

1272

**LUPA PUUTTUA? SUKELLUS KOULUKIUSAAMISEN
PROBLEMATIIKKAAN.**

Jukka Hautaviita

Jyväskylän yliopisto
Chydenius-instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kasvatustieteen pro gradu-työ
Syksy -98

TIIVISTELMÄ

Hautaviita, Jukka 1998. Lupa puuttua? Sukellus koulukiusaamisen problematiikkaan. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus.

Koulu on yhteiskunnassamme ja universaalistikin ajatellen erikoislaatuinen yhteisö. Sen "jäsenenä" on jonkin aikaa elämästään jokainen ihminen. Koulu on myös omanlaisensa organisaatio, jossa näyttäytyvät erilaiset, vain sille itselleen tyypilliset ilmiöt. Yksi näistä on kiusaaminen.

Tässä raportissa kiusaamista lähestytään kiusaamisprosessissa "ulkopuolisina" olevien oppilaiden näkövinkkelistä. Tutkimusjoukon muodostavat Pohjan kunnan suomenkielisten ala-asteen koulujen 5. ja 6. luokat. Ennako-oletuksena on, että kiusaamisen kaltainen häiriökäyttäytyminen on oppilaiden mielestä moraalisesti ala-arvoista ja tuomittavaa. Päähuomio tutkimuksessa kiinnittyy siihen, miksi oppilaiden piirissä ei synny voimakasta kiusaamista vastustavaa ryhmäpainetta, vaikka se (kiusaaminen)heidän mielestään on tuomittavaa käytöstä.

Tutkimus toteutettiin kaksivaiheisena siten, että ensin luokissa teetettiin sosiometrinen mittaus, jossa etsittiin tutkimuksen päämäärien kannalta sopivat oppilaat: kiusaajat, kiusatut ja ulkopuoliset. Teemahaastatteluihin valittiin sitten sellaisia suosittuja oppilaita, joita ei nimetty kiusaajiksi eikä kiusatuiksi. Oletettiin, että heiltä olisi heidän asemansa perusteella saatu mielenkiintoista tietoa kiusaamisen dilemmasta.

Teoreettinen viitekehys asettuu jonnekin kasvatukseen ja yhteiskuntatieteiden rajapintaan. Reproduktio- ja alakulttuuriteorian avulla tarkastellaan kouluyhteisön asemaa yhteiskunnassamme. Ilmiötä kiusaaminen joudutaan tietenkin myös selvittämään ja siinä tukeudutaan lähinnä Pikasin ja Salmivallin käsityksiin.

Oppilaiden pyrkimykset puuttua kiusaamiseen tai yritykset hillitä sitä ovat varsin vaatimattomia. Tähän haluttomuuteen vaikuttavat syyt ovat sekä kiusaajan persoonaan että koulun rakenteellisiin tekijöihin kietoutuneita. Oppilaan ja opettajan epätasapainoinen suhde ja koulun tiukahkot toimintakäytänteet eivät jaa toimivaltaa muille kuin opettajalle. Oppilaan mielestä opettaja on se, jonka tulee ryhtyä toimenpiteisiin. Oppilaan itsensä toimista ei juurikaan ole hyötyä.

Hakusanat: kiusaaminen, koulukiusaaminen, kouluyhteisö, pakko-organisaatiot, poikkeavuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	METODIVIIDAKON LAIT	5
	2.1 No Best Method	5
	2.2 Kerro ystävästäsi!	8
	2.3 Henkilökohtainen kontakti	9
	2.4 Raportin raameista	11
3	KONSERVATIIVINEN KOULUYHTEISÖ	13
	3.1 Historian siipien havinaa . . .	13
	3.2 Reproduktioteoreettinen sivallus	15
	3.3 Poikkeavien kohtaustaikaa	17
4	KOULULUOKAN ANATOMIAA	21
	4.1 Ryhmiä ryhmässä	21
	4.2 Sosiaaliset ja epäsosiaaliset tyytit	23
	4.3 Passiivisuuden pedagogiikkaa	27
	4.4 Viides- ja kuudesluokkalaisen moraali	32
5.	HÄIRIÖITÄ JA HÄIRIKÖITÄ	38
	5.1 Ontuva sosialisatio	38
	5.2 Ongelmana oppilas	40
	5.3 Älä saata meitä kiusaukseen . . .	43
6.	KOULUKIUSAAMISEN DILEMMA	45
	6.1 Mitä se on?	45
	6.2 Roolipeliä	49
	6.3 Kiusaaja yksityiskuvassa	51
	6.4. Uhrin prototyyppi	56
	6.5 Ulkopuolisten ulkopuolisuus	58
7.	TUTKIMUKSEN PÄTEVYYDESTÄ JA LUOTETTAVUUDESTA	64
	7.1 Voiko näin tehdä?	64
	7.2 Tiede ja totuus	66
	7.3 Reliaabeli vai riskaabeli?	69
8.	LOPPU HYVIN - KAIKKI HYVIN?	70

Lähteet

Liite

1. JOHDANTO

Koulu on ainoa yhteiskuntamme instituutio, jonka läpi käy jokaisen kansalaisen tie. Siitä syystä koulusta tietää jokainen jotakin, koulusta on helppo keskustella. Sanotaankin, että koulu on pienoisyhteiskunta. Koulun ongelmat ovat yhteiskunnan ongelmia, heijastuksia yhteiskunnan arvoista, toimintamalleista ja toimintakäytännöistä sekä hyvässä että pahassa.

Koulun työrauhaongelmat ovat aina kiinnostaneet ihmisiä. Ensimmäinen koulukuria käsittelevä väitöskirja maassamme tarkastettiin Turun yliopistossa vuonna 1678. Vilkkaammin asiaa on tutkittu eri näkökulmista 1920 -luvulta lähtien. Pehkonen (1990) vertasi väkivaltatutkimuksessaan koko väestön ja opettajien arvioita väkivallan eri muotojen ongelmallisuudesta: koulukiusaaminen sijoitettiin kummassakin ryhmässä väkivaltaviihteen jälkeen heti toiseksi arvioitaessa lasten elämää sivuavan väkivallan vaikuttavuutta.

Koulukiusaaminen erityisesti on ollut kasvavan mielenkiinnon kohteena viime vuosina. Tähän on varmasti vaikuttanut koulukiusaamisen lisääntynyt julmuus sekä sen tiimoilta virinneet muutamat oikeudenkäynnit. Lisäksi kiusattujen asiaa ajamaan perustettu Kiusattujen tuki ry. on aktiivisesti ollut nostamassa aihetta yhteiskunnalliseen keskusteluun. Samoin maotamme koetellut taloudellinen lama seurannaisvaikutuksineen (koulujen vähenevät resurssit, opettajien lomautukset, perheiden kaventunut taloudellinen liikkumavara) on vaikuttanut lisäävästi

lasten ja nuorten epäsosiaaliseen käyttäytymiseen, mikä kouluissa näkyy erilaisten häiriöiden lisääntymisenä. Viime aikoina tapahtuneet nuorten ja jopa lasten suorittamat traagiset väkivallanteot meillä ja muualla (Kemi, Kotka, Iso-Britannia, Ruotsi ja USA) pitävät aiheen ajankohtaisena pitkään.

Edelleen vuoden 1993 alusta toteutettu opetus- ja kulttuuritoimen valtionosuusjärjestelmän muutos on koetellut koululaitosta. Kunnille suoritetaan valtionosuus kokonaisuutena eikä käyttötarkoitusta enää rajata, minkä yleisesti katsotaan vaikeuttaneen koulutoimen asemaa kuntien hallintotoimessa.

Maassamme koulukiusaamista on selvitetty lähinnä määrällisesti. On tutkittu, kuinka paljon kiusaamista esiintyy eri kunnissa tai kaupungeissa, eri koulumuodoissa ja eri luokka-asteilla (esim. Merenheimo 1991, Tikkanen 1993 ja 1995). Samoin on selvitelty kiusaamisprosessiin johtaneita sekä siihen liittyviä muita tekijöitä (Salmivalli 1995). Tunnetuimpia pohjoismaisia tutkimuksia lienevät Olweusin (1973, 1986) tutkimukset Norjassa ja Ruotsissa sekä Pikasin ruotsalaiseen aineistoon perustuvat tutkimukset. Useimmat suomalaisista selvityksistä nojaavatkin Olweusin määritelmään kiusaamisesta. Hänen mukaansa "yksilöä kiusataan, tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän toistuvasti tai pidempään on alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille".

Ihminen pyrkii ympäristönsä hallintaan kaikissa olosuhteissa. Tämä koskee myös koulunsa aloittavaa ekaluokkalaista. On ensiarvoisen tärkeää, että pieni lapsi tulee luokkassaan ja kouluyhteisössään hyväksytyksi. Koululuokka on usein lapsen ensimmäinen varsinainen side ympäröivään yhteiskuntaan ja myös ensimmäinen yhteisöjäsenyys.

Suomalaiset selvitykset osoittavat, että viidestä kymmeneen prosenttia oppilaista joutuu koulussa jatkuvasti tai ajoittain kiusatuiksi. Mannerheimin Lastensuojeluliiton Kuumaan Linjaan (31.1. - 1.4.98) tuli 506 kouluasioita käsittelevää soittoa, joista jokainen perustui johonkin koettuun ongelmaan. Valtaosa puheluista käsitteli koulujen työrauhaa ja kiusaamista. Tällaisiin asioihin tulee suhtautua äärimmäisen vakavasti. Koulun on otettava avoimesti oma vastuunsa asiain tilasta.

Kiusaaminen on julmaa käyttäytymistä, jolla usein on sen uhrille vakavia yksilöpsykologisia seuraamuksia. On kiistattomasti osoitettu, että uhrin rooli kiusaamisprosessissa on varsin pysyvä, joten kysymyksessä on usein vuosia kestävä piina kiusaamisen kohteelle. Lisäksi kiusaaminen luo yleistä koulupelkoa, turvattomuutta sekä epäviihtyisän ilmapiirin. Siksi kaikki pyrkimykset selvittää, ennaltaehkäistä ja vähentää kiusaamista ovat arvokkaita.

Tässä tutkimuksessa ei mielenkiinnon pääkohteena ole niinkään se, mitä kiusaaminen on, kuinka paljon sitä esiintyy, missä sitä esiintyy, tms. Tosin aikaisempien tutkimusten tuloksia ja käsitteenmäärittelyjä joudutaan tietenkin sivuamaan. Lähtökohta oletus po. tutkimuksiin viitaten on se, että kiusaamista esiintyy kaikissa kouluissa ja että kaikki oppilaat tietävät ja tuntevat, mitä kiusaaminen on sekä lisäksi tunnistavat sen. Päähuomio kiinnittyy kahteen kysymykseen:

1. Mitkä ominaispiirteet kouluyhteisössä laukaisevat kiusaamisen kaltaisen häiriökäyttäytymisen?

2. Mitkä ominaisuudet/tekijät itse kiusaamisprosessissa vaikeuttavat/tekevät mahdottomaksi koulutovereiden puuttumisen asiaan?

Useimmat peruskoulun ala-asteen vanhemmat oppilaat tuomitsevat kiusaamisen ja tuntuu luonnolliselta, että kiusaajaan kohdistuu voimakas, kiusaamisen lopettamista vaativa ryhmäpaine. Näin ei kuitenkaan tapahdu. Se on kiehtova asia ja vaatii selvitystä.

Tutkimus suoritettiin Pohjan kunnan suomenkielisissä ala-asteen kouluissa, joita on kolme kappaletta. Tutkimuskohteen muodostavat 5. ja 6. luokan oppilaat, jotka kaikissa kouluissa toimivat yhdysluokkana. Oppilaita luokilla on yhteensä vajaa sata. Tutkimus toteutettiin kaksivaiheisena siten, että ensin kussakin luokassa suoritettiin sosiometrinen mittaus ohjatun kyselyn avulla. Tarkoituksena oli etsiä tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaiset oppilaat: kiusaajat, uhrit ja ulkopuoliset. Toisessa vaiheessa tehtiin teemahaastattelut, joiden avulla edellä esitettyihin pääkysymyksiin pyrittiin etsimään adekvaatteja vastauksia.

2. MENETELMÄVIIDAKON HÄILYVÄT LAIT

2.1 No Best Method

Koulukiusaamisessa on pitkälti kysymys erilaisuudesta ja ristiriitatilanteesta yksilön ja yhteisön välisessä suhteessa. Kasvatussosiologia tutkii sosialisatiota, uusien ikäluokkien muokkaantumista yhteiskunnan (ja yhteisön) jäseniksi ja kulttuurin siirtämistä sukupolvelta toiselle (Takala 1995, 10). Kasvatussosiologinen viitekehys tarkoittaa tässä tutkimuksessa ilmiön tarkastelemista enemmän instituution kuin yksilön ongelmana. Näkökulma ei sinänsä ole kiinnittynyt kumpaankaan osapuoleen erityisesti, vaan tarkastelun kohteena on koko systeemi.

Erilaiset kiusaamisongelmat ilmenevät näkyvimmillään juuri koulussa ja nimenomaan koulun sisällä eikä esimerkiksi koulumatkalla. Tämä on jo sinänsä erittäin mielenkiintoinen ilmiö. Suomalainen kasvatussosiologia on sopivasti keskittynyt lähinnä koulutusjärjestelmässä tapahtuvaan sosialisatioon, jolloin sitä voisikin kutsua koulutus sosiologiaksi (Takala 1995, 13). Kun puhutaan sosialisatioteorioista ja pedagogisen toiminnan teorioista, liikutaan varsin samankaltaisten aihepiirien alueella. Tämän tutkimuksen teoreettinen olemus asettuu jonnekin kasvatukseen ja yhteiskuntatieteiden rajapintaan, jossa yksi puhuu sosiaalisatiosta ja toinen kasvatuksesta.

Yleisen ihmiskuvan lähtökohtana ja perusilmiönä on inhimillinen kasvu ja kehitys, jolla on biologinen, fyysinen ja sosiaalinen puolensa. Tämä kasvu ja kehitys tapahtuu ihmisyyhteisössä, vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Po. kehityksen ohjaaminen on

sitten kasvatusta, joka tapahtuu kulttuurin sisäistämien arvojen, normien ja toimintatapojen ohjaamana prosessina (Antikainen 1992, 10 -11).

Kasvun ja kasvatuksen sosiaalinen alkuperä on ihmisen pyrkimyksessä säilyä elossa lajina mukautumalla ympäristöönsä ja kehittämällä sen hallintaa. Tästä näkövinkkelistä avautuu kasvatuksen laajin, antropologinen määritelmä, joka liittyy kasvatukseen ihmislajin kehitykseen eli ihmisen ihmistymiseen. Kasvatuksen suppein, psykologinen määritelmä taas määrittää kasvatuksen kahden henkilön, kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksena, tavoitteellisena toimintana, jolla pyritään ohjaamaan kasvatettavan kehittymistä. Kasvatuksen sosiologinen määritelmä taas sijoittuu jonnekin näiden kahden ääripään väliin.

Kasvatus on sosiaalistamista siihen yhteiskuntaan, yhteisöön ja ryhmään, jossa ihminen elää. Kasvattajina eivät toimi ainoastaan henkilöt, vaan välillisesti ja enenevässä määrin myös sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet ja instituutiot. Aikamme tärkeitä oheiskasvattajia ovat televisio, kaveripiiri (vertaisryhmä), nuorisomusiikki, jne. Kaikki kasvatus ei siis ole "tahallista" ja tarkoituksellista. Ihmiset saattavat arkielämässään luonnehtia vertaisryhmän merkitystä sanomalla esimerkiksi että "Kyllä meidän Jani on hyvä poika, mutta kun hänellä on kavereita, jotka aina houkuttelevat pahantekoon" (Puuronen 1997, 92).

Tämän tutkimuksen viitekehyksessä ihminen (oppilas) on sillä tavalla autonominen subjekti ja intentionaalinen olento, että hän tekee tulkintoja maailmastaan ja jäsentää maailmaansa omalla tavallaan. Tämä tarkoittaa, että olemisen, tapahtumisen ja niissä ilmenevät ongelmat, uhat ja muut kuviot ovat olemassa

kullekin yksilölle juuri sellaisina kuin hän ne kokee ja kertoo.

"Sociological theory consists of attempts to explain what has been empirically shown to happen".

- Ronald King

Selittämisessä tukeudutaan siis koulutussosiologiseen ja myös reproduktioteoreettiseen suuntaan kallistuvaan kasvatustieteelliseen pohdiskeluun. Ko. pohdiskelun pohjana ovat myös tutkijan tulkinnat haastateltujen oppilaiden sanomisista.

Oman pikantin lisänsä viitekehyksen kirjoon tuo alakulttuuriteoria (ks. esim. Cohen 1955), joka soveltuu koulumaailmaan varsin hyvin. Alakulttuuri syntyy, kun ryhmä nuoria kehittää uusia ongelmanratkaisukeinoja ja toimintaa ohjaavia sääntöjä (Puuronen 1997, 95 - 96). Alakulttuuria luodaan kaiken aikaa, kun nuoret huomaavat jakavansa samantyyppiset tarpeet, joita sosiaalinen yhteisö ei tunnusta. Alakulttuurin syntymisen myötä sen jäsenten välinen solidaarisuus ja vuorovaikutus voimistuvat (mt., 96).

Koulussa alakulttuuria luodaan kaiken aikaa ja eräs sen selkeimpiä ilmenemismuotoja on , milloin esimerkiksi välitunnilla tapahtuneista asioista kertominen on hyväksyttävää, milloin se taas tulkitaan kanteluksi. Alakulttuuri on tavallaan myös sitä koulukulttuurin tilaa, johon opettajalla ei ole asiaa. Kantelun ja hyväksytyt kertomisen hiuksenhieno rajakin on jossain määritelty ja määrittelyn suorittavat usein ne, jotka

joskus harrastavat sellaista, joka ei välttämättä saisi tulla päivänvaloon.

