

Koulukiusaaminen lasten kuvaamana

Tiina Hoskari

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2015

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hoskari, Tiina. 2015. KOULUKIUSAAMINEN LASTEN KUVAAMANA. Eri-tyispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 65 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä koulukiusaamisesta. Tutkimuksessa on keskitytty siihen, millaisissa paikoissa koulukiusaamista tapahtuu tai voisi tapahtua sekä millaisesta kiusaamisesta on kyse.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, johon aineisto kerättiin käyttämällä Photo eliciting interview-menetelmää. Oppilaita haastateltiin käyttäen apuna heidän itse ottamiaan valokuvia. Tässä tutkimuksessa valokuvausta on käytetty menetelmänä ymmärtää oppilaiden ajatusmaailmaa koulukiusaamiseen liittyen. Tutkimusmenetelmä on lapsilähtöinen. Tutkimus toteutettiin länsisuomalaisessa ne-liopettajaisessa kyläkoulussa. Siihen osallistui koulun 20 oppilasta luokka-asteilta 3-6. Kertynyt aineisto analysoitiin diskurssianalyysia hyödyntäen. Aineistosta nostettiin esiin ilmiöstä korostuvia merkityksiä sekä pyrittiin löytämään niille yhteneväisyyksiä ja eroja.

Tutkimuksesta nousi esiin kolme kokemusryhmää; kiusatut, kiusaamista nähneet ja kokemattomat. Kiusaajien ryhmää ei muodostunut. Aineiston mukaan oppilaat pitävät yksittäistä tekoakin jo koulukiusaamisena. Leikki voi muuttua kiusaamiseksi, kiusaaminen on vallankäyttöä ja tuo esiin erilaisia tunteita. Oppilaat toivat esille, että kiusaamispaikkoja vältellään ja kiusaamista tapahtuu eniten paikoissa, jotka ovat jollakin tavalla piilossa. Oppilaat kokivat tärkeimmiksi kiusaamiseen puuttumisen keinoiksi asioista keskustelemisen ja opettajien puuttumisen koulukiusaamiseen Tärkeäksi tekijäksi muodostui myös johdonmukainen puuttuminen sekä selkeät rajat ja säännöt.

Hakusanat: koulukiusaaminen, photo eliciting interview.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KOULUKIUSAAMINEN	7
2.1	Koulukiusaamisen määrittely	7
2.2	Koulukiusaamisen syyt.....	9
2.3	Koulukiusaamisen seuraukset	10
3	KOULUYHTEISÖN JA KIUSAAMISEN KULTTUURI	13
3.1	Koululuokka sosiaalisena tilana	13
3.2	Interventiot kouluyhteisössä	15
4.	TUTKIMUSONGELMAT / TUTKIMUSTEHTÄVÄ	18
5.	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
5.1.	Metodologiset lähtökohdat.....	19
5.2.	Aineistonkeruun toteutus	20
5.2.1.	Aineiston hankinta	20
5.2.2.	Tutkimuksen kulku	23
5.3.	Aineiston analyysi	27
6.	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISET RATKAISUT	30
7.	TULOKSET	35
7.1.	Aineistosta esille nousseet kokemusryhmät	35
7.2.	Koulukiusaamisen piirteitä	36
7.2.1.	Yksittäinenkin teko on jo kiusaamista	36
7.2.2.	Leikki voi muuttua kiusaamiseksi	37
7.2.3.	Kiusaaminen on vallankäyttöä	38
7.2.4.	Tunteet tulevat esille	41
7.3.	Kiusaamispaikkoihin liittyviä seikkoja.....	43

7.3.1.	Otetut valokuvat.....	43
7.3.2.	Paikkojen välttely	45
7.3.3.	Salassa vai julkisesti	47
7.4.	Mitä tehdä koulukiusaamiselle?	49
7.4.1.	Kiusaamisen jatkuminen	49
7.4.2.	Puuttuminen.....	50
8.	POHDINTA.....	53
	LÄHTEET	58
	LIITTEET	
	Liite 1: Haastattelukysymykset.....	63
	Liite 2: Tutkimuslupa	64
	Liite 3: Tutkimuslupapyyntö vanhemmille	65

1 JOHDANTO

Koulukiusaaminen on yleinen ilmiö, vaikka siitä kouluissa avoimesti puhutaan ja sen ehkäisyyn on käynnissä erilaisia projekteja. Tutkimuksen johtavana peruskäsitteenä on koulukiusaaminen. Koulu ympäristönä voi koulun henkilökunnan näkökulmasta vaikuttaa hyvinkin turvalliselta paikalta. Se voi kuitenkin olla joillekin lapsille pelottava ja ahdistava ympäristö. Mutta tapahtuuko kouluissa edelleen kiusaamista? Onko kouluissa tiettyjä fyysisiä ympäristöjä, joissa kiusaamista tapahtuu? Selviääkö tässä tutkimuksessa missä kiusaamista tapahtuu ja millaista se on? Tutkimuksessa selvitetään myös sitä miten oppilaat itse haluaisivat kiusaamiseen puututtuvan.

Suomessakin kiusaamisen kohteeksi joutuu useita oppilaita. Tutkimusmenetelmistä riippuen kiusattujen osuus vaihtelee. Tämän tutkimuksen myötä toivon saavani esille lasten oman näkökulman kiusaamiseen liittyen. Toivon tutkimuksen myötä pääseväni sisälle lasten ajatuksiin ja selvittää mahdollisia koulun henkilökunnalta piilossa olevia seikkoja ja asioita koulukiusaamiseen liittyen. Toivon, että mahdollisesti esille tuleva koulukiusaaminen kyseisessä koulussa saataisiin vähentymään ja loppumaan. Tutkimukseni voi olla jopa osa jonkinlaista interventiota mahdolliseen koulukiusaamiseen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on päästä koulukiusaamien sisään ns. "harmaille vyöhykkeille", jotka eivät välttämättä ole koulun henkilökunnan tiedossa. Olen tehnyt aiheeseen liittyen aikaisemmin proseminarityön, jossa kartoitin haastattelemalla alle kouluikäisten lasten käsityksiä kiusaamisesta. Tässä tutkimuksessa keskitytään kouluikäisten käsityksiin koulukiusaamisesta. Tutkimusaihe on itselleni henkilökohtaisestikin tärkeä, koska olen itse kokenut koulukiusaamista ja nähnyt sitä tapahtuvan eri kouluasteilla. Työskennellessäni esiopettajan ja luokanopettajan työtehtävissä olen havainnut, että joskus kiusaa-

mistilanteisiin liittyvien asioiden selvittelyyn voi kulua työpäivästä paljonkin aikaa. Lapsi voi purkaa myös ahdistustaan erilaisin tavoin joko itseensä, luokkatovereihin tai aikuisiin. Käytännön kokemusteni myötä olen myös havainnut, että koulun erityisopettaja voi usein olla myös se henkilö, joka vastaanottaa oireilevat oppilaat ja pyrkii selvittämään erilaisia koulupäivän aikana syntyneitä erimielisyyksiä ja epäselvyyksiä. Koulun henkilökunta ei aina tiedä tapahtuuko koulussa kiusaamista tai missä ja miten sitä tapahtuu.

Koulukiusaamista on tutkittu melko paljon sekä Suomessa että muualla päin maailmaa. Tässä tutkimuksessa lähestytään aihetta oppilaslähtöisesti. Aineiston keruuseen ovat osallistuneet valokuvauksen avulla tutkimukseen osallistuvat oppilaat. Photo eliciting interview-menetelmää käytetään yhä useammin tutkimusmenetelmänä. Kasvatusalaan kuuluvia tutkimuksia on kuitenkin kyseisellä menetelmällä tehty vähemmän, sillä useimmiten sen avulla on tutkittu jotakin sosiaalitieteiden aihetta.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa selvitetään oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia koulukiusaamisesta. Tarkoituksena on selvittää missä ja miten koulukiusaamista tapahtuu tai voisi tapahtua ja millaisia vaikutuksia sillä on. Tutkimus on tapaustutkimus, jonka kohteena yksittäinen koulu ja sen oppilaat. Tutkittavat ovat alakoulun 3.-6.-luokkien oppilaita. Tutkittavat ottavat itse osaa tutkimusaineiston keräämiseen valokuvaamalla paikkoja tai esineitä, jotka heidän mielestään liittyvät tai voisivat liittyä koulukiusaamiseen.

Tutkimus aloitetaan kuvailemalla koulukiusaamisen käsitettä ja sitä, miten se ilmenee kouluyhteisössä. Tämän tutkimuksen tuloksia kuvaillaan aineistosta esille nousseiden merkitysten kautta. Tuloksia pohditaan myös suhteessa aiempiin tutkimuksiin aiheesta.

2 KOULUKIUSAAMINEN

Koulukiusaamisesta on olemassa monenlaisia määritelmiä, joista vain osan otan lähempään tarkasteluun. Kiusaamista voi tapahtua eri tavoin ja syyt voivat vaihdella. Tämän tutkimuksen koulukiusaamista käsittelevässä teoriaosuudessa puhutaan henkilöistä kiusattuina, kiusaajina sekä kiusaaja-kiusattuina, jotka ovat oppilaita, jotka ovat olleet itse sekä kiusattuja että kiusaajia.

2.1 Koulukiusaamisen määrittely

Määritelmistä tunnetuimpia on Olweuksen (1992) koulukiusaamisen määritelmä, jonka mukaan kiusattu on pitempiaikaisesti ja toistuvasti yhden tai useamman henkilön negatiivisten tekojen kohteena. Negatiiviset teot ovat tahallisesti ja toistetusti tuotettuja tai ne ovat yrityksiä tuottaa toiselle epämiellyttävää oloa tai vammoja. Teot voidaan tuottaa verbaalisesti tai fyysisesti. Näin ollen Olweuksen (1992) mukaan satunnaiset tappelut ja riidat tasavertaisten lasten kesken eivät ole koulukiusaamista, vaan siinä on olennaista voimasuhteiden epätasapaino. Kiusaaminen voi tapahtua sekä yksilö- että ryhmätasolla. (Olweus 1992, 14–15.)

Koulukiusaaminen voi olla ryhmäväkivaltaa, jolloin kiusaajia on useampia ja uhreja yksi (Pikas 1990, 31). Salmivalli (2003,11) korostaa tutkimuksissaan kiusaamisen prosessiluonnetta ja sen toteutumista sosiaalisena ryhmäilmiönä systemaattisesti yhtä tiettyä oppilasta kohtaan. Samalla tapaa kuin Olweus (1992), Salmivalli (2003,11) korostaa kiusaamistapahtumaan kuuluvien voimasuhteiden epätasapainoa, joka on vallan ja voiman väärinkäyttöä ja heikomman alistamista. Väkivallan harjoittajia yhdistää heidän välinen vuorovaikutus ja se, että heidän käytöksensä on yhteiskunnan arvojen vastaista. Tämä kielteinen tietoinen käytös kohdistuu valtasuhteessa heikompaan. (Pikas 1990, 56–57.) Pikasin (1990, 58) mukaan koulukiusaamisen määrittelemisen pitäisi kuitenkin perustua laadullisiin tekijöihin tekojen määrän sijaan.

Tutkimuksissa (Olweus 1992, 15, 23; Salmivalli 1998, 35–36) on erotettu kiusaamisprosesseissa kaksi erilaista tapaa. Suora kiusaaminen on tapa, jossa kiusaaja hyökkää uhria kohtaan joko fyysisesti tai verbaalisesti. Avoimet hyökkäykset kiusattua kohtaan ovat suoraa kiusaamista. Epäsuora kiusaaminen on sosiaalista eristämistä, joka voi tapahtua huomaamattomasti ja näin ollen sitä on vaikeampaa havaita. Tytöt käyttävät enemmän huomaamattomia epäsuoria kiusaamismenetelmiä, kuten sosiaalista eristämistä ryhmästä (Salmivalli 1998, 38).

Kiusaaminen voidaan määritellä pitkäaikaiseksi henkiseksi ja/tai ruumiilliseksi väkivallaksi. Tällöin ryhmän tai yksilön kohteena on yksi uhri. (Roland 1984, 17.) Koulukiusaaminen voi ilmetä joko fyysisenä-, sanallisena- tai hiljaisena kiusaamisena. Fyysinen kiusaaminen on fyysistä tönimistä, potkimista ja lyömistä. (Höistad 2003, 80.) Voimakasta fyysistä väkivaltaa tulee kiusaamistilanteissa kuitenkin harvoin esille (Salmivalli 1998, 38). Sanallinen kiusaaminen on nimittelyä ja uhkailua. Hiljainen kiusaaminen on esimerkiksi tuijottamista tai huomiotta jättämistä ja sitä on vaikein huomata. (Höistad 2003, 80, 82, 85.) Hamaruksen ja Kaikkosen (2008, 340–341) mukaan harhaanjohtaminen ja vääristely kuuluvat myös kiusaamiseen. Viestiin voi sisältyä myös toinen merkitys. Käytetty äänensävy voi merkitä jotain muuta kuin itse viestin sisältö.

Sukupuolella on merkitystä kiusaamistilanteissa. Pojat ovat osallisina kiusaamistilanteisiin tyttöjä enemmän (Jankauskiene, Kardelis, Sukys & Karde-liene 2008, 150; Gendron, Williams & Guerra 2011, 160). Pojat toimivat kiusaajina useammin, mutta kiusatuiksi tulleiden kesken sukupuolijakaumassa ei ole merkittävää eroa. Esimerkiksi kuudes- ja kahdeksaluokkalaiset kiusaavat kaksi kertaa enemmän verrattuna heitä 4-6 vuotta vanhempiin oppilaisiin, jolloin sekä kiusattuina että kiusaajina olemisen vähenee merkittävästi. (Jankauskiene ym. 2008, 150.) Fyysisellä voimalla tai heikkoudella on merkittävyyttä. Poikauhreilla on fyysistä voimaa keskimääräistä vähemmän. Kuitenkaan tyttöjen koulukiusaamisessa fyysisellä voimalla ei ole samaa merkitystä. (Olweus 1992, 37–38.)

2.2 Koulukiusaamisen syyt

Koulukiusaamisessa on välillä vaikeaa arvioida ovatko oppilaan oireet kiusaamisen syytä vai kiusaamisen seurauksia. Kiusaaminen on vakaata toimintaa eli se on oppilaiden parissa melko yleistä ja jatkuvaa (Gendron ym. 2011, 160). Kiusaaminen alkaa usein kiusanteosta. Kiusanteolla on kolme tavoitetta. Ensinnä kiusanteon kautta on mahdollista selvittää kuka lähtee mukaan itse kiusaamiseen. Toiseksi se kertoo myös jotain luokan ja kouluyhteisön suhtautumisesta tilanteeseen. Kolmantena tavoitteena kiusaaja hankkii kiusanteolla tietoa siitä, miten uhri reagoi kiusantekoon. (Hamarus & Kaikkonen 2008, 338.)

Kiusaamisen uhreina voivat olla passiiviset tai provokatiiviset uhrit. Passiiviset uhrit ovat usein yksinäisiä ja hylättyjä. He tavallaan viestittävät muille turvattomuuttaan ja avuttomuuttaan. (Olweus 1992, 34.) Provokatiiviset uhrit ilmaisevat itseään ympäristölle ahdistuneesti ja aggressiivisesti. Heidän käytös provosoi muita oppilaita, jonka vuoksi suuri osa muista oppilaista reagoi käytökseen vastavuoroisesti negatiivisesti. (Olweus 1992, 35.) Kiusatuksi tulemiseksi johtavia tekijöitä ovat mm. huono itsetunto ja apaattisuus. Kiusaajina toimivien määritteleviä tekijöitä ovat sukupuoli, luokka-aste ja tupakointi. (Jankauskiene ym. 2008, 154.) Tupakoivat oppilaat toimivat useimmiten kiusaajina, mutta ovat itse harvemmin kiusattuja. Alkoholia käyttävät oppilaat ovat harvoin kiusattuja ja ovat kiusaajien joukossa useamminkin niihin verrattuna, jotka eivät käytä alkoholia. Urheilua harrastamattomien oppilaiden kiusatuksi tuleminen on korkeampi kuin urheilua harrastavien. Merkittävää eroa ei näiden ryhmien välillä kuitenkaan ole. (Jankauskiene ym. 2008, 152–153.)

Yhtenä syynä koulukiusaamiseen voi olla erilaisuus, joka on usein vastakohta kyseisen nuorisokulttuurin arvostetulle tai halutulle ominaisuudelle. Vastakohtina kulttuurin ihanteille voivat olla hiljainen luonne, ujous, arkuus, herkkyyys, epämuodikkuus, sairaus, rotu, lapsellisuus tai uskonnollisuus. (Hamarus & Kaikkonen 2008, 337.) Tietyt luontaiset ominaisuudet voivat vaikuttaa kiusaamisen uhreiksi joutumiseen (Olweus 1992, 34). Ylipainoiset oppilaat joutuvat kiusatuksi kaksi kertaa useammin kuin normaalipainoiset vertaisensa. Mutta on huomioitava, että myös ylipainoiset osallistuvat kiusaamiseenkin. (Jankauskiene

ym. 2008, 152.) Ominaista erityisesti kiusatuille pojille on tietynlainen varovaisuus ja herkkyys jo ennen kouluikää. He saattavat olla myös fyysisestikin heikkoja. (Olweus 1992, 34.)

Kiusatuksi tulemisen syynä saattaa olla myös heikko taloudellinen asema. Merkittävää eroa ei ole kuitenkaan nähtävillä perheen ekonomisen aseman ja koulukiusaamisen välillä. Eniten kiusaajia on lapsissa, joiden perheet ovat keskiluokkaa tai korkeampaa tuloluokkaa. Yksinhuoltajaperheiden lapset ovat myös useammin koulukiusattuja. Kuitenkaan tilastollisesti mitään merkittävää eroa perhesuhteiden ja kiusatuksi tulemisen välillä ei löydy. (Jankauskiene ym. 2008, 151–152.)

