

KOULUKIUSAAMINEN

KOHDISTUKSIA KONTEKSTIIN, ANALYSOINTIA OLENNAISESTA

Lasse Hassinen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2003

Jyväskylän yliopisto

Chydenius-Instituutti

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Tiivistelmä

Hassinen, L. 2002. KOULUKIUSAAMINEN. Kohdistuksia kontekstiin, analysointia olennaisesta. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius - Instituutti, 89 s.

Tutkimukseni aiheena on koulukiusaaminen, jota olen tutkinut lähinnä mikrotasolta käsin. Olen pyrkinyt hahmottamaan keskeisimpiä piirteitä kiusaajan ja kiusatun ominaisuuksista ja heidän toimintatavoistaan. Lähestymistapani on hermeneuttinen. Tutkimusmetodinani olen käyttänyt sisällön erittelyyn perustuvaa analysointia ja eksplikointia. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja teoreettinen. Tutkimusaineistona olen käyttänyt aiempia aihetta sivuavia tutkimuksia.

Tutkimukseni tarjoaa koostettua tietoa erityisesti koulukiusaamisprosessin keskeisten toimijoiden taustamääreistä sekä ajattelun aineksia kiusaamisprosessin kokonaisvaltaiseen pohdintaan ja kiusaamisongelman ratkaisemiseen.

Koulukiusaaminen voidaan määritellä toiminnaksi, jossa yksi tai useampi oppilas toistuvasti alistaa, painostaa, loukkaa, syrjii tai pakottaa toista oppilasta. Tämä toiminta voi olla luonteeltaan joko psyykkistä tai fyysistä.

Itse koulukiusaamisen käsitteen lisäksi muina analysoinnin ja määrittelyn kohteina ovat olleet koulukiusatun sekä kiusaajan tyypilliset ominaisuudet sekä asema osana koulukiusaamiskontekstia. Kiusaamisen syyt eivät ole pelkästään yksilöpsykologisia, vaan ne voivat paljastaa vinoumia myös laajemminkin toimintakulttuurissa.

Selkeä vastuunotto koulukiusaamistapauksissa, toimiva interventio-ohjelma sekä selkeät pelinsäännöt, samoin kuin hyvät yhteydet kodin ja koulun välillä, luovat yhteisvastuullisuutta ja luottamusta siihen, että kiusaamisongelmaan kyetään ja halutaan puuttua.

AVAINSANAT: koulukiusaaminen, kiusaaja, kiusattu, interventiomenetelmät

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	6
2. AIEMMAN TUTKIMUKSEN TARKASTELUA.....	10
3. TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT.....	11
4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	13
5. KOULUKIUSAAMISEN MÄÄRITTELYÄ.....	15
5.1 Suora vs. epäsuora kiusaaminen.....	18
5.2 Kuinka havaita kiusaaminen.....	19
5.3 Koulukiusaamisen yhteisöllinen ulottuvuus.....	20
6. KOULUKIUSAAMINEN RYHMÄILMIÖNÄ.....	22
7. DISSONANSSI KIUSAAMISEN SYNNYSSÄ.....	25
7.1 Viholliskuva.....	26
7.2 Vahvistaminen.....	28
8. KIUSAAMISEN YLEISYYS.....	30
9. TYTÖT JA POJAT KIUSAAJINA.....	33

10. KIUSAAMINEN JA AGGRESSIO.....	35
11. MISSÄ KIUSAAMISTA TAPAHTUU?.....	39
12. KOULUKIUSATUKSI VALIKOITUMISTA SELITTÄVÄT TEKIJÄT.....	40
12.1 Poikkeavaan ulkonäköön perustuvat syyt.....	40
12.2 Provokatiivinen uhri.....	42
13. KIUSATTUJEN PERSONALLISUUDENPIIRTEET JA TODENNÄKÖISET TUNTOMERKIT.....	44
14. KIUSAAJAN OMINAISUUKSIA JA TODENNÄKÖISET TUNTOMERKIT.....	48
15. KIUSAAJAN PERHETAUSTA.....	53
16. OPETTAJA KIUSAAJANA.....	55
17. KIUSAAJAN LEGITIMOINTISTRATEGIAT.....	57
18. ROOLIT JA NIIDEN PYSYVYYS KIUSAAMISPROSESSISSA.....	59

19. KOULUKIUSAAMISEN VAIKUTUKSET.....	64
19.1 Kiusaamisen välittömät vaikutukset.....	64
19.2 Kiusaamisen pitkäaikaisvaikutukset.....	65
20. LASTEN SOSIAALISET TAIDOT KIUSAAMISEN SELITTÄJINÄ.....	67
21. KOULUKIUSAAMISEN INTERVENTIOMENETELMÄT.....	68
21.1 Olweuksen interventio-ohjelma.....	69
21.1.1 Koulutason toimenpiteet.....	69
21.1.2 Luokkatason toimenpiteet.....	70
21.1.3 Yksilötason toimenpiteet.....	71
21.2 Pikas`n keskustelumenetelmä.....	71
21.3 Rolandin kolmivaiheinen toimintasuunnitelma kiusaamista vastaan.....	74
22. POHDINTA.....	76
LÄHTEET.....	84

1. JOHDANTO

Koulukiusaaminen on hyvin yleinen, mutta samalla erittäin vakava ongelma. Ilmiönä se on käytännössä yhtä vanha kuin koululaitoskin. Sitä esiintyy sekä kaupungissa että maaseudulla, niin pienissä kuin isoissakin kouluissa.

Viime vuosina on herätty huomaamaan kiusaamisen koko laajuus, mikä on ilmennyt niin tv-uutisten kuin painetunkin sanan ongelmaa kohtaan virinneenä kiinnostuksena. Valitettavasti vain median kiinnostus on liian usein sen omien lyhytnäköisten intressien mukaisesti sensaatiohakuista yleisön kosiskelua ja levikin tai katsojalukujen kasvattamista. Tämäntyyppinen uutisointi ja ”lööppijulkisuus” kyllä nostaa aiheensa hetkessä suuren yleisön tietoisuuteen, mutta samalla siihen lyödään niin sanottu ”kohu-uutisen” leima. Tästä taas seuraa väistämättömästi yleisen mielenkiinnon nopea viriäminen, mutta usein myös yhtä nopeaan tahtiin tapahtuva kiinnostuksen laantuminen seuraavien iltapäivälehtien mainostekstien myötä.

Jotta tähän koulumaailman polttavaan ongelmaan kyettäisiin asianmukaisin keinoin vastaamaan, edellyttää se asiallista ja ongelman kaikki näkökohdat huomioon ottavaa informaatiota. Tämä osaltaan voisi ehkäistä yksipuolisten yleistysten leviämistä ja niistä aiheutuvia vahingollisia heijastevaikutuksia. Tarvitaan siis tietoa koulukiusaamista määrittävistä prosesseista ja aggressiivisuuden synty- ja kehitysmekanismeista ja selitysmalleista. Muuten ollaan vaarassa juuttua hedelmättömän syyttelyn asteelle. On liian helppoa vain syyllistää opettajat, koululaitos, vanhemmat ja lopulta yhteiskunta kokonaisuudessaan.

Yksipuolisen ja yksioikoisen leimaamisen ja syyttelyn sijaan tulee nähdä ja todella ymmärtää se kipeä tosiasia, että koulukiusaaminen on liian monen koululaisen arkea. Yhä liian monet lapset joutuvat päivittäin astumaan turvattomina koulutielleen, joutuen kuluttamaan suuren osan huomiokyvystään ja henkisestä energiastaan varsinaisen ”koulunkäynnin” sijaan erilaisten kiusaamisesta selviytymisstrategioiden pohdintaan ja tulevan pelkäämiseen.

Kipeiden selviytymistarinoiden, samoin kuin monien traagistenkin ihmiskohtaloiden takaa paljastuu tärkeitä, kiusaamisprosessin ymmärtämisen kannalta olennaisia tekijöitä. Yksi tällainen on sen asian muistaminen, että koulukiusaamisessa kaikki osapuolet ovat uhreja. Niin kiusaaja, kiusattu kuin muutkin osalliset, passiivisia sivustaseuraajia myöten, joutuvat kiusaamisen myötä mukaan prosessiin, joka tuo mukanaan henkistä pahoinvointia, turvattomuutta, sekä fyysisen koskemattomuuden menettämisen uhkaa.

Kiusaaminen on yksi sosiaalisen käyttäytymisen muoto ja sitä on käytännöllisesti katsoen kaikenlaisissa yhteisöissä, mutta ennen kaikkea suhteellisen pienissä yhteisöryhmissä, kuten koulussa tai työpaikalla. Kiusaamisella on aina hyvin kauaskantoisia seurauksia. Kiusattu joutuu elämään jatkuvan pelon ja ahdistuksen vallassa, mikä saattaa vähitellen laukaista eriasteisia, vakaviakin psyykkisiä ja psykosomaattisia ongelmia, joista paraneminen voi viedä jopa vuosia. Vastaavasti kiusaajan käyttäytymismallivalikoimasta muodostuu kovin suppea ja sitä värittää voimakas tarve turvautua yksioikoisen väkivaltaisiin ratkaisuihin ihmissuhteissa väistämättä ilmenevissä ongelmatilanteissa. (Aho 1997, 226.)

Koulukiusaaminen ilmiönä on aina valitettavan ajankohtainen. Sitä esiintyy käytännöllisesti katsoen jokaisessa maamme koulussa. Koulukiusaaminen koetaan joskus luonteeltaan varsin kiusalliseksi kysymykseksi varsinkin opettajakunnan taholla. Tähän lienee syynä taustalla vaikuttava syyllistämisen ja syyllistymisen pelko. Tällöin on vaarana ilmiön kuoliaaksi vaientaminen ja ulkosivun kaunistelu; todetaan ilmiötä sen paremmin kartoittamatta, ettei meidän koulussa kiusata, ei ole koskaan kiusattu. Tutkimuksissa on kuitenkin toistuvasti todettu, että ilmiötä esiintyy, vieläpä yleisesti.

Viime aikoina julkisuudessa esillä olleet koulukiusaamistapahtumat ovat nostaneet ilmiön jälleen yleisen keskustelun kohteeksi. Näin on tapana ollut aiemminkin; kun jokin tunteita herättävä tapahtuma saa julkisuutta, siitä nousee yleinen kohu, jonka saattamana julistetaan yhteen ääneen, kuinka epäoikeudenmukaista ja tuomittavaa toiseen lapseen kohdistuva kiusaaminen on. Mutta kun jonkin verran aikaa kuluu, asia yleensä pikku hiljaa unohdetaan uudempien kiinnostuksen kohteiden alle. Tämä on tietenkin perin inhimillistä ja ymmärrettävääkin, mutta jottei asia kerta toisensa jälkeen jäisi puheiden ja ohi menevien kampanjajulistusten tasolle, tulee kehittää yhdenmukainen ja riittävän kattava koulukiusaamisen kitkemiseen tähtäävä menettelyohjeisto, jonka mukaan edettäessä saadaan tilanne paranemaan. Ennen aikaista idealismia lienee tässä vaiheessa sen kertakaikkinen kitkeminen, mutta taustalla vaikuttavana päämääränä se suunnannee ihmisten ajattelua suuntaan, jonka myötä ongelman havaitseminen helpottuu ja korjaavat toimenpiteet voidaan aloittaa nopeammin.

Kaikki toiminta nojaa niihin arvoihin, jotka itse kukin yksilö on elämänsä aikana erilaisten sosiaalistumisprosessien myötä omaksunut. Jotta koulukiusaaminen saadaan vähenemään, täytyy kyetä vaikuttamaan aikuisten ja sitä kautta myös itse lasten arvovalintoihin. Tavoitteena tulee olla toista ihmistä kunnioittava, hänen oikeutensa huomioon ottava asennoituminen. Tämä luonnollisesti edellyttää, että lapsi kykenee huomioimaan muut ihmiset omina yksilöinä, joille kuuluu yhtäläinen ihmisarvo ja joiden kokemat tunteet ovat yhtä todellisia ja arvokkaita kuin hänen omansa. Tähän lapsi kykenee vain jos hänellä on riittävän kehittynyt kyky empatiaan - kyky aistia ja ymmärtää toisten tuntemuksia, "nähdä" pintaa syvemmälle, kohti tunteiden ja elämysten tajunnallisuuden tasoa.

Erilaiset häiriöt lapsen "peilaamiskokemuksissa" kuitenkin johdattavat hänen ajatus- ja arvomaailmaansa suuntaan, jolta empaattisuuden poluille on joskus kovinkin vaikeaa päästä. Kiusaajan elämänhistoriasta saattaa löytyä tekijöitä, joiden tunnistaminen ja läpikäyminen olisi hänen oman selviytymisensä kannalta tärkeää.

Peilaamisella tarkoitan sitä lapsen kokemusta omasta itsestään, joka hänelle välittyy erilaisten "sosiaalisten peilien" välityksellä. Tällaisia peilejä ovat varsinkin kaikki lapselle merkitykselliset läheiset ihmiset; yleensä äiti ja isä, tai joku muu turvallinen ja läheinen aikuinen. Toisen "peilaamisympäristön" muodostaa lapsen toveripiiri, se vertaisryhmä, jonka jäsenenä hän oppii sosiaalisten suhteiden pelisääntöjä ja muodostaa kuvaa itsestään ja omista kyvyistään.

Kiusaamisen vähentämiseen tähtäävien toimenpiteiden lopullisena tavoitteena tulee olla ihannetila, jolloin yhdenkään oppilaan ei tarvitse pelätä kouluun menemistä

siksi, että hän saattaa joutua ahdistelun tai nöyryytyksen kohteeksi! Tätä tukee jo yhteiskuntamme perustana olevat demokraattiset peruseriaatteet, joiden mukaan ”jokaisella yksilöllä tulee olla oikeus välttyä sorrolta ja toistuvalla tahallisella nöyryykseltä koulussa sekä yhteiskunnassa yleensä”. (Olweus 1992, 47).

2. AIEMMAN TUTKIMUKSEN TARKASTELUA

Koulukiusaamista on tutkittu ja pyritty selvittämään sekä yksilöpsykologisten (esim. Troy & Sroufe 1987, Salmivalli & Teräsahjon 2002 mukaan; Olweus 1992; 1993) että ryhädynaamisiin lähtökohtiin pohjautuvien teorioiden (esim. Pikas 1987; Bukowski & Sippola 2001, Salmivalli & Teräsahjon 2002 mukaan; Salmivalli 1998). Suurin osa tutkimuksista on ollut luonteeltaan kvantitatiivisia, vähemmälle huomiolle kaiken kaikkiaan ovat jääneet kiusaamiseen liittyvien yksilöllisten ja sosiaalisesti jaettujen merkitysten lähempi tarkastelu. (Salmivalli & Teräsahjo 2002, 101).

Koulukiusaamista koskeva tutkimustoiminta on toden teolla aloitettu 1960- ja 1970-lukujen vaihteen tienoilla. Tällöin lähinnä pohjoismaiset tutkijat, heistä tunnetuimpia Peter-Paul Heinemann, Anatol Pikas, Dan Olweus, sekä Erling Roland, jotka ryhtyivät havainnoimaan ja tutkimaan koulukiusaamista omissa projekteissaan. Edellä mainituista tutkijoista niin sanottua yksilöpsykologista näkökulmaa edustavat Pikas ja Roland, ryhädynaamista lähestymistapaa taas Olweus. 1980-luvulla kiinnostus virisi laajemmin myös muualla, kuten Japanissa, Englannissa, USA:ssa ja Australiassa. (Olweus, 1992, 11; Pikas 1990, Roland, 1984). 1990-luvulla

kiusaamisilmiön tieteellinen tutkimus on edelleen laajentunut ja vakiintunut osaksi monien eri yliopistojen tieteellistä tutkimustoimintaa (Salmivalli 1998, 5).

Suomessakin on havahduttu ongelmaan ja tutkimuksia ongelma-alueen tiimoilta on toteuttanut ensin 1980-luvun alussa mm. Kirsti Lagerspetz ja Kaj Björkqvist tutkimusryhmineen. Myöhemmin työtä on jatkanut Christina Salmivalli, joka on tutkimusryhmineen tutkinut koulukiusaamista etenkin ryhmäilmiön näkökulmasta. Hänen tutkimuksensa sijoittuvat siis koulukiusaamistutkimusten niin sanottuun ryhmädynaamisia säännönmukaisuuksia tutkivaan perinteeseen. Tällöin kysymystenasettelun keskiöön nousevat erilaiset ryhmädynamiikkaan ja yhteisöllisiin tekijöihin liittyvät näkökulmat. Toinen pääsuuntaus on yksilöpsykologinen näkökulma, missä tutkimuksen keskiössä ja siten kiusaamista selittävinä tekijöinä ovat etenkin kiusaajan ja kiusatun persoonallisuuden piirteet sekä heidän kotiolonsa ja niiden merkitys kiusaamisproblematiikan näkökulmasta. (Salmivalli 1998, 5 – 6.)

3. TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Koulukiusaamisproblematiikkaan pureutuessani pyrin lähestymään aihettani hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti, koettaen kriittisen reflektion kautta lähestyä koulukiusaamisilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen selventymistä. Tutkimusongelman perimmäinen funktio on tässä tapauksessa pyrkiä hahmottamaan tutkittava ilmiökokonaisuus tavalla, joka osaltaan auttaa näkemään tutkimuksen ongelma-alueen aiempaa monipuolisemmassa ja selkeämmässä valossa.

Varton (1996) mukaan kohdatessamme jonkin toiminnallisista käytännöistä tai ajattelussa syntyneen probleeman, astuu kuvaan mukaan tieteellinen tutkimustyö. Sen tehtävänä on järjestelmällisesti ja seikkaperäisesti saada vastaus tähän kyseenä olevaan ongelmaan. (Varto 1996, 11.)

Hänen mukaansa tieteellinen toiminta itsessään on toimintaa, joka pitää sisällään ja luo päämäärät. ”Puhdasta tiedettä ei ole, vaan tieteellisen toiminnan käytännöissä on aina jo asetettu ne päämäärät, joita tutkimuksella tulee olla” (Varto 1996, 12).

Hermeneutiikka tieteellisenä metodina pohjautuu hermeneuttiseen filosofiaan, jota voidaan kutsua ihmisen itsetulkinnan prosessia valaisevaksi filosofiaksi, sen ymmärtämistä koskevan tutkimusintressinsä mukaisesti (Töttö 1982, 171).

Hermeneuttisen tutkimuksen tausta-ajatuksen mukaan sekä tutkijan että tutkittavan inhimillinen toiminta on luonteeltaan tarkoituksellista ja todellisuutta ymmärtämään pyrkivää. Tällaiselle – luovalle – toiminnalle on ominaista, että toiminnan päämäärä ja näin myös itse toiminta muuttuvat prosessin aikana. Hermeneuttisen lähestymistavan luonteeseen kuuluukin, että tutkimuksen lopullinen suoritustapa jää jossain määrin avoimeksi. Sama koskee jopa itse tutkimuskohdetta. (Siljander 1988, 118.)

Itse tutkimusprosessi etenee spiraalimaisesti, kohti tutkittavan ilmiön syvempää tulkintaa. Tämän käsityksen mukaan tutkijalla on perusteltu oikeus koko ajan korjata ennakkokäsityksiään, luopua epätarkoituksenmukaisista sitoumuksistaan ja ymmärtämisen selkiytyessä ja syvetessä muuttaa ongelmanasetteluaan. Myös keskeisten

käsitteiden lopullinen määrittelemine on ongelmallista, koska käsitteiden sisältö paljastuu vasta itse tulkintaprosessissa. (Siljander 1988, 118.)

Potentiaalisena heikkoutena hermeneuttisessa tutkimuksessa on katsottu olevan käytettävissä olevien menettelytapojen kirjavuus ja tulkinnan mahdollinen subjektiivisuus. Tulkinta ja ymmärtäminenhan ovat pitkälti riippuvaisia tutkijasta, hänen ympäristöstään ja hänen käsittelemistään ilmiöistä. (Malinen 1974, 15 – 17.)

Edellä sanotusta oppia ottaen pyrin omassa tutkimuksessani hyödyntämään hermeneuttiseen tietentraditioon pohjautuvaa tulkinta- ja ymmärtämisprosessia.

