

VERTAISTUKI KOULUKIUSAAMISTILANTEISSA

Tukioppilaiden käsityksiä mahdollisuuksistaan vaikuttaa
kiusaamisongelmaan

**Puheviestinnän pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Viestintätieteiden laitos**

**Sanna Aho
Syksy 2002**

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos VIESTINTÄTIETEIDEN
Tekijä Sanna Aho	
Työn nimi Vertaistuki koulukiusaamistilanteissa. Tukioppilaiden käsityksiä mahdollisuuksistaan vaikuttaa kiusaamisongelmaan.	
Oppiaine Puheviestintä	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Syksy 2002	Sivumäärä 91 + liite
Tiivistelmä - Abstract <p>Koulukiusaamista on tutkittu esimerkiksi kasvatustieteiden ja psykologian näkökulmista. Viestinnän tutkimusta aiheesta ei juurikaan ole tehty. Kiusaamisongelmissa on kuitenkin monia tilanteita, joissa viestinnällä on keskeinen merkitys. Yksi tällainen on sosiaalisen tuen antaminen kiusaamisen eri osapuolille.</p> <p>Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan, kuinka kiusaamiseen voidaan puuttua. Valitsin tutkimukseeni vertaisauttajan näkökulman. Haastattelin kahdeksaa 14–15-vuotiasta tukioppilasta, jotka olivat perusopetuksen kahdeksannella luokalla. Tukioppilastoiminta on perusopetuksen 7.–9.-vuosiluokilla käytössä oleva vertaistuen muoto. Tukioppilastoimintaa organisoitiin Mannerheimin Lastensuojeluliitto.</p> <p>Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää tukioppilaiden käsityksiä siitä, kuinka he voivat tarjota sosiaalista tukea vertaisilleen kiusaamisongelmissa. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että tukioppilaat tunnistivat, milloin joku tarvitsee apua. He myös osasivat nimetä erilaisia tuen muotoja. Yleisimmin ehdotettu tuen muoto oli emotionaalinen tukeminen, esimerkiksi toisen oppilaan kuunteleminen ja kaverina oleminen. Toinen usein mainittu tuen muoto oli akuutissa kiusaamistilanteessa väliin meneminen, jolloin osoitetaan tukea kiusaamisen uhrille hyvin konkreettisella tavalla.</p> <p>Supporttiivinen viestintä on se pääasiallinen prosessi, jonka kautta sosiaalista tukea haetaan ja tarjotaan. Supporttiivisessa viestintäprosessissa etuina ovat esimerkiksi tuen hakijan ja antajan samankaltaisuus. Koulukiusaamisongelmien tukemisessa tukioppilaille on paremmat mahdollisuudet auttaa kuin aikuisille. Tukioppilaat kokivat, että heidän etuna on, että he tuntevat paremmin nuorten kulttuurin kuin aikuiset. Näin ollen he osaavat paremmin valita tarkoituksenmukaisen tuen muodon. Aikaisemmat tutkimukset myös osoittavat, että nuoret kokevat tärkeäksi sosiaalisen tuen, jota saadaan samanikäisiltä ystäviltä ja kavereilta.</p>	
Asiasanat Koulukiusaaminen, vertaistuki, supporttiivinen viestintä, sosiaalinen tuki	
Säilytyspaikka	Jyväskylän yliopisto / Tourulan kirjasto
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. KOULUKIUSAAMINEN	
2.1 Koulukiusaamis -käsitteen määrittelyä	3
2.2 Roolit kiusaamisen aikana	
2.2.1 Kiusaaja ja uhri	6
2.2.2 Kiusaamisen sivusta seuraajat	8
2.3 Kiusaamisen interventiomenetelmiä	10
3. SOSIAALINEN TUKI VERTAISUHTEISSA	
3.1 Sosiaalinen tuki	
3.1.1 Sosiaalisen tuen määrittelyä	14
3.1.2 Sosiaalisen tuen vaikutus	16
3.1.3 Sosiaalisen tuen eri muodot	17
3.1.4 Sosiaalisen tuen lähteet	19
3.2 Supportiivinen viestintäprosessi	20
4. VERTAISTUKI KIUSAAMISEN VASTAISessa TYÖSSÄ	
4.1 Vertaissuhteet	27
4.2 Tukioppilaat	28
4.3 Vertaistuen vaikutuksia kouluissa	31
5. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	
5.1 Tutkimuskysymykset	34
5.2 Tutkimusmenetelmä	34
5.3 Aineiston keruu	38
5.4 Aineiston analyysi	40

6. TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Koulukiusaaminen tukioppilaiden näkökulmasta	44
6.2 Koulukiusaamiseen puuttuvat henkilöt	48
6.3 Kiusaamisen puuttuminen	54
6.4 Tukioppilastaidot	61

7. DISKUSSIO

7.1 Koulukiusaamisen tunnistaminen	66
7.2 Nuoret sosiaalisen tuen tarjoajina	69
7.3 Sosiaalisen tuen eri muodot kiusaamisongelmissa	72
7.3.1 Toimintaan tähtäävän tuen muodot	72
7.3.2 Huolenpitoa osoittavan tuen muodot	74
7.4 Tukioppilaiden vuorovaikutustaidot	76
7.5 Jatkotutkimusideoita	78

8. TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

KIRJALLISUUS

LIITE

1. JOHDANTO

Tämän pro gradu -tutkimusprosessin aikana olen mielessäni palannut omiin kouluvuosiini, erityisesti yläasteaikoihin ja siellä tapahtuneisiin kiusaamistapauksiin. Itse en joutunut kiusaamisen kohteeksi enkä lukeutunut kiusaajiinkaan. Minä kuuluiin siihen ryhmään, joka taivasteli kiusaamistilanteita turvallisen välimatkan päästä. Rohkeutta väliin menemiseen minulla ei ollut. Nyt olen parin vuoden ajan paikannut huonoa omaatuntoani tekemällä vapaaehtoistyötä nuorten parissa. Yllätys ei ole ollut, että kiusaaminen on yhä koulun arkipäivää.

Koulukiusaamista (eng. bullying, ruots. mobbing) on tarkasteltu esimerkiksi psykologian ja kasvatustieteiden tutkimuksissa. Puheviestinnän tutkimus tuo puolestaan aiheen käsittelyyn uuden näkökulman, joka pureutuu tarkemmin kiusaamiseen liittyviin vuorovaikutustilanteisiin. Minä olen rajannut kiusaamisen tutkimisen auttajan näkökulmaan. *Tutkimustehtävänäni on tarkastella vertaistuen roolia koulukiusaamisessa.* Nuorille tärkeitä sosiaalisen tuen lähteitä ovat samanikäiset ystävät ja kaverit. Kaikille ei kuitenkaan löydy koulusta, eikä ehkä kouluajan ulkopuoleltakaan vertaistukea, jolta saada esimerkiksi emotionaalista tukea. Koulutetut vertaistukijat – tukioppilaat – voivat antaa tukea niille henkilöille, joilta sellainen puuttuu. Koulukiusaamisen uhrit saavat tukea yleensä aikuisilta mutta olisi tärkeää, jos he voisivat saada empaattista tukea myös vertaisiltaan.

Tukioppilastoimintaa on käytössä kouluissa ympäri maailmaa (engl. esim. peer support, peer helper). Vaikka toiminta eroaa maittain ja kouluittain, niin yleisenä päätavoitteena on oppia interpersonaalisia taitoja, joiden avulla nuoret pystyvät auttamaan muita oppilaita. Tukioppilastoiminnan tarkoituksena ei ole ratkaista vakavia ongelmia, vaan keskeisenä tavoitteena on luoda ilmapiiri, jossa kaikki koululaiset tulevat hyväksytyiksi. Tukioppilaat välittävät viestejä oppilailta aikuisille ja aikuisilta oppilaille. Vertaistuen kautta aikuisten viestit saavat luontevamman sijan oppilaiden ajatuksissa. Suomessa Mannerheimin Lastensuojeluliitto on aloittanut tukioppilastoiminnan vuonna 1972. Toiminta keskittyy pääasiassa perusopetuksen 7. – 9. -vuosiluokille.

Haastattelin kahdeksaa 14–15-vuotiasta tukioppilasta. He olivat kaikki perusopetuksen kahdeksannella luokalla ja olivat toimineet tukioppilaina yhden kouluvuoden ajan. Haastatteluiden avulla tavoitteenani oli selvittää, millaista sosiaalista tukea tukioppilaat voivat antaa vertaisilleen kiusaamisongelmissa ja millainen viestintäprosessi tuen antaminen on. Albrechtin, Burlesonin & Goldsmithin (1994, 419) mukaan sosiaalinen tuki on interpersonaalista viestintää, jossa viestintätilanteen toinen osapuoli kokee ahdistusta ja toinen puolestaan yrittää välittää tukea. Tukea voidaan välittää esimerkiksi antamalla tietoa, auttamalla konkreettisesti tai luomalla emotionaalista tukea. Sosiaalisen tuen hakeminen ja antaminen toteutuvat supportiivisen viestintäprosessin myötä. Kun tutkitaan supportiivista viestintää, on keskeistä, että tarkastellaan tuen hakijan ohella myös tuen antajan viestintää. (Sarason, Sarason & Pierce 1994, 95.) Koska keskityn pro gradu -tutkielmassani tuen antajan näkökulmaan, on supportiivinen viestintä tarkoituksenmukainen teoreettinen näkökulma työhöni.

2. KOULUKIUSAAMINEN

2.1 Koulukiusaamis -käsitteen määrittelyä

Koulukiusaaminen on ollut eri tieteenalojen, esimerkiksi psykologian ja kasvatustieteiden, tiiviin tutkimuksen kohteena. Kiusaaminen on kansainvälinen ongelma, jonka yleisyydestä kertovat eri puolilla maailmaa tehdyt tutkimukset. Tutkimusten mukaan systemaattisen kiusaamiseen kohteeksi joutuvat 5–15 prosenttia koululaisista. Systemaattisesta kiusaamisesta voidaan puhua silloin, kun kiusaamisen uhriksi joudutaan joka viikko tai vieläkin useammin. Yleistäen voidaan sanoa, että lähes jokaisesta luokasta löytyy yksi kiusattu oppilas. Perusopetuksen 1–6-luokkalaiset (n. 7–12-vuotiaat) joutuvat kiusaamisen kohteeksi hieman useammin kuin perusopetuksen ylemmillä luokilla olevat (n. 13–15-vuotiaat). Tutkimukset osoittavat, että koulukiusaamisen uhriksi joutuvat 5–15 % perusopetuksen nuoremmista oppilaista ja 3–10 % vanhemmista oppilaista. (esim. Olweus 1994; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen & Rimpelä 2000, 661; Perry, Kusel & Perry 1988; Rigby & Slee 1991; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996, Teräsahjo & Salmivalli 2001, 7.)

Kiusaamista määrittely on nykyään hyvin yksityiskohtaista. Esimerkiksi henkinen väkivalta ei ole aina katsottu olevan kiusaamista. Tämä voi osaltaan selittää sitä, että nykyään kiusaaminen koetaan olevan hyvin yleinen ilmiö. Vaikka tutkijat ovat kiusaamisen määrittelyssä melko yksimielisiä, niin joitain eroja löytyy. Yhdysvalloissa kiusaaminen määritellään pääasiassa fyysisen väkivallan kautta. Batschen ja Knoffin (1994) mukaan kiusaaminen on aggression muoto, jossa yksi tai useampi oppilas fyysisesti ja/tai psyykkisesti ahdistelee toista oppilasta toistuvasti tietyn ajanjakson. He puhuvat kiusaamisen yhteydessä nimenomaan fyysisestä väkivallasta ja viittaavat kimppuun käymiseen, varkauksiin ja tavaroiden särkemiseen. Myös Pohjoismaissa esiintyy fyysistä väkivaltaa, mutta kiusaaminen on pyritty ymmärtämään yleisenä koulun viihtyvyyteen ja luokkailmaston liittyvänä tekijänä.

Ruotsalainen koulukiusaamisen tutkija Anatol Pikas (1990) korostaa, että kouluväkivalta eli koulukiusaaminen on ryhmäväkivaltaa, joka voi olla sekä fyysistä

että psyykkistä. Kiusaamisen ryhmäilmiötä väkivallan sijaan painottaa myös Christina Salmivalli (1998), jonka mukaan kiusaamistilanteessa kiusaaja ei välttämättä ole fysiologisessa aggressiotilassa. Aggressiotila on yksilöllinen ominaisuus, kun taas kiusaaminen on selkeästi sosiaalinen tilanne. Salmivallin mukaan koulukiusaamiseen liittyy yleensä uhrin ja kiusaajan välinen pitkäaikainen suhde. On keskeistä tutkia kiusaamista ei vain kahta ihmistä, vaan koko ryhmää koskevana ongelmana. Turunen (2000, 7) puolestaan nostaa esiin vallankäytön kiusaamisesta puhuttaessa. Kiusaaja hakee huomiota sekä vallan ja menestymisen kokemuksia muita alistamalla. Kiusaamistilanteessa toisen oikeuksia ei kunnioiteta eikä pidetä samanarvoisina kuin omia. Kiusaaja ottaa oikeuden häpäistä, alistaa, tuottaa kipua tai lyödä toista ihmistä.

Norjalainen Dan Olweus laati 70-luvulla määritelmän koulukiusaamista, joka on kansainvälisesti käytetyin ja vakiintunein. Olweuksen (1992) mukaan *koulukiusaaminen on toistuvaa, yhteen ja samaan oppilaaseen kohdistuvaa ahdistelua, jonka kohde on kiusaajaan nähden jossain määrin heikommassa asemassa*. Tutkijat ovat yhtä mieltä Olweuksen kanssa siitä, että koulukiusaamiselle on tyypillistä sen systemaattisuus, tarkoituksenmukaisuus, toistuvuus ja vihamielisyys. Kiusaamisen kohteena on yksi ja sama henkilö. Kiusaamisessa on olennaista osapuolten välinen voimasuhteiden epätasapaino, jolloin uhri on avuton puolustautumaan kiusaajaa tai kiusaajia vastaan. (Hamarus 1998, 4; O'Connell, Pepler & Craig 1999, 438; Salmivalli 1998, 31.) Voimasuhteiden epätasapainoksi voidaan laskea fyysisyyden lisäksi se, että kiusaajalla on yleensä aggressionsa takana vertaisryhmän tuki toisin kuin uhrilla (O'Connell & al. 1999).

Leikinomainen kiusoittelu, kuten hännäminen ja kahinointi, on keskeistä erottaa varsinaisesta kiusaamisesta. Kiusoittelu (engl. teasing) saatetaan lukea normaaliksi lasten ja nuorten väliseksi interpersonaaliseksi viestinnäksi ja leikiksi. Kiusaamisen tapa, intensiteetti ja esiintymistiheys erottavat sen kiusoittelusta. (Roberts & Morotti 2000) Viestinnän tutkimus voisi omalta osaltaan auttaa kiusaamisen tunnistettavuutta. Tärkeää olisi selvittää, mikä on tyypillistä kiusaamisviestintää. Lasten ja nuorten käyttäytymistä ja viestintää täytyisi seurata tarkasti ja selvittää löytyykö kiusaamistilanteista toistuvia verbalisia tai nonverbaalisia merkkejä. Keskeistä olisi havainnoida, mikä on toiselle kohdistetun viestin sisältö ja kuinka viestin vastaanottaja kokee sen. Jos hän reagoi normaalista, niin suurta hätää ei luultavimmin ole. Jos viestin

vastaanottaja vaikuttaa olevan esimerkiksi allapäin saatuaan viestin, niin tällöin voi olla kyse kiusaamisesta. Kiusaajan käytöksen perusteella voidaan tehdä tulkintoja siitä, kuinka vakavasta kiusaamisesta on kyse. Käytös saattaa usein olla vihaista, häiritsevää ja ahdistelevaa eikä niinkään huumoripitoista. (Roberts & Morotti 2000)

Kun kiusaamista tutkitaan, ei ole aina varmaa, saadaanko laajoihin otoksiin varsinaisten kiusaamisen uhrien mielipiteitä. Tällöin kiusaamisen määrittely perustuu sivusta seuraajien havaintoihin ja oletuksiin siitä, mikä saatetaan kokea kiusaamiseksi. Ahon ja Laineen (1997, 227–228) mukaan kiusaaminen on pitkälti sidoksissa subjektiiviseen kokemukseen. Toinen saattaa kokea leikinomaisen kiusoittelun kiusaamiseksi, kun taas toinen ei koe pitkään jatkunutta hännämistä tai loukkaamistakaan kiusaamisena. Kiusaamisen määrittelyssä lähtökohtana olisi pidettävä kiusaamisen kohteeksi joutuvan omia kokemuksia eikä ainoastaan ulkopuolisen havaintoja tai käsityksiä tilanteesta.

Kiusaaminen voi olla muodoltaan fyysistä tai henkistä, suoraa tai epäsuoraa. Fyysisellä kiusaamisella viitataan esimerkiksi lyömiseen, tönimiseen tai potkimiseen. Fyysinen kiusaaminen on suoraa kiusaamista, jossa fyysisen väkivallan ohella on usein verbaalisia puolia, kuten nimittelyä. Poikien keskuudessa kiusaaminen on tyypillisimmin suoraa fyysistä tai suoraa verbaalista ahdistelua (Teräsahjo & Salmivalli 2001, 7). Epäsuora kiusaaminen on puolestaan henkistä ja verbaalista. Tutkimusten mukaan epäsuora kiusaaminen on sosiaalista kiusantekoa, kuten juoruilua, huhujen levittämistä tai joukosta pois sulkemista. (Hamarus 1998, 4; O'Connell & al. 1999; Roberts & Morotti 2000; Salmivalli 1998, 31.) Tytöt kiusaavat useimmiten epäsuoralla tavalla. He käyttävät verbaalisia pilkkaa, aggressiivisuutta, ilkeiden juorujen levittämistä tai kaverijoukosta eristämistä. Tällä tavoin vahingoitetaan kiusaamiseen kohteen vertaissuhteita, itsetuntoa tai sosiaalista statusta. Kiusatun uhkailu ja pelottelu saattavat myös olla tyttöjen kiusaamistapoja. (Pepler & Sedighdellami 1998; Teräsahjo & Salmivalli 2001, 7.)

Se, kuinka moni oppilas osallistuu kiusaamiseen, riippuu osaltaan siitä, millaisesta kiusaamisesta on kyse. Suoran fyysisen kiusaamisen, esimerkiksi lyömisen, saattaa suorittaa vain yksi henkilö, kun taas epäsuoraan kiusaamiseen, kuten yhden oppilaan ryhmästä pois sulkemiseen, sitoutuu yleensä koko vertaisryhmä (O'Connell & al. 1999). Epäsuoraan kiusaamiseen on helpompi osallistua kuin suoraan kiusaamiseen. Epäsuora

kiusaaminen ei ole yhtä näkyvää kuin fyysinen kiusaaminen, jolloin on pienempi vaara joutua kiinni teosta.

2.2 Roolit kiusaamisen aikana

2.2.1 Kiusaaja ja uhri

Kiusaajaa ja uhria luonnehdittaessa on saatu monenlaisia tutkimustuloksia. Useimmiten ollaan sitä mieltä, että kiusaajalla ja uhrilla saattaa olla persoonallisia ominaisuuksia, jotka johtavat helposti kiusaamistilanteisiin. Kiusaaja tuottaa kiusaamisella mielihyvää itselleen. Uhriksi puolestaan joutuu henkilö, joka tuottaa kiusaajalle mahdollisimman paljon tyydytystä. Sekä kiusaajaksi kehittymisen että kiusatuksi joutumisen taustalla on usein itseluottamuksen heikkous. (Merenheimo 1990, 6.) Toisaalta taas Olweuksen (1992, 35) tutkimusten mukaan kiusaajat eivät ole ahdistuneita, turvattomia eivätkä pode alhaista itsetuntoa. Olweus on kuitenkin sitä mieltä, että kiusaamisen uhrit ovat ahdistuneempia, turvattomampia ja potevat huonompaa itsetuntoa kuin muut oppilaat.

Kiusaajan kohdalla mainitaan taustatietoina usein vaikeat kotioloit ja heikot emotionaaliset suhteet vanhempiin. Kiusaajaa ei ohjata tai neuvota kotona ja hän on tottunut selviämään omin päin. Hänen elämään kuuluvat harvemmin kehuminen, kannustaminen tai huumori. Alas painaminen, sarkasmi ja kriittisyys ovat asioita, joita kiusaaja on joutunut kotonaan kohtaamaan. (Greenbaum, Turner & Stephens, 1989) Kiusaaja ei ole tottunut rajoihin eikä olemaan vastuussa muista ihmisistä. He eivät ole yleensä saaneet vanhemmiltaan myönteisen käytöksen roolimallia (Roberts & Morotti 2000).

Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että kiusaaja on saanut hyvin vähän positiivista huomiota ja hyväksymistä osakseen. Huomiota ja hyväksyntää kiusaaja hakeekin negatiivisella käyttäytymisellään. Kiusaaja pyrkii peittämään epävarmuuttaan, sisäistä turvattomuuttaan ja heikkouksiaan tyrannisoivalla, dominoivalla ja itsevarmalla käyttäytymisellä. Tavoitteena on menestyvän rooli ja asema. Omaan etuaan tavoitellessaan kiusaaja aiheuttaa uhrille ahdistusta ja epätoivoa. Kiusaaja ei usein tunne

empatiaa uhria kohtaan. (Aho & Laine 1997, 236; Olweus 1991; Hamarus 1998, 5; Pikas 1990, 6.) Kiusaamiseen kohteeksi puolestaan joutuu usein koulussa hyvin menestyvä oppilas, jota kohtaan kiusaaja kokee kateutta. Uhri voi olla uhka kiusaajan asemalle. Kiusaaja pyrkii painamaan alas menestyvää oppilasta keinolla tai toisella. (Pikas 1990, 6.)

Pikasin (1990) mukaan kiusaamisen kohteeksi joutumisen ja kiusaajaryhmän dynamiikan luonteeseen kuuluvat kolme seuraavaa tekijää: dissonanssi, viholliskuva ja vahvistaminen. Dissonanssi on ristiriita kahden vaikutelman välillä, esimerkiksi epäjohdonmukaisuus olemuksessa ja käytöksessä. Heikoksi luultu oppilas pystyykin jonain kertana näyttämään voimansa. Tämä voi herättää huomioita ja kiusaajat haluavat ikään kuin uudelleen testata heikkoa oppilasta kiusaamalla häntä. Viholliskuva puolestaan on lähtöisin joko kiusaajan mielikuvituksesta tai kiusaamisen uhrin uhkaavasta käyttäytymisestä. Viholliskuvaa kutsutaan vapaasti liikkuvaksi, kun kiusaaja tai kiusaajaryhmän johtaja tulkitsee omasta mielestään jonkun henkilön uhkaavaksi, vaikka uhri ei olisi tehnyt mitään merkittävää. Objektiivisesta viholliskuvasta on kyse, kun uhrin käyttäytymisestä saadaan syy ryhmän hyökkäykseen, esimerkiksi hän on kannellut opettajalle jostain asiasta. Vahvistamisella Pikas tarkoittaa sitä, kun muut ryhmäläiset tukevat kiusaamista joko verbalisesti tai hiljaisesti hyväksymällä. Jos kaikki kolme edellä mainittua tekijää ovat yhtä aikaa olemassa, on kiusaamisen alkaminen sitä todennäköisempää.

Kiusaaja haluaa yleensä ärsyttää uhria niin, että tämä ryhtyisi joko hyökkäävään kielenkäyttöön tai suoranaiseen väkivaltaan. Kiusaaja saattaa pyrkiä siihen, että uhri menettäisi itsehillintänsä. Jo pienikin väkivallan oire tulkitaan vääristyneessä viitekehyksessä hyökkäykseksi. Vaikka uhri vastaisi neutraalisti, saatetaan sekin tulkita hyökkäykseksi. Vaitioloa puolestaan tulkitaan ärsyttämiseksi. Kiusaamistilanteen jälkeen kiusaaja saattaa tuntea syyllisyyttä. Tätä tunnetta pyritään välttämään vähättelemällä tapahtunutta ja selittämällä kiusaaminen itselle moraalisesti mahdollisimman edullisesti. (Roland 1984, 9.)

Tutkimukset osoittavat, että koulussa tapahtuneella kiusaamisella voi olla pitkäaikaisia seurauksia. Pitkään ja toistuvasti jatkunut kiusaaminen voi aiheuttaa uhrille ahdistusta,

pelkoa, masentuneisuutta sekä erilaisia psykosomaattisia oireita (Salmivalli 1998, 113). Edellä mainituista oireista Hawkerin ja Boultonin (2000) mukaan masennuksen voidaan sanoa olevan yleisin seuraamus. Pahimmassa tapauksessa kiusatuksi tuleminen häiritsee persoonallisuuden ja sosiaalisuuden normaalia kehittymistä. Jatkuva kielteinen palaute muilta oppilailta vaikuttaa oppilaan minäkuvaan ja itsevarmuuteen. Kiusaamisella saattaa olla vaikutusta myös koulumenestykseen ja itsetunnon kehitykseen. (Penttilä 1994, 12; Bowers, Smith & Binney 1994, 215.)

Kiusaamisen seurauksena uhrien asenne vertaisryhmää kohtaan saattaa muuttua kielteiseksi. He saattavat kokea olevansa vertaistensa uhreja. Kun on kerran joutunut uhriksi, voi seurauksena olla, että jatkossa kokee saman tilanteen. Seuraava askel saattaa olla, että uhri kokee olevansa koko koulusysteemin uhri. Kiusattu ei ehkä saa tarpeeksi suojelua tai tukea koulun henkilökunnalta, sillä suurin huomio keskittyy kiusaajaan. Tällöin uhri jää toissijaiseen asemaan ongelman käsittelyssä. (Stevens, Van Oost & De Bourdeaudhuij 2000, 22; Batsche & Knoff 1994)

2.2.2 Kiusaamisen sivusta seuraajat

Kiusaamisen tutkimus on siirtymässä pelkästä kiusaajan ja uhrin suhteen tarkastelusta siihen sosiaaliseen kontekstiin, jossa kiusaamista tapahtuu. Niin sanottujen sivusta seuraajien roolia on alettu tutkia tarkemmin. Nämä suhteellisen puolueettomat lapset ovat yleensä avainasemassa, kun työskennellään koulukiusaamisen estämiseksi. (Hamarus 1998, 17; O'Connell & al. 1999; Naylor & Cowie 1999, 467.) Stakesin (<http://www.stakes.fi>) kouluterveys 2001 -kyselyn mukaan suomalaisista 8.–9.-luokkalaisista pojista yli puolet ilmoittivat osallistuvansa jollakin tavalla koulussa tapahtuvaan kiusaamiseen. Tyttöjen kohdalla vajaa 30 % ilmoitti olevansa osallisena kiusaamisessa. O'Connell, Pepler ja Craig (1999) puolestaan saivat selville, että sivusta seuraajat vahvistavat kiusaamista 54 % siitä ajasta, kun kiusaaminen on käynnissä. Myös Salmivallin (1999) tekemä tutkimus perusopetuksen kuudes- ja kahdeksaluokkalaisille osoitti, että suurin osa oppilasta käyttäytyy kiusaamistilanteessa tavalla, joka enemmän vahvistaa kiusaamista kuin pyrkii vähentämään sitä. Vertaiset saattavat aktiivisesti tai passiivisesti vahvistaa kiusaajan aggressiivista käytöstä seuratessaan ja

kannustaessaan sitä. Kun oppilaat liittyvät kiusaamistilanteeseen tai muodostavat yleisöä, he vahvistavat kiusaamiseen liittyvää käyttäytymistä (Schwartz, Dogde, & Coie 1993). Toisaalta vertaiset voivat myös muovata käytöstä myönteiseksi uhria kohtaan puuttumalla kiusaamiseen tai olemalla välittämättä kiusaamisesta.

Salmivalli (ks. esim. 1998, 1999) selvitti, mitä kaikki muut tekivät sillä aikaa, kun kiusaaja ahdistelee uhria. Jotkut oppilaista osallistuvat kiusaamiseen ja toimivat kiusaajan *avustajina*. Toiset eivät varsinaisesti hyökkää uhrin kimppuun, mutta sen sijaan antavat kiusaajalle myönteistä palautetta. Sitä voidaan antaa menemällä katsomaan mitä tapahtuu ja muodostamalla yleisö tapahtumalle. Tämän lisäksi voidaan nauraa tilanteelle tai osoittaa kiusaajalle kiusaamisen hyväksyviä eleitä. Näitä oppilaita Salmivalli kutsuu *vahvistajaksi*. Oppilaista osa on *ulkopuolisia*, jotka eivät ole tilanteessa kenenkään puolella, vaan pysyvät siitä erossa. Ulkopuolisia oppilaita on yleensä eniten. Ulkopuoliset sivusta seuraajat eivät kuitenkaan ole kiusaamistilanteesta pois suljettuja, sillä olemalla puuttumatta tilanteeseen he hiljaisesti hyväksyvät kiusaajan toimet. Uhrin puolella ovat *puolustajat*, jotka pyrkivät lopettamaan kiusaamisen ja auttamaan uhria.

Vaikka kouluissa yksittäisten oppilaiden asenteet ovat kiusaamisvastaisia, niin ryhmässä ollessa oma mielipide saattaa jäädä toissijaiseksi. Ryhmän normit ja mekanismit saattavat asettaa suuren paineen, joka pakottaa tietynlaiseen käytökseen. Perusopetuksen yleisillä luokilla muodostuvat hierarkiatasot, jolloin vanhempien oppilaiden rooliin kuuluu ”mopottaa” nuorempia oppilaita. Seitsemäsluokkalaisten roolille ei ole sallittua sanoa vastaan yhdeksäsluokkalaiselle. Jos käyttäytyään oman roolin ja normien vastaisesti, saattaa seurauksena olla kiusaamista.

Vaikka sosiaaliset roolit voivatkin vaihtua, niistä saattaa tulla itseään toteuttavia ennusteita. Kun henkilö on ottanut tai hänet laitettu tiettyyn rooliin, voi siitä olla vaikea päästä eroon. Ryhmä rankaisee, jos oppilas käyttäytyy roolinsa vastaisesti. Lapsi tai nuori, joka määrittelee itsensä esimerkiksi kiusaajaksi, saattaa uskoa, että hän on täysin kykenemätön muunlaiseen käytökseen. (Salmivalli 1999, 455.) Uhrien kohdalla on vaikea saada muunlaista roolia kuin sitä, jonka he kerran ovat saaneet osakseen. (Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz 1998). Uuteen ryhmään liittyessä uhrin epävarmuus ja pelokkuus saattavat näkyä viestinnässä. Uusi ryhmä saattaa havaita tämän ja leimata

uuden oppilaan kiusaamisen kohteeksi. Uhrin sijoittaminen uuteen luokkaan ei ole ratkaisu kiusaamisen lopettamiseksi, vaan ongelmat täytyisi ratkaista siinä sosiaalisessa ryhmässä, jossa ne esiintyvät. Samalla koko ryhmä oppii ratkaisemaan vuorovaikutuksen ongelmia. (Salmivalli 1999, 455.)

