

**KUUDESLUOKKALAISTEN NÄKEMYKSIÄ
KOULUKIUSAAMISESTA**

Outi Kaipainen

**Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma
Syksy 2006
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Kaipiainen, O. 2006. Kuudesluokkalaisten näkemyksiä koulukiusaamisesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro Gradu -tutkielma.

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää kuudesluokkalaisten näkemyksiä koulukiusaamisesta sekä saada tietoa siitä, millaisia muotoja oppilaat kokevat koulukiusaamisen sisältävän. Tutkimustehtävien täsmennyttyä tutkimus toi esille myös oppilaiden näkemyksiä siitä, miksi joku oppilas tulee kiusatuksi ja mitä kiusaamisesta oppilaiden mielestä seuraa. Tutkimuksessa perehdyttiin myös tyttöjen ja poikien välisiin toiminnallisiin ja näkemyksellisiin eroihin kiusaamistilanteissa. Tutkimus suoritettiin kolmella kuudennella luokalla, kolmessa kuopiolaisessa alakoulussa. Tutkimuksen kohdejoukko koostui 56 oppilaasta.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin oppilaiden kirjoittamia ainekirjoituksia. Ainekirjoitukset analysoitiin sisällönanalyysin menetelmin. Lisäksi aineistoa analysoitiin määrällisesti.

Tutkimus osoitti, että yleisen koulukiusaamisen määrittämisen lisäksi kuudesluokkalaiset kokevat kiusaamisen olevan fyysistä, psyykkistä ja toisen oppilaan omaisuuteen puuttumista. Tulosten perusteella oppilaat ovat kiinnostuneita koulukiusaamisen syistä ja seurauksista. Oppilaat mainitsivat useita eri syitä kiusaamiselle sekä monia tapahtumia kiusaamisen seuraamuksista. Oppilaiden ainekirjoituksissa käsiteltiin myös kiusaamisen subjektisuutta sekä tyttöjen ja poikien kiusaamisen eroavaisuuksia. Tulosten mukaan oppilaat pohtivat myös koulukiusaamisen määrällistä epätasapainoa sekä kiusaamistapahtuman ryhmäilmiötä. Yleensä kiusaamistilanteeseen osallistuu yksi tai useampia kiusaajia ja vain yksi kiusattu.

Johtopäätöksenä oppilaiden ainekirjoituksista voidaan todeta, että kiusaaminen koulussa on hyvin tunnettua ja yleistä. Lähes jokaisella vastaajalla oli yleinen käsitys tai kokemuksia koulukiusaamisesta.

Avainsanat: koulukiusaaminen, kiusaaminen, bullying, roolit kiusaamistilanteissa

SISÄLLYS

| | |
|---|----|
| 1. JOHDANTO | 5 |
| 2. YSTÄVÄ- JA TOVERISUHTEET LAPSUUDESSA..... | 8 |
| 2.1 Ystävien, tovereiden ja vertaissuhteiden merkitys lapsen kehitykselle | 9 |
| 2.2 Ystäväksi valikoituminen | 10 |
| 2.3 Koululuokan sosiaalinen rakenne | 11 |
| 2.3.1 Sosiaalinen kompetenssi..... | 12 |
| 2.3.2 Normit ja roolit..... | 13 |
| 2.4 Toveripiiristä syrjäytyminen..... | 14 |
| 3. LAPSEN SOSIAALINEN ASEMA RYHMÄSSÄ | 15 |
| 3.1 Suositut lapset | 16 |
| 3.2 Torjutut lapset | 17 |
| 3.3 Keskimääräisessä asemassa olevat lapset | 18 |
| 3.4 Huomiotta jätetyt lapset | 18 |
| 3.5 Ristiriitaisessa asemassa olevat lapset | 18 |
| 4. KIUSAAMINEN LASTEN KESKUUDESSA | 20 |
| 4.1 Mitä on kiusaaminen? | 20 |
| 4.2 Miksi kiusataan? | 22 |
| 4.2.1 Dissonanssi, viholliskuva ja vahvistaminen..... | 23 |
| 4.2.2 Tilannetekijät ja yksilön persoonallisuus | 25 |
| 4.2.3 Lasten leikkiperinne | 27 |
| 4.3 Roolit kiusaamistilanteissa | 28 |
| 4.3.1 Kiusaaja | 28 |
| 4.3.2 Kiusattu | 30 |
| 4.3.3 Muut kiusaamisprosessiin liittyvät roolit | 31 |
| 4.4 Tytöt ja pojat kiusaamistilanteissa | 33 |
| 4.5 Mistä johtuvat erilaiset tavat kiusata? | 35 |
| 4.6 Kiusaamisen seurauksia | 36 |
| 5. TUTKIMUSMENETELMÄT | 38 |
| 5.1 Laadullinen tutkimus..... | 38 |
| 5.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävät..... | 39 |
| 5.3 Tutkimukseen osallistujat..... | 39 |
| 5.4 Aineistonkeruu lasten tuottamilla dokumenteilla..... | 40 |
| 5.5 Analysointi | 42 |
| 5.5.1 Sisällön analyysi..... | 43 |
| 5.5.2 Koodaus ja määrällinen analyysi | 43 |
| 5.5.3 Luokittelu ja kategorisointi | 44 |
| 6. TUTKIMUSTULOKSET | 48 |
| 6.1 Tutkimuksessa esiin tulleita koulukiusaamisen muotoja..... | 48 |
| 6.1.1 Yleinen määrite kiusaamiselle | 49 |
| 6.1.2 Fyysinen kiusaaminen | 49 |
| 6.1.3 Psyykinen kiusaaminen..... | 52 |
| 6.1.4 Omaisuuteen puuttuminen..... | 55 |
| 6.2 Miksi kiusataan? | 56 |

| | |
|---|----|
| 6.2.1 Kiusatun fyysiset tai ulkonäölliset seikat..... | 57 |
| 6.2.2 Kiusatun käyttäytymisestä johtuva syy | 58 |
| 6.2.3 Kiusatun ulkoisista puitteista johtuva syy..... | 59 |
| 6.2.4 Kiusaajasta itsestään johtuva asia | 60 |
| 6.3 Mitä kiusaamisesta seuraa?..... | 61 |
| 6.3.1 Psyykkiset seuraukset | 61 |
| 6.3.2 Fyysiset seuraukset..... | 61 |
| 6.3.3 Kiusaamista seuraavia tapahtumia..... | 62 |
| 6.3.4 Ajatuksia kiusaamisen seurauksista | 62 |
| 6.4 Kiusaamisen subjektiivisuus..... | 63 |
| 6.5 Yleensä kiusaajia on useampia | 65 |
| 6.6 Ei ole koulua missä ei kiusattaisi..... | 65 |
| 6.7 Tytöt, pojat ja koulukiusaaminen..... | 67 |
| 6.7.1 Pojat kiusaajana tai kiusattuna | 67 |
| 6.7.2 Tytöt kiusaajina tai kiusattuina | 68 |
| 6.7 Koulukiusaaminen omakohtaisena kokemuksena..... | 69 |
| 7. POHDINTA | 72 |
| 7.1 Tutkimustuloksista | 72 |
| 7.2 Tutkimusmenetelmästä | 74 |
| 7.3 Tutkimuksen luotettavuus | 76 |
| 7.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia | 78 |
| 7.5 Kiusaamisen ehkäisy ja opettajan rooli | 79 |
| LÄHTEET | 81 |
| LIITTEET | 85 |

1. JOHDANTO

Keväällä 2004 Kuopion kaupungin tekemässä koulukyselyssä yli 95% vastanneista vanhemmista piti lapsensa koulua turvallisena paikkana ja 90% oli sitä mieltä, että heidän lapsensa kävivät koulussa mielellään. Kuitenkin yksi eniten vanhempia huolestuttavimmista asioista oli koulukiusaamiseen puuttumattomuus. (Kuopion kaupunki 2004)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 määrittävät, että oppilashuollon tehtävänä on edistää lapsen ja nuoren oppimista sekä tasapainoista kasvua ja kehitystä. Oppilashuollon tavoitteena on oppimisen esteiden, oppimisvaikeuksien sekä koulunkäyntiin liittyvien muiden ongelmien ehkäiseminen, tunnistaminen, lieventäminen ja poistaminen mahdollisimman varhain. Opetussuunnitelma määrittää oppilashuollon luomaan terveen ja turvallisen oppimis- ja kouluympäristön, joka suojaa oppilaan mielenterveyttä ja ehkäisee syrjäytymistä sekä edistää koulu yhteisön hyvinvointia. Valtakunnallinen opetussuunnitelma edellyttää, että jokaiseen koulun omaan opetussuunnitelmaan tulee sisällyttää suunnitelma, jossa kuvataan oppilashuollon tavoitteet, keskeiset periaatteet ja toimenpiteet erilaisten ongelmatilanteiden ennaltaehkäisemiseksi, havaitsemiseksi tai hoitamiseksi. Tässä yhteydessä opetussuunnitelma tuo esille myös mahdolliseen koulukiusaamiseen, väkivaltaan tai toisten oppilaiden häiritsemiseen puuttumisen. ([http://www.oph.fi/info/ops/.](http://www.oph.fi/info/ops/))

Koulukiusaamista on viimeaikoina tutkittu paljon sekä Suomessa että muissa maissa. Suomessa, esimerkiksi Salmivalli (1995, 364-372; 1996, 433-439; 2002, 84-92) on tutkinut koululuokkien sosiaalista rakennetta ja tietyllä statuksella olevien oppilaiden riskiä joutua kiusatuksi. Lisäksi hän on kiinnittänyt huomiota siihen, miten koulukiusaaminen on yhteydessä luokan oppilaiden keskinäisiin ystävyyssuhteisiin. Useissa koulukiusaamista käsittelevissä tutkimuksissa on pyritty kuvaamaan kiusaajan ja kiusatun persoonallisuutta sekä syitä, miksi joku kiusaa tai toinen tulee kiusatuksi. (esimerkiksi Olweus 1992; Aho 1998, 309-318; Coolidge, DenBoeren & Segalin 2004, 1559-1569.)

Vaikka kiusaamista koulussa on tutkittu usealta eri suunnalta, kaikista pienimmälle huomiolle on jäänyt lasten näkökulma nähdä ja ymmärtää kiusaamista (vrt. esimerkiksi Teräsahjo & Salmivalli 2002, 101-102.) Tällä tutkimuksella halusin selvittää, miten kuudesluokkalaiset ymmärtävät koulukiusaamisen ja millaisia tekoja koulukiusaaminen alakoulun oppilaiden mielestä sisältää.

Oppilaiden ainekirjoituksilla kerätyssä aineistossa tuli kiusaamisen eri muotojen lisäksi ilmi kuudesluokkalaisten ajatuksia koulukiusaamisen syistä sekä seurauksista. Ainekirjoituksista oli myös havaittavissa koulukiusaamiseen liittyviä tyttöjen ja poikien välisiä eroavaisuuksia. Oppilaat kirjoittivat tytöille ja pojille ominaisista kiusaamistavoista sekä molemmille sukupuolille ominaisista syistä joutua kiusaamisen uhriksi. Tutkimusaineistosta nousi esille oppilaiden käsityksiä kiusaamisen subjektiivisuudesta. Oppilaat kirjoittivat koulukiusaamisen omakohtaisen määrittämisen vaikeudesta sekä siitä, kuinka kukin henkilökohtaisesti kiusaamisen kokee. Lisäksi oppilaat kirjoittivat kiusaajien ja kiusatun määrällisestä epätasapainosta. Ainekirjoituksissa mainittiin usein, että kiusaamiseen osallistui useampi kiusaaja ja vain yksi uhri.

Jotta kiusaamiseen voitaisiin koulussa puuttua, on opettajan oltava tietoinen oman luokkansa sosiaalisista suhteista, oppilaiden statuksesta luokassa sekä moninaisista koulukiusaamisen muodoista. Opettajan asenteella kiusaamista kohtaan on myös valtava merkitys. Opettajan on haluttava nähdä, tapah-

tuuko hänen luokassaan kiusaamista vai ei. Hänellä on suuri mahdollisuus vaikuttaa siihen joutuuko riskilapsi kiusatuksi vai ei. Lähes jokaisesta koululuokasta löytyy potentiaalinen koulukiusaaja. Hänen toimintansa tiedostaminen ja mahdollisen aggressiivisen käyttäytymisen rajoittaminen on opettajan työssä ensiarvoisen tärkeää. (esimerkiksi Salmivalli 2002, 89.)

Tutkimus on kvalitatiivinen. Analysoin tutkimuksen aineistoa sisällön analyysin menetelmin, koodaamalla, luokittelemalla ja kategorioimalla erilaisia merkityksiä koulukiusaamisesta.

Tutkimukseni viitekehys muodostuu lapsuuden ystävä- ja toverisuhteista, lapsen sosiaalisesta asemasta ryhmässä sekä kiusaamisesta lasten keskuudessa. Tutkimuksen tuloksissa tuon esille kuudesluokkalaisten lasten erilaisia käsityksiä koulukiusaamisen eri näkökulmista. Tutkimukseni lopussa tuon myös esille muutaman oppilaan kirjoittamia omakohtaisia kokemuksia koulukiusaamisesta.

Toivon tutkimukseni selkiyttävän lukijalle ajatuksia siitä, millaista kiusaaminen lapsen mielestä on. Lapsi saattaa usein kuulla opettajaltaan, ettei toinen lapsi ”tosissaan” kiusaa häntä. Kiusaaminen on kuitenkin jokaisen lapsen subjektiivinen kokemus. Opettajan kannattaa uskoa oppilastaan, kun hän siitä uskaltautuu kertomaan. Toivon, että tutkimukseni haastaa opettajan tarkastelemaan luokkansa oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita, sekä yksittäisen lapsen asemaa luokassaan. Vain sitä kautta opettaja voi oppia näkemään ja ymmärtämään oppilaiden välillä tapahtuvaa kiusaamista.

2. YSTÄVÄ- JA TOVERISUHTEET LAPSUUDESSA

Suuri osa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarvittavista taidoista opitaan lapsuuden toverisuhteissa. Yhteistyötoiminnan alkeet, tunteiden ilmaisu ja niiden säätely ovat osa opittuja vuorovaikutustaitoja. Toverisuhteiden kautta lapset hahmottavat myös omaa identiteettiään ja toimivat erilaisissa rooleissa. (Poikkeus 1995, 122.)

Paras ystävä muodostuu usein ihmisestä, joka jollakin tavalla muistuttaa itseä. Lapset hakeutuvat samoihin ryhmiin ja ystäväystyvät sellaisten lasten kanssa, jotka jollain tavalla muistuttavat itseä. Usein ystäväysten kesken on havaittavissa samankaltaisuutta muun muassa iän, sukupuolen, etnisen taustan ja harrastusten suhteen. Myös samankaltaisuus sosiaalisessa käyttäytymisessä voi toimia ystäväystymisen alullepanijana. (Huttunen & Salmivalli 1996, 434; Salmivalli 1999, 25-26; Salmivalli 2004, 345-346.) Yhdelle lapselle ryhmään kuuluminen on tarpeiden täyttymys. Toiselle tyydytyksen ystävydestä tuottaa yksi intensiivinen ja läheinen ystävä, kolmas on tyytyväinen ilman yhtään ystävää. Usein lapsuudessa on havaittu lapsilla olevan monta niin sanottua ”parasta ystävää”. Näiden kanssa jaetaan fantasioita, nautitaan yhteisestä huumorista, kasvetaan sekä kehitytään yhdessä. Ystävälle ollaan myös kateellisia, hänen kanssaan kilpaillaan sekä väitellään. (Dunn 1993, 67-70.)

Ensimmäisiä vastavuoroisuuden ymmärtämisen piirteitä alkaa lapsilla esiintyä noin 5-6-vuotiaina. Vastavuoroisuus merkitsee lapselle tasapuolista vaihtamista konkreettisissa asioissa. Vastavuoroisuutta on myös hyvään hyvällä ja pahaan pahalla vastaaminen. Konfliktit lasten välillä liittyvät usein

esineiden ottamiseen tai rikkomiseen. Kun erimielisyyksiä syntyy, niihin haetaan usein aikuiselta apua, mutta apuna saatetaan käyttää myös esimerkiksi fyysistä voimaa. (Laine 1997, 172-173.)

2.1 Ystävien, tovereiden ja vertaissuhteiden merkitys lapsen kehitykselle

Toverisuhteet edistävät lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä ja moraalijattelua. Ne vaikuttavat lapsen minäkuvan kehittymiseen ja edistävät yhteistyötaitoja. (Salmivalli 2004, 345.) Lapset voivat tarjota toisilleen sellaisia voimavaroja, joita aikuiset eivät voi antaa. Kokemukset vertaisryhmässä antavat lapselle mahdollisuuden tuntee kuuluvansa ryhmään ja tehdä sosiaalisia vertailuja. Sosiaalinen vuorovaikutus antaa myös lapselle mahdollisuuden kehittää itsetuntemusta, itsetuntoa, sosiaalisen todellisuuden tajuamista sekä erilaisia sosiaalisia taitoja. Jos lapsi tuntee olevansa toisten lasten hyväksymä, tukee tämä hänen kehitystään. Jos taas lapsi ei saa tuntee olevansa hyväksytty vertaisryhmässään, on vaikutuskin päinvastainen. (Laine 1998, 492.)

Vertaissuhteet ja -ryhmät ovat ainutlaatuinen ympäristö lapsen sosiaaliselle, kognitiiviselle sekä emotionaalille kehitykselle. Lapsuuden toverisuhteissa opitaan sosiaalisia taitoja, kuten kommunikointia ja yhteistyötaitoja. (esimerkiksi Laine 1998, 492; Salmivalli 2004, 344.) Toimiessaan toisten kanssa lapsi saa tietoa itsestään, toisista ihmisistä ja maailmasta yleensä. Tekemällä sosiaalista vertailua muihin lapsiin hän rakentaa omaa minäkuvaansa. Emotionaalisesti toveriryhmät ovat tärkeitä, koska niissä saadaan positiivisia kokemuksia ja toisaalta voidaan jakaa huolia ja salaisuuksia. (Laine 1997, 178-179.) Toverit ovat lapselle sosiaalisia malleja. Näiltä opitaan monenlaista käyttäytymistä, niin toivottua kuin ei-toivottuakin. Merkityksellistä lapsen kehitykselle ei siis ole ainoastaan se, kuuluuko lapsi ryhmään tai onko hänellä ystäviä, vaan myös sillä, minkälaisia ystävät ovat. Olipa vertaisryhmä sitten millainen tahansa, hyväksytyksi tuleminen on tärkeää jokaiselle lapselle. (Salmivalli 1999, 14.) Vertaissuhteissa lapsi saa kokemusta ystävyysuhteista ja niiden kautta lapsi saa mallin, ja

alkaa toimiessaan suosia tietyn sukupuolen edustajaa. Lisäksi toverisuhteiden kautta lapsi oppii toimimaan kulloisenkin vallitsevan hierarkian mukaisesti. (Hay, Payne & Chadwick 2004, 89.)

Sosiaalisesti taitavat, toisiaan tukevat lapset edistävät toistensa kehitystä. Hyvät ystävyysuhteet helpottavat lasten sopeutumista uusiin tilanteisiin. Kun lapsi siirtyy päiväkodista kouluun, on koulun uusissa sosiaalisissa tilanteissa ystävysten toisilleen antama tuki ja apu tärkeää. Nämä vahvistavat lasten selviämisen, pätevyyden ja turvallisuuden tunteita, jotka puolestaan edistävät myönteistä kouluasennetta. (Laine 1998, 492-493.)

Keskenään paljon aikaa viettävät lapset ja nuoret muistuttavat toisiaan monessa suhteessa. Esimerkiksi yksittäisen lapsen tai nuoren asenteet, koulumotivaatio ja sosiaalinen käyttäytyminen ovat usein samanlaisia kuin läheisellä kaverilla. Lapsilla on myös tarve verrata itseään toisiin ja saada samalla selville, millainen hän itse on. Samankaltainen ystävä tai toveri palkitsee lasta tämän ominaisuuksista ja toimintatavoista todennäköisimmin. Joskus myös tunne-elämän häiriöiden suhteen toverit saattavat muistuttaa toisiaan. Myös kiusaamistilanteessa samalla tavoin toimivat lapset ja nuoret muodostavat keskenään kaveriporukoita. (Salmivalli 2004, 345.)

Suomen kansanperinnettä tutkinut Virtanen ja DuBois (2000, 103-104) näkevät vertaisryhmän olevan lasten ja nuorten keskuudessa tärkeimmässä asemassa nyt kuin koskaan aikaisemmin. Kansankulttuuri näyttäytyy lasten ja nuorten keskuudessa erilaisten pelien ja leikkien kautta niin kotona kuin koulussa. Koulun tärkeys lasten ja nuorten sosiaalisena ympäristönä on kasvanut valtavasti ja koululla on keskeinen asema oppilaiden elämässä.

2.2 Ystäväksi valikoituminen

Ystäväksi valikoidutaan joko valikoitumiseffektin tai sosialisatioefektin kautta. Salmivallin tutkimuksen (2004, 345-346) mukaan valikoitumiseffekti on merkittävämpi ystävysten samankaltaisuuden selittäjä kuin sosialisatioefekti. Vali-

koitumisefektin kautta lapsen tai nuoren ystäviksi valikoituu toisia samankaltaisia kuin hän itse on. Yksilön kannalta sosiaalinen vertailu on hyödyllisempää, kun vertailua tehdään samankaltaiseen lapseen tai nuoreen. Valinta voi tapahtua aktiivisesti, jolloin lapsi tai nuori valitsee itse kaltaistaan seuraa tai passiivisesti valikoitumalla. Valintaprosessi ei ole koskaan täysin vapaata. Saatavilla olevia ystäviä ovat ne, jotka haluavat lapsen tai nuoren ystäväksi tai mihin porukkaan hänet ollaan valmiita ottamaan mukaan. Samankaltaiset lapset tai nuoret voivat ystävyystyä samankaltaisuutensa vuoksi esimerkiksi siksi, että he ovat toisilleen ainoita saatavilla olevia ystäviä. Näin esimerkiksi kahdesta torjutusta lapsesta voi tulla ystäviä. Myös asuinalue tai koulu saattaa asettaa rajoituksia ystävyysuhteiden rakentumiselle. Tietyllä asuinalueella asuu tietystä suhteessa samankaltaisia lapsia tai nuoria, jotka löytävät toisensa omalta asuinalueeltaan.

Sosialisaatioefektin kautta valikoituvat ystävykset tai samaan ryhmään kuuluvat lapset tai nuoret alkavat ajan myötä muistuttaa toisiaan yhä enemmän ja kaverit tekevät toisistaan joissakin suhteissa samankaltaisia. Näin aggressiivisesta lapsesta tai nuoresta voi tulla aggressiivinen osittain siksi, että hän kuuluu ryhmään, jossa aggressiivisuus on hyväksyttävää. Kuitenkin ryhmään kuuluvalla lapsella tai nuorella on itsellään oltava myös antisosiaalisia tekijöitä, jotka vaikuttavat aggressiiviseen kaveriporukkaan kuulumiseen. Dominoiva ja aggressiivinen lapsi tai nuori valikoituu antisosiaaliseen kaveriporukkaan siksi, että hän on tullut torjutuksi laajemman vertaisryhmän taholta. Lisäksi antisosiaaliseen kaveriporukkaan voidaan valikoitua aktiivisen ystäväpiirin valinnan kautta, jolloin lapsi tai nuori pääsee maksimoimaan saamaansa myönteistä palautetta. (Salmivalli 2004, 345.)

2.3 Koululuokan sosiaalinen rakenne

Psykologiseen pienryhmään, kuten koululuokkaan, kuuluvilla jäsenillä on yhteiset tavoitteet ja rakenne. Ryhmä on yksimieleinen tavoitteistaan ja se on valmis työskentelemään ryhmänä parempien saavutusten eteen. Ryhmän raken-

teeseen kuuluu myös normeja ja sääntöjä, johtaja tai johtajia, seuraajia ja yksittäisten jäsenten rooleja. (Pennington 2005, 9.)

Keskimäärin jokaisessa koululuokassa on viisi erilaista oppilastyypiryhmää. Koululuokasta löytyy positiivisia johtajia, kiusaajia, kiusattuja, suosikkeja ja perääntyviä oppilaita. Positiiviset johtajat ovat reiluja, ylpeitä, aloitekykyisiä ja vastuuntuntoisia oppilaita. Kiusaajat ovat riidanhaluisia, aggressiivisia ja toisia oppilaita määrääviä. Kiusatuilla oppilailla on vain muutama ystävä ja he eivät ota mielellään osaa yleisiin luokan tapahtumiin. Kiusatut oppilaat ovat usein torjuttuja lapsia. Suosikkioppilaat ovat luokassa pidettyjä ja heidät halutaan ystäväksi. Suosikit voivat olla samalla myös luokan positiivisia johtajia. Viidentenä ryhmänä, näkymättömät oppilaat, ovat ujoja, herkkiä, hiljaisia ja vaatimattomia. Kuten kiusatut, myöskään näkymättömät oppilaat eivät halua olla esillä tai ottaa osaa yleisiin tapahtumiin. (Aho 1998, 311.)

Ryhmädynamiikalle on ominaista, että ryhmän sisälle muodostuu aina jonkinlainen sosiaalinen rakenne. Ryhmän jäsenet arvioivat ryhmän muiden jäsenten sosiaalista statusta ja sen perusteella suhteuttavat heidät hierarkkisesti toinen toisiinsa. (Laine 1997, 210; 2005, 197.) Uudessakin ryhmässä kunkin lapsen sosiaalinen status vakiintuu nopeasti, ja sillä, millaisen ensivaikutelman lapsi ryhmään tullessaan tuo, on merkitystä. Lapsen omat ja vertaisryhmän odotukset säätelevät sitä, millaiseksi vuorovaikutus muodostuu ja miten lapsi ryhmässä koetaan ja otetaan vastaan. (Salmivalli 1999, 14-16.)