4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tiedonmuodostuksen tavasta johtuen voinee sanoa, että kyseessä on teoreettinen tutkimus. Tutkimuksen päälähteinä on kattava joukko koulukiusaamisprobleemaa käsitelleitä tutkimuksia. Aihetta siis lähestytään tutkimustekstien kautta. Pyrin eräänlaisen sisällönanalyysin ja -erittelyn avulla selventämään koulukiusaamisen ydinkäsitteitä ja keskeisten toimijoiden "tyyppiprofilia". Tutkimus on siis lähinnä sisällön erittelyyn perustuvaa analysointia ja eksplikointia ja luonteeltaan teoreettinen ja kvalitatiivinen.

Tutkimuksen metodina on pääasiassa kriittis-konstruktiiivinen tulkinta ja se sijoittuu lähinnä hermeneuttiseen tietentraditioon. Tämänkaltainen tulkintaprosessi on dialektinen tapahtuma, jossa jännitys ja keskinäinen vuorovaikutus tapahtuu tutkijan

kokonaisnäkemyksen ja uusien esille tulevien yksityiskohtien välillä (Turunen 1987). Tieteentradition perinteiden mukaisesti tutkimuksessa keskeinen sija on tutkimuskohteen tulkinnalla ja ymmärtämisellä (Soininen 1995, 34). Koulukiusaamisen tarkastelu rajoittuu tässä työssä lähinnä kiusaamisproblematiikan mikrotason ilmiöihin ja käsitteisiin.

En ole ottanut tutkimuksessani tarkastelun kohteeksi mitään tiettyä yhtä esimerkkiä, esimerkiksi tiettyä koulua tai kouluja. En ole myöskään suorittanut haastatteluja, enkä kirjallisia kyselyjä. Sentyypisiä tutkimuksia on koulukiusaamisesta tehty jo verraten monia, joten päädyin siis teoreettisempaan kysymyksenasetteluun. Näin ollen tutkimuksessa ei ole varsinaista empiiristä osiota ollenkaan. Mutta kuten Ikonen (2001, 441) sanoo: "Ei ole olemassa empiriatonta teoriaa ja teoriatonta empiriaa. Havainnot eivät ole teoriavapaita ja puhdas teoria on fiktiota". Niinpä selvityksessä onkin viittauksia aiemmin suoritettuihin tutkimuksiin ja selvityksiin, joita minulla on ollut mahdollisuus käyttää lähdemateriaalina.

Tutkimuksessa viitataan usein koulukiusaamistutkimustradition merkittävimpien auktoriteettien Anatol Pikas`n, Dan Olweuksen, Erling Rolandin sekä suomalaisista mm. Christina Salmivallin ja Juhani Merenheimon teorioihin ja ajatuksiin. Näin myös erittelyn kohteena ovat pitkälti heidän tekstinsä ja niihin pohjautuvat ajatuskulut.

Koulukiusaaminen on todella monisäikeinen ja suoritetuista lukuisista tutkimuksista huolimatta täsmennystä vaativa käsite. Selvityksessäni pyrin hahmottamaan koulukiusaamisen ongelmakenttää ja sen moninaisia määritelmiä lähinnä

mikrotasolta käsin, jolloin tavoitteenani on pyrkiä löytämään ennen kaikkea kiusaajan ja kiusatun ominaisuuksista ja heidän toimintafunktioistaan keskeisimmät piirteet, jolloin myös interventio-ohjelmien "kärki" voidaan menestyksellisemmin suunnata sinne ja siten, kuin niistä saatava optimaalinen hyöty edellyttää.

En pyri niinkään seurailemaan yksittäisten tutkijoiden ajatuksenjuoksua tai erittelemään tutkimuksia yksi kerrallaan, vaan punaisena lankanani pidän koulukiusaamista ilmiönä sinänsä ja sen sisäistä logiikkaa, tai - loogista epäjohtomukaisuutta. Tavoitteenani on kyetä hahmottamaan koulukiusaamisilmiön ongelmakenttää tavalla, joka palvelisi kokoavan yhteenvedon tavoin niitä tarpeita, joita nousee esiin pohdittaessa keinoja, joilla koulukiusaamisongelmiin kyettäisiin tehokkaasti tarttumaan.

5. KOULUKIUSAAMISEN MÄÄRITTELYÄ

Jotta koulukiusaamisesta olisi ylipäätään mahdollista keskustella ja eritellä sitä järkevällä tasolla, tulee se määritellä jollakin yksilöidyllä tavalla. Tällainen määritelmä väistämättä sulkee määrittelemänsä joukon ulkopuolelle kiusaamista läheisesti muistuttavia tapauksia ja käyttäytymispiirteitä, mutta rajanveto on välttämätöntä tehdä, jottei sanan käyttöalue laajene liikaa. Muutoin menetettäisiin olennainen osa sitä informatiivisuutta ja loogista yhdenpitävyyttä, mikä vaaditaan tieteellisen termin menestyksekkäältä soveltamiselta ja hyödynnettävyydeltä. (Ks. Pikas 1990, 33.)

Koulukiusaamista on pyritty määrittelemään lukuisin sanamuodoin ja rajanvedoin. Seuraavassa koonti yleisimmin käytetyistä ja hyväksytyistä määritelmistä.

Koulukiusaamisen on sanottu olevan toimintaa, jossa yksi tai useampi henkilö toistuvasti alistaa, painostaa, loukkaa, syrjii tai pakottaa toista oppilasta. Tämä alistaminen voi olla luonteeltaan joko psyykkistä tai fyysistä. Kiusaaminen on aina myös tahallista ja tietoista toimintaa, jonka tarkoituksena on siten saada itselle etua kiusatun kustannuksella.

Jokainen oppilas kokee kiusaamisen omalla tavallaan, tarkastelee sitä oman kokemustautansa kautta. Tärkeää tässä on siis nimenomaan kiusatun oma kokemus; subjektiivinen tunne sen suhteen, kokeeko hän kiusaajan toiminnan itseään alistavana ja uhkaavana vai ei, määrittää siis viime kädessä, onko kyseessä kiusaaminen vai ei. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 19; Penttilä 1994, 74; Aho 1997, 227; Merenheimo 1990, 37.) Olennainen tekijä kiusaamisen määrittelyssä onkin näin ollen siis juuri kiusaamisprosessin uhrin oma kokemus, eivät ulkopuolisen havainnot tai käsitykset tilanteesta (Aho 1997, 228). Tämä on omiaan hankaloittamaan kiusaamistapausten selvittämistä.

Tässä yhteydessä on painotettava kiusaamisen ja kiusanteon/kiusoittelun välistä eroavaisuutta. Kiusoittelu on toimintaa, jossa kiusanteon kohdetta ei pyritä alistamaan henkisesti eikä fyysisesti. Se on siis, erotuksena kiusaamiseen, ystävällis-mielistä toimintaa, jonka päämääränä on sosiaalisten suhteiden ja roolien selkiyttäminen ja uusintaminen. (Ks. Penttilä 1994, 74.) Samoilla linjoilla on Pikas, joka pitää härnäämistä osana koulun arkipäivän sosiaalista elämää. Sen tarkoituksena

on selvittää, millainen toinen oppilas on – hänen osaamisensa, huumorintajunsa, aloitekykynsä, ”iskuvalmiutensa” tai fyysiset voimansa. Tämä auttaa sijoittamaan testattavan johonkin tiettyyn ajatukselliseen lokeroon tai luokkaan, mikä selkeyttää jokapäiväistä kanssakäymistä. (Pikas 1990, 70 – 71.)

Tiukemman linjan asian suhteen ottaa Huttunen (1985, 459), jonka mukaan kaikenlainen häiriökäyttäytyminen, myös leikkimielinen kiusaaminen, on sosiaalisen ja emotionaalisen toiminta-alueen häiriö, joka on kiusallinen ja taannuttava paitsi yksilölle itselleen, myös muille yhteisön jäsenille.

Ljungströmin (1990, 7) mukaan kiusaaminen on yhden tai tavallisimmin useamman oppilaan harjoittamaa, tietyn ajanjakson aikana tapahtuvaa toisen oppilaan tahallista, systemaattista vahingoittamista. Roland (1984, 17) puhuu kiusaamisen yhteydessä väkivallan käsitteestä. Hänen mukaansa kiusaaminen on yksilön tai ryhmän käyttämää pitkäaikaista, henkistä tai fyysistä väkivaltaa kiusattua yksilöä kohtaan.

Smithin ja Sharpin (1994, 2) mukaan kiusaaminen on systemaattista vallan väärinkäyttöä, johon liittyy toistuvuus ja tahallisuus (Smith & Sharp 1994, 2; ks. Salmivalli 1998, 30). Pikas (1990, 57) puhuu kiusaamisen yhteydessä paitsi psyykkisestä ja fyysisestä väkivallasta, myös niiden rinnakkaiskäsitteenä kielteisestä käyttäytymisestä. Hän määrittelee koulukiusaamisen ei-laillistetuksi, fyysiseksi tai psyykkiseksi hyökkäykseksi ja/tai yhteisöstä poissulkemiseksi.

Määritelmille on yhteistä ainakin se, että **kiusaaminen** on teko, jonka uhri kokee negatiivisena. Sille **ominaisia piirteitä** ovat myös **toistuvuus** (Vrt. Pikas 1990, 34)

ja **pitkäaikaisuus** (Roland 1984, 17), tosin myös yksittäisetkin vakavat ahdistelukokemukset ovat luettavissa kiusaamiseksi. Olennaista on myös osapuolten **voimasuhteiden epätasapaino**. Toisin sanoen kiusattu on kiusaamistilanteissa tavalla tai toisella alakynnessä tai puolustuskyvytön kiusaajaansa tai kiusaajiinsa nähden. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 19 - 20; Aho 1997, 228.) Kiusatun alakynnessä olo voi olla seurausta hyökkääjän **fyysisestä ylivoimaisuudesta** tai kiusaajien **lukumääräisestä ylivoimasta** (Salmivalli 1998, 30 - 31).

5.1 Suora vs. epäsuora kiusaaminen

Olennaista on myös toiminnan ilmeinen tahallisuus. Kiusaaja siis täysin tietoisesti ja yleensä tarkoitushakuisesti ahdistelee uhriaan erilaisten ”negatiivisten tekojen” kautta. Kiusaaja siis yrittää tavalla tai toisella tarkoituksellisesti, suhteellisen avoimin hyökkäyksin, jopa suoranaisesti uhrin kimppuun käymällä, aiheuttaa toiselle oppilaalle epämiellyttävän olon tai jopa fyysisiä vammoja. Tällöin on kyseessä ns. **suora kiusaaminen**. Nämä negatiiviset teot voivat olla joko verbaalisia (uhkailua, nimittelyä, hännäämistä tai pilkkaamista) tai fyysisiä (lyömistä, potkimista, nipistelyä tai uhrin fyysisen itsemääräämisoikeuden rajoittamista). Jos taas kiusattu oppilas pyritään eristämään sosiaalisesti esimerkiksi sulkemalla hänet ryhmän toiminnasta, on kysymyksessä **epäsuora kiusaaminen**. Tällaiset epäsuorat negatiiviset teot voivat tapahtua myös erilaisin ilmein tai elein tai muunlaisin manipulatiivisin, epäsuorin keinoin. Epäsuoran kiusaamisen tekee ongelmalliseksi sen salakavaluus. Sitä ei ole yleensä yhtä helppoa havaita kuin suurempi vihamielinen teko. Se on siis päällepäin

näkymätöntä. (Olweus 1992, 14 - 15; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 19 - 20, 23 - 26; Pikas 1990, 56 – 57.)

Smith ja Sharp ovat määrittelyssään vielä hienosyisempiä. He luokittelevat kiusaamisen kolmeen osatekijään. Nämä ovat suora ja fyysinen, suora ja verbaalinen sekä epäsuora kiusaaminen. (Smith & Sharp 1994, 6.) Suoran kiusaamisen tunnistaminen jo sinällään on lapselle helpompaa kuin epäsuoran kiusaamisen, mikä voi johtaa jopa kokonaan vääristyneeseen käsitykseen kiusaamiskokemuksesta.

5.2 Kuinka havaita kiusaaminen?

Kiusaamista saattaa usein olla vaikeaa erottaa muista, varsinkin poikien suosimista rajuistakin leikeistä ("playful fighting"). Niinpä onkin esitetty tunnusmerkkejä, joiden avulla aikuinenkin voi helpommin päätellä, milloin on kyseessä lasten yhteistuumin harjoittama leikki, milloin taas on todennäköisemmin kyseessä kiusaaminen. (Boulton 1994.)

Lasten ilmeet ja äänenpainot ovat yleensä paljonpuhuvia ja niistä voi jo yksistään päätellä varsin paljon. Myös toiminnan yleinen ilmapiiri on melko hyvä indikaattori kiusaamisen suhteen. Tavallisessa lasten yhteisleikissä ei myöskään yleensä ole paljoa sivustakatsojia. Jos taas yleisöä alkaa kerääntyä leikkijöiden ympärille enemmän, voi se olla merkki tilanteen siirtymisestä leikistä kiusaamisen puolelle.

Myös leikkijöiden lukumäärästä voi usein päätellä jotain sen luonteesta – leikin ollessa kyseessä on lapsia yleensä mukana varsin paljonkin. Jos taas mittelo tapahtuu kahden lapsen välisenä ja varsinkin jos se kerää yleisöä, voi olla syytä ottaa selville tapahtumien kulku. Kun lapset leikkivät yhteisten pelinsääntöjen mukaan, on sille tyypillistä vastavuoroisuus. Leikkijät toisin sanoen vaihtavat aika ajoin rooleja, jolloin jokainen osanottaja pääsee vuorollaan ”voittajien” puolelle. Myös fyysisten kontaktien laatu voi olla varsin selkeäkin mittari tapahtumien luonteelle. Leikeissä on voimainkoetuksille asetettu selkeät rajat. Jos mittelössä alkaa esiintyä perille saakka vietyjä iskuja tai potkuja, on luonnollisesti tilanteeseen puututtava. (Olweus 1992, 66; Salmivalli 1998, 32 – 33.)

Potentiaalista kiusaamistilannetta havainnoivalla aikuisella täytyisi olla kyky havaita ja erottaa toisistaan ne hienosäikeiset nyanssit, joiden avulla hän voisi päätellä, milloin on kyseessä lasten tasaväkinen ja sopuisa kisailu, milloin taas on kyseessä kiusaaminen. Kiusattujenkaan lasten omiin lausuntoihin ei aina voi luottaa, sillä he saattavat vähätellä tilannetta pelätessään tilanteen muuten pahenevan. Salmivalli ja Teräsahjo (2002, 106 - 107) käyttävät tämäntyyppisestä diskurssista nimitystä *vähättelyn repertuaari*.

5.3 Koulukiusaamisen yhteisöllinen ulottuvuus

Se, miten opettaja ja oppilaat kokevat työrauhahäiriöt ja koulukiusaamisen, poikkeaa joskus paljonkin toisistaan. Yksilötasolla työrauha ja koulukiusaaminen ovat kytköksissä yksilön minäkäsitykseen. Toisin sanoen työrauhaongelma ja muunlainen

ongelmakäyttäytyminen on ensisijaisesti siihen osallisena olevan oppilaan – uhrin tai kiusaajan/häirikön, oman sisäisen kokemistason ongelma. Toisaalta taas työrauhaan ja koulukiusaamiseen kytkeytyvät ongelmarakenteet ovat yleensä aina tavalla tai toisella kytkeytyneinä yhteisötason tapahtumiin ja ovat siten aina kuvauksia jostakin, ovat siis tavalla tai toisella yhteiskuntaan ja sen osana kouluun ”luonnollisesti” kuuluvia ilmiöitä. (Merenheimo 1990, 31; Durkheim 1973, 52 - 53.)

Kasvatus on siis ”kuva yhteiskunnasta”. Koulun tehtävänä on tässä kuvassa toimia yksilöitä sosiaalistavana toimijana, se siis, yksilöltä lupaa kysymättä, mukauttaa häntä yhteiskunnan vaatimiin rooleihin. (Merenheimo 1990, 31; Durkheim 1973, 52 - 53.) Tähän ”kuvaan” liittyy kylläkin eräs näkemys, minkä idean isä, Emile Durkheim, jätti huomiotta. Tämä on yksilön mahdollisuus vastarintaan, kyky aktiiviseen toimintaan ”kokonaisyhteiskunnan” moraalista tietoisuutta vastaan. (Antikainen 1986, 27 - 28; Merenheimo 1990, 32.)

Yhteisötaso koulukiusaamisen syntyhistorioiden pohdinnassa lyö itseään läpi siinä mielessä, että lapset kokevat helposti ympäristöllistä vieraantuneisuutta. He kuuluvat äänivallattomina jäseninä aikuisten luomaan ja ylläpitämään yhteisöön. Tähän ympäristöön kuuluvaan kokonaisuuteen liittyy myös kouluinstituutio, joka yksipuolisesti sanelee ”normaaliuden” rajat. (Merenheimo 1990, 34.)

Koulun käyttäytymisvaatimukset ja lasten vapaa-ajan sosiaaliset odotukset eroavat usein suuresti toisistaan. Tästä seuraavat keskenään ristiriitaiset käyttäytymisodotukset ja kaksijakoinen identiteetti – toisaalta oma yksityisminä, joka vallitsee

kouluajan ulkopuolella – toisaalta kouluinstituution edellyttämä oppilaan rooli. (Kivinen & Kivirauma 1985, 87.)

Koulukiusaamista on joskus, varsinkin arkiajattelun tasolla, pyritty selittämään ympäristöllisillä tekijöillä. Pikas`n mukaan kuitenkin ympäristötekijöiden suhde kiusaamisalttiuteen selittyy ainoastaan koetun ympäristökokemuksen kautta, ei siis minään luonnonlakisena ja väistämättömänä reaktiona tiettyihin ympäristöllisiin deprivatiotekijöihin. Toisin sanoen niin sanottu epäviihtyisä ympäristö on syytekijänä kiusaamisprosessissa ainoastaan, jos se herättää turhautuneisuutta. Edellytetään siis dissonanssia, ristiriitaa, ympäristömielikuvien ja yksilön odotusten välillä, ennen kuin ympäristötekijöitä voi nimittää kiusaamisprosessin syytekijöiksi. (Pikas 1990, 84 - 86.)

6. KOULUKIUSAAMINEN RYHMÄILMIÖNÄ

Syitä kiusatuksi joutumiselle voidaan etsiä paitsi yksilötasolta, myös esimerkiksi koululuokan tasolta. Tällöin yhtenä kiusaamisen syntyä selittävänä tekijänä ovat ryhmänormit. (Salmivalli 2002, 89.)

Koulukiusaamista ryhmädynaamisten lainalaisuuksien näkökulmasta tarkastelevat tutkimukset keskittyvät lähinnä kiusaamistilanteen ”lainalaisuuksiin” ja dynamiikkaan suhteessa ryhmädynamiikan kokonaisuuteen. Tämän tutkimussuuntauksen piirissä ei siis olla niinkään kiinnostuneita koulukiusaamisen yksilöpsykologisista

näkökohdista ja lainalaisuuksista. Myös koulukiusaamista koskevien käsitteiden määrittely on ollut keskeinen intressi. (Väisänen & Lietsalmi 1997, 3 - 4.)

Jo ruotsinkielinen termi ”mobbing” kertoo käsittemäärittelystä, jonka mukaan koulukiusaamista pidetään ryhmäilmiönä. Ei liene sattumaa, että termi on alunperin johdettu englannin kielen sanasta ”mob”, millä tarkoitetaan mm. eräänlaista joukkohysterian ilmentymää, prosessia, jonka myötä ihmisjoukko toimii primitiivisemmällä tasolla kuin sen yksittäiset jäsenet muussa tapauksessa toimisivat. (Harjunoski & Harjunoski 1994, 18 - 19; Pikas 1990, 31, 368 - 369.)