Hamaruksen ja Kaikkosen (2008) mukaan kiusaamiseen liittyvissä rituaaleissa yleisön läsnäolo on olennaista. Niiden avulla otetaan pois valtaa. Rituaaleja ovat mm. eristäminen, alistaminen ja vaijentaaminen. Toistuvat potkimiset ja lyömiset ovat esimerkkejä voimarituaaleista. Väkivallalla usein yritetään turvata omaa statusta ja luodaan pelkoa muiden jäsenten keskuuteen yhteisössä, sillä oletuksella, että oppilas joka tukee uhria voi päätyä itsekin kiusaamisen uhriksi. (Hamarus & Kaikkonen 2008, 340.)

2.3 Koulukiusaamisen seuraukset

Koulukiusaaminen vaikuttaa vakavasti yksilön kehitykseen, koska sillä on sekä henkisiä, fyysisiä että sosiaalisia seurauksia. Kiusatut eivät voi hyvin, sillä kiusaaminen voi pitkään jatkuessaan aiheuttaa kiusatuille vakaviakin psyykkisiä ongelmia. Jos kiusaamiseen liittyviin ns. rituaaleihin ei puututa, voivat kiusaamismuodot muuttua yhä voimakkaammiksi ja johtaa siihen, että uhri voi päätyä epätoivoisiin tekoihin (Hamarus & Kaikkonen 2008, 340).

Kiusaamistilanteessa kiusatuilla, kiusaajilla ja kiusaaja-kiusatuilla on havaittu emotionaalista ja psykosomaattista ahdistusta. Ne jotka ovat osallisina eniten, kärsivät eniten. Heillä on emotionaalisia ja somaattisia oireita, kuten pessimismia ja depressiivisyyttä. Kiusatut eroavat merkitsevästi muista ryhmistä.

Ero tulee esille verrattuna niihin vertaisiin, jotka eivät ole olleet osallisina kiusaamiseen. Kiusatuilla vaikutukset vain kasvavat. (Meland, Rydning, Lobben, Breidablik & Ekeland 2010, 364–365.)

Kiusaajat eivät erotu ahdistuneisuudessa ja somaattisissa oireissa paljoakaan niistä, jotka eivät osallistu kiusaamiseen. Itsearviointissa kiusaajat arvioivat itsensä pessimistisemmiksi kuin he, jotka eivät osallistuneet kiusaamiseen. Kiusaamisen lisääntyessä pessimismi ja depressiiviset vaikutukset pysyvät, mutta ahdistus, somaattiset oireet ja itseluottamuksen puute vähentyy niin, että kiusaajat eivät eroa vertaisistaan, jotka eivät osallistu kiusaamiseen. (Meland ym. 2010, 364–365.) Kiusaajat ovat yleensä aggressiivisia sekä ystäviä että usein myös aikuisia kohtaan. Heillä voi olla positiivinen asenne väkivaltaa kohtaan. (Olweus 1992, 35.)

Kiusaaja-kiusatut ovat masentuneempia ja kärsivät somaattisista oireista kuten vertaisensa. Ero itseluottamuksessa ja emootioissa oli merkittävä ainoastaan niiden kohdalla, jotka osallistuivat eniten kiusaamistilanteisiin. Ruumiinkuvan ongelmat ja itesyytökset näkyvät kiusattujen ja kiusaaja-kiusattujen keskuudessa. Mutta ne erottuvat merkittävästi kiusaajista ainoastaan itesyytösten kohdalla. (Meland ym. 2010, 365.)

Negatiivinen minäkuva on yksi kiusatun ominaispiirteistä (Olweus 1992, 34). Itsetunnon ja erilaisten aggressioiden, kuten kiusaamisen, välillä on yhteyksiä. Avainasemassa on sosiaalinen konteksti, joka voi muokata itsetuntoa. (Gendron ym. 2011, 161.) Oppilaan käsitys itsestään yksilönä ja sosiaalisen ryhmän jäsenenä voi muuttua koulukiusaamisen myötä (Hamarus 2006, 214).

Yksi koulukiusaamisen seurauksista on kiusatun eristäytyminen ryhmästä. Passiiviset uhrit voivat olla ahdistuneita ja ryhmästä vetäytyneitä (Olweus 1992, 34). Ryhmä eristää häntä yhä enemmän yhteisöstä. Hiljainen luonteenpiirre on yksi kiusaamisprosessin seurauksista, mutta se voi olla myös kiusaamisen syy. Kun kiusattu on vieraannut yhteisöstä esimerkiksi julkisen nöyryytyksen tai hivin vuoksi, muun ryhmän yhtenäistyminen voimistuu. Kiusatut näkyvät yhteisössä, mutta heitä ei kuulla. (Hamarus & Kaikkonen 2008, 339.) Eristyneisyys vertaisryhmästä voi olla huomaamatonta. Mutta se voi olla

toisaalta myös suoraa ja fyysistä. Siihen liittyy usein selkeät rajat ja vastakkainasettelua. Eristyneisyyttä tapahtuu myös luokissa. Jopa ne oppilaat, jotka eivät aktiivisesti osallistu kiusaamiseen, eivät välttämättä halua tehdä esimerkiksi ryhmätyötä kiusatun kanssa, koska he pelkäävät yhteisön sosiaalista painetta. (Hamarus & Kaikkonen 2008, 337.) Vertaisryhmässä torjutuksi tuleminen voi luoda tunteen ihmisarvon menetyksestä (Salmivalli 2003, 19).

Koulukiusaamisella on myöhempikiäkin seurauksia. Koulukiusatulla voi olla vaikeuksia kohdatessa uusia asioita, kuten uuteen opiskelu- tai työpaikkaan siirtyessä tai uutta harrastusta aloittaessa. Koulukiusaamisen aiheuttamat psyykkiset ongelmat voivat näkyä aikuisiässäkin. Sosiaaliset tilanteet voivat olla vaikeita kohdattavia. Aikuisiällä entiset koulukiusaajat ovat useammin vakavan rikoksen uusijoita, kun taas kiusatut ovat keskimäärin tai sitä harvemmin rikoksen tehneitä (Olweus 1992, 36).

3 KOULUYHTEISÖN JA KIUSAAMISEN KULTTUURI

Koululuokkaa pidetään yleensä tuttuna ja turvallisenä tilana, joka tarjoaa erilaisia sosiaalisia tilanteita. Oppilaat saavat omasta itsestään palautetta koulupäivien aikana muulta ryhmältä.

3.1 Koululuokka sosiaalisena tilana

Oppilaiden tulee osata sovittaa oma toiminta omaan asemaansa ryhmässä. Koululuokka voi olla sosiaalisena tilana ahdistava niille oppilaille, joilla ei ole siellä omaa paikkaa. (Paju 2011, 121.) Kiusaamista tapahtuu usein lapselle tärkeässä vertaisryhmässä, jossa lapset ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja johon jokainen haluaisi tulla hyväksytyksi (Salmivalli 1998, 38). Tutkimusten mukaan sekä henkilökohtaiset tekijät että luokkatason tekijät selittävät kiusaamista. Sosiaalinen asema ja kiusaamiseen liittyvä käytös ovat riippuvaisia luokkanormeista. (Sentse, Veenstra, Kiuru & Salmivalli 2015, 951.)

Hamaruksen ja Kaikkosen (2008) mukaan oppilaan maine leviää koko yhteisöön ja vaikuttaa oppilaiden asenteisiin tehdä päätöksiä sosiaalisten suhteiden luomisesta. Luokkahuoneessa oppilaiden kulttuuri toimii piilotetulla tavalla. Sitä suojellaan yhteisellä sopimuksella. Vastustamalla kiusaamista, oppilas voi vastustaa myös tätä ns. epävirallista yhteistä etua, jonka kiusaaminen tarjoaa koko luokalle. Opettajakin voidaan johtaa harhaan, jos hän ei ole riittävän perillä oppilaiden välisistä sosiaalisista suhteista. Kiusaamisen uhria voidaan vaihtaa, jos kiusattu ei tuotakaan enää riittävästi hauskuutta. (Hamarus & Kaikkonen 2008, 337–339.)

Erojen ja yhtäläisyyksien kautta yhteisö luo ja uudistaa sen omaa kulttuuria. Käsitys eroista, kuten vaatteista, kauneudesta ja voimasta, on useimmissa tapauksissa keskeinen osa vallitsevaa kulttuuria. Kiusaaminen on tapa

luoda ja uudistaa kulttuurisesti hyväksytyjä ja arvostettuja arvoja ja ideoita. Kiusattujen piirteet ovat usein vastakkaisia mitä yhteisö arvostaa. (Hamarus & Kaikonen 2008, 341.) Koulukiusaaminen vaikuttaa myös oppilaiden koulumenestykseen ja kouluviihtyvyyteen (Hamarus 2006, 214).

Kiusaajat arvioivat ystävyysuhteensa paremmiksi kuin kiusatut tai kiusaaja-kiusatut. Kiusatut kärsivät sosiaalisen yhteenkuulumisen puutteesta ja heikommasta sosiaalisesta asemasta vertaistensa joukossa. Oppilaat raportoivat tulevaisuutta yhä lisääntyvässä määrin kiusatuiksi. Tämä vuoksi myös sosiaalinen vuorovaikutus muiden kanssa vähentyy. Kaikki kolme ryhmää, kiusatut, kiusaaja-kiusatut ja kiusaajat, raportoivat lisääntyvistä ihmissuhdeongelmista luokassa. (Meland ym. 2010, 365; Sentse ym. 2015, 951.)

Kiusatuilla ja kiusaajilla on samanlaisia vaikeuksia opettajien, koulun ja vanhempien välisissä suhteissa. Verrattuna vertaisiinsa on kiusaajilla kuitenkin enemmän ystäviä ja enemmän luottamusta heidän ystävyysuhteisiinsa. Ystävyysuhteet merkitsevät heille enemmän kuin muille ryhmille. Kiusaajat nauttivat korkeammasta sosiaalisesta asemasta ikäistensä keskuudessa. Mutta he ovat sosiaalisesti hylättyjä samalla tapaa kuin uhritkin. (Meland ym. 2010, 365–366.)

Sekä kiusatut, kiusaajat että kiusaaja-kiusatut ovat Melandin ym. (2010) tutkimuksen mukaan vieraantuneita koulusta ja luokastaan. Lisääntyvä kiusaamiseen osallistuminen kasvattaa vieraantumista. Kaikki kolme ryhmää raportoivat kouluun, opettajiin ja vanhempiin liittyvistä suhdeongelmista. Kiusatut oppilaat kertoivat luottamuspulasta ystävyysuhteissa ja heillä oli myös vähemmän ystäviä kuin kiusaamiseen osallistumattomilla vertaisillaan. Lisääntyneet ihmissuhdeongelmat olivat suhteessa lisääntyneeseen kiusatuksi tulemiseen. Kiusaajilla oli enemmän kontakteja ystäviin ja heillä oli enemmän luottamusta ystäviinsä verrattuna muihin ryhmiin. (Meland ym. 2010, 365.)

Koulun ilmapiiri ja hyväksytyt normatiiviset käsitykset ennustavat merkittävästi kiusaamista (Gendron ym. 2011, 160–161; Powell, Powell & Petrosko 2015, 234). Luokassa voi olla tietynlainen kiusaamisen ilmapiiri (Sentse ym. 2015, 952), mutta luokassa voi vallita myös positiivinen ilmapiiri, jonka vuoksi siinä ei todennäköisesti koeta kiusaamista (Powell ym. 2015, 234; Wang, Berry &

Swearer 2013, 300; Cortes & Kochenderfer-Ladd 2014, 343). Erityisesti oppilaat, joilla on negatiivinen käsitys koulun ilmapiiristä ja positiiviset käsitykset kiusaamiseen liittyen, todennäköisemmin ovat osallisena kiusaamiseen (Gendron ym. 2011, 161). Koulun henkilökunnan onkin tärkeä ymmärtää positiivisen ilmapiirin vaikutuksen, kehittää sitä ja käyttää tehokkaista ehkäisy- ja puuttumismenetelmiä parantaakseen koulun ilmapiiriä (Wang ym. 2013, 300).

Merkityksellisinä ennustajina kiusaamiseen liittyen pidetään myös oppilaan käsityksiä omasta itsetunnosta. Näin todetaan Gendronin ym. (2011) tutkimuksessa. Itsetunnon ilmaiseminen vaihtelee sosiaalisesta kontekstista riippuen. Oppilaat, joilla on koulussa hyvä itsetunto, ovat harvemmin osallisia kiusaamisessa. Toisaalta kouluissa, joissa oppilaita ei kannusteta, ennustaa korkea itsetunto suuremmalla todennäköisyydellä kiusaamista. (Gendron ym. 2011, 160–161.)

Lapsi voi joutua myös muiden kuin vertaistensa kiusattaviksi. Oppilas voi joutua myös opettajan kiusaamisen kohteeksi. Opettajat kiusaavat poikia tyttöjä useammin. Oppilaat, joita kiusaavat sekä perheenjäsenet että opettajat, ovat osallisina kiusaamistilanteissa muita useammin. Opettajien kiusaamat oppilaat toimivat useimmiten koulussa kiusaajia. Oppilaat, joita kiusaavat perheenjäsenet, ovat useimmiten kiusattuja koulussa. (Jankauskiene ym. 2008, 153.)

3.2 Interventiot kouluyhteisössä

Kiusaaminen ja toisten uhreiksi asettaminen ei ole hyväksyttävää käytöstä. Kiusaamista vastaan voidaan kehittää keinoja. Kiusaajia voidaan rangaistaan yksilöinä tai kiusaajien sosiaalisia suhteita voidaan hoitaa. Jos koulun ja aikuisten päästrategiana on lopettaa kiusaajien toiminta ja antaa myötätuntoa uhreille, voidaan olettaa sen kasvattavan aikuisten ja nuorten kiusaajien kahtiajakoa sekä vahvistavan näitä käyttäytymismalleja. (Meland ym. 2010, 366.) Muutokset eivät ole ainoastaan yksilön vastuulla, vaan niiden tulee tapahtua koko koulun kontekstissa (Ahtola, Haataja, Kärnä, Poskiparta & Salmivalli 2013, 388).

Oppilaat tarvitsevat koulussa aikuisen läsnäoloa ja tukea, jotka luovat turvallisuuden tunnetta. Kiusaamisen vastaiset ohjelmat korostavat erityisesti aikuiselle kertomisen tärkeyttä. Kiusatut kuitenkin välttelevät kertomista aikuisille, pelosta että tilanne muuttuu pahemmaksi tai että aikuiset eivät ymmärrä heitä (Garandeau, Poskiparta & Salmivalli 2014, 990). Positiiviset suhteet oppilaiden ja koulun henkilökunnan välillä sekä negatiivinen suhtautuminen sopimattomaan käytökseen, ovat kaksi pääelementtiä positiivisen kouluilmapiirin luomisessa (Wang ym. 2013, 300). Koulukontekstissa opettajat ovat luontevin valinta kertomiseen (Cortes & Kochenderfer-Ladd 2014, 342). Henkilökunnan on tärkeää ottaa kiusaaminen vakavasti ja heidän olisi ilmaistava voimakas reaktio kiusaamista vastaan (Wang ym. 2013, 300; Low & Ryzin 2014, 316).

Kouluyhteisöön ja interventioihin voivat vaikuttaa myös oppilaiden perheen sisäiset suhteet. Jankauskienen ym. (2008) mukaan lapsilla voi olla vaikeuksia puhua asioista vanhempiensa kanssa. Erityisesti tytöille on keskusteleminen hankalaa. Iän myötä avoimuus ja keskustelut vanhempien kanssa lisääntyvät. Oppilaat, jotka ovat vähemmän avoimia, ovat osallisina kiusaamiseen. Vähiten vanhemmilleen avoimet oppilaat ovat useimmiten kiusattujen ryhmässä. (Jankauskiene ym. 2008, 152.)

Melandin ym. (2010) tutkimuksessa kannatetaan pyrkimyksiä, joilla luodaan kunnioittavaa vuoropuhelua sukupolvien välille, edistetään sosiaalista integraatiota ja vahvistetaan sosiaalisia normeja kunnioittavasti ja arvokkaasti. Kunnioittavan vuoropuhelun kautta käytäntöön tulevat interventiot edistävät ryhmäytymistä, vertaistukea ja vertaisohjausta, joiden avulla kehitetään sosiaalisia normeja ja taitoja. Erityisiä oppimisen ja käyttäytymisen ongelman omaaville oppilaille pitäisi olla sosiaalisia ja didaktisia parannuksia. Interventioissa pitäisi välttää leimautumista kiusaajaksi tai kiusatuksi. (Meland ym. 2010, 366.) Kun oppilaita autetaan tunnistamaan heidän roolejaan kiusaamistilanteissa, he ymmärtävät miten heidän käytöksenä voi ylläpitää tai vähentää kiusaamista (Khoury 2014, 178).

KiVa-koulu eli kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma on kehitetty Suomessa vuonna 2006. Se ehkäisee tutkimusten mukaan tehokkaasti koulukiusaamista (Yang & Salmivalli 2015, 88; Williford, Boulton, Noland, Little, Kärnä & Salmivalli 2012, 298). Ohjelman tarkoituksena on kasvattaa ryhmän merkitystä kiusaamiseen liittyen. Tavoitteena on pysäyttää kiusaaminen heti. Ohjelmassa on toimintoja sekä kiusaajia että kiusattuja kohtaan. Siinä lisätään empatiaa kiusattuja kohtaan ja tuodaan oppilaille strategioita, joilla tuetaan kiusattuja ja heidän itsetuntoa. Lisäksi pyritään siihen, että kiusaajat eivät voi käytöksellään ylläpitää heidän sosiaalista statustaan. Tavoitteena on edistää tasa-arvoisuutta ryhmässä. (Garandea, Lee & Salmivalli 2014, 45, 48; Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli 2011, 313.) Joka koulussa on henkilökunnan tiimi mukana ratkaisemassa kiusaamistilanteita, mutta myös oppilaita rohkaistaan tukemaan kiusattua. (Garandea ym. 2014, 45; Kärnä ym. 2011, 313.) On todettu, että opettajan asenne on merkittävässä roolissa KiVa-ohjelmassa ja sen toteutumisessa koulussa (Saarento, Boulton & Salmivalli 2014, 73).