2.3. Koulukiusaamisen interventiomenetelmiä

Vaikka tutkimukset osoittavat, että lasten ja nuorten asenteet ovat kiusaamisvastaisia, niin heidän tekonsa eivät kerro siitä. Oppilaat haluaisivat suojella uhreja, mutta heitä on ehkä kavereiden puolelta varoitettu toimimasta vallitsevan tilan vastaisesti. Tilanteeseen puuttumisessa on myös se riski, että silloin itsestä saattaa tulla seuraava uhri. Tilanteesta pois sulkeutumalla oppilaat varmistavat oman turvallisuutensa. O’Connellin, Peplerin ja Craigin (1999) mukaan ongelmana voi olla myös se, että oppilaille ei ole selvää tietoa kiusaamisen prosessista eikä niistä tehokkaista keinoista, joilla kiusaamista voidaan vastustaa. Batsche ja Knoff (1994) korostavat, että kouluissa täytyisi lisätä oppilaiden tietoa kiusaamisesta. Heidän mukaansa oppilaille täytyisi kertoa selkeitä faktoja esimerkiksi siitä, mikä on kiusaamista ja mitä se voi toiselle oppilaalle aiheuttaa. Näiden lisäksi oppilaita täytyisi valistaa siitä, miten he voisivat puuttua kiusaamiseen.

Kiusaamiseen on pyritty puuttumaan lukuisin eri tavoin. Toistaiseksi paras tulos on saavutettu Norjan Bergenissä. Dan Olweuksen (1992) interventio-ohjelmalla saatiin kiusaaminen vähenemään 50–70 prosentilla. Olweuksen interventio-ohjelman tavoitteena on kiusaamisen ja uusien ongelmien kehittymisen estämisen ohella luoda parempia toverisuhteita ja parantaa koulun ilmapiiriä. Olweus korostaa koulun ja kodin vuorovaikutusta. Aikuisten sekä kotona että koulussa täytyy tiedostaa kiusaamisongelma ja paneutua siihen, jotta interventio saadaan toimimaan.

Olweuksen interventio-ohjelma pitää sisällään *toimenpiteitä koulu-, luokka- ja yksilötasolla*. Koulu- ja luokkatason toimenpiteissä tavoitteena on asenteiden kehittäminen ja suotuisien kiusaamista vähentävien olojen luominen. Yksilötasolla pyritään muuttamaan yksittäisen oppilaan käyttäytymistä. Tällöin kohteena on kiusaaja tai kiusaamisen uhriksi joutunut henkilö. Koulutason toimenpiteissä on keskeistä koko

koulun kattavan kyselyn suorittaminen, millä kartoitetaan tilannetta. Jos aloitetaan taistelu koulukiusaamista vastaan, järjestetään kokouspäivä, jossa laaditaan kiusaamisen vastaisen työn toimintasuunnitelma. Yleisten vanhempainiltojen kautta saadaan koti sidottua toimintaan mukaan. Luokkatasolla tärkeää on sopia yhteisistä kiusaamista koskevista säännöistä luokkakokouksissa. Yksilötasolla opettaja keskustelee sekä kiusaajan että uhrin kanssa. Opettajan on taattava uhrille turvallisuus ja saada uhri luottamaan, että aikuiset pystyvät auttamaan häntä kiusaamisen loppumiseksi. (Olweus 1992)

Olweuksen interventio-ohjelma vaatii koko koulun sitoutumista kiusaamisongelmien käsittelyyn. Tämä olisi ihanteellinen tilanne, mutta varsinkin suurissa kouluissa vain harvoin mahdollista. Pikas (1990) on sitä mieltä, että kaikissa kouluissa ei Olweuksen interventio-ohjelman kaltainen kokonaisvaltainen ote onnistu. Pikasin intervention pääpaino on siinä, kuinka kiusaaja tai kiusaajat saadaan sitoutumaan uhrin auttamisprosessiin opettajan apuna. Keskeistä on luokissa tapahtuva asennemuokkaus, jossa keskustelujen kautta vahvistetaan oppilaiden väkivaltakielteisyyttä. Pikas korostaa opettajien roolia kiusaamisen ehkäisyssä. Opettaja voi puuttua kolmen eri roolin kautta kiusaamiseen: *asennemuokkaajana* (ennalta ehkäisevää työtä), *toimeentarttujana* (akuutin tapauksen aikana) ja *käyttäytymisen kehittäjänä* (ehkäistään koulukiusaamista draaman avulla, missä pyritään kehittämään vuorovaikutustaitoja).

Pikasin interventio-ohjelmassa kiusaamisongelman käsittelyn päävastuu on yksittäiselle opettajalle. Jotta opettajat pystyisivät toteuttamaan Pikasin mainitsemia rooleja, täytyisi heidän saada koulutusta mahdollisista toimintatavoista. Erityisesti käyttäytymisen kehittäjän -rooliin olisi puheviestinnän tutkimuksesta apua. Oppilaille voisi opettaa puheviestintätaitoja kuten ryhmässä toimimista, toisen oppilaan kuuntelua ja hänen käytöksensä havainnointia. Palautteen antamisen ja vastaanottamisen harjoittaminen jo lapsena olisi myös hyödyllistä. Tämä voisi osaltaan auttaa toisen oppilaan mielipiteen kunnioittamista ja johdattaa tuen antamiseen taitoihin. Stevens, Van Oost ja De Bourdeaudhuij (2000) korostavat vuorovaikutustaitojen harjoittelemista. Heidän tutkimuksensa mukaan nuoremmille oppilaille olisivat hyödyllisiä sellaiset harjoitukset, joissa keskitytään harjoittamaan aktiivisen kuunteluntaitoja ja tuen antamista kiusaamisen uhrille. Vanhemmilla oppilailla puolestaan kannattaa harjoittaa taitoja, jotka tähtäävät itsevarmuuteen aggressiivisuutta kohtaan. Itsevarmuutta osoitetaan

esimerkiksi silloin, jos ei vastata väkivaltaisesti toisen oppilaan hyökkäykseen, vaan esimerkiksi poistutaan paikalta.

Samoin kuin Pikas myös Salmivalli (1998) korostaa sekä opettajan roolia intervention toteuttamisessa että vuorovaikutustaitojen kehittämistä. Salmivallin interventiossa painotetaan opettajien kouluttamista. Koulutuksen jälkeen opettajat selvittävät, löytyykö heidän omista luokistaan kiusaamista. Tämä tapahtuu yksinkertaisen kyselylomakkeen avulla. Jos resursseja löytyy, olisi oppilaita hyvä vielä haastatella yksitellen. Tällä tavoin saataisiin tietoa siitä, mitä kiusaaminen on juuri tässä luokassa. Jos kiusaamisen muoto saadaan selville, pystytään tehokkaammin kehittämään menetelmiä kiusaamisen puuttumiseen. Interventioissa voidaan keskittyä eri asioihin kiusaamisen laadusta riippuen, esimerkiksi aggressiivisuuden ja ongelmakäyttäytymisen vähentämiseen tai empatia- ja rooliharjoituksiin. Vaikka Salmivalli painottaa opettajien roolia kiusaamisen vastaisessa työssä, niin hän Olweuksen tavoin korostaa koko koulun sitoutumista kiusaamisen ehkäisyyn ja selvittämiseen.

Keskeistä Salmivallin (ks. esim. 1998, 1999) mukaan on käsitellä kiusaamista ryhmäilmionä, jossa kaikilla luokkalaisilla on oma roolinsa. Koulukiusaamisen aikana esiintyviin ryhmäläisten rooleihin voidaan vaikuttaa ensinnäkin lisäämällä yleistä tietosuutta osallistujien rooleista ja ryhmän mekanismeista. Puheviestinnän tutkimus voisi tuoda myös tähän aiheeseen uutta tutkimustietoa. Voitaisiin selvittää tietyn ryhmän tyypillinen viestintätyyli ja tarpeen vaatiessa pyrkiä muuttamaan sitä kiusaamisen vastaiseksi. Toiseksi voidaan vahvistaa oppilaiden itsereflektiota. Tällöin keskustellaan oppilaiden kanssa ja pyritään samaan heidät pohtimaan omaa käytöstä kiusaamisen aikana. Kolmas tapa vaikuttaa kiusaamisen ryhmäilmioon on harjoituttaa roolileikkien ja draaman avulla erilaista roolia, kuin itselle on ennen ollut tyypillistä.

Roolileikit ja draaman eri menetelmät ovat hyvin konkreettinen pyrkimys vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen. On kuitenkin ehdottoman tärkeää, että esimerkiksi roolileikkiä ohjataan ammattitaitoisesti ja käsitellään myös jälkikäteen. Muuten vaarana on, että draamalliset menetelmät koetaan vain hauskanpitona ja viihdykkeenä. Roolileikkien ohella Roland (1984) ehdottaa kiusaamisen käsittelyn menetelmäksi kirjoittamista. Rolandin tavoitteena on pyrkiä vaikuttamaan ensisijaisesti varsinaiseen kiusaamistilanteeseen ja sen jälkeen ryhmiin, jotka ovat kiusaajien ja uhrien ympärillä.

Keskeistä on myös keskustella kiusaamisesta koko ryhmän kanssa, eikä ainoastaan uhrin ja kiusaajan kanssa. Roland painottaa ennakoivan työn merkitystä kiusaamisongelmissa.

Batschen ja Knoffin (1994) mukaan koulussa täytyisi laatia arvio siitä, kuinka suuresta kiusaamisongelmasta on kyse ja tämän pohjalta luoda koululle neuvonta-/ohjauspalvelu. Palvelun kautta niin uhrin, kiusaajat kuin muutkin oppilaat saisivat tarvittaessa apua. Vanhemmat täytyisi myös sitoa mukaan prosessiin, sillä heillä on usein lasten kanssa kotona samat ongelmat, kuin opettajilla on koulussa oppilaiden kanssa. Kiusaamisen esiintyvyyttä täytyisi säännöllisesti kartoittaa, raportoida siitä ja saatujen tulosten pohjalta kehittää edelleen kiusaamisen vastaista työtä. Myös Roberts ja Morotti (2000) korostavat, että kiusaamiseen täytyisi puuttua omana erityisenä ongelmanaan ja siihen puuttuminen on ennen kaikkea koulun aikuisten vastuulla. He ehdottavat, että kouluissa olisi hyvä olla aikuinen ohjaaja (school counselor). Ohjaajan tehtävänä olisi puuttua aggressiiviseen käyttäytymiseen ja muuhun kiusaamiseen, ja pyrkiä ehkäisemään kyseisiä tilanteita.

Näiden interventiomenetelmien ohella on muiden oppilaiden puuttuminen kiusaamiseen tutkitusti tehokas tapa. Monissa edellä mainituissa menetelmissä koko koulu tai vähintään luokka sitoutuu kiusaamisen vastaiseen työhön. Kouluissa on myös järjestäytyntä vertaistuen tarjoamiseen pyrkivää toimintaa. Oppilaita koulutetaan toisten oppilaiden auttamiseen. Petersen & Rigby (1999) painottavat oppilaiden sitomista kiusaamisen vastaiseen työhön. Heidän mielestään uhriksi joutuneet menevät mieluummin juttelemaan toisen oppilaan kuin opettajan kanssa.

Koivuniemen (2001) artikkelissa tutkija Lindroos puhuu koulusovittelun puolesta, mikä on Suomessa uusi tapa puuttua kiusaamiseen. Koulusovittelussa annetaan vähiten käytetylle voimavaralle, oppilaalle, aktiivinen rooli ristiriitatilanteen purkamisessa (esimerkiksi lievä kiusaamistilanne). Vertaissovittelijoita on koulutettu tukioppilaiden joukosta ja he tarvitsevat tuekseen aina aikuisia. Sovittelu tarvitsee onnistuakseen, paitsi rehtorin ja opettajien tuen, myös vahvan kannatuksen oppilaiden keskuudessa. Sovittelijoiksi valittujen oppilaiden täytyy herättää muissa luottamusta. Sovittelijoille itselleen kokemus antaa esimerkiksi itseluottamusta ja he kasvavat ottamaan vastuuta kiusaamis- ja ristiriitatilanteissa.

3. SOSIAALINEN TUKI VERTAISUHTEISSA

3.1 Sosiaalinen tuki

3.1.1 Sosiaalisen tuen määrittelyä

Sosiaalinen tuki on keskeinen osa ihmisten viestintää, mitä esiintyy jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa. Jotta tuki toteutuisi, on tuen saajalla ja tuen antajalla oltava jonkinlainen suhde. Sosiaalinen tuki on vuorovaikutusta, jossa toinen henkilö kokee ahdistusta ja toinen yrittää välittää tukea esimerkiksi antamalla tietoa, auttamalla konkreettisesti tai luomalla emotionaalista tukea. (Albrecht, Burleson & Goldsmith 1994, 419; Barnes & Duck 1994; Dunkel-Schetter & Skokan 1990, 437.) Sosiaalinen tuki voi olla konkreettista apua, kuten rahan lainaamista tai abstraktia apua, kuten rakkauden osoittamista tai tunteiden jakamista (Antonucci & Akiyama 1994, 39). Niin tuen tarvetta kuin tuen antamista voidaan viestiä suoraan tai epäsuoraan ja verbaalisesti tai nonverbaalisesti (Barnes & Duck 1994; Dunkel-Schetter & Skokan 1990, 437).

Erityisesti silloin, kun sosiaalista tukea tarkastellaan viestinnän näkökulmasta, on verbaalisella ja nonverbaalisella viestinnällä keskeinen osa sosiaalisen tuen määrittelyssä. Mikkola (2000, 20) määrittelee sosiaalisen tuen verbaaliseksi tai nonverbaaliseksi viestinnäksi, joka lisää yksilön selviytymisen resursseja lisäämällä henkilökohtaista hallinnan tunnetta. Hallinnan tunne voi toteutua, kun yksilön käsitykset tilanteesta, omasta itsestään tai vuorovaikutuksen muista osapuolista tai heidän keskinäisistä suhteistaan muuttuvat.

Viestinnän näkökulma on tuorein sosiaalisen tuen tutkimussuunta. Sosiaalista tukea on tutkittu noin 20 vuotta pääosin sosiologian ja psykologian näkökulmasta. Sosiologinen näkökulma tarkastelee sosiaalisten verkostojen vaikutusta sosiaalisen tuen hakemiseen ja tarjoamiseen. Tavoitteena on ollut selvittää kuinka esimerkiksi verkostojen tiheys ja koko vaikuttavat yksilön terveyteen ja hyvinvointiin. Psykologian tutkimus puolestaan on keskittynyt sosiaalisen tuen havaitsemiseen ja erityisesti subjektiivisiin kokemuksiin tarjolla olevasta ja saadusta tuesta. Näiden kahden tutkimussuuntauksen ohella viestinnän ja vuorovaikutuksen tutkimiseen koettiin olevan selvää tarvetta. Viestinnän

tutkimuksessa tarkastellaan kokonaisuudessaan sitä vuorovaikutusprosessia, jossa tukea haetaan, tarjotaan ja vastaanotetaan. Tällöin puhutaan supportiivisesta viestintäprosessista. Tarkastelun kohteena voi olla ensinnäkin viesti, jolla tukea haetaan tai tarjotaan. Toisena tarkastelun kohteena on se vuorovaikutustilanne, jossa supportiivinen viesti tuotetaan ja tulkitaan. Osapuolten välinen suhde on kolmas näkökulma supportiivisen viestintäprosessin tutkimiseen. (Burleson, Albrecht & Sarason 1994)

Sarasonin, Sarasonin ja Piercen (1990, 1994, 93–95) mukaan sosiaalisen tuen vuorovaikutussuhteeseen (tuen hakemiseen ja tarjoamiseen) vaikuttavat kolme näkökulmaa. Ensinnäkin siihen vaikuttavat tilannetekijät, esimerkiksi millaista tukea tarvitsee koulukiusaamisen uhri tai romanttisen suhteen päättänyt henkilö. Toiseksi vuorovaikutukseen vaikuttavat intrapersonaaliset tekijät, jotka ovat yksilöllisiä pysyviä malleja itsestä ja henkilökohtaisten suhteiden luonteesta ja tärkeydestä. Kolmas näkökulma on interpersonaaliset tekijät, jolloin viitataan tuen antajan ja saajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen.

Supportiivisen viestinnän ohella sosiaalista tukea on tarkasteltu havaitun (perceived support) ja saadun tuen (received support) näkökulmista. Saatua tukea tarkastellessa fokuksena on tuen saajan selvitys siitä, millaista tukea hän on saanut muilta ja millainen vaikutus tuella on ollut. (Komproe, Rijken, Ros, Winnubst & Hart, 1997, 59; Dunkel-Schetter & Bennett 1990, 269; Sarason & al. 1990, 15–16.) Havaittu tuki on puolestaan saajan päätelmä tuesta, jota voi olla tarjolla. Havaittu tuki perustuu yleensä käsityksiin ja odotuksiin vuorovaikutussuhteiden luonteesta. (Dunkel-Schetter & Bennett 1990, 267; Mikkola 2000, 21.) Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan sosiaalista tukea lähinnä supportiivisen viestinnän näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena ovat vertaistuen antajat. Näin ollen saatua ja havaittua tukea ei voida tutkia, koska tutkimuksessa ei ole mukana tuen saajat eikä heidän mielipiteitänsä tuesta.

3.1.2 Sosiaalisen tuen vaikutus

Mikkolan (2000, 39) mukaan sosiaalisen tuen vaikutuksia on tutkittu erityisesti tarkastelemalla tuen muotoja ja niiden merkitystä tai vaikuttavuutta erilaisiin stressitekijöihin. Tuki voi tuottaa hyvinvointia esimerkiksi lisäten hyväksynnän ja hallinnan tunnetta ja edistäen stressistä selviytymistä. Supportiiviset suhteet voivat vaikuttaa monilla eri tavoin ihmisten emotionaaliseen ja fyysiseen hyvinvointiin. Sosiaalisen tuen seurauksena voi suru tai stressi vähentyä, sairaudesta tai traumasta parantuminen helpottua tai konfliktista selviytyminen olla helpompaa (Albrecht & al. 1994, 419; Derlega, Barbee & Winstead 1994, 136). Sosiaalinen tuki voi vaikuttaa siihen, kuinka ylipäätään kokee itsensä ja elämänlaatunsa (Burlison & al. 1994).

Sosiaalisen tuen vaikutus hyvinvointiin on jaettu perinteisesti yleisvaikutukseen (main effect) ja puskurivaikutukseen (buffer effect) (Albrecht & al. 1994, 426). Yleisvaikutuksella on välitön vaikutus hyvinvointiin (Antonucci & Akiyma 1994, 40). Sosiaalisella tuella on yleisvaikutuksen näkökulmasta katsottuna positiivisia vaikutuksia huolimatta siitä, liittyykö yksilön elämäntilanteeseen akuutteja stressitekijöitä vai ei. Yleisvaikutus toteutuu silloin, kun yksilön sosiaalisen verkoston laajuus ja integraatio vastaavat hänen tarpeitaan. (Albrecht & al. 1994, 425.)

Puskurivaikutus on puolestaan epäsuoraa. Se parantaa stressaavan tilanteen vaikutuksia (Antonucci & Akiyma 1994, 40), sekä suojelee ja ennalta ehkäisee niiltä tekijöiltä, jotka aiheuttavat (terveyttä ja hyvinvointia) haittaavaa stressiä. Erityisesti yksilöt, joilla on kova stressi kokevat vähemmän psykologisia ja fysiologisia oireita, jos heillä on tarjolla vahvaa sosiaalista tukea. (Dunke-Schetter & Bennett 1990, 284.) Puskurivaikutus toteutuu, jos yksilöt kokevat tarjolla olevan tuen tarkoituksenmukaiseksi sellaisten tarpeiden tyydyttämiseen, mitkä nousevat heidän elämäänsä vaikuttavista stressitekijöistä ja niiden kohtaamisesta (Albrecht, Burlison & Goldsmith 1994, 425).

3.1.3 Sosiaalisen tuen eri muodot

Sosiaalisen tuen muodot on jaoteltu perinteisesti *emotionaaliseen, tiedolliseen, instrumentaaliseen sekä arviointiin liittyvään* (Stewart 1993, 141). Emotionaalisella tuella tarkoitetaan esimerkiksi kuuntelemista, rohkaisua ja empatian tunnetta toista henkilöä kohtaan. Emotionaalisen tuen ja lohduttamisen on todettu auttavan ihmisiä voimaan paremmin, helpottavan stressiä ja loukkauksista selviytymistä, sekä parantavan elämän laatua. Lohduttavat (comforting) toiminnot viittaavat välittämiseen, sitoutumiseen ja mielenkiintoon. Ne voivat myös viestiä myötätuntoa ja rakkautta (Burlison 1994, 5.) Koulukiusaamisongelmissa muut oppilaat ja erityisesti tukioppilaat voivat tarjota kiusaamisen eri osapuolille emotionaalista tukea kuuntelemalla toista oppilasta. Esimerkiksi kiusaamisen uhrilla ei ehkä ole kaveria, jolle kertoa kiusaamisesta. Tällöin olisi tärkeää, että tarjolla olisi luotettava vertaisryhmän jäsen, jolle voisi kertoa huolistaan.

Emotionaaliseen tukeen liittyy läheisesti arviointi. Se on viestintää, minkä perusteella yksilö voi tehdä päätelmiä omasta tilanteestaan. Arviointi perustuu yksilön vuorovaikutussuhteista saamaansa palautteeseen ja vahvistaviin siteisiin (Albrecht & Adelman 1984, 5). Erityisesti kiusaamisen uhrille olisi merkityksellistä saada myönteistä palautetta vertaisiltaan. Toisten oppilaiden hyökkäysten kohteeksi joutunut oppilas saa kielteistä palautetta kaikesta tekemisestään eikä häntä hyväksytä vertaisryhmiin. Tukioppilaat voisivat olla osaltaan nostamassa kiusaamisen uhrin itsetuntoa osoittamalla hänelle kaveruutta ja tukea ja luomalla myönteistä vertaissuhdetta.

Tiedollisen tuella tarkoitetaan konkreettista tietoa koskien stressin aiheuttajaa. Esimerkiksi kiusaamisen uhrille voidaan kertoa kuinka hän voisi toimia, kun kiusaaja seuraavan kerran uhkaa häntä. Mikkolan (2000, 41) mukaan tiedollisella tuella on vaikutusta, jos se kohdistuu niihin tekijöihin, jotka aiheuttavat stressiä. Pelkkä informaatio ei sinällään lisää selviytymistä, vaan se voi jopa lisätä kuormitusta. Kognitiivinen neuvominen, esimerkiksi olennaisen tiedon antaminen ongelmanratkaisuun, saattaa auttaa henkilöä kohtaamaan kauan välttämänsä ongelman (Röhrle & Sommer 1994, 123). Esimerkiksi jos koulukiusaamisen uhri saa neuvoja,

kenen puoleen kääntyä asiassa, voi hänen olla helpompi kohdata ongelmansa ja hakea apua.

Neljännellä tuen muodolla, instrumentaalisella, tarkoitetaan sekä suoraan avun tarjoamista että materiaalista ja toiminnallista apua (Dunkel-Schetter & Skokan 1990). Koulukiusaamistilanteessa tämä voi tarkoittaa väliin menemistä akuutissa kiusaamisessa. Jos ei itse rohkene mennä väliin, voi hakea apuun esimerkiksi opettajan, jotta tilanne saataisiin loppumaan.

Supporttiivisen käyttäytymisen muotojen sekä tuen tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden arvioimiseen on kehitelty erilaisia menetelmiä (Mikkola 2000, 43). Barbee ja Cunnigham (1995) ovat käyttäneet tuen antajan ongelmanratkaisutilanteen viestintäkäytöksen luokittelussa koodausjärjestelmää (interactive behavior coding system). Tässä järjestelmässä tuen antajan viestintäkäytöstä on luokiteltu neljään erilaiseen responssiin: ratkaisukeskeiseen, lohduttamiseen, hylkäämiseen ja pakenemiseen.

Cutrona ja Suhr (1992) ovat puolestaan laatineet mittarin, jonka avulla tarkastellaan sosiaalisen tuen tarjoamiseen pyrkivää käyttäytymistä (Social Support Behavior Codes, SSBC). Cutrona ja Suhr ovat määritelleet viisi erilaista toimintatapaa tai ilmaisua, joiden avulla välitetään supportiivisia viestejä. Toimintatavat tai ilmaisut ovat joko toimintaan tähtäviä tai huolenpitoa osoittavia. *Toimintaan tähtäviä tapoja tai ilmaisuja ovat tiedollinen tuki ja konkreettinen apu.* Tiedollisella tuella tarkoitetaan neuvojen tai ehdotusten antamista, ohjaamista toisten auttajien luo, tilanteen arvioimista tai tilanteessa tarvittavan tiedon tai taitojen opastamista. Konkreettinen apu on puolestaan sitä, että tarjotaan lainaa (esimerkiksi rahaa) tai konkreettista auttavaa osallistumista stressaavassa tilanteessa, ilmaistaan halukkuutta auttaa, tai autetaan suoran tai epäsuoran tehtävän kautta.

Huolenpitoon tähtäviä toimintatapoja tai ilmaisuja ovat arvostuksen osoittaminen, verkoston tuki ja emotionaalinen tuki. Arvostuksen osoittamisella tarkoitetaan kohteliaisuuksien sanomista, tuettavan henkilön mielipiteen hyväksymistä tai syyllisyyden tunteesta vapauttamista. Tukiverkostoilla puolestaan tarkoitetaan sitä, että osoitetaan tuettavalle läheisyyttä ja uusia suhteita, tai muistutetaan käytettävissä olevista

henkilöistä, joilla on samankaltaiset mielenkiinnon kohteet tai kokemukset kuin tukea tarvitsevalla. Emotionaalinen tuki on suhteen tarjoamista, fyysistä välittämistä (esimerkiksi halaus, suuteleminen ja kädestä pitäminen), luottamuksen osoittamista, sympaattisuutta, kuuntelemista, empaattisuutta, ymmärtämistä, rohkaisua ja rukoilemista.

3.1.4 Sosiaalisen tuen lähteet

Dunke-Schetterin ja Skokanin (1990, 437) mukaan sosiaalisen tuen toteutuminen on mahdollista, kun tuen saajan ja antajan välillä on suhde. Tätä väitettä puoltaa myös Barnesin ja Duckanin (1994, 175) päätelmä, jonka mukaan kriisin kohdannut henkilön kääntyy ensimmäiseksi sellaisen ihmisen puoleen, jonka kanssa on jatkuva suhde. Tuen hakeminen ammattiauttajalta koetaan vaikeaksi, vaikka hänellä olisi erityinen ammattitaito kyseisestä ongelmasta. Kun ympärillä on useita ihmisiä, joiden kanssa on pysyvä ja jatkuva suhde, muodostuu heistä tukiverkosto. Luotettava tukiverkosto, joka voi koostua lähiomaisista, ystäväistä ja kaukaisimmista tovereista, vähentää sairastumisen riskiä, helpottaa henkisestä tai psyykkisestä sairaudesta selviämistä ja vähentää mahdollista itsensä ja muiden pahoinpitelyä (Albrecht, Burleson & Sarason 1992).

Sosiaalisen tuen tarjoajina voi olla henkilöitä muodollisesta tai epämuodollisesti kontekstista. Cotterellin (1994, 259) mukaan nuorten sosiaalisen tuen muodolliset lähteet löytyvät esimerkiksi koulun henkilökunnasta ja epämuodollisen puolestaan perheestä ja ystäväistä. Tukioppilaiden voidaan sanoa sijoittuvan muodollisen ja epämuodollisen tuen välimaastoon. He eivät ole varsinaisia ammattiauttajia mutta eivät kuitenkaan yhtä läheisiä kuin perhe ja ystävät.

Lapsuudessa perheen tuki on tärkeää kun taas nuoruudessa ystäväistä tulee yhä tärkeämpiä sosiaalisen tuen lähde. Tämän vuoksi ystävien saaminen ja johonkin ryhmään kuuluminen on nuoruuden yksi suurin huolenaihe. Kun päästään osaksi vertaisryhmään, pystytään sieltä ammentamaan erityisesti emotionaalista ja instrumentaalista tukea. (Kirchler, Palmonari & Pombeni 1993, 148.) Cauce, Mason, Gonzales, Hiraga & Liu (1994, 94) ovat myös sitä mieltä, että nuoruudessa ystävilta

saatu tuki lisääntyy. Heidän tutkimustensa mukaan vanhemmilta saatu tuki ei kuitenkaan juuri muutu siirryttäessä lapsuudesta nuoruuteen. Sen sijaan muodollisen kontekstin tuki, eli opettajilta saatu tuki, vähenee nuoruudessa.

Myös WHO:n koululaistutkimuksen (Välimaa 1995) mukaan mitä vanhemmista peruskoulun oppilaista oli kyse, sitä vaikeammaksi opettajakontaktit tutkimukseen mukaan käyvät. Vaikka koulusta saatu tuki vähenisikin, sen merkitys on nuorelle edelleen tärkeää. Tukioppilaat voivat näin ollen korvata opettajakontakteja. Tutkimuksen mukaan nuoret ja erityisesti tytöt halusivat enemmän mahdollisuuksia keskustella asioistaan. Jos opettajiin ei enää haluta tukeutua mutta vertaisiin kylläkin, on tukioppilaille selvää tarvetta. He voivat olla sosiaalisen tuen antajina sellaisille oppilaille, joilla ei ole läheisiä kavereita, sekä niille, jotka haluavat johonkin asiaan puolueettoman mielipiteen joltakin muulta kuin kavereiltaan.

WHO:n koululaistutkimuksen mukaan suomalaisnuoret kokivat saavansa vanhemmiltaan tukea sitä tarvittaessa. Ystävyysuhteet ja ystävän kanssa käydyt luottamukselliset keskustelut koettiin olevan merkittäviä tuen lähteitä. Iän myötä myös vastakkaista sukupuolta olevalle henkilölle oli helpompi puhua itseään vaivaavista asioista. (Välimaa 1995, 180.) Vertaistuen merkitystä tuen lähteenä puoltaa Albrechtin ja Adelmanin (1984, 6–8) tutkimuksen tulos, jonka mukaan sosiaalinen tuki on yleensä tehokkaampaa, kun sitä saadaan henkilöltä, jonka kanssa tuen saajalla on jotakin yhteistä. Tukioppilaalla ja tukea tarvitsevalla oppilaalla on varmasti paljon enemmän yhteistä kuin aikuisella ja tukea tarvitsevalla nuorella. Tuen tarvitsijan, esimerkiksi kiusaamisen uhrin, voidaan olettaa hakea tukea mieluummin henkilöltä, jonka kanssa hän jakaa asioista samoja merkityksiä. Toisaalta tämä edellyttää, että uhri luottaa mahdolliseen vertaistukijaan.

3.2 Supporttiivinen viestintäprosessi

Supporttiivinen viestintäprosessi on se pääasiallinen prosessi, jonka kautta yksilöt koordinoivat toistensa toimintaa kohtaamisessa, jossa haetaan ja annetaan tukea (Burlison, Albrecht & Goldsmith 1993). Viestintä voi olla supporttiivista, kun esitetyn

viestin tavoitteena on auttaa toisia selviytymään emotionaalisesti vaativasta tai stressaavasta tilanteesta. Supporttiivista käyttäytymistä on esimerkiksi auttaminen, hyväntahtoisuus, välittäminen, suojeleminen, ystävällisyys ja rakastaminen. Supporttiivinen viestintä voi olla muodoltaan sekä verbaalista että nonverbaalista. (Albrecht & al. 1994, 422.)

