

898|97

655.

KIUSAAMISESTA VÄLITTÄMISEEN

Koulukiusaamiskokemukset ja niiden vaikutukset aikuisuuden näkökulmasta

Esa Lindberg
AnnaMarit Nuolikoski-Kankaanpää

Kasvatustieteen
pro gradu - tutkielma
Chydenius-Instituutti
KM-koulutus
Syksy 1997

SYVÄLLE SYDÄMEEN SATTUU

Äiti, en tahdo mennä kouluun.
Äiti, saan aina olla yksin.
Ei kukaan musta välitä,
saan aina yksin leikkiä.
Äiti, miks' toiset vaan kiusaa?

Mutsi hei, mä tahdon uuden videon.
Tietsä mutsi, missä meidän faija on?
En lukea, en tahdo tavata,
en sydäntäni avata.
Mutsi hei, mä en mee enään kouluun.

Usein on vaikeaa elämäänsä aloittaa,
niin pienillä siivillä lentää.

Voi kuinka koskee, kelle sen kertoisin;
syväälle sydämeen sattuu.

Sattuu, pienet hartiat kun alas painuu.
Koskee, paha lääkettä on siihen löytää.
Kiusaajat saapuvat, näytös voi alkaa.
Koskee, kun sivusta vain sitä seuraa.

Yksin taas välitunnilla hän seisoo.
Niin yksin pois leikeistä toisten.
Pikku zorrot, pikku prinsessat
kohta aikuiseksi kasvavat.
Ne kostaa, et sydäntä voi niiltä ostaa.

Voi kuinka koskee, kelle sen kertoisin.
Syväälle sydämeen sattuu.

Voi kuinka koskee, toiset ei ymmärrä.
Syväälle sydämeen sattuu.

Juha Tapaninen

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	1
2	SOSIAALISTUMINEN	3
2.1.	Sosiaalistumisprosessi	3
2.2.	Sosiaaliset taidot	5
2.3.	Sosiaaliset taidot ja toverisuhteet	6
3	MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO	9
3.1.	Minäkäsitys	9
3.1.1.	Minää kuvaavia käsitejärjestelmiä	9
3.1.2.	Minä ja minäkäsitys	10
3.1.3.	Fenomenologinen minäteoria	11
3.1.4.	Eriksonin teoria minän kehityksestä	12
3.1.5.	Minän sosiaalinen syntyminen	15
3.1.6.	Yhteenveto minäkäsityksestä	16
3.2.	Itsetunto	19
3.2.1.	Mitä on itsetunto?	19
3.2.2.	Itsetunnon kehittyminen	20
3.2.3.	Millainen on hyvä itsetunto?	21
3.2.4.	Heikko itsetunto	22
3.3.	Minäkäsitys, itsetunto ja koulu	26
3.4.	Minäkäsitys ja itsetunto meidän tutkimuksessamme	27
4	KOULUKIUSAAMINEN	29
4.1.	Koulukiusaamisen käsite	29
4.2.	Kiusaaminen ja kiusoittelu - rajankäyntiä ilmiöön liittyen	32
4.3.	Kiusaamisen yksilöllinen ulottuvuus	33
4.3.1.	Kiusattu	34
4.3.2.	Kiusaajan ominaispiirteitä	37
4.4.	Kiusaamisen sosiaalisen todellisuuden ulottuvuus	39
4.4.1.	Dissonanssin, viholliskuvan ja vahvistamisen vaikutus ryhmädynamiikkaan	39
4.4.2.	Roolien vaikutus ryhmädynamiikkaan	42
4.5.	Koulun vastuu kiusaamisessa	43
4.6.	Miksi koulukiusaamista esiintyy?	45

5	SELVIITYMINEN	49
5.1.	Selviytymisen määrittelyä	49
5.2.	Stressi selviytymisen taustalla	51
5.3.	Selviytymisen vaiheita	53
5.4.	Erilaisia selviytymiskeinoja	54
5.5.	Lasten reaktiot kriiseissä	55
5.5.1.	Kiusaaminen kriisinä	56
5.6.	Selviytymisen voimavarat	57
6	TUTKIMUKSEN ONGELMAT	59
7	TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN TAUSTA JA SUORITTAMINEN	60
7.1.	Tutkimuksen filosofinen perusta ja metodologia	60
7.2.	Tutkimusmenetelmä	64
7.3.	Tutkimuksen toteuttaminen	66
7.3.1.	Esihaastattelu	66
7.3.2.	Lehti-ilmoitus	67
7.3.3.	Yhteydenotot	68
7.3.4.	Haastateltavien valinta	68
7.3.5.	Haastattelut	69
7.4.	Aineiston analyysi	70
7.5.	Tutkimuksen luotettavuus	72
8	TUTKIMUKSEN TULOKSET	75
8.1.	Miksi kiusattiin?	75
8.1.1.	Kiusattujen käsityksiä kiusaamisen syistä	75
8.1.2.	Kiusaamista ylläpitäviä ja sen jatkumista edesauttavia tekijöitä	78
8.1.2.1.	Kiusaamisen salaaminen	78
8.1.2.2.	Kiusaamisen vähättely	80
8.1.2.3.	Opettajan ja koulun suhtautuminen kiusaamiseen	81
8.2.	Kiusaamisen vakavuus	84
8.2.1.	Kiusaamisen määrä	85
8.2.2.	Henkistä ja fyysistä väkivaltaa	86
8.2.3.	Kiusaamisen vakavuus	89
8.2.4.	Mikä on pahinta kiusaamisessa?	92

8.3. Kiusaamisen vaikutuksia kiusattujen elämään ja käsitykseen itsestään	95
8.3.1. Käsitys itsestä	95
8.3.2. Sosiaalisen herkkyyden lisääntyminen	100
8.3.3. Kiusaamisen vaikutus koulumenestykseen	103
8.3.4. Kiusaamisen vaikutus koulutukseen	106
8.4. Haastateltujen käsitykset omasta selviytymisestään	110
8.4.1. Selviytyjien erilaiset elämäntilanteet	114
8.4.2. Epävarmojen selviytyjien elämäntilanteet	116
8.4.3. Katkeruudentunteet ja selviytyminen	118
8.4.4. Ammattiauttajien tuki ja selviytyminen	119
8.4.5. Selviytymistä edesauttavia tekijöitä	122
8.4.5.1. Harrastukset ja suunatutuminen elämässä	122
8.4.5.2. Merkitykselliset muut ihmiset	124
8.5. Kiusaaminen - heikon yhteisöllisyyden ilmentäjä	126
9 POHDINTA	128
LÄHTEET	135
LIITTEET	143

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksemme kohdistui koulukiusaamiseen ja siihen, onko kiusaamisella pitempiaikaisia vaikutuksia yksilön elämään. Tutkimme nyt jo aikuisia koulukiusattuja ja heidän käsityksiään kiusaamisen vaikutuksista, joten tutkimuksemme keskeinen näkökulma on retrospektiivinen.

Tutkimusmenetelmänä käytimme teemahaastattelua. Valitsimme lehti-ilmoitukseemme vastanneista haastateltaviksi 14 henkilöä Etelä- ja Keski-Pohjanmaalta. Saimme runsaan ja monipuolisen aineiston koulussa aikanaan kiusattujen kiusaamiskokemuksista, ja näissä kokemuksissa oli vahvasti mukana myös heidän muu elämäkokemuksensa sekä aikuisen kyky arvioida kiusaamiskokemusten yhteyksiä ja merkityksiä.

Koulukiusaamisella on monenlaisia vaikutuksia ja pahimmillaan ne ovat erittäin vakavia. Tutkimuksemme mukaan kiusaamisen kielteiset vaikutukset kohdistuvat erityisesti yksilön itsetuntoon ja nämä vaikutukset voivat haitata pitkäänkin hänen elämäänsä erityisesti sosiaalisissa tilanteissa. Muutamit tutkimuksemme haastatelluista katsoivat kiusaamisen vaikuttaneen myös omaan ammatilliseen suuntautumiseen. Kiusaamisella voidaan kuitenkin nähdä olevan myönteisiäkin vaikutuksia. Kiusatut esim. herkistyvät ymmärtämään sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä ja tärkeyttä. Joidenkin kiusattujen koulumenestys jopa parani.

Kiusaamiskokemusten vakavuudesta huolimatta kiusaamisesta voi selviytyä. Selviytymisprosessi voi kuitenkin olla työläs ja pitkäkestoinen. Selviytymistä auttaa yksilön oma aktiivisuus, asennoituminen ja erityisesti sosiaalinen tuki.

Kiusaamisen syiden selvittely vahvisti sitä käsitystä, että kuka tahansa voi joutua kiusatuksi. Tutkimuksessamme nousikin voimakkaasti esille seikkoja, jotka liittävät kiusaamisen suurempaan kulttuuriseen yhteyteen. Yksilöä, yksilöllisyyttä ja riippumattomuutta liikaa ja väärällä tavalla korostava kulttuurimme mahdollistaa kiusaamisen ilman, että siihen selkeästi puututaan. Kiusattu jää hyvin usein yksin eikä hän aina saa todellista tukea ja apua.

Jotta kiusaaminen oleellisesti vähentyisi, tarvittaisiin toisenlaista asennoitumista toisiin ihmisiin, jolloin kulttuurimme yhteisöllisyys lisääntyisi. Välittäminen ja suurempi huolehtiminen toisista eri yhteisöissämme ei jättäisi tilaa kiusaamiselle, koska kiusaaja ei saisi mistään vahvistusta toimilleen. Yhteisö vahvistaisi vain myönteistä suhtautumista toisiin ihmisiin. Tutkimuksemme on puheenvuoro yhteisöllisyyden vahvistamisen puolesta.

Asiasanat: kiusaaminen, minäkäsitys, itsetunto, selviytyminen
bullying, self-concept, self-esteem, coping

1 JOHDANTO

Koulukiusaaminen ei ole uusi asia, mutta viime vuosina siitä on julkisuudessa puhuttu aiempaa enemmän. Yksittäisiä kiusaamistapauksia on uutisoitu, joskus myös sensaatiohakuisesti. Tiedotusvälineiden ylilyönnit kertovat siitä, että kiusaaminen herättää voimakkaita tunteita mutta myös siitä, että kiusaamisongelmat ovat monitahoisia ja moniyhteyksisiä, itsestäänselvydet tuskin keskustelua virittäisivät. Opetushallitus (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 14) on kuluneella vuosikymmenellä korostanut yksilön ja häntä ympäröivän yhteisön ongelmatonta vuorovaikutusta, jotta yksilön, koululaisen psyykkinen ja sosiaalinen kasvu sujuisi ongelmitta. Opetushallitus on myös selvittänyt koulukiusaamisen nykytilaa löytääkseen käytännön keinoja kiusaamisen vähentämiseksi.

Koulukiusaaminen on monimutkainen ilmiö. Se kytkeytyy aina myös monin tavoin siihen ympäristöön, jossa sitä esiintyy, kiusaaminen on kulttuurisidonnainen ilmiö. Kiusaamisella näyttää olevan monia ilmenemismuotoja ja -tilanteita, taustoja ja selityksiä ja lisäksi samat oppilaat voivat olla sekä kiusaajia että kiusattuja. Juuri tämän monimutkaisuuden me molemmat tämän tutkimuksen tekijät olemme myös omassa opettajantyössämme havainneet: Kiusaamisen selvittäminen on monesti vaikeaa ja yksittäisten kiusaamistilanteiden selvittely johtaa usein loputtomantuntuille sivupoluille, joissa vastassa on monesti oikean ja väärän monenlaisuus ja erilainen arvomaailma. Emme opettajankoulutuksessamme saaneet kovin paljon neuvoja siitä, miten koulukiusaamista hoidettaessa tulisi toimia. Kaikki tämä on motivoinut meitä tutkimaan ilmiötä tarkemmin.

Koulukiusaamistutkimusta on tehty vasta viime vuosikymmenten aikana ja tiedot kiusaamisen yleisyydestä vaihtelevat kiusaamisen määritelmistä ja määrittelijöistä riippuen. Silti eri tutkijoiden tuloksissa on myös yhtenevyyttä. Useiden eri tutkimusten mukaan jokaisesta luokasta löydetään eri menetelmillä keskimäärin yksi kiusattu, jonka kohtelu täyttää vakavan kiusaamisen tunnuspiirteet. (Pikas 1987, 27-29; Olweus 1992, 20; Merenheimo 1990, 140.)

Useimmat koulukiusaamistutkimukset ovat keskittyneet kiusaamisen syiden ja määrien selvittämiseen. Käytettävissä ei ole tietoa kiusaamisen pitkäaikaisista vaikutuksista yksilöön. Oma tutkimuksemme kohdistuukin siihen, vaikuttaako

kouluajalla koettu kiusaaminen yksilön myöhempään käsitykseen itsestään sekä selviytymiseen elämässään yleensä. Tieto kiusaamisen mahdollisista pitkäaikaisvaikutuksista auttaa arvioimaan paremmin kiusaamisen vakavuutta.

Oma tutkimuksemme on laadullinen ja näkökulmaltaan retrospektiivinen. Seurantatutkimuksen tekeminen olisi ollut epätarkoituksenmukaista ja ongelmallista. Sen sijaan pyrimme hahmottamaan kiusaamisilmiötä kiusatuksittulaiden henkilöiden kautta. Jo aikuiset koulukiusatut katsovat ajassa taakse päin muistelllessaan kokemuksiaan. Tämä retrospektiivisyys on keskeistä tutkimuksessamme, suhteuttaahan kiusaamisesta kulunut aika kiusattujen kokemukset heidän elämänsä kokonaisuuteen.

Tutkimuksemme on myös fenomenografinen. Koulussa kiusattujen omakohtaisia kokemuksia ja heidän käsityksiä tulkitsemalla haluamme päästä mahdollisimman lähelle sitä, mikä on keskeistä ja oleellista kiusaamisilmiössä (ks. Merenheimo 1990, 62). Tutkimuksemme aineistonhankintamenetelmä on teemahaastattelu.

Suvaitsevaisuutta ja moniarvoisuutta on viime aikoina korostettu useissa eri yhteyksissä. Koulukiusaaminen on selkeästi ristiriidassa näiden tavoitteiden ja pyrkimysten kanssa. Suvaitsevaisuus tulisi näkyä koulun arjessa siten, että koululaisella olis oma tilansa yksilönä, erilaisenakin, sekä samalla sovitut rajat käyttäytymiselleen. Suvaitsevaisuuden periaatteiden pohjalta koulukiusaaminen on ilmiö, jota ei tulisi sallia. (Peltonen 1995, 6-8.) Toivommekin, että tutkimuksemme omalta osaltaan edistää suvaitsevaisuuden toteutumista erilaisissa koulu yhteisöissä.

2 SOSIAALISTUMINEN

2.1. Sosiaalistumisprosessi

Keskeinen yksilön kasvun ja kasvatuksen tavoite on sosiaalistuminen, liittyminen sosiaaliseen ympäristöön ja samalla ihmisen kehittyminen itsenäiseksi yksilöksi. Sosiaalistuminen on yksilön kokonaisvaltaista ja johdonmukaista perehdyttämistä yhteiskunnan tai sen jonkun osa-alueen objektiiviseen maailmaan (Luckmann & Berger 1994, 149).

Luonnostaan ihminen on sosiaalinen olento, joka kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Ympäristö tarjoaa yksilölle virikkeitä ja haasteita ja antaa hänelle palautetta toiminnastaan, joka on joko rohkaisevaa ja kannustavaa tai tukahduttavaa. Tämä yksilön ja yhteisön välinen vuorovaikutus on syklistä, jossa yksilö saa palautetta ympäristöltään, mikä vaikuttaa hänen toimintaansa jatkossa. Ympäristö muovaa myös yksilön omia odotuksia ja käsityksiä hänestä itsestään sekä häntä ympäröivästä todellisuudesta. (Rauste von Wright 1979, 4-6.)

Yksilö ei Bergerin ja Luckmannin (1994, 147-149) mukaan synny suoraan yhteiskunnan jäseneksi, mutta hänellä on syntyessään luontainen viritys sosiaalisuuteen ja hänestä tulee yhteiskunnan jäsen. Siksi jokainen yksilö käy läpi tapahtumasarjan, jonka kuluessa hän saa valmiudet osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun. Tässä sosialisatioprosessissa keskeistä on sisäistäminen. Sisäistämällä ihmisen tulee omaksua sosiaalisen todellisuuden ja yhteiskunnan keskeiset osat osaksi omaa minuuttaan. Hän käsittää ja tulkitsee toisen subjektiivisen prosessin, jolloin siitä tulee mielekäs myös itselle. Sisäistäminen ei ole kuitenkaan vain toisen hetkittäisten subjektiivisten tilojen "ymmärtämistä", vaan koko hänen elämänsä maailmansa "ymmärtämistä" ja myös sitä, että hänen maailmastaan tulee yksilön oma maailma.

Ihmisen sosiaalinen ja yksilöllinen kehitys tapahtuvat yhdessä ja ne pikemminkin täydentävät toisiaan ja ovat dialogisessa suhteessa keskenään kuin että olisivat selvästi toisistaan erotettavissa. Lapsen sosiaalisen kehityksen ydin onkin Silve´nin (1996, 65) mukaan minuuden muodostumisessa. Minäkäsitystä ja

itsetuntoa sekä niiden muodostumista tarkastelemme lähemmin seuraavassa luvussa.

Jokainen ihminen syntyy johonkin objektiiviseen yhteiskuntarakenteeseen, jossa hänen sosiaalistamisestaan huolehtivat merkitykselliset toiset ("significant others" - käsite, joka juontuu Wagerin (1996, 91) mukaan Meadin alulle panemasta symbolisen interaktionismin traditiosta). Näitä merkityksellisiä toisia (vanhemmat, sisarukset, ikätoverit, opettajat) yksilö ei voi itse valita. Heidän määritelmänsä esittäytyvät hänelle objektiivisena todellisuutena. Lapsi syntyy siis objektiiviseen sosiaaliseen maailmaan, jota maailmaa hänelle välittävät merkitykselliset toiset muuntavat välitysprosessissa. He valikoivat siitä elementtejä asemansa ja elämänhistoriansa kuluessa muotoutuneiden yksilöllisten piirteidensä mukaisesti. Näin sosiaalinen maailma suodattuu yksilölle tämän kaksoisvalikoivuuden läpi. (Berger & Luckmann 1994, 147-149.)

Sosialisaatio on enemmän kuin kognitiivista oppimista, sillä se tapahtuu olosuhteissa, joissa on voimakas emotionaalinen lataus. Lapsi samastuu merkityksellisiin toisiin monin emotionaalisin tavoin. Lapsi sisäistää ja omaksuu merkityksellisten toisten asenteet ja roolit omikseen. Heihin samastumalla lapsi oppii tunnistamaan itsensä ja hankkimaan subjektiivisesti vakaan identiteetin. Yksilön minä muodostuu reflektiivisesti ja se heijastelee merkityksellisten toisten siihen kohdistamia asenteita ja näin yksilöstä tulee se, miksi merkitykselliset toiset häntä kutsuvat. Hän näkee itsensä niinkuin muut näkevät hänet. (Berger & Luckmann 1994, 149-150; Ojanen 1996, 65-66.)

Voidakseen uskoa, että yksilö todella on se, jona hän itseään pitää, yksilö tarvitsee sekä identiteettinsä epäsuoraa vahvistusta (joka voi perustua pinnallisiin päivittäisiin kontakteihin) että ennen kaikkea merkityksellisten toisten antamaa suoraa tunnelatautunutta vahvistusta. Sama prosessi vahvistaa myös niitä identiteettejä, joista yksilö ei pidä. Yksilön merkitykselliset toiset kantavat pääasiallisen vastuun hänen subjektiivisen identiteetin säilymisestä. Vähemmän merkitykselliset toiset toimivat kuin säestäjänä taustalla. Kiusaamisen vaikutus yksilöön oletettavasti vaihtelee sen mukaan, ovatko kiusaajat yksilölle merkittäviä ja keskeisiä palautteen antajia vaiko vähemmän merkityksellisiä taustalla vaikuttavia soraääniä. On myös mahdollista, että ihmiset yksilön ympärillä eivät ole yksimielisiä. Tällöin yksilö voi ratkaista ongelman muuntamalla joko todellisuuttaan tai todellisuuttaan ylläpitäviä ihmissuhteitaan.

Koulukiusatulla on tässä suhteessa aika rajoitetut keinot, ehkä koulun vaihtaminen. (Berger & Luckmann 1994, 170.)

Identiteetin, yhteiskunnan ja todellisuuden sisäistäminen ei kuitenkaan ole kertakaikkinen ja lopullinen vaan jatkuva tapahtuma. Sosialisatio ei ole koskaan kaikenkattavaa, eikä se saavuta koskaan päätepistettään. Näin ei tietyssä ympäristössä ja tiettyjen ihmisten palautteen kautta muodostunut yksilön suhde itseensä ja ympäristöönsä ole lopullista, vaan uusiin määrittelyihin jää aina mahdollisuus. (Berger & Luckmann 1994, 156.)

Tässä yhteydessä herää kysymys, mikä on yksilön itsensä osuus sosiaalistumisessa ja kuinka paljon hän on ikään kuin pelkästään ympäristönsä ja hänen lähellään olevien ihmisten palautteen varassa.

2.2. Sosiaaliset taidot

Yhteisössä toisten ihmisten kanssa toimiminen edellyttää sosiaalisten taitojen hallintaa. Sosiaaliset taidot mahdollistavat tehokkaan ja luonnollisen vuorovaikutuksen muiden kanssa ja toisaalta puutteelliset sosiaaliset taidot voivat johtaa ongelmiin. Sosiaalisten taitojen avulla luomme myös itsestämme mielikuvia muille.

Sosiaaliset taidot tarkoittavat sosiaalisesti arvostettua ja opittua käyttäytymistä. Sosiaalisia taitoja ovat Kalliopuskan (1995, 8) mukaan mm. keskustelutaidot, tunteita käsittelevät ja aggressiolla vaihtoehtoiset taidot sekä suunnittelu- ja päätöksentekotaidot.

Colemanin (1997, 144-147) mukaan kaikkien ihmissuhdetaitojen perusta on taito käsitellä toisten ihmisten tunteita. Jotta tällainen interpersonallinen kyky voisi kehittyä, lapsen on ensin opittava omien tunteiden hallintaa ja empatiaa. Tunteiden näyttäminen on tärkeää, mutta on tiedettävä, millaisten tunteiden näyttäminen on sallittua eri tilanteissa, koska tunteiden osoittamisella on välitön vaikutus niiden kohteeseen. Tunneilmaisun sääntöjen noudattaminen johtaa myönteiseen vuorovaikutukseen kun taas näiden sääntöjen puutteellinen hallinta aiheuttaa sekaannusta viestinnässä.

Lähetämme aina ympäristöömme vaikuttavia tunneviestejä ollessamme muiden ihmisten seurassa. Tunteet siirtyvät ihmiseltä toiselle; tartutamme tunteita ja saamme niitä toisilta ihmisiltä. Se tapahtuu yleensä huomaamattomalla, sanattomalla tavalla. Taitava sosiaalinen kanssakäyminen on viestien hallintaa niin, etteivät häiritsevät tunteet haittaa vuorovaikutusta. Sosiaalisesti taitavat yksilöt tutustuvat helposti muihin, koska he tulkitsevat heidän tunteitaan tarkasti. Muut pitävät heistä, koska heidän seuransa tuntuu miellyttävältä ja virkistävältä. Sosiaalisesti taitavat ihmiset pystyvät tarkkailemaan omia tunneilmaisujaan ja seuraamaan toisten reaktioita ja he pystyvät hienosäätämään käytöstään tilanteen mukaan. (Coleman 1997, 148-154.)

Lapsia, jotka ovat taitamattomia vuorovaikutuksessaan, ikätoverit pitävät kummallisina ja karttavat heitä. Tällaiset lapset eivät osaa tunteiden sanatonta kieltä, niinpä he lähettävät tahattomia viestejä, jotka aiheuttavat muissa levottomuutta. Itse he kokevat turhautuneisuutta eivätkä ymmärrä, mitä ympärillä tapahtuu. He saavat kokea muiden vieroksuntaa, mutta eivät ymmärrä, miksi. Kaikilla lapsilla, joita muut karttavat, on Colemanin (1997, 156-157) mukaan puutteita normaaleissa keskustelutaidoissa ja etenkin vuorovaikutusta koskevien kirjoittamattomien sääntöjen hallinnassa.

2.3. Sosiaaliset taidot ja toverisuhteet

Sosiaaliset taidot ovat välttämättömiä toverisuhteiden muodostumiseen ja niiden ylläpitämiseen tyydyttävänä. Puutteet näissä taidoissa aiheuttavat ongelmia vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi lapsen kielelliset taidot vaikuttavat lapsen asemaan ikätovereiden joukossa (Koppinen ym. 1989, 8). Kiusaamisessa on kysymys häiriöisistä suhteista ja ne ovat kiusatun kannalta hyvin epämiellyttäviä.

Suuri osa sosiaalisista vuorovaikutustaidoista opitaan lapsuuden toverisuhteissa. Toverisuhteissa harjoitellaan yhdessä toimimista, tunteiden ilmaisemista ja säätelyä sekä opitaan myös hahmottamaan omaa identiteettiä. Erilaisissa rooleissa toimien ja mielikuvitusleikkien avulla lapset voivat käsitellä heidän elämänsä koskettavia ongelmia tai huolia. Vuorovaikutuksessa opitaan yhteisiä merkityksiä ja sosiaalinen ymmärrys kehittyy, mutta lapsuudessa ei pelkäästään harjoitella vuorovaikutustaitoja tulevaisuuden varalle, vaan suhteet ikätovereihin ovat olennainen osa lapsuuden sosiaalista maailmaa. (Poikkeus 1995, 122.)

Suhteissa vanhempiin lapset saavat hoivaa ja ovat vuorovaikutuksessa itseään taitavamman kanssa. Toverisuhteet ovat haasteellisia, niissä oma paikka pitää ansaita ja vuorovaikutus on vaativaa, koska on ymmärrettävä myös toisten tarpeita ja sosiaalisia sääntöjä. Näin lapsuuden egosentrisyys joutuu väistymään ja lapsi voi kokea kumppanuutta ja kuulumista ryhmään. Erityisesti ystävyysuhteissa opitaan vuorovaikutustaitoja ja sosiaalista herkkyyttä. (Poikkeus 1995, 122-123.)

Colemanin (1982, 126-127) mukaan vertaisryhmäsuhteiden keskeinen merkitys lapsen kehitykselle perustuu vastavuoroisuuden ja molemminpuolisuuden käsitteiden välittymiseen. Lapset oppivat katsomaan asioita myös toisen kannalta muihin lapsiin muodostamiensa tasavertaisten suhteiden kautta. Tasavertaiset suhteet auttavat sellaisten sosiaalisten strategioiden kehittymistä, joita ei voisi oppia vähemmän tasavertaisissa aikuissuhteissa. Vertaisryhmäsuhteet antavat mahdollisuuden seurata myös muiden sosiaalisia strategioita ja niiden toimivuutta.

Lapsuusiässä palkitsevaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen pääsemiseen leikki-tilanteissa ja ystävyysuhteiden solmimisessa tarvitaan riittävää sosiaalista kompetenssia. Sillä tarkoitetaan Poikkeuksen (1995, 126-127) mukaan yksilön kykyä käyttää onnistuneesti sekä omia että ympäristössä olevia resursseja siten, että hän saavuttaa henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteitaan. Tilanteeseen sopivien strategioiden valinta edellyttää sosiokognitiivisia taitoja: kykyä tehdä tarkkoja havaintoja muiden aikomuksista, ajatuksista ja tunteista sekä arvioida oman käyttäytymisensä sosiaalisia seuraamuksia. Puutteellinen sanattomien viestien oppiminen, dyssemia, häiritsee Colemanin (1997, 156-157) mukaan sosiaalista vuorovaikutusta. Se tarkoittaa eleiden ja ilmeiden taitamatonta käyttöä (esim. katsekontaktin välttäminen, oudot äänenpainot puheessa) ja tulkintaa tai heikkoa henkilökohtaisen tilan hahmotusta (esim. tunkeutumista liian lähelle toista).

Myös lapsen tavoitteilla on merkitystä ja sillä, miten hän jo ennakolta kokee tietyt tilanteet (esim. pelottavina tai kilpailutilanteina). Sosiaalinen kompetenssi voi vaihdella tilannekohtaisesti ja olla sidottu tiettyyn ympäristöön ja kulttuuriin. Esimerkiksi kouluun liittyvät sosiaaliset vaatimukset voivat poiketa siitä, mihin lapsi on kotiympäristössään tottunut. Kulloisessakin kontekstissa suotuisalla tavalla toimiminen edellyttää siis, että lapsen tulisi tunnistaa siinä vallitsevat

käyttäytymissäännöt ja lisäksi hänellä tulisi olla valmiudet toimia niiden mukaan. (Poikkeus 1995, 126-128.)

Yksilön käyttäytymisen lisäksi toverisuhteisiin vaikuttavat voimakkaasti muutkin tekijät: Ryhmässä vallitsevat ennakkoluulot ja stereotyyppiat ohjaavat arvioita uudesta lapsesta ja vaikuttavat hänen asemaansa ja suosionsa ryhmässä. Stereotyyppiat voivat värittää ja vääristää muiden lapsesta tekemiä havaintoja ja arviointeja vielä silloinkin, kun lapsen asema ja maine on jo ryhmässä vakiintunut. Poikkeuksen (1995, 134-135) mukaan maineen muodostuttua ryhmässä suhtaudutaan suosittuihin lapsiin positiivisesti ja epäsuosittuihin negatiivisesti riippumatta heidän käyttäytymisestään. Muut lapset eivät myöskään ota mielellään kontaktia poikkeavaksi koettuun (esimerkiksi kiusattuun) lapseen, vaan ylläpitävät hänen eristämistään tai saattavat liittyä kiusaajiin.

Myös vanhempien valinnat (esim. päivähoitojärjestelyt ja asuinympäristö) sekä heidän oma sosiaalinen aktiivisuutensa vaikuttavat ainakin epäsuorasti lasten ikätoverikontakteihin. Lapsen suhde vanhempiin on toverisuhteiden perusta. Poikkeuksen (1995, 135) mukaan "etenkin äiti-lapsi -suhteen laatu ennustaa myöhempiä ihmissuhteita ja erilaiset sosiaaliset taidot ilmenevät ensinnä suhteessa vanhempiin ja vasta myöhemmin toverisuhteissa."

3 MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO

3.1. Minäkäsitys

3.1.1. Minää kuvaavia käsitejärjestelmiä

Minää ja minän syntyä selittäviä teorioita on useita. Ne poikkeavat toisistaan lähestymisnäkökulmiltaan ja painottavat eri puolia tai tasoja. Tästä seuraa, että myös käsitteiden määrittely on monimuotoista ja kirjavaa.

Teorioiden käsitteellisestä päällekkäisyydestä ja rajojen epämääräisyydestä huolimatta niitä voidaan pyrkiä ryhmittelemään. Eräs melko yleinen jaottelu on seuraava (Pölkki 1978, 5-13):

1. sosiaalipsykologiset minäteoriat (mm. James, Cooley, Mead)
2. psykoanalyttiset ja egopsykologiset teoriat (mm. Freud, Horney, Sullivan, Erikson, Mahler)
3. fenomenologiset teoriat (mm. Rogers, Lewin, Beatty & Clark)
4. kognitiiviset teoriat (mm. Baldwin, Neubauer, Piaget, Kohlberg)

Eri koulukunnissa ollaan yhtä mieltä siitä, että minä on kokonaisuus, jossa toimii hierarkkinen järjestelmä ja jonka perusosien sisäiset suhteet vaikuttavat kehityskulussa toisiinsa. Kaikille teorioille yhteinen käsitys on myös se, että minä kehittyy vain vuorovaikutuksessa ympäristönsä (ihmisten) kanssa. Ihminen nähdään tietoisesti toimivana ja aktiivisena olentona sekä ympäristönsä aktivoivana organismina. Yksilö muokkaa itseään ja ympäristöään, joka vastavuoroisesti vaikuttaa yksilöön. (Sandelin 1981, 31.)

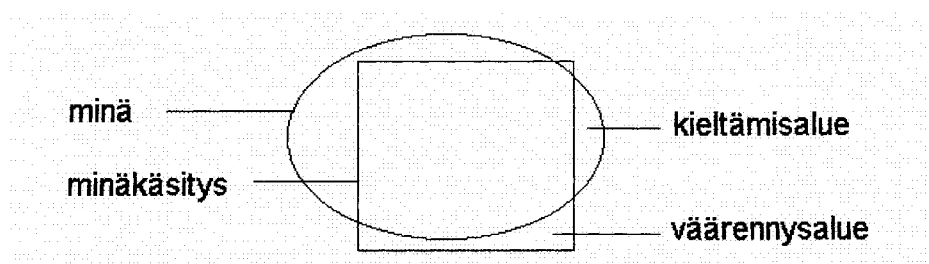
Minäkäsityksen tarkastelun pohjana tässä tutkimuksessa ovat lähinnä seuraavat suuntaukset: Rogersin ajatteluun perustuva fenomenologinen minän teoria, Eriksonin psykoanalyttisen teoria, jossa on nähtävissä sosiaalipsykologisia korostuksia sekä kehityspsykologinen Fogelin dialogisen minän teoria.

3.1.2. Minä ja minäkäsitys

Minän käsitettä perinteisesti korostetaan, koska tietoisuus itsestämme on fenomenologisen ja subjektiivisen kokemuksemme tärkeä näkökulma. Se, miten tunnemme ja koemme itsemme, vaikuttaa keskeisesti käyttäytymiseemme. Lisäksi minän käsitettä käytetään kuvaamaan ihmisen toiminnan organisoitua ja integroitua aspektia. (Pervin & John 1996, 18-19.)

Minäkäsitys tarkoittaa Ahon (1995, 28) mukaan yksilön asennoitumista itseensä. Se on itsestä muodostettu kokonaisnäkemys, joka sisältää sekä kognitiivisen että affektiivisen, evaluoivan näkökulman. Minäkäsitystä voidaan pitää ihmisen persoonallisuuden ytimenä.

Minä puolestaan on minäkäsitystä laajempi, myös tiedostamattomia alueita sisältävä abstraktio. Se voi paljonkin poiketa minäkäsityksestä, joka usein sisältää ns. väärennysalueita, ominaisuuksia, joita ihmisellä ei todellisuudessa ole, mutta joita yksilö kuvittelee omaavansa. Tiedostettu minäkäsitys ei siis kata minän koko aluetta eikä myöskään välttämättä vastaa todellista minää. Koska minäkäsitys syntyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa kertyvien kokemusten pohjalta, siihen saattaa muodostua hetkellisiä tai pysyviä virhetulkintoja, väärennysalueita. Vastaavasti tuntemattomiksi jääneet tai torjutuiksi tulleet kieltämisalueet ovat mahdollisia. (Kääriäinen 1986, 33.)



KUVIO 1. Minän ja minäkäsityksen suhde (McDavid & Harari 1968, 222.)

3.1.3. Fenomenologinen minäteoria

Fenomenologiset teoriat tarkastelevat ihmistä kokonaisena, jolloin ihminen ymmärretään yhtenäisenä systeeminä ja nähdään aktiivisena olentona, joka voi myös itse vaikuttaa oman persoonansa muotoutumiseen. Huomio kiinnitetään yksilön omaan subjektiiviseen käsitykseen itsestä ja ympäristöstä. (Hakanen 1992, 72.)

Fenomenologisen näkemyksen mukaan ihmisen toimintaa voidaan ymmärtää vain yksilön omien kokemusten, havaintojen ja tunteiden kautta. Se on hänen todellisuuttaan ja jokaisella meillä on oma todellisuutemme, fenomenaalinen kenttämme. Fenomenaalinen kenttä on viitekehys, jonka varassa ihminen tulkitsee itseään ja maailmaansa. Sen keskeisin osa on minäkäsitys. (Aho 1995, 27-28.)

Fenomenologinen minäteoria pohjautuu pääosin Carl Rogersin näkemysten pohjalle. Rogersin (1986, 499-500) mukaan ihmisen perusmotiivi on itsensä toteuttaminen (becoming a person). Näin ihmistä tarkastellaan aktiivisena yksilönä, jolla nähdään itsessään olevan mahdollisuudet kasvuun ja kehitykseen. Rogers määrittelee minäkuvan yksilön itsestään muodostamaksi jäsenyneeiksi, yhdenmukaiseksi ja tietoiseksi käsitehavainnoksi. Se sisältää yksilön havainnot luonteenpiirteistään, kyvyistään ja itsestään suhteessa muihin, hänen tavoitteensa, arvonsa, ihanteensa ja odotuksensa. Burnsien (1982, 29-30) mukaan fenomenologiset minäteoriat korostavat nimenomaan yksilön tietoisia prosesseja.

Minäkäsitys on suhteellisen pysyvä ja kehittyy siinä ympäristössä, jossa lapsi elää. Lapsen havainnot ja kokemukset voivat olla joko myönteisiä tai kielteisiä. Lapseen kohdistuva arviointi ja sosiaaliset kokemukset vaikuttavat minäkäsityksen kehittymiseen ja tulevat osaksi hänen fenomenaalista kenttäänsä. (Rogers 1986, 498-503.)

Minäkäsitys siis opitaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Minäkäsityksen kehittymisen kannalta merkittäviä ovat yksilölle tärkeät ihmiset, erityisesti rakastavat vanhemmat vaikuttavat keskeisesti lapsen kehitykseen. Tämä on minäkäsityksen muodostumisen ydinelementti. Myönteiset ja hyväksytyksi tulemisen kokemukset tukevat itsekunnioituksen syntymistä. Jatkuvat vähättelyn ilmaukset puolestaan estävät yksilön itseluottamuksen kehittymisen. (Rogers 1986, 499.)

Minä voidaan nähdä muodostuvan **todellisesta** eli havaitusta minästä ja **ihanneminästä** eli minästä sellaisena kuin haluaisin olla. Nämä minäkäsitykset peittävät toisiaan osittain ja käyttäytymisessään yksilö pyrkii pienentämään näiden välistä eroa tavoitteenaan ihanneminän saavuttaminen. (Kääriäinen 1986, 31.)

Aiemmin muodostunut minäkäsitys on uusien kokemusten tulkki, se määrää, mitkä kokemukset ovat merkityksellisiä yksilölle. Tiedostamisprosessissa tapahtuu siis valintaa: minäkäsityksen kanssa yhdenmukaiset havainnot hyväksytään ja ristiriidassa olevat torjutaan. Minäkäsityksen muodostuminen liittyy näin kiinteästi kaikkeen oppimiseen. (Korpinen 1990, 8).