2.2 Kerro ystävästäsi!

Yksinkertainen ja nopea tapa kartoittaa ystävyys-suhteita ja niitä koskevia toivomuksia on eräänlainen ohjattu kyselymenetelmä, jolle J.L. Moreno vuonna 1934 antoi nimen sosiometria. Sosiometrisessä kyselyssä koehenkilö esimerkiksi saa kuvitellun, mutta toteutettavissa olevan tilanteen puitteissa ilmoittaa, kenet hän ensimmäiseksi, toiseksi, jne. toivoisi ystäväkseen, vierustoverikseen tms. ja keitä taas vastaavasti ei. Pisteytetyt vastaukset antavat kuvan kuhunkin oppilaaseen kohdistetuista myönteisistä ja torjuvista toivomuksista. Henkilökohtaiseen kiintymykseen perustuvien suhteiden lisäksi oppilaiden välillä on suhteita,, joissa kuvastuu osapuolten arvoasema; se, millaisiksi kunkin yksilön edellytykset vastata yhteisten asioiden hoitamisesta arvioidaan. Kukin oppilas sijoittaa tässä menetelmässä luokkatoverinsa tiettyjen ominaisuuksien perusteella paremmuusjärjestykseen. Pisteyttämällä saadaan luokan yleinen arvojärjestys. Näiden lisäksi voidaan käyttää erilaisia ns. Guess Who -menetelmiä, joissa oppilaille esitetään joukko havainnollisia kuvauksia erilaisesta käyttäytymisestä. Tehtävänä on sitten kunkin tapauksen kohdalla nimetä luokkatovereista se, johon kuvaus parhaiten sopii (Koskenniemi 1982, 43 - 44).

Tämän tutkimuksen kannalta tärkeää oli saada selville kultakin luokalta ne henkilöt, jotka mahdollisissa kiusaamistilanteissa eivät tulleet nimetyiksi kiusaajiksi tai kiusatuiksi. Samoin sosiometrisen mittauksen päämäärä oli täsmentää näistä "ulkopuolisista" henkilöistä suosituimmat, koska

oletettiin, että heiltä olisi mahdollista saada mielenkiintoista tietoa siitä, miksi kiusaamiseen puuttuminen on niin vaikeaa. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tutkimusjoukon muodostaneet oppilaat täyttivät "koskenniemeläis-morenolaisen" kyselylomakkeen (liite 1), jonka perusteella sitten löytyivät sopivat oppilaat. Luokanopettajan kanssa käytyjen keskustelujen perusteella suoritettiin lopulliset oppilasvalinnat haastatteluja varten. Näissä keskusteluissa haastateltavien valinnassa kriteereinä oli lähinnä oppilaan kyky pukea ajatuksensa sanoiksi.

2.3 Henkilökohtainen kontakti

Kun kysymys on kiusaamisen kaltaisesta, erittäin herkästä ja monisäikeisestä asiasta, tuntui selvältä, että tiedonkeruussa on päästävä henkilökohtaiseen kontaktiin em. henkilöiden kanssa. Tällaiseen lähestymistapaan sopivat laadullisen tutkimuksen menetelmät, joita mm. Hirsjärvi & Huttunen (1987) luonnehtivat seuraavasti:

1. Pyrkimyksenä on saada kokonaisvaltaista empiiristä tietoa siten, että myös laadulliset ja yksityiskohtia luonnehtivat seikat tulevat huomioonotetuiksi.
2. Havaintoaineiston koonnissa käytetään menetelmiä, jotka mahdollistavat em. asioita. Tällaisia menetelmiä ovat mm. osallistuva havainnointi, vapaamuotoinen haastattelu, ryhmäkeskustelut ja omaelämäkertojen käyttö.

3. Johtopäätökset voidaan tehdä havaintoaineistosta ilman tilastomatemattisia keinoja, jopa impressionistisesti tai journalistisesti. (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 147)

Varto (1992) perustaa laadullisen tutkimuksen kontekstin elämismaailman käsitteelle. "Elämismaailma tarkoittaa sitä yleisintä kokonaisuutta, jossa ihmistä yleensä voidaan tarkastella (...) Yksittäiset tutkimuksen kohteet saavat merkityksensä ja lähtökohtansa elämismaailmasta, siitä ihmisen kokemustodellisuudesta, joka on koko ajan läsnä ja valmiina, yhtä aikaa muuttavana ja muutettavana" (mt., 23 - 24).

Haastattelujen ja havainnoinnin avulla on mahdollista lähestyä ja eritellä koululaisen elämismaailmaa sekä tuottaa tietoa, kokemuksia ja tulkintoja koulussa eletystä todellisuudesta. Tutkijan tietoisuus yhdistettynä näihin tulkintoihin luo mahdollisuuden oppia tutkittavasta todellisuudesta ja muodostaa subjektiivisia merkityksiä (tutkijan) oman ymmärryksen pohjalta.

Kaiken kaikkiaan esimerkiksi suomalaisessa nuorisotutkimuksessa on alettu käyttää yhä enemmän kvalitatiivisia, tutkijan ja tutkittavan välittömään kommunikaatioon perustuvia menetelmiä (vrt. esim. Laine 1997, 26 - 27 ja Puuronen 1997, 216 - 217). Tämän tutkimuksen kannalta riittävän "syvällinen" aineiston keruumenetelmä on vapaamuotoinen teemahaastattelu, jolla on mahdollista pureutua 1990-luvun peruskoululaisen ajatuksiin ja käsityksiin ilmiöstä nimeltä kiusaaminen.

Tutkimuksen kohdejoukon muodostavat Pohjan kunnan kolmen suomenkielisen ala-asteen viidennet ja kuudennet

luokat. Kyseessä oli jokaisessa koulussa yhdysluokka ja oppilaita keväällä 1996 yhteensä 86.

2.4 Raportin raameista

Käsillä olevassa luvussa luodaan katsaus tutkimuksen metodiseen todellisuuteen. Siinä esitellään lyhyesti tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia sekä sen konkreettisen suorittamisen toimenpiteitä. Teoreettisten premissien maalailulla perehdytetään lukijaa siihen varsin laveasti käynnistyvään kiillamaiseen rakenteeseen, joka kolmannessa luvussa lähtee liikkeelle kouluyhteisön sosiaalis-historiallisen olemuksen tyypittelyllä ja päättyy reproduktiivisten oivallusten kautta paaluttamaan koulun "konservatiiviseksi pakko-organisaatioksi".

Tästä yhteiskunnallisen kentän siivilöimisestä pujahdetaan sitten sisään itse kouluyhteisöön, jonka toimintaa tähtäillään luvussa neljä. Samalla siirrytään kohti yksilöllistä, jolloin peilataan kouluikäisen moraalin kehittymistä asetettuja ennako-oletuksia vasten. Kaiken aikaa mukana kuvassa on myös yhteisöllinen näkökulma, jossa kaikki yksilöllinen tapahtuu.

Viidennessä luvussa siirrytään yksilötasolla kouluyhteisön häiriökäyttäytymisen yleiseen problematiikkaan, josta ilmiö kiusaaminen on eräs näkyvä osa. Tämä on valmisteleva osa lukua kuusi varten. Ko. luku (luku kuusi) on tutkimuksen pääluku, jossa pyritään syventämään ymmärrystä ilmiöön kiusaaminen nivomalla yhteen kiusaamisen teoriaa ja tutkimuksen empirian tiedonjyväsiä. Tämä pyritään tekemään johdannon pääkysymysten määrittelymien raamien

sisällä. Selittämisessä palataan takaisin yhteisölliseen (=sosiologiseen) teoriaan. Tässä pyritään lausumaan jotakin "yleistä ja merkittävää" siitä, miksi vertaisryhmä ei puutu kiusaamisen kaltaiseen häiriökäyttäytymiseen.

Viimeinen luku on tutkimuksen pätevyyden ja luotettavuuden arviointia.

3. KONSERVATIIVINEN KOULUYHTEISÖ

3.1. Historian siipien havinaa

Seuraavilla sivuilla on tarkoitus valottaa sellaista (koulutus)sosiologista tutkimusperinnettä ja keskustelua, joka on tämän tutkimuksen "tunnelman" luomisen kannalta tarkoituksenmukaista. Käsillä olevassa luvussa luonnostellaan siksi varsin kaukaa hakien yhtäältä kouluyhteisön asemaa yhteiskunnassa sekä toisaalta sen historiallis-nykyaikaista ja tätä kautta myös ristiriitaista olemusta. Tämä on välttämätöntä, jotta yksilötason tapahtuminen tulisi tarkoituksenmukaisella tavalla ymmärretyksi sen yhteisöllisiä raameja vasten. Luku on samalla olennainen osa raportin ikään kuin kaksoiskiilamaista rakennetta, joka yhteisöllisestä lähtevänä tyypittelee siinä toimivan yksilön "liikkumatilan" ja peilaa, selittää hänen tekemisiään ja tekemättä jättämisiään sitten yhteisöllisistä raameista kiinni pitäen.

Koulua on tutkittu paljon ja aineistosta on lähinnä runsaudenpula. Viitekehyksen luonnostelu on aina kokonaisuuden kannalta mielenkiintoinen ja tärkeä prosessi, vaikka tekstiin oletettavasti livahtaa myös itsestäänselvyyksiä. Näillä linjanvedoilla tutkija kuitenkin yrittää pitää itsensä kaidalla tiellä ja rakentaa terävahuippuisen pyramidin, jolla on tukevan leveä perusta, fundamentti.

Ihminen on sosiaalinen olento ja sosiaaliset yhteisöt syntyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Näitä yhteisöjä (instituutioita, laitoksia, organisaatioita) on määritelty ja luokiteltu monella tavalla. Erään jaottelun esittää Eskola (1977, 201). Ko. luokituksessa hän erottaa toisistaan

1. taloudelliset,
2. poliittiset, sekä
3. perhe-, kasvatus- ja vapaa-ajan instituutiot.

Koulu kuuluu luonnollisesti kasvatusinstituutioihin ja on eräs tärkeimmistä yhteiskuntaan sosiaalistajista. Ympäristö on yksilölle aina enemmän (tai vähemmän) valmiina olevaa, ennen häntä syntynyttä ja kehittynyttä ja tavallaan ulkopuolista. Siihen on sitten itse kunkin parhaan kykynsä mukaan mentävä mukaan, sopeuduttava. (Kasvatus)sosiologia nimittää po. prosessia sosialisaatioksi ja kasvatustieteilijät puhuvat lähinnä vain kasvatuksesta.

Koululaitosta voidaan tarkastella oman (ja menneen) aikansa kulttuuristen, poliittisten, rakenteellisten ja taloudellisten olosuhteiden tuotteena. On tavallaan paradoksaalista, että vaikka koulu on tärkeä sosiaalistaja, se samalla on myös merkittävä poikkeavuuksien "tuottaja". Koulu tekee oppilaista häiriköitä, kiusaajia, menestyjiä, jne.

Koska koululaitoksen läpi kulkee jokainen yhteiskunnan jäsen, muotoutuu sen olemuksesta jo tästä syystä varsin erikoislaatuinen. Eskolan jaottelu tarvitsee hieman täydennystä, jotta koulun erityisluonne organisaationa saadaan esiin. Jäsenyyisperustaisesti ajatellen koulu on toisaalta hyvin lähellä pakko-organisaatioita (vrt. vankila), koska sen jäsenyyttä ei voi välttää. Jokainen on oppivelvollinen.

Blau ja Scott taas ovat luokitelleet organisaatioita jäsenyyden tuoman hyödyn perusteella ja tällöin koulu luetaan lähinnä palveluorganisaatioihin, koska

oletetaan, että sen "asiakkaat" ovat yhteisön toiminnasta koituvan hyödyn ensisijaisia saajia (Blau & Scott 1983, 43). Toisaalta koulu voidaan lukea myös molemminpuolisen hyödyn organisaatioihin, jolloin katsotaan, että oppilas koulun jäsenenä saa suurimman hyödyn (oppiminen) koulun toiminnasta.

Tässä yhteydessä on myös hyödyllistä valottaa muutamalla sanalla koululaitoksen kehitykseen vaikuttaneita yhteiskunnallisia tekijöitä.

Kun koululaitos Euroopassa pikkuhiljaa kehittyi erityiseksi ja erikoistuneeksi instituutioksi, se toimi tiukasti kirkon yhteydessä ja alaisuudessa. Suomessa koulu "itsenäistyi" vuoden 1866 kansakouluasetuksella, jolla kirkon ja koulun ero sinetöitiin. Koululaitoksen suhde kirkkoon korvautui ensin vähitellen ja sitten kokonaisuudessaan riippuvuudeksi tuotantoelämästä ja sitä kautta myös valtiosta. Nykyoloissa tilanne voidaan edelleen nähdä sellaisena, että koulujärjestelmän tehtävänä on tuottaa kansalaisia, jotka oletetusta kriittisyydestään huolimatta (tai juuri sen avulla?) menestyvät yhteiskunnassa mahdollisimman hyvin ja ovat siten edistämässä koko kansan hyvinvointia. Koulutuksen järjestämisen periaatteet muotoillaan sitten sellaisissa sosiaalisissa ryhmissä, joilla ylipäänsä on jotakin tekemistä yhteiskunnallisen vallan ja vastuun kentällä (ks. esim. Bernstein & Lundgren 1983).

3.2 Reproduktioteoreettinen sivallus

1970-luvulta lähtien on koululaitosta Suomessakin tutkittu enemmän reprodutio-teoreettisessa hengessä. Reproduktion käsitteen lanseerasivat ranskalaiset sosiologit Bourdieu ja Passeron. Heidän mukaansa

yhteiskunta koostuu kentistä, areenoista, joilla yksilöt tavoittelevat palkintoja tai resursseja itselleen. Tällaisia palkintoja voivat olla esim. raha, valta, älyllinen erottautuminen, jne. Jokainen kenttä on sosiaalisten asemien järjestelmä, jolla on omat palkintonsa ja oma toimintalogiikkansa. Yhteiskunnallisen ja kulttuurisen uusintamisen (reproduktion) tärkein muoto on pedagoginen toiminta (pedagogic action). Tämä toteutuu Bourdieun mukaan kolmessa muodossa:

1. eriytymätön kasvatus (esim. vertaisryhmät),
2. perhe- tai kotikasvatus, ja
3. institutionalisoitu kasvatus (esim. koulu).

Pedagoginen toiminta uusintaa myös "pinnan" alla piilevät yhteiskunnan valtasuhteet. Tehokkaan pedagogisen toiminnan edellytykset ovat pedagoginen auktoriteetti (pedagogic authority) ja pedagoginen työ (pedagogic work). Pedagogisessa työssä on sekä kätkeyty että näkyvä puolensa. Bourdieun mielestä pedagogiikoilla on lisäksi erilainen suhde eri yhteiskuntaluokkiin, vaikka ne käytännössä näyttävätkin neutraaleilta (Bourdieu & Passeron 1990, 3 - 67).

Koulu ei siis toimi historiallisessa tyhjiössä, vaan on organisaationa liikkeessä omalla aikajanaan. Lähtökohtana oli kirkon täydellinen valta. Janan toisessa päässä on jotakin muuta. Koulun "itsenäisyyttä" voidaan edelleen pitää varsin näennäisenä. Toisaalta yhteiskunta tavallaan hyväksyy täydellisesti koulutusjärjestelmän auktoriteetin, että jollakin instituutiolla ja sen edustajilla on kiistaton oikeus tarjota opetusta kansalaisille. Toisaalta ollaan

sitä mieltä, että koulu ei suinkaan itse päättä toimintansa perusteista eikä itse asiassa tavoitteistaankaan, vaan että koulu ainoastaan konkretisoi, työstää ja kehittää edelleen sille "ylhäältä" annetut poliittis-ideologiset sisältörakenteet (mt., 141).

Tällä järjestelmällä on valta pakottaa sen vaikutuspiiriin tuleville yksilöille (=jokainen kansalainen) tietyt oppisisällöt ja vieläpä esittää ne "ainoina totuuksina" (vrt. pakko-organisaatioviittaus aikaisemmin). Lisäksi järjestelmällä on oikeus arvioida yksilöitä ko. oppisisältöjen hallinnan perusteella. Tässä tulee koulun tehtävä (karsia, valikoida, erotella ja lajitella) oivallisesti määritellyksi (ks. esim. Berner, Callewaert, Silberbrandt 1977). Samoin ko. "reproduktiivisten oivallusten" arvo piilee pitkälti siinä, että koulu ja koulutusjärjestelmä tulevat tässä asetetuiksi yhteiskunnallis-historiallisiin yhteyksiinsä. Näiden yhteyksien "näkeminen" vaikuttaa ratkaisevasti kaikkien kasvatusprosessissa mukana olevien tietoisuuteen oman toimintansa perusteista sekä auttaa ymmärtämään kouluyhteisön itselleen tyypillistä hierarkista toimintamallia. Lisäksi se oivallisesti valaisee yksittäisen oppilaan varsin selkeästi raamitettua asemaa kouluyhteisössä.

3.3 Poikkeavien kohtaustapa

Koulu ei myöskään toimi muusta maailmasta irti olevana saarekkeena, ainakaan toimintansa perusteiden puolesta, eri asia on sitten käytännön koulutyö. Merenheimon (1990) mukaan kouluorganisaation toiminnan ja olemassaolon keskeinen perusta on koulun ehdoilla ja koulun vaatimuksista lähtien määriteltävä "normaalius".

