

**LAPSIRYHMÄN OHJAAJIEN KÄSITYS KIUSAAMISEN SYISTÄ
JA SEN LOPETTAMISTOIMENPITEISTÄ**

TAMPEREEN YLIOPISTO
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma

Kimmo Ainas
Huhtikuu 2000

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

AINAS, KIMMO: Lapsiryhmän ohjaajien käsitys kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä

Pro gradu- tutkielma, 86s., 50 liites.

Kasvatustiede

Huhtikuu 2000

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lapsiryhmän ohjaajien käsityksiä kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä, seuraavien ongelma-alueiden pohjalta: Mitkä koulukiusaamisen syistä on sovitettavissa päiväkotikiusaamiseen, mitkä koulukiusaamisen lopettamistoimenpiteistä on sovitettavissa päiväkotikiusaamiseen, millainen on lapsiryhmän ohjaajien käsitys päiväkotikiusaamiseen sovitettavista syistä ja millainen on lapsiryhmän ohjaajien käsitys päiväkotikiusaamiseen sovitettavista lopettamistoimenpiteistä? Tutkimukseen osallistui 190 lapsiryhmän ohjaajaa Tampereen- ja Hämeenlinnan kunnallisista päiväkodeista. Tutkimus toteutettiin kyselylomaketutkimuksena syksyllä 1999.

Lapsiryhmän ohjaajat olivat keskimäärin sitä mieltä, että päiväkotikiusaamiseen oli sovitettavissa 52 koulukiusaamisen syytä ja 122 koulukiusaamisen lopettamistoimenpidettä. Kiusaamisen syynä pidettiin mm. kiusaajan halua dominoida muita, kiusaajan halua uhkailla muita ja kiusaajan heikkoa itsetuntoa. Kiusaamisen lopettamiseksi piti mm. luoda lapsiryhmään positiivinen ilmapiiri, keskustella kiusaajan kanssa ja aikuisen omalla toiminnallaan pyrkiä luomaan ryhmässä kiusaamisen- ja väkivallan vastaisia asenteita. Lapsiryhmän ohjaajien käsitys päiväkotikiusaamiseen sovitettavista syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä oli kategorisoitunut: Kiusaamisen syynä pidettiin joko yksilö-, ryhmä- tai yhteisötason syitä ts. lapsessa, lapsiryhmässä tai päiväkodissa oli jotakin sellaista, joka aiheutti kiusaamista ja kiusaamisen lopettamiseksi piti suunnata toimenpiteitä joko yksilö-, ryhmä- tai yhteisötason syihin.

Avainsanat: Kiusaaminen, kiusaamisen syyt, kiusaamisen lopettamistoimenpiteet, kiusaamiskäsitys, lapsiryhmän ohjaajat.

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	0
2. KIUSAAMISEN SYYT	6
2.1. KIUSAAMISEN YKSILÖTASON SYYT	6
2.1.1. <i>Kiusaaja</i>	6
2.1.1.1. Aggressiivisuus	6
2.1.1.2. Proaktiivinen aggressiivisuus	7
2.1.2. <i>Kiusattu</i>	8
2.1.2.1. Passiivinen uhri	8
2.1.2.2. Provokatiivinen uhri	9
2.1.2.3. Uhripersoonallisuus	10
2.1.2.4. Fyysiset ominaisuudet	10
2.1.3. <i>Pohdintaa</i>	11
2.2. KIUSAAMISEN RYHMÄTASON SYYT	12
2.2.1. <i>Kiusaaminen on ryhmätason ilmiö</i>	12
2.2.2. <i>Lasten keskinäiset suhteet</i>	12
2.2.3. <i>Lapsen rooli lapsiryhmässä</i>	13
2.2.4. <i>Lapsen sosiaalinen status</i>	13
2.2.5. <i>Dissonanssi-, viholliskuva- ja vahvistamistekijät</i>	14
2.2.6. <i>Pohdintaa</i>	15
2.3. KIUSAAMISEN YHTEISÖTASON SYYT	17
2.3.1. <i>Ilmapiiri</i>	17
2.3.2. <i>Arvot ja normit</i>	18
2.3.3. <i>Opetusmenetelmät</i>	19
2.3.4. <i>Asenteet ja fyysiset puitteet</i>	19
2.3.5. <i>Pohdintaa</i>	20
3. KIUSAAMISEN LOPETTAMISTOIMENPITEET	22
3.1. KIUSAAMISEN YKSILÖ- JA RYHMÄTASON SYIHIN KOHDISTUVAT TOIMENPITEET	22
3.1.1. <i>Lopettamistoimenpiteiden kohteena koko lapsiryhmä</i>	22
3.1.2. <i>Käsitteiden selventäminen lapsille</i>	22
3.1.3. <i>Aggressiivisuuden poistaminen</i>	23
3.1.4. <i>Rangaistukset ja palkinnot</i>	25
3.1.5. <i>Ryhmätöiden tekeminen</i>	26
3.1.6. <i>Uusien ystävien hankkiminen vertaisryhmän ulkopuolelta</i>	27
3.1.7. <i>Draama- ja roolinottoharjoitukset</i>	27
3.1.8. <i>Lopettamisen vastuu lapsille</i>	28
3.1.9. <i>Yhteistyö vanhempien kanssa</i>	29
3.1.10. <i>Pohdintaa</i>	30
3.2. KIUSAAMISEN YHTEISÖTASON SYIHIN KOHDISTUVAT TOIMENPITEET	32
3.2.1. <i>Yhteinen sitoutuminen</i>	32
3.2.2. <i>Ilmapiirin parantaminen</i>	34
3.2.3. <i>Asenteiden muuttaminen</i>	35
3.2.4. <i>Sääntöjen selkiinnyttäminen ja yhdenmukaistaminen</i>	36
3.2.5. <i>Pohdintaa</i>	37
4. TUTKIMUSONGELMAT JA -MALLI	39
5. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	41
5.1. TUTKIMUKSELLISEN LÄHESTYMISTAVAN VALINTA	41
5.1.1. <i>Eksploratiivinen vai konfirmatiivinen?</i>	41
5.1.2. <i>Kvalitatiivinen vai kvantitatiivinen?</i>	41
5.1.2.1. <i>Valinnan perusteet</i>	41
5.1.2.2. <i>Kvalitatiivinen tutkimusote</i>	42
5.1.2.3. <i>Kvantitatiivinen tutkimusote</i>	43
5.2. TUTKIMUSAINESTON KOONTI	45
5.2.1. <i>Kyselylomaketutkimus</i>	45

5.2.2.	<i>Koehenkilöt ja heidän valinta</i>	45
5.2.2.1.	Johdannoksi.....	45
5.2.2.2.	Koehenkilöiden valinta satunnaisotannalla?.....	46
5.2.2.3.	Koehenkilöiden valinta ositetulla otannalla.....	47
5.2.2.4.	Vastauskato.....	49
5.3.	MITTAAMINEN.....	49
5.3.1.	<i>Mittarit ja niiden testaaminen</i>	49
5.3.2.	<i>Mitta-asteikot</i>	52
5.3.2.1.	Nominaaliasteikollinen mitta-asteikko.....	52
5.3.2.2.	Ordinaaliasteikollinen mitta-asteikko.....	52
5.3.2.3.	Intervalliasteikollinen mitta-asteikko.....	53
5.3.2.4.	Suhdelukuasteikollinen mitta-asteikko.....	53
5.3.2.5.	Mitta-asteikon valinta.....	54
5.3.3.	<i>Tutkimusongelmien mittaaminen</i>	54
5.4.	TUTKIMUSAINEISTON KÄSITTELY.....	55
5.4.1.	<i>Johdannoksi</i>	55
5.4.2.	<i>Koulukiusaamisen syiden ja sen lopettamistoimenpiteiden sovitettavuus päiväkotikiusaamiseen</i>	56
5.4.3.	<i>Lapsiryhmän ohjaajien käsitys päiväkotikiusaamiseen sovitettavista syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä</i>	56
5.4.3.1.	Tutkimusaineiston jäsentäminen.....	56
5.4.3.2.	Eksploratiivinen faktorianalyysi.....	57
5.4.3.3.	Faktorianalyysin vaiheet.....	58
5.4.3.4.	Lopuksi.....	59
5.5.	MITTAREIDEN ARVIOINTIA.....	60
5.5.1.	<i>Johdannoksi</i>	60
5.5.2.	<i>Mittareiden validiteetti</i>	60
5.5.2.1.1.	Validiteetin laskeminen.....	60
5.5.2.1.2.	Kriteerimuuttujan ongelma.....	61
5.5.2.1.3.	Hyvä validiteettikerroin?.....	62
5.5.3.	<i>Mittareiden reliabiliteetti</i>	62
5.5.3.1.4.	Reliabiliteetin laskeminen.....	62
5.5.3.1.5.	Hyvä reliabiliteettikerroin?.....	64
6.	TULOKSET	66
6.1.	KOULUKIUSAAMISEN SYIDEN SOVITETTAVUUS PÄIVÄKOTIKIUSAAMISEEN.....	66
6.2.	KOULUKIUSAAMISEN LOPETTAMISTOIMENPITEIDEN SOVITETTAVUUS PÄIVÄKOTIKIUSAAMISEEN.....	68
6.3.	LAPSIRYHMÄN OHJAAJEN KÄSITYS PÄIVÄKOTIKIUSAAMISEEN SOVITETTAVISTA SYISTÄ.....	71
6.4.	LAPSIRYHMÄN OHJAAJEN KÄSITYS PÄIVÄKOTIKIUSAAMISEEN SOVITETTAVISTA LOPETTAMISTOIMENPITEISTÄ.....	75
7.	POHDINTAA	80
7.1.	KOULUKIUSAAMISEN SYIDEN JA SEN LOPETTAMISTOIMENPITEIDEN SOVITETTAVUUS PÄIVÄKOTIKIUSAAMISEEN.....	80
7.2.	LAPSIRYHMÄN OHJAAJEN KÄSITYS PÄIVÄKOTIKIUSAAMISEEN SOVITETTAVISTA SYISTÄ JA SEN LOPETTAMISTOIMENPITEISTÄ.....	81
7.3.	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA.....	82
7.3.1.	<i>Tutkimusmenetelmä</i>	82
7.3.2.	<i>Lopuksi</i>	84
	LÄHDELUETTELO	85
	LIITTEET	89

1. JOHDANTO

Kiusaamista voidaan pitää siinä mielessä universaalisenä ilmiönä, että sitä esiintyy eri kulttuureissa kuten Japanissa, USA:ssa ja Euroopassa (Lane 1989) ja eri instansseissa, kuten päiväkodeissa (ks. esim. Lukkari 1997; Spåre 1994a), kouluissa (ks. esim. Olweus 1993) ja työpaikoilla (ks. esim. Miettinen 1996). Kiusaaminen on ts. ilmiö, jonka kohteeksi voi joutua kaikkialla ja elämän eri vaiheissa. Kiusaamista voidaan pitää myös esiintymismuotojensa osalta universaalisenä ilmiönä: Eri kulttuureissa (ks. esim. Ainas 1999, 46; Basalisco 1989, 59) ja eri instansseissa esiintyvä kiusaaminen on luonteeltaan samanlaista eli sekä psyykkistä että fyysistä. Fyysisen kiusaamisen määrä tosin vähenee siirryttäessä nuoremmasta ikäryhmästä vanhempaan (ks. esim. Merenheimo 1991, 100-101; Olweus 1992, 21).

Koulu- ja päiväkotikiusaamisella on olemassa tiettyjä yhtymäkohtia: Molemmissa esiintyy kiusaamista ja se on luonteeltaan sekä psyykkistä että fyysistä. Löytyykö yhtymäkohtia lisää ts. ovatko myös kiusaamisen syyt ja sen lopettamistoimenpiteet yhteneväiset? Kiusaamisen esiintymismuotojen, syiden ja sen lopettamistoimenpiteiden ollessa yhteneväisiä, voidaan koulu- ja päiväkotikiusaamista pitää näiden asioiden osalta toisilleen universaalisenä ilmiönä. Koulu- ja päiväkotikiusaamisen esiintymismuotojen osalta tiedetään, että ne ovat yhteneväiset. Tästä syystä koulu- ja päiväkotikiusaamisen välisen universaalisuuden (ymmärrettynä em. tavoin) selvittäminen vaatii vielä kiusaamisen syiden ja sen lopettamistoimenpiteiden yhteneväisyyksien löytämistä. Tutkimuksen ensimmäinen tarkoitus on näin ollen selvittää, mitkä koulukiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä on mahdollisesti sovitettavissa päiväkotikiusaamiseen?

Tarkastelunäkökulman valintaan ovat vaikuttaneet seuraavat tekijät: Päiväkotikiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä ei tiedetä vielä tarpeeksi, koska aihetta ei ole juurikaan tutkittu. Tilanne on päinvastainen koulukiusaamisen osalta, jota on tutkittu sen verran paljon, että siitä on saatavilla enemmän tutkimustietoa. Tutkimuksen funktiona on näin ollen tuottaa lisää päiväkotikiusaamiseen liittyvää tietoa, koulukiusaamisen sijaan. Tutkimustiedon puutteen takia, päiväkotikiusaamiseen liittyvää tietoutta joudutaan lisäämään koulukiusaamistutkimusten asettamassa viitekehyksessä. Tästä syystä koulukiusaamisen syitä ja sen lopettamistoimenpiteitä pyritään sovittamaan myös päiväkotikiusaamiseen.

Koulukiusaamistutkimuksien perusteella kiusaamisen syyt ovat jaoteltavissa yksilö-, ryhmä- ja yhteisötason syihin. Tällöin joko kiusaajassa tai kiusatussa (yksilötason syyt), lapsiryhmässä (ryhmätason syyt) tai koulussa (yhteisötason syyt) on jotakin sellaista, joka aiheuttaa kiusaamisen esiintymistä. Kiusaamisen lopettamistoimenpiteet ovat myös em. tavoin jaoteltavissa joko yksilö-, ryhmä- ja yhteisötason toimenpiteiksi. Kiusaamisen lopettamistoimenpiteet kohdistuvat näin ollen yksilö-, ryhmä- ja yhteisötason syihin.

Tutkimuksen toinen tarkoitus on selvittää ovatko koulukiusaamisen syyt ja sen lopettamistoimenpiteet (niiden syiden ja lopettamistoimenpiteiden osalta, jotka on sovitettavissa päiväkotikiusaamiseen) em. tavoin kategorisia vai kombinaalisia. Kiusaamisen syiden ja sen lopettamistoimenpiteiden ollessa kategorisia, kiusaamisen syyt ja lopettamistoimenpiteet muodostuvat joko yksilö-, ryhmä- tai yhteisötason syistä ja yksilö-, ryhmä tai yhteisötason syihin kohdistuvista toimenpiteistä. Vastaavasti syiden ja lopettamistoimenpiteiden ollessa kombinaalisia, syyt ja lopettamistoimenpiteet muodostuvat erilaisista kategorioiden välisistä kombinaatioista.

Tutkimus muodostuu Tampereen- ja Hämeenlinnan kaupungin kunnallisten päiväkotien lapsiryhmän ohjaajien mielipiteistä em. asioiden suhteen, joita kartoitettiin strukturoidulla kyselylomakkeella. Menetelmän valintaan vaikuttivat tutkimusongelmat ja tutkimuksen tavoite, joka oli tuottaa tietoa, jota voitiin yleistää em. kohderyhmään.

2. KIUSAAMISEN SYYT

2.1. KIUSAAMISEN YKSILÖTASON SYYT

2.1.1. KIUSAAJA

2.1.1.1. AGGRESSIIVISUUS

Lagerspetz (1977, 291) määrittää aggressiivisuuden seuraavanlaisesti:

"Ensinnäkin olen määritellyt aggression perinnäiseen tapaan toiseen yksilöön kohdistuvaksi vahingoittavaksi tai häiritseväksi käyttäytymiseksi...Usein kuitenkin aggression määritelmää täydennetään lisäämällä aggression kriteereihin tahallisuus."

Olweuksen (1991, 413; 1993, 54) mukaan henkilöä on kiusattu tai vainottu, kun hänet on alistettu toistuvasti ja pidemmän aikaa negatiivisten tekojen kohteeksi yhden tai useamman henkilön taholta. Hänen mukaansa teko on negatiivinen, kun joku tarkoituksellisesti aiheuttaa tai yrittää aiheuttaa vammoja tai epämiellyttävän olon toiselle. Vertaamalla em. Olweuksen kiusaamismääritelmää em. Lagerspetzin aggressiivisuusmääritelmään voidaan todeta, että kiusaamisessa esiintyy piirteitä, jotka voidaan luokitella aggressiiviseksi käyttäytymiseksi. Tästä on vedettävissä kaksi johtopäätöstä: Ensinnäkin näyttää siltä, että aggressiivisuus ja kiusaaminen olisi rinnastettavissa toisiinsa ts. kyseessä olisi yksi ja sama asia. Johtopäätös on aiheellinen sillä Sharpin ja Smithin (1994, 1) mukaan aggressiivisen käyttäytymisen (joka on luonteeltaan satuttavaa ja tarkoituksenmukaista) eräs ilmenemismuoto on juuri kiusaaminen. Toiseksi kiusaajaa, joka harjoittaa negatiivisia tekoja voidaan pitää aggressiivisena. Olweus (1991, 413; 1993, 54) onkin todennut, että lapsen toimintaa voidaan pitää aggressiivisena käyttäytymisenä, jos hän kohdistaa toiseen lapseen negatiivisia tekoja. Myös Björkqvist, Ekman ja Lagerspetz (1982, 308) pitävät kiusaajaa aggressiivisena.

Kiusaajan aggressiivisuus määritellään ts. hänen käyttäytymisensä perusteella, eikä esim. sen perusteella, mitä hän tuntee kiusaamistilanteessa. Boultonin ja Underwoodin (1992, 85) tutkimuksessa haastateltiin mm. kiusaajia siitä, miltä heistä tuntui sillä hetkellä, kun he kiusasivat toista lasta. Kiusaajista vain n. 35% tunsivat itsensä vihaiseksi ts. aggressiiviseksi. Muut tunsivat olonsa onnelliseksi ja olotilansa hyväksi tai sitten huonoksi tai eivät osanneet sen kummemmin eritellä tuntemuksiaan. Kaikkia kiusaajia ei voisi näin ollen pitää aggressiivisina, jos aggressiivisuus määriteltäisiin tuntei-

den perusteella. Lagerspetz, Björkqvist, Berts ja King (1982, 50) eivät myöskään omassa tutkimuksessaan sano kiusaajaa em. tavoin aggressiiviseksi vaan he ovat todenneet kiusaajalla olevan, riippumatta sukupuolesta, myönteinen asennoituminen aggressiivisuuteen. Näyttää siis siltä, että puhuttaessa kiusaajien aggressiivisuudesta on syytä muistaa, että aggressiivisuus ei välttämättä ilmene lapsissa kokonaisvaltaisesti vaan pikemminkin vain joillakin osa-alueilla, jolloin sana aggressiivinen voi joissakin tilanteissa olla liiaksi kiusaajaa kategorisoiva ilmaus.

2.1.1.2. PROAKTIIVINEN AGGRESSIIVISUUS

Björkqvistin ym. (1982, 310-311) ja Olweuksen (1999, 424; 1992, 35) mukaan kiusaajalla on halu dominoida muita (ks. myös Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz 1998, 217; Whitney & Smith 1993, 21). Myös Lagerspetzin ym. (1982, 31) tutkimuksessa opettajat arvioivat kiusaajien dominoivan muita. Boultonin ja Underwoodin (1992, 86) tutkimuksessa kuitenkin vain 5% kiusaajista ilmeni piirteitä, joita voitiin pitää osoituksena kiusaajan halusta dominoida muita. Tästä syystä kiusaajan dominoimishalua tuskin kannattaa pitää kiusaajille tunnusomaisena piirteenä vaan pikemminkin piirteenä, joka esiintyy ainakin osalla kiusaajista.

Boultonin ja Underwoodin (1992, 85) tutkimuksessa kiusaajilta kysyttiin, miltä heistä tuntui, kun he kiusasivat muita lapsia. Lähes 35% kiusaajista vastasi, että heistä tuntui hyvältä ja olotila oli onnellinen. Vain n. 25% kiusaajista vastasi, että heistä tuntui pahalta. Boulton ja Underwood (1992, 86) ovatkin tulleet siihen tulokseen, että ainakin osa kiusaajista ei ole empaattisia. Myös Olweuksen (1992, 35) mukaan kiusaajilla ”on vähän empatiaa kiusaamisen uhreja kohtaan”. Björkqvistin ym. (1982, 310- 311) ja Olweuksen (1991, 424; 1992, 35) mukaan kiusaajalle on myös tyypillistä impulsiivisuus.

Kiusaajan tunnusomaisina luonteenpiirteinä voi ts. olla halu dominoida muita, empaattisuuden puute ja impulsiivisuus. Dodgen (1991, 201) mukaan ns. proaktiivinen aggressiivisuus ilmenee kiusaamisena, uhkailemisena, haluna dominoida muita, toisten ärsyttämisenä, vahingoniloisena nauramisena ja tappelunhalukkuutena. Yhdistämällä em. kiusaajan mahdolliset luonteenpiirteet em. proaktiivisen aggressiivisuuden luonnehdintaan, syntyy kaksi johtopäätöstä: Ensinnäkin kiusaamiseen liittyvä aggressiivisuus on luonteeltaan proaktiivista aggressiivisuutta. Toiseksi, kiusaaja on proaktiivisesti aggressiivinen.

2.1.2. KIUSATTU

2.1.2.1. PASSIIVINEN UHRI

Uhrit jaotellaan kiusaamiseen reagoimisen perusteella johtuen joko passiivisiin- tai provokatiivisiin uhreihin (Olweus 1991, 424; 1993, 56; Salmivalli, Karhunen, & Lagerspetz 1996 a, 99-109). Passiiviset uhrit ovat Olweuksen (1991, 423; 1993, 55) mukaan hiljaisia ja ahdistuneita, eivätkä käytäytyä aggressiivisesti vaan pikemminkin varovaisesti. Myös Lagerspetzin ym. (1982, 51) tutkimuksessa opettajat arvioivat uhrit hiljaisiksi, tietyllä tapaa ahdistuneiksi ja pelokkaiksi, jolloin opettajien mielipide noudattelee em. Olweuksen luonnehdintaa passiivisista uhreista.

Salmivalli ym. (1996a, 101) ovat omassa tutkimukseen määritelleet kolme eri uhrityyppiä: vasta-agressiiviset, avuttomat ja välinpitämättömät, joista tässä yhteydessä käsitellään vain kahta viimeistä. Avuttomat uhrit pidättelevät itkuaan, ovat kyvyttömiä tekemään tai sanomaan mitään, juoksevat pois, alkavat itkemään, eivät tule kouluun seuraavana päivänä, ovat kauhusta lamaantuneita, tulevat kesken koulupäivän kotiin, uhkaavat kertoa vanhemmille, kertovat vanhemmille, uhkaavat kertoa opettajalle, jos kiusaaminen ei lopu ja kertoo opettajalle (emt. 101). Välinpitämättömät uhrit pysyvät vastaavasti Salmivallin ym. (1996a, 101) mukaan rauhallisina, eivät ota kiusaamista vakavasti ja käyttäytyvät, kuin eivät edes välittäisi siitä. Kuten saattaa huomata, em. Salmivallin ym. (1996a, 101) uhrityyppien piirteissä on havaittavissa joitakin yhteneväisyyksiä aikaisemmin esitettyyn passiiviseen uhriin.

Kun ottaa huomioon passiivisen uhrin luonnehdinnat niin ei ole mitenkään yllättävää, että heidän itsetuntonsa olisi heikko. Samanlaiseen tulokseen ovat tulleet myös Olweus (1991, 423; 1993, 55) ja Björkvist ym. (1982, 312). Olweuksen mukaan kiusatuilla on negatiivinen kuva itsestään. Björkvistin ym. tutkimuksessa kiusatut kokivat persoonallisen viehätysvoimansa (personal attractiveness) alhaiseksi. Toisaalta Lagerspetz ym. (1982, 50) esittävät omassa tutkimuksessaan, että kiusaajan ja uhrin ahdistuneisuudessa ei esiintynyt merkittävää eroa ja uhreilla oli vain hieman alhaisempi (slightly lower) itsetunto, kuin kiusaajilla. Näyttää siis siltä, että passiiviset uhrit eivät välttämättä eroaisi muista lapsista ahdistuneisuuden osalta vaan pikemminkin itsetunnon osalta, joka on, jos ei heikko niin ainakin muita lapsia alhaisempi. On kuitenkin mielenkiintoista, että vaikka kiusatulla lapsella olisikin muita lapsia alhaisempi itsetunto tai se olisi jopa heikko niin sillä ei ole kuitenkaan

vaikutusta ns. äiti lapsi suhteeseen sillä Olweuksen (1991, 424; 1992, 33-34) mukaan kiusatulla on läheinen ja positiivinen suhde äitiinsä.

2.1.2.2. PROVOKATIIVINEN UHRI

Provokatiiviset uhrit ovat Olweuksen mukaan ahdistuneita ja aggressiivisia (Olweus 1991, 424; 1993, 56). Provokatiivisten uhrien käyttäytyminen eroaa selvästi passiivisen uhrin käyttäytymisestä, jolle oli tyypillistä varovaisuus ja epäaggressiivisuus. Salmivallin ym. (1996a, 101) mukaan vasta-aggressiivinen uhri väittää vastaan kiusaajalle, aloittaa jonkun toisen ahdistamisen, yrittää saada muut itsensä puolelle, irvistelee kiusaajalle, yrittää saada muut vihaamaan kiusaajaa, antaa kiusaajalle takaisin samalla mitalla, hyökkää kiusaajan päälle, pyytää muita apuun, nauraa, provosoi kiusaajaa, huutelee kiusaajalle ja lähtee sitten pakoon. Mielestäni tämä uhrityyppi on toiminnaltaan samanlainen, kuin provokatiivinen uhri (ks. esim. Olweus 1991, 423; 1993, 55).

Toisessa yhteydessä Olweus (1992, 35) on määritellyt provokatiivisten uhrien tunnuspiirteiksi myös keskittymisongelmat ja ympäristöään ärsyttävän ja hermostuttavan käyttäytymisen, joka provosoi usein monia luokan oppilaita, aiheuttaen negatiivista reagointia. Samaan tulokseen ovat tulleet myös Salmivalli ym. (1996a, 108) sillä heidän mukaan lapsiryhmä koki erittäin provosoivana, jos tyttöuhri oli avuton ja poikauhri oli vasta-aggressiivinen ts. provokatiivinen. Nämä reagointimuodot olivat Salmivallin ym. (1996a, 108) mukaan varsin tyypillisiä juuri em. sukupuolille. Boultonin ja Underwoodin (1992, 83) tutkimuksessa lasten mukaan yleisin syy siihen, miksi kiusaajat kiusasivat jotakin lasta oli juuri em. eli se, että kiusattu provosoi kiusaajia jollakin tavoin.

Arajärven (1992, 92) ja Olweuksen (1992, 35) mukaan em. kaltaisen käyttäytymisen syynä voi olla lapsen hyperaktiivisuus. Tällöin häiriökäyttäytyminen olisi pikemminkin kiusaamisen syy, kuin sen seuraus. Toisaalta hyperaktiiviselle lapsen paranemista tuskin edistää se, että hän joutuu kiusatuksi vaan se saattaa omalta osaltaan pahentaa lapsen käyttäytymistä. Mielestäni on kuitenkin aiheellista esittää, että provokatiivisen uhrin hyperaktiivisuus on kuitenkin tekijä, joka lisää lapsen todennäköisyyttä joutua kiusatuksi.

2.1.2.3. UHRIPERSONALLISUUS

On mielenkiintoista huomata, että vaikka on esitetty erilaisia tunnuspiirteitä sekä kiusaajalle että uhri-ille niin siitä huolimatta on esitetty, että olisi olemassa vain tietynlainen uhripersonallisuus. Sian-nin, Callaghanin, Lockhartin ja Rawsonin (1993, 316-317) haastattelututkimuksessa 16 opettajaa 20:stä ei uskonut, että olisi olemassa erityinen kiusaajapersoonallisuus, mutta mielenkiintoista kyllä, 18 opettajaa 20:stä uskoi, että oli tunnistettavissa oleva uhripersonallisuus. Jälleen voisi pohtia, olisiko ns. uhripersonallisuuden syntyminen kiusaamisen seuraus vaiko sen syy? Olweuksen (1991, 423-424) mukaan uhrien vanhempien haastattelussa vanhemmat arvioivat lastensa olleen jo pieninä varovaisia ja herkkiä. Olweuksen mukaan em. luonteenpiirteet aiheuttavat vaikeuksia lap-selle pitää puoliaan vertaisryhmässä, jolloin seurauksena on joutuminen toisten lasten aggression kohteeksi ts. lapsi joutuu kiusatuksi. Näyttää siis siltä, että myös Olweus uskoisi tietynlaisen uhri-personallisuuden olemassaoloon. Tällöin uhripersonallisuuden voisi nähdä pikemminkin kiusaa-misen syynä, kuin sen seurauksena.

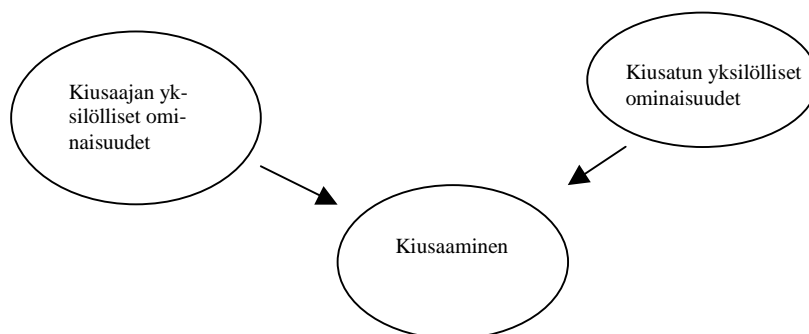
2.1.2.4. FYYSISET OMINAISUUDET

Kiusatut lapset eroavat em. luonteenpiirteiden ja reagoititapansa lisäksi myös fyysisesti muista lapsista sillä he ovat muita lapsia heikompia ja esim. lihavia (Lagerspetz 1982, 50; Olweus 1991, 424; 1993, 56). Onko fyysinen poikkeavuus sitten kiusaamisen syy? Vaikka lapset yleisesti ottaen mainitsevat kiusaamisen syyksi em. tekijän niin siitä huolimatta Olweus (1992, 32-33) ei usko sillä olevan merkittävää roolia juuri kiusaamista aiheuttavana tekijänä. Hän tosin myöntää, että se voi olla syy joissakin tapauksissa. Olweus on perustellut näkemystään mm. sillä, että on olemassa fyy-sisesti poikkeavia lapsia, joita ei kuitenkaan kiusata. Myös Pikasin (1990, 63) mukaan on totta, että on olemassa fyysisesti poikkeavia lapsia, joita ei kuitenkaan kiusata. Siitä huolimatta hän ei halua sulkea pois fyysistä poikkeavuutta, mahdollisena kiusaamista aiheuttavana tekijänä vaikka tutki-mustulokset eivät tukisikaan tätä näkemystä. Tämä siksi, että lapset ”itsepäisesti sanovat syyksi ul-konaiset poikkeavuudet” (emt. 63). Ainakin Boultonin ja Underwoodin (1992, 84) tutkimuksessa kiusattujen mukaan yleisin syy siihen, miksi kiusaajat kiusasivat jotakin lasta oli juuri em. kiusatun lapsen heikkous ts. fyysinen poikkeavuus.

2.1.3. POHDINTAA

Vaikka esitetyissä tutkimuksissa ei otettu kantaa siihen, miksi kiusaaja kiusaa vaan pikemminkin tyydyttiin kuvailemaan kiusaajan mahdollista aggressiivisuutta niin siitä huolimatta on perusteltua olettaa, että kiusaajan aggressiivisuus ja erityisesti proaktiivinen aggressiivisuus on ainakin piirre, joka lisää kiusaamisen todennäköisyyttä. Esitetyissä tutkimuksissa ei myöskään otettu kantaa siihen, miksi lasta kiusataan. Ainoa poikkeus oli tosin Boultonin ja Underwoodin (1992, 83) tutkimus, jossa lasten mukaan kaksi yleisintä kiusaamisen syytä olivat kiusatun provokatiivisuus ja kiusatun heikkous. Kiusatun provokatiivisuutta voidaan kuitenkin pitää syynä vain harvoissa kiusaamistapa-uksissa sillä provokatiivisia uhreja Olweuksen (1992, 35) mukaan vähän ts. enemmistö uhreista on passiivisia uhreja. Salmivallin ym. (1996a, 108) tutkimuksessa passiivisia uhreja (eivät hyökkää ta-kaisin ts. eivät ole vasta-aggressiivisiä) arvioitiin olevan n. 70% kaikista kiusatuista. Tutkimuksissa pikemminkin vain esiteltiin kiusatun tunnusomaisia piirteitä, kuten kiusatun itsetunto on muita lap-sia heikompi, hänen käytöksensä on varovaista, hän saattaa olla jopa aggressiivinen, hänellä on ns. kiusaajapersoonallisuus jne. Tästä syystä ei ole mahdollista esittää em. kiusatun ominaisuuksia varsinaisina yksilötason syinä, jonka takia lasta kiusataan. Tutkimustulosten perusteella on kuiten-kin mahdollista ja jopa aiheellista esittää ne mahdollisina yksilötason tekijöitä, jotka ovat ainakin li-säämässä kiusatuksi tulemisen todennäköisyyttä.

Kiusaajia ja kiusattua yhdistää kuitenkin yksi yhteinen tekijä, jota voitaneet tutkimustulosten mu-kaan pitää kiusaamista aiheuttavana tekijänä; sukupuoli. Nimittäin tutkimustulosten mukaan pojat ovat tyttöjä useammin sekä kiusaajia että kiusattuja (Boulton & Underwood 1992, 73; Olweus 1991, 420; 1992, 24; Siann ym. 1993, 314; Whitney & Smith 1993, 13). Mistä kiusaaminen muo-dostuu yksilötasolla? Asiaa kuvaa kuvio 2.1.