Keinot, joilla yksilö oppii ylläpitämään ja kohottamaan minäänsä, ovat kehitysstrategioita, joita säätelee havaitun minän ja ihanneminän välinen jännite. Strategiat voivat olla keskenään erilaisia tai jopa vastakkaisia, esim. riippuvuutta aiheuttava auktoriteettiin turvautuminen tai haasteisiin itsenäisesti tarttuminen, jolloin pyrkimyksenä on minän adekvaattisuuden lisääminen. (Kääriäinen 1986, 31-32.)

Vähitellen yksilö oppii, millainen hän on ja millaiseksi hän haluaa tulla ja myös niitä keinoja, joilla voi päästä tavoitteisiin. Havaitun ja adekvaatin minän tiedostaminen luovat dynaamisen kasvun mahdollisuuden, joka antaa suunnan yleiselle motivaatiolle selviytyä elämässä ja kokea tyydytystä ja onnistumisen elämyksiä. (Kääriäinen 1986, 32.)

Rogersin mukaan minäkäsityksessä on kysymys itseen kohdistuvan asennoitumisen syntymisestä, johon sisältyvät kognitiivinen, evaluoiva ja affektiivinen ulottuvuus. Itsearvostus ja itsensä hyväksyminen kuuluvat affektiivisen dimension piiriin. Minäkäsityksen keskeinen tehtävä on säädellä persoonallisuuden johdonmukaisuutta. (Kääriäinen 1986, 28.)

3.1.4. Eriksonin teoria minän kehityksestä

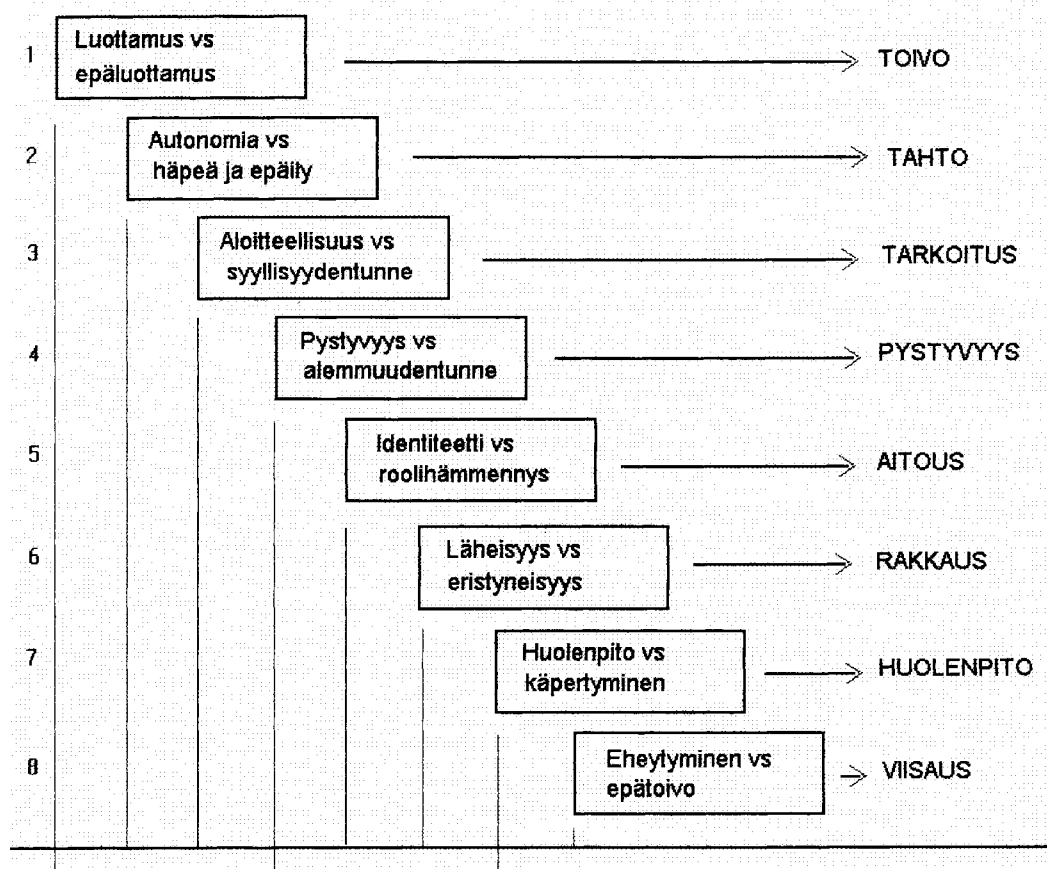
Minä kehittyy Eriksonin (1982, 239-257) teorian mukaan kahdeksan kehitysvaiheen läpikäymisen kautta. Toisaalta yksilö kehittyy yksilönkehitykseen kuuluvan itseään täydentävän prosessin kautta ja samalla on kysymys ympäristön asettamien kehitystehtävien toteuttamisesta eli sosiokulttuurisesta välttämättömyydestä. Kehitys ja muutos ovat sopeutumista ympäristön

asettamiin vaatimuksiin. Jokainen uusi vaatimus aiheuttaa psykososiaalisen kriisin, jonka onnistunut ratkaiseminen tuottaa yksilölle uusia voimavaroja tai itseä koskevan perustunteen, joiden varassa hän voi kohdata seuraavan sopeutumista edellyttävän vaatimuksen. Nämä perustunteet kuvataan psykologisina vastakohtapareina, joille yksilö sijoittuu käsityksensä ja kokemuksensa mukaan. Näitä perustunteita ovat:

1. luottamus - epäluottamus
2. itsenäisyys - häpeä ja epäily
3. aloitteellisuus - syyllisyydentunne
4. pystyvyys - alemmuudentunne
5. identiteetti - roolihämmennys
6. läheisyys - eristyneisyys
7. huolenpito - käpertyminen
8. minän eheys - epätoivo

Psykososiaaliset kehityskriisit 1-8

Persoonallisuuden perusvoimat



vauvaikä varhaisnuoruus aikuisikä

KUVIO 2. Psykososiaaliset kehitysvaiheet Eriksonin mukaan (Entwistle 1981, 181.)

Jokainen psykososiaalinen kehitysvaihe rakentuu edellisen pohjalle. Mitä paremmin edeltävä vaihe on toteutunut, sitä onnistuneempi on seuraava. Tämä kehitystapahtuma on prosessi, joka jatkuu koko elämän ajan. (Erikson 1982, 239-257.)

Ensimmäinen vaihe (perusluottamus versus epäluottamus) luo pohjaa koko persoonallisuuden kehittymiselle. Tämän psykososiaalisen kriisin onnistunut ratkaisu tuottaa toivon elämyksen ja muodostuu yhdeksi elämää kantavaksi voimaksi. Päinvastaisessa tapauksessa syntyy ahdistusta ja epävarmuutta ja yksilössä jää elämään tunne epäluotettavasta maailmasta ja erityisesti ihmisistä. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 118-119.)

Koulun aloittaminen ja ala-asteikä sijoittuvat Eriksonin teorian neljänteen vaiheeseen, jolloin lapsi on 5 - 12 -vuotias. Aikaa leimaa Erikson (1982, 248) mukaan koulun aloituksen lisäksi toiminnallisuus ja monien taitojen oppiminen. Samaan aikaan yksilö kerää tietoja itsestään, mahdollisuuksistaan ja pätevyydestään. Pystyvyydellä tarkoitetaan kykyä työhön ja toimintaan sekä kykyä ja halua saada aikaan jotain arvokasta. Epäonnistuminen aiheuttaa yksilölle kokemuksen, että on huonompi kuin muut, kykenemätön ja osaamaton. Ympäristöstä saatavan palautteen kautta hän saa itseä koskevaa tietoa, joka joko edistää hänen pystyvyyttään tai johtaa alemmuudentunteeseen. "Monen lapsen kehitys katkeaa, kun kotielämä ei ehkä ole valmistanut häntä kouluelämään tai kun kouluelämä ei onnistu tukemaan aikaisempien vaiheiden antamia lupauksia." (Erikson 1982, 248).

Nuoruusikä on kehitysvaihe, jolloin yksilö etsii identiteettiään. Nuori pyrkii löytämään jonkin mielekkään yhteyden kaiken sen välille, mitä hän on itsessään havainnut, miksi hän itsensä kokee, miten hän havaitsee muiden häntä arvioivan ja mitä häneltä odottavan. Onnistuessaan tämä vaihe tuottaa minäidentiteetin kokemuksen, jonka avulla yksilö tunnistaa itsensä joksikin siinä sosiaalisessa todellisuudessa, jonka osa hän on. Epäonnistumisen seurauksena yksilö ei tunne itseään eikä tiedä, miksi haluaisi tulla. Se johtaa kykenemättömyyteen tehdä omaa elämäänsä koskevia valintoja. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 120-121.)

Eriksonin teoriaa on myös kritisoitu, koska sen on nähty suhtautuvan liian myönteisesti vallitseviin arvoihin ja normeihin sekä sosiaalisiin instituutioihin.

Teoriassa muutos ja kehitys nähdään sopeutumisenä ympäristön asettamiin paineisiin. (Kuusinen & Korhonen 1995, 123.)

Nykyään on alettu esittää kritiikkiä psykoanalyttista kehityspsykologiaa kohtaan, jossa psyykinen kehitys nähdään tapahtuvan tiettyjen ennalta määrättyjen vaiheitten kautta tietyssä järjestyksessä. Furmanin (1997, 69-70) mukaan kaikki lapset eivät opi asioita samassa järjestyksessä, vaan voivat hankkia myöhemmin tietyssä iässä saamatta jääneitä kokemuksia. Lasta ei pidetäkään erityisen hauraana ja hoitajan virheen vuoksi herkästi kehityksessään vaurioituvana. Sensijaan yksilö kehittyy osana laajempaa ihmisten verkostoa joustavasti ja koko elämänsä ajan.

3.1.5. Minän sosiaalinen syntyminen

Kehityspsykologisessa tutkimuksessa vaikuttaa tällä hetkellä kolme minän muotoutumiseen vaikuttavaa lähestymistapaa. Ne kaikki olettavat minän kehittymisen edellytykseksi sosiaalisen toisen eli toiset ihmiset. Sternin teoriassa minän oletetaan kehittyvän tiettyjen ennalta oletettujen vaiheitten (neljä minätunnetta) kautta ja Bowlby'n kiintymysteoriassa minä syntyy turvallisuutta ja läheisyyttä koskevien kehitystehtävien täyttämistä. (Munter 1995, 71-78.)

Meidän tutkimusaiheemme kannalta mielenkiintoinen lähestymistapa on Alan Fogelin (1993) hahmottelema minäkehityksen malli, jossa minä kehittyy systemisesti yhteenkuuluvassa kolmiossa **minä, kulttuuri ja kommunikaatio**. Siinä minä nähdään aina suhteessa johonkin olevana, relationaalisena, ja monista jatkuvista dialogisista suhteista koostuvana. (Munter 1995, 78-81.)

Lähtökohtana Fogelin (1993, 11-14) mukaan on, että ihminen voidaan ymmärtää vain yhteiskuntansa ja historiallisen aikansa kontekstissa ja suhteessa niihin kommunikaation muotoihin, joissa hän voi ilmaista itseään. Minä, kommunikaatio ja kulttuuri kuuluvat yhteen ja ne luovat toisiaan ja jokainen niistä kehittyy ja määrittyy suhteessa toisiin. Yksilöt määrittelevät itseään toisilleen kommunikaation avulla ja kommunikaatio puolestaan luo uutta itseymmärrystä ja tietoa.

Kiusaamistilanteessa kiusaajat määrittelevät hyvinkin konkreettisesti kiusattua, joka puolestaan rakentaa itseymmärrystään kiusaajiltaan saamansa tiedon

varassa. Vallitseva kulttuuri ohjaa ja normittaa elämää ja käyttäytymistä. Kiusaamiseen liittyen on olemassa ääneenkin lausuttavia ohjeita: "Ei saa kannella", "Pojat eivät itke", "Pidä puolesi" jne. Usein ei myöskään heikompaa uskalleta puolustaa; on helpompaa ummistaa silmänsä tai olla kiusaajan puolella. Kiusattuna oleminen koetaan heikkoutena, joka ei ole kovin kunniallista.

Fogelin dialogisen minän dynaamisessa ja systeemisessä mallissa kehitys on jatkuva tapahtuma, jossa jokainen uusi kohtaaminen luo uutta informaatiota, joka tulee osaksi kummankin yhteistä tulkinnan kehystä. Tämä mahdollistaa kehityskulkujen ja minuuden kokemusten monenlaisuuden ja kontekstuaalisen ymmärtämisen. (Munter 1995, 81.)

Dialoginen minä on siis päättymätön prosessi eikä minä ole koskaan lopullisesti määritelty, vaan minä luo jatkuvasti itseään todellisissa tai kuvitelluissa dialogeissa (Munter 1995, 81-82). Kiusaajan ja kiusatun välinen dialogi määrittelee kiusattua, mutta se ei ole kiusatun lopullinen määrittely, vaan prosessi jatkuu ja hän voi saada uusia määrittelyjä uusissa dialogeissa.

3.1.6. Yhteenveto minäkäsityksestä

Shavelson määrittelee minäkäsityksen seitsemän keskeisen piirteen avulla: 1. Minäkäsitys on organisoitu siten, että yksilö järjestelee itseään koskevan tiedon toisiinsa suhteessa oleviin kategorioihin. 2. Se on moniulotteinen, jossa yksittäinen ulottuvuus heijastelee sitä kategoriasysteemiä, jonka tietty yksilö tai ryhmä on omaksunut. 3. Minäkäsitys rakentuu hierarkkisesti siten, että alimmalla tasolla ovat yksilön havainnot ja kokemukset yksittäisistä tilanteista, seuraavalla tasolla minäkäsitys elämän eri osa-alueilla ja ylinnä yleinen minäkäsitys. 4. Yleinen minäkäsitys on varsin vakaa, mutta sitä epävakampi ja tilannesidonnaisempi, mitä alemmaksi hierarkiassa laskeudutaan. 5. Minäkäsitys on kehittyvä; se muuttuu jatkuvasti moniulotteisemmaksi integroiduksi systeemiksi ja toisaalta yhä differentioidummaksi. 6. Sillä on kuvailevan lisäksi evaluoiva ulottuvuus. 7. Minäkäsitys on erotettavissa muista rakenteista, esimerkiksi koulusaavutuksista. (Scheinin 1990, 86-90.)

Tiivistelmänomaisesti voidaan esittää, että minäkäsitys on henkilön käsitys itsestään. Se muodostuu yksilön kokemusten myötä ja siihen vaikuttavat

ympäristö ärsyккеineen ja palautteineen sekä tietyt yksilön kannalta tärkeät henkilöt. (Scheinin 1990, 86.)

Eri minäteoriat korostavat ihmisen kehittyvän vuorovaikutuksessa muiden ihmisten, erityisesti 'merkittävien toisten' kanssa. Yksilön käsitys itsestään on myös ympäröivän kulttuurin, yksilöön kohdistuvien suorien ja epäsuorien odotusten sekä sosiaalisten ja materiaalistien paineiden sävyttämää (Scheinin 1990, 58).

Rosenberg (1979, 62-77) mainitsee neljä minäkäsityksen kehitykseen vaikuttavaa perustekijää: 1) toisten ihmisten arviointi, 2) sosiaalisten vertailujen tekeminen toisiin ihmisiin, 3) minän keskittyneisyys eli miten minä on organisoitu, millainen on minän hierarkkinen rakenne ja kuinka yhtenäinen kokonaisuus se on ja 4) minän attributio eli miten ihminen selittää itselleen onnistumisen ja epäonnistumisen syyt. Lisäksi Coopersmith (1967, 37) pitää yksilön menestystä ja statusta, hänen arvojaan, pyrkimyksiään ja defenssimekanismissa toimivuutta minäkäsitykseen vaikuttavina tekijöinä.

Yksilön minäkäsitys vaikuttaa merkittävällä tavalla hänen toimintaansa ja toiminnan tulokset puolestaan vaikuttavat minäkäsityksen muotoutumiseen. Scheininin (1990, 86) mukaan yksilön minäkäsitys on pääteltävissä yksilön reagoineista eri tilanteissa. Tilanteet ja responsit voivat olla konkreettisia tai symbolisia. Henkilö voi myös kertoa minäkäsityksestään.

Minäkäsityksen muodostumisessa voidaan painottaa joko yksilön omia intentioita ja sisäsyntyisiä tekijöitä, sosiaalisia tekijöitä tai ympäröivää kulttuuria ja kommunikaatiota.

Rauste von Wright (1979, 17) korostaa, että "ei ole niinkään tärkeää ihmisen toiminnastaan saama palaute sinänsä vaan se tapa, jolla hän tulkitsee palautteen ja se viitekehys, johon hän palautteen suhteuttaa". Näin hän korostaa niin yksilön sisäisiä kuin kommunikaatioonkin liittyviä tekijöitä (palautteen tulkinta). Kiusaaminen on kuitenkin useimmissa tapauksissa todellista ja konkreettista ilkeämielistä toimintaa, jota ei voi sysätä vain kiusatun tulkintaongelmaksi. Esim. avointa herjaamista, lyöntejä tai potkuja ei voida tulkita missään olosuhteissa sisällöltään positiiviseksi.

Myönteisen minäkäsityksen kehittymisen edellytysten täyttymisen pitäisi tuottaa yksilölle myönteinen minäkäsitys ja puutteellisten edellytysten puolestaan kielteinen minäkäsitys. Kuitenkin on esimerkkejä, että vaikeistakin olosuhteista ja rankoista lapsuudenaikaisista kokemuksista huolimatta ihmiset selviytyvät ja menestyvät elämässään erittäin hyvin. Esim. monilla tunnetuilla ja merkittävillä henkilöillä on ollut ankarat kasvuolosuhteet. Nämä olosuhteet eivät ilmeisestikään ole olleet sellaisia kuin myönteisen minäkäsityksen muodostumiseen tarvittaisiin. Ja toisaalta taas on paljon esimerkkejä ihmisistä, jotka ovat eläneet onnellisen ja turvatuksen lapsuuden, mutta siitä huolimatta he ovat ajautuneet elämässään suuriin ongelmiin. Furman (1997, 16) toteaaakin: "Ongelmat eivät siirry sukupolvelta toiselle Mendelin perinnöllisyyslakien mukaan. Lapsuudessa koetut vaikeudet ja koettelemukset voivat lisätä henkilön riskiä kärsiä elämässään samantapaisista tai muista ongelmista, mutta ne eivät aiheuta niitä." Miksi siis toiset selviytyvät hyvin vaikeista kokemuksista huolimatta? Selittykö tämä jollakin poikkeavalla sisäsyntyisellä tekijällä vai onko selitys yksilön ulkopuolella?

Meidän tutkimuksemme kannalta kiinnostavia näkökulmia minäkäsityksen tarkasteluun avaavat fenomenologinen minäkäsitysteoria ja Fogelin dialogisen minän teoria. Jo tutkimusmetodimme, teemahaastattelu, suuntaa tutkimuksemme **yksilön kokemusmaailmaan** ja hänen omaan todellisuuteensa. Fenomenologisessa minäteoriassa ihminen nähdään kehittyvänä, tietoisena aktiivisena ja täynnä mahdollisuuksia olevana. Fogelin teoriassa puolestaan korostuvat yksilön **konteksti**, sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö sekä kommunikaatio. Sekä minäkäsityksen muodostuminen, kiusaaminen että myös (mahdollinen) kiusaamiskokemuksista toipuminen tapahtuvat aina tietyssä kontekstissa, jonka merkitystä ei voi ohittaa. Pyrimme siis ottamaan huomioon ja yhdistämään kummankin teorian näkökulmat ja korostukset, fenomenologisen yksilön subjektiivisen kokemuksen ja Fogelin painottaman - ikäänkuin objektiivisen - kontekstin.

Lähestymme tutkimuksessamme kiusaamisongelmaa kiusattujen kokemusten ja heidän todellisuutensa kautta, jolloin sekä kiusaajien että kiusaamisen sallivan yhteisön voidaan katsoa olevan merkittäviä kiusatun minäkäsityksen muovaajia.

3.2. Itsetunto

3.2.1. Mitä on itsetunto?

Itsetunto on käsite, jota usein käytetään menestyvän ihmisen yhtenä tuntomerkkinä. Toisaalta itsetunnon puutetta tai huonoa itsetuntoa käytetään lähes minkä tahansa epäonnistumisen tai huonon menestyksen selityksenä. Itsetunto on tärkeä ihmisen toiminnan ja hyvinvoinnin selittäjä. Itsetunnon käsitteen käytössä on varsin paljon sekavuutta ja kirjavuutta. Arkikielessä sitä käytetään usein, tieteellisessä kirjallisuudessa puolestaan käytetään melko harvoin itsetunnon käsitettä.

Itsetuntokäsitteen rinnalla ja jokseenkin samaa tarkoittavina termeinä eri persoonallisuus- ja minäteorioissa ovat käytössä mm. omanarvontunto, itsearvostus, tyytyväisyys itseän ja käsitys omasta kompetenssista.

Yhtäällä itsetunnolla tarkoitetaan henkilön omaa arviota onnistumisestaan, kyvyistään ja arvostaan. Tällöin on kysymys minäkäsityksen affektiivisesta tai evaluatiivisesta ulottuvuudesta (Aho 1996, 10), joka on sama kuin itsearvostus. Coopersmith (1967, 5) määrittelee itsetunnon subjektiiviseksi kokemukseksi, jossa yksilö arvioi omaa arvoaan ja joka ilmaistaan asenteilla itseä kohtaan. Feshbachin ja Weinerin (1991, 195) mukaan itsetunto ilmaisee nimenomaan yksilön yleisen ja kokonaisvaltaisen asenteen itseä kohtaan ja tämä on suunnilleen sama, kuin mitä minäkäsityksellä yleensä ymmärretään.

Scheinin (1990, 84) ajattelee itsetunnon ilmenevän henkilön itseään subjektina koskevista arvotuksista ja emootioista eli kyvystä hyväksyä itsensä ja kokea elämänsä ymmärrettäväksi, hallittavaksi ja mielekkääksi. Ongelmien oireina näissä voi ilmetä ahdistuneisuutta ja depressiivisyyttä.

Rosenbergin (1979, 21) mukaan yksilö on sikäli ainutlaatuisessa asemassa, että hän ja vain hän, voi välittömänä kokemuksena kokea ja tunnistaa, onko hänellä yleisesti ottaen myönteinen vai kielteinen tunne tai suhtautumistapa itseensä kokonaisuutena.

Scheinin (1990, 90) viittaa Jamesiin (1908) todetessaan, että "henkilön minätunne (self-feeling) riippuu tässä maailmassa täysin siitä, minkälaiseen omaan olemiseen ja tekemiseen me panostamme". Näin itsearvostus

muodostuu koetun todellisuuden suhteesta omiin oletettuihin mahdollisuuksiin. James jatkaakin, että "tavoitteista ja pyrkimyksistä luopuminen voi olla yhtä siunattu helpotus kuin näiden toteutuminenkin".

Suorituksista luopuminen vaikuttaa henkilön kokemukseen ja käsitykseen itsestä toimijana, subjektina, mutta tämä kompetenssin kokemus ei tärkeystään huolimatta ole ainoa osa yleistä omanarvontuntoa. Scheininin (1990, 90) mukaan oman perusarvon ja merkityksellisyyden kokemus ei synny saavutuksista, vaan sen perusta luodaan jo lapsuuden varhaisina vuosina.

Itsetunto voidaan käsittää myös minän tietämisenä, tuntemisena ja arvostamisena. Ojasen (1996, 31) mukaan itsetunto sisältää kolme osa-aluetta: **minätietoisuus** (tai itsetietoisuus tai itsetiedostus), **itsearvostus** ja **itsetuntemus**.

Minätietoisuus on näistä neutraalein ja välittömin. Se tarkoittaa oman minän välitöntä havaitsemista, sen huomaamista, että minäkin olen olemassa ja läsnä tai, että jotain on minulle tapahtumassa. Sen kehittyminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Ojanen 1996, 45-46.)

Itsearvostus kuvaa Ojasen (1996, 31) mukaan sitä, miten arvostan itseäni, miten hyvä tai taitava olen ja itsetuntemus puolestaan on sitä, miten hyvin tunnen itseni, omat rajoitukseni ja vahvat puoleni.

3.2.2. Itsetunnon kehittyminen

Itsetunto kehittyy ja rakentuu läpi elämän. Vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa ja kokemukset ympäristöstä ja muista ihmisistä ovat itsetunnon rakennusaineita. Sosiaalinen ympäristö joko lannistaa, murskaa tai oikealla tavalla rohkaisee ja kannustaa yksilöä (Kalliopuska 1983, 59).

Varhaisessa lapsuudessa keskeistä on, miten vanhemmat hoitavat lasta ja myöhemmin, millaisena he pitävät lasta, mitä he odottavat lapselta ja miten he suhtautuvat lapsen suorituksiin, onnistumisiin ja epäonnistumisiin. Myöhempinä vuosina keskeisiä itsetunnon rakentajia ovat koulu, toverit ja harrastukset kodin lisäksi. Opiskeltavien asioiden lisäksi lapsi oppii koulussa myös, millainen hän on, mitä ja miten hän oppii. Näillä on tärkeä merkitys sille, mitä hän todella oppii. (Keltikangas-Järvinen 1994, 123.)

Ahon (1996, 28) mukaan itsetunnon kehittymisen herkin ja tärkein aika on 5-12 vuoden ikä, eli peruskoulun ala-asteaika. Sen ikäisellä lapsella havainto- ja arviontikyvyt kehittyvät voimakkaasti, jolloin hän pystyy arvioimaan myös itseään aikaisempaa realistisemmin. Lisäksi koulu laajentaa lapsen kokemusmaailmaa voimakkaasti ja hän saa paljon vertailukohtia ja itsensä testausmahdollisuuksia. Hän rakentaa käsitystä itsestään kaiken näkemänsä ja kuulemansa perusteella. Koulussa hän saa myös paljon systemaattista palautetta suoraan ja välillisesti siitä, millainen hän on. Ala-asteikäisellä suhteet tovereihin ja opettajiin ovat tärkeitä, opettaja voi olla suuren ihailun kohde ja kaverit merkittäviä vaikuttajia.

län karttuessa, murrosiässä, itsetunto monipuolistuu ja saa uusia aspekteja ajattelun, moraaliperiaatteiden ja empatian kehittymisen kautta (Kalliopuska 1983, 59).

Itsetunto muodostuu osaltaan siitä palautteesta, jonka yksilö saa muilta, erityisesti hänelle tärkeitä henkilöiltä. Useat tutkimukset osoittavat sosiaalisen vertailun olevan itsetunnon tärkeä perusta. Sosiaalisesti hylättyjen ja syrjittyihin vähemmistöihin kuuluvien yksilöiden itsetunto on alhainen ja toisaalta suosittujen, pidettyjen ja sosiaalisesti hyväksytyjen henkilöiden itsetunto on edellistä ryhmää korkeampi. (McDavid & Harari 1968, 228-229.)

3.2.3. Millainen on hyvä itsetunto?

Keltikangas-Järvinen (1994, 17-23) kuvaa hyvää itsetuntoa sillä, kuinka paljon hyviä ominaisuuksia ihminen itsessään näkee. Kun voitolla ovat hyvät ominaisuudet, itsetunto on hyvä. Arvion omista ominaisuuksista tulee olla totuudenmukainen. Puutteiden ja heikkouksien myöntäminen ei kuitenkaan romuta itsensä arvostusta, sillä hyvät ominaisuudet nähdään huonoja tärkeämpinä.

Yksilön tiettyjen asenteiden ja toimien voidaan katsoa ilmaisevan ja kuvaavan hyvää tai huonoa itsetuntoa. Seuraavissa kappaleissa luonnehditaan Keltikangas-Järvisen (1994, 17-23) mukaan hyvän itsetunnon piirteitä:

Hyvän itsetunnon omaava henkilö luottaa itseensä ja ottaa vastaan haasteita sekä asettaa itselleen korkeitakin vaatimuksia. Oman oikeana pitämänsä mielipiteen sekä itsensä ja oikeuksiensa puolustaminen osoittavat myös hyvää

itsetuntoa. Toisaalta oma elämä nähdään ainutkertaisena ja arvokkaana sinänsä, riippumatta suorituksista ja muiden arvostuksesta. Se perustuu omaan sisäiseen itsearvostukseen.

Itsetuntoon kuuluu lisäksi kyky arvostaa muita. Heitä ei nähdä uhkana, vaan heille voidaan osoittaa tunnustusta ja kannustusta. Toisen ihmisen ihaileminen tai auktoriteetiksi asettaminen ei tee hyvän itsetunnon omaavaa ihmistä kuitenkaan heistä riippuvaiseksi.

Itsenäisyys oman elämän ratkaisuissa ja riippumattomuus muiden mielipiteistä osoittavat myös hyvää itsetuntoa. Ihminen ei koko ajan mieti, mitä muut hänestä ajattelevat, vaan hän toimii omien itselleen sopivien ratkaisujen mukaan, kuitenkaan toisia loukkaamatta.

Hyvää itsetuntoa kuvaa edelleen kyky sietää epäonnistumisia ja pettymyksiä. Ne voidaan myöntää ja niistä voidaan oppia tulevien tilanteiden varalle. Hyvä itsetunto auttaa myös tulkitsemaan oikein ympäristöä ja havaitsemaan, että epäonnistumisia on kaikkien elämässä.

3.2.4. Heikko itsetunto

Heikko itsetunto voidaan ymmärtää Baumeisterin (1993, 217) mukaan sekavana ja epävarmana minätietoisuutena, varovaisena ja minää suojelevana asenteena elämään, minän positiivisten voimavarojen puutteena sekä kroonisena sisäisenä ristiriitana.

Heikon itsetunnon omaavat ihmiset eivät kuitenkaan Ticen (1993, 50-51) mukaan ole pateettisia itsensävihaajia, vaan he ovat vain epävarmoja yksilöitä, jotka haluavat onnistua, mutta pelkäävät epäonnistuvansa. Käytännössä tämä pelko usein voittaa ja se aiheuttaa itseä suojelevaa asennetta. Näin he tuntevat itsensä epäpäteviksi ja riittämättömiksi tilanteissa, joissa arvostetaan onnistumista.

Myös Jokisen (1995, 22) mukaan itsetunto juontuu varhaisista perusluottamuksen ja perusturvallisuuden kokemuksista, siitä, miten lasta kohdellaan ja hoidetaan. Jos hoito ei vastaa lapsen tarpeita tai lapsi kokee tulleen hylätyksi, vaurioituu hänen perusturvallisuutensa kehittyminen. Kyky

luottaa ja olla turvassa rikkoontuu ja vaikeuttaa aikuisenakin luottamista ja sitoutumista toiseen ihmiseen.

Lapsen kokema hyväksynnän puute tai mitätöinti johtavat Jokisen (1995, 25-26) mukaan ulkopuolisuuden tunteeseen. Lapsi on jostain syystä jäänyt tai jätetty yhteyden ulkopuolelle, jolloin perheeseen integroituminen vaikeutuu ja myöhemmin kaikissa sosiaalisissa tilanteissa hän kokee olevansa ulkopuolinen.

Lähes kaikki identiteetin ja itsetunnon vammat ovat lähtöisin rakkauden puutteesta. Jos lapsuuskodin tunneilmasto on kontrolloiva, pidättyväinen ja kireä, jossa lapsi kokee tulevansa nitistetyksi, voi hän paeta tilannetta esim. koulumenestykseen tai harrastuksiin. Ristiriitajakin saatetaan pyrkiä ratkaisemaan vain älyllisin keinoin, jolloin myös sosiaalinen toiminta on suorituskeskeistä. Aikuisena tällainen henkilö saattaa olla sosiaalisen yhteisönsä suosittu työmyyrä, itsensä uhraaja, mutta kuitenkin tuntee itsensä ulkopuoliseksi. (Jokinen 1995, 57-62.)

Lapsuuteen kuuluu lupa olla heikko ja avuton ja sellainen, josta huolehditaan. Jos se ei ole mahdollista, lapsi joutuu ikäänkuin keskeyttämään lapsuutensa, koska läsnä ei ole sitä vahvuutta, joka kestäisi hänen heikkouttaan. Tunteiden ilmaisemisen kautta me synnymme itseksemme; kyselemme ja kokeilemme, saammeko olla tällaisia. Jos tämä mahdollisuus puuttuu lapselta, hänen sisälleen jää paljon syntymätöntä minuutta. (Hellsten 1993, 15-16.)

Ilman tukea, kannustusta ja rakkautta jäävä ihminen kokee itsensä, epäonnistuneeksi, huonoksi ja pahaksi. Mikään ei ole lapselle niin tuskallista kuin hylätyksi tuleminen ja se, että hänet todetaan riittämättömäksi ja kelpaamattomaksi. Saadakseen vanhempiansa hyväksynnän lapsi on valmis lähes mihin tahansa, jopa hylkäämään itsensä ja omat tunteensa. Jos vanhemmat asettavat ehtoja rakkaudelleen, lapsi alkaa sopeutua niihin ja ansaita rakkautta - oman minänsä kustannuksella. (Hellsten 1993, 24-28.)

Monet piirteet ilmaisevat heikkoa itsetuntoa ja se näkyy varsin nopeasti ihmisen käyttäytymisestä. Mm. Ahon (1996, 21-25) mukaan useat käyttäytymismallit, joita kuvataan seuraavissa kappaleissa, viestivät heikosta itsetunnosta:

Yleinen arkuus, pelokkuus ja riskien välttäminen sekä sosiaalisten tilanteiden pelkääminen kertovat yksilön huonosta itsetunnosta. Mukautumalla ympäristöön

ja muita jäljittelemällä hän tavoittelee muiden hyväksyntää. Hän on riippuvainen ympäristöstä saatavista vihjeistä ja herkkä ulkoiselle palautteelle, joten hän on usein kykenemätön tekemään (omia) päätöksiä. Hän voi tuntea voimattomuutta asioiden kulkuun vaikuttamisessa, ja että auktoriteetit määräävät kaiken. Tämä voi juontaa varhaisesta lapsuudesta, jolloin lasta on saatettu moittia tai pilkata toimistaan tai ratkaisuistaan.

Henkilöllä, jolla on huono itsetunto, on epävarma ja epäjohdonmukainen käsitys itsestään ja siksi hän arvioi itseään neutraaleilla ominaisuuksilla. Hänen minäskemansa on jäsentymätön ja hän elää jatkuvassa sisäisessä ristiriidassa. Hänellä on kyllä tarve saada positiivista palautetta, mutta hän omaksuu vain heikon itsetuntonsa mukaista informaatiota itsestään. Hän on varovainen ja pelkää epäonnistumista ja häpeää.

Itsetunnon heikon ihmisen mielialat ja mielipiteet, joita hän ei yleensä vapaaehtoisesti ilmaise, voivat vaihdella nopeasti. Suoritus- tai oppimistilanteet tuntuvat usein ahdistavilta ja uhkaavilta niin, että energia kuluu minän pönkittämiseen. Sivuasiat ja epäolennainen voivat viedä päähuomion.

Heikon itsetunnon omaava ihminen voi olla hyvin epäluuloinen ja hänen voi olla vaikea luottaa muihin. Joustamattomuus ja varauksellinen asenne muutoksiin luonnehtivat myös heikkoa itsetuntoa. Toisaalta heikko itsetunto voi näkyä uhoavana, tyrannisoivana tai häiritsevänä käyttäytymisenä, jolloin heikkous ja pelko pyritään peittämään. Usein luokan häiriköllä on huono itsetunto. Toisaalta Salmivallin (1997, 95-96) mukaan ei ole selviä todisteita aggressiivisen käyttäytymisen yhteydestä hyvään tai huonoon itsetuntoon.

Vaikka yksilön itsetuntoa voidaan arvioida hyvin monenlaisten käyttäytymismallien perusteella, on kuitenkin syytä muistaa, että tietty käyttäytyminen tai reagointi voi kertoa jonkun huonosta itsetunnosta, mutta jonkun toisen henkilön kohdalla jostain muusta (ongelmasta).

Kalliopuska (1983, 12) tiivistää sen, mitä tutkimusten mukaan on todettu itsetunnon heikoille ja ahdistuneille ihmisille tyypilliseksi:

- häilyvä käsitys itsestä
- suuri haavoittuvuus ja herkkyys kritiikille sekä voimakas riippuvuus siitä, mitä muut heistä ajattelevat

- elämän eläminen näytellen, rooleja esittäen
- itsensä kokeminen yksinäiseksi

Heikon itsetunnon omaavat yksilöt kertovat voittopuolisesti huonoja tai kielteisiä asioita itsestään, mikä on Baumeisterin (1993, 217) mukaan alhaisen itsetunnon operationaalinen määrittely.

Heikko itsetunto näkyy monilla elämän ja toiminnan alueilla. Koska ihminen pyrkii vahvistamaan minäänsä, hän harkitsee eri menettelytapojen hyöty - haitta -suhdetta minälleen. Siten itsetunnon erilaiset ihmiset käyttäytyvät ja toimivat usein eri tavalla. Itsetunnon vahvat pyrkivät edelleen vahvistamaan itsetuntoaan, mutta itsetunnon heikon ensisijainen tavoite on suojella minäänsä. (Aho 1996, 42.)

Ahon (1996, 42-47) mukaan monet tutkimukset pitävät seuraavia asioita keskeisinä heikon itsetunnon seurauksina:

Itsetunnon heikot oppilaat ovat usein alisuoriutujia. He oppivat epäedullisia suoriutumismalleja ja heidän suoritustensa on heikko, mistä seuraa suoritusten välttelemistä, epäonnistumisen pelkoa ja edelleen heikkoa suoriutumista. Heidän yleinen suhtautumisensa koulunkäyntiin on negatiivista. Myös heidän energiansäätelynsä on usein epätarkoituksenmukaista ja tavoitteenasettelunsa epärealistista heikon itsetunnon vuoksi. He valitsevat joko liian vaativia tai helppoja tehtäviä kykyihinsä nähden, koska vaikeissa tehtävissä ei ole häpeää epäonnistua ja helpoista varmasti selviää. (Aho 1996, 43-45.)

