

KOULUKIUSAAMINEN – KUINKA OPETTAJA PUUTTUU?
Oppilaiden näkemyksiä eläytymismenetelmä tutkimuksessa

KATRI JÄRVENPÄÄ
SAIJA PEKKARINEN
TAMPEREEN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2006

”--Kaikki tietävät mitä kiusaaminen on. Yksi sana voi satuttaa yhtä paljon kuin yksi isku.

Kaikissa kouluissa kiusataan, ja se jatkuu jollei siihen puututa välittömästi.

Jokainen meistä voi vaikuttaa ympäristöönsä ja auttaa tekemään koulusta kaikille turvallisen.--”

(Ote Mannerheimin lastensuojeluliiton 16. koulurauhajulistuksesta 2005–2006.)

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos
Katri Järvenpää
Saija Pekkarinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma s. 85, 2 s. liitteitä
Toukokuu 2006

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tehtävänä oli kuvailla opettajan puuttumista koulukiusaamiseen oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää oppilaiden ajatuksia opettajan roolista, toiminnasta ja mahdollisuuksista vaikuttaa kiusaamistilanteiden ratkaisemisessa. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään sitä, mitä opettaja tekee puuttuessaan tai jättäessään puuttumatta kiusaamistilanteeseen, ja miksi opettaja toimii valitsemallaan tavalla. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää sitä, mitä seurauksia opettajan erilaisella puuttumisella on kiusaamistilanteen ratkeamisen kannalta.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa tarkasteltiin koulukiusaamista, opettajan valtaa ja vastuuta, opettajan etiikkaa ja vuorovaikutusta opettajan työssä. Lisäksi teoreettisessa osassa esiteltiin aiempia koulukiusaamistutkimuksia.

Tutkimus oli sekä aineistonkeruu- että analyysivaiheessa kvalitatiivinen. Aineiston muodostivat eläytymismenetelmällä kerätyt tarinat, jotka analysoitiin teemoittelun ja tyypittelyn avulla. Aineisto koostui 36 eläytymismenetelmätarinasta, jotka kerättiin kahden koulun 6.-7. luokkien oppilailta.

Tutkimuksen aineistosta muodostui tutkimustulosten viisi pääluokkaa: opettajan valta ja vastuu, opettaja eettisten kysymysten äärellä, kiusaamisen osapuolten kohtaaminen opettajan työssä, ulkopuolisten tekijöiden merkitys ja seuraukset, mihin opettajan erilainen puuttuminen johtaa. Tutkimuksen tuloksista ilmeni, millaista opettajan puuttuminen on koulukiusaamistilanteissa. Tutkimuksen tuloksista voitiin havaita, että opettajalla on hyvin erilaisia tapoja toimia kiusaamistilanteeseen puuttumisessa. Opettajan toimintojen taustalla vaikuttivat useat eri tekijät. Kuitenkin sillä, miten opettaja kiusaamistilanteessa toimi, oli ratkaiseva merkitys tilanteen selviämisen kannalta. Lisäksi tutkimuksen aineistosta muodostuivat tyypilliset ei-puuttuvan, välinpitämättömästi puuttuvan ja toissisaan puuttuvan opettajan tarinat.

Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä: koulukiusaaminen, koulukiusaamiseen puuttuminen, valta, vastuu, opettajan ammattietiikka, vuorovaikutus, eläytymismenetelmä

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	1
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA AIEMMAT TUTKIMUKSET	3
2.1 KOULUKIUSAAMISEN MÄÄRITTELYÄ	3
2.2 KIUSAAMISTILANNE SUOMESSA JA MAAILMALLA	6
2.3 KIUSAAMISEEN VASTAISIA INTERVENTIOITA.....	7
2.3.1 <i>Olweuksen interventiomalli</i>	8
2.3.2 <i>Pikasin interventiomalli</i>	10
2.3.3 <i>Rolandin interventiomalli</i>	11
2.3.4 <i>Salmivallin ajatuksia interventiosta</i>	13
2.2 VALLASTA JA VASTUUSTA OPETTAJAN TYÖSSÄ.....	13
2.3 OPETTAJAN TYÖN ETIIKASTA	15
2.4 VUOROVAIKUTUS OPETTAJAN TYÖSSÄ	18
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA –KYSYMYKSET.....	20
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS	21
4.1 TIETEENFILOSOFISET TAUSTASITOUUMUKSET	21
4.2 LAADULLINEN TUTKIMUS	22
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	25
5.1 ELÄYTYMISMENETELMÄ AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ.....	25
5.2 ELÄYTYMISMENETELMÄ TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA	26
5.2.1 <i>Kehyskertomukset</i>	26
5.2.2 <i>Tutkimukseen osallistujat</i>	28
5.2.3 <i>Aineistonkeruutilanne</i>	28
5.3 MENETELMÄVALINNAT	29
5.4 AINEISTON ANALYYSI.....	31
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	34
6.1 OPETTAJAN VALTA JA VASTUU	34
6.1.1 <i>Vastuun ottaminen</i>	34
6.1.2 <i>Vastuun pakoilu</i>	36
6.1.3 <i>Auktoriteetti</i>	37
6.1.4 <i>Opetuksen ja kasvatuksen vastakkainasettelu</i>	40
6.1.5 <i>Rangaistukset</i>	41

6.2 OPETTAJA EETTISTEN KYSYMYSTEN ÄÄRELLÄ	42
6.2.1 Oikeudenmukaisuus ja totuudellisuus.....	43
6.2.2 Empatia ja huolenpito.....	45
6.2.3 Oikeudenmukaisuuden, totuudellisuuden ja huolenpidon välttely.....	47
6.3 KIUSAAMISEN OSAPUOLTEN KOHTAAMINEN OPETTAJAN TYÖSSÄ.....	49
6.3.1 Kiusatun kohtaaminen	50
6.3.2 Kiusaajan kohtaaminen	52
6.3.3 Asian käsittely kiusatun, kiusaajien ja luokan kanssa	53
6.3.4 Oppilaiden vastuuttaminen	54
6.4 ULKOPUOLISTEN TEKIJÖIDEN MERKITYS	57
6.4.1 Vanhempien rooli	57
6.4.2 Toisen oppilaan tai toisen opettajan vaikuttaminen.....	59
6.4.3 Rehtorin rooli	60
6.4.4 Resurssien vaikutus.....	62
6.5 SEURAUKSET – MIHIN ERILAINEN KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN JOHTAA? ...	63
6.5.1 Kiusaamisen jatkuminen	63
6.5.2 Kiusaamisen loppuminen – kiusatun oppilaan koulu vaihtuu.....	64
6.5.3 Kiusaamisen loppuminen – ratkaisun löytäminen.....	65
6.6 TYPILLISET TARINAT OPETTAJAN ERILAISESTA PUUTTUMISESTA	66
6.6.1 Ei-puuttuva opettaja	66
6.6.2 Välinpitämättömästi puuttuva opettaja.....	67
6.6.3 Tosissaan puuttuva opettaja.....	67

7 TULOSTEN KOONTI JA TARKASTELU..... 69

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS, EETTISET KYSYMYKSET JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET 75

8.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	75
8.2 TUTKIMUKSEN EETTISET KYSYMYKSET	77
8.3 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET	78

LÄHTEET 80

LIITTEET

1 JOHDANTO

Koulukiusaamisilmiö on suomalaisen peruskoulun arkipäivää. Kiusaamista ei voida pitää lainkaan poikkeuksellisen marginaali-ilmiönä, vaan se on valitettavan tavallista koulumaailmassa. Tutkimusten mukaan 5-15 prosenttia peruskouluikäisistä lapsista joutuu kiusaamisen kohteeksi (Salmivalli 2003, 14). Vaikka koulukiusaamista on tutkittu 1980-luvulta lähtien, ei ongelmaa ole silti saatu vähennettyä riittävästi, sillä tuhannet lapset joutuvat koulukiusatuiksi päivittäin. Asian ei kuitenkaan pitäisi olla näin, sillä jo Perusopetuslain 29.§ mukaan jokaisella oppilaalla tulisi olla oikeus turvalliseen opiskelu-ympäristöön (Perusopetuslaki 21.8.1998/628).

Syksyllä 2005 koulukiusaaminen nousi laajasti julkisen keskustelun kohteeksi. Koulukiusaaminen nostettiin Mannerheimin lastensuojeluliiton vuosittain julistaman koulurauhan teemaksi (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2005). Samanaikaisesti tehtiin myös Stakesin vuotuinen tutkimus, jossa selvitettiin muun muassa koulukiusaamista (Stakesin kouluterveyskysely 2005). Tämän koulukiusaamisen saaman julkisuuden pohjalta heräsi kiinnostuksemme tutkia tätä ilmiötä. Tulevina opettajina olemme huolissamme kiusaamisilmiön yleisyydestä. Meitä kiinnostaa kysymys, mitä opettaja voi tehdä kiusaamisen vähentämiseksi. Tämän vuoksi päädyimme tässä tutkimuksessa selvittämään koulukiusaamisilmiötä opettajan puuttumisen näkökulmasta. Opettajan puuttumista tutkiessamme katsoimme tärkeäksi antaa mahdollisuuden lasten äänen esiintulolle. Koimme, että oppilaat ovat opettajan puuttumisen asiantuntijoita, ja heiltä kerätty tutkimusaineisto kertoo kaunistelematta ja totuudenmukaisesti tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksellamme on paikkansa myös siksi, että tällä hetkellä ei juurikaan ole olemassa tutkimustietoa niistä opettajaan liittyvistä tekijöistä, jotka vaikuttavat kiusaamisen esiintymiseen tai sen tehokkaaseen vähentämiseen. Juuri opettajathan ovat avainasemassa koulukiusaamisen vähentämisessä. (ks. Salmivalli 2003, 36–37.)

Käsillä oleva tutkimus rakentuu teoreettisesta ja empiirisestä osasta. Teoreettisessa osassa tarkastellaan koulukiusaamista ja koulukiusaamisen interventiomalleja. Teoreettisessa osassa tarkastellaan myös opettajan valtaa ja vastuuta, opettajan ammattietiikkaa ja vuorovaikutusta erityisesti opettajan koulukiusaamiseen puuttumisen näkökulmasta. Lisäksi teoreettisessa osassa esitellään aiempia koulukiusaamistutkimuksia, jotka linkittyvät teorian joukkoon. Keskeisten teoreettisten käsitteiden määrittämisen jälkeen, luvussa 3 esitellään tarkennettu tutkimustehtävä ja -kysymykset. Tutkimuksen metodologinen viitekehys esitellään ja perustellaan luvussa 4, ja tutkimuksen toteuttamises-

ta kerrotaan luvussa 5. Luvuista 4 ja 5 ilmenee, että tutkimusote on sekä aineistonkeruu- että analyysivaiheessa kvalitatiivinen. Aineiston muodostavat eläytymismenetelmällä kerätyt tarinat. Nämä tarinat on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, edeten teemoittelusta tyypittelyyn. Luvussa 6 esitellään tutkimuksen tulokset ja luvussa 7 keskitytään tarkastelemaan saatuja tutkimustuloksia. Viimeisessä luvussa, luvussa 8, käsitellään tutkimuksen luotettavuutta, eettisiä kysymyksiä sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvailla opettajan puuttumista koulukiusaamiseen oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää sitä, mitä oppilaat ajattelevat opettajan roolista, toiminnasta ja mahdollisuuksista vaikuttaa kiusaamistilanteiden ratkaisemisessa. Tutkimuksesamme pyritään kuvaamaan sitä, mitä opettaja tekee puuttuessaan kiusaamistilanteeseen tai jättäessään puuttumatta siihen. Tutkimuksemme pyrkimyksenä on myös selvittää, miksi opettaja toimii valitsemallaan tavalla. Lisäksi haluamme tutkimuksessamme selvittää sitä, mitä seurauksia opettajan erilaisella puuttumisella on kiusaamistilanteen selviämisen kannalta.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA AIEMMAT TUTKIMUKSET

2.1 Koulukiusaamisen määrittelyä

Kiusaamisen määrittely on ongelmallista. Määrittelyn ongelmallisuudesta kertoo se, että siitä ei ole ollut kansainvälisesti yhtenäistä määritelmää vielä 1990-luvun alussa. (Macklem 2003, 1.) Silloin kiusaamista oli tutkittu vielä verrattain vähän. Siksi kiusaamisen käsitteessä oli paljon epäselvyyttä. (Besag 1989, 3.) Kuitenkin sittemmin norjalaisen Dan Olweuksen määritelmää kiusaamisesta on alettu pitää yleisesti kansainvälisenä totena. (Macklem 2003, 1.) Kiusaamisilmiön määrittelemisen ei kuitenkaan edelleenkään ole helppoa, koska se on niin monitahoinen ja –tasoinen ilmiö. Seuraavassa pyritään selkiyttämään tähän käsitteeseen liittyvä problematiikkaa.

Ruotsalainen koululääkäri Peter-Paul Heinemann on tuonut 1970-luvun alussa julkiseen keskusteluun koulukiusaamista määrittävän termin *mobbning*. Tällä käsitteellä tarkoitetaan monenlaisia asioita. Sanan alkuperäinen englanninkielinen vartalo *mob* merkitsee suurta, nimetöntä, ahdistelua harastavaa ihmisjoukkoa. Termiä voidaan kuitenkin käyttää tarkoittamaan myös yhden ihmisen toiseen kohdistamaa kiusaamista. Näin ollen sekä kiusaajana että kiusattuna voi olla yksilö tai ryhmä. Tavallista kuitenkin on, että kiusaamisen kohteena on yksittäinen oppilas. Kiusaamisesta, kiusaajan ja uhrin ongelmista, käytetäänkin Pohjoismaissa yhä nykypäivänä yleisesti tätä käsitettä. Norjassa ja Tanskassa tämä käsite on saanut muodon *mobbing*, Ruotsissa *mobbning* ja Suomessa *mobbaus*. Suomessa kuitenkin sanat *koulukiusaaminen* ja *kouluväkivalta* ovat vakiintuneet tarkoittamaan samaa ilmiötä kuin ruotsin *mobbning* tai englannin *bullying*. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 19–20; Männistö 1992, 200; Olweus 1992, 14–15; Salmivalli 1998, 29–30.)

Kiusaamista on määritelty seuraavasti: ”*Koulukiusaaminen on tapahtumasarja, jossa yksi tai useampi henkilö alistaa, psyykkisesti tai fyysisesti, suoraan tai epäsuoraan, toista henkilöä toistuvasti ja jatkuvasti*” (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 19) tai ”*Kun yksi tai useampi ihminen ja pidemmän ajan kuluessa kohdistaa tietoista ja aktiivista kielteistä käytöstä yhtä tai useampia kohtaan tai sulkee heidät pois joukostaan*” (Höistad 2003, 79–80) tai ”*Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille*” (Olweus 1992, 14). Oleellista kiusaamisen määrittelyssä on siis se, että kiusaaminen

on ajallisesti pitkäkestoista. Itse kiusaajina voi olla yksi tai useampia henkilöitä ja kiusaamistoiminta voi olla moninaista.

Kiusaamisilmiöön on aina olemassa hyvin moninaisia syitä. Kiusaamiseen voidaan hakea perusteita uhrin ja kiusaajan persoonallisuudesta. Kuitenkin pelkkien persoonallisuuspiirteiden tutkiminen ei voi antaa täydellisiä vastauksia, sillä ihmissuhteet ovat aina näitä mutkikkaampia. Kiusaamistilanteen syntyyn voivat vaikuttaa monet eri tekijät. Koulun ilmapiirin, koulun johdon asenteiden sekä opettajien kiinnostuneisuuden ja sitoutuneisuuden voidaan katsoa vaikuttavan kiusaamistilanteen syntyyn. Vaikuttavina tekijöinä voivat myös olla vanhempien asenteet ja luokan tunnelma. Myöskään oppilaiden persoonallisten ominaisuuksien vaikutuksia ei voida vähätellä. Oppilaille voi olla aggressiivinen persoonallisuus ja uhrin voivat provosoida kiusaamista. Toisaalta myös oppilaiden myönteiset voimavarat ja kypsyyt voivat vaikuttaa kiusaamistilanteiden syntyyn. (Höistad 2003, 107–108).

Kiusaamista voidaan pitää aggressiivisen käyttäytymisen muotona, jolla on tietyt tyypilliset ominaispiirteet (Salmivalli 1998, 29). Useimmiten aggressio määritellään psykologiassa käyttäytymiseksi, jolla on tahallinen pyrkimys vahingoittaa toista fyysisesti tai psyykkisesti. Aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyy tyypillisesti fysiologinen aggressiotila sekä vihamieliset tunteet ja ajatukset. (Lagerspetz 1977, 291–292.)

Aggressio voidaan jakaa proaktiiviseen ja reaktiiviseen aggressioon. Aggression proaktiivisessa muodossa oppilas pilkkaa, uhkailee, pakottaa, tekee naurunalaiseksi tai hyökkää kimppuun ilman ulkoista syytä. Oppilas käyttää aggressiota proaktiivisesti, jotta voisi vaikuttaa muihin ja saavuttaa omat päämääränsä. Tällainen oppilas on toiminnallaan muita ärsyttävä. Aggression reaktiivisessa muodossa taas oppilas ei niinkään itse aloita tappeluita, mutta on äkkipikainen ja hermostuessaan myös väkivaltainen. Tällainen oppilas on puolestaan muiden toiminnoista ärsyyntyvä. Kiusaamisessa on yleensä kyse proaktiivisesta aggressiivisuudesta. Proaktiivinen aggressio jakaantuu instrumentaaliseen aggressioon ja kiusaamiseen. Instrumentaalinen aggressio on keino ulkoisen päämäärän saavuttamiseen. Kiusaamisessa tällaista ulkoisen päämäärän tavoittelua ei ole. Kiusaaminen voi kuitenkin olla siinä mielessä instrumentaalista, että siinä on pyrkimyksenä omat sisäiset päämäärät, itsetehostus ja toisten dominointi. (Coie, Dodge, Terry & Wright 1991, 812–815; Crick & Dodge 1996, 993–994.) Kiusaaja ei kuitenkaan välttämättä ole aggressiotilassa emotionaalisesti tai fyysisesti. Kiusaaja toimii harkitusti ja rauhallisesti. Kiusaaminen on hänen tapansa dominoida, pönkittää asemaansa tai tuoda itseään esille. (Salmivalli 1998, 31.)

Kiusaamiselle on tyypillistä myös se, että se tapahtuu yleensä ryhmässä. Kiusaaminen ryhmäilmiönä perustuu ryhmän jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Kiusaamisen voidaankin katsoa olevan selkeästi sosiaalinen tilanne, johon monet ryhmätason mekanismit vaikuttavat. Tyypillisesti kiusaamista esiintyy sellaisessa ryhmässä, joka on sosiaalisesti pysyvä. Lagerspetz ym. (1982), Pikas (1975) ja Olweus (1973a) ovat kaikki määritelleet kiusaamista ryhmässä tapahtuvaksi, aggressiiviseksi väkivallanteoksi. Kiusaamiseen ryhmäilmiönä liittyvät oleellisesti erilaiset roolit. Kiusaamisen rooleissa *uhrilla* ymmärretään oppilasta, joka on systemaattisen, toistuvan ahdistelun kohteena. *Kiusaaja* puolestaan on prosessin aloittaja, yllyttäjä tai jopa pakottaja. *Apurina* pidetään kiusaajan mukana olevaa seuraajaa ja avustajaa. Hän ei itse toimi aloitteentekijänä, mutta menee kiusaamiseen helposti mukaan. *Vahvistaja* taas antaa myönteistä palautetta kiusaajalle: hän on tilanteessa yleisönä ja kannustajana. *Puolustajana* puolestaan pidetään oppilasta, joka asettuu kiusatun puolelle yrittäen saada tilannetta loppumaan tai muutoin tukee uhria. *Ulkopuolisen* roolissa oleva ei puutu tilanteisiin ja pysyy niistä poissa. (Salmivalli 1998, 33–34, 52.)

Kiusaaminen ilmenee moninaisina negatiivisina tekoina. Negatiivisilla teoilla voidaan tarkoittaa tekoa, jossa joku tahallisesti tuottaa tai yrittää tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon. Negatiivisia tekoja voidaan aikaansaada sanallisesti, fyysistä kontaktia käyttäen tai ilman kumpaakaan näistä. Myös ilmeet, eleet, teot sekä tekemättä jättäminen voivat olla negatiivista latausta sisältäviä. Näitä kiusaamisen eri muotoja voidaan tarkastella myös suorana tai epäsuorana kiusaamisena. Suora kiusaaminen ymmärretään avoimena toimintana uhria kohtaan. Epäsuora kiusaaminen puolestaan merkitsee sosiaalista eristämistä ja ryhmän ulkopuolelle jättämistä. (Olweus 1992, 14–15.)

Kiusaamisesta ei ole kysymys silloin, kun kaksi fyysisesti tai psyykkisesti yhtä vahvaa oppilasta riitelee tai selvittelee välejänsä. Kiusaamiseen tarvitaan aina voimasuhteiden epätasapainoa. Tämä voimasuhteiden epätasapaino näkyy kiusatun vaikeutena tai avuttomuutena puolustautua kiusaajansa edessä. Voimasuhteiden epätasapaino voi perustua muun muassa ikään, fyysisiin ominaisuuksiin, asemaan ryhmässä ja tukijoukkoihin, jolloin kiusaajia on monta ja kiusattu taas on yksin. Olennaista tässä epätasapainossa on, että kiusaajalla on valtaa tai voimaa, jolla hän saa yliotteen kiusatusta. Kiusaaminen voidaan siis nähdä vallan tai voiman väärinkäyttönä. (Olweus 1992, 15; Salmivalli 1998, 30–31; Salmivalli 2003, 11.)

Koulukiusaamista määriteltäessä on hyvä myös muistaa, että siinä on kysymys aina yksilön subjektiivisesta kokemuksesta. Jokainen yksilö siis tietää itse, milloin joutuu tällaisen häiritsevän käyttäytymisen kohteeksi. Näin ollen ei ole edes keskeistä löytää yksiselitteistä määritelmää koulukiusaa-

miselle. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 19). Toisaalta, jos yhteistä määritelmää kiusaamiselle ei ole, ei myöskään eri tutkimuksista saatuja tutkimustuloksia voida yksiselitteisesti verrata keskenään (Macklem 2003, 1).

2.2 Kiusaamistilanne Suomessa ja maailmalla

Kiusaaminen on valitettavan tavallinen ilmiö kouluissamme. Peruskouluikäisistä lapsista jopa 5-15 prosenttia joutuu kiusatuiksi. Luvun vaihteluväli riippuu käytetyistä tutkimusmenetelmistä ja lasten iästä. Tutkimusten mukaan luokka-asteilla 1-6 jokaisella luokalla on ainakin yksi systemaattisesti kiusattu oppilas. Luultavammin ei ole olemassa koulua, jossa kiusaamista ei esiintyisi. (Salmivalli 2003, 14.)

Koulukiusaamista on Suomessa alettu tutkia kahden viime vuosikymmenen aikana (Rimpelä 2006). Näiden kuluneiden vuosikymmenten aikana erityisen huomion arvoista on ollut se, että kiusaamista ei ole tuona aikana saatu vähentymään. Esimerkiksi Salmivallin vuosina 1993 ja 1999 keräämissä tutkimusaineistoissa kuudesluokkalaisten keskuudessa systemaattisen kiusaamisen kohteeksi johtuneiden osuus oli molempina vuosina hieman päälle 12 prosenttia. Myös WHO:n koululaistutkimukset toistuvasti vuosilta 1998–2002 osoittavat kiusattujen määrän pysyvän suhteellisen samana. (Salmivalli 2003, 14–15.)

Vuosittaisella Kouluterveys-kyselyllä on tutkittu ja tutkitaan yhä systemaattisesti yläkoulujen kiusaamisongelmaa Suomessa. Vuosina 1998–2002 kerätyn aineiston pohjalta kiusatuksi joutui lähes sama määrä oppilaita: esimerkiksi kahdeksaluokkalaisista pojista 9-10 prosenttia ja tytöistä 6-7 prosenttia joutui kiusaamisen kohteeksi kerran viikossa tai useammin. (Salmivalli 2003, 15.) Viime vuoden tutkimustulokset eivät tee poikkeusta tästä, sillä kahdeksaluokkalaisista pojista 9 prosenttia, tytöistä 7 prosenttia ilmoitti joutuneensa kiusaamisen kohteeksi kerran viikossa tai useammin (Stakes 2005).

Kansainvälisesti verrattuna WHO:n koululaistutkimuksen perusteella Suomi on kiusaamistilastojen keskivaiheilla. Pohjoismaisessa vertailussa Nordhagen 2000 raportin mukaan Suomi ja Tanska ovat kiusaamistilastojen kärkimaita. Norjassa taas kiusaamista esiintyy hieman vähemmän ja Ruotsissa huomattavasti vähemmän kuin missään muussa Pohjoismaassa. Pohjoismaissa tehdyt tutkimukset osoittavat, että vuonna 1984 11 prosenttia suomalaislapsista, ruotsalaislapsista 5,7 prosenttia

ja 11 prosenttia norjalaislapsista kertoi tulevansa kiusatuksi joskus tai usein. Vuonna 1996 vastaavat prosenttiluvut olivat 21,7 prosenttia Suomessa, 7,1 prosenttia Ruotsissa ja 15,3 prosenttia Norjassa. (Salmivalli 2003, 17.)

Huomionarvoista on kuitenkin se, että kansainvälisten vertailujen tekeminen kiusaamisesta on ongelmallista. Kuten aikaisemmin jo todettiin, on kiusaamisen määrittelyminen vaikeaa useastakin erisyistä. Ja vaikka eri maissa toteutetuissa kyselyissä kiusaaminen olisikin onnistuttu määrittelemään yhdenmukaisesti, on kuitenkin eri kielten kiusaamista kuvaavissa käsitteissä sävyeroja. Käsitteet synnyttävätkin erilaisia mielikuvia, joka on syytä myös ottaa huomioon vertailuja tehdessä. (Salmivalli 2003, 17.)

Kuitenkin Pohjoismaiden välisten tutkimusten vertailuun voisi suhtautua suopeammin sillä perusteella, että näille eroille näyttäisi olevan loogisia selityksiä. Ruotsi ja Norja ovat toimineet kiusaamiskeskustelun avaajina. Molemmissa maissa kiusaamisongelmaan suhtaudutaan hyvin vakavasti ja sen vähentämiseksi on tehty konkreettisia toimenpiteitä. Ruotsin menetelmät kiusaamiseen puuttumisesta ovatkin kaikkein tunnetuimpia. Norjassa taas on toteutettu laajoja kiusaamiseen kohdistuvia interventiohankkeita. (Salmivalli 2003, 17–18.)

Ruotsissa osataan Salmivallin (2003) mukaan myös suhtautua kiusaamiskysymykseen esimerkillisen vakavasti. Tästä kertoo tutkimusten perusteella saadut näytöt. 10-vuotiaista ruotsalaislapsista 10 prosenttia osasi sisällyttää kiusaamismääritelmänsä siihen olennaisesti liittyvät kolme kriteeriä: tahallinen toisen vahingoittaminen, toistuvuus ja osapuolten epätasaväkisyys. Epäillä sopii, ettei moni suomalaisaikuinenkaan osaisi määritellä kiusaamista näin hyvin. Ruotsalaislasten kanssa näyttäisi olevan keskusteltu ilmiöstä, sillä he ymmärtävät niin hyvin sen, mistä siinä on kyse. Lisäksi opettajien asenne kiusaamista kohtaan on Ruotsissa esimerkillinen. He ovat tietoisia siitä, että Ruotsissa kiusaamista esiintyy vähemmän kuin useissa muissa maissa. Silti he pitävät oman maansa tilannetta vakavana ja haluavat puuttua kiusaamiseen entistä tehokkaammin. Tällainen suhtautuminen luo varmasti hyvän pohjan kiusaamisen vastaiselle työlle. (Salmivalli 2003, 18.)

2.3 Kiusaamiseen vastaisia interventioita

Kasvattajan on tärkeää tunnistaa se, kuinka hän itse kiusaamisen ymmärtää. Ilmiön hahmottaminen vaikuttaa niihin toimintatapoihin, joita opettaja kiusaamiseen puuttuessaan käyttää. Opettajan kiu-

saamistilanteeseen puuttumisen merkitys on erityisen suuri sen vuoksi, että kiusaaminen on ryhmäilmiö. Kiusaamiseen puuttuminen on tehokkainta siellä, missä ryhmä kokoontuu ja missä kiusaamista tapahtuu. Näin ollen koulun merkitystä kiusaamisen vastaisessa työssä ei voida liikaa korostaa. (Salmivalli 2003, 28–29.)

Opettajilla on käytössään erilaisia kasvatusmenetelmiä ja periaatteita riippuen siitä, millaisia erilaisia opettajapersoonallisuuksia he ovat. Näin ollen ei ole mahdollista antaa yleispäteviä ohjeita koulukiusaamiseen puuttumiselle. Ensiarvoisen tärkeää kiusaamistapausten selvittämisessä on kuitenkin se, että yhtäkään kiusaamistapausta ei jätetä käsittelemättä. (Männistö 1992, 205.)

Koulukiusaamisen interventioita voidaan hahmottaa usealla eri tavalla. Yhtenä tapana on hahmotetaan interventiot eri tasoilla tapahtuvana puuttumisena. Näitä tasoja ovat yksilö-, luokka- ja koulutuksen interventiot. Toinen tapa on interventioiden jaottelussa erottaa puuttuminen akuuttiin kiusaamistapaukseen ja toisaalta kiusaamisen vastainen ennaltaehkäisevä työ. Tämä ennaltaehkäisevä työ voi olla yleis- tai kampanjaluonteista. (Salmivalli 2003, 42–43.)

Mäenpään (1989) raportissa on esitelty erilaisia menetelmiä koulukiusaamisen vähentämiseksi ja ehkäisemiseksi. Näitä menetelmiä ovat Dan Olweuksen toimintaohjelma, Anatol Pikasin kommunikaatioterapiamenetelmä sekä Erling Rolandin kolmiaskelstrategia. (Männistö 1992, 208.) Suomessa urauurtavaa tutkimustyötä koulukiusaamisilmiöstä on tehnyt yli vuosikymmenen ajan Christina Salmivalli, jonka väitöskirjatutkimus käsittelee koulukiusaamista ryhmäilmiönä (ks. Salmivalli 1998). Salmivallilta on myös tämän jälkeen ilmestynyt runsaasti aiheetta käsittelevää tutkimusta. Seuraavassa käsitellään tarkemmin näitä edellä mainittuja, tunnetuimpia interventiomalleja.

2.3.1 Olweuksen interventiomalli

Norjalaisen Dan Olweuksen interventiomallin päätavoitteena on vähentää mahdollisimman paljon olemassa olevia kiusaamisongelmia koulussa ja sen ulkopuolella sekä estää uusien ongelmien kehittyminen. Ihannetapauksena mallin tavoitteena on poistaa koko kiusaamisongelma. Mallin tavoitteena on epäsuoran ja suoran kiusaamisen estäminen ja poistaminen. Lisäksi mallin tavoitteena on kehittää oppilaiden toverisuhteita ja luoda sellaiset olot, että kiusatut ja kiusaajat tulevat toimeen keskenään. Mallin toteuttaminen vaatii kiusaamisongelman tiedostamista sekä sitoutumista ohjelman käyttöön. (Olweus 1992, 60–61.)