Supporttiivisen viestinnän tutkimuksessa on keskeistä interpersonaalisen viestinnän konteksti. Supporttiivista viestintää voidaan tarkastella interpersonaalisen viestinnän eri tilanteissa, esimerkiksi konfliktissa tai ohjaustilanteessa. Toisissa tilanteissa voi supporttiivinen kuuntelu olla tehokkaampaa kuin esimerkiksi materiaalisien avun tarjoaminen. Toisinaan supporttiivisten tavoitteiden asettaminen saattaa myös olla tehokasta. Se, että saavutetaanko asetetut tavoitteet, riippuu tuen antajan ja saajan suhteen laadusta. Supporttiivista viestintää tutkiessa on nimenomaan tärkeää tarkastella myös tuen antajan viestintää. (Sarason & al. 1994, 95.) Ennen kuin vuorovaikutuksen näkökulmaa sosiaalisessa tuen yhteydessä ryhdyttiin tutkimaan, niin tarkastelun kohteena olivat pääasiassa tuen saajan havainnot ja kokemukset tuesta. Supporttiivinen viestintä viittaa selkeästi sellaiseen vuorovaikutusprosessiin, jossa pyritään ilmaisemaan sekä tuen tarvetta että tuen tarjoamista (Mikkola 2000, 23).

Supporttiiviseen viestintäprosessiin vaikuttavat tuen antajan, tuen saajan ja heidän välisen suhteensa tekijät. Tuen antamisen ja hakemisen toiminnot ilmenevät vuorovaikutuksessa ja ovat sidoksissa keskustelun sääntöihin ja rakenteisiin, sekä vuorovaikutuksen dynamiikkaan (Albrecht & al. 1994, 438). Tuen antaja ja saaja jakavat yleensä kulttuurisia oletuksia sopivasta supporttiivisen viestintätapahtumasta. Kun osapuolilla on samanlainen käsitys asioiden merkityksestä, on tukea antavan helpompi ymmärtää tukea tarvitsevan vihjeitä ja vuorovaikutuksesta tulee onnistuneempaa. (Albrecht & al. 1994, 438–439.) Tuen antajan ja saajan suhteen ohella supporttiiviseen viestintään ja tuen tehokkuuteen vaikuttavat konteksti, jossa tukea annetaan sekä tilanteen luonne, jossa kohdataan (Sarason & al. 1994, 106).

Tuen hakija

Supportiivinen viestintäprosessin lähtee liikkeelle tuen hakijasta. Hän kohtaa ongelman, jossa kokee tarvitsevänsä tukea. Siihen, millainen ongelma koetaan stressaavaksi, vaikuttavat tuen hakijan henkilökohtaiset piirteet (esimerkiksi sukupuoli). Kun yksilö tiedostaa ongelmansa, arvioi hän ongelman luonnetta ja ankaruutta, havaitsee henkilökohtaista vastuuta tapahtuneesta sekä todennäköisyyttä siitä, pystyykö itse löytämään ratkaisun. (Derlega & al. 1994, 137.) Kiusaamistapauksessa voi tuen pyytäminen olla ensinnäkin uhrin kannalta vaikeaa, koska pitkään jatkuneen kiusaamisen tuloksena uhri saattaa alkaa uskomaan, että hän on itse syyllinen kiusaamiseen. Tällöin tuen hakeminen saattaa tuntua turhalta. Kiusaajan saattaa olla uhriakin vaikeampi hakea tukea, koska kiusaamalla hän on itse aiheuttanut ongelman. Toisaalta kiusaamisen takaa saattaa löytyä joitain muita ongelmia ja kiusaaminen voi olla seurausta kiusaajan henkilökohtaisista ongelmista.

Jos kuitenkin apua tarvitaan, niin seuraava askel on löytää henkilö, keneltä pyytää tukea. (Derlega & al. 1994, 137.) Yleensä apua haetaan läheiseltä henkilöltä, joka kuuluu yksilön sosiaaliseen verkostoon. Tukea ei mielellään haeta henkilöltä, jonka oletetaan olevan sitä antamatta tai jonka arvioidaan aiheuttavan syyllinen olo apua pyydettyäessä (Sarason & al. 1994, 103). Tämän vuoksi tukioppilaiden tiedottaminen toiminnastaan, sekä luottamuksellisten suhteiden luominen on tärkeää, jotta tuen hakeminen heiltä olisi mahdollisimman helppoa.

Röhrlin ja Sommerin (1994, 121) mukaan tuen pyytämiseen tarvitaan hyvää itsetuntoa, kuin myös siihen, että hyväksytään apu, kun sitä tarjotaan pyytämättä. Itsetunnon ohella tuen hakija tarvitsee verbaalisia ja nonverbaalisia taitoja, kun hän osoittaa avun toiveita tai purkaa tunteitaan. Jos hakija on viestinnältään taidokas, on tuen antaminen sitä mahdollisempaa, helpompaa ja miellyttävämpää. Tuen aktiivinen pyytäminen voi monissa tilanteissa olla tehokkaampaa kuin odottaa empaattista henkilöä, joka auttaa apua kysymättä. Tuen pyytäminen sisältää henkilökohtaisen tai sosiaalisen riskin ottamista, sillä tukea pyydettyäessä paljastetaan oma haavoittuvuus tai avuttomuus. Vaikka kiusaaja tarvitsisi apua, niin hänen saattaa olla sitä vaikea pyytää. Kiusaajilla on usein ”kovan oppilaan” maine. Tukea hakemalla kiusaaja myöntäisi heikon puolensa.

Tuen hakeminen käyttäytymisen tasolla voi olla joko suoraa tai epäsuoraa (Derlega & al. 1994, 137). Jos käytetään suoraa keinoa, niin ongelmasta puhutaan asiallisella tavalla. Mahdolliselle tukijalle selvitetään ongelmaa kertomalla yksityiskohdista sekä siitä, mitä on tähän mennessä tehty ongelman ratkaisemiseksi. Suora tuen etsiminen saattaa myös sisältää nonverbaalista viestintää kuten itkemistä, silmäkontaktia kulmakarvojen rypistämistä tai pään laittamista toisen hartioille. Tällä tavoin viestitään sanattomasti tunteellisesta tilasta ja välitetään, että halutaan jonkunlaista apua ongelman ratkaisuun. (Barbee, Rowatt & Cunningham 1998, 282–284.)

Epäsuora tuen hakeminen on hienovaraisempaa ja vähemmän informoivaa. Epäsuoraa tuen tarvetta saatetaan viestittää esimerkiksi valittamalla yleisesti tilanteesta ilman että vaaditaan apua tai että ilmaistaan suoraan ongelman olemassa oloa. Epäsuoraa ilmaisua on myös se, kun tuen hakija kertoo tuntemuksistaan, jos hän kohtaisi ongelman. Vihjeet ja valittaminen suojelevat tuen hakijan itsetuntoa. Seurauksena tosin voi olla, että epäsuora viestiminen ei välitä ongelman luonnetta sillä tavalla, että tuen antaja pystyi luomaan tehokkaan ratkaisun. Pahimmassa tapauksessa tuen antajaksi toivottu henkilö ei ymmärrä vihjailun todellista luonnetta ja ohittaa koko ongelman. Epäsuora käyttäytyminen saattaa esiintyä myös nonverbaalisena. Tällöin tuen hakija esimerkiksi huokailee, murjottaa tai liikuskelee hermostuneesti. Käyttäytyminen saattaa aiheuttaa sen, että mahdollinen tuen antaja kysyy henkilöltä, että mikä on hätänä. Toisaalta epäsuorassa nonverbaalisessa vihjailussa on sama riski kuin verbaalisessa. Vuorovaikutuksen toinen osapuoli saattaa hylätä tuen hakijan eleet ja poistua tilanteesta. (Barbee & al. 1998, 282–284.)

Kiusaamistapauksien yhteydessä apua ei yleensä haeta suoraan. Tyypillisempää on, että sekä uhri että kiusaaja osoittavat epäsuoralla tavalla tuen tarvettaan. Kiusaamisen uhri vetäytyy usein omiin oloihinsa ja pyrkii ehkä tällä tavoin viestimään avun tarvetta. Kiusaajan väkivaltainen käyttäytyminen voi viestiä epäsuorasti avun hakemista. Toisen oppilaan kimppuun käyminen voi olla oman pahan olon purkamista. Pahaan oloon saattaa olla syynä jokin henkilökohtainen ongelma, johon tarvittaisiin apua.

Tuen antaja

Sosiaalisen tuen tutkimuksessa on keskitytty tarkastelemaan tuen antajan mielentilaa ja tunteen tasoa. Tuen antajaa on puolestaan tutkittu vähemmän. Kuitenkin on saatu selville, että kielteisellä mielentilalla on vahingoittava vaikutus ystävien välisessä auttamisessa. Tutkimuksen mukaan myönteisessä mielentilassa olevan ihminen huomaa paremmin ahdistuneen ystävänsä ja kohdistaa häneen tehokkaita supportiivisia ongelmaratkaisukeinoja kuin henkilö, joka on neutraalissa tai kielteisessä mielentilassa. Ihminen, joka on surullinen tai masentunut, on usein niin itsekeskeinen, ettei edes huomaa ystävänsä kaipaamaa apua. Surullisella henkilöllä ei yleensä ole edes energiaa auttaa muita tehokkaasti. (Barbee & al. 1998, 288–290.)

Se, kuinka tuen antaja kokee, selittää ja oikeuttaa tukea tarvitsevan henkilön mielentilan, vaikuttaa supportiiviseen vuorovaikutusprosessiin (Barbee & al. 1998, 291). Jos tuen antaja kokee subjektiivista läheisyyttä joko ongelmaa tai tukea tarvitsevaa henkilöä kohtaan ja vaikuttuu tilanteesta myönteisesti, niin sitä vakavammin hän ongelmaan suhtautuu. Tällöin myös empatian tunne tuen hakijaa kohtaan lisääntyy. Empatian tunne puolestaan johtaa todennäköisemmin lohduttavaan tai ratkaisuun pyrkivään käyttäytymiseen. Mitä enemmän tukijat selittävät tuen hakijan ongelmia hänen oman käytöksensä ja toimintansa perusteella ja kontrolloitavista syistä, sitä enemmän he syyttävät tuen hakijaa. Mitä enemmän he syyttävät, sitä enemmän he suosivat välttelevää käytöstä kuten hylkäämistä ja pakoilua. (Barbee & al. 1998, 292) Myös Dunkel-Schetterin ja Skokanin (1990) mukaan tuen tarjoamisen halukkuuteen vaikuttaa se, että tuen antaja kokee empatiaa tukea tarvitsevaa kohtaan. Heidän tutkimusten mukaan tukea tarjotaan eniten, kun stressitekijät ovat selkeästi tunnistettavissa, sekä silloin, jos tukea tarvitseva ei itse pysty kontrolloimaan stressifaktoria esimerkiksi sairastumistaan.

Tukioppilaat ovat hyvä tuen lähde kiusaamisen osapuolille, koska he varmasti ymmärtävät vertaisiaan paremmin kuin aikuiset. He saattavat kokea kiusaamisongelman läheiseksi ja myös heitä itseään koskettavaksi, koska se tapahtuu heidän omassa ympäristössään. Subjektiivista läheisyyttä voi lisätä myös se, että he itse olisivat voineet joutua kiusaamisen kohteeksi tai kenties tietyssä seurassa osaksi kiusaajaryhmää. Tuen tarjoamisen halukkuuteen vaikuttaa se, jos tuen antajalla on omakohtaista kokemusta

kyseisestä stressitekijästä (DunkeI-Schetter & Skokan 1990). Tukioppilaan tuen tarjoaminen uhrille voi olla epätodennäköisempää, jos tukioppilaan mielestä uhri on itse aiheuttanut kiusaamisen. Jos esimerkiksi ylipainoista oppilasta kiusataan ja tukioppilas kokee, että uhri on omilla ruokatavoillaan aiheuttanut kiusaamisen, voi tuen tuki jäädä tarjoamatta. Kiusaajan kohdalla ongelma saatetaan nähdä vielä enemmän itse aiheutetuksi. Huomio kiinnitetään vain kiusaamistilanteeseen, vaikka kiusaaja saattaa olla itse ryhmän painostuksen uhri tai hänellä on ongelmia kotona, joihin hän tarvitsisi apua.

Tuen antajan motivaatioon vaikuttaa myös ongelman luonne. Jos ongelma vaikuttaa aiheuttavan merkittävän kriisin tuen hakijalle tai jos syynä siihen ovat tuen hakijan ulkoiset tekijät ja jos ongelmalla näyttää olevan kontrolloitu ratkaisu, niin sitä halukkaampia tuen antamiseen ollaan. Lisäksi tuen antajaan vaikuttaa se, että aiheuttaako ongelma tukijalle henkilökohtaista uhkaa. Jos edellä mainittujen asioiden kääntöpuoli toteutuu, saattaa mahdollinen tuen antaja kokea vihaa, turhautumista, ahdistuneisuutta tai surullisuutta, jolloin tuen toteutuminen on epätodennäköistä. (Barbee & al. 1998, 292; Dunkel-Schetter & Skokan 1990) Kiusaamistapauksessa tuen tarjoaminen voi olla tämän vuoksi vaikeaa, koska puuttumalla tilanteeseen on vaarana joutua itse kiusaamisen kohteeksi.

Tuen antajalta vaaditaan interpersonaalista herkkyyttä ja havainnoimisen taitoja. Hänen täytyy havaita toisen henkilön sosiaalisen tuen tarpeita. Lisäksi hänen täytyy analysoida mitä erityisiä supportiivisen käyttäytymisen tekijöitä tarvitaan. Toisin sanoen tuen antajalla täytyy olla sosiaalista kompetenssia, joka sisältää empatian kykyä, havainnointitaitoja, itsestä kertomiseen rohkaisemista ja avun tarjoamista esimerkiksi oikeita kysymyksiä esittämällä. Tukea pitäisi tarjota tavalla, joka ei uhkaa tuen hakijan kasvoja ja jonka tuen hakija hyväksyy. Tuen antajan sosiaalinen kyvykkyys voi myös toimia mallina tuettavalle. (Röhrle & Sommer 1994, 123.)

Supportiivisen viestin välittäminen vaatii siis tuen antajalta taitoa lukea viestintätilannetta ja valita siihen sopivat toiminnot. Supportiivisessa viestintäprosessissa on lisäksi tärkeää huomioida kulttuuriset tekijät. Ongelmana on usein supportiivisen viestin tuottaminen. Vaikka tiedettäisiin, millainen viesti olisi tilanteeseen sopiva, niin sitä ei osata välttämättä tuottaa. (Goldsmith 1994, 43.)

Vertaisryhmän jäsenet saattavat tietää, mitä esimerkiksi kiusaamisen uhria voisi auttaa mutta viestin ilmaisen uhrille koetaan vaikeaksi.

Tuen hakijan sosiaalinen kompetenssi voi näkyä annettaessa palautetta tuen antajalle. Jos saatu tuki on koettu auttavan, niin sitä tulisi antaa tunnustusta sen antajalle. Palaute voi olla miellyttävä hymy, iso halaus tai lämminsydäminen kiitos. Tuen antaja voi palautteen perusteella tehdä päätelmiä tuen tehokkuudesta. (Röhrle & Sommer 1994, 122.) Barbee, Rowatt ja Cunningham (1998, 294) ovat erotelleet saatuun tukeen reagoimisen seuraavasti. Vastaus tukeen voi olla verbaalista tai nonverbaalista ja se voi sisältää joko hyväksymistä tai vastustusta. Tuen antaja saattaa välittää hyväksymistä ilmaisemalla verbaalisesti kiitollisuutta antajan tavoitteita kohtaan tai hän voi välittää saman asian nonverbaalisesti rentoutumalla tai hymyilemällä. Vastakohtaisesti tuen hakija voi välittää vastustamista verbaalisesti hylkäämällä tarjouksen tuesta tai hän voi välittää samaa vastustusta esimerkiksi ivallisella hymyllä tai potkaisemalla. (Barbee & al. 1998, 294.)

4. VERTAISTUKI KIUSAAMISEN VASTAISSESSA TYÖSSÄ

4.1 Vertaissuhteet

Kun lapsi siirtyy kohti nuoruutta, alkaa vähittäinen kodista irtautuminen – itsenäistymisprosessi – jolloin tunnustellaan ja koetellaan ympärillä olevia ihmissuhteita. Koska sosiaalinen verkosto ei enää muodostu ainoastaan vanhempien valintojen pohjalta, avautuu nuorille enemmän mahdollisuuksia muodostaa suhteita eri ryhmistä olevien ihmisten kanssa. Nuoret solmivat sosiaalisia suhteita laajemmassa ympäristössä, jolloin kohdataan myös uusia ikätovereita. (Gottlieb & Sylvestre 1994, 57.)

Jos kotona ilmenee ongelmia vanhempien kanssa, on tärkeää, että ympäriltä löytyy kavereita, joilta nuoret voivat saada sosiaalista tukea. Vuorovaikutus vertaisten kanssa luo uutta sosiaalista identiteettiä, joka on nuoruuden tärkeä kehitystehtävä. Myönteiset siteet vertaisten kanssa, niin koulussa kuin muissa ympäristöissä, vahvistavat yhteisöllisyyden tunnetta ja sosiaalista integraatiota. (Hirsch, Engel-Levy, Du Bois & Hardesty 1990, 368.) Vertaisryhmässä voidaan jakaa kokemuksia ongelmista, jotka ovat samanlaisia muiden kanssa, sekä vaihtaa malleja ongelmista selviytymiskeinoista. Nuoret tukevat toistensa identiteetin muodostumista, mielenkiinnon kohteita, kykyjä ja persoonallisuutta. (Kirchler, Palmonari & Pombeni 1993, 147–148.) Cowien (1999) mukaan vertaisryhmä vaikuttaa nuoren käsitykseen itsestä, muista ja sosiaalisesta maailmasta.

Vertaissuhteet ja -ryhmät tarjoavat ainutlaatuisen ympäristön lapsen sosiaaliselle, kognitiiviselle ja emotionaalille kehitykselle. Toverisuhteissa opitaan esimerkiksi vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, joita tarvitaan myöhemmin elämässä erilaisissa tasavertaisissa suhteissa, esimerkiksi ystävyys- tai parisuhteissa. Vähitellen nähdään asioita myös toisen näkökulmasta ja opitaan asettumaan toisen asemaan. Vertaissuhteissa vuorovaikutus on vaativampaa kuin kanssakäyminen vanhempien, hoitajien tai sisarusten kanssa, sillä toisten lasten ja nuorten kiintymys täytyy ansaita toisin kuin esimerkiksi vanhempien kiintymys. (Salmivalli 1998, 12–13; Gottlieb & Sylvestre 1994, 57.)

Tärkein vertaissuhteiden muodostumisen paikka nuorille on koulu. Koulussa vietetään suurin osan päivästä, minkä vuoksi nuorten terveyskokemuksiin heijastuu kouluyhteisön sosiaaliset suhteet ja ilmapiiri. Terveys on nuoruusiässä paljolti sosiaalista terveyttä. Se on tunne siitä, että on hyväksytty ja arvokas. (Välimaa 1995, 177.) Myös Kirchler, Palmonari & Pombeni (1993, 147–148) ovat sitä mieltä, että nuoren hyvinvointiin on sosiaalisilla suhteilla suuri merkitys.

Turnerin (1999) mukaan vertaistuki antaa nuorille mahdollisuuden kehittää tehokkaita selviytymiskeinoja ja saada sosiaalista tukea sekä vertaisilta että aikuisilta. Vertaistuen avulla voidaan lisätä tietoa, muuttaa asenteita terveyteen liittyvissä asioissa ja parantaa sekä itsetuntoa että itsensä arvostamista. Nämä ovat tärkeitä tekijöitä, kun pyritään vaikuttamaan terveyteen. Nuorten vertaistukea on käytetty HIV:n ehkäisyssä, tupakan ja muiden huumausaineiden haitoista tiedotettaessa, ei-toivottujen raskauksien ehkäisyssä ja kroonisesti sairaita nuoria tuettaessa. Vertaistuki terveydenhuollossa käytettynä ei ole nopea, helppo eikä halpa vaihtoehto ammatilliselle avulle. Vertaistuki vaatii taidokasta ja sitoutunutta aikuisten tukea ja ohjaamista, jotta toiminta olisi tehokasta.

4.2 Tukioppilaat

Vertaistuen yksi järjestäytynyt muoto on tukioppilastoiminta, jota käytetään kouluissa ympäri maailmaa. Vaikka tukioppilaiden nimitykset (engl. esim. peer support/peer facilitator/peer helper) ja toiminta eroavat maittain ja kouluittain, on toiminnan päätavoitteena opetella interpersonaalisia viestintätaitoja. Tukioppilaat käyttävät taitojaan auttaessaan muita oppilaita ja pyrkiessään saamaan aikuiset ajattelemaan nuorten ideoita ja tunteita. Tukioppilaiden työstämät ongelmat liittyvät pääasiassa normaaleihin kehityksen huoliin ja tilanteisiin. Tukioppilastoiminnalla on erilaisia muotoja: tutorointi, tutustuttaminen, konfliktien ratkaisu, kummiluokkatoiminta, neuvojen antaminen ja ohjaaminen. Tukioppilaskoulutus sisältää yleensä perustaitojen opettelua aktiivisesta kuuntelusta, empatiasta, ongelman ratkaisusta ja supportiivisuudesta. (Myrick, Highland & Sabella 1995; Naylor & Cowie 1999)

Tukioppilastoiminnan näkökulma on ennaltaehkäisyssä. Tukioppilastoimintaa ei ole tarkoitettu vakavien ongelmien ratkaisuun, vaan sen keskeisin tavoite on luoda ilmapiiri, jossa kaikki tulevat hyväksytyiksi eikä esimerkiksi kiusaamista missään muodossa hyväksytä. Tämä edistää nuorten kasvamista aikuisuuteen turvallisesti ja tasapainoisesti. Tukioppilaat ovat linkkinä oppilaiden ja aikuisten välillä esimerkiksi viemällä tietoa oppilashuoltoryhmään oppilaiden ongelmista, toimimalla luokanvalvojan tukena uuden oppilasjoukon ryhmäytämässä ja kertomalla oppilaiden näkökulmia aikuisille. Tukioppilaat toimivat yhteistyössä opettajien ja muiden oppilaiden kanssa koko koulu yhteisön hyväksi. Vertaistuen kautta myös aikuisten viestit saavat luontevamman sijan muiden oppilaiden ajatuksissa. (Nurmela & Kuurne 2002, 11–13.)

Suomessa Mannerheimin Lastensuojeluliitto aloitti tukioppilastoiminnan vuonna 1972 pääkaupunkiseudulla. Tukioppilastoiminnan malli saatiin Yhdysvalloista, Philadelphiasta. Tukioppilastoiminta on 2000-luvulla vakiinnuttanut asemansa perusopetuksen 7.–9.-vuosiluokille. Vuoden 2002 alkupuolella Mannerheimin Lastensuojeluliiton tekemän valtakunnallisen kyselyn mukaan 87 % perusopetuksen 7.–9.-vuosiluokista ilmoitti toteuttavansa tukioppilastoimintaa. Saman kyselyn mukaan vuonna 2002 tukioppilastoimintaan oli sitoutunut Suomessa runsaat 10 000 oppilasta. Tukioppilas on tavallinen, vapaaehtoinen oppilas, joka haluaa toimia koulu yhteisön hyväksi ja auttaa muita oppilaita. Toiminnan päämääränä on koulu yhteisön hyvinvoinnin turvaaminen, missä yhteistoiminnalliset ja vuorovaikutusmenetelmät ovat keskeisiä. Tukioppilaiden toiminta on hyvin paljon projektimaista, millä tuetaan koko koulu ympäristön hyvinvointia. (Nurmela & Kuurne 2002, 5–6). Tukioppilastoiminta tarvitsee aikuisen ohjaajan, joka järjestää koulutuksen ja ohjaa toimintaa. Yleisimmin ohjaajana toimii opettaja, mutta muita mahdollisia ohjaajia ovat opinto-ohjaaja, koulukuraattori, terveydenhoitaja, sosiaalityöntekijä tai rehtori (Nurmela & Kuurne 2002, 7).

Mannerheimin Lastensuojeluliitto järjestää koulutuksen tukioppilastoiminnan ohjaajille, jotka puolestaan kouluttavat oppilaat kouluissa. Tukioppilaiksi valitaan oppilastovereiden suosittelemia henkilöitä mutta tukioppilaaksi ryhtyminen on aina vapaaehtoista. Tukioppilaat saavat 20 tunnin peruskoulutuksen, jossa perehdytetään nuoret tukioppilastoimintaan ja annetaan heille toiminnassa tarvittavia tietoja ja taitoja.

Koulutus on edellytys tukioppilaana toimimiselle. Peruskoulutuksessa pohditaan nuoruuteen, kouluun sekä ihmissuhteisiin liittyviä asioita. Keskeisen osan koulutuksesta muodostavat ihmissuhde- ja itsekasvatus. Tukioppilaiden koulutus koostuu kolmesta osa-alueesta: ryhmäytymisestä, tukioppilas-identiteetin löytämisestä ja sosiaalisten taitojen opettelusta. Koulutuksessa tehdään ryhmätöitä ja erilaisia harjoituksia, joiden avulla nuorille opetetaan kuuntelemisen ja ryhmätyötaitoja, ongelmanratkaisua, sekä tunteista ja arvoista puhumista. Tukioppilaille järjestetään myös jatkokoulutusta pari kertaa vuodessa, mikä toteutetaan yleensä opintokäytien, retkien, leirien tai projektien merkeissä. Jatkokoulutuksessa saatetaan keskittyä tarkemmin johonkin teemaan, esimerkiksi tuen tarjoamiseen toiselle oppilaalle. Tukioppilastoiminnan muodot eroavat Suomessakin kouluittain. Tukioppilaat ovat esimerkiksi kummeja uusille seitsemäsluokkalaisille, järjestävät vanhempainiltoja ja teemaviikkoja tai -päiviä. (Severikangas & Sopanen 1997)

Salmivallin (1999, 457–458) mukaan on tärkeää, että esimerkiksi koulukiusaamisen uhrit saavat empaattista tukea aikuisten lisäksi myös ikäisiltään. Tässä tarkoituksessa tukioppilaiden perinteinen työ yksittäisten henkilöiden kuuntelijoina ja tukijoina on merkityksellistä. Uhrit tarvitsevat aikuisen tuen ohella ennen kaikkea myönteisiä kokemuksia ikäistensä kanssa toimimisesta, sillä aikuisten tukea, huolenpitoa ja rakkautta he ovat usein jo saaneet. Uhrien tukemisen ohella tukioppilaat voivat kuunnella ja ohjata keskustelua pienryhmissä ja ennen kaikkea rohkaista muita oppilaita käyttäytymään kiusaamisen vastaisesti.

Myrickin ja Sorensonin (1992) tutkimuksen mukaan koulusta ei tunnu löytyvän aikuista, jolta saada tukea tarvittaessa. Vähemmän kuin kolmannes yläasteikäisistä oppilaista koki, että koulussa olisi opettaja tai muu ystävällinen aikuinen käytettävissä, kun he tarvitsevat kuuntelijaa. Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että jos hänellä tai hänen ystävillään on ongelmia, toinen oppilas on ensimmäinen keneltä hakea apua. Kaikilla oppilailla ei kuitenkaan ole koulussa ikäistään kaveria, jolloin tukioppilaiden rooli on erittäin tärkeä. He voivat tarjota apua vertaiselleen, jolle sitä muuten ei ole tarjolla.

4.3 Vertaistuen vaikutuksia kouluissa

Suomessa ei tukioppilastoiminnasta ole tehty laajempaa tutkimusta. Kouluissa on kuitenkin koettu, että tukioppilastoiminta parantaa koulun työskentelyilmapiiriä esimerkiksi ehkäisemällä koulukiusaamista, sovittamalla ristiriitatilanteita ja edistämällä suvaitsevaisuutta. Tukioppilaiden järjestämä toiminta luo me-henkeä ja edesauttaa hyväksyvän ja myönteisen ilmapiirin ja yhteisön syntymistä. (Nurmela & Kuurne 2002, 10.)

Muulla maailmassa tehtyjen tutkimusten tulokset puhuvat sen puolesta, että vertaistuki koetaan myönteisenä auttamisen muotona. Myrickin, Highlandin ja Sabellan (1995) Floridassa toteutetun tutkimuksen mukaan tukioppilaiden työllä on ollut monia myönteisiä vaikutuksia. Heidän tutkimuksen mukaansa tukioppilaat toimivat erityisesti sellaisten oppilaiden kanssa, joilla oli koulussa erityisiä ongelmia. Tukea saaneet oppilaat arvostivat tukioppilaiden työtä. Heistä 98 % nautti vertaisystävänsä seurasta ja 90 % odotti innolla vertaisystävän tapaamista.

Naylor ja Cowie (1999) puolestaan toteuttivat Iso-Britanniassa tukioppilastoimintaa koskevan tutkimuksen, johon osallistui 51 yläastetta. Kouluissa oli ollut toimintaa vähintään vuoden ajan. Tukioppilastoiminta sisälsi kolme osa-aluetta. Ensinnä oli epämuodollinen tutustumisjaksoja, jossa tukioppilaat koulutettiin tarjoamaan ystävyyttä tai tukea vertaiselleen jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa. Toinen osa-alue oli konfliktin ratkaisu -ohjelma. Tukioppilaat koulutettiin sovittelemaan koulun yleisiä kiusaamiseen viittaavia interpersonaalisia ongelmia, kuten rasismia, nimittelyä, tappelua ja syrjimistä. Kolmas osa-alue perustui ohjaamiseen. Siinä keskityttiin tuen antamiseen tietyssä paikassa ja tietyssä aikana. Naylorin ja Cowien tutkimuksessa selvitettiin tukioppilastoiminnan vaikutuksia erityisesti koulukiusaamiseen vastaisessa työssä sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta.