Oppilaisiin koulussa kohdistuvat odotukset ja käyttäytymisvaatimukset ovat hänen mielestään selvästi erilaisia verrattuina niihin sosiaalisiin odotuksiin, joita lapsiin kohdistuu koulun ulkopuolella, kotona ja toveripiirissä (Merenheimo 1990, 34 - 35). Koulussa oppilaalla on ainakin kaksi roolikenttää odotuksineen. Toinen on rooli oppilastoverien joukossa ja toinen - edellistä pysyvämpi - on oppilaan rooli suhteessa opettajaan. Molemmissa kentissä syntyy aina jonkinasteisia ristipaineita jopa sillä tavalla, että yksilön minä ja syntyvät roolit ovat ristiriidassa keskenään. Tällaiset tilanteet ovat riskaabeleita. Tällöin oppilas saattaa joutua tekemään erilaisia kompromisseja reagoidessaan suhteisiin moninaisissa yhteisöllisissä ja yksilöllisissä vuorovaikutustilanteissa, mikä sitten voi johtaa erityisroolien muodostumiseen. Tällaisiin erityisrooleihin yleisesti sijoitetaan esim. häiriköt, kiusaajat ja mielistelijät (mt., 44 - 45).

Poikkeavuuksien "tuottaminen" on siis oleellinen osa koulun sosialisatiotehtävää. Kun koko ikäluokka joutuu tekemisiin koulujärjestelmän kanssa, löytyy joukosta luonnollisesti sellaisiakin yksilöitä, joiden toiminta ei ole sopusoinnussa koulun toiminnan ja tavoitteiden kanssa. Koulussa opettaja havainnoi ja luokittelee oppilaita ainakin kahden perusintressin mukaan:

1. koulunpidollisesti; opettaja on vastuussa oppilaiden oppimisesta, ja
2. kurinpidollisesti; opettaja on vastuussa siitä, että koulun sääntöjä noudatetaan.

Kumpikin luokitteluperuste luo poikkeavuuksia, joita niin ikään on ryhmitelty eri kriteerien mukaan. Koskenniemi (1982, 27) onkin osuvasti todennut, että "koulu on koulu, jolla on sille ominainen sosiaalinen rakenne ja jossa vallitsevat sille ominaiset jäsenten välisiä suhteita koskevat lainalaisuudet". Hän sivuaa myös koululaista ympäröivän sosiaalisen kentän dualistista olemusta; koululainen joutuu opetustilanteissa hyvinkin voimakkaasti aikuisen yhdessäoloa sääntelevien toimien kohteeksi. Vapaa-ajan spontaanissa yhdessäolossa tällaista ei paljon tapahdu (mt., 35).

Laine (1997) toteaa koulun jo rakennuksena asettavan opettajat ja oppilaat paikoilleen fyysisessä tilassa. Koulun tila ei ole sekään neutraali, vaan sen olemus henkii rakenteita ja vallankäyttöä (Laine 1997, 51 - 52). Kyse on nimenomaan siitä, että kouluarkkitehtuurikin on osa sitä poliittis-ideologista reproduktioketjua, jossa rajataan erityisesti oppilaan paikka.

Vastakkainasetteluja löytyy siis monia: yhteiskunta vastaan koulu, elämä vastaan koulu, oppilaat vastaan opettajat, sopeutujat vastaan sopeutumattomat, jne. Koulu suorastaan huokuu ambivalensseja, joita voidaan johtaa yhtäältä koulun yhteiskunnallisesta "itsenäisyydestä", eristyneisyydestä käsin; toisaalta siitä itsestään käsin, sen erityisluonteesta ja kunkin yksikön ainutlaatuisuudesta käsin.

Kaiken tämän jälkeen koulu voitaisiin hyvinkin luokitella pakko-organisaatioksi, jossa oppilaat toimivat suurimmaksi osaksi yhteisön sääntöjen ja opettajan "armoilla". Kun koulu karsii ja valikoi, erottelee ja lajittelee, se tekee työnsä opettajan kautta. Nuorelle ihmiselle muodostuu tässä prosessissa käsitys itsestään oppilaana. Samoin hän ymmärtää oman

toimivaltansa, aktiivisuutensa rajoittuneisuuden kouluyhteisössä. Nämä kaksi seikkaa ovat tärkeitä pitää mielessä, kun tarkastellaan yksilön toimintaa sellaisessa yhteisössä kuin koulu. Etsittäessä syitä siihen, miksi kiusaamisprosessissa vertaisryhmän moraalinen tuomio ei realisoidu minkäänlaisiksi toimenpiteiksi, on tämänkaltaisen luonnostelu suorastaan välttämätöntä.

Tietyt yksilöiden väliset ilmiöt ja käyttäytymisen muodot ovat vahvasti yhteisöllisiä. Lukuisat tutkimukset osoittavat, että kiusaaminen on yksi näistä ilmiöistä. Ainakin sen alkuperä voidaan useimmiten jäljittää yhteisölliseksi. Siksi puhutaankin juuri koulukiusaamisesta. Viime aikoina on keskustelun kohteeksi noussut työpaikkakiusaaminen eräänlaisena "täysikasvuisten" vastineena koulukiusaamiselle. Kun tällaisista asioista on puhe, ei tutkimuskohteena olevan yhteisön historiallisia ja rakenteellisia piirteitä voida ohittaa. Ne ovat tärkeä tietyille (tutkittavalle) ilmiölle hedelmällistä maaperää luova tekijä, jonka tarkastelu johtaa vääjäämättä ilmiön syvällisempään ymmärtämiseen.

Seuraavaksi on syytä tarkastella koulun kaikkein oleellisinta toimintayksikköä hieman lähemmin. Luokaamme silmäys koululuokan anatomiaan.

4. KOULULUOKAN ANATOMIAA

4.1 Ryhmiä ryhmässä

Ihminen elää ja toimii suurelta osin erilaisissa ryhmissä. Yksilöstä tulee jo syntyessään useimmiten perheen jäsen. Salmivalli (1998, 11) on muotoillut ryhmän tuntomerkit seuraavasti:

“Ryhmällä tarkoitetaan suhteellisen pientä määrää ihmisiä (kuitenkin vähintään kolmea), jotka ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja jotka mieltävät itsensä saman ryhmän jäseniksi; heillä on eräänlainen me-henki, tunne ryhmään kuulumisesta. Ryhmän jäsenillä on myös yhteinen tavoite tai tarkoitus, jonka vuoksi ryhmässä ollaan. Lisäksi heidän toimintaansa säätelevät yhteisesti jaetut normit.”

Ryhmä on siis yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen perustuva kokonaisuus, jolloin henkilöiden välillä on vakaat, rakentuneet suhteet, yhteisiä päämääriä, tavoitteita tai tehtäviä. Ryhmän jäsenet myös tunnistavat jäsenyytensä ryhmässä. Ryhmät ovat joko virallisia (ryhmä, jonka on nimennyt jokin organisaatio tai joka on olemassa tiettyä päämäärää tai tavoitetta varten, esim. luottamusmieselin) tai epävirallisia (ryhmä, joka muodostuu jäsenten vuorovaikutuksen perusteella, esim. nuorisojengi). Tiuraniemi on luokitellut ryhmiä yksinkertaisen selkeästi ja osoittanut kullekin luokalle tiettyjä ominaisuuksia (Tiuraniemi 1993, 45 - 46):

1. primaariryhmä: yhteistyöhön ja kasvokkaisvuorovaikutukseen perustuva ryhmä, esim. perhe;
2. sekundaariryhmä: jäsenten vuorovaikutus on epäsuorempaa ja yhteenkuuluvuus voi olla vähäisempää, mutta jolla on kiinteä muoto ja säännöt, esim. koululuokka;
3. jäsenryhmä: ryhmä, jonka jäsen yksilö on virallisesti; jäsenryhmä pyrkii esim. ajamaan jäsenistönsä etuja, yhdenmukaistamaan jäsentensä käyttäytymistä, jne.
4. viiteryhmä: ryhmä, johon yksilö haluaa samaistua ja jossa hän haluaa tulla hyväksytyksi; samaistumisen lisäksi yksilö pyrkii sitoutumaan viiteryhmän arvoihin ja tavoitteisiin ja vertailemaan omaa asemaansa viiteryhmän jäsenten asemaan; yksilö ei välttämättä ole ryhmän jäsen, ja koko ryhmä saattaa olla hyvinkin hajanaisesti ja abstraktisti olemassa.

Koululuokka ryhmänä on hieman erikoislaatuinen tapaus. Tiuraniemi tulkitsee sen sekundaariryhmäksi. Yhtäältä koululuokasta löytyy piirteitä kaikista edellisistä. Toisaalta koululuokka edustaa varsin pitkälle vertaisryhmää (peer group), jonka merkitystä lapsen kehitykselle on viime vuosina alettu pitää erittäin tärkeänä (ks. esim. Lahikainen, Kraav, Kirmanen & Maijala 1995, 97 tai Salmivalli 1998, 12 - 14). Tämä vertaisten yhteinen toiminta on merkittävä osa koko sosialisatioprosessia. Antikaisen mielestä vertaisryhmän merkityksen kasvu liittyy läheisesti yhteiskunnan eri ikäisten eristäytymiskehitykseen (Antikainen 1993, 115 - 117). Nyky-yhteiskunnassa tämä

segregaation aste on korkea ja näin suunnilleen samanikäisten ryhmästä muodostuu tärkeä sosialisatiotekijä. Tosin ns. yleinen mielipide sekä myös yhteiskuntatieteet ovat usein nähneet vertaissuhteiden merkityksen ristiriitaisena: useimmiten nuorten omat ryhmät nähtiin alakulttuurisen kapinoinnin ja poikkeavan käyttäytymisen lähteinä. Tällaista kuvaa ovat luoneet vanhakantaiset ajatusmallit siitä, että vain perhe ja koulu ovat sosiaalisia, muu nuorten toiminta on "tuonut ongelmia".

4.2 Sosiaaliset ja epäsosiaaliset tyytit

Peruskouluikäisen maailmassa toverien vaikutus arvostukseen, normeihin, yms. on erittäin merkittävä. Koskenniemen mukaan kysymys ei ole pelkästä jäljittelystä, vaan että kehitystä ohjailee usein konfliktitilanteiden kautta oppiminen, jolloin yksilö ikään kuin hakeutuu tarkoituksenmukaiseen asemaan toveripiirissä (Koskenniemi 1982, 113 - 114). Tämä johtopäätös sisältää ajatuksen siitä, että, kouluikäinen on moraaliltaan ja sosiaalisen osaamisen tasoltaan jo sellaisessa "kunnossa", että hän pystyy lukemaan tilanteita, vetämään johtopäätöksiä erilaisen käyttäytymisen seurauksista, jne. Tämä tarkoittaa myös sitä, että hän kykenee riittävässä määrin pohtimaan moraalisia ongelmia (mm. kiusaamista käytöksenä, kiusaamisen "oikeutusta", jne.).

Vertaisryhmä muistuttaa jonkin verran Tiuraniemen viiteryhmää, mutta on konkreettisesti olemassa ja lähellä lasta. On sanottu, että oppilaiden yhdessäolo ei ole sattumanvaraista (mm. Koskenniemi 1982, s. 112), vaan että siihen sisältyy varsin suuri annos pysyvyyttä ja jopa säännönmukaisuutta. Luokka siis jäsentyy jonkinlaiseksi kokonaisuudeksi hyvinkin varhain.

Koululuokassa on myös melko paljon piirteitä, joita muista ryhmistä ei löydy: koululuokka on tavallaan virallinen ryhmä, pakostakin koolla; siihen kuuluvat tietyn alueen kaikki samanikäiset yksilöt; sen toiminta on voimakkaan dualistista, sitä tarkkaillaan ja arvioidaan kaiken aikaa, jne. Olemme siis tekemisissä todella erikoislaatuisen ryhmän kanssa.

Lapsen kehitys kulkee fragmentaarisesta kokemisesta pysyviin, tarvetyydytyssidonnaisesta affektipitoisesta neutraaliin, fantasiapitoisesta realistiseen itsen suhteuttamiseen toisten ja maailman kanssa. Varsinkin psykoanalyttinen traditio pitää kontekstia ja sen muutoksia tärkeinä po. kehitykseen vaikuttavina tekijöinä. (Lahikainen & al. 1995, 42). Katsotaan, että kontekstin muutoksen johdosta syntyvä ahdistus on kehityksen liikkeelle paneva voima. Lapselle ikään kuin paljastuu maailman monimutkaisuus kaiken aikaa asteittaisina oivalluksina, jolloin uudet asiat tai tilanteet muodostuvat kehityksellisiksi haasteiksi. Niiden herättämä ahdistus ja sen hallintapyrkimys ovat pohjana uusien hallintakeinojen (uusien psyyken sisäisten varustusten kuten ajattelutapojen tai toimintamallien) kehittymiselle (mt., 48). Toisaalta: turvattomuutta esiintyy juuri kontekstista toiseen siirryttäessä. Uuden ryhmän jäsenyys [liittyminen koululuokkaan (joka vuosi uudelleen)] on sellainen absoluuttinen kontekstin muutos, jota voidaan pitää erityisen riskaabelina tilanteena. Kaiken lisäksi lapsi tässä vaiheessa myös enenevässä määrin siirtyy ikätovereidensa kontekstiin, jossa hän määrittelee itsensä (ja tulee määritellyksi) suhteessa ikätovereihinsa (Lahikainen & al. 1995, 48).

Minkä tahansa tunnistettavissa olevan ryhmän toimintaan liittyy vuorovaikutusta. Ryhmä muodostaa vuorovaikutuksessaan sisäiset käyttäytymisnorminsa, jotka puolestaan muodostavat yleisesti vallitsevan

kulttuurin sisälle alakulttuurin (Cortis 1977, 27). Tällä tavalla muodostuvat normit voivat olla yleisesti hyväksytyjä tai sitten ristiriidassa tai arveluttavassa suhteessa valtakulttuuriin. Periaatteessa jokainen yksittäinenkin ystävyysuhde muodostaa oman alakulttuurinsa, joka määrittelee suhteensa esim. kouluyhteisön arvoihin.

Kuten mainittiin on Koskenniemi todennut koululuokan jäsentyvän kokonaisuudeksi hyvin varhaisessa vaiheessa ja että oppilaiden yhdessäolossa ei sen jälkeen enää juurikaan ole sattumanvaraisuutta. Tämä tukee esim. useissa tutkimuksissa myöhemmin havaittua kiusaajan ja uhrin roolin pysyvyyden ideaa. Koskenniemi on aiemmissa tutkimuksissaan kehitellyt koululuokan sosiaalisten tyyppien luokituksen, jota luonnehditaan samalla myös erittäin pysyväksi ja yksimieliseksi. Koskenniemen mukaan erilaisissa olosuhteissa toimivien ja erikokoisten koululuokkien oppilasjoukot ovat yleisesti katsoen varsin samanlaisia. Tämä taas on synkroonissa myöhemmin esille nousevan koulun universaalisuuden ajatuksen kanssa.

Tässäkin yhteydessä on tarkoituksenmukaista esitellä Koskenniemen klassinen koululuokan sosiaalisten tyyppien jaottelu. Näyttää siltä, että nämä tyypit ovat olemassa sekä hyvässä että pahassa. Salmivallin (1998) esittelemät erilaiset roolit kiusaamisprosessissa myötäilevät Koskenniemen luokitusta. Tuntuu siis siltä, että aktiivinen toiminta, olkoon se minkälaista tahansa, rakentuu sosiaalisissa tilanteissa suurin piirtein saman kaavan mukaan.

Koululuokan sosiaaliset tyypit (Koskenniemi 1982, 100 - 101):

1. Johtajat: yksilöitä, joiden vaikutusvalta ulottuu enimpään osaan luokkaa;
 - 1.a Aito johtaja: ylivoimainen kaikilla tai useimmilla alueilla ja nauttii yleistä arvontoa;
 - 1.b Tilapäisjohtaja: vaikuttaa vain harvoin tai harvoilla alueilla enimpään osaan luokkaa;
 - 1.c Valtias: yksilö, jonka laaja vaikutusvalta perustuu alistamiseen.

2. Myötäilijät: yksilöitä, jotka ovat aktiivisesti mukana yhteisissä toimissa, mutta joiden vaikutusvalta on osittaista;
 - 2.a Apuri: toimii aktiivisesti ja oma-aloitteisesti vaikuttamatta kumminkaan itsenäisesti yhteisöön;
 - 2.b Suosikki: yksilö, jonka asema perustuu suuren toverijoukon osoittamaan ystävyYTEEN;
 - 2.c Sortaja: yksilö, joka jatkuvasti (yksin tai muutaman toverin kanssa) on eri tavoin väkivaltainen jotakuta oppilasta kohtaan.

3. Syrjässäolijat: yksilöitä, joilla ei ole vaikutusvaltaa ja joiden osallistuminen yhteisiin toimiin on rajoittunutta;
 - 3.a Eristyjä: pysyttelee oma-aloitteisesti erossa yhteisistä toimista;
 - 3.b Sivuutettu: yksilö, joka ei pyrkimyksistään huolimatta ole päässyt mukaan yhteisiin toimiin;
 - 3.c Torjuttu: yksilö, jota enimmäkseen toverit jatkuvasti torjuvat seurastaan.