Interventiomallissa on kolme avainperiaatetta, jonka mukaan toimitaan. Ensimmäiseksi kouluun pyritään luomaan lämminhenkinen ja positiivinen ympäristö, jossa aikuinen paneutuu lapsen asioihin. Toiseksi ei-hyväksyttävälle käyttäytymiselle on asetettava tiukat rajat. Kolmantena käytössä ovat johdonmukaiset rangaistukset sääntöjen ja rajojen rikkomiselle. Nämä rangaistukset eivät saa olla vihamielisiä eivätkä tietenkään fyysisiä. Aikuisen roolina interventiomallissa on olla selvässä auktoriteettiasemassa. Interventiomallia hyödynnetään muokattaessa erityistoimenpiteitä koulutasolla, luokkatasolla ja yksilötasolla. (Olweus 1992, 100.)

Koulutason työskentelylle hyvä alku on kiusaamisongelmien kartoittaminen. Seuraavana askeleena on opettajien ja koulun muun henkilökunnan yhteinen kokoontuminen, jossa laaditaan toimintasuunnitelma kiusaamisen vähentämiseksi ja ehkäisemiseksi. Myös oppilaiden vanhempia ja oppilaita voi olla mukana tämän suunnitelman laatimisessa. Tärkeää on, että tähän suunnitelmaan sitoudutaan kollektiivisesti. Koulutason kohderyhmänä on koulun oppilasjoukko kokonaisuudessaan. Näin ollen ei keskitytä vain kiusattuihin ja kiusaajiin. Sen sijaan toimenpiteet suunnataan sellaisten asenteiden ja olojen luomiseen, jotka vähentävät kiusaamista. Koulutason toimenpiteitä ovat myös välituntivalvonnan tehostaminen, koulun palvelevan puhelimen perustaminen, vanhempainiltojen järjestäminen, keskustelu- ja opintoryhmien perustaminen sekä opettajien toimintaryhmän perustaminen koulun hengen kehittämiseksi. (Olweus 1992, 63, 65–74.)

Luokkatason toimenpiteissä opettaja ja oppilaat laativat yhdessä säännöt kiusaamista vastaan. Näin ollen oppilaat saadaan tuntemaan suurempaa vastuuta sääntöjen noudattamisesta. Sääntöjen noudattamiseen liittyy luonnollisesti myös rangaistuksista ja palkinnoista sopiminen. Tärkeää luokkatason työskentelyssä on myös positiivisen ilmapiirin luominen luokkaan. Tämän syntymistä edesautetaan erilaisten yhteisten toimintojen ja tapahtumien järjestämisellä. Lisäksi opetusmenetelmävalinnoissa suositetaan yhdessä opiskelua. Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö huomioidaan ottamalla vanhemmat mukaan luokan työskentelyyn monin eri tavoin. (Olweus 1992, 74–86.)

Yksilötason toimenpiteet kohdistuvat yksittäisen oppilaan käyttäytymisen tai tilanteen muuttamiseen. Tällöin kohdejoukkona ovat oppilaat, jotka ovat kiusattuina tai kiusaajina. Yksilötason toimenpiteissä ryhdytään vakaviin keskusteluihin välittömästi ongelman ilmetessä. Näissä keskusteluissa ovat mukana myös kiusaamisen eri osapuolten vanhemmat. Opettaja tekee vanhempien kanssa myös muuta yhteistyötä. Lisäksi kiusaamistilannetta ratkottaessa voidaan käyttää apuna luokan toisia oppilaita. Äärimmäisenä toimintamuotona on oppilaan luokan tai koulun vaihtaminen. (Olweus 1992, 60–61, 86–96.)

2.3.2 Pikasin interventiomalli

Ruotsalainen Anatol Pikas on kehittänyt kenties kansainvälisesti tunnetuimman mallin, keskustelumenetelmän, kiusaamistapausten selvittämiseksi. Tämä malli on kehitetty akuutin kiusaamistapauksen yksilötason puuttumiseen. Mallin mukaan keskusteluja käydään kiusaajien ja kiusatun kanssa. Näillä keskusteluilla pyritään paitsi kiusaamisen välittömään loppumiseen myös tuen tarjoamiseen kiusatulle. (Salmivalli 2003, 63.)

Pikas käsittää koulukiusaamisen nimenomaan ryhmäväkivallaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat vahvistavat keskinäisessä vuorovaikutuksessa toimiessaan toistensa käyttäytymistä. Menetelmän keskusteluissa pyritään vaikuttamaan sekä pääkiusaajaan että hänen kanssaan kiusaaviin oppilaisiin. Yksilökeskustelujen lisäksi menetelmässä käytetään ryhmäkeskusteluja. Ryhmäkeskustelun tavoitteena on aikaansaadun muutoksen varmistaminen. Pikasin mallin tarkoituksena ei siis ole vaikuttaa vain yksittäiseen kiusaajaan, vaan kohteena on oppilasryhmä laajemmin. Mukana ovat kuitenkin vain nimenomaan aktiivisesti kiusaamiseen osallistuvat oppilaat. (Pikas 1987, 31, 67–68, 129–130, 144–145, 190, 202; Salmivalli 2003, 63.)

Pikasin tarkoittamia selvittämiskeskusteluja oppilaiden kanssa käy koulupsykologi tai –kuraattori. Myös opettaja tai joku muu aikuinen voi näitä keskusteluja käydä. Joka tapauksessa keskustelusta vastuussa olevalta aikuiselta edellytetään menetelmään perehtymistä. (Pikas 1987, 28–29; Salmivalli 2003, 64.)

Pikasin menetelmässä on kaksi selvittämiskeskustelun mallia, yhteisen huolen menetelmä sekä suggestiivisen käskyn menetelmä. Nämä keskustelumallit etenevät samojen vaiheiden kautta. Suurin ero näiden välillä on, että suggestiivisen käskyn menetelmässä aikuisen ote on autoritaarisempi. Tällöin aikuinen osoittaa selvästi, että kiusaamisesta on tultava loppu. Yhteisen huolen menetelmässä puolestaan lähestymistapa on pehmeämpi. Tässä menetelmässä pyrkimyksenä on saada yhteisesti jaettu huoli kiusatusta, ja haastaa kiusaaja käytöksensä muuttamiseen. (Pikas 1987, 129–202; Salmivalli 2003, 64.)

Molemmat Pikasin keskustelumallit etenevät neljän vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa opettaja esittelee asian, jolloin opettaja ilmaisee tietävänsä asiasta. Toisessa vaiheessa annetaan oppilaille mahdollisuus kertoa omasta osallisuudestaan tapahtuneeseen. Kolmas, keskustelun tärkein vaihe on käännekohta, jolloin pyritään keskustelun ratkaisuehdotuksen tekemiseen. Viimeisessä

vaiheessa keskustelu päätetään ja sovitaan jatkotoimenpiteistä. (Pikas 1987, 129–202; Salmivalli 2003, 65–66.)

Suggestiivisen käskyn menetelmä sopii paremmin käytettäväksi nuorempien oppilaiden kanssa. Se sopii myös lievempien kiusaamistapausten selvittämiseen, missä kiusaajalla ei ole selkeää ryhmän tukea takana. Yhteisen huolen menetelmää käytetään puolestaan vanhempien oppilaiden kanssa. Sen avulla selvitetään kiusaamista, joka on vakavaa, pitkään jatkunutta ja joissa kiusaajat muodostavat yhtenäisen ryhmän. (Pikas 1987, 129–202; Salmivalli 2003, 64.)

Pikasin keskustelumenetelmässä käydään yksitellen keskusteluja kiusaajien kanssa. Myös kiusatun kanssa keskustellaan erikseen. Tämä keskustelu käydään sen jälkeen, kun kiusaajien kanssa käydyt keskustelut on saatu päätökseen. Erittäin tärkeää on, että kiusattu kokee keskustelussa turvallisuudentunnetta. Myös kokemus siitä, että aikuinen on hänen puolellaan ja aikoo saada kiusaamisen loppumaan, on kiusatulle tärkeä. Kiusatun oppilaan kanssa käydyin keskustelun jälkeen kiusaajaoppilaiden kanssa käydään seurantakeskustelut, joita voi olla yksi tai useampia. Näiden keskustelujen tarkoituksena on todeta tilanteen parantuneen ja antaa kiitosta siitä. Lopuksi järjestetään yhteiskeskustelu ensin kiusaajien kanssa ryhmänä ilman kiusattua. Tässä keskustelussa pyritään vahvistamaan eri osapuolten yksimieliset päätökset kiusaamisen lopettamiseksi. Lisäksi yhteistä ongelmaa käsitellään vielä kerran yhdessä. Lopullinen vaihe on ryhmätapaaminen, jossa molemmat osapuolet ovat paikalla. Tämä vaihe toteutetaan vasta, kun kiusaaminen on loppunut. Tapaamisen tarkoituksena on pysyvän muutoksen aikaansaaminen ja sopiminen siitä, että näin tulee olemaan myös jatkossa. (Pikas 1987, 129–202; Salmivalli 2003, 67.)

Pikasin mallin pohjalta ruotsalainen Karl Ljungström on kehittänyt oman mallin, Farsta-metodin. Se perustuu samanlaisiin keskusteluihin kuin Pikasin malli. Olennainen lisä Farsta-menetelmässä on, että kouluun perustetaan varsinainen kiusaamisen vastainen työryhmä, joka käsittelee kaikki kiusaamistapaukset. Lisäksi Farsta-mallissa keskustelut oppilaiden kanssa käydään yllätyksellisesti, niistä oppilaille aikaisemmin ilmoittamatta. (Salmivalli 2003, 71–72.)

2.3.3 Rolandin interventiomalli

Norjalainen Erling Rolandin luoma interventiomalli on kouluväkivallan kolmivaiheinen torjuntaohjelma. Ohjelma alkaa koulun henkilökunnan suunnittelupäivällä, jossa käsitellään kiusaamisen hoi-

toon ja ehkäisyyn liittyviä kysymyksiä oman koulun kohdalla. Päivän tavoitteena on käsitellä keskeiset käsitteet, ongelman laajuus ja ilmenemismuodot sekä konkreettiset toimenpiteet kiusaamisen vähentämiseksi, ennaltaehkäisemiseksi, mieluiten kokonaan poistamiseksi. (Roland 1984, 122.)

Rolandin mallin varsinainen ensimmäinen vaihe suunnataan oppilaiden vanhemmille, koska he vaikuttavat yhä ratkaisevasti lastensa käyttäytymismalleihin ja asenteisiin. Aikuisilla saattaa olla epämääräiset käsitykset koulujen väkivaltaongelmista. Siksi vanhemmille suunnatussa tiedottamisessa on syytä korostaa ongelman laajuutta ja uhrin vaikeaa asemaa. Tarkoituksena onkin saada vanhemmat aktiivisesti mukaan kiusaamisenvastaiseen työhön. (Roland 1984, 123.)

Ongelman selvittämiseksi ja vanhempien aktivoimiseksi suositetaan, että ongelmaa kartoitetaan koulussa kyselylomakkeen avulla. Kunkin luokan tulokset esitellään luokan vanhempainillassa. Saatujen tulosten pohjalta vanhemmat keskustelevat lastensa kanssa ja tukevat näin niitä jatkotoimia, joita suunnitteluryhmä on esittänyt. Lisäksi keskusteluja käydään myös opettajan ja vanhempien välillä. Nämä keskustelut ovat luottamuksellisia, ja niiden tarkoituksena on saada tietoa kiusaamiseen liittyen. (Roland 1984, 123–129.)

Toinen vaihe alkaa jo ensimmäisen vaiheen lopulla. Siinä oppilaat otetaan mukaan ongelman käsittely- ja ehkäisytöimiin. Oppilaiden keskuudesta valitaan oppilasneuvosto, joka ryhtyy yhdessä aikuisten kanssa käsittelemään kyselylomakkeen tuloksia ja pohtimaan jatkotoimenpiteitä. Oppilaita ja vanhempia aktivoidaan yhteisesti kiusaamisen vastaiseen toimintaan myös vanhempainilloissa, joissa käsitellään kiusaamista. Samanaikaisesti opetukseen pyritään liittämään kiusaamista koskevaa kirjallisuutta sekä kirjoittamista ja roolileikkiharjoituksia. Lisäksi luokassa järjestetään luokkakokouksia ja koulun tasolla tukioppilastoimintaa. Erilaisten neuvostojen ja tukioppilastoiminnan kautta luokalle saadaan vaikutusvaltaisia oppilaita, joiden kautta kiusaamista voidaan käsitellä, ja jotka voivat toimia esikuvaoppilaina. (Roland 1984, 130–133.)

Rolandin mallin kolmannessa ja viimeisessä vaiheessa puututaan erilaisin toimenpitein itse kiusaamistilanteeseen. Tässä vaiheessa kiusattua ja kiusaajia huomioidaan yksilöllisesti, ja koko oppilasryhmään pyritään vaikuttamaan luokkakokousten sekä esikuvaoppilaiden avulla. Lisäksi toimenpiteitä kohdistetaan vanhempiin pitämällä tiivistä yhteyttä kodin ja koulun välillä. Tämä toteutuu muun muassa vanhemman saattaessa lapsensa kouluun. (Roland 1984, 134–135.)

2.3.4 Salmivallin ajatuksia interventtiosta

Salmivalli ymmärtää tutkimustensa valossa koulukiusaamisen ryhmäilmiöksi. Näin ollen kiusaamisen ehkäisytoimenpiteet tulisi kohdistaa koko ryhmään yksittäisten oppilaiden sijaan. Ryhmään kuuluvat lapset ovat aina tavalla tai toisella mukana kiusaamistilanteessa erilaisissa rooleissa (ks. Salmivalli 1998, 46–66). Interventiossa on tärkeää, että oppilaat saatetaan tietoisiksi omasta osallisuudestaan kiusaamistilanteessa. Oppilaille korostetaan sitä, että he ovat kiusaamisprosessissa mukana, vaikka eivät välttämättä itse toimi aktiivisesti kiusaajina. Luokan oppilaiden kanssa on hyvä keskustella erilaisista rooleista kiusaamiseen liittyen sekä niiden vaikutuksista kiusaamiseen ja myös siitä, mitä koulukiusaamisella ylipäätään tarkoitetaan. Lisäksi oppilaille on hyvä kertoa, miltä kiusaaminen kiusatusta tuntuu ja millaiset seuraukset sillä on. (Salmivalli 1998, 170–171.)

Perusopetuslaki velvoittaa opetuksen järjestäjää laatimaan suunnitelman oppilaiden suojaamiseksi muun muassa kiusaamiselta (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Salmivalli (2005) on esittänyt kouluille kiusaamisenvastaisen toimintamallin laadinnan ohjeet, johon kuuluvat seuraavat vaiheet: 1) tietoisuuden herättäminen ongelmasta ja sen vakavuudesta, 2) tiedon hankinta toimintamallin kehittämisen pohjaksi, 3) toimintamallin laatiminen, 4) mallin täytäntöönpano ja 5) mallin arviointi. Tällaisen toimintamallin kehittäminen on prosessi. Prosessin aikana aikuiset hankkivat tietoa ja valitsevat niistä omalle koululle sopivimmat menetelmät kiusaamiseen puuttumiseen ja ennalta ehkäisemiseen. Aikuiset myös sitoutuvat tähän prosessiin. Lisäksi on tärkeää, että oppilaat ja heidän vanhempansa otetaan mukaan prosessiin. Näin toimimalla kiusaamisenvastainen toimintamalli luo oppilaille turvallisuuden tunteen: oppilaat tietävät, että kiusaaminen on ehdottomasti kiellettyä ja sen estämiseen on varauduttu. Tällaisen toimintamallin kehittäminen koululle ei saisi jäädä vain paperiversioksi. Tärkeää on, että malli otetaan käyttöön jokapäiväiseen koulun toimintaan. (Salmivalli 2005, 1-6; Salmivalli 2003, 52.)

2.2 Vallasta ja vastuusta opettajan työssä

Koulukiusaamiseen puuttumiseen voidaan liittää myös vallan ja vastuun käsitteet. Valtaa ja vastuuta on kuitenkin syytä tarkastella ensin yleisemmällä tasolla, jotta voidaan ymmärtää niiden yhteys koulukiusaamiseen.

Valta ei ole kielteinen asia, vaikka usein siihen liitetään ikäviä mielleyhtymiä. Valtaa voidaan pitää välttämättömyytenä yhteiskunnan järjestyksen eli sen arvojen toteuttamisen ja tavoiteltujen etujen vuoksi. Tästä johtuen vallan myönteisyyttä ja kielteisyyttä on arvioitava näistä näkökulmista. Sellainen yhteiskunta, jossa valtaa ei ole, on mahdottomuus. Jo pelkästään kansalaisten turvallisuus ja vapaus edellyttävät muotoa ja järjestystä. Myös koulutus on yksi valtakoneisto, johon opettajat ja oppilaat sekä muut toimijat sijoittuvat. (Turunen 1999, 204.)

Valtaa voidaan tarkastella ihmisten välisenä ilmiönä. Yksinkertaistaen yksilö toimii vallankäyttäjänä suhteessa toiseen, jos hänellä on oikeus syystä tai toisesta säädellä tämän kokemia tai havaitsemia etuja tai haittoja. Vallankäyttäjällä täytyy olla sellainen asema, että hän voi näin toimia. Tästä valta-asemastaan huolimatta vallankäyttäjän toiminta saattaa olla rajoitettua. Vallankäyttäjällä on siis itsekin vallanalainen, eikä hän voi toimia täysin mielivaltaisesti. Vallankäyttäjän valta-asema perustuu siihen, että hän on osa yhteisöä, joka on asetettu suorittamaan jotakin tehtävää. Tällaisena tehtävänä on yleensä tuottaa etua esimerkiksi yhteiskunnalle. (Turunen 1999, 205–206.)

Opettajan työhön valta kuuluu olennaisena, välttämättömänä ja myös väistämättömänä ilmiönä. Pedagogisesti tarkoituksenmukainen toiminta vaatii opettajalta asiantuntijavaltaa. Lisäksi opettaja ilman auktoriteettia tai ryhmänjohtajuutta on työssään voimaton kohdatessaan kasvatuksellisia kysymyksiä. Toisessa ääripäässä opettajan vallankäyttö saattaa olla rajoittavaa, alistavaa ja nöyryyttävää. Toisena ääripäänä on, että opettaja toimii tilanteen hallinnan kannalta tarkoituksenmukaisesti, turvallisuutta luoden sekä opetustehtävää rakentavasti tukien. Opettajan on tärkeää miettiä, kuinka hän valtaa käyttää. Lähtökohtana tälle on, tunnistaako opettaja käyttävänsä valtaa. Tämän jälkeen opettajan tulee pohtia, osaako hän tiedostaa miten, missä tilanteissa ja keihin hän vallankäyttöään kohdistaa. Vallan voidaan katsoa opettajan työssä sisältävän huomattavan paljon erilaisia tunneyhteyksiä. Negatiivisessa mielessä valta herättää pelkoa, alistuvuutta ja epävarmuutta. Positiivisessa mielessä puolestaan valta ylläpitää muun muassa turvallisuuden tunnetta, ennakoitavuutta, luottamusta ja kunnioitusta. (Keskinen 2005, 7-8.)

Vallankäyttäjän asema on sellainen, että hän joutuu antamaan määräyksiä, ohjeita tai kehotuksia. On mahdollista, että hän haluaakin tehdä näin, mutta yleensä tämä on hänen tehtävän hoitamiseensa kuuluva velvollisuus. Kouluorganisaatiossa rehtorin rooli on tällainen suhteessa opettajiin ja oppilaisiin. Opettaja taas omassa työssään käyttää valtaa oppilaisiin nähden. Tämä valta on aina läsnä, vaikka opettaja ei ryhtyisikään toimiin. Riittää, että oppilaille on tietoisuus siitä, että rikkomuksesta seuraa jokin haitta. (Turunen 1999, 205–206.) Mikäli oppilas kuitenkin rikkoo olemassa olevia

sääntöjä, käyttää opettaja yhtä vallankäytön näkyvimmistä muodoista, jotakin kurinpitorangaistuksen muotoa. Perusopetuslain 35. § mukaan oppilasta velvoitetaan käyttäytymään asiallisesti (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Mikäli oppilas kuitenkin käyttäytyy sopimattomasti, on opettajalla lainmukainen oikeus kurinpitorangaistuksen antamiseen. Perusopetuslain 36. § mukaan:

Oppilas, joka häiritsee opetusta tai muuten rikkoo koulun järjestystä taikka menettelee vilpillisesti, voidaan määrätä jälki-istuntoon enintään kahdeksi tunniksi tai hänelle voidaan antaa kirjallinen varoitus. Jos rikkomus on vakava tai jos oppilas jatkaa edellä tarkoitettua epäasiallista käyttäytymistä jälki-istunnon tai kirjallisen varoituksen saatuaan, oppilas voidaan erottaa enintään kolmeksi kuukaudeksi. Kirjallinen varoitus ja määräaikainen erottaminen ovat kurinpitorangaistuksia. -- Oppilaan osallistuminen opetukseen voidaan evätä enintään jäljellä olevan työpäivän ajaksi, jos on olemassa vaara, että toisen oppilaan taikka koulussa tai muussa opetustilassa työskentelevän henkilön turvallisuus kärsii oppilaan väkivaltaisen tai uhkaavan käyttäytymisen vuoksi taikka opetus tai siihen liittyvä toiminta vaikeutuu kohtuuttomasti oppilaan häiritsevän käyttäytymisen vuoksi. (Perusopetuslaki 13.6.2003/477.)

Näiden Perusopetuslaissa legitimoitujen menettelytapojen suomin valtuuksin opettaja turvaa oppilaidensa hyvinvointia.

Perusopetuslaki velvoittaa opettajaa myös turvallisen opiskeluympäristön järjestämiseen ja ylläpitämiseen. Perusopetuslain 29. § mukaan:

Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 14) mukaan perusopetuksen tehtävänä on antaa mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Edelleen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 18) mukaan: ”Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Sen on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan terveyttä.” Näin ollen opettajalla on virkansa puolesta valta ja vastuu koulukiusaamiseen puuttumisesta.

2.3 Opettajan työn etiikasta

Nyky-yhteiskunnassa opettajuudessa on entistä korostuneemmin läsnä eettiset kysymykset (Työministeriö 2002, 11). Ammattietiikkaa vaaditaan, koska tapa ja laki eivät enää ole riittäviä toiminnan

ohjenuoria monimutkaisessa yhteiskunnassamme (Airaksinen 1998, 5). Opettajuuden eettisiin kysymyksiin sisältyy moraalikasvatus, oikean ja väärän opettaminen oppilaille. Lisäksi koulu ja opettajat kantavat kokonaisvaltaisesti vastuuta oppilaiden kehityksestä. (Työministeriö 2002, 11.)

Opettajan ammattia voidaan pitää eettisenä ammattina. Niemi (1989) ja Räsänen (1993a) ovat erotaneet neljä erityistä syytä tähän. Ensiksikin opetus ja kasvatus ovat arvosidonnaista toimintaa, koska perusajatuksina ovat kasvu, kehitys ja sivistys. Näihin kaikkiin liittyy ajatus asioiden paremmaksi muuttamisesta. Opettajalla on suuri pedagoginen vapaus toteuttaessaan tavoitteiden, oppisisältöjen sekä varsinkin menetelmien ja opetusmuotojen valintaa. Toiseksi kasvatus- ja opetustilanne on eettisesti herkkä siksi, että sen osapuolena on vaikutukselle altis kasvava ja kehittyvä lapsi. Lapsi ei vielä aikuisten tavoin pysty huolehtimaan oikeuksistaan tai arvioimaan tiedon oikeellisuutta. Koulun vaikutukset siirtyvät pitkälle lapsen tulevaisuuteen. Opettajalla on toiminnallaan mahdollisuus vaikuttaa lapsen kasvuun myönteisesti. Opettaja voi kannustaa, olla turvallinen ja välittävä aikuinen. Kolmanneksi opettajan työn eettinen moniaineisuus perustuu siihen, että kehityksen suuntaa määritteleviä yhteistyötahoja on monia. Opettajalla voidaan katsoa olevan monia työtovereita, asiakkaita ja työnantajia, joille hän on vastuussa. Eri tahoilta tulevien odotusten ristipaineessa opettaja joutuu pohtimaan työnsä arvopohjaa sekä ammattieettisiä periaatteitaan. Neljänneksi opettajan yhteiskunnallinen merkitys on suuri, kun ajatellaan kasvatuksen vaikutusta ihmisiin. Opettaja kasvat-
taa tulevaisuuden kansalaisia. (Räsänen 1998, 32–32.)

Tirrin (1999) mukaan kasvatukseen liittyy kiinteästi eettinen ulottuvuus. Sen läsnäolo on seurausta useasta eri tekijästä. Ensinnäkin opettaja toimiessaan pedagogisesti joutuu tekemään opetuksen päämääriä ja tavoitteita koskevia valintoja. Valintojen taustalla ovat arvot, jotka opettaja on omaksunut tiedostetusti tai tiedostamattaankin. Myös opettajan vastuu on kasvanut 1990-luvulla voimaan tulleiden, uusien opetussuunnitelmien myötä (ks. Syrjäläinen 1994). Tämä puolestaan merkitsee sitä, että opettajalla on aikaisempaa enemmän mahdollisuuksia opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Opettajan lisääntynyt autonomia ei ole siis poistanut opettajan vastuuta oppilaasta, ennemminkin lisännyt sitä. Opettajan roolin muuttuminen oppilaan oppimisen ohjaajaksi ja tukijaksi ei sekään ole poistanut opettaja-oppilas –suhteeseen sisältyvää valta-asetelmaa, jossa opettajalla on auktoriteettiasema. Kasvatuksen moraalinen ulottuvuus näkyy myös koulun yleisessä toiminnassa, säännöissä sekä opettajan omissa periaatteissa, vaikkakin usein tiedostamattomasti. Oppilaat omaksuvat kuitenkin koulun ja opettajan edustaman moraalin ennen kaikkea toiminnan kautta. Lisäksi moraaliopeutus on läsnä jokaisessa koulussa opetettavassa aineessa. Jokainen opettaja on työssään siis myös arvokasvattaja ja moraalin opettaja. (Tirri 1999, 26–27.)

Eettisen kasvatuksen taustalla on ajatus siitä, että lapsi ei ole kykeneväinen toimimaan moraalisesti ilman toisten apua. Niin kauan kuin lapsi ei voi ottaa vastuuta itsestään ja muista, ajatuksistaan ja toimistaan, on tarve eettiselle kasvatukselle. Tässä kasvatuksessa tavoitteena on kasvatettavan henkilökohtaisen vastuun edistäminen. Lapsia on tärkeää ohjata omien normi- ja arvotarkkaisuun tekemiseen vähitellen. Tämän edellytyksenä on välittävä pedagoginen suhde, joka helpottaa orastavan aikuisuuden lisääntymistä. Nyky-yhteiskunnassa on olemassa kuitenkin monia totuuksia. Kasvattajan on otettava tämä moraalinen relativismi huomioon. Siksi kasvattajalle onkin tärkeää, että hän ei tarjoa kasvatettavalle mitään yhtä oikeaa ratkaisua. Kasvattajan tulee ohjata lasta eettisesti kriittiseen päätöksentekoon. (Hoffman 1996, 9–12.)

Opettajan ammattikunnalla on omat eettiset ohjeistonsa. Niillä on tarkoitus tuoda esiin yhteiset ammatilliset arvot ja periaatteet. (Sarras 1998, 74.) Opetusalan ammattijärjestö OAJ on julkaissut vuonna 1998 oman opettajan ammattia koskevan eettisen ohjeistonsa. Näiden ohjeiden tarkoituksena on tuoda esiin opettajan työhön aina kuulunut eettisyys. (Tirri 1999, 12–13.) Odotukset opettajan työhön tulevat monelta suunnalta. Opettajan työ on kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen mahdollisuuksien hyödyntämistä yksilön parhaaksi. Toisaalta taas opettajan tulee täyttää yhteiskunnan vaatimukset siitä, mihin suuntaan oppijoita halutaan ohjata. Nyky-yhteiskunnassa opettajalle tulee eteen kuitenkin tilanteita, joissa hän joutuu huolehtimaan asioista, joista ei yksin voi olla vastuussa. (Sarras 1998, 74.) Opettajan eettiset ohjeet eivät sinänsä tarjoa valmiita ja konkreettisia ratkaisuja ongelmiin vaan ne toimivat pikemminkin muistuttavina ideaaleina, johon pyrkiä. (Tirri 1999, 13).

Opettajan eettiset ohjeet ovat myös osoitus opettajan ammatin professionalisoitumisesta. Professionalisuus puolestaan merkitsee ammattitaidon tuomaa vastuuta ja vapautta toimia omassa ammatissaan, omalla persoonallaan. (Tirri 1999, 13–14.) Vastuullisuus ammatillisessa toiminnassa perustuu siis paitsi tietoon ja ammattitaitoon myös työn arvo- ja normipohjaan, joita kumpaakaan ei voi korvata toisella: huonoa ammattitaitoa ei voi korvata hyvillä eettisillä periaatteilla tai päinvastoin. (Sarras 1998, 74.)

Tarkasteltaessa opettajan etiikkaa on tehtävä ero juridiikan ja etiikan välille. Lainsäädännössä on määritelty opettajan perustehtävä ja vastuu, opetussuunnitelma määrää opetuksen sisällöstä. Opettajan ammattikäytäntöjä ohjataan siis laeilla, mutta ammattietiikka ei perustu paktoon eikä ulkopuoliseen kontrolliin. Hyvä ammattietiikka opettajan työssä ei olekaan taakka vaan resurssi. Se ohjaa opettajan työtä – vuorovaikutussuhteita, suhdetta työhön ja vastuuseen. Opettajan työhön sisältyy toiminnan motiivien ja päämäärien pohdintaa ja arviointia. (Sarras 1998, 74.)

Opettajan ammattieettisissä ohjeissa (1998) opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa korostetaan oppilaan huomioimista ainutkertaisena ihmisenä. Erityistä huomiota opettajan tulee kiinnittää huolenpitoa ja suojelua tarvitseviin oppilaisiin. (Sarras 1998, 74.) Näin ollen opettajan eettiset kysymykset ovat luonnollinen osa opettajan jokapäiväistä työtä. Näiden eettisten kysymysten pohdinta on vahvasti läsnä myös niissä kysymyksissä, joihin opettaja etsii vastauksia koulukiusaamiseen puuttuessaan.

2.4 Vuorovaikutus opettajan työssä

Bronfenbrenner on todennut, että tarkasteltaessa vuorovaikutusta kasvatuksen näkökulmasta on kyse kasvatuksellisista tapahtumista. Nämä tapahtumat toteutuvat kehittyvän, kasvavan ja kasvatettavan yksilön sekä kasvattajapersoonien tai –yhteisöjen välillä. (Puroila & Karila 2001, 204.)