Kuvio 2.1 Kiusaamisen yksilötason syyt.

2.2. KIUSAAMISEN RYHMÄTASON SYYT

2.2.1. KIUSAAMINEN ON RYHMÄTASON ILMIÖ

Kuten aiemmassa yhteydessä tuli ilmi esim. Olweus (1993, 54) pitää kiusaamista sekä yksilötason- että ryhmätason ilmiönä siinä mielessä, että sitä voivat harjoittaa yksi- tai useampi lapsi. Hän ei ole kuitenkaan ottanut kantaa kiusaamisen mahdollisiin syihin vaan esitellyt sekä kiusaajan että kiusatun tunnusomaisia piirteitä ts. hänen huomionsa on kiinnittynyt vain yksilötason tekijöihin. Tällöin myös kiusaaminen ryhmäilmiönä on selitettävissä kiusaajien yksilöllisillä tekijöillä tai ainakin löydettävissä yksilötason tekijöitä, jotka ovat lisäämässä kiusaamisen esiintymistodennäköisyyttä. Pikasin (1990, 57) mukaan kyseessä on kuitenkin vain ryhmätason ilmiö, jossa ryhmä lapsia kiusaa yhtä lasta ja jossa syytkin ovat löydettävissä lapsiryhmästä:

"Koulukiusaamisella tarkoitan tietoisia, ei laillistettua, fyysistä tai psyykkistä hyökkäystä ja / tai yhteisöstä poissulkemista. Sen kohdistaa huonossa asemassa olevaan yksilöön ryhmä, jonka jäsenet vahvistavat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan toistensa käyttäytymistä."

Pikasin (1990, 33) mukaan kiusaamisen pitäminen yksilötason ilmiönä, jossa kiusaaminen voisi muodostua yksilöiden välisistä konflikteista ja väkivallasta aiheuttaisi lopulta kiusaamiskäsitteen laajenemisen niin suureksi, ettei kiusaamista olisi enää mahdollista käsitellä. Tästä syystä hän pitää kiusaamista vain ryhmätason ilmiönä. Mistä kiusaaminen sitten johtuu?

2.2.2. LASTEN KESKINÄISET SUHTEET

Kiusaajana ja uhrina oleminen saattaisi johtua lasten keskinäisistä suhteista. Tämä selittyisi sillä, että "keskinäisessä vuorovaikutuksessaan ystävykset omaksuvat toisiltaan ja edelleen kehittävät yhteisiä normeja ja toimintatapoja" (Huttunen ja Salmivalli 1996, 438). Lasten keskinäisen suhteen merkitys korostuu juuri kiusaamistilanteessa: Salmivallin, Huttusen ja Lagerspetzin (1997, 308) tutkimuksessa samaan vertaisryhmään kuuluvat lapset vahvistivat toistensa käyttäytymistä kiusaamistilanteessa. Lasten keskinäisillä suhteilla näyttää ts. olevan vaikutusta siihen, miten he käyttäytyvät kussakin tilanteessa. Galloway (1994, 21) onkin todennut, että kiusaaminen on opittua käyttäytymistä (ks. myös Besag 1989, 147).

Lasten keskinäiset suhteet saattavat vaikuttaa myös lapsen rooliin- ja sosiaaliseen statukseen lapsiryhmässä. Yhtä hyvin voidaan ajatella, että lapsen rooli ja sosiaalinen status saattavat vaikuttaa lasten keskinäisiin suhteisiin. Millainen merkitys em. asioilla on kiusaamisessa?

2.2.3. LAPSEN ROOLI LAPSIRYHMÄSSÄ

Salmivallin ym. (1996b, 11) mukaan kiusaamistilanteessa useimmilla luokan lapsista on jokin määriteltävissä oleva rooli. Huttunen ja Salmivalli (1996, 436), Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman ja Kaukiainen (1996 b, 7) ja Salmivalli ym. (1997, 305-312) ovat löytäneet kiusaamistilanteessa erilaisia rooleja, kuten uhrin-, kiusaajan-, apurin-, vahvistajan-, puolustajan ja ulkopuolisen roolin aina sen mukaan, missä asemassa lapsi on tilanteessa ja kuinka hän käyttäytyy. Salmivallin (1995, 366) tutkimuksessa kiusaajalla tarkoitettiin lasta, joka aloitti kiusaamisen. Apuri oli lapsi, joka avusti kiusaajaa esim. ottamalla kiinni sen, jota kiusataan. Vahvistaja puolestaan tuli paikalle katsomaan, kun jotakuta kiusattiin ja nauroi. Puolustaja oli lapsi, joka käski toisia lopettamaan kiusaamisen. Ulkopuolinen oli vastaavasti lapsi, joka pysyi tilanteesta ulkopuolisena (ei siis katsonut tapahtunutta paikanpäällä, koska silloin hän olisi ollut vahvistaja, kirj. huomautus) tai ei edes tienänyt kiusaamisesta. (Emt. 366.) Salmivallin (1995, 365) kiusaamismäärittelyn avulla määrittelen uhrin lapseksi, joka joutuu toistuvasti saman tai muiden luokkien oppilaiden kiusaamisen kohteeksi. Näyttää siis siltä, että lapsen rooli lapsiryhmässä vaikuttaisi siihen onko hän kiusaaja vaiko kiusattu.

2.2.4. LAPSEN SOSIAALINEN STATUS

Coie, Dodge ja Coppotelli (1982, 563) ovat jaotelleet lapset erilaisiin ryhmiin heidän sosiaalisen statusensa mukaan. Ryhmät koostuvat heidän mukaansa suosituista-, torjutuista- ja huomiotta jätetyistä lapsista, kuin myös keskimääräisessä- ja ristiriitaisessa asemassa olevista lapsista. Miten kiusaaminen vaikuttaa kiusaajan ja kiusatun sosiaaliseen statukseen? Lagerspetzin ym. (1982, 50) tutkimuksessa kiusaajat ja uhrin eivät kokeneet suhdettaan muuhun ryhmään yhtä positiiviseksi, kuin muut lapset, eivätkä myöskään kokeneet olevansa yhtä suosittuja, kuin muut lapset. Näyttäisi siltä, että sekä kiusaaja että kiusattu kuuluisivat sosiaaliselta statukseltaan em. torjuttuun lapsiryhmään. Tätä näkemystä tukee myös Salmivallin ym. (1996b, 8-9) tutkimus, jossa sekä poikakiusaajat

että poika- ja tyttöuhrit eivät olleet sosiaalisesti hyväksytyjä vaan pikemminkin torjuttuja. Kiusaavien tyttöjen osalta tulos oli ristiriitainen sillä he olivat sosiaalisesti hyväksytyjä, mutta samalla aikaan myös torjuttuja (emt. 8-9). Salmivallin ym. (1996b, 13) mukaan eräs syy em. voi olla se, tyttökiusaajat ovat sosiaalisesti ja verbaalisesti niin fiksuja, että osaavat valita sanansa kiusaamistilanteessa ja tällä tavoin pystyvät hauskuuttamaan muita. Hauskuuttamalla muita ts. ansaitaan sosiaalista hyväksyntää, mutta kiusaaminen aiheuttaa samallamyös sosiaalista torjuntaa.

Salmivallin ym. (1996b, 12) mukaan kiusattujen epäsuosio voidaan nähdä sekä kiusaamisen syynä että sen seurauksena. Lapsen rooli ja sosiaalinen status eivät ts. ole toisiaan poissulkevia vaan pikemminkin päinvastoin: Sosiaalinen status vaikuttaa lapsen rooliin ja rooli vaikuttaa lapsen sosiaaliseen statukseen. Mistä em. kaltainen vuorovaikutusprosessi on saanut alkunsa? Onko lapsi ts. ollut ensiksi kiusattu ja vasta tämän jälkeen epäsuosittu vai päinvastoin? Ainakin Salmivalli ym. (1996b, 12) ovat todenneet, että kiusaamisen syynä voisi olla kiusatun ”alkuperäinen” epäsuosio. Tällöin sosiaalisen statuksen ja roolin välinen vuorovaikutusprosessi on saanut alkunsa sosiaalisesta statuksesta: Kiusattu on ollut epäsuosittu, jonka takia hänestä on tullut kiusattu. Kiusatun rooli puolestaan vaikuttaa siihen, että hän on epäsuosittu, jolloin hän pysyy kiusattuna.

Lasten keskinäisten suhteiden, heidän roolinsa ja sosiaalisen statuksensa voidaan nähdä tekijöinä, jotka ovat aiheuttamassa kiusaamista. Mikä on kuitenkin se tekijä, joka lopulta laukaisee itse kiusaamistilanteen syntymisen?

2.2.5. DISSONANSSI-, VIHOLLISKUVA- JA VAHVISTAMISTEKIJÄT

Pikasin (1990, 78) mukaan kiusaamisprosessin syntyminen muodostuu dissonanssi-, viholliskuva- ja vahvistamistekijöiden yhdysvaikutuksesta. Kiusaamisen alkaminen on todennäköistä silloin, kun kiusaamisprosessin syntyyn ovat olleet vaikuttamassa kaikki em. tekijät (emt. 81). Kiusaamista voi esiintyä myös kahden tekijän yhdysvaikutuksesta, mutta ei kuitenkaan ilman vahvistamistekijää, joka on välttämätön ehto kiusaamisen alkamiselle (emt. 79).

Dissonanssitekijän dominoidessa kiusattu lähettää itsestään ristiriitaisia viestejä. Tällainen tilanne syntyy esim. silloin, kun lapsi näyttää lapselta, mutta puhuu siitä huolimatta aikuisen tavoin. Kiusaajat kokevat tämänkaltaisen dissonanssin erittäin ärsyttävänä. (Emt. 79.) Viholliskuvatekijän do-

minoidessa kiusaajat puolestaan kokevat kiusatun jonkinlaisena uhkana itselleen. Kiusattu esim. aikoo kannella kiusaajista opettajalle. (Emt. 80.) Pikas (1990, 73-74) jaottelee viholliskuvatekijän vielä objektiiviseksi- ja vapaasti liikkuvaksi viholliskuvaksi.

- Objektiivisen viholliskuvan syntymiseen on vaikuttanut kiusatun oma toiminta. Hän on esim. kannellut kiusaajista, provosoinut heitä tai hyökännyt heidän päälle.
- Vapaasti liikkuvan viholliskuvan syntyminen ei kuitenkaan perustu kiusatun omaan toimintaan vaan se on kiusaajissa jo valmiiksi olemassa. Vapaasti liikkuva viholliskuva muotoutuu ts. kiusaajien mielikuvien, asenteiden, stereotyyppien yms. pohjalta.

Vahvistamistekijöiden dominoidessa kiusaaminen syntyy herkästi (emt. 80). Kiusaamisen vahvistaminen voi olla avointa, kuten esim. kiusaajien kannustaminen sanoin tai piilevää, kuten esim. kiusaamisen "hiljainen hyväksyminen" (emt. 76).

2.2.6. POHDINTAA

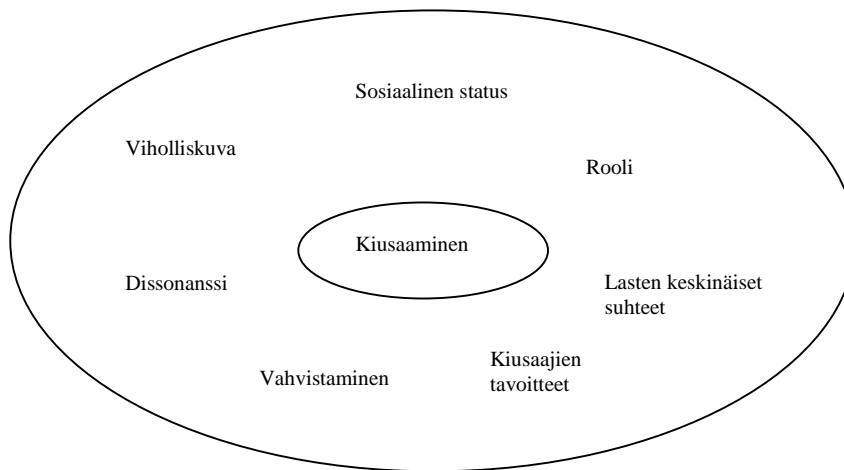
Miksi kiusaajat kiusaavat? Gallowayn (1994, 21) mukaan kiusaajalla on tiettyjä tavoitteita, joita hän yrittää saavuttaa kiusaamisellaan: Hän haluaa

- saada huomiota osakseen
- puolustaa itseään
- vahvistaa heikkoa itsetuntoaan
- torjua sekä uhrin edustamia arvoja että hänen tapaansa käyttäytyä

Gallowayn (1994, 21) mukaan kiusaaja kokee em. tavoitteet oikeutetuiksi, jolloin kiusaaminen on vain keino saavuttaa ne. Pikasin mallissa (ks. ed.) keskeisin asia kiusaamisessa on sen vahvistaminen eli ilman sitä ei esiinny kiusaamista. Kiusaamistilanteessa tarvitaan näin ollen lapsia, joilla on siinä vahvistajan rooli (ks. Salmivalli 1995, 366). Tämän lisäksi tarvitaan joko viholliskuva tai dissonanssitekijä, jonka jälkeen alkaa itse kiusaaminen. Toiminta kohdistuu lopulta kiusattuun, josta kiusaajat ovat löytäneet em. tekijät. Se, miksi näin lopultakin tapahtuu on helpompi ymmärtää, kun ajattelee Pikasin mallia suhteessa Gallowayn esittämiin kiusaajan kiusaamistavoitteisiin. Kiusaamistilanteessa on oleellista se, että tarvitaan lapsia, jotka vahvistavat kiusaajien toimintaa. Ehkä vahvistamisen perimmäinen tarkoitus on vain tuoda kiusaajille sitä huomiota, jota he haluavat saada omakseen. Vastaavasti itsensä puolustamisen tavoite, kuin myös kiusatun arvojen ja käyttäytymisen torjumisen tavoite voidaan saavuttaa näkemällä kiusatussa mahdollisia dissonanssin- tai viholliskuvan piirteitä. Voi myös kysyä, näkisivätkö kiusaajat kiusatussa em. piirteitä, jos heidän itsetuntonsa

olisi parempi ts. kiusaamisen tavoite ei olisi vahvistaa heikkoa itsetuntoa. Tavoitteiden asettamisella on kiusaajille kuitenkin se hyöty, että he kokevat toimintansa oikeutetuksi. Miksi sitten jostakin lapsesta tulee kiusattu ts. kohde, jonka avulla kiusaajat voivat toteuttaa tavoitteensa?

Kiusattu on lapsi, jolle on muodostunut lapsiryhmässä kiusatun rooli. Asiaan on ollut vaikuttamassa hänen alhainen sosiaalinen statusensa lapsiryhmässä (ks. Salmivalli ym. (1996b, 12). Kaikkien em. tekijöiden taustalla ovat kuitenkin olleet vaikuttamassa lasten keskinäiset suhteet. Kiusaaminen voidaan nähdä ensinnäkin kiusaajien henkilökohtaisten tavoitteiden ja dissonanssi, viholliskuva- ja vahvistamistekijöiden vuorovaikutuksen tuloksena. Toiseksi kiusaaminen voidaan nähdä lopputuloksena, johon ovat myös vaikuttaneet lasten keskinäiset suhteet, hänen roolinsa ja sosiaalinen statusensa. (Ks. kuvio 2.2)



Kuvio 2.2 Kiusaamisen ryhmätason syyt.

2.3. KIUSAAMISEN YHTEISÖTASON SYYT

2.3.1. ILMAPIIRI

Galloway (1994, 21) mukaan kiusaamisen määrä ja sen esiintymismuodot, kuin myös kaikenlainen häiriökäyttäytyminen on vahvasti sidoksissa koulun sosiaaliseen ilmapiiriin. Koulussa vallitsevalla sosiaalisella ilmapiirillä on näin ollen tietty yhteys kiusaamiseen ja oppilaiden ja opettajien välisiin ongelmiin. Sosiaalisessa ilmapiirissä esiintyviä syitä voidaan etsiä mm. sen kyvystä sopeutua eri kulttuuripiireistä tulevien lasten tarpeisiin ja siitä, kuinka paljon se haluaa kontrolloida oppilaita.

Siannin ym. (1993, 318-319) tutkimuksessa oli mukana koulu, jonka oppilaista osa oli siirtolaisten lapsia. Lapset olivat tulleet eri maista ja tämän lisäksi he puhuivat vain vähän englantia. Siannin ym. mukaan em. asiat edistivät selvästi oppilaiden ja opettajien välisiä vaikeuksia. Koulun sosiaalinen ilmapiiri ei ts. pystynyt mukautumaan tarpeeksi hyvin eri kulttuuripiireistä tulevien lasten tarpeisiin. Myös Porteuksen ja Kelleherin (1987, 80) mukaan juuri koulun ilmapiiri vaikuttaa siihen, onko oppilaalla ongelmia vai ei. Heidän mukaansa koulun ilmapiirillä voidaan joko lisätä tai vähentää ongelmia tai jopa poistaa ne kokonaan. Tässä vaiheessa tarkastelun kohteena ei ole enää koulun ilmapiirin joustamattomuus ja sen vaikutukset ongelmiin vaan se, kuinka paljon liian salliva tai kontrolloiva ilmapiiri aiheuttaa osaltaan ongelmia. Porteuksen ja Kelleherin (1987, 80) mukaan ilmapiiri,

- joka on liian kontrolloiva aiheuttaa ongelmia auktoriteetin ts. opettajien kanssa,
- jossa ei olla tarpeeksi kiinnostuneita oppilaista aiheuttaa ongelmia vertaisryhmässä ts. ongelmat ilmenevät lasten keskinäisissä suhteissa ja
- jossa ollaan kiinnostuneita oppilaista ts. kannetaan heistä huolta aiheuttaa mitä todennäköisemmin sen, että oppilaat tulevat keskenään hyvin toimeen.

Koulun sosiaalinen ilmasto, joka on liian salliva on kiusaamisen kannalta ongelmallisin, koska se aiheuttaa eniten kiusaamista. Vastaavasti liian kontrolloiva ilmasto lisää opettajien ja oppilaiden välisiä ongelmia.

2.3.2. ARVOT JA NORMIT

Rutterin (1981, 194) mukaan yläasteiden välillä oli eroja siinä, miten oppilaat käyttäytyivät, olivat läsnä, menestyivät opinnoissa ja tekivät ilkivaltaa. Hänen mukaansa oppilaiden käyttäytyminen ja heidän saavutuksensa olivat systemaattisesti ja vahvasti yhteydessä koulujen luonteenpiirteeseen, sosiaalisena instituutiona. Koulujen luonteenpiirteellä tarkoitetaan kolmen osa-alueen kokonaisuutta: millaiset ovat arvot ja normit, kuinka yhdenmukaisesti arvoja ja normeja noudatetaan ja kuinka lapset hyväksyvät ne (Rutter 1981, 192). Koulujen arvoissa ja normeissa, niiden yhdenmukaisuudessa ja siinä, kuinka lapset hyväksyvät ne on ts. jotakin sellaista, joka vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen.

Eräs mittari koulun arvoille ja normeille voisi olla esim. se, kuinka paljon lapselle halutaan antaa vastuuta ja miten opettaja suhtautuu omaan työhönsä. Vastuun jakamisella ja opettajan suhtautumisella omaan työhönsä on vaikutusta siihen, kuinka lapset käyttäytyvät koulussa: Rutterin (1981, 187) mukaan kouluissa, joissa lasten odotettiin itse huolehtivan omista tavaroistaan lisäsi lasten läsnäoloa koulussa, paransi heidän käyttäytymistään ja vähensi ilkivallan määrää. Kouluissa, jossa opettajat säännöllisesti aloittivat tunnin myöhässä tai lopettivat sen liian aikaisin pahensi oppilaiden käyttäytymistä, lisäsi poissaolojen määrää ja huononsi heidän opiskelumenestystään (Rutter 1981, 189). Syy siihen, miksi juuri opettajan suhtautuminen omaan työhönsä vaikuttaa lasten käyttäytymiseen on yksinkertainen: Rutterin (1981, 189) mukaan lapsilla on taipumus kopioida auktoriteettiasemassa olevan ihmisen käytöstä, josta he pitävät ja jota he kunnioittavat. Tämän lisäksi, he kopioivat myös hänen arvonsa ja asennoitumisensa (emt. 189). (Ks. myös Besag 1989, 107; Roland 1984, 29.)

Purkeyn (1990, 72) mukaan oppilaiden kokemukset koko koulusta, kuin myös arvojen ja normien välinen yhdenmukaisuus mm. koulun ja kodin välillä vaikuttavat siihen, noudattavatko he koulun säädöksiä ja täyttävätkö he koulun asettamat odotukset vai vastustavatko he niitä (ks. myös Hyman, Stern, Lally, Kreutter, Berlinghof & Prior 1982, 410). Rutterin (1981, 193) mukaan koulun tavoitteista voidaan olla yhtä mieltä, mutta se ei välttämättä tarkoita sitä, että myös oppilaat haluaisivat saavuttaa ne. Hänen mukaansa oppilasryhmien ja koulun väliset normit voivat olla joko yhteneväiset tai sitten vastakkaiset. On selvää, että tilanteessa, jossa oppilasryhmien ja koulun väliset normit eivät ole yhteneväiset niin silloin oppilaat eivät halua saavuttaa koulun asettamia tavoitteita ja nou-

dattaa sen normeja. Koulun kannalta tilannetta ei helpota yhtään, jos myös koulun ja kodin väliset arvot ja normit ovat erilaiset.

2.3.3. OPETUSMENETELMÄT

Gottfredsonin, Gottfredsonin ja Hyblin (1993, 180) mukaan lapsen häiriökäyttäytyminen ilmenee mm. valehteluna, petkuttamisena, varastamisena ja tappelemisena. Vaikka em. henkilöt eivät ole sisällyttäneet kiusaamista häiriökäyttäytymismääritelmäänsä niin siitä huolimatta on aiheellista tutustua hieman enemmän heidän ajatuksiinsa sillä niissä on elementtejä, joista voi löytää mm. mahdollisia kiusaamista aiheuttavia tekijöitä. Gottfredson ym. (1993, 181-182) ovat nimittäin tulleet siihen tulokseen, että häiriökäyttäytymistä aiheuttavat mm. opettajan oma toiminta eli tapa, jolla hän opettaa ja se, että koulu ei ole onnistunut kontrolloimaan oppilaiden käyttäytymistä ts. koululla on kurinpidollisia ongelmia. Jälkimmäinen syy on mielestäni ymmärrettävissä, mutta opettajan opetustyylin osuutta häiriökäyttäytymisen esiintymiseen on syytä selventää: Jos opettajan opetustyyli on sellainen, jossa

- lapset joutuvat tekemään itsenäisesti töitä omalla paikallaan,
- tunnit ovat huonosti järjestetyt,
- oppilailla on käytettävissään liian paljon sekä fyysistä tilaa että mahdollisuuksia liikkua luokassa ja
- tehtävät ovat liian vaikeita niin silloin luodaan suotuisat olosuhteet myös häiriökäyttäytymiselle (Gottfredson ym. 1993, 181).

Myös Gallowayn (1994, 23) mukaan kiusaajia saattaa motivoida kiusaamaan se, että heillä on joitakin vaikeuksia opetuksen kanssa, jolloin he tuntevat alemmuuden tuntemuksia. Näyttäisi siltä, että opetus voisi osaltaan olla tekijä, joka aiheuttaisi mm. kiusaamista.

2.3.4. ASEENTEET JA FYYSISET PUITTEET

Whitney ja Smithin (1993, 17) tutkimuksessa kysyttiin kiusatuilta oppilailta, oliko opettaja yrittänyt jollakin tavoin estää kiusaamista. Ala-aste-ikäisistä oppilaista 54% ja yläaste-ikäisistä oppilaista 48% vastasi, että opettaja puuttui kiusaamiseen joko joskus tai lähes aina. Kuten saattaa huomata niin sekä ala-asteella että yläasteella melkein 50% kiusatuista lapsista kuitenkin koki, että opettaja

ei puuttunut kiusaamiseen millään tavoin. Myös Boultonin ja Underwoodin (1992, 79) tutkimuksessa kysyttiin ala-aste-ikäisiltä oppilailta, kuinka usein opettajat yrittävät estää koulussa tapahtuvaa kiusaamista. Lapsista n. 34% oli sitä mieltä, että opettajat puuttuivat kiusaamiseen joskus tai sitten tuskin koskaan. Tämän lisäksi heidän tutkimuksessaan vain 25% kiusatuista kertoi opettajan puhuneen heille kiusaamiseen liittyvistä asioista.

Vaikka joissakin tutkimuksissa (ks. esim. Ainas 1999, 50) lapset olisivatkin kokeneet opettajan puuttuvan kiusaamiseen em. tehokkaammin niin siitä huolimatta on em. tutkimuksista muodostettavissa yhteinen johtopäätös: Näyttää siltä, että ainakin joissakin kiusaamistapauksissa opettajat eivät reagoi siihen ollenkaan. Tähän voi olla olemassa useita erilaisia syitä, mutta mielestäni yksi mahdollinen syy voisi olla se, että kiusaamiseen ei suhtauduta tarpeeksi vakavasti ts. asenteet eivät ole tarpeeksi kiusaamisen vastaisia. Ainakin Siannin ym. (1993, 318-319) tutkimuksessa osa opettajista oli sitä mieltä, että heidän koulussaan ei suhtauduta tarpeeksi vakavasti kiusaamiseen. Myös Greenbaumin (1987) mukaan opettajat saattavat vähätellä ja suvaita kiusaamista tai olla välittämättä siitä (Hoover & Hazler 1991, 215). Miksi kiusaamiseen ei sitten suhtauduta vakavasti? Syy voi olla yksinkertainen: Spåren (1994 b, 8) mukaan kiusaamista vain pidetään ihmisen elämään ”asiaan kuuluvana ilmiönä”.

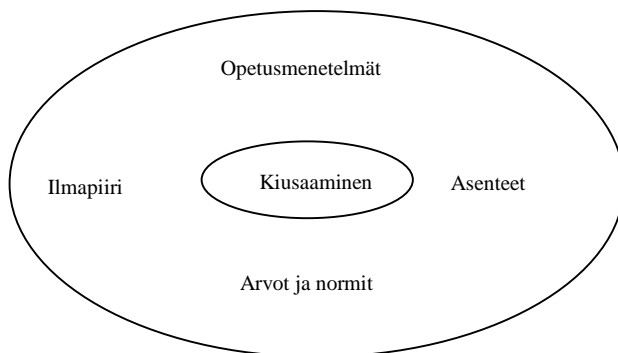
Asenteiden lisäksi kiusaamiseen vaikuttaa myös koulun fyysinen ympäristö. Siannin ym. (1993, 318-319) tutkimuksessa osa opettajista oli sitä mieltä, että huonot fyysiset tilat vaikuttivat suoranaisesti kiusaamisen esiintymiseen. Tätä he perustelivat sillä, että esim. ahtaat käytävät aiheuttavat ruuhkaa ja lisäävät tällä tavoin mahdollista epäsosiaalista käyttäytymistä. Myös Higgins (1994, 134) uskoo koulun fyysisten ominaisuuksien aiheuttavan kiusaamista. Hänen mukaansa surkeat ulkoiluympäristöt aiheuttavat oppilaissa pitkästyttä, josta on seurauksena tappeluja, hännämistä ja kiusaamista.

2.3.5. POHDINTAA

Whitney ja Smith (1993, 23) ovat todenneet, että kiusaamisen esiintymistiheys on yhteydessä siihen, millaiset käytännön mahdollisuudet on olemassa kiusaamiselle: Kiusaamista lisää mm. valvonnan puute ja kouluilmasto, joka ei tue kiusattua. Gallowayn (1994, 21) mukaan kiusaamisen määrään ja sen esiintymismuotoihin vaikuttaa mm. se tapa, jolla aikuiset reagoivat siihen. Valvon-

nan lisäämisestä ei ts. ole mitään hyötyä, jos kiusaamiseen ei puututa (ks. Olweus 1992, 30). Valvonnan puute ei ole näin ollen yhtä merkittävä, kiusaamista aiheuttava tekijä, kuin esim. kouluilmasto.

Mikäli käytännönmahdollisuuksilla tarkoitetaan sellaisia tekijöitä, joilla on todellista vaikutusta kiusaamisen esiintymiseen niin silloin niihin pitää myös lisätä koulussa vallitsevat arvot ja normit, niiden yhdenmukaisuus, opetusmenetelmät, opettajien asenteet ja koulun fyysiset ominaisuudet. Kouluilmaston voidaan sanoa vaikuttavan esim. siihen, millaiseksi muodostuu koulun arvot ja normit, millaiset ovat opetusmenetelmät ja millaiset ovat opettajien asenteet kiusaamista kohtaan. Samalla voidaan myös ajatella, kuinka paljon esim. opettajien reagoimattomuus kiusaamiseen, koulun huonot fyysiset tilat ja oppilaita turhaannuttavat opetusmenetelmät vaikuttavat koulun ilmapiiriin. Käytännönmahdollisuuksiin kuuluvat tekijät ovat keskenään ts. vuorovaikutussuhteessa, jossa jokainen voi tavalla tai toisella vaikuttaa jokaiseen. Tästä syystä kaikilla on myös yhtä suuri vaikutus kiusaamisen esiintymiseen. Kiusaamisen yhteisötason syitä ja keskinäistä vuorovaikutusta voi tarkastella kuvioista 2.3.



Kuvio 2.3 Kiusaamisen yhteisötason syyt.

3. KIUSAAMISEN LOPETTAMISTOIMENPITEET

3.1. KIUSAAMISEN YKSILÖ- JA RYHMÄTASON SYIHIN KOHDISTUVAT TOIMENPITEET

3.1.1. LOPETTAMISTOIMENPITEIDEN KOHTEENA KOKO LAPSIRYHMÄ

Huttunen ja Salmivalli (1996, 438) ovat todenneet, että koulukiusaamisen interventiot tulisi suunnata kiusaajien ja uhrin ohella myös luokan muihin oppilaisiin ts. koko lapsiryhmään. Tähän on olemassa erilaisia syitä: Ensinnäkin suurin osa lapsista on kuitenkin tavalla tai toisella mukana kiusaamisprosessissa (Salmivalli ym. 1996b, 13). Toiseksi, jos kiusaamisen vastaiset interventiot suunnataan vain yksilöön niin käyttäytymisen muutokset eivät välttämättä ole pysyviä, koska vertaisryhmän suhdeverkosto vaikuttaa vastakkaiseen suuntaan (Salmivallin ym. 1997, 311). Kolmanneksi, toimenpiteiden suuntaamisella koko lapsiryhmään voidaan epäsuorasti vaikuttaa myös itse kiusaajaan tai kiusaajiin: Salmivallin ym. (1996b, 13) mukaan kiusaamisen lopettamisessa pitäisi käyttää eri rooleissa (esim. ulkopuolinen ja vahvistaja) olevia lapsia, koska heidän käytöksen muuttaminen saattaa olla helpompaa, kuin aggressiivisen kiusaajan. Heidän mukaan on mahdollista, että em. käytöksen muuttumisella olisi vaikutusta myös kiusaajan käyttäytymiseen. Neljänneksi, Salmivallin ym. (1997, 311) mukaan interventioiden suuntaaminen laajempaan sosiaaliseen yhteyteen, kuten kiusaajien ja heidän tukijoidensa alaryhmään, kuin myös suhdeverkostojen jonkinlainen uudelleenjärjestäminen nurkkakuntaisessa koululuokassa, saattaa olla apu kiusaamisongelmien, kuin myös muiden käytös- ja sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseen koululuokassa.

3.1.2. KÄSITTEIDEN SELVENTÄMINEN LAPSILLE

Kiusaamisen lopettamisessa on erityisen tärkeää myös selvittää lapsille, mikä on kiusaamista ja mikä ei. Tämä siksi, että kirjallisuuden parissa kiusaamisesta on erotettu kiusoittelu, jona pidetään esim. voimien mittely ja hännääminen (Harjunkoski ja Harjunkoski 1994, 18) ja joka koetaan lasten välisenä kisailuna ja kanssakäymisenä (Penttilä 1994, 74). Kiusoittelu eroaa kiusaamisesta Penttilän (1994, 74) mukaan siinä suhteessa, että molemmilla osapuolilla on hauskaa, se tuottaa molemmille osapuolille milelihyvää ja siihen osallistutaan tasapuolisesti.

Kiusaamisen ja kiusoittelun välisen eron selventäminen tapahtuu Olweuksen mallissa (1992, 75) siten, että oppilaille selvitetään mitä tarkoitetaan kiusaamisella esim. erilaisten opetusohjelmien- draamojen- ja kirjallisuuden avulla, joiden pohjalta käydään yhteisiä keskusteluja luokkakokouksissa. Mielestäni kiusaamisen ja kiusoittelun välisen eron kokeminen on niin subjektiivista, että paras keino erottaa nämä kaksi asiaa toisistaan on antaa uhrin subjektiivisen tunteen ratkaista. Samaa asiaa on painottanut myös Penttilä (1994, 74). (Ks. myös Simonen 1993, 7) Uhrin subjektiivisen tunteen käyttämisestä näiden kahden asian erottamiseksi toisistaan tulee hyvin esiin Leipälän (1996, 10) kokemuksesta, ollessaan luennoimassa kiusaamisesta Kajaanilaisella ala-asteella: Hakiessaan vastausta em. asioiden välillä yleisön joukosta sanoi eräs ekaluokkalainen poika: "Naamastahan sen näkkee!"