Itsetunnon heikoilla yksilöillä on ongelmia sosiaalisissa suhteissa. He voivat olla luokassa joko kiusattuja, syrjäänvetäytyviä, torjuttuja, ujoja tai kiusaajia. Heidän käyttäytymisensä voi olla monella tapaa ongelmallista: he voivat olla huomiota kerääviä luokan häiriköitä, jännittäjiä tai masentuneita. Toisinaan he saattavat olla aggressiivisia, pelokkaita tai ahdistuneita. Huonon itsetunnon vaikutuksesta ongelmilla on taipumusta kasaantua ja oireet voivat olla myös psykosomaattisia. (Aho 1996, 45-46.)

Jos itsetunto on heikko, henkilö saattaa minäänsä pönkittääkseen turvautua stereotyyppisiin, ennakkoluuloihin ja negatiivisiin kommentteihin muista. Erilaisuuden ja ristiriitojen sietokyky on heillä alhainen. Kalliopuskan (1984, 55) mukaan itsetunnon heikot eivät pysty empatiaan, koska heillä ei ole tunteita

muuta kohtaan. Heillä ei ole annettavaa toisille. Empatian edellytyksenä on itsestään välittäminen ja itsensä arvostaminen.

Kun lapsella on itsetunto-ongelmia, hänellä on taipumus kääpetyä itseensä ja vetäytyä syrjään. Hänen kokemuksensa ja virikkeensä vähenevät, jolloin uusien taitojen oppiminen estyy ja seurauksena on epäonnistumisia ja itsetunto heikkenee edelleen. Hän kääpetyy entisestään eikä uskalla ottaa riskejä tai kokeilla uutta. Aikuisten tulisikin nopeasti keskeyttää tällainen itsetuntoa heikentävä kierre. (Aho 1996, 46-48.)

3.3. Minkäsitys, itsetunto ja koulu

Koulun aloittaminen on lapsen elämässä suuri muutos. Se tapahtuu siinä iässä, jolloin hän rakentaa minäkäsitystään muiden ihmisten kautta. Koulutoverit ja opettajat ovat lapsen elämässä merkittäviä henkilöitä, joilta hän saa palautetta itsestään. Mahdollisuus itsensä vertaamiseen muihin ja oman pätevyyden testaamiseen kasvaa. Luokassa ja koulussa lapsi joutuu etsimään itselleen paikan; nokkimisjärjestys, joka muodostuu jo varhain, ei voi olla vaikuttamatta lapsen itsetuntoon (positiivisesti tai negatiivisesti).

Toistuvat epäonnistumiset koulussa johtavat kielteiseen käsitykseen itsestä, omista kyvyistä ja mahdollisuuksista. Epäonnistumisten alkuperäisinä syinä voivat olla monet tekijät, kuten heikot valmiudet koulua aloitettaessa, oppimishäiriöt tai kodin ja koulun kulttuurien huomattava erilaisuus. Heikosta itsetunnosta ja negatiivisesta minäkäsityksestä saattaa seurata, että lapsi ei keskity käsillä olevien haasteiden ratkaisemiseen vaan erilaisiin defensiivisiin toimintoihin. Niiden avulla hän pyrkii selittämään huonoa menestystään säilyttääkseen kasvonsa tovereiden keskuudessa. Häiriköinti luokassa voi olla esimerkki tästä. Jatkuessaan tällainen toimintatapa johtaa huonoon koulumenestykseen ja edelleen kielteisestä palautteesta johtuen huonoon itsetuntoon. (Nurmi 1995, 270.)

Kielteinen noidankehä voi liittyä myös toverisuhteisiin. Esimerkiksi peritty taipumus sosiaaliseen arkuuteen, huonot kokemukset ihmissuhteissa tai masentuneisuus voivat johtaa defensiivisiin toimintatapoihin, esim. vetäytymiseen. Nämä kaikki entisestään heikentävät itsetuntoa ja lisäävät sosiaalista ahdistuneisuutta. Nurmi (1995, 270) ym. ovat tutkimuksissaan

havainneet, että lapsen kielteinen suhtautuminen sosiaalisiin tilanteisiin ja sosiaalinen vetäytyminen näyttävät selittävän hänen myöhempää yksinäisyyttään ja tovereiden kielteistä asennetta häntä kohtaan.

Huonoon itsetuntoon liittyy ja kasaantuu monia ongelmia. Itseen kielteisesti suhtautuvilla on sosiaalisten taitojen puutteesta johtuen alttius tulla muita helpommin syrjityksi ja kiusatuksi tai itse kiusaajaksi (Aho 1994, 469-470).

3.4. Minäkäsitys ja itsetunto meidän tutkimuksemme

Minäkäsityksen ja itsetunnon käsitteissä on paljon epäselvyyttä ja päällekkäisyyttä. Esimerkiksi itsearvostuksen käsite liitetään yleensä itsetuntoon, mutta sen voidaan katsoa kuuluvan myös minäkäsitykseen, jolloin se on minäkäsityksen evaluatiivinen tai affektiivinen komponentti. Tieteellisessäkin kirjallisuudessa minäkäsitystä ja itsetuntoa käytetään toistensa synonyymeina, vaikka niiden voidaan teoreettisesti nähdä olevan eri sisältöisiä (Salmivalli 1997, 93). Esimerkiksi Aho (1996, 10) pitää "vahvaa itsetuntoa ja realistisen positiivista minäkäsitystä samaa tarkoittavina asioina".

Minäkäsitys viittaa yksilön itseään koskeviin kognitioihin, siis tiedolliseen aspektiin (Millainen minä olen?). Itsetunnolla puolestaan tarkoitetaan Salmivallin (1997, 93) mukaan minäkäsityksen evaluatiivista puolta, sitä, miten positiivisia tai negatiivisia arvoja tai tunteita henkilö liittää itseensä (Miten suhtaudun siihen millainen olen?).

Sekä minäkäsityksen että itsetunnon muodostumisprosessit ovat samankaltaisia. Varhaisessa vuorovaikutuksessa syntyvä perusturvallisuus on perustana positiiviselle minäkäsitykselle ja hyvälle itsetunnolle. Lapsen ympäristö ja hänen kanssaan vuorovaikutuksessa olevat henkilöt muokkaavat elämän eri tilanteissa ja vaiheissa hänen käsitystään itsestään ja arvostaan. Laajasti ottaen minäkäsityksessä ja itsetunnossa on kysymys samasta asiasta, mutta painotuksissa ja näkökulmissa voidaan nähdä eroja.

Myöskään meidän tutkimuksemme kannalta ei ole keskeistä, kumpaa termiä (minäkäsitys vai itsetunto) käytetään. Aineistonhankinnan yhteydessä jätämme termien valinnan haastateltaviemme tehtäväksi; he käyttäkoot itselleen luontevia ilmaisuja arvioidessaan kiusaamisen vaikutusta itseensä ja elämäänsä sekä

kuvatessaan käsitystään itsestään. Emme siis anna heille valmiiksi termejä, joilla heidän olisi itseään kuvattava ja arvioitava.

Nykyään esitetään myös kritiikkiä koko itsetunnon käsitettä kohtaan. Furman (1997, 99-100) asettaa sen jopa kyseenalaiseksi: "Itsetunto on harhaanjohtava käsite, sillä jokainen ihminen sekä arvostaa että ei arvosta itseään." Jokainen voinee löytää helposti todisteita huonosta itsetunnostaan mutta myös yhtä hyvin hyvän itsetunnon merkkejä. Lisäksi itsetunto on hyvin tilannekohtainen: kun on vaikeuksia, itsen arvostaminen on vaikeaa, mutta kun vaikeudet ovat ohi, itsekunnioitus lisääntyy. Furman ei kuitenkaan kyseenalaista ihmisen tarvetta kokea arvostusta ja kannustusta, sillä esim. lapset, jotka eivät saa kannustusta vanhemmiltaan, pyrkivät hankkimaan sitä muualta, kuten isovanhemmilta, kavereilta, koulusta jne. Ja elleivät he eivät saa sitä lapsena, on sitä mahdollista hankkia myöhemmin. Meidän tutkimuksemme kannalta myös tämä näkemys on mielenkiintoinen.

4 KOULUKIUSAAMINEN

4.1. Koulukiusaamisen käsite

Koulukiusaaminen on käsitteenä epäselvä ja varsin monilla tavoilla ymmäretty ja sillä on eri merkityksiä tulkitsijasta riippuen (Merenheimo 1990, 144). Myös eri tutkijoiden määritelmissä korostuvat ilmiön eri puolet eri tavoin. Erilaiset korostukset antavat viitteitä määrittelijän tarkastelunäkökulmasta ja siitä, miten hän ongelman rajaa. Kiusaamisen rinnalla käytetään alan kirjallisuudessa myös nimitystä kouluväkivalta ja harvemmin ilmaisuja "mobbaus" ja "pennalismi" tarkoittamassa samaa ilmiötä.

Keskeisten määritelmien ja käsitysten tarkastelu ja linjausten vertailu osoittaa määritelmien yhtäläisyydet ja erot sekä auttaa lukijaa jäsentämään kiusaamisongelmaa.

Tattum ja Herbert (1993, 6) määrittelevät kiusaamisen tahalliseksi ja tietoiseksi haluksi loukata, uhata ja tai pelottaa jotakuta. Myös Frude (1993, 73) viittaa monilla ilmaisuilla (kiusoittelu, ärsyttäminen, ivaaminen, pilkka, virnuilu, syyttely, kritisoiminen, nälvintä, väheksyminen, ärhentely) tahallisuuteen ja tietoiseen toimintaan ja tätä kautta kiusaamiseen ja mainitsee kaiken tämän useimmissa tapauksissa näkyvän avoimesti lasten välisessä käyttäytymisessä aina fyysisisten keinojen käyttöön saakka.

Rolandin (1984, 17) määritelmässä mainitaan selkeästi fyysinen kiusaaminen:

Kiusaaminen on pitkäaikaista, henkistä ja / tai ruumiillista väkivaltaa, jonka yksilöt tai ryhmät kohdistavat yhteen uhriin.

Olweus (1992, 14) lähtee kiusaamisen määritelmässään kiusaamisen kohteesta ja täsmentää käsitettä negatiivisten tekojen määrittelyllä:

Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman henkilön negatiivisille teoille.

Teko on negatiivinen silloin, kun tahallisesti tuotetaan tai pyritään tuottamaan toiselle vammoja tai epämiellyttävä olo. Negatiivisia tekoja voidaan tehdä joko verbaalisesti, esim. uhkaamalla, hännäämällä tai nimittelemällä tai fyysisesti, esim. lyömällä, tönimällä, potkimalla, nipistämällä, pidättelemällä, ym. Myös

elekielellä ilman sanoja tai tekoja voidaan tuottaa negatiivisia tekoja, esim. ilmehtimällä tai ryhmästä poissulkemalla. Tämän tyyppinen kiusa on epäsuoraa kiusaa. (Olweus 1992, 14-15.) Ryhmästä eristämisen Pikas (1987, 41) katsoo psyykkisen väkivallan teoksi sillä edellytyksellä, että siihen liittyy jonkinlaista demonstrointia tai näyttämisen halua.

Olweuksen (1992, 15) edellytys kiusaamisen ilmenemiselle on, että osapuolilla on asymmetrinen voimasuhde, jolloin negatiivisille teoille alttiina olevan yksilön on vaikea puolustautua ja hän on jossain määrin kykenemätön ahdistelijansa tai ahdistelijoidensa edessä. Pikas (1987, 42) mainitsee saman asian eri sanoin: kiusaamisen kohde on "huonossa asemassa oleva yksilö".

Suomalaisista tutkijoista mm. Merenheimo ja Salmivalli viittaavat usein Pikasin kiusaamismääritelmään:

Koulukiusaamisella tarkoitan tietoista, ei laillistettua fyysistä tai psyykkistä hyökkäystä ja / tai yhteisöstä poissulkemista. Sen kohdistaa huonossa asemassa olevaan yksilöön ryhmä, jonka jäsenet vahvistavat keskinäisessä vuorovaikutuksessa toistensa käyttäytymistä. (Pikas 1987, 42.)

Pikasin määritelmässä on mukana laillisuuden käsite. Ensimmäiset vahingonkorvaustuomiot sakkoineen langetettiin maassamme vuonna 1995 (Opettaja n:o 39,1995, 14), joten määritelmä on tältä osin sovelias myös Suomen oloihin. Hänen määritelmänsä paljastaa myös selkeästi, että ilmiötä tulisi tarkastella ryhmäväkivaltana, tämän hän on tuonut esille myös aikaisemmissa määritelmässään. Kouluväkivallan määrittely ryhmäväkivallaksi osoittaa uskollisuutta Heinemannin ensimmäisenä käyttöönottamaa "mobbing"-sanaa kohtaan, sen merkityssisältöön kuuluu yksilöä kiusaava ryhmä. Lisäksi kiusaamistapausten käsittelyssä ja hoitamisessa on tehokkaampaa, jos asiaa lähestytään ryhmänäkökulmasta, sillä menetelmät poikkeavat yksilöväkivallan hoitomenetelmistä ja tulokset ovat parempia. (Pikas 1987, 23-24.)

Pikas (1987, 42-43) ei nosta kiusaamismääriä olennaiseksi asiaksi koulukiusaamistutkimuksissaan. Hänen lähestymistapansa on laadullinen. Siksi määritelmästäkin puuttuu toistuvuus. Hän määrittelee kiusaamiseksi myös yhden kerran tapahtuneen lievemmän tai vakavamman kiusaamistapausten. Määrällisiin tutkimuksiin enemmän suuntautunut Olweus (1992, 15) ei linjaa olennaisesti toisin: "Yhdenkin kerran tapahtunutta ahdistelua voidaan jo pitää kiusaamisena."

Salmivallin (1995a, 350) tutkimuksissa mainitaan "toistuvuus" ilmiön määrittelyssä. Hän ilmaisee asian näin:

Kouluväkivallasta tai -kiusaamisesta voidaan puhua silloin, kun hyökkäykset ovat toistuvia ja osapuolten (uhrin ja kiusaajan / kiusaajien) välillä vallitsee voimasuhteiden epätasapaino, ts. uhrin on vaikea puolustautua ja hän on ainakin jossain määrin avuton ahdistelijoidensa edessä.

Harjunkoskien (1994, 19) määritelmässä käytetään ilmaisua "tapahtumasarja", muuten määritelmä mukaillee Olweuksen määritelmää. Samaa ilmaisua käytetään Koulukiusaamisraportin tiivistelmässä (Opetushallitus 1993:32) ja se viittaa ilmiön prosessinomaisuuteen, jota mm. Salmivalli (1995b, 364) korostaa. Kiusaamisraportin tiivistelmässä ilmaistaan lisäksi, että kiusatuksi tuleminen on subjektiivinen kokemus. Kokemuksen nostaa myös Räsänen (1992, 88) lähtökohdaksi kiusaamista määritellessään:

Koulukiusaamisella tarkoitetaan kiusatun lapsen kokemusta tulla fyysisen tai psyykkisen kiusanteon kohteeksi joko yksin tai lapsiryhmässä. Kiusaaja on vastaavasti kokemusten aiheuttaja. Kiusattu kokee kiusaamisen usein väkivaltana itseään kohtaan, kiusaaja taas kevyenä pilana tai hauskanpitona tai toimintona, joka tuo vaihtelua elämään. Kiusaamista voidaan pitää myös väkivallan muotona, vaikka sitä ei aina väkivallaksi mielletäkään.

Merenheimo (1990, 87) määrittelee oman esitutkimuksensa perusteella kiusaamisen fyysiseksi tai henkiseksi painostamiseksi, loukkaamiseksi, pakottamiseksi tai vahingonteoksi koulutoveria kohtaan.

Edellä esitetystä ilmenee, että kiusaamiskäsite on kovin laaja ja selkeitä rajoituksia on mahdotonta tehdä. Eri tutkijoiden määritelmät lisäyksineen antavat kuitenkin käsitteelle selvät pääsisällöt. Määritelmien perusteella voidaan tiivistää seuraavat kiusaamiseen liittyvät ominaisuudet ja piirteet:

Kiusaaminen on henkistä tai fyysistä.

Kiusaaminen on suoraa tai epäsuoraa.

Kiusaaminen on toistuvaa tai jatkuvaa.

Kiusaaminen on tahallista ja tietoista.

Kiusaaminen on toista alistavaa ja loukkaavaa.

4.2. Kiusaaminen ja kiusoittelu - rajankäyntiä ilmiöön liittyen

Koska koulukiusaaminen on monimerkityksinen ilmiö ja sen määritelmätkin poikkeavat toisistaan, voi ilmiötä lähestyä rajaamalla oppilaiden väliseen kanssakäymiseen kuuluvat ja normaalina pidetyt ilmiöt varsinaisen kiusaamisen ulkopuolelle:

Lasten välisiä kiistoja ja kinasteluja ei tule pitää kiusaamisena, sillä niillä lapsi harjoittelee sosiaalista kanssakäymistä ja opettelee vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitoja. Aikuisen ei tulisi puuttua lasten välisiin kiistoihin liian herkästi, mutta on tilanteita, joissa aikuista saatetaan joskus tarvita ohjailemaan kiistan selvittämistä sosiaalisesti rakentavalla tavalla. (Keltikangas-Järvinen 1985, 182-183.)

Penttilän (1994, 74) määrittelemänä esim. kiusanteko on sisällöltään positiivista silloin, kun se on molempien osapuolien mielestä hauskaa ja heidän tasapuolisesti harjoittamaa eikä alistavaa. Kiusanteossa - samoin kuin varsinaisessa kiusaamisessakin - on mittapuuksi otettava aina yksilön kokemus, sen avulla vedetään raja positiivisen, ei häiritsevän kiusanteon ja varsinaisten kovempien kiusaamismuotojen välille.

Räsänen (1992, 89) näkee koulussa ilmenevän leikkiperinteen lähentelevän kiusaamista, mutta vain osittain. Leikkiperinne näyttäytyy koulussa lähinnä välituntien aikana tapahtuvassa toiminnassa, kaikissa sellaisissa puuhissa ja leikeissä, jossa lapset oppivat sosiaalisen toiminnan perusteita. Nolausperinne kuuluu osana leikkiperinteeseen ja se on tyyppillistä juuri ala-asteikäisille lapsille. Nolausperinteessä on keskeistä nokkeluuden ja hoksaamisen testaaminen ja harjoittaminen ja se on hengeltään hyväntahtoista ja opettavaistakin leikkiä.

Rajankäynti osoittautuu joskus pulmalliseksi. Tilanne kokonaisuudessaan ratkaisee sen, kummaksi se mielletään:

Leikkiperinteeseen kuuluva härnäysperinne on jo sisällöltään nolausperinnettä voimakkaampaa ja sen päämäärä on saada härnätty menettämään malttinsa ja suuttumaan. Se on luonteeltaan häirintää, mutta sillä on taipumus päätyä monesti kimpaantumiseen ja tappeluun, siihen liittyy siten myös aggressiivisuutta. (Räsänen 1992, 89.) Tämän tyyppisen härnäamisen ja kiusaamisen välillä on jo melko epäselvä raja.

Harjunkosket (1994, 18) rinnastavat leikinomaisen hännäämisen ja kiusoittelun sekä voimien mittelyn toisiinsa ja erottavat ne kiusaamiseen kuulumattomiksi. Olweuksen (1992, 14-15) määrittelemänä hännääminen kuuluu negatiivisiin tekoihin ja sitä kautta kiusaamiseen silloin, jos hännääjällä on tarkoituksellinen pyrkimys aiheuttaa toiselle epämiellyttävä olo.

Satunnaiset harmittomat negatiiviset teot, jotka kohdistuvat eri tilanteissa sattumanvaraisesti ja vaihtelevasti eri henkilöihin, eivät ole kiusaamista (Olweus 1992, 15; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 19). Tämäntyyppiset tapaukset mielletään lähinnä vahingoiksi ja ne eivät liene tarkoituksellisia.

Rajatapauksena voidaan pitää ryhmän kaikkien jäsenten pilailuksi ymmärtämää toimintaa silloin, kun yksi ryhmän jäsenistä valitaan toisia useammin pilailun kohteeksi eikä hän erityisemmin pidä siitä. Hänen asemansa ryhmässä on kuitenkin muilta osin tasavertainen. Rajatapaus on myös tilanne, jossa kaverisuhteiden muodostuminen ei tunnu tyydyttävän kaikkia ryhmän jäseniä ja jo toisensa löytäneet ilmoittavat suoraan, että eivät halua leikkeihinsä lisäjäseniä. (Pikas 1987, 66-67.) Esimerkkien kaltaisissa rajatapauksissa ryhmän asenteissa saattaa piillä lievää kielteisyyttä.

Omassa tutkimuksessa pyrimme löytämään haastateltaviksi sellaisia kiusattuja, joiden kiusaamiskokemukset täyttävät todellisen ja pitkäaikaisen kiusaamisen tuntomerkit. Käymme kaikkien haastatteluun ilmoittautuvien kanssa puhelinkeskustelun ennen haastateltavaksi valintaa varmistuaksemme siitä, että haastatteluun valittavan kokemukset ovat pitkäaikaisia, omakohtaisia ja heidän itsensä mielestä selkeitä kiusaamiskokemuksia, sellaisia, jotka he kykenevät yksilöimään ja kuvailemaan monin esimerkeinkin. Itse haastatteluissa pyydämme vielä mahdollisimman tarkkoja kuvauksia koetuista kiusaamistapauksista kyetäksemme arvioimaan kiusaamisen syitä, laatua, voimakkuutta sekä mahdollisia vaikutuksia.

4.3. Kiusaamisen yksilöllinen ulottuvuus

Koulukiusaamisen tarkastelussa on tarkasteltava myös yksilöä ja hänen ominaisuuksiaan. Yksilö on erittelyn yksikkönä silloin, kun tutkitaan eri oppilaiden luonteenpiirteitä, ulkoisia piirteitä, persoonallisuuden ominaisuuksia sekä ympäristöä, esimerkiksi perheoloja ja kasvamisilmapiiriä. Tämän

yksilöllisen aihealueen tekijät ovat yhteydessä kiusaamisilmiöön. (Olweus 1992, 30.) Merenheimo (1990, 31) tulkitsee koulukiusaamisen kytkeytyvän yksilön minäkäsitykseen ja sen olevan yksilötasolla ensisijaisesti sittenkin kiusaajan tai kiusatun sisäinen ongelma. Myös Arajärvi (1989, 144) näkee kiusaamisongelman liittyvän yksilön ominaisuuksiin ja itseluottamukseen. Tämä tarkastelutapa tuskin kuitenkaan yksinään soveltuu koulukiusaamiseen, sillä yhteisötaso on aina mukana joko taustalla tai varsinaisessa empiirisessä todellisuudessa (Merenheimo 199, 34).

Yksilöllisten taustatekijöiden voidaan katsoa myös selittävän kiusaamista, sillä kaikki se, mitä yksilöihin ja heidän taustaansa liittyy, liittyy suoraan myös heidän minäkäsitykseensä, itseluottamukseensa ja rooliinsa. Näillä kaikilla ja lisäksi emotionaalisilla tekijöillä on vaikutuksensa käyttäytymisessä, myös kiusaamisessa. (Merenheimo 1990, 61.)

Yksilön ominaispiirteiden tai hänen käyttäytymisensä kuvailu ei kuitenkaan yksin riitä. Yksilöön liittyy myös kaikki se, mitä hän on kokenut. Kokemukset liittyvät havaitsemisen ja tulkitsemalla muodostettujen merkitysten kautta yksilölliseksi, ei kaikille samanlaiseksi tiedoksi ja osaksi yksilöä itseään. Kokemukset ja niiden kautta muodostetut merkitykset ovat osa yksilön minähistoriaa ja kokemusmaailmaa. (Merenheimo 1990, 37 ja 62.) Kaikki tämä pitäisi kyetä ottamaan huomioon tutkittaessa kiusaamista yksilötasolla.

4.3.1. Kiusattu

Lapsiryhmissä on todettavissa melko pysyviä sosiometrisiä rakenteita, jotka "merkitsevät" tietyt lapset suosituiksi, unohdetuiksi tai torjutuiksi. Koulukaverit osaavat kysyttäessä nimetä, ketkä lapsista ovat torjuttuja. Myös opettaja mainitsee samat oppilaat ja vieläpä mainitut oppilaat itsekin tuntuvat tietävän, ettei heistä pidetä: He mainitsevat omat ihmissuhteensa pinnallisiksi, suhtautuvat itseensä väheksyen, kuvaavat itseään masentuneeksi, innostumattomaksi ja epäluuloiseksi. Vallitsee ikäänkuin yleinen konsensus siitä, kuka ei ole kiva! Monet tällaisista lapsista pelkäävät tulevansa torjutuiksi sosiaalisissa tilanteissa ja useat heistä jo ovatkin äärimmäisen lähellä sosiaalista syrjäytymistä. (Frude 1993, 75.)

Kiusaamisen uhrit ovat ahdistuneempia kuin oppilaat yleensä. He ovat myös usein varovaisia, herkkiä ja hiljaisia. Jos heidän kimppuunsa hyökätään, he tavallisesti reagoivat vetäytymällä. Ala-asteella ei ole epätavallista, että kiusattu lapsi itkee. Kiusatuilla lapsilla on kielteinen käsitys itsestään ja omasta tilanteestaan. He katsovat olevansa epäonnistujia, tyhmiä ja epämiellyttäviä ja tuntevat häpeää. (Olweus 1992, 34.) Torjutun lapsen ja kiusatun lapsen tilanteessa ja tuntemuksissa on paljon samankaltaisuuksia, torjutuksi tuleminen ja kiusaaminen ovat lähellä toisiaan.

Keltikangas-Järvinen (1994, 210-211) katsoo varovaisuuden ja herkkyyden olevan ennen muuta osoituksia kiusatun kyvystä tuntea empatiaa ja näin ollen ne pitäisi katsoa erittäin myönteisiksi piirteiksi, kiusattu vaikuttaa osaavan ottaa myös toiset käyttöksessään huomioon.

Opettajien ja vanhempien antamien tietojen perusteella kiusatuilla lapsilla näyttäisi olevan runsaasti erilaisia käyttäytymisen tai tunne-elämän häiriöihin viittaavia oireita. Masentuneentunteiset ja alakuloisuuteen taipuvaiset lapset tuntevat tulewansa kiusatuiksi muita useammin. He kokevat myös, etteivät he aina saa ymmärrystä aikuisten taholta vaan heidät saatetaan määritellä epäsosiaalisiksi ja kiusaajiksi. (Räsänen 1992, 92-93.) Masentuneilla lapsilla on sosiaalisia ja oppimiseen liittyviä ongelmia. Heidän oireidensa taustalla saattaa olla syyllisyydentunteita ja halua tulla vahingoitetuksi. Koulussa he vaikuttavat vetämättömiltä ja saamattomilta ja ovat keskittymiskyvyttömiä ja eivät näin ole opettajankaan suosiossa. He joutuvat helposti muiden oppilaiden kiusaamiksi. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 28.)

Kiusatun ulkoisessa olemuksessa voi olla jotakin sellaista, joka toimii ikäänkuin signaalina ryhmälle ja laukaisee kiusaamisen, vaikka hän ei millään tavalla itse toiminnallaan provosoi ryhmän muita jäseniä kiusaamaan. Poikkeava ulkonäkö ei kovin merkittävästi vaikuta kiusatuksi tulemiseen, se vaikuttaa vain yksittäistapauksissa. Erilaisuus on jotakin, mikä tiedetään, esim. lapsi on fyysisiltä lahjoiltaan heikko oppilas, tai se vaistotaan, esim. lapsi vetäytyy syrjään kaverijoukosta. Tällainen kiusattu on passiivinen uhri. Hänelle on tyypillistä kielteinen suhtautuminen väkivaltaan ja hän ahdistuu kohdatessaan kiusaamista ja siksi vetäytyy. Hänellä on läheiset suhteet vanhempiinsa, erityisesti passiivisilla poikauhreilla äiteihinsä. Yleensä passiivisella uhrilla on vain vähän ystäviä. Heidän vetäytyvä käyttöksensä ja asennoitumisensa viestittävät muille, että he ovat turvattomia ja arvottomia, he eivät kosta

hyökkäyksiä tai loukkauksia. (Olweus 1992, 32-34; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 27-28.)

Kiusattu voi myös omalla käytöksellään provosoida ryhmän itseään vastaan. Tällöin hän on provosoiva uhri. Heitä on vähemmän kuin passiivisia uhreja ja heidän käyttäytymisensä on enemmän yhteydessä heidän omaan luokkaansa, sen ryhmädynamikkaan kuin passiivisen uhrin käytös. Provosoivat uhrin ovat usein sekä aggressiivisia että ahdistuneita ja heillä voi olla keskittymisongelmia. Joskus provosoivat uhrin hermostuttavat luokkansa muut oppilaat jopa niin, että suurin osa luokasta ärsyyntyy. (Olweus 1992, 35; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 29.) Tähän liittyen Frude (1993, 84) toteaa:

Kiusaamalla ryhmä tekee lainsuojattomaksi ja rankaisee niitä, jotka eivät sopeudu. Kiusaamalla voidaan torjua vain yhtäkin uhria, mutta uhrille kokemus muodostuu ankarimmaksi silloin, jos koko ryhmä hänet torjuu.

Kiusatut lapset pyrkivät myös puolustautumaan: tyttöuhrit tulevat kiusaamisesta surullisiksi ja vastaavat avuttomuudella, kun taas poikauhrit tulevat vihaisiksi ja vastaavat aggressiolla. Poikauhrin kohdalla aggressiolla vastaaminen on erittäin voimakkaasti yhteydessä koettuun provokatiivisuuteen. Jos tyttöuhri käyttäytyy avuttomasti, se koetaan myös provokatiivisena. (Salmivalli 1995a, 355-357.)

Sosiaalinen konteksti, se ympäristö, missä lapsi vaikuttaa, voi myös ennakkoluulojen ja torjunnan kautta aiheuttaa kiusaamista. Ennakkoluulot muodostuvat opituista kielteisistä asenteista ja kun tiedetään, että ryhmällä on taipumus nähdä toiset ryhmät uhkana itselleen, voi joutua kiusatuksi jo pelkästään kuulumalla johonkin vähemmistöryhmään tai uskonnolliseen yhteisöön. Lisäksi lapset ovat tietoisia ja tarkkoja pienistäkin eroavaisuuksista ja heille on tyypillisempää liittoutuminen kaltaistensa kanssa. Samalla he muokkaavat mielipiteitään ja asenteitaan mahdollisimman yhdenmukaisiksi. Luokassa voi hyvinkin olla oppilas, joka tartuttaa omasta ympäristöstään tuomiansa asenteita toisiin. (Frude 1993, 81-82.) Tällaisen prosessin tuloksena voi hyvinkin olla totta Harjunkoskien (1994, 29) väittämä: "Ei välttämättä löydy mitään erityistä uhrin prototyyppiä, kuka tahansa voi joutua mielivaltaisen sadismin kohteeksi."

4.3.2. Kiusaajan ominaispiirteitä

On ilmeistä, että useimmat lapset satunnaisesti torjuvat yhden tai useampia ikätovereistaan. Ei myöskään ole epätavallista, että lapsi joskus käyttäytyy vihamielisesti toista lasta kohtaan ja joskus taas hyvinkin huolehtivaisesti. Kuitenkin on lapsia, jotka asennoituvat kielteisesti toisiin lapsiin ja kohdistavat heihin pahansuopuutta, vihamielisyyttä, piittaamattomuutta ja kiukkua. (Frude 1993, 85.)

Aggressiivinen käytös on tutkimuksin osoitettu olevan tyypillistä kiusaajalle. Kiusaaja kohdistaa aggressionsa paitsi tovereihinsa myös ympäristönsä aikuisiin, opettajiin ja vanhempiin. Kiusaajalla on myönteisempi asenne väkivaltaa ja väkivallan keinoja kohtaan kuin ikätovereillaan keskimäärin. Kiusaajilla on myös vahva taipumus alistaa toisia ja he käyttäytyvät impulsiivisesti ja kontrolloimattomasti. (Olweus 1992, 35; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 35.)

Aggressiivisuudella, hyljeksinnällä ja torjunnalla on yhteyttä myös vihantunteiden kokemiseen, mutta ei ole voitu osoittaa aggressiivisen kiusaajan vihaavan uhriaan (Frude 1993, 72-73). Kuitenkin kiusaajalla on vain vähän empatiaa uhriaan kohtaan (Olweus 1992, 35). Räsänen (1992, 90) katsoo aggressiivisen käyttäytymisen taustalla olevan huonouden- ja mitättömyudentunteita, jotka aiheuttavat sen, että lapsi yrittää kohottaa itsetuntoaan muita nujertamalla.

Ympäristön ja tovereiden pelko saa lapsen suojaamaan itseään muita kiusaamalla (Räsänen 1992,90). Aggressiivisuuden voisi psykodynaamisen näkemyksen perusteella nähdä esim. turvattomuuden ilmaisuna, mutta tätä olettamusta eivät epäsuorat testausmenetelmät ole kuitenkaan osoittaneet oikeaksi: kiusaajat ovat epätavallisen vähän tai korkeintaan keskimääräisesti ahdistuneita ja turvattomia. Heillä on hyvä itsetunto ja suhteellisen myönteinen käsitys itsestään. (Olweus 1992, 35.) Salmivalli (Autiosaari 1996, 12) puhuu kuitenkin mieluummin kiusaajien itsekorostuksesta kuin itsetunnosta, sillä toveriarvioinneissa kiusaajista paljastuu hieman erilainen käsitys: "Kiusaaja luulee itsestään liikoja eikä kestä arvostelua." Penttilän (1994, 86) käsitys on samansuuntainen: "Kiusaajat ovat omasta mielestään hyvinkin hauskoja."

Kiusaaja on usein fyysisesti voimakas. Hän ärsyyntyy helposti pienistäkin asioista - mikä todennäköisesti johtuu hänen pätemisentarpeestaan, ja hän

reagoi tilanteisiin havaittavan voimakkaasti. Useammin kiusaaja on poika kuin tyttö. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 35 ja 42.)

Pojat ovat taipuvaisempia suoraan kiusaamiseen kuin tytöt ja tämä suuntaus tulee ilmi erityisesti peruskoulun yläasteella (Olweus 1992, 23). Salmivallin (1995b, 370-371) tutkimus paljasti, että kiusaajanroolin omaavat ja siten äärimmäisen aggressiiviset pojat ovat torjuttuja ja heillä on alhainen sosiaalinen status samaan aikaan kun kiusaajan vahvistaja- ja apuripoika saavat osakseen arvostusta. Pojat tuntuvat hyväksyvän aggressiivisuuden vain tiettyyn rajaan saakka, rajan ylittäminen ei nosta kiusaajan arvostusta vaan laskee sitä. Lisäksi niin tytöt kuin pojatkin ovat verkostoituneet samankaltaisten roolien mukaisesti; pojista huomattava osa toimii kiusaamista edistävässä apureiden ja vahvistajien rooleissa. Kiusaamistilanteissa he siten myös vahvistavat suoraakin kiusaamista. (Huttunen & Salmivalli 1996, 436-437.)

Tyttökiusaajat harjoittavat enemmän huomaamattomampaa epäsuoraa kiusaamista (Olweus 1992, 23). Heidän asema toveriyhteisössä on kiistanalainen, heitä toisaalta arvostetaan, toisaalta taas torjutaan. Tyttökiusaajien voidaan päätellä olevan sosiaalisesti ja verbaalisesti älykkäitä lapsia, jotka osaavat huvittaa ryhmän muita jäseniä uhriin kohdistetuilla sanallisilla hyökkäyksillään. Kiusaajatyöt ja heidän porukkoihinsa kuuluvat ovat nuorisokulttuurin ihanteita noudattavia "kovia" tyttöjä, heitä sekä ihailaan että pelätään. (Salmivalli 1995b, 371.)

Vastoin yleistä otaksumaa kiusaajan vanhempien varallisuus ja koulutustaso eivät vaikuta kiusaamisen määrään, mutta laadullisesti se hieman vaikuttaa: Mitä korkeampi koulutustaso vanhemmilla on, sitä enemmän kiusaaja kiusaa psyykkisesti, epäsuorasti. (Penttilä 1994, 83.) Taustatekijöillä saattaa olla myös toisenlaista merkitystä: Se, millaisissa oloissa lapsi varttuu, vaikuttaa siihen, millaisia käyttäytymismalleja hän omaksuu. Kiusaajan taustalta löytyy malleja, joissa asiat ratkaistaan hyökkäävyydellä ja kielteisiä tunteita näyttäen. Kiusaaja oppii perhepiirissään, että aggression ja väkivallan keinot ovat tehokkaita ja hyväksyttäviä keinoja omien päämäärien saavuttamisyrittämissä. (Tattum & Herbert 1993, 9.)

4.4. Kiusaamisen sosiaalisen todellisuuden ulottuvuus

On olennaista, että koulukiusaamista tarkastellaan myös ryhmänäkökulmasta. Kiusaaminen on koulussa tapahtuvaa ja se on kiinteässä yhteydessä ympäröivään todellisuuteen. Tällöin erittelyn yksiköksi otetaan ryhmä, sen toiminta ja ominaispiirteet ja yksilö ominaispiirteineen jää tässä tarkastelutavassa taustalle. Olweus (1992, 30-31) näkee ryhmätason tarkastelun täydentävän kiusaamisongelman ymmärtämistä, sen avulla saadaan lisätietoa esim. ryhmämekanismeista ja tiedon avulla voidaan vuorostaan kehittää tehokkaita strategioita ongelman käsittelyyn ja hoitamiseen. Myös Salmivalli (1995b, 364-365) korostaa koulukiusaamisen ryhmänäkökulmaa ja erityisesti ryhmän dynamiikkaa ja katsoo, että kouluväkivaltatutkimuksissa on ehkä liiaksikin keskitytty kiusatun ja kiusaajan väliseen suhteeseen.

Kiusaaminen tapahtuu aina jossakin ympäristössä. Tavallista on, että siihen osallistuu enemmän kuin kaksi henkilöä. Se on aina seurausta jostakin. Yksilön kokemukset ja ominaisuudet liittyvät kylläkin kiusaamiseen, mutta ne eivät yksinään tunnu riittävän, tarvitsehan ilmiö itselleen tilanteen toteutuakseen. Ilmiö on siten tilannesidonnainen. Tilanne toteutuu taas vuorostaan jossakin organisaatiossa, joka toimii oman kaavansa mukaan. Ryhmä on tällainen organisaatio ja sen oman kaavan mukaisessa toiminnassa voi olla jotakin sellaista, joka mahdollistaa kiusaamisen. (Merenheimo 1990, 61-62.)