Tutkimus osoitti, että 57 % oppilaista oli sitä mieltä, että tukioppilastoiminta oli erittäin auttavaa, 18 %:n mielestä auttavaa ja 12 % ei kokenut saaneensa apua toiminnasta. Kolme yleisintä hyötyä käyttäjille tukioppilastoiminnasta olivat, että joku kuuntelee, joku välittää ja että saatiin mahdollisuus käsitellä ongelmaa. Kolme yleisimmin

mainittua asiaa koulun hyötymisestä tukioppilastoiminnasta olivat, että koulu välittää, kiusaaminen vähenee ja opettajat voivat keskittyä muihin töihin. Tämän tutkimukseen mukaan tukioppilastoiminnalla ei vielä näyttänyt olevan suurta merkitystä kiusaamisen vähenemiseen. Toisaalta täytyy huomioida se, että monissa kouluissa toiminta oli ollut käytössä vasta vajaa kaksi vuotta, jolloin ei voida olettaa sen vielä muuttaneen täysin koulun sosio-emotionaalista ilmastoja. Kuitenkin uhreista joka viides ilmoitti kertovansa kiusaamisesta nimenomaan tukioppilaille. (Naylor & Cowie 1999)

Australiassa tutkittiin kahden vuoden ajan yläastelaisten ja toisen asteen koululaisten kokemuksia vertaistuen merkityksestä koulukiusaamisessa. Tutkimus käynnistyi kartoittamalla koulukiusaamisen laajuus kyselyn (Peer Relations Questionnaire, PRQ) avulla. Kyselyn tulos osoitti kiusaamisen olevan yleisempää ja laajempaa kuin mitä oli oletettu. Tämän johdosta kouluissa aloitettiin panostamaan enemmän kiusaamisen puuttumiseen ja myös oppilaat haluttiin saada mukaan kiusaamisen vastaiseen työhön. Perustettiin vapaaehtoisista koostuva komitea, jonka tehtävänä oli suunnitella ja laittaa käytäntöön kiusaamisen vastaisia aktiviteetteja. Ryhmä kokoontui sekä koulussa että kouluajan ulkopuolella. Keskeisin vertaistukiryhmän kohde olivat kiusaamisen uhrin tai muut apua haluavat oppilaat. Vertaisauttajien koulutuksessa opastettiin välittävää kuuntelemista, sensitiivisyyttä sekä apua tarvitsevan eteenpäin ohjausta. Uudet oppilaat pyrittiin myös saamaan mukaan toimintaan. He ovat usein suurimmassa vaarassa joutua kiusatuiksi, joten heidän on hyvä päästä osaksi koulun sosiaalisia ryhmiä. Kun tukioppilastoiminta oli ollut käytössä pari vuotta, toteutettiin kysely uudelleen. Tuloksena oli, että kiusaaminen oli joillakin luokilla vähentynyt mutta toisilla lisääntynyt. Myönteistä palautetta saatiin esimerkiksi siitä, että uudet oppilaat sidottiin heti alussa osaksi kouluyhteisöä. (Petersen & Rigby 1999)

Saudi-Arabiassa toteutettiin kokeilu vertaistukitoiminnasta, jonka tehtävänä oli vähentää yksinäisyyttä ja saada nuorista sellainen voimavara, joka rohkaisee koulussa supportiivista sosiaalista käytöstä. Kun vuoden toiminnan jälkeen suoritettiin kysely, saatiin selville, että vertaistuen palveluja oli käyttänyt 12,4 % koulun oppilaista. Tukea tarvittiin seuraavissa asioissa: koulun käynnin ongelmat (16 %), ystävien saaminen (14 %), suhteet opettajiin (10 %), ongelmat, jotka liittyivät perheeseen, ujouteen, eristäytymiseen ja vapaa-ajan viettoon (6 %) sekä uskonnolliset ongelmat (2,5 %). Puolet käytti palvelua yhden kerran, 25 % kahdesti ja loput 25 % kolmen ja viiden

välillä. Vastaajien mukaan tukipalvelu sai asiakkaat voimaan paremmin, he olivat tyytyväisiä palveluun ja he olivat sitä mieltä, että voisivat käyttää palvelua uudelleen. Tämän tutkimuksen mukaan tukioppilaat olivat enemmän yhteydessä oppilaisiin ja kykenevimpiä tarjoamaan tukeaan, kuin kukaan aikuinen koulussa pystyisi olemaan. (Abu-Rasain & Williams 1999)

Tukioppilastoiminnasta tehtyjen tutkimusten tulokset osoittavat, että kouluissa järjestäytynyt vertaistuki koetaan hyvin myönteisenä. Vaikka suoraa yhteyttä tukioppilastoiminnan ja koulukiusaamisen vähenemisen välille ei olekaan saatu, niin ei toiminta ainakaan pahenna kiusaamista. Tutkimukset osoittavat, että ei ainoastaan muille oppilaille, vaan myös itse tukioppilaille on toiminnasta hyötyä. Turnerin (1999) mukaan jo pelkkä tukihenkilön koulutukseen osallistuminen lisää aktiivisuutta tukea toisia. Nuorilta saattaa usein puuttua taidot auttaa ahdistunutta kaveria tai he ovat epävarmoja nuorille tarjolla olevasta avusta ja avun piiriin ohjaamisesta. Koulutuksessa he saavat tietoa ja taitoja näihin asioihin. Myrickin, Highlandin ja Sabellan (1995) mukaan tukioppilaat oppivat toiminnassa johtamistaitoja, tehokkaita viestintätaitoja, empatian osoittamista, tuen tarjoamista sekä tuntemaan itseään paremmin. Petersen ja Rigbyn (1999) korostavat, että tukioppilaat eivät ainoastaan olleet oppineet auttamaan muita, vaan myös heidän oma itsetuntonsa ja vertaissuhteensa olivat parantuneet.

5. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimuskysymykset

Pro gradu -tutkielmani tutkimustehtävänä on tarkastella *vertaistuen merkitystä koulukiusaamisessa*. Aikaisempien tutkimusten ja keräämäni aineiston perusteella määrittelin neljä seuraavaa tutkimuskysymystä:

1. Mitä on koulukiusaaminen tukioppilaiden mielestä?
2. Kuka voi tukea koulukiusaamisen eri osapuolia?
3. Millaista tukea tukioppilaat voivat antaa vertaisilleen kiusaamisongelmissa?
4. Millaisia vuorovaikutustaitoja tuen osoittaminen edellyttää tukioppilaalta?

Tutkimuksessani tarkastelen nimenomaan tukioppilaiden käsityksiä edellä mainituista asioista. Tukioppilaiden näkökulman olen valinnut sen vuoksi, että halusin tutkimuksessani tarkastella oppilaiden käsityksiä tuen eri muodoista ja tuen antamisen mahdollisuuksista kiusaamisongelman eri osapuolille.

5.2 Tutkimusmenetelmä

Laadullisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä ovat tutkittavien näkökulman painottaminen, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi ja hypoteesittomuus. Näiden lisäksi tutkimussuunnitelma jätetään yleensä avoimeksi, mikä korostaa tutkimuksen vaiheiden, aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin yhteen kietoutumista (Eskola & Suoranta 1998, 15–16; Hirsjärvi & al. 2000)

Tämä pro gradu -tutkielma noudattaa kvalitatiivisen tutkimuksen perinteitä hyvin vahvasti. Pyrkimyksenäni on keskittyä tiettyyn näkökulmaan ja kartoittaa sitä tarkemmin. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeriksi ei tulekaan sen määrä vaan sen laatu, käsitteellistämisen kattavuus. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston

kattavuudesta viitattaessa aineiston koon, analyysin ja tulkinnan sekä tutkimustekstin muodostamaan kokonaisuuteen. Pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia seikkoja, minkä vuoksi lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesien testaaminen vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 61; Hirsjärvi & al. 2000, 155.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole pyrkimys tilastollisiin yleistyksiin, vaan siinä pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesta mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 61). Tämän pro gradu -tutkielman ei ole tarkoitus saavuttaa yleistettäviä tutkimustuloksia, vaan tarkastella vertaistuen edustajien, tietyn rajatun joukon, mielipiteitä koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta. Koska tutkimusaineistoni on verrattain suppea, sen tehtävänä on toimia tutkijan apuna, kun rakennetaan käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 62). Keskeinen osa työtäni on myös teorialla, jonka pohjalta voin tutkimusaineistoni ohella tehdä päätelmiä vertaistuen merkityksestä kiusaamisessa.

Ihminen hahmottaa todellisuutta oman todellisuutensa kautta ja jokaisella on oma tapansa havaita sitä. Fenomenologinen tutkimustraditio mahdollisti aikoinaan tutkimuskentän laajentumisen ajatuksiin ja tunteisiin, jolloin yksilön henkilökohtaisten kokemusten arvostus kasvoi. (Niskanen 1994, 21–22.) Fenomenologiset perinteet näkyvät selvästi kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jolle on tyypillistä, että aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Tutkimuksessa suositaan ihmistä tiedon keruun instrumenttina eikä tutkija määrää sitä, mikä on tärkeää. Tutkimusmetodeina suositaan sellaisia, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille. Tällaisia metodeja ovat esimerkiksi temahaastattelu, ryhmähaastattelu, osallistuva havainnointi ja erilaisten dokumenttien ja tekstien diskursiiviset analyysit. (Hirsjärvi & al. 2000, 155.)

Tätä tutkimusta ajatellen tarkoituksenmukaisimmaksi menetelmäksi koin haastattelun. Vaihtoehtona oli esimerkiksi avoin kyselomake. Tällöin tutkimuksen olisi voinut suorittaa suuremmalle joukolla tukioppilaita. Suljetuista kysymyksistä muodostuva lomake ei olisi ollut tarkoituksenmukainen tutkimusmetodi, sillä tavoitteenani oli tarkastella aihetta mahdollisimman aineistolähtöisesti eikä ennakkoon määriteltyjä hypoteeseja testaten. Kyselylomakkeen etuna olisi ollut se, että kysymykset olisivat

olleet kaikille samat, kuten mahdollisesti myös tilanne, jossa tutkimus olisi suoritettu. Teemahaastattelussa puolestaan voidaan hypätä kysymysten yli tai kysymyksiä voidaan muuttaa, mikä vähentää tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelussa päästään kuitenkin syvemmälle käsiteltävän aiheen kannalta ja haastattelun aikana on mahdollista selventää ja tarkentaa kysymyksiä, jos ne jäävät tutkimushenkilöille epäselviksi. (Frey, Botan & Kreps 2000, 103.)

Kvalen (1996, 1) mukaan haastattelujen avulla pyritään ymmärtämään maailmaa haastateltavien näkökulmasta, avaamaan ihmisten kokemusten merkitystä ja selittämään asioita tieteellisestä näkökulmasta. Haastattelija tehtävänä on luoda tutkimushenkilön kanssa sellainen vuorovaikutussuhde, että päästään käsittelemään yksilöiden kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Voidaan sanoa, että haastattelussa haastattelija itse on tutkimusvälineenä. Tämän vuoksi on tärkeää määritellä laatukriteerit haastattelijalle. Laatukriteereitä ovat esimerkiksi haastattelijan tietous tutkittavasta aiheesta, selkeä kielenkäyttö (ei esimerkiksi ammattikieltä), herkkyyks, empaattisuus, kohteliaisuus, tarkka kuuntelu sekä tutkimushenkilöiden motivointi tutkittavaa aihetta kohtaan. (Kvale 1996, 148–149.)

Haastattelun edut olivat etuja myös tässä tutkimuksessa. Haastattelussa voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Haastatteluaiheiden järjestystä on mahdollista säädellä ja vastauksien tulkintaan on enemmän mahdollisuuksia kuin esimerkiksi postikyselyssä. Haastateltavalle suodaan mahdollisuus tuoda esiin itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti, jolloin korostetaan ihmisen subjektiivisuutta tutkimustilanteessa. Tällä tavoin haastateltava voi kertoa itsestään ja aiheesta enemmän kuin tutkija ennalta ajatteli. (Hirsjärvi & al. 2000, 192–193.) Tämän tutkimuksen haastatteluissa esitettiin kysymyksiä, joilla kartoitettiin tutkimushenkilöiden näkemyksiä toisten käyttäytymisestä, esimerkiksi siitä miten kiusaamisen tapahtuu. Freyn, Botanin ja Krepsin (2000, 97) mukaan mielipiteiden kysyminen toisen käyttäytymisestä, voi olla tarkempaa kuin jos esimerkiksi kysyttäisiin kiusaajalta itseltään hänen käytöksestään kiusatessaan. Toisaalta toisen henkilön tilanteen kuvailu saattaa olla yhtä herkkää epätarkkuuksille kuin henkilön itsensä raportointi.

Yhtenä syynä haastattelun valintaan voi olla, että tutkitaan arkoja tai vaikeita asioita (Hirsjärvi & al. 2000, 192–193). Tämä päti myös tässä tutkimuksessa. Koska aiheena oli koulukiusaaminen, saattoi haastatteluissa nousta esiin henkilökohtaisia asioita, joista oli helpompi puhua kahdenkeskisessä keskustelussa. Toisaalta minulle jäi vastuu luoda välitön mutta luottamuksellinen tunnelma, jotta haastateltavat suostuivat puhumaan myös henkilökohtaisista kokemuksistaan kiusaamisesta. Aiheen arkaluontoisuuden takia olivat yksilöhaastattelut parempi vaihtoehto kuin ryhmähaastattelut. Nuorten ryhmähaastattelussa olisi ollut myös suurempi riski, että jonkun mielipide olisi jäänyt sanomatta. Teini-ikäisten ryhmäviestintätaidot eivät ehkä olisi olleet vielä niin kehittyneitä, että he olisivat osanneet antaneet kaikkien tuoda esiin oman mielipiteensä. Toisaalta kyse oli tukioppilaista, jotka toiminnassaan harjoittelevat ryhmässä toimimisen taitoja.

Haastattelut olivat teemahaastatteluita. Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on välimuoto lomake- ja avoimesta haastattelusta. Sille on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Haastattelun eteneminen ei kuitenkaan ole syvähaastattelun tavoin täysin vapaa. (Hirsjärvi & al. 2000, 195; Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Haastattelua suunniteltaessa päätin ensin teema-alueet, joita halusin haastattelun aikana käsitellä. Tämän jälkeen lähdin suunnittelemaan niihin kysymyksiä. Teema-alueet olivat tukioppilastoiminta, koulukiusaaminen ja vertaistuki kiusaamisessa. Ensimmäinen osa-alue sisälsi myös taustatietoja kartoittavia kysymyksiä.

Vaikka haastattelu on vuorovaikutusta, niin se ei kuitenkaan ole tasavertaista keskustelua, sillä tutkija määrittelee ja kontrolloi tilannetta (Kvale 1996, 6). Koska haastateltavat olivat minua kymmenen vuotta nuorempia teini-ikäisiä, täytyi erityistä huomiota kiinnittää sanavalintoihin, joita kysymyksissä käytin. Kysymysten piti olla tarpeeksi lyhyitä ja selkeitä (Kvale 1996, 132), jotta nuoret osasivat niihin vastata. Haastattelutilanteessa annoin myös mahdollisuuden tehdä tarkentavia kysymyksiä, jos jokin jäi epäselväksi. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 133) mukaan nuorten haastattelu saattaa olla erityisen vaikeaa. Heidän mielestä länsimaiselle kulttuurille on tyypillistä, että nuoret etäännyvät aikuisten maailmasta. Tämän vuoksi nuoret eivät välttämättä halua, että heidän asioitaan udellaan.

Itse en kokenut haastattelutilannetta nuorten kanssa vaikeaksi. Toisaalta tutkimushenkilöinä olivat tukioppilaat, jotka olivat jo valmiiksi motivoituneita tutkimusaiheesta. Tutkimushenkilöni olivat näin ollen valikoitunut joukko nuoria. Vaikka haastattelut tehtiin koulupäivän aikana, tuskin haastattelu oli kenelläkään tapaa päästä pois tunneilta. Haastattelutilanteessa pyrin omalla käytökselläni viestittämään, että olin todella kiinnostunut haastateltavasta nuoresta ja hänen mielipiteistään (Hirsjärvi & Hurme 2001, 133). Tämä tapahtui esimerkiksi antamalla nuorelle aikaa miettiä vastaustaan ja kysymällä tarkentavia kysymyksiä kuitenkin tarjoamatta nuorelle valmiita vastauksia.

5.3 Aineiston keruu

Valitsin tukioppilaat tutkimukseni kohderyhmäksi, koska tutkimukseni näkökulma on nimenomaan vertaistuki koulukiusaamisessa. Tukioppilaat ovat ryhmä, joka perusopetuksen ylemmillä luokka-asteilla toimii nimenomaan vertaistukijoiden roolissa. Eskolan ja Suorannan (1998, 68) mukaan haastateltavia valittaessa olisi huomioitava, että heillä olisi suhteellisen samantapainen kokemusmaailma keskenään, he omaisivat tutkimusongelmasta tekijän tietoa ja olisivat kiinnostuneita itse tutkimuksesta. Ajattelin, että tukioppilaat olisivat jo valmiiksi valikoituneet joukko nuoria, jotka ovat pohtineet toisten oppilaiden tukemiseen ja auttamiseen liittyviä seikkoja ja ovat motivoituneita tutkimusaiheestani. Lisäksi tukioppilastoiminta keskittyy perusopetuksen ylemmille luokka-asteille ja juuri tämä ikäryhmä oli kiinnostukseni kohde.

Olin ollut yhteydessä Mannerheimin Lastensuojeluliittoon ja siellä erityisesti heidän tukioppilastoiminnan kouluttajaan. Hänen kautta sain tiedon tukioppilaiden koulutustilaisuudesta, jonne oli kutsuttu Mannerheimin Lastensuojeluliiton Keski-Suomen piirin tukioppilaat. Tukioppilaita oli paikalla yhteensä noin 70–80. Olin kyseissä paikassa ohjaamassa tukioppilaiden draamatyöpajaa, jolloin kontaktien solmiminen onnistui samalla kertaa. Työpajamme jälkeen kerroin koulujen tukioppilastoiminnan ohjaajille pro gradu -tutkielmastani ja pyysin niiden koulujen yhteystietoja, joissa voisoin toteuttaa tutkimukseni. Myöhemmin otin yhteyttä kahden jyvaskyläläisen peruskoulun tukioppilasohjaajaan, kerroin tarkemmin tutkimuksestani ja

kysyin mahdollisuutta päästä haastattelemaan heidän tukioppilaitaan. Tämän lisäksi anoin koulujen rehtoreilta kirjallisesti lupaa toteuttaa haastattelut. Toisessa koulussa kävin itse tukioppilaiden kokouksessa kertomassa tutkimuksestani ja kysyin vapaaehtoisia haastateltavia, jotka löytyivät ongelmitta. Toisesta koulusta tukioppilasohjaaja kysyi minun puolestani neljää vapaaehtoista haastateltavaa, koska heillä ei ollut enää tukioppilaiden yhteistä kokoontumista, jossa olisin voinut käydä esittelemässä tulevaa tutkimustani.

Vaikka kevät oli aivan loppuillaan ja koulujen päättymisen toi ylimääräistä kiirettä sekä opettajien että oppilaidenkin aikatauluihin, niin sain sovittua molemmista kouluista haastatteluaikat neljälle oppilaalle. Haastattelin toukokuussa 2002 kahdeksaa tukioppilasta. Heistä oli neljä poikaa ja neljä tyttöä. Kaikki haastateltavat olivat kahdeksannen luokan oppilaita ja iältään 14–15-vuotiaita. Kaikki haastatellut olivat toimineet tukioppilaina yhden kouluvuoden ajan ja heidän työnsä jatkui myös seuraavana kouluvuonna. Haastattelut tapahtuivat koulujen omissa tiloissa kouluajan puitteissa. Tämä oli tukioppilasohjaajien mielestä paras vaihtoehto toteuttaa haastattelut.

Haastattelutilanteessa läsnä olin vain minä ja yksi tukioppilas kerrallaan. Nauhoitin haastattelut kasettinauhurilla ja mainitsin haastateltaville, että materiaali tulee olemaan ehdottoman luottamuksellista. Kvalen (1996, 128) mukaan haastattelussa ensimmäiset minuutit ovat yleensä ratkaisevia. Tämän vuoksi pyrin haastattelujen aluksi keventämään tunnelmaa juttelemalla koulun loppuun liittyvistä asioista, kesäsuunnitelmista ja yleisesti tukioppilastoiminnasta. Osalle olin myös tuttu kevään draamatyöpajasta, josta saimme yhteisen puheen aiheen. Varsinaisessa haastattelussakin oli muutama luonteeltaan lämmittelevä kysymys, minkä pyrkimys oli purkaa mahdollista jännitystä.

Haastatteluissa käytin tukena haastattelurunkoa (liite). Esitin samat kysymykset jokaisella haastateltavalle. Toisinaan en kysynyt enää toista kertaa samaa asiaa, jos vastaus oli tullut ilmi jo jonkin muun kysymyksen yhteydessä. Saatoin myös esittää lisäkysymyksiä, jos halusin tarkennusta joihinkin vastauksiin. Haastateltavista tytöt olivat runsassanaisempia kuin pojat, mutta pojistakaan ainoastaan yksi ei osannut täsmentää vastauksiaan edes lisäkysymysten jälkeen. Haastattelijana täytyi varoa tilannetta, että johdattelisin liian paljon vastaajia. Koska kyseessä oli teini-ikäisiä tyttöjä

ja poikia, oli valmiiden vastausten antaminen vaarallista. Haastattellessani huomasi, että jos annoin mahdollisuuden vastata ”kyllä” tai ”ei”-vastauksilla, niin silloin niin mielellään vastattiin. Näissä tapauksissa täytyi olla valppaana kysymään jatkokysymyksiä, sillä yhden sanan vastauksista en kokenut saavani kovinkaan hedemällistä haastatteluaineistoa. Haastatteluja oli yhteensä kahdeksan ja ne olivat kestoltaan 15–40 minuuttia.

5.4 Aineiston analyysi

Kvalen (1996, 13) mukaan haastattelututkimukseen tai sen analysointiin ei ole tarkkaa menetelmää. Tämän vuoksi aineiston käsittelyssä tutkijan valinnoilla on suuri merkitys. Eskolan ja Suorannan (1998, 138) mukaan aineiston analyysillä luodaan aineistoon selkeyttä ja tuotetaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineistoa pyritään tiivistämään mutta ei kuitenkaan kadoteta sen luomaa informaatiota. Laadullista aineistoa voidaan lähestyä kahdella tavalla. Ensimmäinen voidaan pitää tiukasti aineistossa ja analysoida sitä niin sanotun grounded -mallin mukaan ja rakentaa tulkintoja tiiviisti aineistosta käsin. Tällaista tapaa suositaan lingvistiikkaan painottuvissa teksti- ja kertomusanalyysissä. Toinen tapa on pitää aineistoa tutkijan teoreettisen ajattelun lähtökohdana, apuvälineenä tai lähtökohdana tulkinnoille. (Eskola & Suoranta 1998, 146.) Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston käsittelyssä oli jälkimmäinen lähestymistapa tarkoituksenmukaisempi. Lähtökohdana tutkimuksessani olivat aikaisemmat tutkimustulokset ja niiden pohjalta syntyneet teoreettiset mallit, joihin puolestaan pohjasin oman tutkimukseni. Tutkimustulokseni toimivat teorian ohella tukena niille tulkinnoille, joita teen supportiivisen vertaistuen merkityksestä koulukiusaamisessa.

Aineistoni käsittelyn aloitin haastattelujen auki kirjoittamisella eli litteroinnilla. En purkanut haastatteluja täysin sanasta sanaan, vaan poimin haastatteluista ne pätkät, jotka olivat relevantteja tutkimustani ajatellen. Jätin litteroimatta vastaukset haastattelujen alkupuolella esittämiini kysymyksiin, jotka toimivat lämmittelykysymyksinä ja orientoivat tukioppilaita aiheeseen. Tällaisia kysymyksiä olivat esimerkiksi ”Mitä olet tykännyt tukioppilastoiminnasta?” ja ”Millaisia odotuksia sinulla on seuraavan vuoden

toiminnalta?”. Jos näiden kysymysten kohdalla nousi kuitenkin esiin olennaisia asioita, kirjasin myös ne ylös. Näin jo litteroidessa karsin joiltakin osin aineistoani.

Eskolan ja Suorannan (1998, 65) mukaan aineistoa analysoidessa on tärkeää oppia tuntemaan se mahdollisimman hyvin, ettei tulkinta nojaa satunnaisuuksiin. Varsinaisena analyysimenetelmänä koin teemoittelun olevan tarkoituksenmukaisin tutkimustani ajatellen. Teemoittamisella tarkoitetaan aineiston pelkistämistä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat. Teemojen avulla pyritään löytämään tekstin merkitysantojen ydin. Tutkija voi lähteä teemoittamaan aineistoaan omien kysymystensä kautta, jolloin on keskeistä, mitä informantit kukin teeman kohdalla puhuvat. (Moilanen & Räihä 2001, 53.) Lähdin teemoittamaan aineistoni niin, että tukenani olivat tutkimuskysymykset ja haastattelurunko. Eskolan ja Suorannan (1998, 153) mukaan teemahaastattelun haastattelurunko on oivallinen apuväline aineiston käsittelyssä. Samalla vältetään vaara, että tulkitsija tuo tekstiin sellaisia teemoja, joita siellä ei ole (Moilanen & Räihä 2001, 54). Haastatteluissa eivät tutkimushenkilöt juurikaan lähteneet sivupoluille esitetyistä kysymyksistä, jolloin haastattelurunkoni oli hyvänä pohjana teemoja määritellessäni. Niputin haastattelukysymyksiä saman teeman alle ja peilasin niitä tutkimuskysymyksiini. Tässä vaiheessa muovautuivat myös tutkimuskysymykseni joiltakin osin uuteen muotoon, mikä on tyypillistä laadullisessa tutkimuksessa.

Teemat, joita hain aineistostani olivat seuraavat:

1. Mitä on koulukiusaaminen?
2. Kuka voi puuttua kiusaamiseen?
3. Miten koulukiusaamiseen voi puuttua tukioppilana/vertaisryhmän jäsenenä?
4. Mitä etuja tukioppilaille on suhteessa muihin mahdollisiin tuen antajiin?
5. Miten tuen tarvetta osoitetaan?
6. Millaista tukea tarvitsee a) uhri b) kiusaaja?
7. Tuen osoittaminen puheviestinnän keinoin (verbaalinen/nonverbaalinen viestintä vuorovaikutussuhteen luomisessa)
8. Miten saatuun tukeen reagoidaan?
9. Tukioppilastaidot

Nämä aihealueet olivat tukenani, kun poimin aineistostani kuhunkin teemaan kuuluvat kommentit. Aina tämä ei ole helppoa, sillä haastattelu ei välttämättä etene loogisesti

teemasta teemaan, vaan vastauksia ja kommentteja joihinkin kysymyksiin voi löytyä eri puolilta yksittäistä haastattelua (Eskola 2001, 143). Tukioppilaiden haastatteluiden kohdalla eteneminen tapahtui hyvin pitkälti haastattelurungon mukaisesti, mutta toki vastauksia teemoihin saattoi löytyä myös muiden kysymysten kohdalta. Teemoittamisen aikana aineistoa ei juurikaan karsita, vaan järjestellään uudelleen (Eskola 2001, 144). Järjestin aineistoni luomalla jokaisesta teemasta oman tiedoston, mikä helpotti jälleen seuraavan vaiheen työtä.

Seuraavaksi aloitin varsinaisen aineiston analyysin. Analyysillä pyritään tiivistämään, jäsentämään ja järjestämään aineistoa sillä tavalla, että mitään olennaista ei jää pois, vaan sen informaatioarvo kasvaa. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi voidaan käyttää tematisointia ja tyypittelyä. Tematisoinnissa tai teemoittelussa aineisto pyritään ryhmittelemään teemoittain ja nostamaan tutkimusongelmaa valaisevista teemoista esille mielenkiintoisia sitaatteja tulkittavaksi. Tyypittelyssä puolestaan aineistosta konstruoidaan yleisempiä tyyppisiä, jotka kuvaavat vastauksia laajemmin. (Eskola 2001, 146.) Minä toimin niin, että teemoittelin edellisen vaiheen teemat ikään kuin uudelleen mutta nyt lähdin liikkeelle sisällöstä. Enää minulla ei ollut valmiita teemoja, vaan ne nousivat jokaisen teeman sisällöistä. Esimerkiksi kun teemana oli koulukiusaaminen, niin poimin tukioppilaiden määritelmiä siitä, minkä he kokevat kiusaamiseksi. Näin tehdessäni havaitsin, että jotkut teemat antoivat vastauksen samoihin kysymyksiin, jolloin oli syytä yhdistellä teemoja ja saattaa tulokset lopulliseen muotoon. Käsiteltäviksi teemoiksi jäivät: koulukiusaaminen tukioppilaiden näkökulmasta, kuka voi puuttua koulukiusaamiseen, miten kiusaamiseen puututaan ja tukioppilastaidot.

Kun analysoin jokaista teema-aluetta yksitellen, poimin samalla sitaatteja, jotka kuvasivat erityisellä tavalla kyseistä teemaa, poikkesivat muista vastauksista tai olivat niin syvällisen pohdiskelun tulos, etten pystynyt niitä tutkijana kuvaamaan. Haastatelluista tukioppilaista ei kaikille muistunut mieleen konkreettista tilannetta, jolloin olisi puuttunut kiusaamiseen. Suurin osa vastauksista viittaa siihen toimintaan kuinka toimittaisiin, jos havaitsisi kiusaamista. Parilla haastatelluista oli mielessä konkreettinen tilanne, jolloin he olivat olleet osallisena kiusaamistilanteen purkamisessa. Näitä tilanteita tarkastelen erillisinä tapauksina tuloksia esitellessäni. Sitaattien yhteydessä käytän haastateltavasta H -kirjainta ja tutkijasta T -kirjainta. H kirjaimen perässä olevan numeron olen antanut haastatelluille satunnaisesti. Olen

karsinut tutkimushenkilöiden vastauksista pois tilkesanoja, jotta teksti olisi luettavampaa. Tällöin olen käyttänyt lainauksissa merkintää --. Joihinkin lainauksiin olen ymmärrettävyyden parantamiseksi lisännyt sanoja hakasulkuihin.

6. TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Koulukiusaaminen tukioppilaiden näkökulmasta

Teemahaastattelussa tukioppilaiden määritelmiä koulukiusaamista haettiin pääasiassa haastattelukysymyksillä ”Mitä on sinun mielestäsi kiusaaminen?” ja ”Mistä päättelet, että joku on koulukiusattu?”. Näiden lisäksi kysymykset, joissa kysyttiin tarkemmin tutkimushenkilön omassa koulussa ilmenevästä kiusaamisesta, antoivat vastauksia kiusaamisen määrittelemiseen.

Tutkimushenkilöt tiedostivat kiusaamisen olevan valitettava osa koulun arkipäivää, vaikka konkreettista kiusaamistilannetta ei jokaiselle muistunut mieleen. Vain kahden tutkimushenkilön mielestä heidän koulussaan ei esiintynyt kiusaamista. Tukioppilaat jakoivat kiusaamiseen selkeästi joko fyysiseksi tai henkiseksi. Melkein jokainen haastatelluista käytti itse kyseisiä termejä tai ainakin kuvailivat kiusaamisen kahta eri muotoa. Fyysiseksi kiusaamiseksi vastaajat määrittelivät lyömisen, potkimisen, uhkailun, kiristämisen ja tavaroiden tärvelyn tai hajottamisen. Yksi tukioppilaista kuvaili fyysisesti väkivaltaista tilannetta kummiluokassaan, jonka purkamisessa itse oli ollut mukana.

”Täällä oli tällanen poika, joka oli käyttäytynyt väkivaltaisesti ala-asteelta asti ja sitte yläasteella se hyökkäs kaverinsa kimppuun. Otti kurkusta kiinni ja alko kuristaa kesken kotsan tunnin. Hän oli silleen vähän yksinäinen. Muut ei uskaltanut olla sen kanssa, koska pelkäs. Hän taas oletti, että muut ei tykkää siitä ja suuttu siitä.” (H4)

Toisessa esimerkissä puolestaan on kyse yhden haastatellun omakohtaisesta kokemuksesta. Hän oli seitsemännellä luokalla joutunut aluksi fyysisen kiusaamisen kohteeksi. Kiusaaminen oli lähtenyt liikkeellä siitä, kun haastateltu oli laittanut vastaan koulun vanhemmille oppilaille.

H8: *Mä olin joskus seiskalla aika alussa tai joskus puolessa välissä. Mä istuin kummiski niinku sillai penkillä, siin oli neljä muutakin mun luokkalaista. Sit siihen just tuli jotain ysejä niinku me ollaan näin*

isoja. Alko häätään porukkaa pois siitä penkiltä, että pysty itte istuu. Se oli ihan täynnä se penkki, niin sitte mä en niinku lähteny siitä. Niin just sitte se äijä löi mua. Mutta mä löin kyllä takasin vähän lujempaaki. Mut se niinku löi siinä sitte ja haukku just. Mut silleen se löi mua itteeni niinku käteen ja meitsi nous seisomaan ja löin poskeen pari kertaan. Mut ei siinä olis tarvinnu mukaan hermostua siinä, vaikka se ärsyttiki. Sitte se jatko silleen, sit se niinku kiusas mua koko loppu vuoden. Sit sanoin rehtorille.

T: Jatkuko se kiusaaminen fyysisenä?

H8: No ei se sillai fyysisellä tavalla. Haukuttiin ja uhkailtiin just, et uskalla kävellä kouluun tai että ei kannata kävellä illalla jotain jossain ulkona. Että kun meet kotiin, niin saat selkääs. Uhkailtiin ja tälleen.

T: Se oli semmosta uhkailua eikä niin suoraan?

