 oli, että opettajan tulisi heti ymmärtää tilanteen vakavuus sekä puuttua tilanteeseen ja ensisijaisesti estää haukkumisen jatkuminen. Kiusaamisen keskeyttämisen jälkeen opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi muodostukin selvittää kiusaamisen perimmäiset syyt keskustellen kiusaajan sekä kiusatun kanssa asiasta. Osa oppilaista oli sitä mieltä, että keskustelussa olivat läsnä kaikki asianosaiset, kun osa taas koki parempana vaihtoehtona, että opettaja keskustelee ainakin aluksi erikseen kiusaajan ja kiusatun kanssa.

”Opettajan pitäisi ottaa kiusaajat ja kiusattu puhutteluun ja selvittää asia.” (P40)

”Opettajan pitäisi heti keskeyttää tilanne ja pitää puhuttelu osallisille.” (T116)

”Opettajan kuuluisi ottaa keskustelu vakavasti, eikä asioita saa jättää painamaan kenenkään mieltä.” (P199)

”Opettajan pitäisi ottaa selvää, kuka haukkui ja ketä haukuttiin ja kysellä kiusatulalta ja kiusaajalta, mitä tapahtui.” (P63)

”Opettajan pitäisi pysäyttää kiusaaminen ja kysellä, miksi oppilasta on kiusattu ja rangaista kiusaajaa.” (P198)

”Hänen pitäisi puuttua siihen ja kysyä, miksi häntä kiusataan, aloittiko joku sen, vai oliko kiusaajia jo aluksi paljon. Open pitäisi kysellä kiusatulta oma mielipide ja kiusaajalta hänen mielipiteensä. Open pitäisi myös selvittää kiusaajan/kiusaajien syy kiusata toisia.” (T161)

Mikäli opettajalle tultiin kertomaan kiusaamisesta, jota hän ei ollut itse huomannut, pitivät oppilaat usein tärkeänä, että opettaja kuunteli kertojan tarinan tarkasti ja lähti sen jälkeen selvittämään mahdollista kiusaamista siihen osallistuneiden, sekä joskus myös kertojan, avulla. Tilanteesta riippuen myös kiusaamisesta kertomaan tullut oppilas sai osallistua selvittämiskeskusteluun. Toinen oppilaiden esittämä toimintavaihtoehto oli, ettei opettaja puuttunut kiusaamiseen välittömästi siitä kuultuaan, vaan alkoi aktiivisesti seurailta ”epäiltyjen” oppilaiden toimintaa. Joidenkin oppilaiden mielestä opettajalla ei ollut oikeuttakaan puuttua kiusaamiseen, ennen kuin oli ensin itse nähnyt kiusaamista todella tapahtuvan. Pääpiirteittäin vastaukset muuten toisen ja kolmannen kysymyksen välillä olivat yhteneviä.

”Kutsua kyseiset henkilöt paikalle ja selvittää onko se jatkunut jo pitkään ja kysyä haukkumisen syytä. Kantelija (ei millään pahalla, mutta ei sille muutakaan nimitystä ole) voisi jäädä ja kertoa oman kantansa tilanteesta.” (T111)

”Opettajan pitäisi tarkkailla tilannetta ja jos tällainen (toisen oppilaan) kertominen toistuu, niin opettajan pitäisi ottaa asia esiin luokassa.” (P80)

”Opettajan kuuluisi ensimmäiseksi nähdä ja kuulla haukkuminen, sen jälkeen puhutteluun.” (T225)

”Opettajan pitäisi ottaa tilanne tarkkailuun ja ehkä kysyä muulta luokalta ovatko he huomanneet kiusaamista aiemmin ja kysyä myös kiusatulta.” (T85)

Moni oppilas korosti, että opettajan tuli kiittää kiusaamisesta kertomaan tullutta oppilasta tämän rohkeudesta ja viitseliäisyydestä. Hänen tuli myös tehdä oppilaalle selväksi, että tämä toimi juuri oikealla tavalla kertoessaan havainnoistaan.

”Opettajan pitäisi kiittää oppilasta, joka kertoi tapahtumasta ja mennä selvittämään nimittelyt.” (T231)

”Hän kehuisi asiasta kertovaa hänen rohkeudestaan ja pitäisi puhuttelun luokassa kiusaamisesta.” (T163)

”No kiittää oppilasta siitä, että kertoi.” (T82)

Vastauksissa korostui myös anteeksipyynnön ja anteeksiannon merkitys tilanteen selvittämisen kannalta. Kiusaajan tuli pyytää tekojaan kiusatulta anteeksi ja vannon, ettei kiusaaminen jatkuisi enää.

”Ottaa puhutteluun oppilas ja pyytää kiusaajaa pyytämään anteeksi.” (T255)

”Hänen (opettajan) pitäisi tulla sanomaan, että pyytää anteeksi ja ettei toistu uudelleen.” (P327)

”Mielestäni opettajan pitäisi selvittää, että onko oppilasta ennenkin haukuttu ja miksi. Sitten haukkujat voisivat pyytää anteeksi.” (T58)

”Pakottaa haukkujan pyytämään anteeksi siltä ketä haukkui.” (T309)

Kiusaajalle tuli myös asettaa rangaistus teoistaan. Yleisin rangaistusehdotus oli puhuttelu, jonka oppilaat erottivat varsinaisesta tilanteen selvittelystä, jossa pyrittiin pääsemään käsiksi kiusaamisen taustalla vaikuttaviin syihin ja perusteisiin. Puhuttelussa opettajan tehtävä oli kertoa oppilaalle, ettei verbaalinen kiusaaminen ollut hyväksyttävää. Jälki-istuntoon määrääminen tai jonkinlaisen työrangaistuksen asettaminen oli oppilaiden mielestä olennainen jatkotoimenpide asian käsittelyssä.

”Pitää puhuttelu.” (P192)

”Opettajan pitää puuttua asiaan ja antaa ainakin varoitus.” (T310)

”Pitää nimittelijöille puhuttelu ja ’uhkailla’ lisäläksyillä.” (T119)

”Antaa suoraa palautetta kiusaajalle ja jälki-istuntoa noin 30min.” (P72)

”Antaa jälki-istuntoa ja pitää puhuttelu.” (P193)

”Läheittää kiusaava oppilas jälki-istuntoon.” (P191)

Vastauksista ei käynyt ilmi, että kiusatun oppilaan olisi pitänyt saada opettajalta henkistä tukea ja keskustelutoveria, jotta olisi voinut purkaa kiusaamiseen liittyviä tuntojaan. Opettajan tuli luonnollisesti olla ”kiusatun puolella”, mutta mikäli opettaja keskusteli kiusatun kanssa kiusaamisesta, tähtäsi se lähinnä tilanteen selvittämiseen, eikä niinkään oppilaan selviämisen prosessin tukemiseen. Mikäli kiusaaminen saatiin näillä edellä mainituilla toimenpiteillä päättymään, ei asiaan tarvinnut enää palata, jolloin oppilaat siis katsoivat, että kiusaajan saama rangaistus kuittasi tilanteen myös kiusatun kannalta.

Vielä yksi mainituista opettajan tärkeimmistä oli panostaa tilanteen jälkiseurantaan ja varmistua siten siitä, että kiusaaminen todella oli saatu loppumaan. Opettajan tuli seurata epäiltyjen kiusaajien toimintaa tarkasti välitunneilla ja muissa koulun tiloissa varsinkin silloin kun kiusattu oli samassa tilassa.

”Opettajan pitäisi alkaa tarkkailla, että jatkuuko kiusaaminen.” (T22)

”Olla nimittelijöiden läheisyydessä ja vahtia heitä.” (T119)

”Tarkkailla toistuuko asia uudestaan.” (T65)

”Opettajan pitäisi käskää kiusaajia lopettamaan ja tarkkailla heitä, etteivät he kiusaa.” (P40)

Sanallisen kiusaamisen selvittelyssä oppilaat eivät katsoneet tarpeelliseksi ottaa kiusaajan tai kiusatun vanhempiin yhteyttä, paitsi jos sanallinen kiusaaminen oli hyvin vakavaa. Tällöinkin koteihin toimitettiin usein vain viesti tiedoksi tapahtuneesta, eikä heidän oletettu ryhtyvän mihinkään toimenpiteisiin asian tiimoilta. Korkeintaan vanhemmat olisivat voineet keskustella lastensa kanssa kiusaamisesta myös kotona. Näissä tapauksissa opettajan puuttuminen ei ollut saanut kiusaamista täysin loppumaan tai se oli ollut kiusatun kannalta heti erityisen vahingollista. Rehtorin puhutteluun laittaminen mainittiin sanallisen kiusaamisen yhteydessä vain kaksi kertaa. Niin sanottuja vakavia toimenpiteitä ei siis tähän kiusaamismuotoon haluttu käyttää.

”Opettajan pitäisi ekaksi antaa oppilaille varoitus, ettei saa haukkua ja sitten jos se toistuu, pitää vaikka koulun jälkeen puhuttelu ja jos se jatkuu vieläkin, kertoa siitä vanhemmille.” (T159)

”Kotiin voi ilmoittaa, mutta riippuen haukkujen laadusta.” (T131)

”Selvittää asiaa heidän kesken ja jos se jatkuu, niin kertoa heidän vanhemmilleen.” (P79)

”Jos asia on vakavaa, niin ottaa yhteyttä kotiin.” (P53)

Varsinkin silloin, kun opettaja kuuli kiusaamisesta ulkopuoliselta oppilaalta, katsoivat jotkut oppilaat parhaaksi, että koulukiusaamisesta käsiteltäisiin luokassa yhteisesti. Keskustelua voitiin käydä yhdessä joko vain yleisellä tasolla tai keskittyen erityisesti luokassa ilmenneeseen kiusaamistapaukseen.