KiVa-kouluun sisältyy sekä ryhmätason että henkilökohtaisemman tason toimintoja. Ryhmätasolla pidetään oppitunteja, käsitellään teemoja ja opitaan virtuaalisesti. Henkilökohtaisemmalla tasolla ohjelmaan kuuluu keskusteluja sekä kiusattujen että kiusaajien, mutta myös vertaisten kanssa. (Kärnä ym. 2011, 489; Salmivalli ym. 2011, 406.) KiVa-kouluun liittyvät toiminnot, kuten oppitunnit ja tietokonepeli, ovat luoneet luokkiin ilmapiiriä, joka on edistänyt kiusaamisen vastaista käyttäytymistä (Gerandea ym. 2014, 990). On myös tutkittu, että KiVa-koulutunteja pitempään valmistelevat opettajat ja pitemmät tuokiot ovat olleet vaikuttavampia ja tehokkaampia (Haataja, Voeten, Boulton, Ahtola, Poskiparta & Salmivalli 2014, 489). KiVa on tutkimusten mukaan vähentänyt ahdistusta, joten kiusaamisen loppumisen jälkeen kiusatut ovat voineet itse paremmin sekä pystyneet osallistumaan sosiaaliin tilanteisiin (Williford ym. 2012, 297). Lukuvuoden lopussa on todettu, että KiVa-ohjelmalla on ollut positiivisia vaikutuksia kiusaamisen liittyen (Ahtola, Haataja, Kärnä, Poskiparta & Salmivalli 2012, 857).

4. TUTKIMUSONGELMAT / TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Turvallinen oppimisympäristö on merkittävä osa koulunkäyntiä, joka vaikuttaa sekä oppimiseen että kehitykseen. Oppilaiden hyvinvointia koulussa pyritään parantamaan ja koulukiusaamista pyritään ehkäisemään Suomessa myös lakien avulla. Suomalaisessa lainsäädännössä Perusopetuslain (2003/477), Kansanterveyslain (2007/626) ja Lastensuojelulain (2007/417) tarkoituksena on turvata lasten kasvua ja kehitystä. Perusopetuslaissa (2003/477) säädetään mm. siitä, miten oppilailla on oikeus opiskella turvallisessa ympäristössä. Kouluterveyshuolto on osa oppilashuoltoa. Kouluterveydenhuollosta säädetään Kansanterveyslaissa (2007/626). Lastensuojelulaki (2007/417) pyrkii takaamaan oppilaille tarvittaessa tukea ja ohjausta sekä muita tarpeellisia toimia koulunkäynnin ja kehityksen tukemiseksi. (Lainsäädäntö 2015.)

Perustelen tutkimusaiheen valintaa myös YK:n Lasten oikeuksien sopimuksella (1989), jonka mukaan mahdollistetaan lasten osallistuminen. Sopimuksen artiklojen mukaan lapsella on mm. oikeus koulutukseen ja sosiaaliseen turvallisuuteen. Lapsella on oikeus olla turvassa laiminlyönneiltä sekä lapsella on oikeus osallistua ja sanoa mielipiteitään asioista, jotka vaikuttavat häneen. Tämän mukaan lapsilla siis pitäisi olla oikeus osallistua, vastaanottaa ja antaa tietoa sekä osallistua päätöksentekoon, jotka vaikuttavat heihin. Tällä tutkimuksella on tarkoitus saada lasten näkökulma ja ääni kuuluville. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989.)

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiksi asetetaan:

1. Missä koulukiusaamista tapahtuu tai voisi tapahtua?
2. Mitä on koulukiusaaminen?
3. Mitä lapset ajattelevat koulukiusaamisesta?
 - missä, mitä, miten, miksi, milloin, kuka?

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on Photo eliciting interview, jossa yhdistyvät sekä valokuvaus että haastattelu, jotka kulkevat aineistossa sekä rinnan että erillään. Tässä tutkimuksessa kuvataan koulukiusaamista ilmiönä ja tapahtumana. Sitä pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan.

5.1. Metodologiset lähtökohdat

Tutkimus on kvalitatiivinen ja se sijoittuu fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen alaan, jossa hyödynnetään visuaalista lukutaitoa. Fenomenologiassa tutkimuksen kohteena ovat ihmisten suhteet omaan elämäänsä. Kokemukset suhteista perustuvat merkityksiin. Fenomenologiassa ihminen on osa yhteisöä ja kulttuuria. Yksilöt ovat erilaisia ja jokaisella yksilöllä on omia kokemuksia, jotka paljastavat jotain yleistä koko yhteisöstä. (Laine 2007, 29–30.) Hermeneutiikassa pyritään ymmärtämään sekä teoriaa että tulkintaa. Hermeneuttisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisen ilmaisut, joilla on merkityksiä. Näitä merkityksiä lähestytään tulkitsemalla ja ymmärtämällä. Fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimustavasta ei voi esittää tarkkaa kuvausta, koska se on tulos tutkimuksen erilaisista tekijöistä (Laine 2007, 31, 33).

Visuaalinen lukutaito, eli katseleminen, tutkiminen, kuvittelemine ja tuottaminen, on suhteessa sekä verbaalisiin että nonverbaalisiin lukutaitoihin, kuten oraaliseen lukutaitoon eli kuuntelemiseen ja puhumiseen) ja kirjalliseen lukutaitoon eli lukemiseen ja kirjoittamiseen. (Seppänen 2001, 146). Engel (2012) on tutkinut, että lapset ovat osallisina keskusteluihin ja tarinoihin sekä kuuntelevat tarinoita paljon enemmän kuin he itse alkavat puhua. Jopa 16 kuukauden ikäiset lapset kuuntelevat vanhempiaan ja toistavat vanhempiensa kertomuksia. Lasten tarinat ovat melko tavanomaisia. Kouluiässä lasten tarinat alkavat yhä enemmän muistuttaa aikuisten kertomia tarinoita. (Engel 2012, 201–202.) Seppänen (2001, 141) määrittelee visuaalisen lukutaidon olevan kykyjä, joita käytetään ja kehitetään kommunikaatiossa muiden kanssa.

Kielen avulla luodaan kuvaa maailmasta, jossa elämme. Sen avulla järjestetään, rakennetaan ja muutetaan elämää. Konstruoidessamme eli käyttäessämme kieltä merkityksellistämme kohteita joista joko puhumme tai kirjoitamme. Merkitykset rakentuvat ollessaan joko suhteessa tai erotuksena toisiinsa nähden. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18–19.) Tässä tutkimuksessa pyritäänkin tarkastelemaan aineistosta esiin nousevia merkityksiä.

5.2. Aineistonkeruun toteutus

5.2.1. Aineiston hankinta

Tutkimuksessa kerättiin aineistoa koulukiusaamiseen liittyen. Oppilaat ottivat valokuvia koulun alueella paikoista, joissa on tapahtunut tai voisi tapahtua koulukiusaamista. Kuvia sai ottaa myös mahdollisista esineistä, jotka voisivat liittyä koulukiusaamiseen. Tarkoituksena oli saada lasten omaa näkökulmaa esille toteuttamalla aineistonkeruu visuaalisella menetelmällä heidän omassa, tutussa kouluyhteisössään. Perustan ajatuksen sille, että jos lapsilla on riittävän voimakas tunne omasta paikastaan, heidän äänensä tulee kuuluville selkeästi ja itsevarmasti (Kupfer 2011, 107).

Tutkimusaineisto hankittiin Photo eliciting interview (PEI)-menetelmää käyttämällä toukokuussa 2014. PEI on laadullinen tutkimusmenetelmä. Se on väline, jossa valokuva asetetaan osaksi tutkijan haastattelua (Harper 2002, 13; Epstein, Stevens, McKeever & Baruchel 2006, 1). Valokuvat esitellään haastattelun kontekstissa, jossa yhdistyvät valokuvien esille tuomat kokemukset (Clark-Ibáñez 2004, 1507; Harper 2002, 13). Käsitettä photo elicitation on käyttänyt ensimmäisen kerran tutkija ja valokuvaaja John Collier (1957), joka havaitsi, että kuvien avulla voitiin tehdä kattavampia haastatteluita (Harper 2002, 14). PEI tuottaa pitempiä ja yleistettäviä haastatteluita (Epstein ym. 2006, 3). PEI ottaa osallistujat itse mukaan tutkimukseen (Clark-Ibáñez 2004, 1507). Se haastaa osallistujia. Kuvat pitävät haastattelussa yllä mielenkiintoa (Harper 2002, 14). Lisäksi PEI terävöittää osallistujien muistia, johtaa uusiin perspektiiveihin sekä auttaa luottamuksen ja kommunikoinnin rakentamisessa (Epstein ym. 2006, 1, 3).

Tutkimusaineiston keruu; valokuvaaminen ja haastattelut, suoritettiin oppilaiden omassa koulussa. Kyseessä oli tutkimus, jossa kohteesta hankittiin tietoa eri tavoin. Hankitun aineiston ja tiedon kautta ilmiötä pyrittiin ymmärtämään syvällisemmin (Metsämuuronen 2008, 16–17). Tutkimukseen osallistui kyseisen koulun 3.-6.-luokkien oppilaita. Perustelen tutkimusjoukkoni rajausta ja valintaa sillä, että kyseisen luokka-asteen oppilaiden oletin osaavan suorittaa aineistonkeruun itsenäisesti ohjeiden avulla. Tutkimusjoukkoon kuului yleisopetuksen oppilaita, mutta tutkimuksen kohderyhmässä oli mukana myös yleisopetusryhmissä olevia tehostetun tuen oppilaita. Lapset jotka tarvitsevat tukea, saattavat toimia tai ajatella eri tavalla kuin tukea tarvitsemattomat lapset (Gray & Winter 2011, 27). Tämä oli otettava mahdollisesti huomioon tutkimusta suoritettaessa.

Kouluksi valikoitui eräs länsisuomalaisen kunnan kyläkoulu, jossa oli opettajien kertoman mukaan tullut vuosien ajan esiin satunnaisia kiusaamistapauksia. Tutkimus toteutettiin neliopettajaisessa koulussa, jossa oli yhteensä noin 60 oppilasta esioppilaista kuudesluokkalaisiin. Tutkimukseen osallistui koulusta 20 oppilasta, joista 16 tyttöä ja neljä poikaa.

Tutkimuslupapyyntöjä lähetettiin 3.–6.-luokkien oppilaiden vanhemmille yhteensä 35 kappaletta. Tutkimuslupapyyntöt tavoittivat näin ollen noin puolet koko koulun oppilasmäärästä. Näistä tutkimuslupapyyntöistä palautui määräaikaan mennessä koululle 30, joista 24 oppilaan huoltajat antoivat suostumuksensa lapsensa osallistumiseen tutkimukseen. Kahteen hyväksytyyn lupapyyntöön oli kirjoitettu, että vanhempien suostumuksesta huolimatta itse oppilas ei halua osallistua tutkimukseen. Oppilaiden toiveita kunnioitettiin ja nämä oppilaat jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Erityisesti nuorille lapsille usein vanhemmat ovat niitä, jotka kertovat lapselle tutkimuksesta ja päättävät lapsen puolesta lapsen osallistumista siihen. Tutkijan on siis myös varmistettava, että myös lapset itse haluavat osallistua tutkimukseen. (Smith 2011, 20.) Kaksi vanhemmiltaan luvan saaneista oppilaista perui osallistumisensa tutkimukseen viime hetkellä tutkimuksen toteuttamispäivän aikana. Tutkijana kunnioitin näidenkin lasten päätöksiä. Näin ollen tutkimukseen osallistui lopuksi 20 oppilasta.

Tutkimuslupapyyntöjä koululle tuotaessa valokuvauksesta tutkimusmenetelmänä kerrottiin pääpiirteittäin 5.-6.-luokan oppilaille ja samalla kerralla heidän taululleen jätettiin alkuohjeistus tutkimuksessa tehtävään valokuvaukseen liittyen. Tutkimuksesta kertoessa oppilaat vaikuttivat innostuneilta erityisesti juuri valokuvauksesta tutkimusmenetelmänä. Tutkimusaineisto oli tarkoitus kerätä ensin 5.-6.-luokkien oppilailta. Ohjeistus 3-4- luokkien oppilaille oli tarkoitus jättää ensimmäisenä tutkimuspäivänä. Aineiston hankinta ei kuitenkaan sujunut ongelmitta. Ensimmäisinä päivinä oli tarkoitus kerätä aineisto 5.-6.-luokkalaisilta, mutta heillä olikin koepäivä, jonka vuoksi aineiston kerääminen aloitettiin 3.-4.-luokkalaisten kanssa. Heille ei etukäteisohjeistusta jätetty aikaisemmin, koska tarkoituksena oli antaa se tuona ensimmäisenä viides-kuudesluokkalaisten tutkimusaineiston hankintapäivänä. Jokainen oppilas kuitenkin tiesi koteihin lähetettyjen tutkimuslupapyyntöjen vuoksi tutkimuksen tarkoituksesta. Tutkimustilanteen alussa suoritettiin kuitenkin jokaiselle oppilaalle vielä selventävä alkuohjeistus, jossa kerrattiin tutkimuksen aihe, tarkoitus ja tutkimusmenetelmä.

Tutkimuksen ohjeistukset, kuvien analysoinnit ja niiden avulla suoritettut haastattelut suoritettiin koulun puutyöluokassa. Muitakin tiloja ehdotettiin, mutta koin puutyöluokan olevan rauhallinen ja jokseenkin neutraali ja leppoisia tila tavallisiin luokkahuoneisiin tai muihin opetustiloihin verrattuna. Tilaan oli myös oma erillinen ulko-ovi, joten oppilaiden liikkuminen aineistonkeruutilanteessa ei häirinyt muita oppilaita. Valokuvaus, kuvien analysoinnit ja haastattelut veivät keskimäärin yhdeltä oppilaalta noin 20 minuuttia, joten se ei näin ollen häirinyt oppituntien kulkua ja koulupäivää suuresti.

Oppilaat osallistuivat innokkaina tutkimukseen. Osalle oppilaista aihe vaikutti hyvinkin vieraalta, joka tuli esille vaikeutena löytää koululta sopivia kuvauskohteita sekä vaikeutena vastata aiheeseen liittyviin kysymyksiin. Oppilaat olivat kuitenkin avoimia ja hyvin yhteistyöhaluisia. Osalle oppilaista aihe oli hyvin henkilökohtainen ja toi selkeästi esiin omia, kiperiäkin muistoja. Valokuvien käsittelyn ja haastattelun jälkeen varmistin keskustelemalla, että oppilaalle ei jää-

nyt tilanteesta paha mieltä. Yksi tutkimukseen osallistuneista oppilaista erityisesti kiitti, että hänen mukaansa on hienoa, että koulukiusaaminen otetaan puheeksi. Suora palaute, suoraan sydämeistä, vankisti näkemystäni siitä, että tutkimukseni on tärkeä ja tarpeellinen. Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan koulukiusaamista ilmiönä ja tapahtumana. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että tutkimukseen osallistuvilla on itsellään tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajarvi 2012, 85).

5.2.2. Tutkimuksen kulku

Photo eliciting interview-menetelmässä kuvat voi ottaa tutkija tai haastateltava itse. Tutkija päättää kuka ottaa valokuvat (Clark-Ibáñez 2004, 1507, 1509.) Valokuvaaja päättää itse mistä kohteesta ottaa kuvat ja päättää sen lisäksi mahdollisesta kuvan rajauksesta ja kuvakulmista (Tani 2014, 372). Valokuvat voivat kuvata esimerkiksi koulua tai työtä. Kuvat liitetään tutkittavan omaan kokemusmaailmaan tai menneisyyteen. (Harper 2002, 13.) Valokuvien käyttö tarjoaa haastattelussa tutkijalle pääsyn osallistujien näkökulmiin, perspektiiveihin ja kokemuksiin (Shohel 2012, 290). Tutkija voi käyttää valokuvia kysymysten esittämisen välineenä. Kuvat voivat tarjota tutkimukseen osallistuvalla uniikin tavan kommunikoida ja kertoa omasta elämästä. (Clark-Ibáñez 2004, 1507.) Valokuvien käytöstä haastattelun apuna on olemassa melko vähän tutkimustuloksia opetuksen alalta, mutta niitä on käytetty onnistuneesti mm. kulttuureihin liittyvissä tutkimuksissa (Shohel 2012, 272).

Valokuvauksen avulla tutkiminen on hidas menetelmä. Se vaatii tutkijalta tunnollisuutta ja useitakin vierailuja tutkimuskohteeseen (Banks 2001, 101). Tutkimuksen aineisto hankittiin viiden koulupäivän aikana. Visuaalisella menetelmällä kerätyn tutkimusaineiston suurimpana vahvuutena voidaan pitää sen ennustamattomuutta. Se saattaa paljastaa aikaisemmin tuntemattomia ja uusia sosiaalisen elämän seikkoja. Visuaalisia menetelmiä käyttävän tutkijan kannattaa varautua siis odottamattomaan. (Banks 2009, 121.) Tutkija päättää millä

menetelmin kuvia analysoidaan, jotta se vastaa tutkimuksen tarkoitusta (Tani 2014, 372).

Oppilaat ottivat yhteensä 60 valokuvaa, joista 12 oli otettu sisätiloissa. Osallistujat valokuvasivat omassa koulussaan ja koulualueella fyysisiä paikkoja, joissa on tapahtunut tai voisi tapahtua koulukiusaamista. Kuvauksen kohteena sai olla myös yksittäisiä esineitä, jos ne liittyivät koulukiusaamiseen. Ennen valokuvausta oppilaita ohjeistettiin, että kuvissa ei saa näkyä ihmisiä. Näin ollen kaikkien kuvien käytettävyydestä tutkimuksessa ei aiheutunut ongelmia.

Tutkimusaineisto kerättiin käyttämällä digitaalista kameraa. Alkuohjeistuksen jälkeen oppilaat yleensä tiesivät jo melko nopeasti mistä käydä ottamassa valokuvia ja lähtivätkin innokkaina kameran kanssa omille kuvauspaikoilleen. Oppilaat ottivat valokuvia yksin. Jokainen oppilas kulki ulkona tai sisällä omassa rauhassaan. Muutama oppilas otti valokuvia ulkona välitunnin aikana tai oppitunnin aikana, jolloin muita oppilaita oli esimerkiksi koulun urheilukentällä. Yksi oppilaista kertoi haastattelussa kuinka oli löytänyt sopivia kuvakulmia muiden läsnäolosta huolimatta.