Vaikka kiusaaminen on aggressiota, on se kuitenkin siinä mielessä selvästi omanlaisensa ilmiö, että erotuksena aggressiosta yleisempänä käsitteenä, on se yleensä sosiaalisesti määrittynyt tilanne, jossa on useampia toimijoita kuin vain kiusaaja ja kiusattu. Tilanteessa ovat näin ollen keskeisellä sijalla erilaiset ryhmätason mekanismit. Kiusaamista onkin osuvasti nimitetty mm. ”kollektiiviseksi aggressioksi” (Lagerspetz ym. 1982) tai ryhmäväkivallaksi – ”ryhmän hyökkäykseksi yksilöä vastaan” (Heinemann 1973).

Alle kouluikäisten lasten keskuudessa kiusaamisen ei ole todettu olevan systemaattista ryhmäväkivaltaa, vaan yleensä kahden lapsen välistä satunnaista voimainkoettelua. Koulutaipaleen alkuvaiheessa lapset eivät siis yleensä erota, onko kiusaaminen lähtöisin ryhmästä, vai onko varsinainen kiusaaja kaiken takana. Varttuessaan lapset ovat vähitellen kykeneviä oivaltamaan ryhmän ja yksilön dynamiikan toisistaan. Näin ollen tässä vaiheessa onkin perusteltua ryhtyä puhumaan

varsinaisesta ryhmäväkivallasta, prosessista, jossa ryhmän jäsenet vahvistavat toistensa käyttäytymistä. (Aho 1997, 227, 234; Pikas 1990, 37.)

Roland määrittelee kiusaamisen, ryhmädynamiikkaa viitekehyksenään käyttäen, pitkäaikaiseksi henkiseksi ja/tai ruumiilliseksi väkivallaksi, jonka yksilöt tai ryhmät kohdistavat yhtein uhriin (Roland 1984, 17). Myös Anatol Pikas (1990, 31) pitää koulukiusaamisen, tai kouluväkivallan, kuten hän sitä nimittää, olennaisena määreenä sen ryhmäkontekstia. Kiusaamisen myötä kiusatulle asettuu uhrin rooli, joka tunnustetaan osaksi ryhmän dynamiikkaa. Hän joutuu helposti roolinsa ”vangiksi”, hän on siis ennen pitkää siinä koko ajan, myös silloinkin kun häntä ei kiusata. (Salmivalli 1998, 33.) Tämä roolien iskostuminen kantajaansa on yleisempikin ilmiö ja koskee siis kaikkia kiusaamisprosessin osallisia. Tämäkin on yksi osasy siihen, miksi kiusaamiskierteen katkaiseminen on usein hankalaa ja aikaa vaativaa toimintaa, mutta jonka ratkaisuyrityksissä ei saisi turhaan viivyttellä.

Nämä roolit ovat siis paitsi sangen pysyviä, myös muodostuvat varsin varhain. On nimittäin todettu lapsiryhmien sosiaalisen rakenteen muodostuvan ja vakiintuvan jo hyvin aikaisessa vaiheessa, 8 - 10 vuoden iässä. (Aho 1997, 234.)

Smith & Sharpin mukaan kiusaaminen on yhteydessä sosiaalisen ryhmän valtasuhteisiin. Kiusaamista esiintyy heidän mukaansa ryhmissä, joissa selkeät valtasuhteet yhdistyvät heikkoon sisäiseen tai ulkoiseen kontrolliin sekä valvonnan vähäisyyteen. (Smith & Sharp 1994, 2, 6.)

7. DISSONANSSI KIUSAAMISEN SYNNYSSÄ

Koulukiusaamisen ryhmäproessin luonne näkyy, kuten edellä jo hieman toisin sanoin todettiin, myös siinä hierarkkisessa ”arvojärjestyksessä”, joka vähitellen muotoutuu lasten keskinäisen kanssakäymisen myötä. Sen pohjana ovat ne odotukset, mielikuvat ja velvollisuudet, joita kaikkiin vuorovaikutuksen osapuoliin liitetään. (Aho 1997, 227.)

Kiusaaminen saa usein alkunsa harmittomalta, ”kivalta” tuntuvalta hännämisestä, jonka tarkoituksena on ottaa selvää ”testattavan” persoonallisuudenpiirteistä ja fyysisistä valmiuksista. Varsinkin kaikenlainen erilaisuus aikaansaa tämän tyyppistä testaamista. Ja syykin on selvä: kontrasti on silmiinpistävä, se havaitaan ensiksi. (Aho 1997, 229; Pikas 70 - 71.)

Tällaisen testaamisen, joka on osa koulun arkipäivän sosiaalista elämää, tuloksena ihmiset luokitellaan omiin kategorioihinsa. Tämä luokittelu, mentaalinen sosiaalinen kartta, tuo eräänlaista turvallisuuden tunnetta päivittäisiin kanssakäymisen tilanteisiin. Kiusaaminen siis on usein aluksi juuri tämänkaltaista luokittelukäyttäytymistä. Tämä luokittelu sinänsä ei ole kiusaamista käynnistävä tekijä, vaan päinvastoin, se siis selkeyttää ryhmän toimintaa (Aho 1997, 229; Pikas 1990, 71).

Mutta jos joku yksilö ei kiusaajan mielestä sovi mihinkään luokitusjärjestelmän ”alalokeroon”, pyrkii hän jatkamaan hännämistään. Jos taas oppilas, joka on jo aiemmin luokiteltu tiettyyn kategoriaan kuuluvaksi, käyttäytyykin odotusten vastaisesti, syntyy kiusaamiselle otollinen **dissonanssi**-tilanne, epäjohdonmukaisuus

odotetun ja toteutuneen käyttäytymisen välille. Testaus ei siis anna yksiselitteisen selvää kuvaa testattavan ominaisuuksista. Tämä provosoi kiusaajaa/kiusaajia testaamaan, käytännössä vähitellen kiusaamaan tätä kyseistä lasta yhä uudelleen. Kiusaamisen ponttimena on päästä selvyyteen, onko ”poikkeava” käyttäytyminen tilapäistä vai onko se pysyvää. Tästä luonnollisesti seuraa, että lapset, jotka poikkeavat heille asettuneesta roolista, ovat erityisen alttiita kiusaamisprosessille. (Aho 1997, 229; Pikas 1990, 70 - 73, 79 - 80.)

Tämänkaltainen ”dissonanssiherkkyys” kertoo karua kieltään lasten erilaisuuden-sietokyvystä. Mistä taas puutteet siinä johtuvat, on kokonaan toinen kysymys, sillä alle kouluikäiset lapset ovat vielä varsin suvaitsevaisia ja avarakatseisia. Onko syynä mallioppiminen, vai onko nyky-yhteiskunnassamme lisäksi vallalla jokin erityinen, epäluuloa ja tuntemattomanpelkoa lietsova suuntaus, jonka taakse kätkeytyminen tuo joukkovoimaan/-hysteriaan yhdistyneenä takaisin sen tarvittavan ja menetetyt turvallisuudentunteen, joka pitää meidät selväjärkinä nyky maailman kaikkialle tempovan ja materiaalisia arvoja jumalinaan pitävän arvottomuudentunteen puristuksessa?

7.1 Viholliskuva

Pikas`n (1990) mukaan kiusaamisprosessin syntyyn olennaisesti vaikuttavana tekijänä on niin sanottu **viholliskuva**, jota voidaan eritellä tarkemmin. **Vapaasti liikkuva** viholliskuva ei ole millään tapaa riippuvainen kiusatun todellisen käyttäytymisen laadusta, sillä se syntyy kiusaajaryhmän dominoivan jäsenen

ajatuksissa jo ennen kiusaamistilannetta. Sillä tarkoitetaan kiusaajan *mielikuvaa kiusatusta*, jonka kiusaaja kokee tavalla tai toisella uhkaavaksi ja alempiarvoiseksi ja jota tämän vuoksi on suorastaan ”oikeutettua” kiusata. Ratkaisevaa ei siis ole niinkään se, mitä uhri tosiasiallisesti tekee, vaan merkittävämpiä ovat kiusaajan mielikuvitusmaailmassa jo valmiina olevat mielikuvat. (Aho 1997, 229; Pikas 1990, 73 - 74, 80.)

Tämä luonnollisesti tekee kiusatun tilanteen sangen lohduttomaksi, sillä hänen reaaliset mahdollisuutensa toimia rakentavasti oman tilanteensa parantamiseksi ovat tämän tosiasian nojalla perin ongelmalliset. Hänellä täytyisi olla kaikesta huolimatta riittävästi sisäisiä voimavaroja ja mielellään myös muiden, tai ainakin jonkun, oppilastoverin vankkumaton tuki, jotta voisi olettaa hänen kykenevän sellaisiin toimiin, joilla olisi todellista merkitystä hänen tilanteensa suhteen.

Niin sanotun **objektiivisen viholliskuvan** syntyyn taas vaikuttaa aina kiusatun oma käyttäytyminen. Kantelu, itkeminen ja toisten ärsyttäminen ovat käyttäytymistä, joka voi toimia syykkeenä objektiivisen viholliskuvan syntymiselle. ”Syy” on näin ollen objektiivisesti jopa ulkopuolisten todettavissa. Usein edellä mainitut viholliskuvat sulautuvat yhteen, jolloin lapset siirtävät vapaasti liikkuvat viholliskuvansa lapsiin, jotka käyttäytyvät heidän mielestään tavalla tai toisella poikkeavasti. Tällainen objektiivisen viholliskuvan kehittyminen vie tavallisesti verraten paljon aikaa, joten kyseessä on siis enemmän tai vähemmän kiinteästi uhrin persoonallisuuteen liittyvä ominaisuus, joka joutuu näin kiusaajayhteisön huomion kohteeksi. (Aho 1997, 229; Pikas 1990, 74 - 75, 78.) Tämä taas asettaa kiusatun hankalaan välikäteen, sillä kiusaaminen, joka ei päälle päin kenties näytä kovinkaan merkittävältä – on ehkä

lievän tuntuista sanallista herjaamista tai muunlaista uhrin persoonaan liittyvien ominaisuuksien arvostelua, saattaa uhrin näkökulmasta olla hyvinkin traumaattista ja pitkälle meneviä kerrannaisvaikutuksia omaavaa.

Mielenkiintoista uhrin ominaisuuksien havaitsemisen kannalta on se tutkimuksista saatu kouluikäisiä nuoria koskeva havainto, jonka mukaan aggressiiviset nuoret luottavat sosiaalisessa tilanteessa vähemmän itse tilanteesta saatavaan tietoon. Sen sijaan he pitäytyvät enemmän oman tunnetilansa mukaisissa tilanteiden tulkinnoissa. (Dodge 1980; Dodge & Tomlin 1987, Kauppinen 2002, 95 mukaan.) Koska todennäköisintä on, että yksilö hakee muististaan tunteidensa kanssa yhdenmukaisia toimintastrategioita, on se omiaan lisäämään väärintulkintoja ja väistämättä rajaa hänen liikkumavaraansa vaihtoehtoisten toimintastrategioiden suhteen ja voi toimia jopa verukkeena aggressiiviselle käyttäytymiselle. (Forgas 1995; Crick & Dodge 1994, Kauppinen 2002 mukaan.)

7.2 Vahvistaminen

Jotta kiusaaminen toteutuu, vaatii se yleensä dissonanssin ja viholliskuvan lisäksi **käyttäytymisen vahvistamista**. Tämä tarkoittaa sitä ryhmän sisäistä sosiaalistumisprosessia, jonka myötä kiusaaminen hyväksytään ryhmän sisäiseksi toimintakoodiksi. Vahvistaminen voi olla selvää sanallista kiusaamiseen kannustamista (avointa vahvistamista) ja siitä myönteisen palautteen antamista, tai kiusaamistapahtuman hiljaista hyväksymistä (piilevää vahvistamista). (Aho 1997,

230; Pikas 1990, 76-79). Usein oppilas ei itse aina edes tiedosta toimivansa kiusaajaa palkitsevalla ja siten kiusaamisprosessia vahvistavalla tavalla (Salmivalli 1998, 58).

Myös uhrin oma käyttäytyminen voi toimia ryhmän väkivaltakäyttäytymisen vahvistimena, sillä usein päälle päin näkyvä kiusaamisen pelkääminen ja sen odottaminen riittää herättämään halun kiusata. Ryhmäpaineen alaisina ryhmän jäsenet vahvistavat toinen toisiaan, mistä valitettavan usein seuraa kiusaamisen luonteen muuttuminen vakavammaksi. Joukossa siis tyhmyys tiivistyy tässäkin tapauksessa. (Aho 1997, 230; Pikas 1990, 76 - 79.)

Ryhmäpaineen muodossa tapahtuva vahvistaminen on sikäli salakavala ilmiö, etteivät ryhmän jäsenet usein itsekään selkeästi tiedosta, mistä yksittäisistä tapahtumakuluista kiusaamisprosessi alkujaan lähtee liikkeelle. Mutta kerran alkusykäyksen saatuaan etenee prosessi pyrkien laajentumaan ja saamaan uusia muotoja, jollei siihen kyetä puuttumaan. (Salmivalli 1998, 84).

Kiusaajalta vaaditaan tietty valmius tarttua kiusaamiseen, johon hän saa mallin esikuviltaan. Nämä esikuvat voivat muodostua ryhmädynaamisen prosessin myötä – yrityksen ja erehdyksen kautta – tai ne voidaan omaksua suoraan, esimerkiksi elokuvista. Jokin ympäristön myötävaikutuksella syntynyt kiusaajan kokema frustraatio taas voi laukaista kiusaamiskäyttäytymisen – kiusaaja hakee tällöin uhriaan alistamalla kompensatiota kokemalleen pettymykselle. (Aho 1997, 231; Pikas 1990, 82 - 83.)

8. KIUSAAMISEN YLEISYYS

”Kouluväkivalta ryhmäilmionä” –tutkimusprojektissa selvitti Christina Salmivalli kiusaamisen esiintyvyyttä peruskouluasteella (Salmivalli 1998, 99). Tutkimuksen mukaan ala-asteella kiusatuiksi oli joutunut noin 12 prosenttia oppilaista, ylä-asteella taas noin 5 - 6 prosenttia. Sen sijaan alle kouluikäisten lasten keskuudessa kiusaajien määrät ovat vielä melko pieniä, yleensä alle prosentin luokkaa (Aho 1997, 234). Eri tutkimusten mukaan esimerkiksi Norjassa oppilaista kolmea prosenttia kiusataan kerran viikossa, Ruotsissa viittä prosenttia ja Helsingissä kuutta, seitsemää prosenttia (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 20 - 21). Tosin korkeampiakin lukuja on eri tutkimuksissa saatu tuloksiksi.

Näitä tuloksia vertailtaessa lienee syytä pitää mielessä erilaiset tutkimusmetodeihin mahdollisesti liittyvät eriävyydet, kuten esimerkiksi se, kuinka itse kiusaaminen määritellään. (Salmivalli 1998, 99; Pikas 1990, 31.) Varsinkin tiedusteltaessa oppilailta itseltään heidän kiusaamiskokemuksiaan, täytyy olla tarkkana sen suhteen, kuinka kysymys esitetään. Tällöin vältetään harmillisilta terminologisilta väärin-tulkinnoilta, jotka väistämättä vaikuttavat tutkimuksen lopputulokseen ja sitä kautta luonnollisesti siitä vedettäviin johtopäätöksiin ja edelleen sitä mahdollisesti seuraaviin käytännön toimenpiteisiin.

Eniten kiusaajia löytyykin tutkimuksissa silloin, kun oppilaat itse arvioivat luokissaan tapahtuvaa kiusaamista ja vähiten, kun arvioijina ovat opettajat (Aho 1997, 234). Mistä tämä sitten johtuu? Pikas puhuu tässä yhteydessä niin sanotuista liioittelevista ja piilottavista voimista. Tällä hän tarkoittaa sitä narsistis-kollektiivisen

pohjoismaisen kulttuurin ominaisuutta, jossa kulttuurissa ilmenevä narsismi yhdistyy herkkyyteen tuntea kollektiivisen vallan läsnäolo arkipäivässä. Kollektiviteetista etsitään sokeasti pakotietä ymmärtämättä narsistisen yksilön todellisia tarpeita. (Pikas 1990, 50 - 51.)

”Narsistis-kollektiivisessä kulttuurissa ahdistaa ryhmäväkivalta myyttinä sellaisesta ilmiöstä, joka on ajettu kovaa vauhtia esiin piilostaan. Samaan aikaan ryhmäväkivallan löytäminen on vaikeaa niille, jotka haluavat hoitaa todellista ilmiötä tässä ja nyt.” (Pikas 1990, 51.)

Narsismilla tässä yhteydessä Pikas tarkoittaa kollektiivin tasolla koettua sairasta itsekeskeisyyttä, jolle on ominaista toisaalta ylikorostunut itsetarkkailu ja omasta vapaudesta huolehtiminen, toisaalta kollektiivin tarjoama suoja tälle piirteelle. Kun tähän yhdistyy herkkyys tuntea kollektiivinen valta, rajoittaa se tehokkaasti esimerkiksi opettajan kykyä suunnata tehokkaita toimenpiteitä epäiltyjen kiusaamistapahtumien selvittelyyn. Opettaja ei toisin sanoen ”halua häiritä narsistista koululaista, jota suojelee omaa narsistista elämäntapaansa varjeleva kollektiivi”. (Pikas 1990, 50.)

Tehokkaan ongelmiin tarttumisen sijaan kuluttavat opettajat aikansa tehottomiin ja pahimmillaan hyödyttömiksi osoittautuviin kollektiivisiin istuntoihin, joissa päällimmäiseksi kysymykseksi nousee resurssien puute. Oppilas taas kertoo usein häntä kiusattavan, lähinnä ”kollektiivia kohtaan tuntemansa pelon kokemuksen ja oman narsistisen herkkyytensä perusteella”. (Pikas 1990, 50 - 51.) Toisin sanoen suhde, joka muodostuu kollektiivin paineen ja toisaalta oppilaan oman

koskemattomuuden tarpeen välille, määrittää sen, uskaltaako ja toisaalta haluaako hän ilmaista joutuneensa kiusaamisen uhriksi.

Tästä seuraa, ettei koulukiusaamisen todellista määrää tunneta, sillä samaan aikaan, kun oppilaat sitä liioittelevat, pyrkii opettajakunta sitä vähättelemään. Tähän johtaa heidän henkisten voimavarojensa enemmän tai vähemmän systemaattinen ulosmittaus tilanteessa, jossa resurssien rajallisuus on arjen realiteetti, eikä koulun johto tue heitä riittävästi, koska asioiden priorisointi toimii siten, että liian moni muu hanke ajaa koulukiusaamisen vastustamisen edelle ”kiireysjärjestyksessä”. Tähän yhdistyy vielä tiedotusvälineiden halukkuus ruokkia ja tyydyttää lukijoiden sensaationnälkää ja tarttua ääri-ilmiöihin, mikä vääristää yleiskuvaa koulukiusaamisen esiintyvyydestä. Tästä kaikesta mittasuhteiden vääristymisestä on ennen pitkää seurauksena yleisen mielipiteen turtuminen, mikä jatkuessaan nostaa kynnystä havahtua todellisuuteen ja tarttua toimenpiteisiin vastaisuudessa, kun siihen olisi todellisuudessa aihetta. (Pikas 1990, 51 - 53.)

Kiusaaminen vähenee yleensä ylemmille luokille siirryttäessä (Ks. Olweus 1992, 19), jolloin myös varsinainen fyysinen kiusaaminen vähenee. Tähän vaikuttanee ainakin ylempiluokkalaisten oppilaiden lisääntyneet konkreettiset mahdollisuudet vältellä potentiaalisia kiusaamistilanteita.

9. TYTÖT JA POJAT KIUSAAJINA

Pojat ovat tyttöjä useammin osallisina kiusaamistapahtumassa, joko kiusaajina tai kiusaamisen uhreina. Myös tyttöihin kohdistuva kiusaaminen on useimmiten poikien taholta tulevaa. Sen sijaan tytöt kiusaavat yleensä toisia tyttöjä. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 26, 35.)