Koululuokka on näin ikään kuin itse määritellyt itsensä. Yksilöt ovat hakeneet paikkansa yhteisöllisessä kontekstissa: joku on joutunut johonkin tiettyyn asemaan, joku taas on saavuttanut jonkun aseman, joku jäänyt johonkin jne. Koululuokan sosiaalisessa järjestäytymisessä on yksilön kannalta ongelmallista nimenomaan se, millaiseksi tyypiksi hän tulee luokitelluksi tämän vuorovaikutuksellisen kentän myllerryksessä. Millainen rooli tai identiteetti on mahdollinen? Kun otetaan huomioon erilaisten roolien ja sosiaalisten asemien varsin vankka pysyvyys, voidaan sanoa, että ollaan elämää suurempien asioiden kanssa tekemisissä. Nämä sosiaalisen aseman "paalutukset" ja identiteetin muotoutuminen nimittäin ohjaavat yksilön tulevaa elämää eikä päinvastoin. Yksilö pääsee/joutuu/hakeutuu/jää tiettyyn asemaan, joka on tullut ikään kuin jäädäkseen. "

4.3 Passiivisuuden pedagogiikka

Pelkästään yksilön persoonallisuuden ja taipumusten "huono yhteensopivuus" koulun ihanteiden kanssa voi johtaa poikkeavalle tielle. "Pikkuriikkinen" virhe sosialisatioprosessissa saattaa viedä nuorta ihmistä kohti kouluyhteisön tyypiteltyjä erityisrooleja, joita esim Lämsä luokittelee seuraavasti (Lämsä 1996, 81):

1. sopeutujat,
2. hyväkseen käyttäjät,
3. vetäytyjät, ja
4. aktiivisesti poikkeavat koulun vastustajat.

Esim. kiusaaminen on toimintaa, joka jo selkeästi on pitkälle kehittynyttä "aktiivista poikkeavuutta" kouluyhteisössä. Mutta palatkaamme asiassa hieman taaksepäin liittämällä koululuokan toiminta osaksi sitä viitekehystä, jossa itse koululaitos toimii.

Koskenniemi on sitä mieltä, että "koulunkin ilmaston peruspiirteitä ovat yhteenkuuluvuus, keskinäinen kunnioitus ja luottamus, osallistuminen päätöksentekoon ja yhteiset sisäistetyt normit" (Koskenniemi 1982, 165). Edellinen lause kuvaa jossain määrin ihannetilaa, joka kenties jossakin saavutetaan. Pikemminkin koululaitos elää tavalla, jota Aittola & al. (1995) osuvasti kuvaavat Keith Roeta mukailleen. Tämän näkökulman mukaan koulu on dualistisuudessaan ajautunut umpikujaan: se **ei** samanaikaisesti **voi** olla oppimista ja persoonallista kasvua edistävä sekä yhteiskunnallista selektiota toteuttava ja todistuksia jakava instituutio. Samaa mieltä on mm. Puolimatka : koulu on auttamattomassa ristiriidassa kasvatustehtävänsä kanssa, jos sen rooli käsitetään ensisijaisesti sosiaalistavaksi, koska siltä toisaalta edellytetään kriittisen asenteen kehittämistä ja ilmentämistä (Puolimatka 1995, 113-114) Niin pitkään kuin tätä ongelmaa ei pystytä ratkaisemaan, eikä koulun funktioita, pedagogisia työtapoja tai asemaa kulttuurin ja tiedon välitystehtävässä ole selvennetty, tulee jokainen uusi sukupolvi kehittämään *vastarintaan* ja *kapinaan* perustuvia nuorisokulttuureja (Aittola & al. 1995, 141).

Roolilla tarkoitetaan niitä odotuksia, joita yksilöön liitetään hänen sosiaalisen asemansa, sukupuolensa tai esim. aikaisemman käyttäytymisensä perusteella (Salmivalli 1998, 48). Koululuokassa oppilaan roolit näyttävät taas dualistisina: hän on **jotakin suhteessa opettajaan** ja **jotakin suhteessa**

oppilastovereihinsa. Oppilaan näkyvin ja perinteisin rooli on nimenomaan olla oppilas: hän on velvollinen seuraamaan opetusta, hänen velvollisuutensa on noudattaa koulun sääntöjä ja tehdä hänelle määrätyt tehtävät. Oppilaan täytyy tunnustaa opettajan auktoriteetti ja niin ikään luovuttaa valta itsestään kouluajaksi opettajalle, jolla on oikeus asiantuntevan tuomarin tavoin päättää koulujärjestelmän puitteissa oppilaan kyvykkyydestä, motivaatiosta ja kohtalosta. Tämä on itse asiassa koulujärjestelmään kaikkialla maailmassa liittyvä peruspiirre, koska nimenomaan koulu on se keskeinen "joukkojenkäsittelylaitos", joka sosiaalistaa ihmiset (Kivinen & Rinne 1995, 81 - 81). Lahikainen & al. totesivat saman asian tehdessään vertailevaa tutkimusta Suomen ja Viron 5 - 12 -vuotiaiden lasten huolten ja pelkojen aiheista. Heidän mielestään oli yllättävää, että kahden näinkin erilaisen maan koulut tuntuvat toimivan varsin samanlaisena perusympäristönä lapsille. Kouluun liittyvässä turvattomuudessa oli selkeästi vähemmän eroja maiden välillä kuin esim. perhe-elämään liittyvässä turvattomuudessa (Lahikainen & al. 1995, 267). Kaiken kaikkiaan eri yhteyksissä on todettu, että koulu on varsin universaali laitos sikäli, että sen toimintatavat sosiaalisine suhteineen ja rooleineen ovat suuressa osassa maailmaa samanlaisia.

Koulun ja koulutuksen keskeinen sisäinen toimintamekanismi on vallan ja kuuliaisuuden vaihtosuhde. Oli kysymyksessä sitten peruskoulu tai ammatillinen oppilaitos on kouluun astuvan yksilön aina omaksuttava po. oppilaan rooli. Tämän roolin perusluonteeseen kuuluu kuuliaisuus.

Yksittäisten oppilaiden ja opettajien toimintaa säätelevät koulun kehystekijät ja annetut roolit koko sosiaalisen instituution kehikossa (Kivinen & Rinne 1995). Mainitussa teoksessa artikkelin kirjoittajat

muotoilevat kouluyhteisöä koskevan kuvauksensa varsin pessimistisesti:

”Vaikka esim. ns. progressiivinen pedagogiikka verhoaa vallan ja kuuliaisuuden välisen perussuhteen omalla, yksilön arvoa korostavalla retoriikallaan, itse perussuhteeseen se ei voi kajota järkyttämättä koko koulutusinstituution olemassaolon perusehtoja” (Kivinen & Rinne 1995, 81 - 82).

Nämä koulutusinstituution perusehdot eivät suosi oppilaan aktiivista toimintaa muutoin kuin kouluyhteisön omiin toimintatapoihin ja ihanteisiin sopeutettuna sekä sen tavoitteita mukaillen. Hämeenlinnan normaalikoulun lehtori Liisa Hakala (1998) lausuu eräässä johdantopuheenvuorossaan satuttavasti:

” Tragikoomista on, että yhteiskunnan koululle asettamat tavoitteet, koulun todellisuus ja käyttäneet sekä opettajan omien voimavarojen rajallisuus pyrkivät toisinaan ohjaamaan toimintaamme arvoihanteiden vastaisesti rajoittamiseen, epätarkoituksenmukaiseenkin sopeuttamiseen, vastuunoton mahdollisuuksien rajaamiseen tai korostuneesti oman edun tavoittelun tukemiseen. . . . Todellisuus pakottaa siis opettajaa käyttämään valtaa, joka toimii arvoihanteita vastaan.”

Ehkäpä tässä tyypillisimmillään on tilanne, jossa progressiivinen opettaja tiedostaa Kivisen ja Rinteen luonnostelemat ”rautaiset rakenteet”, joiden armoilla kouluyhteisössä sittenkin töitä tehdään. Opettajan sinnikkäistä, hyvää tarkoittavista pyrkimyksistä huolimatta ei oppilaan aktiivisuus useinkaan ole hyväksi, vaan se tavallaan pirstoo hienostunutta roolihierarkiaa tavalla, jossa edellytykset

menestyksekkäälle opettajantyölle ovat vaarassa? Oppilaan roolina on toimia opettajan säätämässä rajoissa, oma-aloitteisuus ei sittenkään saa tarpeeksi hyväksyntää, koska se on eräänlainen looginen mahdottomuus.

Broadyn (1986) tutkimukset ns. piilo-opetussuunnitelmasta tukevat myös tämän tyyppisen normiston olemassaoloa. Virallisen opetussuunnitelman lisäksi koulussa opitaan ainoastaan "passiivisia valmiuksia": pitää oppia odottamaan, alistumaan, sietämään kaikenlaista, jne. (Broady 1986, 96 - 98). Tässä saattaa piillä eräs selityksen siemen siihen, etteivät oppilaat pysty puuttumaan kouluyhteisössä havaitsemaansa kiusaamiseen.

Hakalan edellä lausuma käsitys "uuden opettajan" dilemmasta täydentyy mielenkiintoisella tavalla Laineen (1997) analyysissä. Koulu on ollut yksi niistä yliyhteisöllisistä auktoriteeteista, joiden tavoitteena on ollut valtiokansalaisten tuottaminen. Koulu on keskitettynä institutionaalisen ratkaisuna yhdenmukaistanut tarverakenteita ja yksilöiden elämismaailmaa. Nykyajan voisi olettaa purkavan tämän tyyppisen instituution monopoliasemaa ja myös sen pätevyys asetettaisiin yksilöiden omasta arkikokemuksesta käsin kyseenalaiseksi. Näin on varmasti tapahtunutkin.

Nykyajan yksilöllisyyttä korostava luonne edellyttää enenevässä määrin kykyä sopeuttaa omat tarpeet ja koulun institutionaaliset vaatimukset järkevaksi kokonaisuudeksi, sillä vaikka koulu muuttuu, toteutuvat muutokset varsin jähmeästi verrattuina kouluikäisten kokemusmaailman jatkuvaan ja nopeatempoiseen uudelleen muotoutumiseen.

Laine toteaa, että tästä syntyviä jännitteitä ja ristiriitoja ei enää voi laittaa pelkästään yksilön sopeutumattomuuden tai kärsimättömyyden tiliin, vaan että kysymys on juuri rakenteellisesta ristiriidasta, jonka muodostavat yhtäältä yksilöllistyminen ja toisaalta institutionaaliset vaatimukset. Tässä yhteydessä Laine kertoo mehekkaan tarinan 6 -vuotiaasta kirjaa selailevasta Anssista. Eräällä kirjan sivuista on koulun näköinen rakennus, vaikkei sitä sinänsä mistään voi erikseen päätellä. Kun Anssilta kysytään, mikä rakennus se hänen mielestään on, Anssi vastaa muitta mutkitta: "Koulu". No miksi? "No kun siinä on toi kello seinässä ja toi aita talon ympärillä, ettei ne oppilaat karkaa sieltä." Anssi, joka ei ollut vielä viettänyt päivääkään koulussa, onnistui kiteyttämään jotakin olennaista koulun institutionaalisesta luonteesta repliikkiinsä (Laine 1997, 23 - 35).

4.4 Viides- ja kuudesluokkalaisten moraalista

Moraalilla tarkoitetaan yleisesti ottaen hyvää tai pahaa, oikeaa tai väärää. Drobnitski (1980, 8) sanoo moraalin olevan yhtä kuin "yhteiskunnallisen tajunnan erikoinen muoto, joka spesifisellä tavallaan heijastaa yhteiskunnallista olemista". Moraali on niin ikään yksilöpsykologinen ja ihmisten välisiin suhteisiin liittyvä monisäikeinen rakennelma. Moraali voi tarkoittaa samaa kuin yhteisön säännöt, normit, arvot ja traditiot. Toisen näkökulman mukaan se ymmärretään synonyymiksi uskomuksille, standardeille ja periaatteille, joita yksilö on kehittänyt pystyäkseen hyväksytyyn ja tehokkaaseen vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa. Kolmannen lähestymistavan mukaan moraalilla voi korostaa omaa universaalisuuttaan koko ihmiskunnan yleisinä periaatteina (Aho 1993, 4).

Väitetään, että lapsi pystyy jo ennen kouluikää ottamaan toiset huomioon ja eläytymään toisen tilanteeseen mikäli hän on itse saanut kokea iloa vuorovaikutuksestaan toisten kanssa (ks. esim. Forsius 1992, Salmon 1982). Esim. Kohlbergin moraaliteoria perustuu juuri siihen oletukseen, että moraalin kehitys pohjautuu sosiaaliseen interaktioon eikä sosiaalisten normien ja arvojen oppimiseen. Moraali on oikeudenmukaisuutta ja reiluuutta (Aho 1993, 28). Nuoret kouluikäiset (7 - 10 - 11 -vuotiaat) kehittyvät yhteistoiminnassa kohti tasavertaisten keskinäistä kunnioitusta: sosiaalisesti "reilua" toimintaa arvostetaan. Tasavertaisuus saattaa ilmetä kirjaimellisesti "silmiä silmästä, hampaat hampaasta" -periaatteena (Forsius 1992, 40).

Moraalin kehityksen edetessä kannanottojen muodostumisperustaksi alkaa täsmentyä kyky asettua "toisen ihmisen housuihin". Toisin sanoen, olennaista on se, että yksilö kykenee asettumaan toisen ihmisen asemaan. Tämä moraalin perussääntö tavataan lähes kaikissa katsomuksissa ja uskonnoissa. Puhutaan "kultaisesta säännöstä", tms. ja yksinkertaisessa muodossaan se saattaisi kuulua esim.: "Tee muille samalla tavalla kuin toivoisit itseäsi kohtaan toimittavan" tai kielteisenä ilmaistuna: "Älä tee muille sellaista, mitä et haluaisi itsellesi tehtävän".

Kohlbergin teesit

Kiusaamista selvitellessä on tärkeätä olla selvillä kouluikäisen moraalisen ajattelun tasosta. Näin varsinkin silloin, kun tutkimuksen lähtökohtaletuksissa luonnostellaan ala-asteen 5. - 6.-luokkalaisen kykyä moraalisiin pohdiskeluihin. Moraalin kautta oppilas määrittelee yhteisön

tapahtumien hyvä-paha -ulottuvuutta. Samalla hänen moraalinsa kaiken aikaa kehittyy, nousee korkeammalle tasolle. Näin ainakin yleisinhimillisesti voidaan ajatella.

Kenties tunnetuimman yrityksen kuvata ja selittää moraalin kehitystä on tehnyt Kohlberg. Hänen teeseihinsä tukeutuminen on siinä mielessä tarkoituksenmukaista, että hänen ajattelunsa lähtökohtana on juuri yksilön toiminta sosiaalisissa yhteyksissä.

Kohlberg erottaa moraalin kehityksessä kolme pääjaksoa, joissa kussakin on kaksi vaihetta:

1. **Esimoraalinen kausi**, jonka ensimmäisessä vaiheessa moraaliksi on tottelevaisuusmoraalia, jossa oikein tekeminen perustuu rangaistuksen välttämiseen ja auktoriteettien tottelemiseen. Toista vaihetta Kohlberg kutsuu oman edun ja reilun vaihdon moraaliksi, jolloin oikein tekemisen perustana on välineellinen, omia etuja palveleva sääntöjen noudattaminen (...jos tottelen, minun on saatava palkinto...). Tämän tason yksilölle säännöt ja sosiaaliset odotukset ovat ulkokohtaisia ja käyttäytymisen perusta täysin egosentrinen.
2. **Sovinnaisen moraalin kausi**, jolloin oikein tekeminen ensin perustuu lapsen "tarpeeseen" olla kiltti, hyvä ihminen niin omasta kuin muidenkin mielestä. Tämän kauden toisessa vaiheessa oikein toimiminen perustuu siihen, että uskotaan sosiaaliseen järjestykseen annettuna ja

hyvänä. Lapsi kykenee asettumaan moraalisten auktoriteettien (esim. vanhemmat, opettaja) asemaan ja on sitä mieltä että moraalien noudattaminen sinänsä on hyve, joka ansaitsee tulla arvostetuksi. Yksilön keskeinen tehtävä tässä vaiheessa on ylläpitää ryhmiä ja estää niiden romahdus. Hän tuntee olevansa osa suurempaa järjestelmää ja tekee velvollisuutensa.

3. **Periaatteellisen sopimusmoraalin** kaudella yksilö ymmärtää eettis-moraalisten normien sopimusluonteen (moraalisäännöt ovat sopimuksin muutettavissa). Kaikissa tilanteissa tulisi toimia lain mukaan, koska laki turvaa yksilön oikeudet ja ovat siten hyödyllisiä. Tämän kauden toisena ja samalla koko moraalikehityksen korkein vaihe on universaali, yleinen ihmisoikeuksien moraalit. Yksilö perustaa moraaliset kannanottonsa universaaleihin eettisiin periaatteisiin, joihin hän sitoutuu. Yksilö erottaa tässä vaiheessa itsensä säännöistä ja muiden odotuksista. Hän valitsee arvonsa omien periaatteidensa mukaisesti. Yksilö pitää esim. demokratian periaatteita, ihmisten yhdenvertaisuutta ja elämän loukkaamattomuutta tärkeänä riippumatta siitä, hyväksyykö ympäristö ne vai ei. Arviointeja ohjaavat omatunto ja yleisesti hyväksytyt periaatteet.

Kohlbergin moraalipäätelmiin tukeutuen on tehty suomalaisiakin selvityksiä nuorten moraalien kehityksestä ja tasosta. Vaikka enemmistö viides- ja kuudesluokkalaisista näyttäisi moraalijattelussaan

Kohlbergin luokittelussa olevan konventionaalisisella tasolla (ks. esim. Aho 1993), ei yksikään haastatelluista pidä kiusaamisesta missään oloissa hyväksyttävänä käyttäytymisenä. Saattaa olla, että ilmiö on kaikille sen verran tuttu ja samalla pelottava, että sen kohteeksi joutuminen koetaan erittäin haitallisena asiana ja tätä kautta myös asettuminen "toisen housuihin" onnistuu. Roolinottokyky tässä asiassa toimii siis menestyksekkäästi. Tätä tutkimusta varten haastatellut 5. ja 6. luokan oppilaat tuomitsivat kiusaamisen poikkeukseksi:

No mitäs itse ajattelet kiusaamisesta?