3.1.3. AGGRESSIIVISUUDEN POISTAMINEN

Coie, Underwood ja Lochman (1991, 393-396) ovat jaotelleet aggressiiviseen lapseen kohdistuvat interventiot viiteen luokkaan sen mukaan, mitä niiden avulla pyritään harjoittamaan ja mistä aggressiivisen käyttäytymisen katsotaan johtuvan:

1. Interventiolla pyritään hoitamaan käyttäytymistä. Tällöin aggressiivista käyttäytymistä vähennetään palkintojen ja rangaistuksien avulla. Menetelmä perustuu olettamukseen, että lapset ovat oppineet saamaan tahtonsa läpi aggressiivisen käyttäytymisen avulla. (Emt. 393.) Myös Dodgen (1991, 215) mallissa käytetään sekä palkintoja että rangaistuksia proaktiivisesti aggressiivisen lapsen hoitamisessa. Dodgen (1991, 215) mukaan proaktiivisesti aggressiivisen "Billyn" hoitaminen voi vaatia aggressiivisen käytöksen yhdenmukaista rankaisemista ja epäaggressiivisen käyttäytymisen vahvistamista ongelmatilanteissa. Toisaalta Harjunkoski ja Harjunkoski (1994, 132) ovat todenneet, että palkitseminen ja rankaiseminen on ongelmallista juuri silloin, kun kysymyksessä on häiriintynyt oppilas. Tämä johtuu heidän mukaansa siitä, että "häiriintyneellä lapsella on vaikeuksia kokea yhteys tekonsa ja itsensä välillä".
2. Interventiolla pyritään harjoittamaan emotionaalisen kontrollin strategioita, jolloin aggressiivista käyttäytymistä pyritään vähentämään niiden avulla. Lapsia autetaan kontrolloimaan vihaisia mielijohteitaan harjoittamalla heitä tunnistamaan omat voimakkaat, negatiiviset tunnetilansa ja kontrolloimaan niitä käyttämällä itseilmaisuja ja muita kognitiivisia sovittelukeinoja. Emotio-

naalisen kontrollin lähtökohtana on olettaus, että aggressio on tulos puutteellisesta tunnetilan kontrolloinnista tai virheellisestä vihan hoitamisesta. (Coie ym. 1991, 393-394.) Keskeisin asia on ts. selvittää lapselle, mitä mahdollisia seuraamuksia heidän toiminnallaan on muille ihmisille, jos he eivät pysty kontrolloimaan vihaisia mielihohteitaan. Myös Dodgen (1991, 215) mukaan kognitiivinen interventio voi keskittyä opettamaan proaktiivisesti aggressiiviselle lapselle, että aggressiivisuudella on negatiivisia seuraamuksia ja, että epäaggressiiviset vaihtoehdot sopivat hänelle paremmin.

3. Interventiolla pyritään harjoittamaan sosiaalisia taitoja, myönteisiä vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisten ongelmien ratkaisutaitoja. Tavoitteena on korvata aggressiivinen käyttäytyminen sopivammalla- ja sosiaalisesti vaikuttavammalla käyttäytymisellä. Intervention lähtökohtana on olettaus, että aggressiivisella lapsella ei ole sopivia taitoja vaikeitten sosiaalisten tilanteiden hallitsemiseen, jolloin hän turvautuu aggressioon. (Coie ym. 1991, 394.) Myös Dodgen (1991, 215) mukaan juuri sosiaalis- kognitiivisessa interventiossa voidaan keskittyä harjoittamaan proaktiivisesti aggressiivisten lasten kanssa sosiaalisten ongelmien ratkaisemista ja tällä tavoin pyritään lisäämään kelpvollisten- ja epäaggressiivisten vaihtoehtojen valikoimaa. Aikuisen rooli on ts. erityisen tärkeä: Ensinnäkin hän auttaa lasta löytämään vähemmän aggressiivisia ja sopivampia reagoitimalleja (Olweus 1992, 92). Toiseksi, hän harjoittelee lasten kanssa sosiaalisia taitoja ja vahvistaa heidän sosiaalis- ja kognitiivisten taitojen valikoimaa (Vitaro & Trembley 1994, 471).
4. Interventiolla pyritään harjoittamaan sosiaalisen informoinnin käsittelytaitoja, koska aggressiiviset lapset eivät osaa käsitellä tarpeeksi hyvin sosiaalisia vihjeitä epäselvissä ja turhauttavissa sosiaalisissa tilanteissa, he eivät osaa käyttäytyä sopivasti epäselvissä ja turhauttavissa sosiaalisissa tilanteissa ja he turvautuvat liian helposti voimakkaisiin ratkaisutapoihin. Lasten nähdään käyttäytyvän aggressiivisesti, koska
 - lapset luulevat muiden tekevän heille pahaa eli he tulkitsevat väärin muiden lasten aikomukset,
 - he eivät valitse sosiaalisesti hyväksytympiä reagoitinvaihtoehtoja tai
 - jos he valitsevat sosiaalisesti hyväksytympiä reagoitinvaihtoehtoja niin he eivät osaa toteuttaa niitä tarpeeksi hyvin toteuttavat ne surkeasti. (Coie ym. 1991, 395.)
5. Interventiolla pyritään harjoittamaan kognitiivisen tai emotionaalisen näkökulman ottamista. Sosiaalisen kehityksen näkökulmasta on pidetty merkittävänä kognitiivisena saavutuksena ky-

kyä tunnistaa, että muilla on erilainen katsantokanta sosiaalisista tapahtumista ja kykyä rakentaa uudelleen toinen katsantokanta olemassaolevista vihjeistä. Aggressiivisen käyttäytymisen syynä pidetään itsekeskeistä katsantokantaa tai -kognitiivista tyyliä. (Emt. 395-396.)

3.1.4. RANGAISTUKSET JA PALKINNOT

Coien ym. (1991, 393) interventiossa aggressiivista käyttäytyminen pyrittiin lopettamaan käyttämällä sekä palkintoja että rangaistuksia. Tällaisen menetelmän käyttäminen perustuu ajatukseen, että lapset ovat oppineet saamaan tahtonsa läpi aggressiivisella käyttäytymisellä (emt. 393). Olweuksen (1992, 78) mukaan rangaistuksien käyttämisessä tulee kuitenkin huomioida oppilaan ikä, sukupuoli ja persoonallisuus, jotta rangaistus olisi tarpeeksi "kova". Tästä syystä myös rangaistukset vaihtelevat. Rangaistuksena voi olla esim. kahdenkeskinen keskustelu kiusaajan kanssa, rehtorin puhuttelu, tunnilta poissiirtäminen, siirtäminen nuorempien luokkaan määrääjäksi, yhteydenotto vanhempiin jne. (emt. 78-79). Olweuksen (1992, 95-96) mukaan on myös mahdollista, että joko kiusaaja(t) erotetaan koulusta tai uhri siirtyy johonkin toiseen kouluun (emt. 95-96).

Kiusaamista ei välttämättä saada loppumaan siirtämällä kiusattu em. tavoin uuteen kouluun. Salmivallin ym. (1998, 218) mukaan kiusaamisen lopettamisen kannalta on tehokkaampaa, jos kiusaaja siirretään uuteen luokkaan eikä kiusattu, joka joutuu mitä todennäköisemmin kiusatuksi myös uudessa luokassa. Syy on yksinkertainen: Kiusattu, jota on kiusattu kuukausia tai jopa vuosia tuntee olonsa epävarmaksi ja pelkää, mitä hänelle tapahtuu uudessa luokassa, jossa hän ei tunne ketään. Kiusatun epävarmuus huomataan ja lapsi päätyy lopulta taas kiusatuksi. (Emt. 218.) Mikäli kiusaamisen lopettamisen keinona halutaan käyttää joko kiusaajan erottamista koulusta tai kiusatun siirtämistä toiseen kouluun niin silloin pitäisi käyttää ehdottomasti vain edellistä vaihtoehtoa.

Vaikka rangaistusta mietittäessä olisikin otettu huomioon lapsen ikä, sukupuoli ja persoonallisuus niin siitä huolimatta tarpeeksi kovilla rangaistuksilla ei välttämättä päästä haluttuun lopputulokseen eli kiusaamisen poistamiseen. Gallowayn (1994, 21) mukaan ankarat rangaistukset eivät välttämättä ole tehokkaita. Nimittäin 1970- luvulla joissakin kouluissa kiusaamista pyrittiin lopettamaan ruumiillisilla rangaistuksilla, mutta lopputulos oli kuitenkin se, että juuri näissä kouluissa esiintyi eniten kiusaamista (emt. 21). Tähän voi olla syynä esim. se, että "häiriintyneellä lapsella on vaikeuksia kokea yhteys tekonsa ja itsensä välillä" (Harjunkoski ja Harjunkoski 1994, 132). Liian ankarilla

rangaistuksilla ei ts. voida lopettaa kiusaamista. Näyttää siltä, että niistä olisi pikemminkin enemmän haittaa, kuin hyötyä: Besagin (1989, 122) mukaan liian ankarat rangaistukset tarjoavat lapselle vain aggressiomallin. Tämän lisäksi ne saattavat aiheuttaa sen, että kiusaamisesta tulee vain piilottelumpaa, jolloin sen havaitseminen hankaloituu (Galloway 1994, 21). Voidaan siis todeta, että käyttäytymisen muuttaminen rangaistuksien avulla ei ole kovinkaan suotavaa. Käyttäytymisen muuttamiseksi tulisi mieluummin turvautua palkintoihin ts. käyttäytymisen vahvistamiseen, koska ne on todettu tehokkaaksi keinoksi muuttaa käyttäytymistä (ks. Hyman ym.1982, 413).

3.1.5. RYHMÄTÖIDEN TEKEMINEN

Hooverin ja Hazlerin (1991, 217) mukaan kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden tulisi olla sellaisia, joiden avulla voidaan

- tunnistaa ongelmat
- edistää passiivisen uhrin luottamusta ja itsevarmuutta
- rohkaista erityisesti kiusaajia ottamaan osaa sellaisiin demokraattisiin toimintoihin, joissa asiat ratkotaan järjellä eikä voimalla

Millä toimenpiteillä voidaan saavuttaa em. tavoitteet? Hooverin ja Hazlerin (1991, 217) mukaan helpoin tapa opettaa lapsille sosiaalista käyttäytymistä on tehdä heidän kanssa ryhmitöitä. Lapsia tulisi heidän mukaansa rohkaista ryhmässä keskustelemaan erilaisista asioista, kuten kirjoista, viimeaikaisista tapahtumista jne. Tällä tavoin aikuisella on mahdollisuus painottaa ja vahvistaa lapsissa huolehtivaa ja muita tukevaa käyttäytymistä (emt. 217). Ryhmityöt voivat myös olla erilaisia työprojekteja, joiden avulla vahvistetaan kiusaajassa myönteisempää käyttäytymistä ja lisätään kiusatun itsevarmuutta, kuin myös luodaan uusia ystävyys-suhteita (emt. 217). Olweus (1992, 81-83) vastaavasti pyrkii ryhmitöiden avulla luomaan molemminpuolista positiivista riippuvuutta, jolloin ketään ei voi syyttää epäonnistumisesta, koska on itse voinut vaikuttaa lopputulokseen. (Ks. myös Besag 1989, 145-147).

Hooverin ja Hazlerin (1991, 217) mukaan parempia vuorovaikutustaitoja voidaan myös opettaa suoraan ts. ilman ryhmitöitä joko koko lapsiryhmälle kerrallaan tai sitten yksilöllisesti. Lasten kanssa opetellaan, millaiset lausahdukset satuttavat toisia ja millaiset lausahdukset vastaavasti lisäävät tai vähentävät heidän mahdollisuuttaan tulla hyväksytyksi (emt. 217). Heidän ajatuksena on ts. opettaa lapselle jokin verbaalinen lähestymistapa, jonka avulla he tulevat helpommin hyväksytyksi. Besagin

(1989, 186-187) mukaan sosiaalisen kanssakäymisen taitoja, suvaitsevaisuutta, vastuuntuntoa yms. voidaan kehittää myös erilaisten pelien avulla.

3.1.6. UUSIEN YSTÄVIEN HANKKIMINEN VERTAISRYHMÄN ULKOPUOLELTA

Hoover ja Hazler (1991, 217) lähtevät poistamaan kiusaamista myös siten, että sekä kiusaajaa että kiusattua rohkaistaan olemaan vuorovaikutuksessa myös eri ikäisten kanssa: Kiusaajaa rohkaistaan olemaan itseään vanhempien kanssa ja kiusattua vastaavasti rohkaistaan olemaan itseään nuorempien kanssa. Miten em. toimenpiteet sitten poistavat kiusaamista?

Hooverin ja Hazlerin (1991, 217) mukaan kiusaajan ollessa vuorovaikutuksessa itseään vanhempien kanssa mitä todennäköisemmin omaksuu helpommin myönteistä käyttäytymistä. Vanhempien lasten tulee ts. olla sellaisia, jotka käyttäytyvät hyvin eivätkä esim. kiusaa muita. Hooverin ja Hazlerin (1991, 217) mukaan myönteisen käyttäytymisen oppiminen ei ole mahdollista kiusaajan vertaisryhmässä, koska siinä ovat jo suhteet vakiintuneet. Myös Vitaro ja Trembley (1994, 471) ovat painottaneet, että mm. ammattikasvattajien ts. opettajien tulisi vaikuttaa joko suoraan tai epäsuorasti käyttäytymishäiriöisten lasten ystävälaintoihin. Tätä he perustelevat sillä, että ystävien valikointi saattaa vahvistaa niitä ohjelmia, jotka ovat suunnattu muuttamaan lasten käyttäytymistä tai se on välttämätön osatekijä takaamaan pysyvä muutos ja yhtämittainen edistyminen (ks. myös Salmivalli ym. 1998, 218).

Hooverin ja Hazlerin (1991, 217) mukaan kiusatun ollessa vuorovaikutuksessa itseään nuorempien kanssa hän ei ensinnäkään koe olotilaansa niin uhatuksi. Toiseksi, hänelle tarjoutuu hyvä mahdollisuus kokeilla ryhmässä itsevarmempaa- ja jopa johtajan roolia.

3.1.7. DRAAMA- JA ROOLINOTTOHARJOITUKSET

Rolandin (1984, 45) mukaan roolileikkien avulla voidaan vedota tehokkaasti tunteisiin. Roolileikkien hyötynä on myös se, että niiden avulla voidaan oppia luontevasti uusia käsitteitä ja pystytään erittelemään kouluväkivallan eri tekijöitä (emt. 45). Myös Cowie ja Sharpin (1994, 59) mukaan roolinottoharjoitukset ja draamat ovat varsin tehokkaita kiusaamisen lopettamiskeinoja, koska nii-

den avulla voidaan käsitellä kiusaamista eri perspektiiveistä: Rolandin (1984, 52) mukaan roolileikin avulla esim. kiusaaja voi ottaa kiusatun roolin ja kiusattu kiusaajan roolin. Tällä tavoin voidaan ”osoittaa kouriintuntuvasti, mistä on kysymys” (emt. 52). Hänen mukaansa em. kaltainen roolinvaihto saattaa vaikuttaa kiusaajaan niin paljon, että hän lopettaa kiusaamisen ”välittömästi”. Harjoitusten jälkeen tulee keskustella joko pien- tai koko ryhmätasolla niistä tunteista ja ajatuksista, joita harjoitus synnytti oppilaissa (emt. 45).

3.1.8. LOPETTAMISEN VASTUU LAPSILLE

Cowie ja Sharp (1994, 42-43) lähtevät poistamaan kiusaamista perustamalla erityisiä oppilaiden muodostamia "laatuymyröitä" (quality circles), joiden koko tulee olla sopivan pieni toimiakseen (5- 12 oppilasta). Laatuymyrässä olevien lapsien tavoitteena on heidän mukaansa keksiä erilaisia keinoja kiusaamisen lopettamiseksi. Harjunkosken ja Harjunkosken (1994, 108) mukaan opettajalla on kuitenkin keskeinen asema ryhmien muodostamisessa huolehtiessaan mm. siitä, että kiusaajat ovat hajotettuna eri ryhmiin. Taustalla lienee ajatus siitä, että kiusaajat eivät voisi esim. omaksua toistensa käyttäytymistä ja tällä tavoin häiritä ryhmätyöskentelyä (ks. Huttunen & Salmivalli 1996, 438; Lagerspetz 1977, 308).

Cowie ja Sharp (1994, 43) ovat maininneet, että laatuymyrässä olevien lasten ikä tulisi olla 7-vuotiaasta ylöspäin. Ilmeisesti Cowie ja Sharp ovat sitä mieltä, että em. nuoremmat lapset eivät pysty toteuttamaan tarpeeksi hyvin laatuymyrän tavoitteita. Laatuymyrän tavoitteena on opettaa

- lasta työskentelemään yhteistyössä muiden kanssa,
- ilmaisemaan ajatuksensa ja mielipiteensä selvästi,
- kuuntelemaan huolellisesti muita,
- pitämään kirjaa keskustelusta,
- tunnistamaan ja asettamaan tärkeysjärjestykseen ongelmat, joita he itse ja vertaisryhmä ovat kohdanneet,
- tutkimaan ongelman määrää, syitä ja seuraamuksia ja
- analysoimaan tuloksensa.
- laatimaan sanamuotoon (formulate) ratkaisut
- arvioimaan mitä hyötyä, haittoja, kuluja ja käytännön vaikutuksia ratkaisulla on toteutettaessa käytännössä ja
- lapsia esittämään ratkaisunsa vakuuttavalla tavalla (emt. 45).

Laatuymyrän ideaa voi toteuttaa myös nuoremmillakin lapsilla, mutta silloin pitää vain huomioida lasten kehitystaso ja karsia, mikäli se on tarpeen, joitakin laatuymyrälle asetettuja kasvatus- tai opetustavoitteita kohderyhmän kehitystason mukaiseksi. Myös Olweuksen (1992, 74-75) mallissa

vastuu kiusaamisen lopettamiskeinojen keksimisestä on siirretty lapsille. Hänen mukaan kiusaamisen lopettamiskeinoina voisi toimia koko luokan yhdessä muodostamat erilaiset säännöt ja mahdolliset rangaistukset niiden rikkojille. (Ks. myös Löytömäki 1995, 13; Simonen 1993, 7.)

Kiusaamisen poistamisen vastuuta voidaan antaa lapsille myös toisellakin tavoin. Rolandin (1984, 53) mallissa lapset muodostavat tukioppilasjärjestelmän, jossa tietyt oppilaat tai oppilasryhmät huolehtivat toisista, tavallisesti nuoremmista oppilaista. Tukioppilasjärjestelmän tavoitteena on lisätä sekä turvallisuuden tunnetta että turvallisuutta, luoda aktiivisuutta ja yhteishenkeä, antaa esikuvia ja kasvattaa tukioppilaita (emt. 53-54). Tukioppilaiden työ on myös kiusaamista ennaltaehkäisevää (Simonen 1993, 7). Kaikkea tätä toimintaa valvoo kuitenkin aikuinen (Roland 1984, 58).

Roland (1984, 118-121) on siirtämässä vastuuta lapsille myös siten, että ns. "avainoppilaalle" (suositettu oppilas lapsijoukossa) annettaisiin vastuu yrittää muuttaa myönteisempään suuntaan muiden oppilaiden suhtautuminen uhriin. Tällä tavoin vaikutetaan juuri uhrin sosiaalisen statuksen paraneamiseen lapsiryhmässä, joka muuttaisi myös hänen rooliaan ryhmässä tai toisinpäin eli uhrin roolin muutoksen kautta, myös hänen sosiaalinen statuksensakin paranisi lapsiryhmässä. Besag (1989, 143) turvautuisi myös vastaavanlaiseen järjestelyyn, tosin hänen mallissaan "avainoppilas" olisikin "isovehi", joka on uhrin vanhempi oppilas ja jota kiusaajatkin kunnioittavat.

Kiusaamisen lopettamisvastuun siirtämisellä lapsille saavutetaan tiettyjä etuja: Ensinnäkin lapset joutuvat itse sitoutumaan kiusaamisen lopettamiseen, jolloin siitä tulee ikään kuin kaikkien velvollisuus (Cowie & Sharp 1994, 43; Olweus 1992, 74). Toiseksi, yhteisesti sovitut säännöt aiheuttavat sosiaalista painetta noudattaa sääntöjä (ks. Olweus 1992, 75; Roland 1984, 99). Tästä syystä oppilaiden on myös helpompi kertoa opettajalle sääntöjen rikkojasta, "kuin kannella vanhanaikaisesti" (Löytömäki 1995, 13).

3.1.9. YHTEISTYÖ VANHEMPIEN KANSSA

Gottfredsonin ym. (1993, 183) mukaan koulun- ja kodin välillä tulee olla säännöllinen kommunikatioyhteys. Tällä tavoin varmistetaan heidän mukaan se, että vanhemmat saavat tietää mitä lapsi tekee koulussa, jolloin vanhemmat voivat osaltaan reagoida tilanteen vaatimalla tavalla. Koulun- ja kodin välisellä yhteydenpidolla ja yhteistyöllä pyritään lopettamaan oppilaan häiriökäyttäytyminen

koulussa: Gottfredsonin ym. (1993, 183) mukaan tehokas tapa vähentää häiriökäyttäytymistä koulussa on se, että siitä aiheutuu lapselle joitakin seuraamuksia myös kodissa ts. vanhemmat rankaisevat lasta jollakin tavoin. Vastaavasti, kun lapsi käyttäytyy koulussa hyvin niin silloin vanhempien pitäisi heidän mukaansa myös palkita lasta jollakin tavoin. (Ks. myös Olweus 1992, 91-92.) Vanhempiin voidaan pitää yhteyttä esim. puhelimitse (Olweus 1992, 69) tai järjestämällä luokan vanhempainiltoja (Roland 1984, 128-129).

Miksi vanhempien käyttämällä rangaistuksilla ja palkinnoilla on sitten parempi vaikutus lapseen, kuin koulun vastaavilla tai miksi ne ainakin tuovat lisää tehokkuutta lapsen häiriökäyttäytymisen poistamiseen? Mielestäni syy on yksinkertainen: Besagin (1989, 155) mukaan juuri vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten ja tietävät mm. sen, mikä on lapselle paras palkinto ts. kannustin käyttämään paremmin.

Säännöllinen yhteydenpito koulun- ja kodin välillä antaa myös vanhemmille mahdollisuuden tarjota henkilökunnalle tietoa jostakin tapahtuneesta, joka on saattanut vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen koulussa (Besag 1989, 155). Samalla vanhemmat voivat hakea apua esim. kasvatukseen liittyvissä asioissa. Kiusaamisen taustatekijänä voi nimittäin olla vanhemmuuteen liittyviä ongelmia, jotka heijastavat lapsen käytökseen (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 92-97). Tällaisessa tilanteessa koulu pystyy tarjoamaan vanhemmille asiantuntija-apua ja vanhemmat saavat tukea muilta vanhemmilta esim. vanhempainryhmän kautta (emt. 92). Keskusteluissa voidaan turvautua myös esim. terapeutin apuun (Olweus 1992, 95).

3.1.10. POHDINTAA

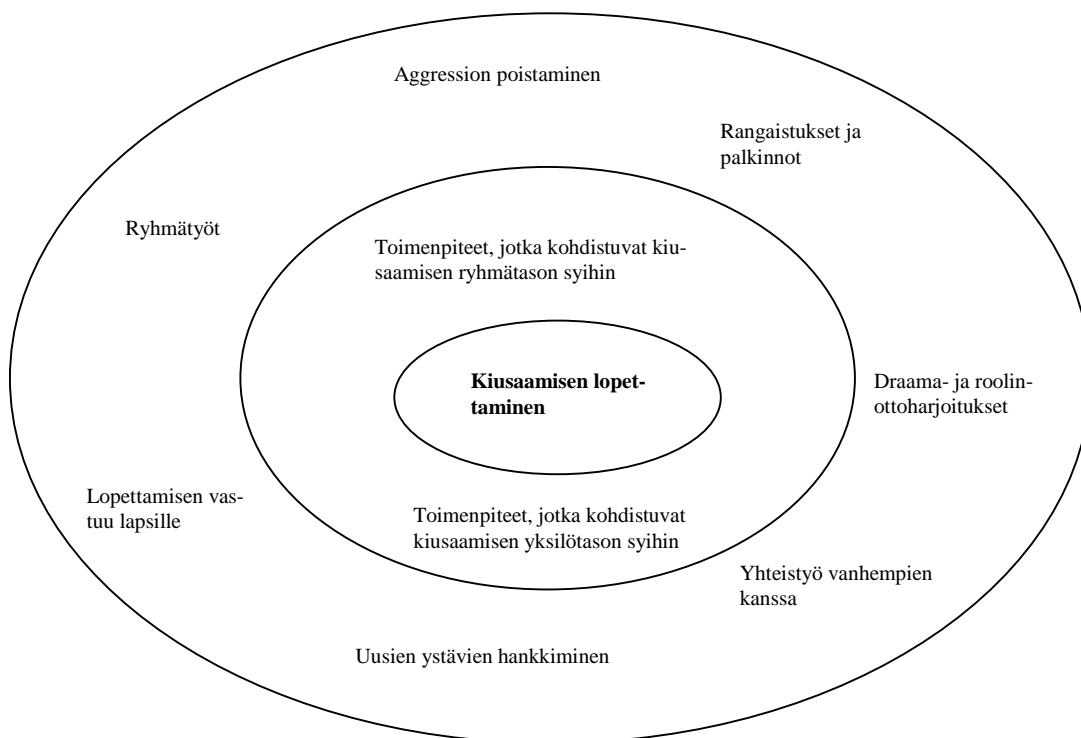
Kiusaamisen lopettamiseksi on olemassa erilaisia menetelmiä. Tässä yhteydessä niistä esiteltiin vain muutamia. Kiusaamisen lopettamisessa ei ole tärkeintä se, millä tavoin sitä pyrkii lopettamaan vaan se, että siihen puututaan tavalla tai toisella. Kiusaamisen esiintyessä, siihen tulisi ts. puuttua välittömästi (Olweus 1992, 86; Pikas 1990, 92). Kiusaamisen syynä voidaan nähdä yksilötason syyt, jolloin kiusaamisen lopettamistoimenpiteet suunnataan sekä kiusaajaan että kiusattuun. Tällöin esim. kiusaamisesta keskustellaan sekä kiusaajan että kiusatun kanssa (Olweus 1992, 86; Roland 1984, 60, 67). Lähtökohtana on ts. ajatus, että molemmissa osapuolissa on jotakin sellaista, joka aiheuttaa kiusaamista tai, että ongelman poistaminen vaatii muutoksia molemmissa osapuolissa. Kiu-

saajaan kohdistetaan esim. interventioita, joiden avulla pyritään vähentämään kiusaajan aggressiivista käyttäytymistä. Olweus (1992, 94) vastaavasti suuntaa toimenpiteitä myös provokatiiviseen uhriin, jonka tulisi vanhempien ja opettajan tuella löytää ympäristöään vähemmän ärsyttävä reagointimalli. Rolandin (1984, 60-62) mallissa käytetään menetelmää, jossa kiusatulle opetetaan jo opitun reagointimallin hylkäämistä ja pyritään opettamaan uusia käyttäytymismalleja (ks. myös Simonen 1993, 7).

Kiusaamisen syynä voidaan nähdä myös ryhmätason tekijät ts. lapsiryhmässä on jotakin sellaista, joka aiheuttaa kiusaamista. Tästä syystä kiusaamisen lopettamistoimenpiteillä pyritään vaikuttamaan niihin ryhmätason syihin, jotka aiheuttavat kiusaamista. Toimenpiteet joudutaan näin ollen suuntaamaan koko lapsiryhmään. Kiusaamisen lopettamistoimenpiteet voidaan jaotella em. tavoin toimenpiteiksi, jotka kohdistuvat joko yksilö- tai ryhmätason syihin. Toimenpiteet voidaan myös jaotella toimenpiteiksi, jotka kohdistuvat sekä yksilö- että ryhmätason syihin. Ajatellaan esim. ryhmätöiden tekemistä. Ryhmätöiden eräs funktio on vahvistaa kiusaajassa myönteisempää käyttäytymistä ja lisätä kiusatun itsevarmuutta. Tällöin ryhmätöiden avulla voidaan pyrkiä vaikuttamaan sekä kiusaajan että kiusatun yksilöllisiin ominaisuuksiin ts. yksilötason syihin. Ryhmätöiden onnistuessa kiusaajan käyttäytymistä saadaan muutettua ja kiusatun itsevarmuutta parannettua. On selvää, että em. muutokset vaikuttavat myös lasten keskinäisiin suhteisiin, heidän rooliinsa- ja statukseensa lapsiryhmässä ym. Tästä syystä ryhmätöiden avulla voidaan pyrkiä vaikuttamaan myös niihin ryhmätason syihin, jotka aiheuttavat kiusaamista. Ryhmätöiden avulla voidaan ts. pyrkiä vaikuttamaan joko yksilö- tai ryhmätason syihin, jotka aiheuttavat kiusaamista tai sitten molempiin. Myös muiden kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden kohdalla voidaan nähdä em. kaltainen tilanne. (Ks. kuvio 3.1).

Lapset ottavat tavalla tai toisella osaa kiusaamisen poistamiseen, olemalla joko subjekteja, objekteja tai sitten molempia. Kiusaamisen lopettamisessa on kuitenkin tärkeää, että myös vanhemmat ottavat siihen osaa. Olweuksen (1992, 89-90) mukaan keskustelemalla kiusaajan ja kiusatun vanhempien kanssa pyritään mm. löytämään yhteinen ratkaisumalli (ks. myös Roland 129-130). Toisaalta lasten vanhempia voidaan myös harjoittaa kohtaamaan lapsi, jolla on käyttäytymishäiriöitä (ks. Vitaro & Trembley 1994, 471). Jotta vanhemmat saataisiin jollakin tavoin mukaan ongelman poistamiseen, tulee koulun- ja kodin välillä olla säännöllinen kommunikaatioyhteys. Koulun- ja kodin välisen yhteydenpidon tulee olla molempiin suuntiin tapahtuvaa, jossa voidaan tiedottaa lapsen kannalta sekä positiivisista että negatiivisista asioista. Tällä tavoin lasta voidaan ymmärtää paremmin ja pienimätkin muutokset heidän käyttäytymisessä tulevat paremmin huomatuksi (Besag 1989, 155). Kou-

lun ja kodin välisen yhteydenpidon lisäksi tarvitaan myös yhteistyötä ts. molempien tahojen tulee olla valmiita reagoimaan tilanteen vaatimalla tavalla.



Kuvio 3.1 Kiusaamisen lopettamistoimenpiteet yksilö- ja ryhmätasolla.

3.2. KIUSAAMISEN YHTEISÖTASON SYIHIN KOHDISTUVAT TOIMENPITEET

3.2.1. YHTEINEN SITOUTUMINEN

Galloway (1994, 19) mukaan koulussa esiintyvä kiusaaminen vaikuttaa koko koulun suhdeverkkoon: Oppilaiden väliset suhteet vaikuttavat sekä opettajien keskinäisiin suhteisiin että opettajien ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Opettajien ja oppilaiden väliset suhteet vastaavasti vaikuttavat siihen, millä tavoin opettaja saa tietää kiusaamisesta tai saako hän tietää siitä ollenkaan ja millä tavoin he reagoivat siihen (emt 19-20). Oppilaiden keskuudessa esiintyvä kiusaaminen vaikuttaa ts. lopulta koko koulun toimintaan. Tästä syystä kiusaamisen lopettamiseksi ei enää riitä yksilö- tai ryhmäta-

son toimenpiteet vaan toimenpiteet pitää suunnata koko kouluun: Sharpin ja Thompsonin (1994, 23) mukaan koko organisaatiotasolla (oppilaat, henkilökunta ja vanhemmat) pitää löytää yhteinen kiusaamisen vastainen politiikka, jonka tavoitteena on sitoa koko koulu tekemään jotakin kiusaamisen lopettamiseksi. Miten yhteinen sitoutuminen saadaan aikaiseksi?

Roland (1984, 122) pitää tärkeänä erityisen suunnittelupäivän järjestämistä, jossa käsiteltäisiin kiusaamisen hoitamista ja ehkäisemistä, kuin myös selvitetään löytyykö edes halukkuutta poistaa kiusaamista ja jos löytyy niin miten se tapahtuu. Myös Olweus (1992, 65) lähtee poistamaan kiusaamista järjestämällä erityisen kokouspäivän, johon ottaisi osaa sekä kouluhenkilökuntaa että oppilaita, kuin myös heidän vanhempia. Kokoukselle tulisi hänen mukaansa varata mahdollisimman paljon aikaa, jotta kiusaamisesta voitaisiin keskustella perusteellisesti ja jotta sen lopettamiseksi voitaisiin suunnitella erilaisia toimenpiteitä. Yhteisen sitoutumisen lisäksi vaaditaan ts. myös yhteistä toimintalinjaa eli tapaa, jolla kiusaamiseen reagoidaan.

Olweuksen (1993, 71-72) mallissa tuloksellinen interventio syntyy juuri silloin, kun se suunnataan koko systeemitasolle ja toteutetaan samanaikaisesti koulu-, luokka- ja yksilötasolla, unohtamatta vanhempia. (Ks. myös Besag 1989, 103; Simonen 1993, 7.) Tikkanen näkee kiusaamisen vähene-
misen syynä Helsingin kouluissa kolmen tekijän vaikutusta: "Kouluissa tehdyt toimenpiteet, opettajan kasvanut tietoisuus ja tahto hoitaa ongelmaa sekä julkisuus, joka ylilyönneistä huolimatta on saanut lapset ja aikuiset puhumaan koulukiusaamisesta." (Löytömäki 1995, 13.) Yhteisen toimintalinjan noudattamisen tärkeys ilmenee hyvin Olweuksen (1992, 46) sanoissa:

"Kouluhenkilökunnan, erityisesti opettajien, asenteet, tavat ja käyttäytyminen ovat ratkaisevia kiusaamisen estämisessä ja kontrolloimisessa, samoin kuin kiusaamisen kanavoimisessa sosiaalisesti hyväksytympään suuntaan... Lisäksi oppilaiden itsensä sekä heidän vanhempiensa asenteet ja käyttäytyminen voi merkitä paljon tietyn koulun kiusaamisongelmien todennäköisyyden/ määrän vähentämisessä."