Kouluhyvinvointityöryhmän (2005) mukaan koulua voidaan tarkastella fyysisenä, psyykkisenä, sosiaalisena ja pedagogisena ympäristönä. Tämän jaottelun mukaan sosiaaliseen ympäristöön katsotaan kuuluvaksi lasten ja aikuisten väliset sekä heidän keskinäiset vuorovaikutussuhteensa. Lisäksi siihen kuuluvat yhteisöön ja ryhmään liittymisen sekä osallistumisen ja sosiaalisen tuen mahdollisuudet. Koulun sosiaalinen ympäristö sisältää myös kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä erilaisia lapsen kasvua tukevia sidosryhmiä. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 9.)

Vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen kehittämisessä on opettajien merkitys yhä tärkeämpi (Kauppila 2005, 14). Opettajan mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatuun ovat merkittävät. Opettaja voi tehdä erilaisia ulkoisia järjestelyjä ja pedagogisia ratkaisuja tämän vuorovaikutuksen kehittämiseksi. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhteistoimintatilanteisiin tarvittavia käyttäytymisen muotoja. Sosiaalista käyttäytymistä ohjaavat tilanteiden havaitseminen ja tulkinta, muiden toiminta sekä sosiaaliset normit. Sosiaaliset taidot ovat opittuja. (Laine 2005, 115, 241.)

Koulussa sosiaaliset ihmissuhteet toteutuvat, koska ihmisten välinen vuorovaikutus on toistuvaa ja vastavuoroista sekä toimintaan on liitettävissä odotuksia toisia kohtaan. (Laine 2005, 140.) Koulun kontekstissa tärkein toimintakulttuurin ilmentymä on tapa, jolla koulun ihmiset toisensa kohtaavat. Erityisesti opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on tässä keskiössä. Vuorovaikutuksessa

tärkeää on se, kuinka aikuinen oppilaan kohtaa ja tuleeko oppilas kuulluksi. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 17, 29.)

Koululla on siis merkittävä rooli sosiaalisten taitojen opettamisessa. Tavoitteena on, että oppilas kehittyä vuorovaikutustaitojensa osalta niin, että hän pystyy joustavasti toimimaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Koulun voidaan siis katsoa luovan edellytykset myönteiselle sosialisatioprosessille. Koulun tulee tarjota lapselle sellaisia tilaisuuksia, jotka mahdollistavat lapsen tutkivan, kokeilevan ja vaikuttavan sosiaalisen toiminnan. (Kauppila 2005, 142–143.)

Koulun toimintakulttuuria voidaan tarkastella vuorovaikutustaitojen kehittäjänä. Hyvät ihmissuhteet koulussa ovat avainasemassa kehitettäessä osallistumista, erilaisuuden hyväksymistä ja vastuullisuutta. Koulu tarjoaakin lapselle mallin toimimisesta vuorovaikutukseen perustuvassa yhteiskunnassa. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 29–30.)

Koulun jokapäiväisessä arjessa voidaan edistää oppilaiden kykyä kohdata vaikeitakin asioita. Koulutyö tarjoaa mahdollisuuksia oppilaiden itsetunnon vahvistamiselle, vuorovaikutustaitojen harjoittelulle ja arkipäivän ongelmatilanteiden kohtaamiselle. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 19.) Oppilaiden ongelmallisen käyttäytymisen taustalla saattavat vaikuttaa puutteelliset sosiaaliset – ja vuorovaikutukselliset taidot (Kauppila 2005, 15). Erytisesti koulukiusaajilla on todettu olevan varsin puutteelliset sosiaaliset tiedot ja taidot. Kiusaajilla on käytössään hyvin vähän erilaisia käyttäytymismalleja ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. Tämä johtaa siihen, että kiusaaja turvautuu helposti aggressiiviseen käyttäytymiseen. (Laine 2005, 219.) Opettajan työssä sosiaalisten taitojen opettaminen onkin keskeistä myös kiusaamisilmiön vähentämiseksi.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA –KYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla opettajan puuttumista koulukiusaamiseen oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää oppilaiden ajatuksia opettajan roolista, toiminnasta ja mahdollisuuksista vaikuttaa kiusaamistilanteiden ratkaisemisessa. Tutkimuksen tavoitteena ei ole niinkään tutkia itse koulukiusaamistilanteita; oppilaiden rooleja, kiusaamistapoja tai kiusaamisen syitä. Ennemmin tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään sitä, mitä opettaja tekee puuttuessaan tai jättäessään puuttumatta kiusaamistilanteeseen, ja miksi opettaja toimii valitsemallaan tavalla. Lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää sitä, mitä seurauksia opettajan erilaisella puuttumisella on kiusaamistilanteen ratkeamisen kannalta.

Täsmennetyt tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opettaja toimii, jos hän puuttuu kiusaamistilanteeseen/jos hän ei puutu kiusaamistilanteeseen?
2. Miksi opettaja puuttuu/ei puutu kiusaamistilanteeseen?
3. Millaisia seurauksia opettajan erilaisella puuttumisella (tosissaan puuttuminen, välinpitämättömästi puuttuminen ja ei-puuttuminen) on kiusaamistilanteeseen?
4. Millainen kokonaiskuva syntyy opettajan erilaisesta puuttumisesta (tosissaan puuttuminen, välinpitämättömästi puuttuminen ja ei-puuttuminen)?

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS

4.1 Tieteenfilosofiset taustasitoumukset

Maykut ja Morehouse (1994) monien muiden tutkijoiden tavoin pitävät tutkimustyössä tärkeänä filosofisten lähtökohtien ymmärtämistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 120). Tieteenfilosofisten kysymysten merkitys tutkimuksen taustalla tunnustetaan entistä laajemmin (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 340, 350). Hirsjärvi ym. (2005) mukaan tutkimuksen filosofisia kysymyksiä on selvitettävä myös, koska tutkimus perustuu aina lukuisiin piileviin oletuksiin. Nämä filosofiset taustasitoumukset koskevat muun muassa ihmistä, maailmaa, tiedonhankintaa ja ovat ainakin joiltakin osin tiedostamattomia. (Hirsjärvi ym. 2005, 120.)

Käsillä oleva tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen. Kvalitatiivisen tutkimuksen filosofinen viitekehys ankkuroituu niin fenomenologiaan, hermeneutiikkaan kuin konstruktivismiinkin (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 348).

Fenomenologiassa tutkimuksen kohteena ovat kokemukset. Näitä tarkastellaan ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, joka rakentuu vuorovaikutuksessa ympäröivän kanssa. Fenomenologiassa olennaista on myös, että ihmisen suhde maailmaan nähdään intentionaalisenä. Intentionaalisuudella tarkoitetaan ihmisen kokemuksia asioiden merkityksistä. Kokemukset muotoutuvat niiden merkitysten mukaan, joita ihminen toiminnalleen antaa. Nämä merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. (Laine 2001, 26–27.)

Hermeneutiikka käsittää yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Tulkinnalle on tarkoituksena löytää mahdollisia sääntöjä, joita noudattaen voidaan puhua vääristä tai oikeammista tulkinnoista. Fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneutiikan rooli perustuu merkitysten tulkinnan tarpeeseen. Hermeneuttisen tutkimuksen voidaan katsoa kohdistuvan ihmisten välisen kommunikaation maailmaan. Diltheyn mukaan hermeneuttisen tulkinnan kohteena ovat ihmisen ilmaukset, jotka kantavat merkityksiä. Ainoa lähestymistapa on merkitysten ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2001, 29.)

Konstruktivismissa etsitään ja luodaan tulkintoja todellisuudesta. Todellisuus ei ole objektiivinen tosiasioiden tila vaan ennemminkin ihmiset tuottavat sen kielen ja kommunikaation kautta. Tutkittaessa todellisuutta, on tutkittava sitä, kuinka ihmiset rakentavat tämän todellisuuden vuorovaikutuksessa. Sen tähden on tarkasteltava todellisuuden rakentamisen sosiaalisia ja psykologisia syntytapoja, jotka rakentuvat ihmisille eri tavoin. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342–343.)

Tässä tutkimuksessa fenomenologis-hermeneuttinen ote näkyy haluna lisätä ymmärrystä koulukiusaamisilmiöstä. Ilmiön selvittäminen sinänsä ei ole tutkimuksen kannalta keskeistä. Ennenkin tutkimuksessamme halutaan saada selville ilmiöön liittyvää, ongelmia selvittävää ja muuttavaa, tietoa koulukiusaamisilmiöön puuttumisesta. Hermeneutiikka näkyy tutkimuksessamme pyrkimyksenä ymmärtää tulkintoja ja merkityksiä oppilaiden kirjoittamista eläytymismenetelmätarinoista. Tutkimuksessamme etsitään ja luodaan tulkintoja koulukiusaamisilmiöön puuttumisesta konstruktivismin hengessä.

4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Greetzin (1973) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tiedonintressi on ymmärtävä, jolloin päämääränä on hahmottaa toimijoiden omalle toiminnalleen antamia merkityksiä. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, ja aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Todellisuuden tutkimiseen sisältyy ajatus sen moninaisuudesta. Tämän moninaisuuden synnyttää tapahtumien toinen toistaan muovaava vaikutus, jolloin monensuuntaisia suhteita syntyy ilmiöiden välille. Tutkittavan ilmiön tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti onkin yksi kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksistä. Tällä ilmiön kokonaisvaltaisella kuvaamisella halutaan ymmärtää tutkittavaa ilmiötä syvemmin ja monesta eri näkökulmasta. (Pyörälä 1995, 13; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152–155; Hirsjärvi & Huttunen 1995, 201.) Tässä tutkimuksessa haluamme kuvata opettajan puuttumista koulukiusaamisilmiöön todellisena ilmiönä oppilaan näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksessa haluamme todentaa koulukiusaamisilmiöön liittyviä monensuuntaisia suhteita.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista, että siinä suositaan ihmistä tiedon keruun instrumenttina (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 155). Tässä tutkimuksessa keräsimme kvalitatiivisen aineiston oppilailta heille luonnollisessa luokkatilanteessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ihmistä ei

tutkita eksakteilla mittausvälineillä vaan tutkija luottaa subjektiivisiin havaintoihinsa (Hirsjärvi ym. 2005, 155). Tutkimuksessamme kerättyä aineistoa ei ollut edes mahdollista tulkita tietyllä sabluunalla, vaan vasta aineiston lukeminen synnytti subjektiivisen tulkintamme. Hirsjärvi ym. (2005) toteavat, että tutkijan tulee subjektiivisessa tulkinnessaan tiedostaa tutkittavan ilmiön taustalla olevat arvolähtökohdat. Arvot muovaavat sitä, mitä ja miten pyrimme ymmärtämään tutkittavia ilmiöitä. Objektiivisuuden saavuttaminen ei ole mahdollista, sillä tutkija ja se, mitä tiedetään, ovat tiiviisti kytköksissä toisiinsa. Tuloksista on näin ollen mahdollista saada vain ehdollisia selityksiä rajoittuen tiettyyn aikaan ja paikkaan. Yleisesti ajatellaankin kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoiteltavan tosiasioiden löytämistä tai niiden paljastamista jo olemassa olevien väitteiden todentamisen sijaan. (Hirsjärvi ym. 2005, 152.) Tätä tutkimusta tehdessämme olemme olleet tietoisia arvolähtökohtien vaikutuksesta. Tämän vuoksi olemme pyrkineet raportoimaan tutkimuksemme kulun mahdollisimman tarkasti sekä perustelemaan tutkimuksessamme tehtyjä tulkintoja.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset ovat luonteeltaan sellaisia, joissa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Sen sijaan tulosten tarkoituksena on kuvata jotakin tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa teoreettisesti sopiva tulkinta jostakin ilmiöstä. Kvalitatiivisella tutkimuksella halutaankin usein tuoda esille tutkittavien henkilöiden omat näkökulmat ja kokemukset. (Eskola & Suoranta 1998, 61; Hirsjärvi & Huttunen 1995, 201; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 155.) Tällä tutkimuksella haluamme tuoda esille tutkittavien tulkintoja opettajan puuttumisesta koulukiusaamiseen.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija ei määrää sitä, mitkä muodostuvat tutkimuksen keskeisiksi tuloksiksi. Näin ollen lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesin testaaminen vaan tutkijan pyrkimyksenä on löytää aineistosta odottamattomia tekijöitä. Näitä tekijöitä tuloksista löytääkseen tutkijan on tarkasteltava aineistoaan monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti. Tällaista tulosten tarkastelua kutsutaan induktiiviseksi analyysiksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 155.) Käsillä olevassa tutkimuksessa ei ole ollut tutkimushypoteeseja. Sen aineistoa olemme tulkinneet tarkoin ja avoimin mielin odottamattomienkin tulosten löytämiseksi.

Kvalitatiivinen tutkimus on luonteeltaan joustavaa. Siinä edetään ikään kuin tutkimuksen ehdoilla pitkälti edellä mainituista, kvalitatiivista tutkimusta selittävästä syistä johtuen. Näin ollen tutkimussuunnitelma muotoutuu koko ajan tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 155.) Tässä tutkimuksessa ensimmäinen tutkimussuunnitelma oli verrattain avoin. Tutkimuksen alustavan suunnitelman jälkeen keräsimme aineiston, jonka pohjalta muotoutuivat tutkimuksen keskeiset tekijät.

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistolähtöisessä analyysissä pyrkimyksenä on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköiden valinta tapahtuu tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun perusteella. Keskeistä on, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Aineistolähtöisessä analyysissä teorian merkitys analyysin ohjaajana liittyykin vain metodologiaan, sillä vain metodologiset sitoumukset ohjaavat tätä analyysia. Näin ollen aiemmilla havainnoilla, tiedoilla ja teorioilla ei pitäisi olla yhteyttä analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97.) Tässä tutkimuksessa toteutimme aineistolähtöisen analyysin, jota ohjasi eläytymismenetelmän metodologiset sitoumukset.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 *Eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä*

Tutkimuksemme aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä. Eskolan (1997) ja Suorannan (2000) mukaan eläytymismenetelmällä tarkoitetaan aineistonkeruutapaa, jossa tutkimukseen osallistuville jaetaan kehyskertomukseksi nimetty tarinanalku. Kehyskertomuksen luomien mielikuvien avulla osallistuja kirjoittaa pienen kertomuksen. Näin ollen kirjoittaja vie mielikuvituksensa avulla kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta eteenpäin. (Eskola 1997, 5–6; Suoranta 2000, 132–133.) Eläytymismenetelmällä kirjoitetut tarinat eivät välttämättä kuvaa todellisuutta vaan ne ovat mahdollisia tarinoita siitä, mikä saattaa toteutua tai mikä merkitys eri asioilla on (Eskola 1997, 5–6).

Eläytymismenetelmän käytössä keskeistä on kehyskertomusten variointi. Tällä varioinnilla tarkoitetaan sitä, että peruskehyskertomuksesta tutkija luo ainakin kaksi eri versiota. Nämä versiot poikkeavat toisistaan ainoastaan yhden keskeisen tekijän suhteen. Yleisimmin käytössä on 2-4 kehyskertomuksen versiota. Tutkimustulosten analysoinnissa keskitytäänkin siihen, mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan jotain keskeistä elementtiä. (Eskola 1997, 6; Eskola & Suoranta 1998, 110–111.) Vastajien tuottamat tarinat ovat jo itsessään mielenkiintoisia, mutta kehyskertomuksen muuntelu ja sen vaikutuksen huomioiminen erottaa eläytymismenetelmän muista aineistonhankinnan ja -analyysin menetelmistä (Eskola 1997, 6).

Eläytymismenetelmätutkimuksen onnistumisen kannalta keskeistä on kehyskertomusversioiden laadinta. Se, miten hyvin käytetyt kehyskertomukset tavoittavat tutkittavan ongelman, on avain tutkimuksen onnistumiseen. Yleisesti suositetaan, että kehyskertomus olisi mahdollisimman lyhyt ja siitä olisi karsittu pois kaikki epäolennainen. Pitkien kehyskertomusten käytössä ongelmallista on, että vastaajat saattavat kiinnittää huomiota eri vihjeisiin. Näin ollen itse tutkimuksen kannalta oleellinen kehyskertomuksen variaatio peittyi moninaisten vihjeitten alle. (Eskola 2001, 74–75.) Eläytymismenetelmässä huomionarvoista on myös kehyskertomuksen mekaanisen varioinnin vaikutus. Tämä mekaaninen variointi aiheuttaa sen, että muut kehyskertomuksen tekijät säilyvät tällöin vain näennäisesti samoina. Tosiasia on, että kehyskertomusvariaation muut elementit eivät välttämättä merkityksellisty tarinoiden kirjoittajien mielessä vakioisina. (Eskola 1997, 18.)

5.2 Eläytymismenetelmä tässä tutkimuksessa

Tämän tutkimuksen aineiston keräsimme eläytymismenetelmällä. Kerätyn aineiston kautta halusimme selvittää, mitä oppilaat ajattelevat opettajan puuttumisesta kiusaamistilanteeseen. Tämän ajatuksen pohjalta lähdimme ensin rakentamaan kehyskertomusta sekä sen variaatioita aineistonkeruuta varten.

5.2.1 Kehyskertomukset

Kehyskertomukset laadimme siten, että niissä keskityttäisiin tutkimusongelmien kannalta olennaisiin tekijöihin. Kehyskertomuksista pyrimme karsimaan pois kaiken epäolennaisen siten, että ylimääräiset vihjeet eivät turhaan kuormittaisi tai johtaisi vastaajaa harhaan. Kehyskertomuksia laadittaessa pyrkimyksenämme oli pitää ne yksinkertaisina ja avoimina, jotta ne eivät liiaksi ohjaisi oppilaiden vastauksia.

Kehyskertomusten laatiminen oli haastavaa ja työlästä. Edellä esitetyt kehyskertomukselle asetetut vaatimukset edellyttivät jokaisen kehyskertomuksessa esiintyvän tekijän tarkkaa pohdintaa. Sanavalintoihin ja ilmiöiden välisiin monitahoisiin suhteisiin oli kiinnitettävä huomiota. Kehyskertomusten luomisessa pyrimme huomioimaan niin ikään kiusaamisilmiön moninaiset muodot; psyykkisen ja fyysisen sekä suoran ja epäsuoran kiusaamisen. Tässä vaiheessa pohdimme myös henkilön anonymiteetin merkitystä kehyskertomusten toimimisen kannalta. Lisäksi harkitsimme myös sitä, kuinka kehyskertomuksessa esiintyvän henkilön sukupuoli esitetään. Vaihtoehtona oli henkilöstä puhuminen sellaisella lempinimellä, joka ei välttämättä henkilöityisi kaikille samansukupuolisena. Päädyimme kuitenkin tarjoamaan vastaajalle kehyskertomuksessamme kummankin sukupuolen henkilöt (*Matti/Maija*), joista kirjoittaa. Tähän päätökseen tulimme useastakin eri syystä. Ensimmäkin ajattelimme, että vastaajan olisi kirjoittamistilanteessa helpompi samastua omaa sukupuolta olevaan henkilöön. Vielä ratkaisevampi tekijä päätöksessä oli se, että sukupuoleton lempinimihenkilö olisi saattanut myös vastaajan tarinassa jäädä sukupuolettomaksi. Tällöin emme olisi voineet tutkimustuloksia analysoidessamme kiinnittää huomiota siihen, vaikuttaako oppilaan sukupuoli opettajan suhtautumiseen kiusaamistilanteeseen puuttumisessa. Tässä vaiheessa emme olleet varmoja, haluammeko edes analysivaiheessa kiinnittää huomiota tähän tekijään. Toisaalta emme kuitenkaan halunneet sulkea tätä mahdollisuutta pois.

Kehyskertomuksia luodessamme päähuomio kiinnittyi siihen, millaisella kehyskertomuksella saisimme mahdollisimman hyvin selvitettyä oppilaiden ajatuksia opettajan mahdollisuuksista kiusaamistilanteeseen puuttumisessa. Kehyskertomusvariaatioiksi muodostui opettajan puuttumisen muuntelu tarinoissa. Yhdessä kehyskertomuksessa opettaja ei puuttunut kiusaamistilanteeseen, kahdessa muussa kehyskertomuksessa opettaa puuttui: toisessa tosissaan ja toisessa välinpitämättömästi.

Eläytymismenetelmän kehyskertomuksia, kuten kaikkia muitakin tiedonkeruuvälineitä, tulisi etukäteen testata. Kehyskertomuksen ja sen muunnelmien laatiminen on tätä menetelmää käytettäessä varsin keskeisessä asemassa. Tarinoiden ideoinnin ja kehittelyn jälkeen on myös suositeltavaa, että joku menetelmää aiemmin käyttänyt tutkija lukisi kehyskertomukset. (Eskola 1997, 19.) Tähän tutkimukseen liittyvät kehyskertomusehdotelmat luetimmekin kahdella kokeneella tutkijalla. Tämän lisäksi kävimme suorittamassa kehyskertomusten testaamisen eräässä luokassa. Tässä vaiheessa kehyskertomuksesta oli kolme eri variaatiota, ja yhdestä niistä kaksi sanavalinnaltaan toisistaan poikkeavaa variaatiota. Oppilaiden kirjoitettua tarinansa, keskustelimme luokan kanssa yhteisesti suoritusta tehtävästä. Lukiessamme esitestausaineistoa, koimme, että opettajan rooli kiusaamiseen puuttumisessa ei näkynyt riittävästi. Sekä oppilailta saadun palautteen että tehtyjen havaintojemme pohjalta teimme kehyskertomuksiin muutamia pieniä muutoksia.

Edellä esiteltyjen vaiheiden kautta päädyimme kolmeen erilaiseen kehyskertomusversioon:

*Matti/Maija on 13-vuotias koululainen. Hänen **ei ole** hyvä olla koulussa. Koulupäivän aikana Mattia/Maijaa usein nimitellään, häntä tönitään eikä oteta mukaan yhteisiin tekemisiin. Tätä on jatkunut jo jonkin aikaa. Matin/Maijan opettaja on huomannut asian, mutta **ei puutu** siihen. Eläydy tilanteeseen ja käytä mielikuvitustasi. Kirjoita jatkoa tarinaan tarkasti perustellen. **Miten opettaja sivuuttaa tilanteen? Mitä opettaja tekee? Miksi opettaja ei puutu tilanteeseen?***

*Matti/Maija on 13-vuotias koululainen. Hänen **ei ole** hyvä olla koulussa. Koulupäivän aikana Mattia/Maijaa usein nimitellään, häntä tönitään eikä oteta mukaan yhteisiin tekemisiin. Tätä on jatkunut jo jonkin aikaa. Nyt Matin/Maijan opettaja **puuttuu** asiaan, mutta puuttuminen on **välinpitämätöntä**. Eläydy tilanteeseen ja käytä mielikuvitustasi. Kirjoita jatkoa tarinaan tarkasti perustellen. **Mitä opettaja tekee? Miksi opettaja näin toimii?***

*Matti/Maija on 13-vuotias koululainen. Hänen **ei ole** hyvä olla koulussa. Koulupäivän aikana Mattia/Maijaa usein nimitellään, häntä tönitään eikä oteta mukaan yhteisiin tekemisiin. Tätä on jatkunut jo jonkin aikaa. Nyt Matin/Maijan opettaja **puuttuu** asiaan **tosissaan**.*

Eläydy tilanteeseen ja käytä mielikuvitustasi. Kirjoita jatkoa tarinaan tarkasti perustellen. Mitä opettaja tekee? Miksi opettaja näin toimii?

5.2.2 Tutkimukseen osallistujat

Keräsimme tutkimusaineiston eräästä Etelä-Suomen kunnasta. Yhden kuudennen ja yhden seitsemännän luokan oppilaat osallistuivat tähän tutkimukseen huhtikuussa 2006. Halusimme kerätä aineiston tämänikäisiltä oppilailta, koska ajattelimme hieman isompien oppilaiden pystyvän eläytymismenetelmän kertomusmuotoisen aineiston tuottamiseen kirjoitustaitojensa kautta syvällisemmin. Tämänikäiset oppilaathan ovat ajattelun tasoltaan siirtyneet konkreettisten operaatioiden tasolta formaaliselle tasolle (ks. esim. Laine 2005, 36). Lisäksi ajattelimme, että tämänikäisillä oppilaille on todennäköisesti jo kokemuksia useammasta eri opettajasta. Näin ollen he ovat nähneet eri opettajien tapoja toimia kiusaamistilanteissa.

5.2.3 Aineistonkeruutilanne

Tämän tutkimuksen aineiston keräsimme koulupäivän aikana olleella oppitunnilla. Eskolan (1997) mukaan paras tilanne eläytymismenetelmäaineiston keräämiseen on jonkin ryhmän normaali kokoontuminen. Tämän vuoksi eläytymismenetelmäaineistoa onkin usein kerätty eriasteisilta opiskelijoilta. (Eskola 1997, 71.)

Aineistonkeräystilanteessa kerroimme oppilaille lyhyesti keitä olemme. Lisäksi kerroimme, että olemme tekemässä pro gradu -tutkimustamme koulukiusaamisesta. Tämän jälkeen annoimme oppilaille toimintaohjeet: pyysimme oppilaita eläytymään annettuun tilanteeseen ja jatkamaan paperilla annettua kertomusta. Eri kehyskertomusversiot jaoin oppilaille sattumanvaraisessa järjestyksessä kuitenkin siten, että eri versioista kirjoitettaisiin suunnilleen yhtä monta tarinaa. Ennen kirjoitustyön aloittamista korostimme vielä oppilaille, että yhtä oikeaa vastausta ei ole vaan jokainen kirjoittaa omalla tyylillään oikein. Kirjoittamisaikaa oppilaat saivat yhden oppitunnin ajan. Oppilaiden vastausajat vaihtelivat 15 minuutista 45 minuuttiin. Tunnin loppuun kerroimme vielä oppilaille, että jatkettavia tarinoita oli kolme erilaista. Tämän teimme siksi, että oppilaiden keskuudessa ei syntyisi turhaa hämmennystä. (ks. esim. Eskola 1997, 72–73.)

Eläytymismenetelmätarinoita saimme aineistoksi yhteensä 6. luokalta 16 ja 7. luokalta 20 eli yhteensä siis 36 tarinaa. Kuudennelta luokalta saadut tarinat jakautuivat siten, että *ei-puutu* -tarinoita oli kuusi, *puuttuu välinpitämättömästi* -tarinoita oli neljä ja *puuttuu tosissaan* -tarinoita oli kuusi. Seitsemännen luokan tarinat puolestaan jakautuivat siten, että *ei-puutu* -tarinoita oli seitsemän, *puuttuu välinpitämättömästi* -tarinoita oli kuusi ja *puuttuu tosissaan* -tarinoita oli seitsemän. Koimme saatujen vastausten määrän olevan riittävä, sillä Eskolan (1997) mukaan eläytymismenetelmäaineiston ei tarvitse olla kovinkaan suuri. Eläytymismenetelmällä tuotettujen tarinoiden määrä on riittävä silloin, kun vastauksia on 10–15 yhtä kehyskertomusversiota kohden. Tämä vastausten ohjemäärä perustuu saturaation eli kylläntymisen ajatukseen. Saturaatiolla tarkoitetaan sitä, että aineistoa on riittävästi silloin, kun uudet vastaukset eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Tämä edellä esitetty, määrätty määrä aineistoa, riittää tuomaan esiin tutkittavan ilmiön teoreettisen peruskuvion. (Eskola 1997, 74–75.)

5.3 Menetelmävalinnat

Tutkimuksemme oli aineistonkeruu ja –analysointivaiheessa kvalitatiivinen. Valitsimme tutkimuksemme aineistonkeruun menetelmäksi nimenomaan eläytymismenetelmän, koska koimme sen palvelevan tutkimaamme ilmiötä, koulukiusaamista, hyvin. Halusimme saada selville oppilaiden tulkintoja ja omia kokemuksia koulukiusaamisilmiöstä, ja siksi eläytymismenetelmän käyttö oli mielestämme perusteltua. Mielikuvituksellisten tarinoiden kautta ajattelimme pääsevämme osaksi oppilaiden kokemaa maailmaa ja todellisuutta. Koulukiusaamisilmiö on oppilaille hyvin todellinen ilmiö. Oppilaat elävät päivittäin koulun todellisuudessa, jossa koulukiusaamisilmiö on valitettavan tavallinen (ks. esim. Salmivalli 2003, 14). Lisäksi kiusaamisen ollessa arka ja täten vaikeasti tutkittava asia, eläytymismenetelmän käyttö vaikutti mielestämme tarkoituksenmukaiselta ja mielekkäältä vaihtoehdolta. Meitä kiinnosti myös tämän menetelmän kautta saatavan aineiston analysointi.

Eläytymismenetelmän kehittämisen juuret juontavat sosiaalipsykologiassa ja psykologiassa 1960-luvulla käytyyn paradigma-keskusteluun. Tässä keskustelussa vastakkain asettuivat perinteisen kokeellisen tutkimuksen edustajat ja uusia, laboratoriokokeita eettisempiä keinoja etsivät tutkijat. Kokeellisen tutkimuksen edustajat pitivät eläytymismenetelmän kaltaisia tapoja liian subjektiivisina tieteellisiin tarkoituksiin. Eläytymismenetelmä tarjosi kuitenkin yhden hyvän vaihtoehdon tutkimuksen eettisten ongelmien vähentämiseksi. Eläytymismenetelmä tarjoaa kirjoittajalle laajat mahdollisuudet kirjoittaa asioista omalla tavallaan. Tällöin kirjoittajan ajattelua ei ohjata väliintulevilla

kysymyksillä kuten esimerkiksi kyselylomakkeessa tai haastattelussa. (Eskola 1997, 12–14; Suoranta 2000, 128–129.)

Eläytymismenetelmän empiirisen kehittämisen lähtökohtana on siis eettisesti puhtaan aineistonhankinnan menetelmän luominen. Menetelmän etuna voidaan pitää myös sen filosofista perustaa, jossa ihmisen ominaislaatua pohditaan tutkimuskohteena. Eläytymismenetelmän taustalla onkin humanististen tieteiden käsitys ihmisestä kulttuuriolentona. Eläytymismenetelmän käytöllä, toisin kuin laboratoriokokeilla, haetaan niitä toimintamalleja, joita ihminen arkielämässään käyttää. (Eskola 1997, 12; Suoranta 2000, 130.) Von Wright (1985) on todennut, että eläytymismenetelmässä pyritään ymmärtämään ihminen kulttuuriolentona eikä pelkästään luonnonobjektina. Keskeisinä kulttuuriolennon ominaisuuksina voidaan pitää inhimillistä intentionaalisuutta, kieltä, tietoisuutta ja historiaa. (Suoranta 2000, 130–131.)