2.3.1 Sosiaalinen kompetenssi

Ryhmän sosiaaliseen rakenteeseen vaikuttaa yksilöiden sosiaalinen kompetenssi. Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää taitavasti henkilökohtaisia ja ympäristössään olevia resursseja ja siten saavuttaa haluamia henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita. Sosiaalinen kompetenssi muodostuu sosiaalisista taidoista, sosiokognitiivisista taidoista, hyvästä minäkuvasta, positiivisista toverisuhteista ja positiivisesta käyttäytymisestä. Sosiaaliset taidot sisältävät muun muassa yhteistyökyvyn, selkeän kommunikaation, empaattii-

suuden ja tunteiden ilmaisun taitoja. Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä tehdä tarkkoja ja oikeaan osuvia havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista. Myös ennakkoinnin kykyä ja oman käyttäytymisen sosiaalisia seuraamuksia ajattelevan henkilön taitoja voidaan kutsua sosiokognitiivisiksi. Lapsille sosiaalisen kompetenssin pyrkimyksenä on palkitsevaan vuorovaikutukseen pääseminen toisten lasten kautta. Sosiaalista kompetenssia tarvitaan muun muassa leikkitalanteissa ja uusia ystävyysuhteita solmiessa. (Poikkeus 1995, 126-127.)

Lapsella, jolla on sosiaalista kompetenssia, on myös positiivisia suhteita toisiin lapsiin. Sosiaalisesti taitava lapsi on tarkka ja kognitiivisesti taitava. Lisäksi sosiaalisesti taitavat lapset käyttäytyvät harvoin sopeutumattomasti. Sen sijaan, koska he ovat sosiaalisesti taitavia, heillä on positiivinen vaikutus myös tovereihinsa. Oppimisvaikeuksista kärsivillä lapsilla on rajalliset sosiaaliset taidot, eikä heillä yleensä ole sosiaalista kompetenssia. (Kaukiainen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Mäki & Poskiparta 2002, 270.)

2.3.2 Normit ja roolit

Ryhmän sosiaaliset normit edellyttävät ryhmän jäseniltä tietynlaista käyttäytymistä. Kuitenkin ryhmä voi asettaa eri asemassa oleville jäsenilleen erilaisia odotuksia ja normeja heidän sosiaalisten rooliensa mukaan. Sosiaaliset roolit pitävät sisällään ne normit ja odotukset, jotka kohdistuvat ihmiseen hänen tehtäviensä tai asemansa perusteella. Ihminen itse saattaa myös valita itselleen tietynlaisen roolin. (Laine 2005, 189-190.)

Roolit syntyvät aseman myötä ja edellyttävät, että roolinhaltija käyttäytyy statukseen liittyvien odotusten mukaisesti. Kuitenkin ihminen voi kokea roolissaan ristiriitoja. Eri tahot voivat liittää henkilön asemaan ja rooliin erilaisia odotuksia. Koska ihmiset kuuluvat erilaisiin ryhmiin, voi heillä olla eri ryhmissä myös erilaisia rooleja, joihin toiset ihmiset liittävät erilaisia odotuksia. Voi myös olla, että henkilö valitsee itselleen roolin, jota toiset ihmiset eivät voi hyväksyä tai antavat tälle roolin jota hän itse ei voi hyväksyä. (Laine 2005, 190.)

2.4 Toveripiiristä syrjäytyminen

Jotkut lapset ovat ryhmässään hyväksytyjä, toiset lapset saattavat tulla torjutuiksi tai laiminlyödyksi (Hay ym. 2004, 91). Oleellisia tekijöitä lasten välille syntyneissä vuorovaikutustilanteissa ovat tovereiden hyväksyntä tai torjunta sekä ystävyys. Ryhmädynamiikkaan kuuluu, että joidenkin lasten seuraan haudutaan mieluummin kuin toisten. Suosikkiasema ryhmässä sekä ystävyys poikkeavat toisistaan siten, että suosio perustuu tovereiden ryhmähyväksyntään eli sosiaaliseen statukseen, kun taas ystävyys merkitsee molemminpuolista kahden ihmisen välistä läheistä tunnesuhdetta. Jotkut lapset saattavat jäädä ryhmässä huomaamattomiksi ja joitakin lapsia syrjitään. Ryhmästä syrjäytyminen on suurin riski lapsen hyvinvoinnille ja kehitykselle ja sen vuoksi siihen olisi pystyttävä puuttumaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. (Laine 1998, 491-492.)

Yksinäiset, ryhmästä syrjäytyneet lapset, ovat usein torjuttuja ja väärinkohdeltuja. Syrjäytyneet lapset saattavat joutua kokemaan muiden lasten aktiivista torjuntaa, ryhmästä kokonaan syrjään joutumista, kiusaamista ja yksinäisyyttä. Lapsen status toveriryhmässä määrää vuorovaikutuksen laadun sekä lapsen mukaan pääsyn yhteisiin toimiin. Torjutuista lapsista ei pidetä ja heitä kohtaan tunnetaan vastenmielisyyttä. Ryhmän muut lapset pyrkivät välttämään torjuttuja ja sulkevat heidät pois yhteisistä leikeistään ja muista toiminnoistaan. (Laine 1998, 493; Hay ym. 2004, 94.)

Ryhmästä torjutuilla lapsilla on tavallisesti ongelmia ryhmään liittymisessä. He voivat olla aggressiivisia torjuttuja, eivätkä itse tee aktiivisesti aloitteita ryhmään pääsemiseksi, vaikka haluaisivatkin mukaan. Huolimatta torjutun omasta käyttäytymisestä syrjintäkokemukset ovat uhka hänen perustarpeilleen päästä mukaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen ryhmänsä kanssa. (Laine 1998, 493.) Hay ym. (2004, 93) ovat puolestaan tutkimuksessaan osoittaneet, ettei ryhmästä torjutuilla lapsilla ole todettu olevan puutteita sosiaalisten tilanteiden ymmärtämisessä.

3. LAPSEN SOSIAALINEN ASEMA RYHMÄSSÄ

Yksi koulun suurimmista kasvatustehtävistä on innostaa lapsia sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Koulun tehtävä on opettaa, elää oppilaiden kanssa arkea yhdessä sekä opettaa oppilaitaan arvostamaan yksilöä ja yksilön oikeuksia ja vastuuta. Jokainen ryhmä rakentuu tietyn hierarkian mukaan ja jokainen oppilas saa luokassaan oman statuksensa. (Aho 1998, 309.) Sosiaalinen status määräytyy sen mukaan, minkä verran vertaisryhmän muut jäsenet pitävät henkilöstä ja hyväksyvät hänet. Pidetyimmät jäsenet ovat ryhmässä suosittuja ja vähiten pidetyt ovat torjuttuja. Ryhmän sosiaalinen rakenne muodostuu sen jäsenten erilaisista sosiaalisista asemista ja esimerkiksi koululuokkaan alkaa kehittyä sosiaalisia verkostoja, joille tyypillistä on hierarkkiset sosiaaliset rakenteet. (Laine 2005, 195.)

Status viittaa yksilön asemaan tai arvoasemaan ryhmässä. Yksilön status ryhmässä voi olla virallinen tai epävirallinen. (Pennington 2005, 88.) Kun lapsi on positiivisesti hyväksytty, katsotaan hänellä olevan positiivinen status. Positiivisella statuksella varustettu lapsi saattaa olla avulias, sääntöjä kunnioittava ja noudattava, ystävällinen ja sosiaalinen. Jos lapsi puolestaan tulee torjutuksi hän voi olla aggressiivinen tai uhoava ja omata ryhmässä negatiivisen statuksen. (Salmivalli 1999, 62.) Jos lapsen toverisuhteet menevät pahasti vikaan, eikä hänen ja muiden ryhmän jäsenten välille kehity yhtään tyydyttävää ystävyys-suhdetta, voi heistä tulla kiusaajia, kiusattuja tai molempia (Hay ym. 2004, 94).

Koululuokan sosiaalista rakennetta tutkitaan yleensä sosiometrinen mitausten avulla. Samalla saadaan myös tietoa koululuokan sosiaalisesta verkos-

tosta. (Laine 2005, 198.) Lapsen sosiaalista statusta voidaan tutkia esimerkiksi pyytämällä jokaista ryhmän jäsentä nimeämään kolme mieluisinta luokkatoveriaan ja kolme epämieluisinta luokkatoveriaan. Nimeämisten jälkeen voidaan laskea jokaiselle luokan oppilaalle hyväksytyksi tulemisen tai torjutuksi tulemisen arvot. Lapsen sosiaalinen asema ryhmässä ei ole kuvattavissa vain siten, että lapsi on joko suosittu tai epäsuosittu. Joidenkin sosiometristen tutkimusten mukaan tietyt lapset voivat saada tovereiltaan yhtä aikaa sekä negatiivisia että positiivisia valintoja. Lasten sosiaalista statusta voidaan kuvata moniulotteisesti jakamalla heidät suosittuihin, torjuttuihin, keskimääräisessä asemassa oleviin, huomiotta jätettyihin ja ristiriitaisessa asemassa oleviin lapsiin. (Salmivalli 2005, 25-26.)

3.1 Suositut lapset

Suosittu lapset ovat keskimääräisessä asemassa oleviin lapsiin verrattuna sosiaalisempia ja kognitiivisesti kehittyneempiä. He eivät yleensä ole häiritseviä lapsia tai vetäytyviä ryhmän jäseniä. Suosituilla lapsilla on kyky saavuttaa omia tavoitteita ja pitää yllä positiivisia ystävyyssuhteita. Suositut lapset osaavat tulla myöskin aggressiivisia, mutta osallistuvat keskimääräisessä asemassa olevia lapsia harvemmin kielteiseen käyttäytymiseen. (Salmivalli 2005, 26.) Myös Laine (2005, 201-203) kuvaa luokan suosikkioppilaiden olevan iloisia ja ystävällisiä, aloitteellisia ja maltillisia ja hyvin empaattisia henkilöitä. He viihtyvät koulussa ja menestyvät siellä hyvin. Suosikkioppilaat ovat sosiaalisesti taitavia. He pystyvät määrittämään ryhmän sosiaalista toimintaa ja rakennetta sekä ymmärtämään ryhmän jäsenten välisiä suhteita. Toiset lapset hahmottavat suosikkioppilaiden ominaisuuksia pikemminkin psykologisten kuin sosiaalisten ominaisuuksien mukaan. Toisten lasten mielestä suosikkioppilaat ovat leuhkimattomia, ymmärtäväisiä, toisesta välittäviä, luotettavia, ajattelevia sekä toisten kanssa toimeentulevia henkilöitä. Toki vertaisryhmässä tiedostetaan myös suosikkilasten negatiivisia ominaisuuksia, mutta koska niitä on selvästi vähemmän kuin positiivisia ominaisuuksia, ei niitä aktiivisesti havainnoida.

3.2 Torjutut lapset

Ominaista ryhmädynamiikalle on, että joidenkin lasten seuraan hakeudutaan mielellään ja jotkut lapset jäävät ryhmässä huomaamattomaksi. Joitakin lapsia puolestaan syrjitään. Torjutuista lapsista ei vertaisryhmässä pidetä, ja heitä kohetaan saatetaan tuntea vihamielisyyttä. Torjuttujen lasten persoonallisuuspiirteet liittyvät sosiaalisen käyttäytymisen ongelmiin. He voivat olla levottomia ja häiritseviä, ylivilkkaita ja vastahakoisia, epäystävällisiä ja uhkailevia sekä aggressiivisia. Torjutuilla lapsilla on vaikeutta liittyä toveriryhmään ja he toimivat paljon yksin, syrjässä toisista. Torjutut lapset ovat keskimääräisessä asemassa oleviin lapsiin verrattuna aggressiivisempia, vetäytyvämpiä ja kognitiivisesti taitamattomampia. (Laine 2005, 208-209.)

Torjutut lapset eivät voi samanaikaisesti olla sekä aggressiivisia ja vetäytyneitä, vaan he sijoittuvat näistä kahdesta pääluokasta toiseen. Torjutut lapset eivät asemastaan huolimatta ole kokonaan sosiaalisten verkostojen ulkopuolella vaan heillä saattaa olla vastavuoroisia ystävyysuhteita esimerkiksi koululuokan pienryhmässä. Torjutuilla lapsilla on muita suurempi riski joutua ongelmiin myöhemmässä elämässä. (Salmivalli 2005, 27-28.) Koska torjutuilla lapsilla on paljon erilaisia sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyviä ongelmia, monet vertaisryhmän lapset torjuvat heitä. Erityisesti aggressiivisen käytöksen on katsottu huonontavan toverisuhteita sekä vaikeuttavan hyväksytyksi tulemistä vertaisryhmässä. (Laine 2005, 208-209.)

Toisin kuin suosittujen lasten kohdalla, toisten lasten on vaikea eritellä torjumiensa lasten piirteitä. Kouluikäisille selkein tuntomerkki torjuttujen lasten käyttäytymisessä on heidän aggressiivisuus ja tappeleminen toisten lasten kanssa. Suomalaislapset ovat kuvanneet torjuttujen lasten olevan koulukiusaajia, tappelijoita ja riitelijöitä. Kuitenkin, torjuttujen lasten kuvaileminen on toisille lapsille hankalaa, koska he eivät luonnollisesti ole heidän kanssaan juuri tekemisissä. Näin ollen heillä ei myöskään ole kokonaisvaltaista kuvaa torjuttujen ryhmään kuuluvasta lapsesta. Myöskään, vahvoista ennakkoluuloista ja nega-

tiivisistä käsityksistä johtuen, kouluikäiset lapset eivät havaitse luokkansa torjuttujen oppilaiden positiivista käyttäytymistä. Torjuttujen lasten käyttäytymistä tulkitaan ankarammin kuin muiden oppilaiden käyttäytymistä. (Laine 2005, 211-212.)

3.3 Keskimääräisessä asemassa olevat lapset

Lapset, jotka sosiometrisessä mittauksessa ovat luokkatoveriltaan saaneet keskimääräisesti, sekä myönteisiä että kielteisiä mainintoja, kuuluvat keskimääräisessä asemassa olevien lasten ryhmään. Keskimääräisessä asemassa olevat lapset eivät ole yhtä sosiaalisia kuin suositut lapset. He ovat myös vähemmän aggressiivisia kuin torjutut lapset. Keskimääräisessä asemassa olevat lapset ovat prososiaalisia, toisista välittäviä ja toisille avuliaita, ja heillä on kaverisuhteita, kuten huomiotta jätetyillä lapsilla. (Salmivalli 1995, 365; 2005, 27-28.)

3.4 Huomiotta jätetyt lapset

Huomiotta jätetyt lapset eivät näytä juurikaan eroavan keskimääräisessä asemassa olevista lapsista. He kuitenkin ovat hieman vähemmän aggressiivisia ja vähemmän ulospäin suuntautuneita. Huomiotta jätetyn lapsen sosiaalinen asema ryhmässä ei ole välttämättä pysyvä. Keskilapsuuteen tullessa huomiotta jätetyillä lapsilla yleensä on vastavuoroinen ystävyysuhde. Näiden lasten riski joutua myöhemmin vaikeuksiin ei ole kovinkaan suuri. (Salmivalli 2005, 28.)

3.5 Ristiriitaisessa asemassa olevat lapset

Ristiriitaisessa asemassa olevat lapset mainitaan sosiometrisissä tutkimuksissa yleensä eniten pidettyjen luokkatoverien joukossa, mutta he saavat myös paljon kielteisiä mainintoja. Nämä lapset herättävät paljon mielipiteitä, eivätkä ole yhdenkään kenellekään ryhmän jäsenistä. Ristiriitaisessa asemassa olevat lapset saattavat olla aggressiivisempia kuin torjutut lapset, mutta toisaalta he saattavat olla ystävällisempiä ja auttavaisempia kuin keskimääräisessä asemassa olevat

lapset. Voi olla, että ristiriitaisessa asemassa olevat lapset tasoittavat myönteisten ominaisuuksiensa avulla kielteisellä käyttäytymisellään aiheuttamaansa pahennusta. (Salmivalli 2005, 28-29.)

4. KIUSAAMINEN LASTEN KESKUUDESSA

4.1 Mitä on kiusaaminen?

Koulukiusaaminen on yksi aggressiivisen käyttäytymisen tapa, jossa lapsi joutuu jatkuvasti toisten lasten häirinnän tai erilaisten hyökkäysten kohteeksi. Kiusaaminen ei ole kahden tasavertaisen henkilön välinen tapahtuma, vaan heikompi lapsi on valittu häirinnän ja kiusaamisen kohteeksi. (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi & Lagerspetz 1999, 1268, 1276.) Kiusaamisella tarkoitetaan kiusatun lapsen subjektiivista kokemusta joutua toistuvasti ja systemaattisesti fyysisen tai psyykkisen, suoran tai epäsuoran kiusanteon kohteeksi, joko yksin tai ryhmässä. Lasta voi olla kiusaamassa tämän toverit, toiset lapset tai aikuiset. Kiusaamiseen liittyy aina alistamista ja se kohdistetaan itseä heikompaan. Kiusaamisessa on kyse subjektiivisesta kokemuksesta. Jokainen tietää ja tuntee omakohtaisesti, milloin kysymyksessä on leikki ja milloin loukkaava kiusaaminen. (Aho 1998, 310; Salmivalli 1999, 30.)

Pitkään kiusaamista tutkinut Olweus (1992, 14-15; 2001) näkee kiusaamisen olevan toistuvasti tai pidempään alttiina olemista yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille. Negatiiviset teot tässä yhteydessä ovat toiselle tahallisesti tuotettuja vammoja tai epämiellyttävää oloa. Negatiivisia tekoja voidaan saada aikaan verbaalisesti (esimerkiksi uhkaaminen, pilkkaaminen tai härnääminen), fyysistä kontaktia käyttäen (esimerkiksi lyöminen, töniminen tai toisen pidätteleminen) tai ilman sanoja ja fyysistä kontaktia, kuten esimerkiksi sulkemalla joku ryhmästä tai kieltäytymällä noudattamasta toisen henkilön toi-

veita. Kiusaaminen edellyttää voimasuhteiden tasapainottomuutta, jolloin negatiivisille teoilla alttiina olevat yksilön on vaikeaa puolustautua tai hän on jollain tavalla avuton ahdistelijansa edessä.

Kiusaaminen voi olla suoraa tai epäsuoraa. Suorana kiusaamisena voidaan pitää esimerkiksi avoimia hyökkäyksiä uhrin kimppuun kun taas epäsuora kiusaaminen on näkymättömämpää toimintaa, kuten sosiaalista eristämistä tai poissulkemista. (Olweus 1992, 15; 2001.) Epäsuorassa kiusaamisessa uhria vahingoitetaan "kiertoteitse". Epäsuoraa kiusaamista on myös se, kun ryhmän muita jäseniä manipuloidaan hyljeksimään kulloisenkin aggression kohdetta. (Salmivalli 1999, 36.)

Kiusaaminen on tahallista ja tietoista halua loukata, uhata, pakottaa, vahingoittaa tai pelottaa toista. Ihmiset kokevat kiusaamisen eri tavalla. Sen vuoksi kiusaamisen lähtökohtana on pidettävä kiusaamisen kohteeksi joutuneen omia kokemuksia eikä ulkopuolisen havaintoja tai käsityksiä tilanteesta. (Aho 1997, 227-228; 1998, 310.)

Niin fyysisellä kuin psyykkisellä kiusaamisella on monia eri muotoja. Fyysisen kiusaamisen muotoja voi esimerkiksi olla lyöminen, hakkaaminen, nipistely, pistäminen, potkiminen, kaataminen, esineillä heittäminen tai hiuksista vetäminen. Psykkinen kiusaaminen puolestaan voi olla panettelua, pilkkaamista, haukkumista, ryhmän ulkopuolelle jättämistä, härnäämistä, uhkaamista, harhaanjohtamista, kaveruuden lopettamista, toiminnan rajoittamista, puolustautumisen estämistä tai muiden yllyttämistä toista vastaan. (Aho 1997, 228.)

Merkitysten mukaan kiusaaminen voidaan jakaa lievään ja vakavaan. Lieviin kiusaamistapauksiin voidaan erottaa muun muassa nimittelemine, pilkkaaminen, tavaroiden ottaminen tai niiden piilottelu sekä töniminen tai kampaaminen. Vakavasta kiusaamisesta on kyse muun muassa silloin kun se ilmenee uhkailuna, kiristämisenä, lyömisenä tai hakkaamisena. Kiusaamisen kohteeksi joutuneen kannalta on kuitenkin varmasti yhdentekevää, onko kiusaaminen ollut lievää vai vakavaa. (Aho 1997, 228.)

Kiusaamista tutkinut Pikas (1987, 56-57) näkee, että kiusaaminen ilmenee tietoisena väkivaltana huonossa asemassa olevaa yksilöä kohtaan. Pikasin tutkimusten mukaan väkivaltaa harjoittaa ryhmä, eli enemmän kuin kaksi ihmistä kerrallaan. Kiusatessaan ryhmän jäsenet vahvistavat keskinäisessä vuorovaikutuksessa toistensa käyttäytymistä. Kiusaaminen Pikasin mukaan on tietoista, eilaillistettua, fyysistä tai psyykkistä hyökkäystä ja /tai yhteisöstä poissulkemista.

Kiusaaminen ei tapahdu paikassa, jossa olisi vain kiusaaja ja uhri. Kiusaamiseen osallistuu, myös tahtomattaan, muita ryhmän jäseniä. Kiusaamiselle tyypillistä on, että se tapahtuu pysyvässä sosiaalisessa ryhmässä. Tällöin kiusaaminen perustuu ryhmän jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Koulussa pitkään jatkuneessa kiusaamisessa kiusatusta oppilaasta tulee koko ”ryhmän uhri” ja häntä myös kohdellaan jatkuvasti sen mukaisesti. Ryhmän toimiessa kiusattu on uhrin roolissa aina, ei siis ainoastaan varsinaisissa kiusaamistilanteissa. (Salmivalli 1999, 35; Salmivalli ym. 1999, 1270.)

Koska kiusaaminen on hyvin subjektiivinen kokemus, useat ihmiset kiusaavat tietämättään. Kiusaaminen voi herättää ihmisessä sekä positiivisia että negatiivisia assosiaatioita. Kiusaaminen voi olla yritys kertoa hauska vitsi toisesta henkilöstä tai yleisesti hyvää tarkoittavaa hauskaa, jonka toinen henkilö kokee epämiellyttäväksi. Kiusaaminen voi olla myös tarkoituksenmukaista aggressiivista toisen vahingoittamista, jonka ensisijaisena tarkoituksena on pahoittaa toisen mieltä. Kiusaamisen subjektiivisuudesta johtuen kiusaajalla on aina ”takaporttina” sanoa, että hän vain vitsaili, eikä tarkoittanut vahingoittaa kehtään. Kiusaamisessa vaikuttaakin yhtä aikaa kolme tekijää: aggressiivisuus, äly ja kaksiselitteisyys. (Kowalski 2000, 231-232.)

4.2 Miksi kiusataan?

Kiusaamisen syntymisestä on olemassa useita eri teorioita. Pikasin (1987, 61) ja Olweuksen (1992, 32) mukaan oppilailta kysyttäessä he mainitsevat syyksi kiusattavan ulkoisen poikkeavuuden, kuten poikkeavan ulkonäön tai käyttäytymi-

sen. Fyysisen poikkeavuuden lisäksi oppilaat mainitsevat joskus myös psyykkiset syyketjut, kuten sen, että yhden kiusatessa muut menevät kiusaamiseen mukaan. Pikasin (1987, 61-65) tutkimukset nostavat ulkoisten poikkeavuuksien sijaan syyksi usein perhetaustan ja luonteenpiirteet. Luonteenpiirteiden ja kiusaamisen syy-seuraus-suhde on ongelmallinen, sillä aina ei voida sanoa varmasti kumpi johtui kummasta. Voi olla, että pelokkaan ja epävarman lapsen kimppuun hyökätään, koska hän ei uskalla antaa takasin. Toisaalta lapsi voi epäsovivan käyttäytymisen vuoksi joutua kiusaamisen uhriksi, minkä seurauksena hänestä saattaa tulla pelokas, eikä hän uskalla vastustaa kiusaajiaan.

4.2.1 Dissonanssi, viholliskuva ja vahvistaminen

Pikasin (1987, 70-72) mukaan kiusaamisen syntymiseen vaikuttaa kolme keskeistä tekijää: dissonanssi, viholliskuva ja vahvistaminen, jotka yhdessä kattavat pääosan kaikista kiusaamisprosessien syntymissyistä. Hänen mukaansa kiusaaminen alkaa usein tilanteesta, jossa lapsi härnää toista tutkiakseen millainen toinen on, mitä hän osaa, kuinka iskuvalmis, huumorintajuinen, vahva tai aloitekykyinen hän on. Erityisesti kaikenlainen erilaisuus saa muut ryhmän jäsenet testaamaan jotain henkilöä, sillä kontrasti havaitaan herkästi. Testauksen pohjalla on ihmisen tarve pystyä luokittelemaan muut ihmiset aikaisempien kokemusten mukaisiin erilaisiin luokkiin. Tämä tuo ihmisen omaan elämään turvallisuutta jäsentäen erilaisuuden ja poikkeavuuden tutuksi. Testauksen tuloksena ryhmään voi muodostua hierarkkinen nokkimisjärjestys tai tasavertaisuus.