Purkeyn (1990, 65) mukaan koulun järjestys tulee mitä todennäköisemmin paranemaan yleisellä tasolla lähestyttäessä sitä laajasti, monipuolisesti, kuin vain turvautumalla kurinpidollisiin toimenpiteisiin, joka hoitaa vain ongelman oireita (käytösongelmaa itsessään) eikä sen perimmäisiä syitä.

3.2.2. ILMAPIIRIN PARANTAMINEN

Siannin ym. (1993, 319) mukaan tehokkain tapa estää kiusaaminen on luoda kouluihin sellainen sosiaalinen ilmapiiri, joka edistää harmonisia- ja sosiaalisia suhteita. Myös Galloway (1994, 23) lähtee poistamaan kiusaamista sosiaalisen ilmapiirin avulla: Hänen mukaan keskeisin asia kiusaamisen poistamisessa on se, että kouluun luodaan sellainen ilmasto, jossa

- enemmistö oppilaista tuomitsee kiusaamisen ja
- oppilaat ovat valmiita turvautumaan opettajan apuun ts. oppilaat tuntevat saavansa apua ja tukea opettajalta.

Paremmen kouluilmaston luominen tulee tapahtua hänen mukaansa yhteistyössä lasten kanssa eli lapsilla tulee olla mahdollisuus kertoa mielipiteensä siitä, miten koulun ilmapiiriä voitaisiin parantaa. Muussa tapauksessa lapselle vain välittyy kuva, että heistä ei olla kiinnostuneita ja kiusaamisongelmaa ei saada poistetuksi. (Emt. 23.) Paremmen ilmapiirin luominen tulee ts. tapahtua yhteistyössä oppilaiden kanssa. Porteuksen ja Kelleherin (1987, 80) mukaan yhteiset pyrkimykset parantaa koulun ilmapiiriä takaavat pidemmällä aikavälillä sen, että oppilailla on vähemmän henkilökohtaisia ongelmia. Tällöin myös koulun ilmapiirikin paranee (emt. 80). Millaisen koulun ilmapiirin sitten tulisi olla? Ainakin Porteuksen ja Kelleherin (1987, 79) mukaan kotoisa ja välittävä ilmapiiri mitä todennäköisemmin aiheuttaa sen, että oppilaat tulevat keskenään hyvin toimeen. Miten sosiaalista ilmapiiriä voidaan parantaa yhteistyössä oppilaiden kanssa ts. miten em. kaltainen ilmapiiri on sitten saavutettavissa?

Rutterin (1981, 193) mukaan on olemassa neljä tekijää, jotka vaikuttavat siihen, ovatko oppilasryhmien ja koulun normit lopulta yhteneväiset vaiko vastakkaiset:

- koulun tarjoamat yleiset fyysiset puitteet ja henkilökunnan asennoituminen heitä kohtaan
- jaetut aktiviteetit henkilökunnan ja oppilaiden välillä
- vastuun jakamista oppilaille
- menestyksen saavuttaminen eri aineissa

Vaikka Rutter näkee mm. henkilökunnan asennoitumisen ja vastuun jakamisen oppilaille vaikuttavan oppilasryhmien ja koulun välisten normien muodostumiseen niin siitä huolimatta em. normeihin vaikuttavia tekijöitä voidaan pitää myös sosiaaliseen ilmastoon vaikuttavina tekijöinä. Kouvolalaisessa Mansikka-ahon yläasteella on pyritty luomaan myönteinen ilmapiiri lisäämällä keskustelua, näkemällä oppilaat tasaveroisina, tarjoamalla heille mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua (jolloin

mm. oppilaat tuntevat koulunsa omakseen), kuin myös jakamalla vastuuta: Oppilaskunta pitää oppilaille kioskia ja kahviota. (Mustonen 1995, 27.) Koulun sisällä on päästy parempaan ilmapiiriin, lisääntyneeseen vuorovaikutukseen, kuin myös kiusaamisen ja ilkivallan vähenemiseen (emt. 28). (Ks. myös Rutter 1981, 187.) Myös Basalison (1989, 64) mukaan kiusaamista voidaan vähentää siten, että oppilaille tarjotaan lisää mahdollisuuksia ottaa osaa koulun toimintaan ja sen organisaatioon. Hänen mukaansa luokille voidaan antaa tehtäväksi esim. järjestyksen valvominen välituntisin ja erilaisten urheilutapahtumien järjestäminen. (Ks. myös Hyman 1982, 411-412.)

Vaikka sosiaalinen ilmapiiri olisikin saatu parannettua niin siitä huolimatta on syytä arvioida ilömpiiriKoulun sosiaalisen ilmapiirin parantamisessa on syytä muistaa myös yhteistyö vanhempien kanssa: Gallowayn (1994, 19) mukaan yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa Ilmapiirin paranemista on myös syytä sekä jatkuva ilmapiirin arviointi olisivat osaltaan kiusaamista ehkäiseviä ja vähentäviä tekijöitä.

3.2.3. ASETEIDEN MUUTTAMINEN

Hooverin ja Hazlerin (1991, 216) mukaan

- kiusaamisongelma pitäisi tiedostaa koko koulussa, jotta asenteet ja käyttäytyminen muuttuisivat ts. kiusaaminen saataisiin loppumaan
- koko henkilökunnan tulee näyttää julkisesti, että he vastustavat kiusaamista
- kiusaamisen vastustaminen vaatii jatkuvaa ja näkyvää toimintaa

Millä tavoin henkilökunta voi näyttää julkisesti vastustavansa kiusaamista ja miten siitä voidaan tehdä jatkuvaa ja näkyvää toimintaa?

Pikasin (1990, 92-99) mukaan opettaja voi omalla toiminnallaan pyrkiä luomaan ryhmässä kiusaamisen- ja väkivallan vastaisia asenteita esim. esitysten, filmien, puheiden, teemojen ym. avulla. Tällä tavoin hän ottaa itselleen ”asenteiden muokkaajan roolin” (emt. 94). Myös Olweuksen (1992, 30) mukaan opettajalla on keskeinen asema kiusaamisen lopettamisessa ja sen ehkäisemisessä, koska heidän asenteensa ja käyttäytymisensä vaikuttavat kiusaamisongelman esiintymiseen. Rolandin (1984, 42-43) ja Cowie ja Sharpin (1994, 69) mallissa oppilaiden asenteita pyritään muuttamaan mm. kirjallisuuden ja kirjoittamisen kautta. Olweus (1992, 84) pitää myös tärkeänä luokan positii-visen ilmapiirin luomista esim. järjestämällä yhteisiä retkiä ja tapahtumia.

Olweuksen (1992, 65-66) mukaan kiusaamisen lopettamiseksi olisi tehostettava sekä ruokatunti- että välituntivalvontaa, kuin myös toimia kiusaamistilanteessa päättäväisesti (ks. myös Besag 1989, 113-114; Sharp & Thompson 1994, 25). Kiusaamista voidaan myös ehkäistä siten, että kouluun luodaan viihtyisämpiä ulkoiluympäristöjä ja estetään eri ikäisten lasten välinen vuorovaikutus välituntisin esim. porrastamalla ulkoilu-aikoja tai jakamalla ulkoilualueet (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 110-111; Olweus 1992, 67). Eri ikäisten lasten erottamien toisistaan välituntisin johtuu ilmeisesti siitä, että tyypillisin kiusaamistilanne on sellainen, jossa vanhempi oppilas kiusaa nuorempaa oppilasta (ks. Olweus 1992, 21). Olisi myös tärkeää luoda järjestelmä, jossa kiusatulla olisi aina mahdollista puhua jollekin ulkopuoliselle henkilölle, koska ilmitulon vaarasta johtuen lapsi saattaa pelätä puhua vanhemmilleen tai opettajalle (Olweus 1992, 68).

3.2.4. SÄÄNTÖJEN SELKIINNYTTÄMINEN JA YHDENMUKAISTAMINEN

Kuten aiemmassa yhteydessä tuli ilmi Gottfredson ym. (1993, 182) tulivat siihen johtopäätökseen, että häiriökäyttäytymistä aiheuttivat mm. opettajan oma toiminta ja se, että koulu ei ole onnistunut kontrolloimaan oppilaiden käyttäytymistä. Näiden takia he lähtevätkin poistamaan häiriökäyttäytymistä

- selkiinnyttämällä ja yhdenmukaistamalla sääntöjä,
- lisäämällä yhteistyötä vanhempien kanssa ja
- opettajien lisäkouluttamisella (emt. 183-184).

Opettajien lisäkoulutuksella pyritään ilmeisesti opettamaan opettajille uusia opetustyyliä, jotka eivät ole ainakaan edesauttamassa häiriökäyttäytymisen esiintymistä (ks. luku opetusmenetelmät). Myös yhteistyön lisäämisellä kodin ja koulun välillä voidaan vähentää lapsen häiriökäyttäytymistä koulussa (ks. luku yhteistyö vanhempien kanssa). Miten sitten sääntöjen selkiinnyttämisellä ja niiden yhdenmukaistamisella voidaan poistaa häiriökäyttäytyminen?

Gottfredsonin ym. (1993, 184) mukaan eräs syy häiriökäyttäytymiseen on se, että ympäristö vahvistaa ei-toivottua käyttäytymistä ja epäonnistuu halutun käyttäytymisen vahvistamisessa. Ilmeisesti tällainen tilanne vallitsee juuri silloin, kun säännöt eivät ole selkeitä ja yhdenmukaisia. Gottfredsonin ym. (1993, 184) mukaan sääntöjä pitää selkiinnyttää ja yhdenmukaistaa, jotta sekä henkilökunta että oppilaat tietäisivät, miten pitää käyttäytyä ja mitä seuraamuksia on häiriökäyttäytymisellä (ks. myös Hyman ym. 1982, 412). Sääntöjen selkiinnyttämisellä ja yhdenmukaistamisella ts.

varmistetaan se, että ympäristö ei enää vahvista ei-toivottua käyttäytymistä ja onnistuu halutun käyttäytymisen vahvistamisessa. Rutterin (1981, 192) ja Gottfredsonin ym. (1993, 184) ajatuksissa on havaittavissa selviä yhtymäkohtia: Rutterin mukaan arvojen ja normien noudattaminen tulisi tapahtua koko koulutasolla. Hänen mukaansa normien vaikutukset ovat tehokkaampia, kun

- ne ovat selkeästi esitettyjä ja
- niitä soveltaa ts. noudattaa koko sosiaalinen yhteisö

Kuten Gottfredsonin ym. mallissa niin myös Rutterin mallissa pyritään ts. siihen, että sääntöjen eli normien tulee olla selkeitä ja niitä noudattaa koko koulu (oppilaat ja henkilökunta). Rutter tosin vielä mainitsee, Gottfredsonista ym. poiketen, että normien vaikutukset ovat myös tehokkaampia, jos sosiaalinen yhteisö on yhteneväinen ja jäseniään tukeva. (Ks. myös Besag 1989, 106.) Miten em. asiat ovat sovellettavissa kiusaamisen poistamiseen? Ainakin Besagin (1989, 122) mukaan kiusaamista voidaan ehkäistä juuri em. tavoin eli selkiinnyttämällä ja yhdenmukaistamalla sääntöjä, kuin myös noudattamalla niitä jatkuvasti.

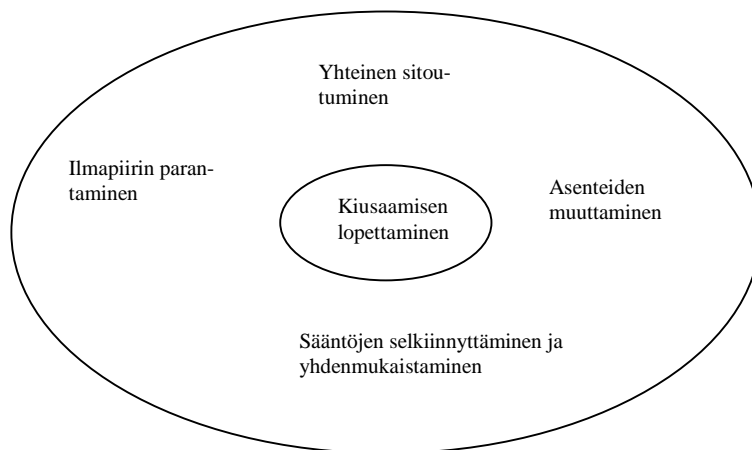
3.2.5. POHDINTAA

Kiusaamisen mieltämien yhteisötason ongelmaksi jo kertoo itsessään, että sen poistamiseksi vaaditaan yhteisöllistä toimintaa ja sitoutumista. Tavoitteena on luoda koko kasvatusyhteisössä kiusaamista vastustava asennoituminen. Esitettyjen tutkimusten perusteella voidaan todeta, että kiusaamista ehkäisevän ja vähentävän ilmapiirin luomiseksi pitää kehittää koko organisaatiota, pyrkiä sitomaan koko organisaatio kiusaamisen vastustamiseen ja lopettamiseen, siirtää arkipäivän toiminnassa vastuuta aikuisilta oppilaille kiinnittää huomiota henkilökunnan tapaan reagoida kiusaamistilanteessa ja tehostaa valvontaa, kuin myös parantaa ulkoiluympäristöjä ja huomioida mahdollisuus organisaation ulkopuolisen avun käyttämiseen. Gottfredsonin ym. (1993, 210) mukaan kaikkein tehokkain tapa parantaa oppilaiden käyttäytymistä on suunnata toimenpiteitä sekä yksilöön itseensä että opettajan toimintaan, kuin myös koko kouluun (ks. myös Hyman ym. 1982, 410). Hooverin ja Hazlerin (1991, 218) mukaan mitä tahansa kiusaamisen lopettamiseksi sitten tehdäänkin niin sen lopettamisesta pitäisi tehdä kaikkien velvollisuus ts. perheen, luokan, koulun, yhteisön, koko maan yms.

Olweus (1992, 70) kuitenkin painottaa sitoutumisen tärkeyttä, kiusaamisen lopettamisessa. Ei siis riitä, että ryhdytään toimeen koko yhteisötasolla, jos toiminta hiipuu hiljalleen vaan kiusaamisen lopettaminen vaatii pitkäjännitteistä sitoutumista ja työtä. Lisäksi kiusaamisen vastaisia toimenpiteitä

tulee jatkuvasti arvioida, jotta voitaisiin varmistaa niiden tehokkuus ts. toimivuus (Galloway 1994, 19). Olweuksen (1991, 446) mukaan se, tullaanko kiusaamisongelmasta selviytymään vai ei, ei enää riipu siitä, onko meillä tarvittavat tiedot saavuttaaksemme halutut muutokset vaan pikemminkin on kyse siitä, onko meillä halukkuutta puuttua siihen ja käyttää olemassa olevaa tietoa toimiaksemme tätä ongelmaa vastaan. Kiusaamisen poistaminen vaatii ts. halukkuutta ja valmiutta sekä pitkäjänteiseen sitoutumiseen että työhön.

Kiusaamisen yhteisötason syihin kohdistuvat toimenpiteet kuten yhteinen sitoutuminen, ilmapiirin parantaminen, asenteiden muuttaminen ja sääntöjen selkiinnyttäminen ja yhdenmukaistaminen eivät ole toisiaan poissulkevia vaan pikemminkin toisiaan täydentäviä. Ilmapiirin parantaminen esim. vaikuttaa yhteiseen sitoutumishalukkuuteen ja asenteiden muuttamiseen ja päinvastoin. Kiusaamisen yhteisötason syiden lopettamistoimenpiteitä ja lopettamistoimenpiteiden keskinäisiä suhteita kuvaa kuvio 3.2.



Kuvio 3.2 Kiusaamisen lopettamistoimenpiteet yhteisötasolla.

4. TUTKIMUSONGELMAT JA -MALLI

Koulu- ja päiväkotikiusaamisessa on havaittavissa tiettyjä yhteneväisyyksiä, kuten molemmissa esiintyy kiusaamista ja se on muodoltaan sekä fyysistä että psyykkistä. Tutkimuksen avulla halutaan ensinnäkin selvittää, ovatko myös kiusaamisen syyt ja sen lopettamistoimenpiteet mahdollisesti yhteneväiset? Tutkimusongelmaksi muodostuivat:

1. Mitkä koulukiusaamisen syistä on sovitettavissa päiväkotikiusaamiseen?
2. Mitkä koulukiusaamisen lopettamistoimenpiteistä on sovitettavissa päiväkotikiusaamiseen?

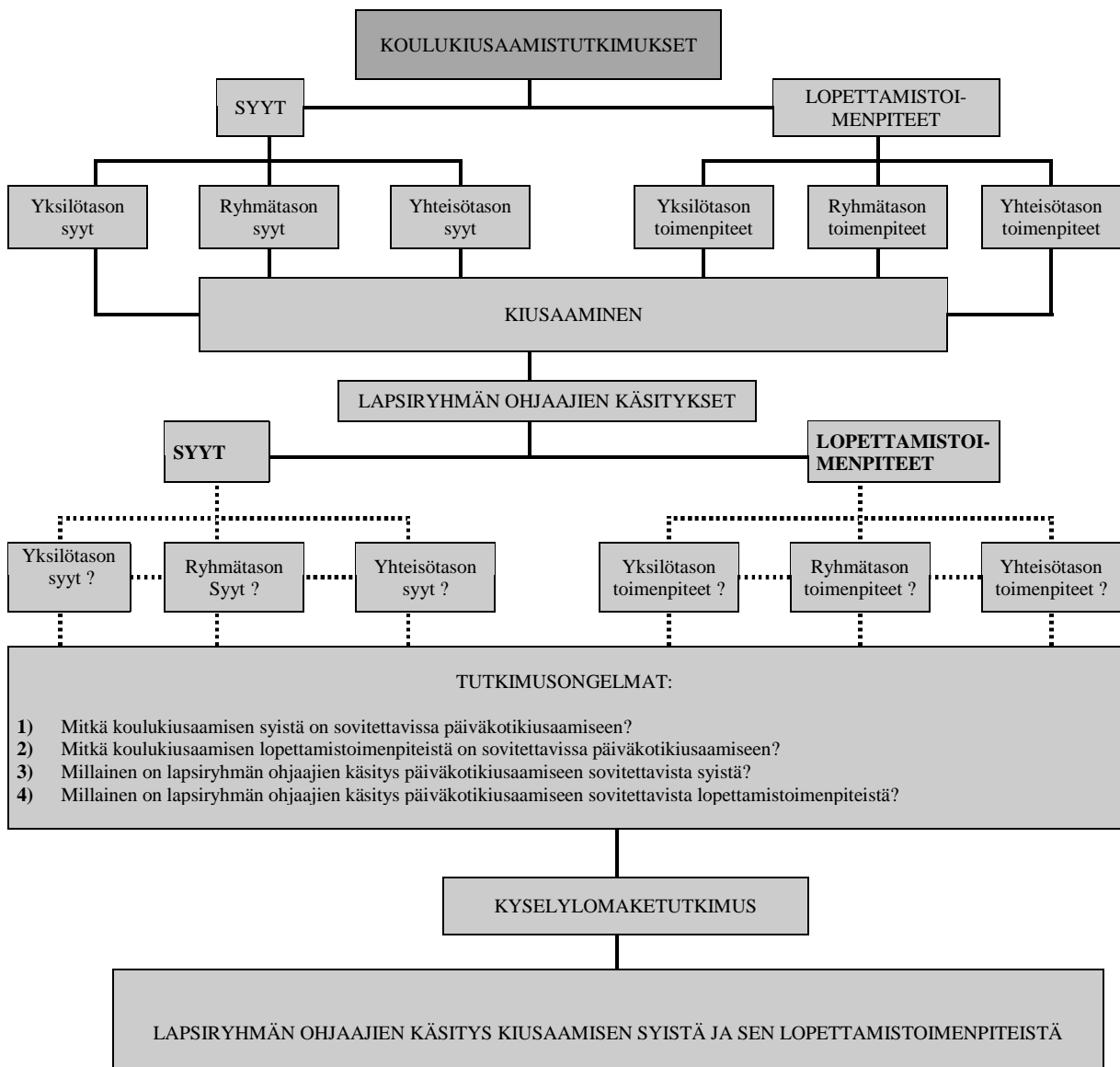
Koulu- ja päiväkotikiusaamisen esiintymismuotojen, syiden ja sen lopettamistoimenpiteiden ollessa yhteneväisiä, voidaan em. instansseissa esiintyvää kiusaamista pitää toisilleen universaalisenä ilmiönä em. asioiden osalta. Tällöin koulukiusaamisesta saatuja tutkimustuloksia on mahdollista hyödyntää myös päiväkotikiusaamiseen liittyvissä kysymyksissä, eikä päiväkotikiusaamiseen kohdistuneiden tutkimusten puute ole mikään ongelma.

Kiusaamistutkimukset ovat kohdistuneet peruskouluikäisiin lapsiin siinä määrin, että niiden pohjalta määritellään yleisesti mitä on kiusaaminen ym. kiusaamiseen liittyvät asiat (ks. esim. Olweus 1993; Pikas 1990; Roland 1984). Koulukiusaamistutkimuksia voidaan pitää eräänlaisena kiusaamiseen liittyvien asioiden viitekehyksenä, jonka puitteissa on käsitelty esim. päiväkotikiusaamista (ks. esim. Lukkari 1997; Spåre 1994a) ja työpaikkakiusaamista (ks. esim. Miettinen 1996).

Koulukiusaamistutkimuksien avulla on mahdollista mm. pohtia syitä, mitkä ovat aiheuttamassa kiusaamista tai ainakin lisäämässä sen riskiä ja löytää myös keinoja sen lopettamiseksi. Kiusaamisen syyt ovat jaoteltavissa yksilö-, ryhmä- ja yhteisötason syihin. Tällöin joko kiusaajassa tai kiusatussa, lapsiryhmässä tai koulussa on jotakin sellaista, joka aiheuttaa kiusaamista. Kiusaamisen lopettamistoimenpiteet ovat jaoteltavissa yksilö-, ryhmä- ja yhteisötason toimenpiteiksi, jolloin lopettamistoimenpiteet kohdistuvat yksilö-, ryhmä- ja yhteisötason syihin. Lapsiryhmän ohjaajien käsityksiä kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä ei ole aikaisemmin tutkittu, joten niistä ei tiedetä vielä mitään. Tutkimuksen toinen tarkoitus on näin ollen selvittää heidän käsityksensä em. asioiden suhteen, koulukiusaamistutkimuksien asettaman viitekehyksen puitteissa: Käsitykset kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä voivat olla em. tavoin kategorisia tai ilmetä erilaisina kombinaatioina, jolloin syyt ja lopettamistoimenpiteet muodostuvat erilaisista kategorioiden väli-

sistä kombinaatioista. Käsitteitä kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä voidaan kuitenkin tarkastella vain niiden koulukiusaamisen syiden ja lopettamistoimenpiteiden osalta, jotka on sovitettavissa päiväkotikiusaamiseen. Tutkimuksen ongelmiksi muodostuivat:

3. Millainen on lapsiryhmän ohjaajien käsitys päiväkotikiusaamiseen sovitettavista syistä?
4. Millainen on lapsiryhmän ohjaajien käsitys päiväkotikiusaamiseen sovitettavista lopettamistoimenpiteistä?



Kuvio 4.1 Tutkimusmalli.

5. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1. TUTKIMUKSELLISEN LÄHESTYMISTAVAN VALINTA

5.1.1. EKSPLOKATIIVINEN VAI KONFIRMATIIVINEN?

Empiirisessä tutkimuksessa on Mellinin (1996b, 155) mukaan ”kaksi erilaista lähestymistapaa”: eksploratiivinen ja konfirmatorinen. Lähestymistavan valintaan vaikuttaa se, paljonko tutkittavasta kohteesta tiedetään. Jos sitä ei tunneta hyvin niin silloin käytetään eksploratiivista lähestymistapaa, jolloin tutkimuksen tarkoitus on selvittää kohteen ominaisuuksia. Jos se taas tunnetaan hyvin niin silloin käytetään konfirmatorista lähestymistapaa. Tutkimuksen tarkoitus on tällöin ”vahvistaa teoria empiirisesti”. (Emt. 155.)

Lapsiryhmän ohjaajien käsityksiä kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä ei ole aikaisemmin tutkittu, joten niistä ei tiedetä vielä mitään. Tutkimuksen tarkoitus on näin ollen selvittää heidän käsityksensä em. asioiden suhteen ja tulee lähestymistavaltaan olemaan eksploratiivista.

5.1.2. KVALITATIIVINEN VAI KVANTITATIIVINEN?

5.1.2.1. VALINNAN PERUSTEET

Empiirinen tutkimus voidaan jakaa deskriptiiviseksi-, kokeelliseksi- ja relationaaliseksi tutkimukseksi (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 16). Empiirinen tutkimus voidaan kuitenkin jakaa karkeammin joko kvantitatiiviseksi tai kvalitatiiviseksi, kuten esim. Heikkilä (1999, 13) on tehnyt. Kvantitatiiviset- ja kvalitatiiviset tutkimukset ovat ts. yleisnimitys erilaisille empiirisille tutkimuksille (ks. esim. emt. 14-15). Kvantitatiivista tutkimusta kutsutaan myös tilastolliseksi- tai määrälliseksi tutkimukseksi ja kvalitatiivista tutkimusta laadulliseksi tutkimukseksi (emt. 15-16).

Empiirisessä tutkimuksessa käytetyt menetelmät jakaantuvat näin ollen kvantitatiivisiksi- ja kvalitatiivisiksi tutkimusmenetelmiksi. Kvantitatiiviset- ja kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät eivät ole toisiaan poissulkevia vaan molempia voidaan käyttää samassa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta

1998, 74). Ei voida sanoa, että kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät olisivat yleisesti ottaen parempia, kuin kvalitatiiviset tai toisinpäin. Tutkimusmenetelmien vastakkainasettelu on Eskolan ja Suorannan (1998, 14) mukaan ”turha ja harhaanjohtava”. Tutkimuksen lähestymistavan ja tutkimusmenetelmien valinta tulisikin Eskolan ja Suorannan (1998, 62) mukaan tapahtua tutkimustarpeiden ja tutkimustavoitteiden pohjalta eikä siis sen mukaan, kumpi tutkimusmenetelmä olisi yleisesti ottaen parempi. Eskola ja Suoranta eivät kuitenkaan määrittele, mitä he tarkoittavat em. ”tutkimustarpeilla”. Jos tutkimustarpeilla tarkoitetaan esim. sitä, että tutkimus tehtäisiin työnantajan tarpeisiin, jolloin työnantaja voisi määrittellä omien tarpeidensa pohjalta millainen tutkimus tulisi olla niin tässä suhteessa tutkimustarpeiden käyttäminen tutkimuksen lähestymistavan ja tutkimusmenetelmien valinnan kriteerinä on vähintäänkin arveluttavaa. Tutkimustavoitteiden käyttämistä eräänä kriteerinä on sitä vastoin ymmärrettävissä. Toinen asia, joka vaikuttaa tutkimusmenetelmien ja -lähestymistavan valintaan on tutkimusongelma. Heikkilän (1999, 14) mukaan juuri tutkimusongelma ja tutkimuksen tavoite vaikuttavat tutkimusmenetelmän valintaan.

Tutkimuksen avulla halutaan selvittää ensinnäkin se, mitkä koulukiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä on sovitettavissa päiväkotikiusaamiseen. Toiseksi, tutkimuksen avulla halutaan myös selvittää, millainen on lapsiryhmän ohjaajien käsitys kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä. Tutkimuksen ongelmat muodostuvat em. Tutkimuksen tavoite on tuottaa tietoa, jota voidaan yleistää tutkimuksen perusjoukkoon, joka muodostuu Tampereen- ja Hämeenlinnan kunnallisten päiväkotien lapsiryhmän ohjaajista. Seuraavaksi tarkastellaan kvalitatiivisten- ja kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien käyttökelpoisuutta tässä tutkimuksessa tutkimusongelman- ja tavoitteen kannalta.

5.1.2.2. KVALITATIIVINEN TUTKIMUSOTE

Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoite on löytää selityksiä, kuvailla tapahtumia ja ymmärtää toimintaa (Eskola & Suoranta 1998, 61; Heikkilä 1999, 16). Tutkimusongelmia voisi selvittää esim. haastattelun avulla, joka on kvalitatiivisessa tutkimuksessa usein käytetty menetelmä (Eskola & Suoranta 1998, 86; Heikkilä 1999, 16). Lapsiryhmän ohjaajilta kysyttäisiin heidän mielipiteitään siitä, miksi päiväkodissa esiintyy kiusaamista ja miten kiusaaminen saataisiin loppumaan. Haastattelutulosten perusteella voitaisiin sanoa, onko heidän käsityksensä kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä yhteneväinen koulukiusaamistutkimusten kanssa vai ei ts. onko koulukiusaamisen syyt ja lopettamistoimenpiteet sovitettavissa päiväkotikiusaamiseen. Haastattelun perusteella voitaisiin

myös todeta, jakaantuisivatko vastaukset kiusaamisen syiden ja lopettamistoimenpiteiden osalta yksilö-, ryhmä- tai yhteisötason kategorioihin vai näiden erilaisiin yhdistelmiin. Meillä olisi jo ennen haastatteluiden aloittamista tiedossa, mitä hakisimme aineistosta ts. tietäisimme aineistomme saturaatiotason (Eskola & Suoranta 1998, 63). Kun haastattelut eivät tuottaisi enää uutta tietoa suhteessa tutkimusongelmaan, olisi haastatteluja tehty riittävän paljon ja saavutettu saturaatiotaso (Eskola & Suoranta 1998, 62). Kvalitatiivinen tutkimusote olisi näin ollen varsin relevantti tutkimusongelmien suhteen.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoite ei ole kuitenkaan tuottaa tilastollisesti yleistettäviä tuloksia (Eskola & Suoranta 1998, 61; Heikkilä 1999, 16). Tästä johtuen kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään harkinnanvaraista otantaa, jolle on tyypillistä pieni tapausten määrä eli esim. haastateltavia ei ole paljon (Eskola & Suoranta 1998, 18). Kvalitatiivinen tutkimusote on näin ollen irrelevantti tutkimuksen tavoitteen suhteen, koska saatua tietoa ei voisi tai ei olisi mielekästä yleistää tutkimuksen perusjoukkoon. Kvalitatiivinen tutkimusote ei tule näin ollen kysymykseen tässä tutkimuksessa vaikka sen avulla olisikin saatu vastaus tutkimusongelmiin.

5.1.2.3. KVANTITATIIVINEN TUTKIMUSOTE

Kvantitatiivisessa eli tilastollisessa tutkimuksessa tutkimusongelmat pyritään ratkaisemaan numeerisen tiedon pohjalta (Heikkilä 1999, 16; Mellin 1996a, 1), jota kerätään mittaamisen avulla (Mellin 1996a, 9). Kvantitatiivinen tutkimus on ts. kiinnostunut vain sellaisista ilmiöistä, joita voidaan mitata eli saattaa numeeriseen muotoon (Erätuuli, Leino & Yliluoma 1994, 11). Tutkimusongelmat on näin ollen operationalisoitava eli saatettava mitattavaan muotoon, jotta tutkimuksessa voitaisiin ylipäänsä käyttää kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä (Erätuuli ym. 1994, 15). Miten asetettuja tutkimusongelmia voidaan mitata ts. saadaanko asetettuja tutkimusongelmia operationalisoiduksi tässä tutkimuksessa?

Lapsiryhmän ohjaajien käsityksiä kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä voisi selvittää heidän mielipiteidensä perusteella: Kun tiedettäisiin, millaisia mielipiteitä heillä on em. asioista niin silloin myös tiedettäisiin, mitkä kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä olisi sovitettavissa päiväkotikiusaamiseen ja millainen on heidän käsityksensä kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä. Miten heidän mielipiteitä voidaan selvittää? Lapsiryhmän ohjaajien mielipiteitä em.

asioiden suhteen voisi selvittää esittämällä heille erilaisia mielipideväittämiä em. asioista. Muodostettaisiin väittämiä, joiden mukaan kiusaamisen syynä ovat sellaiset asiat, jotka voidaan luokitella joko yksilö-, ryhmä- tai yhteisötason syihin. Tämän lisäksi muodostettaisiin väittämiä, joiden mukaan kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden tulee olla sellaisia, jotka voidaan luokitella joko yksilö-, ryhmä- tai yhteisötason syihin kohdistuviksi toimenpiteiksi. Sekä syiden että lopettamistoimenpiteiden osalta olisi näin ollen erilaisia luokkia, joissa jokaisessa olisi useita samaa asiaa koskevia väitteitä. (Ks. liite nro 1). Tällä tavoin pyritään Heikkilän (1999, 55) mukaan mm. mielipidemittauksissa selvittämään, ”kuinka johdonmukaisia vastaajat ovat olleet”.

Mielipideväittämissä voisi käyttää Likertin asenneasteikkoa, jonka avulla saadaan selvitettyä, kuinka paljon vastaaja on ollut väittämän kanssa samaa mieltä (Kaplan & Saccuzzon 1989, 143). Sen avulla saataisiin myös vastaajan mielipide muutettua numeeriseen muotoon ts. sitä voitaisiin mitata: asenneasteikossa jokaista vastausvaihtoehtoa vastaa jokin numero (ks. Heikkilä 1999, 52). Likertin asenneasteikossa on Kaplanin ja Saccuzzonin (1989, 143) mukaan viisi vastausvaihtoehtoa: täysin eri mieltä (strongly disagree), eri mieltä (disagree), neutraali (neutral), samaa mieltä (agree) ja täysin samaa mieltä (strongly agree). Vastausvaihtoehtoja voisi myös olla em. vähemmän tai enemmän ja niiden sisältökin voisi olla em. hieman poikkeava (ks. Heikkilä 1999, 52). Vastaaja valitsisi asenneasteikosta sellaisen vastausvaihtoehdon, joka vastaisi parhaiten hänen omaa käsitystään (Heikkilä 1999, 52).