Eläytymismenetelmän yhteydessä puhutaan inhimillisen vuorovaikutuksen säännöistä ja niiden tutkimuksesta. Menetelmän perusideoita voidaan Uskin (1988) mukaan katsoa olevan kaksi. Näistä ensimmäisessä vastaajien katsotaan olevan kykeneviä havaitsemaan, erittelemään ja tulkitsemaan erilaisten sosiaalisten tilanteiden tuottamaa tietoa. Voidaankin ajatella, että myös eläytymismenetelmän tuottamat tarinat ovat tällaisia sosiaalisia tilanteita. Toisessa perusideassa keskeistä on ihmisen sosiaaliseen toimintaan liittyvät säännöt ja niihin liittyvän logiikan selvittäminen. Tämä logiikka ei ole eri tilanteissa täysin sattumanvaraista ja eläytymismenetelmällä pyritäänkin selvittämään siihen liittyviä sääntörakenteita. Ward (1984) katsoo eläytymismenetelmällä saatujen vastausten kertovan niistä säännöistä ja tavoista, jotka vastaajan mukaan vaikuttavat ihmisen toimintaan, valintoihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. (Eskola 1997, 14–15.) Käsillä olevassa tutkimuksessa voidaan ajatella oppilaiden kertovan niistä lainalaisuuksista ja toimintamuodoista, jotka kouluksiin puuttumisessa opettajaa ohjaavat. Eskolan (1997, 15) mukaan eläytymismenetelmällä pyritään siihen, että tilanteen ja vastaajan sosiaalisuus ja kulttuurisidonnaisuus saataisiin tavoitettua.

Eläytymismenetelmää voidaan käyttää ainakin kolmessa tarkoituksessa. Ensimmäinen menetelmä toimii tutkijan mielikuvituksen kiihdyttämiseksi eksploraatiivisena ja heuristisena työvälineenä. Menetelmän tarkoituksena on siis ennen kaikkea rakentaa teoriaa, ja tutkijan ajattelu- ja kuvittelutyöllä on tässä keskeinen osuus. Toiseksi menetelmällä voidaan tuottaa tiettyyn kontekstiin sijoitettavia ja sille tyypillisiä kulttuuristen merkitysten kokonaisuuksia. Eläytymismenetelmässä keskeistä on, että tiettyyn kontekstiin sidotut vastaajat saavat oman äänensä kuuluviin. Tällä tavoin erilaiset paikalliset ja kulttuuriset muodostumat ovat erityisen hyviä tutkimuskohteita juuri eläytymismenetelmällä

tutkimusta tehtäessä. Kolmanneksi eläytymismenetelmän käytön ei tarvitse rajoittua vain pieniin sosiaalisiin episodeihin, vaan sitä voidaan myös suuremmissa kysymyksissä. Esimerkkejä tällaisista suuremmista kysymyksistä ovat yhteiskunnalliset muutokset ja erilaiset kehittämistarpeet. Myös kasvatustieteen osalta tällaisten uusien ajattelu- ja toimintamallien luominen on arvokas tehtävä siinänsä. (Suoranta 2000, 143.)

Eskolan (2001) mielestä eläytymismenetelmä tarjoaa käyttökelpoisen tiedonhankintamenetelmän asioita pohtivalle tutkijalle. Menetelmän käyttökelpoisuuden ratkaisee pitkälti tutkittavan aiheen ja tavoiteltavan tiedon luonne. Esimerkiksi suuren vastaajajoukon käsitysten kuvaamiseen jostakin asiasta menetelmä ei sovi. Sen sijaan selvitettäessä ihmisten ajattelun logiikkaa jostakin ilmiöstä on menetelmän käyttö perusteltua. Eläytymismenetelmällä kerätty aineisto kertoo asioiden mahdollisia totuuksia, eikä niinkään sitä, miten asiat täsmälleen ovat. Näin ollen uteliaalle tutkijalle menetelmä tarjoaa täsmällisten vastausten sijasta enemmänkin lisää kysymyksiä ja mahdollisuuksia. (Eskola 2001, 72.)

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysissä tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysin pyrkimyksenä on aineiston tiivistäminen kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. Kvalitatiivisia analyysimenetelmiä on olemassa lukuisia. Yksi laadullisen aineistonanalyysin eduista onkin juuri tämä analysointitapojen runsaus. Yhden analysointitavan sopimattomuutta voidaan täydentää tai tarvittaessa jopa korvata toisella analysointitavalla. Käytännössä eri analysointitavat eivät ole kuitenkaan selvärajaisia, ja ne kietoutuvatkin toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1998, 137, 160–161.)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysin aloitimme lukemalla eläytymismenetelmällä kirjoitetut tarinat kertaalleen läpi. Tämän jälkeen kirjoitimme nämä tarinat tietokoneella puhtaaksi helpottaaksemme jatkotyöskentelyä. Puhtaaksi kirjoituksen jälkeen tarinat olivat pituudeltaan A4-kokoisen arkin kolmasosasta koko sivuun. Seuraavaksi järjestimme aineistomme luokkatason ja kehyskertomusvariaatioiden mukaisesti ryhmiin. Seitsemännen luokan tarinoita merkitsimme Y-kirjaimella ja kuudennen luokan vastaavasti A-kirjaimella. Eri kehyskertomusvariaatiot numeroimme roomalaisilla numeroilla I-III. Kehyskertomusvariaatiota, jossa opettaja *ei puutu* tilanteeseen, merkitsimme roomalaisella numerolla I. Kehyskertomusvariaatiota, jossa opettajan *puuttuminen on välinpitämä-*

töntä, merkitsimme puolestaan roomalaisella numerolla *II*. Viimeistä kehyskertomusvariaatiota, jossa opettaja *puuttuu tosissaan*, merkitsimme roomalaisella numerolla *III*. Tämän jälkeen saman kehyskertomusvariaation alle kuuluvat tarinat numeroitiin juoksevasti. Esimerkiksi, jos yläasteella oleva oppilas kirjoitti puuttuu välinpitämättömästi -ryhmään kuuluvan pinon kolmannen tarinan, sai tämä tarina koodikseen Y II/3. Eskolan (1997) mukaan tällainen aineiston järjestäminen ja koodaaminen on hyvä työskentelytapa (Eskola 1997, 84–86).

Järjestimme aineiston mukaillen Milesin ja Hubermanin (1984) esittämää aineistolähtöistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajarvi 2000, 111–115). Aineiston järjestäminen eteni kolmivaiheisesti. Siihen kuuluivat aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen.

Aineiston pelkistäminen eteni siten, että luimme puhtaaksikirjoitetut tarinat läpi samalla alleviivaten tekstistä tärkeäksi katsomiamme tekijöitä. Samalla merkitsimme tarinoiden yhteyteen myös tekstistä tulkitsiamme merkityssisältöjä. Etsimimme merkityssisältöjen kautta pyrimme löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Tämän jälkeen pystyimme kirjoittamaan tietokoneella tekstistä löytämämme ilmaukset pelkistetyksi, niiden sisältöä kuitenkin muuttamatta. Koodasimme jokaisen ilmauksen alkuperäistarinan koodauksen mukaan. Kirjoitetut ilmaukset tulostettiin, leikattiin erillisiksi liuskoiksi ja koodattiin vielä eri väreillä.

Toisessa vaiheessa eli aineiston ryhmittelyssä vertailimme pelkistettyjen ilmausten keskinäisiä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Näiden perusteella aloimme luoda erilaisia asiakokonaisuuksia yhdistävien merkitysten mukaan. Ilmausten ryhmittely tällä tavalla käsin auttoi meitä alaluokkien muodostamisessa: meillä oli näin mahdollisuus nähdä kaikki ilmaukset samanaikaisesti ja järjestellä niitä tarkoituksenmukaisella tavalla. Alaluokkien muodostamisen yhteydessä alkoi muodostua myös niiden laaja-alaisemmat yläluokat.

Kolmannessa, aineiston teoreettisten käsitteiden luomisen vaiheessa, syntyneet yläluokat muovautuivat vielä hieman. Lopuksi yläluokista muodostimme abstraktimman tason pääluokat.

Eläytymismenetelmän kohdalla aineiston analyysin ensimmäinen vaihe onkin useimmiten tematisointi. Kehyskertomusten variaatiothan muodostavat jo sinänsä teemat, joiden kautta aineistoa voidaan lähestyä. (Eskola & Suoranta 1998, 174; Eskola 1997, 89.) Myös tässä tutkimuksessa aineiston analysoinnissa lähdimme liikkeelle tematisoinnista, jonka teemat nousivat edellä esitellyn aineisto-

lähtöisen sisällönanalyysin kautta. Kehyskertomusvariaatioiden muodostamien teemojen lisäksi siis aineistosta poimimme tutkimusongelmaa valaisevia teemoja.

Teemoittelun ohella toinen perinteinen vaihtoehto aineiston analyysiin on aineiston tyypittely. Tyypittelyssä aineisto ryhmitellään tyypeiksi etsimällä samankaltaisuuksia. Tällöin aineisto esitetään yleensä yhdistettyjen tyyppien, eräänlaisten mallien avulla. Näiden tyyppien avulla tiivistetään ja tyypillistetään vastauksia. Parhaimmillaan tyypittelyn avulla päästäänkin aineiston kuvaamiseen laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta silti taloudellisesti. Tyypittelyn edellytyksenä on kuitenkin jonkinlainen tarinoiden jäsentely eli teemoittelu. Yleinen malli laadullisen aineiston analyysissä onkin teemoittelu, jota seuraa tyypittely. (Eskola & Suoranta 1998, 181; Eskola 1997, 93–94.) Tässä tutkimuksessa halusimme analysoida aineistoa syvemmin, joten päädyimme teemoittelun lisäksi jatkamaan analyysiä pidemmälle, tyypittelyyn.

Tyypittelyn toteutimme tarkastelemalla eri variaatioissa esiintyvien teemojen yleisyyttä. Tyypillisiin tarinoihin kokosimme näin ollen tutkimusaineistosta esiin nousevat, jokaisen variaation vallitsevimmat teemat. Tämän pohjalta kirjoitimme tyypilliset tarinat kustakin variaatiosta.

Käsillä olevassa tutkimuksessa teemoittelun ja tyypittelyn kautta työstettyä aineistoa esittelemme tekstikatkelmien avulla. Savolainen (1991) esittää, että tekstikatkelmia voidaan käyttää hyväksi neljällä eri tavalla tutkimustuloksia analysoitaessa: 1. Tutkija voi tekstikatkelman avulla perustella tekemäänsä tulkintaa, 2. sitaatti voi toimia aineistoa kuvaavana esimerkkinä, 3. lainaus voi elävöittää tekstiä ja 4. tutkija voi tiivistettyjen kertomusten avulla kuvata tutkimuksensa tuloksia (Eskola & Suoranta 1998, 175). Tässä tutkimuksessa hyödynsimme tekstikatkelmia kaikilla edellä mainituilla tavoilla.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 OPETTAJAN VALTA JA VASTUU

Valta ja vastuu liittyvät kiinteästi toisiinsa. Opettaja on toimija, joka jo roolinsa sanelemana kantaa vastuuta oppilaiden edusta tai ainakin häneltä odotetaan sitä. Tämän edun toteuttamista varten on rakennettu kouluorganisaatio, jonka sisällä opettajat harjoittavat tilannekohtaista päätösvaltaa. Opettajalla on tietty laillinen asema ja velvollisuus vallankäyttöön. (Turunen 1999, 207, 214.)

Ojakangas (2001) näkee, että kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde on aina epätasapainossa, sillä kasvatusta ei voi olla tasaveroisten välillä. Kasvatusta voidaankin kuvata alemman ja ylemmän väliseksi hierarkkiseksi suhteeksi, jossa valta on hierarkiassa yläpuolella olevalla. Näin ollen opettajan kasvatuksessa on läsnä valta ja vallankäyttö. (Ojakangas 2001, 51–52.)

Kasvatusfilosofi Värri (2000) mukaan kasvattajan rooli merkitsee vastuuta. Kasvattaja on vastuussa toisesta yksilöstä ja myös vastuussa toiselle yksilölle. Kasvattajalla on lähtökohtaista valtaa kasvatettavaansa, jolloin ei ole yhdentekevää kuinka hän suhtautuu edustamaansa ja välittämäänsä kasvatukselliseen hyvään. Kasvattajan tulee tiedostaa kasvatusvastuunsa ja roolinsa vaatimukset. Tällä kasvattajan tulkinnallisella viisaudella pyrkii hän löytämään tasapainon edustamansa yleisen kasvatustehtävän ja kasvatettavan yksilöllisyyden kunnioittamisen välillä. Vain näin kasvatussuhteessa on mahdollista toteutua samanaikaisesti sekä kasvatuksellisuus että eettisyys. (Värri 2000, 147, 157.)

Tämän tutkimuksen tuloksista nousi esille kiusaamistilanteessa opettajan vallan ja vastuun ulottuvuus. Opettajan työ, oppilaiden kirjoittamien tarinoiden mukaan, sisältää vastuuta ja vallankäyttöä.

6.1.1 Vastuun ottaminen

Puolimatkan (1999, 242) toteaa lapsen terveen kehityksen edellytyksenä olevan jo kehityspsykologisista syistä aikuisen läsnäolon. Siksi on tärkeää, että aikuinen ottaa vastuun lapsen kehityksestä ja kasvatuksesta (ks. esim. Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 35). Vaikka lapsen vanhemmilla on päävastuu lapsensa kasvatuksesta, on myös opettajalla oma tärkeä roolinsa. Salmivallin (2003)

mukaan opettajan ja koulun vastuulla on kaikki se, mitä lasten kesken koulussa tapahtuu. Näin ollen koulun vastuulla on myös huolehtia siitä, että kukaan ei joudu systemaattisen kiusaamisen kohteeksi. (Salmivalli 2003, 25.)

Vastuunottava opettaja näkyi oppilaiden tarinoissa pääasiassa tosissaan ja välinpitämättömästi kiusaamiseen puuttuvan opettajan kohdalla. Kaiken kaikkiaan tosissaan puuttuva opettaja oli oppilaiden mukaan vastuuntuntoinen kiusaamistilanteiden selvittämisessä. Välinpitämättömästi puuttuva opettaja saattoi ottaa vastuuta, mutta vastuunotto oli tarinoissa vaihtelevampaa.

Vastuunottaminen opettajan toiminnassa näkyi siinä, että hän puuttui kiusaamistilanteeseen ja halusi selvittää tämän.

[Opettaja on selvillä kiusaamistilanteesta.] ”Ensin opettaja pyytää kiusaajat koulupäivän aikana puhumaan asiasta. asiat [Asiat] puhutaan selviksi koulussa, mutta illalla vanhemmatkin tulevat koululle selvittämään asian. Asiat selvitetään huolella.” (AIII/1)

[Opettaja on selvittänyt kiusatun kanssa tilannetta.] ”Opettaja kysyi nämä kysymykset, koska hänen täytyi tietää, ketkä häntä kiusaa.” [Opettaja selvittää asiaa myös kiusaajien kanssa.] (YIII/1)

”Maijan opettaja puuttuu asiaan, jutellen luokalle kiusaamisesta, ja kuinka se on väärin. -- Opettaja yrittää saada kiusauksen loppumaan.” (YII/5)

Oppilaiden mukaan opettaja saattoi ottaa vastuuta myös hieman viiveellä, kunhan oli vain ymmärtänyt kiusaamistilanteen vakavuuden. Tällaisia opettajia oli välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinoissa ja yhdessä ei-puuttuvan opettajan tarinassa.

”Matin/Maijan kiusaaminen jatkuu, koska opettaja ei puuttunut asiaan kunnolla. -- Mutta ajan myötä opettajakin huomaa kiusaamisen laadun, ja puuttuu asiaan kunnolla--.” (AII/4)

”Hän [opettaja] ei ota tilannetta vakavasti vaan ajattelee sen olevan joku vaihe. -- Silloin opettaja tajuaa tilanteen vakavuuden ja ottaa kaikki pojat puhutteluun.” (AI/4)

Tällaisessa tilanteessa on ensiarvoisen tärkeää, että opettaja suhtautuu asiaan vakavasti. Salmivallin (2003) mukaan aikuinen ei voi turvautua ajatukseen, että kiusaaminen kestää aikansa ja loppuu itsestään. Tärkeää on, että kiusaaminen saadaan loppumaan mahdollisimman pian, sillä sen jatkuminen nimenomaan pitkäkestoisesti on riski lapsen myöhemmälle kehitykselle. (Salmivalli 2003, 23.)

Opettajan vastuunottamiselle oli myös luonteenomaista, että opettaja kantoi vastuunsa loppuun saakka. Tällöin opettaja periksiantamattomalla toiminnallaan sai kiusaamisen loppumaan. Tällaisia opettajia oli useissa tosissaan puuttuvan opettajan tarinoissa.

-- ”Opettaja on puuttunut asiaan ja haluaa, että tämä loppuu.” -- (YIII/3)

”Kun opettaja puuttuu asiaan tosissaan se tarkoittaa että asia käsitellään loppuun asti ja että kiusaaminen saataisiin loppumaan.” (AIII/5)

Opettajan vastuun ottaminen näkyi myös useissa tarinoissa ja kaikissa variaatioissa oppilaiden vastuuttamisena. Tätä vastuuttamisen kysymystä käsitellään myöhemmin tämän tutkimuksen tuloso-
siossa luvussa 6.3, joka käsittelee kiusaamisen osapuolten kohtaamista opettajan työssä.

6.1.2 Vastuun pakoilu

Opettajan vastuun pakoilu näkyi oppilaiden tarinoissa sekä ei-puuttuvan että välinpitämättömästi puuttuvan opettajan kohdalla. Vastuuta pakoilevia opettajia ei esiintynyt lainkaan tosissaan puuttu-
vissa opettajissa. Joissakin tarinoissa kävi myös ilmi, että kun opettaja pakoilee vastuutaan, on se jonkun muun otettava. Tätä kysymystä tarkastellaan myöhemmin tämän tutkimuksen tuloso-
siossa luvussa 6.4, joka käsittelee ulkopuolisten tekijöiden merkitystä kiusaamiseen puuttumisessa.

Vastuuta pakoileva opettaja ei puuttunut kiusaamistilanteeseen. Puuttumattomuus saattoi johtua useasta eri syystä. Opettaja käytti valtaansa tai ei vain kokenut olevansa vastuussa.

”Opettaja -- päättää olla puuttumatta oppilaiden väliseen asiaan.” (YI/6)

”Opettajaa ei koko asia kiinnosta. Hän vain ei yksinkertaisesti puutu asiaan. Opettaja vain tekee oman työnsä ja lähtee kotiin, eikä auta kuten pitäisi.” (YI/5)

”Opettaja kuuntelee vanhempia ja kiistää asian. -- Kun kiusaaminen jatkuu ja jatkuu eikä opettaja puutu asiaan (kiusatun vanhempien) on otettava yhteys muualle.” (YII/3)

Opettajan pakoillessa vastuutaan hänellä oli useita teennäisiä tapoja toimia. Opettajalla näytti ole-
van aina jotain parempaa tekemistä kuin kiusaamisen selvittäminen.

”Opettaja kävelee vessan ohi ja näkee, kuinka Matin hiukset ovat märät muiden poikien nau-
reskellessä [naureskellessa]. Opettaja tuijottaa heitä hetken ja huuto yht`äkkiä: `Tulen heti!`
Opettaja lähtee juoksemaan toista käytävän päätä kohti esittäen, että joku kutsuisi häntä. ”
(AI/5)

”`Lopettakaa`, opettaja sanoo samalla kun hän puhuu siivoojan kanssa. Ei siitä ollut hyö-
tyä.” (AII/1)

”Opettajalla on parempaakin tekemistä, kun että kokoajan kieltämässä kiusaamista, kuten
mennä vaikka opettajan huoneeseen kahville.” (YI/3)

[Opettaja on kiistänyt kiusaamisen.] ”Miksi? Koska: Opettajalle koituu lisätyötä. -- ” (YII/3)

Kauppilan (2005) toteaa erilaisten verukkeiden esittämisen vääristävän aitoa vuorovaikutusta. Verukkeita käyttäessään ihmiset pakenevat asioiden todellisten syiden ja niihin vaikuttavien tekijöiden käsittelyä. Verukkeita käyttämällä ihminen ei joudu ponnistelemaan henkisesti niin paljon kuin kohdatessaan asioiden todellisuuden. Verukkeiden runsaan käytön voidaan katsoa tekevän vuorovaikutuksesta epäaitoa ja pinnallista. (Kauppila 2005, 31–32.)

Opettajan vastuun pakoiluun voi oppilaiden mukaan olla syynä myös se, että opettaja luuli oppilaidensa olevan jo kykeneviä itse selvittämään ristiriitansa.

” -- opettaja on vain sanonut: `Kyllä he itse osaavat riitansa selvittää.` ” (AI/2)

” -- Opettaja vastasi, että hän ei jaksa sanoa mitään, koska oppilaat ovat jo niin vanhoja.” (AI/5)

Laine (2005) painottaa kasvattajalla olevan kuitenkin vastuu jokaisen lapsen ja nuoren hyvinvoinnista. Tähän hyvinvointiin kuuluu emotionaalisen, sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen tukeminen jokaisen yksilön omista lähtökohdista käsin. (Laine 2005, 232.) Näin ollen opettaja kasvattajana ei voi jättää oppilaita omaehtoisesti selvittämään ristiriitatilanteita, sillä oppilailla ei voida olettaa olevan valmiuksia selvittää niitä.

Opettajan vastuun pakoilulla oli yhdessä ei-puuttuvan opettajan tarinassa myönteinen vaikutus. Tässä tarinassa kiusattu otti vastuun itsestään, mikä johti kiusaaminen loppumiseen.

[Kiusaaja kiusaa Mattia.] ” -- Matti suuttuu -- -- Tämän tapahtuman jälkeen häntä ei olla enää kiusattu.” (AI/1)

Tämä kiusattu oppilas toimii poikkeuksellisen rohkeasti. Salmivallin (1998, 30–31) mukaan kiusauksessa kun on kyse valtasuhteiden epätasapainosta, jossa kiusattu on kiusaajan alapuolella voimasuhteita verrattaessa. Tästä voidaan päätellä, että tällainen kiusatun puolustautuminen ei tapahtuisi kovinkaan todennäköisesti.

6.1.3 Auktoriteetti

Opettajan auktoriteetti näkyi useissa tosissaan puuttuvan opettajan tarinoissa. Näissä tarinoissa opettajan auktoriteetti oli useimmiten luettavissa koko tarinan yleiskuvasta, eikä niinkään yksittäisistä tekijöistä. Seuraavat esimerkit kuitenkin kertovat hyvin opettajan auktoriteetista.

”Opettaja pyytää Maijaa kertomaan ketkä häntä ovat kiusanneet ja kysyy sitten ketkä myöntävät kiusanneensa Maijaa. Kaikki myöntävät kiusanneensa Maijaa.” (AIII/4)

[Opettaja on käsitellyt asiaa Maijan kiusaamisesta luokassa.] ”Tunnin loputtua oppilaat kävelivät aika hämillisinä luokasta. -- ” (YIII/7)

Ensimmäisessä esimerkissä opettajan auktoriteetti näkyi siinä, että hän sai oppilaat myöntämään tekonsa heitä tähän kehottamalla. Jälkimmäisessä tekstilainauksessa taas näkyi, että opettajan sanomisilla on oppilaille merkitystä.

Useissa välinpitämättömän ja ei-puuttuvan opettajan tarinoissa näkyi puolestaan selvästi auktoriteetin puute. Tosissaan puuttuvan opettajan tarinoista tällaista auktoriteetin puutetta ei ollut löydettyissä. Auktoriteetin saaminen koulumaailmassa ei aina olekaan itsestäänselvyys. Vikainen (1984) on todennut opettajalla olevan jo virkansa perusteella auktoriteettia, mutta sen lisäksi sitä tulisi olla myös hänellä itsellään. Tällöin voidaan puhua opettajan henkilökohtaisesta auktoriteetista. Jos opettajalla ei oppilaiden keskuudessa ole henkilökohtaista auktoriteettia, ja hän pyrkii käyttämään valtaansa oppilaisiin nähden, syntyy opettajan ja oppilaiden välille konflikteja. Näin ollen opettajan auktoriteetti syntyy oppilaiden halusta totella opettajaansa. Oppilaat siis muodostavat opettajan auktoriteetin vapaasta tahdostaan. (Eväsoja & Keskinen 2005, 20–21.)

Opettaja, jolla ei ollut auktoriteettia, ei saanut kiusaamistilannetta omaan hallintaansa. Tällöin opettajan toimenpiteillä ei siis ollut vaikutusta ainakaan siten, että kiusaaminen olisi saatu loppumaan.

”Maijan opettaja ottaa kiusaajat puhutteluun, mutta sekään ei auta kiusaaminen vain jatkuu. Seuraavaksi opettaja laittaa kiusaajat jälki-istuntoon se auttaa vähäksi aikaa, mutta pian kiusaaminen taas jatkuu.” (AII/3)

[Opettaja] ehkä sanoo: `Ottakaahan Maijakin mukaan`. Mutta opettajan käännettyä selkäänsä, muut lapset sysäävät Maijan pois.” (YI/4)

Opettajan auktoriteetin puute voi oppilaiden mukaan olla seurausta opettajan epävarmuudesta tai epäuskosta omiin kykyihinsä. Tämä näkyi etenkin ei-puuttuvan opettajan tarinoissa sekä myös muutamissa välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinoissa.

”Opettaja huomaa että Mattia kiusataan taas, mutta ei viitsi mennä sanomaan kiusaajalle mitään, koska kiusaaminen ei kumminkaan loppuisi.” (YI/3)

[Opettaja on puuttunut kiusaamiseen, mutta puuttumisella ei ole ollut vaikutusta.] -- ”Joka päivä muut oppilaat kiusaavat Maijaa, koska opettaja ei jaksa enää puuttua siihen.” (AI/6)

Opettaja, jonka auktoriteetissa on puutteita, saattoi myös kokea kiusaajan vaarana omalle auktoriteetilleen.

[Opettaja kiistää kiusaamisen olemassa olon.] ”Miksi? Koska: Kiusaaja/kiusaajat ovat usein miten [useimmiten] henkisesti `vahvoja`, eivätkä tunnusta mitään.” (YII/3)

Myös opettajan ammatillinen kokemattomuus mainittiin yhdessä ei-puuttuvan opettajan tarinassa. Tähän ammatilliseen kokemattomuuteen voidaan olettaa liittyvän auktoriteetin puute. Opettajan ollessa nuori ja kokematon saattoi auktoriteetin rakentumisessa olla epävarmuutta.

”Opettaja on nuori ja kokematon. Hän ei ole aiemmin [aiemmin] ollut samassa tilanteessa, joten on jättänyt asian sikseen.” (YI/5)

Myös Keskinen (2005) mukaan nuoren, vastavalmistuneen opettajan saattaa olla vaikeaa mieltää itseään oppilasryhmän johtajaksi. Nuori opettaja ei pidä itsestäänselvyytenä omaa valta-asemaansa eikä myöskään tunnista niitä kaikkia tilanteita, jolloin oppilaat eri tavoin hänelle valtaa tarjoavat. (Keskinen 2005, 7.) Gannerundin (2001) tutkiessa naisopettajia ja heidän auktoriteetin kokemuksia, sai hän tulokseksi, että opettajan auktoriteetin koetaan kasvavan iän ja kokemuksen myötä (Eväsoja & Keskinen 2005, 36).

Opettajan auktoriteetin puutteeseen liittyi oppilaiden tarinoissa voimakkaasti myös opettajan kokemus pelko. Tämä pelko johtui opettajan kokemasta omien ammatillisten taitojen puutteesta. Opettajan pelko näkyi etenkin ei-puuttuvan opettajan tarinoissa sekä myös yhdessä välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinassa.

”Hän [opettaja] kai pelkää, että ei osaisi selvittää riitaa ja se vain pahenisi, --.” (AI/2)

”Pelkäsikö hän [opettaja], että jos hän puolustaisi Mattia, häntäkin alettaisiin haukkumaan selän takana?” (AI/3)

”Hän [opettaja] pelkäsi, että saisi huonon maineen kiusaajien kesken. Silloin myös kurinpito voisi aiheuttaa vaikeuksia, opettajaa voitaisiin alkaa kiusaamaan ja nimittelemään.” (YII/6)

Kouluhyvinvointityöryhmä onkin tehnyt (2005) arviointia opettajankoulutuksesta koskien opettajan valmiuksia. Tämän arvioinnin tuloksena oli, että oppimiseen ja opettamiseen liittyvä osaaminen hallitaan hyvin. Sen sijaan opettajan työn yhteiskunnallinen ja sosiaalinen ulottuvuus jäävät koulutuksessa heikommalle. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 41.) Näin ollen ei ole lainkaan yllättävää, että opettaja kokee ammatillista epävarmuutta omasta osaamisestaan yhteiskunnallisessa ja sosiaalisessa ulottuvuudessa.

Opettajan pelko itse kiusatuksi joutumisesta on myöskin hyvin aiheellinen. Eri tutkimusten perusteella nyky-yhteiskunnassa ei ole ollenkaan harvinaista, että opettaja joutuu oppilaan kiusauksen kohteeksi. Esimerkiksi Kivivuoren (1997) mukaan 70 % opettajista on kokenut henkistä väkivaltaa oppilaiden taholta. (Rantala & Keskinen 2005, 121.)

Lisäksi opettajan auktoriteetin puutteeseen liittyi häpeän tunne yhdessä ei-puuttuvan opettajan tarinassa. Tämän voidaan myös katsoa kertovan opettajan ammatillisesta epävarmuudesta.

”Opettaja ei puuttunut asiaan, koska ei halunnut saada kaikkien tietoon sitä että hänen luoksaan kiusattiin toisia, --.” (YI/7)

6.1.4 Opetuksen ja kasvatuksen vastakkainasettelu

Perusopetuksella on sekä opetus- että kasvatustehtävä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Koulun perustehtävänä nähdäänkin opettaminen, opiskelun ohjaus ja oppiminen sekä kasvattaminen ja kasvaminen (Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B 1:2003, 7). Jo aiemmin tämän tutkimuksen tulososiossa, edellisessä alaluvussa, mainitussa Kouluhyvinvointityöryhmän muistiossa (2005, 41) todettiin opettajien hallitsevan opetukseen liittyvät asiasisällöt kasvatukseen liittyviä taitoja paremmin. Myös oppilaiden tarinoissa oli nähtävissä vastakkainasettelua opettajan roolissa opetuksen ja kasvatuksen välillä, opetuksen hyväksi. Tämä vastakkainasettelu näkyi välinpitämättömästi puuttuvan ja ei-puuttuvan opettajan toiminnassa.

Opettajan rooli opetuksen toteuttajana näkyi oppilaiden tarinoissa järjestyksenpalauttajana. Tällä järjestyksen palauttamisella opettaja pyrki saamaan luokkaan opetusrauhan, jotta opetettava asia ei kärsisi. Tämä tapahtui kuitenkin kiusaamistilanteessa tärkeän kasvatuserityyden laiminlyömisestä.

”Aina kun opettaja kuulee Matin valittavan kiusaamisesta, hän vain hyssyttelee ja käskää palaamaan paikalleen.” (YI/7)

Oppilaiden tarinoissa opetustilanteessa opetettava aine jopa syrjäytti kiusaamisen, kasvatuksellisesti merkittävän kysymyksen, käsittelyn.

[Tunnilla Matti joutuu pilkan kohteeksi.] ”Englanninopettaja jatkaa vain kovempaa opetusta.” (AI/5)

Äärimmäisenä tapauksena oppilaat katsoivat opettajan rooliin kuuluvaksi vain opetuksen, kasvatuksen jäädessä opettajan työnkuvan ulkopuolelle.