Jos testaaminen ei johdakaan selvyyteen, testausta jatketaan niin kauan, että tulokseen päästään. Tällaisesta tilanteesta käytetään käsitettä dissonanssi, eli kognitiivinen epä johdonmukaisuus. Se muodostuu, kun kaksi vaikutelmaa ei sovi yhteen. Esimerkiksi jos luokan heikko ja arka oppilas näyttäytyy jossain tilanteessa rohkeana ja vahvana, häiritsee se ryhmän järjestystä ja toimintaa ja luo turvattomuutta. Muut lapset haluavat testata, onko käyttäytyminen vain tilapäistä, mikä aiheuttaa uusintatestaamisen. Näin roolista poikkeavat lapset

ovat alttiita jatkuvalle testaamiselle, joka sinänsä on luonnollista kaikissa ryhmissä, mutta jatkuvana samaan henkilöön kohdistuvana sitä voidaan pitää kiusaamisena. (Pikas 1987, 72-73, 78; Aho 1997, 229.)

Toinen keskeinen tekijä kiusaamisprosessissa on viholliskuva. Viholliskuvia on kahdenlaisia. Vapaasti liikkuva viholliskuva on kiusaajan mielikuva jostain ryhmän jäsenestä, joka on hänelle uhka tai kiusaajan mielestä alempiarvoinen henkilö. Mielikuvan muodostumiseen voi vaikuttaa esimerkiksi television tarjoama malli "hyvien" ja "pahojen" kamppailusta. Mielikuva on kiusaajan päässä jo ennen kiusaamistilannetta, eikä sillä ole mitään tekemistä tulevan uhrin todellisen käyttäytymisen kanssa. Kiusaajat liittävät mielikuvitukselliset viholliskuvat esimerkiksi pieniä rikkeitä tekevään henkilöön, jota sitten aletaan halveksua ja kiusata. Toinen viholliskuva on objektiivinen viholliskuva. Objektiivisen viholliskuvan pohjalla on henkilön todellinen uhka. Hän itse aiheuttaa tilanteen, jossa muu ryhmä halveksuu tai vihaa häntä. Objektiivinen viholliskuva muodostuu hitaasti, sillä ryhmältä vie aikaa ennen kuin se monien rikkeiden myötä koee henkilön todelliseksi uhaksi. Nämä kaksi erilaista viholliskuvaa sulautuvat usein yhteen kiinnittyen sellaisiin lapsiin, jotka käyttäytyvät jotenkin muista poikkeavasti. (Pikas 1987, 73-74.)

Kiusaamistilanteen syntymistä ei voida selittää pelkästään dissonanssin ja viholliskuvan pohjalta, sillä on olemassa ihmisiä, jotka sietävät jonkun jäsenen luomaa riitaa ja uhkaa ryhtymättä kiusaamaan. Kiusaajaryhmän syntyminen vaatii kielteisen käyttäytymisen vahvistamista kiusaamistilanteessa. Ryhmän jäsenet voivat vahvistaa kiusaajaa hiljaisella hyväksynnällä tai kiihottamalla häntä kiusantekoon uhria vastaan esimerkiksi sanallisesti menemällä itse mukaan. Vahvistaminen ja kiusaamiskäyttäytyminen voi tapahtua niin nopeasti, ettei ryhmä itsekään välttämättä huomaa mitä tapahtuu. Kiusaamiskäyttäytymisen vahvistaminen lisää ryhmän yhteishenkeä, sillä toimiessaan ryhmä kulkee samaan suuntaan. Tässä piilee vaarana, että ryhmän paineessa joku joutuu kiusaajaksi tahtomattaan, pelätessään mahdollisesti kieltäytyessään joutuvansa itse kiusatuksi. Myös uhrin oma käyttäytyminen voi vahvistaa ryhmän kiusaa-

mistoimintaa. Uhrin odottaessa kiusaamista hänen käyttäytymisensä herättää halun kiusata. Toisaalta jonkun lapsen tarve kuulua ryhmään on niin suuri, että hän on valmis olemaan vaikka kiusatun asemassa vain saadakseen kuulua ryhmään jollain tavalla. (Pikas 1987, 76-77.)

Näiden kolmen kiusaamisprosessin päätekijän lisäksi voidaan nostaa esiin kaksi tekijäryhmää, jotka ovat ryhmädynamiikan takana: esikuvat ja valmiudet sekä ympäristö ja frustraatio, eli turhauma. Esikuvilta lapsi saa mallin, kuinka kiusataan, ja esikuvan inspiroimana hän alkaa tehdä samoin. Pikas ei pidä viihdeväkivallan kaupallisia tuotteita (kuten elokuvia) niin merkittävinä kiusaamisen esikuvina kuin yleisesti on totuttu pitämään. Hänen mukaansa tärkeimmät esikuvat nousevat ryhmän omasta kiusaamistoiminnasta yrittämisen ja erehtymisen kautta toverien näyttäessä mallia toisilleen. Esikuvien käyttäytymismallien noudattaminen vaatii tiettyjä valmiuksia, kuten kätevyyttä, nokkeluutta ja tottumusta. Valmiuksia harjoitellaan ryhmässä kiusaamistilanteissa. (Pikas 1987, 81-84.)

Ympäristötekijöiden merkitys kiusaamisen syntymiseen liittyy vain tilanteisiin, joissa ympäristö herättää lapsissa turhautumista. Pikas on tutkimuksissaan havainnut, että jos ympäristö ei täytä lapsen tarpeita, voimistuu kolme kiusaamisprosessin päätekijää. Frustraation aiheuttama ärtymys lisää aggressiion käyttämistä sopeutumismenetelmänä ja tätä kautta myös ryhmäväkivaltaa. Pelkkä frustraatio ei kuitenkaan aiheuta väkivaltaa, vaan se vahvistaa yhdessä muiden ulkoisten tekijöiden (esikuvat ja valmiudet) kanssa sisäisiä tekijöitä (dissonanssi, viholliskuva ja vahvistaminen) kiusaamisprosessien syntymisessä. (Pikas 1987, 84-88.)

4.2.2 Tilannetekijät ja yksilön persoonallisuus

Olweusin (1992, 32-35, 45-46) mukaan syynä kiusaamistilanteiden syntymiseen ovat sekä tilannetekijät että yksilön persoonallisuus yhdessä. Tilannetekijöitä ovat hänen mukaansa esimerkiksi lapsen kasvuympäristö, asuinalue, kasvatusmetodit, perheongelmat sekä lapsen kasvattajien asenteet. Yksilön persoo-

nallisuudesta voidaan erottaa ulkoiset ja sisäiset ominaisuudet. Olweus kumoo tutkimustensa perusteella yleisen käsityksen ulkoisten tekijöiden ensisijaisesta merkityksestä kiusaamisen syntymiselle. Ainoa ulkoinen piirre, millä hänen mielestään on merkitystä, on fyysinen vahvuus: uhrin ovat fyysisesti heikompia kuin lapset yleensä, kiusaajat taas keskitasoa (erityisesti uhreja) vahvempia. Kiusatun sisäisiä piirteitä ovat yleensä epävarmuus, ahdistuneisuus, turvattomuus ja puolustuskyvyttömyys. Kiusaajan sisäisiä ominaisuuksia taas ovat yleensä impulsiivisuus (mm. voimakas reagointi pieniinkin vastoinkäymisiin), aggressiivisuus ja voimakas tarve muiden dominointiin.

Olweus on kehittänyt kiusaamistilanteen synnystä "syntipukkiteorian". Sen mukaan kiivasluontoinen lapsi, joka haluaa päteä, hallita ja alistaa, suuntaa aggressionsa muihin lapsiin pienenkin poikkeaman tai pettymyksen osuessa kohdalle. Uhriksi hän ei aina ota pettymyksen tuottajaa, vaan etsii aggression kohteeksi potentiaalisen passiivisen syntipukin. Uhrin fyysinen heikkous, epävarmuus ja puolustuskyvyttömyys varmistavat hyökkääjän valta-aseman tilanteessa. Uhrin käyttäytyminen, esimerkiksi itku ja ahdistuneisuus, saa kiusaajan tuntemaan ylemmyyttä ja ylivoimaa sekä tyydyttää kiusaajan epämääräistä kostonhalua. Kiusaajan toiminta kannustaa muitakin ryhmän jäseniä hyökkäämään jo heikoksi havaitun uhrin kimppuun. Tästä kiusaaja nauttii jopa yhtä paljon kuin itse kiusaamisesta. Kiusaaja itse välttyy mahdollisilta ikäviltä seurauksilta, kuten rangaistuksilta, pysyttelemällä sivussa kiusaamistilanteesta. Jatkuvien hyökkäysten ja alistamisen myötä syntipukkiuhrista tulee kiusaajien silmissä niin kurja ja avuton, että hän useimpien lasten mielestä ansaitseekin selkäsaunan. Avoimet kiusaamisen ja hyökkäykset alentavat uhrin jo ennestään alhaista asemaa vertaisryhmässä, eikä kukaan halua olla tekemisessä hänen kanssaan pelätessään myös itse joutuvansa samaan asemaan. Loppujen lopuksi syntipukkiuhri eristetään ryhmästä lähes täysin. (Olweus 1992, 39-40.)

Kuten syntipukkiteorian myötä tuli esille, voidaan Olweusin mukaan kiusaamistilanteesta löytää yksilöjen toiminnan lisäksi erilaisia ryhmämekanismia. Tutkimuksissa on todettu, että ihminen käyttäytyy aggressiivisemmin näh-

dessään ympäristössään mallin aggressiivisesta käyttäytymisestä. Kiusaamistilanteessa kiusaajan käyttäytyminen toimii positiivisena mallina etenkin ryhmän hieman epävarmoille ja riippuvaisille lapsille, joilla ei ole vakaata asemaa toveri-ryhmässä. Toiseksi, kiusaamista seuraavien lasten aggressiivisten pyrkimysten kontrolli tai esto heikentyy, jos kiusaaja saavuttaa tilanteilla haluamansa, eli tavallaan voittaa uhrin. Kolmas ryhmämekanismi, yksilön vastuuntunnon aleneminen ryhmässä selittää sitä, minkä vuoksi jotkut kiltit ja väkivallasta yleensä kieltäytyvät lapset osallistuvat kiusaamiseen. Kiusaamisesta ei tule niin suuria syyllisyyden tunteita, jos se toteutetaan useamman henkilön voimin. Kiusaamisen jatkuessa lasten käsitykset uhrista voivat muuttua. Uhri nähdään arvottomana henkilönä, joka itse asiassa ansaitsee lasten mielestä kiusaamisen. Muutokset muiden ryhmän lasten ajattelutavoissa voivat myös vähentää kiusaajan syyllisyyden tunnetta. (Olweus 1992, 43-44.)

4.2.3 Lasten leikki-perinne

Räsänen (1992, 89) ja Virtasen (1972, 70-72; 1980, 69-94) mukaan Suomessa kiusaamisen syntymissyynä on myös pidetty lasten leikki-perinteeseen kuuluvia ilmiöitä. Leikki-tilanteet, joissa lapsi oppii sosiaalisen yhteistoiminnan perusteita, sisältävät usein kiusaamista tai sitä lähentelevää leikki-perinnettä, kuten nolaus- ja hännäysperinnettä.

Lasten keskuudessa toisen nolaaminen on suosittua ikävuosina 6-11. Kouluikäiselle on tärkeää saada kuva itsestään, omista kyvyistään ja asemastaan vertaisryhmässä. Nolausperinteeseen kuuluvat erilaiset kompakysymykset ja arvoitukset, joiden avulla kyselijän on tarkoitus hämmentää kuulijaa ja osoittaa samalla omaa nokkeluutta ja toisen typeryyttä. Nokkelilla kysymyksillä ja yllättävillä vastauksilla pyritään toisen nujertamiseen ja oman arvon nostamiseen. (Räsänen, 1992, 89; Virtanen 1980, 69-70.)

Hännäysperinne on astetta voimakkaampaa kiusaamista, jonka avulla yritetään saada toinen menettämään malttinsa ja suuttumaan. Lapset hännäävät toisiaan mm. nimittelemällä, vääntämällä toisen nimeä ja sotkemalla tai häirit-

semällä toisten leikkejä. Lopputuloksena hännämisestä on usein aggressiota sisältävä tappelu, vaikka siihen ei tarkoituksellisesti pyrittäisikään. Hännäjä on usein lapsi, joka on jollain lailla erityisasemassa ryhmässä. Kiusaaja voi olla esimerkiksi yksinäinen tai elämässään epätoivoinen lapsi. (Räsänen 1992, 89) Virtasen (1980, 80) mukaan merkittävä tekijä hännämisessä on saada vaihtelua ja dramaattisuutta arkipäiväiseen elämään. Joskus hännäminen saattaa jopa kuulua aggressiivisen leikin luonteeseen.

Kiusaaminen on nykyisin kuitenkin enemminkin väkivaltaa kuin leikkiperinteeseen kuuluvia ilmiöitä. Niin aikuisten, nuorten kuin lastenkin aggressiivisen käyttäytymisen lisääntymisen pohjalla hänen mukaansa on monenlaisia prosesseja, sekä yhteiskunnallisia että yksilön mielensisäisiä. Nykymailman arvojen ja arvostusten muuttuminen näkyy mm. siinä, ettei kiusaamista ja väkivaltaa vastusteta tai tuomita, vaan se nähdään jopa vakiintuneena tapana tai keinona ratkaista ongelmia. Yksilön mielensisäisistä ongelmista Räsänen mainitsee huonouden- ja mitättömyyden tunteet, jotka saavat lapsen pönkittämään itsetuntoaan nujertamalla muita. Lapsi myös suojaa itseään ympäristöltä ja tovereilta kiusaamalla muita. (Räsänen 1992, 90)

4.3 Roolit kiusaamistilanteissa

Perinteisesti kiusaamistilanteen osapuolena on pidetty kiusaajaa ja kiusattua. Heidän tuntomerkeistään on luotu monenlaisia teorioita. Kiusaaminen ei kuitenkaan ole vain kiusaajan ja kiusatun kahdenkeskeinen asia, vaan se koskettaa myös muita ryhmän lapsia. Kiusaamistilanteessa läsnä on usein kiusaajan ja kiusatun lisäksi myös muita lapsia, ja nekin, jotka eivät ole paikalla itse tilanteessa tietävät usein kiusaamisesta. Kiusaaminen on koko ryhmän ongelma. (Aho 1997, 226; Salmivalli 1999, 46, 47.)

4.3.1 Kiusaaja

Kiusaaja on henkilö, joka pyrkii tahallisesti satuttamaan muita melko säännöllisesti joko psyykkisesti tai fyysisesti. Kiusaajien yleisiä tuntomerkkejä tutkittaes-

sa on selvinnyt, että kiusaajat muodostavat hyvin heterogeenisen ryhmän ja jokainen kiusaamistapaus on aina erilainen. Joitain yleisiä piirteitä on kuitenkin löydetty. Kiusaaja voi olla dominoiva, itsekeskeinen, epäreilu, riidanhaluinen ja pelätty henkilö ryhmän muiden jäsenten keskuudessa. (Aho 1997, 243, 235.) Kiusaajapoikien status koululuokassa on yleensä melko alhainen. Äärimmäisen aggressiivisesti käyttäytyvät pojat voivat olla omassa luokassaan jopa torjuttuja, ja heille sallitaan mukanaolo aggressiivisessa vuorovaikutuksessa. Kiusaajatyt-
töjen sosiaalinen asema koululuokassa on yleensä korkea. On mahdollista, että tyttökiusaajat ovat sosiaalisesti ja verbaalisesti älykkäitä lapsia, ja taitavia epäsuorassa ”hienostuneemmassa” aggressiossa. (Salmivalli 1995, 371.)

Ahon (1998, 315–316) seurantatutkimuksessa kiusaaja oli useimmiten poika, jonka minäkäsitys oli hyvin negatiivinen. Ahon mukaan kiusaaja peittää omaa heikkouttaan ja epävarmuuttaan tyrannoimalla toisia omalla itsekeskeisellä käytöksellään. Konfliktitilanteissa kiusaajalla on käytössään vain muutama toimintatapa. Lapsi, jolla on hyvin vähän vaihtoehtoisia käyttäytymismalleja, turvautuu aggressiiviseen käyttäytymiseen ongelmatilanteessa. Heikolla itsetunnolla varustettu kiusaaja ei tunnista itsessään heikkoutta, eikä pysty kuvailemaan itseään realistisesti. Tutkimuksissaan Aho huomioi, että kiusaajalla on normaalia heikommät sosiaaliset taidot ja hänellä on yleensä koululuokassaan korkeintaan yksi ystävä. Kiusaajan asenne koulua ja erityisesti opettajia kohtaan on negatiivinen, eikä hän pidä koulussa käyntiä järkevänä. Useat kiusaajat ovat alisuoriutujia ja luokan riitapukareita.

Muun muassa Olweus (1992, 35, 56-57) liittää kiusaajan aggressiivisuuden sekä muita lapsia että aikuisia kohtaan. Kiusaajan asenne väkivaltaa kohtaan on positiivisempi kuin muiden lasten yleensä ja hän hyväksyy väkivallan käytön ratkaisukeinona. Aggressiivisen käyttäytymisen pohjalla on mahdollisesti puutteelliset sosiaaliset taidot. Kiusaajan luonteenpiirteistä Olweus mainitsee impulsiivisuuden ja voimakkaan tarpeen hallita ja alistaa muita. Kiusaajat ovat helposti suuttuvia, ärsyyntyviä ja huonosti pettymyksiä sietäviä. Kiusaajan osoittama empaattisuus uhria kohtaan on vähäistä. Etenkin kiusaavat pojat

poikkeavat fyysisiltä ominaisuuksiltaan lähinnä vahvuudessa verrattuna muihin poikiin.

Kiusaajan itsetunto voi olla joko hyvin korkealla tai matalalla. Esimerkiksi Ahon (1997, 236; 1998, 315-316) sekä Salmivallin ym. (1999, 1270) mukaan kiusaajan itsetunto on yleensä heikko. Lapsen itsetunnon heiketessä lapsi lievittää pahaa oloaan todennäköisesti kiusaamalla muita entistä enemmän. Kiusaamisella lapsi peittää epävarmuuttaan, sisäistä turvattomuuttaan ja heikkouksiaan. Olweus (1992, 35, 57) puolestaan on tullut siihen tulokseen, että kiusaajat eivät ole ahdistuneita tai epävarmoja, ja heidän käsitykset itsestään ovat yleensä positiivisia.

4.3.2 Kiusattu

Kiusatut ovat väkivallan uhreja, jotka ovat toistuvasti tai pitempään alttiina yhden tai useamman henkilön negatiivisille teoille (Aho 1997, 238-239). Kiusatun lapsen piirteisiin liitetään usein joku poikkeavuus. Poikkeavuus voi olla ulkoinen, kuten lihavuus, pienuus, kummallinen nimi tai vaatetus, tai kiusaajan luonteeseen tai käyttäytymiseen liittyvä, kuten arkuus tai omituinen tapa. (Aho 1997, 239; Salmivalli 1999, 101-102.) Toisaalta löytyy tutkimuksia, joiden mukaan ulkoisilla ominaisuuksilla ei katsota olevan mitään merkitystä kiusatuksi joutumiselle. Esimerkiksi Olweus (1992, 32-33, 54-55) mainitsee, että ulkoisista ominaisuuksista vain fyysinen heikkous on riskitekijä uhriksi joutumiselle.

Kiusatut oppilaat ovat usein luokkansa nuorimpia, sekä tyttöjä että poikia. Ahon (1998, 314-315) mukaan kiusattujen lasten älykkyysosamäärä voi olla normaalitasoa alhaisempi, mutta siitäkin huolimatta he voivat olla motivoituneita oppilaita. Kiusatuilla on yleensä korkeintaan kaksi ystävää ja yleensä ystävät ovat kiusattuja nuorempia. Kuten kiusaajilla, myöskään kiusatuilla ei ole useita toimintamalleja konfliktitilanteisiin. Kiusattu oppilas on hyvin tietoinen omasta statuksestaan koululuokassa. Kiusattujen lasten sosiaalisissa taidoissa on puutteita, minkä Aho (1997, 240; 1998, 314-315) katsoo olevan syynä myös lasten fyysisen ja psyykkisen minäkuvan heikkoudelle. Sosiaalisten taitojen

puutteiden vuoksi lapset saattavat turvautua vuorovaikutustilanteissa ei-toivottuihin keinoihin saavuttaakseen tovereiden suosion. Ylipäänsä heillä on vähän keinoja ratkaista ristiriitatilanteita.

Kiusatut ovat usein ahdistuneita, turvattomia, hiljaisia, arkoja, ujoja, sulkeutuneita ja eristäytyneitä (esimerkiksi Aho 1997, 240; Olweus 1992, 33-34, Salmivalli 1999, 103). Olweus (1992, 34) ja Salmivalli (1999, 103) toteavat, että on vaikea saada selville, ovatko nämä ominaisuudet yleisesti kiusattujen luonteen kuulumia, kiusaamiselle altistavia tekijöitä vai ennemminkin kiusaamisen seurauksia.

Kiusaamisen uhrin voidaan jakaa passiivisiin ja provokatiivisiin sen mukaan, miten he käyttäytyvät kiusaamistilanteissa. Passiiviset uhrin ovat usein arkoja ja pelokkaita, väkivaltaa vastustavia herkästi reagoivia lapsia. He alistuvat kiusaajan edessä, eivätkä kosta hyökkäystä tai loukkausta. Provokatiiviset uhrin taas poikkeavat yleisiltä piirteiltään muista kiusaamisen uhreista. He ovat aggressiivisia ja ahdistuneita. Provokatiiviset uhrin ärsyttävät muita omalla käyttäytymisellään, hyökkäyksen kohteeksi joutuessaan he puolustautuvat. He saattavat olla myös itse kiusaajia. (Olweus 1992, 34-35, 52-55; Aho 1997, 241; Teräsahjo & Salmivalli 2002, 111.)

4.3.3 Muut kiusaamisprosessiin liittyvät roolit

Itse kiusaamistilanteessa on tutkimuksin erotettu kiusaajan ja uhrin lisäksi erilaisia muita rooleja, kuten kiusaajan apuri, kiusaajan vahvistaja, uhrin puolustaja sekä ulkopuolinen. (esimerkiksi Aho 1997, 232; Salmivalli 1999, 52; Salmivalli ym. 1999, 1270.)

Kiusaajan apuri toimii kiusaamistilanteissa sivustaseuraajana tai kiusaajan apuna, hoitaen varsinaisen kiusaamisen aloitteentekijän puolesta. Kiusaajan apurit ovat itse usein sisäisesti epävarmoja ja taipuvaisia menemään helposti mukaan kiusaamiseen. (Aho 1997, 232; Salmivalli 1999, 52, Salmivalli ym. 1999, 1270.) Jotkut apurit saattavat toimia roolissaan välttääkseen itse kiusatuksi tulemisen (Salmivalli ym. 1999, 1270). Salmivallin (1995, 370) tutkimuksen mu-

kaan suurin osa apureiden roolissa olevista ovat poikia, ja heillä on koululuokassa yleensä korkea sosiaalinen status. Lisäksi, on tutkittu, että apurina toimivat lapset ovat taitavia lukemaan toisten lasten sosiaalisia suhteita ja emotionaalista ymmärtämistä (Kaukiainen ym. 2002, 271).

Kiusaajan vahvistajia on kiusaamistilanteiden ulkopuolisissa rooleissa toiseksi eniten. Kiusaajan vahvistaja tukee kiusaajaa antamalla positiivista palautetta (yleisönä olemalla, nauramalla, kannustamalla kiusaajaa huudoin jne.) ja hyväksymällä kiusaajan toiminnan. Jo sen, että lapsi tulee paikalle katsomaan kun jotain toista lasta kiusataan, katsotaan olevan vahvistamista. (Aho 1997, 232; Salmivalli 1999, 52.) Myös vahvistajana toimivien oppilaiden sosiaalisen statuksen on katsottu olevan korkea (Salmivalli 1995, 371). Kiusaamistilanteissa vahvistajana toimivilla lapsilla on luontaista kykyä nähdä toisten lasten sosiaalisia suhteita ja emotionaalista ymmärtämistä. Kaukiaisien ym. (2002, 271) mukaan vahvistajana toimivat lapset ovat taitavia lukemaan toisten lasten sosiaalisia suhteita ja emotionaalista ymmärtämistä.

Uhrin puolustaja asettuu kiusatun puolelle ja yrittää lopettaa kiusaamisen. Puolustaja voi myös jälkeinpäin lohduttaa kiusattua. (Aho 1997, 232; Salmivalli 1999, 52.) Koululuokassa, jossa kiusataan, puolustajalapsilla on korkein status. Puolustajalla voi olla korkea status juuri sen vuoksi, että hän toimii toisten arvostamalla rohkealla tavalla kiusaamista vastaan. Toisaalta, suosittu lapsen ei tarvitse pelätä tulevansa kiusatuksi ja joutuvansa uhrin asemaan, vaikka hän asettuisikin uhrin puolelle. Korkea status mahdollistaa siis uhrin puolustamisen. (Salmivalli 1995, 370.)

Kiusaamistilanteissa ulkopuolisen roolissa olevia lapsia on yleensä kaikista eniten. Ulkopuoliset toimivat kiusaamistilanteissa niin kuin kiusaamista ei esiintyisikään. He jatkavat omaa toimintaansa antamatta kiusaamistilanteen häiritä. (Aho 1997, 232; Salmivalli 1999, 52.) Kuitenkin ulkopuoliset, puuttumatta kiusaamiseen millään tavalla, mahdollistavat osaltaan kiusaamisen jatkumisen (Salmivalli 1995, 370).

Salmivallin (2000, 13) tutkimuksen mukaan lapsen toimintaan kiusaamistilanteessa vaikuttaa ryhmän lisäksi ainakin hänen ikä, sukupuoli ja ystävät. Päiväkodissa kiusaamistilanteissa ei esiinny juuri lainkaan kiusaamiseen myötävaikuttavia apureita ja kannustajia. Kiusatun puolelle asettuminen taas näyttää olevan tyypillisempää nuoremmille kuin vanhemmille lapsille. Tätä on perusteltu sillä, että pienten lasten ryhmissä ryhmän yhdenmukaisuusnormin sijaan vaikuttaa enemmän lapsen halu olla aikuiselle mieliksi. Sukupuolen merkitys on tullut esille poikien toimiessa kiusaamistilanteissa usein kiusaajan apureina ja vahvistajina, tyttöjen taas ulkopuolisina tai uhrin puolustajina (Aho 1997, 233; Salmivalli 1999, 59).