Valokuvaaminen ei aiheuttanut suurta ihmetystä koulun nuoremmisakaan oppilaissa, sillä kaikki kyläkoulun oppilaat olivat tietoisia tapahtumasta ja tehtävänannosta joko muiden oppilaiden tai itse tutkijan kertomisen myötä. Tuli tunne, että tutkimustilanne sulautui luonnollisesti koulun omaan arkeen. Oppilaiden ottamat valokuvat tallennettiin tietokoneelle ja kuvat poistettiin kamerasta ennen kuin seuraava valokuvaaja sai kameran käyttöönsä. Tällä tavoin yksityisyys suojattiin. Perustelen digitaalisen kameran käyttöä tässä tutkimuksessa sillä, että kamera on kevyt, halpa ja yleisesti ottaen kamera teknisine toimintoineen on lapsille entuudestaan yleensä melko tuttu (Banks 2001, 114).

Oppilaat haastateltiin puolistrukturoidulla haastattelulla valokuvia hyödyntäen. Oppilaat kertoivat ottamistaan kuvista sekä vastasivat lopuksi avoimiin kysymyksiin. Oppilaat toimivat tutkimuksessa ottamiensa kuvien asiantuntijoina. Oppilaiden ottamat kuvat analysoitiin yhdessä oppilaiden kanssa puo-

listrukturoidulla haastattelulla kuva-analyysiä mukailten. Haastattelut tallennettiin nauhurilla ja litteroitiin. Litteroitua tekstiä (Times New Roman, 12, riviväli 1½) kertyi 32 sivua.

Käytin tutkimuksessa haastattelumenetelmää, jossa yhdistyivät PEI-menetelmä ja puolistrukturoitu haastattelu. Vastaavanlaisin menetelmin ovat tutkimuksia suorittaneet mm. Zartler (2014), Wang (2003) sekä Johnson, Sharkey, McIntosh & Dean (2010). Valokuvien avulla suoritetun haastattelun teema-alueet mukailivat aineiston valokuva-analyysissä esille tulevia vaiheita, joita ovat ensivaikutelma, kuvailu sekä erittely ja kuvatulkinta. Tässä tutkimuksessa kerättiin ensin kuvien tuomia ensivaikutelmia, jonka tarkoituksena oli antaa alustava ennakkomielikuva sekä kuvista että tutkittavasta aiheesta. Oppilas kertoi mitä mielikuvia, tunteita tai ajatuksia kuvat hänessä herättivät. Oppilas kuvaili adjektiivien kuvien esille tuomia tunteita. Kuvailuvaiheessa ei vielä mietitty mitä kuvat merkitsivät. Kuvailun tarkoituksena oli päästä edellisen ennakkomielikuvien taakse eli oppilaat neutraalisti kuvasivat, mitä kuvissa oli. Lopuksi suoritettiin erittely ja kuvatulkinta, jolloin oppilas mietti miksi tietyt asiat olivat ja näkyivät kuvissa sekä miksi kuvat olivat rajattuja juuri tuolla tavoin. Kuvatulkinnassa päästiin lopulta kysymyksiin: Mitä kuvat tarkoittivat ja mitä asialle voisi tehdä?

Edellä mainittujen lisäksi esitettiin kysymyksiä puolistrukturoidulla haastattelulla. Teemahaastattelukysymysrunko (liite 1) oli suuntaa antava, sillä osa oppilaista vastasi joihinkin kysymyksiin joko oma-aloitteisesti tai jo aikaisemmin esitettyjen kysymysten kohdalla tai kuvien tulkinnan aikana.

Haastattelukysymykset pääpiirteittäin:

- Mitä mielestäsi on koulukiusaaminen?
- Miksi kiusataan? Syyt?
- Miltä kiusatusta tuntuu?
- Miltä kiusaajasta tuntuu?
- Missä ja milloin kiusaamista tapahtuu?
- Kerro ehdotuksia, miten koulukiusaamisen voitaisiin saada loppumaan.

Haastattelun avulla oli tarkoitus saada selville mitä ajatellaan tai miksi joku toimii niin kuin toimii (Tuomi & Sarajärvi 2012, 72). Haastattelun pyrkimyksenä oli saada kerättyä aineisto, jonka pohjalta voitiin tehdä luotettavia päätelmiä tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme 1991, 40). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville ja kuvata haastateltavan ja/tai hänen ympäristönsä toimintaa ja käyttäytymistä sekä sitä, miten nämä seikat liittyvät koulukiusaamiseen. Alkuperäinen suunnitelma oli kerätä tarinoita koulukiusaamisesta saduttamalla oppilaita heidän ottamiensa valokuvien avulla. Viidesluokkalaiselle oppilaalle suoritettuna koehaastattelun avulla, tuo menetelmä osoittautui liian vaikeaksi. Tämän vuoksi kuvien analyysien jälkeen haastattelua päätettiin jatkaa puolistrukturoidulla teemahaastattelulla.

Hirsjärven ja Hurmeen (1991) mukaan puolistrukturoitua haastattelua on hyvä käyttää tutkittaessa arkoja aiheita. Sellaisia aiheita, joista ei päivittäin normaaleissa keskusteluissa oteta esille. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun keinoin. Tässä haastattelussa olivat haastattelun teema-alueet tiedossa, mutta niiden tarkka muoto ja järjestys eivät olleet selkeät. Tutkimuksen teemahaastattelussa kysymykset olivat ns. suosituskysymyksiä, jossa kysymysalue oli pääpiirteittäin määritelty. Työmäärä aineiston litteointivaiheessa oli suuri. Tutkimuksessa myös itse joutui paneutumaan asiaan syvästi. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 38.)

Haastattelutilanteen alussa oppilaita ohjeistettiin, että he voivat halutessaan käyttää vastauksissaan apunaan ottamiaan valokuvia. Erityisesti ne oppilaat, jotka toivat selvästi esille omia henkilökohtaisia koulukiusaamiskokemuksiaan, käyttivät ottamiaan valokuvia apunaan ja omien ajatusten tukena. Oppilasta pyydettiin kertomaan oma mielipide siitä, mitä hänen mielestään on koulukiusaaminen. Oppilas sai miettiä miksi, miten ja milloin kiusaamista tapahtuu. Oppilasta pyydettiin kuvailemaan tunteita, miltä kiusaajasta tai kiusatusta tuntuu. Oppilas sai myös pohtia keinoja, joilla koulukiusaaminen saataisiin loppumaan. Haastatteluiden vastauksia kirjattiin paperille sekä kaikki haastattelutilanteet tallennettiin nauhurin avulla.

5.3. Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysissä käytettiin yhdistellen sekä diskurssianalyysiä että sisällönanalyysiä. Diskurssianalyysissä ollaan kiinnostuneita kulttuurisista merkityksistä, jotka ovat sidoksissa ihmisten väliseen kanssakäymiseen (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 54). Diskurssianalyysi sopii tutkimuksiin, joissa painotetaan ilmiöiden kulkua, valtasuhteita tai sosiaalisia käytäntöjä (Jokinen ym. 1993, 27). Aineiston analyysissä painotetaan merkityksiä. Tämän tutkimuksen analyysissä rakentuu tilanteiden merkitys kyseisessä kohteessa. Tutkimuksessa kartoitetaan millaisia yhtenäisiä merkityksiä ja eroja oppilaat tuottavat puheissaan kyseessä olevalle ilmiölle. Puheen avulla kuvataan asioita ja perustellaan toimintaa (Jokinen ym. 1999, 67). Tutkimusaineistossa on myös tarinallinen osa, jossa haastateltavat voivat kertoa aiheesta puolistrukturoidun haastattelun myötä tai vapaamuotoisesti. Narratiivi-käsite viittaa siihen, miten asioita ja tapahtumia selitetään kertomuksen muodoin. Tällöin kerronta on diskurssiivinen ilmiö. (Jokinen ym. 1999, 68.)

Diskurssin käyttäjä määrittelee omalla tavallaan itseään ja puhuu kokemuksistaan (Jokinen ym. 1993, 39). Diskurssianalyysi on tiukasti aineistolähtöinen. Tutkijan on oltava avoin aineistolle ja sieltä löytyville merkityksille. (Jokinen ym. 1999, 86.) Merkityssystemit esiintyvät aineistossa pieninä paloina, joiden avulla tehdään asioita ymmärrettäviksi. Merkityssystemien identifiointi on perustuttava kielen käyttäjän tulkintoihin. Sanojen käyttö ja muut symboliset teot ovat analysoinnin kannalta olennaisia. Ne saattavat olla kuitenkin vaikeasti havaittavissa. (Jokinen ym. 1993, 50–51.) Ennen analyysiä määritellään analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana tai lause (Tuomi & Sarajärvi 2012, 110). Tässä tapauksessa yksikkönä on koulukiusaaminen.

Sisällön ja muodon analyysi kulkee diskurssianalyysissä rinnakkain. Sisällönanalyysissä etsitään erilaisia merkityssystemejä ja identiteettejä aineistosta. Muotoon liittyvässä analyysissä tarkastellaan ”miten”-kysymyksiä. (Jokinen ym. 1993, 228–229.) Tässä tutkimuksessa on sekä muodon ja sisällön analyysiä. Ensin tarkastellaan faktoja kuvien avulla, jonka jälkeen kiinnostus kohdennetaan enemmänkin sisältöön ja merkityksiin.

Tutkimuksessa annetaan visuaaliselle aineistolle tietynlaisia merkityksiä. Ne ovat yleensä erittäin tilannesidonnaisia ja ohimeneviä. Kuvia analysoidessa keskustellaan ihmisten kanssa. (Banks 2001, 10.) Erityisesti silloin kun tutkija itse ei ota valokuvia, on ulkoisella kerronnalla merkittävä rooli. Tutkijan on esitettävä kysymyksiä, kuten miksi kuva on otettu. Kuvien sisäinen merkitys on kuitenkin vieläkin tärkeämpää, jota voidaan kysyä esimerkiksi kysymyksellä mitä kuvalla halutaan kertoa. (Banks 2001, 114.) Tässä tutkimuksessa oppilaat ottivat haluamansa määrän valokuvia. Näitä kuvia vertailtiin ja havainnoitiin. Oppilaat itse tulkitsivat kuvien sisältöä.

Menetelmänä kuvien analysointi auttaa ymmärtämään ja käyttämään tietoa. Puolistrukturoitu haastattelu herättää kommentteja, auttaa muistamisessa sekä keskustelussa. (Banks 2001, 87.) Yksi kuva ei viritä katsojaa riittävästi vastaamaan kysymyksiin missä, miksi, milloin ja kuka. Kun kuvia on useampia, voidaan niitä vertailla. Havainnoista siirrytään kohti kuvien sisältöä. Kuvat voidaan yhdistää joko kokonaisuudeksi tai niitä voidaan tulkita yksittäin. Kuvat voivat sisältää syy-seuraus-suhteen. Toisaalta jos kuvat eivät etene ajallisesti, voi niiden tulkitseminen hahmottamisen käsitteellistyessä hidastua ja vaikeutua. Kuvista voi myös muotoutua tarina. Kuvien järjestystä muuttamalla tai kuvia vaihtamalla, voivat myös tarinat muuttua. (Hietaharju 2010, 132–133.)

Tutkimuksen aineistoa käytiin läpi ja sitä teemoiteltiin. Aineiston sisälöstä etsittiin olennaisimmat seikat. Aineistosta nostettiin esille vastauksia yhdistäviä teemoja ja siitä etsittiin samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Luokittelun avulla aineistoa saatiin tiivistettyä ja sen avulla saatiin luotua ylä- ja alaluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 110.) Moilasan ja Rähän (2007) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä etsitään aineistosta merkityksiä. Teemojen merkityssisältöä voidaan syventää joko itsenäisesti tai toisiinsa liittyen. Merkitykset syntyvät usein yhteyksistä. Teemoittamisessa on oltava tarkkana, ettei tutkija luo teemoja, joita ei aineistossa esiinny. Kriittisyys merkityksiä tarkastellessa on tärkeää. Kokonaisuudessaan on tarkoituksena rakentaa merkityksiä tutkimuskohteelle. (Moilanen & Rähä 2007, 56–57.)

Kvalitatiivisen aineiston analyysiin käytetään induktiivista analyysiä, jonka avulla pyritään paljastamaan uusia seikkoja. Tarkoitus on tarkastella aineistoa yksityiskohtaisesti ja eri tahoilta. Tutkija ei määrää sitä, mikä tutkimuksessa on tärkeää, vaan tärkeät asiat kumpuavat itse aineistosta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa tutkitaan omina ainutlaatuisina tapauksina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.) Lopuksi edetään tulkinnan ja päättelyn kautta kohti johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 112).

6. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISET RATKAISUT

Kun kohdejoukkona ovat lapset, vaatii haastattelun suunnittelu erityistä huolellisuutta (Hirsjärvi & Hurme 1991, 58). Kun kyseessä on tutkimus, jossa on osallisena ihmisiä, on eettisiin seikkoihin kiinnitettävä erityistä huomiota. Erityisen tärkeää se on siinä tapauksessa, kun tutkimukseen osallistuu alaikäisiä henkilöitä. (Tani 2014, 272.)

Tutkimukseen hankittiin kirjallinen lupa sivistysjohtajalta (liite 2). Tutkimusluvan hakemiseen käytettiin vanhemmille osoitettua kirjallista lupalomaketta (liite 3). Koska tutkimukseen osallistuvat lapset olivat alaikäisiä, oli jokaisen lapsen huoltajan allekirjoitettava kirjallinen sopimus tutkimukseen osallistumisesta. Sopimus turvaa ja takaa aineiston luottamuksellisen käytön. Valokuvia ja haastatteluja esiteltiin vain tämän tutkimuksen yhteydessä.

Muutama oppilaista perui osallistumisensa tutkimukseen aineistonkeruupäivänä. Olisi ollut hyvin epäeettistä pakottaa lapsia tutkimukseen, joka kuitenkin perustui vapaaehtoisuuteen. Koska vastaajissa oli vain neljä poikaa, pyritään tutkimustuloksissa harkinnanvaraisesti miettimään, milloin eritellään onko vastaajana tyttö tai poika. Tällä tavoin vähennetään riskiä tunnistetuksi tulemisesta.

Valokuvauksellisessa tutkimusotteessa on tiettyjä eettisiä ongelmia. Kuvissa voidaan nähdä ja tunnistaa henkilöitä. (Banks 2001, 130.) Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa lapset ottivat kuvia fyysisistä paikoista tai esineistä, ei henkilöistä. Tällä tavoin henkilöitä ei nähty tutkimuksen aineistoon otetuissa valokuvissa. Tutkimukseen osallistuneista käytettiin nimiä ”oppilas, tyttö, poika” tutkimuksen tuloksissa.

Narratiivisesti valokuvista kerätyt tarinat voivat tuottaa aineistoa, joka ei välttämättä tuota tutkijan alkuperäisesti tavoittelemaa tarinaa tutkimuksen aiheesta (Banks 2001, 146). Tutkimusten mukaan on vain vähän syytä olettaa,

että narratiivisesti ja visuaalisesti toteutettu aineisto ei tuottaisi yhtä validia aineistoa kuin pelkästään puhtaasti kirjallisesti tuotettu aineisto. Valokuvien analysointi vaatii vähemmän teknisiä taitoja, mutta vaatii syvyyttä ja analyttistä näkökulmaa. (Banks 2001, 147.) Tutkimus saattaa tuottaa tuloksia yhteyksistä, tapahtumista ja sosiaalisista linjauksista, joita ei voida ennustaa etukäteen (Banks 2001, 179).

Lapset vastaavat todennäköisemmin avoimemmin ja todenmukaisemmin jos he tuntevat olonsa turvalliseksi ja kunnioitetuksi. Tämä juontaa usein siitä, millaiseen asemaan tutkija lapset asettavat. Turvallisuutta ja kunnioitusta luodaan myös aikuisen ja lapsen välisen etäisyyden minimalisoinnilla, vahvistamalla yhteisiä mielenkiinnon aiheita ja vuoropuhelua sekä asettamalla lapsi asiantuntijan asemaan. (Smith 2011, 21.) Tutkimuksissa on havaittu, että haastatelluista tulee syvempiä sen jälkeen kun osallistujat oppivat tuntemaan tutkijan (Te One 2011, 95). Tässä tutkimuksessa tutkija sai käsityksen, että oppilaiden oli helppo puhua asioista aikuiselle.

Kun lapsista tulee tutkimukseen osallistujia, eettiset kysymykset ovat toisaalta jatkuva ongelma (Smith 2011, 21). Erityisesti lapset jolloin on erityistarpeita, aiheuttavat tutkimusprosessiin ylimääräisiä eettisiä haasteita. Lapsikeskeiset menetelmät helpottavat kuitenkin lapsen oikeutta ilmaisuun. (Gray & Winter 2011, 34.) Tässä tutkimuksessa ei tullut vastaan sellaisia oppilaiden erityistarpeita, jotka olisivat vaikuttaneet tutkimusprosessin kulkuun tai aineistoon.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa erityisesti se, kenen tietoa valitut kuvat edustavat (Margolis & Pauwels 2011, 210). Tässä tutkimuksessa oppilaat ottivat itse kuvat eli toimivat ottamiensa kuvien asiantuntijoina. Tässä tutkimuksessa haastattelun kohdejoukko tunsivat haastattelun kohteet. Haastattelut suoritettiin koulupäivän aikana. Hirsjärvi ja Hurme (1991, 60) huomauttavat, että haastateltavien haastatteluajankohta pitää huomioida tarkasti. Haastateltavia ei saa vaivata esimerkiksi ruokailuajoina tai liiallisesti itse haastattelulla. On tavallista haastatella oppilaita koululla. Tällainen haastattelu tavoittaa oppilaat helposti ja haastattelut voidaan suorittaa melko nopeasti, koska säästetään aikaa esimerkiksi paikasta toiseen siirtymiseen. Koulussa tehtäviä haastatteluja voi

häiritä esimerkiksi käytävistä kuuluva melu. Tämän vuoksi haastattelijan on otettava etukäteen selvää haastattelupaikan olosuhteista. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 60–61.) Haastatteluympäristönä koulu on erityisessä asemassa tässä tutkimuksessa, sillä ympäristö voi jo itsessään täydentää haastateltavan kielellistä informaatiota. Tutkimuksen haastattelut toteutettiin erillisessä luokkatilassa, jonne ei kulkeutunut melua käytävistä, luokista tai ulkoa.