”Opettajaa ei koko asia [kiusaaminen] kiinnosta. Hän vain ei yksinkertaisesti puutu asiaan. Opettaja vain tekee oman työnsä ja lähtee kotiin, eikä auta kuten pitäisi.” (YI/5)

[Opettaja on kiistänyt kiusaamisen vanhemmille.] ”Miksi? Koska: Opettajalle koituu lisätyötä.” (AII/3)

Tällaisten tulosten saaminen herättää kysymyksen siitä, onko tosiaan niin, että opettajalla ei ole aikaa ja halua lasten kasvatustehtävään. Mieleen nousee kysymys ovatko ainekohtaiset tulosvaatimukset syrjäyttäneet kokonaisvaltaisen kasvatusnäkökulman.

6.1.5 Rangaistukset

Opettajan vallankäytön konkreettisena esimerkkinä ovat erilaiset kurinpitotoimet (Turunen 1999, 214). Perusopetuslaki velvoittaa ja legitimoii opettajan käyttämään kurinpitotoimia (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Oppilaiden tarinoissa opettajilla oli käytössään monenlaisia rangaistuskeinoja. Erilaisia rangaistuksia käyttivät joka variaation opettajat. Niin tosissaan puuttuva, välinpitämättömästi puuttuva kuin ei-puuttuva opettajakin käytti rangaistusta seurauksena kiusaamistilanteesta. Kuitenkin tosissaan puuttuva opettaja käytti rangaistuksia eniten, kun taas ei-puuttuva opettaja vähiten.

Yhtenä rangaistuskeinona oppilaat näkivät opettajan puhuttelun. Usein tämä oli myös ensimmäinen rangaistusmenettelytapa.

” -- opettaja pitää tiukan puhuttelun oppilaille, --.” (YIII/2)

”Maijan opettaja ottaa kiusaajat puhutteluun, --.” (AII/3)

Lisäksi myös rehtorin puhuttelu sekä koulusta erottaminen olivat rangaistuksen muotoja. Näitä kysymyksiä käsitellään myöhemmin tarkemmin tämän tutkimuksen tulososiossa luvussa 6.4 ulkopuolisten tekijöiden merkitys.

Toisena rangaistuskäytäntönä oppilaiden tarinoissa oli jälki-istunto. Tämäkin rangaistuskäytäntö oli ensimmäisiä toimenpiteitä kiusaamistilanteen seurauksena.

”Maijan opettaja ottaa kiusaajat puhutteluun, mutta sekään ei auta kiusaaminen vain jatkuu. Seuraavaksi opettaja laittaa kiusaajat jälki-istuntoon se auttaa vähäksi aikaa, --.” (AII/3)

”Kiusaajat saavat myös jälki-istuntoa.” (AIII/3)

Oppilaiden tarinoissa opettaja turvautui käyttämään rangaistuskeinona myös uhkailua.

” -- Mattia kiusataan vieläkin ja [opettaja] ottaa pojat taas puhutteluun ja tällä kertaa varoittelee kiusaajaa, että jos vielä kiusaa Mattia niin lähtee lappu kotiin ja jälki-istuntoa.” (YII/1)

”Hän [opettaja] varoittaa häntä [heitä], että jos he vielä kerran kiusaavat häntä, opettaja kertoo siitä heidän vanhemmilleen.” (AI/6)

Yhtenä rangaistuskeinona oli myös opettajan yhteydenotto kotiin. Usein tämä rangaistustoimenpide toteutettiin puhuttelun ja jälki-istunnon jälkeen.

[Opettaja on puhutellut ja antanut kiusaajille jälki-istuntoa, mutta kiusaaminen on jatkunut.]
”Opettaja ei kohta enää tiedä mitä tekisi niinpä hän soittaa kiusaajien vanhemmille. -- ”
(AII/3)

”Opettaja ottaa kiusaajat puhutteluun, jos tämä ei auta opettaja antaa ehkäpä jälki-istuntoa ja lapun kotiin.” (AIII/5)

Yhdessä tosissaan puuttuvan opettajan tarinassa rangaistuksen rooli nähtiin erityisen suurena. Tässä tarinassa opettaja oletti, että tarpeeksi kova rangaistus saa kiusaamisen loppumaan.

[Kiusaustapauksessa opettaja pitää oppilaalle puhuttelun, antaa jälki-istuntoa, lähettää lapun kotiin, vie rehtorin puheille.] ”Jos kiusaajia rangaistaan tarpeeksi monta kertaa, he lopettavat ehkä.” (AIII/5)

Tämä herättää pohtimaan, voiko rankaiseminen olla opettajan ainoa keino puuttua kiusaamiseen. Tällaisen opettajan keinot ja menetelmät kiusaamisen vastaisessa työssä ovat hyvinkin puutteelliset. Oppilas ei täten saa tarvitsemaansa kasvatuksellista ohjausta.

Oppilaiden tarinoista tuli myös esille se, että aina opettaja ei rankaise välttämättä oikeaa henkilöä. Tämä tuli esille yhdessä ei-puuttuvan opettajan tarinassa.

[Opettaja on sanonut, että kokeen aikana puhumisesta seuraa jälki-istuntoa.] ”Yksi takapenkin pojista ampui puhallusputkella Mattia naamaan, jolloin Matti huusi: `Opettaja, opettaja. Minun...` ” [Opettaja antaa Matille jälki-istuntoa.] (YI/7)

Yleisesti oppilaiden tarinoissa esiintyneistä rangaistuskäytännöistä on nähtävissä, että tarinoiden opettajat antoivat rangaistuksia suhteellisen helpolla. Tärkeää on toki rangaista väärin tekevää, mutta rangaistus ei saisi olla itse tarkoitus tai ainoa ratkaisukeino kiusaamistilanteen selvittämiseksi. Aho ja Laine (1997) korostavatkin, ettei rankaisemista tulisi käyttää kiusaamistilanteiden ratkaisukeinona usein, koska sen käyttöön liittyy monia vaikeasti korjattavia ongelmia. Rankaisemisen ei voida katsoa opettavan toivottuja käyttäytymismalleja, koska se kertoo ainoastaan sen, miten ei saisi menetellä. (Aho & Laine 1997, 245.)

6.2 OPETTAJA EETTISTEN KYSYMYSTEN ÄÄRELLÄ

Kaikessa kasvatuksessa on mukana eettinen näkökulma (Pitkänen 1996, 5). Kasvatukseen liittyvä moraalinen ulottuvuus ilmenee koulun yleisessä toiminnassa, säännöissä ja opettajan omissa periaatteissa. Usein tämä moraalinen ulottuvuus on tiedostamaton, eikä opettaja miellä sitä opettavansa. Koulun yleisen toiminnan kautta oppilas kuitenkin omaksuu suurimman osan koulun ja opettajan edustamasta moraalista. (Tirri 1999, 27.) Tutkimusten mukaan lasten opettajan asennoituminen mo-

raaliongelmiin on lasten moraalikehityksen ja –käyttäytymisen kannalta ensisijaisen tärkeää (Aho & Laine 1997, 139).

Opettajan ammattietiikan taustalla vaikuttaa humanistinen ihmiskäsitys. Siitä johdettuja arvoja ovat ihmisarvon kunnioittaminen, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus. Opettajan ammatillisen moraalin keskeiset ulottuvuudet ovatkin Oserin mallin mukaan oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus. Nämä ulottuvuudet tarjoavat mahdollisuudet pohtia eettisiä kysymyksiä useasta näkökulmasta. Eettisten ongelmien luonteellehan on ominaista, että niiden ratkaisuun on harvoin olemassa vain yksi ratkaisu. (Tirri 1999, 50, 57; Tirri 1996, 119–120.) Tämän tutkimuksen tutkimusaineistosta, oppilaiden kirjoittamista tarinoista, nousi esille opettajan ammatillisen moraalin ulottuvuudet kiusaamistilanteisiin puuttumisessa.

6.2.1 Oikeudenmukaisuus ja totuudellisuus

Oppilaiden kirjoittamien tarinoiden mukaan opettajan oli tärkeää tunnistaa eettisesti oikea ja väärä. Pitkäsen (1996, 5) mukaan opettajan työn taustalla vaikuttaa eettinen säännöstö, joka kertoo mikä on oikein ja mikä väärin, vaikkakaan se ei yksin riitä moraaliongelmia ratkaistaessa. Oppilaiden tarinoissa opettajan toiminnassa näkyi kiusaamisen tulkinta väärytenä niin kiusaamistilanteeseen toisissaan kuin välinpitämättömästi puuttuvan opettajan kohdalla.

”Opettaja toimii näin, koska kiusaaminen ei ole oikein/sallittua. -- ” (YIII/6)

” -- opettaja puuttuu asiaan, jutellen luokalle kiusaamisesta, ja siitä kuinka se on väärin.” (YII/5)

Oppilaiden tarinoissa opettaja myös kasvatti oppilaita totuudellisuuteen ja rehellisyyteen. Tirri (1999; 1996) toteaa opettajan joutuvan työssään jatkuvasti tekemisiin tiedon ja totuuden kanssa. Totuuteen pyrkiminen on kaiken kasvatuksen perustavanlaatuisen pyrkimys. Opettajan ammatissa rehellisyys onkin katsottu yhdeksi niistä perushyveistä, jotka mahdollistavat hyvän opettamisen. Rehellisyyttä on määritelty esimerkiksi totuuden kertomiseksi ja toiminnaksi, joka on yhdenmukaista sen kanssa, mitä yksilö pitää totena. (Tirri 1999, 56–57; Tirri 1996, 125.) Oppilaiden tarinoissa opettaja antoi itse mallin tällaisesta toiminnasta sekä ohjasi oppilaita toimimaan täten. Laineen (1998) mukaan opettajan työssä eettisyys on korostuneesti läsnä, koska opettaja työskentelee alakäisten lasten kanssa. Lapsethan eivät vielä välttämättä tiedä omia oikeuksiaan tai heiltä puuttuu keinoja ja tietämystä hoitaa erilaisia asioita. (Laine 1998, 112.) Siksi on tärkeää, että opettaja omalla toiminnallaan antaa mallin ja ohjaa oppilaita totuudellisuuteen ja rehellisyyteen. Tällainen toiminta

näkyi kiusaamistilanteeseen tosissaan puuttuvan ja lisäksi myös yhden välinpitämättömästi puuttuvan opettajan toimintatavoissa.

”Opettaja sanoo: ´Maija, kerropas sinä ensin sinun näkökulmasta, kuinka asia on ja miten nämä kolme tyttöä kiusaavat sinua.´ ”(YIII/4)

Yhdestä oppilaan tarinasta näkyi myös selvästi opettajan onnistuminen rehellisyyteen kasvattamisessa.

”Opettaja -- kysyy sitten, ketkä myöntävät kiusanneensa Maijaa. Kaikki myöntävät kiusanneensa Maijaa.” (AIII/4)

Tosissaan kiusaamiseen puuttuva opettaja pyrki myös oppilaiden tarinoissa totuuden etsimisen kautta saamaan kiusaamisen loppumaan.

”`Olen nyt katsellut tätä Maijan kiusaamista jo jonkin aikaa, eikä se näytä loppuvan´, opettaja aloitti. ´Näin ensiksi jaan teille paperilaput, joihin jokainen, yksin, kenenkään kanssa keskustelematta kirjoittaa, miksi Maijaa kiusataan. -- ´ ” (YIII/7)

”Kun opettaja puuttuu asiaan tosissaan, se tarkoittaa että asia käsitellään loppuun asti ja että kiusaaminen saataisiin loppumaan.” (AIII/5)

Opettajan eettisten periaatteiden (Sarras 1998, 74–76) taustalla olevan humanistisen ihmisarvokäsityksen mukaan ihmisarvoa tulee kunnioittaa riippumatta ihmisen sukupuolesta, iästä, uskonnosta, alkuperästä, mielipiteestä tai kyvyistä. Oppilaiden tarinoissa tosissaan kiusaamiseen puuttuva opettaja kasvattikin oppilaita hyväksymään erilaisuutta ja toimimaan yhdessä muiden kanssa.

”Opettaja teki näin, [erilaisia toimenpiteitä kiusaamisen loppumiseksi] koska halusi kaikkien leikkivän kaikkien kanssa.” (AIII/4)

Välinpitämättömästi kiusaamiseen puuttuvalle opettajalle annettiin eräässä tarinassa myös hyvä ohje suvaitsevaisuuteen kasvattamisessa.

”Opettajan olisi pitänyt esimerkiksi teettää luokallaan pari- tai ryhmätöitä, joissa kaikkien pitäisi olla kerran jokaisen kanssa samassa ryhmässä, ja oppia toimimaan kaikkien luokkalaistensa kanssa.” (AII/4)

Yhdestä välinpitämättömästi puuttuvan opettajan toimintaa selittävästä tarinasta näkyi opettajan mahdollisesti rasistinen käytös. Tällöin tämän opettajan toiminnan ei voida katsoa noudattavan humanistisen ihmisarvon periaatteita.

”Hänen [Matti] ei ole hyvä olla koulussa, koska kaikki kiusaavat häntä. Matti on tummaihoisen ja hänen vanhempansa ovat afrikkalaisia syntyperältään. Siispä Matti on musta. - [Mattia kiusataan ennen ensimmäisen tunnin alkua.] Luokkaan päästyä Matin opettaja kommentaa hänet pois luokasta, koska tämä on aivan likainen ja piikkinen.” (YII/2)

6.2.2 Empatia ja huolenpito

Empatia ja toisen rooliin asettuminen ovat moraalisten ongelmien ratkaisussa tarvittavia ihmissuhdetaitoja. Näin ollen ongelmien ratkaisu ei perustu ainoastaan loogisen ja oikeudenmukaisen ratkaisun etsimiseen. Tällöin oikeaa toimintaratkaisua etsittäessä on keskeistä lähimmäisen aito kohtaaminen ja heikon suojeleminen. (Tirri 1996, 124; Tirri 1999, 55.) Oppilaiden tarinoissa tosissaan puuttuva opettaja suhtautui kiusaamistilanteeseen keskimääräisesti välinpitämättömästi opettajaa ja eipuuttuvaa opettajaa empaattisemmin. Tirrin (1996, 124) mukaan opettajan ollessa huolehtivassa suhteessa oppilaaseen opettaja haluaa tehdä hänelle hyvää, ymmärtää häntä ja hänen tilannettaan sekä nähdä vaivaa hänen takiaan. Kiusaamisessa on kyse yksilön subjektiivisista kokemuksista, jolloin eri ihmiset voivat kokea saman tilanteen hyvinkin eri tavoin. Tämä vaikeuttaa ulkopuolisen havaintoa kiusaamisesta. Siksi on tärkeää, että kiusaamistilanteita tarkasteltaessa lähtökohtana ovat kiusaamisen kohteeksi joutuvan omat kokemukset. (Laine 2005, 216.) Yhdessä tosissaan puuttuvan opettajan tarinassa opettajan empaattisuus näkyikin pyrkimyksenä selvittää oppilaan omia tunteuksia.

”Hän [opettaja] kysyi myös, miltä Matista tuntui kun häntä kiusataan. -- Opettajan täytyi tietää myös miltä Matista tuntui.” (YIII/1)

Eräässä toisessa tarinassa tosissaan puuttuva opettaja taas toivoi kiusatulle oppilaalleen kaikkea hyvää.

”Hän [opettaja] haluaa -- hankkia Matille paremman elämän --.” (YIII/6)

Myös välinpitämättömästi puuttuvan opettajan toiminnassa oli nähtävissä empatiaa ja huolenpitoa, mutta se oli luonteeltaan hieman erilaista. Opettaja ei välttämättä onnistunut yrityksessään lohduttaa kiusattua oppilasta. Toisaalta välinpitämättömästi puuttuva opettaja saattoi lopulta toimia kuten tosissaan puuttuvan opettajan olettaisi toimivan.

”Opettaja yrittää lohduttaa Maijaa --.” (YII/5)

”Hän [opettaja] kysyy kuinka kauan kiusaamista on jatkunut. Maija vastaa sen jatkuneen jonkin aikaa. Opettaja huolestuu --.” (YII/4)

Hoffman (1991) on määritellyt empatian reaktioksi, jossa toisen henkilön epämiellyttävä tilanne saa toisessa aikaan tunteen, joka vastaa enemmän edellisen tunnetta kuin havainnoijan omaa tilannetta (Tirri 1999, 55). Noddingsin mukaan opettajien tulee jatkuvasti ruokkia huolenpidon ideaalia dialogin ja mallioppimisen kautta (Tirri 1996, 124). Opettajan tulee myös ottaa huomioon se, että kiusaajien empaattisuuden ja oikeudenmukaisuustajun katsotaan olevan jonkin verran ikätason kehitystä jäljessä (Aho & Laine 1997, 237). Oppilaiden tarinoissa näkyi jokaisessa variaatiossa kiusaajan tun-

teisiin vetoavaa opettajan toimintaa, jossa opettaja yritti saada aikaan empatian tunteen heräämistä kiusaajien keskuudessa.

”Silloin opettaja tajuaa tilanteen vakavuuden ja ottaa kaikki pojat puhutteluun. Hän kysyy miksi he eivät ota Mattia mukaan. Jos Matilla on pöljä nimi, niin opettaja kysyy poikien ajatella omia nimiä.” (AI/4)

”Oppilaille yritetään näyttää [näyttää] miltä Maijasta tuntuu, kun muut kiusaavat.” (YII/5)

”Tunteeko täällä kukaan oikeasti Maijaa? -- Opettaja jatkoi.” (YIII/7)

Viimeisestä esimerkistä, tosissaan puuttuvan opettajan toiminnasta, voi nähdä opettajan halun vaikuttaa luokkayhteisön sosiaaliseen ilmapiiriin ja näin ollen vähentää kiusaamista. Aho ja Laine (1997) toteavat, etteivät ihmiset yleensä huomaa torjumiensa ihmisten hyviä ominaisuuksia. Opettaja voikin lisätä heikkojen lasten hyväksymistä ryhmässä tuomalla esille näiden positiivisia ominaisuuksia. (Aho & Laine 1997, 243.)

Opettaja voi puuttua kiusaamiseen myös puhtaasta velvollisuudentunnosta, mikä näkyi yhdessä tosissaan puuttuvan opettajan tarinassa. Tällainen opettaja ei ollut empaattinen, mutta toimii silti kiusaamistilanteen ratkaisemiseksi.

”Opettaja ei jaksakaan enää kuunnella, kun Matti joka tunti valittaa opettajalle että häntä kiusataan joka päivä koulussa.” [Opettaja suorittaa kiusaamistilanteen ratkaisemiseksi erilaisia toimenpiteitä, jotka johtavat kiusaamisen loppumiseen.] (YIII/2)

Toisaalta taas niin välinpitämättömästi puuttuvan ja erityisesti ei-puuttuvan opettajan toiminnassa näkyi selkeämmin opettajan empatian puuttuminen. Ei-puuttuvan opettajan kohdalla tämä näkyi useassa tarinassa. Tarinoiden opettajan empatian puute tuntui useassa tarinassa todella julmalta ja sydämettömältä.

[Kiusattu kertoo kiusaamisesta.] ”Opettaja kuunteli Maijan asian hermostuneena. Hän ei lohduttanut Maijaa, eikä kysellyt kuinka toiset olivat häntä kiusanneet. Maijasta vaikutti aivan kuin opettajaa ei olisi kiinnostanut ollenkaan koko asia.” (YII/6)

”Maija on kertonut opettajalle kiusaamisesta, mutta hän ei ota kuuleviin korviinsa. -- Maija ei saa tukea keltään, ja se tuntuu Maijasta aivan hirveältä.” (YI/4)

”Maija ei ymmärrä miksi [opettaja ei puutu kiusaamiseen]. Opettajanhan pitäisi auttaa tämän kaltaisissa asioissa. -- Opettajaa ei koko asia kiinnosta.” (YI/5)

Yhdessä ei-puuttuvan opettajan tarinassa opettajan henkilökohtainen historia oli vaikuttavana tekijänä empatian puutteeseen.

”Opettaja ei puutu tilanteeseen, koska häntä itseään kiusattiin koulussa ja siihenkään ei puuttu.” (AI/1)

Myös opettajan subjektiivinen kokemus oppilaasta voi vaikuttaa empatian puutteeseen. Aho ja Laine (1997) kertovat, että torjutut oppilaat tarvitsevat opettajalta jatkuvaa myönteistä huomiota. Siksi onkin tärkeää, että opettaja tiedostaa omat asenteensa torjuttuun oppilaaseen. Torjuttu oppilashan saattaa monesti olla myös opettajan näkökulmasta negatiivisia piirteitä omaava, koska opettaja joutuu puuttumaan usein hänen ei-toivottuun käyttäytymiseen. (Aho & Laine 1997, 225–226.) Tällainen empatian puute ilmeni yhdestä välinpitämättömän opettajan toimista.

”Opettaja ei varmaan puutu asiaan enempää, jos hän pidä itsekään kyseisestä oppilaasta.” (AII/2)

Myös Värri (2000) mukaan kasvattajan saattaa olla vaikeaa tuntea aitoa läheisyyttä ja kiintymystä kaikkiin kasvatettaviinsa, mutta silti eettisten periaatteiden noudattaminen on kasvatustyön edellytys. Eettisenä ohjenuorana kasvattajalle voidaankin pitää pedagogisen kunnioituksen periaatetta, johon kuuluu kasvatettavan ihmisyyden ehdoton kunnioittaminen. (Värri 2000, 150–151.)

6.2.3 Oikeudenmukaisuuden, totuudellisuuden ja huolenpidon välttely

Kuten aikaisemmin tässä tutkimuksessa on jo todettu, kaikessa kasvatuksessa on mukana eettinen näkökulma hyvin keskeisellä sijalla. Edellä käsitellyjä oikeudenmukaisuuden, totuudellisuuden sekä empaattisuuden ja huolenpidon teemoja nousi esiin tutkimustuloksista. Toisaalta tutkimustuloksista oli selkeästi löydettävissä myös näiden eettisten ulottuvuuksien vältteleminen. Oserin (1991) mielestä opettaja voi olla kohtaamatta ongelmaa. Tällöin opettaja suhtautuu ongelmanratkaisuun välttelyorientaatiolla. Välttelyorientaatioissa on kyse siitä, että opettaja itse ei halua ottaa mitään vastuuta näkemästään ongelmasta, vaan jonkun toisen on tehtävä se. (Tirri 1999, 52.) Tämä välttely näkyi edellä esitellyistä ulottuvuuksista poiketen vain välinpitämättömästi puuttuvan opettajan ja ei-puuttuvan opettajan toimintaa käsittelevissä tarinoissa.

Oppilaiden mukaan ei-puuttuva opettaja mitätöi kiusaamista leikin varjolla.

”Opettajan ajattelee että se on leikkiä ja kun Matti kertoo opettajalle, tämä vain sanoo: ‘Heh heh. Menkääs nyt pihalle älkääkö kiusiko meidän Mattia.’” (AI/4)

”Jotkut opettajat yrittävät vähän ankarammin kieltää kiusaamista tai sitten sanovat että leikkiähän se vain on.” (YI/3)

Kiusaamistilanteeseen, jossa opettaja toimi kiusaamista mitätöiden, oppilaat liittivät myös ajallisen ulottuvuuden.

” -- Oletetaan että kiusaaminen loppuu ajan kanssa. -- ” (YII/3)

”Hän [opettaja] ei ota tilannetta vakavasti vaan ajattelee sen olevan joku vaihe.” (AI/4)

[Opettaja] ”Sanoi vain: ´Kyllä se siitä ohi menee niin kuin muutkin kiusaamiset, --.´” (YI/5)

Oppilaiden mukaan opettaja voi myös mitätöidä kiusaamista vähätellen.

”Aina kun opettaja kuulee Matin valittavan kiusaamisesta, hän vain hyssyttelee ja käskee palaamaan paikalleen.” (YI/7)

” ´Lopettakaa´, opettaja sanoo samalla kun hän puhuu siivoojan kanssa. Ei siitä ollut hyötyä.” (AII/1)

Edellä esitellyt esimerkit sisälsivät kaikki opettajan kiusaamistilannetta vähättelevää toimintaa. Kauppila (2005) määrittelee vähättelyn tarkoittavan sitä, että toisen kokemuksia ja niiden merkityksiä vähätellään. Tämä latistaa myös ihmisten välistä vuorovaikutusta. (Kauppila 2005, 31.) Ahon ja Laineen (1997) mukaan lapset pelkäävätkin aikuisen vähättelyä. Se, että aikuiset pitävät kiusante-koa luonnollisena ja kehottavat lasta vain kestäämään sen, on lapsista vaikeaa ymmärtää. Siksi on tärkeää, että jokainen kiusaamistapaus otettaisiin vakavasti ja selvitettäisiin perin pohjin. Vähäisinkin nahistelutilanne ei saisi johtaa siihen, että kiusattu oppilas kokee itsensä nolatuksi. (Aho & Laine 1997, 242.) Sen lisäksi, kuten tässä tutkimuksessa on jo aikaisemmin todettu, on kiusatuksi tuleminen aina myös hyvin subjektiivinen kokemus (ks. esim. Laine 2005, 216). Tästäkään syystä opettaja ei siis saisi milloinkaan vähätellä tai mitätöidä kiusatun oppilaan kokemuksia, sillä opettaja ei voi tietää kiusatun tuskaa.

Välinpitämättömästi puuttuva opettaja ja ei-puuttuva opettaja jätti useiden oppilaiden mukaan kiusaamistilanteen huomiotta. Näissä tarinoissa opettaja kyllä tuntui tietävän tilanteesta, mutta ei vain puuttunut siihen. Tästä voidaan päätellä, että opettaja toimi tiedostetulla tasolla. Tällainen opettaja sivuutti tilanteen monin eri tavoin.

”Opettaja on niin kuin ei huomaisi mitään. -- Kerrankin Maijaa oli taas nimitelty ja opettaja oli kuullut sen aivan selvästi, mutta lähtenyt vain paikalta nopeasti.” (AI/2)

[Mattia haukutaan välitunnilla pelleksi] ”Opettaja varmasti kuuli huudon, mutta taaskaan kuten edellisillä kerroilla ei puuttunut tilanteeseen.” (AI/3)

” -- Matti päättää mennä kysymään: - Ope miksi sä et ikinä oo huomaavinaskaan, kun mua kiusataan? Opettajan ilme synkistyy ja hän kävelee pois ruokalasta. -- ” (AI/3)

”Maijasta tosin kyllä tuntui, että opettaja tiesi kiusaamisesta. Miten hän olisi voinut olla huomaamatta kuinka Maijaa haukutaan, nimitellään ja jätetään yksin?” (YII/6)

[Luokkakaverit ovat ilkeilleet Maijalle.] -- opettaja oli ollut taas kuin ei olisi huomannutkaan -- [Välitunnin jälkeen luokkakaverit kiusaavat Maijaa ja Maija kyynelehtii.] -- vaikka opettajakin huomasi Maijan kyyneleiden juovittamat kasvot, hän ei sanonut mitään.” (YI/1)

Toisaalta oppilaiden tarinoista nousi esiin se, että opettaja ei aina tahallisesti jättänyt tilannetta huomiotta. Tällaisissa tarinoissa voidaankin katsoa opettajan syyllistyvän kiusaamisen tiedostamattomaan välttelyyn. Ammattitaitoisen opettajan voisi olettaa huomaavan kiusaamisen. Toisaalta taas opettajakin on vain inhimillinen ihminen, joka toimii erilaisten resurssien vaikuttaessa. Kiusaaminenkaan ei välttämättä ole ilmiön moninaisuudesta johtuen helppo tunnistaa. (ks. esim. Salmivalli 1998, 44, 163.) Kuten aikaisemmin tässä tutkimuksessa on todettu, kiusaamisessa on kyse aina kiusatun yksilön subjektiivisista kokemuksista kiusaamistilanteessa (ks. esim. Laine 2005, 216).

”Opettaja toimi välinpitämättömästi, koska ei oikeasti tiedä, kuinka pahasti Mattia/Maijaa oikein kiusataan, eikä ottanut sitä niin vakavasti. Opettaja luuli, että se oli vain kiusoittelua.” (AII/4)

”Muut kiusaaja oppilaat lavastavat Maijan varkauksiin ja selän takana puhumiseen. Opettaja luulee että Maija on oikeasti tehnyt nämä ja päättää olla puuttumatta--.” [Kiusaajat nimittelevät tunnilla Maijaa kuiskaten.] ”-- Maija sanoo, ettei jaksa tuota. Opettaja käskää Maijan olla hiljaa tunnilla. -- Opettaja saa kiusaajista paljon paremman kuvan kuin kiusatusta.” (YI/6)

6.3 KIUSAAMISEN OSAPUOLTEN KOHTAAMINEN OPETTAJAN TYÖSSÄ

Opettajan työssä on keskeistä opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. Tämän vuorovaikutuksen kehittäminen avoimeksi, vuorovaikutteiseksi ja lasta kuulevaksi on yksi opetussuunnitelman perusteiden keskeisimpiä tavoitteita. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 17.)

Opettaja joutuu kohtaamaan työnsä sosiaalisissa tilanteissa useita vaikeita ristiriitatilanteita. Näiden ristiriitojen selvittämiseksi opettaja joutuu tekemään usein nopeitakin päätöksiä. (Talib 2002, 95.) Myös koulukiusaamistilanteissa opettaja joutuu tällaisten ristiriitojen ratkaisijaksi.

Tirrin (1999, 138) mukaan oppilaat odottavat opettajilta apua ja tukea koulussa esiintyvien kiusaamistapausten selvittämiseen. Salmivalli (2005) suosittaa akuutteihin kiusaamistapauksiin puuttumista selvittelykeskustelujen avulla. Tällaisia keskusteluja on hyvä käydä ensin erikseen eri osapuolten (kiusaaja/kiusattu) kanssa. Yhteisen keskustelun aika on vasta sitten, kun kiusaamistilanne on saatu laukeamaan. Tämä menettely mahdollistaa sen, että yhteistapaaminen on kaikille turvallinen tilanne. (Salmivalli 2005, 3.)

Tämän tutkimuksen tuloksissa tuli esille opettajan työhön kuuluva, kiusaamistilanteen eri osapuolten kohtaaminen. Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa tämä näkyi monin eri tavoin.

6.3.1 Kiusatun kohtaaminen

Oppilaiden tarinoissa opettaja kohtasi kiusatun tosissaan puuttuvan sekä välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinoissa. Useissa tosissaan puuttuvan opettajan tarinoissa oli kiusattua huomioivaa kohtaamista. Välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinoissa tällaista kohtaamista oli jonkin verran. Ei-puuttuvan opettajan tarinoissa kiusatun kohtaamista oli vähän, ja kohtaamisen laatu ei ollut yhtä vuorovaikutuksellista kuin edellä mainituissa.

Kiusatun kohdatessaan opettaja halusi useimmiten selvittää ainakin kiusaajien nimet. Tällä henkilöimisellä opettaja halusi saada kiusantekijät tietoonsa ja sitä kautta saattaa tekijät vastuuseen teoistansa. Lisäksi opettaja saattoi kysyä myös erilaisia asioita kiusaamiseen liittyen.