”Puhua luokassa siitä, että ketään ei saa haukkua.” (T116)

”Keskustella avoimesti asiasta sekä keskustella osallisten oppilaiden kanssa.” (T306)

”Pitää luokan keskeinen keskustelu kiusaamisesta ja kysellä, onko joku kiusannut tai tullut kiusatuksi.” (T209)

”Opettaja ottaa asian puheeksi seuraavalla tunnilla.” (T45)

”Opettajan kuuluisi sanoa, että se on väärin ja että haukkuminen ei hyödytä kerään. Opettaja voisi myös jutella tapahtumasta tunnin alussa.” (T219)

5.3 Fyysiseen kiusaamiseen puuttuminen

Fyysistä kiusaamista tutkittiin kyselylomakkeessa kahdella kysymyksellä samalla periaatteella kuin sanallistakin kiusaamista. Kysymykset siis selvittivät, miten opettajan tulisi fyysiseen kiusaamiseen puuttua nähtyään kiusaamistapahtuman itse tai kuultuaan siitä oppilaan toimesta. Lomakkeen neljäs kysymys oli ”Luokan oppilasta lyödään ja potkitaan välitunnilla. Opettaja näkee tilanteen. Miten opettajan pitäisi sinun mielestäsi toimia?” ja viides kysymys oli ”Luokan oppilasta lyödään ja potkitaan koulupäivien aikana. Opettaja ei ole nähnyt tapahtumia, mutta eräs oppilas kertoo hänelle kiusaamisesta. Miten opettajan pitäisi sinun mielestäsi tilanteessa toimia?”. Fyysisen kiusaamisen määritelmä tässä kohtaa nojautuu luvun 2.4 määritelmään, jonka mukaan fyysinen kiusaaminen käsittää sellaiset kiusaamistilanteet, joissa kiusaajan ja kiusatun välille syntyy fyysinen kontakti.

Oppilaat korostivat erityisesti sitä, kuinka tärkeää opettajan oli puuttua tällaiseen kiusaamiseen välittömästi. Vastauksista kävi selvästi ilmi, että fyysinen kiusaaminen otettiin vakavasti ja sen haitallisuus ja vaarallisuus selvästi ymmärrettiin. Ensimmäiseksi opettajan tuli kiusaamistilanteen nähdessään mennä keskeyttämään lyöminen ja potkiminen ja varmistamaan, että kiusaamisen uhrilla oli kaikki hyvin. Tärkeintä on siis taata uhrille asianmukainen hoito. Vasta tämän jälkeen asiaa siirrytään puimaan kiusaajienkin kanssa. Oppilaiden mielipiteet jakaantuivat jälleen sen suhteen, tuliko opettajan keskustella kiusaajan ja kiusatun kanssa erikseen vai samanaikaisesti kaikkien osapuolien kanssa.

”Mennä heti väliin ja pitää puhuttelu kiusatulle ja kiusaajalle.” (T116)

”Hänen pitäisi kieltää ankarasti kiusaajia, katsoa ettei kiusattua ole sattunut.” (T87)

”Opettajan pitäisi mennä väliin ja katsoa, että onko potkittua sattunut ja kysyä, miksi oppilas potkii ja lyö muita.” (T312)

”Ottaa selville mistä on kyse puhumalla osapuolien kanssa mieluiten yksitellen.”
(T59)

”Mennä tilanteessa väliin ja puhutella ankarasti tätä lyöjää ja kertoa, mitä laki sanoo pahoinpitelystä.” (P78)

”Opettajan pitää mennä väliin ja ottaa oppilas/oppilaat puhutteluun, koska lyöminen ja potkiminen voi olla vaarallista.” (P267)

Osa vastaajista halusi opettajan kuitenkin ennen puuttumistoimenpiteisiin ryhtymistä varmistuvan siitä, että kyse todella oli aidosta kiusaamistilanteesta, eikä esimerkiksi leikkiä tappelusta.

”Kysyä, että onko se leikkiä tappelua vai oikeaa. Jos se on oikeaa, antaa jälki-istunto.” (P325)

”Jos se on leikkiä tappelua, ei mitenkään, mutta jos se on oikeaa, ilmoittaa koteihin.” (T211)

Verrattuna sanalliseen kiusaamiseen, opettajan tehtävä kiusatun oppilaan tukihenkilönä ja lohduttajana korostui selvästi enemmän. Opettajan siis tuli kuunnella oppilasta, tarjota tälle tukea ja auttaa tätä pääsemään kiusaamisen yli. Toisaalta opettajan tehtävä oli myös turvata oppilaan koulupäivä jatkossa, jotta tämä ei enää joutuisi kiusaamisen kohteeksi. Muutama oppilas oli ottanut vastauksissaan huomioon myös koko kouluyhteisön vaikutusmahdollisuudet kiusaamisen lopettamiseksi, jolloin opettajan tuli informoida kiusaamisesta muita oppilaita ja opettajia, jotta nämäkin olisivat voineet seurata, ettei kiusaaminen enää jatkuisi.

”Opettajan pitäisi kysyä kiusatulta miten asia on, miten hän tilanteen kokee ja kuinka kauan väkivallan käyttöä on jatkunut.” (T83)

”-- sekä kehottamaan oppilaita ja muita opettajia seuraamaan tilanteen kehittymistä ja että hekin menisivät väliin tällaisissa tilanteissa,” (P78)

Oppilaiden käsitys fyysisen kiusaamisen vakavuudesta näkyi myös niistä rangaistustoimenpiteistä, joita opettajan tuli kiusaajalle asettaa. Vaikka jälki-istunto oli edelleen yleinen rangaistusvaihtoehto, tuli opettajan nyt myös ottaa oppilaiden vanhempiin suoraan yhteyttä. Yhteydenoton tarkoitus oli paitsi informoida vanhempia kiusaamisesta, joihin heidän lapsensa oli jollakin tavalla osallisena, myös pyytää heiltä apua kiusaamistilanteen ratkaisemiseen. Oppilaiden mielestä opettajan oli hyvä kutsua vanhemmat koululle keskustelemaan tilanteesta ja sopimaan jatkotoimenpiteistä yhdessä opettajan ja oppilaiden kanssa.

”Mennä heti väliin ja pistää kiusaajat jälki-istuntoon tai rankaista jollain muulla tapaa + tietenkin kertoa asiasta kiusaajan vanhemmille.” (T64)

”Tämä on vakavampaa. Uhri kiusaaja(t) sekä mahdolliset silminnäkijät kutsutaan luokanopettajan ja muiden oppilaiden opettajien kanssa koolle. Tilannetta selvitetään jokaisen näkökulmasta. Reissuvihkoihin voidaan laittaa viesti opettajalta tai pyytää osapuolien vanhemmat koolle selvittämään.” (T88)

”Jälki-istunto ja yhteys vanhempiin, jos jatkuu tiukemmat rangaistukset.” (T233)

”Puuttua tilanteeseen toden teolla, rangaista, ilmoittaa vanhemmille.” (T44)

”Soittaa kiusaajan vanhemmille ja pyytää heitä tulemaan koululle keskustelemaan lapsen ja opettajan kanssa tai tarvittaessa myös rehtorin kanssa.” (P89)

”Opettajan pitäisi ottaa yhteyttä lyöjän sekä lyödyn vanhempiin, jotta he puhuisivat koulun jälkeen, miten se saataisiin loppumaan.” (P294)

”Ilmoittaa mukana olleiden vanhemmille ja pyytää heitä keskusteluun.” (T77)

Fyysisen kiusaamisen kohdalla oppilaat toivat myös huomattavasti useammin esiin erilaisia jälki-istuntoa järeämpiä puuttumismenetelmiä, jotka kertoivat myös siitä, kuinka vakavasti oppilaat todella fyysiseen kiusaamiseen suhtautuivat. Tällaisia keinoja olivat esimerkiksi ryhmästä sulkeminen, rehtorin puhuttelu, yhteydenotto poliisiin tai sosiaaliviranomaisiin, eri luokalle siirtäminen tai koulusta erottaminen.

”Käskeä oppilas pois luokasta aina kun tehdään jotain todella kivaa ja aina tunnin päätteeksi kysyä, miksi oli pois ja sitten kertoa, että niin ei voi jatkaa. Oppilas voi tehdä luokan ulkopuolella muista tehtäviä.” (P178)

”Antaa jälki-istunto ja rehtorin puhuttelu lyöjälle.” (P340)

”Opettaja vie pojat, jotka potkivat toista välitunnilla rehtorin kansliaan.” (P97)

”Katsoa, mitä jutun uhrille on käynyt ja tehdä tarvittaessa rikosilmoitus.” (P146)

”Tehdä rikosilmoitus oppilaan vanhempien kanssa ja sopia neuvottelu kiusaajan sekä kiusatun kanssa.” (P292)

”Erottaa heidät.” (P331)

”Jos kiusaaminen ei lopu, vaikka opettaja parhaansa yrittää, niin silloin kiusatut pitäisi siirtää eri luokalle.” (T57)

”Ja seuraavasta kerrasta tulee poliisit paikalle.” (T44)

”Poliisi asialle!” (P171)

”Soittaa koulupoliisille.” (T195)

Sanallisessa kiusaamisessa kiusaajalle ei oppilaiden mielestä aina tarvinnut asettaa puhuttelun lisäksi muuta rangaistusta. Fyysisen kiusaamisen kohdalla rangaistus taas oli selvästi ehdoton, vaikka kiusaaminen olisi keskustelun avulla saatukin selvitettyä. Anteeksiopyynnön merkitystä ei korostettu yhtä näkyvästi kuin sanallisen kiusaamisen kohdalla, vaan päähuomio oli selvästi rangaistuskeskeisessä ajattelussa.

