

”Ai että kiusataanko meillä?”

TUTKIMUS KOULUKIUSAAMISESTA KOLMELLA
JYVÄSKYLÄLÄISELLÄ KOULULLA

Maria Kuoppala & Anu Vikström

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1999


Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

ESIPUHE

Tahdomme kiittää professori Jouko Karia sekä projektiryhmäämme ystävällisestä ja kannustavasta ohjaamisesta. Kiitämme myös tutkimukseen osallistuneita Cygnaeuksen, Keljonkankaan ja Lohikosken koulujen rehtoreita, opettajia ja etenkin oppilaita saumattomasta yhteistyöstä. Suuret kiitokset myös Jyväskylän yliopiston laskentakeskuksen henkilökunnalle, Jukka-Pekka Kesoselle ja Pekka Rahkoselle. Ilman heidän apuaan emme olisi selvinneet tutkimuksestamme. Lopuksi tahdomme vielä kiittää kotijoukkojamme kärsivällisyydestä ja pitkäjänteisyydestä tutkimuksemme aikana.

Kiittäen,



Maria Kuoppala



Anu Vikström

TIIVISTELMÄ

Kuoppala, M. & Vikström, A. 1999. ”Ai että kiusataanko meillä?” Tutkimus koulukiusaamisesta kolmella jyvaskyläläisellä koululla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

Tutkimus sai alkunsa kolmen jyvaskyläläisen peruskoulun ala-asteen (Cygnaeuksen, Keljonkankaan ja Lohikosken koulujen) rehtoreiden aloitteesta. Tarkoituksena oli kartoittaa näiden koulujen koulukiusaamisen määrää ja ilmenemismuotoja. Lisäksi tutkimuksessa vertailtiin koulujen, luokka-asteiden ja sukupuolten välisiä eroja koulukiusaamisen kokemisessa.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 894 oppilasta Cygnaeuksen, Keljonkankaan ja Lohikosken kouluilta 2. – 6. –luokilta. Kyselyyn vastanneista oli tyttöjä 470 ja poikia 424.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella, joissa oli sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä. Tutkimus oli menetelmiltään pääosin kvantitatiivinen. Metodeina käytettiin varianssianalyysiä, t-testiä, ristiintaulukointia ja korrelaatioiden laskemista. Varianssianalyysin avulla tarkasteltiin koulujen ja luokka-asteiden välisiä eroja, t-testillä sukupuolten välisiä eroja sekä ristiintaulukoinnilla luokka-asteen ja kiusaamismuotojen välisiä riippuvuuksia. Korrelaatiomatriisilla tutkittiin, onko eri kiusaamismuotojen välillä yhteyttä. Tutkimusta täydennettiin kvalitatiivisesti temahaastattelulla. Tutkimusta varten haastateltiin yhteensä 12 oppilasta.

Saatujen tulosten mukaan kaikilla tutkituilla kouluilla ilmenee kiusaamista. Psyykkinen kiusaaminen oli fyysistä kiusaamista yleisempää. Yleisimmät psyykkisen kiusaamisen muodot olivat nimittely ja haukkuminen. Fyysisistä kiusaamisen muodoista yleisintä olivat töniminen ja kamppaaminen. Fyysinen kiusaaminen oli yleisempää alemmilla luokka-asteilla, kun taas psyykkisen kiusaamisen osuus kasvoi ylemmille luokka-asteille siirryttäessä. Koulujen välillä ei ollut merkittäviä eroja kiusaamisen kokemisessa. Sukupuolten välillä ilmeni merkittäviä eroja: Poikia kiusattiin enemmän.

Koska tutkimukseen osallistui lähes 900 lasta, voitaneen tutkimustuloksia varmasti yleistää vastaavankokoisiin suomalaisiin kaupunkikouluihin. Todellisuutta on se, että suunnilleen joka kymmenes lapsi joutuu joka päivä jonkinasteisen koulukiusaamisen uhriksi.

Avainsanat: aggressio, bullying, koulukiusaaminen, mobbning, ryhmäväkivalta, väkivalta

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	6
2 MITÄ KOULUKIUSAAMINEN ON?.....	8
3 KOULUKIUSAAMISEN YLEISYYDESTÄ.....	11
4 KIUSAAJAN MUOTOKUVA.....	15
5 UHRIN MUOTOKUVA.....	18
5.1 Miten ulkopuolinen voi tunnistaa kiusaamisen uhrin.....	19
5.2 Miten kiusaaja valitsee uhrin?.....	20
5.3 Millaisia seurauksia kiusaamisella voi olla.....	21
6 KOULUKIUSAAMISEN RYHMÄDYNAAMISET SYYT.....	23
6.1 Kiusaamisprosessin kolme päätekijää Pikas'n mukaan.....	24
6.1.1 Dissonanssi.....	24
6.1.2 Viholliskuva.....	25
6.1.3 Vahvistaminen.....	26
6.2 Ryhmämekanismit kiusaamisprosessissa Olweuksen mukaan.....	26
6.3 Ryhmädynaamiset syyt Salmivallin mukaan.....	27
6.4 Ryhmän roolit ja normit ryhmädynamiikassa - sosiaalipsykologinen näkökulma.....	29
7 MUITA KOULUKIUSAAMISEEN YHTEYDESSÄ OLEVIA TEKIJÖITÄ....	31
7.1 Perhe.....	31
7.2 Koulun ja opettajan rooli - koulun vastuu.....	34
7.3 Uhrin ulkoinen poikkeavuus.....	37
7.4 Tiedotusvälineet ja väkivaltaviihde.....	38
8 TUTKIMUSONGELMAT.....	42
9 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	43

9.1 Korrelaatio.....	43
9.2 Ristiintaulukointi.....	43
9.3 T-testi.....	45
9.4 Varianssianalyysi.....	45
9.5 Fenomenografia.....	47
10 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN.....	49
11 TULOKSET.....	52
11.1 Tuloksien välisten erojen tilastollinen merkitsevyys eri laskentamenetelmiä käyttäen.....	57
11.2 Luokka-asteiden väliset erot.....	57
11.3 Koulujen väliset erot.....	60
11.4 Sukupuolten väliset erot.....	61
11.5 Kiusaamismuotojen väliset yhteydet.....	63
12 POHDINTA.....	65
LÄHTEET.....	70
LIITTEET.....	75

1 JOHDANTO

16.11.1999 Huittisten kaupunki tuomittiin maksamaan korvauksia koulukiusaamisen uhrille noin 72 000 markkaa. Suomessa tätä pidetään ennakkotapauksena, joka saattaa johtaa lähitulevaisuudessa vastaavanlaisiin toimenpiteisiin. Kiusattua tyttöä oltiin nimitelty, potkittu ja fyysisesti ahdisteltu ala-asteelta lukioon asti. Koulun konstit olivat vähissä: kiusaajien puhuttelu oli ainut keino, jolla asiaa yritettiin käsitellä. Kiusaaminen johti lopulta siihen, että uhri ei enää kyennyt käymään koulua. Hän kärsii edelleen ahdistus- ja masennustiloista, keskittymisvaikeuksista ja unettomuudesta. Kiusaajat eivät saaneet mitään rangaistuksia.

Lasten keskinäinen väkivalta on tosiasia. Aikuisen saattaa olla vaikea uskoa ja ymmärtää lasten maailman raadollisuutta, sillä lapset ovat taitavia salaamaan väkivallan tekonsa. Usein lasten juttuja on myös helppo vähätellä. Kuitenkin lastenkin maailmassa on vallalla samanlainen nokkimisjärjestys kuin aikuistenkin maailmassa -vahvempi löytää aina heikompansa. (Krogerus 1984, 223-224.)

Kiusaamista ei aina osata pitää vakavana asiana. Kiusoitellessa luokkatovereita, ei tulla ajatelleeksi, että toinen saattaa kärsiä siitä ja kokea kiusoittelemisen ahdistavana ja pelottavana kiusaamisena. Koulukiusaaminen onkin subjektiivinen ilmiö, joka on määriteltävä väkivallan kohteen kokemisen kautta. Jokainen tuntee ja tietää omakohtaisesti, mikä on koulukiusaamista. Ilmiön subjektiivisuuden vuoksi yksiselitteisen ja kaikenkattavan määritelmän löytäminen ei ole keskeistä. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 17-19.)

Teimme pro gradu -työmme koulukiusaamisilmiöstä. Tutkimus tehtiin asianomaisten koulujen (Cygnaeuksen, Keljonkankaan ja Lohikosken koulujen) rehtoreiden pyynnöstä Jyväskylän kouluviraston tukemana. Tutkimuksemme tarkoitus oli kartoittaa kolmen jyväskyläläisen peruskoulun ala-asteen koulukiusaamistilanteita. Tutkimme työssämme, esiintyykö kouluilla kiusaamista ja millaista se on laadultaan. Tutkimusaineisto antoi mahdollisuuden tutkia myös koulujen, sukupuolten ja luokka-asteiden välisiä eroja. Tarkastelimme myös, onko kiusaamisen eri muodoilla yhteyttä keskenään.

Tutkimus oli metodeiltaan pääosin kvantitatiivinen. Analysoimme oppilaiden täyttämät kyselylomakkeet varianssianalyysin, t-testin, ristiintaulukoinnin ja korrelaatiomatriisin avulla. Täydensimme tutkimustuloksia kvalitatiivisesti teemahaastattelulla.

Koulukiusaaminen on aiheena ajankohtainen. On hyvä, että koulukiusaamisen todellisuudesta uskalletaan nykyään keskustella julkisesti, mutta pelkkä ongelman retorinen kauhistelu ja pyörittely ei riitä. Asiaan on tartuttava ripeästi käytännön toimenpitein. Säästötoimenpiteiden vuoksi nykyajan todellisuutta ovat koulujen suuret oppilasmäärät, joka johtaa siihen, että koulukiusaamista on lähes mahdotonta kontrolloida. Suurin vastuu jää silti kouluille ja vanhemmille.

2 MITÄ KOULUKIUSAAMINEN ON?

Koulukiusaamisen synonyymeina on suomenkielessä käytetty sanoja kouluväkivalta, väkivalta, ryhmäväkivalta tai kiusaaminen. Kiusaamiseksi määritellään yksilön ja ryhmän yksilöön kohdistama väkivalta. Ryhmäväkivalta ja yksilön uhuriin kohdistama väkivalta ovat siis molemmat koulukiusaamista. (Roland 1983, 17.)

Mm. Pikas (1990) ja Salmivalli (1998a) määrittelevät kiusaamisen ryhmäväkivallaksi. Kiusaamiselle on tyypillistä se, että se tapahtuu ryhmässä ja on näin selkeästi sosiaalinen tilanne. Kiusaajat vahvistavat toistensa käyttäytymistä. Kiusaamistilanteessa oleva ryhmä on useimmiten sellainen, johon kuulumisen ei ole vapaaehtoista. Tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi koululuokat.

Puusaaren (1995, 38-40) mukaan kiusaaminen alkaa usein pienellä hännäämisellä ja suunsoitolla. Kiusaajaryhmä kasvaa helposti vähitellen isommaksi joukoksi. Näin kiusaamistilanne muodostuu useimmiten ryhmäväkivallaksi uhria kohtaan. Kiusaajaan tai kiusaajiin liittoudutaan oman pelon vuoksi.

Kiusaamista pidetään yleisesti yhtenä aggressiivisuuden muotona, jolla on tyypilliset ominaispiirteensä. Koulukiusaaminen on aggressiivista käyttäytymistä, jonka tarkoituksena on aiheuttaa psyykkistä tai fyysistä vahinkoa toiselle. (Salmivalli 1998a, 29-30; Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilen 1999, 344.) Aggressiolla on oikeutettukin muotonsa. Itsepuolustukseen käytettynä aggressio on ainakin jossain määrin hyväksyttävää. Omien psyykkisten ongelmien purkamisen muotona aggressiivisuus on puolestaan väkivaltaa, jota ei voida pitää hyväksyttävänä. (Koivisto 1994, 14.)

Olweus (1992, 14-15) määrittelee kiusaamisen fyysiseksi (esim. lyöminen, potkiminen, töniminen) tai psyykkiseksi väkivallaksi. Psyykkinen väkivalta voi olla joko verbaalista (esim. nimittely, uhkailu) tai sosiaalista eristämistä. Sosiaalinen eristäminen on näkymättömämpää ja siten ulkopuoliselle vaikeammin havaittavaa. Olweuksen määritelmä kiusaamisesta korostaa myös kiusaamisen toistuvuutta ja jatkuvuutta. Olweuksen mukaan kiusaamisena voidaan kuitenkin pitää jo yhdenkin kerran tapahtunutta aggressiivista ahdistelua. Tavallisesti kiusaamisen kohteena on yksi ja sama henkilö.

Useat tutkijat (mm. Olweus 1992, Salmivalli 1998a, Aaltonen ym. 1999) erottavat toisistaan suoran ja epäsuoran kiusaamisen. Suora kiusaaminen on näkyvämpää ja

avoimempaa väkivaltaa. Fyysinen ja verbaalinen kiusaaminen ovat aina suoraa kiusaamista, jotka tulevat helpommin havaituiksi ja joihin on myös helpompi puuttua. Epäsuora kiusaaminen on tyyliltään manipulatiivisempaa. Epäsuoran kiusaamisen tunnuspiirteisiin kuuluu usein se, että kiusaaja voi itse välttyä kiinnijäämiseltä. Kiusaaminen on kierompaa. Tyypillistä epäsuoraa kiusaamista on esimerkiksi perättömien juttujen levittäminen uhrista tai ryhmän ulkopuolelle sulkeminen.

Pulkkinen (1977, 87-88) ryhmittelee aggression neljäksi päävaihtoehdoksi: suora puolustautuva aggressio, suora hyökkäävä aggressio, epäsuora puolustautuva aggressio ja epäsuora hyökkäävä aggressio. Opettajat pitävät lasta aggressiivisena erityisesti silloin, kun aggressio on luonteeltaan hyökkäävää aggressiota (esim. silloin kun lapsi kamppaa toisen, huutelee haukkumanimillä, turmelee toisen omaisuutta, rikkoo yhteisiä sopimuksia tai levittää ilkeitä juoruja). Puolustautuvaa aggressiota pidetään yleisesti luonnollisempana aggression muotona.

Kiusaajan pätemisentarve vaatii yleensä aggressiolla kohteen. Kiusattu on aina heikompi ja avuttomampi osapuoli ja näin kyvytön puolustautumaan kiusaajaa tai kiusaajia vastaan. Avuttomuus voi johtua sekä fyysisistä että psyykkisistä syistä. Koulukiusaamisesta ei siis ole kyse, jos kaksi suunnilleen tasaväkistä oppilasta riitelee tai tappelee keskenään. Kiusaamistilanteessa voimasuhteet ovat aina epätasapainossa. (Mäenpää 1989, 59.)

Esimerkiksi Salmivalli (1998a, Boultonin 1994, 120 mukaan) ja Roland (1983, 19) erottavat toisistaan kiusaamisen ja rajun leikin. Vaikka raju leikki näyttääkin usein aggressiiviselta, ei sitä silti luokitella kiusaamiseksi. Leikin tarkoituksena ei ole toisten tahallinen vahingoittaminen. Ulkopuolinen voi erottaa kiusaamisen ja leikin toisistaan mm. lasten ilmeiden ja eleiden, sivustakatsojien määrän, mukana olevien lasten määrän, episodin päättymisen jälkeisten tapahtumien, roolien vaihtumisen ja voimankäytön perusteella. Kiusaamistilanne kerää yleensä katsojajoukon. Leikin ollessa kyseessä, leikkijöitten roolit vaihtelevat (esim. takaa-ajajasta voi tulla takaa-ajettu ja päinvastoin). Voimankäyttö on leikin yhteydessä rajatumpaa. Jos leikki loppuu kiireesti aikuisen tullessa paikalle, on kyse melko varmasti kiusaamisesta. Tällöin on myös tavallista, että sekä uhri että kiusaaja tai kiusaajat vakuuttavat kaiken olevan kunnossa.

Arajärvi (1992, 89) puolestaan pitää myös lasten leikkiperinteeseen kuuluvia ilmiöitä jonkinasteisena kiusaamisena. Joidenkin leikkien tarkoituksena on saada toinen

suuttumaan esimerkiksi nimittelemällä, sanoja vääntämällä tai hännämällä. Joihinkin leikkeihin (esim. hännämisleikit) sisältyy myös aggressiivisuutta. Aggressiiviset leikit johtavatkin usein tappeluihin, vaikka siihen ei pyrittäisikään.

3 KOULUKIUSAAMISEN YLEISYYDESTÄ

Suomen kaikissa koulumuodoissa esiintyy koulukiusaamista. Luvut kiusattujen lasten määrästä vaihtelevat tutkimustavasta ja tutkimuskohteesta riippuen. Tutkimustuloksiin vaikuttaa myös se, miten koulukiusaaminen on tutkimuksen yhteydessä määritelty, vai onko sitä määritelty lainkaan. Määritelmän kriteerit vaikuttavat prosenttiluvun suuruuteen: Mitä tiukemmat kriteerit koulukiusaamisen määritelmälle asetetaan, sitä alhaisemmat prosenttiluvut tutkimuksessa saadaan ja päinvastoin. Koulukiusaaminen on myös arka asia, jonka tunnustaminen saattaa monelle lapselle olla ylivoimaista.

WHO:n suorittaman koululaistutkimuksen (1994) mukaan kiusaamisen kohteena oleminen on nuoremmissa ikäluokissa yleisempää. Suomessa koulukiusaamiseen osallistuu kerran viikossa 9% pojista ja 1% tytöistä. Toisaalta tytöt käyttävät enemmän epäsuoria kiusaamisen keinoja, jotka jäävät vanhemmilta ja opettajilta helpommin huomaamatta. Tutkimuksessa ilmeni, että viikoittain kiusatuksi joutuu pojista 9% ja tytöistä 6%. Pojat joutuvat siis tyttöjä useammin koulukiusaamisen kohteeksi. (Kannas, Välimaa, Lunamo & Tynjälä 1995, 139.)

Salmivallin (1992) tutkimusprojektin yhteydessä tehdyssä kyselyssä ala-asteikäisistä oppilaista kiusattuja oli noin 12% ja yläasteikäisistä 5-6% oppilaista. Kiusattujen oppilaiden määrä siis vähenee siirryttäessä ylemmille luokka-asteille. Myös Salmivallin saamien tulosten mukaan poikia kiusataan tyttöjä yleisemmin. Ero kasvaa siirryttäessä ylemmille luokka-asteille. Tyttöihin suunnattu kiusaaminen on tavallisemmin epäsuoraa kiusaamista. Poikia puolestaan kiusataan suoremmin. Poikiin kohdistuva kiusaaminen on tyttöjä yleisemmin tönimistä, lyömistä ja potkimista. Yleisimmin sekä tyttöihin että poikiin kohdistuvaa kiusaamista on kuitenkin sanallinen (esim. nimittely ja haukkuminen) kiusaaminen. (Salmivalli 1992; 1998a, 98-100.)

Olweuksen (1992) saamien tutkimustulosten perusteella koulukiusaaminen on yleistynyt sekä jatkuvasti saanut vakavampia muotoja. Kiusaajien ja kiusattujen oppilaiden määrä on Olweuksen mukaan vaihdellut 5-10%. Pojat osallistuvat tyttöjä useammin toisten kiusaamiseen. Tämä sukupuolien välinen ero on erityisen selvä siirryttäessä ala-asteelta yläasteelle. Peruskoulun yläasteella kiusaajapoikien lukumäärä oli yli nelinkertainen tyttöihin verrattuna. Tämän tuloksen yhteydessä voitaneen kuitenkin huomauttaa, että tyttöjen tavallisesti käyttämät kiusaamismuodot ovat epäsuoria ja jäävätkin tämän vuoksi opettajilta ja vanhemmilta helpommin

huomaamatta. Kiusaamisen kohteeksi joutuu eniten nuorempia ja heikompia oppilaita. Kiusaajina ovat usein vanhemmat oppilaat. Pojat ovat useammin suoran kiusaamisen uhreja. Kiusattujen ja erityisesti kiusaajien vanhemmat ovat suhteellisen tietämättömiä kiusaamisongelmasta. Koulun tai luokan koolla ei ole merkitystä kiusaamisongelmaan nähden.

Penttilän (1993) tutkimuksessa tuli ilmi, että kiusaamisprosessissa on mukana (joko kiusaajana tai uhrina) noin 15% eli joka seitsemäs oppilas. Kiusaamisprosessiin osallistuvat oppilaat ovat yleensä samalta luokalta. Psykkinen väkivalta on yleisempää kuin fyysinen väkivalta. Tutkimustulokset osoittivat, että koulukiusaamista tapahtuu eniten välitunneilla, oppituntien alussa ja jonkin verran koulumatkoilla.

Otteita tutkimuksemme haastatteluista:

Haastateltava: "...no mä oon nähny ulkona välitunnilla (kiusaamista).
(Poika, 4.lk, Lohikoski)

Haastateltava: "Välitunnilla." (Poika, 4.lk, Cygnaeus)

Haastateltava: "Koulun pihassa ja koulumatkoilla." (Poika, 2.lk, Cygnaeus)

Haastateltava: "Koulun pihalla tuolla koulun takana joskus kun me ollaan välituntia...ku me ollaan mun kavereitten kanssa siellä ni jotkut kuukit kiusas joitakin eppuja. Ne silleen heitteli niitä nurmikolle, talvella lumipenkkoihin." (Tyttö, 3.lk, Keljonkangas)

Haastateltava: "No tossa välitunnilla tai sitte ennen tunninalkua ennen kuin opettaja oli luokassa." (Poika, 6.lk, Keljonkangas)

Tutkija: "Osaatko sä sanoa että kuka kiusaa ketä? Onko ne jonkun tietynluokkalaiset?"

Haastateltava: "Niinku samalla luokalla olevia yleensä." (Poika, 6.lk, Keljonkangas)

Oulun koululaisille (1990) tehdyn tutkimuksen mukaan 50% vastaajista oli sitä mieltä, että heidän koulussaan esiintyy kiusaamista. Ala-asteen oppilaat arvioivat kiusaamisen määrän suuremmaksi kuin yläasteen oppilaat. 1% koki kiusaamista esiintyvän erittäin paljon. Kiusaajia oli kiusattuja hieman vähemmän. Tyttöjen mielestä kiusaamista esiintyy koulussa enemmän. Pojat syyllistyvät tyttöjä useammin fyysisen väkivallan käyttöön, kun taas muiden kiusaamislajien kohdalla tyttöjen arvioidaan olevan useammin syyllisiä kiusaamiseen. Ala-asteella ruumiillinen väkivalta on yleisempää kuin yläasteella. Verbaalisen väkivallan osuus kasvaa yläasteelle siirryttäessä. Nimittely on kuitenkin kaikkein yleisin kiusaamisen muoto kaikilla luokka-asteilla. (Merenheimo 1990, 95-101.)

Koiviston (1999) saamien tulosten mukaan toistuvan koulukiusaamisen kohteena on 5 - 15% oppilaista. Kiusaamiseen osallistuu saman verran oppilaita. Vaikka myös Koiviston tutkimus osoittaa kiusattujen määrän vähenevän iän kasvaessa, pysyy kiusaajien määrä suunnilleen samana. Koiviston saamat tulokset osoittivat myös, että fyysisen kiusaamisen osuus vähenee ylemmillä luokilla, kun taas sanallisen kiusaamisen suhteellinen osuus kasvaa. Koulun koolla ei ole merkitystä kiusattujen lukumäärään. Tosin pienemmissä kouluissa kiusaaminen tulee helpommin esille ja siihen puuttuminen on myös helpompaa.

Kaikkien edellä mainittujen tutkimusten mukaan henkinen väkivalta on koululaisten keskuudessa fyysistä yleisempää. Selityksenä tähän saattaa olla se, että henkiseen väkivaltaan suhtaudutaan sallivammin (ei välttämättä pidetä niin vahingollisena). Henkistä väkivaltaa on myös vaikeampi valvoa. (Lasten kesken 1981, 14.) Vaikka kiusaamisen onkin todettu olevan enemmän henkistä, on fyysisen kiusaamisen osuus kuitenkin viime aikoina lisääntynyt. (Puusaari 1995, 38-40).

Mm. Koivisto (1999) ja Aaltonen ym. (1999) ovat havainneet, että kiusaamista ilmenee koulussa huomattavasti enemmän kuin koulumatkalla. Koulussa toiset oppilaat kuitenkin puuttuvat kiusaamiseen helpommin kuin jos kiusaaminen tapahtuu koulumatkalla. Yhdysluokissa toisia kiusaavia oppilaita esiintyy hieman enemmän kuin tavallisissa luokissa. Koulukiusaamista tapahtuu erityisesti välitunneilla ja koululuokissa silloin, kun opettaja ei ole paikalla. (Aaltonen ym. 1999, 345.)