”Opettaja kysyy Matilta keskustelun aluksi henkilöiden nimiä, jotka kiusaavat häntä. Hän kysyi myös, miltä Matista tuntui kun häntä kiusataan. -- ” (YIII/1)

” -- opettaja kysyy ensin Matilta kiusaajien nimiä. Miten Mattia kiusataan ja miksi häntä kiusataan.” (YIII/6)

Salmivalli (1998, 176) toteaa yksilötason interventioihin kuuluvankin keskusteluja kiusatun oppilaan kanssa. Höistad (2003) näkee, että näissä keskusteluissa kiusatulta voidaan saada tärkeää tietoa siitä, mitä on tapahtunut. Kiusattuhan on todellisuudessa ainoa, joka todella tietää, mitä on joutunut kärsimään. Näissä keskusteluissa opettajan tulee toimia hienotunteisesti kiusattua huomioiden. (Höistad 2003, 132.) Näillä keskusteluilla pyritään kiusaamisen välittömään loppumiseen ja toisaalta tuen tarjoamiseen kiusatulle (Salmivalli 2003, 63).

Yhdessä välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinassa opettaja kohtasi kiusatun vasta ymmärrettyään kiusaamistilanteen vakavuuden. Tällöin opettaja puuttui asiaan ikään kuin tosissaan. Tässä kohtaamisessa opettaja keskusteli kiusatun kanssa, ja tämä keskustelu oli vastavuoroista.

[Opettaja ei ole puuttunut kiusaamiseen. Vasta nähtyään kiusaamistilanteen, hän on ymmärtänyt asian vakavuuden. Tämän jälkeen hän on käsitellyt kiusaamista kiusaajien kanssa.] ”Seuraavaksi hän pyytää Maijan sisälle ja juttelee tälle. Hän kysyy kuinka kauan kiusaamista on jatkunut. Maija vastaa sen jatkuneen jo jonkin aikaa. Opettaja huolestuu ja päättää laittaa kiusaajat kuriin.” (YII/4)

Tässä tarinassa opettajan ja kiusatun kohtaaminen, ja siinä toteutuva vuorovaikutus, oli merkityksellistä myös kiusaamistilanteen jatkoselvittelyn kannalta. Vuorovaikutustilanne johti opettajan huolestumiseen ja sitä kautta toimenpiteisiin kiusaamisen lopettamiseksi.

Oppilaiden tarinoissa opettaja antoi kiusatun kohdatessaan tälle toimintaohjeita. Näissä ohjeissa opettaja kehotti kiusattua kertomaan hänelle, mikäli kiusaaminen vielä jatkuisi.

” -- Matille hänellä [opettajalla] oli asiaa ja opettaja sanoi että `jos he kiusaavat sinua vielä niin kerro siitä minulle`--” (AIII/6)

[Opettaja sanoo kiusatulle.] ”Jos kiusaamista kuitenkin taas ilmaantuu, sinun on heti välittömästi tultava kertomaan minulle. -- ” (YIII/4)

Lisäksi opettaja antoi kiusatulle toimintaohjeita siitä, miten kiusatun kiusaamistilanteessa kannattaisi toimia saadakseen kiusaajan mielenkiinnon vähenemään.

[Opettaja sanoo:] ” -- Maija, jos joku vastaisuudessa haukkuu sinua, sinun ei saa haukkua takaisin ja yritä olla välittämättä, sillä haukkujien tavoite on saada sinut ärsyyntymään. -- ” (YIII/4)

” -- Opettaja sanoo Matille, että seuraavan kerran kun häntä kiusataan niin älä välitä ja kiusaaja kyllästyy.-- ” (YII/1)

Tällaista opettajan antamaa toimintaohjetta kiusatulle voidaan pitää hyvänä tapana toimia kiusaamistilanteessa. Salmivallin (1998, 2003) mukaan opettajan olisi hyvä miettiä kahden kesken kiusatun kanssa, miten hänen kiusaamistilanteessa tulisi toimia. Yhtenä hyvänä toimintatapana Salmivalli esittelee sen, että kiusattu on ”ikään kuin ei välittäisi”. Tämä saa kiusaamisen vähenemään tai loppumaan todennäköisemmin kuin haavoittuvuuden ilmaiseminen tai aggressiivinen vastahyökkäys. Näin tapahtuu siitä syystä, että välinpitämättömältä vaikuttava uhri ei tule palkinneeeksi kiusaajaa. Kiusattu ei tällöin reagoi kiusaajan odottamalla ja toivomalla tavalla. (Salmivalli 1998, 111, 173; Salmivalli 2003, 23.)

Yhdessä tosissaan puuttuvan opettajan tarinassa kiusattu pohti myös, oliko opettajalle kertominen sittenkään ollut oikea ratkaisu.

” -- Pian opettaja saapuu ja avaa luokan oven. Maija tietää, että opettaja alkaa taas puhua hänestä. Ensin opettajalle kertominen oli hyvä ajatus, mutta nyt se alkoi kaduttaa. Taas yksi asia, mistä Maijaa kiusattiin.” (YIII/7)

Kiusatulle oppilaille ei kuitenkaan saisi missään tapauksessa tulla tällaista tunnetta. Salmivalli (2003) painottaa, että opettajan on käytävä kiusatun kanssa keskustelu, jonka tavoitteena on lisätä kiusatun turvallisuudentunnetta. Samalla opettajan tulee myös viestittää, että hän on ehdottomasti kiusatun puolella ja aikoo tehdä kiusaamisesta lopun. (Salmivalli 2003, 67.)

Ei-puuttuvan opettajan toimintaa ja vuorovaikutusta kiusatun kanssa väritti opettajan tietynlainen piittaamattomuus. Opettaja ei näissä tarinoissa pysähtynyt kuuntelemaan oppilasta.

”Aina kun opettaja kuulee Matin valittavan kiusaamisesta, hän vain hyssyttelee ja käskee palamaan paikalleen.” (YI/7)

”Matti kertoo opettajalle [kiusaamisesta], tämä sanoo vain: `Heh heh. Menkääs nyt pihalle älkääkää kiusiko meidän Mattia.` ” (AI/4)

Kouluhyvinvointityöryhmä (2005, 29) pitää tärkeänä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa sitä, että oppilas tulee oikeasti kuulluksi. Se tapa, jolla opettaja oppilaan kohtaa, vaikuttaa ratkaisevasti vuorovaikutuksellisen yhteyden syntymiseen. Hyvä vuorovaikutussuhde puolestaan mahdollistaa myös kiusaamistapausten toimivamman selvittämisen.

6.3.2 Kiusaajan kohtaaminen

Opettaja kohtasi kiusaajan kaikissa eri variaatioiden tarinoissa. Eniten kiusaajan kohtaamista oli tosissaan puuttuvan opettajan tarinoissa. Välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinoissa tällaista kohtaamista oli jonkin verran. Ei-puuttuvan opettajan tarinoissa kiusaajan kohtaamista oli vähän.

Tosissaan puuttuva opettaja selvitti kiusaamistilannetta kiusaajien kanssa useimmiten puhumalla. Tällöin opettaja toimi periksiantamattomalla tavalla selvittäessään kiusaamistilannetta kiusaajien kanssa.

”Opettaja on ottanut kiusaaja porukan koolle ja aikoo selvittää että miksi Mattia kiusataan.” (YIII/3)

”Ensin opettaja pyytää kiusaajat koulupäivän aikana puhumaan asiasta. asiat puhutaan selviksi --.” (AIII/1)

Salmivallin (1998, 176) mukaan yksilötason interventioon kuuluukin keskustelija kiusatun lisäksi luonnollisesti myös kiusaajien kanssa. Höistad (2003) korostaa, että opettajan tulisi kohdata kiusaaja tosissaan ja vakavasti. Tilanne kiusaajan kanssa ei saisi muodostua kuulusteluksi vaan sen tulisi olla keskustelu. Tässä keskustelussa on tärkeää, että siinä käsitellään kiusaajan käytöstä, ei hänen persoonallisuuttaan. Opettajan tulisi suhtautua siten, että kiusaaja on tehnyt ikävän ja pahan teon, mutta hän ei silti ole läpikotaisin paha ihminen. (Höistad 2003, 134.)

Ei-puuttuvan opettajan tarinoissa opettajan kiusaajien kohtaaminen oli välinpitämätöntä ja vuorovaikutuksetonta.

”Jos Maijaa ei oteta leikkeihin mukaan, hän ehkä sanoo: `Ottakaahan Maijakin mukaan`. Mutta opettajan käännettyä selkensä, muut lapset sysäävät Maijan pois. [Maijan kiusaami-

nen jatkuu.] Kun Maija kertoo siitä opettajalle, opettaja kieltää kerran, mutta siihen se sitten jää.” (YI/4)

Myös yhdessä tosissaan puuttuvan opettajan tarinassa kiusaajien kohtaaminen oli vuorovaikutuksesta, vaikkakin opettaja tosissaan puuttui asiaan.

[Mattia on kiusattu koulumatkalla.] ”Tunnilla Matti kertoi opettajalle ja se alkoi valittaa Ilkalle ja Sasulle [kiusaajille]. Seuraavana päivänä se sama jatkui ja siitä tuli taas sanomista heille mutta he jatkoivat kiusaamista. -- ” (AIII/6)

Lisäksi kiusaajan kohtaamisessa kaikkien variaatioiden opettajat käyttivät puhuttelua. Tässä puhuttelussa kohtaamista leimasi se, että oppilas on enemmänkin kuuntelevana, vastaanottavana osapuolena. Puhumisessa kun taas voidaan katsoa olevan kyse opettajan ja oppilaan vastavuoroisemmasta vuorovaikutuksesta. Opettajan kiusaajan kohtaaminen oli siis usein myös rangaistuksen antamista. Tätä on käsitelty tarkemmin tämän tutkimuksen tutkimustulosten alaluvussa 6.1.5 Rangaistukset.

6.3.3 Asian käsittely kiusatun, kiusaajien ja luokan kanssa

Kuten edellä on jo todettu, yksilötason interventiot ovat tärkeitä kiusaamistilannetta käsiteltäessä. Tämän lisäksi tarvitaan kuitenkin myös koko ryhmään kohdistuvia interventioita. Tutkimusten mukaan tehokkaimpia interventioita ovatkin sellaiset, jotka kohdistuvat koko ryhmään yhden lapsen sijasta. (Salmivalli 1998, 169.)

Oppilaiden tarinoissa opettaja käsitteli kiusaamista yhdessä kiusatun, kiusaajien ja koko luokan kanssa tosissaan ja välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinoissa. Ei-puuttuva opettaja ei tehnyt tällaista yhdenkään oppilaan tarinassa.

Koko luokan kanssa kiusaamista käsitellessään sekä tosissaan puuttuva että välinpitämättömästi puuttuva opettaja selvitti tilannetta perinpohjaisesti. Tällaista käsittelytapaa käytti yksi tosissaan puuttuva ja yksi välinpitämättömästi puuttuva opettaja.

”Opettaja rupesi puhuttelemaan koko luokkaa `Miksi te ette ota Mattia mukaan leikkeihin ja muihin koulu asioihin?` -- Opettaja kuulusteli oppilaita koko viimeisen tunnin kunnes heidät päästettiin kotiin--.” (AIII/6)

”Maijan opettaja puuttuu asiaan, jutellen luokalle kiusaamisesta, ja kuinka se on väärin. Oppilaille yritetään näyttää, miltä Maijasta tuntuu, kun muut kiusaavat.” (YII/5)

Välinpitämättömästi puuttuva opettaja taas puhui kyllä luokalle yhteisesti asiasta, mutta asian käsittely ei ollut yhtä syvällistä.

”Opettaja sanoo [luokalle], ettei ketään saa kiusata, jättää melkeinpä koko asian siihen.” (YII/4)

”Opettaja sanoo vain yleisesti siitä [kiusaamisesta] luokassa ja antaa asian sitten olla.” (AII/2)

Yhdellä tosissaan puuttuvalla opettajalla oli erityislaatuinen tapa selvittää kiusaamista koko luokan kanssa.

”`Olen nyt katsellut tätä Maijan kiusaamista jo jonkin aikaa, eikä se näytä loppuvan`, opettaja aloitti. `Näin ensiksi jaan teille paperilaput, joihin jokainen, yksin, kenenkään kanssa keskustelematta kirjoittaa, miksi Maijaa kiusataan. Nimeä ei tarvitse.`-- Pian opettaja keräsi laput pois. `Jaaha, jaahas. Hikke, rillipää, kanteliija ja monia vastauksia kuten kun `kun kaikki muutkin kiusaa`, opettaja luki. ” [Opettaja käsitteli oppilaiden vastauksia sillä seurauksella, että osa oppilaista ymmärsi, että kiusaaminen on aiheetonta.] (YIII/7)

Tällainen kiusaamisen julkinen käsittely on opettajan työtapana kyseenalainen. Kiusattu tuskin kokee tällaista tapaa minään muuna kuin nolaavana ja ahdistavana. Myös Tirrin (1999) tutkimustulosten mukaan oppilaat suosivat kiusaamistapauksissa opettajan yksipuolista päätöksentekoa, koska oppilaat kokivat kiusaamistilanteen julkisen käsittelyn kiusatun kannalta nöyryyttävänä. (Tirri 1999, 147–148.)

Tosissaan puuttuvilla opettajilla sekä yhdellä välinpitämättömästi puuttuvalla opettajalla oli lisäksi toimintakäytäntönä käsitellä asiaa yhteisesti kiusatun ja kiusaajien kanssa. Tällä tavalla opettaja pyrki selvittämään kiusaamistilannetta kummankin osapuolen näkökulmasta.

[Opettaja kuulee kiusaamistilanteen osapuolia.] ”Ne pojat, ja tytöt [jotka ovat kiusanneet Maijaa] menevät Maijan kanssa luokkaan keskustelemaan opettajan kanssa siitä mitä pitäisi tehdä.” (AIII/4)

”Kummatkin (Matti ja kiusaaja) kertovat oman näkökulman asiasta, --.” (YII/1)

Tunnetuimmat interventiomallit, joita on esitelty tarkemmin tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä, suosittavat kuitenkin ainakin aluksi sellaisia keskusteluja, joissa mukana ovat vain kiusaajat tai kiusatut. (ks. esim. Olweus 1992; Pikas 1987; Roland 1984; Salmivalli 2003.)

6.3.4 Oppilaiden vastuuttaminen

Roland (1984) on esittänyt, että kouluissa tapahtuvaan kiusaamiseen voidaan vaikuttaa vastuukasvatuksella. Opettajan tulee kasvattaa oppilaitaan vastuuseen luokkayhteisön jäsenenä. (Roland 1984, 130–137.)

Oppilaiden vastuuttaminen kiusaamistilanteen selvittämiseksi näkyi kaikissa variaatioissa. Huomatavasti eniten oppilaita vastuutti tosissaan puuttuva opettaja. Tämän lisäksi vastuuttamista näkyi yhdessä välinpitämättömästi puuttuvan sekä yhdessä ei-puuttuvan opettajan tarinassa.

Useassa tosissaan puuttuvan opettajan tarinassa oppilaiden vastuuttaminen liittyi kiusaajan henkilöllisyyden selvittämiseen. Opettaja halusi saada selville kiusaajien nimet. Tämän henkilöimisen avulla opettaja pyrki saamaan vastuun kiusaamisesta asianomaiselle henkilölle.

”Opettaja kysyi Matilta keskustelun aluksi henkilöiden nimiä, jotka kiusaavat häntä. -- ” (YIII/1)

”Ensin opettaja kysyy Matilta kiusaajien nimiä. -- ” (YIII/6)

Ervasti, Posti, Lautjärvi ja Alaja (2000) ovatkin todenneet, että kiusaamistilanteita selvitettäessä on tärkeää saada koko ryhmä tunnistamaan oma osuutensa tapahtumassa. Useat oppilaat pitävät kiusaamista epäreiluna ja ikävänä asiana saattaen kuitenkin samalla olla mukana kiusaamistilanteessa. (Ervasti ym. 2000, 103.) Kuten tämän tutkimuksen teoriaosassa on jo aikaisemmin todettu, on kiusaaminen ryhmäilmiö. Ryhmäilmiö tarkoittaa, että ryhmän jäsenillä on erilaisia rooleja kiusaamistilanteissa, eivätkä kaikki kiusaamisroolit ole aktiivisia. (ks. Salmivalli 1998, 33.)

Yhdessä tosissaan puuttuvan opettajan tarinassa opettaja halusi selvittää myös kiusaajien johtajan.

”Opettaja ottaa kiusaaja porukan ja aikoo selvittää että miksi Mattia kiusataan. -- Lopulta opettaja saa selville kiusaajien pomon --.” (YIII/3)

Kuten edellisestä tekstikatkelmasta todettiin, on kiusaaminen ryhmäilmiö, jossa on erilaisia rooleja. Kiusaajan roolille on ominaista olla prosessin ”primus motor”, joka paitsi aloittaa kiusaamisen, saattaa yllyttää tai pakottaa muitakin siihen mukaan. (Salmivalli 1998, 52.) Näin ollen opettajan on hyvä tietää kiusaamistilanteeseen kuuluvat erilaiset roolit. Tilanteen selvittämisen kannalta on erityisen olennaista tietää, kuka on kiusaamisen toimeenpaneva oppilas.

Tosissaan puuttuva opettaja vastuutti kiusaajaoppilaita myös vaatimalla heitä kertomaan oman näkökulmansa kiusaamisesta, ja täten ottamaan vastuuta tekemisistään.

”Ensin opettaja pyytää kiusaajat koulupäivän aikana puhumaan asiasta. asiat puhutaan selviksi. -- ” (AIII/1)

”Opettaja sanoo: ‘Maija, kerropas sinä ensin sinun näkökulmasta, -- .’ -- ‘Okei, nyt te kolme kertokaas asia teidän näkökulmastanne’, opettaja sanoo.” (YIII/4)

Yhdessä tosiaan puuttuvan opettajan tarinassa opettajan oppilaiden vastuuttaminen näkyi siinä, että hän otti kaikki kiusauksen osapuolet mukaan ratkaisukeinon löytämiseksi. Tällä opettajalla ei ollut itsellään valmista ratkaisumallia, vaan hän haastoi oppilaita etsimään niitä.

[Kiusaamisen osapuolet] ”-- menevät -- luokkaan keskustelemaan opettajan kanssa siitä mitä pitäisi tehdä.” (AIII/4)

Yhdessä välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinassa opettaja taas ei ollut aluksi puuttunut kiusaamiseen kunnolla. Huomattuaan kiusaamisen laadun, opettaja puuttui kuitenkin asiaan kunnolla. Tässä tarinassa ratkaisukeinoksi kiusaamistilanteen selvittämiseksi opettaja antoi ryhmätöiden tekemisen, joka vastuuttaa oppilaita toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. Tällä menettelytavalla opettaja halusi kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja, minkä avulla kiusaaminen saataisiin loppumaan.

”Opettajan olisi pitänyt esimerkiksi teettää luokallaan pari- tai ryhmätöitä, joissa kaikkien pitäisi olla kerran jokaisen kanssa samassa ryhmässä, ja oppia toimimaan kaikkien luokkalaistensa kanssa. -- mutta ajan myötä opettajakin huomaa kiusaamisen laadun, ja puuttuu asiaan kunnolla, eli alkaa teettämään luokallaan ryhmätöitä.” (AII/4)

Ahon ja Laineen (1997) mukaan ryhmätyöskentelyn voidaankin katsoa olevan hyvä keino oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Oppilaiden sosiaaliset taidot harjaantuvat parhaiten vaihtuvissa, erilaisista oppilaista koostuvissa ryhmissä. Näissä tilanteissa oppilaat tottuvat hyväksymään erilaisuutta ja tulemaan yhteistyössä toimeen monenlaisten ihmisten kanssa. Tällainen keskinäinen vuorovaikutus opettaa oppilaita tuntemaan toisiaan ja samalla saattaa syntyä myös uusia ystävyys-suhteita. (Aho & Laine 1997, 224–225.) Voidaankin katsoa, että tällä tavoin sosiaalisten taitojen kehittyessä myös koulukiusaaminen vähenee.

Yhdessä ei-puuttuvan opettajan tarinassa kirjoittaja käänsi opettajan puuttumattomuuden voimakaaseen oppilaiden vastuuttamiseen. Tämä opettaja selvitti kiusaamistilanteen vertaissovittelulla.

”Opettajan pelastus: vertaissovittelu. Vihdoinkin hänellä on ratkaisu ongelmaan, jota ei koe sellaiseksi, johon hänen täytyy puuttua: koulukiusaus. Opettaja laittoi koulukiusaajat ja kiusatut samaan luokkahuoneeseen sovittelijaparin kanssa, jonka on määrä kirjoittaa paperilapulle kiusauksen syy ja ratkaisut asian sopimiseksi.” (YI/2)

Vertaissovittelu onkin Suomen Punaisen Ristin ja Hesun Nuorten Ääni –kampanjan kehittämä malli peruskouluille. Vertaissovittelun tavoitteena on koulujen toimintahäiriöiden vähentäminen ja ehkäiseminen. Sovittelu perustuu ulkopuolisen osapuolen ohjaamaan vuoropuheluun, jossa ovat mukana ristiriidan molemmat osapuolet. Tässä keskustelussa edetään ennalta määrätyn kaavan mukaan. Tavoitteena on löytää kumpaakin osapuolta tyydyttävä ratkaisu. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 40.) Tällainen vertaissovittelu tarjoaa yhden hyvän mallin kiusaamisen selvittämiseksi.

Tässä samaisessa vertaissovittelutarinassa kiusaamisen loppuminen nähtiin myös sellaisena, johon opettaja ei pysty vaikuttamaan. Kiusaamisen loppumiseksi oli kirjoittajan mukaan edellytyksenä, että kiusaaajan omilla asenteilla tapahtuisi muutos – kiusaaajan oli itse haluttava muuttua.

”Ainoastaan asenne on kiusaajien ongelma ja ainut, kuka voi sen muuttaa, on kiusaaja itse.”
(Y/2)

Muun muassa Pikasin kehittämässä yhteisen huolen menetelmässä pyritäänkin juuri kiusaaajan asenteeseen vaikuttamisen kautta saada kiusaaminen loppumaan (Salmivalli 2003, 64.) Tästä voidaan päätellä, että oppilaiden asennekasvatus on tärkeässä roolissa kiusaamisen vastaisessa työssä.

6.4 ULKOPUOLISTEN TEKIJÖIDEN MERKITYS

Vaikka opettajan rooli kiusaamistilanteeseen puuttumisessa on tärkeä, myös muilla, ulkopuolisilla tekijöillä, on keskeinen vaikutus. Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyjen eri interventiomallien selvittämiskäytännöissä näkyy selkeästi myös koulun ulkopuolisten tekijöiden merkitys. Niin oppilaiden vanhemmat, koko koulun henkilökunta kuin opetuksen hallintokin omaavat kaikki tärkeän roolin kiusaamisvastaisessa toiminnassa. (ks. esim. Olweus 1992; Pikas 1987; Roland 1984; Salmivalli 2003.) Nämä ulkopuoliset tekijät voivat toimia toisaalta opettajan onnistuneen toiminnan mahdollisuuksina, mutta myös rajoittavina tekijöinä. Tämän tutkimuksen tuloksista, oppilaiden kirjoittamista tarinoista, nousi esille ulkopuolisten tekijöiden rooli kiusaamistilanteessa.

6.4.1 Vanhempien rooli

Lapsen vanhemmilla on aina ylittämätön ja ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta. Koulun tehtävänä on tukea tätä kotien kasvatustehtävää sekä vastata oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta koulu yhteisössä. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 35.) Näiden kasvattavien tahojen yhteistyö on tärkeää, sillä toimivan yhteistyön kautta päästään parhaimpaan mahdolliseen lopputulokseen. Vastuu lapsen hyvinvoinnista on molemmilla osapuolilla ja lapset tarvitsevat kaikkien aikuisten tukea. (Salmivalli 2003, 25.)

Vanhempien rooli koulukiusaamistilanteiden selvittämisessä tuli esille kaikissa variaatioissa lähes yhtä paljon. Vanhempien rooli eri variaatioiden kesken oli kuitenkin hyvin erilainen.

Jokaisen variaation opettaja otti yhteyttä kotiin. Sekä tosissaan että välinpitämättömästi puuttuva opettaja soitti kiusaajan vanhemmille kertoakseen asiasta. Tällöin opettaja oli myös ensin käyttänyt jo joitakin kiusaajaan kohdistuneita rangaistuskeinoja.

”-- Jos sekään [jälki-istunto] ei auta opettaja ottaa yhteyttä kiusaajan vanhempiin.” (YIII/5)

”-- Hän [opettaja] ottaa jälki-istunnon jälkeen yhteyttä kiusaajien vanhempiin --.” (YII/4)

Opettajan yhteydenotto kotiin on yhteistyön tekemistä oppilaiden vanhempien kanssa. Yhteydenotolla voi olla useita tarkoituksia: opettaja voi kysyä vanhemmilta neuvoa ongelmalliseen tilanteeseen, opettaja saattaa haluta tiedottaa vanhemmille oppilaan tilanteesta koulussa tai kertoa vanhemmille asiasta toivoen, että he pystyisivät vaikuttamaan oman lapsensa käyttäytymiseen.

Yhdessä välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinassa opettaja soittikin kiusatun kotiin ollessaan neuvottomassa tilanteessa kiusaajien kanssa, koska hän oli kokeillut jo useita rangaistuskäytäntöjä tuloksetta.

[Opettaja on puhutellut ja antanut jälki-istuntoa mutta kiusaaminen ei ole loppunut.] --
”Opettaja ei kohta enää tiedä mitä tekisi niinpä hän soittaa kiusaajien vanhemmille ja pyytää heitä puhumaan lastensa kanssa, --” (AII/3)

Opettajan yhteydenotolla kotiin oli edellä kuvatuissa tapauksissa yleisesti myönteinen vastaanotto. Tätä vastoin myös yhdessä tarinassa, jossa opettaja otti yhteyttä kiusaajien kotiin, oli vastaanotto negatiivinen. Tässä tarinassa opettaja ei saanut tukea kiusaajan vanhemmilta.

” -- hän [opettaja] kertoo kiusaajien vanhemmilleen [vanhemmille]. Mutta he eivät välitä siitä.” (AI/6)

Opettajan tulisi olla tietoinen siitä, että oli vanhempien vastaanotto yhteydenottotilanteissa mikä tahansa, on vastuu vuorovaikutuksesta ja sen toimivuudesta aina opettajalla ammatti-ihmisenä (Kiesiläinen 1998, 80).

Tosissaan puuttuva opettaja kutsui sekä kiusatun että kiusaajien vanhempia ja myöskin asianosaisia oppilaita koululle selvittämään kiusaamistilannetta.

”Opettaja pyytää kiusaajat, heidän vanhemmat, Matin, Maijan ja heidän vanhemmat koululle ja sitten asia sovitaan.” (AIII/3)

Oppilaiden tarinoissa vanhempien rooli tuli esille myös aktiivisena vastuunottajana, silloin kun opettaja ei ollut puuttunut kiusaamiseen tai puuttuminen oli ollut välinpitämätöntä.

”Vanhemmat ovat ilmoittaneet kyllä Maijan opettajalle ja opettaja on luvannut puuttua asiaan. Koulussa se ei vain näy.” (YII/4)

[Kiusattu on kertonut kiusaamisesta opettajalle, joka ei ole ottanut tilannetta vakavasti.] ”Matti kertoo lopulta äidilleen [kiusaamisesta] ja äiti soittaa opettajalle. Silloin opettaja tajuaa tilanteen vakavuuden ja ottaa kaikki pojat puhutteluun.” (AI/4)

Viimeisimmässä esimerkissä vanhemman puuttumisella oli keskeinen merkitys kiusaamistilanteen selvittämiseen. Vasta yhteydenotto kotoa sai opettajan tajuaan tilanteen vakavuuden ja puuttumaan asiaan. Whitney ja Smithin (1993) mukaan todennäköistä on, että oppilaat kertovat kiusaamisesta ennemmin kotona kuin koulussa (Salmivalli 1998, 163).

Yhdessä välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinassa vanhemmat olivat joutuneet ottamaan erityisen aktiivisen rooli kiusaamisen selvittämisessä, koska opettaja pakeni vastuutaan toistuvasti.

[Maijaa on kiusattu koulussa, mihin opettaja ei ole puuttunut.] ”-- Maijan vanhemmat ottavat yhteyttä opettajaan. Opettaja kuuntelee vanhempia ja kiistää asian. -- [Maijan kiusaaminen jatkuu.] Vanhemmat ottavat taas yhteyttä ja jälleen opettaja kiistää asian. -- Vanhemmat soittavat rehtorille.” (YII/3)

Tässä tarinassa opettajan ammattitaito oli kyseenalainen. Kodin kanssa käydyn vuorovaikutuksen tulisi perustua molemminpuoliseen rehellisyyteen ja avoimuuteen. Tarinan opettaja kuitenkin sulkee vuorovaikutuskanavan vanhempiin kieltämällä kiusaamisasian. Opettaja ei näin ollen myöskään kannata ammattinsa vaatimaa vuorovaikutusvastuuta. (ks. esim. Kiesiläinen 1998.)

Lisäksi yhdessä välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinassa opettajan puuttuminen oli ollut kirjaimellisesti välinpitämätöntä. Opettaja ei myöskään katsonut hänen itsensä olevan tarpeen puuttua oppilaan kotona tapahtuneeseen kiusaamiseen, vaikka kiusaajat mitä todennäköisimmin olivat kiusatun koulukavereita (ks. esim. Salmivalli 1998).

[Maija on saanut kännykkäänsä nimittelysoiton ja hänen sähköpostiinsa on tullut haukkumisviesti. Maija kertoo tästä asiasta opettajalle.] ”`En puutu tähän`, hän [opettaja] murisi. `Mikset`, tivasin [Maija tivaa]. `Tämä on tapahtunut kotona!`, hän [opettaja] sanoi ja lähti. --” (AII/1)

Edellä kuvattu tilanne on vaikea. Opettajan tulisi kuunnella oppilaan huolia ja myös puuttua asiaan, koska kiusaamisen osapuolet ovat hänen oppilaitaan. Toki myös vanhemmilla on oma vastuunsa puuttumisesta tilanteeseen.

6.4.2 Toisen oppilaan tai toisen opettajan vaikuttaminen

Vain ei-puuttuvan opettajan tarinoissa tuli esille toisen oppilaan tai opettajan puuttuminen kiusaamistilanteeseen. Yhdessä tarinassa nousi esiin niin toisen oppilaan huoli opettajan piittaamattomuus-

desta kiusaamistilanteeseen kuin myös ulkopuolisen opettajan empaattinen suhtautuminen kiusattuun.

[Matti saatetaan naurunalaiseksi tunnilla.] ”Tyttö nimeltä Ida kysyy opettajalta, että miksi hän sano asiasta mitään [että miksi hän ei sano asiasta mitään]. -- ” (AI/5)

”Välitunnilla hän [Matti] menee taas `omaan` paikkaansa ja pelaa kännykällä. Eräs mukava välkkävalvoja tulee taas juttelemaan Matin kanssa. -- ” (AI/5)

Tämän tarinan tyttö osoittikin suurta rohkeutta nousemalla pieneen vastarintaan opettajaa, auktoriteettia kohtaan. Tällä tytöllä voidaan myös katsoa olevan tietynlaista kypsyyttä hänen ajattelussaan. Höistadin (2003) mukaan jonkun ryhmän jäsenistä asettuessa kiusatun puolelle, toimii hän tällöin todella uhkarohkeasti. Kiusaajan eli valtahahmon vastaanasettumisesta saattaisi nimittäin olla seurana koko ryhmän vastaanasettuminen. Kiusaajan valta-asema joutuu tällöin koetukselle. Kiusaajan on toimittava ikään kuin pakotetusti valta-asemansa säilymiseksi ja ryhmänsä ylläpitämiseksi: näin hän alkaa kiusata myös uhrin puolelle asettunutta ryhmän jäsentä. Näin ollen uhrin puolelle asettuvat vain todella rohkeat ja vahvat ihmiset. Uhrille tällaisesta ihmisestä tulee sankari, jonka tekoa hän ei unohda koskaan. (Höistad 2003, 65–66.)