On myös otettava huomioon, että organisaatiot toimivat päällekkäin ja monitasoisesti, esim. ryhmät kouluissa, koulut eri kulttuureissa. Instituutioilla ja kulttuureilla on omat arvonsa, ihanteensa ja norminsa, ja ne puolestaan vaikuttavat yksilöön. Nämä ympäristössä olevat kulttuuriset tekijät voivat olla hyvinkin erilaisia ja muuttuvia ja ne kaikki ovat myös aina vaikuttamassa siellä, missä kiusaamista ilmenee. (Merenheimo 1990, 62; Opetushallitus 1993:32, 4.)

4.4.1. Dissonanssin, viholliskuvan ja vahvistamisen vaikutus ryhmädynamiikkaan

Tarkasteltaessa koulukiusaamista ryhmäilmionä voidaan ilmiön selittäjäksi nähdä ryhmäkäyttäytyminen. Ilmiön, koulukiusaamisen selittämisen lähtökohta on kylläkin yksilössä, mutta vain siinä, että ryhmä havaitsee hänet jollakin tavalla poikkeavaksi. Havaintopsykologian mukaan kontrasti havaitaan ensin.

Tämä onkin tämän kiusaamisilmiötä selittävän teorian perusolettamus. (Pikas 1987, 52.) Tämänkaltainen ryhmäilmiö on prosessi, se vaatii aikaa kehittyäkseen kiusaamiseksi.

Pikasin (1987, 52) mukaan jokaisella luokalla lähes joka päivä kiusataan jotakuta ja kiusaamisen tarkoituksena on testata ja kokeilla toista sanoin ja teoin. Tällainen testailu ei vielä ole kiusaamista. Sillä halutaan pikemminkin saada selville ryhmän jäsenten ominaisuuksia, kuten nokkeluutta, huumorintajua tai voimakkuutta ja se on osa koulun tavallista arkipäivää ja sosiaalista elämää. Testaamisen perusteella ryhmälle kehittyy joko tasavertaisuus tai jonkinlainen hierarkia. Hierarkia voi olla eri tavoilla vaihteleva ja se voi perustua oppilaiden erilaisiin taitoihin ja pätevyksiin. Kun ryhmän hierarkia on oikealla tavalla selvillä, kokeilut ja testaamiset saavat rituaalimaisia piirteitä; kokeillaan ja testataan pelkästään tavan vuoksi, vaikka tulos tiedetäänkin jo ennalta.

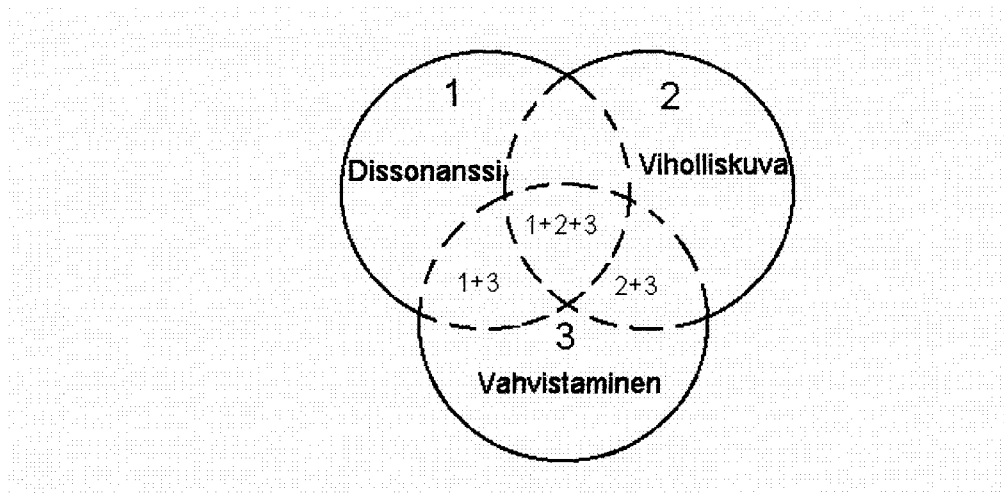
Ryhmässä erilaisuus havaitaan, se tulee ryhmässä herkästi esille. Ryhmässä kaikkia jollakin tavalla poikkeavia testataan ja usein testaamista uusitaan, jotta erilaisuus voidaan jäsentää ja luokitella. Ratkaisevaa on, voidaanko erilaisuus jäsentää ja määritellä joksikin tutuksi ja tiedetyksi, sellaiseksi ominaisuudeksi, jonka ryhmä kykenee aikaisemman tietonsa ja kokemuksensa perusteella luokittelemaan. Jos erilaisuuteen liittyy ristiriitaa, esim. arka ja ujo ja vetäytyvä oppilas osoittautuukin fyysisiltä ominaisuuksiltaan vahvaksi, kehittyvä dissonanssi, sillä tällaiselle erilaisuudelle ryhmä ei ole vielä muodostanut luokkaa, ryhmältä puuttuu kokemus tämäläyppisestä erilaisuudesta. Dissonanssi on siis eräänlainen riitetekijä, ja se on yksi osatekijä kiusaamisprosessin käynnistymisessä. (Pikas 1987, 52-53.)

Usein ryhmän jäsenillä on taipumus tarkastella tiettyjä toisia ihmisiä uhkana ryhmälle tai jopa alempiarvoisina olentoina. Tällainen tarkastelu ja asennoituminen voi edesauttaa viholliskuvan kehittymistä yksilön mielikuvissa ja viholliskuvan kehittymisellä voi myös olla yhteyttä niihin malleihin, joita yksilön ympäristössä on. Jos ryhmän dominoivalla jäsenellä on mielikuvissaan viholliskuva, hän on taipuvainen kiinnittämään sen sellaiseen henkilöön, joka toimii joskus väärin tai epätavallisesti. Joskus tällainen vapaasti liikkuva viholliskuva kiinnitetään mielikuvissa sattumanvaraisesti johonkin yksilöön ilman minkäänlaista syytä. Ryhmä voi myös kohdistaa halveksunnan ja vihan sellaiseen yksilöön, joka omalla käytöksellään uhkaa ryhmää rikkomalla sen normeja, esim kantelee tai ärsyttämällä provosoi. Silloin häneen kiinnittyvä

viholliskuva on objektiivinen, hänen normienvastaisen käyttäytymisen voi ulkopuolinenkin havaita. (Pikas 1987, 54-55.)

Dissonanssi ja viholliskuva eivät vielä riitä aiheuttamaan toimintaa. Tarvitaan vielä vahvistava tekijä, jotta kiusaamisprosessi käynnistyisi. Ryhmän jäsenet voivat kannustaa toisiaan käymään uhria vastaan ja ryhmässä esiintyy joko avointa vahvistamista, esim. uhrin matkimista, sanomisten vääristelyä, naureskelua tai piilevää vahvistamista, esim. hymyilyä, merkitseviä katseita ja vaikenemista. Kiusaaminen alkaa näin saada muotonsa enemmän tai vähemmän näkyvän vahvistamisen kautta ryhmän sisäisessä vuorovaikutuksessa. Lisäksi uhrin oma asema ja senmukainen käytös voi myös toimia vahvistajana: Kaikilla koululaisilla on halu päästä ryhmän jäseneksi ja ellei uhrilla ole muuta keinoa kuin asemansa avulla päästä ryhmän jäseneksi, hän omaksuu tuon asemansa, uhrinroolinsa, ja alkaa käyttäytyä sen mukaisesti kuuluakseen ryhmään. Näin syntyy pahimmillaan sairas riippuvuussuhde ja kieroutuneen hovin kierre. (Pikas 1987, 56-57.)

On syytä painottaa, että dissonanssi ja vahvistaminen yhdessä voivat laukaista kiusaamisprosessin, mikäli havaittu ristiriita aiheuttaa tarpeeksi suurta ärtymystä. Samoin käy myös, mikäli viholliskuva on tarpeeksi vahva ja ryhmä vahvistaa toistensa käyttäytymistä. Vahvistaminen siis on tässä ryhmäprosessissa aina mukana, dissonanssi ja viholliskuva eivät vielä laukaista kiusaamista. Tätä selventäneen seuraava kuvio:



KUVIO 3. Kiusaamisprosessin kolme päätekijää (Pikas 1987, 59)

4.4.2. Roolien vaikutus ryhmädynamiikkaan

Salmivalli (1995b, 364-365) näkee kiusaamisen prosessiksi, jossa oppilaat käyttäytyvät omaksumansa roolin mukaisesti ja tämä roolinmukainen käyttäytyminen ylläpitää kiusaamista. Ryhmässä oppilaiden todellinen asenne kiusaamista kohtaan merkitsee vähemmän kuin se, minkä roolin he omaksuvat kiusaamistilanteessa, sillä rooli määrää toiminnan laadun, sen, miten oppilas toimii. Yksittäisen lapsen rooliin kiusaamistapahtumassa vaikuttavat paitsi yksilökohtaiset, myös kontekstuaaliset tekijät, kuten lapsen asema luokassa. Se, minkä roolin lapsi voi valita, riippuu hänen sosiaalisesta asemastaan ja toisensuuntainen vaikutus lienee myös olemassa: rooli vaikuttaa siihen, millainen hänen sosiaalinen stauksensa ryhmässä on.

Oppilaille pyritään kattavan kyselymenetelmän perusteella määrittelemään oma rooli kiusaamistilanteessa. Kiusaaja-rooliin liittyy aktiivista, aloitteentekevää ja "johtajanomaista" kiusaamiskäyttäytymistä. Apuri-rooliin liittyy myös aktiivista osallistumista, mutta enemmän seuraajana tai avustajana kuin varsinaisena aloitteentekijänä. Vahvistaja antaa omalla käyttäytymisellään, esim. nauraen tai yleisöksi ryhtyen tai yllyttäen myönteistä palautetta kiusaajalle. Puolustaja tekee aktiivisia yrityksiä saadakseen toiset lopettamaan kiusaamisen sekä tukee ja lohduttaa uhria. Ulkopuolinen pysyy erossa kiusaamistilanteesta eikä välttämättä edes tiedä, että jotakuta kiusataan. Uhri on luonnollisesti se, jota kiusataan. (Salmivalli 1995b, 365.)

Rooleissa ei ole kysymys pysyvistä ominaisuuksista, vaikka ryhmä muokkaakin jäseniään toistensa kaltaisiksi ja asettaa usein ääneenlausumattomia käyttäytymisnormeja jäsenilleen. Kiusaamista vähentävät toimet pitääkin suunnata koko ryhmään ja herättää oppilaat ymmärtämään se, miten oma rooli kiusaamistilanteessa saattaa edesauttaa kiusaamisen jatkumista ilman, että oppilas edes tiedostaa sitä. (Salmivalli 1995c, 2.)

Oppilasryhmässä kyetään myös määrittelemään sosiaalinen status kullekin oppilaalle. Tilastomenetelmin oppilaat kyetään jakamaan viiteen eri statusluokkaan: suosittuihin, torjuttuihin, unohdettuihin, kiistanalaisiin ja keskimääräisiin. Rooleista ja statuksesta saatavan tiedon avulla voidaan suunnitella mahdollisimman tehokkaita ja ideaaleja strategioita puuttuessa kiusaamisilmiöön. Vuorovaikutustaitojen opettelemisen ja niiden

harjaannuttamisen avulla ryhmät voitaisiin saada mahdollisimman hyvin toimiviksi. (Salmivalli 1995, 367-369b; Järvinen 1996, 13.)

4.5. Koulun vastuu kiusaamisessa

Peruskoulun tehtävä on mm. kasvattaa oppilaat hyviin tapoihin sekä pyrkiä edistämään heidän kehitystään tasapainoisiksi, vastuuntuntoisiksi, yhteistyökykyisiksi ja rauhantahtoiksi yhteiskunnan jäseniksi. Peruskoululaissa mainitaan vielä erikseen kodin ja koulun välinen yhteistyö ja yhteisymmärrys, molempiin koulun tulisi pyrkiä kotien kasvatustehtävää tukevilla keinoilla. (Opetustoimen lainsäädäntö 1996, 1.)

Peruskoulu- ja lukiolaeissa ja vastaavissa asetuksissa on koulukiusaamiseen liittyvää lainsäädäntöä hyvin vähän. Oppilailta vaaditaan lakien mukaan asiallista käytöstä sekä koulun järjestyssääntöjen noudattamista (Opetustoimen lainsäädäntö 1996, 6 ja 26).

Opettajakunnan tehtävä on mm. osallistua työrauhan ylläpitämiseen. Johtajille ja rehtoreille on säädetty koulujensa opetus- ja kasvatustyön johtaminen, ohjaaminen ja valvominen. (Opetustoimen lainsäädäntö 1996, 3 ja 23-24.) Harjunkoskien (1994, 139) mukaan ala-asteella luokanopettaja ja yläasteella luokanvalvoja ovat ensisijaisia kiusattujen lasten auttajia. Myös erityisopettaja on oppilaiden kouluongelmien asiantuntija. Rehtorin tulisi periaatteessa olla aina koulupäivän ajan koulusta tavoitettavissa.

Johtokuntien tehtävänä peruskouluissa ja lukioissa on vastata kasvatuksen ja opetuksen kehittamisestä, peruskoulujen ja lukioiden sisäisestä ja kodin ja koulun sekä niitä ympäröivän muun yhteiskunnan välisestä yhteistyöstä ja myös työrauhan ylläpitämisestä (Opetustoimen lainsäädäntö 1996, 3 ja 23). Holhoojalla on koulukiusaamistapauksissa mahdollisuus ottaa yhteyttä koulun johtokuntaan ja vakavissa kiusaamistapauksissa apua voi pyytää myös kunnan kouluviranomaisilta (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 139).

Opettajan on mahdollista poistaa oppilas opetustilanteesta enintään oppitunnin jäljellä olevaksi ajaksi (Opetustoimen lainsäädäntö 17 ja 33). Oppilaan poistamista opetustilanteesta ei voida pitää ratkaisumallina koulukiusaamiseen. Peruskoulussa annettava jälki-istunto ja johtajan / rehtorin antama kirjallinen

varoitus jäävät ainoiksi keinoiksi oppilashuollollisten toimien ja kodin ja koulun yhteistyön lisäksi. (Opetushallitus 1993:32, 11.)

Opetustoimen lainsäädännössä (1996, 6 ja 26) mainitaan määräaikainen erottaminen kurinpitokeinona. Niin peruskoulussa kuin lukiossakin erottamisesta päättää kunnan opetustoimen hallinnosta vastaava monijäseninen toimielin ja sen päätöksellä peruskoululaisen voi erottaa vähintään yhdeksi ja enintään kolmeksi kuukaudeksi kerrallaan ja erottamisajaksi on kunnan hankittava erotetulle peruskouluopetusta. Lukiolaisen voi erottaa määräajaksi, kuitenkin enintään yhdeksi vuodeksi. Tästä menettelystä Koulukiusaamisraportissa (Opetushallitus 1993:32, 12) sanotaan näin:

Määräaikainen erottaminen on toimenpiteenä hyvin raskassoutuinen. Se turvaa hyvin esim. kouluväkivaltaan syyllistyneen oppilaan oikeusturvan, mutta antaa heikon turvan uhrille tai uhreille.

PL 40. §:n mukaan peruskoulun oppilas voidaan erityisestä syystä vapauttaa koulunkäynnistä ja PA 38. §:n mukaan satunnainen vapautus jonkin aineen opetuksesta voidaan myöntää oppilaalle pätevistä syistä, mikäli osallistuminen opiskeluun tuottaa hänelle sairauden tai vamman vuoksi kohtuuttomia vaikeuksia (Opetustoimen lainsäädäntö 1996, 6 ja 15). Laki ja asetus äärimmilleen tulkittuna saattaa sallia vaikeuksien yhteydessä ja taustalla olevan kouluväkivallan "päteväksi syyksi" oppilaan vapautukseen (Opetushallitus 1993:32, 12).

Myös koulukuraattoreilla ja koulupsykologeilla on ammatilliset valmiudet oppilaiden keskinäisten ongelmien ja ristiriitojen käsittelyyn ja kiusaamistapauksissa voi myös turvautua kouluhoitajan ja hänen kauttaan myös koululääkärin asiantuntemukseen. Väkivaltaiset ja vakavat ja pitkälle edenneet koulukiusaamistapaukset hoidetaan yleensä yhteistyössä sosiaali- ja terveydenalan asiantuntijoiden kanssa. Myös kasvatus- ja perheneuvolat tekevät yhteistyötä koulun kanssa. Ongelmien ilmetessä yhteys voidaan saada kouluun myös näiden tahojen kautta. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 139.)

Kouluilla on nykyisin entistä enemmän vapautta päättää omasta koulutyöstä. Vapaus antaa myös mahdollisuuksia suunnitella ja kehittää toimia, joilla on edullinen vaikutus koulun työhön ja kokonaistilanteeseen. Koulun vastuuta muutoksien keskellä on syytä korostaa, myöskään kiusaamiseen ei saisi suhtautua vastuuttomasti. (Opetushallitus 1993:32, 12.)

4.6. Miksi koulukiusaamista esiintyy?

Pikas (1987, 35-38) näkee skandinaavisessa kulttuurissa kollektiivista narsismia: Reagoidaan yliherkästi kaikkeen omaan itseensä liittyvään ja rajataan tarkasti se, toimitaanko itselleen kuuluvalla alueella ja lain määrittelemällä tavalla. Ollaan liioitellun tarkkoja ja huolissaan paitsi rajoista, myös vapaudesta ja sekin rajataan tarkasti, ja näiden rajojen sisäpuolelta tarkastellaan ongelmiakin, joista kylläkin valitetaan, mutta joihin ei tartuta vaan niiden annetaan olla. Koulukiusaamisen kohdalla Pikas ilmaisee asian näin:

Tämän kulttuurin koululaitoksessa opettaja ei saa sanaa suustaan ojentaakseen toisen kimppuun käyvää oppilasta. Se on vaikeaa siksi, että opettaja ei halua häiritä narsistista koululaista, jota suojelee omaa narsistista elämäntapaansa varjeleva kollektiivi. (Pikas 1987, 37.)

Merenheimon (1990, 139-141) tutkimuksessa koulukiusaamisen ilmenemistä selittävät eniten ns. koulun ulkoiset tekijät kuten luokkailmasto, viihtyvyys ja yleinen kiusaamisen määrä koulussa. Ulkoiset tekijät ja vuorovaikutustekijät yhdistetään koulussa viihtymiseen. Vuorovaikutustekijöistä erityisesti ystävyysuhteilla on voimakas yhteys kiusaamiseen: Oppilaat, joilla on hyviä ystäviä, eivät itse kiusaa eivätkä joudu kiusaamisen kohteiksi. Lisäksi yleisimmäksi kiusatuksi tulemisen syyksikin ilmeni se, että kiusattu itse kiusaa toisia joko aloitteentekijänä tai itseään puolustaan.

Koulukiusaaminen voidaan nähdä myös osana työrauhaa. Jos kiusaamista ilmenee, voi koko koulun vuorovaikutuksessa, oppimis- ja opetustilanteissa olla jotakin parannettavaa. (Merenheimo 1990, 141.)

Merenheimon (1990, 141) mukaan oppilaat esittävät kiusaamisen estämiseksi valvonnan lisäämistä ja oikean käyttäytymisen ("todellisen käyttäytymisen") opettamista tähänastista enemmän. Myös opettajien mielestä koulussa pitäisi kasvattaa nykyistä enemmän ja kohdistaa huomio käyttäytymiseen. Nämä vaatimukset tekevät selväksi sen, että koululla on selvä kasvatustehtävä ja "narsistisen kulttuurin" mukaista vaikenemista ei ainakaan toivota.

Koulun ulkoisista tekijöistä koulun fyysisillä tekijöillä on yhteyttä kiusaamiskäyttäytymiseen sikäli, että uudet ja viihtyisästi ja tarkoituksenmukaisesti suunnitellut ja rakennetut koulut tarjoavat oppilaille

mielekästä ja haastavaa toimintaa ja omalta osaltaan vähentävät häiriökäyttäytymistä (Merenheimo 1990, 150-151).

Salmivallin (1995c, 2; 1995b, 370) mukaan vähällä informoinnilla ja roolienmukaisella käyttäytymisellä on vaikutusta kiusaamisen ilmenemiseen: Ensinnäkin monet oppilaat eivät miellä omaa toimintaansa kouluväkivallaksi vaan pitävät sitä harmittomana leikkinä. Näin ollen heille tulisi aina keskustellen tehdä selväksi se, mitä kiusaamisella tarkoitetaan. Toiseksi, vaikka luokan oppilaista suuri osa olisi kiusaamisprosessin ulkopuolella, ei siitä tulisi suoraan tehdä sellaista johtopäätöstä, että useimmat lapset eivät ole mukana kiusaamisessa, sillä nämä ulkopuoliset muodostavat merkittävän vaikenijoiden joukon, jotka eivät puutu kiusaamiseen millään tavalla. Vaikenemalla ulkopuoliset omalta osaltaan mahdollistavat kiusaamisen jatkumisen. Vaikenijat pitäisi saada reagoimaan ja puuttumaan kiusaamiseen jollakin rakentavalla tavalla.

Myös vahvistajan roolilla on merkityksensä kiusaamisen ilmenemisessä ja jatkumisessa. Vahvistajan rooli on tyypillisempi pojille kuin tytöille ja vahvistajina toimivat pojat osoittautuivat melko suosituiksi lapsiksi. Korkea sosiaalinen status yhdistyneenä vahvistajan rooliin kiusaamistilanteessa ylläpitää tilannetta, kiusaaminen tulee jollakin tavoin hyväksytyimmäksi, kun sitä harjoittaa suosittujen joukko. (Salmivalli 1995b, 368,371.)

Kiusaamista on myös vaikea vähentää, mikäli ilmiötä ei lainkaan oteta pohdittavaksi koulukohtaisissa opetussuunnitelmien arvokeskusteluissa. Näihin keskusteluihin ja arvoperustan linjauksiin tulisi aina sisällyttää paitsi oppilaiden, myös vanhempien ajatukset ja mielipiteet kiusaamisesta ja siitä, miten he toivoisivat kiusaamista käsiteltävän. Koulun tulisi kyetä suhtautumaan myös mahdolliseen kritiikkiin rakentavasti. Kun kiusaaminen tiedostetaan, voidaan avoimen ja rakentavan keskustelun kautta päästä toiminnan tasolle, kiusaamistapauksia hoitamaan ja kiusaamista vähentämään. (Penttilä 1994, 76-77; Opetushallitus 1993:32, 13.)

Myös kaikkien opetuksen ammattilaisten tulisi saada koulutusta ongelmatilanteiden hoitamiseen. Varsinkin nuoret opettajat kokevat olonsa neuvottomaksi, koska he eivät ole opiskelujensa yhteydessä välttämättä tutustuneet kiusaamisongelmaan ja konfliktitilanteitten käsittelemiseen ja hoitamiseen lainkaan. Tiedon puute saattaa omalta osaltaan vaikuttaa siihen,

että ongelmaan ei tartuta. (Opetushallitus 1993:32, 20.) Myös Olweuksen (1992, 25) tutkimuksesta ilmeni, että opettajat eivät aina kiinnittäneet tai eivät tulleet kiinnittäneeksi huomiota kiusaamisilmiöön eivätkä ottaneet yhteyttä kyseisiin oppilaisiin puhuakseen ongelmista. Eri koulujen välillä asioihin tarttumisessa oli huomattavia eroja.

Salailu ja vaikeneminen ylläpitävät kiusaamista. Merkittävää on, että vain joka kuudes kiusaamistapaus tulee aikuisten tietoon (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 47). Olweus (1992, 25) päättelee, että kiusattujen vanhemmat eivät aina tiedä kiusaamisesta ja erityisesti kiusaajien vanhemmat eivät myöskään kiusaamisesta tiedä. Mikäli kiusaamisesta puhutaan, siitä puhutaan vain rajoitetusti. Pikas (1990, 355) painottaa kasvatuksen ammattilaisille aktiivisen kuuntelun tärkeyttä arkojen asioiden selville saamisessa, jotta niihin voitaisiin tarttua. Aktiivinen kuuntelu perustuu hienotunteisuuteen, jonka keinoilla kuuntelija saavuttaa lapsen luottamuksen. Kun lapsi kokee voivansa luottaa aikuiseen, kykenee hän avautumaan ja kertomaan aroistakin asioista, jopa mahdollisesta omasta mukanaolostaan kiusaamisessa.

Kiusaamisen salaaminen saattaa pahimmillaan olla jopa harkittua: pelätään maineen menetystä ja siksi asiasta vaietaan. Jos kiusaamiseen suhtaudutaan perinteisellä tavalla, "pojat ovat poikia" -asenteella, paljastaa se samalla myös, että poikien ja tyttöjen tekemisiin otetaan kantaa eri tavalla ja tämä osaltaan ylläpitää kiusaamista, se on ikäänkuin salaa sallittua. (Peltonen 1995, 7.)

Vaikeiden asioiden hoitaminen on tunnetusti vaikeaa. Se, että kiusaaminen tiedetään, mutta siihen ei puututa, selittyy myös seuraavilla tekijöillä: Koulun sisällä aikuisten työyhteisössä on ongelmia, vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot ovat puutteellisia, koulunpitoon ja kasvatusvastuuseen liittyy vaikeuksia tai erimielisyyksiä ja kodin ja koulun välisen keskusteluyhteyden luominen voi osoittautua vaikeaksi. Ongelmat saattavat monimutkaistua ja muuttua aikuisten väliseksi valtataisteluksi tai arvovaltakysymyksiksi. Tällöin itse kiusattu lapsi jää usein ilman riittävää tukea tai hänen etunsa saattaa jäädä jopa taka-alalle. Ongelman lähde ei ole enää kiusaaminen yksinään, vaan joku mainituista ratkaisuja estävistä tekijöistä. (Peltonen 1995, 7.)

Kasvatuskysymyksissä syntyy helposti eri näkemyksiä kasvattajien välille, osin terveestikin. Monet tutkijat korostavat kuitenkin selkeiden yhteisten yhdessäolon pelisääntöjen tärkeyttä, niiden puuttuessa kiusaamista esiintyy. (Pikas 1987, 77-78; Olweus 1992, 74; Salmivalli 1995c, 2; Merenheimo 1990, 150; Penttilä 1994, 76; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 108.)

5 SELVIYTYMINEN

5.1. Selviytymisen määrittelyä

Selviytymisellä tarkoitetaan kaikkia niitä alati muuttuvia ja tietoisia käyttäytymismalleja, joita yksilö hyödyntää pyrkiessään vastaamaan sellaisiin ympäristöstä tuleviin ja / tai yksilöstä itsestään kumpuaviin vaatimuksiin ja tarpeisiin, joiden arvioidaan vaativan yksilön käytössä olevia voimavaroja huomattavan paljon tai jopa ylittävän nämä voimavarat. (Lazarus & Folkman 1984, 141.)

Selviytyminen tulee ymmärtää pikemminkin prosessina, eräänlaisena pidempään kestäväenä jatkumona kuin kertatapahtumana. Muutokset ja muuttuvat olosuhteet sekä yksilön tietoinen reagointi muutoksiin ilmentävät myös selviytymistä. Selviytyminen liittyy vain sellaisiin ongelmatilanteisiin, jotka yksilö havaitsee koetteleviksi ja voimavaroja vaativiksi. Niinpä yksilö ei kykenekään vastaamaan näihin vaatimuksiin itselleen tavanomaisilla tai automaattistuneilla käyttäytymismalleilla vaan hänen on yritettävä löytää sopiva ratkaisu erilaisia keinoja kokeilemalla. Selviytymistä ei tule tarkastella päämäärästä tai lopputuloksesta käsin, sillä selviytyminen sisältää kaikki yksilön ajatukset ja teot yrityksineen ja erehdyksineen. Selviytymiseen ei myöskään liity mitään pakkoa tai pakottavaa, selviytymiseen voi sisältyä kaikkea mahdollista välttelystä sietämiseen tai vaikuttamishalusta hiljaiseen hyväksymiseen. (Lazarus & Folkman 1984, 141-142.)

Selviytyminen sisältää tietoista toimintaa, harkittua suuntautumista ympäristöön oman minän ulkopuolelle. Se edellyttää myös rehellistä tilannearviointia.

Ayalon (1987, 12) määrittelee selviytymisen mitä tahansa sellaista toimintaa sisältäväksi prosessiksi, jolla kyetään tehokkaasti poistamaan niin fyysistä kuin psyykkistäkin uhkaa ja joka auttaa sekä itseä että muita uhkatilanteen hallitsemisessa. Selviytymisessä on kysymys vaikeuksien voittamisesta. Vaikeuksien voittaminen vaatii yksilöltä niin fyysisten kuin henkistenkin voimavarojen käyttöönottamista sekä ulkoisten tukiverkostojen hyödyntämistä.

Selviytyminen on jatkumo, johon liittyy usko paremmasta huomisesta. Selviytymisessä on keskeistä positiivinen, muutoksen mahdollisuuteen luottava asennoituminen, jossa vaikeuksia ei kielletä, vaan niitä pyritään tarkastelemaan eri näkökulmista, jolloin yksilön on mahdollista löytää häntä kannattelevia ja

elämänsä merkityksellisyydestä yleisemmällä tasolla. Merkityksellisyys on motivaation sisältävä selviytymisen osatekijä. Merkityksellisyyteen yhdistyy sellaista emotionaalista asennoitumista, jonka avulla elämän vastoinkäymiset kyetään kohtaamaan enemmän haasteina kuin taakkoina. Yksilöllä on tunne oman elämän tärkeydestä, tämän tunteen voimalla hän pystyy kohtaamaan vaikeudetkin arvoaan menettämättä ja itsekunnioituksensa säilyttäen. (Antonovsky 1987, 16-19.)

Dynaamisuus korostuu myös Lazarus & Folkmanin (1984, 142) selviytymisprosessin kuvailussa. Selviytymisprosessissa keskitytään yksilön senhetkisiin aktuaalisiin ajatuksiin ja tekoihin, jotka pyritään saamaan mahdollisimman yhteensopiviksi niiden erityisolosuhteiden kanssa, joista tarve selviytyä on saanut alkunsa. Selviytymisprosessissa myös vaihdellaan ja hyödynnetään erilaisia muunneltavissa olevia selviytymisstrategioita, esim. puolustautumiskäyttäytymistä tai ongelmanratkaisutaitoja aina tilanteen ja tilanteessa ilmenevien uusien ongelmien vaihtelun mukaan. Dynaamisuus - määrätynlainen "muutostenstrategia" - kuvailee selviytymisprosessia osuvasti.

5.2. Stressi selviytymisen taustalla

Selviytyminen ja psyykkinen stressi ovat yhteydessä toisiinsa. Stressi kuuluu välttämättömänä osana elämäämme riippumatta siitä, miten sen määrittelemme. Yksilön kannalta merkityksellistä on vain se, miten siitä selviämme. Stressin kokeminen on aina ympäristöön liittyvä ja myös yksilöllinen kokemus. Sitä, kuinka stressaavaksi jokin ympäristössä havaittu stressitekijä koetaan, ei voida selittää ainoastaan ympäristön vaikutuksilla viittaamatta havaitsijan ominaispiirteisiin. Havaitsijasta on lopultakin kiinni se, uhkaako stressitekijä hänen hyvinvointiaan. (Lazarus & Folkman 1984, 19,21,142.)

Antonovsky (1987, 28-29) määrittelee krooniseksi stressitekijöiksi yksilön ominaisuudet, elämäntilanteen ja olosuhteet silloin, jos ne aivan olennaisella tavalla luonnehtivat ja määräävät hänen elämänsä. Olennaista onkin, missä määrin ja millä tavalla nämä stressitekijät ovat vaikuttamassa siihen kertyvään elämäkokemukseen, jonka avulla yksilö kehittää itselleen joko heikon tai voimakkaan yhteydentunteen. Pitkäaikaisilla stressitekijöillä yhtä lailla kuin pitkän ajan kuluessa syntyneillä voimavaroilla on taipumus yleistyä ja myös

vaikuttaa pitemmän aikaa. Ne molemmat määräävät ensisijaisesti sen, miten vahva kokemus yksilöllä on omasta yhteydentunteestaan.

Yksilöt reagoivat stressiin eri tavoin: Taistelu on noidankehämäinen reagoitintapa, jossa turhautuminen, suuttumus ja aggressio vuorottelevat. Pako on seurausta epävarmuudesta ja pelosta, todellisuus kielletään ja yksilön käytös on passiivista ja epäitsenäistä. Jähmettyminen on stressireaktioista vakavin. Henkisen ja fyysisen lamaan tullen seurauksena yksilö masentuu, muuttuu avuttomaksi sekä alkaa syytellä itseään. Lamaan tuminen on eräänlainen sokki, kriisitila. Stressi ja kriisi voivat myös antaa herätteen kasvuun ja kehitykseen, mikäli yksilö kykenee työstämään traumaattiset kokemuksensa ja kehittämään uusia, olosuhteisiin soveltuvia näkökulmia ja oivalluksia, joiden avulla elämänhallinnan tunne lisääntyy. (Ayalon 1987, 10-11.)

Selviytymisprosessin taustalta löytyy aina kokemuksia, jotka ovat olleet horjuttamassa tai uhkaamassa yksilön suunnitelmia oman elämän kulusta ja järjestymisestä. Silloin stressin ilmeneminen selitetään kokemuksista päin:

Uhkaaviksi kokemiimme tilanteisiin liittyy usein stressi, joka koetaan ahdistuksena. Ahdistus voi ilmetä muuttuneena käyttäytymisenä, tunnereaktioina sekä myös ruumiillisina oireina. Mikä tahansa henkeämme, terveyttämme, läheistämme tai jotakin olemassaolomme tai hyvinvointimme kannalta keskeistä tekijää uhkaava tapahtuma voi aiheuttaa stressiä. Yksilön turvallisuudelleen, omanarvontunnon tai arvomaailmalleen uhkaksi kokemat tapahtumat voivat muodostua stressiksi, mikäli uhka on voimakas, pitkittynyt tai toistuva. (Ayalon 1987, 10.)

Merkittävät elämänmuutokset aiheuttavat stressiä, sillä uudet olosuhteet asettavat ihmisen mukautumiselle lisävaatimuksia ja horjuttavat aikaisemmin saavutettua tasapainoa. Lisäksi stressi koetaan sitä voimakkaampana, mitä vähemmän muuttuneista olosuhteista tiedetään. Epävarmuus puolestaan vähentää yksilön mahdollisuuksia oman elämänsä ja käyttäytymisensä hallintaan. Epävarmuuteen liittyy lisäksi usein epäonnistumisen ja elämäntilanteen huonontumisen vaara ja tällaisissa tilanteissa aikaisemmat pelot ja epäonnistumiset pyrkivät nousemaan esiin. Uusissa, muuttuneissa olosuhteissa tarvitaan uudenlaisia ja toimivampia käyttäytymismalleja ja roolinmuutoksia, vanhat tottumukset eivät enää päde. (Ayalon 1987, 10-11.) Formanin (1993, 4-5) mukaan eri tutkijoiden keskuudessa vallitsee yksimielisyys

siitä, että useiden muutoksien ja kielteisten tapahtumien kokeminen lyhyellä aikavälillä syventää näiden tapahtumien vaikutuksia ja tekee selviytymisen niistä vaikeammaksi.

Stressiä ei kuitenkaan voida yksiselitteisesti osoittaa esim. lasten tai nuorten psyykkisen ja fyysisen terveyden horjuttajaksi. Psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin sekä stressin kokemisen välillä on lukuisten tutkimusten mukaan osoitettu olevan yhteyttä ja voidaan päätellä stressin liittyvän lasten ja nuorten elinolosuhteisiin. Sitä ei ole kyetty määrittelemään, ovatko olosuhteet stressin aiheuttajia vai onko stressillä vaikutuksensa siihen, millaiset olosuhteet ovat. (Forman 1993, 10.)

5.3. Selviytymisen vaiheita

Vaikka selviytyminen on henkilökohtainen prosessi eikä ole mitään tyhjentävänselvää tai kaikkiin yksilöihin suoraan sovellettavaa selviytymismallia, on selviytymisprosesseissa havaittavissa vaiheita, jotka toistuvat samankaltaisina yksilöistä riippumatta. Tärkeämpää kuin universaalin vaihemallin löytäminen olisi kuitenkin tieto siitä, millaiset selviytymiskeinot palvelevat kutakin yksilöä optimaalisimmin ajasta tai olosuhteista riippumatta. Onhan niin, että jonkin määrätyn hyvinvointimme uhkatekijän merkitys koetaan erilaiseksi sen mukaan, mikä kokijan kulloinenkin elämäntilanne on. (Lazarus & Folkman 1984, 146-147.)

Kun uhkaava tilanne ei ole vielä toteutunut, on kysymys lähestymisvaiheesta. Tuolloin yksilö kykenee lähestymään ongelmaa tiedon avulla. Hän arvioi, onko tapahtuma väistämätön vai vältettävissä ja voiko - ja jos voi, niin millä keinoin - siitä selvitä. Yksilö pohtii, voiko hän kontrolloida ongelmaa. Tämä arvioiminen aiheuttaa stressiä, johon yksilö vastaa eri tavoin. Hän voi joko olla ajattelematta koko ongelmaa ja kieltää sen vaikutukset mutta hän voi myös etsiä uutta tietoa, jonka perusteella hän voi löytää uusia toimintamalleja ongelman käsittelyyn. (Lazarus & Folkman 1984, 147.)

Vaikutusvaiheen aikana ei olennaista enää ole, onko ongelma kontrolloitavissa, sillä tapahtuma on jo ohi ja sen seuraukset ovat nyt kaikki paljastuneet ja tarkasteltavissa. Yksilö alkaa oivaltaa tapahtumien laadun vertaamalla niitä siihen tietoon, mikä hänellä oli käytettävissä lähestymisvaiheessa. Jos

vaikutusvaiheen tapahtumat osoittautuvat kyllin vakaviksi, voivat henkilön kaikki henkiset voimavarat kohdistua vain reagoimiseen ja toimimiseen, jolloin koko tilanteen arviointi vie enemmän aikaa. Voi käydä myös niinkin, että tapahtumien hallintayritykset osoittautuvat ylivoimaisiksi. Tällöin yksilö joutuu arvioimaan tilanteen täysin uudesta näkökulmasta. (Lazarus & Folkman 1984, 147-148.)