H8: Niin ja oli se aika näkyväkin välillä siis silleen tai ainakin lopussa ainakin tosi näkyvää. Ne tuli vaikka kaheksan semmosta kaappia joskus välkällä sanomaan tai niinku ympyrään siihen ympärille ja uhkaili.

Kyseissä tapauksessa kiusaaminen oli alkanut fyysisellä väkivallalla ja muuttanut muotoaan henkisemmäksi. Kun kiusaaminen muuttuu suorasta fyysisestä epäsuoraksi henkiseksi, on sitä ulkopuolisen yhä vaikeampi havaita. Pääasiallisesti vastaajat olivat sitä mieltä, että yläasteella kiusaaminen on muodoltaan enemmän henkistä kuin fyysistä. Henkiseksi kiusaamiseksi haastateltavat määrittelivät syrjimisen ja joukosta pois sulkemisen. Kiusatulle saatetaan maura tai häntä haukutaan koko ryhmän voimin.

”Se voi olla syrjimistä, nimittelyä tai muuten vaan sellasta niinku alas päin kattomista, joka saattaa loukata. Eihän se tartte edes olla mitään hirveen isoja eleitä. -- mä luulen, että täällä [haastateltavan koulussa] esiintyy sellasta huomaamatonta sellasta pientä mutta joka saattaa olla pitkäkestoisena loukkaavampaa, kun yks turpiin veto.” (H4)

Muutkin tutkimushenkilöt painottivat, että kiusaamisen fyysisyydellä ei voida päätellä, kuinka vakavasta kiusaamisesta on kyse. Henkinen väkivalta koettiin fyysisen ohella vakavaksi toisen oppilaan loukkaamiseksi. Jotkut haastatelluista mainitsivat toistuvuuden yhdeksi kriteeriksi kiusaamisen määrittelyssä. Olennaiseksi koettiin myös se, että kiusaaminen on tietoisista ja suunniteltua toimintaa, jolla pyritään loukkaamaan toista oppilasta.

”Ensinnäkin se koulukiusaaminen nimikin viittaa siihen, että se tapahtuu koulussa ja se kiusaaminen ehkä sellanen, että tekee jotain ja sanoo jollekin toisella jotain sellasta, mistä se ei pidä ja niinku tahallisesti. Vielä sekin, että se on usein toistuvaa, jos kerran tönäsee jotain, niin ei sitä oikein koulukiusaamiseksi voi sanoa, mutta jos jatkuvasti joka päivä tönii tai sanoo jotain niin se on sitten kiusaamista ku se on pitempi kestoista. Mut siis jos se vahingossa jotain tekee tai sillai sanoo ajattelematta, niin se ei oo kiusaamista.” (H5)

Kiusaamista määriteltiin yleensä ulkopuolisen silmin. Yksi haastatelluista oli kuitenkin sitä mieltä, että paras koulukiusaamisen määrittelijä on koulukiusaamisen uhriksi joutunut itse.

” Jos se kiusattu tuntee olevansa kiusattu, niin sit se on koulukiusaamista. Jos se kiusattu tuntee, että sitä ahdistellaan henkisesti tai fyysisesti tai jotenkin muuten, että tuntee, että se menee kiusaamisen puolelle, niin sit se on kiusaamista. Mut periaatteessa voi olla, että se on vähän vaikee määritellä, että missä kulkee semmone raja esimerkiks niinku semmosen vaan leikkimielisen heittelyn ja sitte semmosen aidosti loukkaavan puhumisen välillä. Musta tuntuu, että siinä on kaikkein paras määrittelijä just se kiusattu ite. Se osaa sanoa milloin on loukattu.” (H4)

Haastateltavat viittasivat usein myös kiusaamiseen ryhmäilmiöön. Vaikka varsinaisen kiusaamisen saattaa hoitaa vain yksi henkilö, niin kiusaajan takana on usein tekoon yllyttäviä kavereita. Tutkimushenkilöiden mielestä kiusaaja hakee kiusaamisellaan toisten hyväksyntää. Aikaisemmin kerrotun kiusaamistilanteen uhri kuvailee kiusaajia omaan kokemukseensa peilaten.

”Useimmiten nekin [kiusaajat] on sillai niinku, että niillä on semmonen imago niinku että ne hirveen kovia äijiä -- jos niille ei ois porukan turvaa mikä siellä yleensä on, niin ne olis ihan avuttomia sillai. Sekin just niinku liikku välkällä ison porukan kanssa. Just niinku jotain kaheksan ysiluokkalaista, sellasta kaappia. Niin se just otti siihen jotain muita kavereita joiltain toisilta luokilta, että ne levittäis sitä juttua, että se sai siihen sen porukan tuen.” (H8)

Toinen tutkimushenkilö kertoo oman näkökulmansa kavereiden vaikutuksesta kiusaamistilanteessa seuraavalla tavalla:

”Jos on kiusaaja ja kaverit on siinä mukana kannustamassa, niin hetihän se niinku kaksikertaistuu se koko kiusaamisen määrä. Mutta jos ne kaverit on ihan väliin pitämättömiä, jotenkin vaan sanoo sille, että älä tee niin. Se usein, se kyllä auttaa sillä lailla.” (H5)

Koska tutkimushenkilöt kokivat kiusaamisen tapahtuvan ryhmän voimin, niin silloin sen lopettaminen on hankalaa. Yksi tutkimushenkilö kertoo, että yhden kiusaajan puhutteluun saaminen ei aina välttämättä auta.

”Jos niitä [kiusaajia] on niinku paljon -- yks joutuu johonki puhutteluun -- että lupaatsä, ettet kiusaa -- jos se sanoo no joo jo, niin silti siihen porukkaan useimmiten jää aina joku yks viiva kolme --.” (H3)

Ei ainoastaan kiusaaja ja hänen taustajoukkonsa, vaan myös sivusta seuraajat laskettiin osaksi kiusaamistilannetta. Tukioppilaat puhuivat ”hiljaisista hyväksyjistä” tai ”passiivisista kiusaajista”, jotka ovat osallisina kiusaamisessa.

”Jos yks täällä on semmonen kiusaaja, joka haukkuu esimerkiksi yhtä kiusattua, niin sit se loppu luokka ne on jo passiivisia kiusaajia, kun ne ei tee mitään.” (H4)

Sen, että joku on koulukiusattu ja tarvitsee apua, voi tutkimushenkilöiden mielestä huomata siitä, että oppilas on eristäytynyt muista oppilaista ja pyrkii ikään kuin olemaan huomaamaton. Kiusattu oppilas viettää aikaansa pääosin yksin ja käyttäytyy erakkomaisesti. Yhden haastatellun mielestä kiusatusta voi tulla pelokas. Voi myös käydä niin, että sopivan tilaisuuden tullen kiusattu rupeaa itse kiusaamaan esimerkiksi nuorempia oppilaita.

”Ehkä se vähän niinku eristäytyy joukosta tai kyllä sellaisia oppilaita tuola ehkä näkee, jotka pikkusen sillä lailla että seisoo vähä niinku kyllä ehkä joukossa mukana mutta seisoo vaan hiljaa eikä hirveesti puhu. Tai sitte jostain tiään sellaisia tapauksia, kun jotain on kiusattu, niin se itekin on alkanu vähän sillä lailla väliinpitämättömäksi ja kiusata ehkä itekin. Joko sillä lailla eristäytyy joukosta tulee hiljaseks ja vähän niinku sillä lailla pelokkaaks tai sitte alkaa kiusata itse.” (H5)

Ongelmana tutkimushenkilöt kokivat, että kaikista ei ole helppo huomata, että kyse on kiusaamisen uhrista. Jotkut saattavat vain viihtyä yksikseen ja ovat tämän vuoksi vetäytyneet omiin oloihinsa. Aina ei pysty päättelemään, onko kyse kiusaamisesta vai onko yksin olemiseen ja masentuneeseen olemukseen jokin muu syy. Yksi tutkimushenkilöistä kuvailee syrjään vetäytynyttä oppilasta seuraavasti:

”No, yks nyt ehkä silleen, että syrjäytyy niinku muusta porukasta, että viettää niinku paljo aikaa yksin. On vähän kavereita, silleen ettei oikeen halua niinku missään ryhmässä työskennellä, että mieluummin tekee aina kaikki asiat niinku yksin. Keskittyy nyt lähinnä suorittamaan sen kouluhomman, että ei niinku oo silleen hirveesti mitään semmosta ulkopuolista elämää niin sanotusti. Voi olla just joku oma yks harrastus, että minkä parissa sitte viettää aikaansa mut ei niinku puhu asioistaan silleen.” (H3)

Yksi haastatelluista mainitsi, että kiusaamisen uhri saattaa pyrkiä tekemään itsensä huomaamattomaksi. Jos uhri ”onnistuu” olemaan huomaamaton, niin tällöin on myös vaikeampaa huomata hänen avun tarvettaan. Tutkimushenkilöt olivat sitä mieltä, että uhrin täytyisi olla itsekin rohkeampi hakemaan apua eikä vetäytyä yksinäisyyteensä. Tutkimushenkilöiden mielestä oma ujous täytyisi uskaltaa voittaa ja pyytää apua esimerkiksi tukioppilailta.

6.2 Koulukiusaamiseen puuttuvat henkilöt

Teemahaastattelussa oli useampia kysymyksiä, joiden perusteella saatiin selville tukioppilaiden käsityksiä siitä, kuka voi puuttua kiusaamiseen. Erityisesti kysymyksillä ”Kuka voi puuttua kiusaamisen?” ja ”Kenen täytyy puuttua kiusaamiseen?” haettiin vastauksia tähän teemaan. Kuitenkin ”Oletko itse puuttunut kiusaamiseen? Miten?”, ”Onko kiusaamiseen puuttuminen on vaikeaa? Miksi?”, ”Pitäisikö sinun tukioppilaana puuttua kiusaamiseen?” -kysymysten vastauksissa tukioppilaat viittasivat itsensä ohella muihin tahoihin, jotka voivat puuttua kiusaamiseen. Kun tukioppilailta kysyttiin heidän käsityksiään siitä, onko oppilaan helpompi auttaa kiusaamisen uhria kuin opettajan tai onko tukioppilaan helpompi auttaa kiusaamisen uhria kuin jonkun muun oppilaan, saatiin kartoitettua henkilöitä, jotka voivat auttaa oppilaita kiusaamisongelmissa.

Haastateltavat nimesivät tiettyjä henkilöitä tai ryhmiä, jotka voivat puuttua kiusaamiseen. Vain kaksi haastatelluista oli sitä mieltä, että kuka tahansa on velvollinen puuttumaan koulussa tapahtuvaan kiusaamiseen. Tutkimushenkilöt kokivat, että koulussa on ennen kaikkea opettajalle velvollisuus puuttua kiusaamiseen ja koulun ulkopuolella taas vanhempien. Melko selvästi tuli esille, että tukioppilaiden mielestä olisi hyvä, kun joku aikuinen puuttuisi kiusaamiseen. Aikuisilla on auktoriteettia ja valtaa, jonka vuoksi heitä uskotaan ja totellaan paremmin kuin oppilaita. Joidenkin tutkimushenkilöiden mielestä rehtorin täytyy selvittää kiusaamistapaukset, koska hän on viime kädessä vastuussa koulussa tapahtuvista asioista ja koulun viihtyvyydestä.

”Opettajien täytyy siihen puuttua ehottomasti. Ja sitte jos ei opettaja pysty, niin sitte rehtori vois puuttua ja sitä kautta vanhemmat.” (H1)

Kiusaamiseen puuttumisen tutkimushenkilöt kokivat riippuvan tilanteesta ja henkilöistä, jotka ovat osallisina kiusaamisessa. Yksi tukioppilaista oli tosin sitä mieltä, että opettajan kohdalla ei tilanne eivätkä henkilöt vaikuta kiusaamiseen puuttumiseen.

”Se riippuu ihan tilanteesta ja ihmisistä, ketkä siinä on. -- opettajalla se ei riipu oppilaasta tai tilanteesta, ne voi mennä ihan millon vaan siihen väliin mutta oppilaalla se riippuu, ketkä siinä on ja mitä ne tekee ja mistä koko juttu on alkanu. Et’ minkälainen tilanne se on.” (H7)

Haastatteluista nousi esiin, että tilanteeseen voi vaikuttaa esimerkiksi se, kuinka pitkään jatkuneesta kiusaamisesta on kyse tai ovatko kiusaaja tai uhri oppilaalle tuttuja. Oman luokan merkitys kiusaamiseen puuttumisessa oli yhden haastatellun mielestä hyvin tärkeää. Luokka on suurimman osan päivästä yhdessä ja he oppivat tuntemaan toisensa hyvin. He varmasti huomaavat, milloin on kyse leikistä ja milloin taas vakavammasta kiusaamisesta.

”Kaikkein ihanteellisinta on, jos luokkalaiset ite puuttuis tilanteeseen, kun ne huomais, että joku on kiusattu. Niin tai sitte tullaan kertomaan tukioppilaille, joka vie sit asiaa eteenpäin.” (H4)

Monet tutkimushenkilöistä korostivat kavereiden merkityksen kiusaamiseen puuttumisessa. Vastaajien mielestä kavereiden puuttuminen on tehokas keino, sillä yläasteikäisille on kavereiden mielipiteellä suuri merkitys. Jos kaverit tuovat ilmi, että kiusaaminen ei ole suvaittua, niin se voi vaikuttaa merkittävästi kiusaajan käytökseen. Yksi tukioppilaista oli sitä mieltä, että usein kiusaaja huomaa tehneensä väärin vasta liian myöhään. Toisaalta kaverit voivat havahduttaa kiusaajan näkemään, mitä hän voi aiheuttaa tehdessään pahaa toiselle oppilaalle.

H5: Mun mielestä ei se kyllä hirveesti auta, jos menee jollekin kiusaajalla jotain sanomaan tai riippuu kuka sille nyt sanokaan. Sen pitää ite tajuta ennen ku se lopettaa. Se on huono juttu, koska se usein tajuaa vasta sitte isompana. Musta se ei hirveesti vaikuta,-- vaikka jollekin sanoo ties kuinka monta kertaa -- se ei jotenkin ota siitä opikseen. Sen pitää ite tajuta. Joskus jotkut vaan herää napsahtaa, että apua, mitä mä tässä ken ja sitte ne lopettaa.

T: Kukas siinä voi auttaa siinä tajuamisessa?

H5: Kavereilta se tulee se aika paljo, jos kaverit alkaa siihen puuttua, että nyt sä teet kyllä vähä hölmösti --. Ehkä se, koska se kaveripiiri on hirveen vahva niinku kiusaajille. Mä en tiedä, onko opettajilla niin hirveesti sitä sananvaltaa.

Yhden tukioppilaan mielestä kiusaamista saattaa tapahtua kaveriporukan sisällä. Tällaisissa tapauksissa heidän pitäisi itse selvittää syntynyt välikohtaus. Samainen tukioppilas puhuu siitä, että fyysiseen, näkyvään kiusaamiseen täytyisi puuttua ulkopuolisen, mutta kaveripiirin sisällä tapahtuvaan henkiseen kiusaamiseen puolestaan kaverit itse.

”Fyysiseen nyt aina tietenkä, että jos näkee että porukkaa hakataan tuolla noin, niin siihen pitää aina puuttua - - henkiseen -- varsinkin siihen nimittelyyn. Ei nyt kaveriporukoitten sisällä, ei siihen voi puuttua mitenkään paitsi ite korjaamalla asia. Muut ihmiset ei siihen silleen ei ne voi muuttaa asiaa, että jos toiset sulkee toisen niinku ulkopuolella. Sitä fyysistä ja henkistä on se nimittely ja niinku väkivalta, hakkaaminen, niihin pitäis puuttua silleen ulkopuolisen. Ite pitäisi puuttua siihen kavereiden keskuudessa tapahtuvaan.” (H7)

Osa tutkimushenkilöistä koki, että tukioppilaan on muiden oppilaiden tavoin helpompi puuttua kiusaamiseen, jos tilanteessa on mukana omia kavereita.

” -- riippuu onko se kiusattu sen oppilaan kaveri vai ei. Jos se ainakin on sen kaveri, niin sit sen on aina helppoo auttaa. Jos toinen kiusaa omaa kaveri, niin kyllä siihen menis väliin. Kyllä mä ainakin menisin, jos omaa kaveri kiusataan. Mutta jos se ei oo kaveri, niin opettaja olis kyllä parempi silloin siinä, kun joku oppilas.”(H1)

Toinen tilanne, jolloin konkreettinen kiusaamiseen puuttuminen tukioppilaana koettiin mahdolliseksi, oli silloin, kun kyse oli nuoremmista oppilaista. Yksi tutkimushenkilöstä kertoo tapauksesta, jolloin hän puuttui nuorempien oppilaiden tappeluun.

”-- kun tänne tuli kuudennen luokan oppilaita tutustumaan tähän [tutkimushenkilön kouluun]. Jotkut siinä hirveesti tappeli sit sanoin, että hei kuulkaas mä oon tukioppilas ja menin siihen väliin, että -- kato jos mä nyt meen sanomaan noille opettajille jotain, niin heti kun mä oon tukioppilas, niin ne uskoo mua ja teille käy kyllä kehnosti. Niin heti lopetti. Musta tuntuu, että tukioppilaita vähän niinku kunnioitetaan.” (H5)

Edellisen lainauksen tukioppilaalla oli tilanteessa kaksi vahvuutta, ensinnäkin tukioppilaan rooli ja toiseksi koulun vanhemman oppilaan asema. Saman ikäisten kanssa tai omassa luokassa tilanteeseen puuttuminen koettiin vaikeaksi, koska tällöin ei ole riittävästi auktoriteettia, jotta kiusaaja uskoisi tukioppilasta. Tästä kertoo yksi tutkimushenkilö seuraavasti:

”Meidän luokalla on jotain ihmistä haukuttu, nimitelty. Ja siinäkin tilanteessa, niin tota se oli vähän vaikeempi, ku se oli mun oma luokkani, ettei ole minkään näköistä auktoriteettia - -.”(H4)

Suoraa, fyysistä kiusaamista seuraa yleensä joukko muita oppilaita. Nämä sivusta seuraajat ovat yksi mahdollinen väylä, joiden avulla voidaan puuttua kiusaamiseen. Haastatellut tukioppilaat eivät kuitenkaan kokeneet helpoksi vaikuttaa sivusta seuraajiin. Yksi vastaajista oli kuitenkin sitä mieltä, että tukioppilas voi toimia ikään kuin muiden yllyttäjänä kiusaamiseen lopettamiseksi.

”Just ne sivusta seuraajat on vähän semmosia, että ne ei uskalla just sen takia puuttuu, ku niitä itteekin aletaan kiusamaan. Menee vaikka semmosen kans sitte siihen väliin. Menee niinku itte tavallaan tueksi siihen. Tai sanoo niille, että mennään vaikka joukolla tohon väliin. Just näistä hiljaisista hyväksyjistä puhutaan. Ne vois ehkä puuttua mut ei välttämättä huomaavinaan sitä kiusausta.” (H8)

Toisen tukioppilaan mielestä sivusta seuraajilla on keskeinen rooli varsinaisen kiusaamistilanteen jälkeen. Kun kiusaamisen havainnut koulukaveri tiedostaa kiusaamisen, niin hän saattaa jatkossa tunnistaa uhkaavan kiusaamisen. Tutkimushenkilö kertoo tällaisesta mahdollisuudesta seuraavalla tavalla.

”Kyllähän se aika useesti menee sillee, että jos niinku just se sivusta seuraaja on joku semmone, että se niinku edes vähän tuntee sitä, jota kiusataan, ni monesti sitte se niinku rupee sen kaveriks sillee. Ei nyt välttämättä tietenkään sillai, että siitä tulis välttämättä sen paras kaveri mut ainakin jonku aikaa sen jälkeen, että onko niinku tavallaan sillee semmonen olo, että mun täytyy nyt kattoo, että se pärjää. Riippuu tosiaan henkilöstä. Kyllä niinku aika usein se sivusta seuraaja rupee kans vähän kattomaan sen perään tavallaan.” (H3)

Tutkimushenkilöt kokivat vaikeaksi konkreettisen kiusaamiseen puuttumisen. Sitä vastoin moni heistä mainitsi, että tukioppilaana voi toimia oppilaiden ja opettajien välillä sanan saattajina ja vaikuttaa näin epäsuorasti kiusaamiseen loppumiseen.

”No, kylä tukioppilaan oikeastaan täytyis puuttua siihen, mutta eihän tukioppilaat yleensä nää kaikkee tappeluita ja sen semmosia. -- se kiusattu vois kertoa tukioppilalle ja tukioppilaat välittää sitä tietoa eteenpäin opettajalle taikka sitte rehtorille, joka sitte puhuu sen kiusaajan kanssa.”(H1)

Kiusaamiseen puuttuminen koettiin vaikeaksi, koska pelättiin mitä kiusaaja voi tehdä henkilölle, joka yrittää mennä väliin kiusaamiseen. Tutkimushenkilöt osasivat näin ollen selittää syyn sekä omaan, että muiden oppilaiden puuttumattomuuteen. Pelkona oli, että voi joutua itse kiusaamisen uhriksi tai leimautua kantelijaksi.

”Ne [sivusta seuraajat] siinä pelkää, että jos ne puuttuu siihen, niin sitte niitäkin aletaan kiusaamaan.” (H8)

”-- ei kukaan niinku oikeistaa ees uskalla tulla silleen mitään. Kaikki on vaan silleen ihan hiljaa ja yrittää olla silleen, ettei niitä kiusattaskaan ja yrittää olla -- just silleen, että oikeestaan niinku että ei tee mitään, että on vaan hiljaa ei koskaan sano mitään, ettei voi sanoa mitään tyhmää vahingossa väärin.” (H2)

Tutkimushenkilöt kokivat puuttumisen siinäkin mielessä ongelmalliseksi, että joskus saattaa olla vaikeaa tunnistaa, onko kyse kiusaamisesta. Yksi haastatelluista kuvailee sitä, kuinka vaikeaa ulkopuolisena on tietää tilanteen vakavuutta.

”Se on kyllä vaikeeta vetää se raja siihen, että mikä sitä kiusaamista on ja sitä tönimistä ja sellasta leikitappeluja ja tällaista näin.” (H5)

Tutkimushenkilöiden mielestä on helpompi puuttua tilanteisiin, joissa on osallisina tuttuja kavereita. Heistä pystyy paremmin näkemään, milloin on kyse tositilanteesta. Toisaalta taas tukioppilaana saattaa olla vaikeaa puuttua oman luokan kiusaamiseen, koska tällöin tukioppilaalla ei ole sellaista asemaa kuin nuorempia oppilaita kohtaan. Jos kiusaaminen oli edennyt pidemmälle, niin tällöin haastateltavien mielestä tilanteen purkaminen kuului jollekin muulle kuin tukioppilaalle.

”Sillon se se nyt oikeestaan on vaikeampi, et jos se on tosissaan edennyt oikein pitkällä tai jatkunu pitempää, niin sillon se voi olla hankalampi -- jos se on joku tommone pieni nälvimisjuttu tai lähteny jostain riidasta liikkeelle, niin kyllä se sitte yleensä selviää vähän helpommin.” (H3)

Vaikka kiusaamiseen puuttuminen koettiin vaikeaksi, niin siitä huolimatta tukioppilaat sanoivat sen olevan paras keino lopettaa kiusaaminen. Kiusaamiseen puuttumalla osoitetaan sekä kiusaajalle että mukana olevalle ryhmälle, että kyse on käytöksestä, jota koulussa ei hyväksytä.

”Ehkä siitä voi jotain viestiä silleen muillekin, että asiaan on nyt niinku puututtu. -- kiusaaja ei välttämättä niinku enää muita rupee kiusaamaan vaan se jättää asian sikseen ja sitte jotkut sen kaveripiiristä, että ne ei jatka. Jos nekin kiusaa ihmisiä mikä on aika yleistä yleensä isossa kaveriporukassa, et siel on kaikki sitten kiusaajia. Ne huomaa, että asiaan puututaan, niin sitte jättää sen sikseen tai ainakin vähentää, jos ei muuta.” (H7)

6.3 Kiusaamiseen puuttuminen

Haastatteluiissa saatiin kartoitettua tukioppilaiden käsityksiä kiusaamiseen puuttumisen eri muodoista ensisijaisesti kysymyksillä ”Oletko itse puuttunut kiusaamiseen? Miten?” ja ”Miten sinä voit tukioppilaana puuttua kiusaamiseen?”. Yksityiskohtaisempaa tietoa tuen muodosta saatiin kysymyksillä ”Miten tukea voi tarjota sitä tarvitsevalle?”, ”Mitä voisit sanoa henkilölle, jonka oletat tarvitsevan kaverin tukea?” ja ”Miten voisit sanottomasti tarjota jollekin tukea?”. Tukioppilailta pyrittiin saamaan myös selville eroaako tuen muodot, kun sitä tarjotaan kiusaamisen eri osapuolille. Tätä asiaa selvitettiin ”Miten voisit auttaa/tukea kiusaamisen uhria? Entä kiusaajaa?” ja ”Miten voit vaikuttaa kiusaamisen sivusta seuraajiin?” -kysymyksillä.

Tutkimushenkilöt olivat sitä mieltä, että kiusaamisessa tarvitsevat apua ja tukea sekä kiusaamisen uhri että itse kiusaaja. Yleensä voi käydä niin, että kiusaamisen uhri saa kaiken empatian ja kiusaajaa lähinnä torutaan ja rangaistaan. Tukioppilaat olivat kuitenkin sitä mieltä, että myös kiusaajalle täytyy antaa mahdollisuus kertoa tapahtuneesta. Kiusaaminen saattaa olla hätähuuto kiusaajan mieltä painavasta ongelmasta. Kuitenkin tutkimushenkilöt mainitsivat, että kiusaamisen uhri on ensisijainen tuen tarvitsija.

”No, kyllä se kiusattu tarvitsee apua. Jos se on vaikka maassa ja toinen rupeaa potkimaan sitä, niin se tarvii apua yleensä. Sit se kiusaaja voi tarvita apua, jos sillä on joku ongelma -- ja sen tekee mieli ruveta kiusaamaan. Sitäkin silleen vois auttaa, jos sillä on vaikka joku kotiongelma tai joku muu, mennä vanhempien kanssa huonommin, niin sitä vois auttaa.” (H1)

”No, ainakin se kiusattu ensiks ja sitte ehkä siltä kiusaajaltakin vois kysyä niinku miksi kiusaa. Koska useimmiten just jos on koulumenestystä ja kiusataan siitä, että ku on hiku. Se on yleensä kateutta, vaikkei sitä itte niinku huomaiskaan se kiusaaja. Toisella on paremmat numerot ja itekin silti haluais olla joku semmonen hyvä. Todennäkösesti kaikki haluaa olla jonkun näkönen tähti.” (H8)

Yksi tutkimushenkilöistä kertoi tapauksesta, jossa tukioppilailla oli hyvin keskeinen merkitys kiusaamistilanteen purkamisessa. Kyseessä oli tukioppilaan omassa kummiluokassa tapahtunut tilanne. Yksi oppilaista oli käyttäytynyt erittäin

väkivaltaisesti toista oppilasta kohtaan. Tilanteesta ei ollut järkyttynyt vain uhriksi joutunut, vaan koko luokka. Tämän vuoksi tutkimushenkilön mielestä oli tärkeää käsitellä kyseistä tapausta koko luokan kanssa.

” -- ne luokkalaiset oli kanssa pelästyneet hirveesti tilannetta ja sitte karttoivat ja niin edelleen. Siis juteltiin kaikkee heidän kanssaan silleen yhteisesti ei välttämättä edes siitä asiasta, tästä nimen omaisesta välikohtauksesta. Yritettiin avata tilannetta. Koko ryhmän kanssa puhuttiin yksitellen ja ryhmässä.” (H4)

Haastateltu tukioppilas oli itse henkilökohtaisesti jutellut myös kiusaamisen uhrin kanssa. Hänen mielestensä oli tärkeää edetä uhrin ehdoilla ja tarjota hänellä ennen kaikkea kuuntelevaa ja ymmärtävää vertaistukea.

”Me puhuttiin ihan kahden kesken hänen [uhrin] kanssaan. Se oli ensin aika hiljasta. Mä itse asiassa juttelin ihan normaaleja asioita. Sitte otettiin käsiks luokkahenki ja luokkahengestä mentiin tähän tilanteeseen. Enkä kyllä ite yrittäny pakottaa sanomaan yhtään mitään. Täytyy yrittää saada kiusattu ite purkamaan se tilanne, joka saattaa sit helpottaa oloa, koska puhuminen auttaa oloa huomattavasti, jos sen saa sen kiusatun ite puhumaan ja purkamaan sen tilanteen. -- jos siitä on jotain vakavempia seurauksia, niin sit se no joo mun mielestä se kuuluu sit jo koulupsykiatrille tai ammatti-ihmiselle.” (H4)

Tässä tapauksessa kiusaaja oli hakenut väkivaltaisella käytöksellään jonkinlaista huomiota, sillä hän oli kokenut olevansa yksinäinen ja ei-pidetty luokassaan. Kiusaajan kohdalla tukioppilaat olivat ensin kyselleet ylipäättään pojan kuulumisia eivätkä suinkaan lähteneet heti syyttämään ja kyselemään, että miksi kiusaat. Jo kuulumisten kyselyn aikana kiusaaja oli alkanut vähitellen kertomaan omista ongelmistaan.

”Senkin [kiusaajan] kans on mun mielestä hyvä käydä se tilanne läpi. Mikä se kokonaistilanne on. -- ei me ensin menty hirveenä kysymään, että miks sä kiusaat tai jotain muuta vastaavaa, vaan ensin kans juteltiin normaalit kuulumiset, miten sulla menee ja sit se sano, et ei mul mee hyvin. Sit se alkaa siitä. Mun mielestä siinä vaihees, kun se alkaa ite puhumaan, tukioppilaan tärkein tehtävä on nimenomaan kuunnella.” (H4)

Tärkeintä haastatellun tukioppilaan mielestä oli, että kyseisen tilanteen purkamisessa ei ketään alettu syyttämään, koska se olisi vain pahentanut tilannetta. Sen sijaan kaikille

annettiin mahdollisuus kertoa luotettavalle henkilölle omat tuntemuksensa tilanteesta. Kiusaamistapaus käsiteltiin koko ryhmän yhteisenä ongelmana. Tilannetta ratkaisemassa olivat olleet haastateltu ja kaksi muuta tukioppilasta, jotka olivat tehneet onnistunutta työtä luokan kanssa. Jossain vaiheessa heidän resurssinsa kävivät kuitenkin riittämättömiksi. Kiusaamiseen takaa purkautui isompi ongelmavyöhyke, jolloin tapaus siirtyi ammattiauttajan selvitettäväksi.

Yleisimmin tukioppilaiden haastatteluista nousi esiin, että parhaiten kiusaamisen uhria voi auttaa ja tukea menemällä väliin akuutissa kiusaamistilanteessa ja tällä tavoin pyrkiä puolustamaan kiusattua. Samalla osoitetaan kiusaajalle, ettei hänen toimintansa ole hyväksyttyä.