”Hetä mennä ja lopettaa tappelu. Ensin sovinto, sitten jälki-istunto.” (P177)

”Rangaistus kiusaajalle voi olla pieni, mutta pakollinen!” (T88)

Samoin, kuin sanallisen kiusaamisen kohdalla, tuli opettajan jälleen kiittää sitä oppilasta, joka hänelle tuli kiusaamisesta kertomaan. Tärkeää oli myös, että opettaja salasi kertojan henkilöllisyyden, jotta tämä ei joutuisi itse kiusatuksi kertomisen seurauksena. Yllättävää oli kuitenkin huomata, että monen oppilaan mielestä opettajan tuli ennen tilanteeseen puuttumista myös varmistaa, puhuiko tämä oppilas totta. Hänen tuli kysellä asiasta epäillyiltä kiusaajilta ja kiusatulta, sekä seurailta tilannetta ja tarkkailla oppilaita. Tämän suuntaisia vastauksia sanallisen kiusaamisen kohdalla oli vain muutama, mutta fyysisen kiusaamisen kohdalla niitä oli useita. Yksi mahdollinen selitys tälle ilmiölle saattaa olla se, että kiusaamisen vakavan luonteen takia puuttumismenetelmätkin ovat ankaria ja opettajan tulee varmistua siitä, ketkä todellisuudessa ovat syyllistyneet kiusaamiseen. Oppilaat myös pitivät selvästi mahdollisena toisena vaihtoehtona sitä, että kertoja haluaa jostakin syystä levittää tällaisia perättömiä asioita toisista oppilaista. Tämä kävi ilmi oppilaiden käyttämien ilmaisujen negatiivisesta sävystä, kuten esimerkiksi, että oppilas ”valehtelee”:

”Palkitaan kantelija.” (T221)

”Pitää salassa, kuka kerto.” (T110)

”Hän ei saisi kertoa kuka on kertonut, koska sitten häntä alettaisiin kiusaamaan.” (T158)

”Opettajan pitäisi kysyä hakatulta, onko tämä totta.” (P294)

”Opettajan pitäisi selvittää, onko se totta ja pyytää sitten kiusaajat ja kiusattu juttelemaan.” (T71)

”Opettajan pitäisi varmistaa, ovatko tapahtumat totta ja mikä on johtanut niihin.” (T236)

”Sen pitäis eka selvittää, että onks se juttu totta, ettei se ihan ilman syytä rankase niitä.” (T107)

”Mennä kysymään kiusaajilta, ovatko he todellakin lyönyt ja potkinut oppilasta. Kiusaajat eivät varmaan tunnusta, joten opettajan on jäätävä seuraamaan tilannetta.” (T84)

”Opettaja ei välttämättä usko tilannetta, eikä voi ’tuomita’ ketään ennen kuin tietää asiasta enemmän.” (T115)

Samoin kuin hiljaisen kiusaamisen kohdalla, oppilaat kokivat, että opettajan oli hyvä käsitellä kiusaamista yhteisesti luokassa varsinkin silloin, kun oli kuullut kiusaamisesta joltakin oppilaalta, mutta ei ollut itse nähnyt kiusaamista tapahtuvan. Tämä johtunee osittain siitä, että opettajan todistaessa kiusaamista omin silmin, puuttuu hän siihen paikallisesti siinä hetkessä. Tämä toki voi kirvoittaa yhteistä kiusaamiskeskustelua jälkikäteen, kun akuutein tilanne on selvitetty. Yhteinen keskustelu voi olla taas hyvä keino lähteä purkamaan kiusaamistilannetta silloin, kun opettaja ei ole itse ollut sitä näkemässä. Yhteisestä keskustelusta voidaan näin edetä kahdenkeskisiin keskusteluihin kiusatun ja kiusaajan kanssa.

”Otaa luokassa aiheena kiusaaminen ja kertoa sen eri puolista.” (T308)

”Pyytää ehkä poliisi ja että poliisi kertoisi, mitä vaaroja siinä on.” (P333)

”-- jonka jälkeen hän puhuu fyysisestä ja henkisestä kiusaamisesta.” (T216)

”Puhua luokassa kiusaamisesta, mutta ei kuitenkaan vielä sanoa, että sinä olet kiusannut, koska ope ei ole nähnyt mitään.” (T116)

5.4 Hiljaiseen kiusaamiseen puuttuminen

Sanallisen ja fyysisen kiusaamisen kysymysten tavoin kyselylomakkeessa selvitettiin myös hiljaista kiusaamista kahdella kysymyksellä. Ero kysymysten välillä oli jälleen siinä, näkikö opettaja itse kiusaamistilanteen vai tuliko joku oppilas hänelle siitä kertomaan. Kysymykset olivat ”5. Yksi luokan oppilaista suljetaan pois ryhmästä ja hän jää aina yksin. Opettaja huomaa tilanteen. Miten hänen tulisi sinun mielestäsi puuttua tilanteeseen?” ja ”6. Oppilas jätetään aina ryhmän ulkopuolelle ja hän jää aina yksin. Opettaja ei ole huomannut tätä, mutta eräs oppilas kertoo hänelle asiasta. Miten opettajan tulisi sinun mielestäsi toimia tässä tilanteessa?”. Hiljaisella kiusaamisella tässä yhteydessä nojaututaan luvun 2.4 määritelmään, jonka mukaan se on sanatonta elein tapahtuvaa kiusaamista, joka tähtää kiusatun oppilaan sulkemiseksi ryhmän ulkopuolelle.

Luonnollisesti opettajan tuli puuttua myös hiljaiseen kiusaamiseen ensisijaisesti keskeyttämällä käynnissä oleva kiusaaminen. Hänen tuli keskustella sekä kiusaajan että kiusatun kanssa tilanteesta

ja pyrkiä selvittämään kiusaamisen taustalla olevia syitä. Keskustelu voitiin käydä kiusaajan ja kiusatun kanssa yhdessä tai erikseen eri osapuolten kanssa.

”Selvittämällä syitä tapahtuneeseen ja pyrkiä estämään tämän jatkuminen.” (P78)

”Opettajan tulisi mennä paikan päälle katsomaan.” (P87)

”Opettajan pitäisi mennä puuttumaan tilanteeseen ja selvittää, miksi oppilas suljetaan pois ryhmästä.” (T100)

Kiusaamisen uhrin ja opettajan välillä käytävä kahdenkeskeinen keskustelu sai vastauksissa kaksi selkeästi toisistaan poikkeavaa näkökulmaa. Ensimmäinen vaihtoehto oli, että opettaja halusi varmistua siitä, miten kiusattu oppilas voi ja millä tavoin opettaja pystyi häntä parhaiten auttamaan. Tällöin opettajan rooli oli olla kiusatun oppilaan tukena ehdoitta koko prosessin läpi. Toisen näkökulman mukaan opettajan tuli keskustella kiusatun oppilaan kanssa hieman kriittisemmällä asenteella kyseenalaistaen sitä, oliko kiusattu oppilas jollakin tapaa itse myös osasyllinen yksinäisyyteensä ja siihen, että hänet suljetaan luokkaryhmän ulkopuolelle. Opettajan tuli saada oppilas itse ajattelemaan, miten hän voisi jatkossa toimia, jotta välttyisi kiusaamiselta. Usea oppilas kirjoitti myös, että opettajan tulisi ehdottaa kiusatulle oppilaalle, että tämä yrittäisi saada uusia kavereita muilta luokilta/toisista oppilaista. Kiusaamisen syiden siis katsottiin monesti olevan lähinnä kiusatussa oppilaassa, eikä muussa ryhmässä.

”Kysyä onko kaikki hyvin vai kiusataanko sinua ja muutenkin jutella.” (T164)

”-- tsemppaa sitä oppilasta joka jää yksin.” (P256)

”Lohduttaa sitä oppilasta jota syrjitään.” (P140)

”Koittaa puhua asiasta ja varmaan pitää seuraa yksin jääneelle. Hän haluaa kuitenkin puhua jollekin asiasta.” (T252)

”Jutella syrjityn kanssa, että tietääkö hän, miksi jää aina pois ryhmästä.” (P54)

”Opettajan pitäisi selvittää asia ryhmän ulkopuolelle jätetyn oppilaan kanssa, onko asia niin ja tukea ja auttaa yksinäistä oppilasta saamaan seuraa ja kavereita.” (T83)

”Kysyä miksi mieluiten kiusaajat ja kiusattu erillään. Usein tähän on mielestäni syy, esim. yksin jäävä valehtelee muista koko ajan, niin kukaan ei halua olla hänen kanssaan.” (T211)

”Selvittää, että onko syrjitty aiemmin tehnyt syrjijöille jotain ikävää kysymällä molemmilta osapuolilta, että mitä mieltä he ovat asiasta.” (T241)

”Oppilaan pitää vain tutustua mukaviin henkilöihin.” (T88)

”Kehottaa oppilasta etsimään kavereita muista luokista.” (P80)

”Sanoa oppilaille, joka jää yksin, että koita löytää samanlaisia kavereita tai olla mukavampi kaikkia kohtaan.” (P69)

Hiljaisen kiusaamisen kohdalla oppilaat selvästi olettivat, että kiusaajia oli useampia, jopa kokonainen luokkaryhmä. Opettajan tärkein tehtävä olikin puhutella näitä kiusaajia ja tehdä heille selväksi, ettei toisten syrjiminen tai kiusaaminen ollut luvallista. Kaikki oppilaat tuli ottaa mukaan ryhmän jäseneksi esimerkiksi erilaisiin leikkeihin ja peleihin. Keskustelun jälkeen opettajan tehtäviin kuului myös seurata tilanteen etenemistä ja varmistua jälleen siitä, ettei kiusaaminen enää jatkunut.

”Hänen pitäisi puhua oppilaiden kanssa ja muistuttaa, ettei ketään saa syrjiä.” (T208)

”Hänen pitäisi kertoa muille, kuinka tärkeä yksikin henkilö ryhmässä voi olla.” (P144)

Sen pitäis puhua niiden oppilaiden kanssa ja käskää niitä ottamaan kaikki ryhmään mukaan ja sanoo niille, että niiden pitäis miettiä miltä itse tuntuis olla siinä tilanteessa, että olis se ulkopuolinen.” (T107)

”Opettaja sanoo, että heidän pitää ottaa tämä henkilö mukaan.” (T228)

”Opettajan pitäisi ottaa ’ryhmä’ puhutteluun ja kysyä miksi he eivät ota oppilasta ryhmään ja korjata asia puhumalla.” (P278)

Vastauksista kävi myös ilmi, että varsinaisten kiusaajien puhuttelun lisäksi opettajan oli hyvä käsitellä kiusaamista yleisesti koko luokan kanssa. Yhteisessä keskustelussa opettaja teki oppilaille selväksi, ettei ketään oppilasta saanut syrjiä ja kaikki ryhmän jäsenet olivat tasavertaisia keskenään. Yleisen tason keskustelun lisäksi keskustelun piiriin voitiin ottaa myös tietty luokassa esiintynyt syrjimistapaus. Tämän lisäksi opettaja voisi yrittää vaikuttaa oppilaiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin tekemällä erilaisia ryhmäjakoja ja teettämällä oppilaille erilaisia ryhmätyöharjoituksia, pelejä tai leikkejä, jotka kohottaisivat ryhmähenkeä ja ohjaisivat oppilaita tekemään yhteistyötä.