Koulukiusaamisongelma on tiedostetumpaa kaupungeissa kuin maaseudulla. Luvuiksi muutettuna Suomen jokaisella peruskoululuokalla kiusataan kerran viikossa yhtä oppilasta. Kolmannella luokalla kiusaaminen on kolme kertaa yleisempää kuin yhdeksännellä luokalla. Verbaalinen kiusaaminen lisääntyy iän myötä. Tytöt kiusaavat sekä tyttöjä että poikia, pojat puolestaan lähinnä poikia, jotka ovat fyysisesti heikompia. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 25.) Itälä (1997) arvioi Suomen peruskouluissa kiusattuja olevan joka viikko n. 50 000.

Vanhemmat ja opettajat tunnistavat kiusaajan huomattavasti helpommin kuin uhrin. Kiusatut lapset eivät useinkaan uskalla kertoa ongelmastaan aikuisille. Kiusaajat eivät puolestaan tiedosta tai tunnusta olevansa kiusaajia. Vanhempien ja opettajien mukaan noin viidesosa lapsista kiusaa toisia, kun taas lapsista ainoastaan 1% ilmoittaa kiusaavansa muita oppilaita. (Arajärvi 1992, 91-92.)

Helsingin kaupungin (1995) teettämän tutkimuksen mukaan lähes puolet kiusatuista ei kerro kiusaamisesta kenellekään. Eniten asiasta kerrottiin vanhemmille (60%), opettajille (41%) ja kavereille (20%). Kertomisesta koettiin yleensä olevan apua. (Löytömäki 1995a, 12, 14).

Myös Whitney & Smithin (1993) saamien tulosten mukaan vain noin puolet kiusatuista kertoo kiusaamisesta jollekin. Epäsuorasta kiusaamisesta kerrotaan ulkopuoliselle useammin kuin suorasta kiusaamisesta. On todennäköisempää, että kiusaamisesta kerrotaan kotona kuin koulussa. Nuoremmat oppilaat kertovat vanhemmilleen helpommin kuin vanhemmat oppilaat. Häpeän tunne ja kiusatuksi tulemisen pelko ovat syitä, miksi kiusaamisesta ei kerrota ulkopuoliselle. Moni kiusattu ajattelee myös, ettei kertomisesta ole hyötyä - kiusaamiseen ei kuitenkaan puututa.

Ote tutkimuksemme haastatteluista:

Tutkija: ”No mitä se opettaja sitte teki?”

Haastateltava: ”No se sitte piti aina puhuttelua ja jos sitä jatkuu niin sitten siitä tulee jotain rangaistuksia ja --- mut ei sitä --- sitte ku ei se sitte kertonu taas pitkään aikaan ni ei siitä ikinä tullu mitää.” (Poika, 6.lk, Keljonkangas)

4 KIUSAAJAN MUOTOKUVA

Tyypillistä koulukiusaajaa luonnehtiva piirre on hänen aggressiivisuutensa kavereita, opettajia ja vanhempia kohtaan. Kiusaaja käyttäytyy kontrolloimattomasti ja hänellä on tarve alistaa muita oppilaita. Kiusaajien asenne väkivaltaan on positiivisempi kuin oppilaiden yleensä. Muiden dominoinnin tarve, empatian puute ja impulsiivisuus on heille luonteenomaista. Luokkayhteisössä kiusaaja on yleensä helposti ärsyyntyvä "kunkku" - tämä rooli on suhteellisen pysyvä. Kiusaajat ovat keskimääräisen suosittuja tai hieman keskimääräistä vähemmän suosiossa. Heidän suosionsa näyttää kuitenkin laskevan ylemmillä luokilla. Suosio ja sosiaalinen asema luokassa ei kuitenkaan joudu koskaan yhtä alhaiselle tasolle kuin uhrien. (Olweus 1992, 35-36.)

Esimerkiksi Olweus (1973) on osoittanut tutkimuksissaan, että pojilla on suurempi taipumus kiusaamiseen kuin tytöillä. Tulokset koskevat kuitenkin ns. suoraa kiusaamista. Voidaankin pohtia, kiusaavatko tytöt useammin epäsuorasti, esimerkiksi jättämällä ryhmän ulkopuolelle. Olweuksen tulokset esittävät, että tytöt käyttävät enemmän epäsuoria ja huomaamattomampia kiusaamismenetelmiä kuin suoraa hyökkäystä. Kuitenkin samaan aikaan suurin piirtein yhtä useaa poikaa kuin tyttöäkin kiusattiin epäsuorasti. Lisäksi hieman suurempi joukko poikia oli suoran kiusaamisen kohteena. Tiivistäen voisi sanoa, että Olweuksen tutkimuksessa pojat olivat useammin suoran kiusaamisen uhreja ja erityisesti kiusaajia. Poikien suhteet on osoitettu yleensä kovemmiksi, raaemmiksi ja aggressiivisemmiksi kuin tyttöjen suhteet. Erot perustuvat sekä biologisiin että sosiaalisiin tekijöihin.

Miesten ja poikien on havaittu käyttävän enemmän suoraa aggressiota. Tyttöjen käyttämät aggression muodot ovat useimmiten epäsuoria. Yleisesti ottaen tytöt eivät kuitenkaan tee näkyvästi niitä asioita, joita on totuttu pitämään aggression osoituksina. Tytöt kokevat kuitenkin samoja aggression tunteita, mutta käyttävät aggression purkamiseen erilaisia muotoja. Tytöt käyttävät poikia useammin sosiaalisia suhteita hyväkseen, jolloin toiminta naamioidaan muuksi kuin suoraksi aggressioksi. Epäsuoran kiusaamisen muotoja ei voida pitää tyttöjen synnynnäisesti erilaisesta luonteesta johtuvana. Aggressiivisuuden peittäminen (epäsuora aggressio) on todennäköisesti aina ollut ominaista alistetussa asemassa oleville ryhmille ja yksilöille. Nykyisin sukupuolten välisen tasa-arvon lisääntyä roolierot ovat kuitenkin tasoittuneet: tytöt ja pojat kiusaavat sekä suoraan että epäsuorin aggression keinoin. (Lagerspetz 1994, 9, 12.)

Myös Boulton (1996) on todennut haastattelututkimuksessaan (n=192), että tytöt käyttävät enemmän epäsuoraa kiusaamista, ja kiusaavat suurin osin toisia tyttöjä.

Tutkimus kuitenkin osoittaa, että nimenomaan epäsuorilla kiusaamisen menetelmillä on suuremmat negatiiviset vaikutukset uhriin kuin suoralla kiusaamisella. Lisäksi huomattiin, että tyttöjen kiusaamat pojat ovat suuremmassa riskissä saada traumaattisia kokemuksia, sillä pojille on huomattavasti tyttöjä tärkeämpää pitää huolta dominanssistaan. Toisin sanoen poika menettää kasvonsa lopullisesti toisten silmissä, jos tyttö alistaa häntä.

Kiusaaminen on ryhmäilmiö. Koulukiusaaja toimii harvoin yksin: Hän on aina ryhmänsä ja yhteisönsä jäsen ja ilmentää käyttäytymisellään ryhmänsä normeja. Kiusaaja on ryhmänsä primus motor - hän on aktiivinen alistaja, joka aina aloittaa kiusaamisen. Sosiaalisissa tilanteissa kiusaaja on epävarma, ja valitsee siksi seurakseen mielellään itseään nuorempia lapsia. (Roland 1989, 21-32.) Kiusaajan edustaman ryhmän muita jäseniä, passiivisia kiusaajia, nimitetään kirjallisuudessa mm. lakeijoiksi, mukailijoiksi, vahvistajiksi ja aseenkantajiksi (mm. Harjunkoski & Harjunkoski 1994, Salmivalli 1998b). Lakeijat näyttävät pitävän kiusaajasta ja ryhmään liittyminen vahvistaa heidän itsetuntoaan. He toimivat kiusaajan mallin mukaan. Primus motor houkuttelee ja yllyttää lakeijansa kiusaamaan. Lakeijoilla ei ole muuta vaihtoehtoa kuin toimia käskyjen mukaan, koska he pelkäävät asemansa puolesta. Ryhmässä aggression kontrolli laskee ja yksilöllinen vastuuntunto heikkenee. Kiusaamistilanteessa vallitsee kollektiivinen aggressio, joka perustuu ryhmän jäsenten välisille suhteille. (Salmivalli 1998b, 33-34.) Kiusaamisessa aggressio tulee palkitukseksi, koska kiusaaja voittaa aina uhrinsa. Kiusaamistilannetta seuraakin onnistumisen tunne ja siihen liittyvä mielihyvä. Kiusaajan suosio ei kuitenkaan perustu tasavertaiseen kaveruuteen. Siksi asema poikkeuksetta heikkenee ylemmille luokille tultaessa.

Psykologian yleisen käsityksen mukaan aggressiivinen käyttäytyminen peittää todellisuudessa ahdistunutta ja turvatonta sisintä. Vastoin tätä käsitystä useat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että kiusaajien kuva itsestään on suhteellisen positiivinen. (Olweus 1992, 35.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että kiusaajat ovat epätavallisen vähän ahdistuneita eivätkä he pöde alhaista itsetuntoa. Kiusaajalla aggressiivisuus on osa hänen minäkuvaansa. Kiusatessaan hän tuntee toimivansa hyväksytyt suunnitelman mukaisesti; hän on hyvä ja kova tyyppi (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 35-36). Kiusaajan tyyppillinen omakuva poikkeaa siis monella tavalla siitä omaa itsetuntoaan pönkittävästä reppanasta, jona hänet helposti hyväksytään. Sen sijaan tyyppilliset kiusaajat näyttäisivät olevan rohkeita, itsevarmoja, suosittuja, hauskoja ja fyysisesti voimakkaampia kuin muut oppilaat.

Olweuksen (1973) mukaan koulukiusaaminen on osa muuta epäsosiaalista ja sääntöjä rikkovaa käyttäytymistä. Muutkin tutkimukset ovat osoittaneet, että kiusaajien alttiutuuksia myöhemmin rikollisuuteen, alkoholin väärinkäyttäjiksi ja muuhun ongelmakäyttäytymiseen on suurempi kuin muilla oppilailla (Arajärvi 1988, 168; Keltikangas-Järvinen 1985, 177; Pulkkinen 1984, 239). Olweuksen tutkimuksissa ilmeni, että yli puolella 6. - 9. -luokkalaisista kiusaajiksi luonnehdituista pojista oli vähintään yksi tuomio 24-vuotiaana. Noin 35 - 40% entisistä koulukiusaajista oli vähintään kolme tuomiota samanikäisinä. Entiset kiusaajat ovat varhaisaikuisuudessa neljä kertaa useammin suhteellisen vakavan rikoksen uusijoita. Kontrolliryhmässä vakavan rikoksen uusijoita oli vain 10%.

Kiusaaja ei ole uhri. Kiusaaja on huomannut lainalaisuuden, joka toimii aikuistenkin maailmassa: nopein tapa saavuttaa valtaa ja herättää pelkoa ja kunnioitusta on aggressio. (Keltikangas-Järvinen 1994, 209-210.) Voisi siis sanoa, että luokassa kiusaaja on itsevarma johtaja, joka on saavuttanut asemansa käyttäytymällä aggressiivisesti ja näin dominoimalla muita.

5 UHRIN MUOTOKUVA

Koulukiusaamisen uhrin piirteistä on kirjallisuudessa laadittu monenlaisia, tosin samansuuntaisia profiileja. Yleisimmin käytetty luonnehdinta näyttäisi olevan mm. Salmivallin (1998a) ja Olweuksen (1973, 1978, 1992) käyttämä jaottelu *passiiviseen ja provokatiiviseen* uhrikäyttäytymiseen.

Passiivinen kiusaamisen uhri on ahdistunut ja turvaton. Hän on lisäksi varovainen, herkkä ja hiljainen, ja hänen suhteensa vanhempiin, erityisesti äitiin, ovat hyvin läheiset. Kiusaajien hyökätessä hän tavallisesti reagoi itkemällä ja vetäytymällä. Passiivisella uhrilla on heikko itsetunto ja erittäin negatiivinen minäkuva. Hän pitää itseään epäonnistuneena ja tuntee olevansa tyhmä ja epämiellyttävä. Koulussa uhri on yksinäinen ja hylätty. Yleensä hänellä ei ole yhtään ystävää. (Greenbaum 1988, 8; Olweus 1992, 52.) Hän asennoituu negatiivisesti väkivaltaan. Passiivisen uhrin käyttäytyminen ja asenne viestittää toisille, että hän on arvoton ja turvaton yksilö, joka ei kosta hyökkäyksiä tai loukkauksia. Passiivinen uhri on mahdollisesti tovereitaan heikempi fyysisesti. Hän pelkää satuttamista, on fyysisesti heikko leikeissä, urheilussa ja tappeluissa. Hänellä on huono fyysinen koordinaatio. Hän on varovainen, arka ja hiljainen, vetäytynyt, passiivinen, alistuva ja ujo. (Olweus 1992, 54-55.)

Passiivinen uhri tulee yleensä hyvin toimeen opettajan ja muiden aikuisten kanssa. Toisaalta uhri saattaa olla myös hyvin masentunut - siksi hän saattaa vaikuttaa ulospäin saamattomalta ja vetämättömältä, jolloin hän on harvoin opettajankaan suosiossa (Aaltonen ym. 1999, 346). Koulussa hän on hyvä, keskitason tai heikko oppilas. Arvosanat yleensä laskevat yläasteella.

Provokatiivisten uhrien joukko on paljon pienempi. Kiusatuiden joukosta noin joka seitsemäs on provokatiivinen uhri (Olweus, 1973, 170; 1992, 35-55). Tällaista uhria luonnehtivat ahdistuneet ja aggressiiviset reaktiomallit. Uhrilla on usein keskittymisongelmia ja hän käyttäytyy ympäristöään ärsyttäen ja hermostuttaen. Joitakin tällaisia uhreja voidaan sanoa hyperaktiivisiksi. He ovat ylivilkkaita, levottomia, keskittymiskyvyttömiä, jännitystä herättäviä, mahdollisesti kömpelöitä, kypsymättömiä ja toisia ärsyttäviä. Uhri saattaa suuttua helposti ja yrittää puolustautua hyökkäyksen tai loukkauksen kohteena. Hänen käyttäytymisensä provosoi usein muita oppilaita ja seuraus on, että muut reagoivat negatiivisesti. (esim. Olweus 1992, 32-35.) Provosoivan uhrin käyttäytymisestä ei aina voi määrittellä, onko kiusaaminen itse asiassa syy vai seuraus (Roland 1989, 24). Hän

saattaa myös itse yrittää kiusata heikompia oppilaita. Aikuiset, opettaja mukaan lukien, eivät ehkä pidä provokatiivisesta uhrista. Joskus provosoiva uhri voi myös asettua itse uhrin rooliin, jotta saisi edes jonkinlaista suosiota osakseen. (Olweus 1978, 147-152.)

Tutkimukset osoittavat kiusatuista hyvin ristiriitaisia luonteenpiirteitä ja ulkonäköön liittyviä seikkoja. Periaatteessa uhrin prototyyppiä ei ole; kuka tahansa voi joutua kiusaamisen kohteeksi. Olennaista kiusaamisessa on, ettei uhri itse kykene sitä lopettamaan. Kiusaamisprosessin ymmärtämiseksi on oleellista tietää tiettyjä kiusatuista ja kiusaajista löydettyjä yleispiirteitä, mutta stereotyyppien välttämiseksi on niihin suhtauduttava varauksella. Jos joitakin uhrin tyyppillisyyksiä mainitaan, niihin on suhtauduttava varoen, sillä on vaikeata tietää, kumpi tulee ensin esimerkiksi kiusaamisen kohdalla: kiusaaminen vai tapa käyttäytyä. (Greenbaum 1988, 6; Johnstone, Munn & Edwards 1992, 6; Juul 1990, 7; Olweus 1978, 139-140; Penttilä 1994, 85-86.) On siis hyvin tärkeää muistaa, että puhuttaessa kiusaamisen syistä huomion kiinnittäminen uhriin ja hänen piirteidensä kuvaamiseen voi helposti johtaa siihen, että hänestä tehdään osasyllinen kiusaamisprosessiin.

5.1 Miten ulkopuolinen voi tunnistaa kiusaamisen uhrin?

Olweus (1992, 52-54) ja Koulurauhaa! -lehti (Toimintaohjeita uudelle lukuvuodelle 1997, 28-29; Kiusaamisen oireita ja seurauksia 1998, 13-14) ovat esittäneet, että uhreilla on todennäköisesti sekä koulussa että kotona tiettyjä ensi- ja toissijaisia, ulkoisia tuntomerkkejä. Koulussa passiivisella kiusatulla voi olla yksi tai useampi seuraavista, ensisijaisista tuntomerkeistä: Häntä kiusataan toistuvasti nimitellen, ivaamalla, halveksunnalla, virnuilulla, uhkailulla ja alistamalla. Hän joutuu usein pilkan ja naurun kohteeksi. Uhria piikitellään, tönitään, lyödään ja potkitaan. Hänen kirjojaan, rahaa ja muuta omaisuuttaan viedään tai vahingoitetaan. Lisäksi uhrilla saattaa olla mustelmia, vammoja, haavoja, naarmuja ja repeytyneitä vaatteita ilman luonnollista syytä.

Toissijaisia tuntomerkkejä koulussa saattavat olla seuraavat: Uhri on usein yksin ja suljettu toverijoukosta välitunneilla ja ruokalassa. Hänet valitaan yleensä viimeisenä joukkuepeleihin. Uhri yrittää myös pysytellä opettajan ja muiden aikuisten lähellä välitunneilla. Hänellä on vaikeuksia puhua luokassa, ja hän vaikuttaa ahdistuneelta, epävarmalta ja stressatulta. Koulusuoritusten äkillinen tai asteittainen tason lasku liittyy myös uhrin kuvaan.

Kotona ensisijaisia kiusatun tuntomerkkejä ovat mm. seuraavat: Hän tulee kotiin vaatteet ja kirjat revittyinä ja likaisina. Lisäksi hänellä on mustelmia, vammoja ja naarmuja ilman luonnollista selitystä.

Toissijaisia tuntomerkkejä kotona ovat: Kiusattu ei yleensä tuo luokkatovereitaan kotiin koulun jälkeen eikä hän vietä aikaansa heidän luonaan. Hänellä ei ole yhtään hyvää ystävää vapaa-aikana. Uhri nukkuu rauhattomasti, näkee painajaisia ja itkee unissaan. Kiusattu menee pelokkaana tai vastahakoisesti kouluun aamuisin, potee huonoa ruokahalua, alituista päänsärkyä tai vatsakipuja. Hän vaikuttaa välinpitämättömältä koulua ja arvosanojaan kohtaan. Hän myös saattaa valita omituisia reittejä koulumatkoillaan. Uhri vaikuttaa usein onnettomalta, surulliselta, masentuneelta tai mielialat vaihtelevat ärsyntyneisyyden ja äkillisten tunteenpurkausten välillä. Kotoa saattaa myös hävitä rahaa, sillä uhri voi tarvita sitä kiusaajien lahjomiseen.

Ulkopuoliselle koulukiusaamisen huomaaminen ei ole helppoa. Koulukiusaaminen jättää kuitenkin uhriinsa aina jäljet. Opettaja ja uhrin vanhemmat ovat ratkaisevassa asemassa, että koulukiusaaminen tulisi ilmi, ja että sekä uhria että kiusaajaa voitaisiin auttaa parhain mahdollisin keinoin.

5.2 Miten kiusaaja valitsee uhrin?

Normaalisti jokaisessa luokassa oppilaat testaavat voimasuhteitaan ja aggressiivista käyttäytymistä esiintyy jossain määrin. Kaikki näistä yhteenotoista eivät ole koulukiusaamista. Jos luokassa on kiusaaja, kanssakäyminen on rajumpaa. (mm. Salmivalli 1998a, 32-33.) Kiusaajalla on kova tarve päteä ryhmässä - alistaa ja hallita sitä vaikka voimakeinoin. Pettymys aiheuttaa kiusaajalle voimakkaan reaktion, joka purkautuu fyysisen voiman kautta aggressiivisina, hallitsemattomina hyökkäyksinä. Luonnollisesti tämä aiheuttaa pelkoa ja luokassa vallitsee kiusaajan läsnäollessa pelonsekainen, mafiamainen ilmapiiri.

Turhautuessaan kiusaaja voi aloittaa tappelun kenen kanssa tahansa, mutta valitsee yleensä sellaisen, jonka tietää etukäteen voittavansa. Kiusaaja huomaa nopeasti kuka sopeutuu passiiviseksi uhriksi. Normaalisti tällainen oppilas on epävarma, ahdistunut, arka, väkivaltaa vastustava ja heiveröinen joukon heikko lenkki, joka ei puolustaudu hyökkäyksiä vastaan. Hän pelkää alituisen päälle käymistä ja tuntee olevansa muusta joukosta eristetty hylkiö. Tällainen oppilas on mieluinen kohde, sillä kiusaaja saa hänen alistamisestaan ylemmyyden ja ylivoiman tunteita.

Pidempään jatkuneen kiusauksen seurauksena uhrin nöyryyttäminen alkaa olla jo osa luokan omaa kulttuuria. Kiusaaja saa lopulta kaikki oppilaat uskomaan, että tämä uhri oikeastaan ansaitseekin tulla kiusatuksi, koska on niin kurja ja surkea. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 42-44; Lagerspetz, Björkqvist, Berts & King 1982, 50; Lowenstein 1978, 316.)

Uhrin valikoitumista perustellaan mm. ryhmämekanismeilla, koulukilpailulla, uhrin ulkoisella poikkeavuudella, uhrin omalla käyttäytymisellä ja satunnaisuudella. Usein ulkoisen poikkeavuuden merkitystä korostetaan, mutta viimeaikaiset koulukiusaamista koskevat tutkimukset yleensä olettavat, että ulkoiset poikkeavuudet eivät ole kiusaamisen varsinainen syy, vaan kiusaaja saattaa prosessin edetessä ryhtyä käyttämään niitä hyväkseen (Boulton & Underwood 1992, 83; Olweus 1992, 33; Roland 1989, 23). Joskus uhrin valikoitumista perustellaan ainoastaan huononnisella sattumalla: Uhri on väärään aikaan väärässä paikassa (Keltikangas-Järvinen 1994, 210).

Otteita tutkimuksemme haastatteluista:

Tutkija: ”No mistä sä luulet että tää kiusaaminen johtuu?”

Haastateltava: ”En mä okeiin tiedä. Ne vaan kiusaa aina ilman mitään syytä.” (Tyttö, 3.lk, Keljonkangas)

Haastateltava: ”Ne kiusaa niitä ihan vaan huvikseen leikillä, koska ne tykkää kiusata niitä. Kun ne on pienempiä.” (Tyttö, 3.lk, Keljonkangas)

Koulukiusaaminen ei ole koskaan oikeutettua. Useimmat koulukiusaamisen syyt ovat korvikesyitä (mm. poikkeava ulkonäkö, väkivaltaviihde), joita käytetään kiusaamisen selittäjänä, kun todellista syytä ei tiedosteta tai haluta tunnustaan. Usein todellinen syy löytyy kateudesta. Kiusatulla on usein kateutta aiheuttava piirre tai ominaisuus. (Turvattomuuden tunne ajaa harkitsemattomiin tekoihin 1983, 15; Leipälä 1997a, 26-27.) Kiusaaminen on aina uhriin kohdistuvaa julmaa käyttäytymistä, joka hakee itselleen kelpaavan oikeutuksena. Kiusatuksi joutuminen ei vaadi syytä. (Penttilä 1994, 86.)

5.3 Millaisia seurauksia kiusaamisella voi olla?

Koulukiusaaminen ei koskaan unohdu. Se säilyy unohtumattomana muistissa ja ohjaa ehkä tiedostamatta uhrin käyttäytymistä koko elämän ajan. Koulukiusaamisella on uhrin lisäksi vaikutusta uhrin koko perheen elämään. Koulukiusaaminen saattaa johtaa esimerkiksi koulunvaihtoon, kotiopetukseen tai psykiatriseen hoitoon. Lapsen itsetuhokäyttäytyminen ja mahdolliset puheet itsemurhasta lisäävät varmasti jokaisen

vanhemman hätää. Myös kouluyhteisön ilmapiiri, koko koulun viihtyvyys ja ystävyys-suhteet kärsivät koulukiusaamisesta. (Hamarus 1998, 12.)

Koulukiusaaminen on vakava uhka lapsen terveydelle, hyvinvoinnille ja koulumotivaatiolle (Kannas 1995, 139). Koulunkäynnistä tulee painajaismaista. Kiusaaminen haittaa oppimista, heikentää koulusuorituksia ja motivaatiota sekä lisää poissaoloja. Turvattomuus ja pelko ovat kiusatulle jokapäiväisiä tunteita. Monet koulukiusaamisen uhrin ovat hakeneet ongelmiinsa apua terapiasta, ja osa saa pitkäaikaista psykiatrista hoitoa. Surullisimmissa tapauksissa koulukiusaaminen on johtanut jopa itsemurhaan. Koulukiusaamisen uhrin jäävät helposti yksin koulussa ja heidän itsetuntonsa laskee. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 18; Arajärvi 1992, 93.)