Lapsen ystäväpiiri ohjaa lapsen roolin muodostumista sillä, että usein samalla tavalla kiusaamiseen suhtautuvat ovat kavereita keskenään. Jos lapsen lähimmät ystävät suhtautuvat kiusaamiseen negatiivisesti, ryhtyy lapsi usein itsekin puolustajan rooliin. (Aho 1997, 233.) Kiusaajien ystäviä taas ovat sellaiset lapset, jotka suhtautuvat kiusaamiseen myönteisesti. Näitä ovat ryhmässä vahvistajat, apurit ja muut kiusaajat. Heiltä kiusaajilla on mahdollista saada positiivista palautetta teoistaan sekä tukea ja vahvistusta aggressiiviselle toiminnalleen. Toisaalta, muut aggressiiviset lapset saattavat olla myös ainoita vaihtoehtoja ystäviksi, muiden silmissä epäsuosituille aggressiivisille lapsille. (Huttunen & Salmivalli 1996, 434.)

4.4 Tytöt ja pojat kiusaamistilanteissa

Koulukiusaamisen yleisyydessä ja muodoissa on havaittu olevan eroja eri sukupuolten välillä. Varhaisemmissa tutkimuksissa kiusaamista on pidetty lähinnä poikien ongelmana. On myös todettu, että kiusaamista tapahtuu enemmän poikien kuin tyttöjen keskuudessa. Pojilla tuntuu olevan suurempi taipumus kiusaamiseen ja myös kiusaamisen uhrin ovat pääasiassa poikia. Tätä on perusteltu mm. poikien taipumuksella aggressiivisempaan käyttäytymiseen tyttöihin verrattuna. Poikien suhteet ovat pääasiassa kovempia ja raaempia kuin tyttöjen suhteet. Eroja on perusteltu sekä biologisin että sosiaalis-ympäristöllisin teki-

jöin. (Olweus 1992, 23-24, Salmivalli 1995, 370-371.) Kiusatuksi tulleiden lasten itsetunto vaihtelee tyttöjen ja poikien välillä. Kiusattujen tyttöjen itsetunto on alhaisempi kuin kiusattujen poikien. (Salmivalli ym. 1999, 1271.)

Tytöt ja pojat ovat aggressiivisia eri tavoilla. Kiusaamisessa pojille on tyyppillistä käyttää suoraa aggressiivista strategiaa, joko fyysisesti tai verbaalisesti. Tytöt puolestaan kiusatessaan ovat ennemminkin manipuloivia ja käyttävät epäsuoraa psyykkistä aggressiota. Kumpikin sukupuoli on edustettuna tavallisimmissa kiusaamismuodoissa, nimittelyssä, haukkumisessa ja uhkailussa. Kuitenkin voidaan katsoa, että epäsuoraa kiusaamista esiintyy enemmän tyttöjen keskuudessa ja suoraa kiusaamista eniten poikien keskuudessa. (Salmivalli 1995, 370-371; 1999, 35-38.)

Nykyisen tiedon mukaan kiusaamisen yleisyyden erot tyttöjen ja poikien välillä eivät ole niin suuria kuin aiemmin on luultu. Kiusaamisen yleisyyttä vertaillaessa eri sukupuolten välillä ongelmana on kiusaamisen erilaiset ilmenemismuodot tyttöjen ja poikien keskuudessa. Poikien käyttämät kiusaamismuodot ovat suoraa ja helposti havaittavia, kuten esimerkiksi töniminen, tavaroiden ottaminen, lyöminen ja potkiminen (Salmivalli 1999, 37, 39.) Tytöt taas käyttävät enemmän epäsuoria, huomaamattomia keinoja kuin suoraa hyökkäystä. (Olweus 1992, 24, Salmivalli 1995, 371.) Tytöt kiusaavat toisiaan useimmiten mm. sosiaalisella syrjinnällä, juoruja levittämällä ja manipuloimalla muita ryhmän jäseniä niin, että nämäkin alkaisivat syrjiä kiusattua henkilöä (Salmivalli 1999, 36; Heino 2005, 40.). Tytöt onnistuvat usein salaamaan kiusaamisen taitavasti, minkä vuoksi kiusaamisen todellista määrää on hankala arvioida (Olweus 1992, 23-24). Epäsuorassa aggressiossa sosiaalisesti ja verbaalisesti taitavat tytöt osaavat valita sanansa hyvin. He pystyvät samalla huvittamaan muita oppilaita uhriin kohdistetuilla sanallisilla hyökkäyksillään. Tyttökiusaajien porukkaan kuuluvat tytöt ovat usein nuorisokulttuurin mukaisia, viimeisimmän muodin ja uusimpien idolien tunnistavia "kovia tyttöjä". Kiusaajatytöt saattavat olla kouluokassaan sekä pelättyjä että ihailtuja. (Salmivalli 1995, 371.)

Vaikka tyttöjen ja poikien on havaittu käyttävän erilaisia kiusaamisen muotoja, esiintyy kummankin sukupuolen keskuudessa myös samanlaista kiusaamista. Tytöt joutuvat poikia useammin epäsuoran kiusaamisen kohteeksi, mutta tytöt ja pojat eivät eroa toisistaan suoran ja sanallisen (esimerkiksi uhkailu ja haukkuminen) kiusaamisen suhteen. Sanallinen kiusaaminen on yleisintä, mitä sekä tytöt että pojat kohtaavat. (Salmivalli 1999, 38-39.)

Olweusin (1992, 24) tutkimuksissa on tullut esille myös sukupuolten välinen kiusaaminen. Pojat kohdistavat kiusaamista myös tyttöihin, mutta tämä ei toimi toisinpäin. Poikia yli 80%:ssa tapauksista kiusasi joku muu poika tai pojat.

4.5 Mistä johtuvat erilaiset tavat kiusata?

Tyttöjen ja poikien käyttämää erilaista aggressiivisuutta on selitetty monin tavoin. Yksi selitys on epäsuoran aggression vaatima sosiaalinen älykkyys. Salmivallin (1999, 39-40) mukaan tytöillä on paremmat sosiaaliset taidot, joiden avulla he pystyvät taitavasti käyttämään myös epäsuoraa aggressiota. Myönteisten ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitojen, kuten sosiaalisen havainnointikyvyn, vaikutusvallan ja uskottavuuden sekä ”oikeista naruista vetämisen” taidon avulla voidaan pyrkiä myös kielteisiin päämääriin, esimerkiksi manipuloimaan ryhmän jäseniä jotain ryhmäläistä vastaan.

Verbaalisten taitojen kehittymisen myötä lapsella on mahdollisuus käyttää fyysisen aggression sijaan epäsuoraa aggressiota. Sosiaalisen älykkyyden kehityessä kehittyvät myös entistä taitavammat epäsuoran aggression muodot. Sosiaalisesti älykkäät lapset käyttävät useimmiten epäsuoraa aggressiota. Tätä kautta he pystyvät halutessaan vahingoittamaan toista lasta, niin etteivät välttämättä itse joudu syytetyksi aggressiosta. (Salmivalli 1999, 40.)

Päiväkotikiusaamista tutkittaessa ei Salmivallin (1999, 40-41) mukaan tyttöjen ja poikien erilaisia kiusaamismuotoja voi tulkita ilmeisesti ainakaan sosiaalisen älykkyyden valossa, sillä tutkimuksen mukaan kahdeksanvuotiailla ja

sitä nuoremmilla lapsilla ei juurikaan esiinny epäsuoraa aggressiota. Tämän Salmivalli on arvellut johtuvan sosiaalisen älykkyyden kehittymättömyydestä.

4.6 Kiusaamisen seurauksia

Jatkuva kiusaaminen lasten vertaisryhmässä on vakava uhka lapsen mielenterveydelle ja normaalille kehitykselle. Vuorovaikutus, joka sisältää säännöllisesti kiusantekoa, aiheuttaa lapsille monenlaista sopeutumattomuutta. Se rikkoo luottamuksen, aiheuttaa pelkoa tovereita kohtaan sekä vähentää varmuuden ja turvallisuuden tunteita vertaisryhmässä. Kiusaamisen myötä kiusattu alkaa vältellä kiusaajaa ja yleensä kiusaamista aiheuttavia tilanteita, mikä voi johtaa toveripiiristä syrjään vetäytymiseen ja eristäytymiseen. (Laine 1998, 494.)

Kiusaaminen voi olla lapselle varsin haavoittavaa ja vahingollista. Se vie kiusatulta lapselta elämänilon, haittaa oppimista ja tekee vertaisryhmässä olosta painajaisen. (Räsänen 1992, 94.) Kiusaaja taas oppii kiusaamisensa myötä ratkaisemaan ongelmia kyseenalaisin metodein, kuten väkivallalla. Kiusaajan moraalinen, sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys häiriintyy, kun hän jatkuvasti turvautuu väkivaltaan konfliktitilanteissa. (Aho 1997, 226.)

Kiusaamisella on todettu olevan hyvin kauaskantoisia seurauksia. Kiusattu joutuu kokemaan pelkoa ja ahdistusta, mikä saattaa ajan myötä johtaa vakavien psyykkisten ongelmien laukeamiseen. Näistä paraneminen on pitkä prosessi. (Aho 1997, 226.) On myös tapauksia, joissa vuosien ahdistuneisuuden ja heikon itsetunnon seurauksena uhrin huono käsitys itsestään saa yliotteen, jolloin itsemurha on heidän mielestään ainoa ratkaisu pahasta olosta pääsemiseksi (Olweus 1992, 47).

Itsemurha-ajatukset sekä depressiivisyys on ollut esillä myös Rolandin koulukiusaamiseen liittyvässä tutkimuksessa. Roland (2002, 64) toteaa, että sekä kiusaajilla että kiusatuilla on korkeammat testiluvut kuin neutraaleilla oppilailta masentuneisuudessa sekä itsemurha-ajatusten määrässä. Kuitenkin uhreilla on merkittävästi korkeammat luvut depressiivisissä oireissa kuin kiusaajilla.

Kiusaajien depressiivisiin oireisiin Rolandin mukaan viittaa yleensä vakavat kotiongelmät. Kiusattujen depressiivisiin oireisiin ja itsemurha-ajatuksiin puolestaan viittaa itse kiusatuksi joutuminen.

5. TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on laadullinen, fenomenografinen tutkimus, jolla etsin oppilaiden käsityksiä koulukiusaamisesta ja sen ilmenemismuodoista. Teräsahjon ja Salmivallin (2002, 101-102) mukaan koulukiusaamista on tutkittu lähinnä kvantitatiivisin menetelmin, ja kiusaamiseen liittyvien yksilöllisten ja sosiaalisesti jaettujen merkitysten tarkastelu on jäänyt vähemmälle huomiolle. Tutkimuksia, joissa koulukiusaamista käsiteltäisiin laadullisesti, lapsen näkökulmasta käsin, ei aikaisemmin ole juuri tehty. Valitsin laadullisen tutkimusmenetelmän, koska halusin lähestyä koulukiusaamista juuri lapsen näkökulmasta käsin.

Fenomenografinen tutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen lähestymistavoista ja se lähtee siitä, että ihminen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä. Fenomenografia tarkoittaa sanana ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista. Tutkimuksessa yleisesti tutkitaan sitä, miten maailma tutkimushenkilöiden mielestä ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoudessa. Tutkimuksen aineistoa hankitaan syvyysuunnassa ja tutkimushenkilöiden määrä on pieni. Fenomenografinen tutkimus katsoo, että ihminen osaa ilmaista kielellään tietoisia käsityksiään ja näin ollen tutkimus tapahtuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Fenomenografisen tutkijan tulee olla tietoinen tutkitavasta aiheesta, sen luonteesta ja peruskäsitteistä. Teoria on erottamaton osa tutkimusprosessia, mutta tutkimus ei perustu ennalta luokiteltuihin tai teoriasta valmiiksi johdettuihin olettamusten testaukseen. Fenomenografian kannalta

katsottuna on olemassa vain yksi maailma, jossa ihmisillä on erilaisia käsityksiä asioista. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaankin erityisesti ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta asiasta. (Metsämuuronen 2003, 210-211; Ahonen 1996, 121-123.)

5.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävät

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kuudesluokkalaisten käsityksiä koulukiusaamisesta. Täsmentyneet tutkimustehtävät tässä tutkimuksessa olivat:

1. Miten koulussa kiusataan ja millaista koulukiusaaminen on alakoulun 6-luokkalaisten oppilaan oman käsityksen mukaan?
2. Miksi oppilaiden mielestä joku oppilas tulee koulussa kiusatuksi?
3. Mitä seurauksia oppilaiden mielestä kiusaamisesta johtuu?
4. Mitä eroja tyttöjen ja poikien käsityksillä koulukiusaamisesta on?

5.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat kolme kuopiolaista alakoulun kuudetta luokkaa. Oppilaita oli yhteensä 56 ja heistä 34 oli tyttöjä ja 24 poikia. Kohderyhmän luokat valikoituivat satunnaisesti ilmoittautumisjärjestyksen mukaan seuraavasti: Lähetin kirjeen jokaiseen kuopiolaiseen alakouluun, jossa on 6. luokka. (LIITE 1) Tutkimukseen osallistui kolme ensimmäisenä ilmoittautunutta 6. luokkaa. Kun tutkimusluokkien opettajien kanssa oli sovittu aineistonkeruupäivästä, lähetin jokaisen oppilaan huoltajille luokan opettajan välityksellä kirjeen, jossa pyysin lupaa saada käyttää lasta apuna tutkimuksessani. (LIITE 2) Varsinaisena aineistonkeruupäivänä tarkistin, että kaikilla vastaajilla oli huoltajan lupa osallistua tutkimukseen. Esimerkiksi Aarnoksen (2001, 145) mukaan tutkimukseen osallistuvan lapsen vanhemmilla tulee olla tieto tutkimuksesta ja oikeus kieltää lapsen osallistuminen tutkimukseen. Yhdessä luokassa oli kaksi oppilasta, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen.

Tulevana luokanopettajana halusin selvittää juuri alakoulun oppilaiden mielipidettä koulukiusaamisesta. Tutkimukseen osallistujiksi valitsin kuudesluokkalaisia oppilaita siksi, että oletin heidän tietävän alakoulussa tapahtuvasta koulukiusaamisesta eniten. Esimerkiksi Kylmän, Vehviläinen-Julkusen ja Lähdevirran (2003, 611) mukaan laadullisen tutkimuksen osallistujiksi valitaan ne henkilöt, jotka tietävät eniten tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tutkimuksessa panostetaan enemmän laatuun kuin määrään ja siinä keskitytään tutkittavan ilmiön kuvaukseen aineistosta käsin. Aineistonkeruussa tutkittavaa ilmiötä on tarkoitus tarkastella mahdollisimman avoimesti ja sen lähtökohta on induktiivisuus.

5.4 Aineistonkeruu lasten tuottamilla dokumenteilla

Aineistonkeruu tapahtui ainekirjoituksella, ja ajattelin, että kuudesluokkalaiset ovat siinä taitavimpia. Koska tutkimusaiheeni on niin arkaluontoinen, ajattelin, että on jokaisella vastaajalla on oltava henkilökohtainen aika ja tila vastata kysymyksiin omassa rauhassa. Kylmän ym. (2003, 612) mukaan pohdittaessa tutkimuksen aiheen arkaluontoisuutta on huomioitava tutkimukseen osallistuvien erityistä haavoittuvuutta. Keskeisiä eettisiä periaatteita kunnioittaen tutkimuksen tulee olla yksilön itsemääräämistä kunnioittava, hyvää tekevä sekä oikeudenmukainen. Lisäksi tutkimuksessa on pyrittävä välttämään vahingon tuottamista tutkimukseen osallistujille.

Aarnoksen (2001, 150) mukaan kirjoitelmat tutkijan antamasta aiheesta sopivat hyvän kirjoitustaidon omaaville lapsille. Hyvällä aiheella ja apukysymyksillä tutkijalla on mahdollisuus ohjata lapsen kirjoittamista siten, että hän kertoo kokemuksistaan ja käsityksistään tutkittavasta aiheesta tasaisessa suhteessa.

Suoritin aineistonkeruun kahdella eri viikolla maaliskuussa 2006. Jokainen ainekirjoitus kesti yhden oppitunnin ajan. Menin jokaiseen tutkimukseen osallistuvaan luokkaan jo edelliselle oppitunnille. Sain esitellä itseni ja seurata oppi-

laita edellisen oppitunnin ajan ja myös oppilaat saivat mahdollisuuden tottua minuun ennen varsinaista ainekirjoitusta. Varsinaisella oppitunnilla, jolloin aineistonkeruu suoritettiin, olivat läsnä vain minä ja luokan oppilaat. Aarnoksen (2001, 144-145) mukaan aineistonkeruu on luontevaa suorittaa oppilaille tutussa koululuokassa. Ainekirjoitus voidaan sisällyttää luokan normaaliin työjärjestykseen, häiritsemättä lapsen koulunkäyntiä. Kekseliäs luokan oma opettaja osaa käyttää ainekirjoituksen teemaa hyödykseen toteuttaessaan kokonaisopetusta. Lapsia tutkittaessa on syytä kokoajan muistaa lapsiystävällisyys ja tutkimuksen etiikka. Lapsiystävällisyys tutkimuksessa tarkoittaa muun muassa aineistonhankinnan sovittamista lapsen ajattelun kehitysvaiheeseen sekä hänen tyyliin ilmaista itseään kirjallisesti, niin laadullisesti kuin määrällisestikin. Lapsen osallistuminen tutkimukseen saa olla hauskaa ja arkeen sopivaa. Tutkimukseen osallistuvalla lapsella tulee olla myös mahdollisuus tottua tutkijaan. Yhteistyö luokan oppilaiden ja opettajan kanssa on tärkeää, mutta tottumista varten vuorovaikutus voi olla myös non-verbaalista. Olisi hyvä, jos tutkija voisi olla luokassa apuopettajana tai hiljaisena vierailijana ennen aineistonkeruuta.

Koska halusin saada aineistoon subjektiivisia ajatuksia ja kokemuksia kiusaamisesta koulussa, en alustanut oppituntia millään aiheeseen liittyvällä virikkeellisellä keskustelulla tai toiminnalla. Tunnin alussa kerroin, ettei ainekirjoituksia tule käsittelemään kukaan muu kuin minä ja ettei ketään oppilaista voida tunnistaa tutkimustuloksissa. Jaoin jokaiselle oppilaalle paperin ja kerroin, että ainekirjoituksen ohjeet tulevat näkyviin koko oppitunnin ajaksi piirtoheittimelle. Ohjasin oppilaat kirjoittamaan paperiin, oliko vastaajana tyttö vai poika.

Olin jakanut ainekirjoituksen ohjeet kolmeen selkeään kysymykseen, jotka esitin aina siinä vaiheessa kun kaikki oppilaat olivat vastanneet edelliseen kysymykseen. En halunnut näyttää kaikkia kysymyksiä kerralla, sillä oletin joidenkin oppilaiden kirjoittavan ainekirjoituksen siinä tapauksessa ikään kuin nopeana tehtävänä. Oletin, että luokkaan olisi saattanut tulla ylimääräisiä työrauhaongelmia, kun valmiiksi kirjoittaneilla oppilailla ei olisi ollut muuta tekemistä. Ainekirjoituksessa käytetyt kysymykset olivat:

1. Mitä on koulukiusaaminen? Mitä oppilas tekee toiselle oppilaalle kun hän kiusaa?
2. Millaisesta kiusaamisesta olet kuullut? Mitä oppilas on tehnyt toiselle oppilaalle koulussa, välitunnilla tai koulumatkalla kun hän on kiusannut?
3. Oletko nähnyt kiusaamista koulussa? Kerro mitä silloin tapahtui. Mitä oppilas teki toiselle oppilaalle kiusatessaan?

Kolmella erilaisella kysymyksellä pyrin siihen, että oppilaat saisivat mahdollisuuden muistella monia erilaisia tilanteita, joissa kiusaamista on ilmennyt. Tarkoitukseni oli esittää kysymykset usealta eri kantilta, jotta ne johdattaisivat oppilaat muistamaan erilaisia koulukiusaamistilanteita.

5.5 Analysointi

Aineiston avoimella käsittelyllä tutkijalla on mahdollisuus saada paljon uutta tietoa tutkittavasta aiheesta, ilman etukäteisolettamuksia. (Ahonen 1996, 121-123, 152.) Aineiston analyysi on systemaattinen prosessi, jossa aineistoa tutkitaan mahdollisimman avoimesti. Laadullisessa analyysissä tuotetaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta ja aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Kaikki luotettavana pidettävät asiat tulee selvittää siten, että ne eivät ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. Hyvän analysoinnin ja aineistosta nousevien uusien ajatusten edellytyksenä on, että tutkija tutustuu aineistoonsa niin moneen kertaan kuin on tarpeellista. (Sandelowski 1995, 373; Alasuutari 1999, 38; Kyngäs & Vanhanen 1999, 5,11; Eskola & Suoranta 2001, 137-138.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja analysointi tapahtuvat ainakin osittain yhtä aikaa. Analysoidessa aineistoa siinä yhdistyvät analyysi ja synteesi. Kerätty aineisto puretaan ensin käsitteellisiksi osiksi ja synteessin avulla samankaltaiset aineiston osat yhdistetään uudelleen yhteen. Abstrahoinnin avulla johtopäätökset voidaan ottaa irti yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. Näin tutkija

saa mahdollisuuden nähdä aineistonsa uudella tavalla. (Sandelowski 1995, 372; Kylmä ym. 2003, 612; Metsämuuronen 2003, 174-175.)

Tutkimuksessani aineistonkeruun jälkeen otin kunkin oppilaan aineesta kaksi valokopiota. Jaoin ainekirjoitukset kouluittain omiin luokkiinsa A, B ja C. Lisäksi annoin jokaiselle vastaajalle koodin, jonka mukaan voin tarvittaessa myöhemmin palata tarkastelemaan jonkun tietyn oppilaan kirjoitusta. Esimerkiksi A-koulun ensimmäisen tytön vastauspaperi sai koodin AT1.

5.5.1 Sisällön analyysi

Ainekirjoitukseen osallistuneiden oppilaiden kirjoittamien aineiden koodauksen jälkeen aloitin aineiston varsinaisen analyysin käyttäen sisällön analyysiä. Sisällön analyysillä tutkitaan dokumentteja, jotka kertovat jotain kommunikatioprosessista. Sisällön analyysin avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sen avulla aineistoa voidaan järjestää, kuvailla sekä tuottaa tutkittavaa ilmiötä kuvaavia kategorioita, käsitteitä tai käsitejärjestelmiä. Sisällön analyysi on käyttökelpoinen analyysimenetelmä analysoidessa kirjoitettua materiaalia. Analyysiprosessissa tutkija joko analysoi ainoastaan selvästi dokumentissa ilmaistun ihmissisällön tai myös piilossa olevia viestejä. Analyysiyksikkönä voi toimia kirjoituksessa esiintyvä sana tai sanayhdistelmä, mutta se voi olla myös lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus. Ajatuskokonaisuus voi olla yhden tai useamman lauseen muodostuma ja se voi sisältää useamman kuin yhden merkityksen. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5; Graneheim & Lundman 2003, 106.)

5.5.2 Koodaus ja määrällinen analyysi

Luin kaikki oppilaiden ainekirjoituksen useaan kertaan ja huomioin niitä mainittuja kiusaamisen muotoja, joita aineistossa esiintyi silmämääräisesti eniten. Eniten mainintoja saaneet koulukiusaamisen muodot merkitsin vastauspaperien ensimmäisiin valokopioihin tietyllä värikoodilla. Analyysiyksikkönä toimi välillä yksi sana, esimerkiksi potkiminen. Välillä analyysiyksikkö koostui useammasta sanasta, jotka liittyivät kiusaamisen yhteen muotoon. Tällöin ana-

lyysiyksikkö oli esimerkiksi ”näyttelee toista pilkkaavasti”. Useasti aineistossa esiintynyt kiusaamisenmuoto sai oman värikoodin aineistossani. Esimerkiksi haukkuminen sai vaaleanpunaisen värikoodin. Ympyröin jokaisen eri kiusaamisen muodon omalla värillä ja laskin, kuinka monta kertaa tietty kiusaamisenmuoto aineistossa esiintyi.

Eskolan ja Suorannan (2001, 185) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysiä voi suorittaa samanaikaisesti useilla eri analyysitavoilla. Kvalitatiiviseen aineistoon voi soveltaa myös määrällistä analyysia. Sisällön erittelyssä kuvataan kvantitatiivisesti tekstin sisältöä. Tällöin aineistosta analysoidaan, mitä tai miten jostakin asiasta on kirjoitettu. Mittaus voi tapahtua esimerkiksi frekvenssimittauksena, jolloin tekstistä lasketaan kuinka monta kertaa jostakin asiasta on kirjoitettu tai kuinka usein jotakin termiä on käytetty.

Aineiston määrällinen käsittely voi jatkua tuotosten pituuksien tai erilaisien aineistossa esiintyvien tekijöiden laskemisen jälkeen luokittelemalla niitä eri luokkiin. Määrällisen analyysin kautta laadullista aineistoa voi eritellä tarkkoina lukuina ja lukuja voi verrata eri ryhmiltä kerättyjen vastausten välillä. (Sandelowski 1995, 374; Eskola & Suoranta 2001, 164-165; Kyngäs & Vanhanen 1999, 9-10.)