”Puhua koko luokalle syrjinnästä.” (T225)

”Puhua oppilaille kaveruudesta ja kertoa, kuinka ikävää on jos joku jätetään ulkopuoliseksi.” (T201)

”Opettajan pitäisi tehdä ryhmät itse ja tehdä yhteisesti oppilaiden kanssa jotain mukavaa ja puhua asiasta.” (T220)

”Tehdä tunnilla jotain ryhmätöitä, jotta muut huomaavat, että ei se ihan huono tyyppi olekaan.” (P146)

”Pitää ryhmälle ja oppilaille yhteisiä hetkiä, joissa he voisivat tutustua toisiinsa ja huomata, kuinka mukava se oppilas oikeastaan on.” (T163)

”Opettaja voisi tehdä sellaisen ystäväpelin, että kaikille arvotaan ystävä, jonka kanssa pitää olla ja auttaa, niin hän huomaa, että hänellä on edes yksi ystävä.” (P189)

Opettaja puhuu koko luokalle ja laittaa heidät ryhmiin, joissa jokainen puhuu itsestään.” (P18)

”Hänen pitäisi järjestää ryhmätöitä enemmän, jotta he jotka ovat kiusanneet tai eivät ottaneet häntä mukaan olisivat sen yksin jätetyn ryhmässä.” (T46)

”Yrittää auttaa oppilasta pääsemään mukaan jonkun yhteisen toiminnan avulla.” (T209)

Yleisesti hiljaista kiusaamista ei selvästikään koettu niin vakavana kiusaamisen muotona, kuin esimerkiksi fyysistä kiusaamista. Rangaistusmenetelmät eivät olleet lainkaan niin vakavia kuin sanalliseen tai fyysiseen kiusaamiseen puuttumisessa, eikä niitä mainittu vastauksissa läheskään yhtä usein. Kiusaajan puhuttelu oli yleisin mainittu rangaistusmenetelmä. Jälki-istunto mainittiin vain joitakin kertoja ja alle kymmenen oppilasta oli sitä mieltä, että opettajan olisi pitänyt lähettää viesti kiusaajan vanhemmille. Opettajan puuttumismenetelmät siis perustuivat lähinnä erilaisiin koulun sisällä käytäviin keskusteluihin, joihin osallistuivat kiusaamisen eri osapuolet tai koko luokkaryhmä.

Osa oppilaista oli sitä mieltä, että opettajalla oli valta ja toisaalta myös vastuu määrätä syrjitty oppilas johonkin ryhmään. Hänen tuli siis huolehtia siitä, että oppilaalla jatkossa olisi seuraa. Toisaalta vastakohtana tälle näkemykselle osa oppilaista taas kirjoitti, ettei opettajalla ollut oikeutta pakottaa ketään ottamaan syrjittyä oppilasta ryhmäänsä, vaan oppilailla oli oikeus itse päättää siitä, kenen kanssa aikaansa viettivät.

”Sanoa ryhmälle, että oppilas pitää ottaa mukaan tai sitten opettaja vahtii, että oppilas saa jonkun ryhmän.” (T113)

”Koittaa laittaa häntä kilteimpien tyyppien kanssa samaan ryhmään.” (P79)

”Opettaja pakottaa hänet ryhmään mukaan ja vahtii tilannetta.” (P14)

"Hänen pitää puhua oppilailleen tai pakottaa heidät ottamaan hänet mukaan."
(P327)

"Älä pakota muita ottamaan syrjittyä sisään. Se saattaa vain pahentaa asiaa."
(P80)

"Jos oppilaat eivät halua häntä porukkaan, niin ei opettaja voi niitä pakottaa."
(P108)

"Opettaja ei saisi pakottaa muita ottamaan hyljeksittyä ryhmään, sillä se aiheuttaisi vain uutta kaunaa." (T236)

"Hänen tulisi puhua koko luokan kanssa ja kehottamaan muita olemaan sen yksin jääneen kanssa. Opettaja ei tosin saisi muita pakottaa ottamaan häntä mukaan kaikkeen, sillä jos hän onkin ärsyttävä, eivätkä muut tahdo olla hänen kanssaan."
(T57)

"Ketään ei voi pakottaa kaveriksi."(T88)

Vastaukset olivat jälleen molempiin kysymyksiin hyvin samansuuntaisia riippumatta siitä, oliko opettaja itse todistanut kiusaamista vai kertoiko joku oppilas siitä hänelle. Mikäli opettaja kuuli kiusaamisesta joltakin oppilaalta tuli hänen muistaa kiittää tätä rohkeudesta tulla kertomaan kiusaamisesta, sekä salata tämän henkilöllisyys lähtiessään selvittämään kiusaamistapausta. Muutamien vastausten mukaan opettajan tuli myös hiljaisen kiusaamisen kohdalla varmistua siitä, että oppilas puhui totta, ennen kuin ryhtyi toimenpiteisiin varsinaisen kiusaamisen suhteen.

"Kiittää 'ilmiantajaa'." (P87)

"Kiittää kertojaa tiedosta." (T163)

"Pitää lapsi nimettömänä." (P53)

"Kysyä, että onko se totta, että hän jää yksin." (T311)

"Selvittää, onko se totta." (P79)

"Opettaja sanoo, että hän ei voi täysin luottaa oppilaaseen, mutta yrittää kyllä itse seurata tilannetta." (P97)

"Seurata tilannetta ja puuttua sitten." (P290)

"Hänen pitää tarkkailla ja varmistaa asia." (T210)

"Kysyä siltä syrjityltä, että onko se totta ja haluaako se olla yksin vai kiusataanko sitä." (T62)

”Opettajana pitäisi seurata sitä oppilasta jonkin aikaa ja jos hän huomaa, että oppilasta jätetään yksin, hänen pitäisi selvittää asia.” (T55)

Yllättävänä tuloksena aineistosta nousi myös oppilaiden näkemys siitä, että opettajalle kiusaamisesta kertomaan tullut oppilas olisi voinut ryhtyä kiusatun oppilaan ystäväksi tai hän voisi hankkia kiusatulle uusia ystäviä. Osalla vastaajista oli hyvin jyrkkä näkemys jopa siitä, ettei oppilasta oltu suljettu koko ryhmä ulkopuolelle, eikä häntä kiusattu, sillä hänellä oli jo ainakin tämä yksi ystävä. Näiden oppilaiden mielestä muita toimenpiteitä kiusaamisen suhteen ei välttämättä tarvinnut suorittaa lainkaan.

”Opettaja voisi sanoa kertojalle, että hänkin voisi yrittää olla ’oppilaan’ kaveri ja hän yrittäisi saada muutkin pitämään hänestä.” (T5)

”Hän voisi kehottaa ’erästä oppilasta’ olemaan syrjityn kanssa ja tutustumaan toisiinsa. Ehkä heistä voisi tulla hyvät kaverukset.” (T65)

”Hän voisi pyytää oppilasta, joka oli kertonut asiasta puhumaan muille oppilaille ja pyytää, että he ottaisivat yksinäisen oppilaan mukaan.” (T312)

”No se eräs oppilas, joka tuli kertomaan, niin se voi olla sen kanssa ryhmä.” (P327)

”Opettaja voisi pyytää, että yksinäinen oppilas pääsisi sen pojan ryhmään, joka kertoi hänelle tästä asiasta.” (P269)

”Sillä on sillon kaveri, joten ei paljo mitään.” (P69)

Muihin kiusaamismuotoihin verrattuna hiljainen kiusaaminen sai eniten sen suuntaisia vastauksia, ettei opettajalla ollut mahdollisuuksia tai oikeutta puuttua tämän kaltaiseen kiusaamiseen. Ilmiötä osittain varmasti selittää se, että ulkopuolisen on hyvin vaikeaa havaita hiljaista kiusaamista oppilasryhmästä, sillä se liittyy oppilaiden asenteisiin ja sisäisiin käyttäytymismalleihin, eikä jätä niin näkyviä jälkiä kuin fyysinen tai sanallinen kiusaaminen. Näin ollen se on tiukasti sidoksissa oppilaiden keskinäiseen kokemusmaailmaan, jonka piirissä kiusaaminen tapahtuu, jolloin se pitkälti määrittää myös oppilaiden keskinäisiä sosiaalisia suhteita ja arvojärjestystä. On ymmärrettävää, etteivät oppilaat halua ulkopuolisen puuttuvan näihin ryhmän sisäisiin rakenteisiin.

”Antaa heidän selvittää asia itse ja jos se menee pahemmaksi, niin selvittää tämä.” (T115)

”Opettajan ei tarvitse sanoa mitään, koska ei ole itse huomannut syrjintää.” (T116)

”Ei mitenkään.” (P136)

”Hänen pitäisi keskustella luokan kanssa ja pyytää, että jotkut ottavat mukaan. Mutta jos ei kukaan ota mukaan samaan ryhmään, niin ei kai siinä sitten voi tehdä mitään.” (T64)

”Ei mitenkään, ei hän voi käskää muille, että he ovat hänen ystäviänsä. Hän ei ole päässyt mukaan niin voi voi.” (P147)

”Opettaja ei voi tilanteelle mitään. Kun opettaja käskää ottaa oppilaan mukaan, häntä jätetään vielä enemmän ulkopuolelle. Oppilaan itse pitää päästä porukkaan ilman opettajan apua.” (P284)

5.5 Sukupuolten väliset erot

Vaikka aineistoa käsiteltiin laadullisin menetelmin, eikä kvantitatiivista numeerista tietoa systemaattisesti sukupuolten välisistä eroista ole, oli aineistossa silti havaittavissa yksi selkeä ero siinä, mitä teemoja tytöt ja pojat vastauksissaan selvästi enemmän korostivat. Poikien vastaukset jokaisen kiusaamismuodon kohdalla olivat selkeästi rangaistuskeskeisempiä, kuin tyttöillä. He vaativat kiusaajalle tai kiusaajille selkeätä rangaistusta huolimatta siitä, millaisesta kiusaamisesta oli kyse. Myös kiusaamisen ennaltaehkäisyyn he mainitsivat jälki-istuntojen käyttämisen huomattavasti useammin kuin tytöt. Tyttöjen vastauksissa korostuivat taas erilaisten keskustelumenetelmien käyttö ja ratkaisukeskeisyys. He painottivat keskustelun tärkeyttä erilaisten konfliktitilanteiden ratkaisemisessa, jolloin selvitettiin toiminnan taustalla vaikuttavat perimmäiset syyt. Ratkaisukeskeisyys liitettiin usein myös yhteiseen toimintaan, jolloin kiusaamista käsiteltiin koko ryhmän kanssa esimerkiksi keskustellen, erilaisin ryhmätöin tai leikkien avulla.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelua ja tulkintaa

Tutkimuksen päätarkoitus oli selvittää oppilaiden näkökulmasta, miten opettajan tulisi erilaisiin koulukiusaamisen muotoihin puuttua ja miten hän voisi parhaiten ennaltaehkäistä koulukiusaamista. Lisähaarana tutkimuksessa selvitettiin, erosivatko oppilaiden mielestä opettajan menettelytavat, jos opettaja näki itse kiusaamistilanteen tai hänelle kerrottiin siitä jonkin oppilaan toimesta. Tulokset osoittivat, että opettajalla oli mahdollisuus käyttää useita erilaisia keinoja sekä koulukiusaamiseen puuttumiseen että sen ennaltaehkäisyyn. Käytetyt keinot kuitenkin vaihtelivat jonkin verran sen mukaan, oliko kiusaaminen muodoltaan sanallista, fyysistä vai hiljaista kiusaamista.