” -- siinä kiusaamistilanteessa menee sinne ja yrittää puhua sille kiusaajalle tosiaankin. Puhuu sille kiusaajalle, et jos se lopettais tän jutun ja sitte hän siinä auttaa sitä kiusattuakin.” (H7)

Tutkimushenkilöiden mielestä on tärkeää, että kiusaamisen uhrille tarjotaan apua. Näin uhri saisi tietää, että hän ei ole yksin ongelman kanssa, ja että apua on saatavilla. Tutkimushenkilöiden mielestä tukea voi tarjota esimerkiksi seuraaville tavoilla:

”Yrittää olla kaveri mutta yrittää olla ystävällinen ja silleen. Mennä juttelee ja kaikkee semmosta, ettei eristä sitä joukosta pois.” (H2)

”Ainakin jos haluaa kertoa, niin sitte voi kuunnella, miks se ite luulee sitä kiusaamisen syytä. Just jutella siitä ja ehkä rohkaista sitä.” (H8)

Yksi haastatelluista kertoi tapauksesta, joka oli tapahtunut, kun hän oli abittanut yläasteen. Samalle yläasteelle oli tullut oppilas haastatellun edellisestä koulusta. Haastateltu ei kuitenkaan tuntenut kyseistä oppilasta aikaisemmin kuin ulkonäöltä. Tämä toinen oppilas oli ollut hyvä koulussa, mitä uudessa luokassa ei tunnuttu hyväksyvän. Oppilaan menestyksestä oli saatu syy kiusaamiseen ja hänen eristämiseen ryhmästä. Haastateltu oli tunnistanut alkavan kiusaamisen ja puuttunut tilanteeseen olemalla kaveria kyseisen oppilaan kanssa. Tämä oli auttanut oppilasta, joka oli syrjäytymisen uhan alla.

”Mä olin ihan niinku uus luokalla mä en tuntenut ketään sieltä mut sitte oli tämmöne toinen poika, niin se oli samasta koulusta mut se oli eri luokalta. Mut me ei niinku silleen yhtään tunnettu toisia --. Se oli silleen niinku, ettei sitä niinku aluksi hyväksyty ollenkaan ko oli -- kymppejä kaikista aineista just tämmöstä näin sitä ei toiset niinku välttämättä hyväksy silleen. Semmosta hinkua porukkaansa. Mä olin sen kaveri.”(H8)

Jos tilanne antaa siihen mahdollisuuden, niin kuunteleminen olisi monen tutkimushenkilön mielestä tehokas tapa tukea sekä kiusattua että kiusaajaa. Muille oppilaille täytyisi selkeästi ilmaista, että tukioppilaat ovat luotettavia auttajia, koska he eivät levittele asioita muille oppilaille, vaan osaavat kuunnella ja toimia sen pohjalta asian vaatimalla tavalla.

”Et pystyy kuuntelemaan eikä ite vaan pidä jotain saarnaa siinä, joka ei todellakaan auta, voin kokemuksestakin kertoa, ettei todellakaan auta semmonen hirveen saarna vaan ennemmänkin se, et pystyy kuuntelemaan ja yrittää ymmärtää.” (H4)

Yhden tutkimushenkilön mielestä juttelemalla kiusatun kanssa saadaan selville, mitä hän itse haluaisi tehdä kiusaamisen loppumiseksi. Kiusaamisen uhri ei välttämättä pidä siitä, jos hänen asioitaan selvitetään kysymättä hänen mielipidettään.

”Voi jutella sen henkilön kanssa, kelle on sitä kiusaamista tapahtunut ja mieltä sen kanssa, että mitä tehään. Haluaako, että mennään rehtorin kanssa puhumaan ja et miten lähetään sitä asiaa selvittämään, että yleensä se parempi just silleen jutella sen henkilön kanssa kehen se kohdistuu --, ettei sitte mee niinku ite suinpäin kertomaan rehtorille, että siitä voi niinku loukkaantua sitte se kehen se kohdistuu, että pitää vähän senkin mielipidettä kysyä asiasta.” (H3)

Yksi tutkimushenkilöistä mainitsi, että kiusaamisen uhrilla saattaa olla usein heikko itsetunto, jota tarvitsisi nostattaa. Uhrin itsetunnon vahvistamisessa voisi tukioppilaskin olla apuna pyytämällä esimerkiksi mukaan johonkin toimintaan.

”Sen itsetunto pitäisi saada kohoomaan, että jos se on vaikka vähän yksinäinen tyyppi kuten useimmat, joita kiusataan. Jos sille menee sillä lailla kaveriks tai tällä lailla, alkaa juttelemaan tai sitte jos järjestää jotain juttuja täällä ni, pyytää sitä niinku siihen mukaan --, tuuppa sinä vapaaehtoiseksi tänne näin niin. Jotenkin se ehkä tuntee olevansa osana jotain. Koska usein niinku, jos on hyvä itsetunto, silloin ei ees välitä hirveesti, jos kiusataan”(H5).

Muutama haastatelluista mainitsivat myös nonverbaalisia keinoja, joilla voi osoittaa toiselle oppilaalle tukea. Jonkun mielestä katseella tai kasvojen ilmeillä ja eleillä voi viestittää välittämistä syrjittyä kohtaan. Joku puolestaan mainitsi tervehtimisen tai oven avaamisen eleiksi, joilla voi osoittaa toiselle välittämistä. Sanattomaksi tukemiseksi voidaan myös luokitella tutkimushenkilöiden mainitsemat konkreettiset väliin menot akuutissa kiusaamistilanteessa.

”Mun mielestä niinku kasvojen eleet, katseilla. Yleensä semmosella asenteella sitä ihmistä kohtaan osoittaa sen, että nyt hyväksyy.” (H4)

”Jos tuolla jossain tulee vastaan, meille on sanottukin, että tervehtikää niitä [syrjittyjä] ja hymyilkää iloisesti, avaa vaikka oven. Heti tulee sellanen, että tosson selvästi jotain, että muakin tolla lailla huomioi. Se auttaa kyllä varmasti.” (H5)

”No, ainakin mennä siihen väliin ja auttamaan sitä kiusattua ylös ja sitte jos se kiusaaja rupee kiusaamaan sitä, niin pistää sille hanttiin --” (H1)

Toiset tutkimushenkilöistä huomioivat, että kiusaamistilanteen jälkeenkin täytyy olla kaveria uhrin kanssa. Häneltä voi kysyä kuulumisia ja että onko kiusaaminen loppunut. Aina ei riitä, että menee kerran väliin kiusaamiseen, vaan uhri saattaa tarvita pidempi aikaista tukea. Yksi tukioppilas kertoo seuraavassa, kuinka hänen mielestään kiusaamisen uhrin kanssa voi toimia, jotta hänen olonsa tulisi paremmaksi.

” -- muutaman päivän selvittämisen jälkeen kysyy, että miltä nyt tuntuu ja miten on menny ja että onko ne vielä ollu niinku siinä kiusaamassa ja silleen kattoon vähän, että sille riittäisi kuitenkin niitä kavereitaki, ettei sen tarvis olla yksin. Koittas vaikka sitten ite olla siinä vähän sen kanssa, vaikka ei - - mikskään sydänystäväks heittäytyä, mutta silleen et jutteleen vähän. Ois

niinku muutakin ajateltavaa ku vaan sitä, että millon ne tulee uudestaan ja tuleeko vai eikö.” (H3)

Tutkimushenkilöt olivat sitä mieltä, että puhuminen auttaa myös kiusaajan kohdalla. Samoin kuin uhrin kanssa toimiessa myös kiusaajan kohdalla tukioppilaat voisivat olla välikätenä. Jos kiusaaja ei itse rohkene hakea apua esimerkiksi opettajilta, niin tukioppilaat voivat välittää kiusaajan avunpyynnön opettajalle. Vaikka osa haastatelluista oli sitä mieltä, että saarnaaminen ei auta kiusaamistilanteessa, niin toisten mielestä kiusaajaa pitäisi havahduttaa ajattelemaan tilannetta uhrin näkökulmasta. Yhden tutkimushenkilön mielestä kiusaajalle kiusaaminen on hännäämistä ja leikkimistä toisen kustannuksella. Kiusaaja ei ymmärrä pahoittavansa uhrin mieltä ja satuttavansa tätä ellei joku sitä hänelle sano.

” Vois vaikka sanoo sille [kiusaajalle], että ei kannata kiusata, että se ei oo kivaa sitä toista kohtaan, että se ei halua tulla kouluun.” (H6)

”Sille vois sanoo, että onko pakko kiusata koko ajan, että miete ko sua kiusattais tai jotain muuta. Menis vähän itteensä se kiusaaja, että rupeis miettiin vähän asioita ja miltä siitä tuntuis, jos sitä koko ajan kiusattais.” (H2)

”No, pyytää ainakin lopettamaan sitä, että mitä pahaa se on tehny se kiusattu sille. Jos se kiusattu on vaikka joku yksin ja sitte sillä ei oo muita kavereita, niin mitä pahaa se on sille tehnyt” (H1)

Toiset tutkimushenkilöistä huomioivat, että kiusaajalle täytyy antaa myös mahdollisuus purkaa tunteitaan. Hänellä saattaa olla kotona ongelmia. Esimerkiksi vanhempien eroaminen saattaa aiheuttaa käytöstä, joka johtaa toisten kiusaamiseen. Haastatteluista nousi selkeästi esille, että kiusaajalta täytyisi selvittää syy kiusaamiseen. Kun tämä saadaan selville, se voi helpottaa sekä kiusaajan että uhrin olotilaa. Saattaa olla, että kiusaaja on yksinäinen ja hakee huomiota kiusaamiselle.

”Kyllähän sitä nyt pitäis sillai kysyä, et joo että mikä vikana, missä mättää. Onks toi toinen tehny sulle jotain vai mitä. Kyllä sit sitä kiusattuakin pitäis auttaa, ettei se jatkuis.” (H7)

Kiusaajan kohdalla monet haastatelluista nostivat esille ammattiavun. Koulupsykologin tai kuraattorin apu tuntui olevan tukioppilaiden mielestä kiusaajan kohdalla vielä tärkeämpää kuin kiusaamisen uhrin kohdalla. Yksi haastatelluista oli sitä mieltä, että kiusaajan käytökseen voi yrittää vaikuttaa tukioppilaan auktoriteetin turvin. Tukioppilas voi käydä sanomassa kiusaajalle, että jos hän ei lopeta kiusaamista niin tukioppilas menee kertomaan opettajalle. Tutkimushenkilö oli sitä mieltä, että tukioppilaita tavallaan kunnioitetaan ja heidän sanaansa myös uskotaan paremmin kuin muiden oppilaiden.

Pari haastatelluista oli sitä mieltä, että tukioppilaat voisivat järjestää koulussa tilaisuuden, jossa käsiteltäisiin kiusaamista. Tilaisuudessa kerrottaisiin kiusaamisesta ja läsnä voisi olla myös ammattiauttajia kuten koulupsykologi. Samaisessa tilaisuudessa kerrottaisiin, että tukioppilaille voi tulla puhumaan kiusaamisesta. Kaikille avoin tilaisuus olisi joidenkin haastateltujen mielestä parempi vaihtoehto kuin mennä tarjoamaan yksittäiselle oppilaalle apua ja tukea.

”Vois pitää jonkun semmosen niinku tilaisuuden -- just tämmönen koulukiusaamistilaisuus. Siellä voidaan niinku kertoa kiusaamisesta ja sen kaikista ongelmista -- sanotaan sen jälkeen, että jos jollakin nyt on jotain sellasta jotain sydämellä, josta haluaa puhua. Jos kiusaa tai kiusataan, niin ihan luottamuksellisesti meille voi tulla sanomaan. Sillon se tulis ihan selväks. Se on vähän hankala yksittäiselle ihmiselle tuolla käytävillä mennä sanomaan.” (H5)

Tutkimushenkilöt olettivat, että tuen tarjoamiseen kiusaamisen uhrin suhtautuu myönteisemmin kuin kiusaaja. Uhri on varmasti iloinen, että joku tarjoaa hänelle apua. Parhaimmillaan toisten tuki voi johtaa siihen, että kiusaaminen loppuu ja uhri pääsee muiden joukkoon eikä koe olevansa enää niin syrjitty.

”Se voi muuttua ihmisenä täysin erilaiseksi ja ei oo enää niin joukosta silleen eristäytynyt, vaan tulee muitten kanssa tekeen mitä muutkin tekeen ja rupee hengailleen enemmän kavereitten kanssa ja uskaltaa lähteä perjantai-iltaisina vaikka kavereitten kaa vaikka johonkin ulos --.” (H2)

Kiusaajan puolestaan saattaa tutkimushenkilöiden mielestä kieltäytyä tuesta. Kiusaajalla voi olla sellainen imago, ettei hän pysty ottamaan vastaan toisten apua. Jotkut haastatelluista olivat myös sitä mieltä, että kiusaaja saattaa reagoida tukeen suuttumalla ja jopa alkaa kiusata tuen tarjoajaa. Tällainen pelko luonnollisesti vaikeuttaa kiusaamiseen puuttumista. Suurin ongelma haastattelujen perusteella tuntuisi olevan, että avun tarvitsijat eivät ehkä luota siihen, että esimerkiksi tukioppilaille voi kertoa ongelmista luottamuksellisesti. Jos tämä luottamus saataisiin syntymään tukijoiden ja tuettavien välille, niin kiusaamistilanteita pystyttäisiin kenties vähentämään. Tärkeää tutkimushenkilöiden mielestä olisi, että kiusaaminen saataisiin loppumaan. Tällöin kaikkien olisi turvallista tulla kouluun eikä kenenkään tarvitsisi pelätä koulun käytävillä.

6.4 Tukioppilastaidot

Tukioppilaiden käsityksiä niistä taidoista, joita tukioppilastoiminnassa tarvitaan saatiin seuraavilla suorilla kysymyksillä: ”Mitä tukioppilaalta edellytetään (ihmissuhdetaitoja tai luonteenpiirteitä)?” ja ”Millaisen henkilön kannattaa hakeutua tukioppilaaksi?”. Myös muista vastauksista löytyi viittauksia tarvittaviin taitoihin. Tällaisia kysymyksiä olivat esimerkiksi ”Mikä on sinun mielestäsi tukioppilastoiminnan tarkoitus?”, ”Miksi sinä halusit tukioppilaaksi?” ja ”Millaiset ominaisuudet ovat sinun vahvuutesi tukioppilaana?”

Tutkimushenkilöt kuvailivat monella tavalla, millainen heidän mielestään tukioppilaan pitäisi olla. Toisin sanoen, mitkä ovat niitä taitoja ja vahvuuksia, jotka koetaan tärkeiksi tukioppilastoiminnassa. Ensinnäkin tukioppilaan täytyisi olla luotettava. Luotettavuuden mainitsemisen yhteydessä monet nostivat esimerkiksi koulukiusaamisen. Jos joku oppilas tulee kertomaan kiusaamisesta, niin tukioppilas ei levitellä tietoa muille, vaan hänen täytyy osata toimia niin sanotusti ammattimaisesti. Tutkimushenkilöiden mielestä tukioppilaan tehtävänä on olla luotettava kuuntelija, joka voi kertoa asiasta eteenpäin vain esimerkiksi opettajalle, joka pystyy puuttumaan kiusaamiseen ja lopettamaan sen.

” -- ettei levittele niitä asioita, että pitää just osata pitää se suunsa kiinni, et jos sulle tulee joku sanomaan jostain kiusaamisjutusta niin vaikka se olis

miten hyvä kaveri niin sä et silti saa sanoa yhtään mitään ja muutenki semmosista asioista mitä tukioppilaiden kokouksissa puhutaan, niin niistä ei sitten puhuta eteenpäin. Pystyy olemaan hiljaa niistä asioista.” (H3)

Tutkimushenkilöiden mielestä tukioppilaan täytyisi olla auttavainen varsinkin seitsemännän luokan oppilaita kohtaan. Molemmissa kouluissa, joissa tein haastattelut, kuului tukioppilastoimintaan kummiluokkatoiminta. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen tukioppilas on kummina yhdellä seitsemännelläluokalla. Saman luokan kummina on yleensä enemmän kuin yksi tukioppilas. Erityisen tärkeänä koettiin, että tukioppilas tutustuu kummiluokkaansa ja on heidän apuna ja tukena. Haastateltavien mielestä kummiluokalle täytyy järjestää ohjelmaa, pitää valistustunteja ja tutustuttaa luokkalaiset toisiinsa esimerkiksi leikkien avulla. Toiminta kummiluokan kanssa koettiin ennalta ehkäisevänä työnä.

”-- ettei oo kauheen etäinen siitä luokasta, että ne sitte uskaltais tulla ne seiskat puhumaan.” (H3)

”Me ollaan aina sanottu, että joo että jos niinku tulee jotain asiaa niin voi tulla ihan vaikka olis niinku siinä mulla kymmenen kaveria ympärillä ja niitten kanssa juttelisin ja olis hirveen hauskaa ni ihan ihan hyvin voi vaikka hihasta nykäiseen, että tuutko käymään tässä ja sitte jutella siinä vähän aikaa -- . Pitää vaa sitte sanoo, että voi sitte tulla, että ei niinku tarvi yhtään pelätä.” (H3)

Tukioppilaan täytyy olla haastateltavien mielestä auttavainen kaikkia oppilaita kohtaan, ei ainoastaan omaa kummiluokkaansa kohtaan. Varsinkin sellaisia kohtaan, joilla ei ole kavereita ja jotka ovat syrjäytyneitä. Yksinäiset tai syrjäytyneet oppilaat yhdistettiin usein koulukiusaamiseen. Kiusaamiseen puuttumisen mainitsi jokainen haastateltavista keskeiseksi asiaksi tukioppilastoiminnassa. Kuitenkin vain parille haastatelluista muistui mieleen jokin konkreettinen tilanne, jossa itse olisi mennyt väliin kiusaamiseen, mutta viidellä kahdeksasta haastatellusta oli omakohtainen kokemus kiusatuksi joutumisesta. Oma kokemus oli joidenkin kohdalla ollut syynä siihen, että halusi itse ryhtyä tukioppilaaksi.

”Oon ite kokenut nuorempana koulukiusaamista ja syrjimistä, johon ei puututtu. Kukaan muu ei ansaitse sellaista kohtelua, joten sen täytyy estää.” (H4)

”Ehkä se silleen, että mulla on niinku kokemuksia siitä kiusaamisesta, niin tietää tosissaan mitä se on. --. Semmosen on ehkä hankalampi silleen tulla tukioppilaaksi, jolla ei oo mitään kokemuksia siitä kiusaamisesta, että olis ittee kiusattu tai jotain kaveria. Sitte ei välttämättä tiä, että mitä se todellisuudessa on.” (H3)

Kiusaamiseen puuttuminen koettiin usein vaikeaksi. Tämän vuoksi osa haastateltavista mainitsi, että tukioppilaan täytyy olla tarpeeksi rohkea, jotta uskaltaa puuttua kiusaamiseen. Sosiaalisuus, halu olla erilaisten ihmisten kanssa ja suvaitsevaisuus koettiin keskeisiksi tukioppilaan ominaisuuksiksi. Jotkut tutkimushenkilöistä mainitsivat ryhmäviestintätaitojen merkityksen. Tukioppilastoiminnassa työskennellään ja järjestetään erilaisia tapahtumia koko ryhmän voimin, jolloin on tärkeää, että pitää ryhmässä toimimisesta ja sitoutuu ryhmään.

”-- ettei välttämättä oo hirveen niinku hiljanen hissukka, että osaa oikeesti puuttua asioihin ja semmonen aika sosiaalinen luonne pitää todellakin olla, jos aikoo pärjätä.” (H4)

”Tykkää niinku ryhmässä tehdä kaikkee, olla niinku ihmisten kanssa ja auttaa.” (H6)

Vaikka tukioppilaan täytyy olla sosiaalinen, niin tärkeäksi haastatellut kokivat myös kuuntelemisen taidon. Luotettava kuuntelija on usein henkilö, jota tukea tarvitseva etsii. Yhden haastatellun mielestä toisen kuunteleminen kertoo tuen hakijalle aidosta välittämisestä.

”On motivoitunut siihen tehtävään oikeesti, välittää aidosti siitä mitä tekee. Ja semmone, että tekee sitä koko sydämellään.” (H4)

Yksi tutkimushenkilöistä mainitsi, että todellisessa ongelmatilanteessa tukioppilaalta vaaditaan kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä. Saattaa olla, että tilanne ei raukeakaan yhdellä kertaa, vaan tukioppilaaltakin vaaditaan pitkäaikaista panosta ja sitoutumista ongelman selvittämiseen. Monista vastauksista nousi myös esille, että tukioppilaan olisi hyvä olla ystävällinen, iloinen ja positiivinen ja tällä tavoin näyttää hyvää esimerkkiä myös muille oppilaille.

Tutkimushenkilöt kokivat myös, että tukioppilailla on erityinen velvollisuus puuttua kiusaamiseen. Tukioppilaiden tehtäviin kuuluu huolehtia koulun ilmapiiristä, johon kuuluu olennaisesti kiusaamisen estäminen. Tutkimushenkilöiden mainitsema tukioppilaiden auktoriteetin asema koulussa on vahvuutena kiusaamiseen puuttuessa. Erityisesti silloin, kun kyseessä on koulun nuorimmat oppilaat.

”Jos on tukioppilas, niin on tavallaan joku syy mennä sanomaan, niin silloin on vähän niinku järkevämpää, et se ei pidä mua ihan hölmönä. Ku on tukioppilas, niin on joku velvollisuus vähän niinku mennä --, ku ajattelee, että mä tukiooppilas, niin ehkä mun vähän täytyykin. -- se helpompi kun on tukioppilas.” (H5)

Haastateltavien mielestä kavereiden, luokkakavereiden ja yleensä muiden oppilaiden puuttumisella kiusaamiseen voi olla tehokkaammat seuraukset kuin aikuisen puuttumisella. Kavereiden mielipiteellä on suurempi vaikutus esimerkiksi kiusaajaan, kuin jos opettaja yrittää estää kiusaamisen jatkumisen. Joidenkin haastateltujen mielestä opettajat ovat tavallaan ulkopuolisia oppilaiden välisissä asioissa, sillä oppilaat ovat koko ajan tekemisessä toistensa kanssa ja heille muodostuu oma kulttuurinsa. Tämän vuoksi tukioppilailla on keskeinen rooli kiusaamistilanteisiin puuttumisessa.

”-- kun on saman ikäinen ja tolla lailla on helpompi ehkä jutella, ku tietää vähän. Kyllä opettajakin tietää varmasti. -- on helpompi puhuakin ehkä oman ikäiselle. -- kun on saman ikäinen, niin tietää ne jutut voi olla samoja jotain niinku ajattelee samalla lailla ehkä.” (H5)

”Opettaja ei varmaan kummiskaan niinku huomaa sitä [kiusamista] välttämättä eikä se tiedä niitä taustoja. Jos se on oppilas niin se osaa paremmin puuttua siihen.” (H8)

”-- opettajat on ehkä vähän niinku ulkona tollasista asioista ja silleen. Oppilaat on ehkä vähän enemmän silleen tekemisissä toistensa kanssa kuitenkin.” (H2)

Toisaalta jotkut tutkimushenkilöt olivat sitä mieltä, että tukioppilaidenkin kohdalla puuttumiseen vaikuttaa jokaisen persoonallisuus. Toiset tukioppilaat ovat rohkeampia puuttumaan kiusaamiseen, kun taas toiset saattavat asettua muiden joukossa seuraamaan

tilannetta sivusta. Yksi haastatelluista kertoo kiusaamistilanteesta kummiluokassa, mihin tukioppilaat olivat puuttuneet. Tukioppilaiden vahvuutena oli, että he tunsivat oppilaiden käytöksen tavat ja puheen tyyliin. Opettajan tehtävänä oli ohjata tilannetta ja toimia taustatukena tukioppilaille.

”Esimerkiksi just tässä meidän tilanteessa hän [uhri] pyydettiin koulun puhutteluun opettajan kanssa. Ne ei oikein toiminu, koska siinä on suuri auktoriteetti ero tämmönen, että hän ei uskaltanu avautua. Hän pelkäs puhuu ja koki jotenkin kiusalliseksi sen tilanteen. Saatto hyvinkin oppilas kokea silleen vähän niinku epämukavaks sellaseen tilanteen, että joku suuri ope on pöydän takana. Toisaalta se riippuu kans opettajast. Sillä on ehkä enemmän valtaa enemmän silleen mahdollisuuksia. Toisaalta taas voi olla, että oppilaan on helpompi puhua ikäiselleen tai joka tietää, että ymmärtää. Voi olla just niinku tukioppilasryhmältä helpompi hakea apua, koska on niinku ite voi olla ollu joskus samassa tilanteessa tai voi joutua ite helpommin samaan tilanteeseen. Tuntee nuorten kulttuurin ja nuorten tavat ja silleen. Ei tuu kielieroja tai muuta vastaavia.” (H4)

Sen lisäksi että tukioppilaat voivat itse suoraan puuttua helpommin kuin muut oppilaat kiusaamiseen, he voivat tutkimushenkilöiden mielestä myös toimia luottamuksellisena välikäsinä oppilaiden ja opettajien välissä. Jos tukioppilaalla itsellensä ei ole rahkeita mennä väliin kiusaamiseen, niin ainakin hänen velvollisuutensa on kertoa siitä opettajalle tai rehtorille. Yhden vastaajan mielestä kiusaamisen puuttuminen on kuitenkin kaikkien oppilaiden velvollisuus, sillä tukioppilaita on koulussa vain ”kourallinen” eivätkä he näin ollen tule tietoisiksi läheskään kaikista tilanteista, joita koulun käytävillä tapahtuu. Haastateltavat olivat myös sitä mieltä, että tukioppilaat ovat kuitenkin vain oppilaita, jotka pystyvät auttamaan vain tiettyyn pisteeseen saakka. Jos on kyse vakavammasta ongelmavyyhdistä, siirtyy vastuu koulun rehtorille ja esimerkiksi koulupsykologille.

7. DISKUSSIO

7.1 Koulukiusaamisen tunnistaminen

Tämän pro gradu -työn tutkimus antoi viitteitä siitä, että nuoret osaavat määritellä, mitä on koulukiusaaminen. Toisaalta tutkimushenkilöinä oli valikoitunut joukko nuoria, jotka olivat saaneet tukioppilaskoulutuksessa tietoa kiusaamisesta. Vaikka tutkimuksen osallistuneet kahdeksan nuorta osasivat määritellä kiusaamisen, niin siihen eivät ehkä kaikki oppilaat kykene. Tutkimushenkilöt käyttivät kiusaamisesta puhuessaan pääosin perinteistä jaottelua fyysiseen ja henkiseen kiusaamiseen. Jotkut heistä myös mainitsivat, että kiusaaminen on näkyvää tai näkymätöntä. Tällainen määrittely viittaa siihen, että kiusaaminen koettiin olevan muodoltaan joko suoraa fyysistä väkivaltaa tai epäsuoraa toisen oppilaan ahdistelua, kuten joukosta pois sulkemista tai juoruilua. Jotkut tutkimushenkilöistä nostivat esiin, että jotta voidaan puhua kiusaamisesta, täytyy sen olla toistuvaa ja pitkäkestoista. Tutkimushenkilöiden määrittelyt kiusaamisesta ovat hyvin samoilla linjoilla tutkijoiden tekemien määritelmien kanssa (ks. Olweus 1992). Ainoastaan kiusaajan ja uhrin voimasuhteiden epätasapainoa ei tutkimushenkilöiden vastauksista noussut esille.

Tutkimushenkilöt olivat pääosin sitä mieltä, että perusopetuksen ylemmillä luokilla kiusaaminen muuttuu muodoltaan henkiseksi. Lyömistä, potkimista tai muuta fyysistä väkivaltaa koulun käytävillä harvemmin näkyy. Toisaalta tässä voi olla koulukohtaisia eroja. Kuitenkin tutkimustulokset osoittavat, että kiusaaminen vähenee, kun oppilaat siirtyvät perusopetuksen alemmilta luokilta ylemmille (ks. esim. Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen & Rimpelä 2000, 661; Rigby & Slee 1991). Saattaa myös olla, ettei kiusaaminen varsinaisesti vähene, vaan muuttuu muodoltaan sellaiseksi, mitä on yhä vaikeampi muiden havaita.

Vaikka tukioppilaat osasivat kertoa, mitä heidän mielestään on kiusaaminen, niin kuitenkin sen tunnistaminen koettiin vaikeaksi. Silloin kun kiusaaminen on suoraa toista oppilasta kohtaan hyökkäämistä, kiusaaminen osattiin luonnollisestikin tunnistaa. Jos oppilas on vetäytynyt omiin oloihinsa, niin tutkimushenkilöt kokivat vaikeaksi tietää, oliko vetäytyminen kiusaamisen seuraus. Saattaa olla, että toiset oppilaat haluavat olla

vapaaehtoisesti omissa oloissansa. Koska henkisen kiusaaminen tunnistaminen koetaan vaikeaksi, täytyisi nuorille kertoa tarkemmin, kuinka toisen oppilaan viestintää voidaan havainnoida. Puheviestinnän tutkimus voi tuoda tähän asiaan uutta tietoa. Oppilaille voitaisiin kertoa, kuinka esimerkiksi toisen nonverbaalista viestintää voidaan tulkita ja sen perusteella havaita mahdollista kiusaamista. Toisaalta ennen kuin oppilaille voidaan kertoa, kuinka ahdistuneen nuoren voi tunnistaa, täytyisi heiltä saada tietoa siitä, kuinka he käyttäytyvät ahdistuneina.

Vaikka tutkimushenkilöiden mielestä oppilaidenkaan ei ole aina helppoa tunnistaa kiusaamista, niin heillä on siihen kuitenkin paremmat edellytykset kuin esimerkiksi opettajilla. Tutkimushenkilöt mainitsivat, että tukioppilaat tuntevat nuorten kulttuurin ja osaavat ”nuorten kieltä” toisin kuin aikuiset. Tukioppilaat ovat osa sitä yhteisöä, jossa kiusaamista tapahtuu, minkä vuoksi he myös varmasti huomaavat helpommin ne poikkeavuudet, joita kouluyhteisössä saattaa tapahtua joidenkin oppilaiden kohdalla. Esimerkiksi eräs tutkimushenkilö kertoi koulukaveristaan, jota oli alettu syrjimään hyvien kouluarvosanojen vuoksi. Tällaista kateudesta johtuvaa kiusaamista ei opettaja olisi ehkä havainnut, mutta samalla luokalla ollut tutkimushenkilö kylläkin.

Kouluissa täytyisi saada aikaan entistä enemmän oppilaiden ja opettajien välistä yhteistyötä, mistä tukioppilastoiminta on yksi hyvä esimerkki. Oppilaiden ja opettajien välinen yhteistyö on erittäin hienovaraista, kun on kyse murrosikäisistä oppilaista. He ovat juuri siinä ikävaiheessa, että halutaan mieluummin päästä eroaa aikuisten määräilystä, kuin tehdä heidän kanssaan yhteistyötä. Koulun nuorten ja aikuisten viestintätäylien yhteensovittamisessa on haastetta kerrakseen. Jotta yhteistyö tulisi onnistumaan, täytyy mukautumista tapahtua puolin ja toisin.

Tutkimushenkilöt olivat tietoisia siitä, millaiset oppilaat joutuvat yleensä kiusaamisen uhriksi ja millaiset taas toimivat kiusaajina. Vastauksista tuli esille, että uhri saattaa olla usein hyvä koulussa, jota kiusaaja puolestaan kadehtii. Myös huono itsetunto joko kiusaajan, uhrin tai molempien kohdalla mainittiin useassa vastauksessa. Kiusaamisen syyt ovat aikaisempienkin tutkimusten perusteella ristiriitaisia. Joidenkin tutkimusten perusteella esimerkiksi huono itsetunto on syynä kiusaajan käyttäytymiseen ja toisten tutkimusten mukaan taas ei. Jos kiusaamisen syy saataisiin selville, osattaisiin kiusaamiseen puuttua ehkä tarkoituksenmukaisella ja tehokkaalla tavalla.