5.5.3 Luokittelu ja kategorisointi

Koodaamisen jälkeen aloin pelkistää aineistoa pienempiin osiin, jakamalla eri kiusaamisenmuodot omiksi luokiksi. Ahosen (1996, 125-126) mukaan luokittelu tekee käsitysten joukon hallittavaksi ja se selittää käsitysten erilaisuutta. Tutkimuksessa aineistosta löytyneet merkitykset pyritään tekemään ymmärrettäväksi, jotta voidaan tulkita tutkimushenkilöiden eriäviä käsityksiä tutkittavasta asiasta. Kaikki samaa tarkoittavat asiat ja ilmaisu tiivistetään yhteiseksi luokaksi. Samankaltaiset luokat puolestaan yhdistetään kategorioiksi, tutkimuksen tarkoituksen mukaan. Lopulta aineisto kootaan uudelleen kokonaisuudeksi esille tulleiden teoreettisten koodien mukaisesti. (Sandelowski 1995, 374; Eskola & Suoranta 2001, 161-162, 169; Kylmä ym. 2003, 612.)

Jaettuani erilaiset kiusaamismuodot omiin pelkistettyihin ilmaisuihin ja samalla laskettuani kuinka monta kertaa kyseinen kiusaamisen muoto aineistossa esiintyy, aloin pohtia, voisiko pelkistettyjä ilmaisuja yhdistää isompiin luokkiin.

Muodostin aineiston eri luokista neljä kategoriaa, jotka nimesin kaikkia niiden sisältämiä ilmaisuja kuvaaviksi. Yläkategorian ”Koulukiusaamisen muotoja” alakategorioiksi tuli:

1. Yleinen määrite kiusaamiselle
2. Fyysinen kiusaaminen
3. Psykykinen kiusaaminen ja
4. Omaisuuteen puuttuminen

Toisiin valokopioihin merkitsin tietyn värikoodin jos kirjoittaja oli sekä nähnyt että kuullut kiusaamista, ainoastaan kuullut kiusaamisesta tai ainoastaan nähnyt kiusaamista. Lisäksi annoin tiettyjä värikoodeja niille ainekirjoituksille joissa kirjoitettiin asioista, joita ainekirjoituksen ohjeistuksessa en kysynyt, mutta joihin tuli huomattavan paljon mainintoja. Oman värikoodin saivat ainekirjoitukset, joissa lueteltiin syitä koulukiusaamiselle, mainittiin koulukiusaamisen seurauksia, mainittiin tyttöjen ja poikien kiusaamisen eroja, kerrottiin koulukiusaamisen yleisyydestä, pohdittiin koulukiusaamisen subjektiivisuutta, mainittiin jotain kiusaajien ja kiusattujen lukumäärästä tai kerrottiin omakohtaisesta kiusaamistapauksesta.

Pelkistettyäni ja laskettuani ainekirjoituksista erilaisia syitä koulukiusaamiselle ja jaettuani niitä luokiksi, muodostin samankaltaisista luokista jälleen kategorioita. Yläkategorian ”Koulukiusaamisen syitä” alakategorioiden nimeksi valikoitui:

1. Kiusatun fyysiset tai ulkonäölliset seikat
2. Kiusatun itsensä tekemästä asiasta johtuva syy
3. Kiusatun ulkoisista puitteista johtuva syy

4. Kiusaajasta itsestään johtuva asia

Samaa sisällön analyysia käyttäen, pelkistin kirjoittajien mainitsemia kiusaamisen seurauksia, muodostin samankaltaisista luokista jälleen kategorioita. Yläkategorian ”Koulukiusaamisen seurauksia” alakategorioiksi tulivat:

1. Psykkiset seuraukset
2. Fyysiset seuraukset
3. Kiusaamisesta johtuvat tapahtumat
4. Oppilaiden ajatuksia kiusaamisen seurauksista

Ainekirjoituksissa esiintyneet koulukiusaamisen yleisyys, subjektiivisuus, omakohtaiset kokemukset sekä kiusaajan ja kiusatun määrällinen epäsuhte olivat asioita, joissa asiasisältö oli niin henkilökohtaista tai samankaltaista toisten vastaajien kanssa, ettei niiden sisällöstä saanut tehtyä erillisiä alakategorioita. Tämän vuoksi analysoinnissa kiinnitin niihin huomiota laskemalla niiden ilmenemiskerrat ja kirjoittamalla muistiin kaikki maininnat kyseessä olevasta aiheesta. Aineistosta nousi myös esille eroja tyttöjen ja poikien tapoihin kiusata toista oppilasta sekä syitä, miksi toista tyttöä tai poikaa kiusataan. Erottelin aineistosta poikien ja tyttöjen kiusaamismuodot ja syyt kiusata omiksi kategorioiksi. Samalla laskin, kuinka monta kertaa kutakin kiusaamismuotoa tai kiusaamisen syytä tytöillä ja pojilla erikseen mainitaan.

Kyngäksen ja Vanhasen (1999, 5-7,11) sekä Graneheimin ja Lundmanin (2003, 107) mukaan ryhmitellessä aineistoa tutkija yhdistää pelkistetyistä ilmaisuista ne asiat, jotka kuuluvat yhteen. Pelkistetyt ilmaisut kirjataan mahdollisimman tarkkaan samoilla sanoilla kuin se aineistossa on. Ryhmitellessä samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistetään samaan kategoriaan ja kategorialle annetaan nimi, joka kuvaa hyvin sen sisältöä. Tutkijan on päätettävä, mitkä asiat voidaan yhdistää samaan kategoriaan. Ryhmittelyn jälkeen saman sisältöiset kategoriat yhdistetään toisiinsa muodostaen niistä yläkategorioita. Yläkategorialle annetaan nimi, joka kuvaa kaikkia niitä alakategorioita, joita se sisältää. Kategorioiden yhdistämistä, abstrahointia, jatketaan niin kauan kuin se on sisällön kan-

nalta järkevää ja mahdollista. Tutkimuksessa esiintyvien kategorioiden runsaus kuvaa yleensä sitä, ettei tutkija ole kyennyt ryhmittelemään aineistoa. Jos aineiston saturaatiota ei saavuteta, aineistosta löytyneitä asioita on mahdotonta yhdistää toisiinsa.

6. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimusongelmana oli selvittää, miten kuudesluokkalaiset näkevät koulukiusaamisen ja millaisia muotoja koulukiusaamisessa oppilaiden mielestä on. Ainekirjoituksissa ilmeni kiusaamisen muotojen lisäksi myös useita muita näkökulmia koulukiusaamiseen. Oppilaat kirjoittivat koulukiusaamisen syistä ja seurauksista sekä kiusaamisen yleisyydestä. Lisäksi joissakin kirjoituksissa kerrottiin kiusaamisen omakohtaisista kokemuksista. Käsitellessäni aineistoa aloin itse kiinnittää huomiota tyttöjen ja poikien kirjoittamien asioiden eroavaisuuksiin, kiusaamisesta kertomisen subjektiivisuuteen sekä siihen, että oppilaat mainitsivat erikseen kiusaajan ja kiusatun määrän epätasapainosta sekä valtasuhteista. Esimerkiksi Kyngäksen ja Vanhasen (1999, 5) mukaan sisällön analyysissä tutkijalla on mahdollisuus päättää, analysoiko hän vain sen, mikä on selvästi ilmaistu dokumenteissa vai analysoiko hän myös piilossa olevia viestejä. Tutkimuksen edetessä päätin ottaa tarkasteluun myös asioita, joista en ainekirjoituksen ohjeistuksessa kehottanut kirjoittamaan mutta joista oppilaat ainekirjoituksissaan usein mainitsivat.

6.1 Tutkimuksessa esiin tulleita koulukiusaamisen muotoja

Koska ainekirjoituksen ohjeistuksessa kiusaamisen muodoista kehoitettiin kirjoittamaan yleisellä tasolla ilman, että kirjoituksesta ilmenisi kuka kiusaa tai ketä kiusataan, ovat oppilaiden aineetkin luonnollisesti koulukiusaamisen muodoista yleisellä tasolla kertovia. Yleisesti ajatellaan, että koulukiusaaminen

on useimmiten fyysisiä tai psyykkisiä tekoja, mutta myös toisen omaisuuteen puuttumista tai sen tahallista vahingoittamista.

Mielestäni mielenkiintoisen kategorian tutkimuksessa muodostavat ne ainekirjoituksista nousevat vastaukset, joissa koulukiusaamista määritellään jonkin yleisesti tunnetun määritelmän kautta. Näissä aineissa oppilaat mainitsevat koulukiusaamisen olevan toisen oppilaan vahingoittamista fyysisesti tai psyykkisesti. Vastaus on ikään kuin ”oikea” koevastaus ja määritelmä koulukiusaamisesta opettajan esittämään kysymykseen.

Tutkimusaineistosta nousi neljä kategorialla, joiden mukaan koulukiusaamisen muodot voidaan jakaa yleisiin erilaisiin kiusaamismuotojen määrittämiseen, fyysiseen kiusaamiseen, psyykkiseen kiusaamiseen sekä omaisuuteen puuttumiseen.

6.1.1 Yleinen määrite kiusaamiselle

Yhden kategorian muodosti joukko vastauksia, joista kaikki oli annettu ainekirjoituksen ensimmäiseen kysymykseen vastatessa. Kattegoria muodostui vastauksista, jotka olivat yleispäteviä ja selittäviä kiusaamisen tapoja, mutta jotka sisällöllisesti eivät eritelleet tai kuvanneet kiusaamista fyysiseksi, psyykkiseksi tai uhrin omaisuuteen kohdistuvaksi ilkevallaksi. Yhteensä edellä mainittuja yleisiä kiusaamisen määritelmiä mainittiin ainekirjoituksissa 20 kertaa. Tässä kategoriassa yleisimpiä kiusaamisen määritteitä olivat henkistä ja/tai fyysistä vahingoittamista/satuttamista (8 kertaa), ilman erityistä syytä toiselle jonkin tekemistä tahallaan (3 kertaa) sekä toisen kiusaamista koulussa (3 kertaa).

Koulukiusaaminen on sitä, kun joku oppilas kiusaa jotakuta toista ilman syytä.

(BT7)

Koulukiusaaminen on toisen vahingoittamista fyysisesti tai henkisesti. (AT10)

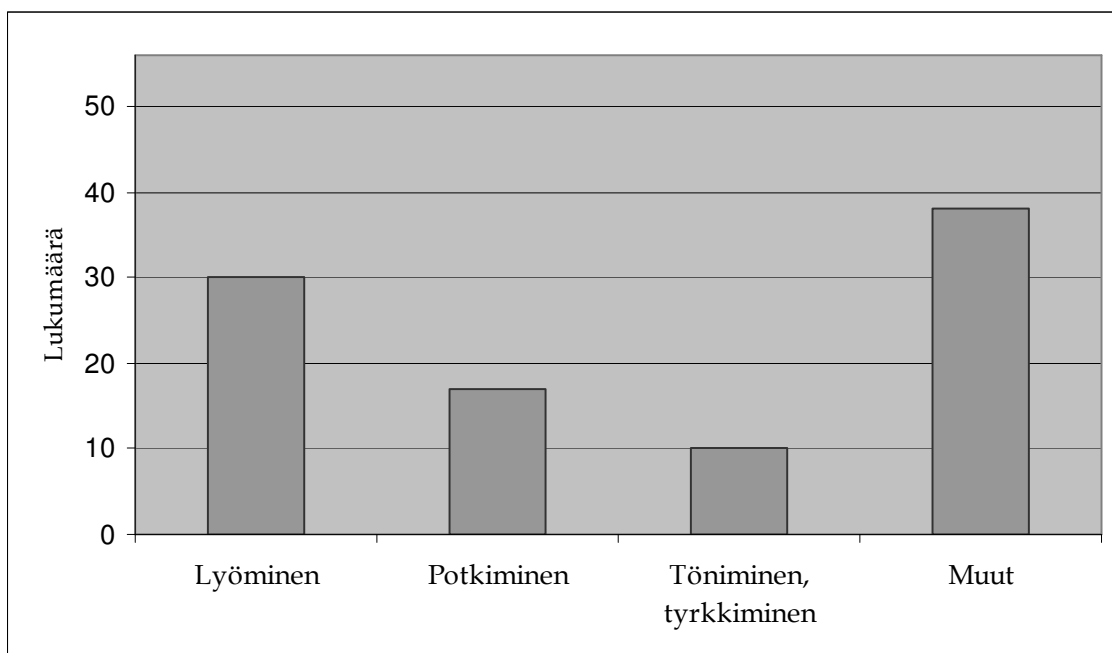
6.1.2 Fyysinen kiusaaminen

Oppilaiden ainekirjoituksissa mainittiin 13 erilaista fyysisen kiusaamisen muotoa (LIITE 3). Ainekirjoitusten perusteella kaikista yleisimpiä fyysisen kiusaa-

misen muotoja ovat lyöminen, potkiminen sekä töniminen ja tyrkkiminen. Oppilaat mainitsivat niistä sekä kuvaillessaan kiusaamisen muotoja yleisesti että kertoessaan nähneensä kiusaamista tai kuullessaan kiusaamisesta.

Ensimmäisessä kysymyksessä ”Mitä on koulukiusaaminen? Mitä oppilas tekee toiselle oppilaalle kun hän kiusaa?” kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden (n=56) ainekirjoituksissa mainittiin erilaisia fyysisen kiusaamisen muotoja 95 kertaa. (LIITE 3) Yleisimmin mainitut fyysisen kiusaamisen muodot olivat lyöminen (30 kertaa), potkiminen (17 kertaa), töniminen ja tyrkkiminen (15 kertaa) sekä lumipallolla heittäminen tai lumipesujen antaminen (10 kertaa).

Töni tai muuten lyö tai potkii. (AT4)

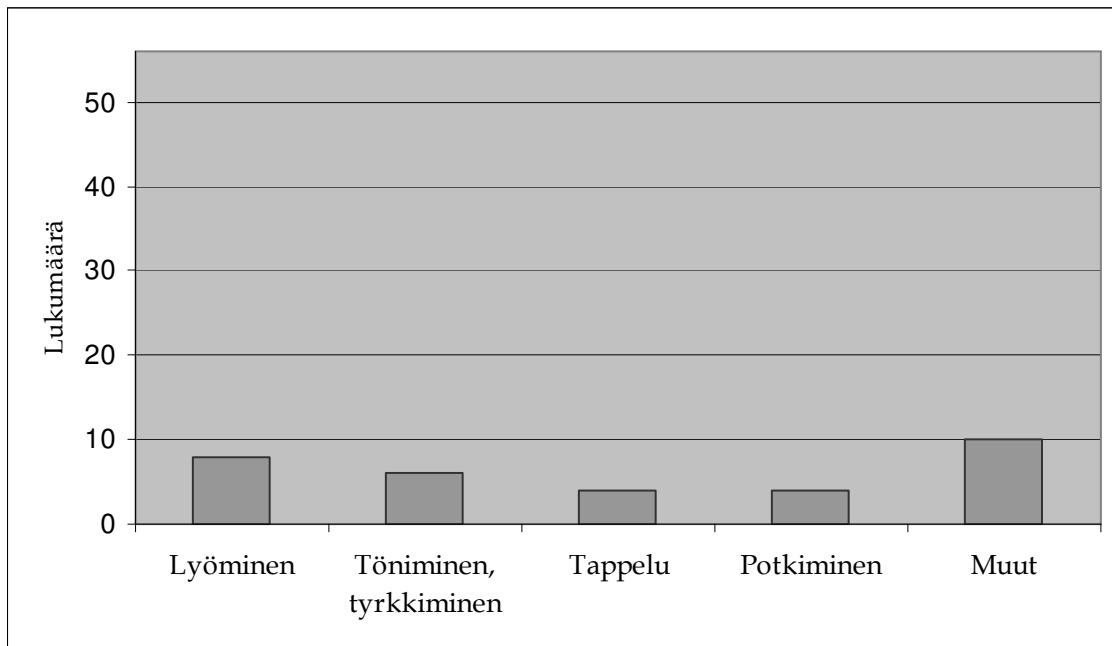


KUVIO 1 Yleisesti mainitut fyysisen kiusaamisen muodot

Erilaiset fyysiset koulukiusaamisen muodot tuntuvat olevan oppilaille yleisiä tapoja käsittää kouluväkivaltaa. Tämä ei vielä kerro sitä, käytetäänkö kouluissa fyysistä väkivaltaa. Ainekirjoituksen toisessa kysymyksessä ” Millaisesta kiusaamisesta olet kuullut? Mitä oppilas on tehnyt toiselle oppilaalle koulussa, välitunnilla tai koulumatkalla kun hän on kiusannut?” erilaisia fyysisen kiusaamisen muotoja mainittiin 32 kertaa. Oppilaat olivat kuulleet eniten kiusaamista-

pauksista, joissa fyysistä väkivaltaa oli käytetty lyömällä (8 kertaa), tönimällä ja tyrkkimällä (6 kertaa), tappelemalla (4 kertaa) sekä potkimimalla (4 kertaa).

Kerran kuulin yhden pojan hakanneen luokkakaveriaan kunnes kiusatulta pojalta oli murtunut nenä ja hänen jalkansa oli tappelun aikana muljahtanut sijoilta niin pahasti ettei poika pystynyt kävelemään kunnolla. Seuraavana päivänä näin kyseisen pojan ja hän kyllä käveli omituisesti ja nenä oli vinossa. (BP4)

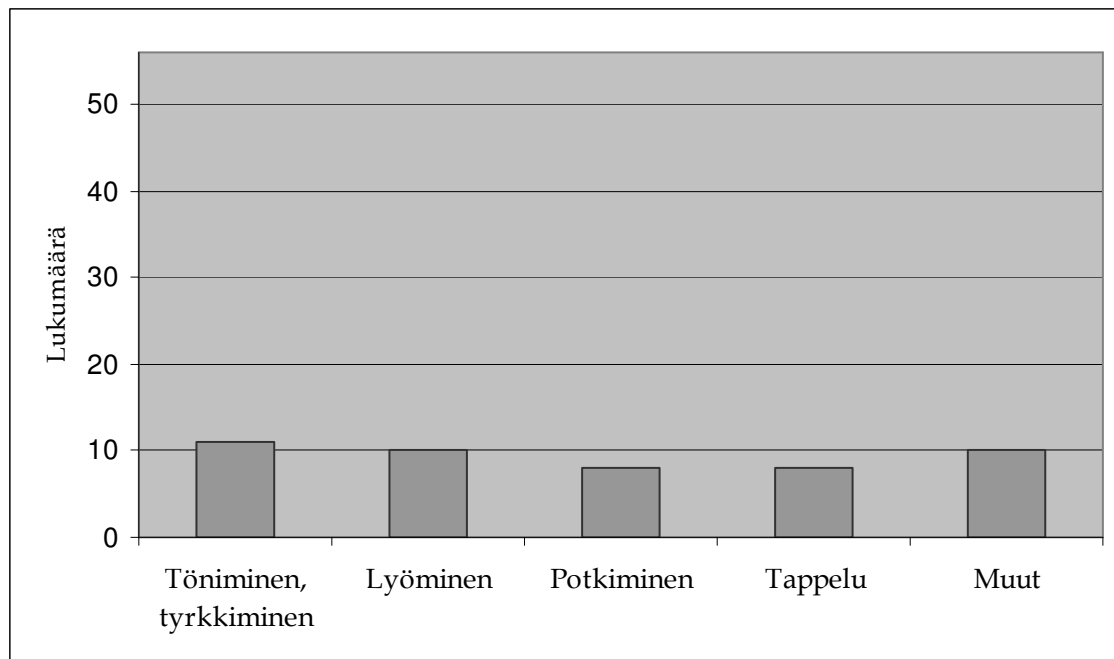


KUVIO 2 Eniten kuullut fyysisen kiusaamisen muodot

Kolmannessa ainekirjoituksen kysymyksessä ” Oletko nähnyt kiusaamista koulussa? Kerro mitä silloin tapahtui. Mitä oppilas teki toiselle oppilaalle kiusatesaan?” oppilaat mainitsivat erilaisia fyysisiä koulukiusaamisen muotoja 47 kertaa. Eniten oppilaat olivat olleet todistamassa kiusaamistilanteita, joissa fyysistä väkivaltaa oli käytetty tönien ja tyrkkien (11 kertaa), lyöden (10 kertaa), potkien (8 kertaa) sekä tapellen (8 kertaa).

Olen usein nähnyt, että pojat tappelee koulussa välitunnilla. Ne potkii ja lyö toisiaan. (CT4)

Olen! On kampannu toisen ja hakannu...On myös lyöty toista naamaan ja toiseen on sattunu. (CT6)



KUVIO 3 Eniten nähdyt fyysisen kiusaamisen muodot

6.1.3 Psyykinen kiusaaminen

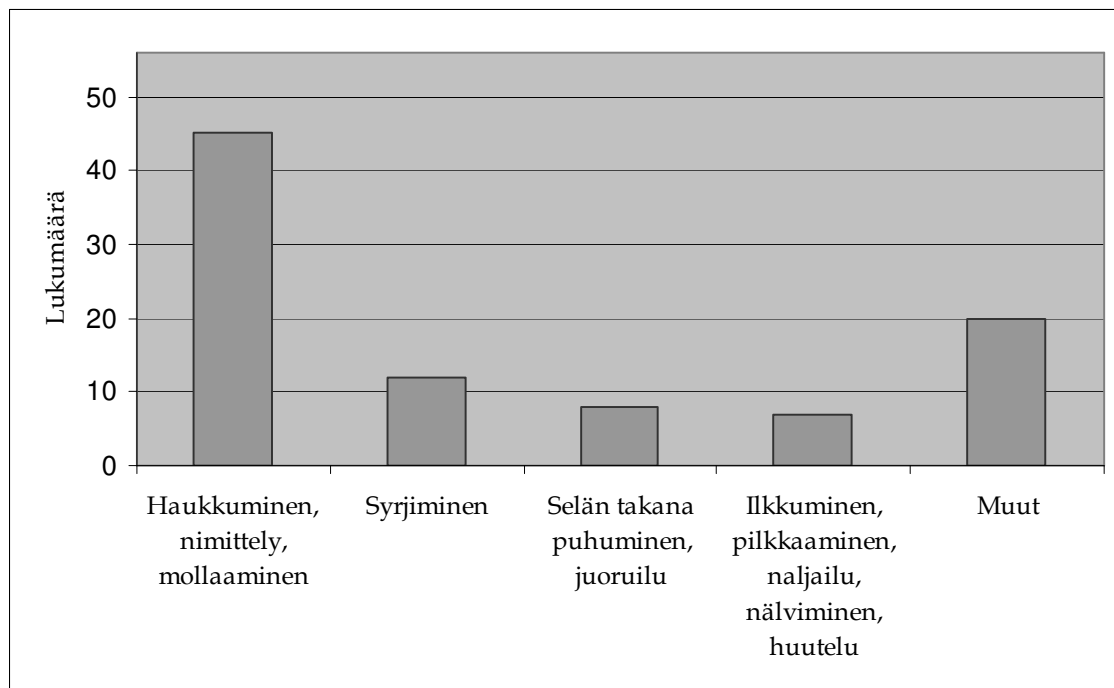
Ainekirjoitusten perusteella yleisintä henkisen väkivallan käyttämistä koulussa on haukkuminen, syrjiminä sekä toiselle ilkkuminen, naljailu, nälviminen ja huutelu. Oppilaiden kuvatessa koulukiusaamisen muotoja yleisesti he kirjoittivat sekä suorasta toiseen oppilaaseen kohdistuvasta hyökkäyksestä sanoin tai epäsuorasta kiusaamisen muodosta, syrjinnästä. Myös Teräsahjon ja Salmivallin tutkimuksessa (2002, 108) esiintyi yhtenä koulukiusaamisen muotona syrjiminä. Heidän mukaan toisten lasten mielestä syrjintä on seurausta uhrin ”halusta” olla yksin. Teräsahjon ja Salmivallin tekemien haastattelujen perusteella voidaan todeta, että syrjintä ei toisten lasten mielestä ole muiden oppilaiden aiheuttamaa vaan pikemminkin kiusatun itsensä pyytämää toimintaa.

Tässä tutkimuksessa, oppilaiden kertoessa kiusaamistapauksista, joita he olivat nähneet tai kuulleet, esiintyi myös henkisen väkivallan muotona haukkuminen, syrjiminä sekä toiselle ilkkuminen, naljailu, nälviminen ja huutelu. Myös toisen selän takana puhuminen tai toisesta juoruilu tuntui olevan lasten käsityksen mukaan yleistä. Yhteensä oppilaiden kirjoittamissa aineissa esiintyi 19 erilaista psyykkisen kiusaamisen muotoa (LIITE 4).

Ensimmäiseen ainekirjoituksen kysymykseen vastatessa kaikkien oppilaiden (n=56) ainekirjoituksista ilmeni erilaisia psyykkisen kiusaamisen muotoja 92 kertaa. Eniten oppilaat käsittivät kiusaamisen psyykkisten muotojen olevan haukkumista, nimittelyä tai mollaamista (45 kertaa), syrjimistä (12 kertaa), selän takana puhumista tai juoruilua (8 kertaa) sekä ilkkumista, pilkkaamista, naljailua, nälvimistä tai huutelua (7 kertaa).