Minkämoista käytöstä se on?

Tyhmää.

Mitäs luulet että tässä luokassa yleisesti ottaen siitä ajatellaan?

No . . . en mä tiedä.

Luuletko sä että muut on samaa mieltä kuin sinä?

Kyl mä luulisin et ne on samaa mieltä.

(tyttö, 6.lk.)

* * * *

Mitäs sä luulet yleensä . . . mitä ne (luokkatoverit) ajattelee kiusaamisesta?

No jaa . . . tytöt yrittää puolustaa yleensä.

Mitäs sä ajattelet kiusaamisesta?

No ei se oikein tietenkään ole mut . . .

Ei oo oikein? Miksei?

No . . . olis hyvä jos kaikki sais ihan olla rauhassa sillai ettei tarvis pelätä ketään. (poika, 6.lk.)

Tirri (1995) on tutkinut ala-asteen oppilaiden identifioimia moraaliongelmia. Hän toteaa, että kuudesluokkalaiset (iältään n. 12 - 13 -vuotiaita) kykenevät ajattelun kehityksen kannalta pohtimaan moraalitutkimuksissa esiintyviä abstrakteja käsitteitä kuten oikeudenmukaisuus. Tätä taustaa vasten voi näin ollen olettaa, että kiusaamisen kaltainen käytös tulkitaan huonoksi käytökseksi ja saa asianmukaisen tuomionsa. Näin varsinkin, kun Tirrin tutkimuksessa koululaisten esiin nostamista moraaliongelmien teemoista yleisimmät olivat ystävyysuhteet ja kiusaaminen.

Edellä lainatut oppilaiden käsitykset kiusaamisesta todistavat selvästi, että tämän ikäiset ihmiset osaavat pohtia kiusaamisen kaltaisia moraaliongelmia ja että he myös tuomitsevat sen. Se, että yksilötasolla vallitseva käsitys ei kuitenkaan ole johtanut sen selvempään kiusaamista vastustavan ryhmäpaineen syntymiseen, on valitettavaa.

5 HÄIRIÖITÄ JA HÄIRIKÖITÄ

5.1 Ontuva sosialisatio

Yhteiskunnan perussosiaalistajia ovat olleet perhe, koulu ja työelämä. Modernissa yhteiskunnassa sosiaalistamisprosessi on kuitenkin erittäin monimutkainen ja edellä mainittujen agenttien lisäksi kasvavan lapsen elämään kuuluu suuri määrä muita vaikuttajia. Peruskouluikäinen ei vielä ole kosketuksissa työelämään, joten sen merkitys kaiken kaikkiaan on olematon. Sen sijaan kuvaan tulevat vahvasti joukkoviestinnän esittelemät mallimaailmat sekä nuorten vertaisryhmät.

Voidaan sanoa, että sosialisatio ontuu sellaisessa tilanteessa, jossa kouluikäinen ajautuu johonkin aikaisemmin mainituista erityisrooleista. Hänestä tulee aktiivisesti poikkeava jollakin tavalla. Kouluyhteisössä hän saattaa olla häirikkö, pinnari tai kiusaaja. Hän rikkoo normeja, hän ei toimi yhteisön arvojen ja ihanteiden mukaisesti.

Häiriökäyttäytyminen ja poikkeavuus ymmärretään yleensä aina suhteessa johonkin. Biofyysinen kasvatusnäkemys korostaa biologisista tekijöistä kumpuavia neurologisia häiriöitä, perinnöllisyyttä ja biokemiallista tasapainoa. Psykodynaaminen käsitys puolestaan korostaa tunteita ja emotionaalisia tarpeita. Tällöin traumaattiset kokemukset, emotionaaliset menetykset ja vääristyneet perhesuhteet voivat johtaa pysyviin persoonallisuuden häiriöihin. Behavioristinen koulukunta uskoo lapsen oppineen poikkeavan käyttäytymisen vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tämän mukaan häiriökäyttäytymiselle on löydettävissä

loogiset ratkaisumallit, ts. mitkä seikat ylläpitävät ja tukevat häiriökäyttäytymistä (Merenheimo 1990, 47 - 48).

Sosiologinen lähestymistapa esittää, että yhteiskunta on luonut poikkeavuutta leimaamalla yksilöitä poikkeaviksi. Tältä pohjalta on virinnyt jonkin verran tervettä kritiikkiä, mikä on synnyttänyt vaihtoehdoisen mallin. Ko. malli korostaa jokaisen ihmisen henkilökohtaista kokemusta. Se, mitä yhteiskunta nimittää häiriökäyttäytymiseksi, voi olla terveen yksilön reagoitua sairaaseen ympäristöön. Tätä sosiologista mallia, johon viitataan, nimitetään ekologiseksi kasvatusnäkemykseksi. Tällöin ei puhuta niinkään emotionaalisesti häiriintyneistä tai käytöshäiriöisistä lapsista, vaan ongelmista ja ongelmaisista järjestelmistä, jotka ympäröivät lasta. Tässä alunperin Uri Bronfenbrennerin esittämässä ajatusmallissa on kolme perusolettamusta:

1. Jokainen lapsi on erottamaton osa pientä sosiaalista järjestelmää; samalla yksilö nähdään aktiivisena ja ympäristöönsä vaikuttavana subjektina.
2. Käytöshäiriöinen lapsi on häiriintyneen ekosysteemin edustaja; tähän liittyy oletus siitä, että ympäristön nähdään vaativan yksilöä mukautumaan sen ehtoihin ja edellytyksiin.
3. Lapsen kasvun tukemisessa on pyrittävä vaikuttamaan koko siihen järjestelmään, jossa lapsi elää (Merenheimo 1990, 48). Bronfenbrennerin mallissa ympäristön käsitetään koostuvan erilaajuisista sisäkkäisistä kokonaisuuksista sekä niiden keskinäisistä suhteista.

Bronfenbrennerin ajattelussa sosiaalistumisen raamit muodostuvat ympäristön erilaajuisista kehistä, joiden kanssa yksilö joutuu vuorovaikutukseen. Bronfenbrenner puhuu mikro-, meso-, ekso- ja makrojärjestelmistä. Mikrosysteemin muodostaa lapsen välitön lähiympäristö. Mesosysteemi koostuu sitten niistä suhteista, joita lapsen (ja nuoren) mikroympäristöillä on keskenään. Olennaista tässä on se, tukevatko eri mikrosysteemit toisiaan (ovatko sosiaalistumiseen vaikuttavat tekijät ikään kuin samansuuntaisia) (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 83 - 84). Roland (1984, 11) on sitä mieltä, että ympäristömme väkivaltailmiöt johtuvat pohjimmiltaan yhteiskunnallisista tekijöistä. Koulun ei myöskään ole mahdollista pysytellä tämän yhteiskunnallisen todellisuuden ulkopuolella.

5.2 Ongelmana oppilas

Kouluyhteisö toimiessaan sosiaalistajana erottelee ja valikoi, siis tuottaa poikkeavuuksia. Koululla on tapana pitää ongelmaisia oppilaita poikkeavina ja etsiä syitä moiseen. Syyt löytyvät yleensä oppilaiden taustoista ja henkilökohtaisista tekijöistä. Kun oppilaan ja koulun suhteessa on ongelma, koulu näkee ongelmat oppilaan ongelmina ja korjaavat toimenpiteet kohdistuvat melkein aina enemmän oppilaaseen yksilönä kuin kouluun (Lämsä 1996, 79). Selityksiä poikkeavuuksille ja häiriökäyttäytymiselle on etsiskelty koulun tavasta toimia ja toisaalta lasten välisistä kulttuurieroista. Varmaa on ainoastaan se, että opettaja määrittelee asemansa antamalla (ja edellyttämällä) valtuutuksella ongelmat ja ongelmaiset sekä ryhtyy tarpeellisiin toimenpiteisiin harkintansa ja aktiivisuutensa mukaan. Opettajan valta ja vastuu

organisaationsa edustajana on tässä yhteydessä erittäin suuri.

Koskenniemi (1982, 83) arvioi, että yhteisöllä, johon häiriökäyttäytymiseen taipuvainen oppilas kuuluu, on selvästikin osuutta siihen, missä määrin ja millä tavoin tuo alttius purkautuu. Miten tällainen vihamielisyys sitten ilmeneekään, johtaa se kouluyhteisön hankalaan tilanteeseen. Sitä voidaan myös pitää aina jonkinlaisena testitilanteena, jossa koetellaan yhteisön sisäisten suhteiden terveyttä, ongelmien ratkaisukykyä, jne.

Koulua pidetään yleisesti varsin konservatiivisena ja jähmeänä laitoksena, joka ongelmia ratkaistessaan lähtee kovin usein juuri siitä olettamuksesta, että oppilaalla on aina ongelma. Oppilaan tulee aina muuttua, sopeutua tai järkiintyä. Nieminen (1982, 13 ja 21) on satuttavasti kirjoittanut kouluyhteisöstä mm. seuraavasti:

”Koulu on siitä erikoinen ympäristö, ettei sitä koskaan ole ympäristönä pidetty.

Ei työympäristönä eikä minään muunakaan ympäristönä. Kehitys kulkee muualla kuin koulussa. Oheiskasvattajat vaikuttavat kontrolloimatta oppilaiden asenteisiin, muokkaavat niitä pahimmassa tapauksessa hyväksymään toisen ihmisen aliarvioimisen, alistamisen ja sortamisen. Ihannoivat väkivaltaa, joka on aina riistoa ja sortoa. Oheiskasvattajien yleisin vastuu on raha.”

Melko pateettisin äänenpainoin Nieminen joutuu koulun olemusta ja ilmapiiriä maalailemaan. Hieman kärjistäen ja vahvasti tyypitellen hän kuitenkin tavoittaa jotakin oleellista sekä koulusta että oheiskasvattajien roolista sosialisatioprosessissa.

Ylänen (1997) on tutkinut nuorten syrjäytymistendenssejä haastatteleamalla peruskoulussa työskenteleviä koulukuraattoreita. Kuraattoreiden mielestä ketään oppilasta ei vielä peruskouluvaiheessa voinut luokitella syrjäytyneeksi, mutta että useat ovat syrjäytymisuhan alla. He näkivät nuorissa erilaisia merkkejä syrjäytymisestä ja nämä voidaan liittää kahdeksaan eri tyyppiin:

1. fyysisesti tai psyykkisesti huonovointiset,
2. muuttajat (muutos oppilaan käytöksessä),
3. lintsaajat, joilla on kouluvaikeuksia,
4. motivaatiottomat,
5. heikot, reppanat, hissukat tai itsetunto heikoilla,
6. harrastamattomat,
7. kokeilevat, hakevat ja normien rikkojat tähän liittyvät päihteet ja seksi), ja
8. kiusaajat ja kiusatut.

Näkökulma Ylänen tutkimuksessa ja esitellyssä tyypittelyssä on yhteiskunnallisesti laaja; koulun sisäisessä olemisessa kaikkien tyyppien ei suinkaan tarvitse esiintyä häiriökäyttäytyjinä. Mielenkiintoista tämän esityksen kannalta on se, että kuraattorit nimeävät selkeästi sekä kiusaajat että kiusatut syrjäytymisuhan alla oleviksi yksilöiksi.

5.3 Älä saata meitä kiusaukseen . . .

Sanotaan, että lapset ovat aina kiusanneet toisiaan. Kiusaaminen on yhteisöllinen ilmiö eikä se ole vierasta aikuistenkaan elämässä (vrt. työpaikkakiusaaminen). Harjunkoski & Harjunkoski (1992) liittävät koulukiusaamiseen väkivallan tunnusmerkit. Siihen liittyy heidän mukaansa myös aina myös sopeutumattomuutta ja aggressiivisuutta. Kiusaamista on pidettävä vakavana silloin, jos toisella osapuolella ei ole mahdollisuuksia pärjätä (Harjunkoski & Harjunkoski 1992, 17).

Monia lasten leikkiperinteeseen kuuluvia ilmiöitä voidaan pitää myös kiusaamisena. Koulussa ilmenevä leikkiperinne keskittyy yleensä välitunteihin ja on osa toimintaa, jossa lapsi oppii myös sosiaalisen yhteistoiminnan perusteita. Kiusaamiseen tai sitä lähentelevään leikkiperinteeseen kuuluu esim. nolaus- ja härnäysperinne. Nolausperinne varsinkin on erittäin suosittua 6 - 11 -vuotiaiden keskuudessa. Siihen kuuluvat monet kompakysymykset, joissa oikean vastauksen antamiseen ei riitä pelkkä tieto, vaan tarvitaan erityistä tietämystä vastauksen laadusta. Keskeiset vastapoolit tässä ovat nokkeluus ja typerys. Harmittomimmillaan kysymyksessä on esim. arvuuttelu siitä, mikä on "pimeyden huippu" tai "miten elefantti tulee alas puusta".

Härnäminen on jo selkeämmin askel kiusaamisen suuntaan, jolloin tarkoituksena on saada toinen menettämään malttinsa ja suuttumaan. Nolausperinne on lähes kaikkien käytössä, mutta härnäminen yleensä harvempien, tavalla tai toisella erityisasemassa olevien koululaisten harrastamaa (Malmivaara 1992, 89). Pikas (1989) katsookin, että kiusaamisen lähtökohtana

on oppilaiden toisiinsa kohdistama testaaminen, joka puolestaan on luonnollinen osa sosiaalista luokittelu- ja lajittelujärjestelmää. Tämä testaaminen sisältää Malmivaaran nolaamisen ja härnäämisen komponentit: Aina tilanne ei jääkään tähän, vaan kehittyy suoranaiseksi kiusaamiseksi tiettyjen tekijöiden vallitessa. Tällaisia tekijöitä Pikas erottaa kolme:

1. dissonanssi;
2. viholliskuva; sekä
3. vahvistaminen.

Tavalla tai toisella poikkeaviksi koettuja yksilöitä testataan Pikasin mukaan enemmän ja jos testitulokset on jollain lailla epäselvä, testaaminen jatkuu. Saadut kokemukset luokitellaan sitten aikaisempien kokemusten perusteella tiettyihin luokkiin. Mikäli joku testattavista ryhmän jäsenistä lähettää tällaisessa tilanteessa epäjohdonmukaisia signaaleja (vaikutelmien ristiriitaisuus, dissonanssi), hän joutuu riskialttiille vyöhykkeelle, jossa kiusaaminen häntä kohtaan saattaa käynnistyä.

6 KOULUKIUSAAMISEN DILEMMA

6.1 Mitä se on?

Viholliskuva on Pikasin mielestä voimakkain kiusaamiseen johtava tekijä, mutta realisoituu sellaiseksi vasta, kun ryhmän jäsenet hyökkäävyydessään riittävästi vahvistavat toistensa käyttäytymistä. Viholliskuva voi olla vapaasti liikkuva tai objektiivinen. Vapaasti liikkuva viholliskuva tarkoittaa sitä, että yksilöillä tai ryhmän jäsenillä on tapana tarkastella toisia yksilöitä eräänlaisena kuvitteellisena uhkana ryhmälle tai pitää heitä muuten alempiarvoisina olentoina. Nämä mielikuvat siirretään sitten henkilöihin, jotka tekevät "pieniä rikkomuksia".

Objektiivinen viholliskuva syntyy, kun mahdollinen kiusaamisen kohde antaa jonkin selvän "syy" kiusaamiselle (esim. kanteleminen, provosointi). Viholliskuva ja dissonanssi ovat Pikasin teoriassa toisilleen vaihtoehtoisia tekijöitä, joista kumpikin edellyttää ryhmän vahvistamisen olemassaoloa, jotta ne voisivat laukaista kiusaamisen. Ryhmän jäsenet kiihottavat toisiaan kiusantekoon, mutta huomattavaa on, että Pikas tulkitsee myös hiljaisen hyväksymisen vahvistamiseksi. Hän sanookin, että tovereiden hyväksyvä suhtautuminen siihen, että jotakuta kiusataan, "on tärkein koulukiusaamisen syy". (Pikas 1990, 103).

Pikas haluaa itsepintaisesti pitää kiusaamisen määritelmässään ryhmäväkivallan käsitteen. Hänen mukaansa tämä on välttämätöntä, jotta kiusaamista ylipäänsä voitaisiin tutkia tai lähestyä toimintaohjelmin. Hän polemisoi voimakkaasti toisen

tunnetun kiusaamistutkijan Olweusin laajempaa määritelmää. Olweus ei pidä ryhmän mukanaoloa edellytyksenä kiusaaminen -käsitteen käytölle. Hänen mukaansa myös yksi henkilö voi olla täysin vastuussa kiusaamisesta (Olweus 1986, 8).

Salmivalli (1998) käyttää käsitteitä koulukiusaaminen ja kouluväkivalta synonyymeina. Laajassa tutkimuksessaan hän täsmentää käsitettä seuraavasti:

1. Kiusaaminen on toistuvaa ja kohdistetaan itseä heikompaan yksilöön.
2. Kiusaaminen on proaktiivista aggressiota.
3. Kiusaaminen on ryhmäilmiö.
4. Kiusaaminen eroaa ala-asteikäisten rajuotteisista leikeistä (rough-and-tumble-play). (Salmivalli 1998, 30 - 34)

Salmivalli (1998, 32 - 33) toteaa, että useimmat kouluikäiset lapset kykenevät tunnistamaan kiusaamisen ja erottamaan sen esim. edellä mainitusta rajuotteisesta leikistä. Tämä huomio ja johdannossa asetettu ennako-odotus saa vahvistusta lähes kaikissa haastatteluissa:

. . . jos on joku henkilö joka ei ikinä ole kuullut sanaa kiusaaminen niin . . . jos se kysyis sulta et mitä on kiusaaminen niin mitä se tarkoittaa?