Kiusaaminen on aina vahingollista ja haavoittavaa. Pahimmillaan koulukiusaaminen häiritsee oppilaan persoonallisuuden ja sosiaalisuuden normaalia kehitystä. Lapsi, joka jatkuvasti saa itsestään negatiivista palautetta, uskoo lopulta itsekkin olevansa arvoton ja ansaitsevansa negatiivista kohtelua. Lapsen minäkuva vääristyy. Kiusatun heikko itsetunto heijastuu ulospäin jatkuvana epävarmuutena ja aloitekyvyttömyytenä. Koulukiusattu kärsii jatkuvasta henkisestä rasituksesta ja pelosta. (Penttilä 1994, 74.)

Koulukiusaamisen jälkivaikutukset voivat yllättää vielä aikuisenakin. Negatiiviset tunteet kuten pelko, viha, häpeä ja avuttomuus saattavat nousta esille yllättäen, eikä niiden kohtaamiseen löydy keinoja omasta takaa. Tunteet kääntyvät helposti sisäänpäin ja kohdistuvat itseen. Aikuiset, jotka ovat lapsuudessaan kärsineet koulukiusaamisesta, kokevat helposti epävarmuutta ja fyysisen läheisyyden pelkoa. Kiusatulla saattaa ilmetä vaikeuksia uusien ihmissuhteiden luomisessa. (Lehtola 1996, 16-17.)

6 KOULUKIUSAAMISEN RYHMÄDYNAAMISET SYYT

Yksilön sosiaalista käyttäytymistä ei voida ymmärtää, ellei huomioida niitä ryhmiä ja vuorovaikutussuhteita, joissa hän on osallisena. Yksilön toimintaa ryhmässä tutkii sosiaalipsykologia. Erilaiset ryhmäprosessit saattavat voimistaa esim. ryhmään samaistuneen yksilön aggressiivisia taipumuksia. Tutkimukset 80-90 -luvulla ovat osoittaneet, että aggression oppiminen tapahtuu sosiaalisen oppimisen kautta. Sosiaalista oppimista puolestaan tapahtuu eniten ryhmissä, joissa vuorovaikutus on tiivistä, kuten esimerkiksi koululuokkien sisäisissä ryhmissä. Ryhmäsidonnaisen aggressiivisuuden esiintymiseen eivät vaikuta niinkään yksilöiden taipumukset käyttäytyä tietyin tavoin kuin sellaisten ryhmäprosessien kehittyminen jotka voivat johtaa ryhmän sisäiseen tai ryhmien väliseen aggressiivisuuteen. Aggressiota esiintyy todennäköisimmin niissä tilanteissa, joissa toinen yksilö tai toinen ryhmä rikkoo niitä normeja tai odotuksia, joiden puitteissa sosiaalista kanssakäymistä tapahtuu. (Fraczek & Zumkley 1992, 139-140.) Aina tulee siis ottaa huomioon se sosiaalinen yhteys, missä aggressiota esiintyy.

Kiusaamistilanteisiin liittyy useita ryhmämekanismia, joissa sosiaalisen tartunnan (l. mallioppimisen) vaikutus on voimakkaimmillaan, jos tarkkailijoilla on positiivinen käsitys mallista, eli tässä tapauksessa kiusaajasta (Olweus 1992, 43; Salmivalli 1998a, 80.) Myös kiusaajaa kohtaan tunnettu pelko selittää lapsen samaistumisen kiusaajaan. Tällöin samaistuminen on yritys hälventää uhatuksi tulemisen tunnetta, jonka aiheuttaa pelko tulla itse kiusatuksi tai pelko kiusaajan kostosta. Edellä on esitelty useita kiusaajaa ja uhria luonnehtivia piirteitä, jotka on syytä tietää kiusaamisen ymmärtämiseksi.

Otteita tutkimuksemme haastatteluista:

Haastateltava: ”Ei ne varmaan uskalla (olla eri mieltä) ettei sitäkin ruvettais sitte siitä (kiusaamaan).” (Tyttö, 5.lk, Lohikoski)

Haastateltava: ”Ne ei halunnu silleen --- tai luuli että niitäki aletaan kiusaa sit jos ne kertoo.” (Poika, 6.lk, Keljonkangas)

Kiusattujen Tuki ry:n perustaja, Esko Leipälä, on pohtinut, miksi kiusaamisesta tulee joukkoväkivaltaa ja miksi uhri alistetaan ja eristetään. Leipälän mukaan pääkiusaaja eli primus motor saa sitä nopeammin itselleen pari apuria, mitä julmempaa ja häpäisevämpää kiusaaminen on. Prosessin edetessä uhri alkaa eristäytyä muusta ryhmästä yhä enemmän. Luokka pelkää, että kiusaaminen on ”tarttuvaa”, eikä kukaan enää uskalla olla uhrin ystävä kiusatuksi tulemisen pelosta. Kiusaamisen uhri jää yksin. Parin kuukauden kuluttua kiusaaminen voidaan jo määrittellä laajaksi

joukkoväkivallaksi. Uhri eristyy kokonaan ympäröivästä yhteisöstä ja yleinen suhtautuminen uhriin on alentavaa. (Leipälä 1997, 24-27.)

Ryhmän vaikutus aggressiivisuuden esiintymiselle on selvää. Ryhmän jäsenet rohkaisevat toisiaan aggressiiviseen käyttäytymiseen esim. kannustamalla ja jakelemalla kehuja kommentteja. Ryhmässä aggressiivisuuden levittäminen ja lietsominen onnistuu myös helposti korostamalla toisten taholta tulevaa uhkaa. Näin jokin tietty ryhmä liittoutuu yksilöä tai ryhmää vastaan. Ryhmässä aggressiivisen toimintaan osallistuminen saattaa johtua myös mukautumispaineesta. Oman mielipiteen ja persoonallisuuden esillä oleminen on liian pelottavaa. (Pulkinen 1984, 232.)

Koska koulukiusaaminen on aina prosessinomainen ryhmäilmiö, joita voidaan luonnehtia tiettyjä ryhmämekanismia selittämällä, seuraavassa yhteenvetona muutamien johtavien koulukiusaamistutkijoiden laatimia mekanismiselityksiä.

6.1 Kiusaamisprosessin kolme päätekijää Pikas'n (1990) mukaan

Anatol Pikasin (1990) mukaan ulkoisella poikkeavuudella on kuitenkin merkitystä kiusaamisen syynä, koska yhdenmukaisuuteen pyrkivä ryhmä havaitsee poikkeavuudet erittäin tarkasti. Pikas jaottelee kiusaajaryhmän dynamiikan kolmeen alalajiin: *dissonanssitekijään*, *viholliskuvaan* sekä *vahvistamiseen*. Terapiakeskusteluissaan lasten kanssa hän on huomannut, että yhdessä nämä kolme kattavat pääosan kaikista syykuvaustapauksista. Nämä kolme kiusaamisprosessin tekijää toimivat luonnollisesti myös samanaikaisesti ja päällekkäin. Niiden täytyy vaikuttaa yhdessä, jotta kiusaamiseen ryhdytään. Mainittakoon, että Pikas ei ole tehnyt empiiristä tutkimusta teesiensä pohjalta.

6.1.1 Dissonanssi

Jokaisella luokalla hännää joku jotakuta joka päivä, koska se on kivaa. Tämä on tavallista ryhmädynamiikkaan liittyvää testausta, johon ei oikeastaan liity mitään pahantahtoista. Toista testataan ja koetellaan sanoin ja teoin. Tarkoituksena on tutkia, millainen toinen on ja mitä hän osaa, kuinka notkea, huumorintajuinen, viehättävä, aloitekykyinen hän on ja kuinka voimakas hän on fyysisesti. Testaustulos voi olla hierarkkinen nokkimisjärjestys, mutta tuloksena voi olla myös tasavertaisuus eikä sitä pidä järkyttää kun se kerran on saavutettu. Ryhmissä on vaihtelevia hierarkioita: Joka pärjää liikunnassa, ei välttämättä ole hyvä matematiikassa. Kun ryhmätilanne

on selvä, tulee testauksesta rituaalinomainen käyttäytymismuoto: Tulos tiedetään jo etukäteen, mutta kokeiluja toistetaan tavan vuoksi.

Kaikkia selvästi poikkeavia testataan muita enemmän jo pelkästään siitä havaintopsykologisesta syystä, että kontrasti on niin selkeä. Olennaista kiusaajaryhmän ryhmädynamiikan kannalta on se, voidaanko poikkeavuus mieltää joksikin tutuksi, ts. voidaanko se sijoittaa johonkin ryhmän sisällä jo tunnettuun luokkaan, kategoriaan. Jos näitä vaikutelmia ei voida yhdistää, testaus ei johdakaan selvyyteen. *Dissonanssi* tässä yhteydessä tarkoittaa kognitiivista epäjohdonmukaisuutta eli sitä, että kaksi vaikutelmaa ei sovi yhteen. Esimerkiksi silloin, kun kiltiksi ja heikoksi luokiteltu herättääkin huomiota jossain tilanteessa, jolloin hänellä onkin voimaa (esim. opettajan läsnäollessa), ryhmän sisäinen järjestys joutuu ristiriitaan ja ryhdytään uusintatestaukseen.

6.1.2 Viholliskuva

Toinen kiusaamisprosessin tekijä on *viholliskuva*. On olemassa kahdenlaisia viholliskuvia: Vapaasti liikkuvia viholliskuvia ja objektiivisia viholliskuvia. Vapaasti liikkuva viholliskuva voi muodostua huolimatta siitä mitä uhri tekee. Kuva on siis tulevan kiusaajaryhmän dominoivan jäsenen päässä jo ennen kiusaamisen alkua. Se merkitsee sitä, että yksilöillä tai ryhmän jäsenillä on tapana tarkastella tiettyjä toisia ihmisiä uhkana ryhmälle tai alempiarvoisina olentoina. Ratkaisevaa on siis kiusaajan mielikuvitusmaailmassa olemassa olevat mielikuvat. Nämä kuvat siirretään niihin henkilöihin, jotka tekevät (l. olemuksellaan aiheuttavat) ryhmän sisäisten arvojen ja normien kannalta tiettyjä rikkomuksia. Kiusaajilla saattaa myös olla tietty mielikuva uhkasta, joka vain sattumalta liitetään johonkin henkilöön.

Objektiivinen viholliskuva henkilöstä syntyy siksi, että hänessä itsessään on tiettyä syytä ryhmän hyökkäykselle. Syy on objektiivisesti ulkopuolisten todettavissa. Henkilö saattaa esimerkiksi provosoida kiusaajia. Hän saa vihollisen leiman ja hänet koetaan ryhmän kannalta uhkana. Objektiivisen viholliskuvan kehittyminen vie tavallisesti aikaa. Ryhmältä vie oman aikansa ymmärtää normien rikkoja itselleen uhkana. Nämä kaksi viholliskuvaa sulautuvat yhteen suuressa osassa tapauksia. Useimmat kantavat itsessään jonkinlaista vapaasti liikkuvaa viholliskuvaa, jonka he kiinnostavat objektiivisesti enemmän tai vähemmän sopivasti käyttäytyviin tai ryhmää uhkaaviin tovereihin.

6.1.3 Vahvistaminen

Kiusaajaryhmän dynamiikan kannalta sen käyttäytymisen *vahvistaminen* on merkittävin tekijä kiusaamisprosessissa. Kiusaajaryhmän syntyminen edellyttää, että sen jäsenet kiihottavat toisiaan kiusantekoon uhria vastaan. Heidän tarvitsee vahvistaa toistensa kielteistä käyttäytymistä. Vahvistamista ovat selvät ilmaisut, kuten esimerkiksi yllyttäminen ja kehuminen, sekä hiljainen hyväksyntä. Uhrin riitaa aiheuttavia ominaisuuksia saatetaan humorisoida ja toverien nauru palkitsee siitä. Uhrista levitellään huhuja, uusia faktoja uhrin edustamasta uhkasta, ts. väitteitä vääristellään ja huhu hyväksytään mieluisasti. Löydetään uusia kiusaamistapoja ja keksijöitä pidetään fiksuina. Vahvistaminen tiettyyn suuntaan luo ryhmähenkeä. Ryhmäpaine on vahvistamisen kehittynein muoto. Joskus jostakusta tulee kiusaaja siksi, että hän itse pelkää kiusatuksi tulemista.

Joskus uhrin oma käyttäytyminen toimii ryhmän väkivaltakäyttäytymisen vahvistimena. Uhri odottaa kiusaamista, joka herättää kiusaajissa halun kiusata. Joskus uhri yrittää sopeutua epätoivoisesti ryhmään - silläkin uhalla, että hänen "jäsenyytensä" edustaa ryhmässä uhrin asemaa. Näin syntyy sairas symbioosi uhrin ja ryhmän välille. (Pikas 1990, 70-81.)

6.2 Ryhmämekanismit kiusaamisprosessissa Olweuksen (1992) mukaan

Monet tutkimukset osoittavat, että lapset ja aikuiset käyttäytyvät aggressiivisemmin nähtyään jonkun toisen, mallin, toimivan aggressiivisesti. Vaikutus on voimakkaampi, jos tarkkailijalla on positiivinen käsitys mallista. Esimerkiksi kiusaaja nähdään yleensä kovana, pelottomana ja vahvana. Mallit vaikuttavat eniten hieman epävarmoihin ja riippuvaisiin oppilaisiin, joilla ei ole vakiintunutta asemaa toverijoukossa ja jotka haluaisivat olla suosittuja.

Toinen tähän liittyvä mekanismi on heikentynyt aggressiivisten pyrkimysten kontrolli tai esto. Pääperiaate on, että mallin aggressiivisen käyttäytymisen palkitseminen vähentää tarkkailijan omia estoja aggressiivisuutta kohtaan. Päinvastaisesti mallin saamat negatiiviset seuraukset vahvistavat estoja ja estävät tarkkailijan aggressiivisiä pyrkimyksiä. Esimerkiksi kiusaamistilanteessa tämä mekanismi voi toimia siten, että malli (kiusaaja) palkitaan tavallisesti sillä, että hän voittaa uhrinsa. Sellainen käyttäytyminen aiheuttaa lisäksi vain hyvin vähän negatiivisia seurauksia opettajien, vanhempien ja tovereiden taholta. Kaikki em. tekijät yhdessä aiheuttavat sen, että "neutraalien" oppilaiden (tarkkailijoiden)

aggression kontrolli heikkenee, joka kannustaa heitä osallistumaan kiusaamistilanteeseen.

Kolmas ryhmämekaaninen tekijä, vastuun diffusoituminen (l. laimeneminen), on sosiaalipsykologinen termi, joka tarkoittaa, että ryhmässä vuorovaikuttaessaan yksilön vastuuntunto negatiivisesta teosta, kuten kiusaamisesta, voi huomattavasti laskea. Diffusoituminen vähentää myös tapahtuman jälkeisiä syyllisyydentunteita.

Viimeiseksi, muut toverit voivat myös nähdä uhrin eri tavoin ajan kuluessa. Alati toistuvien hyökkäysten ja nöyryyttämisen jälkeen uhri nähdään vähitellen melko arvottomana yksilönä, joka on niin surkea, että ansaitseekin tulla kiusatuksi. Kiusaajat kuvittelevat, että uhri "kerjää selkäänsä". Tämä havainnonmuutos myös vähentää kiusaajien mahdollisia syyllisyydentunteita.

6.3 Ryhmädynaamiset syyt Salmivallin (1998a) mukaan

Salmivalli (1998) tutkii edellä käsiteltyjä kiusaajan ja kiusatun rooleja sosiaalipsykologisessa valossa. Hän tarkastelee kiusaamisprosessia kokonaisvaltaisena vuorovaikutustilanteena, jossa on osallisena monia erilaisia rooleja. Yksilöön liittyvät ominaisuudet vaikuttavat siihen millaista vuorovaikutusta ryhmässä on. Sosiaalipsykologiassa roolin käsitteellä tarkoitetaan niitä odotuksia, jotka yksilöön liitetään esimerkiksi ammatin, tehtävän, sosiaalisen aseman, sukupuolen, iän tai aikaisemman käyttäytymisen perusteella. Tullessaan mihin tahansa ryhmään yksilö kantaa mukanaan kulttuuri-odotusten sanelemia rooleja. Vähitellen ryhmän sisällä alkaa muodostua sosiaalisia rooleja, jotka määräytyvät sen mukaan, miten yksilö toimii tai mikä asema tai tehtävä hänellä on tässä ryhmässä. Ryhmissä syntyneitä rooleja voidaan jaotella monin eri tavoin - esimerkiksi tehtäväkeskeinen, ryhmäkeskeinen, minäkeskeinen rooli. Nämä roolit voivat olla ennalta määrättyjä tai muodostua spontaanisti. Koululuokassa on yleensä monenlaisia rooleja, joista osa syntyy suhteessa opettajaan, osa liittyy oppilasryhmään tai oppilaan asemaan siinä. Muodostuessaan roolit ja ryhmän sisäiset normit vaikuttavat kaikkiin sen jäseniin.

Tutkimuksessaan (1998b) Salmivalli jaottelee roolit kiusaamisprosessissa kiusaajaan, kiusattuun, sekä moniin muihin luokan oppilaisiin, jotka kantavat apurin, vahvistajan, uhrin puolustajan tai ulkopuolisen roolia ("participant roles"). Nämä kaikki roolit ovat läsnä olemuksellaan kiusaamistilanteessa. Apuriksi nimitetään kiusaajan seuraajaa tai avustajaa - passiivista kiusaajaa - joka ei yleensä tee aloitetta

kiusaamiseen, mutta toimii kuitenkin itse prosessin käynnistyttyä. Vahvistaja antaa positiivista palautetta kiusaajalle, esimerkiksi huutaa tälle kannustushuutoja yleisössä tai kehuu tätä kiusaamistilanteen jälkeen. Uhrin puolustajia ovat oppilaat, jotka asettuvat uhrin puolelle kiusaamistilanteessa ja yrittävät saada muut lopettamaan. Ulkopuoliset eivät puutu tilanteeseen vaan pysyttelevät sivummalla.

Otteita tutkimuksemme haastatteluista:

Tutkija: ”Mitä ehkä ne muut on tehny?”

Haastateltava: ”No ehkä ne on sitten menny auttaa sitä tai menny puolustaa sitä jos jotain on haukuttu.” (Tyttö, 3lk, Cygnaeus)

Haastateltava: ”No silleen et siinä vieressä niinku ikkunan vieressä penkillä ni siinä istuu näitä oppilaita, siinä aika lähellä mut ei ne sit yleensä tee mitään”. (Tyttö, 3.lk, Cygnaeus)

Haastateltava: ”Ne vaan nauraa siinä vieres ne kuukit.” (Tyttö, 3.lk, Keljonkangas)

Haastateltava: ”No ne sitte katto tai ei ollu näkevinään.” (Poika, 6.lk, Keljonkangas)

Kiusaamisen ryhmädynamiikassa syntyvät roolit ovat suhteellisen pysyviä. Ne syntyvät aina vuorovaikutuksessa ja ovat siis vastavuoroisia. Yksilö ei voi ottaa itselleen haluamaansa roolia, vaan muiden odotukset ovat aina osa roolia. Kuitenkin yksilön oma toiminta luonnollisesti vaikuttaa siihen, millaisia odotuksia hän herättää. Toisaalta muiden jäsenten odotukset ja tarpeet säätelevät sitä, mitä roolia tulokkaalle tarjotaan. Yksilö saattaa siis joutua myös rooleihin, joita ei haluaisi. Eräässä mielessä voidaan siis puhua itseään toteuttavasta profetiasta, sillä ryhmä puolestaan palkitsee antamansa roolin mukaisesta käyttäytymisestä. Roolin käsite sosiaalipsykologiassa on kuitenkin muuttuva ja vaihtuva, sillä samalla henkilöllä voi olla eri tilanteissa erilaisia rooleja.

Ryhmädynaamisessa kiusaamisprosessissa kiusaajan syyllisyydentunteiden syntymisessä näyttäisi olevan olennaista se, onko uhri itse vastuussa poikkeavuudestaan vai ei. Kiusaajat esimerkiksi kokevat olevansa oikeutettuja kiusaamaan ylipainoista, erikoisesti pukeutuvaa, mielitelevää tai leuhkivaa toveriaan, sillä nämä poikkeavuudet on itse aiheutettu. Enemmän syyllisyyttä kiusaajat tuntevat kiusatessaan esimerkiksi vammaista tai fyysisesti poikkeavaa toveriaan. (Salmivalli 1998a, 85.)

6.4 Ryhmän roolit ja normit ryhmädynamiikassa - sosiaalipsykologinen näkökulma

Sosiaalipsykologian mukaan roolin käsite viittaa niihin toimintoihin, joita tietyssä asemassa oleva henkilö suorittaa tietyssä kontekstissa (Deaux, Dane & Wrightsman 1993, 327). Siten rooli-dotukset ovat siis oletuksia tietyn henkilön käyttäytymisestä tietyssä roolissa. Ryhmän jäsenten toimiessa vuorovaikutuksessa roolit tarkentuvat ja saavat omat ominaispiirteensä. Usein tietyt roolit nousevat vahvemmin esille ja kehittyvät ryhmän toimiessa. Ryhmän vuorovaikutuksessa alkavat myös hiljalleen muodostua säännöt ja toimintaohjeet siitä, miten missäkin tilanteessa toimitaan. Näitä säännöstöjä kutsutaan ryhmän sisäisiksi normeiksi. Normit mahdollistavat ryhmän sisällä sen, että sen jäsenet kykenevät näkemään keskinäiset statuksensa, jolloin jäsenten välinen hierarkia, arvojärjestys, syntyy. (Deaux ym. 1993, 329.)

Kun ryhmän sisäinen attraktio ja koheesio ovat voimakkaita, on todennäköisempää, että sen jäsenillä on yhteinen päämäärä, josta he ovat samaa mieltä. Jos ryhmässä on johtavassa asemassa autoritaarisen roolin omistava henkilö, ryhmäajattelu (engl. groupthink) on entistäkin vahvempaa (vrt. kiusaaja - primus motor). Ryhmän ulkopuolella olevat asiat alkavat menettää merkitystään, ja ryhmä klikkiytyy muusta maailmasta. Ulkopuoliselle maailmalle moraalittomalta näyttävä käyttäytyminenkin on todennäköisempää, sillä ryhmän sisällä vallitsevat omat moraalialia koskevat normit.

Edellä mainitut prosessit ovat ryhmän sisällä tapahtuvia mekanismeja, jotka liittyvät ryhmädynamiikkaan. Ryhmämekanismit toimivat monilla eri tasoilla. Esimerkiksi koulukiusaaminen on prosessi, jota esiintyy kouluyhteisön tasolla ja yksittäisten koululuokkien sisällä. Luokkatasoa voimakkaammin voidaan niiden ajatella vaikuttavan niissä luokan pienryhmissä ja sosiaalisissa verkostoissa, joita oppilaat keskenään muodostavat. Sosiaalinen oppiminen on erittäin tehokasta silloin, kun yksilöt ovat tehokkaassa vuorovaikutuksessa keskenään (Salmivalli 1998a, 86).

Käyttäytymistä ryhmässä voivat säädellä sellaiset normit ja arvot, jotka eivät ole kaikkien luokan oppilaiden hyväksymiä vaan vallitsevat tietyssä alaryhmässä luokan sisällä. Toimiminen yhteisenä yksikkönä, ryhmänä, johtaa siihen että ryhmälle muodostuu yhteisiä tapoja tulkita sosiaalialia maailmaa. Nämä tavat vahvistuvat ryhmän toimiessa yhteisten normiensä mukaisesti niin, että ryhmä alkaa näyttää muista erilliseltä. Sosiaalipsykologian mukaan ryhmädynamiikassa sosiaalialian maailman jakaminen "meihin" ja "muihin" on yksi ihmisen vaistonvarainen tendenssi. Tämä sosiaalialinen kategorisointi johtaa siihen, että lopulta "muut" eli ryhmän ulkopuolialia jäsenet nähdään negatiivisessa valossa. Lisäksi toialia ryhmän

läsnäolo saattaa ryhmän tietoisemmaksi omasta identiteetistään. (Baron & Byrne 1984, 183-185; Deaux ym. 1993, 364-365.) Itävaltalainen etologi Konrad Lorenz huomasi että eläimillä on tapana hyökätä joukkona luonnollista vihollistaan vastaan, jolloin suurta uhkaa edustavan vihollisen pystyy eliminoimaan. Lorenz vertasi jo 60-luvulla näitä kollektiivihyökkäyksiä suoraan koulumaailmaan, jossa joukolla hyökätään poikkeavaa vastaan. (Lorenz 1966.)

Kuuluminen johonkin ryhmään parantaa jäsentensä itsetuntoa, sillä oma ryhmä nähdään ylivoimaisena kilpaileviin ryhmiin nähden. Esimerkiksi kiusaamistilanteessa ryhmä pyrkii kohdistamalla aggression toiseen henkilöön tai toiseen ryhmään suojelemaan omaa hyvinvointiaan ja luomaan kaipaamaansa yhtenäisyyden tunnetta. Tunneilmaston ja ryhmän kiinteyden (l. koheesion) on todettu vaikuttavan siihen, miten ryhmässä havaitaan ja todetaan aggressiotilanteita ja myös siihen, miten näissä tilanteissa käyttäytyään.

