

# **”SANON TÄN SUORAAN: INHOAN KIUSAAJIA.”**

Koulukiusaaminen neljäsluokkalaisten kokemana

Kaisu Lehtimäki

Kristiina Myllymäki

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevät 2000

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

”SANON TÄN SUORAAN: INHOAN KIUSAAJIA.” Koulukiusaaminen neljäsluokkalaisten kokemana.

Tekijät: Kaisu Lehtimäki ja Kristiina Myllymäki

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkasteltiin neljäsluokkalaisten oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia koulukiusaamisesta. Tutkimuksen perustana oli lapsitutkimus ja tarkoituksena oli tuoda kuuluviin lasten oma ääni. Tutkimuksella selvitettiin lasten kiusaamisen määrittelyä, siihen liittyviä sukupuolieroja, kiusaamisen syitä ja seurauksia, kiusaamiseen liittyvää ryhmäilmiötä, kiusaamiseen puuttumista sekä lasten ratkaisuja kiusaamisen lopettamiseksi. Tutkimusaineisto kerättiin ainekirjoituksen ja teemahaastattelun avulla. Haastattelu toteutettiin yksilöhaastatteluna.

Kiusaaminen osoittautui ryhmäilmiöksi, jossa oli useita oppilaita mukana. Oppilaat määrittelivät kiusaamisen toistuvaksi ja tiettyyn henkilöön kohdistuvaksi. Lisäksi he kokivat kiusaajan ja kiusatun välillä olevan epätasapainoa. Oppilaat kertoivat kiusaamiseen johtaneita syitä löytyvän niin kiusatusta kuin kiusaajastakin. Kiusaajaan liitettyjen syytekijöiden pohjalta tehtiin jako viiteen eri kiusaajatyyppiin. Nämä kiusaajatyypit olivat valtaa hakeva kiusaaja, kateellinen kiusaaja, satutettu kiusaaja, ajanviete kiusaaja ja yksinäinen kiusaaja. Kiusaamisesta koituvat seuraukset nähtiin kokonaisvaltaisina ja pitkäaikaisina. Oppilaat pitivät omaa rooliaan ja vanhempien antamaa aikaa tärkeänä kiusaamisen lopettamisessa.

Nyky-yhteiskunnassa tarvitaan vuorovaikutukseen keskittyvää kasvatusta ja aggressiivisiin käyttäytymismalleihin puuttumista. Vastuu ei ole pelkästään kodin ja koulun harteilla. Tarvitaan myös yhteiskunnan panosta kasvattamaan koulukiusaamisen ehkäisijöitä.

Asiasanat: kiusaaminen, aggressio, lapsitutkimus, attribuutioteoria

Keywords: bullying, aggression, child research, attribution theory

## SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	KOULUKIUSAAMISEN MÄÄRITTELYÄ.....	6
3	KOULUKIUSAAMINEN KOLMEN ERI TEORIAN NÄKÖKULMASTA .....	8
	3.1 Kognitiivisen kehityksen merkitys .....	8
	3.2 Moraalin kehittyminen.....	9
	3.3 Attribuutio-teorian näkökulma.....	11
	3.4 Sosiaalinen havainnointi ja koulukiusaaminen.....	12
4	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	14
	4.1 Tutkimusmenetelmät.....	14
	4.2 Aineiston keruu.....	15
	4.3 Aineiston analyysi.....	16
	4.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	17
5	LÖYDÖKSET .....	18
	5.1 Koulukiusaamisen määrittelyä.....	18
	5.1.1 Leikkiä vai kiusaamista? .....	19
	5.1.2 Mikä neljäsluokkalaista satuttaa koulukiusaamisen kohdalla? .....	20
	5.2 Kolme tarinaa koulukiusaamisesta .....	23
	5.2.1 Kiusatun tarina.....	23
	5.2.2 Kiusaajan tarina.....	26
	5.2.3 Silminnäköjään tarina .....	30
	5.3 Kiusaamistilanteisiin puuttuminen .....	32
	5.3.1 Aikuisen puuttuminen kiusaamistilanteisiin .....	33
	5.3.2 Oppilaiden puuttuminen kiusaamistilanteisiin .....	34
	5.3.3 Kiusaamistilanteisiin puuttumatta jättäminen .....	36
	5.4 Oppilaiden ratkaisumallit koulukiusaamisen lopettamiseksi.....	36
	5.4.1 Oppilaiden omat konstit .....	37
	5.4.2 Opettajan konstit.....	38
	5.4.3 Kodin konstit .....	38

6	TARKASTELU.....	40
6.1	Syyt koulukiusaamisen olemassaoloon.....	40
6.1.1	Sosiaalinen vertaisryhmä koulukiusaamisen ympäristönä .....	40
6.1.2	Kiusattu – erilainen vai samanlainen?.....	42
6.1.3	Kiusaajan ongelmat kiusaamisen taustalla .....	44
6.1.4	Salliiko koulukulttuurimme koulukiusaamisen? .....	47
6.1.5	Kodin antamat eväät lapsen sosiaaliseen maailmaan .....	49
6.1.6	Lapsi yhteiskuntamme arvojen vaikutuksessa.....	50
6.2	Seuraukset.....	52
6.2.1	Kiusaaminen minäkuvan vääristäjänä .....	52
6.2.2	Kiusaaminen vähentää kouluviihtyvyyttä .....	56
6.2.3	Koulukiusaamisen pitkäaikaiset seuraukset .....	57
6.3	Koulukiusaamisen ratkaisuehdotuksia.....	59
6.3.1	Koulun keinot kiusaamisen vähentämiseksi.....	61
6.3.2	Vanhemmat kasvattajina kouluväkivaltaa vastaan.....	66
6.3.3	Yhteiskunnan tarjoama malli ongelmien ratkaisuun .....	68
7	POHDINTA.....	69
8	LÄHTEET .....	72
9	LIITTEET.....	82

# 1 JOHDANTO

Koulukiusaaminen on ajankohtainen asia kouluissamme. Kiusaamista näyttää olleen yhtä kauan kuin koulujakin (Barone 1997, 81). Koulukiusaamisella on todettu olevan pitkäaikaisia seurauksia. Kiusaaminen tapahtuu oppilaiden muodostamassa sosiaalisessa maailmassa. Ongelmalliset toverisuhteet vaikuttavat lasten koulusopeutumiseen, sosiaaliseen motivaatioon ja kouluviihtyvyyteen (Kupersmidt, Buchele, Voegler & Sedikides 1996, 66). Koulukiusaaminen vaikuttaa myös lapsen sosiaalispsykkiseen kehitykseen erityisesti minäkuvan muovaajana.

Koulukiusaamista on tutkittu paljon. Merkittävimpiä ulkomaisia koulukiusaamisen tutkijoita ovat norjalainen Olweus (1992), ruotsalainen Pikas (1990), norjalainen Roland (1983) sekä englantilainen Besag (1989). Kotimaassa Turun yliopisto on toteuttanut Salmivallin (1998) johdolla tutkimusprojektin ”Kouluväkivalta ryhmäilmionä”, jossa koulukiusaamista tarkastellaan koko luokkayhteisöä koskevana ongelmana ratkaisulineen. Myös Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikan laitoksella on meneillään koulukiusaamisprojekti, johon tämä tutkimus kuuluu. Kyseiseen projektiin kuuluvissa tutkimuksissa on tuotu esille muun muassa lasten ajatuksia koulukiusaamisen syistä, kiusaamiseen liittyvästä vastuullisuudesta ja ratkaisuehdotuksista. Tähän projektiin kuuluvista tutkimuksista suurin osa on toteutettu määrällisen tutkimusotteen avulla (Esimerkiksi Aspelin & Kurunsaari 1998).

Lapsiin kohdistuneissa tieteellisissä tutkimuksissa lapsia tarkastellaan usein kehityksellisestä näkökulmasta (Wintersberger 1996, 29). Tässä tutkimuksessa kehityksellisen näkökulman lisäksi koulukiusaamisilmiötä tarkasteltiin myös attribuutioteorian näkökulmasta. Kehityksellistä näkökulmaa tuovat Piaget'n kognitiivisen kehityksen teoria (Piaget & Inhelder 1977) sekä Kohlbergin moraalien kehittymisen teoria (Kohlberg 1981, 17-22). Attribuutioteoria (Weiner 1995, Jaspars, Fincham & Hewstone 1983) antaa mahdollisuuden tarkastella oppilaiden käsityksiä kiusaamiseen johtaneista syistä ja siihen liittyvästä vastuullisuudesta. Neljäsluokkalaiset valittiin tutkimusjoukoksi, koska he ovat tulossa formaalisen ajattelun vaiheeseen ja kykenevät tekemään sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä havaintoja tapahtuneiden tilanteiden ulkopuolella. Tutkimuksen tavoitteena oli ainekirjoituksen ja

teemahaastattelun avulla selvittää neljäsluokkalaisten ajatuksia ja kokemuksia koulukiusaamisesta. Tarkoituksena oli saada lasten oma ääni kuuluviin koulukiusaamiseen liittyvässä tutkimuksessa. Oppilaat kertoivat kiusatun ja kiusajaan välillä vallitsevasta epätasapainosta, tyttöjen ja poikien kiusaamisen eroista sekä kiusaamiseen liittyvistä erilaisista motiiveista. Näiden motiivien perusteella koottiin viisi erilaista kiusaajatyyppiä. Luonteenomaista lasten kertomuksissa oli kiusaamiseen liittyvä ryhmäilmiö sekä lasten kokemus siitä, että opettajat eivät tiedä kiusaamisen laajuudesta. Tyypillistä lasten ratkaisuehdotuksissa oli heidän oman panoksensa merkitys kiusaamisen lopettamisessa.

Johdannon jälkeen toisessa pääluvussa koulukiusaaminen määritellään aikaisempien tutkimusten valossa. Kolmannessa pääluvussa tuodaan esille tutkimukseen otetut näkökulmat. Näkökulmat ovat kognitiivisen kehittymisen ja moraalien kehittymisen teorit sekä attribuutioteoria. Neljäs pääluku käsittelee tutkimuksen suorittamista. Viidennessä luvussa tuodaan esille tutkimuksen löydökset kolmen tarinan muodossa. Kuudennessa luvussa löydöksiä tarkastellaan kirjallisuuteen nivoen. Seitsemäs luku eli pohdinta selvittää tutkimuksen suurimpia päälinjoja ja itsekritiikkiä sekä tulevaisuuden haasteita.

## 2 KOULUKIUSAAMISEN MÄÄRITTELYÄ

Koulukiusaamisesta puhuttaessa on huomioitava, että koulukiusaamiselle on olemassa useita määritelmiä. Jokainen meistä katsoo kiusaamista omasta kokemusmaailmastaan käsin ja määrittelee koulukiusaamisen eri tavoin. Lapsi voi esimerkiksi kokea, että kouluyhteisöön kuuluu kiusaava käyttäytyminen (Merenheimo 1990, 31-37). Salmivalli (1998, 29-34) erottelee toisistaan aggressiivisuuden ja kiusaamisen. Hänen mukaansa aggressiivisuus on yksi yksilön ominaisuuksista, kun taas kiusaaminen on sosiaalinen tilanne. Kiusaaja ei kiusatessaan ole välttämättä aggressiivisessa tilassa vaan saattaa toimia hyvin harkitusti ja rauhallisesti. (Salmivalli 1998, 29-34). Olweus (1992) puolestaan tuo esiin sen, miten kiusaaminen edellyttää kiusaajan ja kiusatun välisen suhteen tasapainottomuutta, jolloin kiusatun on vaikea puolustautua (Olweus 1992, 15.)

Pikasin (1990) mukaan koulukiusaamisella tarkoitetaan tietoista, ei laillistettua, fyysistä tai psyykkistä hyökkäystä ja/tai yhteisöstä poissulkemista. Ryhmä pyrkii kohdistamaan kiusaamisen huonossa asemassa olevaan yksilöön. Tämä kiusaajaryhmä pyrkii myös keskinäisessä vuorovaikutuksessaan vahvistamaan toistensa käyttäytymistä. (Pikas 1990, 56-59). Sekä Salmivalli (1998) että Pikas (1990) tuovat esiin sen, että koulukiusaaminen on ryhmäilmiö, jossa ryhmän jäsenet vahvistavat toinen toistensa käyttäytymistä. Näin ollen koulukiusaamisessa ei ole osallisena vain kiusaaja ja uhri, vaan joukko muita oppilaita erilaisine rooleineen. Jotkut tutkijat puhuvat myös ryhmäväkivallasta koulukiusaamisen kohdalla (Roland 1983, 17, Pikas 1990, 56-59).

Koulukiusaamisen määrittelyssä vaikeaa on todellisen kiusaamisen ja viattoman leikin erottaminen. Esimerkiksi kiusaajan yritys peitellä kiusaamista, voi olla yksi aikuisen havaittavissa oleva merkki todellisesta kiusaamisesta. (Roland 1983, 17.) Jo yhdenkin kerran tapahtunut vakava ahdistelu voidaan katsoa koulukiusaamiseksi, mutta se tietenkin tulee erottaa harmittomista teoista (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 18-20). Penttilä (1994) yhtyy myös tähän näkemykseen. Hänen mukaansa leikkimielinen kisailu, jossa toista ei alisteta henkisesti tai fyysisesti, on ehdottomasti erotettava varsinaisesta kiusaamisesta (Penttilä 1994, 74.)

Useat tukijat ovat myös sitä mieltä, että kiusaaminen kohdistuu yhteen henkilöön pidemmän aikaa. Salmivallin (1998, 30) mukaan ei ole kysymys kiusaamisesta, jos aggressiiviset hyökkäykset kohdistuvat satunnaisesti eri lapsiin tai jos kaksi tasaväkistä lasta tappelee tai riitelee keskenään. Hazler, Hoover ja Oliver (1991, 148) ja Olweus (1992, 14-15) ja Roland (1983, 19) katsovat kiusaamiseksi määriteltävän sellaisen toiminnan, joka tapahtuu saman henkilön ollessa uhrina jo pidemmän aikaa. Pikas (1990, 31) sen sijaan sanoo kiusaamisen määrittelyssä olevan tilannekohtaisia eroja, jolloin lyhytkestoinenkin toiminta saattaa olla jo vakavaa kiusaamista.

### 3 KOULUKIUSAAMINEN KOLMEN ERI TEORIAN NÄKÖKULMASTA

#### 3.1 Kognitiivisen kehityksen merkitys

Piaget (1977) uskoo lapsen kognitiivisen kehityksen näkyvän lapsen ajattelussa ja tavassa toimia erilaisissa tilanteissa. Kognitiivinen kehitys etenee neljän kehitysvaiheen kautta, jotka ovat sensomotorinen, esioperationaalinen, konkreettisten operaatioiden ja formaalisten operaatioiden kausi. Kussakin vaiheessa tapahtuu olennainen muutos ajattelussa verrattuna edelliseen kehitysvaiheeseen. Jokaisella vaiheella on oma kokonaisrakenteensa ja kehitys kulkee aina samassa järjestyksessä. Piaget katsoo kahden tekijän ohjaavan kognitiivista kehitystä: assimilaation eli sulauttamisen ja akkomodaation eli mukauttamisen. Mukauttaminen on uuden tiedon oppimista ja sulauttaminen on uuden tiedon liittämistä aikaisemmin opittuun.

##### Sensomotorinen vaihe (0-2 vuotta)

Tämä on vaihe, jossa lapsella ei ole vielä kieltä käytössään. Tätä kehityskautta leimaavat eniten refleksit, jotka ovat kognitiivisen kehityksen pohjana. Lapsi kehittelee alkeellisia toimintakaavioita ja vähitellen lapsi oppii erottamaan itsensä muusta ympäristöstä. Myös esinepysyvyys kehittyy eli lapsi ymmärtää, että esine on olemassa silloinkin, kun se ei ole näkyvässä. Lapsi kykenee jo tässä kehitysvaiheessa monimutkaisiin jäljittelyihin. Varhaiset kokemukset voivat olla pohjana havaintojen jäsentämisessä.

##### Esioperationaalinen vaihe (2-7 vuotta)

Tässä vaiheessa tulevat ajattelun välineiksi symbolit. Lapsi pystyy tuolloin kielellisiin ilmaisuihin ja kuvitteellisiin leikkeihin. Lapsen ajattelu on kuitenkin hyvin itsekeskeistä ja näin ollen hänen ajatteluaan ohjaavat voimakkaasti omat toiveet ja halut. Lapsi saattaa myös kieltäytyä hyväksymästä tosiasioita. Lapsi ei myöskään kykene huomioimaan kuin yhden asian kerrallaan, joten asiat selitetään usein yhden asian perusteella.



### Konkreettisten operaatioiden kausi (7-11 vuotta)

Konkreettisten operaatioiden kaudella lapsi kokeilee, tutkii ja kohdistaa ongelmien ratkaisuja usein esineisiin. Lapsella täytyy jatkuvasti olla toiminnoissaan konkreettisiä kokemuksia ja mielikuvia. Lapsen ajantaju muuttuu selvemmäksi, joten hän oppii ymmärtämään ajallisia käsitteitä. Lapsi alkaa vähitellen myös sisäistää yhteisönsä sääntöjä ja normeja siten, että hän osaa soveltaa niitä uusissa tilanteissa.

### Formaalisten operaatioiden kausi (11-15 vuotta)

Tämä kehitysvaihe pitää sisällään konkreetin ajattelun kehittymisen abstraktiksi ajatteluksi. Lapsi siirtyy myös pohtimaan uskonnollisia, filosofisia ja maailmankatsomukseen liittyviä seikkoja. Lapsi voikin tuolloin kyetä näkemään todellisuuden erilaisten mahdollisten muunnosten kokonaisuutena. Formaali operaatiot alkavat noin 11-vuotiaana. (Piaget & Inhelder 1977.)

Lapsen kognitiivinen kehitys vaikuttaa koulukiusaamiseen. Se miten lapsi havainnoi ympäristöään ja millaisia selityksiä hän antaa erilaisille tapahtumille, vaikuttaa hänen ajatteluunsa myös koulukiusaamisesta. Jos lapsi kykenee ymmärtämään jo monimutkaisempia kielellisiä symboleja ja ilmaisuja, kykenee hän esimerkiksi kiusaamaan sanallisella tasolla eritellymin. Myös yhteisön sääntöjen ja normien ymmärtäminen on yhteydessä koulukiusaamiseen. Jos lapsi on kognitiiviselta ajattelultaan esioperationaalisisessa vaiheessa, ei hän vielä ole sisäistänyt kaikkia yhteisönsä normeja ja saattaa siksi kiusata yhteisönsä jäseniä. Konkreettisten operaatioiden kaudella lapsi kiinnittää helpommin huomiota esimerkiksi ulkoisiin seikkoihin kiusatussa. Formaali operaatioiden kaudella lapsi kykenee kiusaamaan esimerkiksi maailmankatsomukseen liittyvistä asioista.

## 3.2 Moraalin kehittyminen

Kohlberg (1981) katsoo ajattelun kehittyvän Piaget'n kuvaaman teorian tavoin ja hän nojaakin laatimassaan moraalien kehitysteoriassa pitkälti Piaget'n ajatuksiin. Kohlberg uskoo moraalien kehityksen olevan yhteydessä lapsen kognitiiviseen kehitykseen ja hänen mukaansa ympäristöllä on suuri merkitys virikkeiden antajana. Kohlberg jakaa moraalien kehittymisen kolmeen tasoon, jotka kukin jakautuvat vielä kahteen vaiheeseen.

### Esimoraalinen taso

Lapsen käyttäytymisen tavoitteena on tuolloin ainoastaan palkkioiden saaminen ja rangaistusten välttäminen. Lapsi käyttäytyy myös hyvin hedonistisella tavalla. Esimoraalisen tason ensimmäisessä vaiheessa lapsi luokittelee teon hyväksi tai pahaksi ainoastaan sen seurausten perusteella, onko siitä hyötyä hänelle itselleen. Toisessa esimoraalisen tason vaiheessa lapsi pyrkii toteuttamaan omia tarpeitaan ja katsoo tekojen olevan oikeutettuja silloin, kun hän itse saa niistä hyödyn.

### Sovinnaisen moraalin taso

Lapsi toimii yhteiskunnan tai vaikkapa koulun normien mukaan eikä niinkään ajattele niiden syntyperää tai seurauksia. Lapsi toimii lojaalisti esimerkiksi omaa perhettään tai ystäviään kohtaan. Ensimmäisessä sovinnaisen tason vaiheessa lapsi pyrkii miellyttämään muita ihmisiä. Hän toimii kiltin tytön tai kiltin pojan tavoin saadakseen kiitosta. Miellyttämisenhalu syntyy toiveista saada muiden hyväksyntä omalle toiminnalle. Toisessa sovinnaisen tason vaiheessa lapsi haluaa kunnioittaa auktoriteetteja, lakia ja järjestystä. Hän pyrkii toimimaan niin, että täyttää omat velvollisuutensa.

### Periaatteellisen moraalin taso

Moraalin nähdään tuolloin olevan periaatteellista ajattelua ja toimintaa, mikä auttaa elämään yhteiskunnassa sopusoinnussa muiden kanssa. Ensimmäisessä periaatteellisen tason vaiheessa arvot ja normit nähdään yhteisesti sovittuina käytäntöinä. Tällöin lakia voidaan myös muuttaa tarvittaessa korkeamman moraalin suuntaiseksi. Toisessa vaiheessa universaalit eettiset periaatteet ohjaavat ajattelua. Moraali nähdään tällöin myös henkilökohtaisina periaatteina ja ajatuksina oikeasta ja väärästä. Moraali ja sen mukainen käyttäytyminen on tuolloin oman valinnan mukainen ja jokaista ihmistä tulee kunnioittaa yksilönä, jolla on tasavertaiset ihmisoikeudet. (Kohlberg 1981, 17-22)

Moraalisen ajattelun kehittyminen vaikuttaa koulukiusaamisen ilmenemiseen ja sen hyväksymiseen. Ajattelultaan esimoraalisella tasolla oleva lapsi pyrkii ainoastaan välttämään kiusaamisesta seuraavia rangaistuksia ja saattaakin esimerkiksi kiusata silloin, kun opettaja ei näe. Tällöin hän helpommin välttää rangaistuksen. Sovinnaisen moraalin omaava lapsi pyrkii kunnioittamaan yhteisönsä normeja ja toimimaan sovinnaisesti. Koulukiusaamisen kohdalla tällainen sovinnaisen moraalin tasolla oleva

lapsi voi kiusata jotakin oppilasta miellyttääkseen oppilasryhmänsä muita jäseniä. Periaatteellisen moraalin tasolla oleva lapsi kykenee ajattelemaan koulukiusaamista jo omasta henkilökohtaisesta perspektiivistään. Kiusaaminen on tuolloin hänen oma valintansa, josta hän ottaa itse vastuun. Periaatteellisen moraalin tasolla oleva lapsi ymmärtää myös muiden lasten moraalivalintoja.

### 3.3 Attribuutio-teorian näkökulma

Jaspars, Hewstone ja Fincham (1983) näkevät attribuutioteorian perustuvan kausaaliin selityksiin. Heidän mukaansa ihmiset asettavat useimmille tapahtumille miksi-kysymyksen. Tämä johtaa tilanteen arviointiin sekä asioiden luokitteluun eri kategorioihin. Henkilö arvioi tuolloin tilannetta ja eri henkilöiden käyttäytymistä antaen sille merkityksiä ja selityksiä. (Jaspars, Hewstone & Fincham 1983, 3-35)

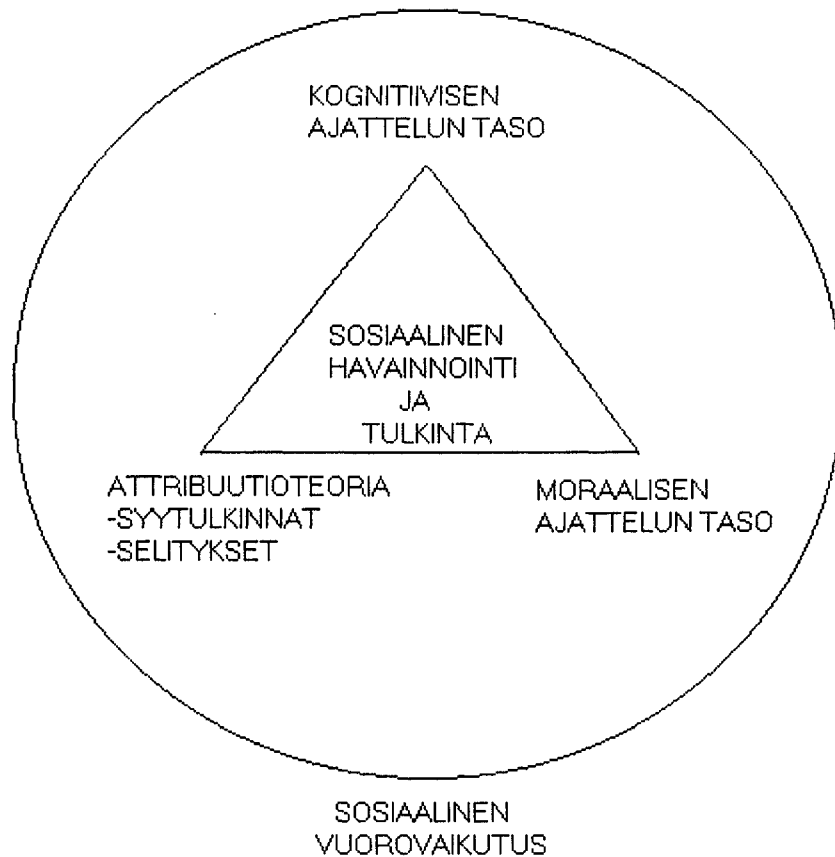
Weiner (1982) katsoo attribuutioteorian käsittelevän ihmisten miksi- kysymyksiä siitä, miksi jokin tapahtuma tapahtui ja miksi seuraukset olivat sellaiset kuin olivat. Hänen mukaansa odottamaton seuraus tai epäonnistuminen usein stimuloi kausaalisen ajattelun, jossa ihminen miettii selityksiä tapahtuneelle. Weiner näkee tämän kausaalisen ajattelun palvelevan usein adaptoitumista eri tilanteisiin sekä usein myös hedonistisia arvoja ja ajatuksia. (Weiner 1982, 21- 34)

Piaget (1977) tutki lasten ajattelun kehittymistä esittäen heille näitä kausaalisesta ajattelusta kertovia ”miksi”- kysymyksiä. ”Miksi”- kysymykset kertovat lapsen tavasta jäsentää omaa ympäristöään ja itseään. Näiden kysymysten perusteella voidaan Piaget'n mukaan todeta, että pohtiessaan syitä, lapsi hakee tarkoituksia ja eri asioihin vaikuttavia tekijöitä. Hänen mukaansa lapsen ajattelu on varhaisissa vaiheissa nimitettävissä esikausaliteetti-ajatteluksi. Varhaisissa vaiheissaan lapsi ajattelee kuitenkin asiat usein egosentrisesti, mutta hän kehittyy koko ajan kohti velvollisuuden tuntoa ja vastuunottamista. Myöhemmin lapsen ajattelua leimaa moraalinen realismi. Lapsen ajattelussa moraalinen realismi näkyy siten, että velvollisuudet ja arvot määräytyvät laista ja käskyistä eivätkä ole riippuvaisia henkilön tarkoituksista tai aikeista. Piaget rinnastaakin tällöin vastuun ja moraalisen arvioinnin, jolloin myös attribuutioteorian mukainen kausaalinen ajattelu lähtee tästä näkökulmasta. (Piaget & Inhelder 1977, 107-123)

Attribuutioteorian näkökulmasta koulukiusaamisessa tulevat esiin oppilaiden syytulkinnat erilaisille kiusaamistapahtumille. Kiusaaja, kiusattu ja kiusaamistilanteen ulkopuoliset antavat kukin oman tulkintansa tapahtuneelle. He antavat kiusaamiselle erilaisia merkityksiä ja selityksiä, miksi kiusaamista tapahtui. Piaget (1977) sanoo lapsen olevan varhaisissa vaiheissa hyvin egosentrisen ajattelun vallassa, mikä vaikuttaa kiusaamisen arviointiin ja vastuunottamiseen.