Tyttöjen ja poikien kiusaamistavat eroavat toisistaan. Tyttöille on tyypillistä turvautuminen epäsuoriin aggressiomuotoihin ja epäsuoraan kiusaamiseen. Tällaiselle epäsuoralle ja manipulatiiviselle vallankäytölle tarjoavat hyvän maaperän tyttöjen dyadiset ystävyysuhteet – tunnettuahan on, että tytöt esim. keskustelevat ja jakavat keskenään salaisuuksia poikia enemmän. Kiusaamisen uhria pyritään tällöin vahingoittamaan ”kiertoteitse” – osana eräänlaista sosiaalisen eristämisen peliä – hänestä saatetaan levittää ilkeitä juoruja, hänen salaisuuksiaan voidaan paljastaa tai pyritään manipuloimaan ryhmän muita jäseniä, tarkoituksena kiusatun sosiaalinen eristäminen. (Lagerspetz & al. 1988, 403 - 414; Salmivalli 1998, 35-36, 42; Pikas 1990, 183.) Tällainen kohtelu on kiusatulle äärimmäisen raskasta ja henkisesti kuluttavaa (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 26).

Tyttöjen syrjivä tai muulla tavoin kiusaamiseen tähtäävä käyttäytyminen voidaan usein virheellisesti tulkita täysin normaaliksi tyttöjen väliseksi kanssakäymiseksi, joka ikään kuin ”kuuluu asiaan”, eikä siihen sovi puuttua. Näin kiusaaminen saa jatkua, vaikka sen merkit olisivatkin selvästi tarkkasilmäisen aikuisen havaittavissa. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 20, 23 - 26.)

Tyttöjen suorittama kiusaaminen on luonteeltaan yleensä joko suoraa ja verbaalista tai epäsuoraa. Tämäntyyppinen, psyykkiseksi kiusaamiseksi luettava kiusaamisen muoto, voi olla panettelua, pilkkaamista, haukkumista, hännäämistä, harhaanjohtamista, uhkaamista, pinteeseen jättämistä, kaveruuden lopettamista, puolustautumisen estämistä, aivopesua tai muiden yllyttämistä kiusattua vastaan. (Aho 1997, 228; Sharp 1984, 6, Kaukiainen 2002 mukaan.) Se on siis sosiaalista manipulaatiota, joka kohdistuu uhrin koulu- ja kaverisuhteisiin ja jolla tähdätään vahingon tuottamiseen (Kaukiainen 2002, 116).

Tämänkaltainen aggression muoto ja kiusaaminen on yleensä huomattavasti vaikeammin tunnistettavissa kuin selkeästi suora aggressiostrategia, joka on pojille tyypillisempää (Salmivalli 1998, 36). Epäsuora aggressio edellyttää käyttäjältään erilaisia taitoja kuin suora aggressio. Se vaatii paitsi strategista ajattelukykyä – sopivan juonittelu- ja juoruilupaikan ja –ajan valintaa – myös itsehillintää, harkintakykyä, suunnitelmallisuutta ja pitkäjänteisyyttä. (Kaukiainen 2002, 116 - 118.)

Kiusaamisen tuomittavuudesta huolimatta on epäsuoran aggressiostrategian käyttäminen usein osoitus toteuttajansa sosiaalisesta älykkydestä ja kyvystä strategiseen ajatteluun. Tottahan on, että tämän aggressiostrategian valintaan saattaa liittyä sosiaalista etua. Välttäessään suoria aggression ilmaisuja, välttää kiusaaja samalla sen mukanaan tuoman sanktioinnin, mikä siihen kulttuurissamme väistämättä liittyy. Hän voi pikemminkin saada osakseen arvontoa kyetessään esittämään omat vaikuttimensa ja motiivinsa itselleen edullisessa valossa. (Kaukiainen 2002, 116 - 121.)

On jopa tutkimustuloksia, joiden mukaan kiusaajien empatiataidot ja sosiaalinen älykyys olisivat korkeammalla tasolla kuin kiusatuilla lapsilla (Sutton ym. 1999, Kaukiaisén 2002, 121 mukaan).

Suoran ja epäsuoran kiusaamisen välillä on havaittu olevan korrelaatio siinä mielessä, että koulutoverit usein eristävät ja torjuvat sekä suoran että epäsuoran kiusaamisen kohteina olevia oppilaita (Olweus 1992, 61).

10. KIUSAAMINEN JA AGGRESSIO

Varsinkin aiemmin keskityttiin tutkimuksissa lähes yksinomaan suoraan aggressioon, mistä johtuen tulosten tulkinnoissa on saattanut esiintyä jopa selviä virheellisyyksiä. Varsinkin koulukiusaamistutkimusten alkuvaiheessa 1970-luvulla tehtyjen tutkimusten tuloksia on syytä tulkita varoen. Tällöinhän todettiin selkeästi tyttöjen olevan huomattavasti vähemmän aggressiivisia kuin poikien, mikä saattaa arkiajattelun pohjalta tuntua ymmärrettävältäkin. Tällöin kuitenkin helposti unohdetaan ottaa huomioon tytöille ominaisemman aggressiotyyppien erityispiirteet, mikä saattaa jopa kokonaan häivyttää tyttöjen osuuden aggressiotutkimusten tuloksista. (Salmivalli 1998, 35 - 36.)

Yleensä ottaen puhuttaessa aggressiosta kiusaamisen yhteydessä, täytyy termin määrittelyssä olla tarkka. Tämä siitä syystä, ettei kiusaaminen useinkaan välttämättä tapahdu varsinaisen aggressiotilan vallitessa, vaan kiusaaja saattaa olla toimissaan hyvinkin harkittu ja käyttäytyä päällepäin täysin rauhallisesti. (Salmivalli 1998, 31.)

Toverisuhteiden merkitys lapsen aggressiivisten käyttäytymisaipeiden suhteen on hyvinkin selvä. Aggressiiviset lapset ja nuoret hakeutuvat usein kaltaistensa seuraan, mikä vahvistaa ennestään aiemmin omaksuttuja käyttäytymisaipeita ja tiedon käsittelyn malleja. (Kauppinen 2002, 98.)

Tyttöihin kohdistuu enemmän epäsuoraa aggressiota kuin poikiin (Olweus 1991, Salmivallin 1998, 36 – 37 mukaan). Poikiin kohdistunut kiusaaminen on sen sijaan enimmäkseen erilaista suoran aggression ilmentymää – tönimistä, tavaroiden ottamista, lyömistä, potkimista, nipistelyä, esineiden heittelyä jne. Ehkä hieman yllättäen, ei tyttöjen ja poikien välillä esim. Salmivallin mukaan ole eroja sen suhteen, kuinka herkästi he kiusaajan roolissa ollessaan turvautuvat erilaisiin sanallisen aggression muotoihin (Salmivalli 1992, Salmivallin 1998, 37 mukaan; Aho 1997, 228; Merenheimo 1990, 18).

Sukupuolten välillä on havaittu olevan selvä ero kiusaajiksi valikoitumisessa; enemmistö kiusaajista on poikia (Roland 1984, 21). Poikien harjoittama kiusaaminen on useimmiten luonteeltaan suoraa ja fyysistä (Smith & Sharp 1994, 6). Vaikka pojat turvautuvatkin herkästi erilaisiin suoran kiusaamisen muotoihin, ovat varsinaiset fyysisen väkivallan äärimuodot onneksi harvinaisia. Maallikko saattaakin saada väärän kuvan joukkotiedotusvälineiden ja varsinkin ns. iltapäivälehtien uutisoinnista, missä juuri edellisen kaltaiset väkivallan muodot saavat herkästi paljon palstatilaa. (Salmivalli 1998, 38.)

Kaiken kaikkiaan aggressiiviset toimintastrategiat ja hyökkäävämmät tilannetulkinnat ovat pojille ominaisempia kuin tytöille. Pojilla aggressio liittyy heidän jokapäiväiseen maailmanhahmotukseensa sikäläkin, että he uskovat useammin aggression lisäävän itsetuntoa. Pojat ovat usein myös huonosti perillä väkivaltaisen käyttäytymisen seurauksista, mikä on huolestuttava tieto, mutta samalla tarjoaa otollisen, todellisesta tarpeesta nousevan tilanteen valistustyölle. (Kauppinen 2002, 96.) Kaukiaisien (2002, 120) mukaan on olemassa riittävässä määrin evidenssiä suoran aggression yhteydestä sosiaalisen tiedonkäsittelyn ongelmiin ja sitä kautta sosiaalisen kompetenssin puutteisiin.

Joissakin tutkimuksissa on harhaanjohtavasti ja hieman yksioikoisesti esitetty johtopäätöksenä poikien olevan aggressiivisempia kuin tyttöjen. Tämä on kuitenkin vain osatulkinta, sillä poikien voimakkaampi aggressiotaipumus pitää paikkansa vain suoran fyysisen aggressiivisuuden ollessa kyseessä. Jos taas tarkasteluun otetaan mukaan epäsuora aggressiivisuus, kuten selän takana juonittelu, saattavat tytöt tällöin osoittautua jopa aggressiivisemmiksi kuin pojat. (Kauppinen 2002, 96.)

Aivan koulutaipaleen alussa, ensimmäisellä luokalla, on koulukiusaaminen harvinaista. Tämä ilmiö liittyy varmastikin koulutulokkaiden elämää mullistavaan uuteen elämänvaiheeseen, joka muodostaa niin suuren kollektiivisen yhdyssiteen koulutulokkaiden elämänsä elämässä, että se jo sinällään toimii koulukiusaamista ehkäisevänä tekijänä. He kyllä riitelevät keskenään, mutta mahdollisen kiusaamisen kohteet etsitään pääsääntöisesti koulun ulkopuolelta. (Merenheimo 1990, 23.)

Tultaessa luokille 2 – 4, lisääntyy kiusaaminen selvästi. Tällöin ruumiillinen kiusaaminen on henkistä kiusaamista yleisempää. Kiusaamisen kokemisen suhteen eroavat neljäsluokkalaiset sikäli muista tämän ikäryhmän oppilaista, että he kokevat ruumiillisen kiusaamisen nuorempiaan selvästi negatiivisemmaksi kokemukseksi. Tähän voidaan selitystä hakea heidän kognitiivisen moraalintajunsa kehittymisestä, mikä mm. Kohlbergin mukaan on saavuttanut 10-vuotiaana tason, jolloin ”kiltin tytön” tai ”kiltin pojan” rooli ohittaa ensisijaisuudessa omien oikeuksien puolustamisen. (Merenheimo 1990, 23 - 24.)

Jos taas asiaa ajatellaan biologiselta pohjalta, voidaan ajatella lasten kiusaamiskäyttäytymistäipumusten muutosten olevan kytköksissä iän mukana tapahtuviin luonnollisiin kehitysmuutoksiin. Lapsen varttuessa kertyy hänelle sosiaalisten kokemusten välityksellä sosiaalisten tilanteiden hallitsemiseen tarvittavaa tietoa. Tämä yhdessä aivojen kehittyvien tiedonkäsittelyprosessien kanssa lisää hänen mentaalista kapasiteettiaan, mikä tehokkaampien sosiaalisten toimintastrategioiden myötä vähentää tarvetta turvautua aggressiivisiin käyttäytymismuotoihin. (Kauppinen 2002, 96.)

Vaikka sanallisen kiusaamisen muodot ovat vaikeammin havaittavia ja vähemmän julkisuutta saavia, on niiden kohteeksi joutuneen tilanne usein varsin vaikea. Tähän vaikuttaa olennaisesti kiusaamisen kesto, kiusaajayhteisön merkitys lapsen elämässä sekä se, onko kiusatulla ystäviä, joiden kautta hän voi saada tukea omalle itsetunnolleen. (Salmivalli 1998, 38.)

Samoin merkityksen mukainen jako niin sanotusti **lievään** ja **vakavaan** kiusaamiseen on uhrin kannalta tarkasteltuna usein ”veteen piirretty viiva”. Mm. nimittely, pilkkaaminen, tavaroiden ottaminen ja töniminen katsotaan kuuluviksi lieviin kiusaamisen muotoihin. Vakavia taas ovat uhkailu, kiristäminen, lyöminen ja hakkaaminen. ”Lievästi” koulukiusattua tuskin sanottavammin lohduttaa tieto kiusaamisen laadusta tilanteessa, jossa hän on joutunut käytännössä eristetyksi luokkayhteisönsä ulkopuolelle ja saa osakseen päivittäistä oman minän väheksyntää, halveksuntaa ja loukkaamista, esimerkiksi nimittelyn ja pilkan muodossa. (Aho 1997, 228.)

11. MISSÄ KIUSAAMISTA TAPAHTUU?

Merenheimon (1990) tutkimuksen mukaan kiusaamista tapahtuu yleisimmin koulun pihalla. Muina kiusaamispaikkoina oppilaat mainitsivat mm. ruokajonon, mikä onkin hyvä esimerkki tilanteesta, jolloin valvonta saattaa olla hetkellisesti vähäisempää kuin muuten kouluaikana. Tämä luonnollisesti suo kiusaajalle/kiusaajille otollisen tilaisuuden harjoittaa kiusaamista. Muita tällaisia tilanteita ovat perinteisesti pukuhuoneet ja peseytymistilat sekä koulujen piha-alueilla vaikeasti valvottavat ”sopukka-alueet”. (Merenheimo 1990, 23, 26.)

Mielenkiintoinen havainto on se, että tytöt näyttäisivät kiusaavan toisiaan – tai ylipäättään harrastavan kiusaamista – koulumatkoilla enemmän kuin pojat. Havainto ulottuu myös oppituntien yhteyteen, sillä tulosten mukaan tytöt havaitsevat tai

kokevat tällöin kiusaamista poikia useammin. (Merenheimo 1990, 25 - 26.) Tällöin kiusaajana voi olla yhtä hyvin niin poika kuin tyttökin.

12. KOULUKIUSATUKSI VALIKOITUMISTA SELITTÄVÄT TEKIJÄT

12.1 Poikkeavaan ulkonäköön perustuvat syyt

Mikä sitten selittää sitä, kuka oppilaista valikoituu kiusatuksi? Varsin todennäköistäahan lienee, että joitakin kiusaamisen uhreiksi joutuneita lapsia yhdistäviä piirteitä on mahdollisuus löytää.

Kiusaamisen ”hyväksymisen” yhtenä keskeisenä edellytyksenä näyttäisi olevan kiusatun mieltäminen jossakin suhteessa erilaiseksi kuin muut oppilaat. Tällaiseksi erilaisuuden osoittimeksi kelpaa esimerkiksi poikkeava käytös, poikkeava ulkonäkö, vierasmaalainen syntyperä jne. (Salmivalli & Teräsahjo 2002, 109.) Ulkoisella poikkeavuudella on helppo pyrkiä selittämään kiusatuksi joutumista – hieman liiankin helppo, sillä esim. Olweuksen tutkimien kiusattujen poikien ainut fyysinen poikkeavuus oli heidän tovereihinsa verrattuna vähäisemmät fyysiset voimansa (Salmivallin 1998, 102 mukaan). Heidät on siis saatettu valita kiusaamisen kohteiksi siitä yksinkertaisesta syystä, ettei heidän kiusaamisensa muodostanut kiusaajille liiallista uhkaa. Mutta muuta tukea kiusatuksi joutumisen ”ulkomuotoon sidotuista” määreistä tämä havainto ei tarjoa.

Olweuksesta poiketen on Kirsti Lagerspetzin tutkijaryhmä todennut kiusaamisen uhreiksi valikoituneiden olleen muita useammin ylipainoisia. Myös muita fyysisiä ”poikkeavuuksia” tai vammoja heillä oli muita useammin. (Lagerspetz et.al. 1982.) Samoilla linjoilla on myös Pikas (1990, 62 - 63), jonka mukaan tutkijoiden sanoja on usein ”ylitulkittu”, jolloin alustavista arvioista on johdettu toimintaa selittäviä lakeja. Hän tarkoittaa sitä, että jos jonkin tutkimuksen nojalla ei ole voitu osoittaa jonkin tietyn muuttujan selityskykyä jonkin parametrin suhteen, on tämä usein tulkittu siten, ettei tällä kyseisellä muuttujalla ole lainkaan vaikutusta riippuvaan muuttujaan. Hän myös painottaa poikkeavuuden suhdetta ryhmäilmiön dynamiikkaan, joka toimiakseen suosii ryhmän sisäistä yhdenmukaisuutta tavalla, joka muodostaa uhkan sen normeista poikkeaville yksilöille.

Tällainen ”erilaisuus” on kantajansa kannalta hyvin ongelmallinen ominaisuus, sillä se erottaa usein kategorisesti kiusatun muista oppilaista. Tällöin peittyä kiusatun samankaltaisuus suhteessa muihin oppilaisiin, mistä seuraa samaistumisen mahdollisuuden väheneminen. Tämä vahvistaa kiusatun kurimuksen kierrettä, aiheuttaen yhä pahenevaa yksinäisyyttä ja syrjinnän kokemuksia. (Salmivalli & Teräsahjo 2002, 109.)

Edellä sanottu liittyyne yleisempään keskusteluun niin sanotusta homogenismista, toisin sanoen ideasta, että yhteiskunnan tulisi olla niin sisäisesti samanlainen, homogeeninen, kuin mahdollista. (Salmivalli & Teräsahjo 2002, 112.)

12.2 Provokatiivinen uhri

Erittelen seuraavassa hieman perusteellisemmin provokatiivista uhria, kiusaaja-uhria, sillä hänen tilanteensa näyttäytyy sangen mielenkiintoisena roolin ristiriitaisuudesta johtuen. Tällaiseen rooliin ajautunut oppilas on ristiriitaisessa asemassa, sillä hän on toisaalta koulukiusaamisen uhri, toisaalta saattaa itsekin toimia kiusaajana.

Provokatiiviset uhrin, paitsi että ovat myöskin ahdistuneita, ovat myös lyhytjännitteisiä ja käyttäytyvät itsekin hyökkäävästi, aiheuttaen näin käytöksellään ärtymystä ja jännitteitä sosiaalisessa ympäristössään. Tämän seurauksena oppilastoverit suhtautuvat heihin usein kielteisesti, minkä johdosta he saattavat joutua koko luokan oppilaiden kiusaamiksi. (Salmivalli 1998, 103; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 29.)

Tällaisten, ns. kiusaajauhrien, osuus kaikista kiusatuista on tutkimusten mukaan selvästi alle puolet kokonaismäärästä. Salmivallin tutkimuksessa heidän osuutensa oli niinkin pieni kuin kolme prosenttia tyttöillä ja yhdeksän prosenttia pojilla (Salmivalli ym. 1996). Mitä sitten voisi merkitä poikien näinkin selvästi suurempi edustus kiusaajauhrien joukossa? Voisiko se liittyä niin sanotun ”poikakulttuurin” toiminnallisuuteen, jopa suoranaisia aggressiivisiä toiminnansisältöjä suosivaan luonteeseen? Vai löytyykö taustalta biologispohjainen selitys pojista luontaisesti aggressiivisempina yksilöinä, jotka hakevat kompensatiota omalle turhautumiselleen toisten alistamisen kautta? Tähän liittyy kiinteästi myös sosiaalinen aspekti sen kautta, onko kiusaajauhrin ”kaksipoolinen”, ristiriitaiselta kuulostava toiminta ja asennoituminen kenties opittu käyttäytymiskoodi? Lapsi olisi siis

sosiaalisen havainnoinnin ja oman henkilöhistoriallisen kokemuspohjansa kautta omaksunut sisäisen ”toimintojen jäsentymiskaavion”, joka suosii alistavaa ja hyökkäävää käyttäytymistä frustrativissa tilanteissa, tai niiden seurauksena.

Kiusaajauhrien osuuden selvittämistä hankaloittaa heidän ristiriitainen asemansa yhteisössään. Se, onko kiusattu lapsi itsekin provokatiivisesti aggressioihin turvautuva, ei aina välttämättä olekaan niin selvää kuin voisi luulla. Hänen asemansahan omassa vertaisyhteisössään on yleensä varsin epävakaa. Hän ei useinkaan ole kovinkaan suosittu toveripiirissään, jolloin hänellä ei ole paljoakaan puolustajia. Tällöin on helposti vaarana, että hänen käyttäytymisensä tulkitaan aggressiiviseksi, riippumatta siitä kuinka hän eri tilanteissa käyttäytyy. Kun tähän vielä liittyy kiusaajan taholta tuleva, alati vaaniva, potentiaalinen kiusatuksi tulemisen uhka, ei liene ihmekään, että on ”helpompaa” liittyä kiusaajiin kuin asettua yleistä mielipidettä vastaan. Kiusaajauhri on siis joutunut kierteeseen, josta ulospääsy näyttää todella hankalalta. Tekipä hän käytännössä mitä tahansa tai toimisi miten tahansa, aina hänen käyttäytymisestään ja reaktioistaan löydetään jotain moitteen sijaa, joka riittää verukkeeksi uuden kiusaamisepisodin aloittamiselle. (Salmivalli 1998, 103 - 104; Salmivalli & Teräsahjo 2002, 112.)