Voi haukkua tai sanoa toiselle jotenkin pahasti ja jättää toisen yksin niin että se ei pääse juttuihin mukaan. (CT2)

Kiusaaminen on härkkimistä ja tönimistä. Sanomista toiselle rumasti ja esim. mitä on joskus itse sanonut sitä hoetaan ja naljailaan ja nauretaan pahasti sillä tavalla että sen itse kuulee. (AT12)



KUVIO 4 Yleisesti mainitut psyykkisen kiusaamisen muodot

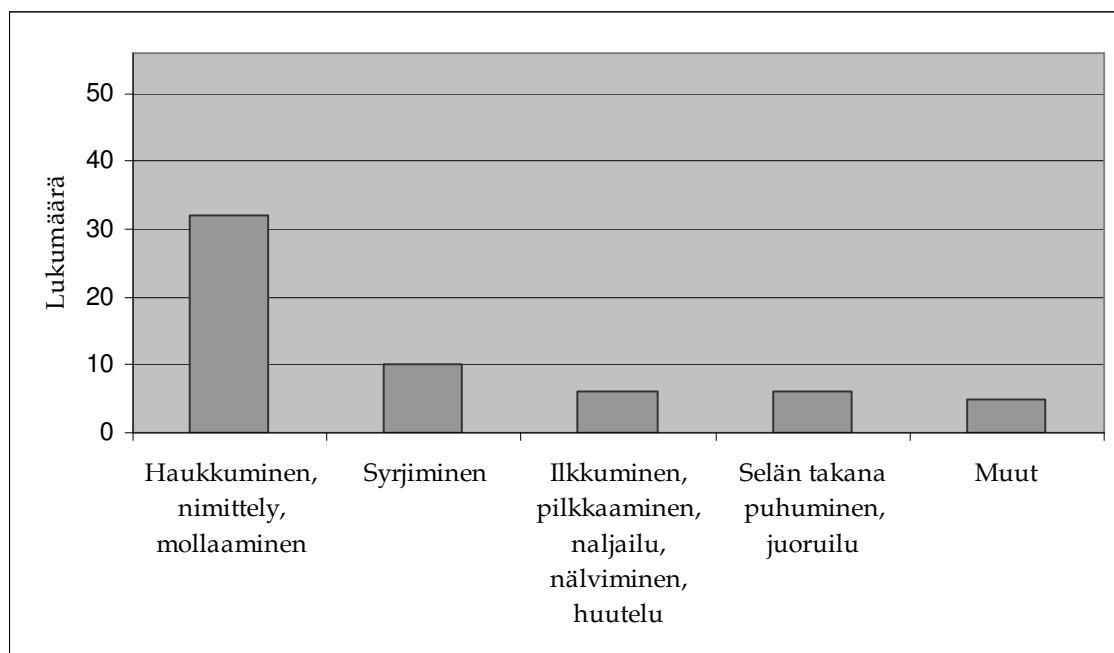
Ainekirjoituksen toiseen kysymykseen vastattaessa oppilaat olivat maininneet erilaisia psyykkisiä koulukiusaamisen muotoja 59 kertaa. Eniten oppilaat olivat kuulleet kiusaamistapauksista, joissa toista oppilasta oli kiusattu haukkumalla, nimittelemällä tai mollaten (32 kertaa). Muita usein mainittuja psyykkisen väkivallan muotoja olivat syrjiminen (10 kertaa), ilkkuminen, pi-

kaaminen, naljailu, nälviminen ja huutelu (6 kertaa) sekä selän takana puhuminen ja juoruilu (6 kertaa).

Haukkumisesta olen kuullut aika usein. Yleensä se jota on haukuttu on vaikka jollain tavalla erilainen kuin muut. Olen myös kuullut syrjimisestä ja sekin syy on ollut ihmisten erilaisuus. (CT9)

Yksi oppilas mainitsi ainekirjoituksessaan kiusatun haukkumisen netissä.

Ulkonäön perusteella haukkumista. Heittänyt lumipallolla, töninyt ja haukkunut netissä. Jättävät yhden yksin ja juoksee karkuun. (AT4)

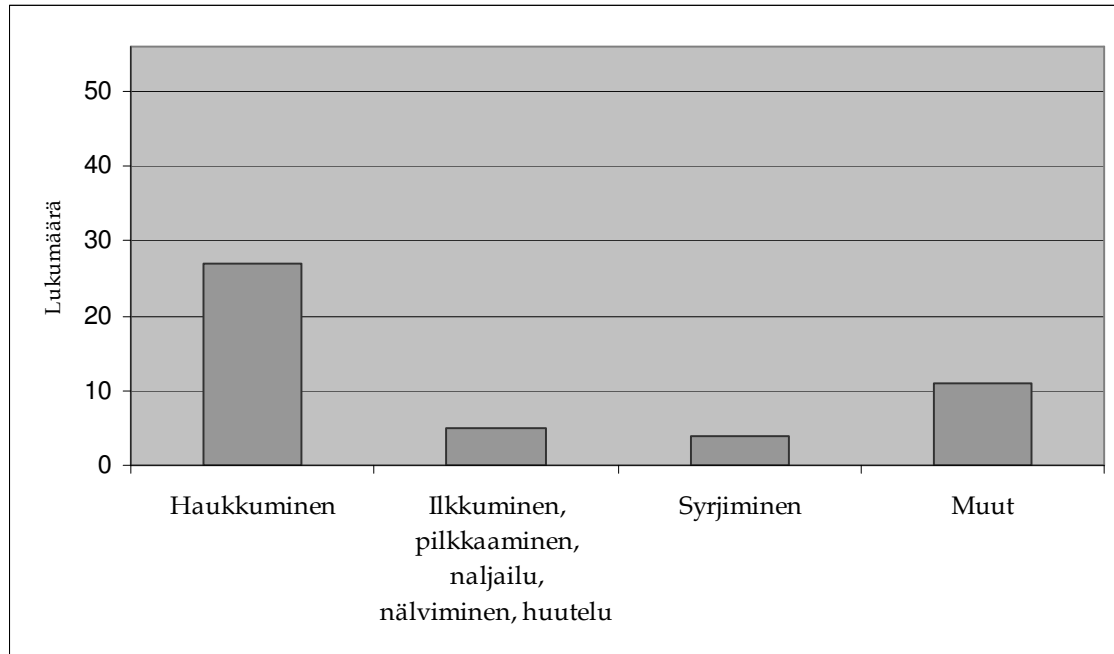


KUVIO 5 Eniten kuullut psyykkisen kiusaamisen muodot

Oppilaat kertoivat nähneensä erilaisia psyykkisiä kiusaamisen muotoja 47 kertaa. Useimmin oppilaat olivat nähneet kiusaamistapauksia, joissa henkistä väkivaltaa oli käytetty haukkumalla (27 kertaa). Lisäksi mainintoja olivat saaneet ilkkuminen, pilkkaaminen, naljailu, nälviminen ja huutelu (5 kertaa) sekä syrjimininen (4 kertaa).

Olen kuullut että monet haukkuvat ja sanovat rumasti toiselle. Ja olen nähnyt miten pahasti ulkomaalaisia haukutaan eri sanoin. Kiusaamisen kohdetta syrjitään ja haukutaan yleensä aika pahasti. (AT12)

Olen kuullut haukkumista, tappelemista. Haukutaan ulkonäöllä, vaatteilla, lihavuudella. Nimitteleminen: lespo, huora, homo, hintiksi, 631, 69, lepakko, hirvi, talliaivo.(AP1)



KUVIO 6 Eniten nähdyt psyykkisen kiusaamisen muodot

6.1.4 Omaisuuteen puuttuminen

Tämän tutkimuksen perusteella toisen oppilaan omaisuuteen puuttuminen on yksi huomattava koulukiusaamisen muoto. Se on suoraa ja näkyvää, lähes aina välittömästi havaittava kiusaamisen muoto, jolla vahingoitetaan toisen omaisuutta.

Koulukiusaamisen aineistossa esiintyi kaksi erilaista kiusatun omaisuuteen puuttumisen muotoa. Ensiksi, omaisuuteen puuttuminen oli toisen omaisuuden rikkomista, varastamista tai sen sotkemista. Toisen oppilaan omaisuuteen puuttuttaessa kiusaaja oli esimerkiksi töhrinyt toisen oppilaan kirjaa tai piirtänyt toisen oppilaan pulpettiin. Toiseksi, omaisuuteen puuttumisen kategoriaan sijoitin erilaisten viestien lähettämisen kiusatulle kirjeitse tai puhelimitse.

Ensimmäisessä kysymyksessä, vastatessa kiusaamisen muotoihin, omaisuuteen puuttumisen mainitsi kahdeksan oppilasta. Heistä kuusi koki kiusaa-

misen olevan myös toisen tavaroiden rikkomista, varastamista tai sotkemista ja kaksi viestien lähettämistä.

...Voi esim. söträtä toisen kirjoja. (CT6)

...ja lähettää kiusaavia viestejä. (AT5)

Oppilaat mainitsivat kuulleen uhrin omaisuuteen puuttumisesta kiusaamisen yhteydessä kahdeksan kertaa. Toisten tavaroiden rikkomisesta, varastamisesta tai töhrimisestä oli kuullut seitsemän oppilasta ja yksi oppilas oli kuullut viestillä tehdystä kiusaamisesta.

Rahaa on pöllitty. (CP5)

Olen kuullut, että eräs poika heitti toisen pojan hatun järveen, tämä tapahtui koulumatkalla. Ja välitunnilla heitettiin hiekkaa pojan päälle. (AP3)

Neljä oppilasta kertoi nähneensä toisen oppilaan omaisuuteen kohdistuvaa kiusaamista. Kaikki tähän kategoriaan luokitellut kiusaamistapaukset liittyivät uhrin omaisuuden tahalliseen rikkomiseen, varastamiseen tai sotkemiseen. Oppilaat olivat esimerkiksi nähneet, kuinka toisen oppilaan reppua oli heitelty tai kuinka toiselta oppilaalta oli varastettu hattu. Myös tapaus, jossa toisen oppilaan tekemää lumiukkoa rikottiin, oli toisen omaisuuteen puuttumista.

Olen!...Varastanu hatun, laittanu siihen lunta ja heittäny hatun jonnekin. Oon nähny myös, ku mun kaverin kirjaa töhrittiin. (CT6)

...Toinen tapahtuma oli se, kun kaksi poikaa rikkoi toisen lumiukkoa ja haukkuivat onnetonta poikaa. (AT6)

6.2 Miksi kiusataan?

Vaikka ainekirjoituksen ohjeistuksen yhdessäkään kysymyksessä ei kysytty oppilaiden mielipidettä koulukiusaamisen syistä, nousi aineistossa aihe kuitenkin esille useaan kertaan. Yhteensä 27 oppilasta kirjoitti erilaisia syitä koulukiusamaiselle. Sisältöä analysoidessa myös kiusaamisen syille muodostui neljä omaa kategoriaa. Nämä ovat kiusatun fyysiset tai ulkonäölliset seikat, kiusatun

itsensä tekemästä asiasta johtuva syy, kiusatun ulkoisista puitteista johtuva syy sekä kiusaajasta itsestään johtuva asia.

6.2.1 Kiusatun fyysiset tai ulkonäölliset seikat

Mainittaessa kiusaamisen syyksi kiusatun fyysiset tai ulkonäölliset seikat, tuloksia tarkastellessa esille nousi kymmenen erilaista tekijää. Oppilaiden kirjoittamien aineiden mukaan riski joutua kiusatuksi kasvaa, jos uhrin ulkonäkö poikkeaa jollain tavalla muista. Kiusaamisen syynä voi myös olla toisen oppilaan ylipainoisuus tai vertaisryhmään nähden fyysisen kehityksen nopeampi eteneminen. Kiusaamisen syynä voi olla myös kiusatun poikkeava pituus ja koko. Oppilaiden käsitysten mukaan myös toisen oppilaan ulkomaalainen alkuperä voi olla syy kiusata. Jos toinen oppilas on erivärinen tai kuuluu johonkin etniseen vähemmistöön, kasvaa riski joutua kiusatuksi. Kiusaaminen voi johtua myös siitä, jos toisella oppilaalla on vääränlainen meikki tai kiusatulla ei ole muotivaatteita. Lisäksi kiusaamisen syy voi olla se, että kiusattu on kiusaajaansa pienempi tai isompi.

Myös Kowalski (2000, 234) on maininnut samansuuntaisista fyysisistä kiusaamisen syistä tutkimuksessaan. Hänen mukaansa kiusattujen mielestä kiusaamisen syy voi olla esimerkiksi ylipainoisuus, liian suuri nenä tai erilainen kävelytyyli. Teräsahjo ja Salmivalli (2002, 109) ovat myös todenneet erilaisuuden aiheuttavan kiusaamista. Pohdittaessa kiusaamisen syitä, 4.-6. - luokkalaisten oppilaat näkivät, että esimerkiksi kiusatun erilaisuus, poikkeava ulkonäkö tai vierasmaalainen syntyperä olivat ominaisuuksia, joiden mukaan oppilas voi joutua kiusaamisen uhriksi. Erilaisuus erottaa kiusatun muista oppilaista ja samalla kiusatun samankaltaisuus suhteessa toisiin oppilaisiin peittyi. Teräsahjon ja Salmivallin mukaan kiusaajat ja apurit ajattelevat, että kiusattu oppilas on jotain, joka ei osaa olla niin kuin pitäisi. Kiusatun täytyisi siis mukautua kiusaajien normeihin. Olweuksen (1992, 43-44) mukaan oppilasryhmän tavoissa havaita erilaisuuden vuoksi kiusattu oppilas alkaa muuttua. Uhri aletaan nähdä yhä arvottomampana henkilönä ja ryhmän mielestä hän jopa tuntuu ansaitse-

van ahdistelun. Myös kiusatut ovat saattaneet etsiä syytä kiusaamiselleen itseltään. Teräsahjon ja Salmivallin (2002, 110) tutkimuksessa kiusatut oppilaat saattoivat etsiä kiusaamisen syytä erilaisuudestaan. Lopulta he löysivätkin itsestään jotain negatiivisesti erilaista ja outoa, jonka uskoivat olevan syyn kiusaamiselleen.

Tässä tutkimuksessa useimmin kiusaamisen syyksi fyysisen tai ulkonäöllisen seikan perusteella oli mainittu kiusatun ylipaino (8 kertaa), kiusatun pieni koko (8 kertaa) ja kiusatun ulkonäkö (7 kertaa).

Olen kuullut ulkonäön ja kehittymisen haukkumista ja myös pituuden tai koon perusteella haukkumista. (AT1)

Tytöt kiusaavat toisia tyttöjä, jos heillä ei ole muotivaatteita tai jos ovat ylipainoisia, mutta on myös muita syitä kiusata. (BT11)

6.2.2 Kiusatun käyttäytymisestä johtuva syy

Tässä kategoriassa mainittiin kiusaamisen syyksi jokin kiusatun tekemisestä johtuva asia. Vastajat katsoivat, että oppilas oli tullut kiusatuksi, jos hän oli juoruillut, tehnyt väärin tai rikkonut sääntöjä tai käyttäytynyt huonosti. Myös Teräsahjon ja Salmivallin (2002, 110) tutkimuksessa lapset mainitsivat kiusaamisen syyksi esimerkiksi kiusatun kyvyttömyyden noudattaa pelin sääntöjä tai liittyä toisten oppilaiden väliseen vuorovaikutustilanteeseen oikealla tavalla. Lisäksi oppilaat mainitsivat kiusaamisen syyksi kiusatun oppilaan häiritsevän käyttäytymisen. Tilanteissa, joissa oppilas joutui kiusatuksi oman käytöksensä perusteella, toiset oppilaat katsoivat kiusaamisen olevan ansaittua. Ansainta saattoi määrittyä puolustautumiseksi tai kostoksi uhria kohtaan. Kun kiusaamisen kohde mielletään negatiivisesti poikkeavaksi ja itse kiusaamisen itselleen aiheuttaneeksi, ei kiusaamisen katsota olevan paheksuttavaa. Ahon (1998, 315) tutkimuksessa kiusatuksi tulleilla lapsilla ei ollut erilaisia selviytymismalleja konfliktitilanteissa. He eivät ymmärtäneet sääntöjen merkitystä, eivätkä ehkä siksi tienneet miten missäkin tilanteessa tulisi toimia.

Kiusattu henkilö on tehnyt väärin tai "juoruillut" muista. (CT7)

Esimerkiksi Olweus (1992, 34-45, 52-55) sekä Aho (1997, 241) katsoo, että jos kiusaamisen syy johtuu uhrin käyttäytymisestä, voi kyseessä olla niin sanottu provokatiivinen uhri. Provokatiiviset uhrit voivat olla aggressiivisia ja ahdistuneita. He saattavat, tietämättäänkin, ärsyttää muita omalla toiminnallaan.

6.2.3 Kiusatun ulkoisista puitteista johtuva syy

Oppilaiden ainekirjoituksissa kiusaamisen katsottiin myös johtuvan jostain kiusatun ulkoisesta seikasta. Tässä kategoriassa kiusatuksi tulemisen erilaisia syitä mainittiin 17 kertaa. Jotkut oppilaat katsoivat, että kiusaaminen johtuu siitä, että kiusattu on liian älykäs tai hänellä on hyvä koulumenestys. Toisaalta, kiusatuksi saattaa joutua, jos oppilas on huono jossain kouluaineessa, esimerkiksi liikunnassa. Myös Kowalski (2000, 234) on maininnut älykkyyden yhtenä kiusatuksi tulemisen syynä.

Myös perhetaustalla voi olla merkitystä kiusatuksi joutumiselle. Tämän tutkimuksen perusteella kiusatuksi tulemisen riski voi kasvaa, jos oppilas on koulussa uusi tai hän on esimerkiksi muuttanut maalta kaupunkiin. Oppilaiden mielestä kiusatuksi voi myös joutua, jos oppilaan perhetaustassa on jotain normaalista poikkeavaa. Esimerkiksi yksi oppilas mainitsi, että uhri tuli kiusatuksi, koska tämän isä oli kuollut. Aho (1998, 315) on tutkimuksessaan myös kiinnittänyt huomiota kiusatun perhetaustaan. Hänen mukaansa suurin osa kiusatuista oppilaista tulee rikkoutuneista perheistä. Kuitenkaan Ahon mukaan perheen kasvatus- tai toimintakulttuurilla ei ole merkitystä kiusatuksi tulemiselle.

Jotkut oppilaat mainitsivat kiusaamisen syyksi sen, että uhri on yksinäinen tai onneton. Samansuuntaisia tuloksia tutkimuksessaan on saanut myös Kowalski (2000, 234). Hänen mukaan jotkut oppilaat joutuivat kiusatuiksi ystävyysuhteiden puuttumisen vuoksi tai siksi, että kiusattu oli yksin. Myös Boivengin, Hymelin ja Burkowskin (1995, 765-785) sekä Ahon (1998, 315) tutkimuksissa on tullut ilmi, että erityisesti luokan yksinäiset lapset tulevat torjutuiksi ja kiusatuiksi.

Ainekirjoitusten mukaan kiusaajaa saattaa myös ärsyttää se, että toinen oppilas on ”liian pehmo”, puhevikainen tai heikompi. Yksi oppilas kirjoitti toisen oppilaan kiusaamisen johtuneen siitä, että tämä oli jäänyt koulussa luokalleen.

Pojat voivat kiusata toista poikaa, jos hän ei ole hyöä esim. urheilussa. (BT11)

...joskus on myös haukuttu jotakin sen takia, että on erilainen kuin muut. Esim. hiku. Myös jos toinen on ollu liian ”pehmo” tai liian lyhyt tai puheessa on ollu jotain vikaa. (CT6)

Myös Kaukiaisien ym. (2002, 275) tutkimuksessa kiusaamisen syissä korostui kiusaamisen uhrien ulkoiset seikat. Tutkimuksen mukaan oppimistaidot, sosiaalinen älykkyys ja lapsen itsetunto kulkevat käsi kädessä koulukiusaamisen kanssa. Lapset, joilla on oppimisvaikeuksia, ovat usein myös kiusattuja. Heillä on heikot sosiaaliset taidot ja vaikeuksia tulkita verbaalista ja non-verbaalista puhetta. Muun muassa huonon itsetunnon vuoksi kiusatut pysyvät pienryhmien ulkopuolella.

6.2.4 Kiusaajasta itsestään johtuva asia

Vastaajista neljä mainitsi kiusaamisen johtuvan kiusaajasta itsestään. Jotta joku oppilas joutui kiusatuksi, kiusaaja katsoi uhrin tehneen jotain, joka oikeutti hänen kiusaamaan. Lisäksi mainittiin, että kiusaaja sai kiusaamisesta hyvän mielen tai oletettiin, että kiusaaja luulee saavansa kiusaamisesta huomiota. Lisäksi yksi vastaaja ajatteli kiusaajan kiusaavan omaksi huvikseen.

Oppilas haukkuu ja härnää toista oppilasta ihan huvikseen. (BP10)

Esimerkiksi jos kiusaaja alkaa lyödä ja potkia hän tekee sitä täysillä ja jos hän on kiusannut jo aiemmin niin hakkaa kovasti vain että saisi siitä itselleen hyöän mielen. (BP4)

Myös Salmivallin (1999, 149) ja Kowalskin (2000, 232) tutkimustuloksissa käy ilmi, että kiusaajalle tyypillistä on itsekorostus. Toverien mielestä kiusaajat luulevat itsestään liikoja, haluavat olla jatkuvasti esillä, eivätkä kestä kritiikkiä.

Kiusaamiskäyttäytyminen voi olla eräs itsekorostuksen muoto. Toisia kiusaamalla hän ”näyttää muille” ja tuo itseään esille, kielteisellä tavalla.

6.3 Mitä kiusaamisesta seuraa?

Vaikka kiusaamisen seurauksista ei ainekirjoituksen ohjeistuksessa kysytty, kirjoitti erilaisista koulukiusaamisesta johtuvista asioista 20 oppilasta. Kiusaamisen seurauksista muodostui neljä erilaista kategoriaa. Näitä ovat psyykkiset seuraukset, fyysiset seuraukset, kiusaamista seuraavat tapahtumat sekä ajatukset kiusaamisen seurauksista.

6.3.1 Psyykkiset seuraukset

Ainekirjoitukseen osallistuneet oppilaat (n=56) mainitsivat kuusi erilaista psyykkistä kiusaamisen seurausta. Seurauksina mainittiin kiusatulle pahan mielen tuleminen tai kiusatusta pahalta tuntuminen, henkilökohtaisten kärsimysten aiheutuminen, kiusatun loukkaantuminen tai kiusatun suuttuminen. Lisäksi aineistossa mainittiin, ettei kiusaaminen tunnu kiusatusta kivalta tai se ei ole hauskaa. Tässä kategoriassa mainittiin myös, että kiusaamisen seurauksena kiusattu saattaa ”pimahtaa” tai häneltä ”menee hermot”.

Koulukiusaaminen on sellaista, missä toiselle tulee paha mieli. Se ei ole hauskaa, paitsi kiusaajasta...härnäminen on todella yleistä ennekuin kiusattu tavallaan pimahtaa karjumaan. (BT12)

6.3.2 Fyysiset seuraukset

Seitsemän ainekirjoitukseen osallistunutta oppilasta kirjoitti erilaisista kiusaamisesta johtuvista fyysisistä seurauksista. Fyysisiä seurauksia mainittiin kaksi erilaista. Vastaajat mainitsivat, että kiusaamisen seurauksena kiusatun ja kiusajan välille on syntynyt tappelu tai riita (4 kertaa), tai kiusattu on loukkaantunut fyysisesti (3 kertaa).

Tappelut ovat lähteneet käyntiin nimittelystä, tönimisestä, kaatamisesta tai lumipallojen heittämisestä. (BP8)

*Kerran kuulin yhden pojan hakanneen luokkakaveriaan, kunnes kiusatulta oli mur-
tunut nenä ja hänen jalkansa oli tappelun aikana muljahtanut sijoiltaan niin pa-
hasti ettei poika pystynyt kävelemään kunnolla. Seuraavana päivänä näin kyseisen
pojan ja hän kyllä käveli omituisesti ja nenä oli vinossa. (BP4)*

6.3.3 Kiusaamista seuraavia tapahtumia

Kahdeksan vastaajaa mainitsi kiusaamisesta seuranneen jonkinlaisen tapahtu-
man. Erilaisia kiusaamisesta seuranneita tapahtumia mainittiin seitsemän. Kiu-
saamisesta seuranneista tapahtumista oppilaat kirjoittivat, että toinen oppilas
oli puuttunut kiusaamistilanteeseen tai opettaja oli tullut kiusaamistilanteessa
väliin. Yksi oppilas kirjoitti, tai kiusaaja saatiin kiinni. Lisäksi mainittiin, että
kiusattu kertoi koulukiusaamisesta vanhemmilleen ja eräässä tapauksessa kiu-
satun oppilaan vanhemmat olivat soittaneet asiasta koulun rehtorille. Lisäksi
yhdessä aineessa kirjoitettiin, että jotkut oppilaat menevät kertomaan kiusaami-
sesta opettajalle. Kaksi tutkimukseen osallistuneista oppilaista kirjoitti, että kiu-
saamisen jälkeen kiusaaja poistui paikalta ja jätti uhrin yksin.

Jotkut käyvät sanomassa opettajalle, jos jotakuta kiusataan. (BP6)

*Olen kuullut, että eräs poika on käynyt koulussa yhteen poikaan käsiksi. Kaatanut
hänet maahan, alkanut potkia. Sitten hän on jättänyt pojan siihen makaamaan ja
poistunut itse paikalta. (AT2)*

6.3.4 Ajatuksia kiusaamisen seurauksista

Tutkimukseen osallistuneet kuudesluokkalaiset kirjoittivat aineissaan yleisesti
myös koulukiusaamisen seurauksista. Seitsemän vastaajaa kertoi seitsemän eri-
laista ajatusta kiusaamisen seurauksista. Yhden vastaajan mukaan kiusaaminen
vahvistaa kiusaajaa. Kirjoituksissa nousi esille myös kiusaamiseen puuttumi-
nen. Yhtä vastaajaa ihmetytti, miksi kiusattu ei kerro jatkuvasta ja toistuvasta
koulukiusaamisesta opettajalle ja yksi vastaaja oli sitä mieltä, ettei kiusaamiseen
sovi puuttua, koska se ei ole hänen asiansa. Yhdessä ainekirjoituksessa mainit-
tiin, ettei koulukiusaamiseen ole kukaan puuttunut ja yhden vastaajan mielestä
koulukiusaaminen on niin vakavaa, että siihen on rehtorin puututtava. Yhtenä

koulukiusaamisen seurauksena pidettiin sitä, ettei kiusattu halua tulla kouluun. Eräässä ainekirjoituksessa puolestaan pohdittiin sitä, miten vaikeaa kiusaamistapauksissa on selvittää, kun kukaan ei tiedä mitä tilanteessa todella on tapahtunut. Myös Pikas (1987, 61-65) on maininnut syy-seuraussuhteiden selvittämisen vaikeudesta kiusaamistilanteissa.