#### 3.4 Sosiaalinen havainnointi ja koulukiusaaminen

Koulussa oppilas ei voi havainnoida kiusaamistilanteita tyhjiöstä käsin vaan hänen havainnointiinsa vaikuttavat useat eri seikat. Kouluuyhteisön jokainen oppilas arvioi koulukiusaamista omasta näkökulmastaan. Oppilaan tulkintoihin vaikuttavat attribuutioteorian (Weiner 1982, 21-34) mukaan hänen omat selityksensä tapahtumille sekä lisäksi hänen kognitiivisen (Piaget & Inhelder 1977, 107) ja moraalisen ajattelunsa (Kohlberg 1981, 17-22) taso. Lapsen sosiaalinen havainnointi rakentuu näiden kolmen näkökulman kautta.



Kuvio 1.

Oppilaat antavat koulukiusaamiselle erilaisia selityksiä. Oppilas voi esimerkiksi katsoa kiusaamisen johtuvan kiusaajan ongelmista tai siitä, että kiusattu provosoi kiusaajaa kiusaamaan. Nämä ovat attribuutioteorian mukaisia (Weiner 1982, 21-34) syytulkintoja, joita oppilaat antavat kiusaamiselle omasta näkökulmastaan. Oppilas voi tuolloin katsoa kiusaamisen olevan oikeutettua tai epäoikeudenmukaista käyttäytymistä. Oppilas havainnoi koulukiusaamista myös kognitiivisen ajattelunsa pohjalta (Piaget & Inhelder 1977, 107-123). Hänen havainnointiinsa vaikuttaa, onko hän esimerkiksi sisäistänyt yhteisönsä käyttäytymissäännöt. Tässä tutkimuksessa tutkittavat olivat neljäsluokkalaisia oppilaita. He ovat siirtymässä konkreettisten operaatioiden kaudesta formaalien operaatioiden kauteen ja alkavat pohtia abstraktimpia aiheita kuten maailmankatsomuksellisia asioita. Heidän sosiaalinen havainnointinsa rakentuu jo monimutkaisten ajattelun osasten kautta. Kolmanneksi heidän sosiaalinen

havainnointinsa on riippuvainen myös moraalisen ajattelun kehittymisestä (Kohlberg 1981, 17-22). Moraalin kautta oppilas antaa koulukiusaamiselle erilaisia merkityksiä. Koulukiusaaminen voi esimerkiksi olla oppilaan mielestä oikeutettua, jos hän toimii esimoraalisen tason moraalien mukaisesti. Tuolloin hän voi omasta mielestään pyrkiä kiusaamisella toteuttamaan omia oikeutettuja tarpeitaan. Kaiken kaikkiaan sosiaalinen havainnointi ja tulkinta (kuvio 1) on monimutkainen tapahtuma, johon on sekoittuneena aineksia oppilaan erilaisista ajattelukerroksista: kognitiivisesta ja moraalista ajattelusta sekä erilaisista tulkinta- ja selitysmalleista.

## 4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 4.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusaineisto kerättiin ainekirjoituksen ja haastattelujen avulla. Lapset kirjoittivat aineita, jotka toimivat dokumentteina. Dokumenttianalyysi on tiedonkeruutapa, jossa pyritään ymmärtämään tutkittavia esimerkiksi heidän itsensä tuottamien tuotosten avulla (Hirsjärvi 1997, 214). Haastattelu toteutettiin yksilöhaastatteluna, jolloin lapsilla oli mahdollisuus kertoa ajatuksistaan luottamuksellisesti. Haastattelu valitaan aineiston keruumenetelmäksi usein siksi, että halutaan syventää saatavia tietoja (Hirsjärvi 1997, 201). Haastattelutyypiksi valittiin teemahaastattelu, joka mahdollisti keskustelun eri koulukiusaamisteemojen sisällä. Nämä menetelmät valittiin, koska haluttiin saada tietoa lapsilta itseltään. Aineiston keruuta varten oli tarkoituksenmukaista perehtyä lapsitutkimukseen kirjallisuuden perusteella.

Lasten haastattelemisen vaatii lapsen kielellisen tason huomioon ottamista. Lapsella saattaa esimerkiksi olla pieni sanavarasto. Tällöin tulee välttää käsitteitä, jotka ovat outoja lapselle. Lapsella saattaa olla myös omia sanoja tarkoittamaan jotakin asiaa, joten tuolloin on syytä pyytää lasta tarkentamaan, mitä hän näillä sanoilla tarkoittaa. Haastateltaessa on myös syytä muistaa, että lapsen muisti on rajallinen. Haastatteluhetkeen tulee varata riittävästi aikaa, jotta lapsi voi keskittyä uuteen tilanteeseen rauhassa. Lapselle tulee kertoa, että hänen on sopivaa keskeyttää, jos hän ei ymmärrä tai hän haluaa kysyä jotakin. Ensivaikutelma haastatteluissa on tärkeä, jotta

lapsi kokee luottamusta ja on yhteistyöhaluinen. Lapsen vastauksille on jätettävä tilaa ja häntä on rohkaistava kertomaan asioista omin sanoin. Lapsen keskeyttämistä on vältettävä ja annettava hänen kertoa loppuun asia, josta hän on alkanut kertoa. (Aldridge & Wood 1998, 1-22, 70-187.)

#### 4.2 Aineiston keruu

Ennen varsinaista tutkimusta suoritettiin esitutkimus, koska oli tarpeen perehtyä lasten ajatuksiin ja eri tutkimusmenetelmiin lasten kohdalla. Esitutkimuksessa kartoitettiin ainekirjoituksen ja haastattelujen muodossa lasten ajatuksia koulukiusaamisesta. Esitutkimuksen avulla haluttiin muokata aineen otsikko sopivaksi ja harjoitella lasten haastattelemista. Esitutkimuksessa kokeiltiin eri otsikkotyyppejä ja haastattelukysymyksiä.

Seuraavaksi otettiin yhteyttä erääseen Jyväskylän seudun ala-asteeseen. Koulu oli yhteistyöhaluinen, koska opettajat kokivat tällaisen tutkimuksen tarpeelliseksi. Tämän jälkeen oppilaiden vanhemmilta kysyttiin lupa tutkimuksen suorittamiseen. (Liite 1) Tutkimusaineisto kerättiin koulun ainoan neljännen luokan oppilailta. Luokan kahdestakymmenestä yhdestä oppilaasta yhdeksäntoista sai luvan osallistua tutkimukseen.

Ainekirjoitusaineisto kerättiin 18.4.1999 lasten omassa luokassa aamutunnilla, jolloin lasten viireystila todennäköisesti oli mahdollisimman hyvä ja paikka mahdollisimman tuttu. Ennen ainekirjoituksen alkua oppilaille korostettiin tutkimuksen luottamuksellisuutta. Aineiden tehtävänantona oli: Kerro ajatuksiasi koulukiusaamisesta. (Liite 2) Lisäksi apusanoina oli kiusaamisen näkyminen, kiusaamispaikka, kiusattu, kiusaaja, kiusaamistilanne ja kiusaamistilanteiden ratkominen. Apusanojen tehtävänä oli helpottaa oppilaita kirjoittamaan. Luokassa oli rauhallista ja oppilaat kirjoittivat keskittyneesti.

Haastatteluaineisto kerättiin 20.4.1999 ja 22.4.1999 päivien aamuina. Kukin haastattelu kesti noin 15-20 minuuttia. Teemahaastattelun rungon muodostivat seitsemän aineista koottua teemaa sekä näiden lisäksi yksi kiinnostuksen kohteena ollut teema. (Liite 3) Ainekirjoituksen pohjalta kootut teemat perustuivat ainekirjoituksen analyysissä

suoritettuun koodaukseen. Koodauksen jälkeen koodeista muodostettiin laajempia kutakin aihetta käsitteleviä teemoja. Aineista kootut teemat olivat: Koulukiusaamisen muodot, kiusattu oppilas, kiusaaja, syyt koulukiusaamiseen, roolit kiusaamistilanteessa, omat kokemukset ja kiusaamisen seuraukset. Näiden lisäksi erääksi teemaksi otettiin kiusaamistilanteiden ratkominen ja lasten ratkaisuehdotukset. Haastattelutilanteessa kysymysten lisäksi keskustelun virittäjänä toimi kaksi sarjakuvapätkää, jotka käsittelivät koulukiusaamista. (Liite 4)

Tutkimusaineistoksi saatiin 7 sivua ainekirjoitustekstiä ja 113 sivua litteroitua haastatteluaineistoa. Aineisto kirjoitettiin 1,5 rivinvälillä ja 12 fonttikoolla. Ensimmäinen aineisto oli ainekirjoituksesta saatu aineisto ja toinen haastatteluaineisto. Aineistoviittaukset merkittiin koodein lainauksen jälkeen. Esimerkiksi koodissa a2o8t, 34, 4 tarkoittaa a2 toista aineistoa eli haastatteluaineistoa. O-kirjaimella merkittiin oppilaan numero. Numeron jälkeen kirjain t tarkoittaa tyttöä ja p poikaa. Seuraavaksi viittauksessa on sivunumero ja rivinumero. Sukupuoli ja sivunumero eivät näy ainekirjoitusaineistossa. Suorat lainaukset on sisennetty ja kursivoitu.

#### 4.3 Aineiston analyysi

Ainekirjoitusaineiston analyysi alkoi erilaisten koodien etsimisellä. Wolcott (1990, 33) neuvoo etsimään ensin muutaman kategorian koko aineistosta. Muutaman kategorian löydyttyä ne tarkennettiin kahdeksaksitoista koodiksi. Jokaisen koodin alle siirrettiin ne aineiston sisältämät viitteet, jotka koskivat tätä koodia. Tämä vaihe tapahtui tietokoneella kopioimalla aineista tietty kohta ja siirtämällä se oikean koodin alle. Koodit koottiin kahdeksaksi laajemmaksi teemaksi, jotka muodostivat edellä mainitun teemahaastattelun rungon. Ainekirjoitusaineiston koodauksen jälkeen haastatteluaineisto litteroitiin ja koodattiin. Haastatteluaineistosta jaoteltiin 41 koodia, jotka kokonaisuuksien hahmottamiseksi koottiin kymmeneksi teemaksi. Haastatteluaineiston koodauksessa käytettiin apuna värianalyysiä. Värianalyysissä koodit jaotellaan ja erotetaan toisistaan värien avulla (Bogdan & Biklen 1992, 166). Jokaiselle koodille annettiin oma väri, jonka perusteella analyysiä ryhdyttiin tekemään.

Löydöksissä haastatteluaineisto ja ainekirjoitusaineisto käsiteltiin samanaikaisesti, koska ne osoittautuivat samansisältöisiksi. Haastatteluissa vain syvennettiin



ainekirjoituksessa saatuja tietoja. Ainekirjoituksessa saadussa aineistossa lapset puhuivat vähemmän haastatteluaineistoon verrattuna. Kerätty aineisto osoittautui niukaksi, sillä lapsilla oli tapana vastata ainoastaan kysytyyn asiaan.

Löydökset kirjoitettiin ensin suoraan haastattelurungon pohjalta siten, että pääteemoiksi nostettiin suoraan haastattelurungon teemat. Löydösten käsittely tällaisen kaavan mukaan ei kuitenkaan tuonut mitään uutta näkökulmaa. Löydösten käsittelyyn haluttiin tuoda jokin uusi näkökulma, joka mahdollistaisi aineiston käsittelyn yleisemmällä ja teoreettisemmalla tasolla. Tutkimuspäiväkirjan muistiinpanojen ja havaintojen perusteella löydökset kirjoitettiin uudesta näkökulmasta. Löydökset käsiteltiin kolmen eri tarinan näkökulmista, jotka olivat kiusaajan, kiusatun ja silminnäkijän näkökulma. Lisäksi aineistosta nostettiin lasten kertoman perusteella esille viisi eri kiusaajatyyppeä. Kolmen kiusaamista koskevan tarinan lisäksi käsiteltiin erikseen kiusaamistilanteisiin puuttuminen sekä oppilaiden ratkaisuehdotukset.

#### 4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Janesickin (1998, 35-55) mukaan laadullisen tutkimuksen validiteetti syntyy, kun tapahtumat, paikat ja henkilöt selitetään mahdollisimman tarkasti. Tähän validiteettiin olemme pyrkineet kertomalla tutkimusjoukosta ja tutkimuksen suorittamisesta. Morsen (1998, 56-85) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää riittävä tiedonhankinta, jonka määrä tutkijan on osattava itse arvioida. Tähän olemme pyrkineet kahden tutkimusmenetelmän avulla.

Tutkimuksia edeltävänä aikana oli syytä perehtyä perusteellisesti lapsitutkimukseen kirjallisuuden avulla, mikä lisäsi tutkimuksen suorittamisen luotettavuutta. Ennen varsinaista tutkimusentekoa tehtiin esitutkimus, joka lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Esitutkimus antoi kokemusta lapsitutkimuksesta ja ohjasi muokkaamaan ainekirjoituksen aihetta sekä haastattelurunkoa, mikä oli eduksi tutkimuksen luotettavuudelle. Varsinainen tutkimusaineisto koostui oppilaiden kirjoittamista aineista ja teemahaastatteluista. Oppilaat kirjoittivat aineen omassa tutussa kotiluokassaan, jotta he saattoivat tuntea olonsa mahdollisimman vapautuneeksi. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska tutkimusympäristö vaikuttaa oppilaiden tutkimukseen suhtautumiseen. Ainekirjoituksen alussa oppilaille korostettiin etteivät heidän aineensa

päädy oman opettajan luettavaksi. Heille kerrottiin myös, että he voivat vapaasti kirjoittaa omista ajatuksistaan. Oppilaat saivat kirjoittaa aineensa nimettöminä ja tällöin heillä oli mahdollisuus ilmaista ajatuksiaan rohkeasti. Tutkimuksen luotettavuus kasvoi, koska oppilaat saattoivat kertoa asioista anonyyminä.

Teemahaastattelu suoritettiin koululla sillä hetkellä vapaana olevissa tiloissa. Haastattelut toteutettiin erityisopettajan luokassa, kansliassa ja musiikkiluokassa. Oppilaat saivat rauhassa kertoa teemahaastatteluissa omista ajatuksistaan. Haastattelurungon tukena olleet sarjakuvat toimivat joidenkin oppilaiden kohdalla keskustelun virittäjänä. Tällä varmistettiin, että jokaisen oppilaan ääni pääsi kuuluviin. Haastattelut nauhoitettiin, mikä myös lisäsi luotettavuutta. Nauhurilta oli mahdollista tarkistaa jokin oppilaan kertoma seikka eikä tämä jäänyt tutkijan omien muistiinpanojen varaan.

Tutkimusaineisto luettiin useaan kertaan ja koodattiin, mikä oli myös tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä. Tutkimusaineistoa käsiteltäessä pidettiin tutkimuspäiväkirjaa, mikä voidaan nähdä löydösten luotettavuutta kasvattavana tekijänä. Luotettavuutta lisää myös se, että tutkimusaineistoja on kaksi. Nämä kaksi tutkimusaineistoa täydentävät toinen toistaan. Lisäksi luotettavuutta lisäävä tekijä on se, että tutkijoita on kaksi. Kaksi eri tutkijaa kiinnittää tutkimuksessa huomionsa eri seikkoihin, mikä laajentaa tutkimuksen luotettavuutta. Karman (1983, 51) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tieto on rehellisesti hankittua ja raportoitua. Raportoinnissa ei tule salailla, jättää kertomatta tai vääristellä tärkeitä seikkoja

## 5 LÖYDÖKSET

### 5.1 Koulukiusaamisen määrittelyä

Oppilaat määrittelivät koulukiusaamisen eri tavoin. Koulukiusaamisen määrittelyyn ei löytynyt mitään selvää yhtenäistä linjaa, jonka kaikki oppilaat olisivat maininneet tutkimuksessa. Koulukiusaaminen nähtiin enemmän omista kokemuksista käsin ja määrittely tapahtui näiden kokemusten perusteella. Koulukiusaamisen selväksi

määreeksi neljäsluokkaiset näkivät kuitenkin epätasapainon kiusatun ja kiusajan välillä. Kiusaaja nähtiin vahvemmassa asemassa olevaksi oppilaaksi ja hänen katsottiin käyttävän valtaa heikompaan oppilaaseen. Kiusaaja saattoi olla myös fyysisesti vahvempi osapuoli, joka käytti kiusaamisessa hyväkseen isoa kokoaan.

*”No, jos se (kiusattu) on se heikompi oppilas, niin sittehä se vähän niinku alkaa siinä niinku itkemään ...mutta jos se on vähän semmonen isompi tai tämmönen...niin ei ne (kiusaajat) silloin oikeen mitään tee... (a2o1p, 3, 1-3)*

Kiusaaminen oli joidenkin oppilaiden mielestä jatkumo, jossa samat oppilaat joutuvat aina kiusatuiksi. Tällainen samojen oppilaiden valikoituminen voi jatkua jopa useiden vuosien ajan. *”Kyllä mua on (kiusattu) epusta, topusta, kolkilla ja nytteki on kiusattu.” (a2o19t, 112, 8)* Toisaalta kiusatuksi saattoi tulla kuka tahansa oppilas, joka sattui olemaan tietyssä tilanteessa tai jonka käytös ei sinä päivänä miellyttänyt. *”...jos ne ei osaa tehdä jotain tai jos se vaan sinä päivänä tuntuu tyhmältä tai silleen.” (a2o12t, 83, 22)* Tällöin kiusaaminen oli satunnaista ja kiusaamisen syykin oli usein ohimenevä.

#### 5.1.1 Leikkiä vai kiusaamista?

Määritellessään koulukiusaamista oppilaat pohtivat kiusaamisen ja leikin eroa. Monet heistä kertoivat tullessa koulussa kiusatuiksi, mutta eivät välittäneet siitä tai eivät pitäneet sitä kiusaamisena. *”Mua ei ittee paljoo kiusata ja mää en niinku ota sitä sillee kiusaamisena, jos mua kiusataan...” (a2o1p, 1, 24)* Toisaalta ne oppilaat, jotka kertoivat kiusanneensa, sanoivat sen olevan vain leikkiä tai pientä nahinaa. He vähättelivät kiusaamistilanteita eivätkä nähneet kiusaamisella olevan kovin pitkäaikaisia seurauksia.

Kiusaamisen ja leikin rajanveto oli oppilaille vaikeaa. Kiusaamisen erottaminen leikistä ei välttämättä onnistunut vielä myöhemminkään, vaikka tilanteet olivat jo menneet ohi.

*”...tossa ulkona oli tyttöjä rinteessä, tossa koulun pihassa, ni sinne tuli sitte pari mein luokkalaista poikaa, niin ne alko tönimään niitä alas ja*

*siinä sitte tytöt tönä poikia ja pojat tyttöjä. Semmonen leikkimielinen kiusausjuttu.” (a2o17t, 103, 25-27)*

Neljäsluokkaiset näkivät kiusaamisen rajumpana kuin leikin, mutta kuitenkin kokemus kiusaamisen ja leikin rajasta oli hyvin yksilöllinen. Yhdelle oppilaalle kiusaaminen voi olla leikkiä ja toinen ottaa sen kiusaamisena. *”...on siinä leikkiäki ja sitte tota kiusaaminen on vasta sitte, kuse menee vähän semmoselle rajummalle puolelle.” (a2o7p, 49, 24-25)*

### **Tyttöjen ja poikien erot kiusaamisen kokemisessa**

Tyttöjen ja poikien kertomukset kiusaamisen kokemisesta erosivat jonkin verran haastatteluaineistossa. Pojille oli tyttöjä tyypillisempää kiusaamisen olemassaolon ja kiusaamisen vakavuuden vähättely. Toisaalta pojatkin puhuivat haastattelun loppuosassa kiusaamisen esiintymisestä ja vakavista seurauksista. Haastatteluiden alussa sen sijaan vähättely oli yleisempää. Aluksi pojat puhuivat tyttöjä enemmän siitä, että heidän luokassaan ja koulussaan ei juurikaan ole koulukiusaamista. Pojat eivät kokeneet kiusaamista koulussa ongelmana. *”En mää ainakaan oo nähny (koulukiusaamista).” (a2o18p, 107, 18)*

Pojat kertoivat heihin kohdistuneesta kiusanteosta, mutta sanoivat ottavansa sen leikkinä. Muutaman tytönkin puheessa tämä tuli esille, mutta pojat kuitenkin kokivat tyttöjä useammin kiusaamisen leikkinä. *”...pilkkaminen on vähä mun mielestä vähä leikkiä ja...on siinä vielä jotain.” (a2o7p, 50, 7-8).*

#### **5.1.2 Mikä neljäsluokkalaista satuttaa koulukiusaamisen kohdalla?**

Oppilaat kertoivat koulukiusaamista esiintyvän hyvinkin erilaisina muotoina, joissa kiusattua satutetaan erilaisin tavoin. Oppilaat kertoivat esimerkiksi potkimisesta, tönimisestä, syrjimisestä ja pilkkaamisesta. Kiusaaminen ilmeni myös hakkaamisena, kamppimisena, riidan haastamisena, toisen nolaamisena, haukkumisena ja toisen tavaroihin tai vaatteisiin koskemisena. Oppilaat kertoivat myös toisen vihaamisen, pahan puhumisen, lumipallojen heittelyn, veden roiskimisen ja lupausten rikkomisen

olevan kiusaamista. Jaoin nämä kiusaamismuodot kahteen luokkaan: fyysiseen kiusaamiseen ja henkiseen kiusaamiseen. Joidenkin oppilaiden mielestä henkinen kiusaaminen satutti enemmän, mutta jotkut oppilaista taas katsoivat fyysisen kiusaamisen olevan pahempi kiusaamismuoto.

### **Fyysinen kiusaaminen**

Oppilaat kertoivat kiusaamisen olevan tönimistä, kamppimista, hakkaamista, potkimista tai keinusta pois pudottamista. Oppilaiden mielestä tällaista kiusaamista esiintyi usein peli- ja leikkitalanteissa, joissa oppilailla oli tilaisuus päästä fyysiseen kontaktiin. *”...jos se vaikka juoksee nii tai leikkii niin pojat voi vaikka kamppata sen tai muut tytöt.”* (a2o10t, 71, 21) Oppilaat näkivät myös, että fyysisen kiusaamisen kohteeksi joutuivat usein kooltaan pienemmät ja heikommat oppilaat. *”...joskus on tympeetä, ku isommat tulee ja rupee...potkimaan, kamppimaan, hakkaamaan...ja kaikkee tämmöstä...”* (a2o2p, 10, 8-10) Fyysinen kiusaaminen oli lähinnä toisen kehoon kohdistuvaa satuttamista.

### **Henkinen kiusaaminen**

Oppilaat kertoivat koulukiusaamista esiintyvän myös sanallisessa muodossa, jolloin kiusaaja haukkui tai pilkkasi kiusattua. Haukkuminen tai pilkkaaminen saattoi kohdistua johonkin näkyvään ominaisuuteen kiusatussa, esimerkiksi oppilaan ulkonäköön tai hänen vaatteisiinsa.

*”...sitte jos sillä (kiusatulla) on vaikka jotenki erilaiset vaatteet, sitte alkaa vähän niinku haukkuun... vaatteita”* (a2o8t, 57, 25)

Vaatteiden lisäksi oppilasta haukuttiin tukan mallin, korujen ja kynsilakan puuttumisen, pisamien, ryppyjen, silmälasien ja hyvän todistusnumeron vuoksi. Oppilaat mainitsivat myös, että pilkanteon kohteeksi joutumiselle saattoi syynä olla jopa kiusatun sukunimi. Haukkuminen ja pilkkaaminen kohdistuivat myös kiusatun oppilaan käyttäytymiseen. Kiusaaminen saattoi alkaa siitä, kun joku ei osannut tehdä jotain tai käyttäytyi muuten poikkeavasti. *”...kerrotaan toisille, että kuinka tyhmä se on ja mitä se on voinu*

tehdä...” (a2o14t, 94, 29) Oppilaiden kertoman mukaan osaamattomuus oli usein henkisen kiusaamisen kohteena. Toisaalta oppilaan osaaminen ja menestyminen koulussa saattoi laukaista kiusanteon.

*”...sitte et on silleen et osaa jotain matematiikkaa hyvin ja sitte sitä pilkataan, että eihän tossa oo mitään järkeä opetella noin hyvin...pilkataan, jos on ollu vaikka jossain hyvä ja saanu todistukseen hyvän numeron, niin sitte muut pilkkaa...” (a2o10t, 70, 19-24)*

Neljäsluokkalaiset mainitsivat kiusaamista tapahtuvan myös siten, että kiusattu oppilas pyritään nolaamaan muiden nähden. Tällainen naurunalaiseksi saattaminen oli heidän mielestään melko yleistä koulussa. *”Se on tota semmosta... , että esimerkiks joku nolaa toisen koko koulun edessä, sitä pilkataan koko ajan...” (a2o7p, 50, 10-11)*

Oppilaat kertoivat myös toisenlaisesta henkisestä kiusaamisesta. He sanoivat oppilaita kiusattavan siten, että heidän reppunsa sisältö tyhjennetään tai reppua potkitaan. Muutenkin kiusatun tavaroihin voitiin käydä käsiksi ja sekoittaa niitä. Kiusaajia saattoi tuolloin olla useita, jolloin he heittelivät kiusatun tavaroita. Tällainen kiusaaminen kohdistui kiusatun tavaroihin, mutta se satutti kiusattua, koska hänelle fyysisesti kuuluvalla alueella oli menty. *”...kiusaajat tönivät ja ottavat tavaroita ja heittelevät niitä ja rikkovat tavaroita...ottavat kiusatun repun.” (a1o19, 22-23)*

Henkistä kiusaamista ilmeni myös kiusatun syrjimisenä, ryhmästä ja leikeistä poisjättämisenä. Kiusattu oli saattanut esimerkiksi sopia leikkivänsä joidenkin oppilaiden kanssa seuraavalla välitunnilla, mutta häntä ei kuitenkaan huolitettu leikkiin mukaan. *”No että esimerkiks jotkut ni vaikka on kolme kaveria, sitte kaks yhtäkkiä meneeki kahestaan ja jättää sen kolmannen kokonaan yksin.” (a2o12t, 81, 26-27)* Oppilaiden mukaan välitunneilla oli tyypillistä se, että kiusattua oppilasta ei otettu mukaan peliin vaan hänet pyrittiin jättämään koko ryhmän ulkopuolelle. Syrjittynä olemisen olikin kiusatulle hyvin yleinen tilanne.