Provokatiivinen uhri mielletään kanssaoppilaiden taholta negatiivisesti poikkeavaksi ja siten syylliseksi omaan ahdisteluunsa. Kun tätä oppilasyhteisön omaksumaa asennoitumista jatkuvasti vahvistetaan sanallisesti ja muissa arjen käytännöissä, legitimoituu uhrin kiusaaminen, eikä sitä pidetä enää tuomittavana. Kiusatun ”poikkeavuudesta” tulee eräänlainen ”keino ummistaa silmät yhteisen edun nimissä”. (Salmivalli & Teräsahjo 2002, 111 - 112.)

Olweus (1992, 51 - 54) erottelee erilaisia ja eriasteisia tuntomerkkejä, joiden perusteella opettaja tai joku muu havainnoija voi tunnistaa niin uhrin kuin kiusaajankin todennäköiset havaittavat piirteet, mikä helpottaa kiusaamistilanteiden tunnistamista ja siten nopeuttaa mahdollisuuksia puuttua niihin.

13. KIUSATTUJEN PERSOONALLISUUDENPIIRTEET JA TODENNÄKÖISET TUNTOMERKIT

Kiusattujen lasten on havaittu olevan itsetunnon heikompia kuin ei-kiusattujen oppilaiden. Myös heidän minäkäsityksensä on varsin negatiivinen. He ovat usein ahdistuneita, varovaisia, herkkiä ja hiljaisia oppilaita. Johtopäätösten teko näiden seikkojen suhteen ei ole kovin varmallalla pohjalla, sillä sitä seikkaa, olivatko kiusatut lapset ahdistuneisuuden taipuvaisia jo ennen kouluikää, on toistaiseksi tutkittu puutteellisesti. Voihan olla niinkin, että nämä persoonallisuuden piirteet ovat seurausta koulukiusaamisesta, eivätkä niinkään asiointilaan johtaneita syytekijöitä. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 27; Olweus 1992, 34; Salmivalli 1998, 103.)

Toisaalta taas on todettu, että varsinkin kiusatuksi joutuneilla pojilla on hyvin läheiset suhteet vanhempiinsa, erityisesti äitiinsä. Niin epärealistista kuin se nykyajan ”kadonneen vanhemmuuden” kulttuurissa tuntuukin, voi tämän taustalta löytyä ylihuolehtivuutta, mikä saattaa olla paitsi yksi kiusaamisen syistä, myös seurausta siitä. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 29.)

Olweuksen (1992) mukaan voidaan kiusatut lapset jakaa kahteen eri tyyppiin heidän käyttöksessään ilmenevän aggressiivisuuden mukaan. Hän puhuu **passiivisista uhreista** ja **provokatiivisista uhreista**. Passiivisille uhreille ovat tyypillisiä edellä luetellut käyttäytymispiirteet, he ovat ts. hiljaisia, ahdistuneita ja epäaggressiivisia. Näin ollen saattaa kiusattu oppilas jo päällepäin ilmenevällä käyttäytymiselläänkin tahtomattaan viestittää kiusaamisen seurauksena syntynyttä tai sen vahvistamaa omaa epävarmuuttaan ja arvottomuuden tunnettaan, mikä toimii valitettavan usein kiusaamisen laukaisevana tekijänä. (Olweus 1992, 33 - 35; Aho 1997, 230.)

Inhimillisesti ottaen traagista on se, että usein lapset, jotka jo ennestään kärsivät itsetunto-ongelmista, masennuksesta tai joilla on puutteelliset sosiaaliset taidot, joutuvat siis herkästi kiusatuiksi. Kiusaamistilanteista muodostuu itseään vahvistava kierre siten, että lapsi, joka ei esimerkiksi edellä mainituista syistä kykene puolustautumaan kiusaajiaan vastaan, tahtomattaan vetää kiusaamista puoleensa. Tämä taas edelleen voimistaa hänen ahdistuneisuuden tunnettaan ja lisää entisestään riskiä joutua kiusatuksi. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 27.)

Jotta kiusaamistapauksiin kyetään puuttumaan ja interventio-ohjelmien korjaaviin toimenpiteisiin voidaan ryhtyä, täytyy niin uhrin kuin kiusaajankin todennäköiset tuntomerkit kyetä tunnistamaan. Tätä silmällä pitäen on Olweus eritellyt ja määritellyt uhrin niitä piirteitä, joiden perusteella tunnistaminen voidaan suorittaa. Hän on erotellut uhrin tuntomerkit ensisijaisiin ja toissijaisiin tuntomerkkeihin, jotka edelleen määritellään erikseen niin kouluyhteisön, kuin kodinkin piirissä tunnistettaviksi. Kiusatulla lapsella voi täytyä yksi tai useampia näistä tuntomerkeistä, joista tiivistetty koonti seuraavassa:

KOULUSSA

Olweus (1992, 54 - 55) erottelee lisäksi mahdollisen **uhrin yleispiirteet**. Näitä

Ensisijaiset tuntomerkit

- Lapsi joutuu toistuvasti erilaisen häijyn kiusanteon, ivan tai muunlaisen vähättelyn, osoittelun tai alistamisen kohteeksi.
- Hän joutuu riitoihin ja tappeluihin ja saa osakseen piikittelyä, tönimistä ja muita väkivallan muotoja, joilta hän ei kykene puolustautumaan.
- Hänen omaisuuttaan vahingoitetaan tai varastetaan.
- Hänelle ilmaantuu erilaisia fyysisiä merkkejä vahingon tai väkivallan kohteeksi joutumisesta (mustelmia, haavoja, naarmuja, repeytyneitä vaatteita jne.).

Toissijaiset tuntomerkit

- Erilaisia suoraan tai välillisesti havaittavia syrjinnän merkkejä – ei tovereita, syrjintää joukkuepeleihin valittaessa, lapsi vaikuttaa stressaantuneelta, itkuiselta ja masentuneelta.
- Vetäytyy luokkatovereistaan – koettaa pysytellä opettajan tai muun aikuisen lähellä välitunneilla.
- Vaikeuksia puhua luokassa, on ahdistuneen ja epävarman oloinen.
- Äkillinen tai vähittäin ilmenevä suoritustason lasku koulutyössä.

KOTONA

Ensisijaiset tuntomerkit

- Tulee kotiin koulusta joko vaatteet revittyinä tai likaisina, kirjat hajalla ja/tai hänellä on mustelmia, haavoja tms. fyysisiä vammoja, joille ei löydy ”luonnollista”, pätevää selitystä.

Toissijaiset tuntomerkit

- Eristäytynyt koulutovereistaan: ei ystävien vierailuja, viettää vapaa-ajat yksin, ei kutsuja yhteisiin juhliin.
- Kouluhaluttomuutta tai –pelkoa, arvosanat laskevat.
- Välttelykäyttäytymistä koulureitin suhteen (erikoisia kiertoreittejä).
- Unihäiriöitä.
- vaikuttaa masentuneelta, mielialojen vaihtelua.
- Lisääntynyt rahankäyttö (lahjontaa/kiristämisen uhri?).

Olweus (1992, 54 – 55) erottelee lisäksi mahdollisen **uhrin yleispiirteet**. Näitä ovat hänen mukaansa, mahdollisesti edellisten lisäksi, fyysinen heikkous, ahdistuneisuus, ihmisarkuus, sosiaalinen vetäytyneisyys, tukeutuminen aikuisiin sekä arvosanojen laskeminen yläasteella.

PROVOSOIVAT UHRIT (ks. edellä) ovat yleensä epäsuosiossa olevia oppilaita, joilla on käyttäytymispiirteitä, jotka ärsyttävät muita oppilaita. He eivät ole usein opettajankaan suosiossa. He reagoivat kokemaansa uhkaan ahdistuneesti tai aggressiivisesti, ovat usein impulsiivisia ja/tai ylivilkkaita ja voivat itse yrittää kiusata fyysisesti heikompia oppilaita. (Olweus 1992, 55.)

14. KIUSAAJAN OMINAISUUKSIA JA TODENNÄKÖISET TUNTOMERKIT

Samoin kuin kiusatun kohdalla, esittää Olweus (1992, 56 - 57) myös ominaisuuksia, joiden tunnistaminen auttaa selvittämään, kuka on mahdollisesti **kiusaaja**. Näitä ovat mm. seuraavat:

- Päällepäin ilmenevää toistuvaa pelottelua, uhkailua, lyömistä, potkimista tai muita fyysisen tai psyykkisen väkivallan muotoja. Tämä väkivalta ja alistaminen kohdistuu ennen kaikkea heikompiin ja puolustuskyvyttömiin oppilaisiin.
- Fyysisesti keskimääräistä vahvempi, impulsiivinen, uhmakas aikuisia kohtaan.
- Hallitseva, epäempaattinen.
- Suosio tovereiden keskuudessa ei vakio, kuitenkin yleensä tukijoita ja vahvistajia löytyy. Ylä-asteella heidän suosionsa laskee.
- Koulusuoritusten tasossa ei vakioisuutta ala-asteella, yläasteella usein alempia arvosanoja ja yleistä negatiivista asennoitumista koulutyötä kohtaan.

Kiusaajaksi voidaan määritellä henkilö, joka tahallisesti vahingoittaa tovereitaan enemmän tai vähemmän säännöllisesti, joko fyysisesti tai psyykkisesti (Aho 1997, 234). Ominaista kiusaajille on yleensäkin aggressiivinen käyttäytyminen sosiaalisissa yhteisöissä. Muita luonteenomaisia piirteitä ovat kontrolloimaton käytös ja voimakas muiden dominoinnin tarve, sekä epäempaattisuus. Yleensä ottaen kiusaajien asennoituminen väkivaltaan ja väkivaltaisten keinojen käyttöön on positiivisempi kuin niiden oppilaiden, jotka eivät kiusaa tovereitaan. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 35; Olweus 1992, 35.) Se, mitä edellä sanotaan kiusaajan suhteesta

aggressiiviseen käyttäytymiseen, pätenee ennen kaikkea suoraa aggressiota motiivinsa välikappaleena käyttävään kiusaajaan.

Jo havaitsemisen tasolla eroavat aggressiiviset lapset prososiaalisista tovereistaan. On nimittäin havaittu, että he (aggressiiviset lapset) kiinnittävät vuorovaikutustilanteissa enemmän huomiota aggressiivisiin vihjeisiin ja tulkitsevat herkästi toisten intentiot tahallisen vihamielisiksi, sekä konstruoivat vihamielisiä tavoitteita ja strategioita. Heillä myös itse käyttäytymisen arvottamiskysymykset noudattavat omaa sisäistä logiikkaansa, sillä he ajattelevat aggressioilla olevan myönteisiä seurauksia. Tällaisena he pitävät esimerkiksi itseluottamuksen lisääntymistä. (Salmivalli 2002, 85.) Heillä myös sosiaalisten tilanteiden tulkinta pohjautuu pitkälti omiin aikaisempiin kokemuksiin. Tästä seuraa käyttäytymisrakenteiden ja sisäisten representaatioiden kaavoittuneisuutta, koska aiempia kokemuksia ja niiden paikkansapitävyyttä ei koetella uusien vihjeiden tulkinnan kautta. (Dodge & Tomlin, 1987.)

Kiusaajilla on myös ongelmia sosiaalisen informaation käsittelyssä, sekä vajavuuksia empatiataidoissaan. Tästä aiheutuu se sosiaalinen sokeus, joka kiusaajia tuntuu usein vaivaavan. (Kaukiainen 2002, 115.)

Koulukiusaamiseen liittyvä aggressio voi olla luonteeltaan **reaktiivista** tai **proaktiivista** sen mukaan, mikä intentio kiusaajalla on suhteessa toimintansa päämääriin ja siihen keinovalikoimaan, johon hän turvautuu. Reaktiivinen aggressio on enemmänkin vastaamista ympäröivän yhteisön taholta tuleviin ärsykkeisiin, jolloin toiminnan seuraamusten pohdinta ja intentioiden arvottaminen ovat

pinnallista tai sitä ei juurikaan tapahdu. (Ks. Kaukiainen 2002, 116.) Proaktiivista aggressiivisuutta sen sijaan luonnehtii selvä tavoitteellisuus ja päämäärätietoisuus. Kiusaaminen on usein mielletty proaktiiviseksi aggressioksi, sillä kiusaaja ei useinkaan ole aggressiivisten tunteiden vallassa toimiessaan toista alistavasti, vaan hän on pikemminkin kylmän rauhallinen ja laskelmoiva. (Kaukiainen 2002, 116.)

Kiusaajat ovat yleensä kookkaampia ja fyysisesti voimakkaampia kuin kiusaamisen uhrit. Tämä korostuu varsinkin poikien kohdalla, onhan heidän välisissä sosiaalisissa suhteissaan fyysisyyden merkitys varsin korostunut. Kuitenkin vain pieni osa fyysisesti voimakkaista pojista valikoituu koulukiusaajiksi. (Olweus 1978, 134 - 136; 1992, 37; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 38, 39; Penttilä 1994, 86.) Lieneekö tällä yhteys siihen tosiasiaan, että fyysisesti muita keskimääräisesti vahvemmat pojat ovat suositumpia kaveripiirissään kuin heidän heikommat kumppaninsa. Fyysinen vahvuus siis korreloi positiivisesti heidän nauttimansa suosion kanssa, jolloin heillä ei useinkaan ole erityistä tarvetta hakeutua kiusaajan rooliin.

Kiusaajan rooli on yleensä varsin pysyvä, eikä se ole niinkään sidottu uhrin persoonaan. Jos uhri jättää luokan tai koulun, löytää kiusaaja yleensä uuden kiusaamisen kohteen. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 35.) Mäenpään (1989, 69) mukaan on aggressiivinen käyttäytyminen sitä pysyvämpää, mitä vanhempi oppilas on. Tämä seikka on tärkeää ottaa huomioon pohdittaessa toimenpiteisiin tarttumista. Mitä kauemmin viivytellään, mitä kauemmin kiusaaja saa jatkaa toimiaan, sitä vaikeampaa hänen käyttäytymistään on yrittää muuttaa. Tietysti puhumattakaan viivyttelyn merkityksestä sille inhimilliselle kärsimykselle, mitä kiusaaminen kohteelleen aiheuttaa.

Kiusaaja ei yleensä toimi yksin, vaan hän on osa yhteisöään, ilmentäen samalla sen käyttäytymisnormeja. Tästä luonnollisesti seuraa, etteivät pelkästään kiusaajan toimintaan kohdistuvat toimenpiteet ole useinkaan riittäviä. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 35.) Kiusaaminen on siis koko yhteisön ongelma, näin ollen myös sen vaatimat toimenpiteet tulee mitoittaa koskemaan koko yhteisöä, sen kaikkia yksittäisiä jäseniä.

Kiusaajan minäkuva on yleensä, vastoin aiempia arveluja, varsin positiivinen. Toisaalta, Rolandin (1983, 20) mukaan kiusaajat toimivat tavanomaisissa sosiaalisissa tilanteissa muita epävarmemmin. Seurakseen he pyrkivät usein valitsemaan mieluiten itseään nuorempia lapsia. (Roland 1983, 20.) Tähän voi olettaa olevan syynä heidän nuoremmilta ja kokemattomammilta lapsilta saamansa ihailun, mikä tarjoaa kiusaajalle omaa minäkuvaa kohentavan tunnekokemuksen. Jos kyseessä on minäkuvaltaan epävarma yksilö, eivät nuoremmat lapset ja seurailijat myöskään kykene tai rohkene asettaa kiusaajan omaa näkemystä itsestään rohkeana ja pystyvänä johtohahmona kyseenalaiseksi yhtä helposti, kuin lapsiyhteisön vanhemmat jäsenet.

Penttilän mukaan ovat kiusaajat itsetunnonaltaan varsin vahvoja. Heillä itsevarmuus yhdistyy dominoinninhaluun ja impulsiiviseen käyttäytymiseen. (Penttilä 1994, 86.)

Myönteinen minäkäsitys ei kuitenkaan selitä kovinkaan paljoa siitä, miten kohtelemme toisia ihmisiä. Sen sijaan yksilön ”sisäiset representaatiot” – muistot, opitut säännöt, kaikki elämän varrella kertynyt sosiaalinen tieto sekä se sosiaalinen

todellisuus, jossa yksilö elää, määrittänevät paljon voimakkaammin ihmisten tapoja kohdata kanssaihmissään. (Salmivalli 2002, 85.)

Penttilä viittaa Pirjo Korpelan ja Merja Laineen projektitutkimukseen (Korpela & Laine 1991), jossa todetaan koulukiusaajien omaavan hyvin samansuuntaisia ominaisuuksia, mitä edellytetään hyviltä johtajilta. Näiden ominaisuuksien jalostuminen rakentavaan suuntaan edellyttää oikein suunnattuja kasvatuksellisia toimenpiteitä, joiden puitteissa heille tarjotaan mm. mahdollisuuksia kehittää heissä olevaa luovaa kapasiteettia. Myös jo pelkkä mielekkään, kiusaajien sosiaalista yhteistoimintaa kehittävän tekemisen järjestäminen auttaa kiusaajia oppimaan sellaista uutta, empaattisempaa asennoitumista tovereihin, mitä menestyksekkäs ja lähimmäisen huomioonottava yhdessä oleminen vaatii. (Penttilä, 1994.)

Kiusaaja kokee kiusaajan roolinsa niin kiinteästi omaan olemukseensa kuuluvaksi, ettei hän kyseenalaista toimiaan, vaan kokee ne oikeutetuiksi. Hän kokee saavansa kiusaamisellaan palkkion itselleen muiden ihailuna ja usein itsellä olevan pahan olon hetkellisenä lientymisenä. Voi olla myös niin, että kiusaajaa yllyttää toimimaan kiusatun alistuminen – hänen ahdistuneisuutensa, avuttomuutensa ja epävarmuutensa palkitsevat kiusaajaa, joka ei kenties ”kestä kohdata omaa salaista epävarmuuttaan uhrissa”. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 35-36; Aho 1997, 231.)

Kiusaajien asema kouluyhteisössä laskee ylemmillä luokilla, ollen selvästi keskitason alapuolella yhdeksännellä luokalla. Tosin yhtä alas kuin kiusattujen asema tovereiden keskuudessa on, ei kiusaajan asema yleensä kuitenkaan laske. (Olweus 1992, 36.) Kiusaajalla saattaa kylläkin olla todellista tilannetta positiivisempi kuva

omasta suosiostaan. On todettu, että aggressiiviset lapset ovat usein oman vertaisryhmänsä ulkopuolella torjuttuja puutteellisten sosiaalisten taitojensa vuoksi. Jos kiusaaja ei tätä asiaintilaa tulkitse oikein, vaan kokee itsensä todellista suositummaksi, on kyseessä niin sanottu positiivinen tulkintaerhe. (Kauppinen 2002, 98.)

Mitä taas tulee koulussa suoriutumiseen, sijoittuvat kiusaajat tämän muuttujan suhteen keskimäärin ikäluokkansa keskitasolle tai hieman sen alapuolelle (Roland 1983, 20).

15. KIUSAAJAN PERHETAUSTA

”Tyypillisen” kiusaajan perhetausta on usein varsin ongelmallinen. Perheen emotionaalista turvaa tarjoava funktio on usein puutteellisesti toimiva. Vanhempien ja lasten keskinäiset välit saattavat olla etäiset, eikä turvaa tuovia, selkeitä rajoja lasten käyttäytymiselle ole useinkaan kyetty asettamaan. Myös perheen aikuisten asenne väkivaltaiseen käyttäytymiseen yleensä on mallina myös perheen lapsille. Jos se on väkivaltaa suvaitseva, tarjoaa se myös lapsille käyttäytymismallin, jonka pohjalta koulukiusaaminen näyttäytyy kiusaajalle itselleen osana normaalia, hyväksytyä käyttäytymiskoodistoa. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 37, 38; Kauppinen 2002, 97.) Koulukiusaajan kotitaustaan voi lisäksi liittyä työttömyyttä, yksinhuoltajuutta ja alhainen sosioekonominen asema (Kauppinen 2002, 97).