Photo eliciting interview (PEI) on käyttökelpoinen empiirisiin ja melko tavanomaisiin tutkimuksiin. PEI voi lisätä validiteettiä ja realibiliateettiä verrattuna tavalliseen haastatteluun. (Harper 2002, 22.) Se parantaa kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä ja sen avulla voidaan selvittää asioita syvällisemmin perinteiseen haastatteluun verrattuna. (Clark-Ibáñez 2004, 1512–1513; Harper 2002, 23). Sitä voi käyttää yksin tai yhdessä muiden kvalitatiivisten menetelmien kanssa. Tällöin voi tulla esiin seikkoja, joita ei muilla menetelmillä välttämättä löydettäisi. (Clark-Ibáñez 2004, 1524.)

PEI on toimiva aineistonkeruumenetelmä, mutta siihen liittyy myös haasteita (Clark-Ibáñez 2004, 1517). Valokuvat eivät ole aina hyödyllisiä haastattelulle (Harper 2002, 20), koska ne eivät tarjoa aina välttämättä kerro todellisuudesta. Eettisiä ongelmia voi aiheutua myös siitä kun kuvat siirretään alkuperäisestä kontekstista haastattelun kontekstiin. PEI:ssä käytetyillä valokuvilla on kaksi tarkoitusta. Ensinnäkin tutkijat voivat käyttää kuvia laajentaakseen kysymyksiä ja toiseksi osallistujat voivat kertoa valokuvien avulla elämästään. (Clark-Ibáñez 2004, 1512.) Tässä tutkimuksessa oppilaat ottivat kuvia itsenäisesti. On huomioitava, että PEI:n avulla voidaan saada erilaisia tuloksia, jos esimerkiksi itse tutkija on ollut läsnä valokuvaustilanteessa (Clark-Ibáñez 2004, 1517).

Tutkimuksen suorittamisen ja julkaisemisen jälkeen kaikki sekä kameran muistikortille että tietokoneelle talletetut tutkimuksen aineiston keräämisen aikana otetut valokuvat ja valokuviin liittyvät nimettömät lasten vastaukset talletettiin muistitikulle tutkijan omaa mahdollista myöhempää käyttöä varten. Tutkimuksessa julkaistavat valokuvat ja niihin liittyvät tarinat jäävät näkyville valmiiseen tutkimukseen. Kuvien ja tarinoiden avulla tuodaan esille tiettyjä hetkiä, jotka liittyvät toisiinsa (Banks 2001, 147).

Tutkimus tavoitti varsin suuren määrän ko. koulun koko oppilasmäärästä (n. 30 %). On huomioitava, että tutkimukseen on voinut valikoitua ne oppilaat, jotka ovat olleet itse kiinnostuneita aiheesta tai heidän vanhempansa ovat nähneet aiheen tärkeäksi. Joukko potentiaalisia osallistujia on siis voinut valikoitua aineistosta pois varhaisessa vaiheessa. Tässä tapaustutkimuksessa tarkasteltiin vain ko. koulun oppilaita, joten tuloksia ei voida yleistää koko Suomeen (Metsämuuronen 2008, 18). Toisaalta, jos koulun tekijät (kyläkoulu, oppilas- ja henkilökuntamäärä) ovat samansuuntaisia, voidaan olettaa, että myös muissa vastaavanlaisissa kouluissa tulokset voisivat olla samansuuntaisia. Metsämuuronen (2008) huomauttaa, että on huomioitava, että tutkimukseen osallistuneita yksilöitä voi yhdistää jokin sellainen piirre, jonka kautta myös tapaustutkimus on yleistettävissä. On oleellisempaa kuitenkin aina ymmärtää itse tapausta. (Metsämuuronen 2008, 18.)

Valokuvien avulla päästään syvemmälle tutkittavien elämään. Ne tuovat esiin muistoja, tunteita ja kokemuksia. (Shohel 2012, 288; Clark 1999, 43.) Lasten kokemukset tarjoavat perustan haastattelulle, jolla pyritään saamaan esiin lasten näkökulmaa (Clark 1999, 39). Haastattelutilanteessa haastateltava voi keskittyä ottamiinsa, itselleen tuttuihin valokuviin (Clark-Ibáñez 2004, 1512). Valokuvien avulla voidaan työstää tilanteita, muistoja, tunteita ja tarkoituksia. Niihin on voitu ikuistaa hetkiä, joita voidaan tarkastella myöhemmin tai jakaa muiden ihmisten kanssa. (Shohel 2012, 272.) Osallistujat voivat antaa samanlaisille kuville hyvin erilaisia määritelmiä (Clark-Ibáñez 2004, 1518).

PEI on toimiva metodi lasten kanssa. Pelkät haastattelut voivat olla erityisesti nuorille lapsille ongelmallisia. (Clark-Ibáñez 2004, 1512.) Valokuvien avulla osallistujat ovat avoimempia ja puhuvat enemmän kokemuksistaan ja oppimisympäristöön liittyvistä asioista (Shohel 2012, 277). Valokuvat saavat aikaan keskustelua ja ne voivat paljastaa erilaisia kontrasteja ja jännitteitä (Clark-Ibáñez 2004, 1516). Valokuvia hyödyntävä keskustelu on tuottavampaa puhuttaessa myös epävirallisista kouluun liittyvistä asioista (Shohel 2012, 279). Valokuvat

voivat puhua myös ihmisen puolesta, jos hän ei pysty esimerkiksi asiasta puhumaan (Shohel 2012, 273). Valokuvat voivat luoda rakennetta puolistrukturoidulle haastattelulle (Clark-Ibáñez 2004, 1512).

7. TULOKSET

Tulososiossa esitellään ensin aineistosta esille nousseet kokemusryhmät, joiden kautta tutkimusaineistoa on omalta osaltaan käsitelty. Tutkimustuloksissa selvitetään mitä koulukiusaamiseen liittyviä piirteitä aineistosta tulee esille. Tulokset tuovat esille myös sen millaisia erityisiä seikkoja liittyy koulukiusaamiseen yhdistettyihin paikkoihin. Tuloksissa selvitetään myös lasten näkökulmaa koulukiusaamiseen puuttumiseen liittyen.

7.1. Aineistosta esille nousseet kokemusryhmät

Tutkimusaineiston perusteella jaottelin haastateltavat kolmeen ryhmään, jotka nimesin esille tulleiden kiusaamiskokemusten mukaisesti. Ryhmät olivat nimeltään Kiusatut, Kiusaamista nähneet ja Kokemattomat (taulukko 1). Tässä tutkimuksessa tuli esille sekä tyttöjen että poikien tekemää kiusaamista. Vaikka Jankauskiene jne. (2008) ja Gendron jne. (2011) ovat tutkimuksissaan väittäneet, että sukupuolella on merkitystä kiusaamistilanteessa, ei tässä tutkimuksessa tullut merkittävää eroa sukupuolten välillä.

Haastatelluista osa kertoi haastattelun aikana omista kiusatuksi tulemisen kokemuksistaan kyseisessä koulussa. Tämän ryhmän nimesin Kiusatuiksi. Tämän ryhmän haastattelut kestivät kesimääräisesti muita selkeästi kauemmin ja tuottivat laajempaa ja kuvailevampaa aineistoa tutkimusta varten. Kiusatut ottivat keskimäärin myös muita enemmän valokuvia. Heille valokuvattavien paikkojen etsiminen ei tuottanut vaikeuksia, vaan he lähtivät nopeasti ottamaan valokuvia koulun alueelta.

Haastattelun aikana selvisi, että kiusaamista oli nähnyt useampikin oppilas. Tämä ryhmä nimettiin Kiusaamista nähneet-ryhmäksi. Ryhmään kuuluneista ei kukaan kertonut omista kiusatuksi tai kiusaajana olemisen kokemuksistaan. Tähän oppilasryhmään kuului eniten oppilaita ja oppilasryhmä tuottikin aineistoon eniten valokuvia. Ryhmä otti kuitenkin keskimääräisesti vähemmän valokuvia kuin kiusatut oppilaat.

Esille tuli, että muutama oppilas ei ollut laisinkaan nähnyt tai kokenut kiusaamista tai eivät tuoneet sitä haastattelussa mitenkään esille. Tässä tutkimuksessa tästä ryhmästä käytetään nimitystä Kokemattomat. Selkeästi ryhmään kuuluneet tuottivat myös niukimmin aineistoa, sekä valokuvia että litteoitavaa tekstiä. Valokuvia he ottivat keskimääräisesti kaikkein vähiten ja osalle sopivien valokuvauskohteiden löytäminen oli vaikeaa ja vei aikaa. Heidän haastattelunsa kestot olivat lyhempiä ja joidenkin oppilaiden oli todella vaikea keksiä aiheesta laisinkaan mitään sanottavaa.

7.2. Koulukiusaamisen piirteitä

7.2.1. Yksittäinenkin teko on jo kiusaamista

Vastauksissa tuli esille hyvin monenlaisia tekoja, joita oppilaat liittivät koulukiusaamiseen. Teot eivät aina olleet säännöllisesti jatkuvia, vaan tilanteita saattoi tapahtua yllättäen ja satunnaisesti. Kohteena ei aina ollut sama henkilö, vaan kohteetkin saattoivat vaihdella. Kiusaamisen kohteena oli kuitenkin aina yksittäinen henkilö, ei ryhmä oppilaita.

Useamman oppilaan kohdalla tuli esille verbaalinen kiusaaminen. Haastatteluissa mainittiin nimittely ja haukkuminen joko selän takana tai kohdattaessa. Tätä tapahtui joko leikin aikana tai ohimennen yllättäen. Yksittäinenkin nimittely koettiin jo koulukiusaamisena. Nimittelyä kohdattiin erityisesti vanhempien oppilaiden kohdalla oppilaan ulkonäköön, vaatetukseen tai muihin henkilökohtaisuuksiin liittyen. Esimerkiksi jonkun tietyn vaatteen yksittäinen haukkuminen saattoi aiheuttaa sen, että oppilas ei jatkossa kyseistä vaatetta käyttänyt koulussa. Joskus oli oppilaiden polkupyörän pinnojen väliin laitettu kepejä tai vaihteita väännelty. Oppilaat kokivat tämän ilkeällä myös kiusaamisena, vaikka sitä ei tapahtunutkaan kuin ehkä kerran lukuvuodessa. Kyseinen ilkeällä teko koettiin tahallisenä koulukiusaamisena.

Joku teko voi yksittäisenäkin olla niin mieleen jäävä, että se muistetaan kiusaamisena vielä pitkänkin ajan päästä. Jokainen oppilas koki tilanteet ja tapahtumat erilaisina. Eroa oli myös siinä, olivatko kokemukset henkilökohtaisia,

sivusta nähtyjä vai kuvitteellisia. Selkeästi erityisesti omista kiusaamiskokemuksistaan kertovat oppilaat toivat esiin sen, miten kiusaaminen on ollut pitkäaikaista ja oli saattanut alkaa jo ennen kouluikää. Yksittäisiä tai useammin toistuvia kiusaamistilanteita oli saattanut tapahtua jo hyvinkin pitkällä aikavälillä. Eniten kiusaamista kokeneet toivat esille pitempiäaikaisemmat kiusaamiskokemuksensa, jolloin teot eivät enää olleet yksittäisiä. Erityisesti kiusatut oppilaat saattoivat kertoa useitakin tapoja, miten heitä on kiusattu:

No, mua on ainaki kiusattu ulkonäön vuoksi. Ku mä oon vähä ylipainoinen. Sitte vaatteista ja perheestäkin on, vaikka se perhe ei mun mielestä kuulu mitenkää siihe.

7.2.2. Leikki voi muuttua kiusaamiseksi

Oppilaiden mukaan oli vaikea välillä tietää koska kyseessä oli leikki ja koska kiusaaminen. Leikin aikana voi tapahtua tilanteita, jotka koetaan kiusaamiseksi tai leikki voi muuttua vähitellen kiusaamiseksi. Tulosten mukaan tuli esille, että välituntitilanteissa ja välituntileikkien aikana voi syntyä riitoja. Kaveruuden ja kiusaamisen välistä eroa oli joissakin tilanteissa vaikea erottaa. Leikin aikana saataan nimitellä, uhkailla tai haukkua toisia. Oppilaat toivat esille, miten viereisessä keinussakin voi joku yhtäkkiä alkaa puhua toiselle rumasti. Tällaiset kiusaamistapaukset saattavat oppilaiden mukaan kuitenkin olla usein myös väärinkäsityksiä tai äkkipikaistuksissaan sanottuja. Kiusatusta ei yksinkertaisesti tunnu kivalta.

Haastateltavat kertoivat todellisista tilanteista, joissa oli tapahtunut syrjintää. Syrjintä-sanaa oppilaat käyttivät yllättävän paljon koulukiusaamisesta kertoessaan. Yhteisen toiminnan aikana voidaan tahallaan syrjiä toisia. Syrjintä oli useimmiten leikistä pois jättämistä. Useimmiten syrjittiin nuorempia oppilaita, joita ei haluttu mukaan leikkiin tai pihapeliin. Eräs oppilas kertoi syrjinnästä lyhyesti näin:

Se on rakennuksen nurkka. Siinä on joskus syrjitty toista oppilas. Sitä ei päästetty mukaan leikkiin.

Harhaanjohtaminen kuuluu osana kiusaamiseen. Eräs kiusattu oppilas kertoi useammasta välituntitilanteesta, jossa häntä tahallaan ärsytetään ja kiusataan. Pi-haleikin aikana menevät muut oppilaat häntä tahallaan pakoon. Muut voivat luulla sitä leikiksi, mutta hän itse ei sitä pidä leikkinä. Oppilas kertoi:

Tässä koulun pihassa muut menee mua pakoon koko ajan, ärsyttääkseen. Ne menee pakon tahalteen, ärsyttää.

Viestiin tai toimintaan voi sisältyä toinen merkitys ja se voi merkitä jotain muuta kuin miltä se ulkopuolisen silmin näyttää (Hamarus & Kaikkonen 2008, 340–341). Edellä mainittu tilanne oli oppilaan itsensä kokemana ärsyttävä ja haluaisi sen loppuvan. Teko oli ollut toimintaa, jossa toiselle tahallaan tehdään pahaa mieltä ja kiusattu tuntee olonsa ns. leikissä yksinäiseksi. Myös toisten vaatteiden heittäminen tuli myös esille. Niiden heittäminen ulottumattomiin koettiin heittäjän osalta ehkä leikkinä, joka ei kuitenkaan loppujen lopuksi ollut leikkiä vaateen omistajan osalta.

Leikin aikana voidaan ärsyttää toista oppilasta tai käydä rikkomassa toisten leikkejä. Kiusaaminen alkaakin useimmiten juuri kiusanteosta (Hamarus & Kaikkonen 2008, 338). Joku oppilas saattaa kokea jonkun yhteisen leikin tai muun toiminnan vääränä, josta aiheutuu vähitellen noidankehä, jossa tilanne paisuu entisestään. Tällöin tilanteessa voidaan tehdä ja sanoa asioita ajattelematta asioita pidemmälle, kuten eräs haastateltava mainitsi:

*Voi vaikka leikissä vahingossa lyödä tai sellasta. Ja toinen käsittää sen väärin, että lyö ihan tahalteen. Ja sitten siinä tulee kova tappelu. Ja joskus on käynytki sel-
lasta.*

7.2.3. Kiusaaminen on vallankäyttöä

Haasteltavat kertoivat, että kiusaamistilanteessa kiusaaja kokee olevansa kiusatun yläpuolella ja jollakin tapaa parempi. Olweus (1992) ja Salmivalli (2003) korostavatkin voimasuhteiden epätasapainoa. Tutkimuksessa tuli esille, että jollakin tapaa erilaiset; esimerkiksi nuoremmat, pienikokoisemmat ja ylipainoiset oppilaat ovat helpompia kiusaamisen kohteita koulussa.

Kiusatut tytöt toivat selkeästi esille suoran kiusaamisen. Sanallinen kiusaaminen usein liittyi kiusatun henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Oppilaan ulkonäkö mainittiin useammassa vastauksessa kiusaamisen syyksi. Erityisesti koettiin, että ylipainoinen oppilas oli helppo kiusaamisen kohde. Tyttöjen haastattelussa tuli ilmi myös eräänlaisena kiusaamisen keinona koulukavereiden asettaminen paremmuusjärjestykseen, joka suoritettiin selkeästi suullisesti ilmoittamalla. Kiusatut pojat taas kertoivat suoran kiusaamisen muodoista, kuten ryhmästä pois jättämisistä tai ärsyttämistä kuin niinkään henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kommentoimista. Salmivallin (1998) mukaan tytöt yleensä käyttävät enemmän huomaamattomia epäsuoria kiusaamismenetelmiä, mutta tässä aineistossa kuitenkin tuli esille päinvastainen näkökulma.

Uhkailu oli myös eräänlaista vallankäyttöä. Osa haastateltavista kertoi kokevansa uhkailun kiusaamisena. Yhdessä haastattelussa tuli esille uhkailun väline, pesäpallomaila. Kerrottiin että sitä käytettiin joskus uhkailuvälineenä. Tuolloin pesäpallomailaa saatettiin heilauttaa toista kohti tai sillä esitettiin lyövänsä toista. Oppilas kertoi, että joskus sillä on jopa lyöty jotain oppilasta. Kun asiaan pyydettiin selvennöstä, oltiin haastattelussa aiheesta kuitenkin melko vaitonaisia. Oppilas totesi asian tulleen selvitetyksi, mutta ei halunnut aiheeseen enempään kommentoida. Myös henkilökohtaisista kokemuksista uhkailuun liittyen kerrottiin.

Ne sanoi, että ne (kiusaajat) kertoo opettajalle ja että sä saat jälki-istuntoa. Että mua ärsytti silloin, en päässy pihalle silloin välitunnilla ollenkaa.