Kun oppilas kiusaa toista hän ei ajattele miltä toisesta tuntuu. Esim. jos kiusaaminen jatkuu pitkään se voi aiheuttaa pahoja henkisiä kärsimyksiä. Kiusaaminen totta kai vahvistaa, mutta mielummin jokainen eläisi ilman sitä. (BT7)

Näin kerran kun yhtä poikaa kiusattiin välitunnilla mutta opettaja tuli väliin. (BP3)

Oon mä nähny välkällä, kun joku on joskus haukkunu tai töniny toista. En oo kyllä puuttunut asiaan, koska ei oo mun asia. (BP7)

6.4 Kiusaamisen subjektiivisuus

Ainekirjoituksissa mainittiin myös koulukiusaamisen kokemisen subjektiivisuus. Yhteensä kahdeksan oppilasta kirjoitti koulukiusaamisesta tavalla, josta kävi ilmi, kuinka kiusaamisen määrittely on myös lapsen mielestä yksilöllistä. Kukin kiusaaja, kiusattu tai sen seuraaja kokee kiusaamisen omalla tavallaan, eikä kukaan voi aina olla varma kiusaamisen vakavuudesta tai tahallisuudesta.

Kuusi tutkimukseen osallistunutta oppilasta kertoi nähneensä kiusaamista koulussa, mutta pohtivat samassa yhteydessä kiusaamisen ehkä olleen leikkiä. Vastaajista kolme ei ollut varmoja, oliko nähdyt tilanteet painiotteluita vai leikkiä. Kolme vastaajaa oli varmuudella sitä mieltä, että nähdyt tilanteet olivat leikkiä. Teräsahjon ja Salmivallin (2002, 107-108) tutkimuksessa tuli ilmi kiusaamistilanteiden vähättelyä. Haastatellut oppilaat joko tarkoituksellisesti tai tahattomasti käsittelivät toistuvaa ja tahallista oppilaan ahdistelua vähämerkityksellisesti puheissaan. Samassa tutkimuksessa Teräsahjo ja Salmivalli erottivat erilaisista peleistä ja leikeistä kiusaamisen ulkoistamista. Tällöin ulkopuolisen oli vaikea todeta esimerkiksi käynnissä olevasta pelistä kiusaamista ja peliin kuuluvaa toimintaa.

Salmivallin (1999, 32-33) mukaan kiusaamisen erottaminen rajusta leikistä voi olla hyvinkin hankalaa. Etenkin alakouluikäisille pojille ominaista on rajuotteinen leikki, joka saattaa näyttää aggressiiviselta ja johon saattaa sisältyä muun muassa takaa-ajoa, uhkailevia eleitä tai painia. Kuitenkin rajuotteisen leikin ja toista vahingoittavan aggressiivisen käyttäytymisen voi erottaa toisistaan tarkkailemalla muun muassa lasten ilmeitä ja eleitä, mukana olevien lasten määrää sekä episodin jälkeisten tapahtumien kulkua. Rajussa leikissä mukana voi olla jopa kymmenen leikkijää ja leikin jälkeen osapuolet tavallisesti pysyvät yhdessä kun taas kiusaamisen tai tappelun jälkeen he yleensä menevät toisistaan erilleen. Rajussa leikissä fyysistä kontaktia rajoitetaan, eikä potkua tai lyöntiä viedä perille asti. Myös roolien vaihtaminen leikin edetessä on tyypillistä, kun taas kiusaamistilanteessa roolit pysyvät samoina. Useimmat kouluikäiset lapset kykenevät erottamaan rajun leikin aggressiivisesta vahingoittavasta käyttäytymisestä.

En ole nähnyt tai en tiedä onko se ollut kiusaamista vai ihan leikillään he tappelivat. (CP5)

No ei nuo poikien tappelut ole oikein "kiusaamista" kun huvikseen sitä tekevät, eli en ole nähnyt. (BT6)

Kiusaamisen kokemisen subjektiivisuutta kuvasi tässä tutkimuksessa esiintynyt vastaus, jossa kirjoittaja mainitsi kiusaamisen kestäneen vain vähän aikaa.

Olen kuullut vain toisen haukkumista ja sekin on kestänyt aina vain pari päivää. (BP6)

Tämän lisäksi yksi vastaaja kirjoitti subjektiivisuudesta kiusaamisen määrittämisen vaikeuden kautta.

...Ei sitä voi määritellä ylempiä juttuja...joku loukkaantuu eri asioista kuin toinen...joku jostain pienestä ja joku jostain suuremmasta. (BT8)

6.5 Yleensä kiusaajia on useampia

Käydessäni oppilaiden kirjoittamia aineita läpi, alkoi aineistosta nousta esille maininnat siitä, kuinka kiusaamistilanteissa kiusaajia on useampia ja kiusattu on tilanteessa yksin. Yhteensä kahdeksan vastaajaa kirjoitti kiusaamisen ryhmäilmästä. Kaikki tähän ryhmään kuuluvat vastaajat kirjoittivat koulukiusaamisen tapahtuvan siten, että kiusaajia on useampia ja kiusattu on yksin. Useiden tutkimusten mukaan sama kiusaajien ja kiusatun määrällinen epätasapaino tuntuu olevan toistuvaa. Esimerkiksi Kowalski (2000, 234), Teräsahjo ja Salmivalli (2002, 108) sekä Aho (1998, 315) mainitsee tutkimuksissaan siitä, kuinka kiusattu on yksin ja hänellä on koululuokassaan korkeintaan vain muutama ystävä.

Yleensä kiusaajia on useampia kuin yksi. Kiusaajat liikkuvat yleensä porukoissa ja yleensä kiusataan siis vain yhtä ihmistä, koska hänellä ei ole ketään kaveria turvanaan. (BT1)

Yksi vastaajista mainitsi myös, että jotkut oppilaat saattavat lähteä kiusaamiseen mukaan silloin, kun he näkevät jotakuta kiusattavan. Sama vastaaja myös mainitsi muista kiusaamiseen liittyvistä rooleista. Esimerkiksi Salmivallin (1995, 370; 1999, 33-34), Ahon (1998, 311) ja Olweusin (2001) mukaanhan kiusaaminen tapahtuu yleensä ryhmässä, sosiaalisena tapahtumana. Kun kiusaamista on jatkunut pitkään, kiusatusta lapsesta tulee ”ryhmän uhri” ja häntä kohdellaan sen mukaan jatkuvasti.

Jotkut oppilaat saattavat lähteä kiusaamiseen mukaan, kun he näkevät että jotakuta kiusataan, kun taas jotkut katsovat sivusta eivätkä välitä ollenkaan. (BP6)

6.6 Ei ole koulua missä ei kiusattaisi

Tämän tutkimuksen perusteella koulukiusaamista voidaan pitää yleisenä ilmiönä. Tutkimukseen osallistuneista kuudesluokkalaisista 42 oli sekä nähnyt kiusaamista että kuullut erilaisista kiusaamistapauksista. Oppilaista ainoastaan kaksi oli vain nähnyt kiusaamista, mutta ei muistanut kuululleensa yhdestäkään

kiusaamistapauksesta. Neljä oppilasta kirjoitti kuulleen kiusaamisesta, mutta ei ollut nähnyt kiusaamista koulussa, välitunnilla tai koulumatkalla. Ainoastaan yhdeksän oppilasta kirjoitti, ettei ollut nähnyt eikä kuullut kiusaamisesta koulussa koskaan.

Yhteensä seitsemätoista vastaajaa kirjoitti koulukiusaamisen yleisyydestä. Yksitoista oppilasta mainitsi kiusaamisen olevan yleistä ja samalla kertoi yleisimpiä kiusaamisen muotoja. Yleisimmäksi kiusaamistavaksi myös tässä yhteydessä tuli haukkuminen (7 kertaa), mutta yksi vastaaja mainitsi koulukiusaamisen yleisesti monella eri tavalla. Yksi vastaajista mainitsi, ettei ole koulua, missä ei kiusattaisi jotakuta.

Kiusaamistapoja on monia. Haukkuminen, veritappelu ja muuten vaan pienemmän kiusaaminen, esim. pää vessan pyttyyn työntämistä, turpaan antaminen ja töniminen ovat yleisiä aika monessa koulussa. Härnäminen on todella yleistä enenevästi kiusattu tavallaan pimahtaa karjumaan. (BT12)

Erilaisten kiusaamistapojen yleisyyden lisäksi oppilaat mainitsivat kiusaamisen olevan yleensä jatkuvaa, porukassa tapahtuvaa tai eri sukupuolten välisesti erilaista. Tässä tutkimuksessa mainittiin useimmin poikien välinen koulukiusaaminen. Ainekirjoitusten perusteella tytöt haukkuvat enemmän toisiaan kuin pojat. Esimerkiksi Ahon (1998, 314) ja Kowalskin (2000, 234) mukaan alakoulussa sekä tytöt että pojat tulevat kiusatuiksi yhtä usein. Salmivalli (1999, 39) puolestaan näkee, että kiusaaminen on jonkin verran tavallisempaa poikien kuin tyttöjen keskuudessa. Hänen tutkimuksessaan pojat mainitaan hieman tyttöjä useammin sekä kiusaajina että kiusattuina.

Yleisyyteen liittyen yksi vastaaja kirjoitti luokassaan tapahtuvan koulukiusaamisen tapahtuvan yleensä yhden tietyn pojan toimesta.

Kiusaaja oli (kuten yleensä) Herra X. (AP4)

6.7 Tytöt, pojat ja koulukiusaaminen

Ainekirjoituksissa kehoitettiin kirjoittamaan koulukiusaamisesta yleisellä tasolla. Kuitenkin ainekirjoituksissa mainitaan usein tyttöjen ja poikien välisiä eroja koulukiusaamisessa. Ainekirjoitukseen osallistuneista oppilaista (n=56) 19 mainitsi tytön tai pojan kiusaajana, tyttöjen tai poikien tavoista kiusata tai erilaisuuksia tyttöjen ja poikien välillä etsiessään syitä kiusaamiseen.

6.7.1 Pojat kiusaajana tai kiusattuna

Tässä tutkimuksessa ainekirjoituksia, joissa pojat mainitsivat tapahtumiin osallistuvien henkilöiden sukupuolen, oli yhteensä neljä. Ainekirjoitusten perusteella pojat kiusaavat toisiaan koulussa suoraa aggressiota käyttäen, lyömällä tai potkimalla. Kun pojat kiusaavat tyttöjä, he nauravat tai pilkkaavat heitä. Yleisesti poikien aineissa mainittiin, että pojat haukkuvat tai hakkaavat uhrejaan. Myös Salmivallin (1999, 37-39) mukaan poikiin suunnattu kiusaaminen on yleensä lyömistä ja potkimista, mutta myös tönimistä ja tavaroiden ottamista. Kiusaamisen määrää tutkittaessa on myös havaittu, että kiusaaminen on hie- man yleisempää poikien kuin tyttöjen keskuudessa. Myös Roland (2002, 59) mainitsee, että poikia kiusataan enemmän kuin tyttöjä. Tutkiessaan kiusaajien ja kiusattujen eroja, hän tuli tulokseen, että poikia kiusataan enemmän ja että pojat toimivat kiusaajana lähes kaksi kertaa useammin kuin tytöt.

Poikien suoraa ja aggressiivista roolia kiusaamistilanteissa voidaan selittää muun muassa sillä, että pojille ovat tavallisempia aggressiiviset yhdessäolemi- sen muodot. He myös käyttävät luontaisesti aggressiota sosiaalisen järjestyksen luomiseen. Poikien jopa odotetaan ainakin jossain määrin osallistumaan rajuihin leikkeihin ja toistensa testaamiseen. (Salmivalli 1995, 371.) Salmivallin, Kaukiaisen ja Lagerspetzin (2000, 22) tutkimuksen mukaan pojat sietävät epäsuoraa kiusaamista paremmin kuin tytöt. Pojat eivät välttämättä koe epäsuorien kiusaamistapojen olevan niin vakavia, ja katsovat niiden olevan harmittomampia kuin suorien kiusaamistapojen. Tutkittaessa koulukiusaajien itsetuntoa, selvisi,

että poikakiusaajilla on positiivinen arvostus itseän. Lisäksi toisten lasten mielestä lapsilla, joilla oli korkeat odotukset itsestään, olivat myös potentiaalisia kiusaajia. (Kaukiainen ym. 2002, 273.)

Tämän tutkimuksen mukaan poikien mielestä tytöt kiusatessaan toisiaan käyttävät epäsuoraa aggressiota puhumalla pahaa toisistaan tai vaihtelemalla kaveria. Poikien mielestä toiset oppilaat joutuvat kiusatuiksi, jos he ovat liian älykkäitä tai erilaisia, nuorempia, lyhyempiä tai pienempiä tai jos he eivät ole hyviä urheilussa.

6.7.2 Tytöt kiusaajina tai kiusattuina

Tytöt mainitsivat kiusaamistilanteisiin osallistuneiden oppilaiden sukupuolen viidessätoista ainekirjoituksessa. Tyttöjen mielestä pojat kiusaavat toisiaan lyömällä, käymällä käsiksi, tappelemalla, tönimällä tai muuten fyysistä väkivaltaa käyttäen. Kun tytöt kiusaavat tyttöjä, he haukkuvat, heittävät uhriaan lumipallolla tai heittelevät uhrinsa vaatteita. Tyttöjen mielestä pojat kiusaavat tyttöjä haukkumalla ja nauramalla. Yhdessä tytön kirjoittamassa aineessa todettiin yleisesti, että nimittelyä kuulee tyttöjen ja poikien keskuudessa puolin ja toisin.

Tässä tutkimuksessa tyttöjen mielestä toiset oppilaat joutuvat kiusatuiksi, jos heillä ei ole muodin mukaisia vaatteita tai meikkiä. Kiusatuksi voi tyttöjen mielestä myös joutua, jos uhrin ovat ylipainoisia tai rumia tai jos uhrin käytös ei miellytä.

Sukupuoliroolien mukaan tytöillä aggressiivinen käyttäytyminen ei ole niin hyväksyttyä kuin pojilla. Heidän odotetaan käyttäytyvän prososiaalisesti olemalla avuliaita ja välittävien toisista. (Salmivalli 1995, 370.) Tyttöjen välisen kiusaamisen tutkiminen ja tulkitseminen voi olla hankalaa, koska tyttöjen väliset ystävyysuhteet saattavat olla hyvinkin värikkäitä. Myös Teräsahjon ja Salmivallin tutkimuksessa (2002, 108) tyttöjen puheissa ystävyysuhteet ja kiusaaminen saattoivat sekoittua. Useassa tapauksessa kiusaamisen ja tyttöjen riitojen ainoana erottajana oli se, että ystävysten riidan jälkeen oltiin taas ”parhaita ystäviä”.

Vaikka tässä tutkimuksessa ainekirjoituksissa tuli ilmi yleisesti erilaisia epäsuoran kiusaamisen tunnusmerkkejä omaavia kiusaamisen muotoja (esimerkiksi selän takana puhuminen ja juoruilu), eivät tytöt maininneet tyttöjä erikseen epäsuoran kiusaamisen toteuttajiksi. Kuitenkin epäsuorat kiusaamismenetelmät on mainittu aineistossa yleisesti niin usein, että voidaan ajatella niiden myös olevan yleisiä koulukiusaamisen muotoja. Epäsuora kiusaaminen saattaa tyttöjen keskuudessa olla niin hienovaraista ja näkymättömämpää, ettei sitä huomata. Ryhmän ulkopuolelle jättäminen, toisen salaisuuksien paljastaminen tai selän takana puhuminen ei näy eikä kuulu ulkopuoliselle samalla tavalla kuin suora, usein fyysinen kiusaaminen. Salmivallin (1999, 42) mukaan tyttöjen vastavuoroiset ystävyysuhteet mahdollistavat epäsuoran sekä manipulatiivisen aggression käytön. Tytöt uskoutuvat toisilleen useammin kuin pojat, kertovat toisilleen salaisuuksia ja keskustelevat hyvinkin henkilökohtaisista asioista.

6.7 Koulukiusaaminen omakohtaisena kokemuksena

Ainekirjoitukseen osallistuneista oppilaista kuusi kirjoitti omakohtaisista kokemuksista koulukiusaamiseen liittyen. Heistä viisi kertoi tullessaan kiusatuksi ja yksi kirjoitti tapauksesta, jossa hän meni kiusatun puolelle.

Ainekirjoituksessa yksi poika kertoi yleisesti joutuneensa kiusatuksi koulussa ja selvinneensä siitä kiusaajaa ”turpaan vetämällä”. Toinen poika kirjoitti joutuneensa haukkumisen ja ilkkumisen kohteeksi. Yksi tyttö mainitsi aineessaan olleensa juorujen kohteena ja yksi poika oli tulla hakatuksi kiusaajille muodostuneen väärinkäsityksen vuoksi.

Yhdessä aineessa eräs tyttö kertoi, kuinka hän oli joutunut jatkuvan kiusaamisen kohteeksi koulumatkoilla sillä seurauksella, että hän oli joutunut vaihtamaan koulua. Ennen tytön kokemaa varsinaista kiusaamista häntä oli haukuttu ja hänelle oli naurettu. Tytön kokeman varsinaisen kiusaamisen alettua hän sai joka päivä kotimatalla isommalta pojalta ”lumipesun tai nyrkistä”.

Entisessä koulussa mua haukuttiin läskiksi ja välteltiin, tällaisen koulukiusaamisen minä jouduin kokemaan kun olin siirtymässä 2 luokalta 3 luokkaan. Yksi poika nauraa räkätti aina kun minut näki, kerran koulun loputtua kuljin kotiin se poika joka aina nauroi minulle, huusi minulle, sinä läski, oota niin annan sinulle lumipesun. Kotimatkan oli lyhyt ja koitin mennä sen nopeasti. Se poika oli hyvin pitkä ja roteva. Hän otti minut kiinni ja antoi lupaamansa lumipesun. En kuitenkaan halunnut, että vanhempani saisivat tietää, enkä kertonut heille. Vähitellen joka päivää hän antoi minulle lumipesun tai nyrkistä. Koulussa hän ei uskaltanut minua kiusata koska luuli että kerron opettajalle. Yritin esittää vanhemmilleni kipeää, mutta se ei onnistunut, sitten kun koulukiusaamisesta ei meinannut tulla loppua kerroin vanhemmilleni. He soittivat rehtorille. (BT12)

Salmivallin, Kaukiaisien, Kaistaniemen ja Lagerspetzin (1999, 1277) tutkimuksen mukaan kolmannes kiusatuista ei tiedä olevansa koulukiusaamisen uhreja. Lapset, jotka vertaisryhmän muiden oppilaiden mielestä ovat kiusattuja, eivät itse maininneet olevansa kiusattuja. Osa näistä tapauksista on selitettävissä sillä, että jotkut uhrit eivät halua myöntää olevansa jatkuvan häirinnän ja kiusaamisen kohteena.

Eräessä aineessa poika kirjoitti auttaneensa 2-luokkalaista poikaa, kun toinen poika oli ottanut häneltä kiekon. Auttamistilanne muuttui kuitenkin kiusaamistilanteeksi, kun poika annettuaan pienemmälle kiekon, alkoi haukkua alkuperäistä kiusaajaa.

...et yks mustalaispoika en tiiä ikää mut on täs koulus otti yheltä 2 luokkalaiselta kiekon ja minä menin hetken aikaa katottuani väliin ja annoin pojalle kiekon ja sainoin sille MANNELLE että painu kotiis nussimaan äitiänsä. (BP9)

Teräsahjon ja Salmivallin (2002, 112) tutkimuksessa kiusaamismyönteiset oppilaat puhuivat kiusaamisesta vähättelemällä tai selittävän kiusaamista uhrin erilaisuudella tai ansainnalla. Kiusattu esiintyi kiusaajien ja apurien puheissa arvottomana, ärsyttävänä ja vihamielisiä toimenpiteitä ansaitsevana. Myös Roland (1984, 22-23) on tutkimuksessaan maininnut, että kiusaajat tukeutuvat puheissaan kiusatun kuviteltuihin hyökkääviin aikeisiin. Näin kiusaajat voivat vähätellä tapahtumia moraalisesti omaksi edukseen. Erilaisia uskomusjärjes-

telmiä apunaan käyttäen kiusaajat saavat väkivallanteot kuulostamaan jopa hyvää palvelevilta teoilta. Jos kiusaaja luo tällaisella puheella vallitsevan totuuden kiusaamisesta, saattaa hän onnistua yleistämään ”totuuden” muun oppilasryhmän käyttöön. Näin ollen kiusatun heikko asema luokkayhteisössä vain vahvistuisi.

7. POHDINTA

7.1 Tutkimustuloksista

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakoulun kuudesluokkalaisten käsityksiä koulukiusaamisesta ja sen eri muodoista. Tutkimusaineisto antoi myös mahdollisuuden käsitellä oppilaiden mielipiteitä kiusaamisen syistä ja seurauksista, kiusaamisen kokemisen subjektiivisuudesta, kiusaajien ja kiusatun määrällisestä epätasapainosta sekä tyttöjen ja poikien välisistä eroista kiusaamistilanteissa. Lisäksi aineistosta saatiin esiin muutamien oppilaan omakohtaisia kokemuksia koulukiusaamisesta.

Koulukiusaamista on tutkittu paljon aikuisen näkökulmasta (esimerkiksi Aho 1998; Salmivalli 2002; Roland, E. & Galloway, D. 2002), mutta oppilaan ääni on jäänyt hyvin pienelle huomiolle. Tässä tutkimuksessa en ollut kiinnostunut opettajien käsityksistä koulukiusaamisesta. Tutkimuksessani halusin saada erityisesti lapsen äänen kuuluviin ja selvittää lasten ajatuksia koulukiusaamisesta. En myöskään ollut kiinnostunut siitä, oliko tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden luokassa koulukiusaamista, koska halusin tutkimukseni käsittelevän koulukiusaamista yleisellä tasolla, lapsen näkökulmasta käsin.

Tutkimuksen perusteella kuudesluokkalaisten kokevat koulukiusaamisen olevan erilaisia fyysisiä, psyykkisiä tai toisen omaisuuteen puuttuvia tekoja. Jotkut oppilaat kuvailevat koulukiusaamista yleispätevällä määritelmällä, jonka mukaan kiusaaminen on toisen satuttamista fyysisesti tai psyykkisesti. Tutkimukseni perusteella tavallisimpia fyysisiä kiusaamismenetelmiä on lyöminen,

potkiminen sekä töniminen ja tyrkkiminen. Useimmin mainittuja psyykkisiä koulukiusaamisen muotoja ovat haukkuminen, syrjiminen sekä toiselle ilkkuminen, naljailu, nälviminen ja huutelu.

Henkisen väkivallan esiintyminen voi koulussa olla joko suoraa tai epäsuoraa (esimerkiksi Olweus 1992, 24 ja Salmivalli 1995, 371). Epäsuoraa kiusaamista esiintyy useimmiten tyttöjen keskuudessa. Tässä tutkimuksessa oppilaiden ainekirjoituksissa ei esiintynyt tyttöjen välistä epäsuoraa kiusaamista, mutta se voi johtua siitä, ettei siihen pyydetty ainekirjoituksen ohjeistuksessa erityisesti paneutumaan.

Toisen oppilaan omaisuuteen puuttuvalla kiusaamisella kuudesluokkalaiset viittasivat toisen omaisuuden rikkomiseen, varastamiseen tai sen sotkemiseen. Oppilaat näkivät omaisuuteen puuttumisen olevan myös erilaisten viestien lähettämistä kiusatulle kirjeitse tai puhelimella.

Kuudesluokkalaiset nimeävät kiusaamisen johtuvan muun muassa kiusatun fyysisistä tai ulkonäöllisistä seikoista. Kiusaamisen syy voi esimerkiksi olla uhrin poikkeava ulkonäkö. Kiusaaminen voi johtua esimerkiksi siitä, että kiusattu on tehnyt jotain normeista poikkeavaa ja tavallaan ”ansainnut” kiusatuksi tulemisen. Kiusatuksi voi joutua myös jonkin ulkoisen seikan, esimerkiksi perhetaustan vuoksi. Joidenkin kuudesluokkalaisten mielestä kiusaaminen voi johtua itse kiusaajasta, joka esimerkiksi hakee aggressiivisella toiminnallaan muulta ryhmältä huomiota.

Useissa ainekirjoituksissa mainittiin kiusaamisesta johtuvia seurauksia. Kuudesluokkalaisten mielestä koulukiusaamisesta voi seurata henkistä pahoinvointia tai fyysisiä vammoja. Lisäksi, oppilaat mainitsivat erilaisia tapahtumia, jotka olivat seuranneet kiusaamista. Yleisin mainittu seuraus oli aikuisten; vanhempien, opettajan tai rehtorin puuttuminen koulukiusaamiseen. Oppilaat toivat ilmi myös yleisiä ajatuksia koulukiusaamisesta. Jotkut oppilaat muun muassa pohtivat sitä, miksi kiusaamiseen koulussa ei ole puututtu.

Tässä tutkimuksessa nousi esille myös kuudesluokkalaisten ajatukset koulukiusaamisen subjektiivisuudesta sekä kiusaajan ja kiusatun epätasapainosta, niin määrällisesti kuin voimallisestikin. Oppilaat toivat esille kiusaamisen yleisyyttä: koko aineistossa (n=56) vain yhdeksän oppilasta kirjoitti, ettei ole nähnyt kiusaamista tai kuullut kiusaamistapauksista koulussa, välitunnilla tai koulumatkoilla.