Pikasin (1990) määrittelemiä kiusaamisen alkamiseen vaikuttavia tekijöitä (dissonanssi, viholliskuva, vahvistaminen) nousi esiin tutkimushenkilöiden vastauksissa. Yhden tutkimushenkilön kuvaamasta omakohtaisesta tapauksesta löytyvät kaikki kolme tekijää. Ensinnäkin dissonanssia eli ristiriitaa oli aiheuttanut se, että hän oli seitsemäsluokkalaisena uskaltanut vastustaa yhdeksäsluokkalaista, vaikka hänen oletettiin olevan heikko ja ainakin tottelevan vanhempaa oppilasta. Kun tutkimushenkilö oli uskaltanut laittaa vastaan yhdeksäsluokkalaiselle, tuli hänestä objektiivisen viholliskuvan kohde. Tutkimushenkilön käytöksestä saatiin ikään kuin syy kiusaamiseen. Kolmantena tekijänä kiusaamisessa Pikasin mukaan on vahvistaminen, jolla tarkoitetaan ryhmän tukea kiusaamistilanteessa. Tukea yhdeksäsluokkalainen kiusaaja oli saanut kiusaamistilanteessa mukana olleilta kavereiltaan.

Tutkimushenkilöt olivat tietoisia siitä, että kiusaaminen ei ole ainoastaan kahden ihmisen välinen konflikti. He mainitsivat, että kiusaajan tukena on yleensä kiusaajaryhmä ja että kiusaamistilanteessa on mukana sivusta seuraajia tai hiljaisia hyväksyjä. Tutkimushenkilöiden vastauksista löytyi Salmivallin (1998) määrittelemiä kiusaamistilanteen eri rooleja. Kiusaajalla on yleensä takana ryhmän tuki. Mielestäni myös uhrin puolustajan täytyisi saada taakseen ryhmän tuki. Monet tutkimushenkilöt mainitsivat, että kiusaamiseen puuttuminen on vaikeaa, koska pelätään, että joudutaan itse kiusaamisen kohteeksi. Tukioppilaille olisi mahdollisuus ryhmänä puolustaa kiusaamisen uhria, jolloin puuttuminen olisi helpompaa. Jos yksi tukioppilas puolustaisi uhria, niin muut tukioppilaat voisivat lähteä mukaan taistelemaan kiusaajaa ja hänen tukijoukkoaan vastaan.

Vaikka kouluissa toimitaan koko ajan luokan kanssa ryhmänä ja tehdään lisäksi töitä pienryhmissä, niin vaikuttaa siltä, että varsinaisten ryhmäviestintätaitojen opettelu on kouluissa vähäistä. Jos ryhmätöitä tehdään ilman ohjausta, voi niistä olla enemmän haittaa kuin hyötyä. Syrjitty oppilas saattaa joutua kokemaan ohjaamattomassa pienryhmätyöskentelyssä suurempaa ahdistusta, kuin jos saisi työskennellä yksin. Kouluissa täytyisi antaa oppilaille enemmän tietoa ryhmässä toimimisen perustaidoista ja ohjata ryhmässä työskentelyä. Ryhmätyöskentely on haasteellinen opiskelumuoto, joka voi vaikuttaa sekä kielteisesti mutta myös myönteisesti oppilaiden välisiin suhteisiin.

7.2 Nuoret sosiaalisen tuen tarjoajina

Vaikka tutkimushenkilöt olivat sitä mieltä, että kiusaamisen puuttumisen päävastuu on koulussa opettajalla tai rehtorilla ja koulun ulkopuolella vanhemmilla, niin suurin vaikutus koettiin olevan toisilla oppilailla. Opettajilla on auktoriteettia oppilaita kohtaan ja rehtori puolestaan on vastuussa koulussa tapahtuvista konflikteista mutta tehokkainta tuki ja apu on silloin, jos sitä saadaan vertaisryhmän jäseneltä. Tukioppilaiden mielestä kiusaajan ja uhrin kavereiden tai luokkatovereiden täytyisi puuttua kiusaamiseen ja tarjota heille tukea. Tutkimushenkilöiden mielestä kiusaamiseen puuttuminen ja tuen tarjoaminen on sitä helpompaa, mitä tutummasta henkilöstä on kyse. Syynä tähän voi olla, että kaverin viestinnän tyypilliset piirteet tunnistaa helpommin kuin vieraan ihmisen. Tällöin osaa myös havaita toisen poikkeavan käyttäytymisen tai sen milloin toinen tosissaan tarvitsee apua.

Tutkimushenkilöt näkivät oman roolinsa tukioppilaina tärkeinä tuen antajina. Joidenkin tutkimushenkilöiden mielestä opettajilla, kuten myös tukioppilailla on koulussa jonkinlaisen auktoriteetin asema ja heidän sanaansa uskotaan paremmin kuin muiden oppilaiden. Tukioppilaiden auktoriteetista on hyötyä ennen kaikkea silloin, kun vastassa on koulun nuorimmat oppilaat. Kaikki tutkimushenkilöt eivät kuitenkaan kokeneet, että tukioppilaat olisivat koulussa erityisasemassa. Heidän mielestä tukioppilaat ovat ihan tavallisia oppilaita ja heitä on koulussa vain kourallinen, jolloin kaikkien tukea tarvitsevien auttaminen on mahdotonta.

Pääasiassa tutkimushenkilöt olivat sitä mieltä, että tukioppilailla on hyvät edellytykset tukea muita oppilaita, koska he kuuluvat nuorten yhteisöön ja ymmärtävät näin ollen paremmin sen kulttuuria ja kieltä. Supportiivisessa viestintäprosessissa tuen antaja ja saaja jakavat yleensä kulttuurisia oletuksia supportiivisesta viestintätapahtuman merkityksestä (Sarason & al. 1994, 438–439). Tukioppilaat tietävät varmasti aikuisia paremmin ne merkitykset, joita nuoret keskenään jakavat. He osaavat arvioida, milloin on sopiva hetki puhua esimerkiksi kiusaamisen uhrille ja millä tavoin asiasta keskustellaan.

Albrechtin ja Adelmanin (1984, 6–8) mukaan sosiaalinen tuki koetaan tehokkaammaksi, kun sitä saadaan henkilöltä, jonka kanssa koetaan olevan jotain yhteistä. Tukioppilailla on etuna, se että he jakavat toisten oppilaiden kanssa samanlaisen kokemusmaailman. Lisäksi kahdeksasta tutkimushenkilöstä viisi mainitsi oman kokemuksen kiusaamisen uhriksi joutumisesta. Se, että itse oli kokenut kiusaamista, oli ollut muutamalle tutkimushenkilölle syynä lähteä tukioppilaaksi. Heidän mielestään tuen antaja voi paremmin ymmärtää kiusaamisen uhria, kun on itse ollut vastaavanlaisessa tilanteessa.

Tutkimushenkilöt mainitsivat, että kiusaamiseen puuttuminen on vaikeaa, koska samalla voi joutua itse kiusaamisen kohteeksi. Barbeen, Rowattin ja Cunnighamin (1998, 292) mukaan tuen antaminen on sitä vaikeampaa, mitä enemmän se voi aiheuttaa tuen antajalla henkilökohtaista uhkaa. Kiusaaminen voi olla tilanne, jossa pelätään oman turvallisuuden puolesta. Tämä vaikeuttaa tuen tarjoamista. Tuen tarjoamista uhkaavassa tilanteessa voisi helpottaa ryhmän tuki. Tukioppilaat voisivat sopia, että jos yksi tukioppilas puuttuisi kiusaamiseen, niin hänen tukenaan tilanteessa on koko tukioppilasryhmä.

Kiusaamisongelmassa ei apua tarvitse ainoastaan uhri, vaan myös itse kiusaaja sekä mahdollisesti myös koko se ryhmä, jossa ongelmia on esiintynyt. Tutkimushenkilöt olivat sitä mieltä, että ensisijaisesti apua tarvitsee kiusaamisen uhri mutta myös kiusaaja oli monen mielestä tuen tarpeessa. Yksi tutkimushenkilöistä kertoi, kuinka hän ja kaksi muuta tukioppilasta olivat käsitelleet kiusaamistapausta koko luokan kanssa, sillä kaikki oppilaat olivat olleet järkyttyneitä fyysistä väkivaltaa sisältäneen tilanteen jälkeen.

Tutkimushenkilöiden vastauksista nousi esiin, että aina ei ole helppoa tunnistaa tuen tarvitsijaa. Heidän mielestään ihanteellista olisikin, jos tukea tarvitseva osaisi tai uskaltaisi itse hakea tukea. Kiusaamisen uhri saattaa kuitenkin olla ujo ja arka ja pahimmassa tapauksessa kokee olevansa koko vertaisryhmänsä uhri, mikä hankaloittaa tuen hakemista. Jos kiusaamista on jatkunut pitkään, uhri alkaa itsekkin uskoa, että hänessä on jotain vikaa. Jos uhri kokee, että hän on itse syyllinen tilanteeseen, voi tuen hakeminen olla vaikeaa. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että tukioppilaat osoittaisivat uhrille kaveruutta. Kun uhri huomaisi, että vertaisryhmästä löytyy luottamuksellisia oppilaita, voisi tuen hakeminen jatkossa olla helpompaa.

Röhrlin ja Sommerin (1994, 121) mukaan tuen hakeminen vaatii hyvää itsetuntoa. Niin uhrilla kuin kiusaajallakin on usein heikko itsetunto. Varsinkin kiusaajan kohdalla saattaa olla, että tukea ei haeta, koska silloin myönnettäisiin oma haavoittuvuus ja avuttomuus. Hyvää itsetuntoa ei vaadita ainoastaan tuen hakemiseen, vaan myös tuen vastaanottamiseen, jos sitä pyytämättä tarjotaan. Tutkimushenkilöt olettivat, että kiusaamisen uhrin ottavat tuen myönteisemmin vastaan kuin kiusaajat. Kiusaaja saattaa tutkimushenkilöiden mielestä suhtautua tyrmäävästi tarjottuun tukeen. Syynä tähän on tutkimushenkilöiden mielestä se, että kiusaajalla on ”koviksen” maine, jolloin tukea ei voida ottaa vastaan. Kiusaajan kohdalla olisikin ihanteellista, jos hänen kanssaan voisi tavata kahden kesken. Tällöin kiusaajan ympärillä ei olisi sitä joukkoa, joiden aikana omaa heikkoutta ei voi myöntää.

Tutkimushenkilöiden vastauksista tuli esille, että kouluissa on niitä henkilöitä, jotka ovat vetäytyneet syrjään, joko omasta tahdostaan tai ryhmän painostuksesta. Yksinäisten on vaikea hakea apua, sillä heillä ei ole ehkä tarpeeksi sosiaalista taidokkuutta avun hakemiseen. Tuen hakemista saattaa vaikeuttaa se, että syrjään vetäytynyt pelkää hylkäämiseksi tulemistä (Samter 1994, 210). Kiusaamisen uhreille ja ylipäättään yksinäisille oppilaille täytyisi luoda sellainen tukikanava, josta he voisivat hakea turvallisesti apua. Tukioppilaat ovat yksi mahdollinen tukikanava ja erityisesti kummiluokkansa oppilaille. On myös todettu, että yksinäiset ihmiset eivät siedä yhtä hyvin stressiä kuin sellaiset, joilla on kaveripiiri tukena. Luomalla tukioppilaista yksinäisille ja syrjityille oppilaille puoliformaali tukiverkosto pystyttäisiin ehkä vahvistamaan heidän itsetuntoaan ja paineensietokykyään. Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että ei ainoastaan tuen tarjoamiseen, vaan myös tuen hakemiseen oppilaat tarvitsisivat harjoitusta.

7.3 Sosiaalisen tuen eri muodot kiusaamisongelmissa

Emotionaalinen, tiedollinen, instrumentaalinen ja arvioitiin liittyvä tuki ovat niitä sosiaalisen tuen muotoja, joista yleisimmin puhutaan (Stewart 1993). Cutronan ja Suhrin (1992) laatimassa sosiaalisen tuen käyttäytymisen mittarissa on määritelty vielä hieman tarkemmin toimintatapoja tai ilmaisuja, joilla välitetään supportiivista

viestintää. Cutrona ja Suhr jakavat tuen muodot ensinnäkin toimintaan tähtäävään tukeen eli tiedolliseen sekä konkreettiseen tukeen. Toisena tuen muotona on huolenpitoa osoittava tuki, joita ovat arvostuksen osoittaminen, tukiverkoston osoittaminen ja emotionaalinen tuki. Olen käyttänyt Cutronan ja Suhrin viittä kategorialuokkaa apuna luokitellessani tutkimushenkilöiden mainitsemia tuen eri muotoja kiusaamisongelmassa (ks. taulukko 1).

7.3.1 Toimintaan tähtäävän tuen muodot

Tutkimushenkilöiden vastauksissa tiedollista tukea oli ensinnäkin ohjaaminen muiden auttajien pariin. Kiusaamisen uhri tai itse kiusaaja ei ehkä tiedä kenen puoleen ongelmansa kanssa kääntyä. Jos hän on ensinnä kääntynyt tukioppilaan puoleen ja tukioppilas ei pysty yksin auttamaan tilanteessa, niin hän voi ohjata seuraavan mahdollisen tuen antajan luokse. Tutkimushenkilöt olivat myös sitä mieltä, että he voivat toimia tiedon välittäjinä oppilaalta opettajalle. Pari tutkimushenkilöä ehdotti, että tukioppilaat voisivat järjestää tilaisuuden, jossa teemana olisi koulukiusaaminen. Tilaisuudessa voitaisiin kertoa perusfaktoja kiusaamisesta. Samalla esiteltäisiin niitä eri tuen lähteitä, joista tukea olisi tarvittaessa mahdollisuus saada, esimerkiksi tukioppilailta, opettajalta ja koulupsykologilta.

Monet vastaajista mainitsivat toiminnan kummiluokan kanssa tärkeäksi tukioppilaan tehtäväksi. Tulkitsin niin, että kumminluokassa tukioppilaat voivat tarjota tiedollista tukea. He voivat pitää kumminluokilleen tunteja, joissa käsitellään kiusaamista. Viimeisenä tiedolliseksi tueksi luokittelen tutkimushenkilön maininnat siitä, että kiusaajalle täytyisi kertoa, mitä hän voi käytöksellään toiselle oppilaalle aiheuttaa. Kun kiusaajalle kerrotaan hänen teoksen seurauksista, autetaan uhrin ohella myös kiusaajaa.

Taulukko 1

Sosiaalisen tuen eri muodot

Tuen muoto	Tuen ilmaisu
<p>Toimintaan tähtäävät:</p> <p>Tiedollinen tuki</p>	<p>Ohjaaminen opettajan luo Ohjaaminen ammattiauttajan luo Informaatiotilaisuuden järjestäminen Kiusaamisen seurauksista kertominen Toiminta kummiluokan kanssa</p>
<p>Konkreettinen tuki</p>	<p>Akuutissa tilanteessa väliin meneminen Muiden oppilaiden rohkaisu kiusaamiseen puuttumiseen Auttamisen halun ilmaiseminen Toiminta kummiluokan kanssa</p>
<p>Huolenpitoa osoittavat:</p> <p>Arvostuksen osoittaminen</p>	<p>Uhrin / kiusaajan mielipiteiden huomioiminen Kiusaamiseen vakavasti suhtautuminen Tukea tarvitsevan pyytäminen mukaan johonkin toimintaan</p>
<p>Tukiverkostojen osoittaminen</p>	<p>Tuen mahdollisuuden ilmaiseminen Muiden oppilaiden saaminen tukiverkostoksi Luokkatovereiden vastuun korostaminen Tukea tarvitsevan pyytäminen mukaan johonkin toimintaan</p>
<p>Emotionaalinen tuki</p>	<p>Kuunteleminen Rohkaiseminen tilanteen purkamiseen Luotettavuuden osoittaminen Kaverina oleminen Kuulumisien kysyminen Tervehtiminen, hymyily, oven avaaminen</p>

Konkreettinen tuki kiusaamisongelmissa tarkoittaa väliin menoa akuutissa tilanteessa. Tämän tuen muodon mainitsi jokainen tutkimushenkilö. Kun joku menee väliin kiusaamiseen, autetaan ensinnäkin uhria, mutta myös kiusaajaa. Samalla osoitetaan kiusaajalle, ettei hänen käytöksensä ole yleisesti hyväksyttyä. Kiusaamiseen puuttuminen saattaa usein olla vaikeaa. Jotkut tutkimushenkilöistä olivat sitä mieltä, että tukioppilaat voisivat rohkaista myös muita oppilaita puuttumaan kiusaamiseen. Tämän luokittelin myös konkreettiseksi tueksi. Tutkimushenkilöt mainitsivat, että kiusaamisen uhrilta kuin myös kiusaajalta voisi kysyä, että tarvitseeko hän apua. Tällainen suora avun tarjoaminen on konkreettista toisen tukemista. Tällä tavoin osoitetaan, että lähellä on ihmisiä, jotka haluavat auttaa. Toiminnan kummiluokan kanssa luokittelin tiedollisen tuen ohella konkreettiseksi tueksi. Tukioppilas voi osaltaan vaikuttaa luokan ryhmäytymiseen. Jos luokassa ei onnistuneen ryhmäytymisen seurauksena esiinny kiusaamista ja oppilaat tukevat toinen toistaan, on tukioppilaan työ toiminut konkreettisesti kiusaamista ennalta ehkäisevänä.

7.3.2 Huolenpitoa osoittavan tuen muodot

Huolenpitoa osoittavista tuen muodoista ensimmäinen on arvostuksen osoittaminen. Tutkimushenkilöt olivat sitä mieltä, että niin kiusaamisen uhrin kuin kiusaajankin mielipiteet täytyy ottaa huomioon, kun käsitellään kiusaamista. Yksi tutkimushenkilö sanoi, ettei uhrin selän takana saa ruveta järjestämään hänen asioitaan, vaan hänen kanssaan täytyisi ensin jutella, miten hän haluaisi tilanteessa edetä. Pari tutkimushenkilöistä korostivat, että myös kiusaajalle pitää antaa mahdollisuus kertoa oma mielipiteensä tilanteesta. Kiusaajalla saattaa olla syynä käyttökseenä jokin vakavampi ongelma. Arvostusta voi osoittaa niin, että suhtautuu kiusaamiseen vakavasti. Tämä tuli esiin muutamien tutkimushenkilöiden kommentteissa. Yhden tutkimushenkilön mukaan kiusatun itsetuntoa täytyisi vahvistaa. Tämä voisi tapahtua hänen mielestään esimerkiksi pyytämällä kiusattu mukaan jonkun tapahtuman järjestämiseen. Tällä tavoin kiusaamisen uhri kokisi, että häntä tarvitaan ja samalla hänellä olisi mahdollisuus päästä osaksi ryhmää.

Tukiverkostojen osoittamisella tarkoitetaan sitä, että tarjotaan ensinnäkin itse omalla läheisyydellä toiselle tukea. Lisäksi ohjataan tukea tarvitseva sellaisten henkilöiden

pariin, joista olisi mahdollisuus muodostua tukiverkosto. Tutkimushenkilöt olivat sitä mieltä, että kiusaamisen uhrille täytyy mennä tarjoamaan tukea. Kiusaamisen uhri on usein syrjään vetäytynyt ja yksinään viihtyvä. Tukioppilaiden mielestä uhrille täytyy osoittaa, että hän ei ole kuitenkaan yksin ongelmansa kanssa. Jos tukioppilaat osoittavat kiusaamisen uhrille halukkuutensa auttaa tarvittaessa, he samalla muistuttavat siitä tukiverkostosta, joka kiusatulla on vertaistensa joukossa. Yksi tutkimushenkilöistä oli sitä mieltä, että kiusaamistilanteen jälkeen saattavat muutkin oppilaat havahtua pitämään huolta kiusaamisen uhrista. Jos näin kävisi, olisi kiusaamisen uhrilla tarjolla muistakin vertaisista kuin tukioppilaista koostuvaa tukiverkostoa.

Haastatteluissa nousi usein esiin oman luokan ja kaveripiirin rooli kiusaamisessa. Ihanteellista olisi, jos omasta luokasta tulisi sellainen tukiverkosto, että opittaisiin auttamaan ja tukemaan toinen toistaan. Tämä saattaa parhaiten toteutua kummiluokkatoiminnan myötä. Ei ainoastaan kiusaamisen uhrille, vaan myös kiusatulle täytyisi osoittaa saatavilla oleva tukiverkosto. Yksi tutkimushenkilö kertoi kiusaamisesta, jossa uhri oli kokenut olevansa yksinäinen ja hakenut kiusaamisellaan hyväksyntää muilta oppilailta. Niin tässä kuin monissa muissakin tapauksissa kiusaamalla halutaan päästä jonkun kaveriporukan suosioon. Tukioppilaat voisivat toiminnallaan osoittaa, että on muitakin tapoja saada ympärilleen tukiverkosto kuin kiusaamalla muita oppilaita.

Emotionaalisen tuen yksi keskeisin muoto on kuunteleminen. Jokainen tutkimushenkilö mainitsi kuuntelun tärkeäksi tuen muodoksi. Tutkimushenkilöt olivat sitä mieltä, että kiusaamisen eri osapuolten täytyy saada mahdollisuus purkaa kiusaamisongelmaa luotettavalle kuuntelijalle. Sen ohella, että kiusaamisessa mukana olleet saavat purkaa tunteitaan, saadaan samalla tietoa kyseisestä kiusaamistilanteesta. Empaattista tukea on tutkimushenkilöiden mainitsema rohkaisu. Yksi tutkimushenkilö kertoi kiusaamistapauksen purkamisesta, jossa hän koki tärkeänä, että niin uhria kuin kiusaajaakin rohkaistiin kertomaan tilanteesta omin sanoin ja omaan tahtiin. Tutkimushenkilö korosti, että kumpaakaan ei saanut ruveta painostamaan tai syyttämään. Jotta tukioppilaille uskalletaan puhua kiusaamisesta, täytyy heidän osoittaa olevansa luotettavia. Luotettavuutta voidaan tutkimushenkilöiden mukaan osoittaa tiedottamalla ennakkoon tukioppilaiden toimintaperiaatteista. Jos joku kiusaamisen

kohteeksi joutunut tulee juttelemaan, niin siinä tilanteessa täytyy tutkimushenkilöiden mielestä vakuuttaa, että keskustelu ei leviä ulkopuolisten korviin.

Emotionaalista tukea on myös se, että ollaan kaveri kiusaamisen uhrille. Monen tutkimushenkilön mielestä tämä olisi tärkeää kiusaamisen purkamisessa. Vaikka varsinaista ystävyssuhdetta ei syntyisikään, niin ainakin osoitetaan uhrille, että tarpeen vaatiessa koulussa on kavereita. Kuulumisten kyselemisellä voidaan tutkimushenkilöiden mielestä osoittaa toiselle välittämistä, samoin kuin nonverbaalisilla viesteillä, kuten hymyilemällä, tervehtimällä ja oven avaamisella.

7.4 Tukioppilaiden vuorovaikutustaidot

Tutkimushenkilöiden mielestä tukioppilaan on tärkeää olla ennen kaikkea luotettava. Luotettavuus liitettiin läheisesti kuuntelemiseen. Tutkimushenkilöt mainitsivat, että jos heille tullaan kertomaan esimerkiksi kiusaamisesta, niin heidän täytyy jaksaa kuunnella, eikä tuen hakijan kertomaa saa levitellä eteenpäin. Luotettavuuden ja kuuntelemisen taitojen ohella tutkimushenkilöt antoivat hajanaisia määritelmiä siitä, millainen tukioppilaan pitäisi olla. Jotkut tutkimushenkilöt olivat sitä mieltä, että auttavaisuus, ystävällisyys ja suvaitsevaisuus ovat etuina tukioppilastoiminnassa. Yksi tutkimushenkilöistä oli puolestaan sitä mieltä, että tukioppilaalta vaaditaan kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä erityisesti silloin, kun esimerkiksi kiusaamistapauksen selvittäminen vaatii enemmän aikaa. Jotkut tutkimushenkilöistä painottivat tukioppilaan rohkeutta. Rohkeutta tarvitaan, jotta uskaltaa puuttua esimerkiksi koulukiusaamiseen. Sosiaalisuuden ja mielenkiinnon ryhmässä toimimiseen nosti esiin pari tutkimushenkilöä. He olivat sitä mieltä, että koska tukioppilastoiminta perustuu ryhmässä työskentelyyn, niin tällöin täytyy olla motivaatiota kyseiseen työskentelymuotoon.

Tutkimushenkilöiden vastauksista keskeisin vuorovaikutustaito oli kuuntelemisen taito. Aktiivinen kuuntelu on merkityksellistä tukea annettaessa, sillä se on supporttiivista vuorovaikutusta, joka lisää kontrollin tunnetta luomalla tuen saajalle mahdollisuuden

purkaa tunteitaan. Tunteiden purkaminen puolestaan vähentää ongelmasta aiheutunutta stressiä. (Rosenfeld, Richman & Bowen 1998, 310–311.)

Muita aineistosta esille nousseita vuorovaikutustaitoja olivat esimerkiksi empaattisuuden merkitys. Tutkimushenkilöt korostivat, että kiusaamisongelmassa täytyy edetä tuen hakijan ehdoilla ja ajatella asiaa hänen kannaltaan. Esimerkiksi kiusaajan kohdalla moni tutkimushenkilöistä oli sitä mieltä, että kiusaajaakin täytyy ymmärtää, koska hänellä voi olla esimerkiksi kotona ongelmia. Empaattisuutta tutkimushenkilöiden kohdalla saattoi vahvistaa myös se, että viidellä heistä oli omakohtainen kokemus kiusaamisesta. He olivat sitä mieltä, että on helpompi ymmärtää kiusaamisen uhria, koska on itse kokenut vastaavanlaista.

Joidenkin tutkimushenkilöiden mainitsemat pitkäjänteisyys ja kärsivällisyys voidaan tulkita viittaavaan sitoutumiseen. Muissakin vastauksissa nousi esille, että tuen antajana on tärkeää, että on tuen hakijan käytettävissä tarvittaessa enemmän kuin yhden kerran. Esimerkiksi yhden tutkimushenkilön mielestä on tärkeää, että kiusaamisen uhrilta kysytään myös kiusaamistilanteen jälkeen kuulumisia. Tällä tavoin tuen antaja voi osoittaa sitoutumista toisen oppilaan tukemiseen. Sitoutumalla antamaan tukea rakennetaan myös luottamusta avun tarvitsijaan ja ylläpidetään vertaissuhdetta.

Luottamuksen rakentamisen joihinkin oppilaisiin saattaa olla erittäin vaikeaa. Kiusaamisen uhrin ovat ehkä joutuneet kokemaan niin paljon kielteistä käytöstä muilta oppilailta, että he eivät uskalla luottaa vertaisiinsa. Tällöin tukioppilaalta vaaditaan taidokkuutta vuorovaikutuksessa ilmenevän epävarmuuden vähentämiseen ja tätä myötä luottamuksen rakentamiseen. Tällainen työ on äärimmäisen herkkää ja saattaa vaatia aikuisen ohjausta myös tukioppilaan kohdalla.

Tuen tarpeen havainnoiminen oli tutkimushenkilöistä toisinaan vaikeaa. En kuitenkaan usko, että kyse oli taitojen puutteesta, vaan ennemminkin siitä, että henkisen kiusaamisen tunnistaminen on usein vaikeaa. Tutkimushenkilöt nimesivät, millaista tukea kiusaamisen eri osapuolille voi tarjota. Kuitenkin toteutuneita tuen antamisen tilanteita nousi esiin vain muutamia. Vaikka tutkimushenkilöt olivat tietoisia, kuinka kiusaamisongelmassa voi auttaa vertaisia, niin tuen tarjoamiseen ei ehkä ole riittäviä valmiuksia. Tämän vuoksi olisi hyvä harjoitella tuen tarjoamista esimerkiksi draaman

keinoin. Draamatyöpajassa oppilaat voisivat roolin kautta kokeilla tuen eri muotojen tarjoamista ja niiden vastaanottamista.

Tukioppilaiden nuoren iän voidaan sanoa olevan vertaistuen tarjoamisessa sekä vahvuus että heikkous. Toisaalta on syytä miettiä, millaista taidokkuutta nuorilta tukioppilailta voidaan edes vaatia. Tarvitseeko tukioppilaalta edes edellyttää erityisiä taitoja, koska supportiivisen viestintäprosessin onnistumiseksi heillä on etuna kuuluminen samaan yhteisöön tuettavien kanssa. Lisäksi tukioppilailta saattaa olla omakohtaista kokemusta kiusatuksi joutumisesta, niin kuin tämän tutkielman tutkimushenkilöillä oli. Onko tällöin kuitenkin tärkeämpää, että omista kokemuksista nousee motivaatio toisten auttamiseen, vaikka ei olisikaan sosiaalisesti kovin taidokas. Toisaalta pystytäänkö omia kokemuksia hyödyntämään, jos omat vuorovaikutustaidot ovat puutteelliset?

7.5 Jatkotutkimusideoita

Tämän pro gradu -tutkielman myötä on mieleeni noussut uusia ideoita kiusaamisen tutkimiseen. Ensimmäinen idea on tämän työn aiheen jatkotyöstäminen. Supportiivisen viestintäprosessin tarkastelu jäi tässä tutkielmassa hyvin pinnalliseksi. Jatkossa täytyisi miettiä tarkemmin, kuinka supportiivista viestintää voitaisiin tutkia tehokkaammin. Haastattelu menetelmänä voisi olla jatkossakin sopiva, mutta silloin täytyisi miettiä, kuinka päästäisiin pureutumaan aiheeseen syvemmin. Monilla tutkimushenkilöillä oli vain oletuksia siitä, kuinka he toimisivat. Tämän vuoksi voisi haastattelun aluksi kertoa jostakin kiusaamistapaukset tai pyytää tutkimushenkilöä palauttamaan mieleen jokin kiusaamistilanne. Yksi vaihtoehto olisi haastatella oppilaita kiusaamista käsittelevän draamatyöpajan jälkeen.

Jälkeenpäin olen miettinyt, että tutkimusmenetelmän suunnittelu vaiheessa hylkäämäni ryhmähaastattelu voisi kuitenkin olla mahdollinen tutkimusmenetelmä. Tällöin tutkimushenkilöille voitaisiin antaa ratkaistavaksi kiusaamistilanne. Heidän täytyisi pohtia, kuinka eri tavoin voi tukea kiusaamisen uhria tai kiusaajaa. Supportiivisen viestinnän tutkimiseen on kehitelty erilaisia mittareita. Mittareiden soveltaminen

nuorille ja kiusaamiskontekstiin voisi olla yksi menetelmä tutkia vertaistukea kiusaamisessa.

Tässä työssä näkökulma kiusaamiseen oli vertaisauttajan. Jossakin vaiheessa tutkimusta havaitsin, että supportiivisesta viestintäprosessista saan tutkittua vain toisen osapuolen näkökulman. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tarkastella kiusaamisen uhrin ja mikseipä myös kiusaajan näkökulmasta, millaisen tuen he kokevat tarkoituksenmukaiseksi. Heiltä voisi myös selvittää, onko vertaistuella niin suuri merkitys kuin tutkimustulokset muista maista osoittavat. Ei ainoastaan tämän tutkimuksen kohdalla, vaan monissa muissakin ongelmana on usein se, että kiusaamisen uhrin mielipiteet jäävät oletusten tasolle. Tärkeää olisikin saada tutkimusta nimenomaan kiusaamisen uhrin subjektiivisesta näkökulmasta.