Oppilaiden sanaton viestintä ja sanaton kiusaaminen toivat oppilaiden keskinäiseen vallanjakoon tietynlaisia sävyjä. Usein pelkkä läsnäolokin koettiin uhkaavana ja henkisesti raskaana. Sanatonta kiusaamista olivat myös erilaiset eleet, ilmeet ja sormimerkkien näyttämiset, kuten eräskin haastateltava mainitsi:

Viime vuonnaki mulle näytettiin siinä keskaria kun mä istuin siinä. Ja samalla haukuttiin ja huudeltiin kaikkea mun ulkonäöstä.

Oppilaiden ikä ja valtasuhteet tulivat selkeämmin esille nuorempien oppilaiden vastauksissa. He kokivat, että heitä nuoremmat koulun oppilaat kiusaavat toisi-

aan. Esille tuli myös se, että isommat ja vanhemmat oppilaat kiusaavat nuorempiaan. Oppilaiden mukaan viides- ja kuudesluokkalaiset oppilaat yrittävät esittää jotain ja todistella olevansa parempia ja isompia kuin heitä pienemmät ja nuoremmat oppilaat. Vaikka kiusattujen kerrotaan kärsivän sosiaalisen vuorovaikutuksen puutteista (Meland ym. 2010, 365), ei tässä tutkimuksessa sitä tullut suoranaisesti esille. Erilaisista valtasuhteista huolimatta tuntui, että kaikilla oppilailta oli ystäviä ja mitään merkittäviä ihmissuhdeongelmia ei oppilaiden välillä esiintynyt.

Koulukiusaamiseen liittyviä voimarituaaleja tuli esille. Erikokoisten ja -ikäisten oppilaiden keskinäiset fyysiset ja väkivaltaiset kontaktit koettiin kiusaamiseksi. Erityisesti nuorempien oppilaiden kertomana fyysiset kiusaamisen piirteet, kuten töniminen, potkiminen ja lyöminen tulivat useasti esille. Töniminen yhdistettiin useimmiten vanhan saunarakennuksen takana olleeseen likaojaan. Erityisesti oppilaat, jotka eivät kertoneet omista kokemuksistaan tai eivät kertoneet edes nähneensä kiusaamista, olettivat, että kiusaamista tapahtuisi juuri kyseisellä likaojalla. Huomioitavaa on, että itse kiusatuista kukaan ei kertonut, että heitä olisi kiusattu ko. paikassa. Ylipäätään ainoastaan kaksi haastateltavaa mainitsivat tällaista suoranaisesti siellä nähneensä. Oppilaiden mukaan tönimistä tapahtui myös muualla koulualueella erityisesti leikkien ja pihapelien yhteydessä. Myös raahaaminen, kaataminen ja potkiminen tulivat esille muutamassa haastattelussa. Nämäkin liittyivät pihaleikkeihin ja -välineisiin.

Jotkut kiusaajat kokevat haastateltujen mukaan olevansa oikeutettuja kiusaamaan toista oppilasta sen vuoksi, että oppilas koetaan erilaisena. Oppilas voi olla erilainen ulkonäön, etnisyyden, vaatteiden tai jonkun fyysisen vamman vuoksi. Erilaisuutta voi olla myös se, että oppilas pärjää koulussa vaikka muita huonommin jossakin oppilaineessa. Itseään erilaisten kanssa ei välttämättä tulla aina toimeen.

Voidaan kiusata ulkonäön vuoksi tai vaatteiden. Sitte jos joku on lihavampi, niin sille voidaan sanoa jotaki.

Oppilaiden kemiat eivät välttämättä yksinkertaisesti kohtaa. Erimielisyyksiä syntyy sen vuoksi, että toisesta oppilaasta ei välttämättä pidetä. Tällaisen henkilön kohtaaminen voi aiheuttaa tilanteita, jotka voivat tuntua koulukiusaamiselta. Voi siis olla niin, että ei aina ole selkeää erityistä syytä kiusaamiseen. Tässäkin tutkimuksessa tuli esille, että kiusatut oppilaat olivat käytöksiltään varsin passiivisia. He eivät siis kertoman mukaan omalla käytöksellään provosoineet kiusaajia, jonka vuoksi muut olisivat saaneet syyn reagoida käytökseen negatiivisesti.

Tulosten mukaan voidaan siis olettaa että kaikenlainen kiusaaminen on eräänlaista toisiin oppilaisiin kohdistuvaa vallankäyttöä. Aineistosta ei selkeästi noussut esille sitä, että kiusaaminen olisi ryhmäväkivaltaa. Kiusattuja oli kerrallaan aina yksi, kuten kiusaajiakin. Vain muutamassa vastauksessa tuli esiin, että kiusaajia olisi ollut useampi. Muutamat oppilaat mainitsivat useamman oppilaan kiusaajiksi ”*jotkut isot pojat*” tai ”*ne kutosen pojat*”. Näissäkin vastauksessa tulivat siis valtasuhteet esiin.

7.2.4. Tunteet tulevat esille

Koulukiusaaminen toi esiin hyvin moninaisia tunteita. On selvää, että kiusatut eivät voi hyvin. Heillä saattaa olla emotionaalaisia ja psykosomaattista ahdistusta. Kyseiset tunteet riippuivat paljolti oppilaan omista kokemuksista koulukiusaamiseen liittyen. Tässäkin tutkimuksessa erityisesti kiusatuiksi tulleet erittelivät hyvin negatiivisia tunteita. Kiusatuiksi tulleiden tunteet saattoivat olla hyvinkin voimakkaita ja henkilökohtaisia:

Musta ainaki on tuntu tosi pahalta koulukiusaamisen jälkeen. Kiusaamisen jälkeen se saa mut itkemään, tai jotkut asiat menee toisesta korvasta pihalle. Mutta sitten taas jotkut pahemmat asiat jää niin ku mieleen ja se rupee itkettämään ja saa pahan mielen. Elo on niin ku kokonaan pihalla.

Tunteita eriteltiin hyvin erilaisia. Ensinnäkin tunteista tulivat esille mm. suru, ilkeys ja ärsyttävyys. Erityisesti vanhempien oppilaiden sekä poikien ottamien kuvien tunteiden kuvailuissa korostuivat negatiivissävytteiset adjektiivit. Toiseksi tunteet saattoivat olla hyvin positiivisia leikillisyyttä, iloisuutta ja rauhallisuutta korostaen. Erityisesti tyttöjen kuvailemat tunteet vaihtelivat paljon. Heillä oli

sekä positiivisia että negatiivisia kuvauksia sekä itse kuvattuun paikkaan liittyviä kuvauksia. Muutamille heistä kuvat toivat esille iloisuuden ja leikillisyyden. Nuoremmilla oppilailla oli vaikeampaa kuvailla kuvien tai koulukiusaamisen herättämiä tunteita. Vastaukset olivat melko lyhyitä. Nuoremmat oppilaat usein kuvailivat ottamiaan valokuviaan ja niiden esille tuomia tunteita värien kautta. Värit kumpusivat itse valokuvasta, jolloin oppilas kuvaili kuvissa näkyviä rakennuksia, maata tai luontoa.

Kiusatuiksi tulleet nimesivät nopeasti omia tunteitaan. Nuo tunteet olivat negatiivissävytteisiä. He kertoivat omista tunteistaan, kokemuksistaan ja ajatuksistaan hyvinkin pitkään. Esille tuli ärsytystä, raivostuneisuutta, vihaa, surua ja pahaa mieltä. Oppilas kertoi tuntevansa olonsa petetyksi ja tyhmäksi kaiken kokemansa jälkeen. Henkilökohtaiset kokemukset ovat jääneet hyvin mieleen. Muistot kantautuivat vuosienkin takaa. Eräs oppilas kertoi jopa päivähoitoikäisenä tapahtuneista asioista. Kiusaaminen oli hänen mukaansa jatkunut edelleen koulussa.

Vain pieni osa oppilaista ei osannut eritellä kuvien herättämiä tunteita laisinkaan. Näin tapahtui erityisesti silloin, kun oppilaalla ei ollut omakohtaisia kokemuksia kiusaamisesta. Kiusaamista nähneiden tai kokemattomien kuvailut eivät kertoneet henkilökohtaisista tunteista, vaan kuvailuissa liikuttiin yleisemmällä tasolla. Valokuvat saattoivat olla tällöin heidän mielestään jänniä, kivoja tai rauhallisia.

Kuvaillessaan kiusaajan tunteita, tuli nuorempien oppilaiden vastauksissa esille positiiviset tunteet. Oppilaat olettivat kiusaajan saavan tilanteesta itselleen hyvän olon tunteen. Osa oppilaista olettivat että kiusaajan mielestä kiusaaminen on yksinkertaisesti kivaa, kuten eräskin haastateltava kertoi:

On se vissiin sen mielestä kivaa tuottaa kiusatulle pahaa mieltä ja voihan se olla sen jälkeen arka ja miettiny että mitä mä oon ny tehny. Voi olla ettei oookkaa. Jos se sen mielestä onki niin, että koulukiusaaminen onki kivaa.

Oppilaiden ajatukset kiusaajan hyvänolon tunteesta saattavat pitää paikkaansa, sillä Hamarus ja Kaikkonen (2008, 239) ovat todenneet, että kiusaamisen uhria

voidaan vaihtaa, jos tilanne ei tuota enää riittävästi hauskuutta. Tässä tutkimuksessa ei tullut esille kiusaamisen kohteen vaihtamista, vaan useimmiten kohde oli pysynyt hyvin pitkäänkin samana, jos yksittäisiä kiusaamistapauksia ei oteta huomioon.

Hyvän olon tunteen kiusaaja saattaisi saada siitä, että hän kokee olevansa oikeutettu jonkun syyn vuoksi kiusaamaan toista. Koettiin, että kiusaaja itse koe tekevänsä mitään väärin. Myös vanhemmat oppilaat toivat esiin samalla tapaa kiusaajan mahdollisen hyvänolon tunteen. He toivat lisäksi esille vaihtoehtona negatiiviset tunteet, joita kiusaaminen voi kiusaajalla aiheuttaa. Kiusaajalle voi oikeasti tulla paha mieli ja halu pyytää anteeksi tehtyä tai sanottua tekoa. Oletettiin, että kiusaajalle tulee paha mieli erityisesti siinä tapauksessa jos hän jää kiinni itse teosta.

7.3. Kiusaamispaikkoihin liittyviä seikkoja

7.3.1. Otetut valokuvat

Aineiston keruun aikana oppilaat ottivat yhteensä 60 valokuvaa, joista 3.-4. luokkalaiset ottivat 29 ja 5.-6. luokkalaiset 31 kuvaa. Tytöt ottivat poikia enemmän valokuvia. Suurin osa kuvista otettiin ulkona. Vanhemmat oppilaat olivat kuvanneet kuvia sekä sisä- että ulkotiloissa. Pojat ottivat kuvia ainoastaan ulkona.

Koulurakennuksen takana ollutta ns. likaojaa oppilaat kuvasit kaikkein eniten (kuva 1). Erityisesti kokemattomien ryhmään kuuluneet ottivat ko. paikasta kuvia ja lisäksi muutama kiusaamista nähnyt oppilas. Haastattelussa ei kuitenkaan tullut suoranaisesti ilmi henkilökohtaisia kiusaamiskokemuksia kyseiseen paikkaan liittyen.



Kuva 1: Likaoja kiusaamispaikkana.

Lähes kaikki oppilaat kuvasivat hyvin paljon koulun takapihaa ja puutarhaa. Kaikkien luokka-asteiden oppilaat ottivat kuvia kyseisissä kohdissa, joten kiusaamista tapahtui tai oletettiin tapahtuvan ilmeisesti varsin yleisesti juuri näillä paikoilla, joilla leikitään tai pelataan pihapelejä. Myös koulun pihamaalla sijainneeseen ulkorakennukseen liittyi oppilaiden ottamia kuvia, mutta edellisiä vähemmän. Vanhemmat oppilaat eivät olleet kuvanneet laisinkaan koulun ulkoleikkivälineitä, vaikka muualta koulun ympäristöstä kuvia olikin otettu.

Nuoremmat oppilaat olivat kuvanneet ainoastaan ulkotiloissa ja heidän ottamissaan kuvissa ja niihin liittyvissä haastatteluissa korostuivat selkeästi pihaleikit ja -pelit. He olivat kuvanneet myös koulun urheilukenttää ja sen ympäristöä sekä ottivat kuvia keinuista (kuva 2) ja muista pihaleikkivälineistä vanhempia oppilaita enemmän.



Kuva 2: Pihaleikkivälineitä.

Huomion arvoista on, että vanhempien tyttöoppilaiden ottamissa kuvissaan tuli selkeämmin esille koulun sisätilat. Naulakot (kuva 3), eteistilat, pukuhuoneet ja vessat olivat kuvattuina useammankin kerran. Sisätiloissa tapahtui oppilaiden mukaan usein verbaalista kiusaamista, kuten nimittelyä. Sisätiloihin, mutta myös ulkovarastoon liittyi selkeästi kiusaajan telkeäminen tiettyyn tilaan tai kiusaajan tunkeutuminen samaan tilaan kiusatun kanssa. Eräs oppilas kertoi ulkovarastosta ja siihen liittyvistä kokemuksista:

No jotkut on laittanu sen oven kiinni ja sitte jotku on kiusannu siellä sitte. Se ovi on laitettu kiinni ja se ei saanu heti sitä ovee auki.



Kuva 3: Sisätiloissa kiusataan

Tutkimusaineiston keruun aikana tuli esille, että usein itse kiusattu ei edes välttämättä aina tiedä miksi häntä kiusataan. Koulukiusaamista tapahtui joskus sellaisissa tilanteissa ja paikoissa, että oppilas ei yksinkertaisesti voinut ymmärtää sitä, miksi juuri kyseisessä paikassa näitä tilanteita oli tapahtunut tai tapahtuu.

7.3.2. Paikkojen välttely

Kiusaaminen oli myös erään oppilaan kohdalla johtanut tilanteeseen, jonka jälkeen tuntui paremmalta vaihtoehdolta jäädä koulun sijasta kotiin. Oppilas ei ollut halunnut mennä enää kouluun, koska hän pelkäsi toista oppilasta. Oppilas olikin ollut kiusaamistapauksen jälkeisen päivän kotona. Muutama koulukaveri

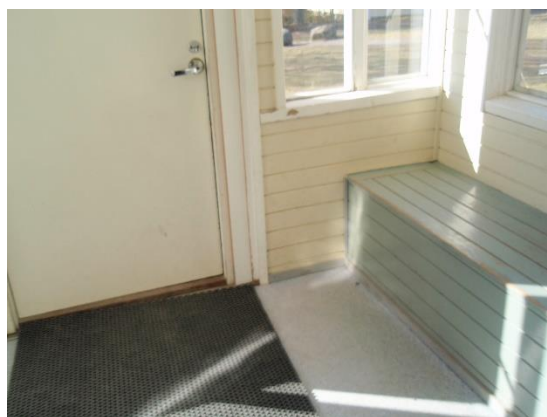
oli koulupäivän jälkeen soittanut hänelle kotiin ja pyytänyt palaamaan takaisin kouluun. Ystävien yhteydenotto oli tuntunut mukavalta ja oppilas oli palannut normaalisti kouluun. Ote oppilaan kertomasta toisten oppilaiden puhelusta kertoo paljon vertaistuen merkityksestä kiusaamistilanteissa:

Sitte luokkakaverit niin ku soitti mulle tsemppipuhelun. Ne soitti äidin kännykkään ja mä olin että mitä? Sitten oli mukavampi tulla takaisin kouluun.

Vanhemmat oppilaat kuvailivat kiusatuksi tulleiden tunteita selkeästi syvällisemmin. Useasti kiusatut oppilaat kertoivat välttelevänsä niitä paikkoja, joissa heitä on kiusattu. Esimerkiksi koulun eteistilassa (kuva 4) useasti tapahtunut nimittely oli johtanut siihen, että oppilas ohittaa kyseisen paikan nopeasti ja välttelee pitkäaikaista oleskelua kyseisessä paikassa, jonka oppilas haastattelun aikana toi esiin:

Kun mua on kiusattu noissa kohis, niin ei sillai niin hirveesti niissä paikoissa silleen oo.

Kiusaamispaikat toivat esiin kiperiäkin muistoja, jotka oppilaat haluaisivat mieluusti unohtaa. Oppilaat myös välttelivät sellaisia henkilöitä, joiden kiusattaviksi he olivat joutuneet. Oppilaat saattoivat pelätä kostoa, jonka vuoksi kiusattu tai kiusaamista nähnyt ei uskaltanut puhua asiasta esimerkiksi koulun henkilökunnalle tai edes koulukavereilleen.



Kuva 4: Tila jota vältellään.

Kiusaamista kokenut voi ajatella, että kukaan koulussa ei halua ottaa häntä mukaan toimintaan ja hän näin ollen oppilas jättäytyy leikin tai koko ryhmän ulkopuolelle. Näin ollen oppilas välttelee paikkojen lisäksi myös niitä sosiaalisia tilanteita, joissa kohtaa kiusaajiaan. Yksi koulukiusaamisen seurauksista onkin eristäytyminen ryhmästä, jolloin kiusattu voi itse eristäytyä tai ryhmä erittää häntä (Hamarus & Kaikkonen 2008, 339). Melandin ym. (2010, 336) mukaan myös kiusaajat itse voivat olla sosiaalisesti samalla tapaa hylättyjä kuin heidän uhriensa. Tämä tukeekin erään oppilaan väitettä, että kiusattu on itse tavallaan uhri, hänellä on itsellä jokin hätänä ja häntä pitäisi auttaa. Toisaalta eräs oppilas kommentoi, että kiusaaja voi saada käännettyä tilanteen täysin ja tehdä itsestään uhrin:

Kiusaaja voi lähettää juorua eteenpäin, että ei se ny niin menny... minä tässä uhrin olen. Ne osat vaihtuu ja kiusaaja tekee itsestään uhrin.