Opettajan jonkinlainen puuttuminen kiusaamiseen oli jo itsessään erittäin tärkeää oppilaiden mielestä. Hänen tuli selvittää pienimmätkin yhteenotot, jotta ne eivät olisi päässeet kehittymään vakavammaksi kiusaamiseksi. Yleisesti ottaen opettajan tuli kuunnella sekä kiusatun että kiusaajan/kiusaajien versiot tapahtuneesta ja toimia sitten molempia osapuolia oikeudenmukaisesti kohdellen. Tärkeää oli, että kiusaamisen syyt selvitettiin perusteellisesti. Opettajan siis tuli myös huomioida, että kiusaaminen saattoi johtua kiusatusta itsestään jollakin tapaa. Jatkotoimenpiteitä kiusaamisen suhteen ei saanut tehdä ennen kuin tilanne oli puhumalla täysin selvitetty. Keskustelu ja koko selvittämisprosessi oli oppilaiden vastausten mukaan hyvin opettajajohtoista toimintaa. Opettaja jakoi puheenvuorot yhteisissä keskustelutilanteissa ja oli yleensä vastuussa siitä, että kiusaamisen lopettamiseksi etsittäisiin yhdessä ratkaisukeinoja. Erilaiset valtion, kunnan ja koulun tason ohjeet opettajan työlle vaalivat tasa-arvoisuutta sekä tasapuolisuutta. Opettajan tehtävä on turvata kaikkien oppilaiden kehitys, kasvu, oppiminen sekä turvallinen oppimisympäristö ketään suosimatta tai syrjimättä. (Hamarus 2008, 20–24). Oppilaat selkeästi tiedostivat tämän opettajan ammatin perustehtävän ja osasivat myös vaatia sitä.

Seuraamukset luonnollisesti lankesivat kiusaajan harteille. Oppilaiden mielestä koulukiusaamisesta tuli aina seurata jokin rangaistustoimenpide kiusaajalle. Puhuttelu oli yksi yleisimmistä

rangaistustoimenpiteistä, johon kiusaaja joutui. Opettajan tehtävä oli tällöin osoittaa oppilaille, että hän oli toiminut väärin, eikä kiusaamista missään muodossa hyväksytä koulussa. Tarvittaessa puhuttelun jälkeen kiusaajalle asetettiin vielä lisärangaistus, joka useimmiten oli jälki-istunto. Muita jälki-istunnolle vaihtoehtoisia mainittuja sanktioita olivat esimerkiksi erilaiset työrangaistukset. Mikäli kiusaaminen oli oppilaiden näkemyksen mukaan vakavampaa, tuli opettajan ottaa käyttöön järeämmät puuttumismenetelmät. Näitä olivat esimerkiksi rehtorin puhuttelu, koulusta erottaminen, luokalta siirtäminen ja erityisesti yhteydenotto huoltajiin. Tämä näkemys pohjaa varmasti pitkälti niihin toimenpiteisiin, joihin kouluissa vakavan kiusaamisen kohdalla ryhdytään. Mikäli koulun menetelmät eivät ole riittäviä, saadaan kotiväestä lisävahvistuksia, jolloin kiusaamiseen päästään vaikuttamaan kahdelta suunnalta. (Höistad 2003, 143–145). Toisaalta vanhemmilla on nykyään myös oikeus tietää, miten heidän lapsensa pärjäävät koulussa. Näin ollen opettajalla on myös velvollisuus ilmoittaa koteihin, mikäli oppilas on jollakin tapaa osallisena koulukiusaamisessa. (Poutala 2010). Tämä opettajan ammatin perustehtävä oli oppilaille tuntematon. Yhteydenotto koteihin nähtiin aina rangaistuksena, seurauksena kiusaamisesta, eikä opettajan ilmoitusvelvollisuutta sinällään tiedostettu.

Rangaistuskeskeisen ajattelun yleisyys muiden toimenpiteiden rinnalla oli yllättävää. Teoriaa silmälläpitäen rangaistuksen asettamista ei koeta tehokkaaksi tavaksi puuttua koulukiusaamiseen. Erilaiset tässäkin tutkimuksessa esitetyt puuttumismenetelmät eivät korosta lainkaan rangaistusten merkitystä koulukiusaamisen lopettamisessa. Pikemminkin niissä luotetaan rakentavan vuorovaikutuksen, keskustelun ja vertaistuen voimaan. (Gellin 2011; Olweus 1992; Salmivalli 2010.) Herääkin kysymys, pitäisikö oppilaiden näkemykseen esimerkiksi jälki-istunnon toimivuudesta luottaa? Koko tutkimuksen lähtökohtanaan oli luottaa oppilaiden asiantuntijuuteen koulukiusaamisen ilmiöstä. Opettajan asettama rangaistus selkeästi otettiin vakavasti ja sen vaikutusvaltaa korostettiin. Toisaalta rangaistuskeskeisen ajattelun taustalla saattoi olla myös oppilaiden kokema moralisoiva paheksunta kiusaajan toimintaa kohtaan, jolloin he halusivat kostaa kiusaamisen rangaistuksen avulla.

Rangaistuskeskeisen ajattelun vastakohtaksi tuli havaitun kiusaamisen oppilaiden mielestä kuitenkin synnyttää myös yhteistä keskustelua kiusaamisesta luokan kesken. Opettajan tuli siis puhua oppilaille kiusaamisesta, sen varjopuolista ja todellisista vaaroista, sekä korostaa sitä, kuinka haitallista se oli myös pidemmällä tähtäimellä vaikuttaen kiusattuun vielä jopa aikuisiällä. Tällainen yhteinen keskustelu oli oppilaiden mielestä myös tehokkain keino kiusaamisen ennaltaehkäisyyn. Ennaltaehkäisyyn kannalta oli myös tärkeää, että opettaja toi esille selvästi koko

koulun kielteisen ja koulukiusaamisen tuomitsevan asenteen, joka ei hyväksynyt kiusaamista missään muodossa. Hänen tuli asettaa itse tai laatia yhteistyössä oppilaiden kanssa luokkakohtaiset säännöt, jotka ohjasivat oppilaiden toimintaa. Sääntöjen laatimisen yhteydessä opettajan tuli myös määrittellä ne seuraamukset, joihin koulukiusaaminen väistämättä johtaisi. Yhteisen keskustelun lisäksi oppilaat korostivat kiusaamisen ennaltaehkäisyssä myös opettajan roolia yhteishengen luojana ja ylläpitäjänä. Opettajan tuli heidän näkemyksensä mukaan järjestää erilaisia ryhmätöitä, pelejä ja leikkejä, jotka nostattivat ryhmän yhteishenkeä, paransivat luokan ilmapiiriä ja tutustuttivat oppilaita toisiinsa entistä paremmin.

Tällainen oppilaiden kypsä näkemys keskustelun tehosta kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi ja lopettamiseksi kiinnitti huomiota. Myös tutkimuksin on voitu osoittaa, että tiedon lisääminen vähentää koulukiusaamista ja ennaltaehkäisee sen syntymistä tehokkaasti (Urbanski & Permuth 2009, 159–163). Kiva-Koulu –hanke perustuu juuri tälle ajatukselle tiedon lisäämisen tärkeydestä. (Salmivalli 2010.) Oppilaiden vastauksista oli tulkittavissa aito kiinnostus tällaista keskustelua kohtaan. He halusivat selkeästi ymmärtää koulukiusaamista paremmin. Kysymys kuuluikin, annetaanko kouluissa riittävästi aikaa koulukiusaamisen käsittelylle? Kuten tässäkin tutkimuksessa on jo monesti todettu, koulukiusaaminen on valitettavan yleistä. Voisiko tämä osittain johtua siitä, ettei kiusaamisesta keskustella tarpeeksi? Oppilaat kuitenkin selkeästi tiedostavat, että keskustelu esimerkiksi kiusaamisen erittäin vakavista, pitkäkantoisistakin seurauksista voisi vähentää kiusaamista tai ennaltaehkäistä sen syntyä. Tämä ei kuitenkaan vielä todista, että oppilaille olisi tarpeeksi tietoa koulukiusaamisesta ja sen vaikutuksista. Päinvastoin, tämä voitaisiin tulkita myös oppilaiden pyyntönä tai kehotuksena lisätä koulukiusaamiskeskustelua koulujen arkipäivään.

Tulkintaani siitä, että oppilaat tarvitsisivat lisää tietoa koulukiusaamisesta tuki myös eräs aineistosta yleisesti tekemäni huomio. Monen oppilaan vastaukset pysyivät niin sanotusti hyvin yleisellä tasolla. Ilmiö oli havaittavissa kaikkien kysymysten kohdalla. Yleisesti vastauksissa esiintyivät seuraavat lausahdukset vaihtelevasti jossakin muodossa: ”Opettajan tulee puuttua tilanteeseen”, ”Opettajan tulee selvittää tilanne” ja ”Opettajan pitäisi keskustella osapuolten kanssa”. Tällaisinaan vastaukset eivät kerro tarkemmin siitä, miten opettajan konkreettisesti tulisi tilanteessa toimia ja millä tavoin keskustelu oppilaiden kanssa tulisi käydä. Toki yleisen tason vastaukset voivat johtua esimerkiksi vastanneen oppilaan vireystilasta tai alhaisesta motivaatiosta lähteä kirjoittamaan pitkiä vastauksia, mutta niistä voidaan toisaalta vetää myös johtopäätös, ettei oppilas itsekään tiedä tarkoin, miten opettajan parhaiten tulisi toimia. Tällöin tarvetta olisi jälleen lisätä koulukiusaamiskeskustelua.