No jaa . . . no en tiä miten sen sit selittäis . . . no vaikka sillai et se on niinku . . . tota . . . se on joko väkivaltaa tai sit se on niinku henkist kiusaamist eli haukkumist ja tommost . . .

Mites se eroaa semmosesta . . . sä puhuit äsken että aina on jotakin pientä . . . et sitähan nyt aina on jonkinnäköstä skismaa jossakin päin mut millon siitä tulee kiusaamista?

Sitte ku se alkaa oikeen pahasti haukkumaan sillai et siit tulee jokapäivästä tai jotakin tommosta . . . et koko ajan jotakin haukkumassa.

(poika, 6. lk.)

* * * *

Minkälaisia kiusaamistapauksia sä olet nähnyt?

No tota . . . yks poika rupes sählymailalla sörkkiin yhtä tyttöä . . . ja vaan siks et se on erilainen ku se itte tai se on erilainen ku muut . . . se on eri näkönen ku muut . . . et potkii ja tommosta.

No mites sä määrittelisit ylipäänsä . . . mikä on kiusaamista ja mikä on sitten jotakin harmitonta

No semmonen ylimääränen huutelu ja sörkkiminen on jonkunlaist kiusaamista tai sitte et hakkaa toista . . . kyl sen yleensä huomaa mikä on kiusaamista ja mikä ei.

Mitäs muuta siihen sitten liittyy?

No satuttaa toista.

Eroaako se esimerkiks tappelusta jollain tavalla?

No yleensä kun kiusaa ni kiusaa niit samoi tyyppejä mut sit tappelu ni siinä on eri tyyppejä mukana . . . ja yleensä sit aina erilaist touhuu siinä. (tyttö, 6. lk.)

Oppilaat ovat toisin sanoen havainneet kiusaamisesta sen, että

1. se kohdistuu tiettyihin, samoihin yksilöihin,
2. se on toistuvaa ja säännöllistä ja eroaa näin esim. tappelusta; sekä
3. siinä on sekä fyysinen että henkinen dimensio.

Kiusaamisen kohteena on eri tutkimusten mukaan 4 - 15 % oppilaista (ks. esim. Olweus 1986, Merenheimo 1990, Salmivalli 1998). Tutkijat ovat myös päätyneet sellaiseen johtopäätökseen, etteivät kiusaamiseen vaikuta koulun tai luokan koko, kiusaajan tai kiusatun perheen sosioekonominen tausta, asuinpaikka, tms. tekijät. Maaseudulla kiusaamista esiintyy prosentuaalisesti yhtä paljon kuin kaupungeissa, joidenkin tutkimusten mukaan jopa enemmän. Kiusaamista yksinkertaisesti esiintyy kaikissa kouluissa (ks. esim. Olweus 1986, Penttilä 1994).

Aika ajoin kiusaamisen yleisyydestä tehdään lähinnä paikallisia selvityksiä, jotka joskus antavat tuloksiksi varsin hurjia lukuja. Elokuun 15. kuluvaan vuotta julkistettiin Mannerheimin lastensuojeluliiton tutkimus Espoon, Turun ja Keski-Suomen kouluista. Sihvola (1998) haastatteli kouluterveydenhoitajien avustuksella kokonaista 1830 ekaluokkalaista. Pojista 30 % ilmoitti olleensa kiusaamisen kohteena!?! (HS 15.08.98). Tällaiset tutkimustulokset antavat hyvin todennäköisesti väärän kuvan tilanteesta.

Asiaan. Kiusaajina hääräilevät täälläkin ennen kaikkea pojat:

. . . Löytyykö heistä jotain semmoisia piirteitä et mitä heissä olis yhteistä?

No ne on aika isokokosii ja . . .

Poikia?

On. Ja sit aika moni urheilee

* * * *

Kuinka monta tällaista kiusaajaa sä tästä koulusta löytäisit?

No ainaki kolme . . . mä en nii hyvin tunne noit alaluokkalaisii.

Onks ne poikia?

Joo

Kaikki?

Joo.

Kiusaamista selitetään em. Pikasin ryhmäväkivaltateorialla (testaaminen, dissonanssi, viholliskuva, vahvistaminen), johon lisäksi sisältyy ehto kiusaajaksi ryhtyvän frustraatiosta. Olweusin syntipukkiteoria tukeutuu tilannetekijöihin, yksilön persoonallisuuteen sekä syntipukin valintaan. Olweusin vokabuläärissä kiusaaminen on "toveriryhmässä tapahtuvaa väkivaltaa".

6.2 Roolipeliä

Erittäin voimakkaan ryhmäväkivallan näkökulman kiusaamiseen on omaksunut Salmivalli (1998, 51 - 52). Hän näkee kiusaamisprosessissa monenlaisia rooleja:

1. **Kiusaajat**, jotka ovat suosittuja, varmoja ja vahvoja. He käyttäytyvät usein väkivaltaisesti ja impulsiivisesti. He edustavat kiusaamistilanteessa "aivoja", sillä he keksivät kiusaamistavat, syyt ja paikat.

2. **Apurit** ovat innokkaita kiusaajia. He ovat epävarmoja ja tekevät itse asiassa varsinaisen kiusaamistyön olemalla kiusaajien renkejä. He eivät itse aloita kiusaamista.
3. **Uhrit**, jotka ovat monasti fyysisesti hentoja, ärsyttäviä ja itsetunnoltaan heikkoja tai reagoivat helposti itseensä kohdistuvaan toimintaan esim. kantelemalla tai itkemällä.
4. **Vahvistajat** antavat myönteistä palautetta kiusaajalle, ovat yleisönä, nauravat ja kannustavat kiusaajaa hänen toiminnassaan.
5. **Puolustajat** ovat lapsia, jotka pyrkivät asettumaan kiusatun oppilaan puolelle. He yrittävät saada toiset lopettamaan kiusaamisen tai tukevat kiusattua oppilasta muilla tavoin.
6. **Ulkopuoliset** eivät juuri puutu kiusaamistilanteisiin millään tavalla. Heidän pyrkimyksensä on pysytellä mahdollisuuksien mukaan kaiken sen ulkopuolella.

Salmivallin roolitypologia on loppujen lopuksi varsin koskenniemeläinen lähestymistapa (vrt. koululuokan sosiaaliset tyypit). Oppilaat antavat lausuntonsa ja lausuvat käsityksensä kouluyhteisön eri asioista ja ilmiöistä selkeästi oman luokkansa näkövinkkelistä. Kiusaamisprosessikin vaikuttaa kaikesta huolimatta olevan enemmälti luokan sisäinen asia (ainakin aluksi). Ko. ryhmän sisäinen rakentuminenhan määrittelee eri

yksilöiden asemat ja sysää jotkut sille riskaabelille alueelle, jossa kiusaamisen uhriksi ajaudutaan.

Sosiologinen tutkimus ylipäänsä painottaa, että kiusaaminen on nähtävä kaikkien siihen liittyvien osapuolten keskinäisenä vuorovaikutuksena: sitä ei voi tarkastella pelkästään yksittäisen henkilön toimintana. Kiusaamisen mekanismeista selville pääseminen edellyttää aina laajempaa näkökulmaa kuin pelkästään kiusaajan ja kiusatun.

Koulun kannalta kovinkin harmillista koko jutussa on se, että suurin osa kiusaamisesta tapahtuu juuri koulussa eikä esimerkiksi koulumatkalla, jossa ollaan poissa "opettajan valvovan silmän alta" (Olweus 1986, 20 - 21).

6.3 Kiusaaja yksityiskuvassa

Kiusaajat käyttäytyvät yleensä aggressiivisesti tovereitaan kohtaan. Lisäksi he usein ovat aggressiivisia myös aikuisia, sekä opettajia että vanhempia kohtaan. Heillä on myönteisempi asenne väkivaltaan ja sen käyttämiseen kuin oppilailla keskimäärin. Heillä tuntuu olevan varsin olematon määrä ymmärtämystä uhriaan kohtaan ja he ovat usein käytökseltään impulsiivisia. Heillä on niin ikään voimakas tarve dominoida toisia.

Toisaalta tässäkin tutkimuksessa tulee esiin se mielenkiintoinen seikka, että monet näkevät kiusaajassa myös toisenlaisen "siiviiliminän", jopa suorastaan salonkikelpoisesti kylillä hääräilevän Dr. Jekyllin. Se "toinen persoona" onkin sitten jonkinlainen Mr. Hyde, joka kouluyhteisön häneen kaataman "taikajuoman"

ansioista intoutuu pirullisiin temppuihin ja tekee joskus koko yhteisön olon sietämättömän sekavaksi ja turvattomaksi.

Onks heissä jotain yhteisiä piirteitä. . . niissä kavereissa jotka koulussa kiusaa ja riehuu?

No. . . koulun ulkopuolella ne on ihan kivoja mut sitten koulussa ne on niinkun . . . ei voi niinkun ajatella et ne on samoja ihmisiä koulussa ku koulun ulkopuolella. Siin tulee niinku heti semmonen mielikuva et onks toi sama tyyppi ku oli eilen kylällä!

Löytyyks sieltä mitään sellasta . . . et jos sä kuvailisit sitä kiusaajan kouluminää ni mimmonen se olis tai on?

Semmonen . . . mites mä nyt sen sanosin... semmonen aggressiivinen, purkaa sitä aggressiivisuuttaan. Suuntautuuks se ihan kehen tahansa? Heikompiin.

* * * *

Tuohon äsken esille tulleeseen koulu- ja siviiliminän problematiikkaan palaamme hieman myöhemmin. Tässä tutkimuksessa saa vahvistusta myös se havainto, että kiusaaja on tavalla tai toisella häirikkö muutenkin. Useasti hän ei tyydy haastamaan pelkästään ikätovereitaan, vaan provokoi myös yhteisön aikuisia (opettajia).

No onko nää (kiusaajat) sun mielestä yleensä semmosii et he myös muuten häiriköivät?

Joo. Kyllä.

Saavat luokan asiat sekaisin?

Joo.

* * * *

Onks ne muuten sit kans häiriköitä?

Tunnilla esimerkiks?

On. On kyl . . . ne tota . . . yks niistä ainakin on ja sitte nää loput tulee niinku vähän perässä et tota niinku se yks olis joku johtaja . . . niinku tottelee lähinnä sitä. Et niinku jos se sanoo et tulkaa ny, älkää välittäkö opettajasta tai jotain semmosta ni ne lähtee kyllä . . . ja lähinnä se pakottaakin ne . . . osan niinku sillä tavalla. (tyttö, 6.lk)

Kaiken kaikkiaan vaikuttaa siltä, että koulun sisäiset toimintamekanismit sekä koulua käyvien lasten "kouluminät" sosiaalisine suhteineen ovat jollain tavalla vaikuttamassa kiusaajan roolin kehittymisessä. Tätä kehityskulkua saattelevat eteenpäin vielä kouluyhteisön hierarkiset suhteet opettajien ja oppilaiden välillä, missä toimivalta ja aloitteellisuus, ohjaaminen ja arviointi on kuta kuinkin täydellisesti varattu opettajien käyttöön.

Kiusaajan itsetunto on usein vähintään keskimääräistä tasoa ja he luonnehtivat itseään melko positiivisesti. Olweus (1986) ei ole löytänyt lukuisissa tutkimuksissaan mitään vahvistusta sille yleiselle käsitykselle, että kiusaaja olisi jotenkin epävarma persoonallisuus. Hänen analyysinsa osoittavat pikemminkin päinvastaista. Tämä saattaa osaltaan selittää nimenomaan sitä, miksi he (kiusaajat) koulun ulkopuolisessa elämässään toimivat toisella tavalla. Lisäksi he monasti ovat vahvoja ja urheilullisia poikia, jotka epäilemättä koulussakin hankkivat sulkia hattuunsa ainakin liikunnallisella kyvykkyydellään.

Edellä lainatut haastattelut osoittavat, että 5. - 6. -luokkalaiset tuomitsevat kiusaamisen. Voisi kuvitella, että kiusaamista vastustava ryhmäpaine olisi varsin voimakas ja kiusaamista tehokkaasti ehkäisevä tekijä. Näin ei kuitenkaan näytä olevan. Roland (1984) on sitä paitsi havainnut, että kiusaaja käyttää erityistä puolustusstrategiaa mahdollisen tuomitsevan paineen torjumiseksi ja jo sen ennalta ehkäisemiseksi. Puolustelujen päätarkoituksena on tehdä kiusaamisesta kiusaajan itsensä kannalta hyväksyttävää toimintaa. Tähän tarkoitukseen kiusaaja käyttää usein kahta menetelmää:

1. viitekehyksen vääristely: kiusaaja tukeutuu puolusteluissaan vastapuolen kuviteltuihin aikeisiin ja luo tätä kautta oman vääristyneen viitekehjuksensä; hän kuvittelee uhrin aikeet mahdollisimman hyökkääviksi ja tulkitsee sitten hänen käyttäytymistään tästä lähtökohdasta käsin. Ensisijaisesti kiusaaja pyrkii ärsyttämään uhria niin, että tämä turvautuisi joko hyökkäävään kielenkäyttöön tai suoranaiseen väkivaltaan; pieninkin väkivallan oire tulkitaan sitten vääristyneessä viitekehjuksessä suoranaiseksi hyökkäykseksi, mikä aiheuttaa ja oikeuttaa kostotoimet.
2. vähättely ja selittely: vaikka viitekehyksen vääristely onnistuisikin varsinaisessa kiusaamistilanteessa, tuntevat useimmat kiusaajat syyllisyyttä jälkeenpäin. Tätä jälkivaikutusta kiusaaja pyrkii yleensä vastustamaan ensin vähättelemällä tapahtumaa ja selittelemällä sitten välikohtaus itselleen

mahdollisimman edulliseksi (Roland 1984, 21
- 23).

Olweus onkin sanonut oivallisesti: kiusaaja on aggressiivisen reaktiomallin ja fyysisen voiman yhdistelmä.

Suomalaisissa tutkimuksissa (Aho & Laine, 1997, 235) on todettu, että kiusaajien määrät alle kouluikäisten lasten parissa ovat varsin pieniä - yleensä ne jäävät alle prosenttiin. Alimmilla peruskoulun luokilla kiusaajien prosentuaalinen osuus lisääntyy voimakkaasti. Väitetään, että kiusaajia tällöin olisi jo kymmenen prosenttia oppilaista, jopa ylikin.

*Noin lukumääräsesti . . . kuinkas monta
semmosta tyyppiä löytäsit täältä joista
vois sanoo että ne kiusaa?*

Hmmm . . . kyl niit varmaan ainaki viis on
tai enemmänki. Meijän luokalla on pari,
en mä muusta koulusta tiedä.

(poika, 5.lk.)

* * * *

*Kuis monta sellasta (kiusaajaa) teidän
luokalla on?*

Yks semmonen kun jatkuvasti. Eikä se
hallitse sitä sanankäyttöä yhtään et ihan
keskellä tuntii sielt voi tulla ihan mikä
tahansa kirosana. (tyttö, 6.lk.)

Kiusaamista vaikuttaisi Ahon & Laineen mukaan olevan eniten yläasteella. Kaiken kaikkiaan kiusaajien suhteellinen osuus ala- ja yläasteikäisten joukossa on po. tutkijoiden mukaan 3 - 12 %.. Lukiotasolla kiusaajia ei enää heidän mukaansa ole. Tässä

tutkimuksessa mukana olleissa ala-asteen kouluissa tuntui kiusaajia olevan 3 - 6 %.

6.4 Uhrin prototyyppi

Pikasin kiusaamista selittävä ryhmädynaaminen teoria poikkeavien testaamisineen tukee yleistä käsitystä siitä, että ulkoiset poikkeavuudet merkitsevät verraten selkeää **riskiä** joutua kiusaamisen kohteeksi. Olweus (1986, 30 - 31) puolestaan näkee ulkoisen poikkeavuuden merkityksen kiusaamista selittävänä tekijänä paljon pienemmäksi kuin yleisesti luullaan. Hän erottaa tyypillisinä uhreina kahdenlaisia yksilöitä:

1. passiivinen uhri: tyypillinen passiivinen uhri on pelokkaampi ja epävarmempi kuin oppilaat keskimäärin, kun heitä vastaan hyökätään. He reagoivat tavallisesti itkemällä tai vetäytymällä tilanteesta. Heillä on usein heikko itsetunto ja he tuntevat itsensä hylätyiksi ja yksinäisiksi koulussa.

Mikäs heissä (kiusaamisen uhreissa) on semmosta . . . Miks just he? No ainakin se pääkiusattu niin . . . se mitä nyt eniten kiusataan ni se on semmonen hento ja semmonen et sil on jotain . . . ne kiusaa sitä sen takii ku se on semmonen et se alkaa herkästi itkien ja tommosta. (tyttö, 6.lk.)

No mikäs näissä sit on joita kiusataan?

Nee . . . jotkut on sellasii et ne ei uskalla puolustautua ku esimerkiks tullaan tönimään ja ne vaan niinku lähtee karkuun tai . . . sit on just tää yks ni se rupee helposti itkemää ku sille sanoo jotain. Se rupee hirveen helposti itkemään niinku hirveen pienestäki.