7 MUITA KOULUKIUSAAMISEEN YHTEYDESSÄ OLEVIA TEKIJÖITÄ

7.1 Perhe

Kehityksen perusta luodaan perheessä. Perheen vuorovaikutussuhteilla ja vanhempien mallilla on suuri merkitys lapsen sosiaalisen käyttäytymisen kehittymiselle. Vanhemmat ohjaavat lapsiaan tietynlaiseen käyttäytymiseen. Myös vanhempien välinen toimiva parisuhde antaa lapselle mallin ihmissuhteesta, joka ei perustu vallankäyttöön ja alistamiseen. Lasta tulisi kasvattaa sisäiseen kontrolliin ja itseohjautuvuuteen. Valmiiden sääntöjen ja rajoitusten asettaminen ei joka tilanteessa ole välttämätöntä. Lapselle tulisi antaa mahdollisuus itsekin löytää ratkaisuja ja keinoja pulmatilanteisiin. Jonkinlaiset rajat on kuitenkin tärkeä asettaa. Kieltojen ja rajoitusten perustelevuus ja kiinnostuksen osoittaminen lapsen tekemisiä kohtaan edesauttaa positiivisten vuorovaikutussuhteiden ja oikeustajun kehittymistä. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 91; Salmivalli 1998a, 153.)

Arajärvi (1992, 32, 38-39, 49, 72) painottaa erityisesti terveen itsekunnioituksen luomista. Vain terveen itsekunnioituksen omaava yksilö oppii kunnioittamaan inhimillisiä perusarvoja ja muita ihmisiä. Rakastettuna olemisen tunne on edellytyksenä sille, että voi rakastaa muita ja ottaa toisten ihmisten tunteet ja tarpeet huomioon. Positiivisten vuorovaikutussuhteiden vaikutus lapsen itsetunnon ja tunne-elämän kehittymiselle on siis merkittävää. Kotoa saadun mallin mukaan lapsi oppii toisten huomioonottamista ja kyvyn suhtautua muihin ihmisiin empaattisesti. Henkilökohtaisen vastuun kantaminen edesauttaa myös moraalissääntöjen oppimista. Sosiaalista kanssakäymistä ja vastuunottoa opitaan toisten kanssa olemalla, keksimällä ja kokeilemalla.

Lapsen tulisi kokea lämpöä ja hyväksyntää varhaislapsuudesta alkaen, sillä jo varhaislapsuuden kokemukset vaikuttavat lapsen muodostamaan kuvaan ihmissuhteista. Positiivinen emotionaalinen kasvuympäristö luo vankkaa pohjaa myöhemmille ihmissuhteille ja kanssakäymisen muodoille. Hyväksynnän ja lämmön puuttuminen saattaa aiheuttaa turhautumista, joka myöhemmin purkautuu esimerkiksi kiusaamiskäyttäytymisenä. (Pikas 1990, 8; Randall 1996, 28; Salmivalli 1998a, 149-150.)

Liika sallivuus saattaa ilmetä välinpitämättömyytenä. Jos lapseen suhtautuminen on välinpitämätöntä, on suurempi todennäköisyys, että lapsesta kasvaa aggressiivinen ja vihamielinen toisia kohtaan. Lapselle muodostuu helposti epäluuloinen suhde muihin

ihmisiin. Vanhempien välinpitämättömyys ilmenee lapsen epäsosiaalisena ja aggressiivisena käytöksenä. Vanhempien on tärkeä tarjota lapselle turvallisuuden tunteita tämän kasvaessa itsenäiseksi yksilöksi. Turvallisuuden tunne katoaa, jos lapselle ei aseteta sääntöjä ja rajoituksia. Jos lapsi saa kokeilla rajojaan liian vapaasti, on todennäköisempää, että aggressiivinen reaktiomalli kehittyy. Turvallisuuden ja rajojen puuttuminen aiheuttaa epävarmuutta. Lapsi oppii helposti hankkimaan huomiota negatiivisin keinoin. Koulukiusaaminen saattaa olla eräs tapa tulla huomatuksi. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 45; Randall 1996, 29; Salmivalli 1998a, 150.)

Vaikka tiettyjen sääntöjen ja rajoitusten asettaminen lapselle on tärkeää, liian tiukat ja ankarat kasvatukseen edesauttavat aggression syntymistä. Lapselle asetetut valmiit käyttäytymismallit ja liian tiukat vaatimukset käyttäytymisen ja saavutusten suhteen heikentävät myöhemmin tarvittavia ongelmanratkaisutaitoja, joita tarvitaan ihmisten välisten suhteiden selvittämisessä. Tiukkoihin kasvatukseen kuuluu helposti huutaminen ja fyysinen rankaiseminen, jopa väkivalta. Tällaisessa vihamielisessä ja aggressiivisessa ilmapiirissä lapsesta tulee helposti aggressiivinen ja hänelle muodostuu positiivinen kuva väkivallasta. Lapselle aggressiiviset keinot ovat hyväksyttävä tapa toimia ja ratkaista ongelmatilanteita. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 37-38, Salmivalli 1998a, 152.)

Kirsti Lagerspetzin (1977, 151) tutkimustulokset ovat osoittaneet, että aggressiivista käyttäytymistä voidaan oppia kahdella eri tavalla: Yksilön aggressiivisia reaktioita vahvistetaan suoraan tai yksilö oppii aggressiivisen käyttäytymisen mallin jäljittelemällä toisten käyttäytymistä. Yksilö saa vaikutteita kummankin laaduisesta vahvistamisesta kodin, toveriympäristön sekä muun yhteiskunnan yhteydessä.

Lapsi oppii sosiaalisia taitoja ensisijaisesti havainnoimalla ja jäljittelemällä. Koti on luonnollisesti se paikka, missä pohja sosiaalisten suhteiden mallille luodaan. Sosiaalisten taitojen oppiminen ei näy pelkästään konkreettisina suorituksina, vaan myös sisäisinä toimintamalleina (esim. arvot ja asenteet). Lapsen rankaiseminen ja palkitseminen vaikuttavat merkittävästi mallien sisäistämiseen. Vanhemmat, jotka lasta rankaisemalla pyrkivät vähentämään lapsen aggressiivista käytöstä, opettavat ja lisäävät sitä. Aggressiivisen mallin sisäistäminen ja oppiminen on erityisen voimakasta silloin, kun havainnoitu malli (vanhemmat) käyttäytyy aggressiivisesti. Oma aggressiivinen käytös koetaan palkituksi, jos rangaistukselta vältytään. Lapsen havainnointi ja jäljittely on sitä tarkempaa, mitä enemmän valtaa mallilla on lapseen nähden. (Krogerus 1984, 224; Kuusinen 1992, 42,45.)

Kodin perhesuhteet toimivat ikätovereiden välisen vuorovaikutuksen edeltäjänä. Erityisesti turvallinen kiintymyssuhde äitiin muodostaa hyvän perustan muiden lasten kanssa käytävälle vuorovaikutukselle. (Hartup 1982, 179-180.) Lapsen ensimmäisen kiintymyssuhteen tulisi olla mahdollisimman pysyvä. Jos suhde on epävaka, on lapsen ehkä myöhemmin vaikea luottaa ihmisiin. Huomion puuttuminen saattaa ilmetä narsistisena häiriönä, kyvyttömyytenä ihmissuhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen, tunne-elämän kehittymättömyytenä ja empatian puutteena. Koulukiusaajilla on todettu olevan tämäntapaisia ongelmia. Huomiotta jäämiseen ja sen seurauksiin liittyy usein splitting-ilmiö. Splitting eli jakaminen tarkoittaa tunteiden kaksijakoisuutta tai käyttäytymisessä ilmenevää ristiriitaa. Henkilö kokee olevansa eri ihminen toimiessaan oikein ja väärin. Itsekritiikki ja syyllisyydentunteet ovat vieraita käsitteitä, koska henkilö kokee omaavansa vain hyviä ominaisuuksia. Toisten ihmisten kiusaaminen ja alistaminen saattavat tuottaa liian narsistiselle ihmiselle vallan tunteita ja nautintoa. Narsistiseen käyttäytymiseen liittyy aina aggressiivinen käyttäytyminen. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 81-82; Keltikangas-Järvinen 1994, 87-88.)

Lapset ovat tietoisia erilaisuudesta. Erilaisuus on parhaimmillaan rikkautta. Lapsi oppii ennakkoluulottoman suhtautumisen ympäröivään maailmaan ja ihmisiin kotoaan. Jos lapsi saa malleja ennakkoluuloisesta käyttäytymisestä, asenteet ja käyttäytyminen siirtyvät lapsen mukana koulumaailmaan. Koulussa asenteiden ja ennakkoluulojen tartuttaminen muihin oppilaisiin saattaa tapahtua yllättävänkin helposti. (Frude 1993, 82.)

Luottamattomuus on Hellstenin (1993, 110-112) mukaan kaiken pahoinvoinnin syy. Luottamattomuus aiheuttaa turvattomuutta. Hellstenin mukaan läheisyyttä ei voi kokea ilman luottamusta. Vanhempien tulee saada läheisyyttä ja arvostusta toisiltaan, että he osaavat ja jaksavat antaa positiivisia tunteita lapsilleen. Rakkauden ja luottamuksen kokeminen on lapsille hyvin tärkeää. Rakkauden puute aiheuttaa usein erilaisia vammoja lapsen psyydessä (esim. ahdistus, identiteetin epäselvyys). Vanhemmat ovat pitkälti vastuussa perheen tunneilmaston laadusta. Perheen tunneilmaston tulisi olla lämmin ja avoin, ettei turvattomuuden ja rakkauden puutteen tunteesta muodostuisi jokapäiväistä tunnetta. (Jokinen 1995, 20, 57-58.)

Pulkinen (1997, 38-41) jaottelee kasvatuksen lapsikeskeiseen ja aikuiskeskeiseen kohteluun. Lapsikeskeistä kohtelua kuvaavat turvallisuus, toimintojen valvonta, suoritusodotukset, lämpö ja kuuntelu. Lapsikeskeinen kohtelu ei tarkoita lapsijohtoista kohtelua. Aikuiskeskeisen kohtelun kasvatustoimet pohjautuvat

enemmän vanhempien omaan ajankäyttöön, mukavuuden haluun, mielihaluihin ja käsityksiin. Aikuiskeskeisellä kohtelulla on aineksia sekä välinpitämättömyydestä että autoritaarisesta kasvatuksesta. Autoritaarisen kasvatuksen perinne on Suomessa vankka. Autoritaarisesta kasvatuksesta on kuitenkin vähitellen siirrytty kohti sallivampaa ja vapaampaa kasvatusta. Vaarana on kuitenkin liiallisiin ääripäihin meneminen. Sallivuuskin on pahimmillaan hemmottelua tai laiminlyöntiä. Lapselle ei enää aseteta lainkaan odotuksia tai vaatimuksia. Välinpitämättömyydestä seuraa, että lapsi haluaa kokeilla, saako vanhempien mielenkiintoa heräämään millään tavalla. Jos lapsi tuntee olevansa laiminlyöty, on todennäköistä, että lapselle tulee vaikeuksia sopeutua yhteiskuntaan.

Vanhempien sosioekonominen tausta ei ole yhteydessä koulukiusaamisen määrään. Lapset, joiden vanhemmilla on korkea koulutustaso, käyttävät useammin epäsuoria ja henkisiä kiusaamisen muotoja. (Löytömäki 1995a, 10; Fraczek & Zumkley 1992, 150.)

7.2 Koulun ja opettajan rooli – koulun vastuu

Vaikka monet syyttävät koulukiusaamisilmiöstä koulua, ei koulu itsessään luo koulukiusaamista. Pahimmillaan koulu kuitenkin tekee koulukiusaamisesta hyväksyttävän ilmiön antamalla sen esiintyä ja kasvaa puuttumatta siihen millään keinoin. (Randall 1996, 2.)

Usein koulukiusaamista on pidetty seurauksena koulussa käytävästä arvosanakilpailusta. Monet uskovat kiusaajien aggressiivisen käyttäytymisen johtuvan epäonnistumisen tunteista ja turhautuneisuudesta. Huonot arvosanat ja epäonnistuminen koulussa eivät kuitenkaan ole yhteydessä aggressiivisen käyttäytymisen esiintymiseen. (Olweus 1992, 32.)

Opettaja on auktoriteettiasemansa vuoksi aina oppilailleen esimerkki. Sen vuoksi opettajan arvot, teot ja käyttäytyminen vaikuttavat jatkuvasti oppilaiden ajatusmaailmaan ja käyttäytymiseen. Opettajien asenteet ja tavat ovat ratkaisevia tekijöitä kiusaamisen estämisessä ja kontrolloimisessa. Jokaisella lapsella on tarpeita, jotka opettajan tulisi täyttää parhaansa mukaan. Näitä tarpeita ovat esimerkiksi tulla rakastetuksi, olla huomattu, olla turvassa ja saada vaikuttaa. (Löytömäki 1995a, 10; Tirri 1999, 33.) Jos tarpeista joku jää tyydyttämättä, saattaa se purkautua esim. koulukiusaamisena. Kiusaaminen saattaa siis johtua mm. huomatuksi tulemisen tarpeesta.

Opettajan tulisi opettaa lapsia erilaisuuden hyväksymiseen. Omalla käyttäytymisellään opettaja tuo esille, mitkä arvot ovat voimassa. Opettaja voi ymmärtämättäänkin aloittaa kiusaamisen ja käyttäytymisellään tehdä sen hyväksyttäväksi. Siksi opettajan on osattava olla kriittinen omiakin arvojaan kohtaan. (Kiiski, 1993, 8-9.)

Koulussa voimassa olevan virallisen opetussuunnitelman lisäksi koulussa on oppimista, joka ei välttämättä saavuta tietoisuutta. Tätä opetussuunnitelman ulkopuolella sijoittuvaa oppimista kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi. Opetus sisältää aina aineksia piilo-opetussuunnitelmasta, koska opettaja ei voi tiedostaa kaikkia henkilökohtaisia arvojaan toimiessaan luokassa. (Turunen 1988, 159.)

Vuoden 1999 alusta voimaan tulleen uuden koulutusta koskevan lainsäädännön mukaan peruskoulun tehtävänä on:

“...tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.”

Ihmisyys ja eettinen vastuukyky kattavat mm. hyvät tavat, vastuuntuntoisuuden, yhteistyökykyisyyden ja rauhantahtoisuuden. Tehtäviin kuuluu myös sivistyksen ja tasa-arvoisuuden edistäminen yhteiskunnassa. (Opetustoimen lainsäädäntö 1999, 1; Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Suhonen 1999, 87.)

Jokaisella oppilaalla on lain mukaan oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Turvallinen opiskeluympäristö tarkoittaa sekä psyykkistä että fyysistä ympäristöä. Fyysiseen opiskeluympäristöön kuuluu turvalliset koulutilat, välineet ja muut opiskelun edellyttämät aineelliset puitteet. Myös turvalliset koulumatkat kuuluvat koulun vastuualueeseen turvallisesta opiskeluympäristöstä. Psyykinen turvallisuus merkitsee sitä, että jokaisella oppilaalla on oikeus käydä koulua ilman, että häneen kohdistetaan koulussa väkivaltaa tai väkivallalla uhkaamista. Tämä tarkoittaa sitä, että koulun ja sen henkilökunnan on toimittava aktiivisesti koulukiusaamisen estämiseksi. (Opetustoimen lainsäädäntö 1999, 5; Lahtinen ym.1999, 206.)

Otteita tutkimuksemme haastatteluista:

Tutkija: ”Mitä niitten välituntivalvojen pitäis tehdä?”

Haastateltava: ”No kattoo joskus vähän tarkemmin enemmän eikä koko ajan vaan höpötellä toisten välituntivalvojen kanssa ja juoda kahvia. Niinku yhdellä meidän välituntivalvojalla on tapanakin. Juoda vaan kahvia.”
(Poika, 2.lk, Cygnaeus)

Tutkija: ”Kun ne on tullu ilmi (kiusaamistilanteet) ni kuka niihin on puuttunu?”

Haastateltava: ”Rehtori.”

Tutkija: ”Mitä se on tehny?”

Haastateltava: ”No se on sit ottanu sen puhutteluun ja kysyny miks se on laittanu sen toisen kannoille ja mitä sää teit?”

Tutkija: ”Onks se sun mielestä hyvä tapa?”

Haastateltava: ”No on.” (Poika, 2.lk, Cygnaeus)

Tutkija: ”Mitä teiän opettaja yleensä tekee ku se huomaa että jotain kiusataan?”

Haastateltava: ”Noo --- sitte se pitää siitä semmosen kauheen tunnin jutun että kokonaisen tunnin siitä höpöttää että ei saa kiusata ja ei saa kiusata ja että tulee lappu kotii jos vielä kiusaatte.” (Poika, 4.lk, Lohikoski)

Haastateltava: ”No puuttunu (opettaja) siihen asiaan ja sit jos se on ollu vakavaa ni sit se on soittanu vanhemmille.” (Tyttö, 5.lk, Lohikoski)

Tutkija: ”Mitä sun mielestä opettajan pitäis tehdä, jos sille kerrotaan? Mitä se ope tekee?”

Haastateltava: ”En tiedä --- Keskeyttää se tappelu ja sit ne menee jonnekin opettajanhuoneeseen tai jonnekki paikkaan ni sovittellemaan sitä ja sit tulee lappu kotiin.” (Tyttö, 4.lk, Keljonkangas)

Tutkija: ”Onks teillä välitunnilla sellanen välituntivalvoja?”

Haastateltava: ”No joskus on kolme ja joskus on kaks tai yks.”

Tutkija: ”Eikö ne huomaa tätä kiusaamista?”

Haastateltava: ”No joskus ne huomaa. Ei ihan aina.” (Tyttö, 3.lk, Keljonkangas)

Tutkija: ”No mitä teiän opettaja yleensä tekee kun tulee sellainen tilanne (kiusaamistilanne?)

Haastateltava: ”Jos se tietää siitä, ni sitte se pistää reissariin kirjotuksen tai sanoo et pyytää anteeksi.” (Poika, 3. lk, Keljonkangas)

Peruskoulun tulee edistää oppilaiden persoonallisuuden kaikenpuolista kehittymistä. Sosiaalinen kasvu ja yhteistyökykyjen kehittäminen kuuluvat tärkeänä osana Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9, 11.)

Päivi Spåren (1991, 12-13) mukaan monipuolinen kouluympäristö antaa virikkeitä mielekkääseen toimintaan. Liian yksitoikkoinen ja tylsä kouluympäristö aiheuttaa lapsissa toimettomuutta. Mielekkään tekemisen puutteessa lapset syyllistyvät ilkeilyyn ja kiusaamiseen.

Opettaja on vastuussa oppilaiden kasvatuksesta (Viljanen 1976, 53). Opettajalla on luokassa auktoriteettiasemansa vuoksi valtaa, johon pohjautuen hän voi vaatia noudattamaan tiettyjä sääntöjä ja käyttäytymismuotoja. Opettajan tehtävänä on valvoa, että yleisesti hyväksytyjä ja määrättyjä käyttäytymistapoja noudatetaan. Vallan toimiessa välineenä yleisen järjestyksen ja hyvinolon ylläpitämisessä, se on

luonnollinen ja myönteinen ilmiö. Valta tuo turvallisuutta, jota lapset tarvitsevat. (Turunen 1988, 140.)

Opettaja on kiusatun lapsen ensisijainen auttaja koulussa. Kiusaamistapauksissa on myös mahdollista pyytää apua koulun rehtorilta tai erityisopettajalta. Erityisopettajalla on koulutus kouluongelmien käsittelyä varten ja siksi enemmän tietoa ja valmiuksia toimia koulukiusaamisen vähentämiseksi. Suurimmissa kouluissa toimii myös koulukuraattori tai -psykologi, joiden puoleen voi kääntyä. Vaikeimmissa tapauksissa on mahdollista ottaa yhteyttä kunnan kouluvirastoon tai koululautakuntaan. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 139.)

7.3 Uhrin ulkoinen poikkeavuus

Pikas (1990, 63) pitää mahdollisena, että uhrin ulkoinen poikkeavuus saattaa olla merkittävä syy sille, että kiusaamista esiintyy. Ryhmä pyrkii yleensä yhdenmukaisuuteen. Tällöin henkilö, joka poikkeaa ulkoisesti ryhmästä, joutuu helposti kiusaamisen kohteeksi.

Otteita tutkimuksemme haastatteluista:

Tutkija: ”Osaisikö sanoa että mistä sellanen kiusaaminen johtuu?”

Haastateltava: ”Noo --- jos ne on jotenki erilaisia ku muut että niitä silleen --- niistä ei pidetä ja ne on silleen muitten mielestä ikäviä.” (Poika, 4.lk, Lohikoski)

Haastateltava: ”Emmää tiiä --- se on joko pullee tai sitte sillä on silmälasit.” (Tyttö, 5.lk, Lohikoski)

Haastateltava: ”No --- siin on yks semmonen tummaihonen ja sit siin on pari sellasta lievästi vammaista.” (Tyttö, 3.lk, Cygnaeus)

Haastateltava: ”Noo ehkä ne (kiusaajat) ei tykkää siitä tai sit se pukeutuu jotenki eri tavalla tai --- hiukset ehkä jotenki eri tavalla tai...” (Tyttö, 3.lk, Cygnaeus)

Haastateltava: ”No jotkut haukkuu ulkonäöstä ja sitte kiusaa esimerkiks joitain erilaisia ihmisiä joilla on niinku tummempi iho ku muilla nii ne yleensä haukkuu niitä ja sitte tota vaatteitten perusteella joskus.” (Poika, 2lk., Cygnaeus)

Haastateltava: ”Jotkut voi kiusata esim kengistä, vaatteista tai sitte jos jollain toisella on jotain parempaa.” (Tyttö, 4.lk, Keljonkangas)

Lagerspetzin ym. (1982, 51) tutkimuksessa uhrien todettiin olevan muita useammin ylipainoisia ja heillä oli muita useammin fyysisiä vammoja. On kuitenkin oletettavaa, että ulkoiseen poikkeavuuteen kiinnitetään huomiota vasta sitten, kun lasta on kiusattu. Niitä poikkeavia ei huomata, joita ei kiusata. (Lagerspetz ym. 1982, 45-52.)

Kiusaamisen syy arvioidaan usein seurauksen perusteella. On siis vaikea sanoa aiheuttaako poikkeava ulkonäkö kiusaamisen, vai selitetäänkö kiusaamista jälkeensä poikkeavasta ulkonäöstä johtuvaksi. Merenheimon saamien tulosten mukaan ulkomuoto sijoittui kiusaamisen syynä kolmanneksi. Ensimmäisenä syynä kiusaamiselle mainittiin muista poikkeavuus. (Merenheimo 1990, 134).

Jos lapsen poikkeavuuden ei koeta olevan itse aiheutettua (esim. vammaisuus), ei lasta välttämättä kiusata ulkoisen poikkeavuuden vuoksi. Jos ulkoisen poikkeavuuden puolestaan ajatellaan olevan itse aiheutettua (esim. liikalihavuus), on kiusaaminen yleisempää ja hyväksyttävämpää. (Juvonen 1991, 678).

Useat tutkimukset (mm. Olweus 1992, Salmivalli 1992, Penttilä 1994, 85.) puolestaan kiistävät poikkeavan ulkomuodon olevan koulukiusaamisen syynä. Olweus (1992, 33) sanoo, ettei uhrin ulkoinen poikkeavuus ole niin merkittävä tekijä kiusaamisprosessissa kuin on ajateltu. Kun uhrin ulkonäön poikkeavuutta esitetään kiusaamisen mahdolliseksi syyksi, on todennäköistä, että jokaisesta uhrista löytyy jotain poikkeavaa. Jokaisesta meistä löytyy kuitenkin hakemalla jotain, mikä erottaa meidät muista. Vaikka kiusaaja helposti puuttuu uhrin ulkonäön piirteisiin, ei tämä kuitenkaan välttämättä merkitse sitä, että uhrin ulkonäkö olisi kiusaamisen varsinainen syy. Myös Pirjo Lahdenperän haastattelusta ilmenee, ettei mikään ulkoinen poikkeavuus aiheuta kiusaamista. Lasta ei kiusata, jos hänellä on hyvä itsetunto. (Kiiski 1993, 8-9.)

7.4 Tiedotusvälineet ja väkivaltaviihde

Väkivaltaviihteen, lähinnä televisio-ohjelmien antamasta väkivaltamallista ja sen vaikutuksesta lapsiin ja nuoriin on puhuttu paljon. Vaikka useat tutkimukset ovat osoittaneet väkivaltaviihteen lisäävän katsojan aggressiivisuutta, on myös mahdollista, että väkivaltaviihdettä seuraavat enemmän aggressiivisuuteen taipuvaiset ihmiset. Tiedotusvälineet syöttävät väkivaltaa jatkuvasti ja väkivaltaviihde kiinnostaa ihmisiä. Katsojaluvut ovat korkeita.

Otteita tutkimuksemme haastatteluista:

Haastateltava: ”No --- mun mielestä pienien lapsien ei saisi antaa pelata kaikkia näitä taistelupelejä. Sehän vois vaikuttaa siihen et niistä ei tulisi sellasia. Ja sitte ne ei saisi katsoa sellasia väkivaltasia ohjelmia kauheesti pienenä.” (Tyttö, 3.lk, Cygnaeus).