7.3.3. Salassa vai julkisesti

Haastatelluista lähes puolet kertoi kiusaamista tapahtuneen selkeästi myös heidän omalla koulullaan. Yleisesti ottaen kiusaamistilanteisiin liittyen eniten mainintoja saivat välituntitilanteet. Oppilaat määrittivät koulukiusaamisen koulualueella tai kouluaikana tapahtuvaksi toiminnaksi, jossa on piirteinä erimielisyyksiä, haukkumista, nimittelyä tai määräilyä. Osa kiusaamisesta tapahtuu salaa ja osa taas niin, että suurempi joukko muita oppilaita näkee tai kuulee tilanteen. Muutama oppilas kertoi koulun alueen ulkopuolella tapahtuneista tilanteista. Eräs oppilas kertoi koulukyydityksen aikana tapahtuneista kokemuksistaan:

Mulle on sanottu rumasti koulukyydityksessä. Ne haukku että mä asun muka postilaatikossa, kun mä kerran katoin postin kun lähdin taksista.

Osa oppilaista kertoi salaa tapahtuvasta koulukiusaamisesta. Nämä tilanteet voivat tapahtua koulussa fyysisesti sellaisissa paikoissa, joihin ei helposti nähdä. Kiusaamista voi tapahtua koulurakennuksen nurkan takana takapihalla, puutarhassa, jääkiekkokaukalon (kuva 6) tai vanhan saunarakennuksen takana. Niiden kerrottiin olevan sopivia koulukiusaamispaikkoja niiden syrjäisen sijainnin vuoksi:

Jos kukaa ei nää. Se on siellä vähän takana. Siellä voi sanoo vaikka jotaki pahaa toiselle ettei kukaa kuule.

Kiusaamistilanteiden kerrottiin usein olevan myös sellaisia, että ne eivät välttämättä koskaan tule kenenkään muun oppilaan tai koulun henkilökunnan tietoisuuteen. Myös luokkahuoneessa kerrottiin tapahtuvan kiusaamista silloin kuin opettaja ei ole paikalla, esimerkiksi tunnin alussa tai lopussa. Nämkään tilanteet eivät aina tule muiden tietoisuuteen.



Kuva 5: Jääkiekkokaukalo on etäämmällä koulun pihasta.

Oppilaat toivat hyvin selkeästi esille, että kiusaamista tapahtuu sellaisissa paikoissa, joissa ei koulun henkilökuntaa välituntiaikoina ole paikalla. Näin ollen välituntivalvojan sijainti vaikuttaa olennaisesti kiusaamispaikkoihin ja -tilanteisiin. Oppilaat olivat itse tietoisia näistä paikoista, mutta silti oppilaat viettävät aikaa niissä, koska tietyt leikit tapahtuvat aina kyseisissä paikoissa. Näissä paikoissa leikitään usein hippaa tai muita juoksuleikkejä, joissa voi sattua toistuvastikin tönimisiä tai nimittelyjä. Myös tuntitilanteissa kiusaamista tapahtuu silloin kun opettaja ei huomaa. Sellaista voi tapahtua kuitenkin useastikin. Luokkahuoneessa toinen oppilas voi esimerkiksi ottaa toisen tavaroita kesken tunnin niin, että opettaja ei sitä huomaa

Erityisesti vanhempien oppilaiden kohdalla kiusaamista tapahtui paljon sisätiloissa, jolloin saatettiin tehdä huomautuksia oppilaan ulkonäköön, vaatteisiin tai muihin varusteisiin liittyen. Näissä tapauksissa kiusaajina toimi ainoastaan tyttöjä, joiden kommentteja saivat osakseen sekä samanikäiset tytöt että

pojat. Halvat, muodin ulkopuoliset vaatteet ja varusteet aiheuttivat eniten huomautuksia. Humeruksen ja Kaikkosen (2008, 337) mukaan nuorisokulttuurin vastakohtaisesti pukeutuminen tai toimiminen voivat olla syynä koulukiusaamiselle. Haastateltavien mielestä oppilaiden kiusaaminen vaatteista oli ollut täysin turhaa, sillä he eivät nähneet tarpeelliseksi uusien tai kalliimpien vaatteiden hankintaa, koska käytössä olleet olivat ihan hyväkuntoisia ja sopivia. Mutta esille tuli selkeästi tilanteita, joissa myös muodikkaat vaatteet voivat aiheuttaa kiusaamista, jolloin toista oppilasta voidaan alkaa haukkua ”pissikseksi”. Aineisto tukee myös väitettä, että kiusaamista tapahtuu useimmiten vertaisryhmässä (Salmivalli 1998, 38).

7.4. Mitä tehdä koulukiusaamiselle?

7.4.1. Kiusaamisen jatkuminen

Kiusatut kuvailivat koulukiusaamisen olevan tavallaan toisen pettämistä. Kiusatut kertoivat toivoneensa, että koulukiusaaminen olisi loppunut seuraavan lukuvuoden alkuun mennessä. Kiusaaja oli ehkä voinut luvata, että ei esimerkiksi enää nimittele jatkossa. Tilanne ei lupauksista huolimatta ollut muuttunut, vaan joissakin tapauksissa kiusaaminen oli muuttunut entistä pahemmaksi:

Vaikka ne lupas, ettei ne me sua enää haukuta, niin silti kumminki se jatkui ja seuraavana vuonna se voi olla kahta kauheempaa.

Tutkimuksen myötä tuli selkeästi esille, että kiusaamiseen voi olla hyvin monenlaisia syitä. Oppilaiden mukaan jotkut syistä kuitenkin ovat sellaisia, että ne eivät oikeasti edes kuuluisi kiusaajalle millään tapaa. Oppilaan koti, sisarukset ja vanhemmat sekä muut perheeseen liittyvät asiat koettiin sellaisiksi, joista ei tarvitsisi koulussa ketään kiusata. Kotiasioita ei haluttu sekoittaa kouluun ja kiusaamiseen.

Haastatteluissa tuli esille, että kiusaamista voi tapahtua koulussa yksittäisten tekojen lisäksi myös useammin ja järjestelmällisesti. Joidenkin oppilaiden kohdalla kiusaamista oli jatkunut jo useamman vuoden ajan. Kiusaaminen on

voinut alkaa jo päivähoitossa ja jatkuu edelleen koulussa. Koulukiusaaja oli saattanut kiusata samaa oppilasta myös koulun rajojen ulkopuolella. Tällaisia tilanteita oli tapahtunut joko koulumatkalla tai vapaa-ajan harrastuksissa.

7.4.2. Puuttuminen

Kiusaamiseen puuttuminen koettiin vaikeaksi. Kiusaamisesta voi olla vaikea puhua koulussa. Oppilaille on tullut tunteita ja tilanteissa, joissa kiusattuja olisi pitänyt auttaa. Mutta kiusaamisen pelossa tilanteista ei uskalleta kertoa aikuiselle. Oppilaat kokivat, että kiusaamisesta pitäisi kertoa eli jos kiusaaja itse ei uskalla, niin sitten joku muu kertoo. Kunnioittava vuoropuhelu aikuisten ja lasten välillä onkin tärkeää, koska sen avulla voidaan edistää integraatiota ja vahvistaa sosiaalisia normeja (Meland ym. 2010, 366). Kiusatut oppilaat pelkäsivät kertomisesta aiheutuvaa kosta. Kiusaajat pyrkivätkin usein turvaamaan käytöksellään omaa statustaan ja luomaan pelkoa yhteisössä (Hamarus & Kaikkonen 2008, 340). Oppilaat pelkäsivät, että kiusaaminen muuttuisi vieläkin pahemmaksi kertomisen jälkeen:

Jotkut kertoo opelle ja jotkut ei uskalla kertoa, koska pelkää että se alkaa kiusaamaan lisää.

Kun näkee jonku kiusaavan jotain pienempää. Niin mulle tulee sellanen olo, että mun pitäis auttaa jotenkin. Mutta jos siellä on joku kutosluokkalainen, niin sitten mä pelkään että muakin kiusataan siitä.

Oppilaiden vastauksissa tuli esille kodin ja koulun yhteistyön merkitys. Toimiva vastavuoroinen kommunikaatio on yksi keino, millä koulukiusaamiseen voitaisiin puuttua tehokkaammin. Osa oppilaista toivoi, että kiusaamisesta kerrottaisiin omille vanhemmille, jotka ottaisivat yhteyttä kouluun. Vanhemmat nähtiin ylipäätään tärkeinä henkilöinä, jotka voisivat opettaa omia lapsiaan miten voi olla kiusaamatta. Vanhempien toivottiin myös kieltävän lapsiaan kiusaamasta ketään. Huomion arvoista on, että koulun aikuiset ja heidän antama tuki on oppilaille tärkeää varsinkin silloin, kun lapsi ei saa riittävästi tukea kotoa tai lähipiiristä (Jakonen 2005, 160).

Oppilaan vanhojen tai epämuodikkaiden vaatteiden tai varusteiden käyttäminen voi olla tiedostettu valinta, mutta syynä voi olla myös perheen heikko taloudellinen tilanne. Tutkimuksissa on havaittu, että kiusaajia on enemmän lapsissa, joiden perheet ovat keski- tai korkeampaa tuloluokkaa. Perheiden välisiä tuloeroja tulee olemaan aina ja ne myös saattavat näkyä ulospäin. Kouluissa voi olla melko vaikeaa puuttua tähän seikkaan.

Opettajan ja koulun rooli kiusaamiseen puuttumisessa ja sen lopettamisessa nähtiin merkittävänä. Opettajan toivottiin aidosti reagoivan kertomiseen ja toimivan kertomisen jälkeen. Asiat pitäisi heti selvittää. Oppilaat toivoivat, että myös koulusta otettaisiin koteihin useammin yhteyttä kiusaamistapausten vuoksi. Kouluun toivottiin ylipäätään kovempaa kuria. Myös koulun sääntöjen ja rajojen pitäisi olla yhteneväiset ja sopimuksissa toivottiin pysyttävän järjestelmällisesti. Koulun ilmapiirin onkin nähty ennustavan kiusaamista. Tällöin kiusaajilla on koulun ilmapiiristä negatiivinen käsitys, mutta positiiviset käsitykset kiusaamisesta. (Gendron ym. 2011, 161.) Oppilaat näkivät KiVa-kouluohjelmat hyvinä puuttumisen keinoina. Useampien tutkimusten mukaan (mm. Ahvola ym. 2012, Garandau ym. 2014, Haataja ym. 2014,) onkin todettu KiVa-kouluohjelmalla olevan positiivisia vaikutuksia koulun ilmapiirin ja tämän myötä myös koulukiusaamisen vähenemiseen. Oppilaiden mukaan myös yhteisten sääntöjen laadinta sekä niiden näkyvillä oleminen saattaisivat auttaa koulukiusaamisen loppumiseen.

Selkeimmin tuli esille kaksi kiusaamiseen puuttumisen ja lopettamisen keinoa. Nämä olivat keskusteleminen ja ylipäätään asioista puhuminen. Kiusaajan ja kiusatun pitäisi keskustella asioista, selvittää miksi asiat ovat tapahtuneet, miten tilanne voitaisiin ratkaista ja miten he voisivat olla ystäviä. Joissakin vastauksissa tuli esille kuitenkin se, että vaikka puhuminen on tärkeä ja hyvä keino ratkaista ongelmia, ei se aina kuitenkaan auta lopettamaan koulukiusaamista.

Erityisesti viides-kuudesluokkalaiset kokivat, että erilaiset kiusaajalle langetetut rangaistukset auttaisivat koulukiusaamisen loppumisessa. Jälki-

istunto ja puhuttelu olivat keinoja, joilla kiusaajia voitaisiin rangaista. Rangaistusten kautta oppilas oppisi, että ketään ei saa kiusata. Äärimmäisenä keinona ehdotettiin kiusaajan siirtämistä erityisluokalle varsinkin siinä tapauksessa, jos käytös menee liian pitkälle ja kiusaamista on tapahtunut jo pitkään. On kuitenkin tutkittu, että puuttumisen tulisi olla sosiaalisia ja didaktisia parannuksia rangaistuksien sijaan (Meland ym. 2010, 366).

Erään haastattelun päätteeksi eräs omista henkilökohtaisista kiusatuksi tulemisen kokemuksistaan kertonut oppilas erityisesti kiitti siitä, että koulukiusaaminen otetaan puheeksi ja nähdään tärkeänä aiheena. Oppilaan mukaan oli hienoa, että joku haluaa asiaa tutkia ja ottaa siihen kantaa sillä tavoin. Koulukiusaamisesta julkisesti puhuminen toivon mukaan vaikuttaisi siihen, miten paljon sitä eri kouluissa esiintyy. Oppilas toivoi, että kiusaaminen saataisiin joskus loppumaan.

8. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia koulukiusaamisesta. Koulukiusaamista tutkittiin tarkastelemalla oppilaiden käsityksiä heidän ottamien valokuvien kautta ja aihetta lähestyttiin näin ollen hyvin oppilaslähtöisesti.

Tutkimusaineiston myötä tuli esiin kolme ryhmää: kiusatut, kiusaamista nähneet ja kokemattomat. Mielenkiintoista, että esiin ei kuitenkaan tullut kiusaajien ryhmää. Kuuluiko esimerkiksi kokemattomien ryhmään oppilaita, jotka eivät halunneet kertoa kiusaamisesta vai eivätkö he oikeasti olleet koskaan edes nähneet kiusaamista. Ryhmittelyt eivät välttämättä ole täysin luotettavia, sillä esimerkiksi kiusaamista nähneiden ryhmässä voi olla mukana kiusattuja, kiusaajia tai he eivät todellisuudessa ole edes nähneet kiusaamistilanteita. On kuitenkin huomioitava, että koulukiusaaminen on vahva kokemus, joten minäkään aineistosta esiin nousseen ryhmän kokemuksia ei tule vähätellä.

Palaan pohdinnassani edelleen kiusaajien ryhmän puuttumiseen. Saattaa olla totta, että kiusaajien ryhmään kuuluneet oppilaat jäivät tutkimuksen ulkopuolelle. Ehkä kiusaajat eivät joko saaneet vanhemmilta lupaa osallistua tutkimukseen tai jättäytyivät itse tutkimuksen ulkopuolelle. Eräs vaihtoehto on se, että kiusaajat eivät enää edes käy kyseistä koulua, vaan ovat siirtyneet kenties yläkouluun. Tässä tapauksessa olisikin mielenkiintoista selvittää tuleeko kiusaaminen tiettyjen oppilaiden kohdalla jatkumaan toisessa koulussa, muuttaako se muotoaan iän myötä vai loppuuko se kokonaan.

Vaikka mm. Olweus (1992) määrittelee koulukiusaamisen pitkäaikaiseksi ja toistuvaksi toiminnaksi, tuli tässä tutkimuksessa ilmi, että oppilaat itse määrittelevät jo yhdenkin satunnaisen tapauksen koulukiusaamiseksi. Käytännössä siis oppilaiden kokemat yksittäisetkin tapahtumat ovat heille itselleen niin merkittäviä, että määrän sijasta laadulla on merkitystä. Pikasin (1990) mukaan koulukiusaamisen määrittelyn tulisikin perustua määrän sijasta laadullisiin tekijöihin. Jokainen lapsi kokee koulukiusaamien eri tavalla. Joku lapsista voi pitää hippaleikissä ärsyttämistä ja ärsyyntymistä kiusaamisena, kun taas toiselle vasta

henkilökohtaisuuksiin menevä nimittely tai haukkuminen on koulukiusaamista. On kuitenkin huomioitava, että jokin hyvin pieneltä ja mitättömältä vaikuttava tilanne voi oppilaan mielestä olla kiusaamista.

Voimasuhteiden epätasapaino tuli esille samalla tapaa kuin Salmivallin (2003), Olweuksen (1992 ja Pikasin (1990) tutkimuksissa. Heikompiä alistettiin. Aineistossa selkeästi kerrottiin miten nuorempia oppilaita kiusataan vanhempien oppilaiden toimesta useammin. Olisi mietittävä millaista muutosta koulun arkeen tulisi tehdä, että eri ikäluokkien välinen kanssakäyminen sujuisi ilman epätasapainoa. Hamaruksen ja Kaikkosen (2008) mukaisesti kiusaaminen tuli tässäkin tutkimuksessa esiin tietynlaisena vallankäyttönä ja rituaaleina.

Kiusaamiskokemukset toivat selkeästi esiin tunteita. Nuo tunteet ja niihin liittyvät mielikuvat jäävät hyvin helposti varsinkin kiusatun mieleen, vaikka kiusaaminen olisi jo loppunutkin. Selkeästi aineistosta nousi esille kiusattujen tunteet, sillä eniten aineistoa tutkimusta varten tuottivat ne oppilaat, joilla oli omia henkilökohtaisia kokemuksia kiusatuksi tulemisesta. Nämä oppilaat kuivailivat tunteitaan selkeämmin ja yksityiskohtaisemmin. Niukimmin aineistoa tuottavat taas en oppilaat, joilla ei haastattelun myötä tullut esille omia kokemuksia kiusaamisesta tai edes sen näkemisestä. Voidaankin ajatella, että kiusaaminen on asia, joka herättää suuria tunteita ja halua puhua asiasta.

Kuvien ja niiden avulla suoritettun haastattelun mukaan suurin osa kiusaamistapauksista tapahtuu koulun ulkotiloissa ja useimmiten koulun takapihalla ja puutarhassa. Oppilaiden vastauksissa tuli esille sen etäinen sijainti etupihaan verrattuna, jossa välituntija yleensä on. Näin ollen tulisikin harkita toimenpiteitä, miten myös riittävää valvontaa saataisiin myös koulun takapihalle. Tutkimuksessa tuli ilmi, että olettamukset ja todellisuus eivät kuitenkaan välttämättä aina kohdanneet. Vaikka kiusaamista kokemattomista suurin osa oletti kiusaamista tapahtuvan eniten ns. likaojalla, eivät itse kiusatut maininneet kertaakaan kyseistä paikkaa ja kiusaamista nähneistäkin vain satunnaisesti muutama. Onko koulualueella siis tiettyjä alueita, jotka täyttävät oppilaiden mielestä jonkinlaiset tunnusmerkit kiusaamiseen sopiviksi paikoiksi?

Tässä tutkimuksessa ei tullut ilmi erityisen provokatiivisia uhreja, vaan kiusatut antoivat ymmärtää olevansa enemmänkin passiivisia uhreja. Jankauskieneen ym. (2008) mukaan urheilua harrastamattomat oppilaat joutuvat kiusatuiksi urheilua harrastavia useammin. Voitaisiinko siis olettaa, että tässäkin tutkimuksessa esille tulleen, että ylipainoiset oppilaat eivät harrasta urheilua samassa määrin kuin jotkut vertaisistaan ja joutuisivat tämän vuoksi useammin kiusatuiksi.