2. provosoiva uhri: tämä tyyppi on paljon harvinaisempi kuin passiivinen uhri. Tällaiset oppilaat ovat usein levottomia ja heillä on keskittymisvaikeuksia. Heidän kanssaan syntyy yleensä helposti kaikenlaista kinaa ja heidän kiihkeä luonteensa vie heidät monasti konflikteihin toisten oppilaiden kanssa.

Olweus on havainnut, että nämä provosoivat uhrit ovat lähes poikkeuksetta poikia, jotka yrittävät tapella tai vastata hyökkäyksiin ja loukkauksiin. He eivät kuitenkaan reagoi kovin tehokkaasti ja ovat monasti melko usean oppilaan ahdistelujen kohteena (Olweus 1992, 55).

Melkein aina, kun lapsilta kysytään, miksi jotakuta kiusataan, saadaan vastaukseksi selkeitä viittauksia ulkoiseen poikkeavuuteen. Pikasin päätelmä siitä, että ulkoisesti poikkeavat "ainoastaan" joutuvat ankarammin testatuiksi kuin ns. normaalitapaukset, on erittäin oikeaan osunut. Koululaisilla on voimakas ryhmään kuulumisen tarve, koska se tarjoaa mahdollisuuden saavuttaa jonkinlainen asema luokan (ja koulun) sosiaalisessa kentässä, mikä taas heijastuu turvallisuuden tunteena ja tätä kautta suurempana mahdollisuutena "onnistua sosiaalisesti" myös tulevaisuudessa.

Selkeätä tavoitteellista tekemistä vailla oleva ryhmä saattaa täyttää toimintatyhjionsä väkivaltaisella käyttäytymisellä. Sen uskotaan tuovan mukanaan huvia, kunniaa ja hyväksyntää ryhmän sisällä (Enqvist, Jakobsson & Wiegand 1987, 58). Väkivallalla ulkopuolisille aiheutettu kiusa ja pelko tuovat vastaavasti ryhmälle mainetta, joka vahvistaa ryhmähenkeä vaikkakin kielteisellä ja vääristyneellä tavalla. Väkivallasta muodostuu näin ryhmälle normi, jonka noudattaminen nostaa jäsenten statusta ryhmän sisällä. Tällaisissa olosuhteissa ryhmässä käyttäytyminen saa helposti sellaisia muotoja, joihin monikaan sen yksittäisistä jäsenistä ei olisi valmis yksin ollessaan.

Tämän tyyppisiä väkivaltaisia ryhmiä ei tutkimuksen kohderyhmän muodostamissa kouluissa ollut. Kiusaajien lukumäärä jokaisessa koulussa oli haastattelujen perusteella sen verran vähäinen. Toisaalta kiusaaja pääsi tavallaan suhteettomalla tehokkuudella määrittelemään oppilasalakulttuurin normeja (vrt. esim. kanteluproblematiikka).

6.5 Ulkopuolisten ulkopuolisuus

"It is
not the evil
of bad people
that is
the most dangerous
thing,
but the
silence of the good.
- Martin Luther King

Salmivalli kirjoittaa: "Toisaalta lapsi saattaa koululuokassaan joutua rooliin, joka ei toisenlaisessa ryhmässä olisi hänelle ollenkaan tyypillinen. Lapsi saattaa myös toimia vaikkapa kiusaajan vahvistajana itsekään sitä juuri tiedostamatta tai haluamatta. Itse asiassa useimmat lapset eivät hyväksy kiusaamista eivätkä ymmärrä sen syytä; ryhmässä he kuitenkin helposti tulevat toimineeksi tavoilla, jotka mahdollistavat kiusaamisen." (Salmivalli 1998, 52 - 53)

Kun kiusaamisprosessia tarkastellaan tavallaan moraali-ongelmana, ei ulkopuolisia olekaan. Kaikki tuntevat ja tietävät kiusaajat, kiusatut, jne. Ihmetyksen aiheena on siis se, miksi vertaisryhmä ei pahantekoon puutu. Haastatteluissa tähän probleemaan pyrittiin pääsemään käsiksi. Viides- ja kuudesluokkalaisten yleisestä kiusaamisen tuomitsevästä suhtautumistavasta saattaisi viritä sosiaalinen paine, joka vaikeuttaisi kiusaajan/kiusaajien toimintaa. Lisäksi oletettiin, että sosiometrisessä mittauksessa suosituiksi osoittautuneiden 'ulkopuolisten' oppilaiden olisi asemansa perusteella muita helpompi asettua ikään kuin johtavaan asemaan kiusaamista vastustavissa rakenteissa.

Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että oppilaiden pyrkimykset yrittää hillitä kiusaamista ovat varsin vaatimattomia. Kiusaajan vahvaa asemaa pönkittävät hänen henkilökohtaisten ominaisuuksiensa lisäksi muutamit kouluyhteisöön rakenteellisesti liittyvät tekijät:

1. Kiusaaja on usein fyysisesti vahva.

Tässä realisoituu julmalla tavalla eräänlainen viidakon laki vahvemman oikeutetusta voitosta. Peruskouluikäiset pojat varsinkin ihailevat fyysistä

voimaa ja sitä tuntuu kiusaajasta löytyvän. Lisäksi vaikuttaa siltä, että kouluyhteisön säännöt tai opettajat eivät pysty suojelemaan nuoria jäseniään kiusaajan rautaiselta vaikutusvallalta.

Ootko sä sanonut tai puuttunut joskus?

No ei siihen uskalla puuttuu.

Ja nimenomaan syynä on silloin . . . mikä?

No tulee kuitenkin itelle . . .

Turpaan?

Joo. (poika 6.lk.)

2. "Joukkovoimaan" ei luoteta.

Kouluyhteisö vaikuttaa jollain tavalla epäonnistuneen luokkahengen tai oikeanlaisen me-hengen luomisessa tai on väärällä tavalla hoitanut yhteisökasvatuksen osa-alueensa. Oppilaat eivät juurikaan tunne saavansa tukea toisistaan yhden/muutaman yksilön terrorisoidessa kolmeakymmentä tai kahdeksaakymmentä ilman, että nämä "terroristit" olisivat liittoutuneet keskenään. Koululuokan erikoisuus ryhmänä tulee tässäkin esiin: se hajoaa tavallaan atomeihinsa ja molekyyleihinsä kiusaajan edessä. Oppilas on yksin ja jää yksin.

No mitäs sä luulet et tapahtuis jos tää koko poppoo olis yksimielisesti vastustamassa semmosta toimintaa (kiusaamista) . . .niinku osottamassa tai sanomassa et onpas tyhmää touhuu et lopeta nyt. Mitäs sä luulet olisko sillä vaikutusta?

No emmä tiiä. Ei sil välttämättä olis. Kyl sil ehkä vähän jotain vois olla . . . ei se varmaan kokonaan silti loppuis. (poika 6.lk.)

Mistäs sit johtuis semmonen että jos suurin osa on sitä mieltä et se (kiusaaminen) on tyhmää ni miksei synny semmosta ryhmähenkee joka niinku panis hanttiin sille? Mikäs siinä on semmosta ettei siihen ryhdytä?

Ei uskalla niinkun sanoo sitä . . . suoraan sitä mielipidettä mikä on, mitä ajattelee Mut jos kaikki on samaa mieltä ni sillohan on melkein niinku 25 vastaan kaks tai kolme? En mä vaan tiedä . . . se on vaikee sanoo. Ootko sä joskus ite puuttunu ku sä oot nähnyt jonkun kiusaamistapauksen . . . niin ootko sä puuttunu nimenomaan koulumaailmassa?

Juu oon puuttunu.

Onko sillä vaikutusta?

No on . . .niinku sen jälkeen sitte nää jotka on kiusannu ni ne on sitte pari kolme päivää sen jälkeen niin ku on sanonu just ku ne on kiusannu tätä poikaa ja mä oon menny väliin ku se on mun serkku ni ne on niinku kaikkee. . .haukkunu ja . . .et mä niinku puolustan sitä ja et mä tykkään siitä ja kaikkee semmosta sitte.

Onko siitä puuttumisesta aina pahat seuraukset?

No en mä nyt vois sanoo et pahat mut. . . kiusalliset.(tyttö, 6.lk.)

3.Kiusaaja norminmäärittelijänä

Koulussa vallitsevien alakulttuurien näkyvimpiä airueita on kiusaaja. Hän edustaa monasti urheilijan pontevuudella myös sitä vastarintaa, kapinaa ja auktoriteetin haastamista, josta esim. Aittola & kumppanit puhuvat. Kouluyhteisössä erityisroolin hankkinut kiusaaja kiistää perinteisen oppilaan roolinsa: hän ei sopeudu, hän ei noudata yhteisön sääntöjä. Lisäksi hän pääsee hääraaillessään

määrittelemään tiettyjä alakulttuurisia normeja, joista eräs on kantelun ja sallitun opettajalle kertomisen raja. Olkoonkin, että hän tekee sen osaksi fyysistä uhkaa käyttäen, on pelissä jotain muutakin, koska oppilaat vaikuttavat aina aavistuksen verran noloilta kertoessaan näistä asioista. Ehkäpä tässä jo varhaisessa vaiheessa sohaistaankin yksilöä korostavan kulttuurimme arkaan kohtaan: mikäli yksilö ei omin avuin pysty puolustamaan itseään tai selvittelemään asioitaan, saattaa nynnyn rooli olla uhkaamassa. Tässä ollaan tekemisissä sellaisen ilmiön kanssa, joka selvästi heijastuu kouluyhteisöön ympäröivästä aikuisten yhteiskunnasta.

Sä sanoit jotenkin niin että jos siihen (kiusaamiseen) puuttuu tai kertoo opelle niin saattaa käydä sillai et ne sitten käy sen kimppuun joka on sanonu jotain. Meinaaks et näin kävis?

Hmmm. . .kyl se aina jos sanoo tai jos on joku joka menee sanoon ni kyl se aina huutelee. Onks heillä (kiusaajilla) jotenki siis vahva asema siinä luokassa? Onks ne esimerkiks muita isompia ja vahvempia tai . . .?

Joo joo.

Et ne on sitä?

Joo.

Ja käyttävät sitä sitte hyväkseen?

Joo. (tyttö, 5.lk.)

4. Ensisijainen ja usein ainoa toimintavaltuudet omaava henkilö kouluyhteisössä on opettaja.

Kouluyhteisön vallan ja kuuliaisuuden perussuhde määrittää opettajan ja oppilaan roolit varsin jämpäisesti. Oppilaan osana on toimia sääntöjen mukaan opettajan säätämässä rajoissa. Passiivisuuden

pedagogiikka ei salli liiallista oppilaan oma-aloitteisuutta tai aktiivisuutta. Oppilaan rooliin ei kuulu "kokonaisvaltainen ihmisuus" sillä tavalla, että hänen asiansa olisi puuttua yhteisön ongelmiin inhimillisiä tragedioita korjailemaan. Hänen kuuluu seurata rauhallisesti opetusta ja huolehtia läksyistään. Tähän eivät tunnut edes progressiiviset pedagogiikat tuovan muutosta.

*Kenes tehtävä se on puuttua semmoseen
(kiusaamiseen)?*

Opettajan.

Mites oppilaiden asema on tossa?

Kyl nekin tietty vois siihen asiaan puuttua mut se on sitte eri asia et millä tavalla. (tyttö, 5.lk.)

* * * *

*Onks siihen (kiusaamiseen) yritetty puuttua?
Kenen asia olis puuttua?*

En mä oikeastaan tiädä onks siihe yritetty puuttua. Joskus must tuntuu et ei ne ees viitti mut tota. . .kyl siihen on yritetty mä luulen. Kyl siihen pitäis opettajien jotenki puuttua ainakin siihen että pitäis saada parempi kuri tänne noille pojille lähinnä ehkä. . .opettajien pitäis niinku. . .omien luokanopettajien pitäis puuttuu siihen miten niinku lähinnä oman luokan oppilaat tekee.

(tyttö, 6.lk.)

7 TUTKIMUKSEN PÄTEVYYDESTÄ JA LUOTETTAVUUDESTA

7.1 Voiko näin tehdä?

Varsinainen tutkimusaineisto on koottu teemahaastatteluilla, joiden sisältöä ja aihepiirejä tarkemminkin pohdiskeltiin pitkin ja poikin opiskelijakollegiossa (Chydenius-instituutti, 03.05.96). Teemahaastatteluja tehtiin lopulta 13 kappaletta.

Kahdessa tutkimuskohteena olleessa koulussa oli tilanne tämäntyyppisen tutkimuksen kannalta erittäin "hedelmällinen": niistä löytyivät sekä selvä kiusaaja, (tyypillinen) uhri että sopivasti suosittuja oppilaita, jotka eivät saaneet negatiivisia mainintoja sosiometrisessä mittauksessa. Näistä "ulkopuolisista" poimittiin luokanopettajien avustuksella älyllis-verbaalisesti kyvykkäimmät haastatteluun.

Haastattelut tehtiin kouluaikana koulutiloissa ja ne nauhoitettiin. Tällaisia haastatteluja voi sisältöanalyttisesti lähestyä kahdella tavalla : analyysi on joko kvalitatiivista tai kvantitatiivista. Kummassakin tapauksessa sitä ohjailevat tutkimuksen suunnitteluvaiheessa keskeisiksi ajatellut käsitteet, alustavasti asetetut hypoteesit sekä teemahaastattelun aikana syntyneet hypoteesit. Kvalitatiivisessa tarkastelussa muuttujan luokat voivat olla epätarkempia rajoiltaan: tarkasteluyksikkö teemahaastattelussa saattaa olla esimerkiksi yksittäiset sanat tai teemat (Hirsjärvi & Hurme 1988, 115).

Nauhoitettujen haastattelujen käsittelemisessä voi niin ikään käyttää kahta tapaa: aineisto joko puretaan

tekstiksi koko dialogista tai valikoiden teema-alueittain tai tehdään päätelmiä tai muuttujien koodaamista suoraan nauhoista ilman tekstiksi kirjoittamista (mt., 109). Tässä työssä haastattelut purettiin ensin jokainen erikseen ja sen jälkeen eräänlaisen makroajattelun pohjalta saman teema-alueen vastauksia koottiin yhteen.

Muuttujia muodostettaessa tulisi pystyä tekemään oikeutta haastateltavien elämysmaailmalle, jotta löydettäisiin todella aineiston keskeiset seikat tarkasteltaviksi. Tutkijan olisi löydettävä vastauksista olennaiset ja yhdistävät piirteet. Jos tapauksia on vain muutama (kuten tässä tutkimuksessa) voidaan päätelmiä tehdä vapaamuotoisemmin ja aineisto käsitellä tapauskohtaisemmin (mt., 117 - 118).

"As a result of reorientations and adjustments made before, during and after the ethnographic fieldwork, therefore, the concern of the thesis (and the book) had shifted from a focus on progressive and traditional primary schooling (and before that, on student militancy), to an historical and ethnographical investigation of English middle schools as an instance of 'micro-macro' integration. This is a very substantial shift indeed, but one which I regard not as a weakness or an aberration, but as integral to the flexible and ongoing nature of educational research as a social process, where theory, evidence and the difficult relationship between them are a constant subject of personal and intellectual struggle - right up to the point where the final word of the research report has been written".
(Hargreaves 1987, 40 - 41).

Tässäkin tutkimustyössä on edellä kuvatun kaltaista liukumista tapahtunut. Alunperin tarkoituksena ollut voimakas tukeutuminen haastateltavien lausuntoihin, on tutkimustyön edetessä saanut seurakseen pyrkimyksen peilata po. lausuntoja kouluyhteisön organisationaalis-hierarkisia rakenteita vasten.

Kaiken kaikkiaan on todettava, että tutkimustyö on ollut "A Moveable Feast" (Hemingway 1960). Kammettaessa haastattelujen antia opinnäytetason raportiksi, ovat teorit monasti olleet viemässä tutkijaa milloin mihinkin suuntaan. Työn edetessä täsmentyi sitten sen teoreettinen viitekehys, joka selitysmalleja etsittäessä paaluuntui edellä määritellyn lisäksi myös kouluyhteisön konservatiivisuuden varaan. Tällöin ollaan tietenkäin varsin lähellä tilannetta, jossa tutkija sotkee "mielipiteitään tieteelliseen tekstiin". Tätä "vaarallista" asiaintilaa on kuitenkin pystytty torjumaan kuljettamalla osin organisaatioteoreettista viitekehystä selkeän tieteellisten auktoriteettien varassa.

7.2 Tiede ja totuus

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu olennaisena osana todellisuuden kokonaisvaltaisuus, moniulotteisuus ja muuttuvuus. Todellisuus ei ole muuttumaton. Se ei ole ilmiö, jonka voi paljastaa, havainnoida ja mitata (Syrjälä & Numminen 1988, 136). Amerikkalainen filosofi Hempel tiivistää kaikkien tieteiden päämäärät kahteen motiiviin:

1. Ihmisellä on kyltymätön älyllinen uteliaisuus. Hänellä on syvä pyrkimys tuntea ja ymmärtää sitä maailmaa, jossa hän elää. Kasvatuksen ilmiöt muodostavat yhden keskeisen

elämänalueen, johon inhimillinen uteliaisuus kohdistuu.

2. Ihmisellä on hellittämätön halu edistää ns. strategista asemaansa maailmassa. Tässä on erityisen tärkeää tapahtumien ennustaminen ja kontrollointi. Ihmisellä on toisin sanoen manipulatiivinen eli tekninen intressi ympäristöönsä. (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 106).

Edellä esitetyt Hempelin motiivit kuvaavat myös ihmisen perusluontaista rationaalisuutta. Rationaalisuuden aikaansaama tiedonetsintä on kehittänyt tarpeen arvioida tiedon luotettavuutta ja pätevyyttä yleisin kriteerein. Tutkimusyhteyksissä puhutaan reliabiliteetin ja validiteetin käsitteistä (ks. esim. Eskola 1971, 55 - 66).