Jälkivaikutusvaiheessa on yksilön toimintatavoissa vielä nähtävissä vaikutusvaiheen tietoisia ja itsepintaisesti toistuvia käyttäytymismalleja siitakin huolimatta, että yksilöllä on kohdattavanaan joukko uusia ongelmia ja uusia haasteita uusissa olosuhteissaan. Jälkivaikutusvaiheessa yksilö alkaa vähitellen suunnata ajatuksensa paitsi henkisten ja aineellisten vaurioiden arvioimiseen, myös siihen, mikä henkilökohtainen merkitys tapahtumilla on ollut hänelle itselleen ja mitä uusia vaatimuksia, uhkia tai haasteita tapahtumat ovat tuoneet tullessaan. Voiko entistenlaisten olosuhteiden saavuttaminen olla mahdollista vai ovatko asiat olennaisesti muuttuneet. (Lazarus & Folkman 1984, 148.)

Tietoisuus, ajatteleminen, on hyvin vahvasti mukana selviytymisprosessin eri vaiheissa; tietoinen ajattelu liittyy kiinteästi ongelmanratkaisuun ja sitä kautta selviytymiseen (Lazarus & Folkman 1984, 148). Myös tunteet kuuluvat osana selviytymisprosessiin, ne voivat olla voimakkaita ja pelottaviakin. On kuitenkin tärkeää hyväksyä ne, sillä ne ovat osa uusia näkökulmia avaavasta prosessista. (Jakobson & Wiegand 1996, 105-107.)

5.4. Erilaisia selviytymiskeinoja

Yksilö voi pyrkiä vaikuttamaan tunteisiin, jotka liittyvät hänen selviytymisongelmaansa ja ympäristöstä tuleviin vaatimuksiin. Hän voi yrittää "säännöstellä" tunteitansa erilaisin menetelmin, joita ovat mm. ongelman välttely, vähättely, etäisyyden ottaminen, ongelman lähestyminen valikoivasti ja sen myönteisten piirteiden tarkastelu ja arviointi. Myös tunteiden voimistaminen ja vahvistaminen voi käydä selviytymiskeinosta. On yksilöitä, jotka tarvitsevat ensin voimakkaan tunnekokemuksen ennen kuin kykenevät mobilisoitumaan: saadakseen uskoa selviytymiseensä heillä on ensin tarve syytellä tai rankaista itseään. Pyrkimys on kuitenkin ylläpitää toivoa ja optimismia, sillä kieltämällä syyn ja seurauksen tai pahimman vaihtoehdon yksilö pettää itseään ja aikaansaa vääristymiä ympäristössään. (Lazarus & Folkman 1984, 150-152.)

Yksilö voi myös yrittää ratkaista ongelmaa. Hän voi tarkastella ongelmaa eri näkökulmista, harkita erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja ja puntaroida vaihtoehtojen haittoja ja hyötyä ja tehdä valintansa ja toimia kaiken tämän perusteella. Ongelman ratkaisussa yksilön on otettava huomioon oma sisäinen minänsä, sillä hänen täytyy varautua omien tavoitteidensa ja pyrkimystensä ja käyttäytymisensä muuttamiseen sekä uusienkin taitojen opettelemiseen. Hänen on myös etsittävä uusia keinoja myönteisen palautteen saamiseksi. Ongelmakeskeinen selviytymiskeino soveltuu erityistilanteisiin parhaiten, tämä strategian käyttökelpoisuus on aina riippuvainen itse ongelmasta. (Lazarus & Folkman 1984, 152-153.)

Furman (1997, 40-45) näkee erityisen tärkeäksi selviytymiskeinoksi yhteydenpidon ja kontaktit toisten ihmisten kanssa. Kun yksilöllä on joku, jonka kanssa hän saa keskustella ongelmastaan, hän saa samalla etäisyyttä itse ongelmaan ja kykenee paremmin tarkastelemaan ongelmaa eri näkökulmista. Samalla hänen omat häpeän- ja syyllisyydentunteensa vähenevät, kun hän saa tietoa siitä, että hänen omat vaistonvaraiset menettelytapansa ovat olleet täysin luonnollisia ja oikeita vaikeassa tilanteessa ja siten myös täysin hyväksyttäviä. Kontaktihenkilöksi sopii erityisen hyvin yksilö, jolla itsellään on kokemusta vaikeuksista ja niistä selviämisestä.

5.5. Lasten reaktiot kriiseissä

Väkivaltaiset tapahtumat vaikuttavat lapseen usein voimakkaammin kuin aikuisiin. Lasten on vaikea ymmärtää, mitä tapahtuu ja heidän mielikuvituksensa voi tehdä tapahtuneesta sekavan ja ehkä myös pahemman, kuin se todellisuudessa on. Lapsi voi reagoida aggressiivisesti tai itkien mutta myös sulkeutua. Lasta pitää tietysti lohduttaa ja palauttaa hänen turvallisuudentunteensa fyysisellä läheisyydellä, mutta tärkeää on tiedostaa myös, että tapahtumat ovat edelleen hänen sisällään käsittelemättöminä. On syytä myös muistaa, että lapsi ei kykene välttämättä verbalisoimaan eikä kuvailemaan tunteitaan kovin tarkasti, hänellä ei ole sanoja tunteilleen. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että vaikeiden tapahtumien yhteydessä lapset saavat ammattiauttajan apua mahdollisimman pian. Lapsi tarvitsee aikuista enemmän "psykkistä ensiapua". (Kirk 1992, 31.)

5.5.1. Kiusaaminen kriisinä

Paloheimon (Munter 1997, 10) mukaan kiusatuksi joutuminen voi olla hyvin traumaattinen kokemus, joka järkyttää syvältä koululaista. Myös Arajärvi (1989, 141,144) näkee kouluikäisten psyykkisten häiriöiden ja sairauksien yhdeksi syyksi kiusatuksijoutumisen kokemukset. Uhrin näennäinen välinpitämättömyys on vain heidän ulkoisen käyttäytymisensä välittämä viesti, se ei kerro mitään siitä sisäisestä kokemuksesta, jonka kiusatuksi tuleminen heille aiheuttaa (Salmivalli 1995a, 356).

Kiusatuksi joutumisessa voitaneen puhua vähintäänkin vastoinkäymisestä, pahimmissa tapauksissa jopa kriisistä. Kuitenkin se poikkeaa esim. vakavasta onnettomuudesta, sairastumisesta, läheisen kuolemasta tai muista vastaavista kriiseistä: Koulukiusaaminen voi jatkua vuosikausia aina yhtä kipeänä ja akuuttina, kun taas monet kriisit, esim. onnettomuus tai kuolema, ovat vakavuudestaan huolimatta kertaluonteisia, niiden jälkeen kokemusten käsittelyprosessi ja uuteen sopeutuminen voivat alkaa. Elämän kriisit ovat kaikille ilmeisiä ja yhteisiä ja niiden yhteydessä tietyt reaktiot ja menettelytavat alkavat yleensä välittömästi toimia. Esim. onnettomuustilanteissa ensiapu annetaan nopeasti ja ammattitaitoisesti ja läheiset ihmiset surevat ja itkevät yhdessä ja osoittavat myötätuntoa ja tukea. Kriisin kohdanneella on lupa olla heikko ja avuton.

Koulukiusattu joutuu usein kärsimään yksin tilanteestaan. Ei ole olemassa virallisia tai epävirallisiakaan malleja tai rakennelmia, jotka tukisivat kiusattua. Kiusattu joutuu selittelemään ja vakuuttelemaan muita ongelmastaan ja usein vielä ilman selvää tulosta. Hänelle ei välttämättä osoiteta ymmärtämystä tai tukea, häntä itseään saatetaan epäillä syylliseksi tai osalliseksi tapahtuneeseen. Häntä saatetaan kehottaa olemaan luja ja pitämään puoliaan. Hän ei saa mahdollisuutta olla uhri, jonka häntä tunnistettaisiin. Näin tavanomainen kriisin vaiheiden läpikäynti ei ole mahdollista - tai ainakin se tapahtuu paljon pitemmän ajan kuluessa, sillä kiusaaminen voi jatkua akuuttina vuosikausia. Esim. pitkäaikainen vakava sairaus poikkeaa kriisinä kiusaamisesta, sillä läheiset ihmiset ja hoitohenkilöstö ovat tukemassa ja tekemässä parhaansa sairaan lapsen auttamiseksi eikä kukaan ole jatkuvasti vihamielinen häntä kohtaan.

Nykyisin on kehitelty erilaisia kursseja, eräänlaista jämäköitymis- tai itsevarmuuskoulutusta erityisesti kiusatuille oppilaille. Uhrille korostetaan, että

tietyt uhrin käyttämät toimintatavat joko lisäävät tai vähentävät kiusaamista. Kiusattua haastetaan löytämään oma voima itsestään. Kiusaaminen voi kenties olla myös mahdollisuuksien kriisi, jonka avulla kiusattu löytää tasavertaisen tilansa yhteisössä. Salmivallin (1995a, 356-357) mukaan kouluväkivallan vähentämiseen tähtääviä interventioita ei kuitenkaan tulisi suunnata ainakaan yksipuolisesti uhriin, sillä uhrien erilaiset reaktiot kiusaamiseen kertovat jo siitä, että he yrittävät eri menetelmillä ratkaista kiusaamisongelmaa. He heittäytyvät välinpitämättömiksi, vastaavat aggressiolla tai käyttäytyvät avuttomasti. Voi kuitenkin olla, että ratkaisu kiusaamisongelmaan ei löydy näilläkään keinoilla.

5.6. Selviytymisen voimavarat

Yksilö hyödyntää selviytymisprosessissaan eri elämänalueiden käytettävissä olevia mahdollisuuksia. Osa näistä mahdollisuuksista on yksilön omaan persoonallisuuteen ja yksilöllisiin mahdollisuuksiin liittyviä, osa taas on sidoksissa ympäristöön: Formanin (1993, 15) mukaan selviytymistaidot ovat kullekin yksilölle ominaisten sekä myös opittujen reaktiotapojen käyttämistä ja hyödyntämistä tarkoituksellisesti sellaisissa stressitilanteissa, joissa tähdätään myönteiseen lopputulokseen ja stressin vähentämiseen ja poistamiseen.

Terveys ja energisyys ovat yksilön tärkeitä resursseja, sillä mitä huonovointisemmaksi yksilö itsensä tuntee, sitä vähemmän hänellä on energiaa käytettävissään selviytymiseen. Myös myönteinen ajattelu ja positiiviset uskomukset auttavat selviytymään, sillä ne perustuvat toiveikkuudelle. (Lazarus & Folkman 1984, 159-162.) Ayalonin (1987, 28) määrittelemä fysiologisesti suuntautunut selviytyjä käyttää rentoutumismenetelmiä, liikuntaa ja lepoa, tai lääkkeitä, huumaavia aineita tai syömistä ongelmatilanteiden ratkaisuna. Luova selviytyjä käyttää mielikuvia, unia ja intuitioita löytääkseen ratkaisuja ongelmiin.

Ongelmanratkaisutaidot ovat selviytymisen keskeisiä tekijöitä, sillä ne perustuvat yksilön omaan tietoon ja kokemukseen (Lazarus & Folkman 1984, 162-163). Kognitiivinen selviytyjä valitsee strategioikseen tiedonkeruun, ongelmanratkaisun ja sisäisen dialogin, joissa hän listaa toimet ja toiveet järjestykseen (Ayalon 1987, 28).

Sosiaalisten taitojen hyödyntäminen on olennaista selviytymisessä, ne palvelevat yksilön sopeutumista ympäristöönsä. Sosiaalsiin taitoihin liittyy myös

kyky pyytää neuvoa ja tukea erityistilanteissa. (Lazarus & Folkman 1984, 163-164.) Ayalonin (1987, 28) mukaan sosiaalinen selviytyjä käyttää selviytymiskeinoinaan erilaisiin ryhmiin kuulumista, erilaisten tehtävien ottamista tai roolien omaksumista. Hän kykenee myös ottamaan vastaan tukea ja antamaan sitä. Emotionaalisesti suuntautunut selviytyjä käyttää affektiivista selviytymiskanavaansa, hän ilmaisee tunteensa esim. itkien tai nauraen tai kertoen niistä muille, tai ei-kielellisesti, esim. tanssien, piirtäen tai musiikin avulla.

Lisäksi yksilöllä on vielä käytettävänä mahdolliset taloudelliset selviytymisvaransa. Rahavarat ovat osoittautuneet tärkeäksi stressiä vähentäväksi tekijäksi tilanteista riippumatta. Rahavarat pienentävät ympäristön uhkaa ja näin yksilön haavoittuvuutta. Ne helpottavat selviytymistä. (Lazarus & Folkman 1984, 164.)

6 TUTKIMUKSEN ONGELMAT

Tässä tutkimuksessa tutkimme jo koulunsa päättäneiden, siis aikuisten, koulukiusaamiskokemuksia. Tarkoituksemme on selvittää, minkälaisena koulukiusaaminen näyttäytyy heidän kokemustensa kautta. Keskeistä tutkimuksessamme on kiusattujen retrospektiivinen näkökulma kiusaamiseen eli miltä kiusaaminen ja kiusaamiskokemukset näyttävät ja tuntuvat vuosien ja vuosikymmenten takaa. Ajallinen etäisyys tapahtumiin, kertynyt elämäkokemus ja aikuisen arviointikyky ovat niitä elementtejä, joita ei lapsia tutkittaessa olisi mukana. Koulukiusaamiskokemusten jälkeen heidän elämässään on tapahtunut paljon erilaisia asioita, joten henkilöillä, joita tutkimme, on kaikki muu elämäkokemus ikäänkuin kehyksenä heidän arvioidessaan ja suhteuttaessaan kiusaamista elämäänsä kokonaisuudessaan.

Tahdomme tutkia kiusaamisen syitä ja niitä tekijöitä, jotka ovat tehneet kiusaamisen mahdolliseksi. Edelleen tutkimme, mikä on kiusattujen käsitys kiusaamisen vakavuudesta ja minkälaisia vaikutuksia kiusaamisella on ollut heidän elämäänsä yleensä ja käsitykseensä itsestään. Kiinnostavaa on myös tutkia kiusaamiskokemuksista selviytymistä; miten kiusatut katsovat selviytyneensä ja minkä varassa.

Tutkimuksemme ongelmat ovat:

1. Miksi koulussa kiusattiin ja mikä mahdollisti kiusaamisen?
2. Kuinka vakavaa kiusaaminen oli ja mikä siinä on pahinta?
3. Miten kiusaaminen on vaikuttanut kiusatun elämään ja hänen käsitykseensä itsestään?
4. Miten kiusatut ovat selviytyneet?
 - Miten he ovat työstäneet kokemuksiaan?
 - Mikä on auttanut heitä selviytymään?

7 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN TAUSTA JA SUORITTAMINEN

7.1. Tutkimuksen filosofinen perusta ja metodologia

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien keskeinen ominaisuus on aineisto, joka on laadullista (Laaksovirta, 1988, 59.) Laadullisen tutkimuksen kohteena on ihminen ja hänen maailmansa, jotka yhdessä ovat merkityksistä muodostuva elämismaailma. Merkitykset ilmenevät yksilön ja yhteisön / yhteisöjen toimina, päämäärinä, suunnitelmina jne. Elämismaailman ilmiöt ovat riippuvaisia ihmisestä ja merkitykset syntyvät vain ihmisten kautta. (Varto 1992, 23-25.) Tutkimme koulussa kiusattujen kokemia merkityksiä, jotka liittyvät kiusaamiseen.

Laadullinen tutkimus pyrkii pikemminkin ymmärtämiseen kuin selittämiseen. Asioita tai ilmiöitä ei pyritäkään asettamaan riippuvuus- tai kausaalisuhteeseen toisiinsa nähden sen perusteella, esiintyvätkö ne yhdessä toistensa kanssa. Olemassaoloon ja todellisuuden laatuun liittyvät yhteydet asioiden välillä kyetään näkemään vain todellisen tapauksen analyyttisen kuvauksen avulla. (Ahonen 1994, 126.)

Koska tutkimme ihmistä, on tärkeää pohtia käsitystämme ihmisestä; mikä ihminen on ja minkälaisena häntä tutkimme. Ontologisen erittelyn tarkoitus on varmentaa, että tutkimus kohdentuu tarkasti siihen, mitä on tarkoitus tutkia (Varto 1992, 31-32).

Kvalitatiivisen oppimisen tutkimus perustuu näkemykselle, että ihminen on intentionaalinen olento, itse toimija ja subjekti, joka pyrkii omalla toiminnallaan jäsentämään itselleen käsityksen häntä ympäröivästä todellisuudesta. Tarkoituksellisen toiminnan avulla yksilö saa kokemuksia ja samalla myös tarvittavaa tietoa ympäristöstään. Kokemuksista saamansa tiedon avulla yksilö kykenee yhdistelemään uutta ja muuttuvaa kokemusperäistä tietoa sekä myöskin valikoimaan ja arvioimaan tuota tietoa. Tiedon yhdisteleminen, valikoiminen ja arvioiminen ovat prosessointia, jonka perusteella yksilö tekee päätöksen, miten hän kussakin tilanteessa toimii. Intentionaalisessa toiminnassaan yksilöllä on lisäksi käytössään vain ihmislajille tyypillinen erityisominaisuus, kieli, joka on paitsi ajattelun, myös sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeä väline. Ihminen tietää maailmasta kokemuksensa

kautta ja kaikki kokemus merkitsee oppimista. (Syrjäläinen 1994, 77; Ahonen 1994, 121.)

Kun koululaista kiusataan, niin se tapahtuu tietyssä kokonaisvaltaisessa tilanteessa ja yhteydessä, jossa hän on läsnä oman elämäntilanteensa mukaan. Siihen kuuluu ympäristö, ihmiset, ihmissuhteet, asenteet, arvot jne. Kun lasta lyödään, potkitaan ja nimitellään, hän tuntee aisteillaan kivun, kuulee sanat ja huudot. Tämän kaiken hän mieltää ja kokee kiusaamisena. Näin kiusaaminen on hyvin kokonaisvaltaista, koko ihmistä koskettavaa. Se on situationaalista, kehollista ja tajunnallista. Humanistisen psykologian mukaan ihminen ymmärretään kokonaisena, holistisena. Tässä tutkimuksessa käsitämme ihmisen kokonaisvaltaisena, mutta keskeistä on ihmisen tajunnallisuus ja situationaalisuus. (Varto 1992, 46-49.)

Koulukiusaaminen on ilmiönä monitahoinen ja toisaalta kiusatun kokemuksena hyvin subjektiivinen ja syvä. Tutkimuksessamme lähestymme kiusaamisilmiötä koulussa kiusattujen henkilöiden kautta, heidän kokemustensa kautta. He ovat henkilöitä, joiden kokemukset johdattavat meidät ilmiön äärelle. **Fenomenologia** pyrkii kuvaamaan juuri ihmisten kokemuksia ja löytämään ilmiöstä keskeisimmän ja olennaisimman (Gröhn 1992, 11). Pyrimme lähestymään ilmiötä avoimesti ja ennakkoluulottomasti ja tutkimaan sitä sellaisena kuin se itse näyttäytyy alkuperäisen rikkaana ja monikerroksisena (Varto 1992, 86).

Fenomenologinen tutkimus tähtää sellaiseen maailman tai ilmiön kuvaamiseen, josta voitaisiin sulkea pois oppimamme tapa nähdä. Tavoitteena on löytää olennainen, yhteinen intersubjektiivinen merkitys, ilmiö sellaisena, josta ei voi ottaa enää mitään pois. (Gröhn 1992, 11-12.) Laaksovirran (1988, 59) mukaan todellinen maailma on olemassa ja sen sisällön ymmärtäminen on mahdollista, niinkuin fenomenologian klassikko Husserl on esittänyt: Fenomenologiassa keskeistä on valmiiksi rakentuneen identiteetin, olevan poistaminen voimasta, jolloin jäljelle jäävät ilmiöt ja niiden väliset suhteet (Husserl 1995, 17).

Ilmiöistä sinänsä voidaan saada jotain tietoa, joten ne eivät palaudu joihinkin toisiin ilmiöihin, ainakaan kokonaan. Ilmiössä itsessään on jotakin tutkittavaa, joten selityksiä ei etsitä vain ilmiön pinnalta, takaa tai sen ulkopuolelta. Pyritään tunkeutumaan ilmiön sisään ja tutkimaan sen rakennetta kuitenkin kunnioittaen sen omaa laatua. (Turunen 1995, 113-115.)

Fenomenologisen käsityksen mukaan ihmisen toimintaa voidaan ymmärtää vain hänen omien kokemusten, havaintojen ja tunteiden kautta. Jokaisella meillä on oma todellisuutemme, fenomenaalinen kenttämme. Se on viitekehys, jonka mukaan tulkitsemme itseämme ja maailmaamme. Siksi haluamme tutkia koulukiusattuja juuri heidän omasta todellisuudestaan käsin. (Aho 1995, 27-28.)

Työmme filosofinen perusta on fenomenologisessa ajattelussa. Tutkimuksemme ikäänkuin astetta käytännöllisempänä viitekehyyksen osana on **fenomenografia**, joka pohjautuu fenomenologiaan ja toisaalta hahmopsykologiaan. Fenomenografiassa ihminen käsitetään rationaaliseksi olennoiksi, joka liittää tapahtumat ja ilmiöt selittäviin yhteyksiin ja näin hän muodostaa ilmiöistä käsityksiä, joita voidaan tutkia. Nämä käsitykset ilmiöistä ovat kokemuksen ja ajattelun kautta muodostuneita kuvia ilmiöistä. Käsityksiä pyritään kuvaamaan niiden omista lähtökohdista käsin ja niiden omaa logiikkaa kunnioittaen. Siksi ryhdymme vuorovaikutukseen haastateltaviemme kanssa, suuntaamme heidän tietoisuuteensa. (Ahonen 1994, 116-122.)

Fenomenografiassa tutkimus kohdennetaan niihin erilaisiin käsityksiin, joita yksilöt muodostavat samasta ilmiöstä. Käsitykset ovat erilaisia ja niiden tarkastelussa ei haeta tietoa siitä, kuinka oikeita tai vääriä nuo käsitykset ovat. Juuri käsitysten ja näkemysten erilaisuudella kykenemme muodostamaan kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä ja mitä vaihtelevampia nuo käsitykset ovat, sitä vivahteikkaampi ja monipuolisempi muodostamamme kokonaiskuva on. Käsitysten tutkimus paljastaa myös ilmiöön liittyviä tekijöitä ja yhteyksiä ja kaikki tämä syventää tietämystämme ilmiöstä itsestään sekä auttaa näkemään sen mahdollisimman laajasti. (Egidius 1986, 90.)

Fenomenografia paljastaa ne käsitysten laadulliset erot, jotka syntyvät ihmisten toimiessa keskenään ja ryhtyessä toimintaan, jolla he vaikuttavat ympäristöönsä. Tästä toiminnasta seuraa, että eri yksilöille muodostuu erilaista tietämystä ilmiöistä. Yksilöiden välinen dialogi on tärkeää sen vuoksi, että kuuntelemalla ja arvioimalla toistemme kokemuksia kykenemme tajuamaan sen, miten toinen kokee ympärillä olevan yhteisen maailmamme. Toistemme erilaisten kokemusten ymmärtämisen avulla määrittelemme sen yhteisen (kollektiivisen) tietämyksemme, johon liitämme omat ihanteemme, arvostuksemme, normimme sekä käsityksemme. Kykenemme tavoittamaan

tuon kollektiivisen tietoisuuden vain olemalla vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. (Egidius 1986,91.)

Tämä vuorovaikutussuhde on Laaksovirran (1988, 60) mukaan samalla sekä tutkimuksen voima että heikkous, sillä tutkija vaikuttaa aina tutkimuskohteeseen, halusipa hän tai ei. Siksi tutkijan subjektiivisuus - se että hänen aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa asiasta vaikuttavat aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon - on tiedostettava ja tunnustettava (Ahonen 1994, 122).

Fenomenografiassa on käytössä perspektiivi, jota tutkimusmenetelmän kehittäjä Marton kutsuu toisen asteen tutkimusnäkökulmaksi. Siinä siis tutkitaan eri ihmisten käsityksiä ja niissä ilmeneviä eroja tietystä kohteesta. Tarkastelun kohteina ovat sekä käsitteelliset että kokemukselliset asiat; tutkitaan sitä mitä ajatellaan ja sitä, miten koetaan. Siinä, miten ympäröivä maailma ymmärretään, on sekä kulttuurin mukana opittua että yksilöllisesti kehittyneitä tapoja ja niitä tutkitaan sellaisinaan. Voidakseen ymmärtää tutkittavan kokemuksia, käyttäytymistä ja motiiveja, tutkijan on pyrittävä kuvaamaan ja selittämään ilmiöt tutkittavien omasta näkökulmasta käsin määrittelemättä tai rajoittamatta millään tavoin vastauskenttää etukäteen. (Gröhn 1992, 7-13.)

Tutkimuksessamme pyrimme kuvaamaan, ymmärtämään ja analysoimaan kiusattujen käsityksiä heidän kiusaamiskokemuksistaan. Tarkastelemme kiusaamista toisen asteen näkökulmasta - miltä se näyttää eri haastateltavien henkilöiden kannalta. Etsimme niitä merkityksiä, joita kiusattujen kokemuksista on löydettävissä. Ja niiden kautta edelleen pyrimme kohti ilmiön ydintä, sitä mikä on oleellista kiusaamisilmiössä.

Kiusaamistilanne ja -kokemus on aina ainutlaatuinen tapahtuma, jonka asiantuntija on sen kohde, kiusattu. Ulkopuolisesta tilanne saattaa näyttää erilaiselta kuin miten kiusattu sen kokee. Siksi pyrimme mahdollisimman avoimesti kuuntelemaan kiusatun itsensä kokemuksia ja tulkitsemaan ja ymmärtämään niitä. Näin tarkastelutapamme on myös **hermeneuttinen**. Hermeneuttista otetta tarvitaan jo haastattelutilanteessa, jossa jo tapahtuu tulkintaa, sekä aineiston analysointivaiheessa. (Varto 1992, 58-70.)

Pelkistetyimmillään hermeneutiikka tarkoittaa meidän tutkimuksessamme kiusatun ymmärtämistä hänen itsensä ehdoilla. Näin myös hermeneutiikassa on

tärkeää vuorovaikutus ja pyrkimys yhteisymmärrykseen tutkimuksen kohteen kanssa. Saadaksemme selvää tutkimuskohteesta, sen on annettava vaikuttaa meihin tutkijoihin. Kohdetta ymmärrettäväksi tekevien näkemysten löytäminen on keskeistä hermeneutiikassa, siksi sitä voidaan pitää ymmärtävänä tutkimusotteena. (Turunen 1995, 87-103.)

Viitekehykseltään tutkimuksemme on siis **fenomenologis - fenomenografis - hermeneuttinen**, jolloin tutkimuksen eri vaiheissa korostuvat viitekehysten eri puolet.

Keskeinen tutkimuksemme näkökulma suuntaa ajatukset ajallisesti taakse päin, joten tutkimuksemme on selkeästi myös **retrospektiivinen**. Hastateltavat henkilömme muistelevat menneitä tapahtumia, joten tutkimuksellamme on myös elämäkertatutkimuksen piirteitä. Keskitymme kuitenkin tarkastelemaan yksilön elämän yhtä ilmiötä. Elämäkerrat voivat olla kokonaisvaltaisia tai rajoittua vain joihinkin keskeisiin teemoihin (Syrjälä 1994, 60). Retrospektiivisyydelle on tyypillistä liikkua mennyt - nykyhetki - (tuleva) -akselilla. Näin elämä nähdään kokonaisvaltaisena ja prosessiluonteisena. Pyrkimys avoimeen ja luottamukselliseen vuorovaikutukseen haastateltavien kanssa on keskeinen tavoitteemme, jolloin haastateltavien subjektiiviset näkemykset pääsevät esiin.

Hastateltaviemme oma kiusaamiskokemusten pohdiskelu ja analysointi ovat myös **introspektiivista** työskentelyä. Introspektiossa aineisto tuotetaan tarkkailemalla omia mielenliikkeitä, tuntemuksia ja aistimuksia (Hirsjärvi 1983, 67). Introspektiossa voi tapahtua uusien kiusaamiskokemuksiin liittyvien yhteyksien ja merkityksien oivaltamista. Haastattelumme suostuvat henkilöt joutuvat prosessiin, joka parhaimmillaan on myös heille itselleen terapeuttista asioiden läpikäymistä.

7.2. Tutkimusmenetelmä

Koulukiusaamisilmiötä tutkimme **haastatteleamalla** aikoinaan koulussa kiusattuja - nyt jo aikuisia henkilöitä. Yhteyden heihin hankimme lyhyen lehtikirjoituksen avulla, jossa kerromme tutkimuksestamme ja pyydämme koulussa kiusattuja soittamaan tai kirjoittamaan meille.

Tutkimuksemme on arkaluontoinen, joten aineistonhankintamenetelmäksi soveltuu haastattelu, joka on teemahaastattelua jonkin verran avoimempi. Jos haastattelussa käytetään valmista kysymyssarjaa, joka toistetaan kaikille samanlaisena, voi käydä niin, että tarvittavaa syvyyttä ei kenties saavuteta. Puolistrukturoitu haastattelu, jossa lähdetään liikkeelle ennalta päätetyistä teemoista, auttaa syvemmälle pääsemisessä, onhan merkityksiä etsittävä juuri tuon arkaluontoisuuden verhon lävitse. Puolistrukturoitu haastattelu mahdollistaa lisäksi vapaan tarkentamisen ja syventämisen. Kaikenlaista kaavamaisuutta välttämällä pyrimme mahdollisimman syvään vuorovaikutukseen haastateltavan kanssa; näin laadullisen tiedon saavutusmahdollisuudet lisääntyvät. (Ahonen 1994, 136-140.)

Tarkoituksemme on, että tilanne on tutkittavan kannalta mahdollisimman avoin. Aloituskysymyksen tai aloitusteeman jälkeen haastateltavamme saa mahdollisimman avoimesti ja vapaasti kertoa aiheesta omista lähtökohdistaan käsin. Seuraamme hänen kertomustaan tarkoin ja teemme tarkentavia (lisä)kysymyksiä, kun se on meistä aiheellista. Annamme siis haastattelun edetä haastateltavan ja hänen kertomuksensa ehdoin joustavasti. Kun haastateltava vapaasti kertoo, uskomme, että hän kertoo teemasta hänen kannaltaan keskeisiä asioita ja merkityksiä, jotka myös lienevät tutkimuksen kannalta tärkeitä, mikä onkin haastattelun tarkoitus ja myös vahvuus. Varsin avoimeen haastatteluun pyrimme myös sen vuoksi, että haastattelijoiden osuus ei vaikuttaisi aineistoon ohjailevasti tai johdattelevasti, ts. jottei haastateltava vastaisi sen mukaan, mitä hänen odotetaan vastaavan, vaan että haastattelu tuottaisi juuri haastateltavan omia merkityksiä - niitähän me etsimme ja tutkimme. Tutkimuksessamme pyrimme maksimoimaan haastattelumenetelmän edut siten, että haastattelutilanne olisi mahdollisimman avoin ja luonteva ja toisaalta haastattelijoiden lisäkysymyksillä ja tarkennuksilla pyritään saamaan mahdollisimman syvä, kattava ja tarkka materiaali keskeisistä teemoistamme.

Haastattelemalla pyrimme pääsemään ikäänkuin sisälle haastateltavamme maailmaan ja kokemuksiin ja merkityksiin. Koska haastattelu perustuu vuorovaikutukseen, on sen onnistumisen kannalta keskeistä myös haastattelijan osuus; hänen tehtävänsä on helpottaa informaation kulkua ja jäsentää sitä sekä motivoida haastateltavaa (Hirsjärvi & Hurme 1982, 84). Luottamuksen ja avoimuuden syntyminen on vuorovaikutuksen ja itse haastattelun onnistumisen edellytys. Pitkälti juuri tässä haastattelu joko onnistuu tai epäonnistuu. Onnistuessaan haastattelu tuottaa sellaista tietoa tutkittavasta asiasta, mitä

muuten tuskin olisi saatavilla. Haastattelijan osuus on tärkeä, vaikka keskeisintä on kuunnella ja antaa haastatellun puhua.

7.3. Tutkimuksen toteuttaminen

7.3.1. Esihaastattelu

Varsinaisiin haastatteluihin valmistauduimme esihaastattelun avulla. Ensinnäkin halusimme testata ja tarkentaa haastattelurunkoa, sen teemoja ja niiden järjestystä sekä kysymysten muotoilua (Hirsjärvi & Hurme 1982, 57).

Teimme vain yhden esihaastattelun. Tässä poikkesimme suosituksesta, jonka mukaan esihaastatteluja olisi suotavaa tehdä useampia (Hirsjärvi & Hurme 1982, 57). Esihaastattelut tulisi tehdä lopullisen haastattelurungon versiolla ja näin mekin teimme omamme - haastattelurunko pysyi samanlaisena tutkimuksessamme myös varsinaisessa haastattelussa (ks. liite 1). Olimme pohtineet haastattelun teemoja eri näkökulmista ja omaan työhömmme liittyvä käytännön tuntumakin auttoi meitä lähestymään omaa tutkimusaihettamme.

Esihaastattelulla halusimme myös itse saada haastattelukokemusta ja tuntumaa aidossa tilanteessa ilman onnistumisen pakkoa. Pyrimme keskittymään kuuntelemaan haastateltavaamme ja mahdollisimman avoimeen vuorovaikutukseen hänen kanssaan. Halusimme kokeilla, miten onnistuisimme etenemään haastateltavamme ehdoilla niin, että tutkimuksemme kannalta keskeiset ja kiinnostavat teemat ja kysymykset tulisivat riittävän kattavasti ja syvästi käsitellyiksi. Jännittävintä etukäteen oli, miten onnistumme tarkentavien lisäkysymysten teossa ohittamatta vihjeitä oleellisesta ja mielenkiintoisesta tiedosta. Pyrimme varomaan haastateltavamme ohjailua ja vastausvaihtoehtojen ehdottamista käyttämällä avoimia kysymyksiä, olihan haastateltavamme kokemustensa vuoksi todellinen asiantuntija, jolta saimme arvokasta tietoa tutkimuksemme kannalta tärkeistä asioista.

Esihaastattelumme saimme tavoitettua mieshenkilön, tuttavan tutun, jonka kiusaaminen koulussa oli tiedossamme. Hän on 26-vuotias, jota oli kiusattu alasteen neljänneltä luokalta alkaen koko yläasteajan ja myös läpi ammattikoulun.

Hän osoittautui varsin hiljaiseksi henkilöksi, ujoksikin, jonka kerronta oli työlästä ja itsensä ilmaiseminen vaikeaa. Hän oli jotenkin tottumaton kertomaan kokemuksistaan. Siitä johtuen oma osuutemme muodostui haastattelun kuluessa suuremmaksi, kuin olimme etukäteen ajatelleet. Jouduimme tekemään kysymyksiä, lisäkysymyksiä ja tarkennuksia runsaasti. Kuitenkin hänen kokemuksensa olivat hyvin kiinnostavia ja liikuttavia niin meille haastattelijoille kuin kertojalle itselleenkin.

Analysoidessamme litteroitua esihaastattelua se osoittautui sisällöltään varsin rikkaaksi ja siitä löytyi tutkimuksemme kannalta arvokkaita asioita. Saimme tuntuman siitä, mitkä seikat vaativat syventämistä ja millaisilla hienovaraisilla keinoilla kykenisimme pääsemään lähemmäksi asioiden ydintä. Huomasimme, että joidenkin kokemusten yhteydessä olisi ollut paikallaan pyytää haastateltua kuvailemaan kokemustaan vieläkin tarkemmin.

Esihaastattelu paljasti myös selkeästi sen, että tutkimuksemme haastatteluista tulisi melkoisen pitkäkestoisia. Esihaastattelun kulkua eritellessämme havaitsimme myös, että joissakin kohdissa ilmeni johdattelua, sitä pyrkisimme erityisesti varomaan varsinaisissa haastatteluissa. Haastateltaville tulisi myös muistaa antaa tarpeeksi miettimisaikaa, jotta hän saisi muotoilla ajatuksensa rauhassa.

Esihaastattelua arvioidessamme tuntui meistä kuitenkin, että olimme osanneet valita tutkimuksemme ongelmien kannalta keskeisiä teemoja haastatteluun. Myöhemmin harkitsimme esihaastattelun liittämistä varsinaisten haastattelujen joukkoon, mutta luovuimme ajatuksesta, koska haastateltavia ilmoittautui tutkimukseemme riittävästi ja etenkin siksi, että esihaastateltava pyydettiin haastatteluun, muut ilmoittautuivat oma-aloitteisesti.

7.3.2. Lehti-ilmoitus

Etsimme yhteyttä koulussa kiusattuihin henkilöihin lehti-ilmoituksen avulla. Kirjoituksemme (ks. liite 2) julkaistiin maakuntiemme valtalehtien, Keskipohjanmaan ja Pohjalaisen yleisönosastoilla, Pohjalaisessa pyhäinpäivänä 2.11.1996 ja Keskipohjanmaassa 4.11.1996, kaksi päivää myöhemmin toimituksen empimisen vuoksi. Kirjoituksessa esittelimme tutkimusaiheemme ja

pyysimme koulussa kiusattuja aikuisia ottamaan yhteyttä meihin joko kirjeitse tai puhelimitse ja kertomaan kokemuksistaan.

Keskipohtajanmaan maakuntaradio otti meihin yhteyttä lehtikirjoituksen perusteella, maakuntaradiossa tehtiin keskusteluohjelmaa koulukiusaamisesta ja meitä haluttiin haastatella tähän keskusteluohjelmaan. Emme luonnollisestikaan voineet esitellä keskeneräisestä tutkimuksestamme muuta kuin tutkimusaiheen ja näkökulman. Lupauduimme haastateltaviksi kuitenkin opettajan ominaisuudessa, koska ongelma kiinnostaa ja tuntuu tulevan esille ajoittain. Ohjelma tuli maakuntaradiosta aamulla 7.11.1996 ja se auttoi kiusattujen tavoittamisessa, ohjelman jälkeen tuli muutama yhteydenotto ja saimme valituksi vielä yhden henkilön haastateltaviemme joukkoon juuri radio-ohjelman perusteella ilmoittautuneista.