Kuudesluokkalaiset olivat tietoisia tyttöjen ja poikien eroavaisuuksista kiusaamistilanteissa. Tässä tutkimuksessa aineistosta ilmeni, että pojat kiusatessaan käyttävät suoria ja lähinnä fyysisiä tapoja. Useiden tutkimusten mukaan (esimerkiksi Salmivalli 1995, 380-371; 1999, 35-38) tytöille ominaisia kiusaamismuotoja ovat erilaiset epäsuorat psyykkiset kiusaamisen tavat. Kuitenkaan tässä tutkimuksessa tytöt eivät itse maininneet kiusaavansa toisia epäsuorasti. Aineistossa esiintyi erilaisia epäsuoria psyykkisiä koulukiusaamisen muotoja (esimerkiksi syrjimistä) erittäin usein, mutta niissä ei mainittu kiusaajan sukupuolta. On kuitenkin syytä olettaa, että nämä mainitut kiusaamismuodot olivat tyttöjen toteuttamia.

7.2 Tutkimusmenetelmästä

Ainekirjoitus toimi erittäin hyvin tuottamaan vastauksia tutkimustehtäviin. Tutkimus on onnistunut hyvin, kun tutkimuksen avulla löydetään vastaukset tutkimusongelmiin. Tutkimuksessa nousi selkeästi esille lasten mielipiteet koulukiusaamisen muodoista sekä käsityksistä siitä, mitä kiusaaminen lasten mielestä on. Lisäksi tutkimuksessa tuli erittäin voimakkaasti esille lasten tuomat ajatukset koulukiusaamisen syistä ja seurauksista sekä tyttöjen ja poikien välisistä eroista kiusaamistilanteissa. Oppilaiden kirjoittamat ainekirjoitukset saattoivat kielellisesti olla välillä vajavaisia. Joissakin aineissa saattoi olla puutteita esimerkiksi pisteen ja ison alkukirjaimen tai välimerkkien käytössä. Lainatessani oppilaiden kirjoituksia tutkimukseni, olen kuitenkin käyttänyt suoraan samoja lauseita kuin oppilaat aineissaan. Mielestäni oppilaiden käyttämä kieli

kuvaa hyvin myös sitä todellisuutta, miten kuudesluokkalaiset äidinkielen aineita kirjoittaa.

Ainekirjoituksen ohjeistus oli tarkkaan mietitty, mutta siitä jäi silti puuttumaan asioita, jotka tulivat mieleeni vasta aineistoa purkaessa. Vaikka ainekirjoituksen ohjeistuksessa ei tiettyjä asioita pyydetty mainitsemaan, nousi aineistosta kuitenkin usein lasten ajatuksia muun muassa kiusaamisen syistä ja seurauksista. Koska joistakin asioista mainittiin kirjoituksissa usein, on se itsessään jo tietynlainen tutkimustulos: kuudesluokkalaiset ovat yleensäkin kiinnostuneita esimerkiksi koulukiusaamisen seurauksista tai kiusaamisen subjektiivisesta kokemisesta.

Useissa koulukiusaamista koskeneissa tutkimuksissa (esimerkiksi Salmivalli 1995; 1999, Aho 1998 sekä Hay ym. 2004) kiusaamisen lisäksi on keskitytty lasten välisten toverisuhteiden ja luokassa olevan oppilaan statuksen tutkimiseen. Tässä tutkimuksessa en halunnut tehdä sosiometristä tutkimusta, koska ajattelen sen olevan liian arkaluontoinen tutkimustapa lapsilla teettämässäni tutkimuksessa. Jos aineistonkeruuta varten olisin kysynyt jokaiselta oppilaalta tämän parhaimpia ja epämieluisimpia tovereita koululuokassa, olisi se saattanut provosoida jopa oppilaiden välisiin konflikteihin. Myöskään, en halunnut pyytää oppilaita kertomaan, olivatko he kiusanneet toisia oppilaita tai olivatko he tulleet kiusatuiksi koulussa. Mielestäni myös se olisi saattanut aiheuttaa oppilaissa mielipahaa ja mahdollisten esiintyvien ongelmien vuoksi olisi luokka saattanut tarvita aikaa ja mahdollisuuden asioiden selvittelyyn.

Ainekirjoituksissa tuli esille myös oppilaiden omakohtaisia kokemuksia erilaisista kiusaamistilanteista. Koska tutkimuksen otos oli suhteellisen pieni ($n=56$) ja ainoastaan viisi oppilasta kertoi omista kokemuksistaan, en luonnollisesti voi kuvailla jokaista kiusaamistapausta seikkaperäisesti kirjoittajien tunnistettavuuden vuoksi. Esimerkiksi Eskola ja Suoranta (201, 56-57) ovat todenneet, että arkaluonteisia tietoja kootessaan tutkijan tulee pohtia, onko tutkimuksen tuoma tieto niin arvokasta, että oikeuttaa ihmisen puuttumaan toisen yksityisyyteen. Tutkimusta tehdessään tutkija on luvannut tutkimushenkilöille, ett-

ei heitä voi tunnistaa tietoja käsitellessä. Tietoja julkistettaessa tutkijan tulee huolehtia tämän luottamuksellisuuden säilyttämisestä ja anonymiteettisuojasta. Näin ollen, tutkimuksen tuloksia julkistettaessa tutkittavien henkilöllisyys ei saa paljastua. Mielestäni jo pelkästään se, että tässä tutkimuksessa oppilaat kirjoittavat omakohtaisista kokemuksistaan, on tutkimustulos. Ainekirjoituksen ohjeistuksessa en millään tavalla kehottanut kirjoittamaan omista kokemuksista ja kuitenkin viisi oppilasta piti kokemuksiaan merkittävinä ja kirjoittamisen arvoisina. Omakohtaisten koulukiusaamiskokemusten sisällön en sen sijaan katsoisi olevan yleisesti kiusaamista kuvaavaa, ovathan eri oppilaiden kokemukset omakohtaisia ja siksi erilaisia.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Koska lasten näkökulmasta koulukiusaamisen muodoista ei aikaisempaa tutkimustietoa ollut, en voinut vahvistaa tässä tutkimuksessa esille tulleita lasten mainitsemia kiusaamisen muotoja aikaisemmilla tutkimustuloksilla. Myöskään, kiusaamisen seurauksista ei juuri aikaisempia tutkimustuloksia ole. Kuitenkin tämä tutkimus kuvaa sitä todellisuutta, jonka kukin oppilas on tässä tutkimuksessa subjektiivisesti kokenut. Koska jokainen kiusaamistilanne on erilainen, on kiusaamisen muodotkin jokaisessa tapauksessa erilaiset. Myös erilaisten kiusaamistilanteiden seuraamukset ovat hyvin erilaisia. Kiusaamisen kokemisen subjektiivisuudesta johtuen kukin oppilas on kirjoittanut koulukiusaamisesta, sen syistä ja seuraamuksista omalla tavallaan.

Alkuperäisenä tutkimusongelmana oli selvittää ainoastaan alakoulun oppilaiden käsityksiä siitä, millaisia muotoja koulukiusaaminen juuri oppilaiden mielestä sisältää. Tämän vuoksi kirjoitelmaan ohjaavat kysymykset keskittyivät voimakkaasti koulukiusaamisen muotoihin. En halunnut kysyä oppilailta kiusaamiseksi joutumisen syistä tai seurauksista, koska ajattelin niiden pahimmillaan johtavan kiusaamiseen luokkayhteisössä. Jos joku oppilas olisi saanut ainekirjoituksessa mahdollisuuden miettiä, miksi jotakuta kiusataan, olisi se saattanut johtaa siihen, että joku oppilas olisi todellakin alkanut pohtia esimerkiksi

kiusaamisen syitä jostain luokkatoveristaan. Esimerkiksi Kylmän (2003, 612) mukaan tutkimuksen arkaluontoista aihetta ajatellen, on tutkijan erityisesti pohdittava tutkimukseen osallistuvan haavoittuvuutta. Lisäksi tutkimuksessa on pyrittävä tietoisesti välttämään vahingon tuottamista tutkimukseen osallistuville.

Kirjoitelmissaan oppilaat kuitenkin mainitsivat usein erilaisia syitä kiusaamiselle tai seurauksia koulukiusamisesta. Esimerkiksi Kyngäksen ja Vanhasen (1999, 5) mukaan aineiston sisältöä analysoidessaan tutkijalla on mahdollisuus päättää, analysoiko hän vain sen, mikä on selvästi dokumenteissa ilmaistu. Koska 27 oppilasta kirjoitti ainekirjoituksissaan erilaisista syistä koulukiusaamiselle ja 20 oppilasta mainitsi koulukiusaamisen seuraamuksista (n=56), päätin analysoida aiheita omissa kategorioissaan. Jos ainekirjoituksen ohjeistuksessa olisin pyytänyt oppilaita kirjoittamaan kiusaamisen syistä tai seuraamuksista, olisi tuloksetkin olleet samansuuntaisia kuin ne nyt olivat. Otoksessa lähes puolet vastaajista antoi todellisuutta kuvaavia esimerkkejä koulukiusaamisen syistä tai seurauksista.

Aarnoksen (2001, 155) mukaan tietylle lapsiryhmälle tehty tutkimus ei suoraan voi olla yleistettävissä toiseen lapsiryhmään. Tämän tutkimuksen avulla saadaan kuitenkin yleiskuva siitä, mitä tutkimusjoukon enemmistö koulukiusaamisesta ajattelee. Siten esimerkiksi koulukiusaamista, sen muotoja, syitä ja seurauksia voidaan yleistää käsitteellisellä ja pedagogisella tasolla. Tässä tutkimuksessa esille tulleet tulokset ovat pedagogisesti ajateltuna arvokasta tietoa. Tämän tutkimuksen kautta esille tulleita lasten ajatuksia koulukiusaamisesta voidaan hyödyntää arjen oppimis- ja kasvatustilanteissa koulussa.

Tutkimusta voidaan pitää luotettavana myös sen perusteella, että ainekirjoituksista noussut aineisto on kuvattuna eri kategorioissa. Esimerkiksi Kyngäksen ja Vanhasen (1999, 10) mukaan sisällön analyysiä käytettäessä on pohdittava, miten tutkija saa pelkistettyä aineiston ja pystyy muodostamaan siitä kategorioita niin, että ne kuvaavat tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman luotettavasti. Muodostetuilla kategorioilla on oltava yhteys aineistoon tai tutkimuk-

sen tuloksia ei voida pitää luotettavina. Tässä tutkimuksessa muodostetuilla kategorioilla on selvä yhteys aineistoon ja ne edustavat lasten mielipiteitä koulukiusaamisesta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavien ajatuksia ja niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Tässä tutkimuksessa yhdistyy viitekehys, aineisto ja siitä tehdyt johtopäätökset. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat saivat ilmaista itseään ainekirjoituksissa tutkijan tai oman luokan opettajan vaikuttamatta kirjoituksen sisältöön. Oppilaat saivat työskennellä omassa tilassa ja rauhassa, joka myös lisää tutkimuksen luotettavuutta. (vrt. esimerkiksi Ahonen 1996, 152-154.) Tässä tutkimuksessa luotettavuutta lisää myös se, että kolmesta satunnaisesti valikoituneesta koulusta saama aineisto on samansuuntainen koululuokasta riippumatta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimusraportti antaa riittävästi kuvaavaa tietoa esimerkiksi tutkimukseen osallistuneista henkilöistä ja heidän elämäntilanteestaan. Näin lukija voi arvioida tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä toisiin vastaavanlaisiin tilanteisiin. (Kylmä ym. 2003, 613.) Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi tutkijan on selvitettävä tutkimuksen kulku siten, että sen lukija voi olla varma myös aineiston aitoudesta. Lukijan on saatava olla varma myös siitä, että aineisto on riittävä ja että tutkimushenkilöt ovat saaneet rauhassa ilmaista itseään ilman, että tutkija olisi päässyt vaikuttamaan vastauksiin. (Ahonen 1996, 152-154.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kulku on selvitetty siten, että lukija voi olla varma aineiston aitoudesta ja siitä, että sitä on riittävästi.

7.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Aloitin lasten välisen kiusaamisen tutkimisen jo kandidaatintyössä opiskellessani lastentarhanopettajaksi. Tuolloin ilmeni, että kuusivuotiaan lapsen mielestä päiväkotikiusaaminen on lähes poikkeuksetta vain suoria, selvästi havaitta-

via fyysisiä tekoja. (Karikoski & Lehikoinen 2001, 40.) Nyt tutkimusjoukon iän kaksinkertaistuttua, oletukseni mukaan kaksitoistavuotiaat lapset näkevät kiusaamisen olevan fyysisen vahingoittamisen lisäksi myös selkeästi psyykkistä vahingoittamista ja toisen omaisuuteen puuttumista. Oman näkemyksensä koulukiusaamiseen voisivat varmasti tuoda jo yläkoulun puolelle siirtyneet murrosiän kynnyksellä olevat 7-luokkalaiset. Yläkoulussa tutkimusongelmana voisi olla esimerkiksi se, onko uuden ryhmän muodostaneiden yläkoululaisten keskuudessa koulukiusamaista. Oppilaat, jotka tulisivat eri alakouluista ja eri ryhmistä, toimisivat hyvänä seulana ajatellen esimerkiksi oppilaiden asemaa luokassa ja heidän roolejaan keskinäisissä suhteissa, poissulkematta kiusaamista luokan sisällä. Jatkossa olisi mielenkiintoista tietää, miten nuoret aikuiset kokevat kiusaamisen ja mitä muotoja kiusaaminen aikuisuuden kynnyksellä voi sisältää. Lisäksi tutkimukseen voisi saada erilaisia näkökulmia käyttämällä ainekirjoituksen ohella toisena aineistonkeruumenetelmänä lasten tai nuorten laatimia käsitekarttoja. Sitä kautta tutkija voisi saada vielä selkeämmän näkemyksen koulukiusaamisesta ja siihen kuuluvista asioista.

Koska opettajan rooli koulukiusaamisen ehkäisyssä on suuri, voisi yhden mielenkiintoisen tutkimusnäkökulman tuoda opettajien haastattelu oman luokansa sosiaalisten suhteiden tunnistamisessa ja kiusaamiseen puuttumisessa. Opettajan ja oppilaan näkökulmat kiusaamisesta ovat varmasti erilaisia. Tällöin myös erilaisten käsitysten vertaaminen voisi olla mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe.

7.5 Kiusaamisen ehkäisy ja opettajan rooli

Tätä tutkimusta tehdessäni pysähdyin usein miettimään, miksi kiusaaminen on yleistä ja lasten yleisesti tunnistamaa toimintaa koulussa. Pohdin, miten voi olla mahdollista, että kiusaamista kouluissa yhä tapahtuu, vaikka siitä tiedetään ja oppilaiden, opettajien ja vanhempien keskuudessa puhutaan. Onko koulussa yhä opettajia, joita kiusaaminen ei kosketa, eivätkä he halua nähdä kiusaamista luokassaan? Opettajalla on suuri rooli luokassaan tapahtuvan kiusaamisen eh-

käisyssä. Opettajan asenne, käyttäytyminen ja valvonnan käytännöt ratkaisevat merkittävästi sen, kiusataanko hänen koulussaan tai luokassaan vai ei. (Olweus 2001.)

Rolandin ja Gallowayn (2002, 309) mukaan opettaja rakentaa omalta osaltaan luokkaansa sosiaalista ilmapiiriä ja luokan sosiaalisella rakenteella on suora yhteys koulukiusaamiseen. Tämän vuoksi on ensisijaisen tärkeää, että opettaja on tietoinen luokkansa sosiaalisesta rakenteesta ja on myös valmis toimimaan sen parhaaksi. Ahon (1998, 317) mukaan opettajan oma itsetuntemus ja käyttäytyminen vaikuttavat paljon myös oppilaiden käyttäytymiseen. Koska opettajan tehtävä on tukea oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä, täytyy hänen myös huomioida se toiminnassaan ja työnsä suunnittelussa. Oppilaat luottavat opettajaansa ja toimivat hänen osittain luomassaan sosiaalisessa ilmapiirissä.

Monia eri näkökulmia vaativassa kouluyhteisössä kaikkeen ei kuitenkaan aina ehdi puuttua. Opetussuunnitelman noudattaminen, opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen sekä monien erilaisten asioiden hoitaminen vie opettajalta paljon aikaa. Kuitenkin näen, että opettajan ollessa tietoinen oman luokkansa sosiaalisista suhteista ja oppilaiden asemasta luokassaan, hän voi ennaltaehkäisevästi auttaa sekä oppilaita että itseään. Jokainen oppilas, joka tuntee olevansa luokassaan hyväksytty, on varmasti motivoitunut oppimaan ja haluaa osallistua myös yhdessä oppimiseen.

LÄHTEET

- Aarnos, E. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Kirjassa: Aaltola J. & Valli R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Aho S. 1997. Kiusaaminen. Teoksessa S. Aho ja K. Laine. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki. Otava.
- Aho, S. 1998. The Teasers and the Teased Pupils at School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 42, No. 3, 309-318.
- Ahonen, S. Fenomenografinen tutkimus. 1996. Kirjassa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjapaino Oy West Point, Rauma.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Boivin, M., Hymel, S. & Burkowski, W.M. 1995. The roles of social withdrawal, peer rejection and victimisation by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology* 7, 765-785.
- Coolidge, F.L, DenBoere J.W. & Segali D.L. 2004. Personality and neuropsychological correlates of bullying behaviour. *Personality and Individual Differences*, 1559-1569.
- Dunn, J. 1993. *Young Children's Close Relationships. Beyond Attachment*. USA. Sage Publications.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. 2003. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24, 105-112.
- Hay, D.F., Payne, A. & Chadwick, A. 2004. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1, 84-108.

- Heino, P. 2005. Christina Salmivalli: Kiusaaja valitsee kohteekseen helpon uhrin. *Aurora* 2, 40-41.
- Huttunen, A. ja Salmivalli, C. 1996. Ystävyysuhteet ja kiusaamien koululuokassa. *Psykologia* 6, 433-439.
- Karikoski, O. & Lehikoinen, K. 2001. "Pysy siellä kunnes olet seitsemän!" Tutkimus kiusaamisesta esikouluryhmässä. Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatuksen laitos. Kasvatustieteen kandidaattityö.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. & Poskiparta, E. 2002. Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology* 3, 269-278.
- Kowalski, R.M. 2000. "I Was Only Kidding!": Victims' and Perpetrators' Perceptions of Teasing. *PSPB* 2, 231-241.
- Kuopion kaupungin koulukysely, 2004.
<http://www.kuopio.fi/net.nsf/TD/071004113508256?OpenDocument>.
Heinäkuu 2006.
- Kylmä, J., Vehviläinen-Julkunen, K. & Lähdevirta, J. 2003. Laadullinen terveystutkimus – mitä, miten ja miksi? *Duodecim* 119, 609-615.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 1, 4-12.
- Laine, K. 1997. Ystävyys- ja toverisuhteet. Teoksessa S. Aho ja K. Laine. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki. Otava.
- Laine, K. 1998. Alkaako kaveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus* 5, 491-500.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. M. Mäkelä. Keuruu. Otava.

- Olweus, D. 2001. Bullying at school: tackling the problem. OECD observer. <http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/434>. Heinäkuu 2006.
- Pennington D.C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Gaudeamus. Helsinki.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. <http://www.oph.fi/info/ops/>. Lokakuu 2006.
- Pikas, A. 1987. Irti kouluväkivallasta. Suom. E. Pilvinen. Imatra. Oy Ylä-Vuoksi.
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas ja H. Lyytinen (toim) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo. WSOY
- Roland, E. 1984. Kiusanteosta toveruuteen. Kouluväkivallan torjuntatapoja. Keuruu. Otava.
- Roland, E. 2002. Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. Educational Research, 1, 55-67.
- Roland, E. & Galloway, D. 2002. Classroom influences on bullying. Educational Research, 3, 299-312.
- Räsänen, E. 1992. Koulukiusaaminen. Teoksessa T. Arajärvi (toim) Tasapainoinen koululainen. Juva. WSOY
- Salmivalli, C. 1995. Kiusaajat, uhrin - ja ne muut: kouluväkivalta ryhmäilmionä. Psykologia 5, 364-372.
- Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere. Tammer Paino Oy.
- Salmivalli, C., Kaukiainen A., Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, K.M.J. 1999. Self-Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, and Defensive Egoism as Predictors of Adolescent's Participation in bullying Situations. PSPB 10, 1268-1278.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Lagerspetz, K. 2000. Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? Scandinavian Journal of Psychology 41, 17-24

- Salmivalli, C. 2000. Kiusaajan löytää päiväkodistakin. Lastentarha. V\$arhaiskasvatuksen ammattilehti 1, 12-14.
- Salmivalli, C. 2002. Suhdeskeemat, sosiaaliset tavoitteet ja sosiaalinen käyttäytyminen. Psykologia 2, 84-92.
- Salmivalli, C. 2004. Nuori vertaisryhmässä. – Tekeekö seura kaltaiseksi? Psykologia 5, 344-354.
- Salmivalli C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.
- Sandelowski, M. 1995. Focus on Qualitative Methods. Qualitative Analysis: What It Is and How to Begin. Research in Nursing & Health 18, 371-375.
- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. 2002. "Se tavallaan halua olla yksin". Psykologia 2, 101-114.
- Virtanen, L. 1972. Antti pantti pakana. WSOY. Porvoo.
- Virtanen, L. 1980. Lastenperinne. Helsingin yliopiston Kansanrunoustieteen laitoksen toimitte 6. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Virtanen, L. & DuBois, T. 2000. Finnish Folklore. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

LIITTEET

LIITE 1

Kirje kuopiolaisille alakouluille

Hei!

Olen Jyväskylän yliopistossa opiskeleva luokanopettajaopiskelija. Teen pro gradu -työtäni koulukiusaamisesta ja haluaisin kerätä tutkimusaineistoni Kuopiossa. Työssäni pyrin selvittämään kuudesluokkalaisten käsityksiä koulukiusaamisesta. Mitä se noin 12-vuotiaan mielestä on ja miten se ilmenee, jos ilmenee.

Tarkoitukseni on löytää kolme Kuopiolaisen eri alakoulun 6-luokkaa, joissa saisin aineistonkeruun toteuttaa. Aineistonkeruumenetelmäni on ainekirjoitus. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että tulisin luokkaan yhden oppitunnin ajaksi kirjoittamaan, ohjaamaan ja valvomaan ainekirjoituksen aiheesta koulukiusaaminen.

Aineistonkeruussa ei oppilailta kysytä, onko heitä kiusattu tai ovatko he kiusanneet jotain toista lasta. Olen kiinnostunut tutkimuksessani ainoastaan lasten käsityksistä kiusaamisesta. Tutkimuksessa ei myöskään tule käymään ilmi, missä koulussa tutkimukseen osallistuvat oppilaat ovat.

Jos koulunne 6-luokka olisi käytettävissä maaliskuun huhtikuun aikana yhden oppitunnin ajaksi, laittaisitteko viestiä takaisin. Tutkimuslupa-asiat hoidan kuntoon sitten, kun aineistonkeruun mahdollisuus on selvinnyt.

Ystävällisin terveisin: Outi Kaipiainen

LIITE 2

Kirje tutkimukseen osallistuvien oppilaiden vanhemmille

Hyvät kuudesluokkalaisten vanhemmat,

Opiskelen luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa ja teen pro gradu - työtäni koulukiusaamisesta. Lopputyössäni pyrin selvittämään, miten kuudesluokkalaisten kokevat koulukiusaamisen. Tutkin millaista koulukiusaaminen lapsen näkökulmasta on, ja miten se ilmenee, jos ilmenee.

Suoritan aineistonkeruun ainekirjoituksen avulla ja kerään tutkimusaineistoni kolmella kuudennella luokalla Kuopiossa. Yksi tutkimukseen osallistuvista 6-luokista on lapsenne luokka. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että ohjaan ainekirjoituksen lapsenne luokalla yhden oppitunnin aikana torstaina 23.3.2006.

Ainekirjoituksen avulla saan rikasta tietoa lasten omista ajatuksista siitä mitä koulukiusaaminen juuri lasten mielestä on. Aineiston analyysia varten taustatiedoksi minun tarvitsee vain tietää onko oppilas tyttö vai poika. Lasten nimet tai koulu ei siis tule esille missään vaiheessa tutkimusta.

Toivon, että lapsenne saa osallistua tutkimukseen ja antaa arvokkaan panoksen aineistonkeruussani. Pyydän, että täytätte alla olevan lupalapun ja palautatte sen lapsenne mukana luokan opettajalle, XX, 17.3.2006 mennessä.

Ystävällisin terveisin: _____

Outi Kaipainen

Lapseni _____ SAA/EI SAA (tarpeeton yliviivataan)

osallistua pro gradu - työn aineistonkeruuseen ja ainekirjoitukseen 23.3.2006.

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys

LIITE 3

Oppilaiden ainekirjoituksissa mainitut fyysisen kiusaamisen muodot (ainekirjoituksissa esiintulleessa järjestyksessä)

1. lyödä
2. töniä, tyrkkiä
3. potkia
4. hakata, antaa turpaan
5. tapella
6. kaataa maahan
7. heittää lumipallolla, antaa lumipesut
8. käyttää väkivaltaa, pahoinpidellä
9. kampata
10. käydä käsiksi
11. hyökätä
12. hyppiä toisen päällä
13. laittaa toisen pää wc-pyttyyn

LIITE 4

Oppilaiden ainekirjoituksissa mainitut psyykkisen kiusaamisen muodot (ainekirjoituksissa esiintulleessa järjestyksessä)

1. syrjiä
2. haukkua, nimitellä, mollata
3. ilkkua, pilkata, naljailla, nälviä, huudella
4. puhua selän takana, juoruilla
5. uhkailla
6. hänätä, härkkiä
7. vahingoittaa
8. nöyryyttää
9. näytellä toista pilkkaavasti
10. osoitella
11. paljastaa toisen salaisuuksia
12. ärsyttää
13. solvata, kysyä ivallisesti
14. hokea toisen sanomisia
15. arvostella
16. loukata
17. häiritä
18. nauraa pahasti
19. kehua omilla tavaroillaan