## 5.2 Kolme tarinaa koulukiusaamisesta

Analyysin perusteella nostimme löydöksissä esille kolme eri tarinaa. Ensimmäinen tarina syntyi siitä, että monella oppilaalla oli itsellään kokemuksia koulukiusattuna olemisesta. Toisaalta useat heistä saattoivat kiusaamistilanteita nähtyään kuvailla sitä, millainen kiusatun tarina on. Toinen tarina syntyi kiusaajasta siten, että jotkut kertoivat kiusanneensa ja kertoivat siihen liittyneitä syitä ja tuntemuksia. Lisäksi monet kiusaamistilanteiden ulkopuoliset kertoivat kiusaajan käyttäytymisestä erilaisia seikkoja. Kolmas tarina kertoo silminnäkijästä. Tämä silminnäkijä kertoi usein olevansa kiusaamistilanteiden ulkopuolinen sivustakatsoja. Silminnäkijän tarinan kohdalla törmätään ryhmäilmiöön, jossa kiusaamistilanteisiin reagoidaan ryhmässä hyvin eri tavalla.

### 5.2.1 Kiusatun tarina

Kiusatun tarina koostuu oppilaiden esittämistä seikoista, miten joku oppilas päätyi kiusatuksi, miten hän siihen suhtautui ja mitä seuraamuksia kiusaamisella saattoi olla kiusatulle. Kiusatun näkökulmassa tulee kuuluviin myös niiden oppilaiden ääni, jotka kertoivat olevansa koulukiusattuja.

#### **Kenestä tulee kiusattu?**

Lasten kertoman mukaan kiusattu useimmiten poikkesi jotenkin vertaisryhmästään. Hän oli jollakin tavalla erilainen kuin muut. Hän saattoi poiketa ulkoiselta olemukseltaan muista oppilaista esimerkiksi vaatteiden tai ulkonäön suhteen. Koko oli oppilaiden mukaan tyypillinen kiusaamisen aihe.

*”Tänä vuonna oikeen silleen niinku ku tuli taksiin, niin siellä yks poika sano... että etköhän sä ole syöny tarpeeks karkkii jo. Et se oli silleen huomautus siitä... vähäsestä tukevahkuudesta.” (a2o17t, 103, 16-18)*

Oppilaiden mukaan erityisesti tyttöjen keskuudessa oli tärkeää olla muodin mukainen ja käyttää sen mukaisia vaatteita ja muita muodin vaatimia hepeneitä. ”...niillä on ehkä rumia vaatteita tai sitten niillä ei oo välttämättä kaikkia...esimerkiks kynsilakkaa tai koruja...” (a2o12t, 82, 12-13) Kiusatuksi saattoi joutua, jos poikkesi käytökseltään jotenkin muista oppilaista. Kiusaajat eivät myöskään pitäneet kiusatun joistakin luonteenpiirteistä ja nämä luonteenpiirteet saattoivat ärsyttää niin, että koulukiusaaminen alkoi. ”Jos se (kiusattu) on jotenki erilainen ko muut eikä sopeudu.” (a2o11p, 76, 11) Kiusatun mainittiin olevan porukkaan sopeutumaton, hiljainen, syrjäänvetäytyvä tai jollakin tavalla heikompi oppilas. ”Kiusaajat valitsevat jonkun heikon koska se ei pane vastaan.” (a1o2, 18-19) Oppilaat sanoivat kiusatuista, että nämä hermostuivat helposti joissakin tilanteissa.

Kiusatuksi saattoi toisaalta valikoitua kuka tahansa oppilas, joka sinä päivänä tuntui kiusaajasta tyhmältä. Pidemmän aikaa jatkuvaan kiusaamiseen jotkut oppilaista kuitenkin nimesivät syyksi jonkin pysyvän ominaisuuden. ”...on semmosia tiettyjä, joita kaikkein eniten kiusataan...esimerkiks pieniä tai silleen että se kokoajan niinku näkyy että se ei oo semmosta ohimenevää, mut silleen niinko et se kokoajan näkyy et on pieni tai jotenki...” (a2o12t, 82, 27-28) Ohimenevät seikat eivät niinkään saaneet kiusaamista jatkumaan.

### **Kiusaamiseen reagointi**

Kiusatuista oppilaista useimmat ilmoittivat, etteivät reagoi kiusaamiseen mitenkään. Heidän mielestään paras tapa saada kiusaaminen loppumaan oli olla ikään kuin ei välittäisi siitä ollenkaan. Oppilaat kertoivat, että tuolloin kiusaajat kyllästyvät eivätkä sitten jatka kiusaamista niin intensiivisesti. Jotkut oppilaista kertoivat myös, että he ovat jo niin tottuneet kiusaamiseen etteivät sen vuoksi välitä siitä. ”...mun siskolla on kiusaaminen (jatkunu) jo tarha-ajoista, mutta nyt se on tottunu siihen jo muutenki...yleensä ei välitä niin ne lopettaa sen sitte.” (a2o17t, 105, 19-22)

Kiusaaminen herätti oppilaiden kertoman mukaan kiusatussa negatiivisia tunteita sekä itseä että kiusaajaa kohtaan. He sanoivat, että kiusatulla oli usein paha mieli kiusaamisen vuoksi. Kiusaaminen saattoi saada aikaan myös kostonhalun kiusaajaa



kohtaan. Nämä voimakkaat tunteet saattoivat näkyä käytännössä kiusaajalle kostamisena tai sitten vain ajatuksen tasolla mietiskeltynä. *"Sanon tä n suoraan inhoan kiusaajia."* (a1o2, 20)

Kiusaamiseen saatiin reagoida myös puolustautumalla kiusaamistilanteessa kiusaajaa tai kiusaajia vastaan. Joskus kiusanteko loppui oppilaiden mukaan siihen, kun kiusattu uskaltautui itse puolustamaan itseään. *"Minua on kiusattu haukkumalla. Mutta itse osaan puolustaan itseäni."* (a1o2, 14-17) Puolustautuminen ei kuitenkaan onnistunut lasten mukaan kaikilta oppilailta ja kiusaaminen vain jatkui.

### **Kiusaamisen seuraukset kiusatulle**

Yleisesti oppilaiden mainitsema seuraamus koulukiusaamisesta oli kiusatulle aiheutunut paha olo. Tämä paha olo saattoi saada aikaan sen ettei kiusattu tahtonut tulla kouluun, koska tiesi tulevansa siellä kiusatuksi. Koulusta saattoi tulla painajaismainen paikka, johon pelotti aamulla lähteä.

*"Jos vaikka joka päivä kiusataan, niin ei tykkää tulla kouluun, ku aina tietää, että kiusataan."* (a2o4t, 31, 13.14)

Kiusatusta tuli oppilaiden mukaan hiljainen, arka ja epävarma persoona, joka saattoi pyrkiä koko ajan välttelemään kiusaajansa tai kiusaajiensa kohtaamista. Kiusattu saattoi vetäytyä leikeistä pois omiin oloihinsa ja lapset kertoivat, että kiusatut usein seisoskelivat välituntisin yksinään. *"...siitä voi tulla semmonen hirveen arka, että se ei uskalla välttämättä kertoo opettajallekaan siitä...semmonen hiljanen."* (a2o8t, 60, 24, 27)

Kiusaaminen herätti kiusatussa laajemminkin pelkoa. *"ainaki sillee, että niinku pelkää, sille tulee pelkoja."* (a2o10t, 73, 9) tai jopa outoja tuntemuksia *"...sitte yöllä tuntuu ku menee nukkumaan hirveen omituiselta."* (a2o19t, 112, 21-22). Kiusaaminen aiheutti koulun ulkopuoliseenkin elämään ulottuvia pelkoja ja negatiivisia tuntemuksia. Oppilaiden mielestä kiusaaminen aiheutti myös aggressiivista käyttäytymistä kiusatussa. Kiusattu saattoi kotona ruveta kiusaamaan pikkuveljeään tai –siskoaan tai oli

muuten sulkeutunut ja vihaisen oloinen. ”...se sulkeutuu ja on äksy vähän kaikille...”  
(a2o15t, 97, 15)

### 5.2.2 Kiusaajan tarina

Kiusaajan tarinassa käsitellään niiden oppilaiden näkemyksiä, jotka kertoivat koulussa kiusanneensa muita oppilaita. Oppilaiden kertomuksista kävi myös ilmi, että sama henkilö saattoi olla omassa kouluyhteisössään sekä kiusattu että kiusaaja. Kiusaajan tarinaan tuovat oman lisänsä sellaisten lasten ajatukset, jotka kiusaamistilanteissa seurasivat kiusaajan toimia. Kiusaajana olemisesta oppilaat eivät puhuneet muutamaa oppilasta lukuun ottamatta.

### **Kiusaajatyytit**

Oppilaat kertoivat useita syitä siihen, miksi kiusaaja tahtoo kiusata muita oppilaita. Oppilaat nimesivät monille kiusaajille jonkin tietyn syyn, miksi kiusaaja kiusaa. Näistä kiusaajan kuvauksista ja syysuhteista kokosimme viisi eri kiusaajatyyppiä. Nämä kiusaajatyytit voivat esiintyä aivan selkeinä tyyppinä koulumaailmassa tai sitten kiusaaja saattaa omata ominaisuuksia eri kiusaajatyypeistä. Oppilaat nimesivät myös sellaisia kiusaajalle tyyppilisiä piirteitä, jotka voivat koskea kaikkia kiusaajatyyppejä kuten isompi fyysinen koko.

Ensimmäinen kiusaajatyyppi oli **valtaa hakeva kiusaaja**, jonka nähtiin kiusaamisellaan hakevan muiden suosiota. Valtaa hakevalle kiusaajalle oli tyyppillistä näyttämisenhalu ja halu toimia johtajana ryhmässä. ”...ne (kiusaajat) yleensä haluaa olla niinku luokan pomoja.” (a2o5p, 36, 6-7) Valtaa hakeva kiusaaja tahtoi näyttää muille uskaltavansa tehdä jotakin sellaista, mitä muut eivät uskalla. Joidenkin mielestä kiusaaja saattoi kokea, että hän voi tehdä mitä huvittaa ja ettei kukaan ole häntä estämässä. Valtaa hakeva kiusaaja pyrki myös muita kiusaamalla osoittamaan oman valtansa muihin oppilaisiin. Valtaa hakevan kiusaajan tyyppilisiä piirteitä olivat myös määräilevä

suhtautuminen muihin ja negatiivinen asennoituminen koulunkäyntiin. ”...ne ei halua alistuu koulunkäyntii...” (a2o15t, 97,12)

Toinen kiusaajatyyppi oli **yksinäinen kiusaaja**. Tällainen kiusaaja oli yksinäinen ja pyrki kiusaamisellaan saamaan kavereita puolelleen. Kiusaamistilanteessa kiusaaja odotti saavansa kavereita, jotka olisivat myöskin ryhtyneet kiusaamaan. Hän saattoi myöskin toivoa saavansa kiusatusta itselleen kaverin. Kiusaaja saattoi pyrkiä manipuloimaan kiusattua niin, ettei tämä saisi kavereita. ”niilläkään ei välttämättä oo kavereita, ne haluaa, että kiusattukkaa ei saa kavereita.” (a2o5p, 36, 13)

Kolmas kiusaajatyyppi oli ns. **ajanviete kiusaaja**, jolle ei löytynyt muuta tekemistä kuin kiusata muita oppilaita. Toisaalta tällainen ajanviete kiusaaja ei tarvitse mitään syytä kiusaamiselleen eikä hän välttämättä itsekään tiedä miksi kiusaa. ”...mutta mää en aina tiiä mitä mää teen, ku mää, joskus tulee kiusattua vaikkei oikeen haluaiskaan.” (a2o7p, 54, 1) Tällainen kiusaaja saattoikin oppilaiden kertoman mukaan kiusata vain huvikseen. Kiusaaminen oli tuolloin kiusaajalle ajanvietettä välituntisin ja koulumatkoilla.

Neljäs tyyppi oli **kateellinen kiusaaja**. Kateellinen kiusaaja oli kateellinen kiusatulle oppilaalle hänen koulumenestyksestään, joistakin tavaroista tai kavereista. ”Kiusaaja on joko kateellinen tai ei pidä siitä, jota kiusaa.” (a1o6, 27). Kateellinen kiusaaja pyrki käyttäytymisellään muuttamaan luokan muiden oppilaiden asenteet sellaisiksi, että koulussa menestyminen vaikuttaisi häpeälliseltä tai naurettavalta. ”...jos on ollu vaikka jossain hyvä ja saanu todistukseen hyvä numeron, nii sitte muut pilkkaa, että ne on ehkä kateellisia sitte.” (a2o10t, 70, 23-24) Jos kiusaaja oli kateellinen jostakin kiusatun vaatteesta, niin hän osoitti kiusatulle pitävänsä hänen vaatteitaan rumina.

Viides tyyppi oli **satutettu kiusaaja**. Satutettu kiusaaja oli usein sellainen kiusaaja, jota itseä oli aiemmin kiusattu. ”jos niinku esimerkiks joku on kiusannu mua ja sitte meillä on tullut sovinto ja mää vielä muistanki, että se on kiusannu mua, nii sitte mää haluan sille jotenki kostaa sitte vielä vaikka me ollaan niin tehty sovinto.” (a2o12t, 86, 5-8) Näin ollen kiusaaminen jatkui kierteenomaisesti, jolloin kiusattu purki pahaa oloaan kiusaamalla muita. Satutettu kiusaaja saattoi myös omata muita ongelmia tai henkilökohtaisia vaikeuksia, joiden tarkemmasta sisällöstä muut oppilaat eivät tieneet.

*”Epäilen, että kiusaajalla on vaikeaa ja kiusaa toisia, koska on kokenut jotain kamalaa ja kiusaa siksi.” (a1o2, 17-18)*

### **Tyttö ja poika kiusaajana**

Useimpien oppilaiden mukaan koulukiusaamisessa oli havaittavissa selviä eroja tyttöjen ja poikien tavassa kiusata. Tyttöjen ja poikien erot kiusaamisessa näkyivät myös riitojen selvittelyn erilaisuutena. Joidenkin oppilaiden mielestä tyttöjen kiusaaminen oli lievempää kuin poikien, koska tyttöjen tapa kiusata nähtiin vain hännäämisinä. Toisaalta jotkut oppilaista sanoivat, että tyttöjen tapa kiusata oli enemmän loukkaava. Osa oppilaista sen sijaan koki poikien kiusaamisen olevan satuttavampaa, koska pojat käyttivät rajumpia otteita kiusaamisessaan.

**Tyttöjen kiusaaminen** ilmeni leikistä poisjättämisinä, syrjimisenä ja pahan puhumisena. Tytöt saattoivat keskenään sopia jättävänsä kiusatun oppilaan pois pelistä tai leikistä. He saattoivat kuiskia keskenään kiusatusta jotakin kokoontuen yhdeksi ryhmäksi ja jättämällä kiusatun pois ryhmästä.

*”Ne valitsee sitte kaikki kenen kanssa ne on, esimerkiksi, jos ne on luvannu, joo, ne on sun kaa monien kanssa ja sit ne sanoo, että eiku me ollaa nyt tälle näi, sä et voi tulla mukaan.” (a2o4t, 27, 6-8)*

Tytöt saattoivat ryhmässä laittaa kiusatun huonoimpaan osaan jossakin leikissä tai pelissä, osoittaen näin voivansa määrällä kiusattua. Tämänkaltaisessa tyttöjen kiusaamisessa olikin mukana usein isompi ryhmä tyttöjä.

*”...ne rupee siellä ryhmässä ehkä jotenkin silleen alentamaan silleen, että se (kiusattu) ei saa niinku tota vaikka hyppiksessä ni se ei saa tai se joutuu kokoajan oleen päässä ja silleen ne rupee sitä siellä hirveesti, että ne ei antas sen tehä siellä niinku mitään.” (a2o12t, 83, 3-5)*

Tytöt kiusasivat myös juoruilemalla kiusatusta muille oppilaille. He saattoivat kertoa kiusatusta juttuja, jotka hän myöhemmin kuuli muilta oppilailta. Juorut sisälsivät usein

viestin ettei kiusatun kanssa kannattanut olla ystävä. Tytöt kiusasivat myös haukkumalla kiusattua ja nimittelemällä häntä erilaisilla nimityksillä. Haukkuminen kohdistui kiusatun ulkoiseen olemukseen, luonteenpiirteisiin tai vaikkapa koulumenestykseen.

Oppilaat kertoivat, että tytöillä riitojen sopiminen ja niiden selvittely vei pidemmän aikaa verraten poikien riitojen selvittelyihin. Tytöt saattoivat olla pidemmän aikaa nyreissään toisilleen eikä kukaan halunnut ottaa aihetta puheeksi. *”...pojat mun mielestä pystyy sopimaan ne riidat aikasemmin, tytöt jää sitte silleen, mielen pahoittaa ja ne ei niinku puhu vähään aikaan...” (a2o5p, 34, 18-19)*

**Poikien kiusaaminen** oli lähinnä potkimista, tönimistä ja lyömistä. Näitä tilanteita sattui oppilaiden mielestä usein erilaisissa peli- ja leikki-tilanteissa, joissa oli mahdollista päästä kosketukseen toisen oppilaan kanssa. Oppilaiden mukaan pojat halusivat kiusaamistilanteissa ottaa keinut omavaltaisesti käyttöönsä pudottamalla kiusatun oppilaan keinusta pois.

Neljäsluokkalaiset näkivät myös poikien uskaltavan kiusata rajummilla tavoilla kuin tytöt. Oppilaat kertoivat poikien käyttävän kovempia otteita ja joidenkin lasten mielestä poikien tapa kiusata oli paljon satuttavampaa kuin tyttöjen. *”...pojat niinku kiusaa vähän kovemmin...Ja ne uskaltaa tehdä kaikkea ei niinku tytöt.” (a2o10t, 70, 9, 15)* Oppilaiden mukaan poikien kiusaamistilanteissa esimerkiksi haukkumisesta alkanut kiusaaminen saattoi kehittyä tappelunujakaksi.

### **Kiusaamisen seuraukset kiusaajalle**

Neljäsluokkalaiset kertoivat kahdenlaisista kiusaamisen kiusaajalle aiheuttamista seurauksista. Ensinnäkin kiusaamisesta aiheutui useinmiten rangaistus kiusaajalle. Oppilaat sanoivat kiusaajan joutuvan puhutteluun tai jälki-istuntoon. Kiusaaja joutui tuolloin teostaan tilille useinmiten aikuisen eteen. Toinen seuraus mistä neljäsluokkalaiset puhuivat oli se, miten kiusaajan omatunto saattoi alkaa soimaamaan. Kiusaajaa saattoi kiusaamisasia alkaa painamaan ja hän saattoi katua kiusaamistaan.

*”Jos ei se kiusaaja käy sopimassa sitä, niin se jää sinne mieleen ja se painaa siellä sillee kokoajan... ja kyllä ku munki ku jää sinne mieleen tosiaan sillä kiusaajalla niin mä luulen, et moni kiusaajaki ajattelee, että ei ois kannattanu.” (a2o1p, 8, 15-18)*

Lapset kertoivat joidenkin kiusaamistilanteiden päättyvän siten, että kiusaaja ja kiusattu pystyivät sopimaan asian keskenään.

### 5.2.3 Silminnäkijän tarina

Silminnäkijän tarina koulukiusaamisesta eroaa kiusaajan ja kiusatun tarinasta. Silminnäkijän tarinassa tulee kuuluviin kiusaamistapahtuman sivustakatsojien ääni. Sivustakatsojien roolista käsin kiusaamista käsittelivät lähes kaikki oppilaat, sillä kokemukset kiusaamisen kohtaamisesta olivat todellista arkipäivää. Silminnäkijän tarinaa laajensi myös se, että oppilaat kertoivat koulukiusaamisen kohtaamisesta ikään kuin ulkopuolisina. Omaan itseä ei haluttu liittää suoranaisesti kiusaamistilanteisiin. Silminnäkijän tarinassa tulee esille koulukiusaamiseen liittyvä ryhmäilmiö. Neljäsluokkalaisten kertomukset osoittivat, että kiusaamiseen oli jollakin tavalla sidoksissa koko koulu- ja luokkayhteisö. *”...sitte tulee näitä, näitä ulkopuolisia siihen kattomaan sitä ja...ei paljo uskalla mennä siihen väliin...” (a2o1p, 6, 19-23)* Kiusaaminen ei rajoittunut oppilaiden kokemusten mukaan pelkästään kiusaajaan ja kiusattuun. Kiusaamistilanteessa sivullisina olleiden oppilaiden toimintaa kuvaavat asiat jaettiin kolmeen luokkaan: kiusaamisen tukemiseen, kiusaamisen vastustamiseen sekä välinpitämättömyyteen. *”no, jotkut menee katsomaan ja pilkkaamaan tota sitä kiusattua eli kannustamaan sitä kiusaajaa ja toiset mennee tota kertomaan opettajalle ja toiset ei välitä yhtään mitään.” (a2o7p, 52, 11-12)*

### **Kiusaamisen tukeminen**

Eräs ryhmäilmiön ominaisuuksista oli kiusaamisen tukeminen. Kiusaaminen näytti olevan ilmiö, joka tuomitsemisesta huolimatta sai jostakin syystä tukea osakseen. Jaoinme kiusaamisen tukemiseen liittyvät asiat kiusaamisen suoraan tukemiseen ja kiusaamisen hiljaiseen hyväksymiseen eli reagoimattomuuteen.

Kiusaamisen suora tukeminen näkyi koulun kiusaamistilanteissa kiusaajan puolelle menemisenä ja kiusaamisen vahvistamisena. Kiusaajalla näytti usein olevan tukeaan joukko, joka kannusti kiusaamaan. Tämän tukijoukon silmissä kiusaaja koki olevansa vahva ja rohkea. Joissakin tilanteissa kiusaaja itse haki toiminnallaan tukea kiusaamiselleen. *"Kiusaaja yllyttää muita mukaan kiusaamaan."* (a1o11, 17-18) Usein kiusaaja osoittautui henkilöksi, jolla oli toimintansa tukena luokkatovereitaan.

*"...sitä tulee se pilkkaava joukkue sitä kiusattua kohtaan, joka kannustaa sitä kiusaajaa, nii sitte neki käy päälle joskus."* (a2o7p, 53, 1-2)

Oppilaiden kertoman mukaan reagoimattomuus oli kiusaamistilanteissa yleistä. Suuri osa koulun oppilaista jäi vain viereen katsomaan kiusaamistilanteen etenemistä eikä osoittanut mieltään niin kiusaamista tukevaan kuin vastustavaankaan suuntaan. Neljäsluokkalaiset kertoivat kiusatun oppilaan saavan harvoin puolustajia avukseen.

*"...jotkut harvat voi mennä puolustaan sitä kiusattua."* (a2o15t, 98, 2-3)

*"no ei (sivustakatsojat) oikein mitään tee, että kattoo vaan ku toista kiusataan."* (a2o3t, 19, 9)

### **Kiusaamisen vastustaminen**

Kiusaamisen tukemisen ja hyväksymisen lisäksi aineiston tarinat kertoivat käyttäytymisen pohjalla olevan myös kiusaamisen vastustamista. Useat oppilaat puhuivat omalla käytöksellään kiusaamisen vastustamisesta. Opettajalle kertominen osoittautui yleiseksi toiminnaksi kiusaamista vastaan. *"no, ne (sivustakatsojat)...menee kertoon opettajalle."* (a2o6p, 44, 31-32) Opettajalle kertominen tapahtui usein välitunnilla, jolloin oppilaat kääntyivät välituntivalvojan puoleen. Neljäsluokkalaisten mukaan opettajalle kiusaamistilanteesta kertoneet olivat yleensä kiusatun kavereita. Opettajalle kertomisen lisäksi pieni osa oppilaista puolusti kiusattua oppilasta. Kiusaajaa pyydettiin sanallisesti lopettamaan kiusaaminen tai jotkut oppilaat menivät fyysisesti kiusaajan ja kiusatun väliin.

*”no useimmat ei välitä siitä mitään sillä se ei halua, että niitä itteensä kiusataan, mutta jotkut harvat voi mennä puolustaan sitä kiusattua.”  
(a2o15t, 98, 2-3)*

### **Välinpitämättömyys kiusaamisen kohtaamisessa**

Koulukiusaamisen silminnäkijän tarinassa tuli esille oppilaiden välinpitämättömyys ja reagoimattomuus kiusaamistilanteissa. Neljäsluokkalaiset kokivat silminnäkijöiden olevan piittaamattomia sitä kohtaan, mitä ympärillä tapahtui. He kertoivat silminnäkijöiden usein vain katsovan sivusta tekemättä mitään ja jopa naureskelevan nähdessään kiusaamista. *”Kiusaamistilanne on aika yleisellä paikalla, että kaikki nauraisivat ja siitä kiusaaja pitää.”* (a1o9, 26) Lähes kaikissa kiusaamistilanteissa oli välinpitämättömiä sivustakatsojia.

*”no ei ne (sivustakatsojat) oikein mitään tee, että kattoo vaan ku toista kiusataan.”* (a2o3t, 19, 9)

### 5.3 Kiusaamistilanteisiin puuttuminen

Oppilaat kertoivat koulukiusaamisen ratkaisuyritysten onnistumisesta sekä puuttumatta jättämisestä. Kiusaamistilanteisiin puuttumisessa ja ratkaisemisessa oli useita tapoja. Luokittelimme puuttumisen aikuisen puuttumiseen, oppilaiden puuttumiseen sekä puuttumatta jättämiseen. Kiusaamiseen puuttui yleisimmin opettaja ja harvemmin vanhemmat. Oppilaiden yleisin tapa puuttua kiusaamiseen oli kertoa siitä opettajalle. Välillä oppilaat ratkoivat pulmatilanteita keskenäänkin ilman aikuisen apua. Oppilaat kertoivat myös kiusaamistilanteista, joissa asiaan ei puututtu ja ratkaisu jäi löytymättä. Ratkaisumallista riippuen myös ratkaisujen onnistuminen oli vaihtelevaa. Parhaimman ratkaisun seurauksena kiusaaminen loppui kokonaan ja välillä puuttumisesta huolimatta kiusaaminen jatkui kuten aikaisemminkin.



### 5.3.1 Aikuisen puuttuminen kiusaamistilanteisiin

Oppilaat kertoivat useimmissa kiusaamistilanteissa opettajan puuttuneen asiaan. Useimmat kertoivat opettajan puuttumisen olevan merkityksellistä kiusaamisen lopettamiseksi. Osa kiusatuista haki itse opettajan paikalle ratkomaan asiaa. ”...*Se jota on kiusattu menee kertomaan opettajalle ja siitäkös syntyy soppa sille joka on kiusannu.*” (a1o6, 30-31). Muutamat kiusatuista kertoivat opettajan puuttumisella olevan kiusaamista lisäävä merkitys, eivätkä sen vuoksi uskaltaneet hakea opettajaa apuun. ”...*ne (kiusatut) alistuu siihen että sitten ku...menee ehkä kertoon opettajalle...sitte pelkää että se (kiusaaja) alkaa kiusata enemmän.*” (a2o17t, 105, 8-9) Myös joku muu tilanteen nähnyt saattoi pyytää opettajaa puuttumaan tilanteen ratkomiseen. ”(*Kiusaamisesta*) *kertoo opettajalle sen kaverit... Kyllä se joskus on auttanut, että se on sitte lopettanut sen kiusaamisen.*” (a2o2p, 14, 29-31). Joissakin välituntitilanteissa opettaja näytti saapuvan paikalle kutsumattakin nähdessään kiusaamista.