Tiedotusvälineet muokkaavat lasten käsityksiä ja ajatuksia enemmän kuin kasvattajat ovat ehkä valmiita myöntämään. Television yhteydessä puhutaan tavallisesti vain sen antamasta negatiivisesta mallista. Viihteen vaikutus riippuu kuitenkin ohjelman sisällöstä. Oikein kontrolloituna tiedotusvälineiden välityksellä voidaan vaikuttaa myös positiivisesti. Valitettava tosiasia on kuitenkin, että väkivallan lisääntymisen yhtenä syynä voidaan mainita väkivaltaviihde. Väkivaltaviihteen vaikutus katsojaan on sitä haitallisempaa, mitä alttiimpi katsoja on ottamaan malleja ja vaikutuksia ympäröivästä maailmasta. Paljon väkivaltaviihdettä seuraava katsoja turtuu alituisen väkivallan esittämiseen ja muuttuu välinpitämättömäksi ja vähemmän emotionaalisesti vastaanottavaksi. (Keltikangas-Järvinen 1985, 189, 192, 198.)

Tiedotusvälineet pitävät väkivaltaa yllä ja antavat osaltaan mallin siitä, että väkivalta on hyväksyttävää. Väkivaltaohjelmia seuraava omaksuu malleja väkivaltaisesta käyttäytymisestä ja saattaa hyväksyä väkivallan ja aggressiivisuuden luonnollisiksi keinoiksi ratkaista ongelmia. Pojat jäljittelevät väkivaltaisia malleja useammin kuin tytöt. Poikien aggressiivinen käytös on suotavampaa, sallitumpaa ja jopa ihannoitua. Tiedotusvälineet tukevat omalta osin tätä asennetta väkivaltaisuutta kohtaan. (Lagerspetz 1990, 55).

Lapsilla todellisuuden ja mielikuvituksen rajat saattavat helposti hämärtyä, eikä oikeaa ja väärää pystytä erottamaan toisistaan. Todellisuutta onkin se, että toisen ihmisen fyysinen ja psyykinen vahingoittaminen on sallittua. Tutkimusten mukaan lapsi on sitä aggressiivisempi, mitä enemmän hän on katsellut väkivaltaohjelmia televisiosta. Elokuvasankarien ja idoliin käyttämät väkivaltaiset ja aggressiiviset ongelmaratkaisukeinot nähdään helposti hyväksyttävänä ja ihailtavina. Väkivaltaviihde luo ihannekuvia itsekeskeisistä ja usein myös aggressiivisista ihmisistä. Runsas väkivaltaviihteen seuraaminen saattaa osaltaan aiheuttaa koulukiusaamista. (Aaltonen ym. 1999, 356; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 104-106; Kalliopuska 1985, 14-15.)

Runsas väkivaltaviihteen seuraaminen vääristää käsityksiä todellisesta elämästä. Väkivaltaa aletaan pitää lisääntyvänä, luonnollisena ja väistämättömänä osana todellisuutta. Koska lapsella ei ole valmista kuvaa todellisuudesta, hän muodostaa sitä mm. television kautta. Lapsi ei esimerkiksi ymmärrä, minkälaista fyysistä väkivaltaa ihminen todellisuudessa kestä. (Keltikangas-Järvinen 1985, 193.)

Lapset samaistuvat helposti televisiohahmoihin. Lapset, jotka samaistuvat aggressiiviseen sankariin, hyväksyvät ja oppivat väkivaltaa todennäköisemmin kuin

lapset, jotka eläytyvä uhrin osaan. Jos lapsen läheiset ovat väkivaltaisia ja lapsi valikoi tiedotusvälineistä ohjelmia, jotka esittävät väkivallan hyväksyttävänä tapana ratkaista ongelmia, on todennäköistä, että lapsi pitää todellisuudessakin väkivaltaa hyväksyttävänä. (Lagerspetz 1990, 63; Pulkkinen 1997, 206-207.)

Mustonen (1995, 28-34) on tutkinut televisiossa esitettävän väkivaltaviihteen muotoja ja huomannut, että TV:ssä väkivallantekijä on äärimmäisen harvoin tekoaan sureva, katuva tai anteeksipyytävä. Mustosen mukaan piirrosfilmit ovat eniten väkivaltaa sisältäviä ohjelmia.

Lapsen perhetaustan on todettu olevan yhteydessä väkivaltaisten televisio-ohjelmien katsomiseen. Televisio vaikuttaa siis perhetaustan välityksellä. Lapset, jotka eivät saa vapaasti valita katsomiaan televisio-ohjelmia ovat vähemmän alttiita aggressiivisten mallien vastaanottamiselle tiedotusvälineiden kautta. Samoin, jos vanhemmat katsovat televisiota yhdessä lasten kanssa, selittävät ja pohtivat ohjelmien sanomaa ja merkitystä, on vaikutusten ottaminen vähäisempää. (Viemerö & Lagerspetz 1984, 414.)

Lagerspetzin (1977, 240-242) mukaan turhautuneisuus lisää jäljittelevää aggressiivisuutta. Ihmissuhteisiinsa pettyneet ja turhautuneet lapset usein nauttivat aggressiivisten ohjelmien katselusta ja ottavat helposti väkivaltaviihteestä haitallisia vaikutteita.

Väkivaltaviihdettä paljon katsovien lasten on todettu olevan aggressiivisempia ja heidän empatian tunteensa uhreja kohtaan vähäisempiä. Vaikka väkivaltaviihde eittämättä tarjoaa malleja aggressiiviselle käyttäytymiselle, on väkivaltaviihteen suoria vaikutuksia aggressiivisuuteen vaikea osoittaa. (Löytömäki 1995b, 10.)

Television vaikutus aggressiivisuuteen on todennäköisesti kehämäinen. Aggressiivinen ihminen haluaa katsoa väkivaltaisia ohjelmia ja samaistua väkivaltaisiin malleihin. Tämä puolestaan vahvistaa hyväksyviä asenteita väkivaltaa kohtaan ja lisää näin väkivaltaista käyttäytymistä. (Pulkkinen 1997, 206-207.)

Pikas'n mukaan ulkoiset mallit, mukaan lukien väkivaltaviihde, eivät ole tärkeitä kiusaamisen syitä. Pikas erottaa toisistaan kaksi väkivallan mallia, dynamiikan ja tekniikan. Idea kiusaamisesta syntyy ryhmän omasta dynamiikasta. Tekniikkaan kuuluu kiusaamisen mallien esittäminen. Väkivaltafilmeistä saadut esikuvat antavat malleja ja esimerkkejä yhdestä kiusaamisen muodosta, joka pahimmillaan ilmenee

raakana kouluväkivaltana. Väkivaltaviihde ei kuitenkaan sinänsä ole varsinainen kiusaamisen syy. (Pikas 1990, 82-83.)

Pulkkinen (1984, 41) on todennut, että aggressiiviset nuoret katsovat väkivaltaohjelmia jännityksen vuoksi ja ihailevat väkivaltaa enemmän kuin muut. Lapset oppivat valikoimaan väkivaltaohjelmia vanhempien katselutottumuksista saadun mallin mukaisesti.

8 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksemme syntyi käytännön tarpeesta: Cygnaeuksen, Keljonkankaan ja Lohikosken rehtorit halusivat kartoittaa koulujensa kiusaamistilanteita. Esimerkiksi Lohikosken koulun rehtori Risto Suikkari on sitä mieltä, että ensimmäinen askel koulukiusaamisongelman ratkaisemisessa on tilanteen tiedostaminen (Suikkari 1999, henkilökohtainen tiedonanto.)

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa kolmen jyvaskyläläisen ala-asteen, Cygnaeuksen, Keljonkankaan ja Lohikosken koulun koulukiusaamisen esiintymisen määrää ja laatua. Tutkimustulokset antoivat mahdollisuuden vertailla myös koulujen, luokkien ja sukupuolten välisiä eroja. Tältä pohjalta laadimme tutkimuksemme pääongelmat:

1. Missä määrin kouluilla esiintyy koulukiusaamista?
2. Millaista koulukiusaaminen on laadultaan ja millaisia ilmenemismuotoja se saa?

Tutkimuksen edetessä nousi esille myös seuraavia sivuongelmia:

1. Onko koulujen välillä eroja koulukiusaamisen määrässä ja laadussa?
(variانسsianalyysi)
2. Onko sukupuolten välillä eroja koulukiusaamisen määrässä ja laadussa? (t-testi)
3. Onko luokka-asteiden välillä eroja koulukiusaamisen määrässä ja laadussa?
(variانسsianalyysi ja ristiintaulukointi)
4. Onko eri kiusaamismuotojen välillä yhteyttä? (korrelaatiomatriisi)

Tutkimusongelmia selvitimme seuraavilla tiedonkeruumenetelmillä: kahdella kyselylomakkeella, jotka sisälsivät sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä ja oppilaita haastatteleamalla. Analysointimenetelminä käytimme variانسsianalyysiä, t-testiä, ristiintaulukointia ja teemahaastattelujen fenomenografista tulkintaa.

9 TUTKIMUSMENETELMÄT

9.1 Korrelaatio

Tutkimme korrelaatiolla eri kiusaamismuotojen välisiä yhteyksiä.

Korrelaatio ilmaisee kahden muuttujan välisen riippuvuussuhteen. Korrelaatio on yhteisen vaihtelun mitta ja se on tarkoitettu lineaaristen yhteyksien kuvaamiseen. Korrelaation voimakkuus ilmaistaan korrelaatiokerroimen avulla. Korrelaatiomatriisissa voidaan esittää kaikkien muuttujaparien väliset korrelaatiokerroimet. Korrelaatiokerroin ilmoittaa kahden muuttujan välisen yhteyden voimakkuuden ja suunnan. Korrelaatiokerroin voi saada arvoja väliltä -1 - $+1$. Korrelaatio voi siis olla positiivinen tai negatiivinen. Mitä suurempi korrelaatiokerroimen itseisarvo on, sitä suurempi yhteys variaabeleiden välillä vallitsee. Korrelaation ollessa nolla, voidaan sanoa, ettei muuttujien välillä ole lainkaan yhteyttä. Mitattujen muuttujien ei tarvitse olla samankaltaisia, että niistä voidaan laskea korrelaatiot. Korrelaatiokerroimen neliö ilmaisee, miten suuri osa variaabeleiden vaihtelusta on yhteistä. (Karma 1980, 55-69.)

Vaikka korrelaatiokerroin onkin erittäin keskeinen ja käyttökelpoinen tapa tutkia kahden muuttujan välisiä yhteyksiä, sillä on joitain heikkouksia, jotka saattavat haitata oikeiden tai tarkkojen johtopäätösten tekoa: Korrelaatiokerroimen perusteella ei ole mahdollista tulkita variaabeleiden välisiä syy-seuraus -suhteita. Korrelaatiokerroimesta näkee vain tilastollisen yhteyden. Syy ja seuraus täytyy päätellä loogisin keinoin. Korrelaatiokerroin ilmaisee yhteyden vain keskimäärin. (Karma & Komulainen 1984, 8.)

Tarkemman kuvan saamiseksi korrelaation antamaa tietoa voidaan täydentää jollakin muulla kuvaustavalla. Ristiintaulukoinnin avulla voidaan muuttujien välisiä yhteyksiä tuoda yksityiskohtaisemmin ja tarkemmin esiin erityisesti silloin kun riippuvuudet ovat ei-lineaarisia.

9.2 Ristiintaulukointi

Tutkimme ristiintaulukoinnilla, miten eri luokka-asteet ovat vastanneet eri kiusaamismuotoja koskeviin kysymyksiin.

Ristiintaulukointi on yksinkertainen, selkeä ja tehokas analyysimenetelmä, jonka perusteella saadaan havainnollista tietoa muuttujien suhteista ja luonteesta. Ristiintaulukoinnin tulosten pohjalta voidaan tutkimukselle miettiä myös mahdollista jatkoanalyysia. Ristiintaulukointi on analyysimenetelmä, joka on tarkoitettu kategoristen muuttujien analysointiin ja ristiinluokitteluun. Menetelmä ilmoittaa aineiston frekvensseinä ja prosenttiosuuksina. Aineistoa tulkittaessa tulee kuitenkin muistaa, ettei kahden muuttujan välillä havaittavia riippuvuussuhteita tule tulkita kausaaliseksi (syy-seuraus), ellei tulkinnan tueksi ole mahdollista esittää esimerkiksi teoriaa. (Karma & Komulainen 1984, 9-10; Tähtinen & Kaljonen 1996, 66.)

Ristiintaulukoinnilla selvitetään kahden luokitellun muuttujan välistä yhteyttä. Ristiintaulukoinnissa muuttujat sijoitetaan samaan taulukkoon ja ne jaetaan sarake- ja rivimuuttujiin. Taulukossa selittävät muuttujat sijoitetaan sarakkeittain ja selitettävät riveittäin. Näin taulukkoon muodostuu soluruudukkoja (solufrekvenssit), joista voidaan lukea, kuinka monta mainitun ominaisuutta varustettua yksilöä aineistossa on. Taulukon perusteella on tarkoitus selvittää, onko sarake- ja rivimuuttujan välillä riippuvuutta. (Heikkilä 1998, 199-200.)

Ristiintaulukointiin yhdistettynä khin neliötesti antaa tietoa siitä, onko muuttujien välillä tilastollisesti merkitsevää riippuvuutta. Ennen kuin mahdollinen yhteys voidaan havaita, täytyy olla tieto siitä, miten vastaukset jakaantuisivat, jos muuttujien välillä ei olisi mitään yhteyttä. Tämän vuoksi kuhunkin soluruutuun tarvitaan havaittujen frekvenssien lisäksi myös odotetut frekvenssit. Khin neliötesti laskee eri solujen frekvenssien ja odotusarvojen (teoreettisten frekvenssien) välisen eron merkitsevyyden.

Khin neliötestin avulla on mahdollista analysoida havaintojen ja teoreettisen mallin yhteneväisyyttä. Khin neliötestin nollahypoteesin mukaan muuttujien välillä ei ole riippuvuutta. Testi laskee nollahypoteesin mukaiset odotusarvot. Jos havaitut frekvenssit ovat odotusarvojen kanssa samansuuruiset, saadaan khin neliötestin testisuureen arvoksi nolla. Mitä suurempi testisuureen arvo on, sitä todennäköisempää on, että muuttujien välillä on riippuvuutta. Khin neliötestiä ei voida pitää luotettavana, jos yli 20 % odotetuista arvoista on alle 5. Tämä on ongelmana erityisesti silloin, kun frekvenssit ovat pieniä. (Heikkilä 1998, 202; Karma & Komulainen 1984, 16-17, 75, 77.)

9.3 T-testi

Tutkimme t-testillä eroavatko tyttöjen ja poikien kiusaamiskokemukset toisistaan.

T-testi on tunnetuin kahden keskiarvon eron merkitsevyyttä mittaava tilastollinen testi. T-testin käyttö edellyttää seuraavia ehtoja:

1. Muuttujat on mitattu välimatka- tai suhdeasteikolla.
2. Muuttuja on jakautunut normaalisti eri perusjoukoissa.

Kun tutkimuksen koehenkilöiden määrä lähestyy sataa, t-jakauma lähestyy normaalijakaumaa. Koehenkilöiden määrän ollessa suuri, voidaan aineiston perusteella tehdä karkeampia yleistyksiä. (Tähtinen & Kaljonen 1996, 83.)

3. Muuttujan varianssit eivät saa poiketa merkittävästi toisistaan.

T-testin nollahypoteesin mukaan ryhmien varianssit ovat yhtä suuret. Varianssien samankaltaisuuden voi todeta F-testillä. Jos F-testi antaa tilastollisesti merkittävän p-arvon ($p < .05$), hypoteesi varianssin samankaltaisuudesta hylätään. Jos p-arvo ylittää .05 rajan, voidaan t-testiä käyttää. (Heikkilä 1998, 222-223.)

T-testiä voidaan käyttää kahden riippumattoman ryhmän vertailuun ja toisistaan riippuvien ryhmien testaamiseen. Riippuvien ryhmien testaamisessa sama ryhmä testataan kahdesti (esim. alku- ja loppumittaus). Omassa aineistossamme on käytetty kahden riippumattoman ryhmän vertailua. (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1996, 77.)

T-testin tulkintaan vaikuttavat keskeisimmät tilastoyksiköt ovat t- ja p-arvot. Näiden arvojen avulla on mahdollista arvioida, millä riskitasolla otoksen väite voidaan hylätä. (Tähtinen & Kaljonen 1996, 83-84.)

T-testin suorittamisessa voidaan käyttää kahta laskutapaa. Kun keskiarvojen suuruusjärjestyksestä ei ole ennakkokäsitystä, käytetään *kaksisuuntaista laskukaavaa*. *Yksisuuntaista analyysia* käytetään puolestaan silloin, kun aikaisemman tiedon tai teorian perusteella on tietoa siitä, miten muuttuja vaikuttaa mitattavaan muuttujaan. Tilastolliset ohjelmat käyttävät yleensä kaksisuuntaista laskukaavaa. (Tähtinen & Kaljonen 1996, 84.)

9.4 Varianssianalyysi

Tutkimme varianssianalyysillä koulujen ja luokka-asteiden välisiä eroja koulukiusaamisen kokemisessa.

Varianssianalyysi on tilastollinen laskentamenetelmä, joka soveltuu tutkimusmetodiksi silloin, kun halutaan verrata useampaa kuin kahta ryhmäkeskiarvoa toisiinsa. Varianssianalyysin avulla voidaan tutkia, eroavatko ryhmien keskiarvot toisistaan tilastollisesti merkittävästi. Tilastollisesti merkittävään eroon vaikuttavat ryhmäkeskiarvojen erojen suuruus sekä ryhmien hajonnat ja koot. Kun halutaan tutkia vain yhden selittävän muuttujan vaikutusta selitettävään muuttujaan, käytetään *yksisuuntaista varianssianalyysiä*. (Järvikoski & von Wright 1970, 15; Tähtinen & Kaljonen 1996, 91.)

Varianssianalyysin keskeisenä ideana on, että ryhmän sisäiset varianssit johtuvat satunnaisista tai tuntemattomista tekijöistä. Ryhmän keskimääräinen taso johtuu puolestaan tutkittavasta tekijästä. Varianssianalyysiä voidaan pitää “laajennettuna t-testinä”. Varianssianalyysissä voidaan tutkia usean tekijän samanaikaista vaikutusta yhteen muuttujaan. (Erätuuli ym. 1994, 77, 92.)

T-testiin verrattuna varianssianalyysillä on se etu, että sen avulla voidaan havaita eri ryhmien sisäisen varianssin suuruus ja merkitsevyys. Varianssianalyysin avulla voidaan näin verrata keskiarvojen erojen merkitsevyyttä. (Tähtinen 1993, 73.)

Myös varianssianalyysi kuuluu parametriin analyysimenetelmiin. Varianssianalyysin käyttöön liittyviä ehtoja ovat:

1. Selitettävät muuttujat ovat korreloimattomia.
2. Selitettävä muuttuja on mitattu vähintään intervallasteikolla.
3. Selitettävän muuttujan jakauma ei poikkea normaalijakaumasta tilastollisesti merkittävästi.
4. Selittävät muuttujat voivat olla mitatut millä asteikolla tahansa.
5. Pistelukuryhmien varianssit eivät saa merkittävästi erota toisistaan. (Peltonen 1973, 84.)

Yksisuuntaisessa varianssianalyysissä, johon me tutkimuksessamme keskityimme, tilastoyksiköt jaetaan ryhmiin yhden muuttujan perusteella. Tällöin kokonaisvaihtelu jaetaan ryhmien sisäiseen (SS_w) ja ryhmien väliseen (SS_b) vaihteluun. Kokonaisvaihtelu (SS_{tot}) voi siis muodostua ryhmien sisäisestä tai ryhmien välisestä vaihtelusta. Vertaamalla ryhmien sisäisiä ja ryhmien välisiä variansseja päätellään, kuuluvatko ryhmät samaan populaatioon. Tulosten kannalta on merkittävää, jos riittävän suuri osa kokonaisvaihtelusta on ryhmien välistä vaihtelua. Tällöin on todettava, että ryhmien välillä on merkittäviä eroja. Tilastollinen merkitsevyys

kasvaa, kun ryhmien sisäinen varianssi pienenee ja ryhmien välinen varianssi suurenee. Ryhmien välisen ja ryhmien sisäisen varianssin suhdetta kutsutaan varianssianalyysissä F-suhteeksi. F-suhde on varianssianalyysin keskeinen tulos. (Karma & Komulainen 1984, 75-79, Nummenmaa ym. 1996, 78.)

Varianssianalyysin lähtökohtana on nollahypoteesi. Nollahypoteesin mukaan oletetaan, että eri ryhmien keskiarvot ovat samat. Nollahypoteesi jää voimaan, jos testissä saatu merkitsevyysarvo ylittää ennalta valitun merkitsevyystason (esim. .05). Jos merkitsevyysarvo jää alle valitun riskitason, todetaan, että ryhmien keskiarvoissa on tilastollisesti merkitsevä ero. (Heikkilä 1998, 216.)

Varianssianalyysin puutteena voidaan pitää sitä, että testi ilmoittaa ainoastaan, onko testatussa joukossa tilastollisesti merkitseviä eroja vai ei. Varianssianalyysi ei määrittele tarkemmin, missä erot ovat. Jos varianssianalyysissä saatu F-suhde on merkitsevä, olisi tuloksia hyvä analysoida edelleen esimerkiksi t-testillä tai ristiintaulukoinnilla. (Karma & Komulainen 1984, 85.)

Tuloksia tulkittaessa on kuitenkin muistettava, että tutkimuksen yhteiskunnallinen ja käytännöllinen merkitsevyys on eri asia kuin tilastollinen merkitsevyys. Vaikka ero olisi tilastollisesti merkitsevä, sen merkitys käytännössä voi olla lähes olematon.

T-testi ja varianssianalyysi ovat tavallisimmat aritmeettisten keskiarvojen testaamiseen käytetyt menetelmät. Keskiarvojen vertailulla pyritään osoittamaan syy- ja seuraussuhteita. (Erätuuli ym. 1994, 75.)

9.5 Fenomenografia

Luokittelimme vanhempien käsityksiä koulukiusaamisesta fenomenografisesti. Käytimme fenomenografiaa myös teemahaastattelujen tulkintaan ja luokitteluun.

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus on saada laadullista, henkilöiden ilmaisuista tulkittua tietoa heidän käsityksistään. Fenomenografia tavoittelee tulosten yleisyyttä eli sitä, että käsityksiä tulkitaan teoreettisella, universaalien käsitteiden tasolla. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 152.)

Fenomenografinen tutkimus on eräs kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmä. Fenomenografinen tutkimus lähtee siitä, että ihminen on tietoinen olento, joka

tietoisesti rakentaa käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista tietoiset käsityksensä. (Syrjälä ym., 121.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimusaineistoon palataan koko tutkimuksen ajan, ensin merkityksiä tulkittaessa, sitten aineistoa luokiteltaessa ja vielä raporttia kirjoitettaessa. Teoria vaikuttaa aineiston tulkintaan. Fenomenografinen tutkimus etenee seuraavasti: teoreettinen perehtyneisyys, aineiston hankinta ja tulkinta, teorian muodostus ja aineiston tulkinta sekä luokittelu. (Syrjälä ym., 125.)

Ajattelun sisäisten yhteyksien osoittamista palvelee fenomenografisessa tutkimuksessa kategorioiden muodostaminen. Kun tutkimushenkilön ilmaisujen merkitykset on tulkittu, päätellään mitä teoreettisesti merkitsevää ja erilaista niissä on ja muodostetaan kategorioita. (Syrjälä ym., 127.)

10 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

AIKA	VAIHE	OIVALLUKSET
Syyskuu 1998	Aiheen saaminen opettajakoulutuslaitoksen pro gradu -tiedotustilaisuudessa	
Lokakuu 1998	Valmis kyselylomakeaineisto kouluilta	avoimia ja suljettuja kysymyksiä sisältävä kyselylomake
Loka-Marraskuu 1998	Tutustuminen teoriataustaan, aikaisempiin tutkimuksiin ja metodikirjallisuuteen	-Mm. Olweus, Pikas, Salmivalli -Kvantitatiiviset menetelmät
Marraskuu 1998	-Valmiin kyselylomakeaineiston esitarkastelu -> päätös uuden lomakeaineiston keräämisestä	-tutkimusongelman epätarkkuus -> rajaaminen
Joulukuu 1998	-Perheiden käsitysten kategorisointi -> uuden lomakkeen pohja (Liite 3)	-fenomenografia ->tutkimusongelman rajautuminen ja selkiytyminen
Tammikuu 1999	-Luvat kouluilta täydentävän aineiston keräämiseen -Päätös tutkimuksen täydentämisestä haastatteluilla	-aineistoa täydennetään kvalitatiivisesti -> triangulaatio
Helmi-Maaliskuu 1999	Kyselylomakkeet saatekirjeineen kouluille (Liitteet 1 ja 2)	reliaabelius
Huhtikuu 1999	Lomakkeiden nouto ja analyysin aloittaminen	
Toukokuu 1999	-Vanhemmilta luvat haastatteluun -Haastattelurungon laatiminen -Oppilaiden arvonta tasavälisellä otannalla -Haastattelut	-tutkijan etiikka -teemat teorioiden pohjalta -objektiivisuus -teemahaastattelu
Kesä-Elokuu 1999	-Haastattelunauhujen litterointi -Metodiikkaan syventyminen	
Syyskuu 1999	Kirjallisen raportoinnin aloittaminen	
Lokakuu 1999	-Kyselylomakkeiden koodaus -Koodien ajo SPSS-ohjelmalle	
Marraskuu 1999	Aineiston analyysi ja raportointi (Liitteet 4-7)	-varianssianalyysi -ristiintaulukointi I ja II -t-testi

Taulukko 1. Tutkimuksen vaiheet.