Lapsiryhmän ohjaajalla olisi näin ollen erilaisia mielipideväittämiä, joihin hän ottaisi kantaa. Tämän jälkeen etsittäisiin väittämien joukosta sellaiset väittämät, jotka olisi sovitettavissa päiväkotikiusaamiseen. Seuraavaksi etsittäisiin väittämien joukosta sellaiset väittämät, joihin vastaajat olisivat vastanneet mahdollisimman yhdenmukaisesti ja tarkasteltaisiin näiden väittämien sisältöä ja suoritettaisiin niiden luokittelu: Väittämät voisi luokittaa yhteen ja samaan luokkaan, jolloin vastaajan käsitys olisi ns. kategorinen. Väittämät voisivat myös luokittua 2-3 erilliseen luokkaan, jolloin vastaajan käsitys olisi ns. kombinaalinen.

Tutkimusongelmien kannalta arvioituna kvantitatiivisen tutkimusotteen käyttäminen olisi mahdollista, koska tutkimusongelmat voidaan operationalisoida. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tarvitaan ”riittävän suurta ja edustavaa otosta” (Heikkilä 1999, 15), koska sen ”avulla pyritään tekemään johtopäätöksiä perusjoukosta” (Mellin 1996a, 41). Kvantitatiivisen tutkimuksen olemukseen kuuluu ts. pyrkimys tuottaa tietoa, jota voitaisiin yleistää koko perusjoukkoon. Näin ollen kvantitatiivinen

tutkimusote olisi varsin relevantti myös suhteessa tutkimuksen tavoitteeseen. Tutkimusongelmien ja -tavoitteiden takia tässä tutkimuksessa on päädytty kvantitatiiviseen tutkimusotteeseen.

5.2. TUTKIMUSAINEISTON KOONTI

5.2.1. KYSELYLOMAKETUTKIMUS

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen tapahtuu Heikkilän (1999, 15-16) mukaan yleensä stantardoitujen tutkimuslomakkeiden avulla, joissa on käytetty valmiita vastausvaihtoehtoja. Tällaisia valmiita vastausvaihtoehtoja omaavia kysymyksiä kutsutaan puolestaan mm. suljetuiksi- ja strukturoituiksi kysymyksiksi (emt. 49). Vastaaminen olisi näin ollen nopeaa ja tulosten tilastollinen käsittely helppoa. Vastaajan olisi myös helpompi antaa ”moittivia tai arvostelevia vastauksia”. (Emt. 50.) Toisaalta valmiit vastausvaihtoehdot voivat houkutella vastaajaa antamaan vastauksensa harkitsematta ja vaihtoehto ”en osaa sanoa” saattaisi houkutella (emt. 50). Huolimatta näistä epäkohdista, mielipidetiedusteluissa käytetään Heikkilän (1999, 51) mukaan ”usein monia suljettujen kysymysten muodossa esitettyjä väittämiä”. Suunnitelmallista kyselylomake- eli survey-tutkimusta käytetään tilanteessa, jossa ”tutkittavia on paljon” (emt. 18). Tutkimuksen ongelman ja -tavoitteen kannalta on näin ollen välttämätöntä, että aineiston kerääminen tapahtuu stantardoidun tutkimuslomakkeen avulla, jossa on käytetty suljettuja kysymyksiä.

5.2.2. KOEHENKILÖT JA HEIDÄN VALINTA

5.2.2.1. JOHDANNOKSI

Tampereen- ja Hämeenlinnan kaupungin kunnallisten päiväkotien lapsiryhmän ohjaajat muodostavat tutkimuksen perusjoukon. Perusjoukko muodostuu ts. ”mielenkiinnon kohteena” olevasta väestöstä (Pahkinen & Lehtonen 1989, 5). Kokonaistutkimuksessa tutkimus kohdistuu koko perusjoukkoon ja otantatutkimuksessa osaan perusjoukosta (Heikkilä 1999, 32-33; Mellin 1996a, 41). Tutkimusmuodon (kokonaistutkimus vs. otantatutkimus) valintaan vaikuttavat mm. perusjoukon koko, tutkimuskustannukset ja kuinka nopeasti tiedot halutaan. Perusjoukon ollessa hyvin suuri, tutki-

muskustannusten noustessa liian suuriksi tai jos tiedot halutaan nopeasti, päädytään otantatutkimukseen (Heikkilä 1999, 32; Pahkinen & Lehtonen 1989, 113). Tässä tutkimuksessa päädyttiin em. syiden perusteella otantatutkimukseen, joka toteutettiin syksyllä 1999.

Kyselyyn osallistui 190 lapsiryhmän ohjaajaa, joista 153 (80,5%) tuli Tampereelta ja 37 (19,5%) Hämeenlinnasta. Kyselylomakkeen osiossa 14 esiintyi kuitenkin kaksi ja osiossa 15 neljä vastaajaa, joiden vastaukset olivat liian puutteellisia käsiteltäväksi, koskien tutkimusongelmia 3 ja 4. Tästä syystä tutkimusongelmaan 3 haettiin vastausta 188:n ja tutkimusongelmaan 4, 186:n lapsiryhmän ohjaajan vastausten perusteella. Tutkimusongelmiin 1 ja 2 puutteellisesti täytetyt kyselylomakkeet vaikuttivat lähinnä siten, että mielipideväitteisiin tulleiden vastausten määrät vaihtelivat 188-190 väliltä.

5.2.2.2. KOEHENKILÖIDEN VALINTA SATUNNAISOTANNALLA?

Otantatutkimuksessa perusjoukosta valitaan jonkin otantamenetelmän avulla otos, jonka perusteella tehdään johtopäätöksiä perusjoukosta (Heikkilä 1999, 32-33; Mellin 1996a, 41). Otoksesta lasketut arvot ovat ts. perusjoukon arvojen estimaatteja (Heikkilä 1999, 33; Pahkinen & Lehtonen 1989, 5). Tästä on seurauksena se, että mitä paremmin otos edustaa koko perusjoukkoa, sitä lähempänä estimaatit ovat perusjoukon todellisia arvoja. Tulosten yleistettävyyden kannalta on siis tärkeää, että tutkimuksen otos olisi edustava. Tähän päästään tilastollisen otantamenetelmän avulla, joka ”takaa, että otoksessa perusjoukko on tasapuolisesti edustettu” (Pahkinen & Lehtonen 1989, 7).

Otoksen valinta voi tapahtua esim. yksinkertaisella satunnaisotannalla: Perusjoukosta arvotaan ne henkilöt, jotka pääsevät mukaan otokseen, jolloin jokaisella henkilöllä on ollut yhtä suuri mahdollisuus tulla valituksi otokseen. (Heikkilä 1999, 35; Mellin 1996a, 45). Tällä tavalla muodostettua otosta voidaan Pahkinen ja Lehtosen (1989, 8) mukaan kutsua tilastolliseksi otokseksi ts. otos on edustava. Yksinkertainen satunnaisotanta soveltuu mm. tilanteeseen, jossa ”perusjoukko on homogeeninen” (Heikkilä 1999, 35). Tässä tutkimuksessa perusjoukon homogeenisuus tarkoittaisi sitä, että eri sosiaalialueilla työskentelevien lapsiryhmän ohjaajien mielipiteet eivät eroaisi toisistaan ts. tutkimustulosten kannalta ei olisi merkitystä, jos yksinkertaisella satunnaisotannalla olisi saatu otos, jossa olisi vastaajia vain tietyltä sosiaalialueelta. Lapsiryhmän ohjaajien mielipiteiden ei siis tarvitse olla homogeenisia siinä mielessä, että jokainen otokseen valittu vastaaja vastaisi samalla tavalla

vaan mielipiteiden homogeenisuus ilmeni siinä, että mielipide-erot olisivat samanlaisia myös josakin toisessa otoksessa. Lapsiryhmän ohjaajien käsityksiä kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoinenpiteistä ei ole aikaisemmin tutkittu, joten perusjoukon homogeenisyyttä em. asioiden suhteen ei tiedetä. Tällaisessa tilanteessa yksinkertaisen satunnaisotannan käyttö lienee arveluttavaa.

5.2.2.3. KOEHENKILÖIDEN VALINTA OSITETULLA OTANNALLA

Ositetun otannan avulla pyritään tutkimuksessa takaamaan, että otos muodostuisi jokaisen ositteen riittävästä edustuksesta (Pahkinen & Lehtonen 1989, 60). Ositteella tarkoitetaan tässä tapauksessa Tampereen- ja Hämeenlinnan kaupungin sosiaalialueita. Tällä tavalla pyritään välttämään tilannetta, jossa tehtäisiin väärä johtopäätöksä mahdollisesti heterogeenisestä perusjoukosta (ks. Mellin 1996a, 47). Kuten aikaisemmin jo tuli ilmi, tutkimuksen perusjoukon homogeenisyyttä ei tiedetä, jolloin tämänkaltaisessa tilanteessa ositetun otannan käyttäminen on parempi vaihtoehto, kuin yksinkertaisen satunnaisotannan.

Ositetun otannan käyttäminen tulee kuitenkin perustua ennakkotietoon, ”jolla perusjoukon alkiot voidaan luokitella tai ryhmitellä toisensa poissulkeviin osajoukkoihin” ts. ositteisiin (Pahkinen & Lehtonen 1989, 60). Kyselylomaketutkimuksen aikoihin (syksy 1999) sekä Tampereen että Hämeenlinnan kaupunki oli jaettu eri sosiaalialueisiin, jolloin tutkimuksen perusjoukko oli jakaantunut valmiiksi erilaisiin ositteisiin. Ositetun otannan käyttämiseen tarjoutui näin ollen hyvä tilaisuus (ks. Heikkilä 1999, 36; Mellin 1996a, 47). Tutkimuksen otos muodostuu näin ollen ositteiden otoksista, joissa käytetään yksinkertaista satunnaisotantaa (Mellin 1996a, 47; Pahkinen & Lehtonen 1989, 60). Ositteiden sisällä jokaisella henkilöllä tulisi ts. olla yhtä suuri mahdollisuus tulla valituksi oman ositteensa otokseen. Miten ositetun otannan idea toteutui tässä tutkimuksessa?

Taulukko 5.1 Kyselyyn tulleiden vastausten määrä eri sosiaalialueilla / ositteissa.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Tampere, eteläinen	29	15,3	15,3	15,3
Tampere, itäinen	38	20,0	20,0	35,3
Tampere, kaakkoinen	47	24,7	24,7	60,0
Tampere, keskinen	14	7,4	7,4	67,4
Tampere, läntinen	25	13,2	13,2	80,5
Hämeenlinna	37	19,5	19,5	100,0
Total	190	100,0	100,0	
Total	190	100,0		

Tampereen kaupungin osalta tutkimuksen perusjoukko oli jakautunut viiteen eri sosiaalialueeseen ts. viiteen eri ositteeseen, tutkimuksen suorittamisen aikana (syksyllä 1999). Taulukosta 5.1 selviää eri ositteista tulleiden vastausten määrä. Tampereen sosiaalialueiden eli ositteiden osalta tilanne oli seuraavanlainen: Eteläiseltä sosiaalialueelta tuli 29 vastausta, joiden osuus oli kyselyyn tulleista vastauksista 15,3%. Itäiseltä tuli vastaavasti 38 (20%), kaakkoiselta 47 (20%), keskiseltä 14 (7,4%) ja läntiseltä 25 (13,2%) vastausta. Yhdellä sosiaalialueella jokaiselle lapsiryhmän ohjaajalle lähetettiin kyselylomake. Muilla sosiaalialueilla, jokaiseen päiväkotiin lähetettiin sähköpostiviesti, jossa tiedusteltiin päiväkodissa työskentelevien lapsiryhmän ohjaajien halukkuutta ottaa osaa kyselylomaketutkimukseen. Tämän jälkeen kaikille halukkaille toimitettiin kyselylomake joko sisäisen postin kautta tai sitten viemällä se henkilökohtaisesti perille. Tampereen kaupungin osalta jokaisella lapsiryhmän ohjaajalla oli näin ollen mahdollisuus ottaa osaa kyselylomaketutkimukseen, jolloin yksinkertaisen satunnaisotannan idea toteutui vaikka vastaajia ei valittu otokseen arpomalla. Arpomis tarkoitus on vain varmistaa, että jokaisella perusjoukkoon kuuluvalla lapsiryhmän ohjaajalla olisi yhtä suuri mahdollisuus tulla valituksi otokseen. Tämä voitiin varmistaa toimimalla em. tavoin.

Hämeenlinnan osalta tutkimuksen perusjoukko oli jakautunut kolmeen eri sosiaalialueeseen ts. kolmeen eri ositteeseen. Ositteista tulleita vastauksia ei voitu kuitenkaan yksilöidä Tampereen tavoin. Hämeenlinnasta kyselyyn osallistui 37 lapsiryhmän ohjaajaa, joiden osuus kyselyyn tulleista vastauksista oli 19,5% (ks. taulukko 5.1). Kyselylomakkeita (100kpl) jaettiin jokaiseen päiväkotiin, suhteessa päiväkodin kokoon. Kyselylomakkeita ei kuitenkaan ollut kaikille lapsiryhmän ohjaajille vaan ne jaettiin sattumanvaraisesti lapsiryhmän ohjaajille. Jokaisella päiväkodilla ja lapsiryhmän

ohjaajalla oli myös Hämeenlinnassa näin ollen yhtä suuri mahdollisuus tulla valituksi oman ositteensa otokseen.

5.2.2.4. VASTAUSKATO

Vastauskadolla tarkoitetaan Pahkisen ja Lehtosen (1989, 247) mukaan tilannetta, ”jossa kaikkia otokseen aiottuja alkioita ei pystytä mittaamaan”. Tällaiseen tilanteeseen on jouduttu esim. siksi, että otoshenkilö on tässä tapauksessa kieltäytynyt vastaamaan kyselylomakkeeseen (emt. 248). Vastaajien arpominen perusjoukosta mahdollistaa vastauskadon arvioimisen, koska tiedetään, kuinka monta kyselylomaketta on lähetetty ja kuinka monta jäi palautumatta, vastaajan kieltäytymisen takia. Vain yhden sosiaalialueen eli ositteen osalta tämä voidaan tehdä, koska jokaiselle lapsiryhmän ohjaajalle lähetettiin kyselylomake. Kyseistä sosiaalialuetta ei ole kuitenkaan mielekästä yksilöidä, koska vastauskatoa ei ole mahdollista arvioida muiden sosiaalialueiden osalta: Näissä ositteissa kyselylomake lähetettiin vain sellaisille lapsiryhmän ohjaajille, jotka ilmoittivat etukäteen halukkuutensa ottaa osaa kyselylomaketutkimukseen. Tällaisessa tilanteessa ei esiinny kieltäytymistä ts. ei esiinny katoa. Oli vastaajat poimittu otokseen sitten arpomalla tai ottamalla mukaan vain halukkaat niin molemmissa tapauksissa johtopäätökset tehdään vain vastanneiden perusteella.

Hämeenlinnan osalta vastauskadon arvioiminen on mahdollista, koska kyselylomakkeita jaettiin tietty määrä (100kpl) sattumanvaraisesti, jolloin oli myös mahdollista, että kyselylomakkeen sai täytettäväksi vastaaja, joka lopulta kieltäytyi vastaamasta. Hämeenlinnan osalta vastauskadoksi muodostui 63%.

5.3. MITTAAMINEN

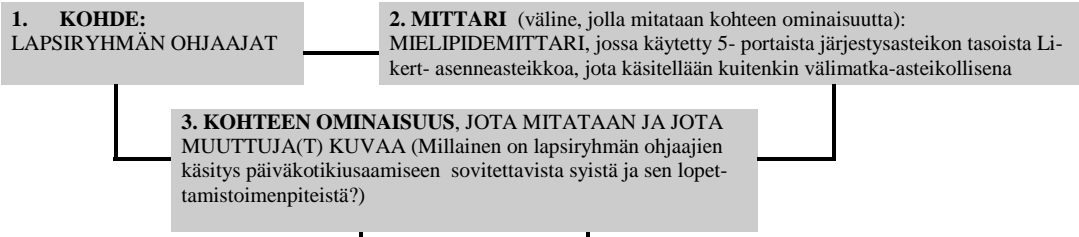
5.3.1. MITTARIT JA NIIDEN TESTAAMINEN

Kvantitatiivinen tutkimus perustuu mittaamiseen: Mittaamisen avulla kerätään numeerista tietoa, jonka pohjalta tutkimusongelmat pyritään ratkaisemaan. Jotta mittaaminen olisi mahdollista, tarvitaan kohde, kohteen ominaisuus, jota mitataan ja mittari (Mellin 1999a, 55). Tässä tutkimuksessa

tutkimuksen kohde muodostuu Tampereen- ja Hämeenlinnan kaupungin kunnallisten päiväkotien lapsiryhmän ohjaajista. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita heidän mielipiteistään liittyen kiusaamisen syihin ja sen lopettamistoimenpiteisiin. Tällöin lapsiryhmän ohjaajien mielipiteet muodostavat ne ominaisuudet, joita tutkimuksessa halutaan mitata. Mitattavaa ominaisuutta, ”jonka arvot vaihtelevat” sanotaan muuttujaksi (Heikkilä 1999, 14). Muuttuja ts. kuvaa kohteen ominaisuuksia (Mellin 1996a, 54). Näin ollen lapsiryhmän ohjaajien mielipide jostakin em. asiasta on muuttuja. Mittaamiset suoritetaan mittareilla, joiden avulla saadaan tutkittavista ominaisuuksista numeerisia arvoja (emt. 55). Tässä tutkimuksessa käytetään, tutkimusongelmien suhteen mielipidemittareita, joissa on viisiportainen Likertin asenneasteikko (ks. luku kvantitatiivinen tutkimusote). Asenneasteikossa on siis viisi vastausvaihtoehtoa, jolloin mielipidemittarit tuottavat numeerisia arvoja väliltä 1-5. Kuviossa 5.1 käsitellään käsitteitä mittari, kohde ja kohteen ominaisuus tutkimusongelmien 3 ja 4 kohdalla. Sama asetelma säilyy myös tutkimusongelmien 1 ja 2 kohdalla ts. samalla tavalla mittari, kohde ja kohteen ominaisuus, jota mitataan ovat yhteydessä toisiinsa.

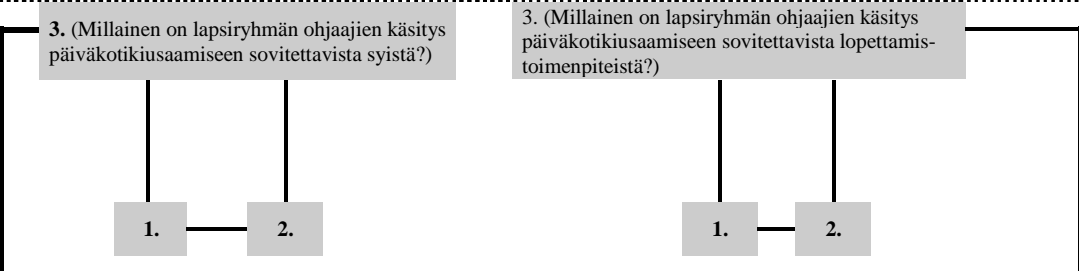
Kuviossa 5.1 ensimmäinen taso muodostuu tutkimuksen perusasetelmasta eli lapsiryhmän ohjaajista (kohde), heidän mielipiteistä, joita halutaan mitata (kohteen ominaisuus) ja välineestä, jolla mielipiteitä voidaan mitata (mittari). Toisella tasolla (kuin myös muillakin tasoilla) sama asetelma säilyy kohteen ja mittarin osalta, mutta nyt kohteen ominaisuus (jota siis halutaan mitata) eriytyy kahdeksi osa-alueeksi: ensinnäkin halutaan mitata lapsiryhmän ohjaajien käsityksiä kiusaamisen syistä (tutkimusongelma 3) ja toiseksi, halutaan mitata lapsiryhmän ohjaajien käsityksiä kiusaamisen lopettamistoimenpiteistä (tutkimusongelma 4). Tällä tasolla voidaan tarkastella myös tutkimusongelmien 3 ja 4 mittareiden reliabiliteettia. Kolmas taso kuvaa niitä osa-alueita, joiden kautta haetaan vastausta 2. tasolla esitettyihin tutkimusongelmiin ja tulosten analyysivälinettä. Tällä tasolla voidaan tarkastella vastaavasti 1. ja 2. tutkimusongelmien mittareiden reliabiliteettia. Neljäs taso kuvaa taasen niitä osa-alueita, joista 3. tason osa-alueet muodostuvat. Siirryttäessä 1. tasolta 4. tasolle tapahtuu ts. tiedon hajautumista pienempiin osa-alueisiin. Neljännellä tasolla meillä on kiusaamisen syiden osalta 44 mielipideväitettä, joiden mukaan kiusaamisen syynä on ns. yksilötason syyt (3A), 24 väitettä, joiden mukaan kiusaamisen syynä on ryhmätason syyt (3B) ja 34 väitettä, joiden mukaan kiusaamisen syynä ovat yhteisötason syyt (3C). Tällä tasolla lapsiryhmän ohjaajat (kohde) ottavat kantaa mielipideväittämiin (mittari), joiden vastausten perusteella voidaan vastata 3. tasolla esitettyihin kysymyksiin (3A, 3B ja 3C) ja näiden vastausten perusteella saadaan vastaus 2. tasolla esitettyihin tutkimusongelmiin. Siirryttäessä 4. tasolta kohti 1. tasoa tapahtuu ts. tiedon eheytymistä.

1. TASO



2. TASO

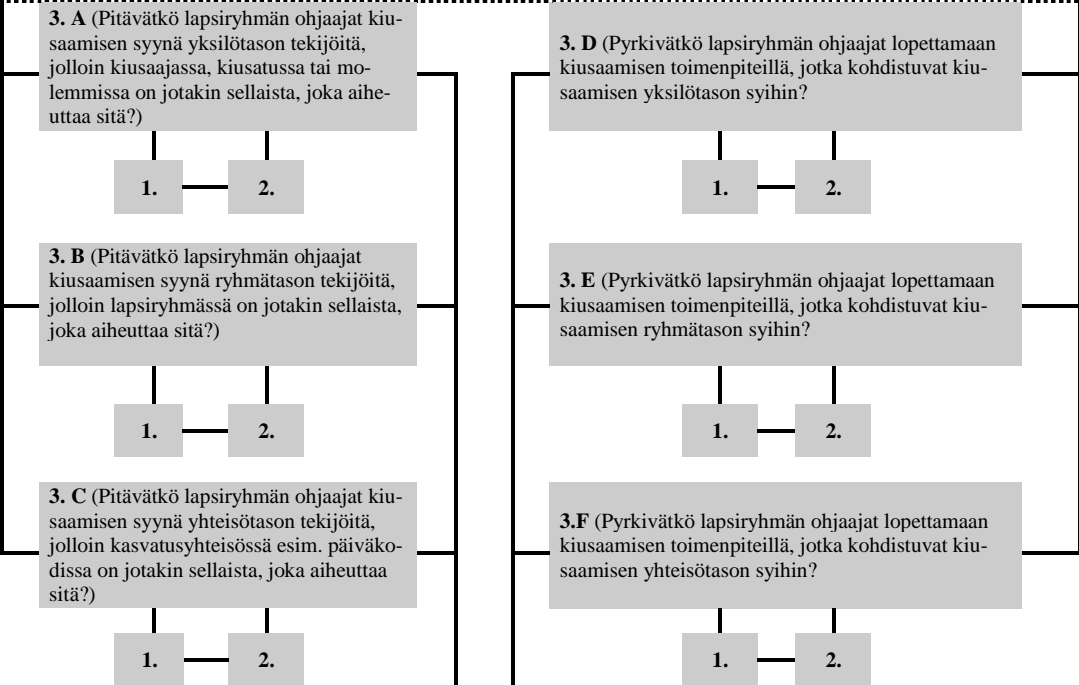
Mittareiden reliabiliteetin arvioiminen Cronbachin alfa- kertoimella.



3. TASO

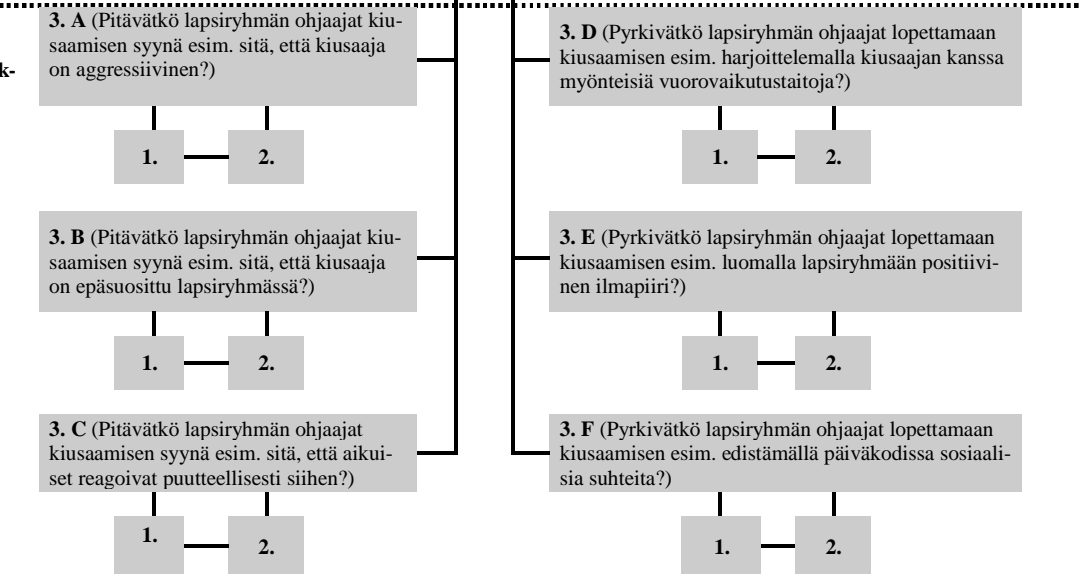
Mittareiden reliabiliteetin arvioiminen Cronbachin alfa- kertoimella.

Exploratiivinen faktorianalyysi.



4. TASO

Eksploratiivinen faktorianalyysi.



Kuvio 5.1 Kohde, kohteen ominaisuus ja mittari.

Tutkimusta varten jouduttiin luomaan mittaristo (ks. liite 2). Mittaristoa esikokeiltiin Tampereella keväällä 1999: Kyselylomakkeita jaettiin arvioitavaksi 7 eri päiväkotiin, jotka sijaitsivat samalla sosiaalialueella. Kyseinen sosiaalialue kuului myös varsinaisen tutkimuksen piiriin. Palautusta saatiin 12 vastaajalta, 7 eri päiväkodista. Palautusten perusteella kyselylomaketta muokattiin, vastausajaksi määrättiin 1kk ja itse varsinainen kyselylomaketutkimus päätettiin siirtää syksyyn 1999.

5.3.2. MITTA-ASTEIKOT

5.3.2.1. NOMINAALIASTEIKOLLINEN MITTA-ASTEIKKO

Jokaisessa mittarissa on jokin mitta-asteikko, jonka avulla saadaan informaatiota mitattavasta ominaisuudesta. Nominaaliasteikollinen mitta-asteikko tuottaa informaatiota, jonka pohjalta voidaan sanoa, että ”mittauksen kohde kuuluu mitattavan ominaisuuden perusteella” johonkin tiettyyn luokkaan (Mellin 1996a, 65). Luokkien välillä ei ole kuitenkaan mitään järjestystä (Heikkilä 1999, 79) vaan ne ovat keskenään vain erilaisia (Nummenmaa ym. 1997, 177). Nominaaliasteikollisen mitta-asteikon informaation perusteella voidaan siis todeta, että esim. vastaaja on vain joko mies tai nainen. Vastaaja kuuluu sukupuolensa osalta näin ollen johonkin tiettyyn luokkaan, jotka eroavat toisistaan, mutta joita ei voida laittaa sukupuolen osalta (mitattava ominaisuus) minkäänlaiseen järjestykseen.

5.3.2.2. ORDINAALIASTEIKOLLINEN MITTA-ASTEIKKO

Ordinaaliasteikollinen mitta-asteikko tuottaa informaatiota, jonka perusteella voidaan sanoa, että mittauksen kohteella on ”enemmän mitattavaa ominaisuutta, kuin jollakin toisella kohteella” (Mellin 1996a, 65). Tällöin mitta-asteikon luokkien tulee olla jonkinlaisessa järjestyksessä mitattavan ominaisuuden suhteen (ks. Nummenmaa ym. 1997, 177). MieliPIDemittaukset ovat Heikkilän (1999, 79) mukaan ”tyypillisiä järjestysasteikon taseisia mittauksia”. Mitattava ominaisuus voi olla esim. se, kuinka paljon vastaaja on ollut väittämän kanssa samaa mieltä. Vastaajalla, joka on ollut väitteen kanssa samaa mieltä on mitattavaa ominaisuutta näin ollen enemmän, kuin vastaajalla, joka on ollut väitteen kanssa eri mieltä.

5.3.2.3. INTERVALLIASTEIKOLLINEN MITTA-ASTEIKKO

Intervalliasteikollinen mitta-asteikko tuottaa informaatiota, jonka perusteella voidaan sanoa, ”kuinka paljon kahden mittauksen kohteen mitattavat ominaisuudet eroavat toisistaan” (Mellin 1996a, 65) ts. on mahdollista laskea eroja ”suhteessa toisiin mitattaviin”, mutta ei kuitenkaan suhteessa ”absoluuttiseen asteikkoon” (Erätuuli ym. 1994, 39). Tämä on mahdollista, koska ”intervalliasteikossa mittausarvojen etäisyys toisistaan tunnetaan” (Heikkilä 1999, 79). Mitattavan ominaisuuden tulee ts. olla sellainen, jossa on jokin vakio mittayksikkö tai se on muuten määriteltävissä. ”Tällöin peräkkäisten luokkien niminä voidaan käyttää lukuja, joiden väli on sama”. (Nummenmaa ym. 1997, 177.)

Likertin asenneasteikkoa pidetään Erätuulen ym. (1994, 40) ja Nummenmaan ym. (1997, 178-179) mukaan välimatka-asteikollisen (kutsutaan myös intervalliasteikolliseksi) mitta-asteikon tasoisena (vrt. Heikkilä 1999, 52). Tähän on mm. syynä se, että Likertin asenneasteikossa ”peräkkäisten luokkien oletetaan olevan yhtä kaukana toisistaan” (Nummenmaa ym. 1997, 178- 179). Vastausvaihtoehtojen ”täysin samaa mieltä” ja ”samaa mieltä” välinen ero oletetaan ts. yhtä suureksi, kuin vastausvaihtoehtojen ”täysin eri mieltä” ja ”eri mieltä”. Koska vastausvaihtoehtojen väliset erot tunnetaan, voidaan myös sanoa, kuinka paljon vastausvaihtoehdot eroavat toisistaan: Viisiluokkaisessa Likertin asenneasteikossa voidaan sanoa, että vastausvaihtoehtojen ”täysin eri mieltä” ja ”täysin samaa mieltä” välinen ero on neljä vastausvaihtoehtoa tai luokkaa. Vastaaaja, joka on vastannut väitteeseen ”täysin samaa mieltä” on näin ollen neljä luokkaa yms. enemmän väitteen kanssa samaa mieltä, kuin vastaaaja, joka on vastannut väitteeseen ”täysin eri mieltä”. Jotta vastausvaihtoehtojen kaltainen loogisuus säilyisi, myös vastausvaihtoehdoissa tulee käyttää lukuja, joiden väli on sama.

5.3.2.4. SUHDELUKUASTEIKOLLINEN MITTA-ASTEIKKO

Suhdelukuasteikollinen mitta-asetikko tuottaa informaatiota, jonka perusteella voidaan sanoa, ”kuinka monta kertaa enemmän mittauksen kohteella on mitattavaa ominaisuutta, kuin jollakin toisella kohteella” (Mellin 1996a, 65). Tällöin vaaditaan, että mitattavassa ominaisuudessa pitää myös olla ns. absoluuttinen nollapiste, jolloin mitattavaa ominaisuutta tai piirrettä ei ole lainkaan (Nummenmaa ym. 1997, 177). Vastaaajan mielipiteitä mitattaessa em. kaltaista absoluuttista nollapistettä

ei ole: neutraali vastausvaihtoehto ts. ”en osaa sanoa” ei tarkoita sitä, etteikö vastaajalla olisi mitään mielipidettä. Se vain tarkoittaa, että vastaaja ei ole väitteen kanssa samaa mieltä eikä myöskään eri mieltä vaan ikään kuin näitä molempia tai näiden välistä. Ei voida myöskään sanoa, kuinka monta kertaa enemmän vastaus ”täysin samaa mieltä” on väitteen kanssa samaa mieltä, kuin vastaus ”täysin eri mieltä”. Absoluuttisen nollopisteen puuttumisen vuoksi, suhdelukuasteikollisen mitta-asteikon tuottama hyöty jää hyödyntämättä, mitattaessa mielipiteitä. Suhdelukuasteikollista mitta-asteikkoa käytetään tyypillisemmin silloin, kun mitattava kohteen ominaisuus on esim. pituus, paino jne. (ks. Heikkilä 1999, 80; Mellin 1996a, 66).

5.3.2.5. MITTA-ASTEIKON VALINTA

Mitta-asteikkojen välillä on eroja sen suhteen, kuinka paljon informaatiota niiden avulla saadaan mitattavasta ominaisuudesta. Jos tämän perusteella mitta-asteikkoja halutaan laittaa paremmuusjärjestykseen niin se olisi seuraavanlainen: 1. suhdeluku 2. intervalli 3. ordinaali ja 4. nominaali (Erä-tuuli ym. 1994, 40; Mellin 1996a, 69). Mitta-asteikon valinta voi perustua siihen, kuinka paljon informaatiota halutaan tutkittavasta ominaisuudesta, mutta vain mittarin asettamisessa puitteissa: Mellin (1996a, 67) mukaan mitta-asteikon valinta ”riippuu enimmäkseen käytetystä mittarista”. Tilanne voi siis olla se, että vaikka tutkittavasta ominaisuudesta haluaisi paljon informaatiota niin käytetty mittari ei kuitenkaan mahdollista sitä. Kuten aiemmin tuli jo ilmi, mielipidemittareissa ei voida käyttää suhdelukuasteikollista mitta-asteikkoa. Tutkittava ominaisuus voi ts. olla sellainen, että sitä ei voida yksinkertaisesti mitata sellaisella mittarilla, jossa olisi käytetty esim. suhdelukuasteikollista mitta-asteikkoa. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa onkin tyypillistä, että mitatusta ominaisuudesta saatu tieto perustuu ainoastaan nominaali- tai ordinaaliasteikollisen mittarin käyttöön (Konttinen 1981, 11; Nummenmaa ym. 1997, 178).