Koska kiusaaja usein siis omaksuu käyttäytymismallin, joka hyväksyy epäsosiaalisen ja sääntöjä rikkovan koodiston, on ymmärrettävää, että hänen riskinsä turvautua myöhemminkin erilaisiin ongelmakäyttäytymisen muotoihin, kuten rikollisuuteen ja alkoholin väärinkäyttöön, on keskimääräistä suurempi (Olweus 1992, 36).

On esitetty oletuksia vanhempien lapsiin kohdistaman aggression vaikutuksista lapsen sosiaalisen käyttäytymisen suhteen ja tultu siihen tulokseen, että tämäntyyppisellä käyttäytymisellä on mahdollinen voimistava vaikutus lapsen herkkyydelle havaita aggressiivisia tilannevihjeitä. (Salmivalli 2002, 90.)

Lapsen kokema vihamielinen ja väkivaltainen kohtelu herkistää siis hänet havaitsemaan vihamielisyyttä ympäristössään, sekä kaventaa hänen sosiaalista tilannetajuunsa. Lapsi oppii väkivaltaisista toimintastrategioita ja taipuu uskomaan, että aggressiivisella käyttäytymisellä voi saavuttaa omia päämääriä. Erityisen selvää tämä on, jos väkivallan harjoittajana on oma äiti. (Kauppinen 2002, 97.)

Viemerö (2002, 138) viittaa Olweuksen (1980; 1986) tutkimuksiin linjatessaan kotona käytettyjen kasvatustoimenpiteiden ja henkisen ilmapiirin sekä koulukiusaamisen välistä syy-yhteyttä. Hänen mukaansa kasvatuksellisten rajojen puuttuminen, liian vähäinen rakkaus ja huolenpito sekä usein myös vanhempien väliset konfliktit ovat koulukiusaamistapausten taustalta löytyviä tekijöitä. Osuutensa on myös joukkotiedotusvälineillä, jotka saattavat lisätä lasten aggressiivisuutta ja myönteistä suhtautumista väkivaltaan.

Myös se havainto, että lapsuudenaikainen aggressiivisuus ennustaa melkoisella luotettavuudella myöhempää aggressiivista käyttäytymistä, herättää ajatuksia (Emt. 143). Tämä tosiasia tuo myös enemmän painoa vaatimuksille puuttua koulu-kiusaamiseen ja muihin lapsuudessa esiintyviin käytöshäiriöihin. Toimiville interventiomenetelmille on siis kysyntää.

Tärkeintä mitä vanhemmat voivat lapsilleen antaa, on aito läsnäolo lapsen arjessa ja saatavilla olo, jotta lapsi tietää vanhempiansa pyrkivän aidosti ja pyyteettä toimimaan lapsensa fyysisen ja henkisen hyvinvoinnin turvaamiseksi. Eikä keinojenkaan tarvitse olla ylimitoitettuja – rehellinen ja aito lapsen huomioonottaminen arjessa riittää. On todettu, että jo niinkin triviaalilta kuulostava asia kuin runsas satujen lukeminen lapselle korreloi positiivisesti lapsen myöhemmän elämänhallinnan kanssa. (Viemerö 2002, 140 - 141.)

16. OPETTAJA KIUSAAJANA

Opettaja kiusaajana on ikävä, mutta ei niinkään harvinainen ilmiö. Ongelmana tällaisissa tapauksissa on usein kiusaamisen toteennäyttö. Opettajan harjoittama oppilaan kiusaaminen on yleensä luonteeltaan henkistä väkivaltaa. Oppilaalle opettajan kiusaaminen on usein vaikea asia, eikä siitä useinkaan pystytä puhumaan, ennen kuin tapauksesta on vierähtänyt enemmän aikaa. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 70.) Tämä luonnollisesti viivästyttää korjaavien toimenpiteiden aloittamista ja uhrin toipumista kokemistaan, mahdollisesti hyvinkin traumaattisista tapahtumista.

Opettaja ja oppilas ovat koulu yhteisössä epäsymmetrisissä asemassa vallankäytön suhteen, ovathan oppilaat kaikin puolin, niin fyysisesti kuin psyykkisestikin, heikommassa asemassa kuin opettaja. Tämän johdosta opettajan harjoittama kiusaaminen on siis räikeää vallan väärinkäyttöä. Tämä voi olla uhkailua, valehtelua, painostamista, simputtamista, oppilaan nolaamista - esim. oppilaan ulkonäön tai jonkin muun ominaisuuden avointa arvostelemista, ääritapauksissa jopa seksuaalista ahdistelua. (Harjunoski & Harjunoski 1994, 70; Udd-Ståhl 1994, 11 - 13.)

Opettajan tulee pyrkiä toimissaan sellaiseen tasapuolisuuteen, ettei kellekään oppilaista pääse syntymään perusteltua tunnetta syrjityksi joutumisesta tai siitä, että jotkut oppilaista koetaan opettajan suosikeiksi. Toisaalta taas tilanteessa, jossa luokalla on yksi tai useampia provosoivia koulukiusaamisen uhreja, on opettajan varottava syylistymästä muiden oppilaiden mielistelyyn yhtymällä heidän harjoittamaansa pilkkaan tai muunlaiseen syrjivään toimintaan. (Harjunoski & Harjunoski 1994, 62, 70 – 72).

Opettajalta vaaditaan herkkää vaistoa ja tilannetajua sen suhteen, missä kulkee esimerkiksi normaalin palautteen ja nolaamisen tai leimaamisen välinen raja. Opettajan ammattitaitoon kuuluu tällaisten rajojen tiedostaminen, eikä niiden ylittäminen ole kovin helposti puolusteltavissa.

Nykyisistä säästötoimenpiteistä johtuen ovat luokkakoot usein liian suuria, mikä lisää opettajan työtaakkaa ja henkistä painetta. Tämä on omiaan vähentämään sitä oman työn hallinnan tunnetta, mikä on välttämätön edellytys opettajan kyvyille hoitaa työnsä täysipainoisesti, ilman ylikuormittumisen riskiä. Kun henkinen rasitus kasvaa

opettajan henkilökohtaisen sietokyvyn ylittäväksi, voi opettaja kenties tahtomattaan syyllistyä toimiin, jotka osa oppilaista kokee loukkaaviksi ja siten kiusaamiseksi.

Edellä sanotusta huolimatta opettajan tulee muistaa, että hän edustaa luokassa aikuisuutta ja että hänen tulee kyetä vaikeissakin tilanteissa toimimaan tavalla, joka ei loukkaa oppilaan oikeuksia. Opettajan ammattitaitoon kuuluu myös kyky havaita, milloin hän on vaarassa ylittää omat voimavaransa, sekä uskallus myöntää itselleen, että hän voi olla ulkopuolisen avun tai tuen tarpeessa.

17. KIUSAAJAN LEGITIMOINTISTRATEGIAT

Kiusaaja pyrkii tekemään toiminnastaan hyväksyttävää, mikä onkin hänen toimintansa edellytys, koska kiusaaminen on useimpien lasten mielestä tuomittavaa. Kiusaajan tavoitteena on oikeuttaa tekonsa siten, että kiusaajan ja uhrin vuorovaikutus näyttäytyisi tasapainossa olevalta. Kiusaaja siis oikeuttaa tekonsa kuvittelemalla kiusaamistilanteen tasapainottoman vaihtosuhteen kaikin puolin normaaliksi ja hyväksyttäväksi, jolloin hänen toimintansa näyttäytyy siis hyväksyttävämpänä. (Roland, 1983, 21, 22.) Mielenkiintoinen tutkimisen arvoinen prosessi olisi sen erittely ja pohtiminen, millaisten psyykkisten toiminnan ehtojen vallitessa tällainen tasapainottoman vaihtosuhteen legitimoituminen toteutuu.

Tällainen kiusaajan legitimoititavoitteeseen tähtäävä, kiusaajan itsensä käyttämä keino on esimerkiksi ”viitekehysten vääristely”. Kiusaaja tulkitsee vastapuolen aiheet itsensä kannalta tarkoituksenmukaisesti ja pyrkii näin luomaan vääristyneen

viitekehyksen. Kiusaaja pyrkii näin antamaan itselleen oikeutuksen ”kostotoimiin”. (Roland 1983, 22 - 23.) Kiusaaja siis muokkaa itselleen todeksi todellisuuden, joka ei vastaa reaalista fyysistä, eikä psyykkistä tapahtumainkulkua. Voidaankin olettaa, että häneltä vaaditaan ainakin jonkinasteisia kykyjä menestykselliseen manipulaatioon, varsinkin tilanteessa, jossa alistussuhde ei perustu pelkkään fyysiseen ylivoimaisuuteen.

Jotta kiusaaja ei tuntisi ”häiritsevää” syyllisyyttä tekonsa johdosta, turvautuu hän ”vähättelyn ja selittelyn strategiaan”. Hän pyrkii vähättelemään tapahtunutta ja selittämään kiusaamistapahtuman itselleen edullisessa valossa. (Roland 1983, 23.)

Salmivalli ja Teräsahjo (2002, 105 - 106) kuvaavat oppilaiden reflektointiprosessia diskurssianalyysissään. Siinä he havaitsivat, kuinka kouluväkivallan tulkinta-repertuaarin mukainen puhe usein ilmensi enemmän tai vähemmän piiloista motiivivia vähätellä koulukiusaamisen merkittävyyttä. Tässä havaittiin eroja neljäsluokkalaisten ja viides- ja kuudesluokkalaisten välillä. Nuoremmat oppilaat kokivat kiusaamisesta puhumisen välittömämmin ja kertoivat kokemuksistaan laveammin kuin vanhemmat oppilaat.

Paitsi kiusaaja, myös ryhmän muut jäsenet syyllistyvät helposti kiusaamiseen, koska he kokevat uhrin turvalliseksi kohteeksi. Uhria ei useinkaan puolusta kukaan ja alati jatkuvan kiusaamisen seurauksena uhri saatetaan jopa kokea niin ”surkeana”, että hän ”ansaitsee” kiusaamisensa. Uhri on jotain, joka ei osaa täyttää kiusaajayhteisön oikeina pitämiä normeja. Uhrista puhutaan ivalliseen sävyyn, käyttäen halveksuvia ilmaisuja, joita vielä saatetaan säestää naurahduksin. Tällainen puhetapa voi toimia

itseään vahvistavana yllyttimenä. Tästä luonnollisesti seuraa usein kiusatun pahenevaa syrjintää ja jopa täydellistä ryhmästä eristämistä. (Aho 1997, 232; Salmivalli & Teräsahjo 2002, 109.) Tämä tuo esiin ihmisen usein niin sokean, mutta elintärkeän tarpeen kuulua johonkin tiettyyn, oman itsen kasvualustana toimivaan sosiaaliseen yhteisöön. Tämä liittymisen tarve ylittää usein vaativuudessaan eettisin perustein paheksuttavat liittymisen ehdot. Toisin sanoen yksilön tarve liittyä yhteisöön on usein suurempi kuin hänen tarpeensa nousta yhteisön noudattamia, oman eettisen vakaumuksensa vastaisia, liittymisen ehtoja vastaan. Tämä altistaa sosiaalisen yhteisön sokealle joukkohysterialle, mistä löytyy piirteitä myös koulukiusaamisen usein niin armottomasta logiikasta.

18. ROOLIT JA NIIDEN PYSYVYYS KIUSAAMISPROSESSISSA

Voidaan sanoa, että kaikilla lapsilla on kiusaamistilanteessa jokin rooli, vaikka kaikki eivät kiusaamiseen aktiivisesti osallistuisikaan. Se, mihin rooliin itse kukin ryhmän jäsenistä ajautuu, tai minkä roolin hän aktiivisesti valitsee, on monen tekijän summa.

Kiusaamisen ryhmäteorioiden (Smith 1991; Salmivalli 1995) mukaan tulee kiusaamistilannetta aina tarkastella kokonaisuutena, tilanteena jossa on vuoro-vaikutuksessa mukana muitakin lapsia kuin vain kiusattu ja kiusaaja (Aho 1997, 232).

Kuten on jo aiemmin todettu, on Salmivalli tutkimuksessaan (Salmivalli 1998) tarkastellut koulukiusaamista ryhmäilmionä. Tarkasteltaessa kiusaamista nimenomaan ryhmäilmionä, on olennainen tekijä juuri se, ettei kiusaaminen koske ainoastaan kiusaajaa ja kiusattua. Toisin sanoen huomio kiinnittyy koko läsnä olevaan oppilasyhteisöön. Salmivalli onkin eritellyt kiusaamisprosessissa mukana olevia erilaisia rooleja. Näitä ovat kiusaajan ja kiusatun ohella niin sanotut apurit, kiusaajan vahvistajat, kiusatun puolustajat sekä ulkopuoliset. (Salmivalli 1998, 46 - 47.)

Kiusaamistilanteessa esiintyvät yleensä ainakin seuraavat roolit:

- **Kiusaajat**

Ovat kiusaamistilanteen johtajia. He ovat yleensä suosittuja, itsevarmoja ja fyysisesti voimakkaita. Heille on ominaista väkivaltainen ja impulsiivinen käyttäytyminen.

- **Apurit**

Ovat ei-aloitteellisia kiusaajan käskyjen toteuttajia, jotka usein suorittavat varsinaisen kiusaamisen, saaden tällä tavoin vahvistusta omalle, usein epävarmalle minäkuvalleen.

- **Uhrit**

Ovat yleensä fyysisesti ja/tai itsetunnon heikkoja, mikä tekee heistä otollisia ja kiusaajan kannalta ”turvallisiksi” kiusaamisen kohteita.

- **Kiusaaja-uhrit**

Kiusaaja-uhrit ovat paitsi kiusaamisen kohteita, myös itse aktiivisia kiusaajia. Toisin kuin kiusatut yleensä, ovat he useimmiten varmoja ja vahvoja. Tästä seuraa

ristiriitainen ryhädynaaminen asema, mikä osaltaan vaikuttanee siihen, että he ovat yleensä ryhmänsä epäsuosituimpia jäseniä.

- **Vahvistajat**

Antavat kiusaajalle positiivista palautetta tämän toiminnasta. Heidän roolinsa kiusaamisprosessissa on myös, osin juuri positiivisen palautteen avulla, kiusaamisen legitimointi, mikä on tärkeä edellytys kiusaamisen jatkumiselle.

- **Puolustajat**

Toimivat kiusaamisen lopettamiseksi ja/tai tukevat uhria konkreettisesti muulla tavoin.

- **Ulkopuoliset**

Pysyttäytyvät ulkopuolisina kiusaamisprosessiin nähden.

Oppilaista 60 - 70 prosenttia kuuluu ulkopuolisiin, eikä siis ole mukana kiusaamisessa, ei kiusaajina eikä kiusattuina. Kiusaamisongelman hoitamisessa tämä oppilasjoukko on merkittävä voimavara. Juuri heissä piilee suuri potentiaalinen mahdollisuus muuttaa kiusaamisen salliva ryhmämielipide sen kieltäväksi. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 21.)

Lapsen toimintaan ja rooliin kiusaamistilanteessa vaikuttavat paitsi hänen persoonallisuutensa ja hänen aiemmin omaksumansa käyttäytymismallit ja roolit, myös hänen toveriensa käyttäytyminen, samoin kuin hänen heiltä saamansa palaute ja rohkaisu (Salmivalli 1998, 77). Kiusaamisen uhrin saattavat vähitellen sosiaalistua ryhmän arvoihin siinä määrin, että alkavat itsekkin etsiä syytä kiusaamiseen omasta erilaisuudestaan. He alkavat löytää itsestään outoja, ei-hyväksyttäviä piirteitä tai

ominaisuuksia, joilla selittävät itselleen kiusatuksi joutumistaan. (Salmivalli & Teräsahjo 2002, 110.)

Mallikäyttäytyminen on sitä todennäköisempää, mitä positiivisempi kuva oppilaalla on kiusaajasta ja mitä enemmän aggressiivista käyttäytymistä ”palkitaan”. Tämän kaltainen malleihin tukeutuminen on tyypillisintä enemmän tai vähemmän epävarmoille ja riippuvaisille oppilaille. (Olweus 1992, 43 - 44.)

Roolit kiusaamisprosessissa näyttäisivät olevan suhteellisen pysyviä. Aggressiivisuustaitumusten onkin osoitettu olevan lähes yhtä pysyviä persoonallisuudenpiirteitä kuin älykkyyden (Olweus 1973, Rolandin 1983, 26 mukaan). Sosiaalisen ympäristön muutokseen ei muuta rooleja olennaisesti. Tosin käyttäytymisen vakioisuus on tutkimusten mukaan suurempaa entiseen luokkayhteisöön jääneillä, kuin luokkaa vaihtaneilla oppilaille. (Salmivalli 1998, 72 - 75.)

Kiusaamisen uhrin asema näyttää hankalalta, sillä hänen kiusaamisensa näyttäisi hyvin usein jatkuvan luokan vaihtumisesta huolimatta. Tähän on haettu selitystä siitä, että uhri kokemustensa johdosta on uuteen luokkayhteisöön tullessaan jo valmiiksi varuillaan ja arka, jolloin hän on otollinen uhri sellaista hakeville. (Salmivalli 1998, 72 - 75.)

Se todettu seikka, että kiusaamisen uhrina oleminen usein jatkuu uudessakin luokkayhteisössä, kun taas kiusaajan toimintaa uuteen sosiaaliseen yhteisöön muuttaminen vähentää selkeästi, saattaa hieman erikoiseen valoon sen yleisen käytännön, jonka mukaan nimenomaan uhri on se, jolle pyritään etsimään uusi

sijoituspaikka. Järkevämpään edellä kerrotun nojalla olisi kiusaajan uudelleen-sijoittaminen. (Salmivalli 1998, 73 - 79.)

Mielenkiintoinen huomio luokkaa vaihtaneiden kohdalla on paitsi se, että kiusaajien ja vahvistajien kiusaamisintoa ympäristön vaihdos oli hillinnyt, myös se, että puolustajana toimineet olivat uudessa luokassaan vahvistaneet uhrin puolustajan rooliaan, samoin kuin se, että aiemmassa luokassaan ulkopuolisina pysytelleet olivat uudessa luokassaan ottaneet selvästi aktiivisemmän roolin kuin aiemmin. Se, mihin rooliin aiemmin ulkopuolisina pysytelleet uudessa luokassa päätyivät, ei edellä mainittu tutkimus anna vastausta. (Salmivalli 1998, 74 - 79.)

Käyttäytymisprofiilin muutos noudattelee jossain määrin sukupuolirajoja. Ensinnäkin kiusaaminen poikien kohdalla oli hyvin pysyvä käyttäytymispiirre, kun taas tyttöjen kohdalla kiusaamisen jatkuminen oli selvästi vähäisempää. Tätä on selitetty kiusaamisen liittymisellä poikien osalta vahvemmin kiusaajan persoonallisuuden piirteisiin, kun taas tytöillä kiusaaminen olisi lähinnä tilannetekijöistä ja vallitsevista sosiaalisista suhteista riippuvaista. (Salmivalli 1998, 72 - 78.) Mitä sitten luetaan kulloinkin persoonallisuuden osa-alueiksi ja tyhjentyvätkö selitysyriytykset toteamukseen persoonallisuuden selitysvoimaisuudesta, on asia, josta ei voine tehdä kovin lopullista kannanmääritystä ilman tarkempia selvityksiä ja syvempiä pohdintoja.

Kiusaaminen vähenee yleensä ylemmille luokille siirryttäessä (Ks. Olweus 1992, 19), jolloin myös varsinainen fyysinen kiusaaminen vähenee. Tähän vaikuttanee ainakin ylempiluokkalaisten oppilaiden lisääntyneet konkreettiset mahdollisuudet

vältellä potentiaalisia kiusaamistilanteita. Merenheimo (1990) epäilee syynä voivan olla myös ainakin sen, että ylimpien luokkien oppilaat ovat jo sopeutuneet kouluun ja tämä sopeutuminen on lisännyt oppilaiden itseluottamusta, mikä taas olisi vähentänyt heidän riskiään joutua kiusaamisen uhriksi. (Merenheimo 1990, 22.)