Opettaja puuttui kiusaamiseen kehottamalla osapuolia lopettamaan riitansa. Kiusaamisen jatkuessa opettajat käsittelivät asiaa keskusteluissa, joissa kiusaajan ja opettajan lisäksi saattoi olla myös kiusattu ja eri osapuolten vanhemmat. Keskusteluiden lisäksi kiusaamisen lopettamisen keinona aikuiset käyttivät jälki- istuntoa koulun jälkeen.

”...*opettaja sitte sanoo, että jos...nyt ei lopu, nii sitte kutsutaan se, jotka kiusaa...ja se, joka...on kiusattuna, niin ne viiään opettajanhuoneeseen ja sitte selitetään, mistä on alkanut...jos...se (kiusaaminen) vielä jatkuu vielä sen jälkeen, nii sitte otetaan ne kiusattujen vanhemmat esille ja sen kiusaajan vanhemmat...*” (a2o3t, 21, 28-33)

”*Menin kertomaan välituntivalvojalle...Välituntivalvoja pani pojan jälki-istuntoon kaksi tuntia koulun jälkeen... poika ei enää kiusannu minua ja kavereitani. Paha saa palkkansa.*” (a1o1, 4-9)

Oppilaat kokivat vanhempien tulevan mukaan kiusaamisen ratkomiseen vasta, kun asiaa oli ensin selvitelty yhdessä opettajan ja oppilaiden kanssa. Opettaja otti tuolloin

useimmiten yhteyttä vanhempiin ja pyysi heitä mukaan koululle keskustelemaan kiusaamiseen liittyvistä ongelmista. Joskus mukana olivat sekä kiusatun että kiusaajan vanhemmat. Neljäsluokkalaiset kokivat myös vanhempien roolin tärkeänä kiusaamisen lopettamiseksi. Kuitenkin he kertoivat vanhempien varsin vähän tietävän erityisesti oman lapsensa kiusaamisesta.

*”-Ooksää tuolla kotona kertonu siitä (kiusaamisesta)?  
-en.” (a2o2p, 11, 27-28)*

Osa neljäsluokkalaisista koki opettajan puuttumisen tuottavan toivottuja tuloksia kiusaamisen suhteen. Osa oppilaista ei kuitenkaan nähnyt opettajan puuttumisen parantavan mitään, vaan välillä sen nähtiin jopa pahentavan tilannetta. *” Se vaan pahentaa se opettajalle kertominen, ainaki pojilla.” (a2o12t, 84, 24)* Opettajalle kertominen teki kiusaajasta jollakin tavalla petturin ja raukkamaisen. Opettajan saapuminen kiusaamistilanteeseen sai kiusaamisen joskus loppumaan kokonaan, mutta monissa tapauksissa opettajan puuttumisella oli vain hetkellinen vaikutus ja kiusaaminen jatkuikin opettajan poistuttua paikalta. Opettajan puuttumisella näytti olevan ikään kuin väliaikaisen ratkaisun asema.

*”Jos opettaja tulee paikalle, niin yleensä riita ei lopu siihen, koska se jää vaan niinku kesken ja se pitäs sopia ku sitte opettaja laittaa ne puhutteluun, niin se riita ei yleensä siihen lopu. Vaan se pitäs sopia senki jälkeen...” (a2o1p, 7, 9-10)*

*”Se ei hirveesti auta jos menee jolleki opettajalle kertomaan et se kuitenkin jää taas silleen että se on tyhmä ko se meni kertomaan opettajalle...Site niistä ei ainakaan vois tulla niinku hyviä kavereita” (a2o12t, 84, 9-10)*

### 5.3.2 Oppilaiden puuttuminen kiusaamistilanteisiin

Useimpien neljäsluokkalaisten mielestä tärkeää oli kyetä ratkomaan kiusaamistilanteet ilman opettajan apua. *”Minusta asia on sovittava ennen tunnin alkua, ettei opettajan tarvitse puuttua asiaan.” (a1o5, 19-20).* Oppilaiden mukaan osa tilanteista onnistuttiinkin selvittämään ilman opettajan apua. Tuolloin kiusattu ja muut oppilaat

pyrkivät omalla toiminnallaan lopettamaan kiusaamisen. Oppilaat kertoivat osan kiusatuista yrittävän saada kiusaamista loppumaan puolustamalla itseään. *"Minua on kiusattu haukkumalla. Mutta itse osaan puolustaa itseäni."* (a1o2, 14-17) Osa kiusatuista koki toisaalta taas kiusaamistilanteesta pois lähtemisen olevan hyvä keino kiusanteon välttämiseksi.

*"...Jos mua kiusataan, niin en mä sitä koskaan niinku ota kiusaamisena... että mä vaan niinku lähen siitä vaan pois..."* (a2o1p, 7, 30-31)

Puolustamisen lisäksi parhaimpina keinoina kiusaamisen lopettamiseksi nähtiin keskustelu ja kaivelemaan jääneiden riitojen sopiminen. *"Minä ratkon kiusaamistilanteen puhumalla tai odotan että se jonka kanssa on riita että se pyytää anteeksi toiselta."* (a1o6, 28-29)

Kiusaamistilanteen ratkaisijoina toimivat myös muut oppilaat tai kiusatun kaverit, jotka olivat seuraamassa tilannetta. Usein heistä joku kävi hakemassa opettajan apuun, mutta oppilaat toivat esille myös tilanteita, joissa joku oli yrittänyt itse puuttua kiusaamiseen. Oppilaat pyysivät kiusaajaa lopettamaan kiusaamisen tai neuvoivat kiusattua olemaan välittämättä kiusaajan toiminnasta. *"...Siihen voi ehkä jotaki muita sivullisia tulla sanomaan, että ei kannata kiusata"* (a2o5p, 37, 1)

Monen neljäsluokkalaisen mielestä oppilaiden omilla riitojen selvittelyllä oli hyvä vaikutus kiusaamisen loppumiseen. Riidat selvisivät kyseisellä keinolla reilusti, eikä asia jäänyt kaivamaan mieltä. Opettajan tullessa väliin riita jäi kesken. Se jäi painamaan mieltä eikä selvinnyt itsestään. Oppilaiden omalla kiusaamistapausten selvittelyllä nähtiin olevan jopa niin suuri merkitys, että kiusaajasta ja kiusatuista saattoi tulla kavereita keskenään.

*"...niin, jos opettaja tulee väliin, niin yleensä se riita ei lopu siihen, koska sitte se (riita) jää vaan niinku kesken ja se pitäis sitte sopia ku ...yleensä ne on kumminki vihoissaan toisilleen...se jää kumminkin sinne mieleen, että jos sitä ei käy sopimassa siellä."* (a2o2p, 7, 9-17)

### 5.3.3 Kiusaamistilanteisiin puuttumatta jättäminen

Kiusaamistilanteet saattoivat joissakin tapauksissa jäädä kokonaan selvittämättä. Kiusattu ei kertonut opettajalle tai vanhemmille kiusaamisesta, sillä hän saattoi pelätä kiusaamisen vain pahentuvan. Hän saattoi myös ajatella, ettei kukaan usko häntä. Muutkaan oppilaat eivät aina uskaltaneet puuttua näkemäänsä, sillä opettajalle kertomista ei sosiaalisessa ikäisryhmässä pidetty arvostettavimpana tekona. Neljäsluokkalaisten kertomukset osoittivat, että koulussa yritettiin toimia koulukiusaamisen estämiseksi, mutta läheskään kaikki kiusaaminen ei ollut opettajien tiedossa.

*”Yleensä ratkon riitani, mutta kiusaamiset jäävät selvittämättä ja silloin jotkut asiat voi hiertää koko loppuelämän.” (a1o4, 9-10)*

Joissakin tapauksissa koulukiusaaminen ei päättynyt ollenkaan, koska asioista ei puhuttu eikä niistä päästy sopimaan yhdessä. *”(kiusattu) silleen pelkää sitä kiusaajaa ettei viitti mennä es kertomaan opettajalle sitte pelkää, että se alkaa kiusata enemmän.” (a2o17t, 105, 8-9)* Tällaisissa tilanteissa ratkaisua ei löydetty vaan riita jollakin tavalla lakaistiin maton alle. Tällöinkin opettaja yritti useimmiten selvittää kiusaamisen, mutta oppilaiden tasolla kiusaaminen ei selvinnyt.

*”No yleensä opettaja puhuttelee tai sitte ne ei pääty ollenkaan, niitä ei sovita.” (a2o8t, 61, 17)*

### 5.4 Oppilaiden ratkaisumallit koulukiusaamisen lopettamiseksi.

Neljäsluokkalaisilla oli mielessään useita ratkaisumalleja koulukiusaamisen lopettamiseksi. Jaoimme oppilaiden esille tuomat ratkaisumallit kolmeen luokkaan. Nimesimme nämä luokat opettajan konsteiksi, oppilaiden omiksi konsteiksi sekä kodin konsteiksi. Nämä ratkaisumallit eivät juurikaan eronneet jo koulussa käytetyistä ratkaisumalleista, vaikka oppilaat puhuivat niistä omina ajatuksinaan ja ehdotuksinaan.

#### 5.4.1 Oppilaiden omat konstit

Oppilaat kokivat omat konstit merkittävimpinä kiusaamisen ratkaisumalleissa. Oppilailta tuli paljon ehdotuksia siitä, mitä kiusaamisen lopettamiseksi tulisi ja voitaisiin tehdä. Neljäsluokkalaisten konstit vaihtelivat laidasta laitaan. Toinen oppilas saattoi sanoa, että täytyy vain olla välittämättä ja poistua paikalta, kun taas toinen näki jonkinlaisena ratkaisumallina kostamisen. Ehdotukset olivat mitä moninaisempia. Yleisin ratkaisumalli oli kuitenkin riidan sopiminen kiusaajan ja kiusatun välillä. Oppilaat kokivat riidan sopimisen olevan paras ratkaisumalli kiusaamisen lopettamiseksi. *”...jos sopis kaikki asiansa sen kans, mitä on kiusannu ja pyytäis anteeksi sillee nii sitte varmaan vähemmän tulis.” (a2o1p, 7, 3-4)*

Oppilaat toivat melkoisen paljon esille myös sitä, kuinka tärkeää olisi opetella tuomaan esille muista oppilaista positiivisia puolia negatiivisten puolien sijaan. Positiivisten asioiden esille tuomisen neljäsluokkalaiset näkivät vaikuttavan kiusaajaan siten, että hänkin alkaisi nähdä kiusatun hyvät piirteet ja lopettavan kiusaamisen.

*”...Kaikki niinku pystyis olla kavereita silleen, että ei niitä huonoja puolia just ottais esille vaan niitä parempia puolia, että kaikki pystyis oleen silleen sovus ja silleen. Kyllä vois silleen, että joku vois joku hyvä kaveri vois mennä esittämään niille kiusaajille sen parempia puolia ni ehkä sitte niistä tulis parempia kavereita.” (a2o12t, 2-5)*

Osa oppilaista puhui kiusatun käyttäytymisen vaikutuksesta kiusaamisen loppumiseen. Osa kiusatuista kosti kiusaajalle, mutta oppilaat kokivat kuitenkin, että kiusaaminen loppuisi, jos kiusattu lähtisi vaan tilanteesta pois eikä välittäisi tapahtuneesta. *”...kannattaa vaan lähtee siitä tilanteesta pois, oikeesti kannattas.” (a2o1p, 3, 9)* Kostaminen toisaalta nähtiin ratkaisumallina, mutta lisää keskusteltaessa neljäsluokkalaiset päätyivät kuitenkin siihen tulokseen, että kostaminen vaan lisäisi kiusaamista.

#### 5.4.2 Opettajan konstit

Opettajan rooli nähtiin varsin merkittävänä koulukiusaamisen ratkaisumalleista puhuttaessa. Opettajan tulisi oppilaiden mielestä puuttua aina koulukiusaamiseen sitä nähdessään. *”Aikuisten pitäis aina ku ne näkee jotaki kiusataan, niin mennä väliin ja sille, joka on alottanu, sanoa, että sä et saa kiusata ketään, että sopikaa se asia.”* (a2o19t, 112, 5-6) Opettajan rooli nähtiin merkittävänä nimenomaan riidan osapuolten välien sopimisessa sekä riidan syyn selvittämisessä. Opettajan rooli toisin sanoen nähtiin tärkeänä selvittävän keskustelun herättämiseksi kiusaamisen loppumista ajatellen.

*”Silleen sehän vois jäädä kahdestaan rehtorin tai jonkun toisen opettajan kanssa, että minkä takia se teki niin, että onko siinä joku semmonen asia, joka sitä painaa, että se kiusaa ja sitte ei enää tekis sitä, jos se tietäs, että se painaa sitä, minkä takia se kiusaa..”* (a2o19t, 113,18-20)

Edellä mainittujen keskusteluiden lisäksi osa koki kiusaajan kohdistetut rangaistuksetkin ratkaisumalleiksi. Oppilaat ehdottivat esimerkiksi puhuttelua ja jälki-istuntoa. *”no se (opettaja) vois pitää puhuttelun ja kiusaamista ennen ja sitte uuden puhuttelun niiden vanhempien kanssa ja niiden kiusaajan.”* (a2o15t, 98, 15-16) Oppilaat kokivat kuitenkin, etteivät opettajat tienneet riittävästi kiusaamisen laajuudesta.

Vaikka aikuisen puuttuminen kiusaamistilanteeseen nähtiin ratkaisevana, niin osa oppilaista toi esille jo edellä mainitun (luku 5.3.1) ongelman siitä, että aikuisen puuttuminen kiusaamiseen ei aina ratkaissut kiusaamista. Kiusaamisen nähtiin jatkuvan usein aikuisen puuttumisen jälkeenkin. *”niin, jos opettaja tulee väliin, niin yleensä se riita ei lopu siihen, koska sitte se jää vaan niinku kesken ja se pitäis sitte sopia...”* (a2o1p, 7, 9-10)

#### 5.4.3 Kodin konstit

Aikuisen ja vanhemman rooli kiusaamisongelman ratkaisemiseksi nähtiin ratkaisevana lapsille antamansa ajan kautta. Oppilaiden puheista heijastui se, että nykyään

vanhemmilla ei ole riittävästi aikaa, jonka neljäsluokkalaiset kokivat yhtenä kiusaamista lisäävänä tekijänä. Ongelmana nähtiin se, että vanhemmat eivät anna lapsilleen mahdollisuutta tutustua ja luoda ystävyyssuhteita muihin samanikäisiin. Ratkaisuehdotuksiin kuuluikin se, että vanhemmat viettäisivät enemmän aikaa lastensa kanssa, jotta lapset voisivat tutustua uusiin kavereihin ja sitä kautta oppia olemaan kiusaamatta.

*”...ois silleen, ettei oo vanhempien kans ollu, niin sitte, että vanhemmat ottas vähäks aikaa lomaa töistä ja koittais enemmän pitää niinku hauskaa lapsen kanssa...silleen niinku, että ne pystyis esimerkiks uimahalliinkin menee, ni sitte siellä on enemmän sitten muuta porukkaa, sitte niitten kans voi tulla kavereiks ja sitte oppii oleen kiusaamatta.” (a2o10t, 72, 14-15, 22-24)*

Oppilaiden kertomusten mukaan koulukiusaamiseen vanhemmat ja kodit voivat vaikuttaa sitä kautta, että lapsi vietäisiin kouluun. Oppilaat kokivat kouluun viemisen poistavan ainakin koulumatkalla tapahtuvan kiusaamisen.

*”-...Voiskohan siihen (kiusaamiseen) jotenkin puuttua?*

*-No, että vanhemmat veis sen (kiusatun) kouluun” (a2o18p, 109, 3-4)*

Oppilaiden mukaan kodin osallistuminen kiusaamisongelman selvittämiseen oli tärkeää. Oppilaat pitivät tärkeänä vanhempien osallistumista koulussa tapahtuviin kiusaamista koskeviin keskusteluihin. Oppilaiden kertomusten mukaan kiusaamista koskeviin keskusteluihin oli syytä osallistua sekä kiusaajan että kiusatun vanhemmat. *”Mun mielestä siihen (keskusteluun) tulis ottaa kummanki vanhemmat ja molempien lasten kesken sopia.” (a2o19t, 112, 18)*

## 6 TARKASTELO

Tarkastelussa nostamme aineistostamme esille kolme päälinjaa. Ensimmäiseksi otamme esille koulukiusaamisen todennäköiset syyt. Toiseksi haluamme korostaa koulukiusaamisesta eri osapuolille aiheutuvia seurauksia. Kolmanneksi mietimme mitä koulukiusaamisen ehkäisemiseksi ja lopettamiseksi voitaisiin kouluissamme ja koko yhteiskunnassamme tehdä. Tarkastelussa pohdimme kiusaamiseen liittyviä asioita tutkimuksemme kolmesta eri näkökulmasta. Nämä kolme näkökulmaa ovat lapsen kognitiivisen ajattelun kehitys, moraalisen ajattelun kehitys sekä attribuutioteorian näkökulma.

### 6.1 Syyt koulukiusaamisen olemassaoloon

Syitä kiusaamiseen on nähdäksemme lukuisia. Syitä tarkastellessamme olemme tuoneet esille kokonaisvaltaista näkökulmaa koulukiusaamisilmiön syihin. Koulussa tapahtuvan kiusaamisen nähdään kertovan koulun arvoista, vuorovaikutuksen laadusta sekä hyväksytyistä käyttäytymismalleista (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 119). Tämän vuoksi olemme kiusatusta johtuvien syiden lisäksi tarkastelleet koulukiusaamista koko koulua ja yhteiskuntaa koskevana ongelmana.

Olemme jakaneet koulukiusaamisen syitä käsittelevän tarkasteluosuuden kuuteen jaksoon. Ensimmäiseksi tarkastelemme vertaisryhmässä toimimisen taustalla olevia lapsen sosiaaliseen maailmaan liittyviä tekijöitä. Toiseksi tuomme esille kiusatusta johtuvia syitä koulukiusaamiselle. Kolmanneksi keskitymme vastaavasti kiusaajasta johtuviin tekijöihin. Neljännessä jaksossa otamme esille kiusaamisen koko koulua koskettavana ongelmana ja kouluilmapiirin heijastuksena. Viidennessä ja kuudennessa jaksossa tuomme koulukiusaamisilmiöön vaikuttavana tekijänä myös kodin antaman kasvatuksen lähtökohdat sekä lapsen aseman häntä ympäröivässä yhteiskunnassa.

#### 6.1.1 Sosiaalinen vertaisryhmä koulukiusaamisen ympäristönä

Aineisto käsitteli koulukiusaamisen näkökulmasta oppilaiden sosiaalista maailmaa toverisuhteineen. Koemme oppilaan vertaist ryhmän suhteiden olevan sekä kiusaajaksi



että kiusatuksi valikoitumisen taustalla, sillä sosiaalinen vertaisryhmä on koulukiusaamisen ympäristö. Lapselle sosiaalinen maailma on laajasti ja voimakkaasti vaikuttava asia koulussa (Wentzel 1996, 1). Koulu ei ole ainoastaan kasvatuksellinen kenttä vaan myös ympäristö, jossa oppilaan sosiaalinen sopeutuminen on koetuksella (Harter 1996, 11).

Oppilaat puhuivat kiusaajan ja kiusatun välillä olevasta epätasapainosta. Kiusattu oli vertaisryhmässä neljäsluokkalaisten mielestä heikompi muihin verrattuna ja kiusaaja vastaavasti kiusattua vahvempi. Oppilaan itsearvostuksen arvellaan vaikuttavan vertaisryhmään sopeutumiseen sekä sosiaalisiin suhteisiin (Harter 1996, 24). Yleisesti voidaan kiusattuja oppilaita kuvata sosiaalisesti epävarmoiksi vertaisryhmässä ja itsetunnoltaan heikoiksi (Roland 1983, 24). Toisaalta vertaisryhmässä toinen yksilö voi tuntea itsensä vahvaksi ja varmaksi. Toisinaan yksilö voi ryhmässä haluta hallita ja tämä saattaa olla ryhmän kannalta tuhoisaa (Kuusinen 1995, 194). Myös neljäsluokkalaiset puhuivat kiusaajan vallanhalusta. Tähän näkemykseen vaikuttavat kuitenkin Weinerin (1982) tulkitseman attribuutioteorian mukaan oppilaiden omat syytulkinnat ja selitykset, jotka oppilaat antavat kiusaamiselle.

Neljäsluokkalainen oppilas on saavuttanut jo ainakin konkreettisten operaatioiden vaiheen, johon kuuluu yhteisön sääntöjen ja normien ymmärtäminen sekä niiden soveltamisen taidot (Piaget & Inhelder 1977, 107-123). Näin ollen neljäsluokkalaisella on valmiudet pärjätä sosiaalisessa ympäristössä. Vertaistyyhmä on oppilaalle ympäristö, jossa hänellä on mahdollisuus kehittyä sekä sosiaalisesti että tiedollisesti. Koulun tuomassa vertaisryhmässä oppilas etsii omaa paikkaansa ja hyväksyntää muilta. Tovereidensa keskuudessa oppilas joutuu hankkimaan hyväksyntänsä omalla toiminnallaan ja olemuksellaan. Vertaisryhmässä toimiessaan lapsi vertailee itseään muihin ja muodostaa minäkuvaansa. (Salmivalli 1998, 12-13.) Lasten muodostamassa sosiaalisessa ryhmässä näyttää jokaiselle muodostuvan oma paikka suhteessa muihin. Oppilaat puhuivat paljon siitä, kuinka kaikkien pitäisi kuitenkin olla yhdenmukaista ja samanlaisuuteen pyrkivää. Oppilaiden joukossa on huomattu muodostavan omat sosiaalisen ryhmän säännöt, jotka ovat merkittäviä niin yksilölle itselleen kuin yksilöiden välisille suhteille (Juvonen 1996, 43). Nämä oppilaista nousevat sosiaaliset säännöt tukenevat tietyllä tavalla sosiaalisen ryhmän yhdenmukaisuuteen pyrkimistä.

### 6.1.2 Kiusattu – erilainen vai samanlainen?

Koulukiusaamista tarkasteltaessa pohditaan usein sitä, että miksi joku oppilasryhmästä valikoituu kiusatuksi. Useissa maissa tehdyt kartoitukset osoittavat noin joka kymmenennen oppilaan joutuvan kiusatuksi kouluympäristössään (Olweus 1992, 20). Usein syiden etsiminen alkaa kiusatuista ja syvemmillä johtuvat syyt koulukiusaamiseen unohdetaan. Toisaalta kiusaamista aiheuttavien syiden etsiminen kiusatusta on perusteltua sillä tutkimukset osoittavat, että kiusatuilla oppilailta on taipumus joutua kiusatuksi yhä uudestaan vaikka ympäristö olisikin vaihtunut (Olweus 1992, 31). Myös haastattelemamme kiusatuksi joutuneet oppilaat olivat kokeneet omalla kohdallaan kiusaamisen jatkumona, jolle ei näkynyt loppua ja jonka alku oli kaukana lapsuudessa. Tästä näkökulmasta oli haastattelujen yhteydessä perusteltua keskustella lasten kanssa, millaisena he kiusatun näkivät vertaisryhmäänsä nähden. Halusimme tietää kokivatko oppilaat kiusatun oppilaan erilaisena muihin verrattuna.

Neljäsluokkalaiset kokivat useissa tapauksissa kiusatun olevan jollakin tavalla erilaisen kuin muut. Oppilaat eivät kuitenkaan sen tarkemmin määritelleet, millä tavalla kiusattu oli erilainen. Besag (1989) osoittaa kiusatuksi joutuneissa oppilaissa esiintyvän piirteitä, jotka ovat altistaneet hänet kiusaamiselle. Näiden piirteiden ei pitäisi kuitenkaan sosiaalisissa yhteisöissä tarkoittaa sitä, että joku joutuu kiusatuksi. (Besag 1989, 42.) Kuitenkaan kaikki lapset eivät tule ryhmässä hyväksytyiksi vaan heidät voidaan jopa torjua (Salmivalli 1995, 16).

Neljäsluokkalaiset kokivat kiusatussa olevan jotain erilaista niissä tapauksissa, kun kiusaaminen oli toistuvaa. Salmivalli (1995) osoittaa oppilaiden toimintaan vaikuttavan kuitenkin sen, koetaanko erilaisuus itsestä johtuvaksi. Oppilaat, joiden poikkeavuutta ei nähdä itsestä johtuvaksi, ovat hyväksytympiä ryhmässään. (Salmivalli 1995, 85.) Mitkä asiat oppilaiden keskuudessa sitten aiheuttavat vihamielisyyttä? Haastattelemiemme oppilaiden ajatuksissa päällimmäisenä näyttivät olevan kiusatun ulkoiset ominaisuudet. Tällaisia olivat ulkonäkö, vaatteet ja koko. Olweus (1992) tuo tutkimuksessaan esille sen, että oppilaiden on helppo puhua ulkoisista ominaisuuksista, mutta se ei ole osoittautunut monessakaan tapauksessa kiusaamisen aiheuttajaksi. Ulkonäön poikkeavuudet eivät siis ole niin yleisiä koulukiusaamisongelman aiheuttajia kuin yleisesti luullaan. (Olweus 1992, 32-33.)

Vaikka ulkoiset poikkeavuudet koulukiusaamisen perimmäisenä syynä eivät olekaan yleisiä, se ei silti sulje pois sitä mahdollisuutta joissakin tapauksissa. ”...*niillä on ehkä rumia vaatteita tai sitten niillä ei oo välttämättä kaikkia...esimerkiksi ei oo kynsilakkaa tai koruja...*” (a2o12t, 82, 12-13). Ainakin muutamat neljäsluokkalaisista kokivat ulkoisen puutteen tai poikkeavuuden olevan syynä kiusaamiseen. On kuitenkin muistettava, että oppilaiden sosiaaliseen havainnointiin vaikuttavat heidän attribuutioteorian mukaiset syytulkintansa tapahtumille (Weiner 1982, 21-34) sekä heidän kognitiivinen (Piaget & Inhelder 1977, 107-123) ja moraalinen kehityksensä (Kohlberg 1981, 17-22). Tällainen ulkoisen poikkeavuuden nimeäminen kiusaamisen syyksi voisi kertoa kognitiivisen kehityksen olevan vielä konkreetilla tasolla, jolloin oppilas helpommin kiinnittää huomionsa konkreetteihin asioihin kuten ulkonäköön.

Aikaisemmissa tutkimuksissa oikeastaan ainoaksi ulkoiseksi poikkeavuudeksi on havaittu kiusatun fyysinen heikkous kiusajaan nähden (Olweus 1992, 32-33). Myös Besag vahvistaa omalla tutkimuksellaan kiusatun heikkoutta kiusajaan nähden (Besag 1989, 18). Oppilaat puhuivat jo kiusaamisen määrittelyä kartoittaessamme epätasapainosta, joka vallitsi kiusajaan ja kiusatun välillä. Monen teeman kohdalla tuli esille kiusajaan fyysinen vahvuus kiusattuun nähden. Kiusattu nähtiin heikompana ja jollakin tasolla puolustuskyvyttömänä kiusaamisen edessä.

Vaikka oppilaat puhuivat paljon kiusatun ulkoisesta poikkeavuudesta, niin myöhemmin he toivat esille myös luonteeseen ja sosiaalisessa ryhmässä käyttäytymiseen liittyvää poikkeavuutta. Oppilaiden oli vaikea määritellä, mitä he tarkoittivat luonteeseen ja käyttäytymiseen liittyvällä poikkeavuudella. Kiusattu yksinkertaisesti koettiin jotenkin erilaisena ja omituisena. Toisaalta kiusattu oppilas saattaisi ilman uhrin rooliin joutumista käyttäytyä ilman poikkeavuutta (Salmivalli 1995, 102). Mielestämme on hankalaa varmuudella osoittaa mikä on uhrille luontaista käyttäytymistä ja mikä taas jollakin tasolla kiusaamiseen provosoivaa poikkeavaa toimimista.