7.3.3. Yhteydenotot

Kaikkiaan yhteydenottoja vastaanotimme 26; näistä kirjeitä oli 15 ja puhelinsoittoja 11 (ks. liite 3). Kaikki soitot olivat asiallisia, mutta muutamilla soittajilla ei kuitenkaan ollut omia henkilökohtaisia kiusaamiskokemuksia, joten he rajoutuivat tutkimuksemme ulkopuolelle. Keskustelimme alustavasti puhelimessa heidän kiusaamiskokemuksistaan. Monelle soittajalle tuntui olevan hyvin tärkeää saada puhua näistä kokemuksista. Jotkut puhelut venyivät jopa yli tunnin mittaisiksi, joten syvennyimme aiheeseen jo puhelimessa ja kokemuksista hahmottui ainakin pääasiat ja yleiskuva kiusatusta. Lähes kaikki olivat halukkaita (muutamit suorastaan innokkaita) varsinaiseen haastatteluun. Monet kirjeistä olivat hyvin perusteellisesti pohdittuja, yksi jopa yhdeksänsivuinen. Kaksi kirjettä oli lähetetty ilmeisesti pilailumielessä.

7.3.4. Haastateltavien valinta

Mielestämme saimme riittävän määrän yhteydenottoja etsimiltämme henkilöiltä. Heistä valitsimme haastateltavaksemme 15 henkilöä ja loput 11 rajoutuivat ulkopuolelle eri perustein (ks. liite 4). Tavoitteemme oli saada yli kymmenen haastateltavaa. Oli hyvä, että jouduimme suorittamaan aitoa valintaa.

Haastateltavaksi halusimme erilaisia tapauksia mahdollisimman kattavasti, jotta monet erilaiset kiusaamiskokemukset ja käsitykset paljastuisivat, se olisi tutkimuksemme kannalta tärkeää. Valinnan perusteiksi määrittelimme kriteerit, joiden tarkoitus oli tukea mahdollisimman monipuolisen aineiston saamista.

Tärkeimmiksi valintakriteereiksi määrittelimme seuraavat asiat:

- Kiusaamiskokemusten omakohtaisuus ja erilaisuus
- Kiusattujen eri-ikäisyys (20-50-vuotiaat)
- Molemmat sukupuolet

Yhteydenottajien joukossa oli eri-ikäisiä, kiintoisaa oli 50-vuotiaitten ja sitä vanhempienkin useat yhteydenotot. Heitä oli puolet kaikista yhteydenottajista ja heistä kolmannes oli naisia. 30-35-vuotiaitten joukosta emme saaneet kriteerien perusteella valittua yhtään haastateltavaa, vaikka kaksi yhteydenottajaa kuului tuohon ikäryhmään. 20-25-vuotiaita yhteydenottajia oli kuusi ja he kaikki täyttivät valintakriteerimme. Näin haastattavien ikä painottuu jonkin verran ikärajan ääripäihin, joten eri sukupolvet ja niin kansa- kuin peruskoululaiset ovat tutkimuksemme mukana (ks. liite 3).

Tutkimuksen ulkopuolelle rajautumisen kriteerit ilmenevät tapauskohtaisesti liitteestä 4. Lisäksi yksi haastattelutilanteista osoittautui sellaiseksi, että haastattelu jäi kesken. Puhelinkeskustelun perusteella sovimme haastattelun, mutta itse haastattelutilanteessa haastateltu halusi puhua asioista, joilla ei ollut tutkimuksemme kannalta merkitystä lainkaan. Näin haastattelujen todelliseksi määräksi tuli 14.

7.3.5. Haastattelut

Haastattelujen sopimisen jälkeen lähetimme kaikille mukaan valituille henkilöille haastattelumme pääkysymykset (ks. liite 5) pari päivää ennen sovittua ajankohtaa. Kysymysten tarkoitus oli tukea kiusaamiskokemusten mieleenpalauttamista ja näin auttaa tutkimuksemme keskeisten teemojen pohtimista. Muutamia henkilöitä olivatkin varautuneet haastatteluun jopa kirjallisin muistiinpanoin.

Pääosan haastatteluista teimme joulukuun alussa, mikä ajankohtana ei liene paras mahdollinen - tosin emme käytännössä havainneet ongelmia sen vuoksi. Useimmat haastateltavat kutsuivat meidät kotiinsa, mutta muutamille etsimme valmiiksi rauhallisen paikan jostakin läheltä. Haastattelut kestivät noin 40 minuutista tuntiin ja jopa ylikin.

Itsellämme oli haastattelurunko kirjallisena (ks. liite 1), jota käytimme tarvittaessa joustavasti muistitukena. Me molemmat tutkijat osallistuimme haastatteluun ilman sovittua työnjakoa. Se pakotti kummankin meistä koko ajan tiiviisti kuuntelemaan haastateltavaamme. Mielestämme se oli meille sopiva tapa ja monessa tilanteessa oli selvää hyötyä siitä, että meitä haastattelihoita oli kaksi: teemoihimme liittyviä asioita tuli esille paljon ja nopeatempoisesti, joten molempia meistä tarvittiin lisäkysymysten ja tarkennusten huomaamisessa.

Nauhoitimme kaikki haastattelut. Haastattelutilanteet tuntuivat jopa yllättävän luontevilta ja pääsimme vaivatta alkuun. Meistä tuntui siltä, että haastateltavat suhtautuivat meihin luottavaisesti, koska he kertoivat meille vieraille ihmisille kipeistä henkilökohtaisista kokemuksistaan. Huomasimme myös itse eläytyvämmä haastatteluihin, koettelemukset koskettivat. Oli hyvä, että kävimme yhden melko perusteellisen puhelinkeskustelun jokaisen yhteydenottajan kanssa ja että lähetimme jokaiselle haastattelun teemat pohdittavaksi. Nämä tekijät varmaankin tukivat haastattelujen onnistumista ja sujumista. Jokainen haastateltava lupautui vielä tarvittaessa myöhemminkin tarkentamaan mahdollisia epäselviä jäänneitä asioita.

Meille tutkijoille haastattelutilanteet olivat ajatuksia herättäviä ja puhuttelevia tilanteita, saimme kurkistaa toisen ihmisen yksityisyyteen ja salassakin pidettyihin muistoihin ja kokemuksiin.

7.4. Aineiston analyysi

Haastattelujen jälkeen joulukuussa kirjoitimme haastattelunauhat sanatarkasti ja sovimme kirjoittamisen yhteydessä kooditunnuksen jokaiselle haastatellulle henkilölle hänen salassapysymisensä varmentamiseksi. Poistimme henkilöiden ja paikkakuntien nimet litteroinnin yhteydessä, mutta kooditunnuksen käyttö oli meille tutkijoille tietojen yhdistämiseksi oikeaan henkilöön välttämätöntä.

Kirjallista haastattelumateriaalia kertyi kaikkiaan 98 sivua 1-rivivälillä kirjoitettuna.

Aloitimme haastattelujen lukemisen pian haastattelujen litteroinnin jälkeen, koulukiusaamiskokemukset ja käsitykset niistä rupesivat hahmottumaan sekä kokonaisuuksina että yksilöllisinä. Tämä prosessi omissa mielissämme alkoi jo haastattelua edeltävissä puhelinkeskusteluissa, se jatkui haastatteluissa ja jokaisen haastattelunauhan kuuntelemisessa ja purkamisessa. Jokainen lukukerta paitsi hahmotti myös jäsensi tutkimusaineistoamme enemmän. Näin tutkimuksemme analyysi alkoi jo ensimmäisissä puhelinkeskusteluissa koulussa kiusattujen kanssa. Analyysia ei voikaan erottaa pelkästään omaksi erilliseksi vaiheeksi (Saari 1994, 166).

Seuraavaksi etsimme haastatteluista kaikki kuhunkin pääongelmaan liittyvät erilaiset niin suorat maininnat kuin epäsuorat viittauksetkin. Näin toimimme jokaisen pääongelman kohdalla. Pelkistetyn ja tiivistetyn materiaalin muodostimme kahdella keinolla: tietokoneella leikaten sekä värikynillä alleviivaten. Vaikka turhaa informaatiota karsiutui pois, luokiteltavaa materiaalia jäi käsiteltäväksi riittävästi kuhunkin pääongelmaan liittyen.

Seuraavassa vaiheessa ryhdyimme tarkastelemaan kuhunkin pääongelmaan liitettyä aineistoa. Maininnoista ja viittauksista alkoi paljastua haastateltujen kiusaamiseen liittyviä merkityksiä, jotka me tutkijoina saatoimme löytää. Nämä merkitykset paljastuivat ilmaisujen asia- ja tilanneyhteyksistä yksittäisen haastattelun kokonaistarkastelussa. Merkitykset ovat siis luonteeltaan kontekstuaalisia mutta myös intersubjektiivisia, merkitykset löytyvät tutkijoiden tulkitsemina. (Ahonen 1994, 123-124.)

Merkityksiä etsiessämme kiinnitimme huomion samanlaisuuksiin ja erilaisuuksiin ja muodostimme niistä omat kategoriansa. Näin siis hankittu aineisto itsessään ohjasi luokkien muodostumista (Ahonen 1995, 123). Mäkelän (1992, 44-45) mukaan sekä erot ja yhtäläisyydet rikastuttavat tutkimuskohdetta. Ja juuri tämä on keskeisintä fenomenografiselle tutkimukselle. Samaan kategoriaan sijoittuneiden samanlaisten merkitysten suuri lukumäärä on kylläkin kiintoisaa - kertoohan se ilmiöstä jotakin tyypillistä ja luonteenomaista, mutta myös yksittäinen ja yllättäväkin erilaisuus tai poikkeus voi antaa kokonaan uuden näkökulman tutkimuskohteeseen

7.5. Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksemme, joka on perusteiltaan fenomenografinen, ei tavoittele tilastollista yleistettävyyttä samalla tavalla kuin kvantitatiiviset tutkimukset, sillä tutkimme käsityksiä ja niiden eroja. Keskeistä on aineiston tulkinta, jota tapahtuu tutkimuksen eri vaiheissa. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat tiiviisti toisiinsa, joten tulkintaongelmatkin ovat läsnä tutkimuksen monissa vaiheissa. Koska kvalitatiivisella haastattelulla koottu aineisto ei ole yhtä tarkasti rajattu kuin tilastomenetelmillä käsiteltävä aineisto kvantitatiivisessa tutkimuksissa, jättää se tutkijalle suuren vastuun tutkimuksen luotettavuudesta: onko tutkija käsitellyt aineistoa koko laajuudessaan ja tasapuolisesti. Tutkimuksen eri vaiheitten mahdollisimman tarkka kuvailu on välttämätöntä tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi. (Ahonen 1994, 152; Mäkelä 1992, 45-46.)

Arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta sen eri vaiheissa seuraavasti:

Tutkimuksemme haastatellut koulukiusatut olivat maantieteellisesti rajatulta alueelta, ilmoitimmehan tutkimuksestamme ainoastaan kahdessa vierekkäisen maakunnan sanomalehdessä. Toimimme näin siksi, että ajattelimme rajatultakin alueelta löytyvän tyypillisiä koulukiusattuja. Lisäksi tämä oli myös kustannus- ja tarkoituksenmukaisuuskysymys: halusimme välttää liian pitkiä matkoja ja olennaista tietoa tutkimusongelmasta ei olisi suurempikaan alueellinen kattavuus varmuudella lisännyt. Kuitenkin ilmoitus valtakunnallisessa lehdessä olisi todennäköisesti lisännyt yhteydenottojen määrää kenties huomattavastikin, jolloin olisimme voineet valita suuremmasta joukosta haastateltavat ja olisimme luultavasti pyrkineet valitsemaan haastateltavia tasaisemmin kaikista ikäryhmistä. On vaikea sanoa, olisiko sellainen valinta johtanut erilaisiin tuloksiin. Olemme kuitenkin tietoisia siitä, että perusjoukon alueelliset rajaukset vähentävät tutkimuksen arvoa (Kari & Huttunen 1981, 91).

Pyrimme puhelinkeskusteluissa, jotka olivat jo tietyllä tavalla esihaastatteluja, varmentamaan ennen muuta sen, että ymmärsimme koulukiusaamisen samoin ja että puhuimme samasta asiasta. Tämä edellytti intersubjektiivisuutta jo tässä ensimmäisessä yhteydenotossa, puhelinkontaktissa tai kirjeen tulkinnassa. Käytännössä huomasimmekin vaatimuksen ankaruuden, ei ollut helppoa arvioida yhteydenottajan kokemuksia, merkityksiä ja motiiveja, etenkin kun merkitysten kontekstuaaliset yhteydet rakentuvat vuorovaikutuksen kuluessa.

Etenkin puhelinkeskustelut olivat hieman irrallisentuntuisia, onhan selvää, että intiimeistä kokemuksista on vaikea tiedustella. Myöhemmin haastatteluja tehdessämme saimme tästä myös konkreettisen kokemuksen, sillä yksi haastattelu epäonnistui puhelinkeskustelun perusteella tehtyjen värien tulkintojen seurauksena. (Ahonen 1995, 124, 152.)

Tutkimuksen tavoite tulisi aina olla se, että tutkimustulokset vastaisivat tutkittavaa todellisuutta mahdollisimman tarkasti. Aloimme perehtyä tutkimuksemme ongelmakenttään kirjallisuuden avulla tarkemmin heti päätettyämme, mitä aiomme tutkia. Koulukiusaamisen valitseminen tutkimuskohteeksemme tuntui luontevalta: Tiesimme ilmiöstä omakohtaisesti ammattimme vuoksi ennakolta ainakin sen, miten yksikin vakava kiusaamistapaus herättää opettajassa paljon kysymyksiä. Lukeminen ja keskustelut eri yhteyksissä alkoivat hahmottaa tutkittavaa ilmiötä tarkemmin, mutta samalla se osoittautui yhä kompleksisemmaksi eri yhteyksineen. Tämän prosessin kuluessa yksittäiset neljä tutkimusongelmaamme alkoivat vähitellen täsmentyä. Oli luonnollista, että halusimme tehdä oikeutta todellisuuden moni-ilmeisyydelle, tutkittavien todellisille ajatuksille ja kokemuksille teemahaastattelulla. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 128.)

Teemahaastattelun avulla päästään lähelle tutkittavan arkoja ja emotionaalisesti herkkiä kokemuksia. Menetelmänä se on hienovarainen ja joustava, koska se mahdollistaa tarkennukset ja syventelyn eri näkökulmista. Haastattelun avulla saadaan myös kuvaavia esimerkkejä tutkittavasta kohteesta. Haastattelijalta se vaatii kykyä rakentaa luottamusta, aktiivista kuuntelua ja taitoa kohdentaa keskustelua olennaiseen. Haastattelijan oman subjektiivisuuden tiedostaminen (hallittu subjektiivisuus) vuorovaikutustilanteessa on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää. (Ahonen 1995, 122, 136 - 138; Hirsjärvi & Hurme 1982, 26-28.)

Tutkimuksemme 15 haastattelusta teimme 13 yhdessä ja molemmat meistä teki tahoillaan yhden haastattelun yksin. Tarkoitus oli tehdä kaikki haastattelut yhdessä, mutta paikkakuntien etäisyyksien vuoksi päädyimme tähän ratkaisuun. Näiden kahden haastattelun aineistot olisivatkin voineet olla joiltakin osin rikkaampia, sillä syventelyssä huomasimme muutamia puutteita. Kuitenkin ajatteleminen, että tutkimuksemme haastattelut lähes kaikki yhdessä tehtyinä lisäävät aineiston ja tutkimuksen luotettavuutta. Onhan selvää, että kahden

tutkijan osuus haastattelussa lisää merkitysten ja yhteyksien huomaamista, se on tietynlaista triangulaatiota.

Kaikki haastateltavat lupautuivat lisäksi vielä vastaamaan tarvittaessa tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa mahdollisesti ilmeneviin kysymyksiin. Aineisto tuntui kuitenkin rittävältä. Litteroimme jokaisen nauhan sanatarkasti ja sulkeisiin merkitsimme havaintomme haastateltavien ilmaisemista erityisistä painotuksista ja tunteenilmaisista.

Aineistoon pohjautuvassa tutkimuksessa perusväittämät muotoillaan tutkimuksen aineiston tulkinan pohjalta, jolloin myös analyysiprosessi etenee aineiston ehdoilla. Tarkastelemme haastatteluaineistoja kokonaisina ja pyrimme siten kontekstisidonnaisuuteen, mikä tarkoittaa sitä, että "toisen ihmisen merkityssuhteet ovat mielekkäästi tutkittavissa vain hänen koetun maailmansa kokonaisuudessa" (Perttula 1995, 43). Muiden luomia teorioita ei testata, mutta niiden kanssa kylläkin käydään vuoropuhelua oman teorian luomiseksi. Vuoropuhelu on jatkuva ja elävä prosessi, jonka pohjalta nousee käsiteltyyn aineistoon perustuva teoria, jolloin on kysymys ns. grounded -teoriasta. (Ahonen 1995, 123.) Oman tutkimuksemme aineiston analyysin ja niistä tehtyjen johtopäätösten luotettavuus jää lopulta lukijan arvioitavaksi sen perusteella, miten olemme kuvanneet toimiamme tutkimuksen eri vaiheissa. Aineistosta nousevat johtopäätökset perustelemme haastateltavien suorilla lainauksilla, joten myös lukijalla on mahdollisuus tulkita aineistoa oman ajattelunsa perusteella.

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

8.1. Miksi kiusattiin?

8.1.1. Kiusattujen käsityksiä kiusaamisen syistä

Kiusaamisen syitä selvitettäessä paljastui kiusaamisilmiölle tyypillinen piirre, sen monisäikeisyys ja kytkennät yksilöiden ominaisuuksiin, heidän taustoihinsa ja viiteryhmiinsä sekä siihen ympärillä olevaan yhteisöön, jossa kiusaamista ilmeni. Kaikki haastatellut mainitsivat kysyttäessä vähintään yhden syyn kiusatuksi joutumiseensa, mutta kaikki eivät olleet varmoja kiusaamisensa syistä vaan esittivät enemmänkin arvailuja asiasta. Pääasiallisimmat syyt kiusaamiseen ilmenevät seuraavasta luettelosta haastateltujen omina määrittelyinä esiintymisjärjestyksessä, useimmin mainittu ensimmäisenä ja mainintojen määrä suluissa:

1. Oma tausta, kotiolot, köyhyys (7)
2. Ulkoinen poikkeavuus, ruumiinvamma, vaatetus (5)
3. Arkuus ja vetäytyvä käytös, kiltteys, sosiaalisen "pelin" taitamattomuus (3)
4. Kiihastuminen, oma reagointi kiusaamiseen (3)
5. Vanhempien uskonnollinen vakamus (2)
6. Vaikeudet yhdessä oppiaineessa (2)
7. Kiusaajien kateus kiusatun koulumenestyksestä (2)

Varma käsitys kiusaamisen syistä tai syistä ilmaistiin mm. näin:

Minulla oli sellainen yksinkertainen koti ilman mukavuuksia, mutta siellä vaalittiin vähän toisenlaisia ihanteita - kristillisiä arvoja - kuin siinä kaupunginosassa keskimäärin oli tapana, niin kai minua vieroksuttiin ...

Kun kotona äiti sairasti - oli henkistä sairautta - niin ruvettiinhan minuakin haukkumaan omituiseksi.

No eihän ne varmasti olleet ajanmukaiset ne asusteet, pääasia vain, että lämmittivät, niin oli se alentavaa kuulla niitä arvosteltavan.

Isäni käytti viinaa paljonkin, niin minua pidettiin juopon lapsena.

Tämä silmävamma sen huomion kiinnitti....

Vain vähän erillä lailla pärähtävä ärrä sen laukaisi, ja kun opettaja vielä laski siitä leikkiä.

Ne kaikki muut osasivat ruotsia hyvin, kun niiden isät ja äidit olivat molemmat ruotsinkielisiä tällä seudulla. Ja kun minulle sanottiin ruotsiksi, niin en ymmärtänyt, että mitä pitää tehdä, niin ne keksi, että minussa on niin kuin kuppa ja että se tarttuu.

Kun se kiusaaja tiesi, että olin semmoinen oppilas, joka en koskaan unohtanu mitään kotiin ja kun pärjäsin koulussa, niin se halus nöyryyttää minua, kateudesta kai...

Mä en ymmärtänyt niitä sosiaalisia pelejä alkuunkaan. Mulla meni kolme vuotta, ennen kuin tajusin, että pitää pelata kaikkien ihmisten kanssa, että pärjää. Niin kuin näytellä jotain ihan muuta eikä näyttää sitä, miltä tuntuu.

Kaikki eivät kuitenkaan pystyneet jonkun syyn mainitsemisesta huolimatta yhdistämään kiusatuksi joutumistaan oikein mihinkään syyhyn selkeästi. Epätietoisuus saattoi vaikuttaa siten, että kiusattu rupesi hakemaan syytä vähän kaikesta, itsestään, ulkoisesta olemuksestaan ja luonteestaan tai omasta lapsuudestaan sekä perheensä asennoitumis- ja toimintatavoista:

Sitä mä vaan oon miettinyt, että minkä takia se olin just minä, että siinä on varmaan monta syytä. Pienenä sitä ainakin aatteli, että mä nyt vaan oon niin ruma ihminen, mutta ei se varmaan sitä loppujen lopuks oo, kun mä katon kuvia, niin mähän oon ihan tavallisen näkönen. Enkä mä ikinä sillä tavalla tyhmä ollu, aina oon pärjänny hyvin koulussa, mutta oliko se sitten joku suhtautuminen ihteen, että olin jo varhaisemmassa vaiheessa, ehkä kasvatuksessa saanut semmosen leiman - mä oon aina ollut semmonen perheen syntipukki, että mua on aina syytetty kaikesta, ehkä se tuli melkein sieltä asti. Ja toisaalta mä olin kuitenkin semmonen aika kiivaskin ja nopeesti innostuva, mä rupesin helposti riiteleenkin, sekin oli semmonen asia, mikä varmaan vaikutti. Kukaan ei muista minua siitä, että olin hyvä piirtäjä, mutta kylläkin tyttönä, jota kiusattiin. Olis niin hyvä kun joku tulis sanomaan mulle, että mikä se oli se syy.

Epätietous kiusaamisen syistä nostatti esiin myös syyllisyydentunteita. Jos koululaista kiusattiin vaihtelevista asioista, milloin esim. ulkonäöstä ja

kotioloista, milloin taas kiusaamisen kantelemisesta, kävi hankalaksi tietää, miten mistäkin kiusaamistilanteesta olisi ollut viisainta selvittää ja ongelmaksi rupesi muodostumaan se, että kiusattu alkoi kokea olevansa itse syy kiusaamiseen:

Kiusatulle muodostuu suurimmaksi ongelmaksi se, missä määrin itse on syyllinen. Se aiheuttaa kamalasti syyllisyydentunteita, ja jos on sellaisia asioita, joihin et todellakaan ole itse syyllinen...niin tämä syyllisyyskysymys täytyisi tämmöiselle ihmiselle selventää ja mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Jos et ole syyllinen itse, niin pystyt ajattelemaan sitten, että joku toinen on töpännyt, niin tämä asia ei kosketa sinua...se menettää voimansa tai ainakin hyvin suuren osan siitä, että riittävästi ainakin, että jaksaa.

Suurin osa mainituista syistä on luokiteltavissa kiusatun persoonaan, ominaisuuksiin ja taustaan liittyviksi syiksi, jolloin haastatellut tarkastelevat kiusaamista lähtökohtanaan yksilö, syy nähdään löytyvän joko omista tai kiusaajan yksilöllisistä ominaisuuksista.

Kuitenkin osa mainitusta syistä paljastaa, että haastatellut ovat pyrkineet tarkastelemaan ongelmaa myös yhteisöllisestä näkökulmasta, he arvioivat omaa toimintaansa sosiaalisissa tilanteissa ja mainitsevat kiusaamisen syyksi joko oman vetäytyvän käytöksen kaveriporukassa tai oman herkkyyden kiivastua kiusaamistilanteissa.

Kun kiusaajat hoksas, että tuohan reagoi, niin ne pistivät aina vähän isompaa vaihdetta, että jos mä olisin tajunnu sen, että mä olisin niinku yrittänyt olla vaan, että en mä huomannu, ne olis ehkä lopettanut.

Monet mainitut erilaiset syyt sekä arvailut syistä yhdessä näyttäisivät viittaavan siihen, että kiusaamisen syyksi riittää oppilaan pienikin erilaisuus ja mistä tahansa asiasta voi joutua kiusatuksi. Kiusaamisen syyn etsiminen myös ympäröivän sosiaalisen kentän toiminnasta ja vuorovaikutuksesta - "sosiaalisesta pelistä" - kuten yksi haastateltavamme osuvasti määritteli, ilmentää sitä tosiasiaa, että kiusaaminen liittyy aina ympäristöön ja vuorovaikutukseen siinä. Myös haastateltaviemme pohdinnat kiusaamisen syistä paljastivat, että he olivat pyrkineet arvioimaan omia vuorovaikutustaitojaan ja oman toimintansa vaikutuksia kiusaamiseen.

8.1.2. Kiusaamista ylläpitäviä ja sen jatkumista edesauttavia tekijöitä

8.1.2.1. Kiusaamisen salaaminen

Kiusaamisen salaaminen aikuisilta eri syistä paljastui tutkimuksessamme melko tavalliseksi. Kiusaamiskokemuksistaan eivät kaikki haastateltavamme olleet puhuneet kotona joko lainkaan tai jos olivat, niin ne oli kerrottu vain osittain ja jätetty pikemminkin maininnan tasolle, kuin että kokemukset olisi tuotu muutosta vaatiensa esille. Koulukiusaaminen oli salattu usein myös opettajalta.

Noin 40% haastatelluista oli salannut kiusaamisensa kotiväeltä kokonaan, ja salaamisen yhdeksi syyksi he ilmoittivat halun olla kuormittamatta vanhempiaan ja kotiaan omilla murheillaan. Kotien tilanne saattoi jo muutenkin olla vaikea mm. vaativista työajoista, liiallisesta alkoholin käytöstä tai yksinhuoltajuudesta johtuen ja kiusatut eivät kokemuksillaan halunneet lisätä huolia. Lisäksi monet myönsivät ajatelleensa, ettei koti pystyisi vaikuttamaan kiusaamisen ilmenemiseen etenkin, jos kiusattujen kotona oli heidän itsensä määrittelemänä jollakin tavalla vaikea tilanne. Kysymys oli kodin tietoisesta suojelemisesta:

En uskaltanut kotona kiusaamisesta puhua. Halusin säästää äitiäni, jolla oli muutenkin niin kovaa, että halusin vaan niitä hyviä uutisia menestymisestä tuoda koulusta.

Vanhemmilla ei olisi varmaankaan ollut voimavaroja syventyä minun tilanteeseen, äidilläni oli henkisiä ongelmia ja silloinen elämä oli vaikeaa.

Jos ois vaikka kotona sanonut, niin olis tullut selekään, että eikö siellä omilla voimilla pärjätä. Sellaista painajaista se oli.

Toiseksi kiusaamisensa salanneet kiusatut kertoivat hävenneensä sitä, että olivat kiusattuja. 20% haastatelluista katsoi häpeätunteen olleen yksi syy siihen, että siitä puhuminen oli tuntunut vaikealta. Muuan kiusaamisensa salannut haastateltu muisteli, kuinka ylivoimaiselta kiusaaminen oli välistä tuntunut, koska se rupesi vaikuttamaan keskittymiskykyyn koulussa ja kaverisuhteisiin koulun ulkopuolellakin. Vanhemmat eivät olleet tienneet kiusaamisen vakavuutta, vaikkakin kotona oli joskus pojan kiusatuksi joutumisesta puhuttu ja vanhemmat olivat usein muistuttaneet, että pitää kertoa huolet kotona. Vasta

kahdeksannella luokalla poika rohkeni mennä kertomaan rehtorille kiusaamisesta, jota oli jatkunut alaluokilta lähtien. Kiusattu kertoi, että kaikki kaverit kyllä koulussa tiesivät hänen kiusaamisestaan, mutta kotiväellä ei ollut käsitystä siitä:

Minä häpesin sitä, että minua kiusattiin ja sitä, etten itse pystynyt sille asialle mitään saamaan. Olin onnistunut rakentamaan itsestäni semmoisen kuvan, ettei minua kiusata... Minä olen pienestä pitäen ollut semmoinen aika itsenäinen.

Kiusaaminen mahdollistui myös siitä syystä, että opettajallekaan ei kerrottu kiusaamisesta. Vain noin kolmannes haastatelluista oli ilmoittanut opettajalleen kiusaamisesta ja vanhemmiltaan kiusaamisensa salanneet salasivat sen usein opettajiltaan. Siten keskustelua ei luonnollisestikaan aikuisten välille kiusaamisesta syntynyt. Vaikutti siltä, että opettaja miellettiin auktoriteetiksi hieman nöyristelevällä tavalla ja samalla epäiltiin opettajan tasapuolisuutta.

Kyllä sitä olis hoidettu opettajankin taholta vähän epätasapuolisesti, jos meiltä ois menty arvostelevaan parempiosaisten lasten käytöstä.

Jos kotona tiedettiin kiusaamisesta, se saatettiin kuitenkin salata opettajalta siitä syystä, että kiusattu halusi menestyä. Niinpä opettajallekin haluttiin antaa käsitys menestyvästä ja ongelmattomasta oppilaasta ja tuohon käsitykseen ei sopinut tulla mitään kuvaan sopimatonta.

Pelkäsin, että se opettaja laskisi numeroita jos siitä kerrottaisiin, niin sitten itkeskelin kotona enkä antanut kotoa soittaa.

Yksi opettajalta kiusaamisensa salannut kertoi arvostaneensa aina kovasti opettajiaan ja tuosta kunnioittavasta asenteesta johtui, että hän ajatteli, ettei omia ongelmiaan sopinut mennä valittamaan:

Maisterit tuntuivat niin kauhean arvokkailta ja heidän työtään oli opettaa omaa ainettaan eikä puuttua siihen, mitä välitunnilla tapahtuu.

Esteet kiusaamisen kertomiselle olivat siis kiusatussa itsessään tai hänen ympäristössään. Häpeän tunne ja pelko siitä, että tuottaa pettymyksen joko kotiväelleen tai opettajalleen, olivat tyypillisimpiä syitä salailuun. Kiusattu koki ehkä kiusaamisensa epäonnistumiseksi tai ehkä niin, että hyväksyntä piti jollakin

tavalla lunastaa hyvillä suorituksilla. Kiusaamisen myöntäminen ei tuntunut hyvältä suoritukselta, se oli epäonnistumista.

8.1.2.2. Kiusaamisen vähättely

Kolmannes haastatelluista oli puhunut kiusatuksitulemisen kokemuksistaan kotona niin paljon, että he ajattelivat asian kutakuinkin olleen kotiväkensä tiedossa. Heidän kokemuksensa siitä, kuinka todesta heidän kiusaamisensa kotona otettiin, olivat vaihtelevia ja ristiriitaisia. Jotkut kodit viestittivät kiusatulle selviytymisen tärkeyttä ankaralla tavalla, jossa ei jäänyt sijaa kiusatun tunteille ja tuntemuksille:

No jos meni sanomaan niin isä antoi selkään siitä, että kun häpiää sitä, että kun on työläisperheestä. Siitä tuli vielä niinkö kaksinkerroin turpiin. Ei meidän silloisessa perhepiirissä olisi mitenkään voinut käsitellä näitä kokemuksia.

Kaksi 20-vuotiasta haastateltua kokivat, että koti oli torjunut heidän yrityksensä puhua kiusatuksi joutumisen kokemuksistaan ja vanhemmat olivat nähneet syyn kiusaamiseen löytyvän enemmän itsestä kuin muista. Molemmat näistä haastatelluista mainitsivat, että he olivat tietoisesti valinneet myös kiusaajan roolin hyväksytyksi tulemisen toivossa, mutta rooliin heittäytyminen oli aiheuttanut lopulta ongelmakäyttäytymistä, "riehumista" (haastateltavan oma termi) koulussa ja siitä oli myös kotiin koulun taholta tiedotettu:

Kun en alussa osannut pitää puoliani ja toisaalta mun teki mieli kuulua porukkaan, niin rupesin itse toteuttamaankin sitä, että kun ne sano, että mä oon ruma niin rupesinkin sitten oikein rumaksi, annoin tukan kasvaa naamalleni ja olin siis tosi ruma ihan tahallani...ja rupesin käyttäytymään huonosti.

Vanhemmat olivat puolestaan hävenneet koulusta tullutta palautetta ja syyttäneet tapahtumista yksin kiusattua hänen mielestään yksipuolisesti ja asiaan paneutumatta. Vanhemmat välittivät kiusatulle suhtautumisellaan sellaista asennetta, että paras olisi sopeutua ja oppia pärjäämään. Kiusatut kokivatkin, että kiusaamisen ahdistavaa kokemusta oli kodilla ollut yhtä vähän valmiuksia käsitellä kuin heillä itselläänkin ja tämä oli aiheuttanut välien kiristymistä vanhempien kanssa.

Aattelin, että se on niinku hyvän jätkän merkki se kovan jätkän rooli ja se, että häiriköi. Ja vanhempien kanssa sitten meni väliä kireeksi, Mutta se kävi niin raskaaks lopulta, ja kun kiusaaminen jatkui kuitenkin...ne (kaverit) kai piti mua sittenkin nynnynä.

Kiusatut oivalsivat myös itse, miksi he vähättelivät kiusaamista eivätkä pitäneet sitä aluksi minään. Oli kysymys tilanteesta, jossa kiusatut hakivat käytöksellään hyväksyntää kavereiltaan:

...että kun olin riippuvainen kavereista ja luulin, että niitä piti miellyttää, etten olis nynny, niin rupesin kiusaamaan itekki...

Mutta vaikka kiusattu oli passiivinen eikä itse provosoinut kiusaamaan, ei sekään lopettanut kiusaamista eikä myöskään se, että kiusattu yritti pitää kiusaamiskokemuksiaan vähäpätöisinä. Passiivisuus ja vähättely olivat keinoja, joilla kiusattu yritti kuulua luokkayhteisöön. Kiusaaminen oli kuitenkin voimistunut vuosien myötä ja aiheuttanut kiusatulle paljon kärsimystä:

Minä vähättelin ja ajattelin, että se on vaan tämä päivä ja vähättelin, koska mä halusin tuntea, että minä kuulun siihen luokkaan. Mutta se kiusaaminen sai aina vain rajumpia muotoja.

Vähättely ei vaikuta vähentävän kiusaamista, vaan se alkaa saada entistä pahempia muotoja. Uhri näyttää hakevan tietoisesti erilaisia keinoja hakiessaan ryhmän hyväksyntää, mutta se ei muuta hänen rooliaan vaan saattaa aiheuttaa huomattavaa ristiriitaa hänelle itselleen. Hän ehkä toimii hyväksyntää hakiessaan hieman toisin kuin ajattelisi olevan hyväksytyä toimia ja tästä tulee paha olo, joka voi heijastua kouluympäristöön, kaveripiiriin ja kotiin. Uhrin asema ei ole helppo, kiusatun rooli on taipuvainen jäämään pitempiaikaiseksi. Tämä Salmivallin (1996, 12) korostus saa vahvistusta myös oman tutkimuksemme tulosten perusteella.

8.1.2.3 Opettajan ja koulun suhtautuminen kiusaamiseen

Kiusatut ajattelivat myös, että heidän kiusaamisensa mahdollistui koulussa kahdesta eri syystä, joissa molemmissa opettajalla oli oma osuutensa:

Ensinnäkin, kaksi haastateltua (n. 15%) oli sitä mieltä, että opettajan käyttäytyminen aiheutti ja ylläpiti kiusaamista. Opettajalla oli toisen haastatellun mielestä liian ronski huumori ja hän viittasi vitsailten joihinkin oppilaan

ominasuuksiin - haastatellun kohdalla tuo ominaisuus oli lievä r-vika - ja joista sitten oppilaatkin rupesivat tekemään pilaa. Opettaja ikäänkuin laukaisi kiusaamisprosessin kenties tarkoittamattaan, mutta opettajan viesti oli samalla ainakin se, että ei pieni pila haavaa tee. Kokemus aiheutti mielipahaa, jonka koulukaverit olivat herkkiä huomaamaan. Pahastumistaan ei olisi ollut viisasta näyttää, sillä malli oli tullut auktoriteetin taholta. Tuli kurja ja epävarma olo, johon rohkeitten ja vahvojen vitsailijoitten oli helppo tarttua ja kiusaaminen käynnistyi:

Se muuttui vitsin aiheeksi ja kaikki koulussa muuttui painajaiseksi, rupesin pelkäämään koulumatkojakin. Se aikuinen opettaja vei kaks vuotta minun iloisesta lapsuudestani ja kun olin mielestäni ihan kilttikin, vähän viallinen vain tuon pärähtävän ärrän takia.

Toinen opettajansa taholta kiusaamista kokenut ajatteli, että opettaja pyrki puuttumaan hänen ulkoiseen olemukseensa liikaa ja hänen mielestään opettaja suhtautui näin toimiessaan alentavasti oppilasta ja myös hänen kotiaan kohtaan. Syntyi ristiriita ja oppilaan ja opettajan välit tulehtuivat pitempiäaikaisesti.

Kiusaamisen jatkumista edesauttoi lisäksi se, millä tavalla opettaja rankaisi väärinkäytöksistä. Noin 20% haastatelluista koki opettajiltaan kiusaamistilanteista saamansa rangaistukset epäoikeudenmukaisina sillä perusteella, että rangaistus oli annettu vain tapahtuman toiselle osapuolelle, kiusatulle. Olkoonkin niin, että rähinä oli syntynyt kiivastumisesta ja ärsyntyneisyydestä, haastateltujen mielestä molempia tappelun osapuolia olisi pitänyt kuulla ja rangaista. Kun rangaistus oli langetettu vain toispuolisesti, ärsyttely- ja hännämistilanteet syntyivät herkästi uudelleen ja voimistuivat usein ilmetessään:

Ja opettaja sitten taas uskoi, että minä olin ärsyttänyt, että asia oli yksiselitteisesti niin. Ja minua sitten rangaistiin mutta ne muut, kiusantekijät, jätettiin rankaisematta. Se oli sitä epistä sitten, jolle minä olen edelleen allerginen.