Yhteisö luo erojen ja yhtäläisyyksien kautta kulttuuria. Esimerkiksi nuorisokulttuuriin liittyvistä seikoista, kuten vaatteista, kiusaaminen on eräs tapa luoda ja uudistaa kulttuurisesti hyväksytyjä arvoja. Kiusattujen piirteet ovat usein vastakkaisia kuin yhteisön arvot. Erilaisuus onkin vastakota jollekin halutulle ominaisuudelle. Tutkimuksessa tuli esiin, että eräänä koulukiusaamisen syynä voivat ovat epämuodikkaat vaatteet ja varusteet. Onkin siis mietittävä miten esimerkiksi tuloeroista johtuva kiusaaminen voitaisiin saada loppumaan. Onko esimerkiksi samanlaisiin koulupukuihin pukeutuminen kuitenkin toimiva ratkaisu tähänkään ongelmaan?

Esimerkiksi Gendron ym. (2011) ja Jankauskiene ym. (2008) ovat maininneet, että pojat ovat osallisena kiusaamistilanteissa tyttöjä useammin. Tässä tutkimuksessa tuli kuitenkin päinvastaista tietoa. Tyttöjä kiusattiin useammin ja tytöt toimivat useammin myös kiusaajina. Toisaalta tutkimustuloksiin voi vaikuttaa se, että tähän tutkimukseen osallistui enemmän tyttöjä ja poikia, joten välttämättä kaikki poikiin kohdistunut kiusaaminen ei tullut esille. Esille tuli myös ainoastaan vertaisten tekemää kiusaamista, ei esimerkiksi opettajien tai perheenjäsenten kiusaamista.

Kiusaaminen voi muuttua muotoaan. Se voi tapahtua joko tahallaan tai vahingossa. Kiusaaminen voi olla ensin harmitonta leikkiä, mutta vähitellen muuttua toisenlaiseksi. Kiusaamisessa voi myös roolit vaihtua. Muutamissa vastauksissa oppilaat kertoivat miten kiusatusta voi tulla kiusaaja tai että kiusaaja voi tehdä itsestään uhrin. Koulukiusaamistapauksia selvitellessä tulisikin tarkkaan pohtia, kuka tilanteessa oikeasti on uhrin asemassa.

Tässäkin tutkimuksessa tuli esille, että kiusaamistapaukset voivat aiheuttaa myös psyykkisiä ja emotionaalisia ongelmia, kuten ahdistusta ja pessimismiiä. Oppilaat välttelivät koulussa tiettyjä paikkoja tai eivät lähteneet kouluun laisinkaan. Hamaruksen ja Kaikkosen (2008) mukaan ryhmästä eristäytyminen on yksi koulukiusaamisen seurauksista. Tuo eristyneisyys voi olla huomaamatonta tai suoraa. Tässä tutkimuksessa ei suoranaisesti eristäytytty ryhmästä, vaan välteltiin paikkoja, joissa voisivat kiusaaja ja kiusattu kohdata toisensa.

Tutkimuksessa ei selkeästi tullut esille, kokevatko oppilaat oman koulun turvallisena ympäristönä. Oppilaat mainitsivat uhkailusta ja epämiellyttävistä tunteista, mutta he eivät kuitenkaan suoraan maininneet että he kokisivat turvattomuutta omassa kouluyhteisössään. Pajun (2011) mukaan koululuokka voi olla ahdistava sellaisille oppilaille, joilla ei ole siellä omaa paikkaa. Melandin ym. (2010) mukaan kiusaaminen vaikuttaa koulusta vieraantumiseen. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan voidaan olettaa, että kyseisen koulun oppilailla on jokaisella oma paikkansa koulukiusaamistapauksista huolimatta, eikä suoranaista vieraantumista ollut kenelläkään omasta luokastaan tai koulustaan.

Aineistosta ei selkeästi tullut esille sitä, että onko koulukiusaaminen tässä koulussa ryhmäväkivaltaa, samalla tapaa kuten Salmivalli (2001, 2003) ja Pikas (1990) ovat todenneet. Kuitenkin voidaan ajatella, että jos kiusaamista tapahtuu ja ulkopuoliset siitä tietävät, on kiusaamiseen puuttumattomat tavallaan myös osallistuneet siihen. Tämän vuoksi kiusaamista voidaan pitää tässäkin koulussa ryhmäväkivaltaana.

Oppilaat toivat selkeästi esille sen, että opettajien on puuttuttava koulukiusaamiseen. Puuttumisen ja kiusaamistapauksiin liittyvien rangaistusten tulisi olla järjestelmällistä. Keskusteleminen oli tärkeimpiä esille nousseita puuttumisen keinoja. Meland ym. (2010) mukaan kunnioittava vuoropuhelu edistääkin sosiaalista integraatiota ja vahvistaa normeja. On tärkeää, että ei leimauduta kiusaajiksi tai kiusatuiksi. Tätä tukee myös tässä tutkimuksessa saatu väite siitä, että kiusaaja voi olla itsekin kiusattu. Ei ole aina helppoa tietää kuka on uhrin asemassa.

Olisi kenties merkityksellistä ottaa KiVa-kouluohjelma käyttöön kyseisessä koulussa. Olisi hyvä saada aikaan muutoksia sekä yksilö-, ryhmä- että koulukontekstitasolla. Tutkimukseen kuuluneiden kouluryhmien, mutta myös koko koulun ilmapiiriä voitaisiin KiVa-koulun avulla luoda positiiviseksi ja kiusaamista vastaiseksi. Koululla on kiusaamistilanteita käsitelty, mutta voisiko KiVa-koulu tuoda siihen systemaattisuutta ja selkeitä normeja ja sääntöjä, joita oppilaatkin toivat haastatteluissaan esille. Koulun ilmapiirillä on merkittäviä vaikutuksia kiusaamiskokemuksiin ja niiden määrään. Tämän vuoksi sekä kyseisessä koulussa, että kaikissa muissakin kouluissa olisi panostettava vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen, jonka kautta voitaisiin luoda positiivista kiusaamisen vastaista ilmapiiriä.

Vaikka vastauksissa tuli esille kuitenkin se, että vaikka puhuminen on tärkeä ja hyvä keino ratkaista ongelmia, ei se aina kuitenkaan auta lopettamaan koulukiusaamista. Vuorovaikutustaitojen ja yhteisöllisyyden sekä erilaisuuden oppiminen ja opettaminen koulussa voisivat olla keinoja, joilla keskustelu ja suvaitsevaisuus lisääntyisivät, jonka myötä myös koulukiusaamiseen voitaisiin vaikuttaa tehokkaasti. Myös oppilaiden ja koulun henkilökunnan väliset suhteet ja niiden kehittäminen ovat merkittävässä roolissa kiusaamiseen puuttumisessa ja ehkäisemisessä.

Tämä tutkimus toteutettiin yhdessä kyläkoulussa. Olisi mielenkiintoista tietää millaisia tuloksia tulisi samalla menetelmällä toteutettuna jonkin oppilasmäärältään joko vastaavan tai suuremman koulun oppilailta. Tällä keinoin saataisiin viitteitä siitä, onko oppilasmäärällä tai asuinpaikalla vaikutusta oppilaiden käsityksiin ja kokemuksiin koulukiusaamisesta. Pitkittäistutkimuksena suoritettuna tutkimus saattaisi toimia myös tavallaan interventiona, koska koulun tapahtumia voitaisiin seurata koulunkäynnin eri vaiheissa.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. 2012. For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and teacher education* 28 (6), 851-859.
- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. 2013. Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: how important is head teacher support? *Educational research* 55 (4), 376-392.
- Banks, M. 2001. *Visual methods in social research*. Lontoo: Sage Publications.
- Banks, M. 2009. *Using visual data in qualitative research*. Lontoo: Sage Publications.
- Clark, C. D., 1999. The autodriven interview: a photographic viewfinder into children's experience. *Visual sociology* 14 (1), 39-50.
- Clark-Ibáñez, M. 2004. Framing the social world with photo-elicitation interviews. *The American behavioral scientist* 47 (12), 1507-1527.
- Cortes, K. & Kochenderfer-Ladd, B. 2014. To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers? *School psychology quarterly* 29 (3), 336-348.
- Engel, S. 2012. *Narrative analysis of children's experience*. Teoksessa S. Greene & D. Hogan. *Researching children's experience*. Lontoo: Sage Publications, 199-216.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P. & Baruchel, S. 2006. Photo elicitation interview (PEI): Using photos to elicit children's perspectives. *International journal of qualitative methods*, 5 (3), 1-8.
- Gendron, B. P., Williams, K. R. & Guerra, N. G. 2011. An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem and school climate. *Journal of school violence* 10 (2), 150-164.
- Gerandeau, C. F., Lee, I. A. & Salmivalli, C. 2014. Differential effects of the KiVa anti-bullying program on popular and unpopular bullies. *Journal of applied developmental psychology* 35 (1), 44-50.

- Gerandeau, C. F., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. 2014. Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: a comparison of two approaches. *Journal of abnormal child psychology* 42 (6), 981-991.
- Greene, S. & Hogan, D. (toim.) 2012. *Researching children's experience*. Lontoo: Sage Publications.
- Gray, C. & Winter, E. 2011. 'The ethics of participatory research involving young children with special needs'. Teoksessa D. Harcourt, B. Perry, T. Waller (toim.) *Researching Young Children's Perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. Oxon UK: Routledge.
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtola, A., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. 2014. The KiVa antibullying curriculum and outcome. Does fidelity matter? *Journal of school psychology* 52 (5), 479-493.
- Hamarus, Päivi. 2006. *Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 288. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2008. School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational research* 50 (4), 333-345.
- Harcourt, D., Perry, B., Waller, T. (toim.) 2011. *Researching Young Children's Perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. Oxon UK: Routledge.
- Harper, D. 2002. Talking about pictures. *Visual studies* 17 (1), 13-26.
- Hietaharju, M. 2010. *Kuuntelen kuvaa. Näkökulmia valokuvan tulkintaan*. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2009. *Tutki ja kirjoita. 15.*, Helsinki: Tammi.
- Höistad, G. 2003. *Irti kiusaamisen kierteestä*. Helsinki: Gummerus.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S. & Kardeliene, L. 2008. Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social behavior and personality* 36 (2), 145-162.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Khoury, L. 2014. Bullying prevention and intervention: realistic strategies for schools. *Journal of LGBT youth* 11 (2), 176-181.

- Kupfer, H. 2011. Children's voices in early childhood settings' everyday concerts. Teoksessa Deborah Harcourt, Bob Perry & Tim Waller (toim.) *Researching young children's perspectives*. Abingdon : Routledge, 100-112.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. 2011. A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4-6. *Child development* 82 (1), 311-330.
- Lainsäädäntö 2015. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki>. Luettu 14.8.2015.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Low, S. & Van Ryzin, M. 2014. The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School psychology quarterly* 29 (3), 306-319.
- Meland, E., Rydning, J. H., Lobben, S., Breidablik, H-J. & Ekeland, T-J. 2010. Emotional, self-conceptual, and relational characteristics of bullies and the bullied. *Public health* 38 (4), 359-367.
- Margolis, E. & Pauwels L. 2011. *Visual research methods*. Lontoo: Sage publications.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 49-69.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Helsinki: Otava.
- Paju, P. 2011. *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Pikas, A. 1990. *Irti kouluväkivallasta*. Espoo: Weilin+Göös.
- Powell, J. E., Powell, A. L. & Petrosko, J. M. 2015. School climate as a predictor of incivility and bullying among public school employees: a multilevel analysis. *Journal of school violence* 14 (2), 217-244.
- Roland, E. 1984. *Kiusanteosta toveruuteen. Kouluväkivallan torjuntatapoja*. Suom. Kirsti Manninen ja Maija-Liisa Zetterberg. Otava.

- Saarento, S., Boulton, A. J. & Salmivalli, C. 2014. Reducing bullying and victimization: student- and classroom-level mechanisms of change. *Abnormal child psychol* 43, 61–76.
- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2001. Group View on Victimization: Empirical Findings and Their Implications. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.) *Peer Harassment in School: the Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guildford Press, 398–419.
- Salmivalli, C. 2003. *Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Salmivalli, C. Kärnä, A. & Poskiparta, E. 2011. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International journal of behavioral development* 35 (5), 405–411.
- Seppänen, J. 2001. *Katseen voima, kohti visuaalista lukutaitoa*. Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 17. Tampere: Vastapaino.
- Sentse, M., Veenstra, R. Kiuru, N & Salmivalli, C. 2015. A longitudinal multilevel study of individual characteristics and classroom norms in explaining bullying behaviors. *Journal of abnormal child psychology* 43 (5), 943–955.
- Shohel, M. M. C. 2012. Nostalgia, transition and the school: an innovative approach of using photographic images as a visual method in educational research. *International journal of research & method in education*, 25 (3), 269–292.
- Smith, A. B. 2011. Respecting children's right and agency. Teoksessa Deborah Harcourt, Bob Perry & Tim Waller (toim.) *Researching young children's perspectives*. Abingdon: Routledge, 11–25.
- Tani, S. 2014. The right to be seen, the right to be shown: ethical issues regarding the geographies of hanging out. *Young* 22 (4), 361–379.
- Te One, S. 2011. Supporting children's participation rights. Teoksessa Deborah Harcourt, Bob Perry & Tim Waller (toim.) *Researching young children's perspectives*. Abingdon: Routledge, 85–99.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Tammi.
- Wang, C., Berry, B. & Swearer, S. M. 2013. The critical role of school climate in effective bullying prevention. *They into practice* 52 (4), 296–302.

- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A. & Salmivalli, C. 2012. Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety and perception of peers. *Journal of abnormal child psychology* 40 (2), 289–300.
- Yang, A. & Salmivalli, C. 2015. Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational research*, 57 (1), 80–90.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. Saatavilla: <http://www.lskl.fi/files/206/LOS-sopimus.pdf>. Luettu 14.8.2015.

Liite 1: Haastattelukysymykset

Taustatiedot: <ul style="list-style-type: none">* Luokka-aste?* Sukupuoli?
Kysymykset kuviin liittyen: <ul style="list-style-type: none">* Millä eri adjektiiveilla kuvailisit ottamiasi kuvia.Millaisia tunteita kuvat herättävät?* Esittele ottamasi kuvat. Mitä kuvat esittävät?* Esittele ottamasi kuvat erikseen.Miten kuvasi liittyvät koulukiusaamiseen?
Kysymykset koulukiusaamiseen liittyen: <ul style="list-style-type: none">* Mitä mielestäsi on koulukiusaaminen?* Missä ja milloin kiusaamista tapahtuu tai voisi tapahtua?* Miksi kiusataan? Syyt.* Miltä kiusatusta tuntuu?* Miltä kiusaajasta tuntuu?* Miten kiusaaminen saataisiin loppumaan?
Tekstin lukemisen jälkeen: <ul style="list-style-type: none">* Haluatko lisätä jotain kertomaasi tai muuttaa siitä jotain?

Liite 2: Tutkimuslupa

Tiina Hoskari

28.4.2014

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Olen Tiina Hoskari ja opiskelen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksella, pääaineena erityispedagogiikka. Teen pro gradu-työtä lukuvuonna 2014–2015.

Pro gradu- työni tarkoituksena on selvittää lasten käsityksiä koulukiusaamisesta. Tutkimuksen tarkoituksena on saada selvyyttä siihen, mitä koulukiusaaminen on lasten mielestä sekä missä sitä tapahtuu tai voisi tapahtua.

Tutkimuksen kohderyhmänä on X koulun 3-6-luokkien oppilaat. Tutkimus toteutetaan lapsinäkökulmaisesti. Aineisto tullaan keräämään lasten ottamien valokuvien ja haastattelun avulla. Oppilaiden vanhemmilta/huoltajilta tullaan pyytämään kirjallinen lupa tutkimuksen toteuttamiseksi. Tutkimukseen liittyvä aineisto kootaan toukokuun 2014 aikana.

Pro gradu – työtäni ohjaa professori Hannu Savolainen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselta.

Pyydän lupaa pro gradu- työn toteuttamiseen X kaupungin perusopetuksessa lukuvuonna 2014.

Yhteistyöterveisin,

Tiina Hoskari

puh. xxx xxx xxx, tiina.hoskari@xxxxxxx.xxx

Liite 3: Tutkimuslupapyyntö vanhemmille

Hyvät vanhemmat!

TUTKIMUSLUPA

Olen Tiina Hoskari ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteen laitoksella, pääaineena erityispedagogiikka. Teen pro gradu-työtä lukuvuonna 2014-2015.

Pro gradu-työni tarkoituksena on selvittää lasten käsityksiä koulukiusaamisesta. Tutkimuksen tarkoituksena on saada selvyyttä siihen, mitä koulukiusaaminen on lasten mielestä sekä missä sitä tapahtuu tai voisi tapahtua. Tutkimus tullaan toteuttamaan lapsinäkökulmaisesti. Koottava aineisto (valokuvat, haastattelut) käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömänä. Tutkimukseen liittyvä aineisto kootaan koulupäivien aikana toukokuussa 2014. Pro gradu työtäni ohjaa professori Hannu Savolainen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselta.

Pyydän teitä palauttamaan oheisen tutkimusluvan täytettynä – myös siinä tapauksessa, että lapsenne ei osallistu tutkimukseen. Kiitän yhteistyöstä ja annan mielelläni lisätietoja!

Tiina Hoskari puh. xxx xxx xxx, tiina.hoskari@xxxxxx.xxx

Palauthan tutkimuslupalomakkeen, myös siinä tapauksessa, jos oppilas ei saa lupaa osallistua tutkimukseen. Viimeinen palautuspvm to 8.5.2014 (oppilaan omalle opettajalle).

Oppilaan nimi _____ ja luokka _____

Annan luvan lapselleni osallistua tutkimukseen

En anna lupaa osallistua tutkimukseen

Päivämäärä ja paikka _____ 2014 _____

Huoltaja allekirjoitus _____

nimen selvennys