Kiusatun oppilaan neljäsluokkalaiset kokivat hyvin usein ryhmään sopeutumattomaksi, hiljaiseksi ja syrjäanvetäytyväksi. Kiusattua oppilasta pidettiin sosiaalisessa ryhmässä sellaisena, ettei hän osannut olla samalla tavalla kuin muut. Hän ei kommunikaationsa suhteenkaan ollut samassa määrin kontaktia hakeva muihin nähden. Olweus (1992)

näkee kiusatut oppilaat ahdistuneina, varovaisina, herkkinä ja hiljaisina. Toisaalta kiusattujen käyttäytyminen juontaa juurensa siitä, että he kokevat itsensä tyhmiksi ja epämiellyttäväksi (Olweus 1992, 33-34). Kiusatun negatiivinen kuva itsestään heijastuu suoraan hänen sosiaaliseen käyttäytymiseensä ja ryhmässä menestymiseensä.

Oppilaiden haastatteluiden pohjalta tuomme tarkastelun kohteeksi kiusatun kohdalla myös kiusaamiseen reagoinnin. Oppilaat esittivät tätä asiaa koskien useita ajatuksia. Kiusattujen reagoiminen ja koulukiusaamiseen suhtautuminen näyttää olevan vaihtelevaa. Toisaalta koulukiusaamiseen reagoidaan rajustikin ja toisaalta oppilaat näkivät kiusattujen reagoinnin myös passiivisena ja uhrautuvana. Swartz, Dodge, Pettit ja Bates (1997) osoittavat tutkimuksissaan aggressiivisten uhrien joutuvan kotona näkemään vanhempien ristiriitoja ja konflikteja. Toisaalta passiiviset uhrit ovat kotonaan alistettuja ja rajoitettuja. (Swartz, Dodge, Pettit & Bates 1997, 672.)

### 6.1.3 Kiusaajan ongelmat kiusaamisen taustalla

Olemme lähteneet siitä ajatuksesta, että kiusaaja purkaa pahaa oloaan toisiin ihmisiin. Nämä tunteet ovat aina tämän oppilaan omia kokemuksia eivätkä toisen oppilaan syytä tai aiheuttamaa. (Hämäläinen & Sava 1989, 65-66.) Kaiken kaikkiaan kiusaamisen toteuttaa kiusaaja itse. Kiusaamisen syy on kiusaajassa itsessään tai laajemmassa kontekstissa, kuten yhteiskunnassa (Walker 1989, 130). Mutta mikä kiusaajan saa kiusaamaan oppilastoveriaan?

Piaget'n teorian mukaan neljäsluokkalaisten ovat siirtymässä konkreettisten operaatioiden kaudelta formaalien operaatioiden kaudelle (Piaget & Inhelder 1977, 107-123). Tuolloin oppilaat ovat alkaneet sisäistää koulun sääntöjä ja ymmärtävät ne. Näin ollen neljäsluokkalaisten kiusaamisessa ei ole kyse siitä, ettei luokan ja koulun sääntöjä olisi ymmärretty ja sisäistetty. Kiusaajankin voidaan olettaa ymmärtäneen säännöt. Tämän perusteella voidaan olettaa syyn olevan jossain muualla.

Oppilaat puhuivat haastatteluissa paljon siitä, miksi joku oppilas kiusaa toista. Kiusaamiselle nähtiin olevan monenlaisia syitä. Jaoimme neljäsluokkalaisten nimeämien syiden pohjalta kiusaajat erilaisiksi kiusaajatyypeiksi. Erilasten syiden

pohjalta nimesimme kaikkiaan viisi erilaista kiusaajatyyppeä: valtaa hakeva kiusaaja, yksinäinen kiusaaja, ajanviette kiusaaja, kateellinen kiusaaja, satutettu kiusaaja.

Monet oppilaista toivat esille kiusaajan havittelemaa valtaa ja halua ”pomotella” muita. Oppilaat kokivat tämän **valtaa hakevan kiusaajan** hakevan valtaa toveripiirissä kiusaamisen avulla. Tutkimukset osoittavat kiusaajan olevan dominoivampi verrattuna muuhun toveripiirinsä (Olweus 1992, 35). Kiusaajalla on yleensä tarkoitus saada kiusaamisellaan tuntemaan itsensä paremmaksi (Grunsell 1990, 6). Kuitenkin tutkimustulokset kiusaajan itsetunnosta ovat olleet ristiriitaisia. Salmivalli (1998) tuo tutkimuksessaan esille, että ristiriidatonta tutkimustulosta huonon itsetunnon yhteydestä muita vahingoittavaan käyttäytymiseen ei ole havaittavissa (Salmivalli 1998, 121-122).

Vallan tavoittelun lisäksi oppilaat puhuivat toveripiirissä vallitsevasta kateudesta. Oppilaat kokivat kiusaajan olevan kiusatulle **kateellinen** jostain asiasta. Keltikangas-Järvisen (1978) mukaan kateellinen ihminen kadehtii kaikkea mitä toisella on ja pyrkii sen vuoksi tuhoamaan sen. Toisen omistama asia uhkaa yksilön käsitystä omasta kaikkivoipaisuudestaan. (Keltikangas-Järvinen 1978, 30.) Kiusaajilla näytti oppilaiden kertomusten mukaan olevan kavereitakin, mutta silti osa kiusaajista nähtiin usein **yksinäisinä** toveripiirissä. Oppilaat kokivat kiusaajan hakevan kiusaamisellaan kaveria itselleen tai pyrkivän varmistamaan, ettei kiusattukaan saa kavereita. Salmivalli ja Huttunen (1996) tuovat esille, että esimerkiksi kiusaaja voi ystäväystyä kiusaamista tukevan oppilaan kanssa. Toisaalta kiusaaja voi myös kuulua samaan ystäväverkostoon uhrinsa kanssa. Toveripiirissä kiusaajat näyttävät olevan epäsuosittuja, mutta silti heillä on oma kaveriporukkinsa. (Huttunen & Salmivalli 1996.)

Oppilaiden kertomusten mukaan joissakin tapauksissa kiusaaminen oli kiusaajalle **ajanvietettä**. Eräs poika kertoi haastatteluissa, että ei oikein tiennyt miksi tuli kiusattua, vaikka ei oikein haluaiskaan. Oppilaat näyttivät kokevan, että koulussa oli aikaa kiusata. Neljäsluokkalaisten mukaan kiusaaminen tapahtui oppilaiden vapaa-ajalla eli välitunneilla ja kotimatalla. Merenheimon (1990) tutkimuksen mukaan osa oppilaista kokee etenemisen koulussa olevan hidasta. Tästä johtuva ylimääräinen aika mahdollistaa oppilaiden mielestä koulussa tapahtuvan kiusaamisen. (Merenheimo 1990, 132-133.) Oppilaat kertoivat lähinnä välitunnilla tapahtuvasta kiusaamisesta ja nähtävästi ajanviettekiusaajan kohdalla on kyse siitä, että välitunnilla on aikaa kiusata.

Oppilaat kertoivat kiusaajalla itsellään olevan pahan olo ja vaikeuksia. Oppilaat kokivat, että kiusaajaa oli **satutettu** ja hän purki pahaa oloaan kiusaamisen kautta. Neljäsluokkalaisten oli kuitenkin osittain vaikea määritellä, mistä kiusaajan paha olo johtui. Kiusaajan paha olo voi johtua esimerkiksi vanhempien avioerosta, mustasukkaisuudesta uutta vauvaa kohtaan, jonkun läheisen kuolemasta, muuttamisesta ja menemisestä uuteen kouluun (Elliott 1989, 107). Satutetun kiusaajan kohdalla kiusaajan pahaan oloon saattaa laajempina syynä olla huono itsetunto. Kiusaajalla saattaa olla luottamuspula ja hän voi kokea toivottomuutta, mikä heijastuu hänen käyttökseen suhteessa muihin (Besag 1989, 34). Mielestämme satutettu kiusaaja saattaa pahan olon purkamisen lisäksi hakea kiusaamisella itselleen hyvää oloa. Hyvän olon huonon itsetunnon omaavalle kiusaajalle saattaa tuoda esimerkiksi päteminen tai huomion ja ihailun saaminen (Keltikangas-Järvinen 1985, 21-23).

Näiden viiden kiusaajatyypin syiden lisäksi näemme laajemmassa mielessä kiusaamisen syyksi myös oppilaiden oppiman ja omaksuman aggressiivisen käyttäytymismallin. Bandura (1973) määrittelee aggressiivisuuden käyttäytymiseksi, joka tuottaa vammoja ja vahinkoa omaisuudelle. Tämän määritelmän mukaan vammat voivat olla sekä fyysisiä että psyykkisiä. (Bandura 1973, 5.) Aggressiivinen käyttäytyminen tulee esille neljäsluokkalaisten kertomuksissa. Amerikkalaiset tutkimukset ovat osoittaneet perheen elinympäristön edistävän lapsen aggressiivista käyttäytymistä. Aggressiivisuudella on yhteys kodin ankaraan kuriin, vanhempien väliseen erimielisyyteen sekä äidin ja lapsen välisen lämpimän suhteen puuttuminen. (Farrington 1978, 73.) Aggressiivisuus kertoo puutteellisesta sosiaalisesta oppimisesta, joka johtuu siitä, ettei lapselle olla tarpeeksi selvästi kerrottu, mikä on sallittua. Aggressiiviselle lapselle aggressiivisuus on sallittu käyttäytymismalli. (Keltikangas-Järvinen 1985, 14-15.) Haastattelemamme oppilaat kertoivat kiusaajien olevan sellaisia, jotka saivat tehdä mitä he halusivat, ilman kenenkään kieltoa. *"No ne (kiusaajat) on sellaisia, että ne saa tehdä mitä ne haluaa, niitten äiti ja isä ei kiellä sitä (kiusaajaa)."* (a2o18p, 108, 13) Oppilaiden kertomustenkin mukaan näyttäisi siltä, ettei kiusaajan kotona olla asetettu tarpeeksi selvästi rajoja hyväksyttävän ja kielletyn käyttäytymismallin välillä.

Näiden edellä mainittujen kiusaajan yksilöllisten syiden lisäksi kiusaamiseen voidaan nähdä olevan ryhmässä syntyviä syitä. Pikas (1990) tuo esille, että tämä ns. näkyvä

kiusaaja ei välttämättä aloita kiusaamista omasta aloitteestaan vaan hänellä saattaa olla kiusaamista tukeva jengi seuranaan (Pikas 1990, 66-67). Tässä tulee jälleen esille koulukiusaamiseen liittyvä ryhmäilmiö. Oppilaat kertoivat kiusaamisen tapahtuvan usein ryhmässä ja kiusaajalla olevan tukijoita. *”...sitä tulee se pilkkaava joukkue sitä kiusattua kohtaan, joka kannustaa sitä kiusaajaa, nii sitte neki käy päälle joskus.”* (a2o7p, 53, 1-2) Kiusaaja saattaa siis saada ryhmältä näkyvää ja suoraa kannustavaa tukea. Tämä kuitenkin tulee liian harvoin huomattua, kun huomio kiinnitetään vain tähän varsinaiseen näkyvään kiusaajaan.

#### 6.1.4 Salliiko koulukulttuurimme koulukiusaamisen?

Oppilaiden mukaan heidän koulussaan kiusaamisen lopettamiseksi tehtiin töitä siinä määrin, mitä opettajat oppilaiden mielestä tiesivät kiusaamisen laajuudesta. Kuitenkin tutkimustulokset Skandinavian alueella osoittavat peruskoulun ala-asteilla opettajien tekävän suhteellisen vähän koulukiusaamisen lopettamiseksi (Olweus 1992, 25). Koulukiusaamisen lopettamisen keinojen lisäksi on tärkeää miettiä, löytyykö kiusaamisongelmaan syitä maamme koululaitoksesta ja kouluista. Toisaalta koulukiusaamisilmiön esiintyminen kertoo koulukulttuuristamme ja koulun ihmissuhteista sekä asennoitumisesta kiusaamiseen. Koulukulttuurilla tarkoitamme koulun toimintatapoja ja kirjoittamattomia sääntöjä. Hätkähdyttävä tulos koulujen eroista on se, että joissakin kouluissa oppilailla on viisinkertainen riski tulla kiusatuksi kuin jossain toisessa koulussa (Olweus 1999, 20).

Tutkimukset osoittavat koulukiusaamista esiintyvän harvemmin Suomen lukiossa kuin ylä- ja ala-asteella. Eräänä syynä tähän on nähty oppilaiden motivoituneisuus koulunkäyntiä kohtaan (Björkqvist & Karin 1999, 56). On syytä miettiä, että mikä saa aikaan ala-asteelta lähtien oppilaan motivaation puutteen koulunkäyntiä kohtaan. Onko koko koululaitoksessamme joku asia pielessä vai täytyykö syitä etsiä kotoa vai koko yhteiskunnan toiminnasta?

Koulukulttuurimme on yhä monessa suhteessa ihmisten välistä kanssakäymistä hankaloittavaa. Usein rehtorin ja opettajakunnan välinen ajatustenvaihto ja toiselta osapuolelta saama tuki on vähäistä. Myös opettajilla on liian vähän aikaa keskinäiseen yhteistyöhön ja työnsä kehittämiseen. Lisäksi oppilaan ja opettajan välinen

vuorovaikutus on varsinkin perinteisessä opettajajohtoisessa opetusmallissa vähäistä. (Hämäläinen & Sava 1989, 20-21.) Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus rajoittuu helposti muodolliseksi vuorovaikutukseksi opetustilanteissa (Sahlberg 1996, 40). Vuorovaikutuksen puutteesta kouluissamme kertoo myös se, että oppilaiden mukaan aikuiset eivät olleet aina tietoisia kiusaamisesta.

Oppilaiden välisiin suhteisiin katsotaan heijastuvan opettajien ja muun henkilökunnan keskinäiset suhteet. Toisaalta kouluun tulevilla oppilailta on entistä vähemmän kodin antamia valmiuksia sosiaalisiin taitoihin, kohtaamaan ihmisiä ja muodostamaan suhteita. (Hämäläinen & Sava 1989, 19.) Kouluissa ollaan vaikean tilanteen edessä, kun uusien sulkupolvien sosiaaliset taidot yhä huononevat ja kodin kasvatusvastuu siirtyy yhä enenevässä määrin koululle. Harjunkoksi ja Harjunkoski (1994) korostaa, että koulukiusaaminen kertoo koulun arvoista sekä kouluyhteisön vuorovaikutuksen laadusta. Kiusaaminen viestittää myös koulun sallimista ja suosimista käyttäytymismalleista sekä koulun asettamista rajoista. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 199.)

Neljäsluokkalaisten kertomukset toivat esille myös koulun toimintatapoja ja käytäntöjä. He kertoivat kiusaamisen tapahtuvan yleensä välitunnilla ja koulumatkalla, eli tilanteissa, joissa opettaja ei ollut paikalla. Kiusaamisen näkökulmasta voidaan nyt kiusaamisen mahdollistavaksi tekijäksi nähdä esimerkiksi välitunnit. Mitä kiusaamista mahdollistavia ja edistäviä käytäntöjä ja ratkaisuja koululaitoksessamme on? Ajanviete kiusaajan kohdalla toimme esille sen, että monien oppilaiden mielestä koulussa edetään liian hitaasti ja kiusaamiselle jää senkin vuoksi aikaa. Merenheimon (1990) tutkimus osoitti myös sen, että oppilaat näkevät parantamisen varaa koulun valvontatehtävissä. Oppilaat toivoivat enemmän oppilaiden vastuuta koulun sääntöjen valvonnassa. (Merenheimo 1990, 132-133.) Tämä tuli esille myös haastattelemiemme oppilaiden kertomuksissa, sillä he kokivat oman roolinsa erittäin merkittävänä ja tärkeänä kiusaamisongelmaa ratkaistaessa. Kiusaamisongelman on arveltu olevan seurausta koulussa valitsevasta kilpailusta ja ponnistelusta (Olweus 1994, 1177). Kouluissamme lapset arvostellaan ja asetetaan toisiinsa nähden paremmuusjärjestykseen. Osa oppilaista joutuu todella ponnistelemaan pysyäkseen muun luokan vauhdissa. Kilpailu ja vertailu saattaa luoda lapselle kovia paineita, joka aiheuttaa pahaa oloa.



### 6.1.5 Kodin antamat eväät lapsen sosiaaliseen maailmaan

Salmivallin (1998, 145-149) mukaan lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta merkitykselliseksi nousee lapsen varhaisen kiintymyssuhteen laatu. Myös Waters, Hay ja Richters (1986, 121) katsovat vanhempien ja lapsen kiintymyssuhteen olevan merkityksenkäs myöhemmän sosialisoinnin kannalta. Salmivalli (1998) korostaa lapsen myöhemmässä kehitysvaiheessa torjuvan ja toisaalta sallivan ilmapiirin edistävän aggressiivisuutta ja näin ollen myös koulukiusaamista (Salmivalli 1998, 145-149, 152). Neljäsluokkalaisten kertomusten mukaan kiusaajat tulivat kodeista, joissa heille ei asetettu rajoja ja kerrottu, mikä on oikein ja mikä väärin. Olweus (1992) tiivistää kiusaajien saaneen kotona liian vähän rakkautta ja hoivaa ja liikaa vapautta (Olweus 1992, 41).

Pulkkisen (1984) mukaan kodin kasvatusilmasto on merkittävin tekijä tarkasteltaessa nuorten sosiaalisen käyttäytymisen eroja. Aggressiivisten nuorten vanhemmat kohtelevat lapsiaan välinpitämättömästi ja ovat ankaria. Näissä perheissä vuorovaikutus on myös vähäistä. Nämä nuoret ovat taipuvaisia käyttämään alkoholia ja heidän isänsä käyttävät enemmän alkoholia kuin muiden nuorten isät. Näillä nuorilla on vaikeuksia sopeutua kouluun ja heidän koulumenestyksensä ei ole niin hyvä kuin ikätovereilla. (Pulkkinen 1984, 39-41.) Myös Mccord (1986) on löytänyt aggressiivista käyttäytymistä tutkiessaan joitakin tekijöitä epäsosiaalisen käytöksen syntyyn. Hän uskoo ainakin vanhempien oman aggressiivisuuden ja äitien sallivan kasvatuksen johtavan pidemmällä tähtäimellä aggression kehittymiseen nuorilla. (Mccord 1986, 355.)

Perheen ilmapiiristä ja arvoista kertoo myös television asema perheen päivittäisissä käytännöissä. Television katselu vie aggressiivisuuteen taipuvaisten lasten elämästä suuremman osan kuin muilla ja he pitävät väkivallasta ikätovereitaan enemmän (Pulkkinen 1984, 41). Television välittämän väkivallan voidaan olettaa vaikuttavan ihmisten käyttäytymiseen, vaikkakaan television väkivallan vaikutusta muista kulttuurivaikutuksista on vaikea osoittaa. Käyttäytymisen lisäksi televisioväkivallan on todettu vaikuttavan tunteisiin. Väkivallan on todettu aiheuttavan pelkoa ja ahdistusta. (Lagerspetz 1988, 141-142). Myös Scherer, Abeles ja Fischer (1975, 84) tuovat esille

massamedian väkivaltaisen ja aggressiivisen tarjonnan, jonka he uskovat toimivan mallina aggression synnylle esimerkiksi television katsojassa.

Television vaikutus näkyy mielestämme melko suoraan erään haastattelemamme oppilaan aineesta, jossa hän sanoo. *"kiusaajat rikkovat lakia siitä voi saada syytöksen eli pienempi voi tehdä rikosilmoituksen, niin kiusaaja joutuu oikeuteen..."* (a1o19, 18-19). Kehittyessään lapsi pyrkii muodostamaan maailmankuvaansa omien kokemustensa ja näkemänsä perusteella. Kehittyvä lapsi ja nuori omaksuu helposti televisiossa hyväksytyt ja ihannoidut väkivallat. (Lagerspetz 1988, 152-153.) Myös Eron ja Huesmann (1986, 309) uskovat lapsen toteuttavan televisiosta oppimiansa väkivaltaisia käyttäytymismalleja varsinkin silloin, kun hänen elämässään tulee jokin ongelmallinen tilanne.

#### 6.1.6 Lapsi yhteiskuntamme arvojen vaikutuksessa

Yhteiskunnassamme erilaisuuden vieroksuminen on yleistä. Eri näköinen ihminen saamme katukuvassa monien ihmisten päät kääntymään. Joissakin Suomen kaupungeissa myös eri rotuihin ja kansallisuuksiin kuuluvien ihmisten väliset konfliktit ovat nousseet uutisotsikoihin asti. Nämä viestittävät yhteiskuntamme jäsenten arvoja ja asenteita erilaisuutta kohtaan. Negatiivinen suhtautuminen erilaisuuteen näyttää olevan ominaista yhteiskuntamme ihmisryhmille. Ei ole ihme, että myös lapsi tarttuu erilaisuuteen vertaisryhmässään. Neljäsluokkalaiset kertoivat kiusatun olevan jollakin tavalla erilainen. *"Kiusattu on yleensä joku epänormaali ihminen tai ihminen, jolla on vaikka huono tai ruma polkupyörä."* (a1o4, 4-5)

Yhteiskunnassamme kulttuurin traditiot ovat murrosvaiheessa, jonka seurauksena ihmisen elämisympäristö ja ihmissuhteet ovat muovautumassa uudentyyppisiksi. Tämän seurauksena nykyajan lapset elävät erilaista lapsuutta ja nuoruutta kuin heidän vanhempansa aikanaan. Murrosvaihe on tavoittanut myös suomalaisen perheen, jossa perinteiset roolit eivät ole niin pysyviä kuin aikaisemmin. Esimerkiksi vanhempien rooli lasten auktoriteettina on uhattuna. (Ziehe 1991, 16-33, 42-44.) Edellä toimme esille jo oppilaiden kertomana sen, etteivät kiusaajan vanhemmat kiellä lastaan missään asiassa. Oppilaat eivät kokeneet vanhempien asettaman rajoja lapsilleen.

Entisestä poiketen esimerkiksi päiväkotit ja koulut ovat saaneet merkityksellisemmän aseman lapsen sosialisointiprosessin ja identiteetin muodostumisen edistäjänä. Isän ja äidin rinnalla lapset alkavat pitää esikuvinaan julkisuuden henkilöitä ja rakentavat identiteettiään kaveripiiriin vahvasti muokatessa sitä. (Aittola 1995, 124-125.) Esikuvien merkitys nousee entistä suuremmaksi vanhempien viettäessä yhä vähemmän aikaa lastensa kanssa. Haastattelemamme oppilaat kokivat vanhempien viettävän liian vähän aikaa heidän kanssaan. Oppilaat kokivat vanhempien ajan puutteen koskevan myös kiusaamisongelmaa.

*”...ois silleen, ettei oo vanhempien kans ollu, niin sitte, että vanhemmat ottas vähäks aikaa lomia töistä ja koittais enemmän pitää niinku hauskaa lapsen kanssa...silleen niinku, että ne pystyis esimerkiks uimahalliinkin menee, ni sitte siellä on enemmän sitten muuta porukkaa, sitte niitten kans voi tulla kavereiks ja sitte oppii oleen kiusaamatta.” (a2o10t, 72, 14-15, 22-24)*

Yhteiskunnassamme ollaan koko ajan menossa kohti materialistisempaa aikaa, joka johtaa jollakin tavalla kohti niukempaa ihmissuhdeverkostoa lapsen ympärillä. Lapset alkavat etsiä tavaroista itselleen tyydytystä ja peilaavat näiden kokemusten kautta itseään ympäröivään maailmaan. Pitemmän päälle tyydytyksen hakeminen materialistisista kohteista saa aikaan tyhjyyden tunteen ja kaipuun jostain uudesta tyydyttävien kokemusten antajasta. Tällaisessa ympäristössä lapsen itsetunto ei pääse kehittymään positiiviseen suuntaan, sillä kulttuuri ja tiedotusvälineet eivät kykene antamaan lapselle riittävästi valmiuksia terveen positiivisen minäkuvan rakentamiseen. Kielteisen minäkuvan vuoksi ulkoisen kovuuden takaa saattaa löytyä hyvin haavoittuvainen lapsi. (Aittola, Jokinen & Laine 1995, 124-125)

Välimaan (1995, 47-65) mukaan kulttuurimme korostaa hoikkuuden tärkeyttä erityisesti nuorten tyttöjen keskuudessa ja juuri tytöille oma keho on hyvin tärkeä osa identiteetin muodostumisprosessissa. Neljäsluokkalaiset kertoivat ulkomuodon olevan yksi seikka, jonka perusteella monet oppilaat joutuvat kiusatuksi. Oppilaan oman identiteetin muodostumiseen vaikuttaa varmasti se, jos häntä kiusataan oman ulkomuotonsa vuoksi. Oppilaiden maailmassa näkyvät samat arvot kuin yhteiskunnassamme.

## 6.2 Seuraukset

### 6.2.1 Kiusaaminen minäkuvan vääristäjänä

#### **Kiusatun minäkuva**

Kiusaaminen oli neljäsluokkalaisten mukaan usein jatkumo, jossa samoja oppilaita kiusattiin vuodesta toiseen. Samankaltaisiin tuloksiin päätyi Olweus (1992) tutkiessaan koulukiusaamisen pysyvyyttä. Neljäsluokkalaiset kertoivat lähes kaikkien oppilaiden joutuvan joskus kiusaamisen kohteeksi, mutta silti he sanoivat oppilaiden joukosta löytyvän niitä, joita kiusataan jatkuvasti. Kiusaaminen ei siis useimmiten ollut kiusatulle mikään ohimenevä ilmiö vaan jokapäiväistä kiusaamisen uhrina oloa. Tällainen jatkuva kiusaamisen kohteena olo aiheutti oppilaiden mukaan useita seurauksia kiusatussa.

Kiusaaminen oli oppilaiden mukaan kiusatulle paha olo ja pelkoja aiheuttavaa toimintaa koulussa. Kiusaaminen oli kiusatulle hyvin epämiellyttävä kokemus, joka saattoi vaivata kouluajan ulkopuolellakin. Esimerkiksi eräs neljäsluokkalainen tutkimukseen osallistunut koulukiusattu tyttö mainitsi saavansa outoja tuntemuksia nukkumaan mennessään. Hän kertoi, että koulukiusaamiseen oli kyllä puututtu koulussa, mutta kiusaaminen kuitenkin jatkui yhäti aiheuttaen hänelle paha mieltä. Tämä kyseinen tyttö kertoi leikkivänsä enimmäkseen häntä nuorempien lasten kanssa, koska ei kokenut saavansa kavereita ryhmästään. Kenties tämä tyttö oli hakeutunut häntä nuorempien oppilaiden seuraan, koska koki saavansa heiltä sosiaalista hyväksyntää kiusaamisen sijaan.