Yhdessä toisessa tarinassa mainittiin toisten opettajien puuttuminen kiusaamiseen enemmän toisinaan, ikään kuin toiveena tämän tarinan puuttumattomalle opettajalle.

[Opettaja ei ole puuttunut kiusaamiseen.] ”Jotkut opettajat yrittävät vähän ankarammin kieltää kiusaamista --.” (YI/3)

Toisen opettajan puuttuminen kollegansa työhön tilanteissa, joissa toinen opettaja toimii epäammattillisesti, on opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen vaikeimpia tilanteita. Toisen opettajan epäammattillisen toiminnan huomatessaan kollega ryhtyy harvoin mihinkään toimenpiteisiin. Tällaisten kysymysten ratkaiseminen on aikaavievää tai ne jäävät jopa kokonaan selvittämättä. Kaikki opettajat ovat kuitenkin sitä mieltä, että tällaisissakin tilanteissa lasten edun tulisi olla etusijalla. (Tirri 1999, 119, 138.)

6.4.3 Rehtorin rooli

Opettajan keskeisen roolin lisäksi kiusaamistilanteen selvittämisessä vaikuttavana tekijänä on myös se, että opettaja saa tukea toimimansa organisaation, koulu yhteisön sisällä. Tehokkaaseen puuttumiseen tarvitaan tukea erityisesti koulun johdolta. (Salmivalli 2003, 37–38.)

Rehtorin rooli näkyi kaikissa variaatioissa lähes yhtä paljon. Tosin rehtorin rooli oli kaiken kaikkiaan vähäinen, koska se näkyi vain yhdessä ei-puuttuvan opettajan tarinassa sekä kahdessa välinpitämättömästi puuttuvan ja kolmessa tosissaan puuttuvan opettajan tarinassa.

Tosissaan puuttuvan opettajan tarinoissa opettaja käytti rehtorin auktoriteettiasemaa hyväkseen.

[Opettaja on antanut kisaajille toimintaohjeen kiusaamisen lopettamisesta.] ” -- jos tämä ei toimi, pitää mennä rehtorin puheille.” (YIII/4)

[Opettajan puuttuessa kiusaamiseen tosissaan hän käyttää useita rangaistuskeinoja.] ”Jos tämäkään ei auta, ryhdytään kovempiin toimenpiteisiin. Kiusaajat joutuvat rehtorin puheille.” (AIII/5)

Yhdessä tosissaan puuttuvan opettajan tarinassa tuli myös esille rehtorin rangaistusvalta jopa koulusta erottamiseen.

[Opettaja on rankaissut kiusaajia usealla tavalla. Kiusaajien vanhempien ollessa koululla puhumassa opettajan kanssa tilanteesta,] ”-- rehtori määrää, että se joka kiusaa Mattia erotetaan koulusta. Sen jälkeen kukaan ei enää kiusannut Mattia, --.” (YIII/2)

Tässä tarinassa pelkkä rehtorin uhkailu riitti siis kiusaamisen loppumiseen.

Kiusaamiseen ei-puuttuvan ja välinpitämättömästi puuttuvan opettajan piittaamattomuus johti tarinoissa myös vanhempien yhteydenottoon rehtoriin.

”-- Jos kiusaamisesta opettajat eivät välittäisi voi aina ottaa yhteyttä rehtoriin --.” (AII/2)

”-- Kun kiusaaminen jatkuu ja jatkuu eikä opettaja puutu asiaan (kiusatun vanhempien) otettava yhteys muualle. Vanhemmat soittavat rehtorille.” (YII/3)

”Kotiväki on asiasta [kiusaamisesta] ilmoittanut opettajalle, mutta ei se [opettaja] asiaan kuitenkaan puuttunut.” -- [Maija suunnittelee koulunvaihtoa ja kertoo ehdotuksestaan vanhemmilleen.] ”He [vanhemmat] taas lähtevät rehtorin puheille. -- ” (YI/5)

Vanhempien yhteydenotto rehtoriin johti kahdessa viimeksi mainitussa esimerkissä rehtorin puuttumiseen. Välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinassa rehtori teki useita toimenpiteitä saada kiusaamisen loppumaan. Loppujen lopuksi tästä tarinasta jäi sellainen vaikutelma, jossa erityisesti kiusaajan vanhemmat eivät olleet halukkaita muutoksiin, joita tilanne vaatisi. Rehtorin vaikutusvallalla ei tässä tarinassa ollut lopulta merkitystä.

-- ”Rehtori lupaa tehdä asian eteen kaikkensa. Hän puhuu molemmin puolin kiusaajan ja kiusatun vanhempien kanssa. Kiusaajan vanhemmat eivät suostu esim. luokan vaihtoon ym, ym, ...Rehtori jättää asian ja se unohtuu, mutta kiusaaminen jatkuu...” (YII/3)

Ei-puuttuvan opettajan tarinassa taas vanhempien yhteydenotto rehtoriin johti kiusatun luokan vaihtoon ja tätä kautta kiusaamisen loppumiseen. Koska opettaja ei ollut puuttunut kiusaamiseen, rehtori olisi myös toivonut pikaisempaa yhteydenottoa vanhemmilta.

.”-- [Maija suunnittelee koulunvaihtoa ja kertoo ehdotuksestaan vanhemmilleen.] ”He [vanhemmat] taas lähtevät rehtorin puheille. Asiasta neuvotellaan. Rehtori on ymmärtäväinen mies. Vanha, mutta mukava. Hän tokaisee asiaan: `Olisitte aiemmin kertoneet asiasta niin kyseinen opettaja olisi otettu neuvotteluun. Mutta jos haluat saat luokkaakin vaihtaa. – Luokkaa vaihdettiin ja kiusaus jäi pois.” -- (YI/5)

Olweus (1978) on havainnut tutkimuksissaan, että kiusatun ja kiusaajien roolit ovat kuitenkin pysyviä. Nämä roolit ovat säilyneet pysyvinä, vaikkakin luokkatoverit ovat vaihtuneet. (Salmivalli 1998, 68.) Näin ollen luokan vaihdon ei voida katsoa olevan mikään ratkaisu kiusaamisen poistamiseksi.

Lisäksi rehtorin rooli näkyi oppilaiden tarinoissa myös esimiesroolina opettajalle. Ei-puuttuvan opettajan tarinassa rehtorin esimiesasema näkyi siinä, että hän toivoi opettajan yhteydenottoa kiusaamistilanteessa kiusaamisen selvittämiseksi.

[Vanhempien ollessa keskustelemassa rehtorin kanssa asiasta] -- ”Hän [rehtori] tokaisee asiaan: `Olisitte aiemmin kertoneet asiasta niin kyseinen opettaja olisi otettu neuvotteluun. -- ” (YI/5)

Välinpitämättömän opettajan tarinassa taas opettajan toimintaa leimasi esimiehen pelko. Tämä opettaja pelkäsi itse joutuvansa vaikeuksiin. Toisaalta opettaja saattoi myös kokea ammatillista häpeää. Lisäksi tässä tarinassa rehtorin esimiesasema ei ollut kovinkaan vakuuttava, koska hän ei saanut opettajaa kantamaan vastuutaan.

”Vanhemmat soittavat rehtorille. Rehtori kertoo olevansa täysin tietämätön asiasta. Opettaja ei ole kertonut rehtorille, sillä pelkää itse joutuvansa hankaluuksiin. Kun rehtori ottaa yhteyttä opettajaan, opettaja myöntää asian. Opettaja joutuu selittämään, eikä se usein johda mihinkään. -- ” (YII/3)

6.4.4 Resurssien vaikutus

Erialaisten resurssien merkitys opettajan puuttumisessa kiusaamistilanteeseen oli oppilaiden tarinoissa vähäinen. Niistä kerrottiin vain kahden oppilaan tarinoissa, yhdessä välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinassa sekä yhdessä ei-puuttuvan opettajan tarinassa.

Välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinassa opettaja koki kiusaamiseen puuttumisen itselleen lisätyönä eikä täten myöntänyt edes kiusaamisen olemassaoloa.

”Vanhemmat ottavat taas yhteyttä ja jälleen opettaja kiistää asian. Miksi? Koska: Opettajalle koituu lisätyötä.” -- (YII/3)

Ei-puuttuvan opettajan tarinassa taas näkyi opettajan inhimillinen rajallisuus.

”Opettaja ei ehdi koko ajan vahtia yhtä lasta, koska koulussa on paljon muitakin apua tarvitsevia lapsia.” (YI/4)

Opettajan työn reunaehdoja määrittävät monet eri tahot. Niin yhteiskunta, oppilaiden vanhemmat, oppilas kuin opettaja itsekin asettavat kukin opettajan työlle erilaisia vaateita. Näihin vaateisiin vastaaminen vaatii tietynlaiset resurssit toimia. Opettajan resurssit toimia ovat kuitenkin rajalliset. Esimerkiksi aika, luokkakoko, materiaalit, opetussuunnitelmat ja niin edelleen asettavat raamit opettajan toiminnalle.

6.5 SEURAUKSET – MIHIN ERILAINEN KIUSAAMISEEN PUUTTUMINEN JOHTAA?

Oppilaiden tarinoissa opettajan erilainen kiusaamistilanteeseen puuttuminen johti myös erilaisiin lopputuloksiin. Opettajan erilaisen puuttumisen voidaan tämän tutkimuksen tulosten perusteella katsoa vaikuttaneen kiusaamistilanteen selviämiseen tai selvittämättä jäämiseen. Ne seuraukset, joita opettajan puuttumisella oli ja jotka tarinoista ovat luettavissa, ovat yhteydessä opettajan puuttumisen luonteeseen.

6.5.1 Kiusaamisen jatkuminen

Kiusaaminen jatkui kaikkein yleisimmin ei-puuttuvan opettajan tarinoissa. Myös välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinoissa näkyi jonkin verran kiusaamisen jatkumista. Sen sijaan tosisaan puuttuvan opettajan tarinoissa ei kiusaaminen missään tarinassa jatkunut.

Opettajan puuttuminen oli riittämätöntä useissa ei-puuttuvan opettajan tarinoissa ja myös joissakin välinpitämättömästi puuttuvan opettajan tarinoissa. Riittämättömyydellä tarkoitetaan sitä, että opettajan toimenpiteet eivät riittäneet kiusaamisen lopettamiseksi. Tässä tutkimuksen tulososiossa aiemmin esitellyt teemat kertovat niistä moninaisista syistä, jotka opettajan senhetkiseen toimintaan vaikuttivat.

Opettajan puuttuessa riittämättömästi oppilaat jäivät yhä toivomaan opettajan puuttumista. Oppilaat kokivat voimakkaasti, että opettajan pitäisi ottaa tilanteesta vastuuta.

”-- mutta Maijan olisi varmasti helpompi tulla kouluun, jos tietäisi, että opettaja puuttuu riittäen ja sanoisi kiusaajalle, että sen on nyt loputtava.” (AI/2)

”Hän [Matti] toivoo aina, että huomenna hänet hyväksyttäisiin.” (AI/5)

Turunen (1999) katsookin opettajan olevan toimija, jonka jo ammattiroolinsa sanelemana tulee kantaa vastuunsa oppilaiden edusta. Näin ollen opettajalta myös odotetaan tällaista vastuullista otetta työhön. (Turunen 1999, 207.) Voidaankin ajatella, että oppilaiden toive opettajan puuttumisesta on hyvin aiheellinen.

Opettajan riittämättömällä puuttumisella oli myös oppilaan kannalta kohtalokkaitakin seurauksia.

”Illalla Maijan vatsaa alkaa jo väentää, sillä hän ajattelee jo seuraavaa koulupäivää. Hän yrittää keksiä tekosyitä, ettei tarvitsisi mennä kouluun. Mutta kouluun Maijan on mentävä. Maijasta alkaa tuntua todella pahalta jonkin ajan kuluttua. Maija haluaa satuttaa itseään. Maijasta tulee aikaa myöten masokisti ja hän ajautuu huonoille teille. --” (Y/4)

”Aamulla Matti sanoo: `Äiti mä en mee kouluun, kun opekaan ei välitä.` Matin äiti antaa Matin jäädä kotiin --.” (AI/3)

Salmivallin (1998) mukaan kiusaamisella on kiusattuihin lapsiin edellä kuvattuja välittömiä vaikutuksia kuten koulupelkoa ja erilaisia psykosomaattisia oireita. Tämän lisäksi kiusaamisella on toki myös surullisia pitkäaikaisvaikutuksia kuten ihmissuhdevaikeudet, masennus ja huono itsetunto. (Salmivalli 1998, 113–114.)

6.5.2 Kiusaamisen loppuminen – kiusatun oppilaan koulu vaihtuu

Kiusaaminen saatiin loppumaan oppilaan koulun vaihdolla muutamissa välinpitämättömästi puuttuvan opettajan ja ei-puuttuvan opettajan tarinoissa. Koska opettaja ei puuttunut kiusaamiseen tai opettajan puuttuminen oli kirjaimellisesti välinpitämätöntä, koulun vaihtaminen oli usein oppilaan ja hänen vanhempiansa valinta.

”-- Kohta Maija ei enää uskalla tulla kouluun. Pian Maija vaihtaa koulua ja uudessa koulussa hän saa paljon ystäviä.” (AII/3)

”-- Silloin Maija kyllästyy ja haluaa vaihtaa koulua. Hänen vanhempansa suostuu siihen. Uudesta koulusta Maija saa paljon kavereita.” (AI/6)

Yhdessä tarinassa rehtorin ansiosta oppilaan kiusaaminen loppui luokanvaihdon myötä.

[Vanhemmat ja kiusattu ovat tapaamassa rehtoria. Rehtori sanoo:] ” `Mutta jos haluat saat luokkakin vaihtaa. Jos kavereita löytyisi sieltä.` -- Luokkaa vaihdettiin ja kiusaus jäi pois.” (YI/5)

Tällaisen koulun tai luokan vaihdon ei voida katsoa olevan mikään ratkaisu kiusaamisen loppumiseksi. Salmivalli (1998) toteaa, ettei kiusatun oppilaan siirtämistä uuteen luokkaryhmään voida milloinkaan pitää patenttiratkaisuna kiusaamisongelmien selvittämiseen. Jos tilanne vaatii jonkun oppilaan siirtämistä, olisi Salmivallin mukaan uuteen luokkaan ennemmin siirrettävä kiusaaja. Seuranta-tutkimuksen tulosten mukaan kiusaamistaipumusten pysyvyys on huomattavasti vähäisempää niillä oppilailla, jotka ovat tulleet kokonaan uuteen sosiaaliseen ympäristöön. Sen sijaan uhrin aseman on havaittu seuraavan oppilasta vuodesta toiseen luokan vaihdosta huolimatta. (Salmivalli 1998, 78–79.)

6.5.3 Kiusaamisen loppuminen – ratkaisun löytäminen

Kiusaaminen saatiin loppumaan myös erilaisten toimenpiteiden, usein opettajan toiminnan seurauksena. Kaikissa tosissaan puuttuvan opettajan tarinoissa, joissa oli kerrottu seurauksista, kiusaaminen saatiin loppumaan. Samoin kävi myös muutamassa välinpitämättömän opettajan tarinassa. Lisäksi myös yhdessä ei-puuttuvan opettajan tarinassa kiusaus saatiin loppumaan, koska opettaja tilanteen vakavuuden ymmärrettyään puuttui siihen ikään kuin tosissaan.

”Kun opettaja puuttuu asiaan tosissaan, se tarkoittaa että asia käsitellään loppuun asti ja että kiusaaminen saataisiin loppumaan.” (AIII/5)

[Opettaja on käsitellyt kiusaamista luokan kanssa.] ” `Anteeksi` joku tyttö kuiskasi Maijan korvaan. Siitä se elämä taas alkoi.” (YIII/7)

[Kiusattu on kertonut kiusaamisesta opettajalle, joka ei ole ottanut tilannetta vakavasti. Äidin otettua yhteyttä opettajaan hän huomaa tilanteen vakavuuden ja selvittää asian.] -- ”Lopulta pojat huomaavat, että heillä ei ole mitään Mattia vastaan. -- Kohta kaikki olivat taas ystäviä.” (AI/4)

Salmivalli (2003) on todennut, että tehokkailla interventioitoimilla saadaan koulukiusaamisen esiintyvyyttä vähennettyä. Hän myös suosittaa käytettäväksi koulukiusaamisen vastaisessa työssä jo aiemmin tässä tutkimuksessa esiteltyjä interventiomalleja. Näiden mallien käytössä ensiarvoisen tärkeää on opettajan halu ja sitoutuminen oppia hyödyntämään niitä käytännön työssä tarkoituksenmukaisella tavalla. (Salmivalli 2003, 122.)

Lisäksi yhdessä ei-puuttuvan opettajan tarinassa kiusaaminen saatiin loppumaan, mutta opettajan toiminnalla ei siihen ollut vaikutusta. Tässä tarinassa kiusatun oppilaan paha olo purkautuu väkivaltaisena reaktiona kiusaajaa kohtaan, jonka jälkeen kiusaaminen loppuu.

-- ”Matti suuttuu ja vetää Esa-Ensio [kiusaaja] turpaa [turpaan.] -- Tämän tapahtuman jälkeen häntä ei olla enää kiusattu.” (AI/1)

6.6 TYYPILLISET TARINAT OPETTAJAN ERILAISESTA PUUTTUMISESTA

Tässä tulososiossa tavoitteena on hahmottaa tutkimusaineistoa kokonaisuuksina variaatiokohtaisesti. Tätä kautta pyritään vastaamaan kysymykseen millainen kokonaiskuva (tyypilliset tarinat) syntyy opettajan puuttumiseen liittyvistä tekijöistä kiusaamistilanteessa. Eläytymismenetelmällä oppilailta kerätyt tarinat tyypiteltiin jo aiemmin tehtyjen ja aikaisemmin tässä tulososiossa esiteltyjen teemojen pohjalta. Tyypillinen tarina syntyi teemoissa yleisemmin esiintyvien tekijöiden pohjalta. Tyypillisten tarinoiden kuvauksissa käytettiin informanttien omia ilmauksia.

6.6.1 Ei-puuttuva opettaja

”Maija sä oot pelle!” kuuluu huuto välitunnilla. Välitunnilla toiset tekevät nännäreitä hänelle. Opettaja varmasti kuulee huudon ja näkee tilanteen, mutta taaskaan kuten edellisillä kerroilla, ei puutu tilanteeseen. Opettaja ei viitsi mennä sanomaan kiusaajalle mitään, koska kiusaaminen ei kumminkaan loppuisi. Opettaja ei tee mitään. Kävelee vain pois päin. Opettajalla on parempaakin tekemistä, kuten mennä vaikka opettajanhuoneeseen kahville.

Välitunnin jälkeen opettajan astuttua luokkaan kaikki hiljenevät. Vaikka opettaja huomaakin Maijan kyöneleiden juovittamat kasvot, hän ei sano mitään. Opettaja alkaa vain puhua jostakin kuuluisasta kirjailijasta, josta he opiskelevat äidinkielessä.

Tunnin jälkeen Maija menee kysymään opettajalta: ”Miksi sä et ikinä oo huomaavinaskaan, kun mua kiusataan?” Tähän opettaja toteaa: ”Leikkiähän se vain on, Maija.”

Koulupäivän jälkeen Maija kertoo lopulta äidilleen ja äiti soittaa opettajalle. Kotiväelle opettaja sanoo vain: ”Se on vain jokin vaihe. Kyllä se siitä ohi menee.”

Illalla Maijan vatsaa alkaa vääntää, sillä hän ajattelee jo seuraavaa koulupäivää. Maija jää toivomaan, että huomenna hänet hyväksyttäisiin.

6.6.2 Välinpitämättömästi puuttuva opettaja

Maija on 13-vuotias koululainen. Hänen on paha olla koulussa. Maijasta tuntuu, että opettaja tietää kiusaamisesta. Koulussa opettaja sanoo Maijalle: ”Seuraavan kerran kun sinua kiusataan, niin älä välitä ja kiusaaja kyllästyy.”

Opettaja ei uskalla puuttua asiaan. Opettaja pelkää, että saisi huonon maineen kiusaajien kesken. Silloin myös kurinpito voisi aiheuttaa vaikeuksia, ja opettajaa voitaisiin alkaa kiusaamaan ja nimittelemään.

Kun kiusaaminen jatkuu ja jatkuu, Maijan opettaja ottaa kiusaajat puhutteluun. Mutta sekään ei auta, kiusaaminen vain jatkuu. Seuraavaksi opettaja laittaa kiusaajat jälki-istuntoon. Se auttaa vähäsi aikaa, mutta pian kiusaaminen jatkuu taas.

Tämän jälkeen vanhemmat ilmoittavat Maijan opettajalle kiusaamisesta. Opettaja lupaa puuttua asiaan. Koulussa se ei vain näy. Ja kiusaaminen jatkuu entistä pahempana.

6.6.3 Tosissaan puuttuva opettaja

Opettaja tietää Matin kiusaamisesta. Hän pyytää Mattia kertomaan asiasta. Opettaja kysyy Matilta keskustelun aluksi niiden henkilöiden nimiä, jotka kiusaavat häntä. Opettaja kysyy myös, miltä Mattista tuntuu, kun häntä kiusataan.

Seuraavaksi opettaja alkaa puhutella koko luokkaa: ”Miksi te ette ota Mattia mukaan leikkeihin ja muihin kouluasioihin?” opettaja kysyy. Opettaja pyytää oppilaita puhumaan asiasta. Tämän jälkeen opettaja ottaa kiusaajaporukan koolle ja aikoo selvittää, miksi Mattia kiusataan. Sitten opettaja kysyy oppilailta, ketkä myöntävät kiusanneensa Mattia. Kaikki myöntävät kiusanneensa Mattia.

Rangaistuksena opettaja puhuttelee kiusaajia. Opettaja antaa myös jälki-istuntoa ja lähettää siitä lapun kotiin. Lisäksi opettaja pyytää kiusaajat, heidän vanhempansa, Mattin ja hänen vanhempansa koululle ja sitten asia sovitaan.

Kun opettaja puuttuu asiaan tosissaan, se tarkoittaa, että asia käsitellään loppuun asti ja että kiusaaminen saadaan loppumaan. Tästä lähtien Mattia ei kiusata koulussa ja hän saa uusia ystäviä.

7 TULOSTEN KOONTI JA TARKASTELU

Tutkimuksemme tulokset kertovat siitä, millaista opettajan puuttuminen on koulukiusaamistilanteissa. Tulokset näyttävät oppilaiden näkökulman asiaan. Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että opettajalla on hyvin erilaisia tapoja toimia kiusaamistilanteeseen puuttumisessa. Opettajan toimintojen taustalla vaikuttavat useat eri tekijät. Tämän tutkimuksen tuloksissa opettajan puuttumisessa ovat läsnä teemat: valta ja vastuu, eettiset kysymykset, kiusaamisen osapuolten kohtaaminen ja ulkopuolisten tekijöiden merkitys. Kuitenkin sillä, miten opettaja kiusaamistilanteessa toimii, on ratkaiseva merkitys tilanteen selviämisen kannalta. Tämä muodostaa tutkimuksen viidennen teeman, seuraukset, mihin erilainen kiusaamiseen puuttuminen johtaa. Lisäksi näistä teemoista muodostuvat tutkimustulosten tyypilliset tarinat opettajan erilaisesta puuttumisesta.

Tutkimuksemme erilaiset kehyskertomusvariaatiot (3) tuottivat hyvin erilaisia tuloksia. Tulosten vertailu oli mahdollista toteuttaa tutkimusaineistosta nousseiden yläluokkien ja niistä muodostettujen, edellä esiteltyjen, pääluokkien tarkastelun kautta. Valta ja vastuu pääluokan muodostavat vastuun ottaminen, vastuunpakoilu, auktoriteetti, opetuksen ja kasvatuksen vastakkainasettelu sekä rangaistukset. Eettisten kysymysten pääluokka taas koostuu oikeudenmukaisuudesta ja totuudellisuudesta, empatiasta ja huolenpidosta sekä näiden välttelystä. Pääluokka, joka käsittelee kiusaamisen osapuolten kohtaamista opettajan työssä, rakentuu kiusatun kohtaamisesta, kiusaajan kohtaamisesta, asian käsittelystä kaikkien osapuolten kanssa sekä oppilaiden vastuuttamisesta. Ulkopuolisten tekijöiden merkitys –luokassa puolestaan kerrotaan vanhempien roolista, toisen oppilaan tai opettajan vaikuttamisesta, rehtorin roolista sekä resurssien vaikutuksesta. Viimeinen pääluokka, seuraukset, mihin opettajan erilainen puuttuminen johtaa, koostuu kiusaamisen jatkumisesta sekä kiusaamisen loppumisesta koulun vaihdon tai ratkaisun löytämisen kautta.

Tutkimuksemme tulosten valta ja vastuu -luokan tarkastelu osoittaa, että oppilaat odottavat opettajan ottavan vastuunsa ja käyttävän valtaansa kiusaamistilanteen selvittämiseksi. Oppilaista on tärkeää, että opettaja on onnistunut luomaan auktoriteettiaseman luokassa. Opettaja ei oppilaiden mielestä saa myöskään asettaa opetustehtävää kasvatustehtävän edelle, vaan molemmat tehtävät kuuluvat opettajan työhön. Oppilaiden näkevät, että opettaja voi myös käyttää valtaansa antamalla rangaistuksia. Opettajan työssä valta, vastuu ja auktoriteetti kulkevat näin ollen käsi kädessä. Vikaisen (1984) mukaan opettajan toimiva vallankäyttö perustuukin siihen, että opettaja on saavuttanut hen-

kilökohtaisen auktoriteetin (Eväsoja & Keskinen 2005, 20–21). Tällaisen auktoriteettiaseman saavuttamisen voidaan katsoa auttavan opettajaa kiusaamistilanteen selvittämisessä. Perusopetuslaki velvoittaa opettajaa myös turvallisen opiskeluympäristön toteuttamiseen. Sen takaamiseksi opettaja voi muun muassa käyttää rangaistuksia. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628.) Ahon ja Laineen (1997) mukaan rankaisemista ei kuitenkaan tulisi käyttää kiusaamistilanteiden ratkaisukeinona usein, koska niiden ei voida katsoa opettavan toivottuja käyttäytymismalleja (Aho & Laine 1997, 245). Opettaja ei voi myöskään sivuuttaa kiusaamistilannetta, sillä hänellä on vastuu sekä opetus- että kasvatustehävän toteutumisesta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14).

Tutkimustulostemme luokasta, jossa käsitellään eettisiä kysymyksiä, voi havaita opettajan työn eettisen ulottuvuuden läsnäolon kiusaamiseen puuttumisessa. Oppilaiden mielestä opettajan on tärkeää tunnistaa eettisesti oikea ja väärä, se, että kiusaaminen on väärin. Oppilaat katsovat, että opettajan tulee menetellä rehellisesti ja ohjata oppilaita myös siihen. Tärkeänä oppilaat pitävät myös ihmisarvon toteutumista lähimmäistä kunnioittaen. Myös opettajan empaattinen suhtautuminen ja empatian opettaminen oppilaille painottuvat oppilaiden perustellessa opettajan toimintaa kiusaamistilanteessa. Sen sijaan oikeudenmukaisuuden, totuudellisuuden ja huolenpidon välttelyn oppilaat kokevat kielteisesti kiusaamistilanteeseen puuttumiseen vaikuttavina. Oserin mallin mukaan opettajan ammatilliseen moraaliin kuuluvatkin oikeudenmukaisuuden, huolenpidon ja totuudellisuuden ulottuvuudet, jotka tarjoavat mahdollisuuden pohtia eettisiä kysymyksiä useista näkökulmista (Tirri 1996, 119). Kiusaamistapauksessa opettaja ei voi vain vältellä tilannetta. Aho ja Laine (1997) painottavat lasten pelkäävän aikuisen vähättelyä. Oppilaat eivät pysty ymmärtämään sitä, että aikuiset pitävät kiusantehtoa luonnollisena ja kehottavat lasta vain kestävänsä sen. Jokainen kiusaamistapaus tulisikin ottaa vakavasti ja selvittää perin pohjin. (Aho & Laine 1997, 242.)

Tutkimustuloksissamme opettajan ja kiusaamisen osapuolten kohtaaminen näyttäytyy moninaisina toimintatapoina. Oppilaiden mukaan opettajan on tärkeää kohdata kiusattu vastavuoroisessa ja avoimessa vuorovaikutuksessa. Oppilaat kokevat myös, että opettajan on kohdattava kiusaajatkin vuorovaikutuksellisesti ja ennen kaikkea vastuutettava heidät teoistaan. Kaikkien kiusaamisen osapuolten ja koko luokan kanssa käytävän tilanteen selvittäminen opettajan johdolla on oppilaiden mielestä myös tarpeen. Oppilaat pitävät tärkeänä sitä, että opettaja antaa heille vastuuta ja laittaa heitä vastuuseen kiusaamistilanteiden selvittelyssä. Salmivalli (2003) painottaakin, että opettajan on käytävä kiusatun kanssa keskustelua. Keskustelun tavoitteena on lisätä kiusatun turvallisuudentunnetta ja tietoisuutta siitä, että opettaja aikoo tehdä kiusaamisesta lopun. (Salmivalli 2003, 67.) Tämän lisäksi tunnetuimmat interventiomallit suosittavat ainakin aluksi sellaisia keskusteluja, joissa

mukana ovat vain kiusaajat tai kiusatut. (ks. esim. Olweus 1992; Pikas 1987; Roland 1984; Salmivalli 2003.) Ervasti, Posti, Lautjärvi ja Alaja (2000, 103) ovatkin todenneet, että kiusaamistilanteita selvitetessä on tärkeää saada koko ryhmä tunnistamaan oma osuutensa tapahtumassa. Salmivalli (1998, 33) määrittääkin kiusaamisen ryhmäilmiöksi.