5.3.3. TUTKIMUSONGELMIEN MITTAAMINEN

Koulukiusaamisen syiden sovitettavuutta päiväkotikiusaamiseen ja lapsiryhmän ohjaajien käsityksiä kiusaamisen syistä selvitettiin osiolla nro. 14 ”Kiusaamisen syynä on se, että...” ja siihen liittyvillä mielipideväitteillä. Vastaajan tuli valita jokaisesta väittämästä parhaiten omaa mielipidettä kuvaava

vastausvaihtoehto. Vastausvaihtoehdot oli numeroitu siten, että mitä suuremman numeron vastaaja valitsi, sitä enemmän hän oli mielipideväittämän kanssa samaa mieltä. (Ks. liite 2.)

Koulukiusaamisen lopettamistoimenpiteiden sovitettavuutta päiväkotikiusaamiseen ja lapsiryhmän ohjaajien käsityksiä kiusaamisen lopettamistoimenpiteistä selvitettiin osiolla nro. 15 ”Kiusaamisen lopettamiseksi pitää...” ja siihen liittyvillä mielipideväittämillä. Myös näiden väittämien kohdalla vastaajan tuli valita jokaisesta mielipideväittämistä parhaiten omaa mielipidettä kuvaava vastausvaihtoehto. Vastausvaihtoehtojen numerointi noudatti em. periaatetta. (Ks. liite 2.) Eri kategorioihin kuuluvat mielipideväittämät oli esitetty molemmissa osioissa satunnaisessa järjestyksessä.

5.4. TUTKIMUSAINIESTON KÄSITTELY

5.4.1. JOHDANNOKSI

Mitta-asteikot vaikuttavat informaation määrään, jota voidaan saada mitattavasta ominaisuudesta. Tämän lisäksi ne vaikuttavat myös siihen, miten saatuja ”tuloksia voidaan ylipäänsä analysoida tilastollisesti” (Nummenmaa ym. 1997, 178). Mittaustulosten välisiä riippuvuuksia voidaan tutkia Nummenmaan ym. (1997,178) mukaan esim. ”korrelaatiokertoimeen perustuvien monimuuttujamenetelmien avulla”, kuten faktorianalyysillä, jos mittarissa on käytetty intervalliasteikon tasoista mitta-asteikkoa. Tällöin on myös mahdollista kuvata jakauman keskimääräistä arvoa ts. keskilukua esim. keskiarvon avulla (Manninen 1998, 50). Keskiarvoa pidetään vakaana suurena silloin, kun havaintojen lukumäärä on suuri (Heikkilä 1999, 81).

Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmat pyritään ratkaisemaan mielipidemittarien avulla, joissa on käytetty Likertin asenneasteikkoa. Kuten aiemmin tuli ilmi, Likertin asenneasteikkoa pidetään intervalliasteikollisen mitta-asteikon tasoisena (ks. esim. Erätuuli ym. 1994, 40). Tutkimusaineiston analyseissä voidaan näin ollen käyttää sekä faktorianalyysiä että keskiarvoja. Käytännössä analyysimenetelmän valinta perustuu kuitenkin tulosten johdonmukaisuuteen ja tulkittavuuteen (Kontinen 1981, 12; Nummenmaa ym. 1997, 178). Valitaan ts. sellaiset analyysimenetelmät, joiden avulla tulokset olisivat sekä johdonmukaisia että tulkittavia.

5.4.2. KOULUKIUSAAMISEN SYIDEN JA SEN LOPETTAMISTOIMENPITEIDEN SOVITETTAVUUS PÄIVÄKOTIKIUSAAMISEEN

Jotta asetettuihin tutkimusongelmiin saataisiin vastaus, mielipideväittämien joukosta pitää löytää sellaiset väittämät, jotka on sovitettavissa myös päiväkotikiusaamiseen. Asia voidaan todeta esim. tarkastelemalla mielipideväittämiin tulleiden vastausten keskiarvoja (ks. liitteet 3 & 4): Valitaan jatkoanalyysiin vain sellaiset mielipideväittämät, joiden keskiarvot ovat >3 . Tällöin vastaajat ovat keskimäärin olleet mielipideväittämän kanssa enemmän samaa, kuin eri mieltä, koska mielipideväittämien vastausvaihtoehto nro 3 (en osaa sanoa) edustaa vasta neutraalia tilannetta. Vastaavasti keskiarvon ollessa <3 ollaan tilanteessa, jossa vastaajat ovat keskimäärin olleet mielipideväittämän kanssa enemmän eri, kuin samaa mieltä, jolloin se ei ole sovitettavissa päiväkotikiusaamiseen.

5.4.3. LAPSIRYHMÄN OHJAAJEN KÄSITYS PÄIVÄKOTIKIUSAAMISEEN SOVITETTAVISTA SYISTÄ JA SEN LOPETTAMISTOIMENPITEISTÄ

5.4.3.1. TUTKIMUSAINESTON JÄSENTÄMINEN

Erätuulen ym. (1994, 45) mukaan ”tutkimuksessa joudutaan jäsentämään usein kaaosmaisena ilmevä todellisuus rakenteellisesti hallittavaan muotoon”. Tällainen tilanne vallitsee juuri tässä tutkimuksessa, jossa päiväkotikiusaamiseen sovitettavien syiden- ja lopettamistoimenpiteiden perusteella pitäisi pystyä sanomaan, millainen on lapsiryhmän ohjaajien käsitys kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä ts. onko se kategorinen vaiko kombinaalinen. Tässä vaiheessa vastausten tulkitseminen on vielä mahdotonta ts. todellisuus ilmenee liian kaaosmaisena.

Jotta vastausten tulkitseminen olisi mahdollista ne on jollakin tavoin asetettava rakenteellisesti hallittavaan muotoon ts. ne on ryhmiteltävä. Analyysin seuraavat vaiheet riippuvat jäljellejääneiden mielipideväittämien määrästä: Mikäli keskiarvojen perusteella mielipideväittämien määrää on saatu riittävästi rajattua (<70 kpl) niin silloin jäljellejääneitä mielipideväittämiä voidaan tarkastella kokonaisuutena ts. ei enää kiusaamisen yksilö-, ryhmä- ja yhteisötason syiden kategoriassa tai yksilö-, ryhmä- ja yhteisötason lopettamistoimenpiteiden kategoriassa. Analyysissä voidaan ts. siirtyä suoraan kategorioiden väliseen tarkasteluun (ks. kuvio 5.1 ja 3. taso). Jos taasen mielipideväittämien määrä on noussut em. tasoa korkeammaksi niin silloin jäljellejääneitä mielipideväittämiä joudutaan tarkastelemaan ensiksi em. kategorioiden sisällä (ks. kuvio 5.1 ja 4. taso) ja vasta tämän jälkeen

kategorioiden välillä. Syynä tähän mm. analyysitekniikalle asetetut vaatimukset, joita selvitetään hieman myöhemmin.

Molemmissa em. tapauksissa (analyysin eteneminen suoraan kategorioiden väliseen tarkasteluun tai analyysin tekeminen ensiksi omassa kategoriassa ja vasta tämän jälkeen kategorioiden välillä yhteisesti) tarkoituksena on seuloa päiväkotikiusaamiseen sovitettavien mielipideväittämien joukosta sellaiset mielipideväittämät, joihin vastaajat ovat vastanneet mahdollisimman johdonmukaisesti ts. löytää ne väittämät, jotka parhaiten kuvaavat vastaajien mielipiteitä. Tällaiset mielipideväittämät eli osiot korreloivat keskenään voimakkaasti, jolloin ne mittaavat samaa asennetta (Erätuuli ym. 1994, 45) ja muodostavat ns. faktorin. Faktorit ovat ts. muodostuneet mielipideväittämistä, jotka korreloituvat paremmin omaan faktoriin kuuluvien mielipideväittämien kanssa, kuin muiden.

Todellisuus on näin ollen muuttunut rakenteellisesti hallittavampaan muotoon, koska tarkastelun kohteena olevat mielipideväittämät on em. tavoin jaettu omiin asenneulottuvuuksiinsa (faktoreihin). Faktoreiden sisältöä tarkastelemalla voidaan todeta onko lapsiryhmän ohjaajien käsitys kiusaamisen syistä kategorisoitunut vaiko kombinaalinen. Se on kategorisoitunut, jos asenneulottuvuus koostuu vain samaan sisältöön kuuluvista mielipideväittämistä, kun taasen kombinaalisessa se muodostuisi sisällöltään erilaisista mielipideväittämistä. Ryhmittelyn avulla ollaan ts. päästy tilanteeseen, jossa analyysien tekeminen ja tulosten tulkitseminen on helpottunut (Erätuuli ym. 1994, 51). Millaisella ryhmittelytekniikalla voidaan toteuttaa em. toimenpiteet ja päästään haluttuun lopputulokseen?

5.4.3.2. EKSPLORATIIVINEN FAKTORIANALYYSI

Ihmistieteiden tutkimuksissa käytetään ryhmittelyä tavallisesti ”kohteen jäsentämiseen” tai sen rakenteen löytämiseen. Tavoitteena on tällöin selvittää, ”mistä perustekijöistä ilmiömaailma koostuu”. (Erätuuli ym. 1994, 46.) Kohteella tarkoitetaan tässä tapauksessa esim. mielipideväittämiä ja niihin tulleita vastauksia, joita pitäisi jollakin tavoin jäsentää ja löytää niiden rakenne. Ryhmittelyä, jonka tavoitteet ovat em. kaltaisia, kutsutaan eksploratiiviseksi ryhmittelyksi ja se suoritetaan faktorianaalysin avulla (emt. 46). Eksploratiivinen faktorianaalyysi vaikuttaa näin ollen varsin relevantilta, koska sen avulla voidaan ryhmitellä mielipideväittämiä niiden korrelaatiokertoimen perusteella.

Lapsiryhmän ohjaajien käsityksiä kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä ei ole aikaisemmin tutkittu. Tällöin ei esim. tiedetä, onko heidän käsityksensä kategorinen vaiko kombinaali-

nen. Näin ollen ei voida edeltä käsin tietää, kuinka monelle faktorille mielipideväittämät jakaantuvat (ts. kuinka monta erilaista mielipideväittämien kimppua muodostuu) ja miten voimakkaasti ne latautuvat oman faktorinsa kanssa. Tilanteessa, jossa ei siis tiedetä mahdollisten faktorien lukumäärää eikä niiden latausrakenteita, käytetään eksploratiivista faktorianalyysiä (Leskinen 1987, 28; Nummenmaa ym. 1997, 243).

Kuten jo aiemmin tuli ilmi, vastausten tulkitseminen vaatii niiden asettamista jollakin tavoin rakenteellisesti hallittavaan muotoon ts. suuresta mielipideväittämien joukosta tuleva tieto tulee jollakin tavoin saada koko ajan asteittain tiivistettyä, jotta päästäisiin tilanteeseen, jossa tulosten analysoiminen ja tulkinta olisi helpompaa. Juuri tällaista tiedon tiivistymistä tapahtuu eksploratiivisessa faktorianalyysissä, jossa ”faktorianalyysin suoritusvaiheiden aikana” tapahtuu muuttujien karsintaa (Nummenmaa ym. 1997, 243) (ks. myös kuvio 5.1). Eksploratiivisen faktorianalyysin suorittamisessa pitää kuitenkin huomioida, että analysoitavia muuttujia saa olla maksimissaan 50 ja havaintoja eli vastauksia pitää olla vähintään 100 (emt. 243). Periaate on ts. se, että vastauksia tulee olla vähintään sata ja kaksi kertaa enemmän, kuin analysoitavia muuttujia.

5.4.3.3. FAKTORIANALYYSIN VAIHEET

Koska faktoreiden lukumäärää ei voida tässä tutkimuksessa arvioida etukäteen, joudutaan niiden määrä arvioimaan otoskorrelaatiomatriisin avulla: Otetaan jatkokäsittelyyn esim. niin monta faktoria, joiden ominaisarvo on yli yksi tai niiden ominaisarvo vakioituu (Erätuuli ym. 1994, 53; Leskinen 1987, 49-50; Nummenmaa ym. 1997, 244). Tällä kaikella pyritään tiedon tiivistämiseen: Tulosten analysoimista ja tulkintaa ei helpota yhtään tilanne, jossa jäljellejääneitä faktoreita on useita. Kuten muuttujien kohdalla myös faktoreidenkin kohdalla pitää tapahtua jonkinlaista karsintaa. Faktorien lukumäärän valitsemisen jälkeen suoritetaan itse faktorointi eli faktorien eristäminen (Nummenmaa ym. 1997, 244). Faktoreiden eristäminen tapahtuu eksploratiivisessa faktorianalyysissä esim. pääakselimenetelmän avulla, joka on Leskisen (1987, 50) mukaan ”yleisimmin käytetty menetelmä” (ks. myös Nummenmaa ym. 1997, 248). Tässä vaiheessa saadaan muuttujille (ts. mielipideväittämille) ns. kommunaliteetteja, jotka kertovat, ”kuinka suuren osan faktorit selittävät muuttujan vaihtelusta” (Heikkilä 1999, 239) tai millainen on muuttujan kyky mitata faktoria (Nummenmaa ym. (1997, 244). Mitä suurempi kommunaliteetin arvo ts. mitä lähempänä se on arvoa 1, sitä paremmin muuttuja mittaa faktoria.

Faktoreiden latausrakenteen tulkitseminen on kuitenkin vaikeaa ilman faktorimallin yksinkertaistamista eli rotatoimista (Erätuuli ym. 1994, 54-55). Tämän takia eksploraatiivisessa faktorianalyysissä suoritetaan faktoroinnin jälkeen faktorien rotaatio (Nummenmaa ym. 1997, 244). Rotaatiomenetelmät jaetaan Nummenmaan ym. (1997, 245) mukaan joko suorakulmaisiin (orthogonal)- tai vinokulmaisiin (oblique) rotaatiomenetelmiin. Rotaatiomenetelmän valinta voi perustua esim. siihen, sallitaanko rotaatioissa faktorien väliset korrelaatiot vaiko ei. Jos faktorien väliset korrelaatiot sallitaan, käytetään oblimin- rotaatiota, joka on ”käytetyimpiä menetelmiä” vinokulmaisista menetelmistä (emt. 245). Muussa tapauksessa rotaatio suoritetaan varimax- rotaatiolla, joka on vastaavasti yleisin suorakulmaisista rotaatiomenetelmistä (emt. 245). Oblimin- rotaatio tuottaa ts. ”tulkinnallisesti joustavamman ratkaisun”, kuin varimax- rotaatio, koska se sallii faktorien väliset korrelaatiot (emt. 247). Rotaatiomenetelmän valinta voikin tapahtua juuri em. perusteella eli valitaan eksploraatiivisessa faktorianalyysissä sellainen rotaatiomenetelmä, joka on ”tulkinnallisesti käyttökelpoisin” (Leskinen 1987, 53).

Molemmilla rotaatiomenetelmillä tosin saadaan Nummenmaan ym. (1997, 246) mukaan samanlaisia otoskorrelaation sovitteita, jolloin rotaatiomenetelmän ”väärä” valinta ei tässä mielessä ole kohdalokasta. Rotaatiomenetelmän väärä valinta vaikuttaakin lähinnä tulosten tulkinnallisuuteen ts. jos tulokset ovat hankalasti tulkittavissa niin silloin on mitä todennäköisemmin valinnut tilanteeseen nähden väärän rotaatiomenetelmän.

5.4.3.4. LOPUKSI

Tutkimuksen alussa vallinnut kaaosmainen todellisuus on näin ollen saatu jäsennetyksi rakenteellisesti hallittavaan muotoon. Eksploraatiivisen faktorianalyysin avulla on päästy tilanteeseen, jossa mielipideväittämiä on analyysin edetessä karsiutunut pois ja jäljelle jääneistä mielipideväittämistä on muodostunut erilaisia faktoreita. Lopuksi faktoreille annetaan nimi niiden mielipideväittämiä (eli muuttujien) perusteella, jotka ovat parhaiten korreloituneet oman faktorinsa kanssa (Heikkilä 1999, 240; Kaplan & Saccuzzon 1989, 82). Tämän jälkeen suoritetaan tulosten analysoiminen ja niiden tulkinta ts. saadaan vastaus asetettuihin ongelmiin (3 & 4).

5.5. MITTAREIDEN ARVIOINTIA

5.5.1. JOHDANNOKSI

Mittareita voidaan arvioida esim. niiden validiteetin ja reliabiliteetin perusteella. Validiteetilla tarkoitetaan Erätuulen ym. (1994, 104) mukaan ”mittauksen kyvyksi antaa tietoa siitä, mitä todella halutaan mitata”. Reliabiliteetti voidaan puolestaan määritellä ”mittauksen kyvyksi tuottaa ei-satumanvaraisia tuloksia” (Heikkilä 1999, 179). Seuraavaksi tarkastellaan hieman lähemmin em. asioita tässä tutkimuksessa.

5.5.2. MITTAREIDEN VALIDITEETTI

Tutkimusongelmissa 3 ja 4 suoritetun faktorianalyysin jälkeen meillä on erilaisia faktoreita, joiden perusteella tehdään analyyskejä ja tulkintoja. Faktorit ovat ts. mielipideväittämien ryhmiä, jotka ovat latautuneet samalle faktorille. Tästä syystä mielipideväittämät korreloivat faktorin kanssa (Kaplan & Saccuzzon 1989, 82). Mielipideväittämät voivat olla sisällöltään erilaisia eli faktori koostuu esim. kiusaamisen syiden osalta yksilö-, ryhmä- ja yhteisötason luokkaan kuuluvista mielipideväittämistä, mutta koska ne latautuivat samalle faktorille niitä yhdistää se, että ne kuuluvat samaan asenneulottuvuuteen, kuten kiusaamisen syiden kombinaatioon. Näin ollen meillä on käytettävissä mielipidemittari, jonka avulla voidaan mitata vastaajan kombinaalista kiusaamiskäsitystä. Kysymys kuitenkin kuuluu, pystytäänkö em. mittarilla mittaamaan vastaajan kombinaalista kiusaamiskäsitystä eli onko sen avulla pysytty mittaamaan juuri sitä, mitä ollaan haluttu? Samaa asiaa joudutaan miettimään myös tutkimuksen muiden mittareiden kohdalla.

5.2.1.1. VALIDITEETIN LASKEMINEN

Mittareiden validiteettia voidaan arvioida esim. laskemalla validiteettikerroin, jolla tarkoitetaan ”mittarin ja kriteerimuuttujan välistä korrelaatiota” (Nummenmaa ym. 1997, 182). Kriteerimuuttuja on muuttuja, joka mittaa tarkastelun kohteena olevaa piirrettä hyvin tai sen valintaa voi muuten perustella (Nummenmaa ym. 1997, 182, 204). Kombinaalista kiusaamiskäsitystä mittaavan mittarin tilanteessa validiteetin arvioiminen tapahtuisi em. periaatteen mukaisesti siten, että olisi esim. mie-

lipideväite ”kiusaamisen syyt ovat kombinaalisia”, jota korreloitaisiin kombinaalisuus mittarin kanssa. Mittarin luotettavuutta oltaisiin näin ollen mitattu suoran kysymyksen avulla, kuten esim. Laine (1990, 30) oli omassa tutkimuksessaan tehnyt. Järjestysasteikollisissa muuttujissa voidaan käyttää Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa (Heikkilä 1999, 90; Nummenmaa ym. 1997, 154-155) ja vastaavasti välimatka-asteikollisissa muuttujissa Pearsonin korrelaatiokerrointa (Heikkilä 1999, 88). Koska Likertin asenneasteikon tasosta ei vallitse yksimielisyyttä (vrt. Heikkilä 1999, 79 ja Nummenmaa ym. 1997, 78-79) niin tässä yhteydessä sitä pidetään ”vain järjestysasteikollisena”, jolloin kriteerimuuttujan ja mittarin välinen korrelaatiokerroin lasketaan Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella. Validiteetin arvioiminen em. tavoin on kuitenkin vain yksi erittäin pelkistetty tapa tulkita validiteettia sillä validiteetin arvioiminen on huomattavasti em. haasteellisempaa (ks. Nummenmaa ym. 1997, 203-205).

5.2.1.2. KRITEERIMUUTTUJAN ONGELMA

Mikäli tutkimuksen validiteetilla halutaan ymmärtää kriteerimuuttujan ja mittarin väliseksi korrelaatioksi niin validiteetin osoittaminen on mahdollista tutkimusongelmissa 1 ja 2 käytettyjen mittareiden osalta, koska niissä voitiin määrittää kriteerimuuttuja (ks. taulukko 5.2). Tutkimuksessa voi myös vallita tilanne, että vaikka itse tutkimus olisikin ollut reliaabeli niin validiteetin osoittaminen on mahdotonta (Kaplan & Saccuzzon 1989, 136). Tällaiseen tilanteeseen on jouduttu tutkimusongelmissa 3 ja 4 käytettyjen mittareiden kohdalla, koska niissä ei ollut käytettävissä kriteerimuuttujia (etukäteen ei voitu tietää, millaisia faktorirakenteita tutkimuksessa syntyisi).

Taulukko 5.2 Tutkimusongelmissa 1 ja 2 käytettyjen mittareiden kriteerimuuttajat.

Päiväkotikiusaamiseen sovitettavat syyt		Päiväkotikiusaamiseen sovitettavat lopettamistoimenpiteet	
Mittari	Kriteerimuuttuja	Mittari	Kriteerimuuttuja
Yksilötason syy	Kiusaajassa, kiusatussa tai molemmissa on jotakin sellaista, joka aiheuttaa sitä	Yksilötason toimenpide	Suunnata toimenpiteitä kiusaajaan, kiusattuun tai molempiin
Ryhmätason syy	Lapsiryhmässä on jotakin sellaista, joka aiheuttaa sitä	Ryhmätason toimenpide	Suunnata toimenpiteitä koko lapsiryhmään
Yhteisötason syy	Kasvatusyhteisössä (esim. päiväkodissa) on jotakin sellaista, joka aiheuttaa sitä	Yhteisötason toimenpide	Toimenpiteitä suunnata koko kasvatusyhteisöön (päiväkotiin, lapsiin ja vanhempiin)

Kriteerimuuttujiksi valittiin sellaiset mielipideväittämät, jotka kuvasivat tarkastelun kohteena olevaa piirrettä (jota mittarilla pyrittiin mittaamaan) mahdollisimman hyvin.

5.2.1.3. HYVÄ VALIDITEETTIKERROIN?

Kuinka suuren validiteettikertoimen tulisi olla, jotta mittaria voitaisiin sanoa validiksi (jos validiteetin kriteerinä pidetään kriteerimuuttujan ja mittarin välistä korrelaatiokerrointa)? Kaplanin ja Saccuzzonin (1989, 123) mukaan ei ole olemassa sääntöjä, joiden puitteissa voisi tarkastella validiteettikertoimen merkittävyyttä. Heidän mukaansa validiteettikertoimet ovat harvemmin suurempia, kuin 0.6 ja yleisesti ottaen validiteettikerrointa väliltä 0.3-0.4 pidetään korkeina. Validiteettikertoimen maksimi on kuitenkin reliabiliteettikertoimen neliöjuuri (emt. 136.)

5.5.3. MITTAREIDEN RELIABILITEETTI

Tutkimusongelmissa 3 ja 4 suoritetun faktorianalyysin perusteella on muodostunut erilaisia fakto-reita. Kuten jo aiemmin tuli ilmi, mielipidevääntämiä voi yhdistää esim. se, että niiden mukaan vastaajan käsitys kiusaamisen syistä on kombinaalinen. Nyt ollaankin kiinnostuneita tietämään, kuinka luotettavasti kiusaamiskäsitysten kombinaalisuutta mittaava mittari pystyy mittaamaan em. asiaa ts. mikä on mittarin reliabiliteetti. Sama koskee myös tutkimuksen muita mittareita eli mikä on niiden reliabiliteetti?

5.2.1.4. RELIABILITEETIN LASKEMINEN

Heikkilän (1991, 179) ja Mellinin (1996a, 61) mukaan mittauksen reliabiliteettisuus voidaan todeta esim. siten, että toistetaan mittaus samaan kohteeseen. Jos mittaustulokset ovat samat niin mittaus on ollut reliaabeli. Mittaustulosten samankaltaisuus todetaan korrelaatiokertoimen avulla: Korreloidaan eri mittauskertojen mittaustuloksia toisiinsa, jolloin korrelaatiokerroin ilmaisee mittauksen reliabiliteettisuuden (Heikkilä 1999, 179; Nummenmaa ym. 1997, 172).

Tässä tutkimuksessa mittareiden ja niiden mittaustulosten reliabiliteetin arvioiminen ei voi tapahtua em. tavoin, koska samaa kohderyhmää eli Tampereen- ja Hämeenlinnan kaupungin kunnallisten päiväkotien lapsiryhmän ohjaajia ei mitattu toistamiseen vaan yhdellä ja ainoalla mittauskerralla. Tällaisessa tilanteessa mittareiden ja niiden mittaustulosten reliabiliteettia voidaan arvioida soveltamalla ns. klassista rinnakkaisten mittausten teoriaa (ks. Nummenmaa ym. 1997, 180-185). Num-

menmaan ym. (1997, 182) mukaan mittauksen reliabiliteettisuus saadaan laskemalla kahden rinnakkaismittarin havaittujen pistemäärien välinen korrelaatiokerroin. Reliabiliteetin arvioiminen vaatii ts. rinnakkaismittareita ja niiden mittaustuloksia.

Rinnakkaismittareiden luominen on Nummenmaan ym. (1997, 188) mukaan tutkijan itsensä varassa: Hänen pitää itse keksiä, miten tutkimuksen kohteena olevaa esim. ilmiötä voitaisiin mitata ts. miten tässä tutkimuksessa voitaisiin mitata lapsiryhmän ohjaajien käsityksiä kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä. Tämän jälkeen pitää vain muodostaa keksitylle mittarille rinnakkaismittareita (emt. 188.): Mittareista tulee rinnakkaismittareita, jos ne mittaavat samaa piirrettä ja ovat sisällöltään samanlaisia (emt. 184). Rinnakkaismittareiden luomisen jälkeen ne esitetään samassa mittaustilanteessa ts. samassa kyselylomakkeessa. Saadaan vastaukset, jonka jälkeen lasketaan reliabiliteettikerroin, korreloimalla rinnakkaismittareiden mittaustuloksia toisiinsa. (Emt. 184.)

Faktorianalyysin perusteella voidaan todeta, että samassa faktorissa olevat mielipideväittämät ja niiden mittarit kuuluvat keskenään samaan asenneulottuvuuteen. Mielipidemittarit mittaavat tästä syystä samaa asenneulottuvuutta, jolloin ne ovat keskenään rinnakkaisia. Tällaisista keskenään korreloivista muuttujista eli mielipideväittämistä voidaan Heikkilän (1999, 240) mukaan laskea ns. summamuuttuja eli lasketaan mielipideväittämien tulokset yhteen (tilanne tutkimusongelmien 3 ja 4 mittareilla). Summamuuttuja toimii näin ollen samassa faktorissa oleville mielipidemittareille yhteisenä mittalukuna (ks. Konttinen 1981, 39).

Summamuuttuja voidaan myös muodostaa ”samaan aiheeseen liittyvistä muuttujista” (Heikkilä 1999, 131) tai samaa asiaa mittaavista osiomuuttujista (Heikkilä 1999, 179). Tällöin summamuuttujan muodostaminen on mahdollista myös muuttujille, jotka eivät välttämättä korreloi keskenään (tilanne tutkimusongelmien 1 ja 2 mittareilla). Summamuuttujalle saadaan laskettua reliabiliteettikerroin esim. Spearman-Brownin- kaavalla (Konttinen 1981, 41). Tällöin kuitenkin oletetaan, että mittarit ovat varmasti rinnakkaisia. Muussa tapauksessa saatu reliabiliteettikerroin ”jää usein todellista pienemmäksi” (Konttinen 1981, 41).

Toinen vaihtoehto on käyttää reliabiliteettikertoimenä ns. Cronbachin alfa- kerrointa, joka on Heikkilän (1999, 179) mukaan ehkä käytetyin reliabiliteettikerroin. Syynä lienee se, että vain harvat mittarit ovat todellisuudessa rinnakkaisia, jolloin Spearman-Brownin kaavan käyttäminen ”vääristää” reliabiliteettikerrointa. Varmin tapa on siis käyttää Cronbachin alfa- kerrointa, joka

”kuvaa mittarin sisäistä johdonmukaisuutta”, mutta ei kuitenkaan ilmaise, ”mittaavatko kaikki osamittarit pelkästään yhtä ja samaa todellista piirrettä” (Konttinen 1981, 48).

5.2.1.5. HYVÄ RELIABILITEETTIKERROIN?

Arvioitaessa reliabiliteettikerrointa on syytä muistaa, että ei ole olemassa mitään tarkempia määrittelyjä hyvästä ja huonosta reliabiliteettikertoimesta (Heikkilä 1999, 179; Nummenmaa ym. 1997, 202). Kaplan ja Saccuzzon (1989, 110-111) ovat kuitenkin todenneet, että reliabiliteettikertoimet väliltä 0.70-0.80 ovat tarpeeksi hyviä perustutkimuksessa. Myös Heikkilä (1999, 179) on esittänyt, että reliabiliteettikerroin saisi mielellään ”olla yli 0.7”. Näyttää siis siltä, että vaikka ei ole olemassa mitään tarkemmin määriteltyjä rajoja hyvän ja huonon reliabiliteettikertoimen suhteen niin ainakin toivottavaa olisi, että se olisi yli 0.7.

Taulukko 5.3 Tutkimuksessa käytetyt mittarit ja niiden reliabiliteettikertoimet ja mahdolliset validiteettikertoimet tutkimusongelmittain.

Päiväkotikiusaamiseen sovitettavat syyt			Päiväkotikiusaamiseen sovitettavat lopettamistoimenpiteet		
Mittari ja osioiden määrä	Reliabiliteettikerroin (α)	Validiteettikerroin (r)	Mittari ja osioiden määrä	Reliabiliteettikerroin (α)	Validiteettikerroin (r)
Yksilötason syy (44)	.81	.26	Yksilötason toimenpide (56)	.94	.64
Ryhmätason syy (24)	.77	.37	Ryhmätason toimenpide (30)	.88	.60
Yhteisötason syy (34)	.95	.57	Yhteisötason toimenpide (43)	.94	.76
Kiusaamisen syiden kategorisuus ja kombinaalisuus			Kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden kategorisuus ja kombinaalisuus		
Mittari, faktorin numero ja osioiden määrä	Reliabiliteettikerroin (α)	Validiteettikerroin (r)	Mittari, faktorin numero ja osioiden määrä	Reliabiliteettikerroin (α)	Validiteettikerroin (r)
Yksilötason syy kategoria (F1, 2)	.56	-	Yhteisötason toimenpiteiden kategoria (F1, 5)	.91	-
Ryhmätason syy kategoria (F2, 4)	.68	-	Yksilötason toimenpiteiden kategoria (F2, 10)	.94	-
Yhteisötason syy kategoria (F3, 4)	.64	-	Yksilötason toimenpiteiden kategoria (F3, 11)	.93	-
Yhteisötason syy kategoria (F4, 4)	.66	-	Yksilötason toimenpiteiden kategoria (F4, 2)	.83	-
Ryhmätason- ja yhteisötason synn kombinaatio (F5, 2)	.40	-	Yksilötason toimenpiteiden kategoria (F5, 2)	.77	-
Ryhmätason syy kategoria (F6, 2)	.25	-			

Päiväkotikiusaamiseen sovitettavia syitä mittaavien mittareiden (3kpl) reliabiliteettikertoimet ovat Kaplanin ja Saccuzzonin (1989, 110-111) kriteerillä arvioituna hyviä, kuin myös validiteettikertoimet (emt. 123). Myös päiväkotikiusaamiseen sovitettavia lopettamistoimenpiteitä mittaavien mittareiden (3kpl) reliabiliteettikertoimet, kuin myös validiteettikertoimet ovat em. tekijöiden kriteerillä arvioiden kauttaaltaan hyviä. Kiusaamisen syiden kategorisuutta ja kombinaalisuutta mittaavien mittareiden (6kpl) reliabiliteettikertoimet eivät yllä sille tasolle, minkä Kaplan ja Saccuzzon (1989, 110-111) ovat asettaneet ”hyvän reliabiliteettikertoimen” rajaksi. Tilanne on kuitenkin toisenlainen kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden kategorisuutta ja kombinaalisuutta mittaavien mittareiden kohdalla, joiden reliabiliteettikertoimet ovat kauttaaltaan hyviä.

6. TULOKSET

6.1. KOULUKIUSAAMISEN SYIDEN SOVITETTAVUUS PÄIVÄKOTIKIUSAAMISEEN

Lapsiryhmän ohjaajille esitettiin 102 kiusaamisen syytä koskevaa mielipideväitettä, joista 52 oli sellaista, jotka oli sovitettavissa päiväkotikiusaamiseen (ks. liite 5). Tässä yhteydessä esitellään vain 10 keskiarvoltaan suurinta syytä. Esitettävät syyt on valittu liitteessä 3 olevien tietojen perusteella.

Taulukko 6.1 Keskiarvoiltaan 10 suurinta päiväkotikiusaamiseen sovitettavaa kiusaamisen syytä ja niihin tulleiden vastausten prosentuaaliset jakaumat eri vastausvaihtoehdoissa.