19. KOULUKIUSAAMISEN VAIKUTUKSET

19.1 Kiusaamisen välittömät vaikutukset

Koulukiusatut ovat usein ahdistuneita, varsinkin jos he jäävät yksin ongelmansa kanssa. Varsin ymmärrettävää on myös, että he usein kärsivät koulupelosta. Myös erilaisia psykosomaattisia oireita esiintyy yleisesti. Kiusaamisen uhreilla on usein luokkatovereitaan huonompi itsetunto ja he kärsivät keskimääräistä useammin erilaisista ahdistuneisuustiloista. Tässäkin on vaikeaa varmasti sanoa, kumpi on syy ja kumpi seuraus. Toisin sanoen, valikoituvatko kiusatuiksi nimenomaan huonon itsetunnon omaavat lapset, vai aiheutuuko huono itsetunto kiusaamisesta? Asia olisi tutkimisen arvoinen. (Salmivalli 1998, 113; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 18.)

Joka tapauksessa todennettua on, että kiusatut tuntevat itsensä yksinäisiksi ja usein epätoivoisiksi, mikä on jopa vaarassa lisätä kiusatun lapsen itsemurha-alttiutta (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 18). Koulukiusaaminen voi myös pahastikin haitata lapsen keskittymistä koulutyöhön, mikä vääjäämättä näkyy hänen suoriutumisessaan. Opettajan ja vanhempien olisikin syytä aina selvittää syy lapsen

huonontuneeseen koulumenestykseen, sillä se voi olla ensimmäinen merkki siitä, ettei kaikki ole kunnossa lapsen ja hänen tovereidensa välillä.

19.2 Kiusaamisen pitkäaikaisvaikutukset

Koulukiusaaminen jättää uhriinsa aina enemmän tai vähemmän pysyvät jäljet. Vielä vuosien jälkeenkin monet kiusatut ovat joutuneet hakeutumaan terapiaan, koska omat voimat eivät ole enää riittäneet ongelmien käsittelemiseen. Osa on joutunut pitkäaikaiseenkin psykiatriseen hoitoon, eivätkä itsemurhatkaan ole ennenkuulumattomia. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 18; Salmivalli & Teräsahjo 2002, 101.) Myös ihmissuhdevaikeuksia esiintyy koulukiusatuilla myöhemmässä elämässään, etenkin heteroseksuaalisten suhteiden muodostamisessa ilmenevää merkittävää ujoutta (love shyness), tai muita ongelmia (Gilmartin 1987). Myös itsetunnon heikkoutta sekä depressiivisyyttä on lapsuudessaan koulukiusatuilla aikuisilla todettu (Olweus 1994, Salmivallin 1998, 114 mukaan).

Teräsahjon (1997, 38) mukaan kiusatun lapsen psyykkisen selviytymisen kannalta merkittävintä ei ole niinkään koulukiusaaminen sinänsä, vaan sen merkitys välittyy kouluajan toverisuhteiden yleisen laadun välityksellä. Tärkeää siis koulukiusaamiskokemuksista selviämisen kannalta on, että kiusatulla lapsella olisi edes joitakin sellaisia toverisuhteita, jotka ”kantavat” hänen sosiaalista minäänsä läpi koettelemusten.

Woods (1983, 1 - 17) on tarkastellut koulun työrauhakysymyksiä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Hän on sitä mieltä, että oppilaiden ja opettajien tilanteiden tulkinta eroaa toisistaan. Tämä vaikuttaa väistämättä heidän toimintamalleihinsa ja viitekehukseensä, mikä väistämättä ilmenee koulun arjessa.

Jo Koskenniemi (1982) käsitteli klassisissa tutkimuksissaan oppilaiden keskinäisiä suhteita ja ”luokkailmaston” lainalaisuuksia. Martikaisen (1982) mukaan luokkailmasto on yksilöllisten ja koulun asettamien vaatimusten muovaama. Käytännössä nämä parametrit joko ovat tasapainossa ja samaan suuntaan ”vetäviä”, tai konfliktissa keskenään. (Merenheimo 1990, 34.)

Merenheimon mukaan ovat mm. Alahuhta (1987) ja Noel (1976) pohtineet käytöshäiriöiden suhdetta kognitiiviseen ja emotionaaliseen dynamiikkaan, joita kautta ja joiden vaikutuksen alaisina välittyy perintötekijöiden ja varhaisen vuorovaikutuksen tekijöiden vaikutus lapsen valmiuteen kohdata sosiaalisen todellisuuden vaatimukset (Merenheimo 1990, 38 - 39).

Uudempien teoreettisten näkemysten mukaan yksilön minä on dynaaminen ja kokemusten kautta muuttuva. Minä pyrkii identiteetin rakentumisen kautta tasapainoon ja hyvinolontunteeseen. Mutta koska ympäristö ei aina muuta käyttäytymisodotuksia, eikä anna riittävästi vihjeitä muutoksen mahdollisuuksista, kohtaa yksilö sosiaalisissa tilanteissa vaikeuksia. Tämä tarkoittaa lisäksi turvautumista vanhentuneisiin sosiaalisen elämän ennakkoehtoihin, mikä saa aikaan sosiaalisen kehityksen taantumista. (Merenheimo 1990, 41 - 42.)

20. LASTEN SOSIAALISET TAIDOT KIUSAAMISEN SELITTÄJINÄ

Analysoitaessa lasten ja nuorten sosiaalista käyttäytymistä ”taitonäkökulmasta”, viitataan tällöin yleensä sosiaalisten tai sosiokognitiivisten taitojen puutteisiin. Lapsella ajatellaan olevan puutteita konkreettisissa sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyvissä taidoissa, kuten toisten kuuntelemisessa tai ryhmään liittymisessä, tai vaikeuksia tilannevihjeiden tulkinnessa tai vaihtoehtoisten sosiaalisten toimintastrategioiden konstruoinnissa. (Salmivalli 2002, 89.) On mm. osoitettu, että aggressiiviset lapset kiinnittävät ei-aggressiivisia lapsia enemmän huomiota aggressiivisuuteen ympäristössään (Kauppinen 2002). Tämä saattaa luonnollisesti vääristää heidän havaitsemaansa sosiaalista todellisuutta, mikä yksipuolistaa heidän sosiaalista liikkuvuuttaan ja sosiaalista kokemuspiiriään.

On myös havaittu, että aggressiivisilla koululaisilla on vihamielisempiä tavoitteita kuin heidän ei-aggressiivisilla tovereillaan. He siis pyrkivät sivuuttamaan prososiaaliset käyttäytymispreferenssit ja sen sijaan arvostavat tavoitteita ja toimintatapoja, joiden päämääränä on toisten ihmisten alistaminen ja oman valta-aseman kohottaminen. (Kauppinen 2002, 94.)

Aggressiivisilla lapsilla on myös enemmän yksinkertaisia, aggressiivisia ja impulsiivisia strategioita ja vastaavasti vähemmän ystävällisiä, sovintoon pyrkiviä strategioita, kuin ei-aggressiivisilla lapsilla. Sama pätee myös heidän suhtautumisessaan aggressiiviseen käyttäytymiseen moraalisenä kysymyksenä. Asenne on hyväksyvämpää kuin ei-aggressiivisilla ikätovereilla. (Kauppinen 2002, 95.)

Aggressiivisten lasten impulssikontrollin vaikeus ei liene yllättävä havainto, kuin myöskään heidän vaikeutensa prososiaalisten käyttäytymismuotojen tuottamisessa (Kauppinen 2002, 95).

Taitonäkökulma ei kuitenkaan yksin riitä selittämään lasten vuorovaikutuksen ongelmia. Kaikilla aggressiivisilla lapsilla ei siis ole puutteita sosiaalisessa ”tilanne-lukutaidossa” tai ”sosiaalisessa älykkyydessä”. (Salmivalli 2002, 89.)

Tätä taustaa vasten nouseekin tärkeämmäksi kysymykseksi, mitä lapsi *tavoittelee* sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta, mikä *funktio* sillä on hänelle hänen omassa elämäkokonaisuudessaan? Onkin todettu (Erdley & Asher 1996), että aggressiiviset, prososiaaliset ja toisaalta vetäytyvät lapset eroavat sosiaalisilta tavoitteiltaan. (Salmivalli 2002, 90.)

21. KOULUKIUSAAMISEN INTERVENTIOMENETELMÄT

Erittelen seuraavassa esimerkinomaisesti kolmea koulukiusaamisen ehkäisyyn ja prosessointiin suunniteltua interventiomenetelmää: Dan Olweuksen interventio-ohjelmaa, Anatol Pikas`n keskusteluohjelmaa sekä Erling Rolandin kolmivaiheista toimintasuunnitelmaa.

21.1 OLWEUKSEN INTERVENTIO-OHJELMA

Olweuksen interventio-ohjelman päätavoitteena on vähentää olemassa olevia kiusaamisongelmia koulusta ja sen ulkopuolelta niin paljon kuin mahdollista. Ideaalitavoitteena on kiusaamistapausten kertakaikkinen poistaminen. Tavoitteena on myös luonnollisesti estää uusien ongelmien kehittyminen. Jotta edellä mainitut tavoitteet kyetään saavuttamaan, vaatii se kahden tärkeän edellytyksen täyttymistä: 1) koulun ja mielellään myös kodin aikuisten tulee tiedostaa kiusaamisongelman laajuus ”omassa” koulussaan; 2) aikuisten tulee päättäväisesti keskittyä tilanteen muuttamiseen. (Olweus 1992, 61 - 63.)

Interventio-ohjelman perustana ovat tietyt **avainperiaatteet**. Ensinnäkin pyritään luomaan kouluympäristöstä sellainen, johon oleellisina elementteinä kuuluvat lämmin ilmapiiri, positiivinen kiinnostus ja aikuisten todellinen paneutuminen asioihin. Tähän liittyvät toisaalta ei-hyväksyttävälle käyttäytymiselle asetettavat lujat rajat. Kolmanneksi, sääntöjen ja rajojen rikkomiseen paitsi puututaan johdonmukaisesti, myös käytetään hyväksytyjä, ei-fyysisiä rangaistuksia. (Olweus 1992, 66, 100.)

21.1.1 Koulutason toimenpiteet

1. Kyselylomakekartoitus.
2. Kokouspäivä koulussa kiusaamisongelmista.
3. Entistä parempi välituntivalvonta.

4. Entistä viihtyisämpi koulun piha.
5. Päivystävä puhelin.
6. Koulun henkilökunnan ja vanhempien tapaaminen.
7. Opettajien työryhmät koulun sosiaalisen ympäristön kehittämiseksi.
8. Vanhempien piirit. (Olweus 1992, 60.)

Koulutason toimenpiteiden kohderyhmänä ovat koulun kaikki oppilaat. Tämä tarkoittaa sitä, ettei tällä tasolla keskitytä varsinaisten yksittäisten kiusaamistapausten selvittelyyn, vaan toimenpiteet kohdistuvat lähinnä asenneilmaston kehittämiseen ja konkreettisten olosuhteiden parantamiseen, välillisenä tavoitteena kiusaamisen määrän vähentäminen ja uusien kiusaamisongelmien kehittymisen ehkäiseminen. (Olweus 1992, 63.)

21.1.2 Luokkatason toimenpiteet

1. Luokan säännöt kiusaamista vastaan.
2. Säännölliset luokkakokoukset.
3. Roolileikit, kirjallisuus.
4. Yhteistyönä tapahtuva oppiminen.
5. Yleinen positiivinen luokkatoiminta.
6. Opettajan ja oppilaiden väliset kokoukset ja vanhempainillat. (Olweus 1992, 60.)

Luokkatason toimenpiteiden kohderyhmänä on luokka kokonaisuutena, eivät siis yksittäiset koulukiusaamisen osapuolet (Olweus 1992, 63).

21.1.3 Yksilötason toimenpiteet

1. Vakavat keskustelut kiusaajien ja uhrien kanssa.
2. Keskustelut kiusaajien ja uhrien vanhempien kanssa.
3. Opettajan ja vanhempien mielikuvituksen käyttö.
4. Apua ”puolueettomilta” oppilailta.
5. Apua ja tukea vanhemmille (Esimerkiksi erilaista informaatiomateriaalia).
6. Kiusaajien ja uhrien vanhempien väliset keskusteluryhmät.
7. Luokan tai koulun vaihtaminen. (Olweus 1992, 60, 86 - 96.)

Yksilötasolla toimenpiteet kohdistuvat niihin oppilaisiin, joiden tiedetään tai joiden epäillään olevan osallisina yksittäisessä kiusaamistapauksessa (Olweus 1992, 63).

21.2 PIKAS`N KESKUSTELUMENETELMÄ

Pikas`n menetelmä perustuu kommunikaatioterapiaan pohjautuviin keskusteluihin, joissa huomioidaan yksilöllisesti sekä kiusaaja että uhri (Pikas 1990). Menetelmä vaatii opettajalta terapeutista otetta ja asiaan paneutumista. Tuloksellisen toiminnan edellytyksenä on muiden opettajien hyväksyntä kyseiselle työskentelytavalle. (Penttilä 1994, 95.)

Ennen kiusaamisesta epäiltyjen kanssa käytäviä kahdenkeskisiä keskusteluja selvitetään havainnoimalla ja kyselemällä, ketkä ovat osallistuneet kiusaamiseen.

Varsinaisia keskusteluja on kahdentyyppisiä:

- **suggestiivisen käskyn menetelmässä** selvitetään kiusaajan kanssa kahdenkeskisessä keskustelussa se, että kiusaaminen on saatava loppumaan;
- **yhteisen huolen menetelmässä** opettaja-terapeutti johdattelee kiusaajan huomaamaan yhteisen huolen siitä, että kiusaamista todellakin tapahtuu juuri kyseessä olevassa tapauksessa. Tämän jälkeen oppilas päättää tavan, jolla hän voi auttaa entistä uhria. Opettajan tehtävänä on toimia ulkopuolisena tukihenkilönä tilanteessa. Tällainen kahdenkeskinen keskustelu on Pikas`n mukaan kiusaamisen vastustamisen voimakkain keino (Penttilä 1994, 96; Pikas 1990, 22).

Tilannetta selvittävä opettaja-terapeutti ei ratkaise varsinaista syyllisyyskysymystä, eikä myöskään rankaise kiusaajia, vaan tämä tehtävä, jos siihen nähdään aihetta, lankeaa koulun viralliselle kurinpitojärjestelmälle (Penttilä 1994, 96).

Kolmannessa vaiheessa opettajaterapeutti keskustelee **uhrin** kanssa tilanteesta. Keskusteluihin tulee kyetä luomaan turvallinen ilmapiiri, jotta uhri saisi siitä voimaa kyetäkseen avautumaan itselleen vaikeassa ja traumaattisessakin asiassa. Välitöntä parannusta edellyttävät, mutta helpohkosti korjattavat ongelmakohdat olisi tässä vaiheessa hyvä selvittää. (Penttilä , 96 - 97.)

Neljännessä vaiheessa, ongelman varsinaisessa työstövaiheessa, opettaja-terapeutti kohtaa **kiusaajat** ryhmäpalaverin/palavereiden merkeissä. Kokoontumisilla on henkilökohtaista sitoutumista lujittava tehtävä ja niissä kohdataan uudelleen yhteinen

ongelma, pohditaan toimintaa vastaisuudessa ja sitä, millä keinoin uhria voitaisiin auttaa. (Penttilä 1994, 98.)

Viimeisessä vaiheessa uhri ja kiusaajat kokoontuvat yhteiseen keskustelutilaisuuteen. Tässä tilaisuudessa kiusaajat tuovat esiin hyvän tahtonsa ja nykyisen asennoitumisensa ongelmaan. Uhri tuo julki oman näkemyksensä kuulemastaan, jonka jälkeen opettaja-terapeutin johdolla pyritään saamaan aikaan aito ja realistisiin tavoitteisiin pohjautuva yksimielisyys. (Penttilä 1994, 98.)

Kiusaamistapauksen tultua ilmi on ensin toimittava, pyrittävä korjaamaan akuutti ongelma, jolloin kiusatulle, samoin kuin kiusaajallekin, välittyy samalla havainto siitä, että asiaan kiinnitetään huomiota ja sille pyritään tekemään jotain. Vasta tällaisten ensiaputoimien jälkeen on syytä tarkemmin ryhtyä tutkimaan prosessin yksityiskohtaista kulkua. (Pikas 1990, 27.)

Vanhempien suorat keinot kiusaamisen vastustamisessa ovat jossain määrin rajalliset ja ne painottuvat heidän asemaansa aloitteentekijöinä ja herättelijöinä, kun kiusaamistapauksia tulee ilmi. Sitäkin tärkeämpi on heidän roolinsa taustalla vaikuttavina, rakentavina kontrolloijina ja ennen kaikkea mielipiteenmuodostajina. (Pikas 1990, 24.)

21.3 ROLANDIN KOLMIVAIHEINEN TOIMINTASUUNNITELMA

KIUSAAMISTA VASTAAN

Erling Roland jakaa kouluväkivallan vastustamisohjelmansa kolmeen toisiaan täydentävään osavaiheeseen. Käytännön prosessi alkaa koko koulun henkilökunnalle suunnatulla suunnittelupäivällä, jonka yhteydessä esitellään keskeiset käsitteet, ongelman laajuus ja ilmenemismuodot, sekä konkreettiset toimenpiteet kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi ja mieluiten lopettamiseksi. (Roland 1984, 122.)

Ensimmäisessä vaiheessa kohdejoukkona on aikuisyhteisö, millä Roland tarkoittaa oppilaiden vanhempia. Vanhempien asemaa normien määrittäjinä ja mielipidevaikuttajina pyritään hyödyntämään välittämällä heille informaatiota kouluväkivallan luonteesta ja mittasuhteista. Paitsi ongelman laajuutta, korostetaan erityisesti kouluväkivallan uhrin vaikeaa asemaa. Pelkkä informaation jakaminen ei kuitenkaan riitä, vaan vanhemmat pyritään myös aktivoimaan kiusaamisen torjuntatyöhön. (Roland 1984, 123.)

Ongelman peruskartoitus suoritetaan oppilaiden keskuudessa järjestelmällisesti suoritettavan kyselylomaketutkimuksen avulla. Lomakkeisiin oppilaat vastaavat nimettöminä, vastausten objektiivisuuden turvaamiseksi. Lomakkeiden suunnittelussa on mukana osa oppilaiden vanhemmista. (Roland 1984, 123 - 127.)

Kyselytutkimuksen tulokset esitellään luokkien *vanhempainilloissa*, minkä jälkeen vanhemmat keskustelevat lastensa kanssa tilanteesta/toimenpiteistä (Roland 1984, 128 - 129).

Myös luokanopettajan ja vanhempien kahdenkeskisillä keskusteluilla on mallissa merkittävä osa. Keskustelut käydään luottamuksellisina ja niiden tarkoituksena on ennen kaikkea hankkia vanhemmilta hyödyllisiä, kaikkinaisen yhteistyön sekä kiusaamistapausten vastustamisprosessin kannalta tarpeellisia tietoja. Opettajan on näissä tapaamisissa muistettava pysyä puolueettomana, jottei hänen asemansa vanhempien silmissä ja samalla luottamussuhteensa heihin nähden vaarannu. (Roland 1984, 129 - 130.)

Toisessa vaiheessa otetaan lapsiyhteisö mukaan ongelman käsittelyyn ja aktiivisiin kiusaamisen ehkäisytöihin. Oppilaita pyritään aktivoimaan toimimaan yhteis-
hengessä kiusaamisen vastustamisen hyväksi. Erilaiset oppilasneuvostot ja niiden kautta kanavoitu toiminta, sekä tukioppilasjärjestelmä tarjoavat tähän hyviä mahdollisuuksia. (Roland 1984, 130 - 133.)

Oppitunneilla pyritään käsittelemään kiusaamisproblematiikkaan liittyvää materiaalia, jotta ongelman eri puolet avautuisivat vähitellen oppilaille. Myös erilaisia roolileikkejä on suositeltavaa käyttää. (Roland 1984, 133.) Tämä kuitenkin asettaa leikin ohjaajalle – käytännössä luokanopettajalle – tiettyjä draamakasvatuksellisen kompetenssin vaatimuksia, mitä ei tulisi kuitenkaan nähdä liian tiukkoina, jotteivät ne tyystin tyrehdyttäisi sinänsä hyvän pedagogisen kasvatukseen sovellutusyrityksiä.