Toiseksi kiusaamista koulussa ylläpitäväksi syyksi kiusatut katsoivat sen, että opettaja kasvatti liian määrätietoisesti siihen, että kasvettaisiin ja kovistuttaisiin, "miehistyttäisiin". Kantelemista ei pidetty sopivana ja riidat oli parasta riidellä omin päin ja kantelematta. 15% haastatelluista oli kokenut, että oppilaan ilmoittamaa kiusaamista ei opettaja ottanut oikein todesta ja että opettajan neuvot olivat kenties hyvää tarkoittavia, mutta tehottomia:

Kyllä sinulta Pekka nuo enkelinsiivet vielä karisevat. Etkö tiedä, että isot pojat eivät kieli!

Sun pitää kuule itse sanoa niille, että ne lopettaa sen kiusaamisen.

Menetelmät, joilla koulun taholta kiusaamista hoidettiin silloin, kun se oli koulun tiedossa, olivat samansuuntaisia. Kaikki kiusaamisensa koulun tietoon saattaneet olivat sitä mieltä, että ongelmaa olisi pitänyt hoitaa avoimemmin ja tehokkaammin ja kiusaamisen loppuminen olisi erityisesti pitänyt varmistaa. Yksi puhe luokalle lopetti kiusaamisen vähäksi aikaa, mutta se jatkui pian uudelleen. Kiusaamisen kieltämisestä ainoastaan yleisellä taholla sekä kiusaajien puhuttelua rehtorin kansliassa ei pidetty riittävinä toimenpiteinä, sillä ne eivät tuoneet toivottua tulosta:

Kun meidän koululle tuli joku kysely, että kiusataanko oppilaita, niin opettaja sanoi, että tänne on tullut tällainen kysely, mutta eihän meidän tätä tarvitse täyttää, kun meillä täällä ei ketään kiusata. Että ei siitä välitetty...

Siitä kiusaamisesta olisi pitänyt puhua vielä enemmän, niinku sellaista seuranta kiusatullekin, että miten nyt on mennyt. Kun se kiusaaminen muuttaa muotoaan. Mullakaan tilanne ei muuttunut ollenkaan, kun kiusaaminen muuttui vaan, ruumiillinen kyllä loppui, mutta henkistä sitten sitäkin enemmän.

Olis ollut hyvä, jos olis pidetty oikein tunti siitä kiusaamisesta, johon olisi kaikki menneet, koko koulu, ja olisi puhuttu siitä kiusaamisesta, ettei se nyt ihan oikein ole. Kun siihen ei puututtu, niin sitä ei nähty oikein olevankaan, niin nehän luulivat tekevänsä ihan oikein kiusatessaan. Kun kerran kukaan ei puuttunut, niin se oli niin kuin sallittua se kiusaaminen, kun siitä ei mitään seurannut.

Koulua ja sen tehottomia toimia ei kuitenkaan haluttu syyttää yksisilmäisesti niin, että vain kiusatun omat kokemukset olivat tärkeimpiä. Tilannetta tarkasteltiin myös kokonaisvaltaisemmin ja syy-yhteyksiä ympäristöstä etsimällä:

Mä oon sitä mieltä, että meillä oli hirveän vaikeita oppilaita ihan ekaluokalta asti ja nekin olisi pitänyt hoitaa ja opettaa, että meillä oli itse asiassa kaikki opetustilanteetkin aika hankalia, kun opettajan aika meni paljon siihen, että miten sai muutaman pysymään paikoillaan, että ne opettajatkin olis tarvinnu apua siihen tilanteeseen.

Kiusaamisen jatkuminen pitkäaikaisesti mahdollistui siis paitsi salailun ja vähättelyn vuoksi, myös siitä syystä, että kiusaamiseen ei ollut tartuttu kiusattujen mielestä tarpeeksi jämäkästi silloin, kun he olivat siitä koulussa kertoneet. Tämän syyn takana saattaa olla kokonaan toisenlainen syy: Eri opettajilla on erilaisia näkemyksiä siitä, millä tavalla oppilaan pitäisi vahvistua. Oppilas kohtaa eri kasvatusnäkemykset erityisesti välituntitilanteissa, jolloin hän saattaa jäädä ihmettelemään sitä, kuinka vähän tai paljon valvova opettaja sallii välitunnilla tapahtua. Oppilaat kokeilevat rajojaan ja myös opettajan asettamaa rajaa, he oppivat tietämään kokemuksensa perusteella sallitun ja ei sallitun rajat. Nämä rajat tulisikin aina koulu yhteisössä linjata mahdollisimman selviksi.

Mikäli koulu yhteisöissä on kasvatuksellisia näkemyseroja, ne voivat aiheuttaa myös opettajalle ristiriitaa. Ristiriitatilanteessa saattaa olla kiusaus sysätä vastuu toisaalle ja jättää tarttumatta tilanteisiin, joihin tulisi puuttua. Voi olla myös niin, että opettaja luottaa kasvatustilanteessa omaan arvioonsa niin vähän, että hän ei lausu ääneen, mikä hänestä on väärin. Koululaisen kannalta opettajan mielipide on kuitenkin aina aikuisen kannanotto tilanteeseen ja se on myös signaali kiusaajille, että asia on huomattu. Ilmiön vähätteleminen ja kieltäminen ilman asian tarkempaa yksilöimistä silloinkin, kun kiusattu oppilas ilmoittaa opettajalle oman kiusaamiskokemuksensa on kiusatun oppilaan kannalta välinpitämätöntä suhtautumista oppilaan kokemukseen.

8.2. Kiusaamisen vakavuus

Kiusaamiskokemusten vakavuuden arvioiminen on vaikeaa. Kokemusten vertaaminen on myös jokseenkin mahdotonta, koska jokainen kiusaamistapaus on ainutlaatuinen ja ainutkertainen. Siksi arvioimme kiusaamisen vakavuutta haastateltavien **omien arviointien** ja käsitysten pohjalta pyrkien ottamaan huomioon henkilöiden haastattelumateriaali kokonaisuudessaan. Kuitenkin myös kiusaamisen **määrä** antaa joitakin viitteitä kiusaamisen vakavuudesta. Se, kuinka paljon kiusaaminen oli henkistä tai fyysistä, on sinänsä mielenkiintoinen asia, mutta se ei välttämättä auta kiusaamisen vakavuuden arvioinnissa. Kiusaaminenhan koetaan hyvin subjektiivisesti; eri ihmiset voivat kokea saman tapauksen hyvin erilaisena. Kaikkiaan haastattelemamme henkilöt olivat yllättävänkin yksimielisiä kiusaamisen vakavuudesta: suurin osa piti sitä **erittäin vakavana**. He myös ilmaisivat tämän käsityksensä varsin selkeinä ja vakaina mielipiteinä.

8.2.1. Kiusaamisen määrä

Tutkimukseemme osallistuneiden kiusaamisen määrää osaltaan kuvaa kiusaamisajan **kesto**. Kaikkien kiusaaminen oli ollut toistuvaa ja niin pitkäkestoista, että kiusaamisen määritelmien kriteerit reilusti täyttyvät: lyhimmillään kiusaamisaika oli kaksi vuotta. Puolella kaikista kiusaaminen oli jatkunut koko peruskoulun tai kansa- ja kansalaiskoulun ajan. Heistä kahden kiusaaminen oli alkanut jo päiväkodissa ja toista kiusattiin vielä ammattikoulussakin, jossa kiusaaminen lopulta kävi niin sietämättömäksi, että hän lopetti koulun kesken. Yhden kiusaaminen jatkui edelleen lukiossa, joka myös keskeytyi. Kahden muun henkilön kohdalla kiusaaminen ajoittui vain joko ala- tai yläasteelle. Samoin kahden haastatellun kiusaamiskokemukset rajoittuivat tiettyihin kouluvuosiin, jolloin luokan opettajalla oli keskeinen rooli joko kiusaamisen laukaisijana tai kiusaajana. Muiden kohdalla kiusaaminen ajoittui peruskoulutusikään, mutta ei ollut näin selvärajaisesti määriteltävissä. Sukupuolella eikä myöskään iällä ei näytä olleen yhteyttä siihen, missä vaiheessa tai kuinka pitkään tutkimuksemme henkilöitä oli kiusattu. Liitteessä 6 kuvataan suuntaa-antavasti haastattelemiemme henkilöiden kiusaamisen ajankohtaa ja kestoa.

Sen lisäksi, että kiusaaminen kesti useimmilla hyvin pitkään, niin se oli myös **jatkuvaa** ja melkeinpä **säännöllistä**. Lähes kaikki kertoivat kiusaamisen olleen päivittäistä tai lähes päivittäistä. Näin he kuvasivat kiusaamisen jatkuvuutta:

Kiusaaminen oli jokapäiväistä, siinä ei ollut mitään pauseja.

Sitä kesti koko yläasteen ajan joka välitunti, neljä kertaa päiväs.

Kyllä se lähes päivittäistä oli.

Vain kahden kohdalla kiusaaminen oli vaihtelevaa: "Välillä parempia aikoja ja sitten taas ei." Ja: "Ei se nyt sitten silti niin hirviän paljo, kyllähän sitä joskus, kun yksin oli, niin joutu joskus miettihin, että mitenhän tästä selvitään." Vaikka jälkimmäinen henkilö tässä ehkä jossain määrin vähätteleekin kiusaamistaan, niin toisaalla hän kuitenkin ilmaisee sen olleen varsin iso asia hänelle: "Oon mää niin paljo saanu kärsiä kiusaamisesta, että varon toista henkilöä loukkaamasta."

Haastateltavillamme oli siis runsaasti kiusaamiskokemuksia, useimmilla jopa erittäin paljon. Huomionarvoista on myös se, että pisimpään kiusattujen kiusaaminen oli sekä päivittäistä että jatkuvaa ja lisäksi siihen liittyi myös fyysistä väkivaltaa, joten heidän kouluaikinsa oli todella paljon kiusaamisen varjostamaa. Löytömäen (1995, 12-14) mukaan Helsingissä tehdyssä kiusaamistutkimuksessa vakavampi kiusaaminen oli yhtä yleistä sekä ala- että yläasteella, kun taas lievempi kiusaaminen väheni iän lisääntyessä. Vakava kiusaaminen on siis usein myös pitkäkestoista.

8.2.2. Henkistä ja fyysistä väkivaltaa

Kiusaamisen on käytännössä hyvin erilaista, mutta aina se on toisen tahallista alistamista ja nöyryyttämistä joko henkisesti tai myös fyysisesti. Kaikki tutkimukseemme osallistuneet henkilöt olivat joutuneet **henkisen** kiusaamisen kohteeksi, sillä kiusaamisessa on aina psyykinen aspekti mukana. Sen yleisimpiä muotoja olivat erilaiset nimittelyt, haukkuminen, ivaaminen ja pilkallinen nauraminen; näistä olivat kaikki tutkimukseemme henkilöt saaneet osansa. Kiusaaminen kohdistui esimerkiksi ulkonäköön, vaatetukseen, kotitaukseen ja vaikkapa r-vikaan. Haastattelemamme noin 50-vuotias mies muisteli häneen kohdistunutta nimittelyä:

Minusta piirrettiin tämmöisiä nuppineulannäköisiä kuvia... minä olin sitten vielä... huonoryhtisiä sellaisia ja sille sitten suuret korvat. Ja Hugo Simbergin "Halla" oli esimerkiksi sellainen kuva, johon minua samaistettiin ja sanottiin "Hörökorvaksi" ja "Huugoksi" ja "Höröksi" ja "Hullu-Huugoksi" ja mitä milloinkin.

Myös nuori nainen kertoi nimittelystään ja syrjimisestään:

... mää haisen ja tuota ... minussa on kirppuja ja sit se oli yleensä semmosta et, joka joutu mun pariks, niin sille niin kauheesti naurettiin, et voi voi, oltiin kauheen... pilkallisia, et jouduit minun pariks ja semmosta.

Monet muut kertoivat kuitenkin vain yleisemmin, että heitä "nimiteltiin, kauheesti naurettiin, oltiin kauheen... pilkallisia... kaikennäköisiä huuteluja." He tuntuivat olevan jossain määrin haluttomia toistamaan nimittelyjä tai kuvailemaan niitä tarkemmin, mikä lienee tulkittavissa niin, että muistot ovat edelleen kipeitä ja vastenmielisiä tai loukkaavia.

Joukosta sulkeminen oli myös yleisesti käytetty kiusaamiskeino. Itse asiassa lähes kaikki kiusatut joutuivat toverijoukon ulkopuolelle. Usea kertoi, että muut "jätti ulkopuolelle" tai että "lopuksi tytötkin rupesivat vieroksumaan". "En kuulunut mihinkään." Vaikka kiusaaminen ei aina ollut varsinaisesti joukosta poissulkemista, niin kiusaamisen seurauksena oli kuitenkin usein yksinjäätminen, kuten kertoo nuori nainen:

Yläasteella ei sitten ollut kuin yksi oikein hyvä kaveri, niin sekään ei sitten halunnut olla minun kanssani, (koska pelkäsi), että sitäkin kiusataan. Ettei kyllä yläasteella ollut sitten (kavereita).

Kiusatun oppilaan kaverille tilanne on myös vaikea, koska hän joutuu valitsemaan kiusatun kaverinsa ja kiusaajien välillä. Kaverin puolustamiseen liittyy pelko joutua myös itse kiusatuksi, siksi kiusattu helposti jää aivan yksin. Kuitenkin kiusatulle edes yksi kaveri olisi todella tärkeä, kuten seuraava toteamus osoittaa:

Sitä, että jos on edes yksi ystävä, niin se auttaa tosi paljon... Yksi ystävä voi pelastaa koko tilanteen.

Neljä naista ja yksi mies kertoi kiusaaminen kohdistui myös heidän **omaisuuteensa** ja vaatteisiinsa. Esimerkiksi erään tutkimukseemme osallistuneen naisen kiusaaminen kohdistui muun lisäksi hänen tavaroihinsa:

No erityisesti on mieleen jäänyt se, kun minä olin saanut isäni sukulaisilta Amerikasta sellaisen shifonkihuivin ja se oli hyvin rakas minulle ja kun me oltiin sen verran vähävaraisesta perheestä, että ei me koskaan mitään uutta ja hienoa saatu, sen takia kai kiusattiinkin, koska ei ollu mitään hienoja merkki- ja muotivaatteita. Mutta se oli erittäin tärkeä asia, että mä olin saanu sen huivin ja mä pidin sitä päivittäin koulussa niin ... Mä olin jättänyt sen sinne naulakkoon. Sitten kun oli oppitunti päättynyt ja oli lähtö välitunnille niin, mä löysin sen huivin sieltä ihan ... Se oli sidottu niinku siihen naulakkoon sillä lailla, mutta kun sen irrotti siitä, niin se olikin ihan sellasia pieniä palasia enää, että se oli ihan tahallaan niinku rikottu. Ja samalla viikolla sitten tapahtui, että vietiin kynäkotelo, että sitä ei löytyny mistään, niin mä yhdistin sen siihen samaan kiusaamiseen ja sitten se kynäkotelo löytyi vasta lukuvuoden ihan lopulla... eikä siinä ollu mitään jäljellä niitä kyniä eikä kumeja. Ja se oli just, että se kynäkotelon vieminenkin, että silloin kun se vietiin niin seuraavalla tunnilla niinku joutu hankaluuksiin, koska opettaja oli vihainen, että miksei ollu mitään koulutarvikkeita, ei ollu kynää, kumia... Nehän piti itse aina siihen aikaan hommata ja koska meillä oli siitä rahasta pulaa, niin ei äiti niin vaan voinut ostaa uusia tilalle. Että se kiusaaja niinkun halus tehdä sen just, että se tiesi että mä olin semmonen oppilas, joka en koskaan unohtanu mitään kotiin ja olin tunnollinen ja pärjäsin koulussa, niin se halus

nöyryyttää mua sillä tavalla, että opettaja olis mulle sitten vihainen, että miksei mulla ole koulutarvikkeita.

Noin 50-vuotias mies kertoi myös kiusaamisen kohdistuneen hänen omaisuuteensa näin:

Mutta sitten jos tämmönen köyhä lapsi onnistu saamaan sukset, niin eihän niitä saanu olla, toiset ne särki heti, ne potkittiin rikki että.... Minä sain tota joululahjaks isältä sukset ja en minä niillä monta kertaa koulussa käyny, niin yks poika potki siteet rikki ja töyttäs menehen joenjäälle ne pitkästi. Ja minä sitten itkin ja rämmin ja hain enkä meinannu tohtia hakia niitä sieltä jäältä, kun aatteli, että hukkuu sinne jokeen, vaikka se oli talvi.

Tämä vaatteisiin ja muuhun omaisuuteen kohdistunut kiusaaminen näyttää keskittyneen iäkkäämpien haastateltujemme kohdalle. He kävivät koulua 40-, 50- ja 60-luvuilla, jolloin varallisuus- ja luokkaerot olivat ehkä suurempia kuin nykyään. Uusi vaate tai jokin hieno esine herätti muissa kateutta ja siitä saatiin tai tehtiin kiusaamisen aihe. Peruskoulua käyneet nuoremmat haastateltavat eivät juuri kertoneet kiusaamisen kohdistuneen heidän omaisuuteensa.

Vähän yli puolet oli joutunut myös **fyysisen** kiusaamisen ja väkivallan kohteeksi (katso liite 6). Eriyisen rankoista fyysisen väkivallan kokemuksista kertoi neljä henkilöä, kaksi naista ja kaksi miestä. Näin kuvaa koko ajan pahenevia kiusaamiskokemuksiaan nuori mies:

Ensin se alkoi henkisestä... ja sitten alkoi jo ala-asteella se fyysinen sitten... ja... oltiin koko ajan syljeksimässä päälle ja tönimässä ja sitten, kun menin yläasteelle, niin se vain paheni. Oli joka välitunti sellaista tönimistä... ruvettii potkimaan ja lyömään.

Myös iäkkäämmän naisen kokemukset olivat rajun väkivaltaisista:

Ei se ollu yksistään henkistä, se oli ruumiillista... hyvin raakaa, vaatteitten repimistä ja kurittamista ja oikeen semmosta, että siinä tuli ruumiillista vahinkoa, koivuhaloilla paiskomista ja kivillä heittäjä ja nyrkillä hakkaamista. Ihan varsinaista väkivaltaa.

Kaikki vakavaa fyysistä väkivaltaa kokeneet kertoivat lyömisestä, hakkaamisesta, potkimisesta ja vastaavista erittäin kovista otteista. Kuitenkaan he eivät haastatteluissa niitä erityisesti korostaneet, eivätkä myöskään kovin tarkkaan kuvailleet. Fyysistä väkivaltaa näyttää olleen suunnilleen yhtä monella niin peruskoulua kuin aikoinaan kansakoulua käyneillä haastatelluilla.

Kiusattu henkilö näyttää joutuvan kiusatuksi monin eri tavoin. Kukaan ei kertonut, että häneen kohdistunut kiusaaminen olisi ollut vain yhdenlaista. Se oli erilaista nimittelyä, haukkumista, joukosta sulkemista, omaisuuden piilottelua ja särkemistä ja useilla lisäksi myös fyysistä, kuten seuraavat kahden naisen kiusaamiskertomukset osoittavat:

Minusta jotenkin tuli mukava silmätikku ja se oli sitä, että minä olin esimerkiksi ympyrän keskellä, mutta yksin ja joku huuteli sieltä ilkeyksiä. Opettajalla oli siinä sellainen laukaisijan rooli, kun se nimitti ajattelemattomasti minua "Möksyn pöksyksi" - muutin Möksystä - niin se nimitys jäi elämään sitten kaikkien muittenkin puheissa ja se tapahtui ihan ensimmäisenä koulupäivänä siellä uudessa koulussa. Se ringin keskellä seisominen ja toisten huutelu on erityisesti jäänyt mieleen. Ja sitten se ilkeily vahvistui; uusi koululaukku revittiin, kirjoja heiteltiin ja lopuksi tytötkin rupesivat vieroksumaan.

No, ihan kaikilla tavoilla, että ... no sanallisesti haukuttiin rumaks ja lihavaks ja vaikka mikskä. Pojat enemmänki... tytöillä se kiusaaminen oli enemmän semmosta, ne ei ottanu niinku leikkiin mukaan, ett jätti ulkopuolelle ja sitte no pojat saatto käyvä ja lyyvä ja ...mä sitten rupesin kans siihen loppujen lopuks kuuennella luokalla, mää kypsytin siihen... fyysiseen väkivaltaan.

Näyttää siis olevan, että kun jotain oppilasta kiusataan, niin monenlaiset kiusaamismuodot tulevat nopeasti käyttöön ja lisääntyvät. Usein kiusaaminen alkaa sanallisesta kiusaamisesta ja saa erilaisia, yhä voimakkaampia ja rajumpia muotoja; useamman kuin joka toisen kiusaaminenhan oli siis myös fyysistä. Yleensä kiusattu joutuu myös kokonaan eristetyksi muista; harvoin kaveri pysyy kiusatun rinnalla, jos heitä yleensä on ollut.

8.2.3. Kiusaamisen vakavuus

Kiusaamisen vakavuuden arvioinnit ovat varsin yhdenmukaisia. Haastateltujen käsitykset vaihtelevat vakavasta erittäin vakavaan. Vain kahden henkilön arviot kiusaamisesta voidaan luokitella **vakavaksi**. Toinen heistä, jonka kiusaaminen oli jatkunut jo ala-asteen alusta saakka, kertoo:

No, kyllä se mun mielestä oli vakavaa, se kiusaaminen. Ala-asteella sitä ei varmaan miettiny silleen kauheasti, mutta tota, yläasteella justiin semmone sit et yhes vaihees, etten mene kouluun. On paljo helpompi olla kotona, kun mennä sinne kuntelemaan kaiken näkösiä huuteluja ihmisiltä, joita ei edes oikeastaan tunne, että nimen tietää ja.. En menny joo. Siinä tuli sitten vähä... että niiko koulu ei sitte

pitemmän päälle tykänny siitä, että mulla oli oikeestaan poissaoloja liikaa ja..

Se, että hän myös joutui väliaikaisesti keskeyttämään koulunsa, osoittaa kiusaamisen hänenkin kohdallaan olleen vähintään vakavaa. Kuitenkaan hän itse ei korosta kiusaamisen olleen erityisen vakavaa hänen kohdallaan. Kiusaamiskokemusten aikana hän oli saanut perheeltään tukea ja oli myös varsin nopeasti selviytynyt kokemuksistaan, vaikkakin on vielä nuori ihminen. Ehkä juuri hyvän selviytymisensä vuoksi hän ei erityisellä tavalla korosta omien kiusaamiskokemustensa vakavuutta.

Kahdentoista haastatellun henkilön kiusaamiskokemukset olivat heidän itsensä mielestä **erittäin vakavia**. Useimmat heistä, yhdeksän henkilöä, kuvaavat vakavuutta siihen liittyneiden tai edelleen liittyvien **tunteiden** avulla. Kiusatut alkoivat tuntea kokonaisvaltaista pelkoa ja ahdistusta, joka liittyi koulunkäyntiin. Muutamat kuvaavat koulunkäyntiään suorastaan painajaismaiseksi:

Tottakai se oli hirveetä. Aina sai miettiä mistä kautta menee, koululta pääsee, niin ettei saa menessään turpiinsa. Niin ne matkat oli suuri painajainen, joo. Ja aina yritti jotain tekosyytä keksiä, että niinku jäis vähä myöhässä tulemaan koulusta pois, että jos ne sattuisikin menehen kotia, ettei ne.... Ei tartte muuta kun nähä ne ihmiset, niin heti tulee murha mieleen.

Kolmen miehen koulunkäynti loppui kesken ja he olivat juuri niitä, joiden kiusaaminen oli kestänyt pisimpään. Heidän kiusaamisensa oli ehtinyt kestää jopa yli kymmenen vuotta, kunnes lopulta kävi mahdottomaksi enää jatkaa koulua. Nuori mies, jota oli jo päiväkodista saakka kiusattu, kertoo kiusaamisen lopulta johtaneen uupumiseen ja koulun keskeyttämiseen:

Minä lopetin ammattikoulussa - se oli kolmevuotinen - noin kolme kuukautta ennen kuin se loppui. Voi sanoa niin, että minä tulin niin loppuun sitten, että...

Samoin vanhempi mies kertoo koulunkäynnin lopettamisestaan kiusaamisen seurauksena:

....että kiusaaminen alkaa tuossa joskus kai tuossa toisen luokan paikkeilla, ja se voimistuu ja jos siitä rupeaa oikein kärsimään, niin siitä kärsii koulumenestys välittömästi ja tuota sen takia minä - vaikka ei minulla tuosta "intelligentsiasta" mitään puutu, niin jouduin eroamaan lukiosta kesken.

Monilla muilla, sekä miehillä että naisilla, koulunkäynti tuntui todella ahdistavalta ja pahalta kiusaamisen vuoksi, mutta sinnikkäästi he kuitenkin jatkoivat koulun loppuun asti kiusaamisesta huolimatta . Tästä kertovat kaksi naista näin:

Se oli aivan kauheeta. Oli niinku aivan semmosta käsittämätöntä. Että tuota, se oli aivan hirveetä, se oli aivan hirveetä! Mä niinku... jos mulla ei olis ollu niinku mummolaa tai sitten mun omia vanhempia, jotka niinku aina jaksoivat olla siinä, niinku aina rakastaa mua, niin mä en tiedä, mitä minä olisin tehny. Että mä muistan ihan selvästi sen, että mä joskus niinku aattelin silloin, että voi kun mä kuolisin pois, että mun ei tarttisi mennä sinne. Se oli vähintäänkin ahdistavaa! Että mä ootin vaan niinku koko kuus vuotta, että mä pääsisin pois sieltä.

Ja sitten se pilkkaaminen laajeni, niin minä rupesin pelkäämään koulumatkojakin ja koko kouluunmenoa, ja tiedoissa ja taidoissa olin keskimääräistä parempi oppilas, ettei koulu sinänsä ollut vaikeaa. Se pelko rupesi ahdistamaan. Kuinka valtavasti pelkäsin sitä koulumatkaakin sitten lopulta - ainoastaan silloin tuntui helpommalta, kun isä lähti Tekulle yhtä matkaa minun kanssani.

Mielenkiintoista on, että kukaan naisista ei erittäinkään vakavan kiusaamisen seurauksena lopettanut kokonaan koulunkäyntiään; kaikki kolme koulun keskeyttäjähän olivat miehiä.

Muita tunteita, joilla kuvataan kiusaamisen vakavuutta, ovat vihan, katkeruuden ja nöyryytetyksi tulemisen tunteet. Näillä tunteilla kuvaa kaksi kolmasosaa tutkimukseen osallistuneista henkilöistä kiusaamiskokemuksiaan:

Se tuntu kauheen pahalta. Se, se tuntu tosi nöyryyttävältä... että siis monta kertaa sitä lähti niinku itkien koulusta ja sitten vaan niinku nieli sen itkunsa.

Eräs toinen nuori nainen kuvaa kiusamisensa vakavuutta näin:

Kyllä se oli silloin vakavaa. No masensi ja suututtikin sillee, että... simmonen hirvee vihan tunne jäi sisälle sitte.

Kolme miestä kertoo kiusaamisen vakavuudesta pohtien sitä lähinnä **tiedollisella** tasolla. Heidänkin kokemuksensa kiusaamisesta olivat hyvin vakavia. Yksi heistä toteaa melko neutraalisti, mutta painokkaasti: "Se ei ole mitenkään soveliasta. Se on erittäin alentavaa."

Kokemusten tuskaa näyttää lisänsen myös kiusaamiseen liittyvä epätoivo ja kiusaamisen **käsittämättömyys**. Moni pohti sitä, että mistä kiusaaminen johtuu ja mitä sille voisi tehdä. Tämä tuskainen epätietoisuus myös kuvaa kiusaamisen vakavuutta: "Olis niin hyvä, kun joku tulis sanomaan mulle, ett mikä se oli se syy..." Niinikään eräs vanhempi henkilö muistelee olleensa valmis mihin tahansa, jos tietäisi mitä pitäisi tehdä kiusaamisen lopettamiseksi:

... ja että mitä minun pitäisi tehdä, että minä olisin valmis tekemään kaiken semmoisen korjauksen itsessäni, millä minä niin kuin saisin tämän loppumaan, ja... että minä olisin valmis tekemään vaikka mitä, jos joku kertois mulle, mitä mun olis tehtävä, että tilanteeseen tulis joku apu.

Vain vakavasta syystä olisi ihminen valmis tekemään mitä tahansa, joten voitaneen hyvällä syyllä todeta kiusaamisen tällöin olleen erittäin vakavaa.

Voitaisiin ajatella, että kiusaamista pidettäisiin sitä vakavampana, mitä enemmän ja mitä pitemmältä ajalta kiusaamiskokemuksia on. Kuitenkin niihin, jotka pitivät kiusaamista erittäin vakavana, kuuluivat sekä ne, joita kiusattiin pisimpään, että myös ne, joiden kiusaamisaika oli "vain" 2 tai 3 vuotta. Joten kiusaaminen voidaan kokea erittäin vakavaksi jo varsin lyhyenkin kiusaamisajan jälkeen. Toisaalta pitkään jatkuva kiusaaminen näyttää lopulta ikäänkuin kuluttavan ihmisen ja hänen voimansa aivan loppuun.

8.2.4. Mikä on pahinta kiusaamisessa?

Kiusattujen kokemusten ja käsitysten mukaan pahinta kiusaamisessa on sen **henkinen puoli**. Tämä kiusattujen käsitys on tutkimuksessamme täysin yksimielinen. Vaikka he ovat tätä mieltä, niin he eivät kuitenkaan vähättele kiusaamisen fyysistä puolta ja kiusaamiseen liittyvää väkivaltaa. Huomionarvoista on, että myös ne, jotka olivat joutuneet vakavankin fyysisen väkivallan kohteeksi, korostivat kiusaamisen henkisen puolen vakavuutta:

Pahinta on henkinen kiusaaminen. On ruumiillinenkin, mutta henkinen on vielä pahempaa. Kun taakkana koko ajan, että se painaa ja vaivaa.

Ja:

Henkinen, ruumis aina selviää. Henkinen puoli, se on pahinta.

Joka toisen mielestä kiusaamisessa on pahinta sen **kielteinen vaikutus itsetuntoon**, jopa sen tuhoaminen kokonaan. Itsetunnossa on kysymys Ahon

(1996, 9-12) mukaan yksilön elämän kannalta keskeisestä asiasta, koska ihminen tulkitsee ympäröivää maailmaa ja toimii sen mukaan, minkälainen käsitys hänellä on itsestään. Itsetuntonsa avulla ihminen myös pitää itsensä ehjänä ja tasapainossa sekä suuntaa sen avulla tulevaisuuteen. Seuraavat eri henkilöiden lainaukset kuvaavat kiusattujen käsityksiä siitä, että pahinta kiusaamisessa on juuri itsetunnon turmeleminen:

Pahinta kiusaamisessa on itsetunnon tuhoaminen. Sitä ei kyllä kovin äkkiä rakenneta uudestaan.

Ihmisen henkinen minä ja oma minä lyödään vielä alemmaksi mitä se onkaan. Ihmisen itsetunto viedään pois. Oma minä saattaa romahtaa.

Ihmisen persoonaa ja psyykkistä puolta rassataan. Niistä on aika vaikeeta päästä pois.

Koska itsetunto on yksilön kannalta tärkeä asia, niin siihen liittyvät ongelmat myös vaikuttavat ja ulottuvat kauas. Haastattelemamme henkilöt korostavatkin itsetunto-ongelmien pitkäaikaisuutta ja sitä, miten työlästä ja vaikeaa niistä on toipua.

Yksinäisyys ja ulkopuoliseksi jääminen oli noin neljänneksen mielestä kiusaamisessa kaikkein kielteisintä. Ihminen on sosiaalinen olento, jonka hyvinvoinnin ja kehityksen keskeinen edellytys on myönteinen vuorovaikutus muiden kanssa. Siksi joukon ulkopuolelle joutuminen on vakava häiriö yksilön elämässä. Yksinjääminen viestii kiusatulle hylkäämistä ja sitä, ettei kelpaa muille. Ulkopuolisuudesta sekä sen mahdollisesta jatkumisesta kiusaamisen jälkeen muissakin yhteyksissä kertokoon seuraavat lainaukset:

Se on se outsider-complex, sellasia reaktiomalleja, että ryhmässä jää sivuun. Saattaa jäädä sellaseen kiusatun asemaan, että kerää kiusaajia ympärilleen vaikka missä uudessa tilanteessa, mahdollisuus, että jää niinku elinikäseks ulkopuoliseks.

Jää semmoinen mieli, että tuntee itsensä jotenkin höyrähtäneeksi tai tärähtäneeksi, Se on tavattoman vaikea oppia siitä pois. Ja syntipukkina olemisen elämän kaikissa tilanteissa, että tulee negatiivisella tavalla huomatuksi, persoonallisuus, jota oudoksutaan.

Kiusaamisesta aiheutuvat ongelmat näyttävät olevan monilla hyvin **pitkäaikaisia** ja niistä toipuminen on vaikeaa, kuten ylläolevat eri henkilöiden lainaukset osoittavat. Kiusaamisessa opitut ja muotoutuneet reaktiomallit ja

toimintatavat pyrkivät seuraamaan kiusattua elämän eri tilanteissa. Siksi voitaisiin ajatella, että koulukiusatusta tulee helposti myöhemminkin, esim. työyhteisössään kiusattu. Jälkimmäisen henkilön puheeseen sisältyykin viittaus mahdolliseen kiusaamiseen työpaikalla tai muuten.

Kiusaamisongelman monimutkaisuudesta kertoo myös se, että kiusattu kokee kiusaamisen usein käsittämättömänä ilmiönä. Sen vuoksi hän tuntee itsensä **neuvottomaksi ja voimattomaksi**. Hän ei tiedä, miksi häntä kiusataan tai miten hänen pitäisi toimia. Kiusaaminen kohdistuu usein asiaan, jota ei voi muuttaa tai jolle kiusattu itse ei voi tehdä mitään. Kolme henkilöä piti tätä kiusaamisen vakavimpana puolena. Keski-ikäinen ja nuori nainen kertovat ja pohtivat:

Pahimmalta tuntuu, että kiusataan sellasesta asiasta, mille ei mitään mahda todella... tuntuu pahalta. Pahin on just semmonen asia mille ei mitään ..pysty muuttamaan.

Niin, sitä mää vaan just oon miettiny, ett minkä takia se olin just minä, että siinä on varmaan monta syytä, että ainakin silloin pienenä sitä aatteli, ett mää nyt vaan oon niin ruma ihminen, mutta ei se sitä varmaan kuitenkaan loppujen lopuks oo, kun mää katon kuvia niin määhän oon ihan tavallisen näkönen, paitsi sitten loppujen lopuks mää rupesin kasvattamaan tukkaa, sitten en enää ollu. Enkä mää ikinä sillä tavalla tyhmä ollu, aina oon hyvin pärjänny koulussa, mutta oliko se sitten joku suhtautuminen itteen, että sitä oli jo varhaisemmassa vaiheessa, ehkä kasvatuksessa saanu semmosen leiman että... Mää oon aina ollu semmonen perheen syntipukki, että mua on aina syytetty kaikesta, melkein ehkä se tuli niinku ihan sieltä asti ja toisaalta mää olin kuitenkin semmonen aika kiivas ja nopeesti innostuva mut mun kans... mää rupesin helposti riiteleenkin, sekin oli semmonen asia, mikä varmaan vaikutti, niitä syitä ei voi nyt sillä tavalla.... Olis niin hyvä, kun joku tulis sanomaan mulle, ett mikä se oli se syy...

Koska kiusaamista on vaikea ymmärtää ja koska lapsi on voimaton sen suhteen, se aiheuttaa suuria pelkoja, paineita ja ahdistusta niin, että kiusattu "ei voi ikinä hengittää ja keskittyä ja levätä mihinkään muuhun. Se estää elämästä". Kiusaamiseen liittyvä käsittämättömyys ja voimattomuudentunne ovat jotenkin kokonaisvaltaisia ja ne rasittavat ja kuluttavat kiusattua kaiken aikaa, silloinkin kun ei kiusata.

Kiusamisessa pahinta on siis sen henkinen puoli: kielteinen vaikutus itsetuntoon ja ulkopuoliseksi joutuminen. Myös kiusaamisen kokonaisvaltaista vaikutusta yksilöön ja ongelmien pysymistä pitkään ihmisen taakkana pidetään hyvin

ikävinä ja elämää rajoittavina asioina. Kiusaamisen pahimmat vaikutukset kohdistuvat syvälle yksilön ytimeen ja uhkaavat hänen olemassaoloaan ja ihmisarvoaan.

8.3. Kiusaamisen vaikutuksia kiusattujen elämään ja käsitykseen itsestään

Kun on kyse haastattelemiemme koulussa kiusattujen henkilöiden käsityksistä siitä, miten kiusaaminen on mahdollisesti vaikuttanut heidän käsitykseensä itsestään ja heidän elämäänsä yleensä, näyttävät vaikutukset keskittyvän kolmeen pääkohteeseen: **itsetuntoon** sekä **menestymiseen koulussa ja ammattiin kouluttautumiseen** (ks.liite7). Kun kiusaaminen tapahtuu sosiaalisen vuorovaikutuksen alueella, niin myös sen seuraukset ja vaikutukset näyttävät ilmenevän itsetuntovaikeuksina ja keskeisesti juuri ihmisten kanssa toimittaessa. Koska ihminen on sosiaalinen olento, niin ongelmat sillä alueella kattavat suuren osan yksilön elämänpiiriä. Vaikeudet sosiaalisella alueella rajoittavat tai haittaavat yksilön elämää varsin laajasti ja vaikuttavat edelleen muilla alueilla.

8.3.1. Käsitys itsestä

Neljästätoista haastateltavasta 13 kuvailee käsitystä itsestään käsitteellä **itsetunto** tai sitä lähellä olevilla termeillä, kuten itseluottamus, itsensä arvostaminen ja itsekunnioitus. Yksi haastateltavista ei viitaa ollenkaan haastattelussa itsetuntoon eikä myöskään rinnakkaisiin käsitteisiin. Minäkäsitys-termiä ei kukaan haastatelluista käyttänyt.

Kiusaamisen vaikutukset näyttävät keskittyvän kiusattujen itsetunnon alueelle. Haastateltaviemme selvän enemmistön arviot olivat nimenomaan evaluatiivisia ja affektiivisia arvioita heistä itsestään. He tarkoittavat lähinnä itsearvostusta ja itseluottamusta. Lisäksi useat kertoivat vaikeudesta arvioida itseään, esimerkiksi kykyjään, mikä viestii Ahon (1996, 23) mukaan heikosti jäsenyneeestä minäskemasta. Kaikki haastateltavat yhtä lukuunottamatta katsovat kiusaamiskokemusten vaikuttaneen heidän itsetuntoonsa kielteisesti. Seuraavat eri haasteltavien ilmaukset kuvaavat heidän käsitystään omasta itsetunnostaan:

...kyllä siinä itsetunto ...on ollut erittäin ... niiku hakusalla välillä.