Tämän tytön tilitys on esimerkki siitä, miten kiusatun käyttäytymistä leimasi kiusaamisen aiheuttamat paineet. Kiusatun saattoikin oppilaiden mukaan tunnistaa hyvin helposti esimerkiksi välituntien aikana. Kiusattu seisoj usein yksin pihamaalla eikä ollut halukas tulemaan mukaan leikkeihin. Kiusattu putosi tavallaan pois ryhmänsä toiminnasta ja hänestä tuli ryhmän ulkopuolinen. Neljäsluokkalaiset kertoivat kiusaamisen aiheuttavan myös arkuutta, vetäytymistä sosiaalisista tilanteista ja pakenevaa käyttäytymistä kiusaamistilanteiden välttämiseksi. Sosiaalisen hyväksynnän puuttumisen on todettu aiheuttavan yksinäisyyden tunnetta oppilaissa (Cassidy & Asher

1992, 362). Myös oppilaiden toverisuhteiden on osoitettu vaikuttavan kouluviihtyvyyteen (Ladd, Kochenderfer & Coleman 1997, 1195).

*”...se on hirveen hiljanen ja yksin, syrjässä kattoo ku muut tekee jotain ja niinku kukaan ei halua tai siis esimerkiks liikkatunnilla ei halua mennä ryhmään... (A2, O12, 82, 29-31, tyttö)*

Kiusaamisen voitiin näin ollen katsoa muovaavan oppilaan käsitystä itsestään, siitä millainen persoona hän oli ja millaisia ominaisuuksia hänellä oli. Enqvistin (1987, 80-89) mukaan koululaisen minäkuvaan vaikuttavat kertautuvat onnistumisen tai epäonnistumisen kokemukset opiskelussa ja ihmissuhteissa. Sosiaalisen statuksen ja hyväksynnän on todettu vaikuttavan oppilaan koulumenestykseen (Wentzel 1991, 1066). Näin ollen koulukiusatun menestyminen koulussa saattaa heiketä, mikä puolestaan voi vaikuttaa kiusatun minäkuvaan. Oppilaiden mukaan kiusatun ajatuksia omasta itsestä saattoivat hallita hyvin negatiiviset käsitykset, jotka olivat osin tulosta kiusaamisen aiheuttamasta jatkuvasta negatiivisesta palautteesta ja painostuksesta. Pidemmällä tähtäimellä katsottuna kiusatun minäkuva saattoi vääristyä kiusaamisen vuoksi. Hänestä saattoi muovautua joko sisäänpäinkääntynyt persoonallisuus tai hänestä itsestään saattoi tulla kiusaaja. Näin kiusatusta itsestä saattoi tulla aggressiivinen persoonallisuus, joka purki omaa pahaa oloaan kiusaamalla muita. Kiusatun minäkuvan voitiin katsoa tuolloin vääristyneen niin, ettei hän kyennyt persoonallaan vastaamaan kiusaamiseen muuta kuin jatkamalla kierrettä ja muuntumalla itse kiusatusta kiusaajaksi.

Kiusaamisen seurauksia kiusatun persoonaan on kuitenkin Salmivallin (1998) mukaan vaikea erottaa, koska kiusaamisen uhrit saattavat olla jo ennestäänkin hiljaisia, syrjäänvetäytyviä ja heillä saattaa olla huono itsetunto. Salmivalli (1998) näkee kuitenkin selvinä koulukiusaamisen seurauksina lasten kokeman koulupelon sekä erilaiset psykosomaattiset oireet. Rigby (1996, 50-52) näkee sen sijaan selvänä sen, että kiusatun itsetunto vaurioituu koulukiusaamisessa aiheuttaen poissaoloja ja eristäytymistä. Kiusaaminen saattoi myös oppilaiden mukaan tuottaa uhrille sellaista häpeää, ettei hän halunnut puhua asiasta aikuisille. Kiusatusta saattoi tulla kotioloissakin hiljainen persoona. *”Se alkaa kotonaki tota...olemaan kauheen hiljanen ja se ei puhu paljoo ja se on niinku aina sillee yksinään kotonaki, jos ois vaikka siskoja*

*tai veljiä, niin se ei halua leikkiä ja tämmösiä.” (a2o3t, 23, 6-8) Kiusattua eivät enää tuolloin kiinnostaneet leikit eivätkä pelit ja kiusattua leimasi yleinen haluttomuus sosiaaliseen kanssakäyntiin.*

Jotkut kiusatuista oppilaista katsoivat kiusaamisen johtuvan omasta itsestä ja tämä saattoi lisätä kiusatun negatiivista käsitystä omasta itsestä. Oppilaat kertoivat myös usein tuntevansa itsensä tyhmäksi kertoessaan kiusaamisesta opettajalle, koska tuolloin kiusaaminen saattoi lisääntyä kiusaajan kuultua kantelusta. Toisaalta jotkut oppilaista kertoivat jo tottuneensa kiusaamiseen niin, etteivät enää välittäneet siitä. Tämä seikka voisi kertoa siitä, miten kiusatuista tulee alistuvia persoonia, jotka eivät enää jaksataistella epäoikeudenmukaisuutta vastaan vaan alistuvat muiden poljettaviksi. Hamaruksen (1998, 12) mukaan pitkään jatkunut ja vakava kiusaaminen voi johtaa pahimmillaan psykiatriseen hoitoon tai itsetuhokäyttäytymiseen.

### **Kiusaajan minäkuva**

Kiusaamisen voidaan katsoa vääristävän myös kiusaajan minäkuva. Kiusaaja saattaa ryhtyä vähättelemään kiusaamista ja näin puolustella omaa käyttäytymistään. Tämä voi johtaa aggressiivisen käyttäytymisen jatkumiseen, koska kiusaaja ei itse pidä sitä mitenkään ongelmallisena. Toisaalta kiusaaja saattaa kiusata vain huvikseen kuten ajanvietekiusaaja. Kiusaamisesta ja aggressiivisesta käyttäytymisestä saattaa tulla keino hankkia valtaa ja ystävyysuhteita kuten yksinäisellä tai valtaa hakevalla kiusaajallakin. Kiusaamisesta tulee näin ollen vääristynyt keino kohdata erilaisia tilanteita. Tällaisen käyttäytymisen jatkuminen voi vääristää myös minäkuva sen suuntaiseksi, että erilaisten elämäntilanteiden hallinnassa auttavat vain aggressiiviset käyttäytymismallit. Pulkkinen (1997) on tutkinut aggression kehittymistä pitkäaikaisesta tutkimuksesta keinoilla ja todennut, että hyökkäävyys toisia lapsia kohtaan 8-vuotiaana ennustaa väkivaltaista käyttäytymistä myös myöhemmässä iässä. Aggressiivisesti käyttäytyvät lapset kiusaavat usein toisia lapsia ja heillä on heikko itsehallinta. (Pulkkinen 1997, 35-36.)

Rolandin (1983) mukaan kiusaaminen tuottaa mielihyvää kiusaajalle ja kiusaajan tyydytyksen voidaan olettaa lisääntyvän uhrin pelokkuuden myötä. *”ku joku (kiusatut) ottaa oikeen herkästi sen ja niistä se tuntuu inhottavalta ja ilkeeltä, niin ne (kiusaajat) haluaan oikeestaan just niin. Ne jotka ei välitä, niin ne lopettaa sen kiusaamisen,*

*mutta... semmosia (jotka ovat) herkkiä kiusaamiselle, niitä ne haluaaki kiusata.” (a2o19t, 111, 21-24)* Kiusaaminen olikin testausta, jossa kiusaaja etsi uhria, joka oli mahdollisimman pelokas. Pikasin (1990) mukaan kiusaaminen alkaakin usein testaamisesta, jossa oppilaat tutkivat toisiaan testaamalla toistensa luonteenpiirteitä. Hän sanoo kuitenkin poikkeavuuden vetävän eniten testausta puoleensa, jolloin kiusaaminen alkaa. (Pikas 1990, 71)

Neljäsluokkalaiset sanoivat kiusaajan saavan mielihyvää kiusaamisen kokemuksesta varsinkin silloin, kun he saavat osoittaa olevansa luokan johtajia. *”Jotkut kiusaajat ovat pienempiä kuin kiusattu. Silloin on kyseessä kovisteleva ja pomotteleva henkilö...jotkut kiusaajat nauttivat kiusauksesta...yrittää näyttää esimerkiksi uudelle oppilaalle, että heinä oon pomo.” (a1o7, 4-11)* Tämä kiusaamisesta nauttiminen voisi toteutua kaikkien viiden kiusaamistyyppin kohdalla: valtaa hakevan kiusaajan, yksinäisen kiusaajaan, kateellisen kiusaajan, ajanviete kiusaajan ja satutetun kiusaajan kohdalla.

Valtaa hakeva kiusaaja saa mielihyvää saadessaan alistaa kiusattua ja kokiessaan olevansa luokan johtaja. Yksinäinen kiusaaja saa tyydytystä siitä, kun muut oppilaat tulevat hänen puolelleen kiusaamisessa. Kateellinen kiusaaja kokee mielihyvää, kun saa mollata kiusattu hänen uusista vaatteistaan tai koulumenestyksestään. Ajanviete kiusaaja saa mielihyvän tunteen kiusaamisesta, koska hän kiusaa huvikseen. Satutettu kiusaaja saa mielihyvän tunteen purkaessaan omaa pahaa oloaan muihin tai kostaessaan omille kiusaajilleen. Tämän käyttäytymismallin voidaan katsoa myös vääristävän kiusaajan minäkuvaa siihen suuntaan, ettei kiusaaja kenties osakaan etsiä mielihyvän kokemuksia muualta kuin kiusaamisesta.

Attribuutioteorian mukaan yksilöillä on taipumus tulkita tapahtumia ja etsiä syitä erilaisille tapahtumille joko itsestä tai ulkoisista tekijöistä (Weiner 1995, 6-7). Kiusaajan voidaankin nähdä hakevan syyn kiusaamiseen lähinnä kiusatusta eikä niinkään omasta itsestään. Tämä ajattelumalli kertoo siitä, miten kiusaaja voi hakea oikeutusta kiusaamiselleen kiusatusta eikä hänen tarvitse miettiä onko omassa käyttäytymisessä jotakin vääristynyttä. Attribuutioteorian mukaan yksilöt käyttäytyvät minää tukevan attribuution mukaisesti (Weiner 1995, 21-22). Tällöin kiusaaja vahvistaa omaa käyttäytymistään ja vahvistaa omaa minäkäsitystään esimerkiksi luokan johtajana olemisesta.

## 6.2.2 Kiusaaminen vähentää kouluviihtyvyyttä

Kiusaaminen seuraukset näkyvät koko kouluyhteisössä. Penttilän (1994) mukaan kiusaaminen vie koulusta työrauhan ja työilon sekä vaurioittaa koulun yhteishenkeä ja oppilaiden välistä kanssakäymistä. Hänen mukaansa koulun rangaistuskeinojen ollessa riittämättömiä kiusaamisen lopettamiseksi, on kiusaamisen lopettamiseksi otettava käyttöön keinot, joita myös muualla yhteiskunnassa käytetään järjestyksen palauttamiseksi. Tällöin poliisin kutsuminen paikalle voi olla yksi keino. (Penttilä 1994, 74.) Tällaiseen tilanteeseen ajaututtiin Suomessa syksyllä 1999. Helsingin sanomissa (12.11 1999) kerrottiin Huittisten kaupungin joutuvan maksamaan 70 000 markkaa vahingonkorvauksia koulun entiselle oppilaalle, joka oli joutunut koulukiusaamisen kohteeksi useiden vuosien ajan.

Tämänkaltaisten äärimmilleen johtaneiden tilanteiden voidaan katsoa kiristävän koulun ilmapiiriä. Koulussa ei tuolloin ole henkisesti hyvä olla eikä myöskään fyysisesti jakseta pitää huolta kouluviihtyvyydestä. Oppilaat saattavat alkaa pelätä erilaisia tilanteita, joissa he näkevät kiusaamista tapahtuvan. *"Kyllä mä täällä viihdyn ja täällä on ihan mukavaa, mutta joskus on tympeetä, ku isommat tulee ja rupee... potkimaan, kamppimaan, hakkaamaan... ja kaikkee tämmöstä..."* (a2o2p, 10, 8-10) Toverisuhteet tulevat mutkikkaiksi ja lasten keskuudessa syntyy ryhmittymiä, koska kiusaamisen välttämiseksi on jokaisen pyrittävä liittoutumaan jonkun kanssa. Kiusaamistilanteet tapahtuivatkin usein ryhmäilmiönä, jolloin kiusaamista tukemassa oli useampi oppilas. Kiusaamistilanteet tapahtuivat usein yleisillä paikoilla, jolloin useat koulun oppilaat näkivät sen. *"Kiusaamistilanne on aika yleisellä paikalla, että kaikki nauraisivat ja siitä kiusaaja pitää."* (a1o9, 26) Tällöin kiusaaminen oli koko kouluyhteisön asia ja useat oppilaat tiesivät koulukiusaamista tapahtuvan. Tämä koulukiusaamisesta tietäminen saattoi aiheuttaa oppilaissa pelkoa koulukiusaamisen kohteeksi joutumisesta. Oppilaiden kokiessa koulun turvattomaksi paikaksi ei tuolloin myöskään pääse toteumaan koulun tehtävä tukea lapsen kasvua myönteiseksi ja hyvän itsetunnon omaavaksi persoonaksi.

Kouluviihtyvyys ei ole pelkästään oppilaiden kokemus vaan myös koulun opettajat ja muu henkilökunta ovat osa kouluorganisaatiota. Enqvist (1987, 13-19)



näkee koulun koostuvan sekä sosiaalisesta että fyysisestä ulottuvuudesta. Hän sanoo koulun opettajien, oppilaiden ja muun henkilökunnan olevan toistensa kanssa monitahoisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa koulukiusaamisen olemassaolo ja siihen puuttuminen. Oppilaalle syntyy turvallisuuden ja viihtyvyyden tunne kouluympäristössä, jos hän kokee, että koulukiusaamista ei hyväksytä aikuisten taholta. ”*Aikuisten pitäis aina ku ne näkee että jotaki kiusataan niin mennä väliin ja sille joka on alottanu sanoa, että sä et saa kiusata ketään, sopikaa se asia.*” (a2o19t, 112, 5-6) Kiusaamisen jatkuminen ja kiusaamistilanteiden ratkomatta jääminen aiheuttaa epävarmuutta oppilaissa ja kiristää samalla koko koulun ilmapiiriä.

### 6.2.3 Koulukiusaamisen pitkäaikaiset seuraukset

#### **Aggressiivisen käyttäytymisen jatkumo**

Kohlbergin (1981) mukaan moraalit kehittyvät lapsen kognitiivisen kehityksen myötä. Lapsi pohtii moraalikysymyksiä eri näkökulmista ja kehittyvät oman edun tavoittelemisesta kohti yhteisen hyvän tavoittelemista. Moraali voi kuitenkin kehittyä myöhemmässäkin iässä, joten vielä aikuisiässäkin henkilö voi pitää moraali-kehityksen alkupäässä sovinnaisen moraalin tasolla. (Kohlberg 1981, 17-22.) Aggressiivisesti käyttäytyvä nuori tai aikuinen ei ole välttämättä edennyt moraalin kehityksessä vielä esimoraalista tasoa korkeammalle tasolle, vaan jatkaa käyttäytymistään erilaisten palkkioiden ja rangaistusten ohjaamana. Hän käyttäytyy silloin sovinnaisen moraalin kaudelle tyypillisellä tavalla. Aggressiivista käyttäytymistä voidaan sanoa palkitsevan koulukiusaajan toverien hyväksyntä ja toisaalta yhteiskunnassa palkitseminen voi myöhemmässä vaiheessa tulla vaikkapa nuorisojengin taholta.

Useat tutkijat ovat tutkineet aggressiivisen käyttäytymisen jatkuvuutta. Pulkkinen (1997) on todennut kouluiässä alkaneen aggressiivisen käyttäytymisen olevan ennuste myöhemmällä iällä tapahtuvaan ei-toivottuun käyttäytymiseen. Myös Enqvistin (1987) mielestä kiusannut oppilas, joka on oppinut aggressiivisia käyttäytymismalleja, voi omata myös aikuisiässä monenlaisia sopeutumisvaikeuksia. Olweuksen (1992, 31) mukaan aggressiivisuus on usein pysyvä ominaisuus, jolloin kouluiässä voimakkaan aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi toimii aggressiivisesti myös aikuisiässä. Mccord

(1986, 354-356) muistuttaa kuitenkin, että perheen toimintatavat vaikuttavat aggressiivisen käyttäytymisen jatkumiseen. Toisaalta voidaan katsoa kulttuuristen ja yhteiskunnallisten arvojen vaikuttavan aggressiivisen käyttäytymisen esiintymiseen. Jos koulussa ei puututa aggressiiviseen käyttäytymiseen ja osoiteta selkein normeihin käyttämistapoja, voi tästä seurata yksilön aggressiivisen käyttäytymisen jatkuminen aikuisikään. Koulukulttuurin antamat mallit ratkaista ongelmatilanteita heijastuvat myös myöhempään tilanteiden ratkaisukeinoihin aikuisiässä. Jos koulussa kyetään ratkomaan kiusaamistilanteita, voi tämä antaa vinkkejä myös aikuisiän ongelmatilanteiden ratkomiseen muutoinkin kuin väkivallan keinoin.

Nyky-yhteiskunnassamme ovat kaikenlaiset väkivallan teot lisääntyneet ja raaistuneet. Tämä voisi olla aggressiivisen käyttäytymismallin jatkumo kouluajoilta alkaneista käyttäytymistavoista. Olweus (1992) sanoo koulukiusaajilla olevan positiivisemmän asennoitumisen väkivaltaan kuin muilla oppilaille, joten riski rikollisuuteen ja alkoholin väärinkäyttöön on suurempi kuin muilla oppilaille. Nuutinen (1989) sanoo työskenneltyään pahoinpideltyjen potilaiden kanssa teho-osastolla, että väkivallan seuraukset saattavat olla ennakoitua vakavammat. Useimmilla nuorilla ei kuitenkaan ole käsitystä siitä, mitä väkivalta aiheuttaa ja siksi onkin välttämätöntä kertoa heille väkivallan seurauksista. (Nuutinen 1989, 113-116.)

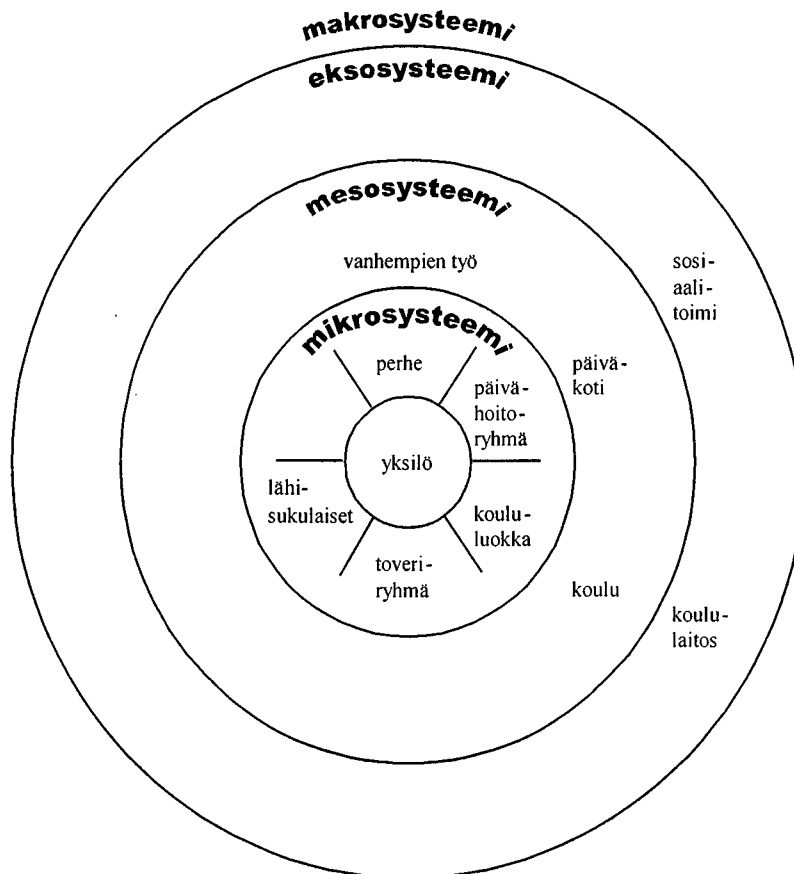
### **Vaikuttaako koulukiusaaminen depressiivisyyden muodostumiseen?**

Kouluiässä lapset ovat useiden tutkijoiden mukaan herkässä kehityskaudessa. Waas (1991) katsoo kiusaamisen vaikuttavan lapsen kasvuun ja kehitykseen siten, että kiusaaminen voi aiheuttaa ongelmia myös aikuisiässä. Koulukiusaaminen antaa kiusatulle lapselle jatkuvan huonommuuden tunteen. Lapsen sosiaalinen havainnointi tapahtuu Weinerin (1982, 21-34) mukaan attribuutioteorian näkökulmasta siten, että lapsi antaa omille epäonnistumisilleen selityksiä ja tulkintoja. Koulukiusattu voi tulkita kiusaamisen syiden olevan hänessä itsessään ja tämä voi vähentää hänen omanarvontuntoaan ja synnyttää masennusta. Lapsi ei mahdollisesti koe olevansa onnistunut sosiaalisissa taidoissaan, joutuessaan jatkuvasti kiusaamisen kohteeksi. Kiusaaminen voi näin ollen pitkällä tähtäimellä olla haitaksi yksilön kokonaiskehityksen kannalta. Koulukiusaamisen seuraukset voivatkin olla vakavat. Pahimmillaan kiusattu masentuu pitkäksi aikaa ja Olweuksen (1992, 47) mukaan ei

olekaan mikään ihme, että vuosia jatkuneen ahdistelun ja kiusaamisen jälkeen kiusatun huono käsitys itsestä saa yliotteen ja he näkevät itsemurhan ratkaisuna tilanteeseen. Koulukiusaaminen voi siis olla pohjalla aikuisiän depressiossa.

### 6.3 Koulukiusaamisen ratkaisuehdotuksia

Koulukiusaamisen ratkaisuehdotuksia pohdittaessa on syytä tiedostaa yksilön kehittymistä ja toimintaa muokanneet tekijät. Amerikkalainen Bronfenbrenner (1979) on luonut ekologisen sosiaalistumisteorian, jossa yksilön ymmärretään olevan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Yksilön nähdään vaikuttavan ympäristöönsä ja ympäristön yksilöön.



Kuvio 2. Bronfenbrennerin ekologinen sosiaalistumisteoria.

Ekologisen teorian mukaan lasta tarkastellaan kokonaisvaltaisesti. Bronfenbrennerin teorian mukaan muutokset mikro-, meso-, ekso-, ja makrosysteemeissä näkyvät

muutoksina yksilön sosiaalisissa suhteissa. Perheellä on luonnollisesti keskeinen rooli lapsen kehityksen tukemisessa. Mikrosysteemissä lapsen toimintaan entistä vahvemmin vaikuttavat myös koululuokka ja toveriryhmä. Mesosysteemissä vanhempien suhde työhön, koulun toiminta ja päätökset vaikuttavat käytäntöjen kautta yksilön ajatuksiin ja toimintaan. Edellä olemme tuoneet jo esille eksosysteemissä olevan koululaitoksen välittämien arvojen ja asenteiden suuren vaikutuksen koulua käyviin oppilaisiin. Makrosysteemi puolestaan kuvaa koko yhteiskunnan toimintaa, arvoja ja uskomuksia, jotka puolestaan luovat edellytykset lapsesta huolehtimiselle. (Bronfenbrenner 1979, 209-291.)

Bronfenbrennerin ekologinen sosiaalistumisteoria antaa syyn nähdä koulukiusaamisen ratkaisumahdollisuudet monen eri tahon sisällä. Toisaalta koulukiusaamisongelman ratkaisu saattaa löytyä näiden eri tahojen yhteiseen ongelmaan paneutumisen tuloksena. Olemme ratkaisuehdotuksissa tuoneet esille kodin, koulun sekä koko yhteiskunnan vaikutusmahdollisuudet koulukiusaamisen lopettamiseksi.

Koulukiusaamisen loppumiseksi oppilaat kertoivat useita ratkaisuja. Oppilaiden mukaan oli tärkeää, että aikuinen puuttuu kiusaamiseen heti sitä nähdessään. Tämä voisi kertoa siitä, miten oppilaat odottavat aikuisten osoittavan sen, ettei ole hyväksyttävää kiusata toista. Oppilaat tarvitsevat aikuisen tuen ja koulun säännöt turvaamaan hyvinvoinnin koulussa. Pidemmällä tähtäimellä oppilaat sanoivat kuitenkin olevan parasta, että he itse toimivat kiusaamisen ratkaisijoina. Opettajan puuttumisen tulos oli usein väliaikainen. Tämä kertonee siitä, että kiusaaja toimii Kohlbergin (1981, 17-22) moraalien kehittymisen teorian esimoraalisella tasolla. Tällöin lapsi lopettaa kiusaamisen rangaistuksen välttämiseksi. Kiusaamisen lopettamisen syynä kiusaajalla saattaa olla myös opettajan miellyttämisen halu, joka kuuluu Kohlbergin sovinnaisen moraalien tasolle. Tutkimusaineistossa oppilaat pyrkivätkin miettimään muita keinoja kiusaamisen lopettamiseksi. Kiusaaminen oli usein ryhmäilmiönä tapahtuvaa toimintaa ja ratkaisuna nähtiinkin koko oppilasryhmän asennemuutos.

Koulun yleisellä ilmapiirillä on myös merkittävä vaikutus kouluviihtyvyyteen ja tätä kautta myös koulukiusaamisen ilmenemiseen. Neljäsluokkalaiset pitivät myös vanhempien osuutta tärkeänä koulukiusaamiskierteen katkaisijana. Yhteiskunnan näkökulma ei ollut niin näkyvästi esillä oppilaiden mielipiteissä, mutta näiden

oppilaiden mielipiteiden taustalla voidaan nähdä myös yhteiskunnan merkitys koulukiusaamisen katkaisijana.

### 6.3.1 Koulun keinot kiusaamisen vähentämiseksi

Edellä toimme jo esille, että oppilaat kokivat opettajan puuttumisen tärkeänä ratkaistaessa koulukiusaamista. Mitä muuta koulussa voidaan tehdä koulukiusaamisen ehkäisemiseksi ja lopettamiseksi?

#### **Koulun lähtökohdat kiusaamisongelman ratkaisemisessa**

Tehtäessä töitä koulussa jonkin yhteisen asian eteen nousevat keskeiseksi toimivat ja avoimet ihmissuhteet. Hyvät suhteet opettajien ja oppilaiden sekä muun henkilökunnan välillä ovat välttämättömät koulukiusaamisen lopettamiseksi. Hämäläinen ja Sava (1989) tuovat esille, että koulussa tapahtuvaa kehittämistä edistävät opettajien ammattitaito, uskallus, kärsivällisyys ja koko henkilökunnan mukana olo. Asioiden edistäminen koulussa koetaan usein ylimääräisenä taakkana. (Hämäläinen & Sava 1989, 112.) Koulukiusaamisen kohdalla mielestämme ensiarvoisen tärkeäksi nousee koulun avoin keskusteluilmapiiri, myös kriittiselle keskustelulle. Avoin ja luottamuksellinen ja tukeva ilmapiiri auttaa opettajia kestämaan heihin kohdistuvia paineita ja voittamana vaikeuksia (Hämäläinen & Sava 1989, 30). Koulukiusaamisen kohdalla opettaja joutuu kohtamaan paljon häneen kohdistuvia vaatimuksia ja odotuksia.