Tutkimustuloksistamme voi myös nähdä, että oppilaat pitävät ulkopuolisia tekijöitä yhtenä osana kiusaamistilanteen selvittämistä. Oppilaiden mielestä ulkopuolisten tekijöiden rooli korostuu etenkin silloin, kun oma opettaja ei kiusaamistilanteeseen puutu. Oppilaat kokevat vanhempien roolin ja toiminnan vaikuttavan kiusaamistilanteen selviämiseen. Lisäksi toinen oppilas tai opettaja voi oppilaiden mukaan olla vaikuttamassa asian selviämiseen. Oppilaat pitävät rehtorin asemaa sellaisena, että hänellä on asemansa kautta vaikutusvaltaa kiusaamisenvastaisessa työssä. Myös opettajan työhön liittyvät erilaiset resurssit näkyvät oppilaiden mukaan taustavaikuttajina kiusaamiseen puuttumisessa. Kiusaamisenvastaisessa toiminnassa niin oppilaiden vanhemmat, koko koulun henkilökunta kuin opetuksen hallinto omaavatkin kakki tärkeän roolin (ks. esim. Olweus 1992; Pikas 1987; Roland 1984; Salmivalli 2003). Lapsen vanhemmilla on kuitenkin aina ylittämätön ja ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta ja koulun tehtävänä on tukea tätä kotien kasvatustehtävää (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 35). Opettajan keskeisen roolin lisäksi kiusaamistilanteen selvittämisessä tehokkaaseen puuttumiseen tarvitaan tukea myös erityisesti koulun johdolta (Salmivalli 2003, 37–38). Kokonaisuutena kaikkien kasvattavien tahojen yhteistyö on tärkeää, sillä toimivan yhteistyön kautta päästään parhaimpaan mahdolliseen lopputulokseen (Salmivalli 2003, 25).

Tutkimuksemme kehyskertomusvariaatioita tarkasteltaessa erityisesti kahden, toisistaan eniten poikkeavan, tosissaan ja ei-puuttuvan variaation tarkastelu tuotti hyvin erilaiset näkökulmat opettajan puuttumiseen. Edellisten välimaastoon sijoittuva välinpitämätön puuttuminen tuotti sellaisia tuloksia, joita oli löydettävissä kahden muun variaation tuottamista tuloksista. Tällöin tämän variaation tuloksissa, edellisistä poiketen, esiintyi melkein kaikki tutkimustuloksissa edustetut teemat. Näin ollen kovinkaan useat teemat eivät nousseet tämän variaation kohdalla vallitseviksi.

Tosissaan puuttuvan opettajan toiminnassa näkyy vastuuntuntoinen suhtautuminen kiusaamistilanteen ratkaisemiseen. Tällä opettajalla on luokassa auktoriteettiasema, jota hän pystyy käyttämään tarkoituksenmukaisella tavalla. Tosissaan puuttuva opettaja uskaltaa käyttää myös rangaistuksia oppilaiden kasvatuksessa. Tämä opettaja pyrkii oikeudenmukaisuuden ja totuudellisuuden saavuttamiseen työssään. Lisäksi hän on empaattinen, huolehtien ja välittäen oppilaan kohtaava opettaja. Kiusaamistilanteissa tosissaan puuttuva opettaja kohtaa kiusatun, kiusaajat sekä koko oppilasryhmän.

Oppilaiden kanssa toimiessaan tälle opettajalle on ominaista, että hän vastuuttaa oppilaita toimimaan aktiivisesti itsekin konfliktitilanteiden ratkaisemisessa. Lisäksi tämä opettaja tekee tuloksellista yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa.

Opettaja, joka ei puutu kiusaamistilanteeseen, pakoilee vastuutaan. Tällaisella opettajalla ei ole oppilaiden keskuudessa sellaista auktoriteettia, jota tarvittaisiin tilanteen selvittämiseen. Tämä opettaja ei välttämättä näe kasvatustehtävää opettajalle tärkeänä tehtävänä vaan kokee ennemminkin opetus-tehtävän työnsä kannalta keskeiseksi. Empatian puute sekä oikeudellisuuden ja totuudellisuuden välttely välittyvät tämän opettajan toimista. Opettajalla on näin ollen huono ammattietiikka. Lisäksi opettajan toiminnassa näkyy kiusaamistilanteen vähättelyä ja mitätöintiä. Tällainen opettaja kohtaa tai vastuuttaa kiusaamistilanteen osapuolia harvoin. Kun opettaja ei ota kiusaamistilanteessa vastuuta, muut tahot, etenkin vanhemmat, joutuvat sen ottamaan.

Välinpitämättömästi puuttuvan opettajan toiminta kiusaamistilanteen selvittämisessä on edellisiä ristiriitaisempaa. Tällä opettajalla ei ole tilanteen selvittämisen kannalta tarvittavaa auktoriteettia oppilaiden keskuudessa. Tämä opettaja käyttää toiminnassaan rangaistuksia. Välinpitämättömästi puuttuva opettaja on vuorovaikutuksessa kiusaamistilanteen osapuolten kanssa jonkin verran, mutta kuitenkin huomattavasti vähemmän kuin tosissaan puuttuva opettaja. Opettaja on myös yhteydessä vanhempien kanssa, mutta useimmiten aloite tulee vanhemmilta. Lisäksi tämä yhteistyö ei useimmiten ole luonteeltaan opettajan puolelta kovinkaan rakentavaa.

Tämän tutkimuksemme tutkimusaineisto, oppilailta kerätyt tarinat, tuovat kuuluville lasten äänen. Tutkimusaineistosta välittyy sellainen kuva, että niitä kirjoittaneet oppilaat tietävät, mistä puhuvat. Oppilaat ovat selvästikin kiusaamisen asiantuntijoita. Tämä tulee esille oppilaiden tekstistä, sen aitoudesta ja todentuntuisuudesta. Hyvä osoitus tästä on, että melkein kaikissa tarinoissa kiusaajia on useampia. Myös Salmivalli (1998, 33–34) on todennut kiusaamisen olevan ryhmäilmiö. Toinen hyvä esimerkki tarinoiden totuudenmukaisuudesta on, että niissä esiintyvä kiusaaminen tapahtuu paikoissa, jotka myös Aho & Laine (1997, 235) ovat todenneet yleisimmiksi kiusaamispaikoiksi. Näin ollen voidaan hyvin olettaa, että oppilaiden tuottamat tarinat kertovat mahdollisia totuuksia myös opettajan toiminnasta kiusaamistilanteessa. Lisäksi oppilaiden tarinoiden voidaan katsoa kertovan siitä, millaista puuttumista oppilaat opettajalta odottavat ja myös toivovat.

Opettajan erilainen puuttuminen vaikuttaa ratkaisevasti siihen, millaiseen lopputulokseen kiusaamistilanteessa päädytään. Koulun kontekstissa tapahtuvaa kiusaamisilmiötä on esimerkiksi van-

hempien mahdotonta ratkaista. Opettaja on se aikuinen, joka päivittäin työskentelee lasten kanssa ja hän tekee päätökset koulun toimintaa koskien. Raamit koulutyölle ja opettajan toiminnalle luovat tietenkin perusopetuslaki, valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet sekä kunta- ja koulukoh-
taiset opetussuunnitelmat. Vaikka lait ja opetussuunnitelmat vaikuttavat, ja opettaja on jo virkansa puolesta vastuussa, kaikista näistä huolimatta kiusaaminen kouluissa on kuitenkin valitettavan yleis-
tä. Useampien tutkimusten mukaan koulukiusaaminen on toistuvasti yleinen huolenaihe, sillä sen kohteeksi joutuu 5-15 prosenttia peruskouluikäisistä (Salmivalli 2003, 14–15). Toki on huomioitava se, että kiusaaminen on vaikea ja moninainen ilmiö, jonka huomaaminen ja vähentäminen ei ole helppoa. Näistä syistä ei asian tulisi olla vain yksittäisen opettajan vastuulla vaan koulun, kodin ja koko yhteiskunnan tulisi kantaa asiasta vastuu yhdessä. Salmivallin (2003) mukaan Suomessa ei ole riittävän kriittisesti uskallettu pohtia sitä, miksi kiusaamista on niin paljon ja miksi sitä ei saada vähenemään. Liian usein tuudittaudutaan vain siihen, että tilanne on hyvä ja kaikki voitava on jo tehty. (Salmivalli 2003, 18.)

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että vaikka opettaja ei yksin pysty koulukiusaamisilmiötä lopettamaan, on hänen suhtautumisellaan ja menettelytavoillaan merkittävä rooli kiusaamistilanteen selvittämisessä. Opettajan puuttuessa kiusaamistilanteessa tosissaan, on kiusaamisen loppuminen todennäköistä. Sen sijaan välinpitämättömästi puuttuva opettaja ei saa kiusaamista yleensä loppumaan. Ei-puuttuvan opettajan oppilaat jatkavat kiusaamista lähes aina. Mikäli kiusaaminen kuitenkin loppuu, on tähän syynä jokin muu kuin opettajasta johtuva tekijä. Tästä voidaan päätellä, että opettajan puuttumisella ja tämän puuttumisen luonteella on suuri merkitys kiusaamisen loppumiselle.

Tutkimustuloksemme kertovat koulukiusaamisilmiöön ja opettajan siihen puuttumiseen liittyvistä mahdollisista totuuksista. Tutkimustuloksia tulkitsamme meille heräsikin kuitenkin kysymys siitä, miksi oppilaat kirjoittaisivat tällaisia tarinoita, jos heidän opettajansa puuttuisivat koulukiusaamiseen eri tavoin. Oppilaiden tarinoista oli luettavissa opettajan toiminnalle monia eri muotoja. Nämä toimintamuodot olivat usein yksittäisiä toimintatapoja varsinaisen toimintamallin sijaan. Salmivalli (2003, 52) suosittaakin kiusaamisen vastaisen yhtenäisen toimintamallin käyttöön ottamista, mihin jo Perusopetuslakikin tänä päivänä kouluja velvoittaa (ks. Perusopetuslaki 21.8.1998/628).

Tutkimustuloksemme ovat merkityksellisiä siksi, että niiden avulla pääsemme osallisiksi oppilaiden ajatuksista opettajan koulukiusaamiseen puuttumista koskien. Toivomme, että nämä tulokset herättävät ajatuksia opettajan työn merkityksestä tutkimamme ilmiön, koulukiusaamisen, kannalta. Tut-

kimuksemme tarkoituksena ei ole ollut syyllistää opettajia. Enemminkin haluamme tutkimuksemme kautta korostaa opettajan roolin tärkeyttä kiusaamisilmiön vähentämiseksi. Salmivalli (2003, 29) on todennut kiusaamiseen puuttumisen olevan tehokkainta siellä, missä ryhmä, jossa kiusaamista ilmenee, kokoontuu. Tämän vuoksi opettajan puuttuminen kiusaamiseen koulun vastuullisena aikuisena on ensisijaisen tärkeää. Lisäksi tutkimuksemme aikana oma tietämyksemme ja ymmärryksemme koulukiusaamisilmiön moninaisuudesta on syventynyt. Näin ollen osaamme mahdollisesti tulevassa työelämässä paremmin itse opettajina kohdata haastavan koulukiusaamisilmiön.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS, EETTISET KYSYMYKSET JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tarkastelemalla sitä, miten tieto on kerätty, analysoitu ja miten saadun aineiston raportointi on suoritettu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 217–218). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen luotettavuus on yhteydessä kahteen asiaan. Ensinnäkin tarkastellaan sitä, kuinka aineisto ja siitä tehdyt johtopäätökset vastaavat informanttien tarkoittamia merkityksiä. Toiseksi aineistoa ja sen johtopäätöksiä reflektoidaan teoreettisten lähtökohtien kanssa. Näin ollen laadullisen tiedon luotettavuudessa on kyse ennen kaikkea tulkintojen validiteetista. (Ahonen 1994, 129.)

Tässä tutkimuksessa luotettavuutta pyrimme huomioimaan alusta lähtien koko tutkimuksen ajan. Tutkimus alkoi tutkittavaan ilmiöön, koulukiusaamiseen sekä tutkimusmenetelmään, eläytymismenetelmään syventymällä. Tämän kautta pystyimme luomaan sellaiset kehyskertomusvariaatiot, jotka palvelivat tutkimuskysymyksiämme. Esitestasimme laatimamme kehyskertomusvariaatiot ja pienillä muutoksilla saimme niistä muokattua tutkimuksen varsinaiset kehyskertomusversiot.

Aineistonkeruutilanteet sujuivat ongelmitta. Aineiston kerääminen oppitunnilla oli oppilaille luonnollinen tilanne. Tällainen jonkin ryhmän yhteinen kokoontuminen, jossa on pakko olla joka tapauksessa paikalla, on myös Eskolan (1997, 71) mukaan paras tilanne eläytymismenetelmäaineiston keruuseen. Aineistonkeruutilanteet onnistuivat siinäkin mielessä hyvin, että niihin oli varattu riittävästi aikaa. Molempien luokkien oppilaat olivat myös yhteistyöhaluisia, ja he tuntuivat keskittyvän kirjoittamiseen hyvin.

Tässä tutkimuksessa käyttämiimme kehyskertomusvariaatioihin informantit vastasivat omista lähtökohdistaan käsin. Jokainen oppilas ymmärsi kehyskertomuksen reunaehdot omalla tavallaan. Tässä tutkimuksessa käytettyjen kehyskertomusvariaatioiden kohdalla pohdimme niiden toimivuutta. Oppilaiden tarinoista näkyi, että kehyskertomuksen mekaaninen variointi ei merkityksellistynyt kaikille samanlaisena (ks. Eskola 1997, 18). Esimerkiksi oppilaiden kirjoittamissa ei-puuttuvan opettajan tarinoissa opettaja saattoi kuitenkin puuttua kiusaamiseen. Tämän voidaan katsoa kertovan

oppilaissa olevasta toivosta opettajan puuttumiseen. Välinpitämättömästi puuttuvan opettajan variaation kohdalla taas oppilaiden tuntui olevan vaikeampaa valita opettajan puuttumisen laatua. Tämä saattaa johtua siitä syystä, että terminä välinpitämätön puuttuminen oli oppilaille oudompi. Toisaalta taas voidaan ajatella, että välinpitämättömyys ei tarkoita kaikille ihmisille samaa asiaa. Eläytymismenetelmätarinat ovatkin jokaisen vastaajan subjektiivisen ajattelun tuote. Ne ovat vain yhden hetken tarinoita vastaajansa senhetkisessä elämässä. Eläytymismenetelmätarinoiden tarkoituksena ei olekaan olla tarinoita totuudesta vaan mahdollisia totuuksia. (ks. Eskola 1997, 5–6.)

Aineiston analysoinnissa pyrimme toimimaan johdonmukaisesti ja tarkasti. Aineiston järjestimme vaiheittain aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2000, 111–115). Tästä prosessista on kerrottu tarkemmin aiemmin tässä tutkimuksessa luvussa 5.4. Aineiston analyysissä pyrkimyksenämme oli esittää oppilaiden ajatukset mahdollisimman selkeästi ja totuudenmukaisesti. Näin ollen oppilaiden kirjoittamiin eläytymismenetelmätarinoihin tukeuduttiin tiiviisti. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 188) toteavat kuitenkin tutkimustulosten tulkinnan olevan aina hyvin subjektiivista. Tässä tutkimuksessa tulkintojen tekemisessä meitä auttoi se, että tutkimusta teki kaksi tutkijaa. Näin ollen pystyimme jatkuvasti käymään hedelmällistä dialogia sekä myös kyseenalaistamaan toisen tekemiä tulkintoja. Oman tulkinnan liiallisuuden välttämiseksi palasimme jatkuvasti myös autenttisten, oppilaiden kirjoittamien tarinoiden pariin: niihin oppilaan sanoihin ja asiayhteyteen, jossa kyseisestä asiasta kerrottiin. Tulosten tulkitsemisessa pyrimme syventymään tarinan ajatuksiin ja saattamaan niitä teorian tasolle. Tuloksista pyrimme myös esittämään niitä tulkintoja, joihin tehty päätelmä oli perustettu. Lisäksi tulosten tulkinnan tueksi esitimme suoria lainauksia oppilaiden tarinoista.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkija selittää tarkasti tutkimuksen toteuttamisen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 217; Kiviniemi 2001, 80–81.) Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet kuvaamaan yksityiskohtaisesti ja tarkasti tutkimuksen kaikkien vaiheiden toteutusta.

Laadullisessa tutkimuksessa vaikuttaa kuitenkin aina tutkija itse omine ominaisuuksineen ja kokeuksineen. Näiden pohjalta tutkija suodattaa tutkittavan tarinan omien raamiensa läpi. Tutkija on näin ollen aina väistämättä osa tutkimusta, sillä hän on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Näin ollen on huomioitava se, että tätä tutkimusta on ollut tekemässä kaksi lähes valmista kasvatustieteen maisteria, luokanopettajaa, jotka ovat tulkinneet tuloksia omista taustoistaan ja lähtökohdistaan käsin. Ahosen (1994) mukaan eri tutkijoilla onkin erilainen asiantunte-

mus. Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voidakaan tarkistaa tutkimusta toistamalla. Sen sijaan uusi tutkimus voi tarkentaa vanhan tutkimuksen tietoja ja tuoda siihen lisäpiirteitä. (Ahonen 1994, 130–131.)

8.2 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet kiinnittämään huomiota myös tutkimuseettisiin näkökohtiin. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 122) toteavat, että tutkijan omat eettiset kannat vaikuttavat aina tieteellisessä tutkimustyössä tehtyihin ratkaisuihin.

Ennen tämän tutkimuksen aloittamista hankimme tutkimukselle asianmukaisen tutkimuslupa (ks. liite 1). Lisäksi tutkimusaineiston keräämistä varten kysyimme luvat tutkimukseen osallistuvien oppilaiden vanhemmilta (ks. liite 2). Edelleen tutkimuksen eettisyys turvattiin siten, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys, koulu tai asuinpaikkakunta ei missään tutkimuksen vaiheessa ole tulleet esille. Näin turvasimme informanttien anonymiteetin. Itse oppilaiden kirjoittamia eläytymismenetelmätarinoita on säilytetty asianmukaisesti meillä tutkijoilla itsellämme, eivätkä ne ole olleet kenenkään ulkopuolisen nähtävillä. (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002, 125.)

Tutkimuksen yleisten eettisten kysymysten lisäksi voidaan arvioida myös tutkimusmenetelmän eettisyyttä koskevia seikkoja. Tässä tutkimuksessa käyttämämme eläytymismenetelmääkään ei voida pitää eettisesti täysin ongelmattomana. Yksi eläytymismenetelmän ongelmista on epäily kirjoitustilanteen keinotekoisuudesta. Eläytymismenetelmätehtävään vastaaminen vaikuttaa aina kirjoittajan asenteisiin, ja joissain tapauksissa tämä on hyvin näkyvää. Toinen ongelma eläytymismenetelmässä koskee kirjoitettujen tarinoiden aitoutta. Eläytymismenetelmää on usein epäilty siitä, että se tuottaisi pelkkiä stereotypioita. Menetelmä tuottaa yleisiä ja tyypillisiä vastauksia, stereotypioita, mutta myös poikkeuksellisia vastauksia. Eläytymismenetelmän avulla saadut vastaukset antavat kuvan siitä, mitä ihmiset tutkittavasta ilmiöstä tietävät. Näin ollen pienikin aineisto riittää tuottamaan mielenkiintoisia vastauksia. Eläytymismenetelmällä ei niinkään saada tulokseksi faktoja. Ennemmin se tuottaa erilaisia merkkejä ja vihjeitä, joiden avulla tutkija voi rikastaa tieteellisiä mielikuviaan. Eläytymismenetelmällä ei löydetä niinkään yleistä vaan koetellaan itsestään selvänä pidettyä. (Eskola & Suoranta 1998, 116–117.)

Eläytymismenetelmä onkin eettisten kysymysten osalta ongelmattomampi kuin monet muut aineistonhankinnan menetelmät. Tässä menetelmässä vastaaminen perustuu vapaaehtoisuuteen, eikä vastaajaa myöskään pakoteta ilmaisemaan vastaustaan esimerkiksi rastina ruudussa. Näin ollen vastaajalla on huomattavasti laajempi mahdollisuus ilmaista itseään. Eläytymismenetelmä antaa vastaajalle myös erilaiset vapaudet kuin vaikkapa haastattelutilanne, jossa vastaaja saattaa joutua tarkentamaan vastaustaan kesken kaiken. Näin ollen eläytymismenetelmä tarjoaa nykypäivän tutkimuskentässä turvallisen mahdollisuuden eettisesti korkeatasoisen tutkimuksen tekemiselle. (Eskola 1997, 14.)

8.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Koulukiusaaminen on ilmiönä sellainen, joka tarjoaa laajan tutkittavien kysymysten kirjon. Koulukiusaamisilmiötä koskevat tutkimukset jo parin vuosikymmenen ajalta kertovat ilmiön arkipäiväisyydestä ja siitä, että tämä ilmiö tuskin on katoamassa mihinkään.

Tutkimuksemme tulokset kertovat siitä, että opettajilla on hyvin erilaisia tapoja puuttua kiusaamistilanteisiin. Näiden erilaisten tapojen taustalla vaikuttavat monimuotoiset tekijät. Opettajan puuttumisen luonteella on koulukiusaamistilanteen selviämiseen ratkaiseva merkitys.

Tämän tutkimuksen tutkimusaineistosta olisimme voineet tutkia myös muita kuin edellä mainittuja tekijöitä. Aineisto sellaisenaan tarjoaisi mahdollisuuden tutkia esimerkiksi sukupuolieroja ilmiöön liittyen. Uuden lähestymistavan aiheen tutkimiseen tarjoaisi myös ala- ja yläkoululaisten tarinoissa esiintyvien yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien tarkastelu. Yläluokilla opetuksesta ja kasvatuksesta kun huolehtii aineenopettaja luokanopettajan sijaan. Aineenopettajan koulutus on keskittynyt aineenhallintaan, kun taas luokanopettajan koulutuksessa kasvatuksellisella näkökulmalla on suuri merkitys. Mielenkiintoista olisikin tutkia kuinka oppilaiden ajatukset opettajasta ja hänen puuttumisestaan kiusaamistilanteisiin muuttuu alaluokilta yläluokille siirryttäessä. Yhtenä mielenkiintoisena jatkotutkimusmahdollisuutena voisi myös olla esimerkiksi tutkimusaineiston syventäminen haastattelun avulla. Haastattelussa voitaisiin selvittää spesifimpiä, eläytymismenetelmätarinoista nousseita kysymyksiä. Olisi myös mielenkiintoista tutkia aivan viime aikoina esille nousseita koulukiusaamisen uusinta muotoa, kännykkä- ja nettikiusaamista. Tällainen uusi kiusaamisen muoto on tullut mahdolliseksi viime vuosikymmenien teknologiavallankumouksen myötä. Tämän salakavalan kiusaamismuodon tutkiminen opettajan puuttumisen näkökulmasta olisi myös erityisen kiintoisaa.

Kaiken kaikkiaan koulukiusaamisilmiön tutkiminen on tärkeää ja merkityksellistä niistä syistä, joita tässä tutkimuksessa on jo useaan otteeseen esitelty. Koulun kontekstissa opettaja on se aikuinen, joka on vastuussa oppilaiden hyvinvoinnista. Ristiriitaista onkin se, että vaikka koulukiusaamista on tutkittu paljon ja opettajan rooli sen ratkaisemiseksi on merkittävä, ei opettajan puuttumiseen liittyviä tutkimuksia ole juurikaan tehty. (ks. esim. Salmivalli 2003, 36–37.) Näin ollen niin käsillä olevan tutkimuksen kuin muiden samansuuntaisia tuloksia tuottavien tutkimusten kautta olisikin tärkeää saada uusia ratkaisukeinoja koulujen arkeen kiusaamisilmiön vähentämiseksi. Pelkkä tutkimustieto ei kuitenkaan riitä, ja siksi vielä tärkeämpää olisi tutkimustulosten hyödyntäminen käytännön tasolla.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Airaksinen, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa Sarras, R. (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: OAJ, 5–13.
- Besag, V. E. 1989. Bullies and Victims in Schools. A Guide to Understanding and Management. Philadelphia: Open university Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. & Wright, V. 1991. The Role of Aggression in Peer Relations: An Analysis of Aggression Episodes in Boys' Play Groups. *Child Development* 62 (4), 812–826.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. 1996. Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development* 67 (3), 993–1002.
- Ervasti, L., Posti, P., Lautjävi, S. & Alaja, K. Monenkeskisiä vuorovaikutusongelmia. 2000. Teoksessa Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 102–112.
- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Taju.
- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmä tiedonhankintamenetelmänä; lyhyt oppimäärä. Teoksessa Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: Taju, 57–88.

- Eskola, J. 2001. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 69–84.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eväsoja, H. & Keskinen, S. 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) Artikkelisarja Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. OKKA-säätiön vuosikirja 2005. Helsinki: OKKA-säätiö, 12–65.
- Harjunkoski, S-M. & Harjunkoski, R. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä. Juva: WSOY.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354.
- Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B 1:2003. Peruskoulujen kehittäminen turvallisiksi oppimis- ja työympäristöiksi. Turvallisuustyöryhmän muistio.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoffman, D. 1996. Kasvatus ja moraalit. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 7-12.
- Höistad, G. 2003. Irti kiusaamisen kierteestä. Opas kouluille ja kasvattajille. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keskinen, S. 2005. Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. OKKA-säätiön vuosikirja 2005. Helsinki: OKKA-säätiö.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Arator Oy.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 68–84.
- Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lagerspetz, K. 1977. Aggressio ja sen tutkimus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 110–119.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 26–43.
- Macklem, G. L. 2003. Bullying and Teasing. Social Power in Children's Groups. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Männistö, Y. 1992. Koulukiusaaminen. Teoksessa Miten auttaa lasta. Lapsen fyysisen ja seksuaalisen pahoitelmien tutkimus ja hoito. Lastensuojelun Keskusliitto julkaisu 89. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 199–214.

- Ojakangas, M. 2001. Pietas – kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Summa.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 1998. Opettajan ammattietiikka. Teoksessa Sarras, R. (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: OAJ, 74–76.
- Pikas, A. 1987. Irti kouluväkivallasta. Espoo: Weilin+Göös.
- Pitkänen, P. (toim.) 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puroila, A-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa Karila, K., Kinon, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–226.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa Leskinen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 11–25.
- Rantala, T. & Keskinen, S. 2005. ”Ei meidän koulussa...Eihän? Opettaja oppilaiden kiusaamina. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) Artikkelisarja Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. OKKA-säätiön vuosikirja 2005. Helsinki: OKKA-säätiö, 120–160.
- Roland, E. 1984. Kiusanteosta toveruuteen. Kouluväkivallan toimintatapoja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Räsänen, R. 1998. Opettajankoulutuksen eettiset haasteet. Teoksessa Sarras, R. (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: OAJ, 31–41.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Gaudeamus.

- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarras, R. (toim.) 1998. Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: OAJ.
- Suoranta, J. 2000. Haarautuvien menetelmäkäytäntöjen puutarhassa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 134.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Tirri, K. 1996. Opettajan ammatillinen moraalii. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 119–130.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Työministeriö. Työvoiman kehittäminen ja ohjaustiimi. 2002. Opetusala. Helsinki: Edita.
- Värrö, V-M. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampere: Tampere University Press.

Painamattomat lähteet:

- Finlex. 21.8.1998/628 & 13.6.2003/477. Perusopetuslaki. [Viitattu 27.3.2006]. Saatavilla www-muodossa: URL:<http://www.finlex.fi/lains/index.html>.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. Koulurauhan julistus lukuvuodelle 2005–2006. [Viitattu 27.9.2005]. Saatavilla www-muodossa: <URL: http://www.mll.fi/mll-info/koulurauha/koulurauhan_julistustekstit/

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. [Viitattu 30.3.2006]. Saatavilla
www-muodossa: <URL: http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf>.
- Rimpelä, M. 2006. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 1994 – 2004. [Viitattu 27.3.2006].
Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.yle.fi/poliisiv/kolumnit.php?sivu=mattirimpela>>.
- Salmivalli, C. 2005. Koulukiusaamisen vastaisen toimintamallin laatiminen. [Viitattu 5.4.2006].
Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.edu.fi/peruskoulu/oppilashuolto/kiusaamisen%20vastainen%20toimintamallia.pdf>>.
- Stakes. Kouluterveyskysely 2005. [Viitattu 27.3.2006]. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.stakes.fi/kouluterveys/taulukot/2005/kiusaaminen05.htm>>

LIITE 1: Tutkimuslupa

Opetusvirasto
Opetustoimen johtaja

PÄÄTÖSPÖYTÄKIRJA

Nro
3.4.2006

Asia: Tutkimuslupa, Katri Järvenpää ja Saija Pekkarinen

Luokanopettajaopiskelijat Katri Järvenpää ja Saija Pekkarinen ovat hakeneet 31.3.2006 päivätyllä kirjeellä tutkimuslupaa pro gradu-tutkielmaansa. Tutkielman aiheena on koulukiusaaminen, erityisesti opettajan puuttuminen oppilaan näkökulmasta. Aineiston keruu toteutetaan eläytymismenetelmällä. Tutkimukseen osallistuu kaksi luokkaa (yksi kuudes luokka ja yksi seitsemäs luokka). Aineiston keruu toteutetaan huhtikuun 2006 alkupuolella.

Päätös: Katri Järvenpäälle ja Saija Pekkariselle myönnetään tutkimuslupa. Kaikilta tutkimukseen osallistuvilta kouluilta on vielä saatava erillinen lupa tutkimuksen tekemiseen. Lisäksi edellytetään, että tutkimukseen osallistuvien oppilaiden vanhemmille laaditaan tutkimuksesta tiedote ja heille varataan mahdollisuus kommentoida asiaa ennen tutkimuksen tekemistä. Kerätty aineisto tulee käsitellä luottamuksellisesti.

3.4.2006

Opetustoimen johtaja

Otteen oikeaksi todistaa:

Täytäntöönpano/tiedoksi:

Koulutus- ja kulttuurilautakunta
Katri Järvenpää
Saija Pekkarinen

LIITE 2: Kirje vanhemmille

Hyvät oppilaiden vanhemmat!

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Hämeenlinnan Opettajankoulutuslaitoksesta. Teemme pro gradu –tutkielmaa, joka käsittelee koulukiusaamista. Erityisesti tutkimme opettajan puuttumista kiusaamiseen oppilaan kokemana. Olemme saaneet tutkimusluvan ----- opetusvirastolta sekä lapsenne koululta. Tutkimukseemme osallistuvat luokat on valittu täysin sattumanvaraisesti.

Tutkimustamme varten olemme keränneet lapsenne luokalta jokaisen oppilaan kirjottaman tarinan. Nämä tarinat on kirjoitettu nimettömänä ja ne jäävät vain meidän käyttöömme. Lapsenne henkilöllisyystietoja, asuinpaikkakuntaa, koulua tai luokkaa ei myöskään tulla tuomaan esiin tutkimuksessa.

Nämä kirjoitetut tarinat ovat meille tutkimuksemme onnistumisen kannalta todella tärkeitä. Toivomme, että saamme käyttää lapsenne tarinaa yllä kerrotulla tavalla.

Mikäli haluatte kysyä jotakin tutkimukseemme liittyen, voitte ottaa meihin yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse.

Ystävällisin terveisin,

Katri Järvenpää
katri.jarvenpaa@uta.fi
p.

Saija Pekkarinen
saija.pekkarinen@uta.fi
p.

TÄYTÄ ALLA OLEVA LOMAKE JA PALAUTA SE LUOKANOPETTAJALLE.

Oppilaan nimi: _____

Merkitse rastilla.

_____ Lapseni kirjoittamaa tarinaa **saa** käyttää tutkimuksessa.

_____ Lapseni kirjoittamaa tarinaa **ei saa** käyttää tutkimuksessa.

Huoltajan allekirjoitus