Tutkimushenkilöt kertoivat vastauksissaan, että tukioppilaiden on helpompi puuttua kiusaamiseen, koska he puhuvat oppilaiden kanssa samaa kieltä. En kuitenkaan saanut haastatteluissa selville, millaista tämä ”nuorten kieli” on. Mielenkiintoista olisi perehtyä tarkemmin nuorille tyypilliseen viestintään ja selvittää sen tyypillisiä piirteitä. Nuorten alakulttuureista on tehty tutkimuksia, mutta voidaanko nuorten kohdalla määritellä yleisemmin päteviä viestinnän piirteitä. Tätä tutkimusta tehdessäni havaitsin, että ylipäätään teini-ikäisten (n. 13–15-vuotiaat) puheviestintätaidoista ei ole tutkimusta. Tässä olisi myös mielenkiintoinen tutkimuksen kohde, josta olisi hyötyä myös tämän tutkimuksen jatkotyöstämisessä.

Tässä työssä tavoitteenani oli tarkastella vertaistukijan roolia kiusaamisen vastaisessa työssä. Tuen antajan näkökulmaa voisi laajentaa edelleen. Tutkimuksen kohteeksi voisi ottaa, kuinka opettajat, vanhemmat, koulupsykologit tai muut mahdolliset auttajat välittävät tukeaan nuorille. Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöt olivat sitä mieltä, että vertaisten on helpompia auttaa toisia nuoria kuin aikuisten. Tähän olisi mielenkiintoista saada myös aikuisten näkökulma. Kokevatko he nuorten tukemisen vaikeaksi ja jos kokevat, niin minkä vuoksi? Tällaisten tutkimusten perusteella voitaisiin parantaa niin kiusaamisen uhrin kuin muiden ongelmaan osallistuneiden auttamista.

8. TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tutkimusmenetelmän arviointi

Kvalitatiivista tutkimusta ja sen menetelmiä on kritisoitu luotettavuuskriteereiden epäselkeydestä. Arvioinnissa on usein käytetty kvantitatiivisen tutkimuksen kriteerejä, vaikka ne eivät täysin sovellu laadulliseen tutkimukseen. Tutkija on laadullisessa tutkimuksessa keskeinen työväline ja pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. Tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 209, 211.)

Laadullisen tutkimuksen objektiivinen tarkastelu saattaa olla ongelmallista. Eskolan ja Suorannan (1998, 17) mukaan tutkijan objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, ettei omia uskomuksia, asenteita ja arvostuksia sekoiteta tutkimuskohteeseen. Objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta ja tiedostamisesta. Esimerkiksi kvalitatiivisessa tutkimushaastattelussa haastattelijalla on tilanteessa liian lähellä tutkimuskohdettaan, jolloin objektiivinen suhtautuminen saattaa olla vaikeaa. Tämän vuoksi kvalitatiivista tutkimushaastattelua yleensä kritisoidaan (Kvale 1996, 64). Toisaalta kvalitatiivisen tutkimuksen tavoite ei ole saavuttaa objektiivisuutta perinteisessä mielessä, koska tietäjä (tutkija) ja se mitä tiedetään, kietoutuvat saumattomasti toisiinsa (Hirsjärvi & al. 2000, 152).

Käytin tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimusmetodinä teemahaastattelua. Vaikka haastatteluissa tukenani oli haastattelurunko, en kuitenkaan esittänyt kaikille tutkimushenkilöille kysymyksiä täysin samassa muodossa tai järjestyksessä. Esitin myös jokaiselle tutkimushenkilölle joitakin lisäkysymyksiä, joiden avulla tarkensin tutkimushenkilöiden vastauksia. En siis voi olla täysin varma siitä, ymmärsivätkö kaikki tutkimushenkilöt kysymykset aivan samalla tavoin. Tämä on teemahaastattelussa aina ongelmallista. Toisaalta taas teemahaastattelussa on mahdollisuus varmistaa, onko tutkimushenkilö ymmärtänyt käsiteltävän asian oikein toisin kuin kyselylomakkeella tehtävässä tutkimuksessa. Voidaan siis sanoa, että kvalitatiivisen tutkimushaastattelun avoimuus on sekä sen heikkous että vahvuus (Kvale 1996, 84).

Käyttämäni haastattelurunko oli sinällään toimiva. Pyrin laatimaan sanamuodot niin selkeiksi, etteivät ne herättäisi hämmästyksiä. Joissakin haastatteluista sana ”tuki” saatettiin ensin ymmärtää väärin. Jos havaitsin tutkimushenkilössä hämmennystä, annoin tuki -sanalle synonyymiksi apu -sana. ”Sanaton tuen tarjoaminen” oli toinen käsite, jota täytyi joissakin haastatteluissa selittää tarkemmin kuin olin oletanut. Haastattelurunkoa laatiessani olin ehkä enemmän ali- kuin yliarvioinut tutkimushenkilöideni ymmärrystä. Jälkeenpäin ajatellen olisin voinut kysyä aiheeseen vieläkin syvemmälle pureutuvia asioita. Aiheeseen virittäytymiseksi olisin voinut kertoa jonkun kertomuksen kiusaamisesta tai jollakin muulla tavoin johdattaa tutkimushenkilöitä käsiteltävään teemaan.

Vaikka haastattelu on niin sanotusti luonnollinen tilanne, niin se eroaa perinteisestä interpersonallisesta viestintätilanteesta. Haastattelussa vuorovaikutus ei ole tasapuolista, vaan haastattelijalla on tilanteessa suurin valta. Luonnollista vuorovaikutusta vaikeutti minun tutkimuksessani lisäksi se, että tutkimushenkilöt olivat minua 10 vuotta nuorempia teini-ikäisiä. Ikäeromme ja haastattelijan valtani tulivat esille esimerkiksi silloin, kun ehdotin jotain sanaa, jota tutkimushenkilö ei juuri sillä hetkellä muistanut. Tällaisissa tilanteissa tutkimushenkilöt eivät juuri sanoneet vastakkaista mielipidettä ehdotuksilleni. Tämän tiedostettuani pyrin siihen, että tarjosin haastateltaville mahdollisimman vähän valmiita vastauksia, koska halusin saada selville heidän itsensä nimeämiä ajatuksia.

Freyn, Botanin ja Krepsin (2000, 123–124) mukaan haastattelijan tulisi havainnoida omaa nonverbaalista ja tiedostamatonta reagointiaan haastateltavan vastauksiin, esimerkkinä hymyily, kun kuulee ns. ”oikean vastauksen”. Tällaiset reaktiot saattavat vaikuttaa tutkimushenkilön vastauksiin. Kun olen jälkeenpäin yrittänyt analysoida nonverbaalista käyttäytymistäni, niin saattaa hyvin olla, että olen toiminut niin sanotusti virheellisesti. Toisinaan saatoin reagoida herkemmin sekä nonverbaalisesti että verbaalisesti lisäkysymyksellä, kun huomasin tutkimushenkilön lähestyvän asiaa, joka oli noussut esille kirjallisuudessa keskeisenä asiana.

Saattoi myös olla, että en tutkijana antanut tarpeeksi aikaa tutkimushenkilöille. Yhden tutkimushenkilön kohdalla oletin, että haastattelu saattaa jäädä hyvin lyhyeksi, sillä

lämmittelykysymysten vastaukset jäivät suppeiksi. Ilmeisesti lämmittely teki tehtävänsä, sillä varsinaisiin haastattelukysymyksiin tutkimushenkilö antoi hyvin pohdiskelevia vastauksia. Hän esimerkiksi halusi kertoa kokemastaan kiusaamisesta. Kahdeksasta haastatellusta viisi mainitsi, että oli jossakin vaiheessa kouluvuosia joutunut kiusaamisen kohteeksi. Haastattelutilanteessa en kysynyt tarkemmin heidän kokemuksistaan, jos he itse eivät sitä nostaneen esille. Ainoastaan edellä mainittu tutkimushenkilöä kertoi omasta kokemuksestaan yksityiskohtaisemmin. Jälkeenpäin ajatellen olisi omakohtaisista kokemuksista kysely voinut olla hyödyllistä. Oman kokemuksen mieleen palauttaminen olisi voinut auttaa tämän hetkisen vertaisauttajan roolin analysointia.

Analyyisin arviointi

Kvalitatiivinen tutkimus on yksilöllisempää ja vähemmän standardoitua, kuin kvantitatiivisen aineiston käsittely. Tällöin on tärkeää, että lukijalle annetaan mahdollisimman tarkka kuva sekä niistä teknistä operaatiosta että ajatusoperaatioista, jotka ovat johtaneet raportoituihin tuloksiin. Pelkästään tutkijan intuitioihin ei voida luottaa, vaan arvioitavuuden ja toistettavuuden vaatimukset ovat myös tärkeitä. (Mäkelä 1990, 59.) Huhtinen, Koponen, Metteri, Pellinen, Suoranta ja Tuomi (1994) ovat sitä mieltä, että tutkimuksen luotettavuus määräytyy sen mukaan, kuinka hyvin tutkija pystyy erittelemään tutkimusprosessin kulun ja oman ajatuslogiikkansa. Luotettava tutkimus pyrkii tavoittamaan konkreettisen aineiston ulkopuolella ilmenevän kohteen ja maailman merkitysyhteyksiä, jotka tulevat esiin tutkimusprosessissa. Fenomenologisen tutkimuksen reliabiliteetti liittyy ymmärtämisen prosessiin ja sen jäljittämiseen, ei ainoastaan aineiston keruun, käsittelyn ja sen analysoinnin toteutukseen. Olennaista on kuvata raportissa tutkimusprosessin luonnetta, perustella tehtyjä valintoja sekä selvittää millaisien lähtökohtien, vaiheiden ja ratkaisujen pohjalta päätelmät on tehty.

Kvalen (1989, 73–92) mukaan laadullisen tutkimuksen pätevydestä puhuttaessa on keskeistä tarkastella tulkinnan paikkaansa pitävyyttä. Voidaan arvioida, päteekö tulkinta koko aineistoon ja siinä ympäristössä, jota on haluttu tutkia. Keskeistä on myös pohtia, vastaavatko tutkijan käsitykset tutkittavien käsityksiä. Kvalitatiivisen tutkimuksen analyyisin arvioimiseksi on Mäkelä (1990, 47–48) määritellyt neljä seuraavaa kriteeriä:

- a) Aineiston merkittävyys ja yhteiskunnallinen tai kulttuurinen paikka
- b) Aineiston riittävyys
- c) Analyysin kattavuus
- d) Analyysin arvioitavuus ja toistettavuus

a) Aineiston merkittävyys ja yhteiskunnallinen tai kulttuurinen paikka

Aineiston merkittävyydellä tarkoitetaan argumentointia siitä, onko aineisto analyysin arvoinen. Tutkijan on tarkoin määriteltävä aineiston yhteiskunnallinen ja kulttuurinen paikka ja tuotantoehdotelma. On eriteltävä itse aineiston tuottamistilanne ja tutkijan mahdollinen vaikutus aineiston luonteeseen. (Mäkelä 1990, 52.) Koska tässä tutkimuksessa kyse oli vain pro gradu -tutkielmasta, toisin sanoen opinnäytetyöstä, ei alkuperäisenä tavoitteena ollut saada aikaan yhteiskunnallisesti merkittäviä tutkimustuloksia. Kuitenkin koulukiusaaminen on aihe, joka on kovasti pinnalla ja joka herättää kiinnostusta. Puheviestinnän näkökulmasta ei kiusaamista ole ennen tutkittu. Viestintätieteet voivat kuitenkin tuoda kiusaamiseen tutkimukseen uutta tietoa. Kiusaaminen on vuorovaikutustilanne samoin kuin kiusaamisongelmissa tukeminen. Näiden asioiden tarkastelussa puheviestinnällä on tieteenä paljon annettavaa.

Vaikka tämän työn tutkimus oli suppea eikä tuloksia voida yleistää, niin kuitenkin tutkimukseni antoi virikkeitä, kuinka kiusaamisongelmaa ja siinä tukemista voitaisiin jatkossa tutkia. Voidaan siis sanoa, että pro gradu -tutkielmani on esitutkimus mahdolliselle jatkotutkimukselle.

b) Aineiston riittävyys

Aineiston riittävyyden arvioiminen on laadullisessa tutkimuksessa ongelmallista, koska sille ei voida määritellä tarkkoja riittävyyden mittalukuja. Riittävyyden ohella puhutaan aineiston kylläntymisestä, joka toteutuu silloin, kun uudet tapaukset eivät enää tuo esiin uusia piirteitä. Ongelmallista tosin on, että kylläntymisen rajaa ei tiedetä ennalta. Vain harvoin tutkimus on jatkuva prosessi, joka voidaan katkaista, kun on saavutettu aineiston kylläntyminen. Ihanteellista olisi ensin kerätä ja analysoida pieni aineisto ja tämän perusteella päättää mahdollisen lisäaineiston keräämisestä. (Mäkelä 1990, 52.)

Tämän työn tutkimusaineisto ei ole laaja. Kun aloitin aineiston keräämisen, oli tarkoitukseni haastatella ensin kahdeksaa tukioppilasta ja näiden haastattelujen perusteella kehittää metodia ja kerätä aineistoa lisää. Kun olin haastatellut kahdeksan tukioppilasta ja tarkastellut keräämäni aineistoa, tulin siihen tulokseen, että tutkimusaineistoni on riittävä pro gradu -tutkielmaan. En kokenut tarpeelliseksi haastatella lisää tukioppilaita, mutta harkitsin tuen tarvitsijoiden näkökulman kartoittamista. Lopulta päätin, että keskityn kuitenkin vain auttajan näkökulmaan enkä lähtenyt laajentamaan tutkimustani.

Aineiston suppeudessa oli se etu, että pystyin käymään läpi sen huolellisesti moneen kertaan ja näin ollen tiesin tarkalleen mitä aineisto pitää sisällään. Laajemman aineiston kanssa saattaa tulla ongelmaksi, että tutkija tyytyy selailuun perustuviin vaikutelmiin (Mäkelä 1990, 53). Koska aineistoa ei ollut liikaa, pystyin poimimaan sieltä olennaiset seikat ja hyödyntämään sen kokonaan. Niin sanottuja turhia kysymyksiä ei aineistossani juurikaan ollut.

c) Analyysin kattavuus

Kolmannella arviointikriteerillä eli aineiston kattavuudella tarkoitetaan sitä, ettei tutkija perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin (Mäkelä 1990, 53). Kattavuus ei toteutunut tämän tutkimuksen kohdalla aineiston suppeuden vuoksi. Kattavuutta mitataan sen perusteella, ettei tutkija perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin. Koska tutkimushenkilöitä oli vain kahdeksan, en voinut tehdä suuria yleistyksiä ja tulkintoja täytyi tehdä jopa yhden tutkimushenkilön kommentin perusteella. Mielestäni tulkintoja voi tehdä pienenkin aineiston perusteella mutta ei yleistyksiä. Vaikka tutkimushenkilöiden mielipiteet olivat samansuuntaisia, niin yksittäisiäkin kommentteja nousi esille. Olen kuitenkin tuloksi esitellessäni maininnut, milloin on kyse useamman ja milloin puolestaan vain yhden tutkimushenkilön mielipiteestä

d) Analyysin arvioitavuus ja toistettavuus

Analyysin arvioitavuudesta on puolestaan kyse silloin, kun lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja hänelle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinnat tai riitauttaa ne. Jotta tutkimus toteuttaisi analyysin toistettavuuden kriteerin, pyritään luokittelu- ja tulkintasäännöt selittämään niin yksityiskohtaisesti, että toinen tutkija päätyisi samoihin tuloksiin. (Mäkelä 1990, 53.) Täytyy kuitenkin huomioida, että laadullinen tutkimus on aina ainutkertaista. Tutkija on perehtynyt aiheeseen ja hän on luonut sellaisen luottamuksen ja vuorovaikutussuhteen tutkimushenkilöiden kanssa, mitä toinen tutkija ei ehkä saavuta (Syrjälä, Ahonen, Syrjälä & Saari 1994, 130–131). Tämän aineiston arvioitavuus on mielestä mahdollista. Toisaalta saatan olla itse liian subjektiivisessa asemassa sanomaan, että päättelyäni pystyy seuraamaan. Parin kuukauden päästä pystyisin arvioimaan päätelmiäni jo objektiivisemmin, koska tällöin ajatukseni ei olisi enää niin tuoreessa muistissa. Pyrkimyksenäni on kuitenkin ollut selittää esimerkiksi tuloksia esitellessäni mahdollisimman selkeästi, kuinka tutkimushenkilöiden kommentit tuovat esiin tiettyä ilmiötä.

Tutkimukseni toistettavuudessa olen mielestäni onnistunut hyvin. Olen selittänyt, kuinka valitsin menetelmän ja tutkimushenkilöt. Tutkimustilanteet olen myös kuvannut mahdollisimman tarkasti. Laadullisessa haastattelututkimuksessa toistettavuus täysin samoin kuin ensimmäisellä kerralla ei ole mahdollista, koska haastattelutilanteet ovat niin ainutkertaisia. Analyysin toistettavuus voi sen sijaan olla jopa mahdollista. Olen selittänyt aineiston analyysin yksityiskohtaisesti. Analyysia kirjoittaessani pyrin pitämään mielessäni, että selitykseni perusteella toisen tutkijan täytyisi pystyä toistamaan analyysi.

KIRJALLISUUS

- Abu-Rasain, M. H. M. & Williams, D. I. 1999. Peer counselling in Saudi Arabia. *Journal of Adolescence* 22, 493–502.
- Aho, S. & Laine K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Albrecht, T. L. & Adelman, M. B. 1984. Social support and life stress. New directions for communication research. *Human Communication Research* 11, 3–32.
- Albrecht, T. L., Burleson, B. R. & Goldsmith, D. 1994. Supportive communication. Teoksessa Knapp, M. L. & Miller, G. R. (toim.), *Handbook of Interpersonal Communication*. 2. painos, 419–449. Thousand Oaks: Sage.
- Albrecht, T. L., Burleson, B. R. & Sarason, I. 1992. Meaning and method in the study of communication and social support. *Communication Research* 19, 149–153.
- Antonucci, T. C. & Akiyama, H. 1994. Convoys of attachment and social relations in children, adolescents and adults. Teoksessa Nestman, F. & Hurrelman, K. (toim.). *Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence*, 37–52. Berlin: De Gruyter.
- Barbee, A. P. & Cunningham, M. R. 1995. An experimental approach to social support communications: Interactive coping in close relationships. Teoksessa B. R. Burleson (toim.), *Communication Yearbook* 18, 318–413. Thousand Oaks: Sage.
- Barbee, A. P., Rowatt, T. L. & Cunningham, M. R. 1998. When a friend is in need: Feelings about seeking, giving and receiving social support. Teoksessa Andersen, P. A. & Guerrero, L. K. (toim.), *Handbook of Communication and Emotion*. 281–301. San Diego: Academic Press.
- Barnes, M. K. & Duck, S. 1994. Everyday communicative contexts for social support. Teoksessa Burleson, B. R., Albrecht, T. L. & Sarason I. G. (toim.), *Communication of social support. Messages, interaction, relationship and community*, 175–194. Thousand Oaks: Sage.
- Batsche, G. M. & Knoff, H. M. 1994. Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review* 23, 165–175.
- Bowers, L. Smith, P. K. & Binney, V. 1994. Perceived family relations of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships* 11, 215–232.
- Burleson, B. R. 1994. Comforting messages: Significance, approaches and effects. Teoksessa Burleson, B. R., Albrecht, T. L. & Sarason I. G. (toim.), *Communication of*

social support. Messages, interaction, relationship and community. 3–28. Thousand Oaks: Sage.

Burleson, B. R., Albrecht, T. L. & Sarason I. G. (toim.). 1994. Communication of social support. Messages, interaction, relationship and community. Thousand Oaks: Sage.

Cauce, A. M., Mason, C., Gonzales, N., Hiraga, Y. & Liu, G. 1994. Social support during adolescence: Methodological and theoretical considerations. Teoksessa Nestman, F. & Hurrelman, K. (toim.), *Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence*. 89–108. Berlin: De Gruyter.

Cotterell, J. L. 1994. Analyzing the strength of supportive ties in adolescent social supports. Teoksessa Nestman, F. & Hurrelman, K. (toim.), *Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence*. 257–267. Berlin: De Gruyter.

Cowie, H. 1999. Peer helping peers: interventions, initiatives and insights. *Journal of Adolescence* 22, 433–436.

Cutrona, C. E. & Suhr, J. A. 1992. Controllability of stressful events and satisfaction with spouse support behaviors. *Communication Research* 19, 154–174.

Derlega, V. J., Barbee, A. P. & Winstead, B. A. 1994. Friendship, gender, and social support. Laboratory studies of supportive interactions. Teoksessa Burleson, B.R., Albrecht, T. L. & Sarason I. G. (toim.), *Communication of social support. Messages, interaction, relationship and community*. 136–151. Thousand Oaks: Sage.

Dunkef-Schetter, C. & Bennett, T. L. 1990. Differentiating the cognitive and behavioral aspects of social support. Teoksessa Sarason, B. S., Sarason, I. G. & Pierce, G. R. (toim.), *Social support: An interactional view*. 267–296. New York: Wiley.

Dunkef-Schetter, C. & Skokan, L. A. 1990. Determinants of social support provision in personal relationships. *Journal of Social and Personal Relationships* 7, 437–450.

Eskola, J. 2001. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 133–157. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoraranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Frey, L. R., Botan, C. H. & Kreps, G. L. 2000. Investigating communication. An introduction to research methods. 2. painos. Allyn & Bacon: Boston.

Goldsmith, D. 1994. The role of facework in supportive communication. Teoksessa Burleson, B. R., Albrecht, T. L. & Sarason I. G. (toim.), *Communication of social support. Messages, interaction, relationship and community*. 29–46. Thousand Oaks: Sage.

Gottlieb, B. J. & Sylvestre, J. C. 1994. Social support in the relationships between older adolescents and adults. Teoksessa Nestman, F. & Hurrelman, K. (toim.), *Social*

Networks and Social Support in Childhood and Adolescence. 53–73. Berlin: De Gruyter.

Greenbaum, S., Turner, B., & Stephens, R. 1989. Set straight on bullies. Malibu, CA: National School Safety Center.

Hamarus, P. 1998. Älä kiusaa mua! Miten tunnistan ja estän koulukiusaamisen. Länsi-Suomen lääninhallitus julkaisusarja nro 10/1998 sivistysosasto.

Hawker, D. & Boulton M. 2000. Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytical review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41, 441–445.

Hirsch, B. J., Engel-Levy, A., Du Bois, D. L. & Hardesty, P. H. 1990. The role of social environments in social support. Teoksessa Sarason, B. S., Sarason, I. G. & Pierce, G. R. (toim.), *Social support: An interactional view*. 367–396. New York: Wiley.

Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huhtinen, A., Koponen, P., Metteri, A., Pellinen, S., Suoranta, J. & Tuomi, J. 1994. Luotettavuuden ulottuvuudet laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Varto, J. (toim.), *Kohti elämismailmaa ja ihmisen laadullista tutkimista*. 155–178. Tampere: Suomen Fenomenologinen instituutti.

Kaltiala-Heino, R., Rantanen, P., Rimpelä, A. & Rimpelä, M. 2000. Bulling at school – an indicator of adolescents risk for mental disorders. *Journal of Adolescence* 23, 661–674.

Kirchler, E., Palmonari, A. & Pombeni M. L. 1993. Developmental tasks and adolescents' relationships with their peers and their family. Teoksessa Jackson, S. & Rodriguez-Tome', H. (toim.), *Adolescence and its social worlds*. 145–167. Lea: Hove.

Koivuniemi, M. 2001. Koulusovittelun haasteet. *Promo* 17, 10–11.

Komproe, I. H., Rijken, M., Ros, W. J. G., Winnubst, J. A. M. & Hart, H. 1997. Available support and received support: Different effects under stressful circumstances. *Journal of Social and Personal Relationships* 14, 59–77.

Kvale, S. 1996. *Interviews: An interaction to qualitative research interviewing*. California: Sage.

Merenheimo, J. 1990. Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74/1990. Oulu: Oulun yliopisto.

Mikkola, L. 2000. Supportiivinen viestintä hoitotyössä. Sosiaalisen tuen tutkimusnäkökulmien tarkastelua. Puheviestinnän lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.

- Moilanen, P. & Riih  P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II 44–67. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Myrick, R. D., Highland, W. H. & Sabella, R. 1995. Peer helpers and perceived effectiveness. *Elementary School Guidance & Counseling* 29, 278–290.
- Myrick, R. D. & Sorenson, D. L. 1992. Teaching helping skills to middle school students. Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. 42–59. Helsinki: Gaudeamus.
- Naylor, P. & H. Cowie. 1999. The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence* 22, 467–479.
- Niskanen, V. A. 1994. Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Nurmela, A. & Kuurne K. 2002. ”Me niinku opitaan kuuntelemaan toista”. Tukioppilastoiminta rakentaa myönteistä kouluyhteisöä. Tukioppilastoiminnan raportti 2002. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- O’Connell, P. D. Pepler & W. Craig. 1999. Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence* 22, 437–452.
- Olweus, D. 1991. Bully/victim problems among schoolchildren. Teoksessa Pepler, D. J. & Rubin, K. H. (toim.), The development and treatment of childhood aggression. 411–449. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. M. Mäkelä. Helsinki: Otava.
- Olweus, D. 1994. Bullying at school. Long terms outcomes and effective school based intervention program. Teoksessa Huesmann, L. (toim.). *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. 97–129. New York: Plenum Press.
- Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Porvoo: WSOY.
- Pepler, D. J. & Sedighdellami, F. 1998. Aggressive girls on Canada. Applied Research Branch Strategic Policy, Human Resources Development Canada. Retrieved. Saatavilla www-muodossa <http://www.hrdc-dhc.gc.ca/arb/publications/research/w-98-30e.shtml>.
- Perry, G. D., Kusel, S. J. & Perry C.L. 1988. Victims of peer aggression. *Developmental Psychology* 24, 807–814.
- Petersen, K. & Rigby, K. 1999. Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence* 22, 481–492.

- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Suom. E. Pilvinen. Espoo: Weilin & Göös.
- Rigby, K. & Slee, P. 1991. Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology* 131, 615–627.
- Roberts, W. B. & Morotti, A. A. 2000. The bully as victim: understanding bully behaviors to increase the effectiveness of...*Professional School Counselling* 4, 148–156.
- Roland, E. 1984. Kiusanteosta toveruuteen. Kouluväkivallan torjuntatapoja. Suom. Manninen, K. & Zetterberg, M-L. Keuruu: Otava.
- Röhrle, B. & Sommer, G. 1994. Social support and social competences: Some theoretical and empirical contributions to their relationship. Teoksessa Nestman, F. & Hurrelman, K. (toim.), *Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence*. 111–129. Berlin: De Gruyter.
- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 1999. Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence* 22, 453–459.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. M. J. 1998. Stability and change of behavior in connection with bullying in schools. *Aggressive Behavior* 24, 205–218.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1996. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the class. *Aggressive Behavior* 22, 1–15.
- Sarason, B. S., Sarason, I. G. & Pierce, G. R. 1990. Traditional views of social support and their impact on assessment. Teoksessa Sarason, B. S., Sarason, I. G. & Pierce, G. R. (toim.), *Social support: An interactional view*. 9–25. New York: Wiley.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R. & Pierce, G. R. 1994. Relationship-specific social support: Toward a model for the analysis of supportive interactions. Teoksessa Burleson, B. R., Albrecht, T. L. & Sarason I. G. (toim.), *Communication of social support. Messages, interaction, relationship and community*. 91–112. Thousand Oaks: Sage.
- Schwartz, D., Dogde, K. A. & Coie, J. D. 1993. The emergence of choric peer victimization of boys' play groups. *Child Development* 64, 1755–1772.
- Severikangas, T. & Söpanen, L. 1997. *Tukioppilastoiminnan opas*. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Stevens, V. & Van Oost, P. & De Bourdeaudhuij, I. 2000. The effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behavior. *Journal of Adolescence* 23, 21–34.
- Stewart, M. 1993. *Integrating social support in nursing*. Newbury Park: Sage.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjälä, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. 2001. Tapaustutkimus kiusaamisen vastaisesta interventtiosta Helsingin ala-asteen kouluissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A14.
- Turner, G. 1999. Peer support and young people's health. *Journal of Adolescence* 22, 567–572.
- Turunen, M. M. 2000. Koulussa toimittava ennen kuin puukot ja nyrkit heiluvat. *Promo* 12, 7–9.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Välimaa, R. 1995. Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa Kannas, L. (toim.), *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. 177–192. Helsinki: Opetushallitus.
- Välimaa, R. 1996. Nuorten sosiaaliset suhteet, sosiaaliset verkostot ja tuki. WHO-Koululaistutkimus. *Sosiaalilääketieteellinen aikakausilehti* 33, 25–34.

TUKIOPPILAIDEN HAASTATTELU, KEVÄT 2002

Lähtöajatus:

Kuinka vertaistuella vaikutetaan koulukiusaamisen?

Haastattelurunko:

I Taustaa tukioppilastoiminnasta (motivaatio, sitoutuminen, asenteet TOP:n kohtaan)

1. Kuinka kauan olet toiminut tukioppilaana?
2. Mikä on sinun mielestäsi tukioppilastoiminnan tarkoitus?
3. Miksi sinä halusit tukioppilaaksi?
4. Mitä tukioppilaalta edellytetään?
 - Millaisia ihmissuhdetaitoja tai luonteenpiirteitä tukioppilaalta edellytetään?
 - Millaisen henkilön kannattaa hakeutua tukioppilaaksi?
5. Mitä odotuksia sinulla on tukioppilastoiminnalta? / Oletko tykännyt tukioppilaana olemisesta?
 - Millaiset ominaisuudet ovat sinun vahvuutesi tukioppilaana?
6. Oletko jo käyttänyt jossakin tilanteessa "tukioppilas-taitojasi"?

II Koulukiusaamisesta (sekä uhrin että kiusaajan näkökulma) :

1. Mitä on sinun mielestäsi kiusaaminen?
2. Onko teidän koulussa kiusaamista?
3. Millaista kiusaamista?
4. Mistä päättelet, että joku on koulukiusattu?
5. Milloin/ millaiseen kiusaamiseen pitäisi puuttua (rajoja kiusaamisen määrittelylle)?
6. Kuka voi puuttua kiusaamiseen?
7. Kenen täytyy puuttua kiusaamiseen?
8. Oletko itse puuttunut kiusaamiseen? Miten?
9. Onko kiusaamiseen puuttuminen on vaikeaa? Miksi?
10. Pitäisikö sinun tukioppilaana puuttua kiusaamiseen? / Miten sinä voit tukioppilaana puuttua kiusaamiseen?

11. Haetaanko tukioppilailta apua kiusaamiseen?
12. Kuka tarvitsee apua kiusaamisessa?

III Sosiaalisesta tuesta / supportiivisesta viestinnästä (selvitä, mitä on tuki tai kysy mitä se on haastateltavan mielestä) :

1. Miten voisit auttaa / tukea kiusaamisen uhria? Entä kiusaajaa?
2. Miten voit vaikuttaa kiusaamisen sivusta seuraajiin?
3. Miten tukea voi tarjota sitä tarvitsevalle?
4. Mitä voisit sanoa henkilölle, joka oletat tarvitsevan kaverin tukea?
5. Miten voisit sanattomasti tarjota jollekin tukea?
6. Onko toisen oppilaan helpompi auttaa kiusaamisen uhria kuin opettajan?
7. Onko tukioppilaan helpompi auttaa kiusaamisen uhria kuin jonkun muun oppilaan?
8. Miten oletat kiusaamisen uhrin suhtautuvan, jos hänelle tarjotaan apua? Entä kiusaajan?
9. Mitä kiusaamiseen puuttumisella voidaan saavuttaa?