Kolmannessa vaiheessa tartutaan itse **kiusaamistilanteeseen**. Tällöin paitsi keskitytään sekä uhrin että kiusaajan yksilölliseen ”hoitoon”, pyritään myös

vaikuttamaan koko oppilasryhmään mm. luokkakokousten sekä niin sanottujen ”esikuvaoppilaiden” kautta. Yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä jatketaan ja tarvittaessa vanhemmat voivat jopa saattaa lapsensa kouluun, jos tilanne sitä vaatii. (Roland 1984, 134.)

Hieman paradoksaaliselta ehkä tuntuu se usein tosiasiallinen tilanne, joka kiusaamistapausten yhteydessä voi tulla vastaan. Nimittäin se, että kun kiusaaminen on jatkunut esimerkiksi luokkayhteisössä jo pitkään, voi kiusaamiseen puuttuminen saada osakseen runsaasti vastustusta. Tällaisessa tapauksessa on usein kyse siitä vakiintuneesta tavasta tulkita sosiaalista todellisuutta, jonka kiusaaminen on tuonut mukanaan. Tällä on suora vaikutuksensa luokan identiteetille, mikä on vaarassa hajota, jos kiusaamiseen puututaan. (Salmivalli & Teräsahjo 2002, 112.) Tämä taas voi aiheuttaa oppilaissa suoranaista turvattomuuden tunteen uhkaa, mitä tulee siis vastustaa.

22. POHDINTA

Tutkimukseni on ollut koulukiusaamiseen liittyvien osatekijöiden pohdintaa ja aiemmin suoritettujen tutkimusten perustalta nousevaa sisällönerittelyä ja käsitteiden määrittelyä. Tutkimusotteeni on ollut selkeästi teoreettinen ja kvalitatiivinen. Metodina olen käyttänyt sisällön erittelyyn perustuvaa analysointia ja eksplikointia.

Sen tärkein anti selvitystyypisenä teoreettisena tutkimuksena on tarjota koostettua tietoa erityisesti koulukiusaamisprosessin keskeisten toimijoiden taustamääreistä

sekä tarjota ajattelun aineksia kiusaamisprosessin kokonaisvaltaiseen pohdintaan ja kiusaamisongelman ratkaisemiseen.

Koulukiusaamisproblematiikkaa olen lähestynyt hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti koettaen kriittisen reflektion kautta selventää koulukiusaamisilmiön olemuksellista merkitysrakennetta. Tutkimuksen tavoitteena on siis ollut pyrkiä hahmottamaan tutkittava ilmiökokonaisuus tavalla, joka osaltaan auttaa näkemään tutkimuksen ongelma-alueen aiempaa monipuolisemmin ja selvemmin.

Koulukiusaamisen ongelmakenttää ja sen moninaisia määritelmiä olen hahmottanut lähinnä mikrotasolta käsin. Tavoitteenani on ollut pyrkiä löytämään ennen kaikkea kiusaajan ja kiusatun ominaisuuksista ja heidän toimintafunktioistaan keskeisimmät piirteet, mikä osaltaan voisi edesauttaa interventio-ohjelmien hyödynnettävyyttä.

Koulukiusaamista ilmiönä pohdittaessa on kyettävä määrittelemään se riittävän yksilöidysti, jotta aiheesta keskusteleminen ylipäänsä olisi mielekästä ja jotta termin käyttöalue ei laajenisi liikaa.

Koulukiusaamisen määrittely on moniselkoinen tehtävä, koska jokainen kiusaamistapaus pitää sisällään juuri sille tapaukselle ominaiset piirteet ja tapahtumakulut, jotka voivat suurestikin erota jostain toisesta kiusaamistilanteesta. Mutta järkevän käsitteellisen keskustelun mahdollistamiseksi täytyy ilmiö kyetä määrittelemään.

Koulukiusaaminen voidaan määritellä toiminnaksi, jossa yksi tai useampi oppilas toistuvasti alistaa, painostaa, loukkaa, syrjii tai pakottaa toista oppilasta. Tämä toiminta voi olla luonteeltaan joko psyykkistä tai fyysistä. Kiusaaminen on aina myös tahallista ja tietoisista toimintaa, jonka tarkoituksena on saada itselle etua kiusatun kustannuksella.

Eri tutkijoiden kehittämät kiusaamisen määritelmät eroavat usein joiltakin osin toisistaan. Yhteistä niille on kuitenkin kiusaamisen uhrin kokemuksen ja subjektiivisen tunteen merkityksen painottaminen. Olennaista siis on nimenomaan se, kokeeko kiusattu oppilas kiusaajan toiminnan itseään alistavana ja uhkaavana vai ei. Tähän liittyy myös kiusaamisen osapuolten voimasuhteiden epätasapaino, toisin sanoen se, että kiusattu on kiusaamistilanteissa tavalla tai toisella alakynnessä kiusaajaansa nähden.

Jotta kiusaamistapauksiin kyetään puuttumaan ja interventio-ohjelmien korjaaviin toimenpiteisiin voidaan ryhtyä, täytyy niin uhrin kuin kiusaajankin todennäköiset tuntomerkit kyetä tunnistamaan.

Kiusaavat oppilaat vahingoittavat tahallisesti tovereitaan enemmän tai vähemmän säännöllisesti, joko fyysisesti tai psyykkisesti. Heille on tyypillistä aggressiivisuus, kontrolloimaton käytös, voimakas muiden dominoinnin tarve sekä epäempaattisuus. Yleisesti kiusaajien asennoituminen väkivaltaan on positiivisempi kuin niiden oppilaiden, jotka eivät kiusaa tovereitaan. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 35; Olweus 1992, 35.)

Kiusattujen lasten on havaittu olevan itsetunnoiltaan heikompia kuin ei-kiusattujen oppilaiden. Myös heidän minä-käsityksensä on varsin negatiivinen. He ovat usein ahdistuneita, varovaisia, herkkiä ja hiljaisia oppilaita.

Kiusatut lapset voidaan jakaa passiivisiin ja provokatiivisiin uhreihin heidän käytöksessään ilmenevän aggressiivisuutensa mukaan. Passiiviset uhrin ovat hiljaisia, ahdistuneita ja epäaggressiivisiä. Heillä on usein verraten vähäiset edellytykset vastustaa kiusaamista. (Olweus 1992, 33 - 35; Aho 1997, 230.) Provokatiivinen uhri taas on oppilas, joka toisaalta on koulukiusaamisen uhri, toisaalta saattaa itsekin toimia kiusaajana.

Provokatiiviset uhrin ovat ahdistuneita ja lyhytjännitteisiä, ja he saattavat käyttäytyä hyökkäävästi aiheuttaen näin ärtymystä ja jännitteitä sosiaalisessa ympäristössään. Tästä syystä he voivat itse joutua koko luokan oppilaiden kiusaamiksi.

Koulukiusatut oppilaat ovat usein ahdistuneita, kärsivät koulupelosta sekä usein myös erilaisista psykosomaattisista oireista. Heillä on usein luokkatovereitaan huonompi itsetunto. On vaikea tietää, valikoituvatko kiusatuiksi nimenomaan huonon itsetunnon omaavat lapset, vai aiheutuuko huono itsetunto kiusaamisesta? Asia olisi tutkimisen arvoinen.

Kiusatut tuntevat itsensä yksinäisiksi ja usein epätoivoisiksi, mikä lisää joidenkin kiusattujen lasten itsemurha-alttiutta (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 18). Koulukiusaaminen voi myös pahastikin haitata keskittymistä koulutyöhön. Opettajan

ja vanhempien olisikin syytä aina selvittää syy lapsen huonontuneeseen koulu-
menestykseen, sillä se voi olla ensimmäinen merkki kiusaamisesta.

Koulukiusaaminen jättää uhreihinsa aina enemmän tai vähemmän pysyvät jäljet. Heillä esiintyy itsetunnon heikkoutta, ihmissuhdevaikeuksia sekä depressiivisyyttä myöhemmässä elämässään. Vielä vuosienkin jälkeen monet kiusatut ovat joutuneet hakeutumaan terapiaan. Osa on joutunut pitkäaikaiseenkin psykiatriseen hoitoon, osa on päätenyt itsemurhaan. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 18; Salmivalli & Teräsahjo 2002, 101.)

Teräsahjon (1997, 38) mukaan kiusatun lapsen psyykkisen selviytymisen kannalta merkittävintä ei ole niinkään koulukiusaaminen sinänsä, vaan kiusaaminen yhdistyneenä kouluajan toverisuhteiden laatuun. Tärkeää siis koulukiusaamis-
kokemuksista selviämisen kannalta on, että kiusatulla lapsella olisi edes joitakin sellaisia toverisuhteita, jotka ”kantavat” hänen sosiaalista minäänsä läpi koettelemusten.

Selkeä vastuunotto koulukiusaamistapauksissa, toimiva interventio-ohjelma sekä selkeät pelinsäännöt, samoin kuin vakiintuneet tiedonkulkukanavat kodin ja koulun välillä, luovat yhteisvastuullisuutta ja luottamusta siihen, että kiusaamisongelmaan kyetään ja halutaan puuttua.

Kasvatusvastuuseen liittyviä kysymyksiä on liian paljon käytetty vastuun siirtelyn ja kodin ja koulun välisten konfliktitilanteiden lyömäaseena, jolloin liian helposti on syntynyt tilanteita, jolloin perimmäinen tehtävä, lasten tarpeista huolehtiminen, on

jäänyt taka-alalle. Niinpä toisinaan vallalle pääsevä syyttelyn mentaliteetti ei vähäisimmässäkään määrin palvele ongelman ratkaisua, vaan saattaa sen sijaan lukkiuttaa tilanteen, jolloin ei kyetä enää näkemään yksittäisten ongelmatilanteiden ylitse kohti tilanteen ratkaisua.

Koulukiusaaminen on aina kipeä prosessi, eikä sen syiden selvittelyä saa haudata. Niin vanhempien kuin koulunkin tulee kantaa oma vastuunsa ja osallistua yhteistuumiin tilannetta korjaamaan pyrkiviin toimenpiteisiin. Pelkät koulun toimenpiteet eivät yksin riitä, sillä oppilaiden vanhemmat ovat usein ratkaisevassa asemassa pyrittäessä vaikuttamaan oppilaiden asenteisiin.

Kussakin tilanteessa on tärkeää löytää yleisten linjojen takaa ne yksittäiset syyt ja mahdolliset ongelmapyyhdit, joita kerimällä voidaan löytää juuri nimenomaiseen tapaukseen soveltuvat ongelmanratkaisukeinot. Arjen tilanteissa ei syiden etsinnästä tule kuitenkaan tehdä itsetarkoituksellista toiminnan motiivina, vaan sen tulee palvella koulun sisäisten vuorovaikutustilanteiden tulehduspisteiden hoitamista. Sanavalinta on tarkoituksellinen, sillä koulukiusaaminen on usein oire jostain syvemmältä nousevasta ongelmakohdasta koulun sisäisessä toimintakulttuurissa. Syyt ovat usein paitsi yksilöpsykologisia, myös toimintakulttuurin vinoutumia paljastavia.

Se tutkimuksin todennettu havainto, että aggressio ja epäsosiaalinen käytös on oppimisen tulosta, tuo mukanaan yhden syyn ja samalla mahdollisuuden tarttua koulukiusaamisongelmaan. Erilaisin kasvatuksellisin ja käyttäytymisterapeuttisin menetelmin voitaneen näin ollen pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden asenteisiin ja käytännön valintoihin arjen tasolla. (Ks. Viemerö 2002, 138.)

Myös sosiaalisen kompetenssin käsite on mielenkiintoinen ulottuvuus pohdittaessa koulukiusaamisen alulle saattavia mekanismeja. Se, onko kiusaajan kohdalla kysymys sosiaalisen kompetenssin puutteesta vai ehkä pikemminkin kiusaajan vinoutuneesta moraalintajusta, on pohdinnan arvoinen kysymys. Jos oma aggressiivisuus ja näin myös sen johdannaisena kiusaaminen ja epäsuora sosiaalinen manipulaatio nähdään hyväksyttävänä ja kiusaajan kannalta päämäärään vievinä toimintatapoina, asettuu moraalisen kasvattamisen tärkeys sille kuuluvaan arvoonsa. (Ks. Kaukiainen 2002.)

On esitetty varsin järkeenkäyviä todisteluja sen puolesta, että empatia vähentää henkilöidenvälistä aggressiota (Björkqvist et. al. 2002, 165). Jos väite pitää paikkansa aggressioon yleensä, voinee vetää varovaisen johtopäätöksen sen puolesta, että sama pätee myös empatian ja koulukiusaamisen väliseen suhteeseen. Niinpä erilaiset empatiaharjoitukset saattaisivat toimia yhtenä käyttökelpoisena uutena keinona pyrittäessä lasten ja nuorten aggressioiden ja samalla myös koulukiusaamisen vähentämiseen. Tällaiset harjoitukset sisältävät tilanteita, joissa lapsi tai nuori joutuu pohtimaan väkivaltaa uhrin tilanteen kautta. Esimerkiksi tarkoin valikoitujen elokuvien käyttö tähän tarkoitukseen lienee varsin hyvä keino. Tärkeää on, että näissä elokuvissa tuodaan selvästi esiin väkivallan negatiiviset seuraukset. (Ks. emt., 168.)

Olen hieman eri mieltä kuin Väisänen & Lietsalmi (1997), jotka toteavat, että koulukiusaamisesta käytävään niin sanottuun arkikeskusteluun osallistuu vain rajallinen ihmisjoukko. Tämän vuoksi tämän arkiajattelun diskurssin merkitys ei

heidän mielestään ole merkittävä. Heidän sanomansa pitäneekin paikkansa siinä mielessä, ettei kaavoihin jäykistynyt keskustelunparsa vanhoja totuuksia toistelllessaan varmasti ole älyllisen uudistumisen sisällöllisissä etujoukoissa, mutta mielestäni arkiajattelua ei nimenomaan asenteisiin vaikuttamisen kanavana tule väheksyä. Onhan niin, että eilisen tieteelliset löydötkin ovat usein osa tämän päivän arkiajattelua.

Kiusaamistilanteiden selvittelyssä on syytä muistaa prosessin kokonaisvaltaisuus, jolloin kyetään paremmin välttämään liiallisen yleistämisen pohjalta nousevat stereotyyppiset oletukset, jotka sen sijaan, että helpottaisivat ongelmien selvittelyä, pikemminkin tuovat prosessiin yhden uuden ongelman lisää. Kiusaaminen on käyttäytymismalli, jossa kiusaajan ja kiusatun lisäksi on osallisena muitakin osapuolia, jotka tulee ottaa huomioon paitsi kanssauhreina ja -kiusaajina, myös potentiaalisina ratkaisun avaimina.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Antikainen, A. 1986. Johdatus kasvatussociologiaan. Porvoo: WSOY.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. Sosiaalinen älykkyys – empatia = epäsuora aggressio?. *Psykologia* 2/2002.
- Boulton, M. 1994. How to prevent and respond to bullying behaviour in the junior/middle school playground. Teoksessa S. Sharp & P. Smith (toim.), *Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers.* London: Routledge.
- Dodge, K.A. & Tomlin, A.M. 1987. Utilization of self-schemas as a mechanism of interpretational bias in aggressive children. *Social Cognition*, 5, 280 - 300.
- Durkheim, E. 1973. *Moral Education.* New York. Free Press.
- Erdley, C. & Asher, S. 1996. Children`s social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. *Child Development*, 1139 - 1344.

- Gilmartin, B. 1987. Peer group antecedents of severe love shyness in males. *Journal of personality* 55, 467 - 489.
- Harjunkoski, S. - M. & Harjunkoski, R. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen – haaste kasvattajalle. Juva: WSOY.
- Heinemann, P. P. 1973. Mobbing – gruppvåld bland barn och vuxna. Stockholm: Natur och Kultur.
- Huttunen, E. 1985. Erityiskasvatus varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus* 16, 6, 457 - 462).
- Ikonen, O. 1997. Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27.
- Ikonen, R. 2001. Teoria kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus* 5/2001.
- Kaukiainen, A. 2002. Onko aggressio ja kiusaaminen aina sosiaalisen kompetenssin puutetta? *Psykologia* 2/2002.
- Kauppinen, L. 2002. Kouluiän aggressiivinen käyttäytyminen: puutteet taidoissa käsitellä sosiaalista tietoa. *Psykologia* 2/2002.
- Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1985. Poikkeavuuden tuottamisesta koulussa. *Kasvatus* 16, 2, 87 - 92.

- Korpela, P. & Laine, M. 1991. Koulukiusaajan persoonallisuuden piirteet ja minäkuva sekä muita koulukiusaamista selittäviä tekijöitä ala-asteella. Projektitutkielma. Turun yliopisto.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Keuruu: Otava.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology* 23, 45 - 52.
- Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K. & Peltonen, T. 1988. Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behaviour* 14.
- Ljungström, K. 1990. Mobbing i skolan. Stockholm: Ordkällan/Pedaktiv.
- Malinen, P. 1974. Kasvatustieteen metodologia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 43.
- Merenheimo, J. 1990. Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74/1990.

- Mäenpää, T. 1989. Toimintatutkimus kouluväkivallan ja nuorten päihteiden käytön ennalta ehkäisemisestä: kokeilun kohteena Turun seudulla yläastetta käyvät nuoret ja heidän vanhempansa. Turun ja Porin lääninhallituksen julkaisuja 1989, 16.
- Olweus, D. 1973. Hackkycklingar och översittare, Almqvist och Wiksell, Stockholm.
- Olweus, D. 1978. Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Keuruu: Otava.
- Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Juva: WSOY.
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Imatra: Weilin + Göös.
- Roland, E. 1984. Kiusanteosta toveruuteen. Kouluväkivallan torjuntatapoja. Keuruu: Otava.
- Salmivalli, C. 1995. Kiusaajat, uhrin ja ne muut. Psykologia 30, 364 - 372.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1996. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behaviour 22, 1 - 15.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer-paino.

Salmivalli, C. & Teräsahjo, T. 2002. ”Se tavallaan halua olla yksin”.
Koulukiusaamisen tulkintarepertuaarit ala-asteen oppilaiden puheissa.
Psykologia 2/2002.

Salmivalli, C. 2002. Suhdeskeemat, sosiaaliset tavoitteet ja sosiaalinen
käyttäytyminen. Psykologia 2/2002.

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.

Smith, P.K. and Sharp, S. 1994. The problem of school bullying. Teoksessa Smith
Peter K. & Sonia Sharp (toim.) School Bullying. London: Routledge.

Smith, P. 1991. The silent nightmare: bullying and victimisation in school peer
groups. The Psychologist, 4, 263 - 268.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto,
täydennyskoulutuskeskus. Turku.

Teräsahjo, T. 1997. Mitä kuvaukset kertovat? Koulukiusaamisen pitkäaikais-
seuraamusten tutkimus esimerkkinä fenomenologisesta tutkimusotteesta.
Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Psykologian laitos.

- Turunen, K. E. 1987. Ihminen ja tiede: tieteellisen toiminnan perusteita. Jyväskylä: Gummerus.
- Töttö, P. 1982. Yhteiskuntatiede ja toiminta. Objektivismiin kritiikistä yhteiskuntatieteiden metodologiassa. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu. Sarja A: 55.
- Udd-Ståhl, H. 1994. Varokaa koulua! Karkkila: Sahlgrenin kustannusliike Oy.
- Viemerö, V. 2002. Varhaisaikuisuuden aggressiota ennustavat tekijät. *Psykologia* 2/2002.
- Woods, P. 1983. *Sociology and the school. An Interactionist Viewpoint.* London. Routledge & Kegan Paul.
- Väisänen, M. & Lietsalmi, A. 1997. Avainmenetelmä koulukiusaamisen interventio-
menetelmänä. Järjestelmälliseen koulukiusaamisen vastustamiseen
tarkoitettun menetelmän kehittelyä ja arviointia. Kasvatustieteen
syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma. Oulun yliopisto.
Kasvatustieteiden tiedekunta.