Oppilaiden vastauksista oli myös tulkittavissa, mitä kiusaamismuotoa he pitivät vakavimpana ja haitallisimpana. Tämä kiusaamismuotojen arvottaminen enemmän tai vähemmän haitallisiksi oli jo itsessään mielenkiintoinen tutkimuksen kautta havaittu ilmiö. Fyysinen kiusaaminen koettiin selvästi kaikista vaarallisimmaksi kiusaamisen muodoksi. Siihen opettajan tuli puuttua välittömästi varmistaen, ettei kiusatulle ollut käynyt pahemmin. Tämän jälkeen asiasta keskusteltiin perusteellisesti, jonka jälkeen kiusaajalle asetettiin rangaistus. Osapuolten vanhemmille ilmoitettiin tapahtumasta myös ja heitä pyydettiin monesti saapumaan koululle asiaa selvittämään. Kaiken päätteeksi kiusaaja sai usein vielä jälki-istuntoa. Sanalliseen kiusaamiseen ei suhtauduttu aivan yhtä vakavasti kuin fyysiseen kiusaamiseen. Edelleen opettajan tuli pyrkiä lopettamaan kiusaaminen ja selvittämään asiat osapuolten kanssa perin pohjin, mutta esimerkiksi vanhempiin otettiin yhteyttä vain silloin, kun sanallinen kiusaaminen oli jatkunut pitkään tai se oli saanut hyvin vakavia muotoja. Joidenkin oppilaiden mielestä kiusaajalle tuli tarvittaessa asettaa sanallisesta kiusaamisesta myös jälki-istunto. Kaikista kolmesta tutkitusta kiusaamisen muodosta hiljaiseen kiusaamiseen suhtauduttiin selvästi kevyimmin. Opettajan tehtävä oli toki jälleen puuttua ja selvittää kiusaamistilanne, mutta esimerkiksi jälki-istuntorangaistusta ei vastauksissa juuri mainittu. Puhuttelu oli oikeastaan ainoa usein esiin tuotu opettajan käyttämä puuttumis- tai rangaistusmenetelmä. Hiljainen kiusaaminen keräsi eniten mielipiteitä myös sen puolesta, ettei opettajalla ollut mahdollisuuksia tai oikeutta puuttua kiusaamiseen.

Oppilaiden näkemyksissä ei ollut suurta eroa sen suhteen, oliko opettaja itse todistanut kiusaamistilannetta vai kuuliko hän siitä joltakin oppilaalta. Hänellä oli käytössään samat toimintatavat ja puuttumismenetelmät, joita hyödynnettiin molemmissa tilanteissa. Ainoana varsinaisena erotuksena oli, että opettajan tuli varmistaa kertomaan tulleen oppilaan tarinan todenmukaisuus, ennen kuin puuttui varsinaiseen kiusaamiseen. Hänen tuli myös muistaa kiittää kertojaa rohkeasta toiminnasta sekä pitää salassa hänen henkilöllisyytensä, jotta hän olisi välttynyt mahdolliselta kiusaamiselta. Joidenkin vastaajien mukaan ulkopuolisen oppilaan puuttuminen asiaan antoi opettajalle myös herätteen keskustella kiusaamisesta yleisesti koko luokan kanssa yleisellä tasolla tai tiettyyn kiusaamistilanteeseen tarkemmin keskittyen.

Yleisesti tutkimusaineistosta voidaan päätellä, että oppilaat luottavat opettajan vaikuttamismahdollisuuksiin koulukiusaamiseen puuttumisen suhteen. Roland (1984) oli sitä mieltä, että mitä vanhemmaksi oppilaat kasvavat, sitä skeptisemmin he suhtautuivat opettajan vaikutusmahdollisuuksiin puuttua kiusaamiseen. Tämä ilmiö ei käynyt toteen tämän aineiston perusteella ainakaan 5.-6.-luokkalaisten kohdalla. Niiden vastausten määrä, joiden mukaan opettaja

ei olisi voinut tilanteessa tehdä mitään, oli häviävän pieni. Oppilaat siis näkevät opettajan vielä auktoriteettina, jolla on kouluympäristössä vaikutusvaltaa. Toisaalta he myös tiedostavat, että opettajalla on vastuu puuttua koulukiusaamiseen ja he katsovat, että se on osa opettajan ammattitehtävää. Näin ollen he myös luottavat, että opettajalla on keinonsa lopettaa kiusaaminen ja ennaltaehkäisevällä työllä estää uusien kiusaamistapausten syntyminen. Oppilaat myös tiedostivat kodin ja koulun yhteistyön merkityksen kiusaamisen lopettamisen kannalta.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

6.2.1 Tutkimuksen validiteetti ja yleistettävyys

Hirsjärven ym.(2005, 217–218) mukaan laadullista tutkimusta arvioidaan tarkastelemalla erityisesti sitä, miten tieto on koottu sekä miten aineisto on raportoitu. Tutkimuksen validiteetin tarkastelu viittaa siihen, onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä oli tarkoituskin tutkia. Validiteetti voidaan myös jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti kertoo, ovatko tutkimuksessa käytetyt käsitteet teorian mukaisia, kun taas ulkoinen validiteetti tarkastelee tutkimuksen yleistettävyttä. (Metsämuuronen 2008, 64–66.) Laadullisen tiedon luotettavuudessa on ennen kaikkea kyse tulkintojen validiteetin arvioimisesta. Ensinnäkin aineistosta nousseita johtopäätöksiä ja aineistoa itsessään tarkastellaan tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin peilaten. Toisekseen tulee tarkastella myös sitä, kuinka aineisto ja johtopäätökset vastaavat informanttien tarkoittamia merkityksiä. (Ahonen 1994, 129–130.) Tiivistäen validiteetti voidaan siis ymmärtää tutkimuksen aitoutena, joka toteutuu silloin, kun tutkittavat ja tutkija puhuvat samasta asiasta.

Kuten laadullisessa tutkimuksessa aina, erilaiset tulkinnat ja johtopäätökset tutkimusaineistosta ovat läheisesti sidoksissa tutkijan henkilökohtaisiin näkemyksiin. Tutkijan aikaisemmat kokemukset ja odotukset vaikuttavat väistämättä tutkimustyön eri vaiheisiin, kuten aineiston valikoitumiseen, keräämiseen ja sen käsittelemiseen. Tutkija tekee tutkimuksen edetessä valintoja, jotka väistämättä suuntavat tutkimusta johonkin suuntaan. Tärkeintä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden parantamisen kannalta olisikin, että tutkija pystyisi itse tiedostamaan omat lähtökohtansa ja ennako-oletuksensa, jotta hän voisi huomioida ne tutkimusta tehdessään. Tämän lisäksi tutkijan tulisi pyrkiä kuvaamaan tutkimuksen etenemistä tarkasti perustellen siinä tekemiään valintoja (Scaife 2004, 68–72).

Tässä tutkimuksessa luotettavuutta on pyritty arvioimaan kaikissa työvaiheissa. Tutkimuksellisia ratkaisuja on jo aikaisemmin perusteltu. Lopullinen aineisto, 345 vastausta avoimeen kyselylomakkeeseen, oli tässä tutkimuksessa vähintäänkin riittävä. Valitsin tutkimuksen kohteeksi alakoulun kaksi suurinta luokka-astetta vain yhden luokka-asteen sijaan, jotta tutkimuksen luotettavuus paranisi. Aineistonkeruu rajautui vanhimpiin oppilaisiin ensinnäkin siitä syystä, että heillä oli mittavin kokemusta alakoulussa tapahtuvaa kiusaamista silmälläpitäen. Rajaus tehtiin myös toisaalta käytännöllisistä syistä, sillä vanhimmilla oppilailla oletettavasti oli myös pisimmälle kehittyneet valmiudet ilmaista itseään kirjallisesti.

Varsinaiset tutkimuskysymykset laadittiin esitettyyn teoriaan perustuen, jolloin tutkimuksen lähtökohdat ovat aikaisemmassa koulukiusaamisen tutkimuksessa. Pyrin laatimaan tutkimuskysymykset mahdollisimman selkeiksi, ettei niihin jäisi varaa väärinymmärryksille. Varsinaisessa aineistonkeruvaiheessa pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta sekä minimoimaan vastaamiseen mahdollisesti vaikuttavat ulkoiset tekijät myös siten, että teetin kyselylomakkeen jokaiselle tutkimusluokalle henkilökohtaisesti. Aloitin tutkimustilanteen aina yhteisesti koko luokan kanssa. Kerroin oppilaille olevani lähes valmistunut opettajaopiskelija ja tekeväni päättötyönä tutkimusta, johon tarvitsin aineistoa. Tämän jälkeen painotin, että oppilaiden oli tarkoitus vastata kysymyksiin sen perusteella, miten itse parhaaksi katsoivat. Heidän ei siis esimerkiksi tarvinnut vastata sen mukaan, miten oma opettaja tai koulu kiusaamistilanteissa toimi. Avoimet kysymykset vaativat vastaajalta aina keskittymistä ja vastaaminen kuuteen tällaiseen kysymykseen yhdellä kertaa saattaa olla puuduttavaa varsinkin alakouluikäisten oppilaiden näkökulmasta. Tämän tunteen välttääkseni korostin oppilaille myös, että vastaukseksi riittivät esimerkiksi erilaiset listaukset tai luetteloinnit. Kysymyksiin ei siis tarvinnut vastata pitkillä lauseilla. Oppilailla oli myös oikeus jättää kysymykseen vastaamatta, mikäli he eivät siihen mitään keksineet. Lopuksi korostin myös tutkimustiedon nimettömyyttä ja kyselylomakkeiden salassapitoa; oppilaiden tuli esitietona antaa vain sukupuoli ja lomakkeita ei tulisi lukemaan kukaan ulkopuolinen.