	Täysin eri mieltä		Jokseenkin eri mieltä		En osaa sanoa		Jokseenkin samaa mieltä		Täysin samaa mieltä		Total	
	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%
10. Kiusaaja haluaa dominoida	1	1	9	5	11	6	129	69	38	20	188	100
52. Kiusaaja haluaa uhkailla			9	5	24	13	122	64	35	18	190	100
87. Kiusaajalla on heikko itsetunto	3	2	18	9	8	4	117	62	44	23	190	100
50. Lapset omaksuvat toisiltaan yhteisiä normeja	1	1	11	6	17	9	132	69	29	15	190	100
47. Lapset omaksuvat toisiltaan yhteisiä toimintatapoja	2	1	14	7	12	6	138	73	24	13	190	100
22. Kiusaaja haluaa ärsyttää	4	2	20	11	11	6	115	61	38	20	188	100
100. Kiusaajassa, kiusatussa tai molemmissa on jotakin sellaista, joka aiheuttaa sitä	1	1	10	5	36	19	116	61	27	14	190	100
43. Kiusattu on ahdistunut	5	3	25	13	24	13	82	43	54	28	190	100
55. Kiusaaja asennoituu myönteisesti aggressiivisuuteen	5	3	8	4	25	13	136	72	16	8	190	100
53. Kiusaaja(t) ei koe suhdettaan lapsiryhmään yhtä positiiviseksi, kuin muut lapset			21	11	33	17	101	53	35	18	190	100

Kiusaaja haluaa dominoida. Tähän mielipideväitteeseen vastasi 188 lapsiryhmän ohjaajaa: Vastaa- jista 1% (1kpl) oli tämän mielipideväitteen kanssa täysin eri mieltä, 5% (9kpl) jokseenkin eri mieltä, 6% (11kpl) ei osanut sanoa kantaansa, 69% (129kpl) oli jokseenkin samaa mieltä ja 20% (38kpl) oli täysin samaa mieltä. Tiivistäen voidaan sanoa, että 89% vastaajista (167kpl) oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen syynä on kiusaajan halu dominoida muita.

Kiusaaja haluaa uhkailla. Tähän väitteeseen vastasi 190 lapsiryhmän ohjaajaa: Vastaajista 5% (9kpl) oli väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä, 13% (24kpl) ei osannut sanoa kantaansa, 64% (122kpl) oli jokseenkin samaa mieltä ja 18% (35kpl) oli täysin samaa mieltä. Vastaajista 82% (157 kpl) oli ts. joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen syynä on kiusaajan halu uhkailla muita lapsia.

Kiusaajalla on heikko itsetunto. Tähän väitteeseen vastasi 190 lapsiryhmän ohjaajaa: Vastaajista 2% (3kpl) oli väitteen kanssa täysin eri mieltä, 9% (18kpl) jokseenkin eri mieltä, 4% (8kpl) ei osannut sanoa kantaansa, 62% (117kpl) oli jokseenkin samaa mieltä ja 23% (44kpl) oli täysin samaa mieltä. Voidaan sanoa, että 85% (161kpl) lapsiryhmän ohjaajista oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen syynä on kiusaajan heikko itsetunto.

Lapset omaksuvat toisiltaan yhteisiä normeja. Tähän mielipideväitteeseen vastasi 190 lapsiryhmän ohjaajaa: Heistä 1% (1kpl) oli väitteen kanssa täysin eri mieltä, 6% (11kpl) jokseenkin eri mieltä, 9% (17kpl) ei osannut sanoa kantaansa, 69% (132kpl) oli jokseenkin samaa mieltä ja 15% (29kpl) oli täysin samaa mieltä. Tiivistäen voidaan sanoa, että vastaajista 84% (149kpl) oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen syynä on lasten taipumus omaksua toisiltaan yhteisiä normeja.

Lapset omaksuvat toisiltaan yhteisiä toimintatapoja. Tähän mielipideväitteeseen vastasi 190 lapsiryhmän ohjaajaa: Heistä 1% (2kpl) oli väitteen kanssa täysin eri mieltä, 7% (14kpl) jokseenkin eri mieltä, 6% (12kpl) ei osannut sanoa kantaansa, 73% (138kpl) oli jokseenkin samaa mieltä ja 13% (24kpl) täysin samaa mieltä. Voidaan siis sanoa, että vastaajista 86% (162kpl) oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen syynä on lasten taipumus omaksua toisiltaan yhteisiä toimintatapoja.

Kiusaaja haluaa ärsyttää. Tähän mielipideväitteeseen otti kantaa 188 lapsiryhmän ohjaajaa: Vastaajista 2% (4kpl) oli väitteen kanssa täysin eri mieltä, 11% (20kpl) jokseenkin eri mieltä, 6% (11kpl) ei osannut sanoa mielipidettään, 61% (115 kpl) oli jokseenkin eri mieltä ja 20% (38kpl) oli täysin samaa mieltä. Vastaajista 81% (153kpl) oli ts. joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen syynä on kiusaajan halu ärsyttää.

Kiusaajassa, kiusatussa tai molemmissa on jotakin sellaista, joka aiheuttaa sitä. Tähän mielipideväitteeseen saatiin vastaus 190:ltä lapsiryhmän ohjaajalta: Heistä 1% (1kpl) oli väitteen kanssa täy-

sin eri mieltä, 5% (10kpl) jokseenkin eri mieltä, 19% (36kpl) ei osannut sanoa kantaansa, 61% (116kpl) oli jokseenkin samaa mieltä ja 14% (27kpl) oli täysin samaa mieltä. Näyttää siis siltä, että lapsiryhmän ohjaajista 75% (143kpl) oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaajassa, kiusatussa tai molemmissa on jotakin sellaista, joka aiheuttaa kiusaamista.

Kiusattu on ahdistunut. Tähän mielipideväitteeseen vastasi 190 lapsiryhmän ohjaajaa: Vastaajista 3% (5kpl) oli väitteen kanssa täysin eri mieltä, 13% (25kpl) jokseenkin eri mieltä, 13% (24kpl) ei osannut sanoa mielipidettään, 43% (82kpl) oli jokseenkin samaa mieltä ja 28% (54kpl) oli täysin samaa mieltä. Voidaan siis sanoa, että vastaajista 71% (136kpl) oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen syynä on kiusatun ahdistuneisuus.

Kiusaaja asennoituu myönteisesti aggressiivisuuteen. Tähän mielipideväitteeseen otti kantaa 190 lapsiryhmän ohjaajaa: Heistä 3% (5kpl) oli väitteen kanssa täysin eri mieltä, 4% (8kpl) oli jokseenkin eri mieltä, 13% (25kpl) ei osannut sanoa mielipidettään, 72% (136kpl) oli jokseenkin samaa mieltä ja 8% (16kpl) oli täysin samaa mieltä. Näyttää siltä, että 80% (152kpl) lapsiryhmän ohjaajista oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen syynä on kiusaajan myönteinen asennoituminen aggressiivisuuteen.

Kiusaaja(t) ei koe suhdettaan lapsiryhmään yhtä positiiviseksi, kuin muut lapset. Tähän mielipideväitteeseen vastasi 190 lapsiryhmän ohjaajaa. Vastaajista 11% (21kpl) oli väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä, 17% (33kpl) ei osannut sanoa kantaansa, 53% (101kpl) oli jokseenkin samaa mieltä ja 18% (35kpl) oli täysin samaa mieltä. Tiivistäen voidaan sanoa, että 71% (136kpl) lapsiryhmän ohjaajista oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaaja(t) ei koe suhdettaan lapsiryhmään yhtä positiiviseksi, kuin muut lapset ja tämä aiheuttaa kiusaamista.

6.2. KOULUKIUSAAMISEN LOPETTAMISTOIMENPITEIDEN SOVITETTAVUUS PÄIVÄKOTIKIUSAAMISEEN

Lapsiryhmän ohjaajille esitettiin 129 kiusaamisen lopettamistoimenpiteitä koskevaa mielipideväitettä, joista vain 7kpl oli sellaista, joita ei voitu sovittaa päiväkotikiusaamisen lopettamistoimenpiteeksi. Päiväkotikiusaamiseen sovitettavia lopettamistoimenpiteitä oli ts. 122kpl (ks. liite 6). Kuten kiusaamisen syiden kohdalla, myös lopettamistoimenpiteiden osalta esitetään tässä yhteydessä vain 10 keskiarvoltaan suurinta lopettamistoimenpidettä. Esitettävät syyt valittu liitteessä 4 olevien tie-

tojen pohjalta. Ainoa poikkeus on väite nro 86 ”Luoda lapsiryhmään positiivinen ilmapiiri”, jota ei esitetä vaikka sen keskiarvo oli 3. suurin. Tämä siksi, koska väite nro 47 (ks. taulukko 6.2) selvitti samaa asiaa ja oli myös keskiarvoltaan parempi.

Taulukko 6.2 Keskiarvoiltaan 10 suurinta päiväkotikiusaamiseen sovitettavaa lopettamistoimenpidettä ja niihin tulleiden vastausten prosentuaaliset osuudet eri vastausvaihtoehdoissa.

	Täysin eri mieltä		Jokseenkin eri mieltä		En osaa sanoa		Jokseenkin samaa mieltä		Täysin samaa mieltä		Total	
	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%
47. Luoda positiivinen ilmapiiri lapsiryhmässä					2	1	39	21	148	78	189	100
105. Keskustella kiusaajan kanssa			1	1	1	1	50	26	138	73	190	100
29. Aikuisen omalla toiminnallaan pyrkiä luomaan ryhmässä kiusaamisen- ja väkivallan vastaisia asenteita					4	2	57	30	128	68	189	100
63. Olla pitkäjänteinen ja kärsivällinen vaikka tuloksia ei heti syntysikään			1	1	2	1	61	32	126	66	190	100
16. Keskustella kiusatun kanssa			1	1	4	2	59	31	125	66	189	100
72. Aikuisen toimia päättäväisesti					3	2	65	34	121	64	189	100
76. Opetella kiusatun kanssa tunnetilojen kontrollointia	1	1	24	13	42	22	73	39	49	26	189	100
28. Opettaa kiusaajalle emotionaalista kontrollia esim. kuinka toimia silloin, kun on vihainen tai joku ärsyttää			1	1	6	3	58	31	124	66	189	100
26. Tehdä lapsille selväksi, mikä on kiusaamista ja mikä ei			2	1	3	2	65	34	119	63	189	100
111. Opettaa kiusaajalle mitä seuraamuksia omalla käyttäytymisellä voi olla			3	2	5	3	60	32	122	64	190	100

Luoda positiivinen ilmapiiri lapsiryhmään. Tähän mielipideväitteeseen vastasi 189 lapsiryhmän ohjaajaa: Heistä 1% (2kpl) ei osannut sanoa kantaansa väitteeseen, 21% (39kpl) oli sen kanssa jokseenkin samaa mieltä ja 78% (148kpl) täysin samaa mieltä. Tiivistäen voidaan sanoa, että 99% (187kpl) lapsiryhmän ohjaajista oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen lopettamiseksi pitää lapsiryhmään luoda positiivinen ilmapiiri.

Keskustella kiusaajan kanssa. Tähän mielipideväitteeseen saatiin vastaus 190:ltä lapsiryhmän ohjaajalta. Vastaukset jakaantuivat seuraavasti: Vastaajista 1% (1kpl) oli väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä, 1% (1kpl) ei osannut sanoa mielipidettään, 26% (50kpl) oli jokseenkin samaa mieltä ja 73% (138) täysin samaa mieltä. Voidaan sanoa, että 99% (188kpl) lapsiryhmän ohjaajista oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen lopettamiseksi pitää keskustella kiusaajan kanssa.

Aikuisen omalla toiminnallaan pyrkiä luomaan ryhmässä kiusaamisen- ja väkivallan vastaisia asenteita. Tähän mielipideväitteeseen vastasi 189 lapsiryhmän ohjaajaa: Heistä 2% (4kpl) ei osannut sanoa kantaansa, 30% (57kpl) oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä ja 68% (128kpl) oli täysin samaa mieltä. Lapsiryhmän ohjaajista 98% (185kpl) oli ts. joko samaa mieltä tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen lopettamiseksi pitää aikuisen omalla toiminnallaan pyrkiä luomaan ryhmässä kiusaamisen- ja väkivallan vastaisia asenteita.

Olla pitkäjänteinen ja kärsivällinen vaikka tulosta ei heti syntyisikään. Tähän mielipideväitteeseen saatiin vastaus 190:ltä lapsiryhmän ohjaajalta: Vastaajista 1% (1kpl) oli väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä, 1% (2kpl) ei osannut sanoa kantaansa, 32% (61kpl) oli jokseenkin samaa mieltä ja 66% (126kpl) täysin samaa mieltä. Tiivistäen voidaan sanoa, että lapsiryhmän ohjaajista 98% (187kpl) oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen lopettamiseksi pitää olla pitkäjänteinen ja kärsivällinen vaikka tulosta ei heti syntyisikään.

Keskustella kiusatun kanssa. Tähän mielipideväitteeseen vastasi 189 lapsiryhmän ohjaajaa: Heistä 1% (1kpl) oli väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä, 2% (4kpl) ei osannut sanoa mielipidettään, 31% (59kpl) oli jokseenkin samaa mieltä ja 66% (125kpl) oli täysin samaa mieltä. Voidaan sanoa, että lapsiryhmän ohjaajista 97% (184kpl) oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen lopettamiseksi pitää keskustella kiusatun kanssa.

Aikuisen toimia päättäväisesti. Tähän mielipideväitteeseen saatiin vastaus 189:ltä lapsiryhmän ohjaajalta: Vastaajista 2% (3kpl) suhtautui väitteeseen neutraalisti ts. ei osannut sanoa kantaansa, 34% (65kpl) oli väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä ja 64% (121kpl) oli täysin samaa mieltä. Voidaan sanoa, että lapsiryhmän ohjaajista 98% (186kpl) oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen lopettamiseksi pitää aikuisen toimia päättäväisesti.

Opetella kiusatun kanssa tunnetilojen kontrollointia. Tähän mielipideväitteeseen vastasi 189 lapsiryhmän ohjaajaa: Heistä 1% (1kpl) oli väitteen kanssa täysin eri mieltä, 13% (24kpl) jokseenkin eri mieltä, 22% (42kpl) ei osannut sanoa mielipidettään, 39% (73kpl) oli jokseenkin samaa mieltä ja 26% (49kpl) täysin samaa mieltä. Tiivistäen voidaan sanoa, että vastaajista 65% (122kpl) oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen lopettamiseksi pitää kiusatun kanssa opetella tunnetilojen kontrollointia.

Opettaa kiusaajalle emotionaalista kontrollia esim. kuinka toimia silloin, kun on vihainen tai joku ärsyttää. Tähän mielipideväitteeseen saatiin vastaus 189:ltä lapsiryhmän ohjaajalta: Heistä 1%

(1kpl) oli väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä, 3% (6kpl) ei osannut sanoa kantaansa, 31% (58kpl) oli jokseenkin samaa mieltä ja 66% (124kpl) täysin samaa mieltä. Voidaan sanoa, että lapsiryhmän ohjaajista 97% (182kpl) oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen lopettamiseksi pitää kiusaajalle opettaa emotionaalista kontrollia eli opettaa kiusaajalle esim. kuinka toimia silloin, kun on vihainen tai joku ärsyttää.

Tehdä lapsille selväksi mikä on kiusaamista ja mikä ei. Tähän mielipideväitteeseen vastasi 189 lapsiryhmän ohjaajaa: Vastaajista 1% (2kpl) oli väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä, 2% (3kpl) ei osannut sanoa mielipidettään, 34% (65kpl) oli jokseenkin samaa mieltä ja 63% (119kpl) oli jokseenkin samaa mieltä. Tiivistäen voidaan sanoa, että lapsiryhmän ohjaajista 97% (184kpl) oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen lopettamiseksi lapsille pitää tehdä selväksi, mikä on kiusaamista ja mikä ei.

Opettaa kiusaajalle, mitä seuraamuksia omalla käyttäytymisellä voi olla. Tähän mielipideväitteeseen saatiin vastaus 190:ltä lapsiryhmän ohjaajalta: Heistä 2% (3kpl) oli väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä, 3% (5kpl) ei osannut sanoa kantaansa, 32% (60kpl) oli jokseenkin samaa mieltä ja 64% (122kpl) oli täysin samaa mieltä. Lapsiryhmän ohjaajista ts. 96% (182kpl) oli joko jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että kiusaamisen lopettamiseksi kiusaajalle pitää opettaa, mitä seuraamuksia omalla käyttäytymisellä voi olla.

6.3. LAPSIRYHMÄN OHJAAJIEN KÄSITYS PÄIVÄKOTIKIUSAAMISEEN SOVITETTAVISTA SYISTÄ

Päiväkotikiusaamiseen sovitettavia syitä oli 52 kpl (ks. liite 5), joten kiusaamiskäsitysten kategorisuutta ja kombinaalisuutta, kiusaamisen syiden osalta, päästiin tarkastelemaan em. mielipideväittämiä avulla suoraan kategorioiden välisellä, yhteisellä faktorianalyysillä. Faktorointi suoritettiin pääakselimenetelmällä (PAF) ja syntyneet faktorit rotatoitiin vinokulmaisella, oblimin- menetelmällä (ks. liite 7). Fakroreihin latautuvien mielipideväittämiä määrää rajoitettiin, asettamalla kommunaliteettiarvoksi ≥ 0.3 . Faktorien määrästä päätettäessä kriteerinä oli faktorin ominaisarvo, jonka tuli olla ≥ 1 . Tämän kriteerin pohjalta syntyneiden faktorien (17 kpl) ominaisarvot ja keskinäiset selitysosuudet olivat seuraavanlaiset:

Taulukko 6.3 Kiusaamisen syiden kategorisuutta ja kombinaalisuutta kuvaavien faktoreiden ominaisarvot ja selitysosuudet.

Faktori	Ominaisarvo	Faktorin selitysosuus kokonaisvarianssista (%)	Faktorin kumulatiivinen selitysosuus kokonaisvarianssista (%)
F1	7,0	13,5	13,5
F2	3,0	5,8	19,3
F3	2,4	4,7	24,0
F4	2,4	4,7	28,7
F5	2,1	4,1	32,8
F6	1,8	3,5	36,2
F7	1,7	3,3	39,6
F8	1,6	3,2	42,8
F9	1,6	3,1	46
F10	1,5	3,0	48,9
F11	1,3	2,6	51,5
F12	1,3	2,6	54,1
F13	1,3	2,5	56,6
F14	1,1	2,3	58,9
F15	1,1	2,1	61,0
F16	1,0	2,1	63,1
F17	1,0	2,0	65,1

Kun tarkastellaan mielipideväittämien ts. muuttujien keskinäisiä selitysosuuksia laskettujen ominaisarvojen perusteella niin voidaan havaita, että erot ovat kauttaaltaan melko marginaalisia. Selvimät erot on kuitenkin havaittavissa kolmen ensimmäisen faktorin välillä. Tämän jälkeen erot entistään pienenevät. Faktorien kyky ts. tuottaa lisäinformaatiota lapsiryhmän ohjaajien kiusaamiskäsitysten kategorisuudesta ja kombinaalisuudesta heikkenee siirryttäessä 1. faktorista 17. faktoriin. Tilanne tulee selkeästi ilmi liitteessä 7 olevasta Factor scree plot- kuviosta. Toisaalta, mitä enemmän valitaan faktoreita, sitä enemmän ne tuottavat yhdessä lisäinformaatiota, kuten faktorien kumulatiivisesta selitysosuudesta voidaan havaita. Lisäinformaatiomäärän kasvu on vain hieman hidasta. Tilanne on näin ollen muodostunut seuraavanlaiseksi: Mitä enemmän valitaan faktoreita, sitä vähemmän yksittäiset faktorit tuovat lisäinformaatiota, mutta sitä enemmän ne kuitenkin tuottavat yhdessä lisäinformaatiota. Tutkimuksessa joudutaankin tekemään kompromissi: Valitaan 6 ensimmäistä faktoria, joiden avulla selvitetään lapsiryhmän ohjaajien kiusaamiskäsitysten kategorisuutta ja kombinaalisuutta. Tällöin meillä on faktoreita, joiden kyky tuottaa lisäinformaatiota verrattuna muihin faktoreihin on suhteellisen hyvä (faktorit 1-3), kuin myös faktoreita, joiden kyky tuottaa lisäinformaatiota ei ole yhtä hyvä (faktorit 4-6). Faktorien määrää lisäämällä ollaan kuitenkin saatu parannettua valitun mallin kokonaisselitystasetta, joka on 36,2%. Valittu malli selittää ts. vain 36,2% lapsiryhmän ohjaajien kiusaamiskäsitysten kategorisuudesta ja kombinaalisuudesta. Poisjääneiden faktorien sisällön tarkastamisen jälkeen oltiin kuitenkin vakuuttuneita siitä, että valittujen faktoreiden sisältö vastasi myös poisjääneiden faktoreiden sisältöä.

Alkuperäisten muuttujien ja muodostuneiden faktorien (kuuden ensimmäisen) väliset lataukset muodostuivat oblimin- rotaatiossa seuraavanlaisiksi:

Taulukko 6.4 Kiusaamisen syiden kategorisuurta- ja kombinaalisuutta mittaavien muuttujien pääakseliratkaisu.

	Muuttujan ja faktorin välinen latausarvo	Faktorien Cronbachin alfa- kerroin (α)
F1: Yksilötason syy kategoria		.56
81. Kiusattu on avuton	.60	
79. Kiusattu ei tee mitään kiusaamistilanteessa	.56	
F2: Ryhmätason syy kategoria		.68
59. Kiusaaja(t) ei koe itseään suosituksi lapsiryhmässä	.76	
68. Kiusaaja on epäsuosittu lapsiryhmässä	.62	
29. Lapset eivät ole hyväksyneet kiusaajaa ryhmäänsä	.54	
53. Kiusaaja(t) ei koe suhdettaan lapsiryhmään yhtä positiiviseksi, kuin muut lapset	.39	
F3: Yhteisötason syy kategoria		.64
51. Arvoja ja normeja ei noudateta yhdenmukaisesti	.81	
48. Arvot ja normit eivät ole yhdenmukaisia	.62	
12. Julkilausuttujen ja noudatettujen normien välillä on ristiriita	.45	
33. Sääntöjen noudattamistavoissa on jotakin vialla	.33	
F4: Yksilötason syy kategoria		.66
100. Kiusaajassa, kiusatussa tai molemmissa on jotakin sellaista, joka aiheuttaa sitä	.71	
99. Sillä on jotakin tekemistä kiusaajan persoonallisuuden kanssa	.59	
91. Kiusatussa on jotakin sellaista, joka aiheuttaa sitä	.57	
37. Kiusaajassa on jotakin sellaista, joka aiheuttaa sitä	.34	
F5: Ryhmätason- ja yhteisötason syyn kombinaatio		.40
20. Kiusatulla on kiusatun rooli ryhmässä	.48	
24. On olemassa käytännön mahdollisuudet kiusaamiselle	.32	
F6: Ryhmätason syy kategoria		.25
50. Lapset omaksuvat toisiltaan yhteisiä normeja	-.87	
47. Lapset omaksuvat toisiltaan yhteisiä toimintatapoja	-.81	

Muuttujien konsistenssia mitattiin Cronbachin α - kertoimen avulla. Kertoimen arvo vaihteli väliltä .25- .68 ollen heikoin faktorilla 6 ja paras faktorilla 2. Ensimmäiseen faktoriin latautui voimakkaimmin kaksi mielipideväitettä, joiden sisältö liittyi kiusaamisen yksilötason syihin. Faktori kuvasi ts. asenneulottuvuutta, joka muodostui yksilötason syihin kuuluvista mielipideväitteistä ja oli kategorisoitunut. Tästä syystä faktori nimettiin ”yksilötason syy kategoriaksi”.

Toiseen faktoriin latautui voimakkaimmin neljä mielipideväitettä, joiden sisältö liittyi kiusaamisen ryhmätason syihin. Sisältönsä perusteella faktori nimettiin ”ryhmätason syy kategoriaksi”. Kolmanteen faktoriin latautuivat voimakkaimmin neljä mielipideväitettä, joiden sisältö liittyi kiusaamisen yhteisötason syihin. Näin ollen faktori nimettiin ”yhteisötason syy kategoriaksi”. Neljännteen faktoriin latautuivat voimakkaimmin neljä mielipideväitettä, joiden sisältö viittasi jälleen

kiusaamisen yksilötason syihin. Tästä syystä myös tämä faktori nimettiin ”yksilötason syy kategoriaksi”. Viidenteen faktoriin lataantui voimakkaimmin kaksi mielipideväitettä, joista toisen sisältö viittasi kiusaamisen ryhmätason syihin ja toisen kiusaamisen yhteisötason syihin. Vaikka faktori oltaisiin voitu nimetä voimakkaammin latautuneen mielipideväittämän mukaisesti ”ryhmätason syyn kategoriaksi” niin faktorin nimeäminen tapahtui kuitenkin sen sisältönsä perusteella. Tästä syystä faktori nimettiin ”ryhmätason- ja yhteisötason syyn kombinaatioksi”. Kuudenteen ja viimeiseen mukana olevaan faktoriin latautui kaksi mielipideväittämiä, joiden sisältö viittasi yhdenmukaisesti kiusaamisen ryhmätason syihin. Faktori nimettiin näin ollen ”ryhmätason syyn kategoriaksi”.

Päiväkotikiusaamiseen sovitettavat kiusaamiseen syyt jakaantuivat 17 eri faktorille. Tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin selvittämään kiusaamiskäsitysten kategorisuutta ja kombinaalisuutta 6 faktorin perusteella, joista muodostui seuraavanlaisia asenneulottuvuuksia: yksilötason syy kategoria, ryhmätason syy kategoria, yhteisötason syy kategoria, yksilötason syy kategoria, ryhmä- ja yhteisötason syy kategoria ja ryhmätason syy kategoria. Saatujen asenneulottuvuuksien (ts. faktoreiden) perusteella voidaan havaita, että lapsiryhmän ohjaajien käsitys päiväkotikiusaamiseen sovitettavista kiusaamisen syistä on kategorisoitunut: Kiusaamisen syyt ovat löydettävissä joko yksilö-, ryhmä- tai yhteisötason syistä. Toisaalta faktori 5 ”ryhmä- ja yhteisötason syy kategoria” esittäisi myös lapsiryhmän ohjaajien kiusaamiskäsitysten olevan kombinaalisia. Poisjääneiden faktorien (7-17) sisällön tarkastelu osoitti, että myös faktori 13:n sisältö viittasi kombinaaliseen kiusaamiskäsitykseen. Tälle faktorille latautui seuraavanlaisia mielipideväittämiä: Kiusattu on epäsuosittu lapsiryhmässä (32), lapset eivät ole hyväksyneet kiusattua ryhmäänsä (26), sillä on jotakin tekemistä kiusatun persoonallisuuden kanssa (46) ja kiusatun sosiaalinen status ryhmässä on torjuttu (14). Muiden poisjääneiden faktoreiden sisältö oli vastaavasti yhdenmukainen ts. kategorisoitunut. Mikäli lasketaan kategorisuutta viittaavien faktoreiden (1-4, 6- 12 ja 14-17) yhteinen selitysosuus saadaan luvuksi 58,5% ja vastaavasti kombinaalisuutta viittaaville faktoreille (5 ja 13) 6,6%. Lapsiryhmän ohjaajien kiusaamiskäsitysten pitäminen pikemminkin kategorisoituneena, kuin kombinaalisena lienee perusteltua.

6.4. LAPSIRYHMÄN OHJAAJIEN KÄSITYS PÄIVÄKOTIKIUSAAMISEEN SOVITETTAVISTA LOPETTAMISTOIMENPITEISTÄ

Päiväkotikiusaamiseen sovitettavia lopettamistoimenpiteitä oli 122kpl (ks. liite 6). Lopettamistoimenpiteitä oli tässä vaiheessa vielä liian paljon faktorianalyysin käsiteltäväksi, joten lopettamistoimenpiteiden kategorisuuden ja kombinaalisuuden selvittäminen vaati aineiston lisäkäsittelyä: Lopettamistoimenpiteitä kartoittaville mielipideväittämille suoritetaan ensiksi faktorianalyysi, niiden omassa kategoriassa. Faktorianalyysin kohteena on tällöin 51 väitettä ”yksilötason syihin kohdistuvat toimenpiteet” kategoriassa, 30 väitettä ”ryhmätason syihin kohdistuvat toimenpiteet” kategoriassa ja 41 väitettä ”yhteisötason syihin kohdistuvat toimenpiteet” kategoriassa. Tarkoituksena on ts. karsia mielipideväittämien määrää kussakin em. kategoriassa. Jäljellejääneiden mielipideväittämien perusteella selvitetään kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden kategorisuutta ja kombinaalisuutta, suorittamalla mielipideväittämille yhteinen faktorianalyysi.

Kategorioiden sisällä, mielipideväittämien faktorointi suoritettiin pääakselimenetelmällä (PAF) ja syntyneet faktorit rotatoitiin vinokulmaisella, oblimin- menetelmällä (ks. liite 8). Fakroreihin la- tautuvien mielipideväittämien määrää rajoitettiin, asettamalla kommunaliteettiarvoksi ≥ 0.4 . Faktori- en määrästä päätettäessä ensimmäisenä kriteerinä oli faktorin ominaisarvo, jonka tuli olla ≥ 1 . Kri- teerin täyttäneitä faktoreita oli kuitenkin eri kategorioissa niin monta, että mielipideväittämien mää- rä oli yhä liian korkea kategorioiden väliseen, yhteiseen faktorianalyysiin. Seuraavaksi tarkasteltiin faktorien ominaisarvoja ja niiden vakioitumista:

Taulukko 6.5 Kiusaamisen lopettamistoimenpiteitä kuvaavat faktorit eri kategorioissa ja niiden ominaisarvot ja selitysosuu- det.

Faktori	Yksilötason syihin kohdistuvat lopet- tamistoimenpiteet		Ryhmätason syihin kohdistuvat lopettamistoimenpiteet		Yhteisötason syihin kohdistuvat lopet- tamistoimenpiteet	
	Ominaisarvo	Selitysosuus (%)	Ominaisarvo	Selitysosuus (%)	Ominaisarvo	Selitysosuus (%)
1	17,4	34,2	7,5	25,1	14,0	34,2
2	5,0	9,9	1,9	6,6	2,3	5,8
3	2,8	5,5	1,9	6,5	1,9	4,7
4	1,7	3,5	1,5	5,1	1,7	4,3
5	1,6	3,3	1,4	4,9	1,3	3,3
6	1,4	2,8	1,3	4,6	1,2	3,0

Yksilötason syihin kohdistuvat lopettamistoimenpiteet- kategoriaan kuuluvista faktoreista voidaan havaita, että 1. ja 2. faktorien ominaisarvot eroavat toisistaan selvästi. Ero ei ole enää yhtä huomatta- tava 2. ja 3. faktorin välillä, mutta silti vielä selkeä. Ominaisarvojen välinen ero on jo vähäinen 3. ja

4. faktorin välillä, ollen todella marginaalinen 4. ja 5. faktorin välillä. Voidaan sanoa, että ainakin 4. faktorista alkaen, faktorien väliset erot ominaisarvon suhteen ovat mitättömän pienet, jolloin myös faktoreiden ominaisarvo alkaa vakioitumaan. Tästä syystä yksilötason syihin kohdistuvat lopettamistoimenpiteet- kategoriasta valitaan vain neljä ensimmäistä faktoria jatkoanalyysiin ts. kategorioiden väliseen faktorianalyysiin. Valittujen faktoreiden kokonaisselitysosuus on 53,1%.

Ryhmätason syihin kohdistuvat lopettamistoimenpiteet- kategoriaan kuuluvista faktoreista voidaan havaita, että 1. ja 2. faktorin välinen ero ominaisarvoissa on selkeä. Ero tasaantuu hetkellisesti jo 2. ja 3. faktorin välillä, kunnes se taas kasvaa 3. ja 4. faktorin välillä, tosin vähäiseksi. Ero marginaalistuu 4. ja 5. faktorin välillä ja trendi jatkuu myös 5. ja 6. faktorin välillä. Ominaisarvojen ero alkaa vakioitumaan viimeistään 4. faktorista eteenpäin, joten jatkoanalyysiin valitaan vain neljä ensimmäistä faktoria. Valittujen faktoreiden kokonaisselitysosuus on näin ollen 43,3%.

Yhteisötason syihin kohdistuvat lopettamistoimenpiteet- kategoriaan kuuluvista faktoreista voidaan todeta, että 1. ja 2. faktorien ominaisarvojen välinen ero on selkeä. Ero pienenee huomattavasti jo 2. ja 3. faktorin välillä. Vastaavasti 3. ja 4. faktorin, kuin myös 4. ja 5. faktorin väliset erot alkavat jo olla vähäisiä, ollen todella marginaalinen 5. ja 6. faktorin välillä. Näyttää siltä, että viittä faktoria enempää ei kannata valita jatkoanalyysiin, koska ominaisarvojen väliset erot alkavat olla liian marginaalisia ts. ominaisarvojen väliset erot vakioituvat. Valittujen faktoreiden kokonaisselitysosuus on 52,3%.

Kategorioiden sisäisestä faktorianalyysistä jäi jäljelle 66 mielipideväitettä (ks. liite 9). Näiden mielipideväittämien perusteella selvitettiin kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden kategorisuutta ja kombinaalisuutta suorittamalla väittämille faktorianalyysi. Kuten analyysin aikaisemmissa vaiheissa, mielipideväittämien faktorointi suoritettiin pääakselimenetelmällä (PAF) ja syntyneet faktorit rotatoitiin vinokulmaisella, oblimin- menetelmällä (ks. liite 10). Faktoreihin latautuvien mielipideväittämien määrää rajoitettiin, asettamalla kommunaliteetti-arvoksi ≥ 0.5 . Faktorien määrästä päätettäessä ensimmäisenä kriteerinä oli faktorin ominaisarvo, jonka tuli olla ≥ 1 . Tämän kriteerin pohjalta syntyneiden faktorien ominaisarvot ja keskinäiset selitysosuudet olivat seuraavanlaiset:

Taulukko 6.6 Kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden kategorisuutta ja kombinaalisuutta kuvaavien faktoreiden ominaisarvot ja selitysosuudet.