Tarkoituksenamme oli tutkia koulukiusaamista ryhmäilmionä. Aihe virisi syksyllä 1998 Jyväskylän opettajakoulutuslaitoksen pro gradu -aiheiden tiedotustilaisuudessa, jossa professori Jouko Kari esitteli rehtori Risto Suikkarin tarjoaman tutkimusaiheen koulukiusaamisesta.

Cygnaeuksen ja Lohikosken ala-asteilta oli otettu yhteyttä kouluvirastoon ja pyydetty kartoittavaa tutkimusta koulukiusaamisen esiintymisestä. Myöhemmin tutkimukseen liittyi mukaan myös Keljonkankaan ala-aste. Saimme kouluilta valmiiksi täytetyt kyselylomakkeet, joiden pohjalle tutkimus oli tarkoitus alunperin suorittaa. Kyselylomakkeet oli jaettu jokaiselle oppilaalle ja heidän vanhemmilleen.

Ennen lomakkeiden analysointia, syksyllä 1998, ryhdyimme tutustumaan koulukiusaamisen laajaan teoriataustaan. Tänä aikana tutkimme kirjallisuutta ja etsimme vaihtoehtoisia tutkimusmenetelmiä aiheesta. Heti alkumetreillä huomasimme, että koulukiusaamisen tutkimisessa johtavia tutkijoita ovat Anatol Pikas, Dan Olweus ja Christina Salmivalli. Näiden tutkijoiden ajatusten avulla sukelsimme koulukiusaamisen surulliseen todellisuuteen.

Kyselylomakkeen esitarkastelun jälkeen huomasimme, että tutkimustehtävän ymmärtäminen oli hankalaa, koska emme itse olleet mukana laatimassa ensimmäistä kyselylomaketta. Tutkimusongelman ymmärtämisen kannalta tuntui mielekkäältä laatia uusi, syventävä kyselylomake. Esitimme ehdotuksen uudesta kyselylomakkeesta projektiryhmässämme professori Jouko Karille, joka tuki ajatustamme.

Talvella 1999 saimme kouluilta luvan teettää kyselyn uudelleen oppilaille. Ennen uusien kyselylomakkeiden laatimista perehdyimme vanhemmille tarkoitettuun kyselylomakkeen avoimeen kysymykseen, joka koski perheen käsityksiä koulukiusaamisesta. Fenomenografisen analysoinnin kautta kategorisoimme kiusaamisen muodot viiteen eri luokkaan. Näiden luokkien pohjalta laadimme uudet kyselylomakkeet (Liite 3), johon vastausvaihtoehdot määriteltiin lapsen kehitystasoa ajatellen konkreettisemmin. Kyselylomakkeiden lisäksi päätimme myös haastatella muutamia oppilaita täydentääksemme kvantitatiivisen tutkimuksen reliiäbeliutta.

Laadimme uuteen kyselylomakkeeseen kolme taustamuuttujaa: sukupuoli, koulu ja luokka-aste. Varsinaisia muuttujia (kysymyksiä) lomakkeessa oli yksitoista, joista kvantitatiivisia kysymyksiä oli yhdeksän. Kussakin kysymyksessä oli vastausvaihtoehdot yhdestä viiteen (1=päivittäin, 2=viikoittain, 3=kuukausittain, 4=harvemmin, 5=ei koskaan).

Kohdejoukoksemme valitsimme oppilaat luokilta 2. - 6., sillä heillä on parhaimmat valmiudet ala-asteikäisistä vastata tutkimukseemme. Kääriäisen (1989, 19) mukaan toisluokkalainen on yleensä jo tottunut koulunkäynnin rutiineihin ja hallitsee jo luku- ja kirjoitustaidon, joita tarvittiin kyselylomakkeen itsenäistä täyttämistä varten. Jätimme käytännön syistä ensiluokkalaiset tutkimukseemme ulkopuolelle, koska halusimme korostaa kyselylomakkeen itsenäistä täyttämistä. Näin tutkimuksen otoskooksi muodostui 895 oppilasta. Suuri otoskokomme parantaa myös osaltaan tutkimuksen luotettavuutta.

Metodikirjallisuuden suositusten mukaan laadimme kyselyssä mukana olevien oppilaiden luokanopettajille saatekirjeen (Liite 2), jonka pohjalta opettaja selvensi oppilaille koulukiusaamisen käsitettä ennen lomakkeiden täyttöö. Näin pyrimme varmistamaan sen, että oppilaat ymmärtävät koulukiusaamisen käsitteen samalla tavalla. Saatekirjeessä toivottiin myös, että kukin oppilas täyttäisi lomakkeen mahdollisimman itsenäisesti. Pääsiäisen jälkeen haimme täytetyt kyselylomakkeet kouluilta.

Kevään aikana päätimme haastattelutyypistä ja -rungosta. Saimme kouluvirastolta koulujen oppilaslistat, joista arvoimme tasavälisellä otannalla kustakin koulusta kuusi oppilasta (neljä haastateltavaa ja kaksi varahenkilöä). Näin valintoihin eivät vaikuttaneet tutkijoiden asenteet tai tiedot oppilaista. Kouluilta saimme oppilaiden puhelinnumerot, jonka jälkeen pyysimme haastatteluluvat oppilaiden vanhemmilta.

Ennen haastattelujen tekoa soitimme kouluille ja sovimme haastattelupäivistä. Toukokuun 1999 lopulla suoritimme 12 haastattelua. Kullekin koululle olimme varanneet aikaa yhden päivän.

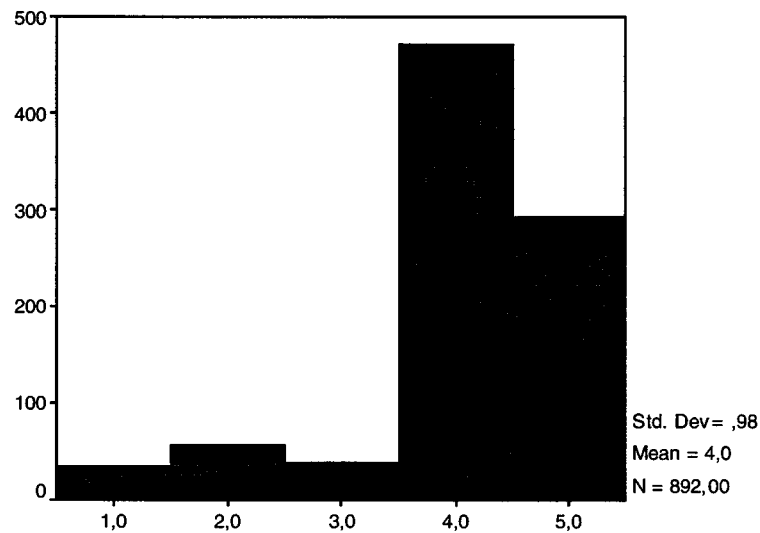
Kesän aikana litteroimme haastattelunauhut ja syvensimme tietojamme kvantitatiivisista metodeista. Syyskuussa 1999 aloitimme ajatustemme kokoamisen kirjalliseen muotoon. Syksyn aikana koodasimme kyselylomakkeiden tiedot laskentakeskuksen yleislomakkeelle ja Excel -taulukkolaskentaohjelmalle. Jyväskylän yliopiston laskentakeskuksessa tiedot ajettiin SPSS -ohjelmalle. Ohjelma tarkasteli tuloksia usealla eri kvantitatiivisella metodilla, joista tulosten kannalta käyttökelpoisimpia olivat ristiintaulukointi (Liitteet 4-5), t-testi (Liite 7) ja yksisuuntainen varianssianalyysi (Liite 6). Usean metodin käyttö parantaa osaltaan tutkimuksen reliabiliutta. Marraskuussa 1999 analysoimme aineistoamme ja aloitimme sen raportoinnin.

Tutkimusprosessi oli varsin monivaiheinen. Koska koulukiusaaminen on niin monivaihteinen ilmiö, jouduimme useasti prosessin edetessä arvioimaan uudelleen tekemiämme valintoja. Pyrimme varmistamaan tutkimuksemme luotettavuutta monin eri keinoin. Vaikka tutkimus oli välillä raskasta, emme koskaan tyytyneet ensimmäiseen esille tulleeseen vaihtoehtoon, vaan pyrimme aina pintaa syvemmälle.

11 TULOKSET

Tutkimukseen osallistui yhteensä 894 oppilasta, joista Cygnaeuksen peruskoulun alasteen oppilaita oli 345 (38,6%), Keljonkankaan 229 (33,4%) ja Lohikosken 250 (28,0%). Tyttöjä osallistui 470 (52,6%) ja poikia 424 (47,4%).

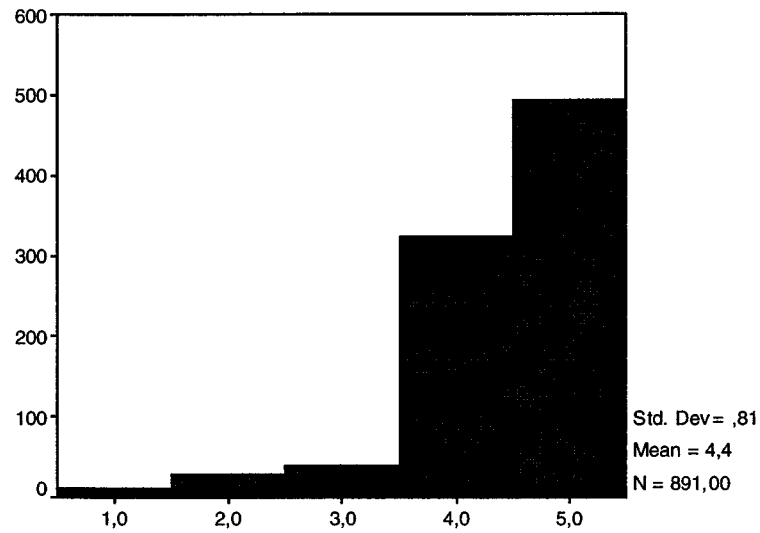
Seuraavassa esitellään histogrammit kaikkien oppilaiden vastausten jakaantumisesta (ks. Liite 3) 1=päivittäin, 2=viikoittain, 3=kuukausittain, 4=harvemmin, 5=ei koskaan:



KYS1

Kuvio 1. Nimittely ja haukkuminen

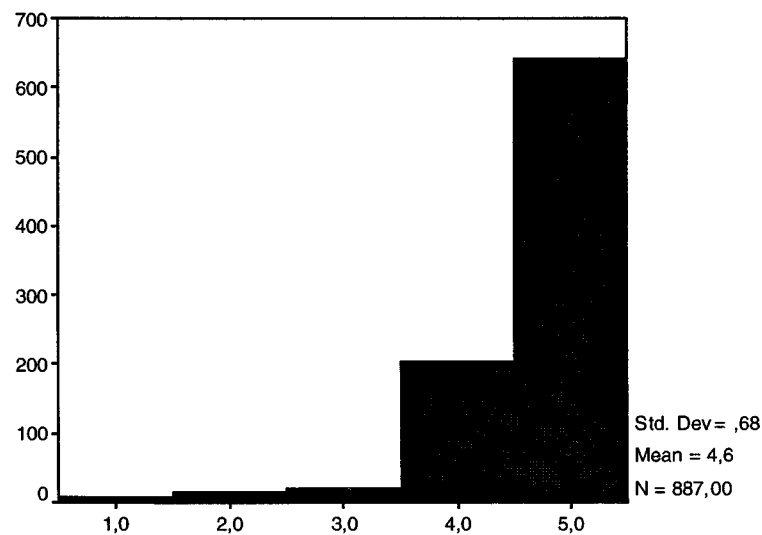
Nimittely ja haukkuminen on yleisin kiusaamisen muoto kaikilla tutkituilla kouluilla. Lähes 600 oppilasta kokee ainakin silloin tällöin olevansa nimittelyn ja haukkumisen kohteena.



KYS2

Kuvio 2. Tönniminen ja kamppaaminen.

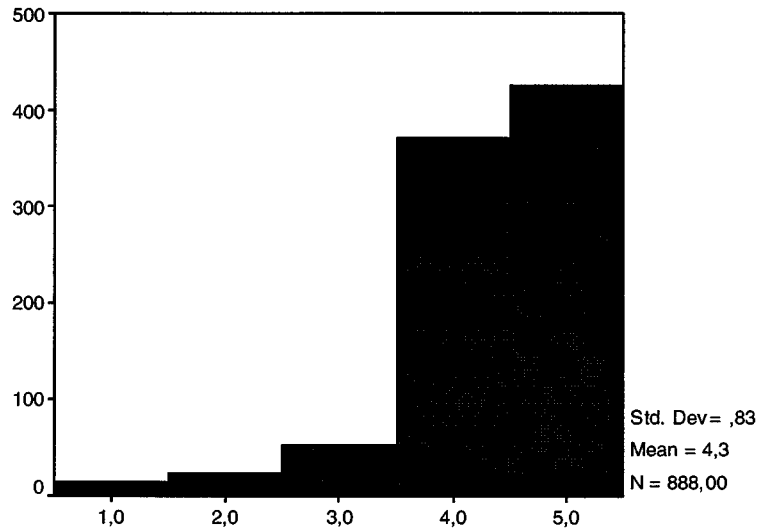
Tönniminen ja kamppaaminen on yleisin fyysisen kiusaamisen muoto. Tönniminen ja kamppaaminen on kuitenkin selvästi harvinaisempaa kuin nimittely ja haukkuminen.



KYS3

Kuvio 3. Lyöminen ja potkiminen.

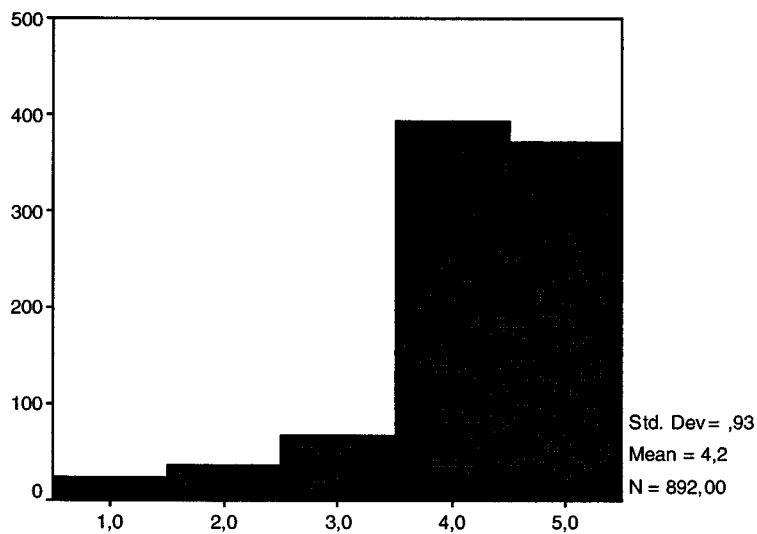
Lyömistä ja potkimista esiintyy lähes yhtä paljon kuin tönnimistä ja kamppaamista. Noin 650 oppilasta ilmoittaa kuitenkin ettei heitä ole koskaan lyöty tai potkittu.



KYS4

Kuvio 4. Ryhmän ulkopuolelle jättäminen.

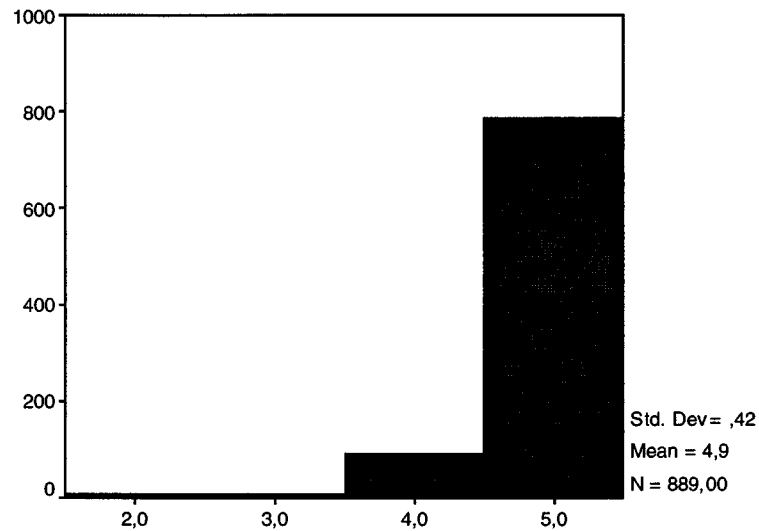
Yli puolet kyselyyn vastanneista oppilaista on ainakin joskus kokenut jäävänsä ryhmän ulkopuolelle.



KYS5

Kuvio 5. Nauraminen ja nolaaminen.

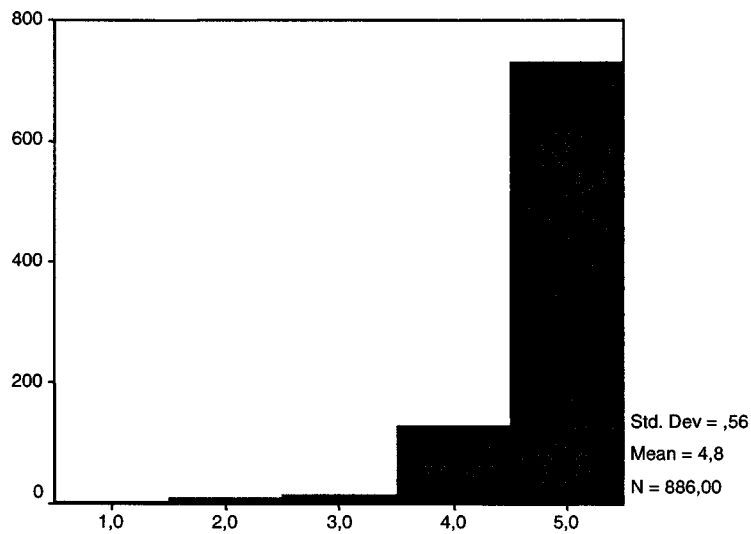
Naurunalaiseksi ja nolatuksi joutuminen on selvästi yleisempää kuin ryhmän ulkopuolelle jättäminen. Yli 100 oppilasta kokee joutuneensa naurunalaiseksi tai nolatuksi vähintään kerran kuukaudessa.



KYS6

Kuvio 6. Kiristäminen.

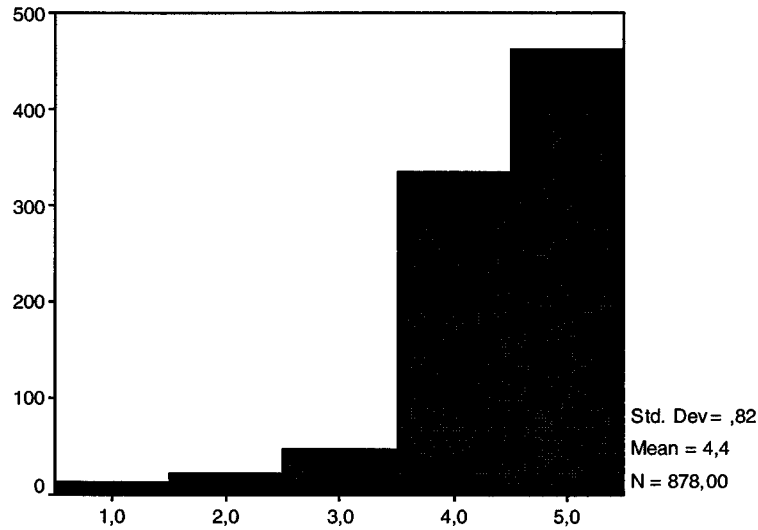
Kiristäminen on kiusaamisen muodoista harvinaisinta. Kuitenkin noin 100 oppilasta joutuu kiristämisen kohteeksi ainakin silloin tällöin.



KYS7

Kuvio 7. Pakottamalla tekemään jotakin vasten tahtoaan.

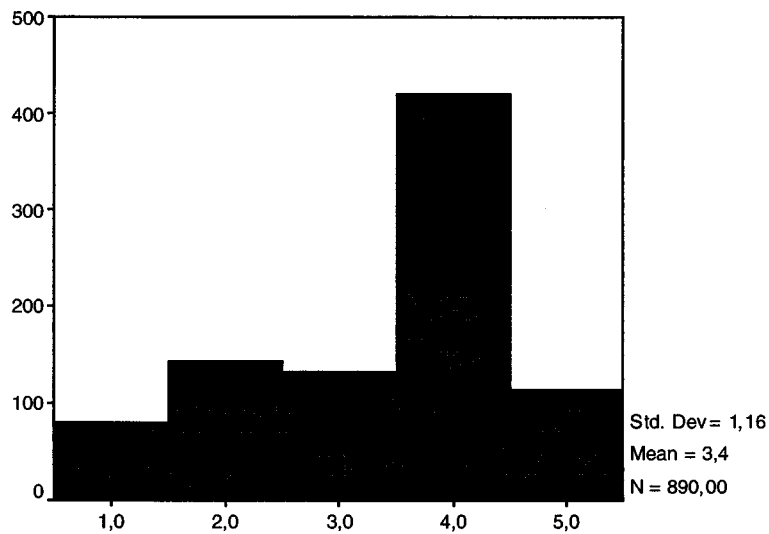
Myös pakottaminen on suhteellisen harvinainen kiusaamisen muoto. Yli 700 oppilasta ilmoittaa, ettei ole koskaan kokenut pakottamista.



KYS8

Kuvio 8. Perättömien juttujen levittäminen.

Lähes 50 oppilasta on kärsinyt perättömien juttujen levittämisestä viikoittain tai useammin.



KYS9

Kuvio 9. Kiusaamisen huomaaminen.

Lähes kaikki oppilaat ovat huomanneet kiusaamista ympäristössään ainakin silloin tällöin. Noin 80 oppilasta ilmoitti näkevänsä kiusaamista joka päivä. Viikoittain tai kuukausittain kiusaamista näki lähes 300 oppilasta.

Kyselylomakkeen laadulliset kysymykset koskivat koulukiusaamisen ilmenemiskaikkoja. Vastauksista ilmeni, että koulukiusaamista tapahtui ylivoimaisesti eniten välitunneilla. Kiusaaminen oli melko yleistä myös luokassa ja koulun käytävillä. Jonkin verran koulukiusaamista esiintyi myös koulumatkoilla.

11.1 Tuloksien välisten erojen tilastollinen merkitsevyys eri laskentamenetelmiä käyttäen

	Varianssianalyysi	Khin neliötesti I	Khin neliötesti II	T-testi
1 Nimittely, haukkuminen	*	**		*
2 Tönnöminen, kamppaaminen	*			***
3 Lyöminen, potkiminen				**
4 Ryhmän ulkopuolelle jättäminen				
5 Nauraminen, nolaaminen	**	**		**
6 Kiristäminen				*
7 Pakottaminen			*	
8 Perättömien juttujen levittäminen	**			
9 Kiusaamisen huomaaminen		***	**	**

Taulukko 2. Luokka-asteiden väliset erot (varianssianalyysi), luokka-asteiden ja kysymysten väliset riippuvuudet (Khin neliötestit), sukupuolten väliset erot (t-testi).

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

11.2 Luokka-asteiden väliset erot

Nimittelyn ja haukkumisen kokemisessa on luokkien välillä tilastollisesti merkittäviä eroja ($F=2.514$, $p=.040$). Näyttää siltä, että nimittely ja haukkuminen lisääntyy siirryttäessä ylemmille luokka-asteille. Viidesluokkalaiset kokevat nimittelyä ja haukkumista eniten. Noin 7% (14 oppilasta) viidesluokkalaisista kokee olevansa nimittelyn ja haukkumisen kohteena päivittäin. Kuudennelle luokalle tultaessa nimittely ja haukkuminen vähenee jonkin verran (Liitteet 4-6). Kaikista oppilaista nimittelyä ja haukkumista silloin tällöin kokee lähes 70% (599 oppilasta). Khin neliötesti antaa yhdenmukaisen tuloksen (khin neliö=33.604, $p=.006$) varianssianalyysin kanssa: nimittely ja haukkuminen ovat luokka-asteesta riippuvaisia.