Koulukiusaamisongelman ratkaisemiseksi Olweus (1992) näkee ensimmäisenä vaiheena ongelman tiedostamisen (Olweus 1992, 60). Oppilaiden kertoman mukaan opettajat eivät heidän mielestään tienneet koulukiusaamisesta siinä mittakaavassa kuin sitä esiintyi. Oppilaat toivoivat opettajan puuttumista kiusaamiseen, mutta ongelmaksi muodostui opettajien tietämättömyys ongelman laajuudesta. Kiusaamisongelman ratkaisemisen toiseksi perusedellytykseksi nousee henkilökunnan sitoutumisen ongelman ratkaisemiseen (Olweus 1992, 62-63.) Kiusaamisongelman ratkaisemiseksi tarvitaan koko kouluyhteisön työpanos ja tuki.

Edellä tuli esille opettajien tietämättömyys kiusaamisongelman laajuudesta. Opettajan tulisi pyrkiä ottamaan selvää luokkansa tilanteesta. Opettajan on hyvä seurata oppilaiden välistä kanssakäymistä välitunneilla, koulun käytävillä ja oppitunneilla. Kyselylomakkeen avulla opettajan on mahdollista saada lisää tietoa oppilailta itseltään heidän välisistä suhteista. Kyselylomakkeiden lisäksi opettaja voi myös haastatella luokkansa oppilaat halutessaan tarkempaa tietoa kiusaamisesta. (Salmivalli 1998, 164-167.)

Roland (1989) esittää koulukiusaamisen ratkaisemiseksi kolmivaiheisen mallin, jossa ensimmäisenä ovat aikuisiin kohdistuneet toimenpiteet. Toiseksi aikuisiin vaikuttamisen nähdään vaikuttavan lapsiin. Kolmanneksi lapset vaikuttavat kiusaamistilanteeseen. (Roland 1989, 143-144.) Roland (1983) näkee aikuisten käyttäytymisen ja asenteiden vaikuttavan lapsiin ja sitä kautta suoraan kiusaamistilanteeseen. Kuitenkin kouluissa pyritään vaikuttamaan oppilaiden kautta ensisijaisesti suoraan kiusaamistilanteeseen. (Roland 1983, 28-29.) Olweus (1992) korostaa, että ongelman ratkaisemisen toimenpiteet kohdistuvat koulun koko oppilasjoukkoon. Toimenpiteillä pyritään toimimaan kiusaamista vähentävästi sekä toisaalta myös kiusaamista ehkäisevästi. (Olweus 1992.) Koko oppilasryhmään kohdistuvat toimenpiteet lienevät tärkeitä, sillä oppilaiden kertomusten mukaan kiusaamistilanteessa oli mukana kiusaajan ja kiusatun lisäksi myös muita oppilastovereita.

### **Koulun toiminta kiusaajan ja kiusatun kohdalla**

Besag (1989) korostaa **kiusaajaan** kohdistuvien toimenpiteiden tärkeyttä oppilaan moraalisena kehittäjänä. Myös rangaistukset ovat merkittäviä oppilastoverien suojelemiseksi. (Besag 1989, 81-82.) Oppilaat kokivat, ettei kiusaaja ajattele kiusatun tunteita. *"...kiusaaja ei ajattele miltä kiusatusta tuntuu. Jos kiusaaja ajattelisi miltä kiusatusta tuntuu, niin ei olisi enää koulukiusaamista..." (a1o19, 20-21).* Kiusaajan moraalin kehittäminen on tärkeää, jotta hänet saadaan ymmärtämään kiusaaminen kiusatun näkökulmasta.

Salmivalli (1998) tuo esille, että kiusaajan käyttäytymisen säätelyn, emotionaalisen kontrollin, sosiaalisten taitojen opettelu, sosiaalisen informaation prosessoinnin

harjoittelun sekä empatia- ja rooliharjoitusten kautta voidaan päästä hyviin tuloksiin. Intervention kohdistamisella samanaikaisesti monelle edellä mainitulle alueelle saatetaan päästä pitkäaikaisiin pysyviin tuloksiin. Interventio on onnistunut, kun aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen sosiaalisiin tilanteisiin liittyvä tieto karttuu, tiedon soveltaminen käytäntöön onnistuu sekä taito tarkkailla omaa ja toisten käyttäytymistä kehittyy. (Salmivalli 1998, 168-169.)

**Kiusattujen** kohdalla Besag (1989) näkee tärkeäksi kiusattujen kanssa kommunikoinnin. Kiusatut lapset tarvitsevat usein myös apua ystävyys-suhteiden luomisessa, itseluottamuksen ja itsearvostuksen kehittämisessä sekä ohjeita uusien kiusaamistilanteiden välttämiseksi. (Besag 1989, 82.) Oppilaat kertoivat kiusaamisen kohdistumisesta oppilaisiin, jotka eivät puolustaneet itseään. Tämä saattaa kertoa esimerkiksi itsearvostuksen puutteesta tai kyvyttömyydestä puolustaa itseään. Kiusatut oppilaat tarvitsevat apua ja neuvoa aikuiselta kiusaamisen välttämiseksi. Roland (1983) kokee tärkeäksi luottamuksellisen ja turvallisen keskusteluympäristön luomisen aikuisen ja kiusatun välille. Kiusaamistilanteista keskusteltaessa saadaan tietoa lapsen tavasta reagoida uhkaavissa tilanteissa. Tämän jälkeen käydään läpi erilaisia koulumaailmaan liittyviä tilanteita ja otetaan selvää kuinka oppilas niissä toimisi. Keskusteltaessa tilanteista aikuinen kiinnittää huomiota hyviin reagoitintapoihin ja suosittelee niitä ja vastaavasti varoittaa huonoista reagoitintavoista. Lisäksi positiivisia reagoitintapoja on hyvä harjoitella näyttelemällä. (Roland 1983, 60-62.)

### **Koulun toimenpiteet koko oppilasryhmään**

Good ja Brophy (1994) korostavat, että aggressiiviseen käyttäytymiseen on puututtava välittömästi, kun sitä tapahtuu (Good & Brophy 1994, 185). Myös Pikas (1989) pitää tärkeänä lähtökohtana kiusaamisen lopettamiseksi sitä, että opettaja viestittää oppilailleen vastustavansa kiusaamista. Opettajan tulisi korostaa, että kiusaamistapauksiin puututaan heti. Tästä kiusaamistapauksiin puuttumisesta on pidettävä kiinni. (Pikas 1989, 103.) Haastattelemamme oppilaat kokivat myös, että opettajan on puututtava kiusaamiseen aina sitä nähdessään.

Aikuisen puuttumisen lisäksi oppilasta on hyvä ohjata periaatteelliseen ajatteluun ja toimintaan. Oppilasta tulisi auttaa ymmärtämään, että säännöt on sovittu kaikkien parasta ajatellen. Oppilaan ymmärtäessä kunkin luokkatoverinsa tasavertaiset oikeudet päästään kohti Kohlbergin periaatteellisen moraalitason tasoa. Periaatteellinen ajattelu auttaa lasta toimimaan tilanteissa muut huomioon ottaen. Periaatteellisen moraalitason tasolle päästään harvoin, mutta sosiaalisissa ryhmissä siihen on kuitenkin hyvä pyrkiä.

Koko oppilasryhmään vaikuttamisen lähtökohtana voidaan pitää yhdessä toimimista. Yhdessä toimimista voidaan harjoitella niin oppitunneilla kuin muissakin luokan toiminnoissa (Walker 1989, 135). Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja ongelmanratkaisutaidot nousevat merkittävään asemaan, koska oppilaat kokevat, että opettajan puuttuminen tilanteeseen on vain väliaikainen ratkaisu. *"niin, jos opettaja tulee väliin, niin yleensä se riittää ei lopu siihen, koska sitte se jää vaan niinku kesken ja se pitäis sitte sopia..."* (a201p, 7, 9-10) Oppilaat näyttivät kokevan, että ratkaisuhaluuden ja -kyvyn tuli löytyä heistä itsessään. Toki opettajalla on merkittävä asema ohjatessaan oppilaita vastuun ottamiseen kiusaamisongelman ratkaisemisessa.

Salmivalli (1995, 1998) korostaa, että useimmat oppilaat ovat kiusaamisessa mukana tavalla tai toisella. Tämän vuoksi kiusaamista vähentävät toimet tulee suunnata koko oppilasryhmään. Esimerkiksi kiusaajaa tukevat sekä kiusattua puolustavat oppilaat voidaan saada mukaan kiusaamisen vähentämiseen omalla toiminnallaan. Kiusaamisesta saattaa kadota tarkoitus, kun kiusaaja ei saa enää tukea häntä tukeneelta oppilaalta. Luokan oppilaat on hyvä saada tietoisiksi omista rooleistaan kiusaamistilanteissa. (Salmivalli 1995, 364-372 ja 1998, 170-171.) Erityisen tärkeää on ns. sivustakatsojien asema kiusaamisen vähentämisessä. Sivustakatsojat olivat neljäsluokkalaisten kertoman mukaan passiivisia. Nyt tärkeäksi nousee tämä passiivisen oppilasjoukon aktivoiminen kiusaamisen vastustamiseen. Roland (1983) tuo esille avainoppilaiden vaikutuksen sekä kiusaajiin, uhreihin, kiusaamishaluisiin ja muihin oppilaisiin. Avainoppilaat ovat arvostettuja ja heidän kannanotoillaan voi on merkitystä jopa niin, että koko luokan asenne kiusaamista kohtaan muuttuu. (Roland 1983, 112-113.) Tällaisia avainoppilaita saattaa löytyä siitä passiivisten oppilaiden ryhmästä, josta oppilaat puhuivat tutkimusaineistossa (5.2.3).



Mitä muuta koulussa voitaisiin tehdä kiusaamisen ehkäisemiseksi ja lopettamiseksi? Neljäsluokkalaisten kertoman mukaan kiusaaminen on yleisintä välitunneilla. Välituntivalvonta on merkityksellistä kiusaamisen kontrolloinnissa ja ehkäisemisessä. Tutkimusten mukaan kiusaamista on vähemmän niissä kouluissa, joissa on suhteellisen paljon opettajia välituntivalvonnassa (Olweus 1992, 65). Oppilaat puhuivat välituntikiusaamisen tapahtuvan silloin, kun opettaja ei näe. Välituntivalvonnan seurauksena oppilaille tulee entistä vähemmän tilaisuuksia kiusaamiseen opettajan silmän saavuttamattomissa. Myös koulun pihan viihtyisyys ja virikkeet houkuttelevat oppilaita positiiviseen vuorovaikutukseen keskenään (Olweus 1992, 67). Oppilaat kertoivat haastatteluissa joidenkin kiusaajien kiusaavan ajanvietteekseen. Oppilaat kokivat, että kiusaajalla ei välitunnilla ole mielekästä tekemistä ja hän kiusaa sen vuoksi. Näyttää siltä, että oppilaat kaipaisivat enemmän virikkeitä välituntitoimintaan, kenties myös ohjattua toimintaa.

Kiusattujen itsetuntoa nostamalla voidaan vaikuttaa koulukiusaamisen loppumiseen. Tätä kautta oppilas voi saada omanarvontuntoa ja halua puolustaa omia oikeuksiaan. Olweuksen (1992, 47) mukaan kyse on demokraattisista peruseriaatteista, joiden mukaan jokaisella yksilöllä on oikeus välttyä sorrolta ja tahalliselta nöyryytykseltä. Juvonen (1994, 46-73) katsoo jokaisella yksilöllä olevan myös oman reviirin, jolle ei tarvitse kiusaajia päästää. Jokaisesta lapsesta voisi kasvaa oman reviirinsä vartija, jolloin kiusaamistilanteet katkeaisivat ennen kuin ovat ehtineet alkaakaan. Oppilaat katsoivat voivansa vaikuttaa yhdessä ryhmänä koulukiusaamiseen. Neljännen luokan oppilaiden mukaan kyse on pitkälti asenteiden muutoksesta, jossa muista oppilaista ei enää kaivetakaan esiin huonoja puolia, vaan yhdessä voidaan pyrkiä positiivisempaan ilmapiiriin luokassa.

Salmivalli (1998) uskoo kiusattujen negatiivisen näkemyksen itsestään edistävän kiusaamista, koska he viestivät epävarmuutta ympäristöönsä. Salmivalli (1998) ehdottaakin näiden oppilaiden itsetunnon parantamista, jotta kiusaamisen noidankehä saataisiin umpeutumaan. Itsetunnon parantuessa oppilas voisi paremmin kyetä puolustautumaan koulukiusaamiselta. Roland (1983) esittää sen sijaan, että kiusatun olisi hyvä opetella omien ongelmien ratkaisemiseen soveltuvia käyttäytymismalleja kuten esimerkiksi myönteisellä käytöksellä muihin oppilaisiin vaikuttaminen. Oppilas voi myönteisellä käytöksellään ohjata sosiaalista kanssakäymistä

vastavuoroisuusperiaatteen suuntaan. (Roland 1983, 62.) Kaiken kaikkiaan voitaisiin koulussa pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden sosiaaliseen havainnointiin antamalla virikkeitä, jotka tukevat oppilaiden moraalien ja kognitiivisen ajattelun kehitystä. Koulussa voitaisiin vaikkapa keskustella erilaisista ongelmatilanteista ja niiden syytulkinnoista, ratkaisuehdotuksista ja moraalikysymyksistä yhdessä. Opettaja voisi antaa lapsille pohdittavaksi ongelmatilanteen, josta voitaisiin yhdessä keskustella. Opettajan tulisi painottaa oppilaille myös ongelmien moraalista puolta, jotta voitaisiin arvioida niiden oikeellisuutta ja vääryyttä yhdessä.

### 6.3.2 Vanhemmat kasvattajina kouluväkivaltaa vastaan

Vaikka vastuu koulukiusaamisen lopettamiseksi on koululla, niin vanhemmat voivat tehdä paljon ehkäistäkseen ja vähentääkseen kiusaamista (Olweus 1992, 90). Lagerspetzin (1977) tutkimusten mukaan lasten kehitykselle on olemassa ympäristöjä, jotka edistävät aggressiivisen reagoititavan kehittymistä ja sellaisia ympäristöjä, jotka edistävät yksilön itsekontrollin kehittymistä. Jotkut vanhemmista pyrkivät aikaansaamaan lapsissa aggression vastaisten normien sisäistymistä ja he myös korostavat toisen ihmisen asemaan eläytymisen merkitystä. (Lagerspetz 1977, 158-159.) Mitä kiusaamisen ja aggression vähentämiseksi voidaan kodeissa tehdä? Miten kodeissa kehitetään lapsen itsekontrollia ja empatiakykyä? Mitä kodeissa voidaan tehdä koulukiusaamisen ennalta ehkäisemiseksi?

Vanhempien luontaiseen auktoriteettiin pohjautuva turvallisuus, lapsen toimintojen kontrollointi, odotukset, lämpö ja kuuntelu ohjaavat lasta itsehallinnan kehittämiseen. Vanhempien kiinnostus lastaan kohtaan, lapsen mielipiteiden huomioon ottaminen ja johdonmukaisuus kuvaavat epäaggressiivisuuteen ohjaavaa kasvatusta. Tällaisessa ympäristössä lapsen suhde vanhempiinsa kehittyy turvalliseksi ja luottavaiseksi. (Pulkinen 1997, 39-42.) Nykypäivänä lämmin suhde lapsen ja molempien vanhempien välillä ei ole itsestäänselvyys. Perinteisen perheen malli on katoamassa uusperheiden lisääntyessä. Huttunen (1998) mukaan erityisesti uusperheet luovat tilanteita, joissa esimerkiksi isyyden edellyttämät taidot joutuvat koetukselle. Lapsi tarvitsee kuitenkin niin sanottua psykologista isää, johon lapsella on tunnepohjainen ja kokonaisvaltainen suhde. (Huttunen 1998, 37)

Nykyään monissa kodeissa molemmat vanhemmat ovat töissä. Tämä johtaa usein siihen, että lapset viettävät paljon aikaa kotona yksinään. Vanhempien tulisi kuitenkin jollakin tavalla pystyä kontrolloimaan lastensa tekemisiä, jotta lapsi ei ajautuisi sopimattomien tv-ohjelmien katsomiseen tai uppoutuisi tietokonepelien maailmaan. (Pulkkinen 1997, 42.) Työssä käyvän vanhemman tulee huolehtia myös siitä, ettei hän työnsä takia laiminlyö perhettään. Lapselle ei riitä pelkkä fyysinen läsnäolo. Lapsi tarvitsee aikuista rinnalleen myös henkisenä rohkaisijana ja mielipiteiden kuuntelijana. (Kinnunen 1997, 51, 56.) Tutkimukset osoittavat myös hyvän parisuhteen tukevan äidin ja isän vanhemmuutta. Tasapainoisessa aviosuhteessa elävien vanhempien suhde lapsiinsa on lämpimämpi ja paremmin lapsen tarpeet huomioiva. (Kettunen, Krats & Kinnunen 1997, 84.)

Olweus (1992) korostaa kotien merkitystä kiusaajan negatiivisen käytöksen muuttamisessa positiiviseen suuntaan. Muutoksen edistymistä tukee myös vanhempien johdonmukaisuus ja suhtautuminen negatiivisesti lapsen kiusaamiseen. Tärkeää kiusaamisen loppumiseksi olisi selkeiden sääntöjen sopiminen perheen sisällä. Sääntöjen noudattamisesta lapselle tulee antaa positiivista palautetta, joka tukee häntä yrittämään. Vastaavasti sääntöjen rikkomisesta tulee seurata yhdessä sovittu rangaistus. Luonnollisesti tärkeäksi lapsen käyttäytymiseen vaikuttavaksi tekijäksi nähdään vanhempien antama aika lapselleen. Yhdessäolo auttaa lasta luottamaan ihmisiin sekä antaa tilaisuuden positiivisten käyttäytymismallien oppimiseen. (Olweus 1992, 90-92.)

Kiusattu oppilas tarvitsee vanhempien tukea ja hyväksyntää muodostaakseen positiivisemmän kuvan itsestään. Itseluottamus auttaa häntä puolustamaan itseään toveripiirissään. (Olweus 1992, 92-93.) Neljäsluokkalaiset pitivät eräänä ratkaisumallina myös sitä, että vanhemmat veisivät lapsiaan erilaisiin harrastuspaikkoihin. Oppilaiden mielestä harrastuksiin mukaan pääseminen auttaa heitä tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Erilaisten ihmisten kanssa oleminen auttaa oppilasta olemaan kiusaamatta. Nähtävästi harrastukset antavat myös mahdollisuuden uusiin ystävyys-suhteisiin, jotka kiusatulle ovat erittäin tärkeitä. Haastattelemiemme oppilaiden mielestä vanhempien tuli ottaa töistä vapaata päästäkseen viemään lastaan harrastuksiin. Olweuksen (1992) mukaan vanhemmat voivat ohjata lastaan myös opettelemaan sosiaalisia taitoja. Tämän kautta lapsi voi oppia toimintatapoja, jotka eivät provosoi luokkatovereita.

### 6.3.3 Yhteiskunnan tarjoama malli ongelmien ratkaisuun

Yhteiskunnassamme on paljon parantamisen varaa myös kouluissa syntyvää kiusaamista ajatellen. Yhteiskunnan toiminta on johtanut perheiden erakoitumiseen. Perheet ovat jääneet yksin ilman naapuruston ja lähiyhteisön tukea. Kodit kaipaavat nyt erityisesti yhteiskunnan osoittamaa arvostusta perheitä ja kodin tehtävää kohtaan. (Pulkkinen 1997, 38.) Yhteiskunnan osoittama arvostus perheitä kohtaan saattaa vaikuttaa ihmisten asenteisiin ja tätä kautta saada vanhemmat tuntemaan työnsä kotona arvokkaaksi. Vanhemmuuden arvostaminen johtanee taas haluun tehdä parhaansa vanhempana.

Yhteiskunta voi helpottaa vanhempana oloa kehittämällä sellaisia keinoja, jotka helpottavat työn ja perhe-elämän yhteensovittamista. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi vanhempainlomat ja osa-aikatyö. (Kinnunen 1997, 57.) Tämä vähentänee vanhempien ristiriitaisia tunteita työn ja perhe-elämän tarpeiden yhteensovittamisessa sekä jättää enemmän aikaa vanhempien ja lasten yhdessäololle.

Yhteiskunnassamme median asema ja vaikutus on suuri. Maamme televisiokanaville on päästetty paljon väkivaltaviihdettä. Lapset samaistuvat helposti filmien sankareihin ja tätä kautta hyväksyvät ja oppivat väkivaltaa. Televisio viestittää katsojilleen arvojan ja asenteitaan. (Mustonen 1997, 206-207.) Tällä hetkellä tv-kanavat lienevät yhteiskuntamme ja yhteiskuntamme arvojen näköisiä. Tietysti perheissä on lopullinen vastuu television katselun suhteen. Kuitenkin yhteiskunnassamme tulisi miettiä, että haluammeko siirtää lapsillemme väkivaltaa kenties jopa arvostavaa perinnettä.

## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa neljäsluokkalaisten oppilaiden ajatuksista koulukiusaamisesta. Oppilailla oli aineissa ja teemahaastatteluissa tilaisuus kertoa nimettömänä omia ajatuksiaan, mikä mahdollisesti lisäsi heidän halukkuuttaan kertoa koulukiusaamiseen liittyvistä asioista. Aineet ja haastattelut antoivat oppilaiden oman äänen tulla kuuluviin ja olivat tutkimusmenetelminä hyvin toimivia. Kenties jokin kokeneempi haastattelija olisi osannut vielä enemmän tarttua oppilaiden ajatuksiin ja kysellä heidän mielipiteitään syvemmin koulukiusaamiseen liittyvissä asioissa. Lapset kertoivat kuitenkin melko avoimesti ajatuksiaan ja antoivat aikuisille useita vinkkejä koulukiusaamisen lopettamiseksi.

Toinen tutkimusmenetelmä, joka olisi antanut tietoa aidoista tilanteista koulussa, on observointi. Koulussa aitojen tilanteiden observointi olisi vaikeaa, koska aikuisen läsnäolo vaikuttaa lasten käyttäytymiseen. Toisaalta aitojen tilanteiden observointi saattaisi olla muutenkin hankalaa, koska neljäsluokkalaiset kertoivat kiusaamista tapahtuvan usein silloin, kun aikuista ei ole paikalla. Kuitenkin esimerkiksi videoimalla olisi voitu kerätä luotettavaa tutkimusaineistoa. Tutkimuksen luotettavuutta olisi saattanut lisätä se, että olisimme viettäneet enemmän aikaa tutkimuskoululla. Näin olisimme päässeet kenties paremmin sisälle oppilaiden sosiaaliseen maailmaan.

Neljäsluokkalaisten mukaan näyttäisi olevan tärkeää, että vanhemmat viettävät omien lastensa kanssa yhdessä aikaa. Tämä on oppilaiden mukaan merkityksestä siksi, että lapset oppisivat tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot tarvitsevat kehittyäkseen virikkeitä. Koulussa lapset joutuvat väkisinkin olemaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, halusivatpa he sitä tai eivät. Koulussa vaaditaan monenlaisia vuorovaikutustaitoja, jotta voitaisiin selviytyä koulukontekstin tuottamista haasteista. Jos sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot puuttuvat, syntyy koulussa ongelmatilanteita. Koulukiusaamisen voidaan osaltaan nähdä syntyvän tällaisten vuorovaikutustaitojen puuttumisen seurauksena. Nykyaika korostaa tekniikan ja erityisesti tietotekniikan kehitystä. Kouluissakin oppilaiden tulisi yhä enemmän viettää aikaa tietokoneen ääressä, jotta he pysyisivät ajan kehityksessä mukana. Tietokoneen ääressä ei välttämättä kuitenkaan opita vuorovaikutustaitoja, jotka

ovat koulukontekstin lisäksi tärkeitä myös muualla elämässä. Koulukiusaamisen loppumista eivät edistä tietokoneen kanssa saavutetut taidot vaan taidot, jotka kehittyvät sosiaalisissa tilanteissa muiden oppilaiden kanssa.

Toisaalta elämme yhteiskunnassamme postmodernia aikaa, jolloin yksilöiden omat tavoitteet ja oma henkilökohtainen eteneminen elämässä on tärkeää. Tällöin helposti oletetaan, että lapsikin on itse aktiivinen ja pärjää omillaan. Näin ei kuitenkaan ole. Keltikangas-Järvisen (1994, 162-175) mukaan lapsi tarvitsee aikuista, joka on kiinnostunut hänen tekemisestään ja joka asettaa hänen toiminnalleen rajat. Näin lapselle on mahdollista kehittyä terve itsetunto. Tervettä itsetuntoa ei siis luoda lapselle antamalla hänelle pelkästään virikkeitä, kuten mielekkäitä harrastuksia, vaan olemalla hänelle myös aikuinen. Lapsi tarvitsee kehittyäkseen rajoja ja aikuisen läsnäoloa. Eräs neljäsluokkalaisista ehdottikin, että vanhempien tulisi ottaa lomaa töistä ollakseen enemmän lastensa kanssa. Tällöin ehkäistäisiin hänen mukaansa koulukiusaamisen syntyä. Nyky-yhteiskunnassa pitäisi myös perheiden arvostuksen nousta, jotta voitaisiin tarjota turvalliset puitteet lapsen kasvulle (Pulkkinen 1997, 58). Tällöin äidit voisivat jäädä kotiin lasten kanssa tai heillä olisi lyhyemmät työajat. Tämä antaisi paremmat mahdollisuudet keskittyä lasten kasvattamiseen. Lisäksi yhteiskunta voisi esimerkiksi tukea enemmän lapsiperheiden toimeentuloa, jotta perheissä ei tulisi ongelmatilanteita taloudellisten tekijöiden vuoksi. Pidemmällä tähtäimellä näillä kaikilla seikoilla on vaikutusta koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn.

On syytä pohtia, miten lapsia voisi ohjata kohti vastuullisempaa käyttäytymistä koulussa ja yhteiskunnassa. Vastuullinen käyttäytyminen näkyy toisista huolehtimisena ja epäitsekkäänä toimintana. Lasten moraalien kehittymistä tulisikin tukea kaikin tavoin sekä koulussa että kotona. Yhteiskunnan tulisi tarjota ongelmiin sellaisia ratkaisumalleja, jotka eivät ole väkivallan sävyttämiä. Aikuiset toimivat esimerkkeinä ongelmatilanteiden ratkaisemisessa eikä aikuisen mallin vaikutusta pidä vähätellä. Kaipio (1999) näkee yhteisökasvatuksella olevan suuria mahdollisuuksia esimerkiksi ala-asteella käytettynä. Hänen mukaansa yhteisö voi toimia kasvattajana ja yksilö kasvaa vastuuseen silloin, kun hänelle annetaan vastuuta. Yhteisökasvatuksessa jokaisella yhteisön jäsenellä on mahdollisuus vaikuttaa yhteisön toimintaan, koska kaikki yhteisöä koskevat päätökset tehdään yhdessä. Tällöin kaikki ovat samanarvoisia päätöksentekijöitä yhteisössä, mikä lisää yhteisön jäsenten halukkuutta toimia

yhteisönsä parhaaksi. (Kaipio 1999, 30-146.) Tämä yhteisökasvatuksen malli on eräs vaihtoehto vastuuseen kasvattamisessa koko kouluyhteisön tuen avulla.