Faktori	Ominaisarvo	Faktorin selitysosuus kokonaisvarianssista (%)	Faktorin kumulatiivinen selitysosuus kokonaisvarianssista (%)
F1	21,8	33,1	33,1
F2	4,9	7,5	40,6
F3	3,8	5,9	46,4
F4	2,6	4,0	50,4
F5	2,2	3,4	53,8
F6	1,9	2,9	56,7
F7	1,6	2,5	59,2
F8	1,4	2,1	61,4
F9	1,3	2,0	63,4
F10	1,2	1,8	65,2
F11	1,1	1,8	67,0
F12	1,1	1,7	68,7
F13	1,0	1,6	70,3
F14	1,0	1,5	71,9

Faktorianalyysissä muodostui 14 faktoria, joiden ominaisarvo oli ≥ 1 . Kun tarkastellaan mielipideväittämien ts. muuttujien keskinäisiä selitysosuuksia laskettujen ominaisarvojen perusteella niin voidaan havaita, että faktorien selitysosuudet kokonaisvarianssista pienenee sitä mukaa, kun siirrytään 1. faktorista eteenpäin. Erot ovat yli 1% luokkaa neljän ensimmäisen faktorin välillä, jonka jälkeen se pienenee alle 1% suuruiseksi, jolloin faktorin kyky tuottaa lisäinformaatiota kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden kategorisuudesta ja kombinaalisuudesta on jo vähäistä (ts. ominaisarvo alkaa vakioitumaan). Kun lasketaan neljän ensimmäisen faktorin kokonaisselitysosuus niin voidaan todeta, että niillä voitaisiin selittää 50,4% kiusaamisen lopettamistoimepiteiden kategorisuudesta ja kombinaalisuudesta.

Kaikkien faktoreiden sisällön tarkastelu osoitti, että tutkimusongelmaan saataisiin vastaus jo neljällä faktorilla. Faktorien kokonaisselitysosuutta haluttiin kuitenkin hieman parantaa, lisäämällä mukaan vielä yksi faktori. Valittujen faktoreiden (1-5) kokonaisselitysosuudeksi muodostui 53,8%. Alkuperäisten muuttujien ja muodostuneiden faktorien (viiden ensimmäisen) väliset lataukset muodostuivat oblimin- rotaatiossa seuraavanlaisiksi:

Taulukko 6.7 Kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden kategorisuutta- ja kombinaalisuutta mittaavien muuttujien pääakseli-ratkaisu.

	Muuttujan ja faktorin välinen latausarvo	Faktorien Cronbachin alfa- kerroin (α)
F1: Yhteisötason toimenpiteiden kategoria		.91
112. Pyrkii vaikuttamaan yhteisiin arvoihin koko päiväkodissa.	.76	
116. Pyrkii vaikuttamaan vuorovaikutukseen koko päiväkodissa.	.76	
114. Pyrkii vaikuttamaan yhteisiin toimintatapoihin koko päiväkodissa.	.75	
110. Pyrkii vaikuttamaan yhteisiin asenteisiin koko päiväkodissa.	.69	
87. Suunnata toimenpiteitä koko päiväkotiin.	.55	
F2: Yksilötason toimenpiteiden kategoria		.94
122. Opetella kiusaajan kanssa tunnetilojen kontrollointia.	-.81	
128. Opetella kiusaajan kanssa tunnetilojen purkamista oikealla tavalla.	-.79	
115. Auttaa kiusaajaa kontrolloimaan omia vihaisia mielijohteitaan.	-.79	
124. Opettaa kiusaajalle sosiaalisesti hyväksytympiä reagointimalleja.	-.71	
109. Kiusaajan kanssa harjoitella sosiaalisten ongelmien ratkaisutaitoja.	-.71	
129. Opettaa kiusaajaa tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita oikein.	-.70	
126. Rohkaista kiusaajaa kokeilemaan uudenlaisia toimintatapoja ryhmässä.	-.70	
79. Opettaa kiusaajalle sopivia taitoja vaikeitten sosiaalisten tilanteiden hallitsemiseksi.	-.60	
91. Kiusaajan kanssa harjoitella myönteisiä vuorovaikutustaitoja.	-.60	
111. Opettaa kiusaajalle, mitä seuraamuksia omalla käyttäytymisellä voi olla.	-.56	
F3: Yksilötason toimenpiteiden kategoria		.93
127. Kiusatun kanssa harjoitella myönteisiä vuorovaikutustaitoja	-.76	
113. Auttaa kiusattua löytämään vähemmän aggressiivisia ja sopivampia reagointimalleja.	-.76	
121. Aikuisen auttaa kiusattua löytämään vähemmän aggressiivisia ja sopivampia reagointimalleja.	-.69	
82. Opettaa kiusatulle sosiaalisesti hyväksytympiä reagointimalleja.	-.68	
93. Opetella kiusatun kanssa tunnetilojen purkamista oikealla tavalla.	-.68	
117. Kiusatun kanssa harjoitella sosiaalisia taitoja.	-.67	
107. Opettaa kiusatulle emotionaalista kontrollia eli esim. kuinka toimia silloin, kun on vihainen tai joku ärsyttää.	-.66	
119. Kiusatun kanssa harjoitella sosiaalisen informoinnin käsittelytaitoja.	-.66	
125. Saada kiusattu luopumaan itsekeskeisestä kognitiivisesta tyylistä.	-.61	
76. Opetella kiusatun kanssa tunnetilojen kontrollointia.	-.57	
123. Opettaa kiusatulle sopivia taitoja vaikeitten sosiaalisten tilanteiden hallitsemiseen.	-.56	
F4: Yksilötason toimenpiteiden kategoria		.83
103. Ottaa yhteyttä molempien osapuolten vanhempiin	.76	
101. Ottaa yhteyttä kiusatun vanhempiin	.74	
F5: Yksilötason toimenpiteiden kategoria		.77
16. Keskustella kiusatun kanssa	.85	
4. Käydä kahdenkeskisiä keskusteluita kiusaajan kanssa.	.64	

Muuttujien konsistenssia mitattiin Cronbachin α - kertoimen avulla. Kertoimen arvo vaihteli väliltä .77- .94 ollen heikoin faktorilla 5 ja paras faktorilla 2. Ensimmäiseen faktoriin latautui voimakaimmin viisi mielipideväitettä, joiden sisältö liittyi vain kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden yhteisötason toimenpiteisiin ts. toimenpiteiden kohteena on yhteisötason syyt. Faktori kuvasi näin ollen asenneulottuvuutta, joka muodostui yhteisötason toimenpiteisiin kuuluvista mielipideväittä-

mistä ja oli näin ollen kategorisoitunut. Tästä syystä faktori oli luontevaa nimetä yhteisötason toimenpiteiden kategoriaksi.

Toiseen faktoriin latautui voimakkaimmin kymmenen mielipideväitettä, joiden sisältö liittyi vain kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden yksilötason toimenpiteisiin eli toimenpiteiden kohteena on kiusaamisen yksilötason syyt. Faktori nimettiin näin ollen yksilötason toimenpiteiden kategoriaksi. Kolmanteen faktoriin latautui voimakkaimmin yksitoista mielipideväitettä, jotka voitiin sisältönsä puolesta luokitella vain yksilötason toimenpiteisiin. Kuten edellä, myös tämä faktori nimettiin yksilötason toimenpiteiden kategoriaksi. Neljänteen faktoriin latautui voimakkaimmin kaksi mielipideväitettä, joiden sisältö liittyi vain yksilötason toimenpiteisiin. Tästä syystä faktori nimettiin em. mukaan yksilötason toimenpiteiden kategoriaksi. Viidenteen faktoriin latautui voimakkaimmin kaksi mielipideväitettä, jotka voitiin luokitella vain yksilötason toimenpiteisiin kuuluviksi. Faktori nimettiin em. tavoin yksilötason toimenpiteiden kategoriaksi.

Kategorioiden sisäisestä faktorianalyysistä kategorioiden väliseen ns. yhteiseen faktorianalyysiin selviytyneet mielipideväittämät jakaantuivat lopulta 14 eri faktorille ts. asenneulottuvuuteen. Tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin selvittämään kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden kategorisuutta ja kombinaalisuutta 5 faktorin avulla. Tähän päädyttiin mm. kaikkien faktoreiden sisällöllisten tarkastelujen perusteella, jotka viittasivat yhdenmukaisesti kategoriseen asenneulottuvuuteen. Valitut faktorit muodostivat seuraavanlaisia, kategorisoituneita asenneulottuvuuksia: yhteisötason syy kategoria, yksilötason syy kategoria, yksilötason syy kategoria, yksilötason syy kategoria ja yksilötason syy kategoria.

Kuten kiusaamisen syiden kohdalla myös kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden osalta voidaan todeta, että lapsiryhmän ohjaajien käsityksiä päiväkotikiusaamiseen sovitettavista kiusaamisen lopettamistoimenpiteistä voidaan pitää kategorisoituneena: Tämä tarkoittaa em. valittujen faktoreiden perusteella sitä, että kiusaamista pyritään lopettamaan suuntaamalla toimenpiteitä joko yksilö- tai yhteisötason syihin. Kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden kategorisuus voi myös ilmetä siten, että lopettamistoimenpiteet kohdistuvat vain ryhmätason syihin. Tämä tuli ilmi sellaisissa faktorilatauksissa (esim. 7 ja 8), joita ei valittu käsiteltäväksi. Tutkimuksen tulosta kannattaa ts. tulkita niin, että päiväkotikiusaamiseen sovitettavia lopettamistoimenpiteitä voidaan pitää kategorisina, jolloin kiusaamisen lopettamistoimenpiteet suunnataan joko yksilö-, ryhmä- tai yhteisötason syihin.

7. POHDINTAA

7.1. KOULUKIUSAAMISEN SYIDEN JA SEN LOPETTAMISTOIMENPITEIDEN SOVITETTAVUUS PÄIVÄKOTIKIUSAAMISEEN

Lapsiryhmän ohjaajat olivat keskimäärin sitä mieltä, että oli olemassa 52 koulukiusaamisen syytä, joita voitiin pitää myös päiväkotikiusaamisen syynä ja 122 koulukiusaamisen lopettamistoimenpiteitä, joita voitiin käyttää päiväkodissa esiintyvän kiusaamisen lopettamiseksi: Kiusaamisen syynä on mm. kiusaajan halu dominoida muita, kiusaajan halu uhkailla muita ja kiusaajan heikko itsetunto. Kiusaamisen lopettamiseksi pitää mm. luoda positiivinen ilmapiiri lapsiryhmään, keskustella kiusaajan kanssa ja aikuisen omalla toiminnallaan pyrkiä luomaan ryhmässä kiusaamisen- ja väkivallan vastaisia asenteita.

Päiväkotikiusaamiseen sovitettavia koulukiusaamisen syitä ja sen lopettamistoimenpiteitä voi olla enemmänkin, mitä tutkimuksessa tuli ilmi. Tutkimuksen tarkoitus ei kuitenkaan ollut löytää kaikki mahdolliset koulukiusaamisen syyt ja sen lopettamistoimenpiteet, jotka voitaisiin sovittaa myös päiväkotikiusaamiseen. Tehtävä olisi ollut mahdoton. Tutkimuksen tarkoitus oli pikemminkin löytää esitetyistä koulukiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä mahdollisimman monta sellaista, jotka voitaisiin sovittaa myös päiväkotikiusaamiseen. Mitä enemmän niitä löytyisi, sitä suurempi evidenssi se olisi koulu- ja päiväkotikiusaamisen väliselle universaalisuudelle.

Koulu- ja päiväkotikiusaamisesta on jo aikaisemmassa tutkimuksessa löydetty tietty yhtymäkohta: molemmissa esiintyy sekä psyykkistä että fyysistä kiusaamista (Lukkari 1997, 58). Tässä tutkimuksessa yhtymäkohtia löytyi lisää: Molemmissa esiintyy sekä samanlaisia kiusaamisen syitä ja että sen lopettamistoimenpiteitä. Koulu- ja päiväkotikiusaamista voidaankin pitää toisilleen, esiintymismuotojen-, syiden- ja sen lopettamistoimenpiteiden osalta universaalisena ilmiönä. Tällöin koulu-kiusaamisesta saatua tutkimustietoa voidaan hyödyntää myös ratkottaessa päiväkotikiusaamiseen liittyviä kysymyksiä.

7.2. LAPSIRYHMÄN OHJAAJIEN KÄSITYS PÄIVÄKOTIKIUSAAMISEEN SOVITETTAVISTA SYISTÄ JA SEN LOPETTAMISTOIMENPITEISTÄ

Lapsiryhmän ohjaajien käsitys kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä oli kategorisoitunut: Kiusaamisen syynä ovat tällöin joko yksilö-, ryhmä- tai yhteisötason syyt ja vastaavasti kiusaaminen pyritään lopettamaan suuntaamalla toimenpiteitä joko yksilö- ryhmä- tai yhteisötason syihin.

Kiusaamisen syynä voidaan pitää esim. kiusatun avuttomuutta ja sitä, että kiusattu ei tee mitään kiusaamistilanteessa tai sitä, että kiusaaja on epäsuosittu lapsiryhmässä ja lapset eivät ole hyväksyneet kiusaajaa ryhmäänsä. Kiusaamisen syynä ei kuitenkaan nähdä esim. kiusatun avuttomuutta ja kiusaajan epäsuosittua asemaa lapsiryhmässä, koska molemmat syyt kuuluvat eri kategoriaan: Kiusatun avuttomuus viittaa siihen, että kiusatussa on jotakin sellaista, joka aiheuttaa kiusatuksi tulemista (yksilötason syy- kategoria) ja vastaavasti kiusatun epäsuosittu asema lapsiryhmässä viittaa siihen, että kiusaajan sosiaalinen status (lapsiryhmässä epäsuosittu) aiheuttaa kiusatuksi tulemista (ryhmätason syy- kategoria).

Kiusaamisen lopettamiseksi pyritään esim. vaikuttamaan sekä yhteisiin arvoihin että toimintatapoihin koko päiväkodissa tai opettelemalla kiusaajan kanssa tunnetilojen kontrollointia ja rohkaisemalla kiusaajaa kokeilemaan uudenlaisia toimintatapoja ryhmässä. Kiusaamista ei kuitenkaan pyritä lopettamaan esim. vaikuttamalla yhteisiin arvoihin koko päiväkodissa ja opettelemalla kiusaajan kanssa tunnetilojen kontrollointia, koska molemmat lopettamistoimenpiteet kuuluvat eri kategoriaan: Kun pyritään vaikuttamaan yhteisiin arvoihin päiväkodissa niin silloin kiusaamisen lopettamistoimenpiteen kohteena on yhteisötasosta aiheutuva syy (yhteisötason syy- kategoria) ja opettelemalla kiusaajan kanssa tunnetilojen kontrollointia niin silloin lopettamistoimenpiteen kohteena on yksilötasosta aiheutuva syy (yksilötason syy- kategoria).

Lapsiryhmän ohjaajien käsityksille kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteille ja niiden kategorisuudelle on löydettävissä vastine koulukiusaamistutkimuksista, joiden mukaan kiusaamisen syyt ja sen lopettamistoimenpiteet voidaan nähdä kategorisina: Kiusaamisen syynä voi olla esim. kiusaajan provokatiivinen aggressiivisuus (Dodge 1991, 201) tai kiusatun fyysinen poikkeavuus, kuten heikkous (Boulton & Underwood 1992, 84). Tällöin kiusaamisen syynä ovat ns. yksilötason syyt. Kiusaamisen syynä voi olla esim. se, että kiusaajat kokevat kiusatun uhkana (Pikas 1990, 80) tai se on sidoksissa lapsen rooliin lapsiryhmässä (Salmivalli ym. 1997, 305-312). Kiusaamisen syy-

nä ovat ts. ryhmätason syyt. Kiusaamisen syynä voidaan myös pitää esim. koulun huonoa ilmapiiriä (Galloway 1994, 21) tai huonoja fyysisiä tiloja (Higgins 1994, 21). Kiusaamisena syynä ovat ts. yhteisötason syyt. Kiusaaminen yritetään lopettaa esim. keskustelemalla kiusaajan kanssa (Olweus 1992, 78-79) ts. yksilötason toimenpiteellä, siirtämällä lopettamisvastuuta lapsille (Cowie & Sharp 1994, 42-43) eli ryhmätason toimenpiteellä tai parantamalla koulussa sosiaalista ilmapiiriä (Siann ym. 1993, 319) eli yhteisötason toimenpiteellä.

On syytä muistaa, että koulukiusaamistutkimusten parissa ei vallitse konsensusta siitä, mistä kiusaaminen johtuu ja kuinka se saadaan loppumaan. Tästä syystä kiusaaminen syyt ja sen lopettamistoimenpiteet voidaan nähdä joko kategorisina tai kombinaalisina. Tästä syystä ei ole myöskään olemassa ns. oikeaa tai väärää käsitystä kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä. Loppujen lopuksi kiusaaminen voi olla ilmiö, jossa on olemassa monta ulottuvuutta: Joissakin tilanteissa se voi koostua esim. yksilötason syistä tai yksilö- ja ryhmätason syistä. Vaikka kiusaaminen nähtäisiinkin lähinnä yksilötason ilmiönä niin voi olla, että se saadaan loppumaan suuntaamalla toimenpiteitä yhteisötasolle. Tilanne muuttuu oleellisesti, jos konsensus löydetään: Tällöin tulevaisuuden tutkimukselle on hedelmällistä tutkia, kuinka esim. ikä, sukupuoli ja koulutustausta vaikuttavat vastaajan käsityksiin kiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä. Tutkimustulosten perusteella voidaan tehdä esim. koulutuspoliittisia ratkaisuja, joita kohdennetaan tiettyihin ryhmiin.

7.3. TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

7.3.1. TUTKIMUSMENETELMÄ

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään mitkä koulukiusaamisen syistä ja sen lopettamistoimenpiteistä oli sovitettavissa päiväkotikiusaamiseen. Tämän lisäksi oltiin kiinnostuneita siitä, olivatko käsitykset niiden koulukiusaamisen syiden ja sen lopettamistoimenpiteiden osalta, jotka voitiin sovittaa päiväkotikiusaamiseen kategorisia vaiko kombinaalisia. Asetettuja tutkimusongelmia selvitettiin strukturoidulla kyselylomakkeella.

Strukturoidun kyselylomakkeen etuna voidaan pitää sitä, että sen avulla oli mahdollista saada tietoa suurelta joukolta (kyselyyn otti osaa 190 lapsiryhmän ohjaajaa) ja tällä tavoin mahdollistettiin tiettyjen analyysimenetelmien käyttäminen, joihin tarvittiin yli 100 vastaajaa (ks. Nummenmaa ym. 1997, 35). Tutkimusjoukkoa saatiin myös kasvatetuksi tarpeeksi suureksi ja edustavaksi, joka paransi tutkimuksen luotettavuutta (ks. Heikkilä 1999, 28-29; Erätuuli ym. 1994, 17-19). Haittapuolena voidaan pitää sitä, että strukturoidussa kyselylomakkeessa olevien mielipideväittämien määrä nousi kohtuuttoman suureksi. Nummenmaan ym. (1997, 243) mukaan raskas kyselylomake alentaa tulosten luotettavuutta: Vastaajat väsyvät ja pitkästyvät, jolloin virheiden määrä lisääntyy (Kaplan & Saccuzzon 1989, 113). Toisaalta on myös esitetty, että tutkimuksen reliabiliteettia voidaan parantaa, lisäämällä osioita ts. mielipideväittämien määrää (Kaplan & Saccuzzon 1989, 111; Nummenmaa ym. 1997, 182). Kyselylomakkeeseen kirjoitettujen kommenttien perusteella voitiin todeta, että kyselylomake oli ainakin joillekin vastaajille raskas täytettävä. Vaikuttiko kyselylomakkeen raskaus tuloksiin ts. tutkimuksen luotettavuuteen?

Päiväkotikiusaamiseen sovitettavia syitä oli huomattavasti vähemmän, kuin päiväkotikiusaamiseen sovitettavia lopettamistoimenpiteitä ts. osiossa 14 esitettyjen mielipideväittämien kanssa ei oltu niin paljon samaa mieltä, kuin osiossa 15 esitettyjen väittämien kanssa. Tilannetta voi tulkita esim. niin, että vastaajien keskittymiskyky ja vastaushalu oli tallella vielä osiossa 14, mutta se oli jo herpaantunut osiossa 15. Tällöin oli vain helpompi vastata jokaiseen kysymykseen samansuuntaisesti. Voi olla, että tässä vaiheessa mielipideväittämien sisältöön ei enää kiinnitetty huomiota. Jos tilanne on em. kaltainen niin silloin tutkimusongelmien 2 ja 4 tuloksiin tulisi suhtautua äärimmäisellä varauksella, koska niihin haettiin vastausta juuri osiossa 15 olevista mielipideväittämistä. Toisaalta tilanne voi olla toisenkinlainen: Osiossa 14 esiteltiin erilaisia kiusaamisen syihin liittyviä mielipideväittämiä ja osiossa 15 kiusaamisen lopettamistoimenpiteitä koskevia mielipideväittämiä. Vastaajat saattoivat olla vain kriittisempiä kiusaamisen syihin liittyvien väittämien kanssa, kuin kiusaamisen lopettamistoimenpiteisiin liittyvien väittämien kanssa ts. syiden etsiminen ja ”syyllistäminen” oli vaikeampaa, kuin sopivien lopettamistoimenpiteiden löytäminen. Jos tilanne on ollut em. kaltainen niin silloin tutkimusongelmien 2 ja 4 tuloksiin voidaan suhtautua luottavaisesti.

Tässä yhteydessä ei kuitenkaan voida vastata, kummasta em. tilanteesta oli kysymys. Kyselylomakkeen raskautta pyrittiin kuitenkin keventämään, määräämällä vastausajaksi 1kk. Jotta jatkotutkimuksissa välttyttäisiin kysymysten liian suurelta määrältä on tärkeää, että tutkimuksessa keskityttäisiin vain joko kiusaamisen syiden tai sen lopettamistoimenpiteiden tutkimiseen.

7.3.2. LOPUKSI

Hyvä tutkimus on sekä validi että reliabeli (Heikkilä 1999, 177; Erätuuli ym. 1994, 17-19). Tutkimuksen arvioiminen vaatii ts. validiteetin ja reliabiliteetin arvioimista. Mikäli validiteetilla halutaan ymmärtää kriteerimuuttujan ja mittarin väliseksi korrelaatioksi (ks. esim. Nummenmaa ym. 1997, 182) niin mittareiden validiteettia voidaan arvioida vain tutkimusongelmissa 1 ja 2 käytettyjen mittareiden osalta. Validiteettia ei ts. voida arvioida tutkimusongelmissa 3 ja 4 käytettyjen mittareiden osalta. Tästä syystä tutkimuksen validiteetin arvioiminen, kriteerimuuttujien ja mittareiden välisen korrelaatiokerrointen perusteella ei ole kaikilta osin mahdollista, joten tutkimuksen validiteettia pitää arvioida muilla perusteilla.

Heikkilän (1999, 178) mukaan tutkimuksen validiutta ”on vaikea tarkastella jälkikäteen”. Myös Nummenmaa ym. (1997, 203-205) ovat esittäneet, että validiteetin arvioiminen ei ole kovinkaan yksinkertaista vaan pikemminkin melko haasteellista. Näyttää siltä, että tutkimuksen validiteettia ei voida perusteellisesti selvittää. Sitä pyrittiin kuitenkin nostamaan testaamalla kyselylomaketta etukäteen ja löytämään sellaiset mielipideväittämät, jotka aiheuttivat vastaajissa sekaannusta. Kyselylomake toimitettiin 7 eri päiväkotiin. Palautusta saatiin 12 vastaajalta 7 eri päiväkodista. Palautusten perusteella kyselylomaketta korjattiin. Jo silloin oli tiedossa, että kyselylomakkeesta oli tulossa raskas täytettävä. Jotta mielipideväittämät eivät olisi mitanneet vastaajan jaksamista ja sitkeyttä, vaan asetettuja tutkimusongelmia, kyselylomakkeen vastausajaksi määriteltiin 1kk. Tällä tavoin pyrittiin luomaan vastaajalle tarpeeksi aikaa vastata vaativaan kyselylomakkeeseen. Esitutkimukseen osallistuneiden palautteiden perusteella myös itse tutkimusaikaa päätettiin siirtää, keväästä syksyyn, koska kevät oli vastaajille liian kiireistä aikaa.

Tutkimuksen reliabiliteetti eli luotettavuus muodostuu siinä käytettyjen mittareiden reliabiliteetista ja tarpeeksi suuresta ja edustavasta otoksesta (Heikkilä 1999, 28-29; Erätuuli ym. 1994, 17-19). Tutkimuksessa käytettyjen mittareiden reliabiliteettikertoimet olivat hyviä. Poikkeuksena tosin päiväkotikiusaamiseen sovitettavien syiden kategorisuutta ja kombinaalisuutta mittaavien mittareiden reliabiliteettikertoimet, jotka jäivät muita mittareita heikommiksi. Tutkimustuloksiin niillä ei ole kuitenkaan vaikutusta, koska em. ongelma-alueella mittaavien mittareiden joukossa oli myös hyviä mittareita, joiden mittaustuloksia voidaan pitää luotettavina. Tutkimuksen otosta voidaan pitää tarpeeksi suurena käytettyihin analyysimenetelmiin nähden ja edustava, jolloin tutkimustulosten yleistäminen tutkimuksen perusjoukkoon on mahdollista.

LÄHDELUETTELO

- Ainas, K. 1999. Koulukiusaaminen. Tampereen yliopisto. Psykologian seminaari- työ.
- Arajärvi, T. 1992. Tasapainoinen koululainen. Porvoo: WSOY.
- Basalisco, S. 1989. Bullying in Italy. Teoksessa *Bullying: An International Perspective*. Munthe, E. & Roland, E. London: David Fulton Publishers.
- Besag, E. V. 1989. *Bullies and Victims in Schools*. Great Britain: St. Edmundsbury Press.
- Björkqvist, K., Ekman, K. & Lagerspetz, K.M.J. 1982. Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23 (4).
- Boulton, M.J & Underwood, K. 1992. Bully/ victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62 (1).
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. 1982. Dimension and types of social status: A Cross-Age Perspective. *Developmental Psychology* 18 (4).
- Coie, J., Underwood, M. & Lochman, J. 1991. Programmatic intervention with aggressive children in the school setting. Teoksessa: Pepler, D. J. & Rubin, K. (ed.): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers.
- Cowie, H. & Sharp, S. 1994. How to tackle bullying through the curriculum. Teoksessa Sharp, S. & Smith, P. K. (ed.): *Tackling Bullying in Your School*. London: Routledge.
- Dodge, K. 1991. The structure and function of reactive and proactive aggression. Teoksessa: Pepler, D. J. & Rubin, K. (ed.): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers.
- Eräutuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Rauma: Kirjayhtymä.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Galloway, D. 1994. Bullying: The importance of a whole school approach. *Therapeutic care and Education* 3 (1).
- Gottfredson, D. Gottfredson, G. & Hybl, L. 1993. Managing adolescent behavior: A multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal*, 30 (1).
- Harjunkoski, R. & Harjunkoski, S-M. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen-haaste kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja.
- Heikkilä, T. 1999. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Higgins, C. 1994. How to improve the school ground environment as an anti-bullying strategy. Teoksessa Sharp, S. & Smith, P. K. (ed.): *Tackling Bullying in Your School*. London: Routledge.

- Hoover, J. & Hazler, R. 1991. Bullies and their victims. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25 (3).
- Huttunen, A. & Salmivalli, C. 1996. Ystävyysuhteet ja kiusaaminen koululuokassa. *Psykologia* 31 (6).
- Hyman, I., Stern, A., Lally, D., Kreutter, K., Berlinghof, M. & Prior, J. 1982. Discipline in the high school: Organizational factors and the roles for the school psychologist. *School Psychology Review*, 11 (4).
- Kaplan, R. M. & Saccuzzon, D. P. 1989. *Psychological testing. Principles, applications and issues.* California: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Konttinen, R. 1981. *Testiteoria: johdatus kasvatus- ja käyttäytymistieteellisen mittauksen teoriaan.* Helsinki: Gaudeamus.
- Lagerspetz, K.M.J. 1977. *Aggressio ja sen tutkimus.* Helsinki: Tammi.
- Lagerbetz, K.M.J., Björkqvist, K., Berts, M. & King, E. 1982. Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23.
- Laine, K. 1990. Yksinäisyyden kokeminen peruskoulun yläasteella ja lukiossa. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:144. Turku: Turun yliopisto.
- Lane, A. 1989. *Bullying in School: The need for an international approach.* Teoksessa *Bullying: An International Perspective.* Munthe, E. & Roland, E. London: David Fulton Publishers.
- Leipälä, E. 1996. Ei oikeutta saa, jos ei sitä itse hanki. *Koulurauhaa* (1).
- Leskinen, E. 1987. Faktorianalyysi. Konfirmatoristen faktorimallien teoria ja rakentaminen. Jyväskylän yliopiston tilastotieteen laitoksen julkaisuja 1/ 1987. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lukkari, K. 1997. *Päiväkotikiusaaminen.* Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden kandidaatin työ.
- Löytömäki, J. 1995. Vakava kiusaaminen väheni Helsingissä. *Opettaja* 39.
- Manninen, P. 1998. Johdatus tilastolliseen data-analyysiin. Sovellus- ja atk- keskeinen näkökulma. *Opetusmoniste B 44. Matemaattisten tieteiden laitos, Tilastotiede.* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Mellin, I. 1996a. *Johdatus tilastotieteeseen. 1.kirja: Tilastotieteen johdantokurssi.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mellin, I. 1996b. *Johdatus tilastotieteeseen. 2. kirja: Tilastotieteen jatkokurssi.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Merenheimo, J. 1990. Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia. Oulu: Oulun yliopisto.
- Miettinen, S. 1996. Kiusatuksi voi joutua kuka tahansa. Syyt ihmisissä vai työoloissa? *Työelämä* 1.

- Mustonen, S. 1995. Koulun kriisiohjelma. Sosiaalivakuutus, 4.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Olweus, D. 1991. Bully/ Victim Problems Among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. Teoksessa: Pepler, D. J. & Rubin, K. (ed.): The development and treatment of childhood aggression. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava.
- Olweus, D. 1993. To bully/ victim problems in school: intervention and prevention. European views in psychology. Acta Psychologica Fennica XIII.
- Pahkinen, E. & Lehtonen, R. 1989. Otanta-asetelma ja tilastollinen analyysi. Helsinki: Gaudeamus.
- Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Espoo: Weilin + Göös.
- Porteous, M. & Kelleher, E. 1987. School climate differences and problem admission in secondary schools. British Journal of Guidance and Counselling, 15 (1).
- Purkey, S. 1990. A cultural change approach to school discipline. Teoksessa: Moles, O. C. (ed.) 1990. Student disciplin strategies: Research and practice. Albany: State University of New York Press.
- Roland, E. 1984. Kiusanteosta toveruuteen. Kouluväkivallan torjuntatapoja. Helsinki: Otava.
- Rutter, M. 1981. School influence on children's behaviour and development. Annual Progress in Child Psychiatry and child Development.
- Salmivalli, C. 1995. Kiusaajat, uhrit- ja ne muut: kouluväkivalta ryhmäilmiönä. Psykologia 30 (5).
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. M. J. 1997. Peer networks and bullying in schools. Scandinavian Journal of Psychology, 38 (4).
- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, K. M. J. 1996 a. How do the victims respond to bullying? Aggressive behavior 22.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1996 b. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group Aggressive Behaviour, 22.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. M. 1998. Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow up. Aggressive behavior 24.
- Sharp, S. & Smith, P. K. 1994. Understanding bullying. Teoksessa: Sharp, S. & Smith, P. K. (ed.): Tackling Bullying in Your School. London: Routhledge.

Sharp, S. & Thompson, D. 1994. How to establish a whole-school anti-bullying policy. Teoksessa: Sharp, S. & Smith, P. K. (ed.): Tackling Bullying in Your School. London: Routhledge.

Siann, G. Callaghan, M., Lockhart, R. & Rawson, L. 1993. Bullying: Teachers' views and school effects. *Educational Studies*, 19 (3).

Simonen, K. 1993. Unohdetaan syyt, etsitään keinot. *Lapsemme* 4.

Spåre, P. 1994 (a). Kiusaamiskierre katki tarhassa. *Lastentarha* 2.

Spåre, P. 1994 (b). Koulussa vähätellään henkistä väkivaltaa. *Lapsemme* (3).

Vitaro, F. & Tremblay, R. E. 1994. Impact of a prevention program on aggressive children's friendship and social adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22 (4).

Whitney, I. & Smith, P. 1993. A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools. *Educational Research*, 35 (1).

LIITTEET

LIITE 1. Kiusaamisen syiden ja sen lopettamistoimenpiteiden mielipideväittämät.

LIITE 2. Tutkimuksen kyselylomake.

LIITE 3. Kiusaamisen syitä koskevien mielipideväittämien keskiarvot suuruusjärjestyksessä.

LIITE 4. Kiusaamisen lopettamistoimenpiteitä koskevien mielipideväittämien keskiarvot suuruusjärjestyksessä.

LIITE 5. Päiväkotikiusaamiseen sovitettavat syyt.

LIITE 6. Päiväkotikiusaamiseen sovitettavat lopettamistoimenpiteet.

LIITE 7. Päiväkotikiusaamiseen sovitettavien syiden faktorianalyysi.

LIITE 8. Päiväkotikiusaamiseen sovitettavien kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden, kategorioiden sisäinen faktorianalyysi.

LIITE 9. Päiväkotikiusaamiseen sovitettavat lopettamistoimenpiteet, joiden perusteella selvitetään kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden kategorisuutta ja kombinaalisuutta.

LIITE 10. Päiväkotikiusaamiseen sovitettavien kiusaamisen lopettamistoimenpiteiden, kategorioiden välinen faktorianalyysi.