Varianssianalyysin mukaan myös tönimisen ja kamppaamisen kokemisessa on luokka-asteiden välillä tilastollisesti merkittäviä eroja ($F=2.406$, $p=.048$). Töniminen ja kamppaaminen näyttää olevan huomattavasti harvinaisempaa kuin nimittely ja haukkuminen. Kaikista oppilaista vain noin 1% kokee olevansa tönimisen ja kamppaamisen kohteen joka päivä. Prosenttiluku saattaa tuntua pieneltä, mutta on syytä ottaa huomioon, että lukumääräksi muutettuna tilanne muuttuu todellisemmaksi. Vaikka vain n. 4% oppilaista tönitään ja kampataan viikoittain, on uhrien todellinen lukumäärä lähes 40. Töniminen ja kamppaaminen on jonkin verran yleisempää alaluokilla. Khin neliötestin antamia tuloksia ei voida tämän kysymyksen kohdalla pitää luotettavina, koska yli 20% odotetuista arvoista jää alle viiden. Jakaumien riippuvuudet ovat ei-lineaarisia. Tämän vuoksi teimme nelikenttäisen ristiintaulukoinnin, jossa yhdistimme luokat 2 - 4 ja 5 - 6 sekä vastausvaihtoehdot 1 - 2 ja 3 - 5. Myös uusi ristiintaulukointi antoi tuloksen, että töniminen ja kamppaaminen vähenee jonkin verran viidensille ja kuudensille luokille tultaessa.

Kiusaamisen muodoista lyöminen ja potkiminen näyttää olevan harvinaisia. Yli 70% kaikista oppilaista ei koskaan lyödä ja potkita. Surullista on kuitenkin huomata, että viikoittain tai useammin lyöminen ja potkimisen kohteeksi joutuu 21 oppilasta. Lyöminen ja potkiminen näyttää olevan alaluokilla selvästi yleisempää kuin yläluokilla. Ristiintaulukointi I:n (Liite 4) khin neliötestin mukaan 60% odotetuista arvoista jää alle viiden, jolloin sen antamia tuloksia ei voida pitää luotettavina. Ristiintaulukointi II:n (Liite 5) khin neliötestin mukaan lyöminen ja potkiminen ei ole luokka-asteesta riippuvaista. Varianssianalyysin mukaan ($F=2.747$, $p=.027$) luokka-asteiden välillä on tilastollisesti merkittäviä eroja. Tulokseen täytyy suhtautua varauksellisesti, sillä ryhmien sisäiset varianssit eroavat tilastollisesti merkittävästi toisistaan ($p=.000$). Nelikenttäinen ristiintaulukointi (Liite 5) antaa tuloksen, jonka mukaan lyöminen ja potkiminen vähenee ylemmillä luokka-asteilla.

Varianssianalyysin mukaan ryhmän ulkopuolelle jättämisessä ei näyttäisi olevan merkittäviä eroja luokka-asteiden välillä ($F=1.976$, $p=.096$). Ryhmän ulkopuolelle jättäminen on siis suunnilleen yhtä yleistä kaikilla luokka-asteilla. Suunnilleen puolet oppilaista on kokenut jäävänsä ainakin joskus ryhmän ulkopuolelle. Ristiintaulukointi I:n (Liite 4) khin neliötestiä ei tässä tapauksessa voida tulkita luotettavasti, koska 32% odotetuista arvoista jää viiden alle. Ristiintaulukointi II:n (Liite 5) khin neliötesti antaa tuloksen, jonka mukaan ryhmän ulkopuolelle jättäminen ei ole luokka-asteesta riippuvaista. Nelikenttäinen ristiintaulukointi (Liite 5) antaa tuloksen, jonka mukaan ryhmän ulkopuolelle jättäminen on yläluokilla (5. - 6.) jonkin verran yleisempää.

Yleisesti ottaen yläluokkalaiset kokevat joutuvansa naurunalaiseksi tai nolatuksi alaluokkalaisia enemmän. Varianssianalyysi (Liite 6) ilmoittaa että luokka-asteiden välillä erot ovat hyvinkin merkittäviä ($F=3.658$, $p=.006$). Yleistystä ei kuitenkaan saa tehdä liian karkeasti, sillä muuttujien varianssit eivät ole homogeenisiä ($p=.038$). Noin 73% kuudesluokkalaisista tuntee tulevansa nolatuksi vähintään silloin tällöin. Vastaava prosentti viidesluokkalaisilla on n. 62% (Ks. Liite 4). Ristiintaulukointi I:n (Liite 4) khin neliötestin mukaan naurunalaiseksi ja nolatuksi joutuminen on luokka-asteesta riippuvaista (khin neliö=38.012, $p=.002$). Saatu arvo ylittää vapausasteiden ($df=16$) mukaan yhden prosentin merkitsevyyden rajan. Voidaan siis 99% varmuudella todeta, että naurunalaiseksi ja nolatuksi tuleminen riippuu luokka-asteesta.

Luokka-asteen ja kiristämisen välillä ei voida todeta tilastollisesti merkittävää yhteyttä, sillä muuttujien varianssit poikkeavat liikaa toisistaan ($p=.000$). Vaikka varianssianalyysin F-arvoksi saadaankin 3.398 ja p-arvoksi .009, ei tulosta voi pitää pätevänä. Verrattuna muihin kiusaamisen muotoihin kiristäminen näyttää olevan harvinaista. Taulukosta näemme, että kiristämistä tapahtuu selkeästi harvemmin, mutta on yllättävää huomata, että kuitenkin 104 oppilasta kiristetään ainakin silloin tällöin. Kuusi oppilasta ilmoittaa, että heitä kiristetään viikoittain. Ennakkokäsityksestä poiketen kiristämistä tapahtuu eniten alaluokilla. Koska odotetuista arvoista 50% jäävät molemmissa khin neliötesteissä alle viiden, ei voida luotettavasti sanoa, onko kiristäminen luokka-asteesta riippuvaista. Nelikenttäinen ristiintaulukointi (Liite 5) osoittaa, että kiristäminen on yleisempää luokka-asteilla 2-4.

Varianssianalyysin mukaan luokka-asteiden välillä ei ole tilastollisesti merkittäviä eroja kun puhutaan pakottamisesta tekemään jotakin vastoin tahtoaan. Ristiintaulukointi osoittaa kuitenkin johonkin pakottamisen olevan jonkin verran yleisempää yleisempää. Pakottaminen vähenee jossain määrin yläluokille siirryttäessä. Yli 80% oppilaista on sitä mieltä, ettei joudu koskaan tekemään mitään vasten tahtoaan. Ristiintaulukointi I:n (Liite 4) khin neliötestiä ei voida pitää luotettavana, sillä 60% odotetuista arvoista jää alle viiden. Nelikenttäisestä ristiintaulukoinnista (Liite 5) nähdään, että pakottaminen on yleisempää luokka-asteilla 2-4. Khin neliötesti osoittaa, että pakottaminen on muodostetuista luokista riippuvaista (khin neliö=3.953, $p=.047$).

Varianssianalyysistä näemme, että erot luokka-asteiden välillä perättömien juttujen levittämisessä ovat tilastollisesti hyvin merkittäviä ($F=4.042$, $p=.003$). Juttujen levittäminen tuntuu olevan tutumpaa yläluokkalaisille. Kokonaisuutena tarkasteltaessa erot näyttäisivät olevan hyvinkin selkeitä. Ristiintaulukointi I:n (Liite 4) khin neliötestin antamia arvoja ei voida tulkita luotettavasti, koska 40% odotetuista arvoista jää alle viiden. Ristiintaulukointi II:n (Liite 5) khin neliötesti osoittaa kuitenkin luotettavasti, ettei perättömien juttujen levittämisen kokeminen ole luokka-asteesta riippuvaista.

Kiusaamisen huomaamisessa varianssianalyysi näyttää jälleen antavan tilastollisesti erittäin merkittäviä eroja luokka-asteiden välillä. Lähempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, ettei tulosta voi pitää pätevänä, sillä ryhmien sisäiset varianssit poikkeavat tilastollisesti erittäin merkittävästi toisistaan ($p=.000$). Tarkasteltaessa ristiintaulukoinnin lukuja ja prosentiosuuksia, osoittaa ristiintaulukointi I:n (Liite 4) khin neliötesti kuitenkin, että kiusaamisen huomaaminen on luokka-asteesta riippuvaista (khin neliö=44.239, $p=.000$). Näin voidaan siis todeta 100% varmuudella. Myös ristiintaulukointi II:n (Liite 5) khin neliötestin mukaan kiusaamisen huomaaminen on luokka-asteesta riippuvaista. Kuudesluokkalaisista vain 6% ilmoittaa, ettei ole koskaan nähnyt kiusaamista, kun taas toisluokkalaisilla vastaava luku on 16%. Yläluokkalaiset havaitsivat kiusaamista ympärillään enemmän.

11.3 Koulujen väliset erot

Varianssianalyysin (Liite 6) mukaan näytti aluksi siltä, että koulujen välillä olisi joidenkin kiusaamisen muotojen kohdalla tilastollisesti hyvinkin merkitseviä eroja. Eroja näytti olevan erityisesti lyömisen ja potkimisen, kiristämisen sekä kiusaamisen huomaamisen kohdalla. Tarkempi tulosten tarkastelu osoitti kuitenkin, että kaikki varianssianalyysin luotettavuudelle asetetut ehdot eivät täyty: Ryhmien sisäiset varianssit erosivat tilastollisesti merkitsevästi tai erittäin merkitsevästi toisistaan. Tämän vuoksi varianssianalyysissä saadut tulokset tulevat virheellisesti tilastollisesti merkittäviksi. Koulujen välillä ei siis ole tilastollisesti merkittäviä eroja. Mahdolliset koulujen väliset erot täytyy tulkita absoluuttisten keskiarvojen perusteella (1=päivittäin, 2=viikoittain, 3=kuukausittain, 4=harvemmin, 5=ei koskaan).

Keljonkankaan koululla koettiin nimittelyä ja haukkumista, tönimistä ja kamppaamista, lyömistä ja potkimista, kiristämistä sekä pakottamista useammin kuin muilla kouluilla. Keljonkankaan oppilaat myös huomasivat kiusaamista

ympäristössään useammin. Cygnaeuksen koululla puolestaan ryhmän ulkopuolelle jättäminen, naurunalaiseksi ja nolatuksi joutuminen sekä perättömien juttujen levittäminen olivat yleisempiä kuin muissa kouluissa.

Erot keskiarvojen välillä eivät monenkaan kysymyksen kohdalla ole kovin suuria. Suurimmat erot keskiarvojen välillä löytyvät nimittelyn ja haukkumisen, tönimisen ja kamppaamisen, lyömisen ja potkimisen kokemisessa. Erot keskiarvojen välillä ovat korkeimmillaan 12 sadasosaa. Erityisen selkeä ero löytyy kiusaamisen huomaamisen kohdalta: koulujen saamat keskiarvot vaihtelevat välillä 3,24 - 3,60 (Cygnaeus=3,36; Keljonkangas=3,24; Lohikoski=3,60). Kaikkien vastausten keskihajonnat yhtä lukuun ottamatta ovat suurimpia Keljonkankaan koululla.

11.4 Sukupuolten väliset erot

Tarkastelimme t-testin (Liite 7) avulla sitä, eroavatko sukupuolten kokemukset koulukiusaamisesta kysymyksittäin. Yli puolessa vastauksista sukupuolten väliset erot olivat tilastollisesti merkittäviä. Tutkimuksen perusteella voidaankin tehdä se johtopäätös, että pojat kokevat kaikenlaatuista koulukiusaamista enemmän kuin tytöt. (1=päivittäin, 2=viikoittain, 3=kuukausittain, 4=harvemmin, 5=ei koskaan)

Pojat kokivat haukkumista ja nimittelyä keskimääräisesti tyttöjä enemmän. Pojilla keskiarvo oli 3,96 ja tytöillä vastaavasti 4,12. Ero on tilastollisesti merkitsevä ($t=2.427$, $p=.015$).

Pojat kokivat tönimistä ja kamppaamista keskimääräisesti tyttöjä enemmän. Pojilla keskiarvo oli 4,24 ja tytöillä 4,56. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($t=5.955$, $p=.000$).

Poikia lyötiin ja potkittiin keskimääräisesti tyttöjä enemmän. Pojilla keskiarvo oli 4,57 ja tytöillä 4,71. Ero on tilastollisesti merkitsevä ($t=2.905$, $p=.004$).

Pojat ja tytöt kokivat jäävänsä ryhmän ulkopuolelle likipitään yhtä usein. Pojilla keskiarvo oli 4,33 ja tytöillä 4,31. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä ($t=-.420$, $p=.674$).

Pojat kokivat joutuvansa naurunalaiseksi ja nolatuksi tyttöjä enemmän. Pojilla keskiarvo oli 4,09 ja tytöillä 4,26. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($t=2.763$, $p=.006$).

Pojat joutuivat kiristämisen kohteeksi hieman tyttöjä useammin. Pojilla keskiarvo oli 4,83 ja tytöillä 4,89. Ero ei ole tilastollisesti kovinkaan merkitsevä ($t=1.955$, $p=.051$).

Sukupuolten väliset erot pakottamisessa vastentahtoiseen toimintaan eivät ole tilastollisesti merkitseviä ($t=1.660$, $p=.097$). Keskiarvot osoittavat kuitenkin, että pojat kokivat pakottamista hieman tyttöjä useammin. Keskiarvo pojilla oli 4,74 ja tytöillä 4,80.

Pojat ja tytöt kokivat tulevansa perättömien juttujen levittämisen uhriksi likimain yhtä usein. Pojilla keskiarvo oli 4,37 ja tytöillä 4,39. Tilastollisesti ero ei ole merkitsevä ($t=.366$, $p=.715$).

Pojat havaitsivat ympäristössään kiusaamista enemmän kuin tytöt. Poikien keskiarvo oli 3,25 ja tyttöjen 3,52. Tilastollisesti ero on erittäin merkitsevä ($t=3.489$, $p=.001$).

11.5 Kiusaamismuotojen väliset yhteydet

	KYS 1	KYS 2	KYS 3	KYS 4	KYS 5	KYS 6	KYS 7	KYS 8	KYS 9
KYS 1									
KYS 2	.49								
KYS 3	.38	.60							
KYS 4	.40	.31	.18						
KYS 5	.52	.49	.38	.52					
KYS 6	.22	.29	.27	.25	.31				
KYS 7	.29	.34	.38	.27	.39	.40			
KYS 8	.47	.34	.28	.43	.53	.30	.35		
KYS 9	.33	.34	.29	.23	.34	.16	.21	.30	

Taulukko 3. Korrelaatiomatriisi.

Matriisin muuttujat:

KYS 1 = Nimittely, haukkuminen

KYS 2 = Töniminen, kamppaaminen

KYS 3 = Lyöminen, potkiminen

KYS 4 = Ryhmän ulkopuolelle jättäminen

KYS 5 = Nauraminen, nolaaminen

KYS 6 = Kiristäminen

KYS 7 = Pakottaminen

KYS 8 = Perättömien juttujen levittäminen

KYS 9 = Kiusaamisen huomaaminen

Korrelaatiomatriisista nähdään yhteydet eri kiusaamismuotojen välillä. Jos korrelaatiokerroin on yli .30, voidaan sanoa, että muuttujien välillä on merkitsevä yhteys.

Suurin korrelaatio on tönimisen ja kamppaamisen sekä lyöminen ja potkimisen välillä ($r=.60$). Voidaan siis sanoa, että 36% näiden variaabeleiden varianssista on yhteistä.

Naurunalaiseksi ja nolatuksi joutuminen sekä perättömien juttujen levittämisen kohteeksi joutuminen korreloivat myös melko voimakkaasti keskenään ($r=.53$). Korrelaatiokerroin kertoo, että 28% variaabeleiden varianssista on yhteistä.

Nimittelyn ja haukkumisen sekä naurunalaiseksi ja nolatuksi joutumisen välinen korrelaation kerroin on .52. Voidaan siis sanoa, että 27% näiden variaabeleiden varianssista on yhteistä.

Myös ryhmän ulkopuolelle jääminen ja nolatuksi tai naurunalaiseksi joutuminen korreloivat selvästi keskenään ($r=.52$). 25% variaabeleiden varianssista on yhteistä.

Kiusaamisen kuva saattaa jäädä hieman pirstaleiseksi. Korrelaatiomatriisia ei kuitenkaan pystytty jatkamaan faktorianalyysillä, koska muuttujat eivät muodostuneet selkeästi omiksi faktoreikseen.

12 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa esiintyykö Cygnaeuksen, Keljonkankaan ja Lohikosken kouluilla koulukiusaamista sekä tutkia millaista se mahdollisesti on laadultaan ja millaisia ilmenemismuotoja se saa. Tutkimusaineisto antoi mahdollisuuden myös vertailla, onko koulujen, sukupuolen sekä luokka-asteiden välillä eroja koulukiusaamisen määrässä ja laadussa. Lisäksi tutkimme, ovatko eri kiusaamisen muodot yhteydessä toisiinsa.

Tutkimustulokset osoittivat, että jokaisella koululla esiintyy koulukiusaamista. Haukkuminen ja nimittely osoittautuivat yleisimmiksi kiusaamisen muodoiksi. Joka kymmenes oppilas mainitsi tulevansa kiusatuksi haukkumalla ja nimittelemällä viikoittain. Verbaalisen kiusaamisen osuus lisääntyi yläluokille siirryttäessä. Esimerkkejä haastateltavien vastauksista:

“Sitä aina haukuttiin ja sitte --- eniten haukuttiin...Päin naamaa ja joskus sitte selän takana.” (Poika, 6.lk, Keljonkangas)

“No jotkut haukkuu esim jokskuks läskiks tai tälläseks.” (Poika, 4.lk, Lohikoski)

Viidesluokkalainen alkaa iällisesti lähestyä murrosikää. Viidesluokkalaisen käyttäytyminen saattaa olla ailahtelevaa; ajoittain lapsellisempää ja toisinaan puolestaan aikuisempää. Viidesluokkalaisen elämää sävyttävät esipuberteetin levottomuus, tunne-elämän ailahtelevuus, erilaiset pelot ja odotukset. Nuoren oma epävarmuus ja kasvuun kuuluvat vaikeudet saattavat vaikeuttaa nuoren itsensä sekä ympäristön elämää. Usein tunne-elämä tasaantuu jonkin verran kuudennelle luokalle siirryttäessä. (Kääriäinen 1989, 20-21.)

Lähes yhtä yleiseksi kiusaamisen muodoksi oppilaat nimesivät nauramisen ja nolaamisen. Noin 7% koki joutuvansa naurunalaiseksi tai nolatuksi viikoittain. Tulosten esittäminen puhtaina oppilasmäärinä antaa prosenttilukuja konkreettisemmän kuvan todellisesta tilanteesta. Luvuiksi muutettuna tulokset ovat karua luettavaa: Yhteensä noin 160 Cygnaeuksen, Keljonkankaan ja Lohikosken koulujen oppilaista koki viikoittain olevansa haukkumisen, nimittelyn, nauramisen tai nolaamisen kohteena.

Vaikka psyykkinen kiusaaminen olikin kouluilla yleisempää, oli surullista huomata, että fyysisen kiusaamisen kohteeksi joutui viikoittain yhteensä 42 oppilasta.

Päivittäinkin fyysisen kiusaamisen uhreja oli lähes 20. Seuraavassa esimerkkejä haastateltavien vastauksista:

“Ne tönii toisiaan ja sitte toinen saattaa pitää kiinni toista ja toinen sitten jotain tönii ja tolleen.” (Tyttö, 4.lk, Cygnaeus)

“No esimerkiks nää ketkä on tullu täältä ulkomailta ni ne välillä ku...Esimerkiks yks meidänluokkalainen otti pallon takasi eikä se mun mielestä sanonu mitään ni se...se löi sitä.” (Poika, 4. lk, Cygnaeus)

“No silleen joskus ne puristaa silleen kauheesti kädestä ja se sattuu ku tästä valtimosta painaa. Niin ne puristaa siitä.” (Tyttö, 3. lk, Keljonkangas)

“No emmä oikein oo varma mut tota tohon yhteen meidänluokkalaiseen X:ään on käyty käsiks. Vähän --- emmä tiä kyllä miks. Jotkut on uhkaillu sitä.” (Poika, 4.lk. Lohikoski)

Syy siihen, että psyykkistä kiusaamista esiintyy fyysistä kiusaamista enemmän saattaa olla se, että perinteisesti kiusaamisena on pidetty pelkästään käsiksi käymistä. Psyykinen kiusaaminen saattaa olla sallitumpaa ja on mahdollista, että oppilaat ovat oppineet, ettei psyykkiseen kiusaamiseen puututa niin helposti, eikä siitä liioin saa rangaistuksia. Psyykkisen kiusaamisen voi ulkopuolisen korvin kuulostaa harmittomalta sanailulta, eikä siihen ehkä tule kiinnitettyä huomiota. Fyysinen kiusaaminen on aina näkyvämpää, eikä sitä tavallisesti hyväksytä, vaikka kyseessä olisi kahden tasavertaisen oppilaan leikki.

Epäsuorista kiusaamisen muodoista oppilaat nimesivät yleisimmäksi ryhmän ulkopuolelle jättämisen. Noin 40 oppilasta koki viikoittain jäävänsä ryhmän ulkopuolelle. Tämä epäsuora kiusaamisen muoto oli jonkin verran yleisempää yläluokilla. Kiristäminen puolestaan oli yleisempää alaluokilla. Yleisesti ottaen kiristämistä tapahtui melko harvoin: Lähes 90% oppilaista ilmoitti, ettei ole koskaan joutunut kiristämisen kohteeksi. Perättömien juttujen levittämisestä kärsi viikoittain tai useammin yhteensä 35 oppilasta.

“...jotain sellasta törkeätä tehty ja sitte kostettu se toiselle ja laitettu toisen kannoille ja sitte se on sellasta jänskää kiusaamista et siitä ei sitte hirveesti tykkää.” (Poika, 2.lk, Cygnaeus)

“...ni ne pyytää siltä karkkia ni se aina kuitenkin antaa ku se ei halua että sille tehään mitään.” (Tyttö, 3.lk, Keljonkangas)

“No joskus silleen vähän kiusataan ja joskus ei päästetä peleihin mukaan tai jotain.” (Poika, 3.lk, Keljonkangas)

”En --- No mua itseäni yks tyttö niinku katselee, niinku katsoo koko ajan kun mää kuljen linkillä ja sekin kulkee kanssa linkillä ni se koko ajan

katselee ja sit sen kavereiden kanssa supattelee koko ajan. En mä sitten tiä että miks mutta se ei oo yhtään hauskaa.” (Tyttö, 3.lk, Cygnaeus)

Vaikka epäsuoran kiusaamisen muodot yleisesti näyttivät lisääntyvän jonkin verran yläluokilla, kiristämisestä saamamme tulokset olivat kaikkien ennako-odotusten vastaisia. Voitaneen sanoa, että kiristäminen on kiusaamisen epäsuorista muodoista tavalla tai toisella konkreettisin ja “alkeellisin”. Toisluokkalaisten ajattelutoiminta on konkreettista. Vaikka kiristäminen onkin epäsuoran kiusaamisen muoto, saavutetaan sen kautta jotain konkreettista itselle (rahaa, karamelleja). Ryhmän ulkopuolelle jättäminen ja perättömien juttujen levittäminen vaatii ehkä pidemmälle kehittynyttä ajattelua ja sosiaalisia taitoja. Edellä mainitut kiusaamisen muodot ovat manipulatiivisempia ja kierompia kiusaamisen muotoja.

Tutkittujen koulujen välillä ei ollut tilastollisesti merkittäviä eroja koulukiusaamisen määrässä ja laadussa. Syy tähän saattaa olla siinä, että kaikki tutkittavat koulut ovat suunnilleen samankokoisia ja sijaitsevat Jyväskylän kaupungissa. Koulujen saamien keskiarvojen perusteella ilmeni, että Keljonkankaan koululla fyysiset kiusaamisen muodot olivat muita kouluja yleisempiä. Cygnaeuksen koululla esiintyi puolestaan eniten psyykkisen kiusaamisen muotoja verrattuna muihin kouluihin. Lohikosken koulu sijoittui välimaastoon. Koska koulujen väliset erot olivat kuitenkin käytännössä mitättömän pieniä, ei ole mielekästä pohtia, mistä nämä erot johtuvat.

Keljonkankaan koululla oppilaat huomasivat kiusaamista ympäristössään keskimääräisesti enemmän kuin muiden koulujen oppilaat. Tämä ero saattaa johtua esimerkiksi siitä, että koulukiusaamisesta on keskusteltu paljon. Oppilaat ovat oppineet tunnistamaan ympäristössään koulukiusaamisen merkkejä ja havaitsemaan sen oireet tarkemmin. Syy siihen, että Keljonkankaan koululla havaitaan kiusaamista enemmän, ei välttämättä tarkoita siis sitä, että kiusaaminen olisi siellä yleisempää kuin Cygnaeuksen ja Lohikosken kouluilla. Toisaalta voidaan myös pohtia, johtuuko saatu tulos siitä, etteivät kiusatut oppilaat Keljonkankaalla ole uskaltaneet vastata kyselylomakkeeseen totuudenmukaisesti. Saattaa olla helpompaa vastata kysymykseen kiusaamisen huomaamisesta kuin sen henkilökohtaisesta kokemisesta.