Mitä uusia tutkimuksenkohteita koulukiusaamisen kohdalla voisi olla? Lasten käyttäytymistä tulisi tutkia eri konteksteissa, koska lapset käyttäytyvät hyvin eri tavalla esimerkiksi kotona ja koulussa. Kenties tämä voisi olla antamassa vinkkiä koulukiusaamisen ehkäisyyn ja lapsen sosiaalisen maailman ymmärtämiseen. Lapset ovat vuorovaikutuksessa esimerkiksi ystäviensä kanssa ja omissa harrastuksissaan. Kenties näistä konteksteista voisi olla johdettavissa ratkaisukeinoja vuorovaikutuksen kehittämiseen koulussa. Juvonen (1994) katsoo jokaisella lapsella olevan reviirin, jota hänen on itse kyettävä puolustamaan. Tulisiko kouluissamme ryhtyä kasvattamaan lapsista itsestään niin vahvoja reviirinsä vartijoita ettei koulukiusaamiseen olisi mahdollisuutta? Toisaalta myös yhteiskuntamme ohjaa tällä hetkellä ajatteluun, jossa oma etu ja menestys on saavutettava itsenäisesti. Aikuisetkin pyrkivät toteuttamaan omia projektejaan, mutta niiden keskellä ei tule unohtaa lasten tarpeita.

## 8 LÄHTEET

- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1995. Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. 4. uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 108-149.
- Aldridge, M. & Wood, J. 1998. Interviewing Children: A Guide for Child Care and Forensic Practitioners. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Aspelin, M. & Kurunsaari, J: 1998. Neljäs- ja seitsemäsluokkalisten peruskoulun oppilaiden käsityksiä koulukiusaamisen syistä, niiden paheksuttavuudesta, kiusatun vastuullisuudesta ja kiusaamistilanteisiin puuttumisesta. Jyväskylän yliopisto. Ertyispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Bandura, A. 1973. Aggression. A Social Learning Analysis. New Jersey: Prentice-Hall. Englewood Cliffs.
- Bandura, A. 1977. Social Learning Theory. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Barone, F. 1997. Bullying in School. *Phi Delta Kappan*, 79, 80-82.
- Besag, V. 1989. Bullies and victims in schools. Milton Keynes: Open University Press.
- Besag, V. 1989. Management Strategies with Vulnerable Children. Teoksessa E. Roland & E. Munthe (toim.) Bullying: An International Perspective. Exeter: BPC Wheatons Ltd, 81-90.
- Björqvist, K. & Österman, K. 1999. Finland. Teoksessa P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (toim.) The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective. London: Routledge, 56-67.



- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative Research for Education*. Tokio: Allyn and Bacon.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cassidy, J. & Asher, S. 1992. Loneliness and Peer Relations in Young Children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) 1998. *Strategies of Qualitative Inquiry*. California: Sage Publications.
- Ekeboom, U., Helin, M. & Tulusto, R. (toim.) 1989. *Koulu apua*. Espoo: Weilin-Göös.
- Elliott, M. 1989. Bullying: Harmless Fun or Murder? Teoksessa E. Roland & E. Munthe (toim.) *Bullying: An International Perspective*. Exeter: BPC Wheatons Ltd, 105-114.
- Enqvist, S. 1987a. Koulu opiskeluympäristönä. Teoksessa Mannerheimin Lastensuojeluliitto (toim.), 13-19. Gummerus: Jyväskylä
- Enqvist, S. 1987b. Kouluväkivallasta ja sen torjunnasta. Teoksessa Mannerheimin Lastensuojeluliitto (toim.), 80-89. Gummerus: Jyväskylä
- Eron, L. & Huesmann, R. 1986. The Role of Television in the Development of Prosocial and Antisocial Behavior. Teoksessa D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (toim.) *Development of Antisocial and Prosocial Behavior. Research, Theories, and Issues*. New York: Academic Press, 285-314.
- Farrington, D. 1978. The Family Backgrounds of Aggressive Youths, Teoksessa L.A. Hersov & M Berger (toim.) *Aggression & Anti-Social Behaviour in Childhood & Adolescence*. Oxford: Bergamon Press, 73-93.

- Fincham, F. D. 1983. Developmental Dimensions of Attribution Theory. Teoksessa J. Jaspars., F. D. Fincham & M. Hewstone (toim.) Attribution Theory and Research: Conceptual, Developmental and Social Dimensions. London: Academic Press, 117-164.
- Good, T. & Brophy, J. 1994. Looking in Classrooms. New York: HarperCollins College Publishers.
- Grunsell, A. 1990. Bullying. New York: Gloucester Press.
- Hamarus, P. 1998. Älä kiusaa mua! Miten tunnistan ja estän koulukiusaamisen. Länsi-Suomen lääninhallituksen julkaisusarja 10.
- Harjunkoski, M. & Harjunkoski, R. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä. Juva: WSOY.
- Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level on voice in adolescents. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) Social Motivation. Cambridge: University Press, 11-42.
- Hazler, R., Hoover, J. & Oliver, R. 1991. Student Perceptions of Victimization by Bullies in School. *Journal of Humanistic Education and Development* 29, 143-150.
- Helsingin Sanomat 12.11 1999
- Hersov, L.A. & Berger, M. (toim.) 1978. Aggression & Anti-Social Behaviour in Childhood & Adolescence. Oxford: Pergamon Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hirsjärvi, S. 1997. Aineiston hankinta, analyysi ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 176-222.

- Huttunen, A. & Salmivalli, C. 1996. Ystävyysuhteet ja kiusaaminen koululuokassa. *Psykologia* 31, 433-439
- Huttunen, J. 1998. Isästäkö äidin kaltainen vanhempi. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Juva:WSOY, 36-61.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Janesick, V. 1998. The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry, and Meaning. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. California: Sage Publications, 35-55.
- Jaspars, J., Fincham, F. D. & Hewstone, M. (toim.) 1983. *Attribution Theory and Research: Conceptual, Developmental and Social Dimension*. London: Academic Press.
- Juvonen, A. 1994. *Skidikantti*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Juvonen, J. 1996. Self-presentation tactics promoting teacher and peer approval: The function of excuses and other clever explanations. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Social Motivation*. Cambridge: University Press, 43-65.
- Juvonen, J. & Wentzwl, K. R. (toim.) 1996. *Social Motivation*. Cambridge: University Press.
- Kannas, L. (toim.) 1995. *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Karma, K. 1983. *Käyttäytymistieteiden metodologian perusteet*. Keuruu: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1978. *Väkivalta ja itsetuho*. Helsinki: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1985. *Aggressiivinen lapsi*. 2. painos. Helsinki: Otava.

- Kettunen, N., Krats, S. & Kinnunen, U. 1997. Parisuhde ja lasten kasvattaminen. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) *Lapsesta aikuiseksi*. 2. painos. Juva: WSOY, 74-89.
- Kinnunen, U. 1997. Työn ja perheen vuorovaikutus. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) *Lapsesta aikuiseksi*. 2. painos. Juva: WSOY, 46-58.
- Kohlberg, L. 1981. *Essays on Moral Development. Volume 1: De Philosophy of Moral Development*. 1. painos. New York: Harper & Row
- Kohtauspaikkana koulu. 1987. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Kupersmidt, J., Buchele K., Voegler, M. & Sedikides C. 1996. Social self-discrepancy: A theory relating peer relations problems and school maladjustment. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Social Motivation*. Cambridge: University Press, 66-97.
- Kuusinen, K. 1995. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) *Kasvatuspsykologia*. 4. uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 192- 222.
- Kytömäki; J. & Paananen, S. (toim.) 1988. *televisio ja väkivalta*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ladd, G., Kochenderfer, B. & Coleman, C. 1997. Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relational Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197.
- Lagerspetz, K. 1977. *Aggressio ja sen tutkimus*. Helsinki: Tammi.
- Lagerspetz, K. 1988. Filmatun väkivallan vaikutuksia koskevat tutkimukset ja mitä niistä voidaan päätellä. Teoksessa J. Kytömäki & S. Paananen (toim.) *Televisio ja väkivalta*. Helsinki: Hakapaino Oy, 141-160.

- Laurinen, L. (toim.) 1998. Koti kasvattajana elämä opettajana. Juva:WSOY.
- Lyytinen, P. & Lyytinen, H. (toim.) 1996. Lapsi ja tutkimus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Marsh, P. & Campbell, A. (toim.) 1982. Aggression and Violence. Oxford: Basil Blackwell.
- McCord, J. 1986. Instigation and Insulation: How Families Affect Antisocial Aggression. Teoksessa D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (toim.) Development of Antisocial and Prosocial Behavior. Research, Theories, and Issues. New York: Academic Press, 343-358.
- Merenheimo, J. 1990. Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 74.
- Morse, J. 1998. Designing Funded Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Strategies of Qualitative Inquiry. California: Sage Publications, 56-85.
- Murdock, G.1982. Mass Communication and Social Violence: A Critical Review of Recent Research Trends. Teoksessa P. Marsh & A. Campbell (toim.) Aggression and Violence. Oxford: Basil Blackwell, 62-90.
- Mustonen, A. 1997. Median yksilölliset merkitykset. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Juva: WSOY, 206-216.
- Nuutinen, T. 1989. Kouluväkivaltaan on puututtava. Teoksessa U. Ekeboom, M. Helin & R. Tulusto (toim.), 113-116.
- Olweus, D., Block, J. & Radke-Yarrow, M. (toim.) 1986. Development of Antisocial and Prosocial Behavior. Research, Theories, and Issues. New York: Academic Press.

- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Keuruu: Otava.
- Olweus, D. 1994. Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 35, 7, 1171-1190.
- Olweus, D. 1999. Sweden. Teoksessa P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (toim.) *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge, 7-27.
- Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Wsoy: Juva.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. M. Rutanen. Gummerus: Jyväskylä. Alkuperäisjulkaisu 1966.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Suom. S. Palmgren. Wsoy: Juva. Alkuperäisjulkaisu 1964.
- Pikas, A. 1989. The Common Concern Method for the Treatment of Mobbing. Teoksessa E. Roland & E. Munthe (toim.) *Bullying: An International Perceptive*. Exeter: BPC Wheatons Ltd, 91-104.
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Suom. E. Pilvinen. Helsinki: Weilin+Göös. Alkuperäisjulkaisu 1987.
- Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki: Otava.
- Pulkkinen, L. 1997. Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) *Lapsesta aikuiseksi*. 2. painos. Juva: WSOY, 29-44.
- Pulkkinen, L. 1997. Työn ja perheen vuorovaikutus. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) *Lapsesta aikuiseksi*. 2. painos. Juva: WSOY, 46-58.

- Pulkkinen, L. (toim.) 1997. Lapsesta aikuiseksi. 2. painos. Juva: WSOY.
- Rigby, K. 1996. Bullying in Schools. And what to do about it. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Roland, E. 1983. Kiusanteosta toveruuteen. Suom. K. Manninen & M. Zetterberg. Helsinki: Otava.
- Roland, E. & E. Munthe. (toim.) 1989. Bullying: An International Perspective. Exeter: BPC Wheatons Ltd.
- Roland, E. 1989. A System Oriented Strategy Against Bullying. Teoksessa E. Roland & E. Munthe (toim.) Bullying: An International Perspective. Exeter: BPC Wheatons Ltd, 143-151.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Jyväskylä: University Printing House.
- Salmivalli, C. 1995. Kiusaajat, uhrin – ja ne muut: kouluväkivalta ryhmäilmionä. *Psykologia* 30, 364-372.
- Salmivalli, C. 1997. Kenestä tulee kiusaaja? *Tiede* 2000, 5, 40-41.
- Salmivalli, C. 1998a. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Salmivalli, C. 1998b. Not Only Bullies and Victims. Participation in Harassment in School Classes: Some Social and Personality Factors. Turku: Painosalama Oy.
- Scherer, K., Abeles, R. & Fischer, C. 1975. Human Aggression and Conflict. Interdisciplinary Perspectives. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olewus, D., Catalano, R. & Slee, P. (toim.) 1999. The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective. London: Routledge.

- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G. & Bates, J. 1997. The Early Socialization of Aggressive Victims of Bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Takala, T. (toim.) 1995. Kasvatussosiologia. 4. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Välimaa, R. 1995. Olenko sopivan kokoinen? Koululaisten kokemuksia painostaan ja laihduttamisesta. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Hakapaino Oy, 65-47.
- Walker, J. 1989. Resolving classroom conflicts non-violently. Teoksessa E. Roland & E. Munthe (toim.) *Bullying: An International Perspective*. Exeter: BPC Wheatons Ltd, 130-142.
- Waters, E., Hay, D. & Richters, J. 1986. Infant – Parents Attachment and Origins of Prosocial and Antisocial Behavior. Teoksessa D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (toim.) *Development of Antisocial and Prosocial Behavior. Research, Theories, and Issues*. New York: Academic Press, 97- 126,
- Weiner, B. 1986. *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. 1995. *Judgements of Responsibility*. New York: The Guilford Press.
- Wentzel, K. 1991. Relations Between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. 1996. New perspectives on motivation at school. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Sosiaalinen Motivaatio*. Cambridge: University Press, 1-8.
- Wintersberger, H. 1996. *Child Research and Society*. Teoksessa P. Lyytinen & H. Lyytinen (toim.) *Lapsi ja tutkimus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 29-44.
- Wolcott, H. F. 1990. *Writing up Qualitative Research*. California: Sage Publications.



Ziehe, T. 1981. Pubertät und Narzissmus. Sind Jugendliche entpolitisiert. Frankfurt am Main: Europäische Verlaganstalt.

Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso: Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. R. Sironen ja J. Tuormaa. Jyväskylä: Gummerus.

## 9 LIITTEET

### Liite 1. Tutkimuslupa



Jyväskylän yliopisto  
Erityispedagogiikan laitos

Hyvä 4. luokkalaisen vanhempi;

Olemme tekemässä Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikan opintoihin kuuluvaa tutkielmaa siitä, mitä koululaiset ajattelevat kiusaamisesta koulussa. Aihetta on tutkittu paljon aikuisten näkökulmasta, mutta nyt haluaisimme selvittää, mitä oppilaat itse asiasta ajattelevat. Rehtorin kanssa tekemämme sopimuksen mukaan esittelemme tutkimuksen tuloksia vanhempainillassa. Tutkimusta varten lapsenne kirjoittaisi aiheesta aineen äidinkielen tunnillaan. Tämän jälkeen häneltä kysyttäisiin vielä kahden kesken lisää hänen omista kokemuksistaan ja havainnoistaan. Pyydämme teiltä lupaa, että lapsenne voisi tulla mukaan tähän tutkimukseen. Tutkimuksen toteuttamisessa ja tulosten esittämisessä noudatamme periaatetta, että ketään yksittäistä oppilasta ei voida tunnistaa. Tutkimustamme ohjaa yliassistentti Markku Leskinen (kasv. tri).

Mikäli teillä on jotakin kysyttävää, niin ottakaa meihin yhteyttä.

Mikäli lapsenne saa osallistua / ei saa osallistua tähän tutkimukseen, niin palauttakaa tämä lomake lapsenne mukana hänen luokan valvojalleen, viimeistään 25.2.1999.

Terveisin,

*Kristiina Myllymäki*

Kristiina Myllymäki  
opiskelija

*Kaisu Lehtimäki*

Kaisu Lehtimäki  
opiskelija

*Markku Leskinen*

Markku Leskinen  
yliassistentti

✂

### TUTKIMUSLUPA

Lapsemme \_\_\_\_\_ (etunimi, sukunimi) saa osallistua Kristiina Myllymäen ja Kaisu Lehtimäen tutkimukseen "Kiusaaminen 4-luokkalaisten kokemana". Luvan myöntämisen edellytyksenä on, että aineiston käsittelyssä noudatetaan tietosuojamääräyksiä eikä lapsemme antamia tietoja voida tunnistaa tulosten esittelyssä ja tutkimusaineistoa säilytetään asianmukaisesti Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella Markku Leskisen valvomana.

Aika ja paikka \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

huoltajan allekirjoitus



### Liite 3. Haastattelurunko

#### GRADUHAASTATTELUT 20.-22.4

- Minkälainen luokkahenki teillä on?
- Onko sun mielestä täällä koulussa hyvä olla?
- Mikä täällä koulussa on kivaa?
- Mikä ei ole niin kivaa?

#### I KIUSAAMISEN MUODOT

- Mikä sun mielestä on koulukiusaamista?
- Onko teidän koulussa koulukiusaamista?
- Kerro vähän millaisia ne kiusaamistilanteet on ? Mitä niissä tapahtuu?
- Millai tyttöjen kiusaaminen eroaa poikien kiusaamisesta vai eroaako se?

#### II KIUSATTU OPPILAS

- Kerro vähän niistä lapsista, joita kiusataan?
- Millaisia ne lapset on?
- Miltähän siitä kiusatusta tuntuu?
- Tuntuuko että kaikkia lapsia kiusataan vaan joitain tiettyjä?
- Voiko jostain päätellä, että jotain on kiusattu?

#### III KIUSAAJA

- No minkäslaisia ne lapset sitten on, jotka kiusaa?
- Mitä ne tekee tai millai ne kiusaa?

#### IV SYITÄ KOULUKIUSAAMISEEN

- Minkähän takia ne kiusaajat kiusaa?
- Minkähän takia jonkun tekee mieli kiusata?

#### V ROOLIT KIUSAAMISTILANTEESSA

- Mitä muut oppilaat tekee silloin, kun ne huomaa, että jotakin oppilasta kiusataan?

#### VI KIUSAAMISTILANTEIDEN RATKOMINEN

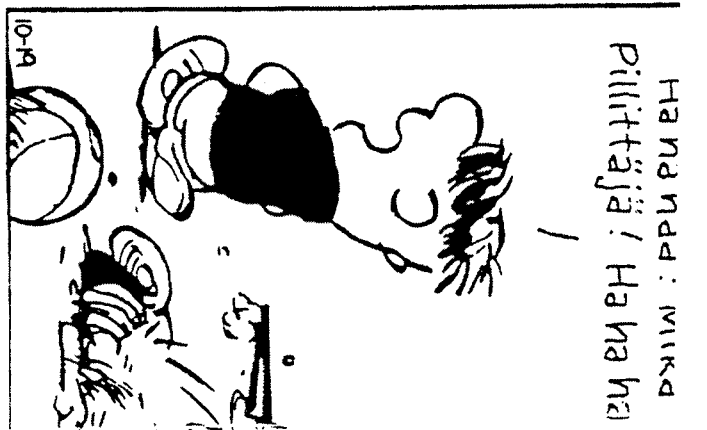
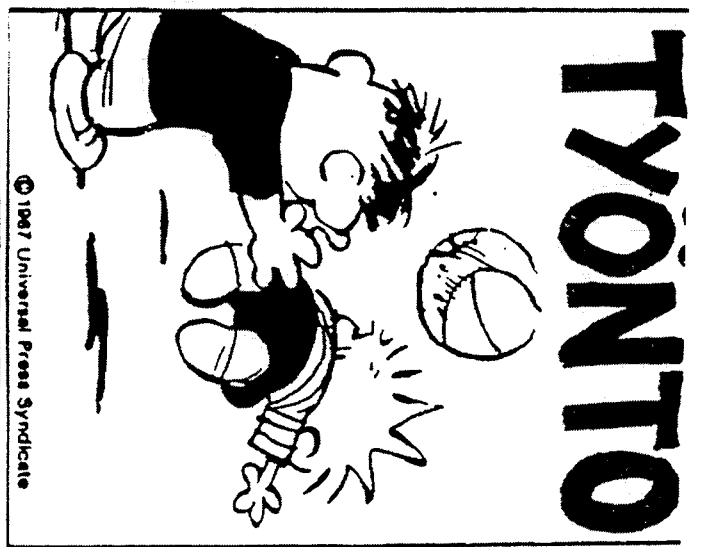
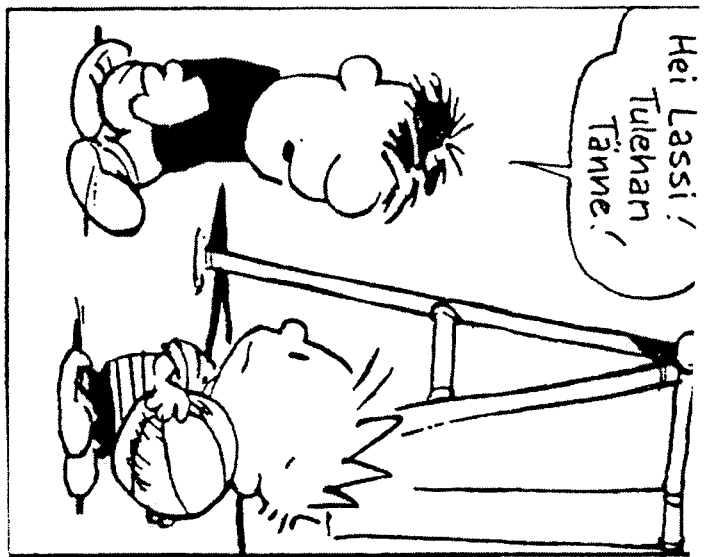
- Mitähän kiusatut voisivat tehdä? Tai mitä mitä ne kiusatut tekee?
- Voiskohan sille kiusaamiselle tehdä jotain?

#### VII OMAT KOKEMUKSET

- Onko sua koskaan kiusattu?
- Muistatko tilannetta että olisit itse kiusannut? Mitäkähän siinä toisessa oli sellasta, että se sai sut kiusaamaan?

#### VIII KIUSAAMISEN SEURAAMUKSET

- Mitä kiusaamisesta voi seurata kiusatulle?



## Liite 5. Kiusaajatyyppejä tukevat oppilaiden kommentit.

### **Valtaa hakeva kiusaaja**

*"-no yleensä ne (kiusaajat) on sellasii, et ne haluu, et ne jatkaa sitä kiusaamista, ku ne tietää, et ne voi vähä niinku uhkaillakki." (a2o15t,97, 19-20)*

*"-...Minkähän takia ne kiusaajat kiusaa?*

*-ehkä siks, että ne haluu jotenki osottaa, et ne on parempia ja pomottaa sitä (kiusattua)." (a2o15t, 97, 28-29)*

*"...ne (kiusaajat) on yleensä isoja ja semmosii, jotka haluu pomotella muita." (a2o17t, 104, 30)*

*"-Minkälaisia lapsia ne on, jotka kiusaa?*

*-koviksia...näyttää, että on vahva." (a2o16p, 101, 14-15, 19)*

*"Kiusaaja on yleensä joku, joka yrittää olla muita parempi..." (a1o17, 16)*

*"ne (kiusaajat) yleensä haluaa olla niinku luokan pomoja." (a2o5p,36, 7)*

### **Kateellinen kiusaaja**

*"-joo, no tuleeko mieleen jotaki muuta vielä, että minkä takia voijaan kiusata?*

*-jos on esimerkiks kateellisia...sillä kiusatulla on jotaki, mistä se kiusaaja on kateellinen." (a2o7p, 49, 27- 29)*

*"-no se tuntuu varmaan aika kurjalta, jos pilkataan, jos on ollu vaikka jossain hyvä ja on saanu todistukseen hyvän numeron, nii sitte muut pilkkaa, et no on ehkä kateellisia sitte." (a2o10t, 70, 23-24)*

"...ne (kiusaajat) voi...niinku haluta siltä (kiusatulta) jotain, jos on esimerkiksi rikkaammasta perheestä, niin siltä (kiusatulta) ylimääräistä rahaa...ja jotain tavaroita tai silleen..." (a2o15t, 31-32)

"Kiusaaja on joko kateellinen tai ei pidä siitä, jota kiusaa." (a1o6, 27)

"...mikshän toi ...poika sitte kiusaa tota Lassia?

...se halus ton pallon...(halus) mennä varmaan pelaamaan." (a2o1p, 9, 4-5)

"...mikä ton Nipan saa hermostumaan tolle Lassille?

-no, ku sillä on tekemistä." (a2o9p, 65, 6-7)

"...miks joku tulee sanomaan, että pois keinusta?

-no, jos haluaa ite keinua eikä halua, että toinen keinuu siinä." (a2o9p, 65, 33-34)

"...voi olla, että se joka kiusaa, nii se voi olla niinku sillee kateellinen toiselle..." (a2o3t, 21, 19)

### **Yksinäinen kiusaaja**

"-mm, tota niin minkähän takia tuo Nipa tekee tuolla tavalla, miks se kiusaa Lassia?

-se (Nipa) ei oo varmaan saanu leikkiä Lassin kanssa ja Lassi ei oo halunnu leikkiä Nipan kanssa

-nii, että susta tuntuu siltä, että Nipa ois halunnu leikkiä Lassin kans

-nii." (a2o6p, 47, 14-17)

"Kiusaaja on yleensä joku, joka on vähän yksinäinen..." (a1o9, 25)

"Niilläkää (kiusaajilla) ei välttämättä oo kavereita, ne haluaa, että kiusattukkaa ei saa kavereita...se (kiusaaja) haluaa, että toiset yhtyy siihen ja sitte se saa siitä (toisesta) kiusaajasta kaverin." (a2o5p, 36, 13, 17-18)



## **Satutettu kiusaaja**

*"jos niitä (kiusaajia) on pienempänä kiusattu ja niitä ärsyttää se ja sitte ne haluaa itekki kiusata." (a2o18p, 108, 17)*

*"Epäilen, että kiusaajalla on vaikeaa ja kiusaa toisia, koska on kokenut jotain kamalaa ja kiusaa siksi." (a1o2, 17-18)*

*"...kiusaajaa on pienenä kiusattu, niin siitä sitte kiusatusta tulee kiusaaja..." (a1o19, 21-22)*

*"...kyllä sitä (kiusaajalla) on varmaan ittellä joku pielessä..." (a2o7p, 52, 1)*

*"...silleenki voi olla, että ne (kiusaajat) ei oo ollu tarpeeksi vanhempiansa kanssa." (a2o10t, 71, 6)*

*"...ne, jotkut, jotka on tullu toisesta koulusta, niillä on ikävä niinku toisia kavereita – purkaa sitä omaa tunnettansa toisiin kiusaamalla." (a2o19t, 111,13-15)*

## **Ajanviete kiusaaja**

*"-tuleeko mieleen jotaki...että minkä takia ne (kiusaajat) sitte kiusaa....mikä ne yleensä saa kiusaamaan?*

*-ne (kiusaajat) aattelee, että mäpä vähä kiusaan tosta tota." (a2o6p, 44, 11-13)*

*"-...minkä takia se kiusaaja kiusaa?*

*-huviksi...mutta niinku mää sanoin, niin mun isoveli kiusaa mua huvikseen, ku sillä ei oo muuta tekemistä." (a2o7p, 51, 19-20, 25-26)*

*"-minkähän takia sen kiusaajan tekee mieli kiusata?*

*-jos se ei oo ennen kiusannu, nii se haluaa kokeilla sitä." (a2o8t, 60, 13-14)*

*"Kiusaaja on joku vahva ihminen, jolla on melkein kaikki hyvin ja hänellä on varaa kiusata..." (a1o4, 3)*

*"Jotkut kiusaajat nauttivat kiusauksesta..." (a1o7, 10-11)*

*"Koulukiusaajan mielestä kiusaaminen on siistiä ajan vietettä..." (a1o15, 3)*

*"-huomaakko sää siitä kuvasta, että minkä takia se sitä tönäsee?  
-ihan vaan, että se haluais kiusata sitä." (a2o4t, 31, 26-27)*

*"-Minkähän takia se kiusaaja haluaa tehdä tommosta?  
-siks siitä se kiusaaminen on varmaan hauskaa." (a2o15t, 99, 25-26)*

*"...se (kiusaaja)...tönäsee niinku ihan huvikseen, koska siitä se onihan hauskaa ja sitte se rupee nauramaan..." (a2o19t, 113, 13-14)*