Kvalitatiiviseen tutkimukseen sekä kvalitatiivisiin menetelmiin päätyminen tuntui jo tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimuskysymysten hahmottuessa luonnolliselta valinnalta, kun tutkimuksen päätarkoitus oli lähinnä kuvailla oppilaiden näkemyksiä opettajan roolista koulukiusaamiseen puuttujana ja sen ennaltaehkäisijänä. Päädyin avoimen kyselylomakkeen laatimiseen, sillä tutkijana en halunnut asettaa valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan minua nimenomaan kiinnosti, mitä asioita oppilaat nostaisivat tärkeimpinä asioina esille, joten halusin antaa heille vapauden ilmaista

oma mielipiteensä ilman rajaehjoja. Tutkimuksen tarkoitus oli siis kuvailla niitä teemoja, jotka oppilaiden vastauksissa toistuivat, eikä niinkään pyrkiä yleistämään tietoa edes alueellisesti. Näiden teemojen kuvailu onnistunee tähän tutkimukseen kerätyllä aineistolla. Mielestäni tutkimuksessa saavutettiin myös saturaatiopiste, jolloin samat vastaukset ja teemat alkoivat toistua.

Tutkijana en luonnollisestikaan voi tietää vastaajien henkilöhistoriaa. Näin ollen en esimerkiksi voinut kontrolloida sitä, mikä oppilaan oma sosiaalinen asema luokkaryhmässä oli. Tätä ei ollut mielekästä tai välttämättä mahdollistakaan luotettavasti selvittää esitietona osana kyselylomaketta. Voidaan kuitenkin olettaa, että oppilaan roolilla luokassa oli vaikutusta siihen, mitä asioita oppilas vastauksissaan korosti: Kiusaaja korostanee asioita eri tavoin kuin kiusattu oppilas.

6.2.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan tarkastella tutkimusprosessin aikana moneltakin kantilta. Eettisyys voidaan nähdä esimerkiksi erilaisina oikeuksina, jotka toteutuvat prosessin aikana. Näitä oikeuksia ovat muun muassa tutkittavan oikeus pysyä anonyymina, oikeus luottamuksellisuuteen ja oikeus odottaa tutkijalta vastuuntuntoista toimintaa. (Soininen 1995, 129–130; Hirsjärvi ym. 2005, 26–27). Eettisyyden tulee toteutua tutkimuksen kaikissa vaiheissa aina teoriapohjan luomisesta tutkimustulosten esittämiseen.

Riippuen tutkimusaiheen rajauksesta ja aineistonkeruutavasta koulukiusaaminen voi olla hyvinkin arka aihe, kuten esimerkiksi erilaisten henkilökohtaisten kiusaamiskokemusten tutkiminen. Tässä tutkimuksessa tutkittavilta ei vaadittu henkilökohtaisten kokemusten erittelemistä, eikä tutkittavan omaa asemaa esimerkiksi luokkaryhmässä kysyty. Kyselyyn vastaaminen ei siis vaatinut omakohtaisten mahdollisten arkaluontoisten asioiden kertomista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että eettisyyden merkitys tutkimuksen teossa olisi jollakin tapaa pienempi. Siispä tutkittaville korostettiin heidän oikeuttaan pysyä täysin tunnistamattomana ja anonyymina. Myös vastausten lukeminen ja käsittely tapahtui asianmukaisesti vain tutkijan toimesta. Ennen kyselyyn vastaamista tutkittaville myös selvennettiin tarkasti tutkijan tarkoitusperät sekä tutkimuksen tarkoitus.

6.3 *Jatkotutkimusaiheita*

Tutkimusta tehdessäni mielessäni pyöri useitakin jatkotutkimusaiheita. Yksi jatkotutkimuksen mahdollisuus olisi selvittää syitä oppilaiden, varsinkin poikien, rangaistuskeskeisen ajattelun

taustalla. Kokevatko oppilaat todella, että kiusaajalle annettavasta jälki-istunnosta olisi pitkällä tähtäimellä hyötyä kiusaamisen lopettamisen kannalta? Mielenkiintoista olisi myös tietää, miten kiusaajan ja kiusatun rooleissa olevien oppilaiden mielipiteet opettajan roolista koulukiusaamiseen puuttujana ja ennaltaehkäisijänä painottuisivat?

Oppilaiden mielipiteitä voisi tutkia myös toisesta näkökulmasta. Oppilaat voisivat arvioida opettajien onnistumista koulukiusaamiseen puuttumisessa omassa koulussaan. Mielenkiintoista olisi myös tietää, millä tavoin oppilaat mahdollisesti haluaisivat kehittää opettajan toimintaa.

Koulukiusaaminen on myös jatkuvasti muuttuva ilmiö, joka saa uusia ulottuvuuksia esimerkiksi erilaisten viestintävälineiden kehittymisen myötä. Mielenkiintoista olisi siis selvittää oppilaiden käsityksiä siitä, mitä kaikkea koulukiusaaminen nykyään käsittää. Erityistä huomiota voisi kiinnittää sähköiseen kiusaamiseen ja siihen, miten se näyttäytyy osana koulukiusaamista.

Tätä työtä silmälläpitäen tutkimus voitaisiin teettää myös eri-ikäisillä oppilailla. Näin 5.-ja 6.-luokkalaisten vastauksia voitaisiin verrata esimerkiksi peruskoulunsa päättävien oppilaiden tai juuri kouluun tulevien oppilaiden käsitysten kanssa. Tätä kyseistä tutkimusta voisi myös täydentää erilaisin teemahaastatteluin, joissa koulukiusaamiseen puuttumista olisi mahdollista käsitellä vielä syvemmin. Mikäli ajatusta viedään vielä pidemmälle, voisi samankaltaisia kysymyksiä esittää myös opettajille ja vanhemmille vertaillen, miten näiden osapuolten odotukset ja painotukset eroavat toisistaan ja mitä yhtäläisyyksiä niistä olisi löydettävissä.

LÄHTEET

Aho, S. & Laine, K. 2004. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. 1.-3.painos. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapa. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3.painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Besag, V. E. 1989. Bullies and victims in schools. Englanti: St Edmundsbury Press.

Byrne, B. 1994. Coping with bullying in schools. Dublin: Colour Books Ltd.

Cowie, H. & Sharp, S. How to tackle bullying through the curriculum. Teoksessa S. Sharp & P.K. Smith (toim.) Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers. Englanti: Clays Ltd, St. Ives PLC. 41–78.

Cowley, S. 2001. Getting the buggers to behave. Englanti: TJ International Ltd.

Dillon, J. T. 1994. Using discussion in classrooms. Englanti: Biddles Limited, Guildford and Kings Lynn.

Elliot, M. 1989. Bullying: Harmless Fun or Murder? Teoksessa E. Roland & E. Munthe (toim.) Bullying- An International Perspective. Englanti: BPCC Wheatons Ltd, 105–114.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2.painos. Jyväskylä: Vastapaino.

Fontana, D. 1985. Classroom control. Englanti: Wheatons of Exeter.

Gellin, M. 2011. Sovittelu koulussa. Juva: PS-kustannus.

Glover, D. Cartwright, N. & Gleeson, D. 1998. Towards Bully-free Schools. Interventions in action. Englanti: Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn.

Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen – huomaa, puutu, ehkäise. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Harjunkoski, S-M. & Harjunkoski R. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen – haaste kasvattajalle. Juva: WSOY.

Higgins, A. & Priest, S. 1994. Resolving conflict in schools. Teoksessa P. Gray, A. Miller & J. Noakes (toim.) Challenging behaviour in schools. Yhdysvallat: Routledge, 175–187.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Holmberg-Kalenius, T. 2008. Elämää koulukiusaamisen jälkeen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Höistad, G. 2003. Irti kiusaamisen kierteestä. Suom. S. Korpela. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. 2002. Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Imich, A. & Jefferies, K. 1994. The management of playground and lunchtime behaviour. Teoksessa P. Gray, A. Miller & J. Noakes (toim.) Challenging behaviour in schools. Yhdysvallat: Routledge, 188–200.

Keltikangas-Järvinen, L. 1996. Hyvä itsetunto. 6.painos. Juva: WSOY.

Kuuskoski, E. 2002. Kodin ja koulun yhteistyön aikaa, oivalluksia ja rahaa. Teoksessa Lasten oikeuksien päivän seminaari 2001. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Latvala, J-M. 2006. Digitaalisen kommunikaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 292. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lindh R. & Sinkkonen H-M. 2009. Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Tampere: Juvenes Print Oy.

Lämsä, A-L. 2009. Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen pahoinvointiin. Juva: PS-kustannus, 59–72.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3.uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Mäkijärvi, L. 2008. Aikuisen vastuu. Miten kasvatan tämän ajan lasta? Asikkala: Kirjatalo.

Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. M. Mäkelä. Keuruu: Otava.

Opie, C. 2004. What is Educational Research? Teoksessa C. Opie (toim.) Doing educational research. A Guide to First Time Researchers. Englanti: The Cromwell Press Ltd.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisenä tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Suom. E. Pilvinen. Imatra: Oy Ylä-Vuoksi.

Porter, L. 2000. Behaviour in schools. Theory and Practice for Teachers. Australia: Open University Press.

Poutala, M. 2010. Opettajan valta ja vastuu. Juva: Bookwell Oy.

Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä –Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta, & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot- vuosikirja*. Helsinki: Hakapaino, 94–104.

Quarles, C. L. 1993. *Staying safe at school*. California: Corwin Press, Inc.

Rigby, K. 1996. *Bullying in schools and what to do about it*. Lontoo: Athenaeum Press.

Rigby, K. 2008. *Children and Bullying. How parents and educators can reduce bullying at school*. Oxford: Blackwell Publishing.

Roberts, W. B. 2006. *Bullying from both sides. Strategic Interventions For Working With Bullies & Victims*. California: Corwin Press.

Robinson, G. & Maines, B. 2008. *Bullying – A Complete Guide to The Support Group Method*. Intia: Replika Press Pvt Ltd.

Roland, E. 1984. *Kiusanteosta toveruuteen*. Suom. K. Manninen & M-L. Zetterberg. Keuruu: Otava.

Roland, E. 1989. *Bullying: The Scandinavian Research Tradition*. Teoksessa D. P. Tattum & A. Lane (toim.) *Bullying in Schools*. Englanti: Trentham Books Limited, 21–32.

Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Salmivalli, C. 2003. *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Juva: WS Bookwell Oy.

Salmivalli, C. 2010. *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja*. 2.uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.

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

Scaife, J. 2004. Reliability, Validity and Credibility. Teoksessa C. Opie (toim.) Doing educational research. Englanti: The Cromwell Press Ltd, 58-72.

Sharp, S. & Smith, P.K. 1994. Understanding bullying. Teoksessa S. Sharp & P.K. Smith (toim.) Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers. Englanti: Clays Ltd, St. Ives PLC. 1-7.

Smith, P.K., Pepler, D. & Rigby, K. 2004. Bullying in schools : how successful can interventions be? Cambridge: Cambridge University Press.

Soininen, M. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43. Turku: Painosalama Oy.

Swearer, S. M. & Doll, B. 2001. Bullying in schools: An Ecological Framework. Teoksessa R.A. Geffner, M. Loring & C. Young (toim.) Bullying behaviour- Current Issues, Research and Interventions. Englanti: The Haworth Maltreatment & Trauma Press, 7-24.

Tattum, D. & Herbert, G. 1993. Countering bullying. Initiatives by schools and local authorities. Englanti: BPCC Wheatons Limited.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Urbanski, J. & Permuth, S. 2009. The truth about bullying. What educators and parents must know and do. Yhdysvallat: Rowman & Littlefield Education.

Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. 2. painos. Porvoo: WSOY.

Sähköiset lähteet:

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet:

Viitattu 20.3.2012

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Perusopetuslaki:

Viitattu 20.3.2012

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Liite 1: Kyselylomake

Koulukiusaamiskysely
Kevät 2012

1. Olen _____ tyttö _____ poika

2. Luokan oppilasta haukutaan ja nimitellään luokassa. Opettaja tulee paikalle ja näkee tilanteen. Miten opettajan pitäisi sinun mielestäsi toimia?

3. Luokan oppilasta haukutaan ja nimitellään koulupäivien aikana. Eräs oppilas kertoo opettajalle asiasta. Miten opettajan pitäisi sinun mielestäsi toimia?

4. Luokan oppilasta lyödään ja potkitaan välitunnilla. Opettaja näkee tilanteen. Miten opettajan pitäisi sinun mielestäsi toimia?

5. Luokan oppilasta lyödään ja potkitaan koulupäivien aikana. Opettaja ei ole nähnyt tapahtumia, mutta eräs oppilas kertoo hänelle kiusaamisesta. Miten opettajan pitäisi sinun mielestäsi tilanteessa toimia?

6. Yksi luokan oppilaista suljetaan pois ryhmästä ja hän jää aina yksin. Opettaja huomaa tilanteen. Miten hänen tulisi sinun mielestäsi puuttua tilanteeseen?

7. Oppilas jätetään aina ryhmän ulkopuolelle ja hän jää aina yksin. Opettaja ei ole huomannut tätä, mutta eräs oppilas kertoo hänelle asiasta. Miten opettajan tulisi sinun mielestäsi toimia tässä tilanteessa?

8. Miten opettaja voisi parhaiten ennaltaehkäistä kiusaamista?

SUURET KIITOKSET!

Liite 2: Tutkimuslupa



HÄMEENLINNAN KAUPUNKI
OPETUSPALVELUT
Palvelupäällikkö

PÄÄTÖSPÖYTÄKIRJA
Nro 1
5.3.2012
Dno 174/2012

Asia: Tutkimusluvan myöntäminen/ Emmi Koistinen

Tampereen yliopiston Hämeenlinnan OKL:n opiskelija Emmi Koistinen tekee pro gradu -tutkielmaa koulukiusaamisesta.

Tutkimuksen kohteena ovat 5.-6 -luokkalaiset oppilaat ja heidän näkemyksensä liittyen erilaisiin toimimistapoihin kiusaamistilanteissa.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Tutkimusaineisto kerätään kysymyslomakkeilla.

Koulut päättävät itse osallistumisestaan tutkimukseen. Tutkija ottaa itse yhteyttä kouluihin sopiakseen käytännön järjestelyistä.

Yksi kopio tutkimuksesta toimitetaan osoitteeseen:

Hämeenlinnan kaupunki/
Opetuspalveluiden hallinto / Hyytiä
Wetterhoffinkatu 2, 6krs
13100 Hämeenlinna

tai johanna.hyytia@hameenlinna.fi

Päätös: Myönnetään tutkimusluvan Emmi Koistiselle.

Päätös perustuu seuraaviin asiakirjoihin:

Tutkimuslupahakemus 27.2.2012

Opetus- ja kulttuuripalveluiden palvelujohtajan delegointipäätös §108/2010

Hämeenlinnassa

5.3.2012

Palvelupäällikkö

Johanna Hyytiä

Otteen oikeaksi todistaa:

Hämeenlinnassa

Täytäntöönpano/tiedoksi:

Emmi Koistinen
Opetus- ja kulttuuripalvelujohtaja Mika Mäkelä
Hämeenlinnan perusopetuksen alakoulujen rehtorit

OIKAISUVAATIMUSOHJEET

Palvelupäällikkö

5.3.2012

Nro1

Oikaisuvaatimusoikeus	<p>Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen.</p> <p>Oikaisuvaatimuksen saa tehdä se, johon päätös kohdistuu tai jonka oikeuteen, velvollisuuteen tai etuun päätös välittömästi vaikuttaa (asianosainen) sekä kunnan jäsen.</p> <p>Oikaisuvaatimuksen voi tehdä sekä tarkoituksenmukaisuus- että laillisuusperusteella.</p>
-----------------------	--

Oikaisuvaatimusviranomainen	<p>Viranomainen, jolle oikaisuvaatimus tehdään, osoite ja postiosoite</p> <p>Hämeenlinnan kaupungin lasten ja nuorten lautakunta Raatihuoneenkatu 9 PL 84 13101 Hämeenlinna</p> <p>sähköposti: kirjaamo.lanula@hameenlinna.fi</p>
Oikaisuvaatimusaika ja sen alkaminen	<p>Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Kunnan jäsenen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon kun pöytäkirja on asetettu yleisesti nähtäväksi. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, jollei muuta näytetä, seitsemäntenä päivänä kirjeen lähettämisestä, kolmantena päivänä sähköisen viestin lähettämisestä, saantitodistuksen osoittamana aikana tai erilliseen tiedoksiantotodistukseen merkittynä aikana.</p>

Oikaisuvaatimuksen sisältö ja toimittaminen	<p>Oikaisuvaatimuksesta on käytävä ilmi:</p> <ul style="list-style-type: none">- oikaisun vaatijan ja kirjelmän laatijan nimi ja kotikunta sekä postiosoite ja puhelinnumero johon asiaa koskevat ilmoitukset voidaan toimittaa- päätös, johon haetaan oikaisua- miltä osin päätökseen vaaditaan oikaisua ja oikaisu, joka siihen vaaditaan tehtäväksi- oikaisuvaatimuksen perusteet. <p>Oikaisuvaatimus on oikaisun vaatijan tai muun oikaisuvaatimuksen laatijan omakätisesti allekirjoitettava. Oikaisuvaatimus on toimitettava oikaisuvaatimusviranomaiselle ennen oikaisuvaatimusajan päättymistä.</p>
Lisätietoja	

MUUTOKSENHAKUKIELTO

Kieltojen perusteet	<p>Koska päätökseen voidaan tehdä Kuntalain 89 §:n 1 mom:n mukaan kirjallinen oikaisuvaatimus, päätöksiin ei saa hakea muutosta valittamalla.</p>
---------------------	---

PÄÄTÖKSEN TIEDOKSIANTO

Tiedoksianto asianosaiselle	<input type="checkbox"/> Lähetetty tiedoksi kirjeellä (Kuntalaki 95 §)	Asianosainen
	Annettu postin kuljetettavaksi, pvm/tiedoksiantaja	_____
	<input type="checkbox"/> Luovutettu asianomaiselle	Asianosainen
	Paikka, pvm ja tiedoksiantajan allekirjoitus	Vastaanottajan allekirjoitus
	<input checked="" type="checkbox"/> Muulla tavoin, miten: e-mail 5.3.2012	

Liite 3: Sähköposti kouluille

Hei!

Opiskelen nyt viimeistä kevättä Hämeenlinnan Opettajankoulutuslaitoksella ja työn alla on pro gradu työ.

Seuraavana vaiheena on aineistonkeruu ja siitä syystä lähestyn nyt Teitä.

Aiheenani on koulukiusaaminen. Tarkemmin tutkin sitä, miten opettajan tulisi oppilaiden MIELESTÄ toimia erilaisissa koulukiusaamistilanteissa. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja aineistonkeruu toteutetaan avoimen kysymyslomakkeen avulla.

Kerään aineiston 5.-6.-luokkalaisilta hämeenlinnalaisilta oppilailta. Kysymyslomakkeessa ei kartoiteta oppilaiden omia kiusaamiskokemuksia lainkaan, vaan he vastaavat yleisellä tasolla kysymyksiin, joita edeltää lyhyt tilannekuvaus.

Tutkimukseni päätarkoitus on koota teoriapaketti koulukiusaamisen ilmiöstä ja lisäksi oppilaiden vastausten perusteella vielä vertailla, miten jo olemassa olevat koulukiusaamisen puuttumismenetelmät vastaavat oppilaiden tarpeisiin.

Tulin koululle itse teettämään kysymyslomakkeen, jotta aineistonkeruuni olisi mahdollisimman vaivatonta Teidän kannaltanne. Lomakkeen täyttämiseen ei kuluisi aikaa puolta tuntiakaan.

Pyrin pääsemään kouluille sellaisina päivinä, jotka Teille pääsiäisloman jälkeen parhaiten sopisivat. Tämä viesti on lähetetty koulun rehtorille, sekä 5.-6.luokkien opettajille. Mahdollisuuksien salliessa teettäisin kysymyslomakkeen useammalle luokalle saman koulun sisällä samalla käynnillä.

Olen saanut tutkimusluvan Hämeenlinnan kaupungilta tutkimustani varten.

Toivoisin, että saisin kerättyä työtäni varten mahdollisimman laajan aineiston. Korostan vielä, että tarkoitukseni on tehdä tästä Teille mahdollisimman vaivatonta!

Keväisin terveisin,

Emmi Koistinen

emmi.koistinen@uta.fi