Kaikkien kyselyyn vastanneiden tuloksista voidaan tulkita, että ylempien luokkien oppilaat havaitsevat kiusaamista ympäristössään enemmän kuin alempien luokkien oppilaat. Yläluokkalaisten ovat tarkkaavaisempia ympäristönsä suhteen ja ymmärtävät siinä vallitsevia syy- seuraussuhteita alaluokkalaisia paremmin. Yläluokkalaisten ajattelu on myös siirtynyt konkreettisesta käsitteelliseen.

Pojat kokivat koulukiusaamista tyttöjä enemmän. Pojat kiusasivat useimmiten poikia ja tytöt tyttöjä. Erot saattavat johtua sosiaalisista ja biologisista tekijöistä. Heikko ja arka tyttö on helpompi hyväksyä kuin heikko ja arka poika.

Tutkija: ”Kiusaaks ne enemmän tyttöjä vai poikia?”

Haastateltava: ”Kyl ne on poikia” (Tyttö, 3.lk, Keljonkangas)

Tutkija: ”Onko ne ollu tyttöjä vai poikia (kiusaajat)?”

Haastateltava: ”Poikia.”

Tutkija: ”Kiusaako ne pojat tyttöjä vai poikia?”

Haastateltava: ”Poikia.” (Poika, 4.lk, Lohikoski)

Tutkija: ”Ketkä siellä yleensä tappelee?”

Haastateltava: ”No viikit ja kuukit.”

Tutkija: ”Onko ne tyttöjä vai poikia?”

Haastateltava: ”Poikia.” (Tyttö, 5.lk, Lohikoski)

Tutkija: ”No entäs sitte --- onko ne kiusaajat tyttöjä vai poikia?”

Haastateltava: ”Poikia.”

Tutkija: ”Kiusaako ne tyttöjä vai poikia?”

Haastateltava: ”Poikia yleensä.” (Poika, 6.lk, Keljonkangas)

Kiusaamisen muodoista töniminen ja kamppaaminen sekä lyöminen ja potkiminen olivat toisiinsa eniten yhteydessä. Tulos ei ole yllättävä, koska kummatkin ovat puhtaasti fyysisen kiusaamisen keinoja. Voidaan siis olettaa, että uhri jota tönitään ja kampataan tulee melko suurella todennäköisyydellä myös lyödyksi ja potkituksi. Yhteyttä löytyi myös psyykkisten kiusaamismuotojen välillä.

Saadut tutkimustulokset ovat suurimmin osin yhdenmukaisia aiempien tutkimustulosten kanssa. Vaikka kiristäminen olikin harvinainen kiusaamisen muoto, voitaneen saatua tulosta pitää jossain määrin merkityksellisenä, sillä aiemmista tutkimuksista emme vastaavanlaista tulosta löytäneet. Koska tutkimuksemme otoskoko (n=894) oli suuri, voidaan tuloksia yleistää ainakin vastaavankokoisiin kaupunkikouluihin.

Tulokset antoivat vastauksen kaikkiin tutkimusongelmiin. Koska koulukiusaaminen käsitteenä on niin moniselitteinen ja subjektiivisesti koettu asia, on todennäköistä, että pyrkimyksistämme huolimatta kaikki kyselyyn vastanneista eivät ole ymmärtäneet kiusaamista yhdenmukaisella tavalla. Tutkimuksen luotettavuus olisi osaltaan voinut parantua sillä, että olisimme henkilökohtaisesti olleet kouluilla valvomassa lomakkeiden täyttöö ja selvittämässä jokaiselle luokalle mitä tarkoitamme kiusaamisella. Suuren otoskoon vuoksi tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista. Voidaan kuitenkin olettaa, että koska koulut toimivat tutkimuksen toimeksiantajina, ovat myös lomakkeen täyttöö valvoneet opettajat olleet omistautuneita hankkeelle.

Tutkimuksen anti meille on kiistattoman tärkeä. Koulukiusaaminen on ilmiö, joka valitettavasti liittyy koulumaailmaan. Tutkimuksen kautta olemme perehtyneet syvällisesti tähän tärkeään ja ajankohtaiseen aiheeseen, joka tulee todennäköisesti olemaan osa tulevaisuuden ammattiamme.

Tutkimuksemme kohdistui kuitenkin lähinnä jäävuoren huippuun, eli siihen, miten paljon ja millaista koulukiusaamista esiintyy. Kartoittaminen ei sinänsä poista ongelmaa, vaan se antaa lähtökohdat jatkotoimenpiteitä varten. Lohikosken koulun rehtorin, Risto Suikkarin mukaan koko koulukiusaamisen ratkaisuprosessi lähtee ongelman tiedostamisesta. Vaikka koulujen mahdollisuudet ovatkin hänen mukaansa hyvinkin rajalliset, on hyödynnettävä kaikkia käytettävissä olevia keinoja. Ratkaisevassa asemassa on kodin ja koulun yhteistyö. Lohikosken koululla on nykyisin käytössä ”kovennetut otteet”. Ongelmiin tartutaan välittömästi ja sääntöjen rikkomisesta seuraa aina rangaistus.

Jatkotoimenpiteissä koulukiusaamisongelman ratkaisemiseksi onkin aihetta uusille tutkimuksille. Mielekästä olisi myös suorittaa kiusaamistutkimus pienemmällä otoksella ja enemmän laadullisia menetelmiä käyttäen. Tutkimuksessa voisi vertailla esimerkiksi erilaisia luokkia (painotusalueiden mukaan), luokka-asteita tai erikokoisia kouluja.

LÄHTEET

- Aaltonen, M., Ojanen, T. Vihunen, R. & Vilen, M. 1999. Nuoren aika. Porvoo: WSOY.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. 1. - 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Arajärvi, T. 1988. Tasapainoinen lapsuus. ”Elämäkoulussa”. Juva: WSOY.
- Arajärvi, T. (toim.) 1992. Tasapainoinen koululainen. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Baron, R. A. & Byrne, D. 1984. Social Psychology. Understanding Human Interaction. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Boulton, M. J. & Underwood, K. 1992. Bully/Victim Problems Among Middle School Children. *British Journal of Educational Psychology* 62 (1), 73-87.
- Boulton, M. 1996. Bullying in Mixed Sex Groups of Children *Educational Psychology* 16 , 439-443.
- Deaux, K., Dane, F. C. & Wrightsman, L. S. 1993. Social Psychology in the 90's. 6th Edition. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fraczek, A. & Zumkley, H. (toim.) 1992. Socialization and Aggression Berlin: Springer-Verlag.
- Frude, N. 1993. Hatred Between Children. Teoksessa V. Varma (toim.) How and Why Children Hate. London: Jessica Kingsley, 72-93.
- Greenbaum, S. 1988. School Bullying and Victimization. Malibu: Pepperdine University. National School Safety Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 308097)
- Hamarus, P. 1998. Älä kiusaa mua! Miten tunnistan ja estän koulukiusaamisen. Länsi-Suomen läänihallituksen julkaisusarja 10.
- Harjunkoski, R. & Harjunkoski, S.-M. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen - haaste kasvattajalle. Juva: WSOY.
- Hartup, W. 1982. Lapset ja heidän ystävänsä. Teoksessa H. McGurk (toim.) Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Weilin+Göös, 158-203.
- Heikkilä, T. 1998. Tilastollinen tutkimus. 2. painos. Helsinki: Edita.
- Hellsten, T. 1993. Elämän lapsi. Vastuulliseen aikuisuuteen. Juva: WSOY.
- Itälä, J. 1997. Psykologit lasten auttajina. *Lapsemme* 27 (4), 18-19.

- Johnstone, M., Munn, P. & Edwards, L. 1992. Action Against Bullying: Drawing from Experience. Scottish Council for Research in Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 340980)
- Jokinen, S. 1995. Kivun kasvot. Jyväskylä: Gummerus.
- Juul, K. D. 1990. Mobbing in the Schools. Scandinavian Initiatives in the Prevention and Reduction of Group Violence Among Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 326024)
- Juvonen, J. 1991. Deviance, Perceived Responsibility and Negative Peer Reactions. *Developmental Psychology* 27, 672-681.
- Järvikoski, A. & von Wright, J. M. 1970. Varianssianalyysin alkeita. Turun yliopiston psykologian laitoksen opetusmonisteita 1.
- Kalliopuska, M. 1985. TV-väkivalta ja aggressio. Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Kannas, L. (toim.) 1995. Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus.
- Kannas, L., Välimaa, R., Lunamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus.
- Karma, K. 1980. Tilastollisen kuvauksen perusteet käyttäytymistieteissä. Helsinki: Otava.
- Karma, K. & Komulainen, E. 1984. Käyttäytymistieteiden tilastomenetelmien jatkokurssi. Helsinki: Gaudeamus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1985. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallista kehitystä. Keuruu: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. 5. painos. Porvoo: WSOY.
- Kiiski, T. 1993. Opettaja näyttää mallia. *Opettaja* 88 (50-52), 8-9.
- Kiusaamisen oireita ja seurauksia: Oireistaan tauti tunnetaan. 1998. *Koulurauha!* 4 (3-4), 13-14.
- Koivisto, M. 1999. Koulujen mahdollisuudet vähentää ja ehkäistä kiusaamista: seurantatutkimus koulukiusaamisesta Kempeleen peruskouluissa vuosina 1990-1998.
- Koivisto, P. 1994. Kätkeytyvä viha tulee esiin. *Yliopisto* 42 (9), 14-16.
- Krogerus, A. 1984. Kouluväkivalta on tosiasia. *Lapset ja yhteiskunta* 43, 222-224.
- Kuusinen, J. (toim.) 1992. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.

- Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Loimaa: Finn Lectura.
- Lagerspetz, K. 1977. Aggressio ja sen tutkimus. Helsinki: Tammi.
- Lagerspetz, K. 1990. Psykologia - Järjen ja tunteen tiede. Helsinki: Tammi.
- Lagerspetz, K. 1994. Naisten peitetty aggressio. *Yliopisto* 42 (9), 8-12.
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Berts, M. & King, E. 1982. Group Aggression Among School Children in Three Schools. *Scandinavian Journal of Psychology* 23, 45-52.
- Lahtinen, M, Lankinen, T. Penttilä, A. & Suhonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Lasten kesken: Lisää yhteisvastuuta - paremmat toverisuhteet. 1981. Helsinki. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Lapsiraportti A:28.
- Lehtola, M. 1996. Arvet jäävät, mutta haavoista voi parantua. *Koulurauhaa!* 2 (2), 16-17.
- Leipälä, E. 1997. "Eskon teoria" eli miksi kiusaamisesta tulee joukkoväkivaltaa ja miksi uhri alistetaan ja eristetään. *Koulurauhaa!* 3 (3-4), 26-27.
- Leipälä, E. 1997. Kiusaaminen on vallankäyttöä. *Koulurauhaa!* 3 (3-4), 24-25.
- Lowenstein, L. F. 1978. The Bullied and Non-Bullied Child. *Psychological Bulletin* 31, 316-318.
- Lorenz, K. 1966. On Aggression. New York: Harcourt, Brace & World.
- Löytömäki, J. 1995a. Vakava kiusaaminen väheni Helsingissä. *Opettaja* 90 (39), 12,14.
- Löytömäki, J. 1995b. Koulukiusaamiseen ei ole yhtä syytä tai syyllistä. *Opettaja* 90 (36), 10.
- Merenheimo, J. 1990. Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 74.
- Mustonen, A. 1995. TV-väkivalta - ramboja vai rampoja? *Psykologia* 30 (1), 28-34.
- Mäenpää, T. 1989. Toimintatutkimus kouluväkivallan ja nuorten päihteiden käytön ennaltaehkäisemisestä. *Kouluhallitus. Kouluosaston julkaisuja* 16. Turku.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1996. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Olweus, D. 1973. *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing.* Stockholm: Almqvist & Wicsell.

- Olweus, D. 1978. *Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys.*
Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa.* Suom. M. Mäkelä. Helsinki: Otava.
- Opetustoimen lainsäädäntö. 1999. Helsinki: Kauppakaari, Lakimiesliiton kustannus.
- Peltonen, M. 1973. *Tilastollinen tutkimus.* Helsinki: Edita.
- Penttilä, E. 1993. *Koulukiusaamista koskeva selvitysmiehen raportti 32.* Helsinki:
Opetusministeriö.
- Penttilä, E. 1994. *Turvallinen koulu.* Porvoo: WSOY.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pikas, A. 1990. *Irti kouluväkivallasta.* Suom. E. Pilvinen. Imatra: Weilin+Göös.
- Pulkkinen, L. 1977. *Kotikasvatuksen psykologia.* 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Pulkkinen, L. 1984. *Nuoret ja kotikasvatus.* Keuruu: Otava.
- Pulkkinen, L. (toim.) 1997. *Lapsesta aikuiseksi.* 2. painos. Juva: WSOY.
- Puusaari, H. 1995. *Koulukiusaamiseen puututtava heti.* *Mielenterveys* 34 (5), 38-40.
- Randall, P. 1996. *A Community Approach to Bullying.* Chester: Trentham Books.
- Roland, E. 1983. *Kiusanteosta toveruuteen. Kouluväkivallan torjuntatapoja.* Suom.
K. Manninen ja M.-L. Zetterberg. Keuruu: Otava.
- Roland, E. 1989. *Bullying: The Scandinavian Research Tradition.* Teoksessa D. P.
Tattum & D. A. Lane (toim.) *Bullying in Schools.* London: Trentham Books.
- Salmivalli, C. 1992. *Kouluväkivalta ryhmäilmiönä.* Pro Gradu –tutkielma.
Psykologian laitos, Turun yliopisto.
- Salmivalli, C. 1998a. *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä.* Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 1998b. *Not Only Bullies and Victims. Participation in
Harassment in School Classes: Some Social and Personality Factors.* Turun
Yliopiston julkaisuja, B:225.
- Spåre, P. 1991. *Kiusaaminen kuihtuu, kun koulun piha toimii.* *Lapsen maailma* 50
(6-7), 12-13.
- Suikkari, R. 1999. *Henkilökohtainen tiedonanto 2.12.1999.*
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen
työtapoja.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tattum, D. P. & Lane, D. A. (toim.) 1989. *Bullying in Schools.* London: Trentham
Books.
- Tirri, K. 1999. *Opettajan ammattietiikka.* Porvoo: WSOY. *Toimintaohjeita uudelle
lukuvuodelle: Kiusattu tarvitsee auttajaansa.* 1997. *Koulurauhaa!* 3 (5), 28-29.

- Turunen, K. 1988. Ihmisen kasvat. Jyväskylä: Atena.
- Turvattomuuden tunne ajaa harkitsemattomiin tekoihin. 1983. Lapsemme (3), 15.
- Tähtinen, J. & Kaljonen, A. 1996. Tilastollisen analyysin perusteita kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B: 55.
- Tähtinen, J. 1993. Tilastollisen analyysin tulkinnan lähtökohtia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu, B: 41.
- Whitney, I. & Smith, P.K. 1993. A Survey of the Nature and Extend of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools Educational Research 35, 3-26.
- Viemerö, V. & Lagerspetz, K. 1984. Kotitaustan yhteys lapsen aggressiivisuuteen ja TV-väkivallan katselemiseen kuudessa eri maassa. Psykologia 19, 414-419.
- Viljanen, E. 1976. Koulukasvatuksen kysymyksiä. Oulu: Kaleva.

Liite 1: Saatekirje rehtorille

17.3.1999

Hei,

Olemme Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita. Teemme kasvatustieteen pro gradu -työtämme koulukiusaamisesta ja koulunne on yksi tutkimuskohteistamme.

Olemme tutustuneet aiemmin keräämäännne aineistoon ja tehneet sen pohjalta alustavan kartoituksen. Olemme nyt laatineet kyselylomakkeen, jonka tarkoituksena on syventää tutkimustamme.

Kyselylomake on suunnattu 2. - 6. luokkien oppilaille. Toivomme, että jokainen oppilas täyttää lomakkeen mahdollisimman itsenäisesti koulussa ja palauttaa sen täytettynä opettajalle. Ennen kyselylomakkeiden jakamista olisi toivottavaa, että jokainen luokanopettaja lyhyesti selvittäisi oppilailleen, mitä koulukiusaamisella tarkoitetaan.

Myöhemmässä vaiheessa tutkimustamme aiomme valita koulustanne neljä oppilasta syventävään teemahaastatteluun.

Toivomme, että luokanopettajat toimittavat täytetyt kyselylomakkeet koulun rehtorille maaliskuun loppuun mennessä.

Kiitämme yhteistyöstä.

Maria Kuoppala
p. 050-3069072

Anu Vikström
p. 040-5011739

Liite 2: Saatekirje opettajalle

Hyvä Luokanopettaja,

Ennen kyselylomakkeiden jakamista olisi tärkeää, että selvittäisitte oppilaille, mitä koulukiusaamisella varsinaisesti tarkoitetaan. Näin oppilaat ymmärtävät selkeämmin, mihin heidän on vastattava ja tutkimuksestamme tulee täten luotattavampi. Oppilaille on hyvä myös korostaa, että lomakkeet voi täyttää nimettömänä. Näin he uskaltavat täyttää sen totuudenmukaisemmin.

Koulukiusaamista on kaikki ilkeä, negatiivinen toiminta, joka toistuvasti kohdistuu yhteen ja samaan oppilaaseen. Kiusaajia voi olla yksi tai useampia. Kiusaaminen on sellaista toimintaa, jolla yritetään tahallisesti vahingoittaa tai loukata toista oppilasta. Kiusaaminen voi olla esimerkiksi tönimistä, lyömistä, haukkumista ja pilkkaamista, yksin jättämistä tai ilkeiden juttujen puhumista takanapäin. Kiusaamista ei ole se, kun kaksi tasaväkistä oppilasta riitelee tai tappelee keskenään.

Kiitos avustasi!

Maria Kuoppala

Anu Vikström

1. Koulu _____

2. Luokka-aste _____

3. Sukupuoli

1 tyttö

2 poika

4. Onko sinua kiusattu

nimittelemällä, haukkumalla

1 päivittäin

2 viikoittain

3 kuukausittain

4 harvemmin

5 ei koskaan

tönimällä, kamppaamalla

1 päivittäin

2 viikoittain

3 kuukausittain

4 harvemmin

5 ei koskaan

lyömällä, potkimalla

1 päivittäin

2 viikoittain

3 kuukausittain

4 harvemmin

5 ei koskaan

jättämällä ryhmän ulkopuolelle

1 päivittäin

2 viikoittain

3 kuukausittain

4 harvemmin

5 ei koskaan

nauramalla, nolaamalla

1 päivittäin

2 viikoittain

3 kuukausittain

4 harvemmin

5 ei koskaan

kiristämällä

1 päivittäin

2 viikoittain

3 kuukausittain

4 harvemmin

5 ei koskaan

pakottamalla tekemään jotain vasten tahtoasi

2/2

- 1 päivittäin
- 2 viikoittain
- 3 kuukausittain
- 4 harvemmin
- 5 ei koskaan

levittämällä sinusta perättömiä juttuja

- 1 päivittäin
- 2 viikoittain
- 3 kuukausittain
- 4 harvemmin
- 5 ei koskaan

5. Missä sinua on kiusattu?

- 1 koulumatkoilla
- 2 välitunneilla
- 3 ruokailun aikana
- 4 luokassa tai käytävillä
- 5 koulun WC:ssä
- 6 muualla, missä? _____
- 7 minua ei ole kiusattu

6. Kuinka usein näet toisia oppilaita kiusattavan?

- 1 päivittäin
- 2 viikoittain
- 3 kuukausittain
- 4 harvemmin
- 5 ei koskaan

7. Missä olet nähnyt toisia oppilaita kiusattavan?

- 1 koulumatkoilla
- 2 välitunneilla
- 3 ruokailun aikana
- 4 luokassa tai käytävillä
- 5 koulun WC:ssä
- 6 muualla, missä? _____

KIITOS AVUSTASI JA MUKAVAA KOULUPÄIVÄN JATKOA!

Liite 4: Ristiintaulukointi I 1/3

	2	3	4	5	6	Yhteensä
1	2	4	8	14	6	34
2	11	9	13	10	13	56
3	5	8	4	9	12	38
4	89	77	95	94	116	471
5	65	56	69	67	36	293
Yhteensä	172	154	189	194	183	892

1 Nimittely ja haukkuminen

	2	3	4	5	6	Yhteensä
1	3	2	2	1	3	10
2	7	1	7	9	4	28
3	11	6	6	9	7	39
4	75	58	61	63	65	322
5	76	87	112	112	105	492
Yhteensä	172	154	188	194	183	891

2 Töniminen ja kamppaaminen

	2	3	4	5	6	Yhteensä
1	2		4		1	7
2	4	1	3	2	4	14
3	5		7	5	4	21
4	55	38	32	42	37	204
5	106	112	143	143	137	641
Yhteensä	172	151	189	192	183	887

3 Lyöminen ja potkiminen

	2	3	4	5	6	Yhteensä
1	2	3	1	5	3	14
2	6	1	8	3	6	24
3	13	8	8	12	12	53
4	68	67	67	73	96	371
5	83	75	103	99	66	426
Yhteensä	172	154	187	192	183	888

4 Ryhmän ulkopuolelle jättäminen

	2	3	4	5	6	Yhteensä
1	6	5	3	5	4	23
2	6	3	10	9	9	37
3	11	5	12	21	19	68
4	64	63	79	85	102	393
5	85	78	85	74	49	371
Yhteensä	172	154	189	194	183	892

5 Nauraminen ja nolaaminen

	2	3	4	5	6	Yhteensä
2	3		2		1	6
3	2	1	1	1	2	7
4	23	14	26	11	17	91
5	144	138	159	181	163	785
Yhteensä	172	153	188	193	183	889

6 Kiristäminen

	2	3	4	5	6	Yhteensä
1	2		1			3
2	5	2	1	1	1	10
3	2	6	4	2	1	15
4	32	14	29	28	26	129
5	129	132	151	162	155	729
Yhteensä	170	154	186	193	183	886

7 Pakottaminen

	2	3	4	5	6	Yhteensä
1	2	4	1	4	2	13
2	2	3	3	8	6	22
3	5	8	11	9	14	47
4	59	44	65	80	86	332
5	103	93	102	91	73	462
Yhteensä	171	152	182	192	181	878

8 Perättömien juttujen levittäminen

	2	3	4	5	6	Yhteensä
1	7	9	20	18	26	80
2	24	20	28	31	40	143
3	19	23	28	36	27	133
4	94	77	78	93	78	420
5	28	25	35	15	11	114
Yhteensä	172	154	189	193	182	890

9 Kiusaamisen huomaaminen

Liite 5: Ristiintaulukointi II 1/2

	2,3,4	5,6	Yhteensä
1,2	47	43	90
3,4,5	468	334	802
Yhteensä	515	377	892

1 Nimittely ja haukkuminen

	2,3,4	5,6	Yhteensä
1,2	22	16	38
3,4,5	492	361	853
Yhteensä	514	377	891

2 Töniminen ja kamppaaminen

	2,3,4	5,6	Yhteensä
1,2	14	7	21
3,4,5	498	368	866
Yhteensä	512	375	887

3 Lyöminen ja potkiminen

	2,3,4	5,6	Yhteensä
1,2	21	17	38
3,4,5	492	358	850
Yhteensä	513	375	888

4 Ryhmän ulkopuolelle jättäminen

	2,3,4	5,6	Yhteensä
1,2	33	27	60
3,4,5	482	350	832
Yhteensä	515	377	892

5 Nauraminen ja nolaaminen

	2,3,4	5,6	Yhteensä
1,2	5	1	6
3,4,5	508	375	883
Yhteensä	513	376	889

6 Kiristäminen

	2,3,4	5,6	Yhteensä
1,2	11	2	13
3,4,5	499	374	873
Yhteensä	510	376	886

7 Pakottaminen

	2,3,4	5,6	Yhteensä
1,2	15	20	35
3,4,5	490	353	843
Yhteensä	505	373	878

8 Perättömien juttujen levittäminen

	2,3,4	5,6	Yhteensä
1,2	108	115	223
3,4,5	407	260	667
Yhteensä	515	375	890

9 Kiusaamisen huomaaminen

Liite 6: Varianssianalyysi
(luokka-asteiden väliset
erot)

	Varianssien homogeenisuus	Erojen merkitsevyys
Nimittely ja haukkuminen	.338	.040
Tönnäminen ja kamppaaminen	.587	.048
Lyöminen ja potkiminen	.000	.027
Ryhmän ulkopuolelle jättäminen	.459	.096
Nauraminen ja nolaaminen	.038	.006
Kiristäminen	.000	.009
Pakottaminen	.000	.025
Perättömien juttujen levitt.	.273	.003
Kiusaamisen huomaaminen	.000	.000

Liite 7: t-testi
(sukupuolten
väliset erot)

	t-testin merkitsevyys
Nimittely ja haukkuminen	.015
Töniminen ja kamppaaminen	.000
Lyöminen ja potkiminen	.004
Ryhmän ulkopuolelle jättäminen	.674
Nauraminen ja nolaaminen	.006
Kiristäminen	.051
Pakottaminen	.097
Perättömien juttujen levitt.	.715
Kiusaamisen huomaaminen	.001