Sisäinen validiteetti tarkoittaa sitä, miten tutkimustulokset vastaavat todellisuutta ja osallistujien näkemyksiä ja määritelmiä tutkijan toiminnan kohteena olevasta asiasta. Siksi on tärkeätä ymmärtää asianosaisten näkökulmia, tulkita ihmiskäytöksen monimuotoisuus sekä esittää tapahtumista kokonaisvaltainen tulkinta (Merriam 1988, 166 - 168). Laadullisen tutkimuksen tapauksissa sisäinen validiteetti muuttuu tavallaan perustelu- ja tulkintakysymykseksi. Tieteellinen tekstikin on aina väistämättä tulkinnallisesti värittyä. Teksti on siten myös "tutkijan tahdonilmausta". Siinä näkyy tekstin subjektiivinen ja tulkinnallinen luonne tärkeänä elementtinä. Näin myös tutkija muuttuu "erehtymättömästä tiedemiehestä" tulkinnalliseksi, retoriseksi ja omat diskurssinsa omaavaksi persoonallisuudeksi (Kiviniemi 1996, 2 - 3).

Varto määrittää tutkimuksen pätevyyttä sen ainutkertaisuuden kautta. Ainutkertaisuus kantaa mukanaan elementtiä, joka hyvin olennaisesti liittyy tutkimuksen totuudellisuuteen. Todellisuus on tapahtumista ja tutkimisen suhde siihen on tutkimuskohteen paljastumista tutkimisen merkitysyhteydessä. Tutkimus itse on ko. paljastuminen, eräänlainen totuustapahtuma, joka tuo esiin jotain elämismaailmasta. Tärkeä aspekti tässä on nimenomaan se, ettei etukäteen tehtävillä metodologisilla ratkaisuilla lyödä lukkoon sitä mitä tutkittaessa voidaan löytää (Varto 1992, 103). Sisäinen validiteetti lepää itse asiassa tutkimuksen kielellis-merkityksellisessä aukottomuudessa. Tutkimus on totta, kun se todellisesti kuvaa uskottavaa todellisuutta.

Ulkoisen validiteetti tarkoittaa sitä, missä määrin missä määrin otoksesta tai näytteestä tehdyt havainnot ovat yleistettävissä ajateltaessa perusjoukkoa tai muita, tutkimustilannetta vastaavia tilanteita. Ulkoista validitettia tarkastellaan tämäntyypisessä tutkimuksessa samalla tavoin kuin sisäistä validiteettia. Käyttäjä tai lukija "päättää", soveltuvatko tulokset hänen omaan tilanteeseensa. Kysymys on tavallaan tulkintojen yhteensopivuudesta. Mikäli teksti lukijan mielestä käsittelee, kääntelee ja tyypittelee todellisuutta sillä tavalla, että se tuntuu todelta, uskottavalta, on ulkoinen validiteetti riittävä.

7.3 Reliaabeli vai riskaabeli?

Tutkijan alituisen huolta herättävänä seurana tavataan vanha kunnan reliabiliteetin käsite. Reliabiliteetti tarkoittaa määritelmän mukaan yleistä luotettavuutta. Onko tutkimus toistettavissa samoin tuloksin? Voisiko joku toinen tutkija saada samasta tutkimusaiheesta samanlaisia tuloksia? Laadullisessa tutkimuksessa kuvataan ja etsitään tulkintoja tapahtumille ja ilmiöille. Koska ei ole olemassa vain yhtä selitystä, yhtä ainoata oikeata tulkintaa, ei myöskään voida määritellä yhtä ainoata tapaa toistaa tutkijan tekemät toimenpiteet ja näin arvioida reliabiliteettia. Sanan perinteisessä merkityksessä on reliabiliteettia melko mahdotonta saavuttaa. Perinteistä käsiteparia korvaamaan on laadullisen tutkimuksen käyttöön ehdotettu käsiteparia luotettavuus ja johdonmukaisuus. Tällöin tutkija pyrkii vakuuttamaan lukijan siitä, että kerätyn aineiston perusteella johdetut tulokset ja tulkinnat ovat järkeviä, so. johdonmukaisia ja luotettavia.

Reliabilitettia sen perinteisessä merkityksessä ei tässä tutkimuksessa saavuteta eikä juuri tavoitellakaan. Tämänäköisessä tutkimuksessa reliabiliteettia pyritään lisäämään kertomalla johdonmukaisesti ja selkeästi tutkimuksen lähtökohdista, toteutuksesta ja tulkinnoista sekä kiinnittämällä erityistä huomiota haastateltavien elämysmaailman ja ajatusten tavoittamiseen.

8. LOPPU HYVIN, KAIKKI HYVIN?

Kiusaaminen on vakava **yhteisöllis-yksilöllinen ongelma**. On syytä asettaa tämän hieman kömpelön yhdyssanan osat juuri tuohon järjestykseen. Kiusaamista esiintyy yhteisöissä, kiusaajina toimivat yksilöt. Kuitenkin kiusaajalla monasti on (riittävän) hyvin käyttäytyvä siviiliminä. Yhteisön "armoilla" ollessaan tietyille yksilöille, ja varsinkin nuorille, näyttää nousevan vastustamaton tarve haastaa ympäristö kaikkine auktoriteetteineen.

Koulun yhteisöllisyys perustuu loppujen lopuksi ja viime kädessä pakkoon. Kaikki tietyn alueen oppivelvolliset käyvät yhteen. Ehkäpä juuri tämä **pakkoyhteisöllisyys** on suuri osa tässä raportissa käsiteltyä yhteisöllis-yksilöllistä ongelmaa. Kun tähän liitetään kouluyhteisön hierarkinen rakenne, opettajan ja oppilaan suhteen epätasapaino sekä "elävän" vuorovaikutuksen puute, ollaan tilanteessa, jossa yhteisön kasvaminen me -henkeä omaavaksi ihmisyyteksi on kovin vaikeata ja tänä päivänä tätä kautta myös kovin puutteellista. Juuri tästä asiasta Laine (1997, 140 - 141) puhuu todetessaan kauniin tieteellisesti, että "yhteisöllisyyden tuottaminen koulun arkipäivän kulttuurisina käytäntöinä on jäänyt vähemmälle huomiolle".

Jatkoa ajatellen olisi varsin tärkeää "arkipäiväistää" kouluyhteisön toimintamalleja ja samalla "demokratisoida" koulun ilmapiiriä jo ala-astetasolta lähtien. Ehkä (Kivisen ja Rinteen pessimismistä huolimatta) ns. progressiivisilla pedagogiikoilla olisi, ainakin jossakin tulevaisuuden vaiheessa, mahdollista onnistua "vastuullisen", yhteisössään suhteellisen rauhallisessa vuorovaikutuksessa touhuavan oppilaan "kasvattamisessa". Tämänhetkisten

rakenteiden valossa kysymys on kuitenkin niin pitkän aikavälin projektista, ettei utopioista puhuminen ole kovin kaukaa haettua.

Vaikuttaa siis suhteellisen selvältä, ettei oppilaalla ole nykyisten rakenteellisten olosuhteiden vallitessa toimivaltaa eikä välttämättä oikein syytäkään puuttua ympäristössään vallitseviin moraalisiin epäkohtiin. Koulu näyttäytyy vahvasti pakko-organisaationa, kun sen toimintaa tarkastellaan sen virallisten tavoitteiden ja toimintamallien näkövinkkelistä.

Ajallisesti sängen kauasulottuvia ja sisällöiltään varsin vallankumouksellisia toimenpiteitä vaadittaisiin, jotta koululla olisi mahdollisuus kammata itseään todesti kohti sosiaalisen yhteisön imagoa. Tietenkin tämä sosiaalinen elementti on koulussa olemassa, mutta sen olemassaolo on sittenkin lähinnä oppilaiden **keskinäisen** kanssakäymisen sekä koulun ja opettajien saavuttamattomissa olevan **alakulttuurisen** kentän uumenissa. Koulussa parasta ovat "välitunnit ja kaverit".

Prieton (1992, 79 - 87) tutkimuksessa koulunsa päättäneet ruotsalaisnuoret kritisoivat koulua (ala- ja yläasteen kokemusten valossa) mm. liiasta auktoritatiivisuudesta, turvattomuudesta sekä siitä, että oppilasta ei kohdata kokonaisvaltaisesti olentona vaan nimenomaan oppilaana. Prieto suoritti haastattelut "entisten oppilaiden" ollessa 26-vuotiaita. Noissakin tutkimustuloksissa voidaan nähdä koulun "tyly vaatavuus" yhteisönä. Onko laitospäivä kouluyhteisön pulpetissa istuminen todellista oppimista? Tulevatko hierarkisen ja sääntöihin nojaavan järjestelmän heikkoudet erityisen hyvin näkyviin oppilaiden sosiaalisen toiminnan osa-alueilla? Tällaiset kysymykset tulevat väistämättä mieleen käsillä olevan, kouluyhteisön häiriötiloihin

perehdyttäneen
syväskelluksen jälkeen.

teoreettis-käytännöllisen

LÄHTEET

- Aho, S. (1993) Oppilaiden moraalikehitystason, minä-käsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:167. Turku.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. (1995). Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa Takala, T: (toim.) Kasvatussosiologia. WSOY. Juva.
- Antikainen, A. (1992). Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. WSOY. Juva.
- Arajärvi, T. (toim.) (1992). Tasapainoinen koululainen. WSOY. Juva.
- Berner, B., Callewaert, S. & Silberbrandt, H. (1977). Skola, ideologi och samhälle. Ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas. Wahlström & Widstrand. Malmö.
- Bernstein, B. (1990). The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, codes and control. Routledge. London.
- Bernstein, B. & Lundgren, U. (1983). Makt, kontroll och pedagogik. Bröderna Ekstrands Tryckeri AB. Lund.
- Björndell, D. (1987). Att åtgärda mobbning i skolan. Gummessons Tryckeri AB. Falköping.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1990). Reproduction in Education, Society and Culture. Sage Publications. London.
- Broady, D. (1991). Piilo-opetussuunnitelma. Tampere. Vastapaino.
- Coleman, J. (toim.) Kouluvuosien psykologiaa. Weilin & Göös. Espoo.
- Cortis, G. (1977). The Social Context of Teaching.
- Drobnitski, O. (1980). Moraalikäsite marxilaisen analyysin valossa. Kustannusliike Progress. Moskova.

- Eneroth, B. (1987). Hur mäter man "vackert". Grundbok i kvalitativ metod. Graphic Systems AB.
- Engqvist, S., Jaakobsson, M. & Wiegand, E. (1987). Kohtauspaikkana koulu. Gummerus Oy. Jyväskylä.
- Eskola, A. (1977). Socialpsykologi. Almqvist & Wiksell Förlag AB. Stockholm.
- Eskola, A. (1971). Sosiologian tutkimusmenetelmät I. WSOY. Porvoo.
- Feinberg, L. & Soltis J.F. (1985). School and Society. Teachers College Press. New York.
- Forsius, H. (1992). Eettinen kasvu. Teoksessa Arajärvi, T. (toim.) Tasapainoinen koululainen. WSOY. Juva.
- Hakala, L. (1998). Johdantopuheenvuoro. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) (1998). Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajan mahdollisuudet. WSOY. Juva.
- Harjunkoski, S-M. & Harjunkoski, R. (1994). Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen - haaste kasvattajalle. WSOY. Juva.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (1991). Johdatus kasvatustieteeseen. WSOY. Juva.
- Kannas L. (toim.) (1995). Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Opetushallitus. Helsinki.
- King, R. (1987). No Best Method - Qualitative and Quantitative Research in the Sociology of Education. Teoksessa Walford, G. (ed.) (1987). Doing Sociology of Education. The Falmer Press. Basingstoke.
- Kivinen, O. & Rinne, R. (1995). Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa Takala, T., (toim.) Kasvatussosiologia. WSOY. Juva.
- Kiviniemi, K. (1996). Laadullinen tutkimus ja tekstin tulkinallinen tuottaminen. Writing Culture -teokseen

- perustuva metodiessee. Chydenius-instituutti.
Kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmät.
- Korpinen, E. (1990). Peruskoululaisen minä -käsitys.
Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A.
Tutkimuksia 34. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Koskenniemi, M. (1982). Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja
sosiaalisuuteen kasvaminen. Otava. Keuruu.
- Lahikainen A-R., Kraav, I., Kirmanen, T. & Maijala, L. (1995)
Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa. 5 - 12
-vuotiaiden lasten huolten ja pelkojen vertaileva
tutkimus. Kuopion yliopiston painatuskeskus. Kuopio.
- Laine, K. (1997). Ameeba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin
jännitteitä. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja
filosofian julkaisuja 13. Jyväskylän yliopistopaino.
Jyväskylä.
- Leino, A.-L. & Leino, J. (1988). Kasvatustieteen perusteet.
Kirjayhtymä. Jyväskylä.
- Luukkainen, O. (toim.) (1998). Tulevaisuuden tekijät. Uuden
opettajan mahdollisuudet. WSOY. Juva.
- Lämsä, A-L. (1996) Koulun kulttuurit ja syrjäytyminen koulussa.
Teoksessa Siljander, P. & Ulvinen V-M. (toim.) (1996).
Syrjäytymisestä selviytymiseen. Vaikeuksien kautta
elämänhallintaan. Oulun yliopisto 66/1996.
- Malmivaara, K. (1992). Sosiaalinen ja tunne-elämän
kypsymättömyys. Teoksessa Arajärvi, T. (toim.)
Tasapainoinen koululainen. WSOY. Juva.
- Merenheimo, J. (1990). Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä
olevia tekijöitä. Oulun yliopisto. Oulu.
- Merriam, S.B. (1988). Case Study Research in Education. A
Qualitative Approach. Jossey-Bass Publishers. San
Francisco.
- Nieminen, R. (1992). Räjähääkö koulu käsiin? Yliopistopaino.
Helsinki.

- Olweus, D. (1992). Kiusaaminen koulussa. Otava. Keuruu.
- Olweus, D. (1986). Mobbing. Vad vi vet och vad kan vi göra. Liber Tryck AB. Stockholm.
- Penttilä, E. (1994). Turvallinen koulu. Wsoy. Juva.
- Pikas, A. (1989). Så bekämpar vi mobbing i skolan. Tryckkontakt AB. Uppsala.
- Prieto, H.P., (1992). Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education. Graphic Systems AB. Göteborg.
- Puolimatka, T. (1995). Kasvatus ja filosofia. Rauma. Kirjayhtymä.
- Puuronen, V. (1997). Johdatus nuorisotutkimukseen. Vastapaino. Jyväskylä.
- Roland, E. (1984). Kiusanteosta toveruuteen. Kouluväkivallan torjuntatapoja. Otava. Keuruu.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. (1991). Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahti.
- Salmivalli, K. (1998). Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Salmon, P. (1982). Vertaisryhmän vaikutus. Teoksessa Arajärvi, T. (toim.) Tasapainoinen koululainen. WSOY. Juva.
- Siljander, P. & Ulvinen, V-M. (1996). Syrjäytymisestä selviytymiseen - vaikeuksien kautta elämönhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66.
- Sinkkonen, J. (1992). Harrastukset: liikaa vai liian vähän? Teoksessa Arajärvi, T. (toim.) Tasapainoinen koululainen. WSOY. Juva.
- STAKES. Tiedote Nro 73A/19.8.1998. KOULUTERVEYSKYSELY: Koulukiusaaja usein sekä masentunut että itsetuhoinen

- Suomi 2020 - visioita kansakunnan tulevaisuudesta. Valtioneuvoston selonteko Eduskunnalle pitkän aikavälin tulevaisuudesta. Liite 1. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1993/4. Helsinki.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988). Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Oulun yliopisto. Oulu.
- Takala, T. (toim.) (1995). Kasvatussosiologia. WSOY. Juva.
- Tirri, K. (1995). Ala-asteen oppilaiden identifioimien moraaliongelmien teemat ja sosiaaliset suhteet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 153. Helsinki.
- Tiuraniemi, J. (1993). Yksilö, ryhmä, organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita. Painosalama Oy. Turku.
- Varto, J. (1992). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Kirjayhtymä. Helsinki.
- Walford, G. (ed.) (1987). Doing Sociology of Education. The Falmer Press. Basingstoke.
- Weinreich-Haste, H. (1982). Moraalin kehitys. Teoksessa Coleman, J. (toim.) Kouluvuosien psykologiaa. Weilin & Göös. Espoo.
- Woods, P. (1983). Sociology and the School. An Interactionist Viewpoint. St. Edmundsbury Press. Suffolk.
- Ylänen, T. (1997). Koulu ja syrjäytyminen - kuraattorien näkemyksiä. Nuorisotyön tutkielma. Tampereen yliopisto. Tampere.

KYSELYLOMAKE/SOSIOMETRINEN MITTAUS

Liite

1. Olen poika
tyttö
2. _____ on oppilas, jota ei mielellään oteta mukaan yhteisiin leikkeihin ja peleihin.
3. _____ on oppilas, jota usein haukutaan.
4. Nimeä parhaat ystäväsi tältä luokalta paremmuusjärjestyksessä (enintään 5)
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
5. _____ on oppilas, joka usein haukkuu toisia.
6. Kenet mieluiten haluaisit vierustoveriksesi?

7. Olette lähdössä luokkaretkelle. Ope sairastuu lähtöpäivänä, ja jonkun oppilaan on toimittava matkanjohtajana. Ketä ehdottaisit?

8. _____ on oppilas, jota koulussa tönittää.
9. _____ on oppilas, joka usein tönii toisia.
10. _____ on oppilas, jota kiusataan koulussa.
11. _____ on oppilas, joka kiusaa toisia.