...sitä ajattelee olevansa jollain lailla vähempiarvoinen...vaikka ei olekaan.

...on se (kiusaaminen) vaikuttanu hirveän paljon...ei oo niinku semmosta itsetuntoo ja itsekunnioitusta ...omaa ittee ei oo.

Että kun tuntuu, että on ollu aina niin huono, kun mä en kelvannu sillonkaan niille kavereille, niin mä en kelpaa kenellekään...

Se on se itsetunnon tuhoaminen (pahinta).

...se vaikutti tietysti niinku hyvin alentavasti (itsetuntoon), mä olin niinku outsider, aivan niinku ulkopuolinen.

Sen lisäksi, että haastateltavat puhuivat suoraan huonosta itsetunnostaan, he kuvasivat sitä ja sen ilmenemistä monin eri tavoin. Useimmat haastateltavat kertovat **epävarmuudesta**, **arkuudesta** ja **pelosta**, jotka liittyvät nimenomaan sosiaalisiin tilanteisiin. Tästä perusturvattomuudesta, ainakin jonkin tasoisena, kärsii 2/3 haastatelluistamme. Heille on muodostunut itsestä sellainen käsitys, että he ovat huonoja ja vastenmielisiä ihmisinä. "Sitä ajattelee, että on sellainen halveksittu tai inhottava jotenkin", kuvasi eräs nainen itseään. He eivät koe itseään riittäviksi ja kelvolliseksi. Ne ovat piirteitä, jotka Ahon (1996, 21-25) mukaan liittyvät heikkoon itsetuntoon. Heidän huono itsearvostuksensa liittyy siis erityisesti sosiaalisiin tilanteisiin. He ovat epävarmoja tai varautuneita ihmisten kanssa, käyttäytyvät tai pelkäävät käyttäytyvänsä omituisesti tai eivät puhu mitään toisten seurassa. Seurauksena pahimmillaan on sosiaalisten tilanteiden välttelemistä; monilla oli vain harvoja - yhdellä ei yhtään - perheen ulkopuolisia kaveri- tai ystävyssuhteita. Tästä alamittaisuudentunteesta ihmisten parissa kertovat noin 50- ja 20- vuotiaat miehet:

...porukassa, missä on enempi ihmisiä, niin kyllä se aina niinku painaa sillä lailla, se on niinkö semmonen käsitys itessä, että minä oon alempi ku nuo toiset. Kyllä minusta se sieltä (kiusaamisesta) perää.

... jotkut luulee niin ku mä meen tilanteeseen, pelkään ihmisiä, niin monet on tulkinnu sen ylpeydeksi, mä oon niinku ylpeä. Eilen just sain kuulla nimenomaa siit, ett tuskin sanon hei ja kauheen ylpee ja... Siis mä olin aivan häh! Siis mä tuskin uskallan sanoo sanaakaan hänelle ja sit hän luulee, ett mä oon niinku ylpee ja joku niinku muitten yläpuolella, se on niinku sillä tavalla.... En mä usko, ett se on tehny sillä tavalla kovempaa Se just, että pelkää, niin se pakottaa sit suojutumaan.

Suurin osa haastattelemistamme henkilöistä oli sitä mieltä, että koulukiusaamisella oli ollut tai on edelleen kielteistä vaikutusta heidän

ihmissuhteisiinsa. Vain kolmen mielestä kiusaamisella ei ole ollut kielteistä vaikutusta heidän sosiaalisiin suhteisiinsa.

Puolet kaikista haastatelluista kokee edelleen kärsivänsä ongelmista suhteissa muihin ihmisiin. Muutamien kohdalla tämä ihmisiin kohdistuva pelko liittyy joihinkin **tiettyihin henkilöihin** - kuten kouluaikaisiin tovereihin ja kiusaajiin - tai tiettyihin tilanteisiin, ja se häiritsee ja haittaa heidän elämänsä edelleen. Näitä pelkoja ihmisiä kohtaan kuvaavat seuraavat haastateltavamme:

Ryhmään kuuluminen oli vaikeeta tai vieläkin niinku mä joudun niinku kamppailemaan sitä vastaan ja että se kävis luonnollisesti, että yhä on ne samat niinku reaktiotavat. Toss on ryhmä, mun pitää mennä sinne, niin tulee sitten se vanha reaktio, että mitähän siell oikein tehdään, onks ne ystävällisiä vai ei. Se on hyvin liukuva se raja, että pystynkö mä hallitteen sen, että mitä ne tahtoo. Sitten kun välillä tulee niitä vanhoja... vanhasta muistista ja vanhasta kokemuksesta tulee sellasia pelkotiloja ja tällasia niin, ne vaikuttaa....

Joo, että kun tietää että niinkun samasta, samat ihmiset on siellä... tulee olemaan paikalla, niin mä tuota en me... en voi mennä sinne, koska se on... Jollain tekosyyllä mä saan aina oltua menemättä ja se on ihan varmasti yhteydessä tähän asiaan, koska jos on jossain muualla jottain, jos on vaikka kuinka paljon väkeä, niin ei se mua yhtään mittää haittaa. Mut sit jos siinä on tätä samaa sakkia kun mitä siellä koulussa oli, niin en minä mee. Siis minä jotain typerää kuvittelen tekeväni, kompastuvani jopa maton reunaan, kynnykseen, ottavani tavarat, kahvit syliinni ja kaikkia tämmöstä, siis mitä ei oo kuitenkaan millonkaan oo tapahtunu, mutta vain silloin kun se on tässä piirissä. Mut jos mä oon jossain muualla, niin se on ihan.... kaikki on ihan okei, että mä voin vaikka mennä pittäään juhlapuhetta ilman paperiaki, ettei se sillai... ettei se niinku vieraassa piirissä haittaa, yhtään.

Ihminen oppii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa arvioimaan itseään muiden silmin. Hän omaksuu ja sisäistää heidän asenteet ja arviot itsestään. (Ojanen 1996, 66.) Joten entisten koulukiusaajien kohtaaminen palauttaa mieleen myös kiusaajien kouluaikaiset kiusaamisen värittämät arviot heistä, minkä he kokevat epämiellyttävänä. Se, ettei pelko ja ahdistus kohdistu kaikkiin ihmisiin, voi kertoa siitä, että he ovat saaneet myös itsetuntoa vahvistavaa palautetta tai, että he ovat kyenneet työstämään näitä kiusaamiskokemuksiaan.

Kiusatut liittävät nämä sosiaaliset vaikeutensa nimenomaan kiusaamisesta johtuviksi, koska katsovat, että olisivat ilman näitä kiusaamiskokemuksia itsevarmempia ja sosiaalisempia kuin nyt ovat. Näin eräs nuori mies ilmaisee sen:

Uskon että elämäni olisi erilaista, jos koulussa ei olisi kiusattu. Olisin paljon menevämpi ja uskaltaisin käydä joka paikassa ja olisi kavereita varmaan paljon enemmän.

Ja iäkkäämpi mies:

Voisin itsevarmempi jotenkin olla (jos ei olisi kiusattu). Että on semmosta päättämättömyyttä, että ei oikein osaa... osaa eikä uskalla niinku päättää, että se on niinku pois, itsevarmuus joku. Vastaankohan minä nyt sillä lailla, kun te haluatte, en minä osaa sen kummemmin.

Jälkimmäisen henkilön lainauksen loppu on esimerkki hänen kärsimästään epävarmuudesta, josta hän muissakin yhteyksissä viesti ja kertoi. Toisaalta hän on elämässään osoittanut myös rohkeutta ja menestynyt tästä epävarmuudestaan huolimatta.

Kolme henkilöä on kokenut erilaisia vakavia sosiaalisia vaikeuksia ja heillä onkin varsin kokonaisvaltainen käsitys itsestään **epäonnistujina** nimenomaan **ihmissuhteissa**. Heidän ongelminaan on ollut tulla ihmisten hyväksikäyttämäksi tai toisaalta kokemus, että he "eivät kelpaa tai sovi miksikään", kuten 50-vuotias mies kertoi. He ovat kaikki jo vähintään 40-vuotiaita, joten elämäkokemusta heille on kertynyt aika paljon, mutta silti he kärsivät edelleen näistä vaikeuksista. Iäkkäin heistä kertoo vasta viime vuosina alkaneen "päästä jaloilleen" monien menetysten jälkeen ja pitkäaikaisen ihmisten hyväksikäytön kohteena oltuaan. He itse liittävät nämä vaikeutensa ja ongelmansa juuri kiusaamiseen ja huonon itsetunnon tai itseluottamuksen seurauksiksi. Seuraava keski-ikäisen yksinhuoltajaäidin lausuma kertoo näistä ihmissuhdevaikeuksista:

... on ollu niin huono itsetunto, että musta tuntuu, että tää kaikki niinku kytkeytyy jollain lailla tähän, että mulla on kaks aviolittoa takana, että mää en oo edes...mää en ihmissuhteissa pärjää ollenkaan, mulla on siinäkin menny pilalle. Ei voi olla sattumaa, jotenkin se juontaa sieltä kiusaamisesta. Että kun tuntuu, että on ollu aina niin huono, kun mää en kelvannu silloinkaan niille kavereille, niin mää en kelpaa kenellekään.

Yksilön itsetunto ja käsitys itsestä muodostuvat ja kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja ympäristöstä saadun palautteen kautta (Rogers 1986, 499). Yksilö peilaa itseään muihin. Koska palautetta saadaan jatkuvasti, niin itsetuntokin saa koko ajan ikäänkuin uutta rakennusainetta kehittyäkseen joko positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan.

Koulukiusaamisen kielteiset vaikutukset itsetuntoon voivat jossain määrin heikentää mahdollisuuksia saada myöhemmissä sosiaalisissa suhteissa myönteistä palautetta (Aho 1996, 45). Vaikeudet puolestaan sosiaalisissa suhteissa voivat edelleen heikentää itsetuntoa, joten kierrettä voi olla vaikea pysäyttää (Korpinen, 1990, 8.) Kuitenkaan (huono) itsetunto ei ikäänkuin kohtalomaisesti määrää ja ohjaa elämää, vaan menneisyyden kielteisistä kokemuksista riippumatta on mahdollisuus parempaan tulevaisuuteen (Furman 1997, 123).

Osa ilmaisi pelkojensa ja epävarmuutensa liittyvän nimenomaan **epäonnistumisiin ja arvosteluun**. Pelätään, mitä muut ajattelevat ja mitä muut sanovat, siksi "aina pitää miettiä, mitä sanoo, mitä tekee, ettei tu sanomista". Samalla kiusattuihin kohdistuvaa palautetta ja kritiikkiä heidän on hankalaa ottaa sellaisenaan, koska he kokevat sen usein hyvin henkilökohtaisesti ja loukkaantuvat helposti. Myöskin positiivisen palautteen vastaanottaminen on heille vaikeaa. Aidon oman mielipiteen esittäminen tai päätöksen tekeminen ja seisominen sen takana on heille lähes mahdotonta. Siksi he mieluummin ovatkin usein hiljaa: "en puhu mitään porukassa" tai miettivät "uskallanko minä nyt" ja jos uskaltavat niin katuvat: "sanoinkohan minä liikaa". Tämänkaltaisia epäonnistumisen ja arvostelun peloista kertoi haastatteluissamme 9 henkilöä, eli noin 65 % haastatelluista. Itseasiassa myös tässä epäonnistumisen ja arvostelun pelossa on kysymys pohjimmitaan heikosta itsetunnosta, joka ilmenee vähäisenä **itseluottamuksena**.

Kuudella henkilöllä oli vaikeuksia hahmottaa itseään ja omia rajojaan. Esimerkiksi omien **vahvuuksien arviointi** koetaan ongelmallisena. Arviot siitä, minkälainen on, missä on hyvä tai missä voisi päteä, ovat epävarmoja. Yksi haastateltavamme ilmaisi sen tuskaisena: "En sovi miksiäkään". Toisilla elämän suunta tai päämäärät ovat jotenkin selkiytymättömiä: "En siis vieläkään tiä, mitä mä teen elämälläni." Ainakin ajoittain muutamilla on tuntu, että "omaa ittee ei oo" tai että "omaa tahtoo ei meinannu löytyä ollenkaan". Kaksi henkilöä kuvasi omaa itseään jotenkin vieraana tai tuntemattomana: "Se ei ois niinku oikee minä." Nämä piirteet liittyvät Ahon (1996, 21-25) mukaan **minäskeeman jäsentymättömyyteen**. Tällöin liikutaan lähinnä **itsetuntemuksen** alueella, jonka kuitenkin mm. Ojanen (1996, 31-32) liittää myös itsetunnon alueeseen.

Monet tekijät muovaavat ja vaikuttavat kaikkiin ihmisiin. Ihminen on kaiken aikaa vuorovaikutuksessa moneen suuntaan ympäristönsä kanssa. Tämä ympäristö

vaikuttaa yksilöön ja yksilö siihen. Ihminen elää erilaisten voimien vaikutuskentässä ja niiden yhteisvaikutuksesta ihminen muuttuu ja alati kehittyy. Meidän tutkimukseemme osallistuneet ihmiset ovat kokeneet elämässään kiusaamista, joten he poikkeavat siinä asiassa niistä, joita ei ole kiusattu. Mutta he ovat elämässään kokeneet paljon muutakin kuin kiusaamista, joten se ei selitä kaikkea siitä, minkälaisia he ovat nyt. Koulukiusaaminen on yksi, mutta vain yksi selittäjä esimerkiksi heidän itsetuntonleen. Emme tiedä paljonkaan siitä, minkälainen heidän itsetuntonsa oli ennen kiusaamista. Itsetuntoon vaikuttavat ja sitä muokkaavat hyvin monet muutkin asiat kuin koulukiusaaminen. Vaikka tutkimuksemme henkilöt olivat sitä mieltä, että kiusaaminen on vaikuttanut heihin monin tavoin - emmekä sitä kiistä - niin tulee kuitenkin ottaa huomioon myös nämä lukuisat muut vaikuttavat tekijät. On vaikeaa selvittää kovin tyhjentävästi kiusaamisen vaikutusta ja erottaa sen vaikutusta kaikista muista ihmiseen vaikuttavista asioista ja tekijöistä.

8.3.2. Sosiaalisen herkkyyden lisääntyminen

Kaikkien näiden kielteisten vaikutuksien lisäksi koulukiusaamiskokemukset, kiusattujen kohtelu ja nöyryytys ovat vaikuttaneet useisiin heistä kuitenkin myös positiivisesti: Kokemukset ovat lisänneet ja vahvistaneet heidän **sosiaalista herkkyyttään**. Heille on tärkeää ihmisten oikeudenmukainen ja tasavertainen kohtelu. Monet kertovat ihmissuhteiden ja ystävyyden tärkeydestä sekä toinen toistemme **tukemisen** ja **huolenpidon** arvosta. He korostavat niitä asioita, joista ovat itse joutuneet kärsimään. He tietävät omakohtaisesti, miltä tuntuu tulla kohdelluksi epäreilusti tai väkivaltaisesti ja kun kukaan ei kuuntele tai ole tukena, kun joutuu kiusatuksi. He eivät toivoisi kenenkään joutuvan kokemaan sitä samaa, mitä itse ovat kokeneet. Juuri siitä syystä myös useat halusivat ilmoittautua tähän tutkimukseemme mukaan:

Ja koska minulla on sanottavaa, niin haluan, että se hyödynnetään, ettei kenellekään muulle kävisi sillä tavalla kuin minulle on käynyt.

Erään haastateltavan pyrkimys kaikkien samanlaiseen kohteluun kuvaa myös useiden muiden haastateltavien **korostunutta oikeudenmukaisuudentajua**, kun hän kertoo olevansa

hirveen tasapuolinen ihminen, oikeen rasitukseen asti, että pitää aina mieltä kun mää jotain ostan tai teen, että se menee tasan kaikille. Että sitä varmaan joutu semmosen kohtelun alaseksi, että niinku

tunsi olevansa aina huonompi ja niisitä sitte ite ajattelee, että menee kaikki tasan sitten, että jokainen saa saman verran.

Edellistä vanhempi mies kertoo myös:

Olen reagoinut kaikkiin epäoikeudenmukaisuuksiinoikeudenmukaisuuden vaatimus on minussa jopa ylikorostunut, ehkä tämän koulukiusaamisen takia.

Tämä oikeudenmukaisuuden korostus kertoo, että kiusaaminen koetaan hyvin epäreiluna ja epäoikeudenmukaisena, mitä se tietysti onkin: "Se oli sitä epistä sitten, jolle minä oon edelleen allerginen." Osa kertoo myös toimineensa tämän herkkyytensä mukaan, kuten eräs haastateltavamme kertoo:

Oikeudentaju on niinku tosi kohallaan. Olisin paljon sokeempi kaikennäkösille.... mä en kestä semmosia ilikeyksiä niinku yhtään... oon sitte ite työssä puuttunutkin... hirveen nopeesti.

Sen lisäksi, että useilla oli korostunut oikeudenmukaisuudentaju, kahdella henkilöllä se oli lisäksi johtanut eräänlaiseen **auttajan rooliin**. Heillä oli sosiaalista mieltä ja halua auttaa vaikeuksissa olevia ihmisiä. He ovat empaattisia ja heillä on erityinen kyky kohdata ja kuunnella ihmisiä työyhteisössään ja myös vapaa-aikana. Heidän tätä puoltaan ja siihen liittyvää toimintaa kuvaa esim. seuraava lainaus:

Minä olen aina onkinut eteeni ihmisiä, jotka ovat jotenkin vaikeuksissa. Ja justiin nuoria. Jo ensimmäisessä pitempiaikaisessa työpaikassani tuli aina joistakin sellaisista kesätyöistä ja jouluapulaisista kummasti justiin "minun kavereita", minä raahasin ne omaan kotiini aina juuri sellaiset, joilla oli...minä rupesin niille kuuntelijaksi, aina, aina...kummasti. Ja täälläkin, aina ne,joilla menee jotenkin kehnosti niin aina ...jotenkin justiin me löydämme toisemme. Siis täälläkin, että aina ne, joita maailma potkii päähän, niin olen huomannut, että minä aina hakeudun niitten seuraan... Nyt aikuisena mulla on suunnaton veto justiin tuollaisiin samantyyppisiin nuoriin. Mulla on helposti sellainen olo, että mä tajuan miltä niistä tuntuu.

Toinen heistä kertoo työyhteisöstään ja roolistaan siellä:

Ja sitten työelämässä olen ollut yritysjohtajana ja silläkin tavalla.. niin siellä sitten menemällä ... ja tarkkailemalla sitä yhteisöä, että mitenkä se minun työyhteisö voi, että olen pyrkinyt aina siihen, että se työyhteisö, missä minä olen, että kukaan ei voisi pahoin. Ja sitten olen ottanut sen - joskus aika vankastikin - esille. Ja vienyt sen läpi ja mistä se johtuu. Kyllä se saattaisi olla tällainen ihmisen analysointi ja tällainen

puuttuminen semmoiseen ihmisen henkiseen huonoon oloon, niin kyllä se varmasti olisi voinut vaikuttaa sillä tavalla, että sitä ei olisi osannut puuttua sitten, jos ei olisi itse sitä kokenut. Kyllä minulle on tullut sellainen ihmisten tarkkailu ja että miten ne ihmiset voivat henkisesti niin kuin ulospäin nähtynä. Että minä niin kuin tahtomattani katson sen. Että minä haen sitä tilannetta, ja melkein tiedänkin sitten, että se ei kestä monta päivää, esimerkiksi työpaikallakin, niin se ottaa minuun yhteyttä, että haluaa keskustella.

He ovat jo molemmat keski-ikäisiä ja ovat ikäänkuin kääntäneet ikävät kokemuksensa, joita molemmat pitivät erittäin vakavina, positiiviseksi voimavaraksi, joka kannustaa heitä kuuntelemaan ja auttamaan muita. Heillä molemmilla näyttää olevan herkkyytensä lisäksi myös tietynlaista lujutta ja voimaa, jota myös auttamistyössä tarvitaan:

että jos ja kun siitä (kiusaamisesta) selviää, niin se tekee sellaisen - no, voi olla, että pikkasen sellaisen kovuudenkin, että rupeaa luottamaan siihen, että ikinä ei kukaan minun ylitseni kävele. Elikkä sitä oppii puolensapitämistä.

He vaikuttavat varsin tasapainoisilta ihmisiltä, jotka ovat työstäneet kokemuksiaan ja nyt kuin kiusaamiskokemustensa hedelmänä voivat olla muita tukemassa. Tätä tasapainoa ja myös selviytymistä kuvaa seuraava sitaatti: "Oikeastaan voisi kirjottaa kiitoskirjeet niille kiusaajille näin jälkeen päin, kun se kaikki on omalta kohdalta ohi." Joten he itsekin kykenevät näkemään ikävät kokemuksensa suorastaan elämänsä yhtenä voimavarana.

Koulussa kiusattujen sosiaalinen herkkyyys näkyy myös suhtautumisessa omien lasten koulunkäynnin seuraamiseen. He vaikuttavat varsin kiinnostuneilta lastensa asioista ja tarkkailevat erityisesti, kiusataanko heidän lastaan koulussa:

On ne sen opettanut, että nyt kun itsellä on lapsia, että mä aina käyn joka vanhempainillassa ja vaikka mitä esteitä olis, niin yritän järjestää, että mä pääsen sinne ja otan yhteyttä lasten opettajiin ja seuraan lasten koulumenestystä ja tarkkaan, ettei pääsis sellasta tapahtumaan heille kuin minulle. Joo, mä heti ottaisin. Ja mä tiedän, että jos mä pikkusenkin havaitsisin jotakin sellaista, mä ottaisin opettajaan yhteyttä, jos opettaja vähättelis sitä, sanois ettei se nyt varmaan niin o, niin mä varmaan ihan loukkaantuneena sanoisin, että tää asia kyllä nyt täytyy tutkia joka tapauksessa.

Sinänsä mielenkiintoinen huomio oli, että haastattelemiemme lapsista vain yhtä oli jossain määrin kiusattu. Siis heidän lapsensa eivät tämän mukaan olisi mitenkään erityisen alttiita kiusaamiselle, joten se ei näyttäisi siirtyvän tai millään

lailla "periytyvän" seuraavalle sukupolvelle. Se, ovatko heidän lapsensa jopa muita paremmassa turvassa koulukiusaamiselta, jää arvailujen varaan, sillä tässä suhteessa meillä on varsin pieni joukko tutkittavia johtopäätösten tekoon, noin puolella haastatelluistamme ei ollut vielä lapsia.

8.3.3. Kiusaamisen vaikutus koulumenestykseen

Arvioissa kiusaamisen vaikutuksesta koulumenestykseen on myös vaihtelua. Kolmannes katsoi kiusaamisen vaikuttaneen **kielteisesti** heidän koulumenestykseensä (ks. liite 7). Tähän joukkoon kuuluu kolme koulunsa kiusaamisen vuoksi keskeyttämään joutunutta miestä. Yksi heistä on kuitenkin tutkimusjoukkomme ainoa maisterintutkinnon suorittanut henkilö. Eräs toinen lukion kesken jättänyt on nyt iltalukiossa jatkamassa opintojaan. Puheenvuoron saakoon joukon koulutetuin:

Koulumenestys kärsii kiusaamisesta välittömästi. Siitä olen katkera, etten ole ylioppilas, vaikka sitten maisterinpaperit myöhemmin olen hankkinutkin ja muitakin tutkintoja pätevyyksineen, niin että tuota, ei siitä intelligentsiasta mitään puutu.

Koulun keskeytyminen on tietysti selkeä negatiivinen kiusaamisesta seuraava asia. Tosin yllä lainattu henkilö alkoi välittömästi koulun keskeytyksen jälkeen valmistautua jatko-opintoihin, joissa hän menestyi hyvin ja joita hänellä olikin runsaasti. Koulun keskeytyminen ei estänyt kuitenkaan hänen jatko-opintojaan ja ammattiin valmistumista, joten vaikutukset ovat lähinnä emotionaalisia.

On ihan selvää, että jos koulusta on paljon pois, niin koulumenestys heikkenee. Kiusaamisen vuoksi **poissaoloista** kertoi noin kolmannes tutkimukseemme osallistuneista:

Mulla oli oikeestaan yhes vaihees poissaoloja liikaa ja... poissaolot laski numeroita väliaikaisesti, mutta kyllä mä ne sitten taas kirin takasi. Kahlasin läpi sen ala- ja yläasteen ihan hyvin numeroin, vaikka välistä vähän hankalaa olikin.

Kauhiastihan mä.... omaa todistusta kahton ... kyllä mull oli kouluaikana paljon poissaoloja, että mä oon tullu niinku siihen tulokseen, että se on niinku torjunu se koulu jotenkin, että se on ollu joku paha asia tai, että sinne on ollu vaikia mennä.

Runsaiden poissaolojen ja koulun keskeytymisen lisäksi kiusaaminen **vaikeutti** heidän **keskittymistään** koulussa opiskeluun. Kiusaaminen vei suuren osan heidän huomiostaan ja voimistaan heikentäen heidän opiskelutuloksiaan. Kahden henkilön kohdalla on kyse, ainakin jossain määrin, tällaisesta kiusaamiseen liittyvästä alisuoriutumisesta:

No, minä en osannu koulussa sitten oikeastaan yhtään mitään ... aina olin pois kärryiltä, mitä oli tapahtunut. Oli vaikea keskittyä. Koko tunti sai ajatella mitä seuraavalla välitunnilla tapahtuu...

Mä en oikeastaan niinku oottanutkaan mitään muuta, ku että koulut loppus. Että se vaikutti mun koulumenestykseen suoraan. Että niinku ihan kolmanteen luokkaan asti niinku mä menestyin ihan hyvin koulussa, ja siitä lähtien niinku mä olin niinku sellaista kultaista keskiporukkaa. Se oli tämmönen asia, joka niinku minua aina häiritsi hirveesti. Mä olisin niinku aina halunnu olla, niinku yrittää enemmän, mutta jotenkin mulla oli semmonen tunne, että mikään ei ikään riitä. Ja mä en jotenkin tuota osannu keskittyä.

Kun kiusaaminen on jatkuvaa tai lähes jatkuvaa, niin sen vaikutus ihmiseen on varsin kokonaisvaltaista ja vie suuren osan kiusatun huomiosta ja energiasta. On luonnollista, ettei sellainen opiskeluympäristö tarjoa parhaita mahdollisia edellytyksiä hyvään koulumenestykseen.

Toisaalta kuitenkin yksi tutkimukseemme osallistunut kertoi kiusaamisen pikemminkin **parantaneen** koulumenestystä, koska silloin oli aikaa ja hän käytti sen opiskeluun:

No se enemmän niinku paransi oikeestaan (koulumenestystä), ku oli aikaa itelle ja sillä tavalla... Ja opiskelin kans paljo, ett oli siin vähä jotain positiivistakin.

Hyvä koulumenestys tuottaa kiusatulle ainakin jossain määrin myönteistä palautetta, jota hän ei kaverisuhteista juurikaan saa. Koska onnistumisen ja menestymisen kokemukset ovat kaikille ihmisille välttämättömiä, erityisen merkittäviä niiden olettaisi olevan kiusatuille.

Myönteisen palautteen saamisesta ja hyväksynnän etsimisestä on kysymys myös seuraavassa nuoren miehen vaihtelevassa suhtautumisessa koulutyöhön:

Sitten siin oli sellanen, että loppujen lopuks kiusaus jatku ja jatku ja tuli raskaaks se tilanne niin, sitten mää niinkun rupesin hakeen hyväksyntää opettajilta ja rupesin taas kiltiks ja keskiarvo nousi ja sitten sain aika

hyvän päästötodistuksen ja... se oli ihan niinkun loppuvaiheessa... En mä tiä harkittuja, mutta siis tosi mustavalkoisia päätöksiä oli. Se on sitte kaikki tai ei mitään että, kun mä rupesin häiriköks niin mää olisin jääny luokalle. Sitten kun tuli, annettiin viikon loma ja uhattiin tarkkiksella, sitten mä päätin, että nyt mä rupeen kiltiks ja sitten keskiarvo nousi. Se oli niinku tosi jyrkkä muutos.

Tilanteen piinallisuutta kuvaa jyrkät muutokset kiusatun asenteessa koulutyöhön ja epätoivoisentuntuiset yritykset lopettaa kiusaaminen. Häiriköinnillä ei saavuttanut kavereiden suosiota, eikä kiusaaminen loppunut. Sillä ei saanut luonnollisestikaan opettajilta myönteistä palautetta, joten koulutyöhön keskittyminen oli sittenkin parempi vaihtoehto. Luultavasti menestyminen tuntuu myös itsestä paremmalta kuin heikot koulusaavutukset.

Eräs henkilö puolestaan kertoi, vaikka hän piti kiusaamisen vaikutusta koulumenestykseen selkeän kielteisenä, että hyvä koulumenestys oli kuitenkin hänelle tärkeää:

Siellä oli jopa ... tytär, jonka minä päihitin piirrustuksessa, mutta se siitä sitten.... Ja myös muut taideaineet, jos nyt vaikka ainekirjoitus lasketaan niihin, niin kaikki mahdollinen, sellainen luova, mitä ei ollut ollenkaan sillä tavalla, kuin nykyään koulussa on, niin se oli se, missä minä menestyin ja se oli se, mikä auttoi minua, että minä olen yleensä tässä.

Lahjakkuus ja menestys edes jollakin alueella oli voimavara, jonka varassa kiusattu jaksoi eteenpäin. Ja ylipäätään selviytymisen kannalta se näyttää olleen merkittävää. Edellä siteerattu henkilö tosin on yksi niistä, jotka joutuivat keskeyttämään koulunkäynnin myöhemmin kiusaamisen johdosta.

Haastattelemistamme useat, noin kolmasosa, menestyi koulussa omasta mielestään hyvin tai erittäin hyvin. He kaikki arvioivat kiusaamisen vaikuttaneen kielteisesti heidän itsetuntoonsa. Ahon (1996, 42-43) mukaan itsetunnon heikot oppilaat asennoituvat koulutyöhön kielteisesti ja ovat alisuoriutujia. Meidän tutkimuksessamme näyttäisi olevan viitteitä siitä, että kiusaamisen vuoksi heikentynyt itsetunto ei kuitenkaan suoraan johtaisi heikkoon menestykseen koulussa. Mahdollisesti osa kiusatuista pyrkii kompensoimaan kiusaamisen kielteisiä vaikutuksia hyvällä koulumenestyksellä, vaikka koulutyötä häiritsevätkin useilla esim. kiusaamisesta johtuvat poissaolot ja keskittymisvaikeudet. Yksiselitteisten johtopäätösten tekeminen kiusaamisen vaikutuksista koulumenestykseen on kuitenkin epävarmaa, koska ei tiedetä, minkälaista olisi kiusattujen koulumenestys ilman kiusaamiskokemuksia.

Kiusaamisella tuntuu siis olevan kielteistä vaikutusta koulumenestykseen, mutta myös myönteisiä vaikutuksia on nähtävissä. Jopa samoilla henkilöillä näyttää olevan molempia vaikutuksia. Yli puolet haastatelluista ei katsonut kiusaamisen vaikuttaneen koulumenestykseen tai heillä ei ollut oikein selvää käsitystä kiusaamisen yhteyksistä koulumenestykseen, joten kiusaamisen vaikutukset ovat vaihtelevia ja yksilöllisiä.

8.3.4. Kiusaamisen vaikutus koulutukseen

Puolet haastatelluista katsoi, että kiusaamisella oli jotain yhteyttä ammatilliseen suuntautumiseen tai tietyn ammatin hankkimiseen. Neljän henkilön kohdalla kiusaaminen oli suunnannut kiinnostusta alalle, jolle on hakeutunut tai on hakeutumassa. Kiusaamisen vaikutus ammatinvalintaan voi olla joko kielteistä tai positiivista, kuitenkin ammattiin liittyvät valinnat ovat yleensä varsin kauskantoisia, joten kiusaamisella on tässä mielessä pitkälle ulottuvia yhteyksiä.

Kiusaaminen näyttää suunnaneen haastatelluista kolmasosalla erityistä kiinnostusta ja keskittymistä omaan itseensä, mikä osaltaan on ohjannut tai rajannut heidän **ammatinvalintaansa** (ks.liite7). He elävät omassa sisäisessä maailmassaan ja osa heistä ei näytä kaipaavankaan paljon ihmissuhteita, kuten keski-ikäinen haastattelemamme nainen kertoo:

On varmaankin sikäli, että minulla ei oikeastaan ole ystäviä perheen lisäksi ja tuntuu, että en niin kaipaakaan. Perheeni on tärkeä ja he riittävät. Vois ajatella, että olenpa epäsosiaalinen, mutta en mielestäni ole, kun olen ollut aika monenlaisissa työpaikoissakin ja en ole kohdannut niissä ihmissuhdeongelmia omalle kohdalleni. Voihan se olla tämä taiteilijan ammattikin, jota kohti kuljin ilmeisesti tietämättäni ja joka lopulta valitsi minut, että se vaatiikin kykyä tulla toimeen oman sisäisen maailmansa kanssa, että niin kuin kaveri itsensä kanssa, niin se riittää. Ja loikkaus tänne koulumaailman puolelle antaa ihmiskontakteja kuitenkin, ettei sitä erakoidu, mutta ei ole tarvetta sitoa ketään enemmänä kuin reiluksi kaveriksi.

Tai kuten eräs nuori mies, joka ei ole - ainakaan toistaiseksi - uskaltanut kiusaamisen vuoksi opiskelemaan ollenkaan, toteaa: "Haluan työn, jossa saa olla mahdollisimman vähän tekemisissä ihmisten kanssa."

Neljännes tutkimukseemme osallistuneista puolestaan oli erityisen kiinnostuneita ihmissuhteista ja sosiaalisista kysymyksistä ja he toimivatkin ihmisten parissa työssään tai vapaa-aikana. Varsinaisesti kuitenkin vain yksi henkilö arveli kiusaamisen osaltaan vaikuttaneen sosiaaliseen työhön hakeutumisessa. Näin hän kertoo:

Kyllähän tietenkin... kyllä siinä varmaan yks syy on siinä, että mä olin kuitenkin seittemän vuotta... kaupungin nuorisotyöntekijänä. Että niinku kyllä se varmasti oli yks syy siihen, että kuitenkin sellaiseen sosiaaliseen ammattiin halusin.

Kuitenkin melkein joka toinen toimii sellaisissa ammateissa tai aikoo sellaiselle alalle, joissa ollaan joko jonkin verran tai paljon vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. Vaikka osalla onkin arkuutta ihmisten kanssa toimimisessa, niin siitä huolimatta - tai ehkä juuri sen vuoksi - he ovat työssään ihmisten joukossa. Ehkä heillä on nimenomainen halu ja tarve voittaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät ongelmansa. Kun he eivät koe onnistuneensa lapsena sosiaalisissa suhteissa, niin he ehkä haluavat nyt kuitenkin aikuisena saada myönteisiä kokemuksia ihmisten parissa, kuten Furman (1997, 99-100) on uudessa teoksessaan esittänyt.

Kiusaamisen vuoksi puolet kertoi kouluikäisenä viettäneensä paljon aikaa kotona koulun keskeytymisen vuoksi, tai koska heillä ei ollut yhtään kaveria. Kolme henkilöä kertoi käyttäneensä tämän ajan itsensä kehittämiseen. He ovat harjoittaneet omia vahvoja puoliaan tai löytäneet kokonaan uusia lahjakkuuden alueita itsestään. Tämä valmistautuminen oli suunnannut ja luonut pohjaa tulevaan ammattiin hakeutumiseen ja valmistumiseen. Eräs kiusaamiseen liittyvien ongelmien vuoksi lukiosta eronnut kertoo:

...ja minä sitten (erosin lukiosta) ennen pääsiäistä. Se oli sitten, että minä hyödynsin sen ajan siihen, että harjoittelin ne kaikki tehtävät ylikuntoon, millä Sibelius-Akatemiaan pyritään ja tuota siinä jäi sitten minulle aikaa siksi kevääksi valmistua siihen pääsyutkintoon, että minä pääsin sitten ensimmäisellä kerralla sisälle Sibelius-Akatemiaan.

Nuori koulukiusattu nainen löysi itsestään kokonaan uusia kykyjä keksiessään yksin ollessaan tekemistä:

Mää niinkun opin sillä tavalla niinku ehkä kehittämään itteeni, sillä tavalla, että kun mää olin niin paljo yksin. Ja piti niinku jotain jollain alueella pätee, ett mää huomasin sitten yks kerta, ett mää olin hyvä piirtään, ni mää rupesin sitä kehittään. Mää piirtelin päivät pitkät ja rupesin kirjoittaan, että mää olin ihan luokas paras aineenkirjottaja ja

piirtäjä koko ala-asteen ajan, ainakin ne viimeiset vuodet. Ja opiskelin kans paljon.

Kiusaamisesta johtuen hänen elämänsä kapeutui, mutta samalla suuntautui syvemmin omiin vahvuuksiin ja niiden kehittämiseen. Näin kiusaamisella oli tässäkin mielessä kahdenlaisia vaikutuksia.

Yksinäisyydestä luonnollisesti seuraa sosiaalisten suhteiden harjoittelun jääminen vähälle. Koska koulussa suhteet luokkatovereihin olivat kiusaamisen sävyttämiä ja puolella kiusatuista ei ollut yhtään kavereita vapaa-aikoinakaan, niin luontevien tasaveroisten suhteiden harjoittelu ikätovereiden kanssa jäi pakosta niukaksi. Tästä kertokoon noin 20-vuotias naishaastateltavamme:

Varmaan se oli sitäkin, että ehkä ei oppinu toisten kanssa olemista, kun oli niin paljon yksin. Tuli semmonen arkuus justiin ihmisiä kohtaan. Jos aattelee, että mä oon hirveen realistinen, realistisesti aina aatella itteni suhteen, että mussa kykyjä on, mutta sitte taas, jos aattelee niinku millanen mä oon ihmisenä, niin siinä on ollu semmosta niinku epävarmuutta ja ...

Kolme henkilöä kertoi haastattelussamme, että kiusaamisella oli suoraa kielteistä vaikutusta ammattiin valmistumiseen. He kokevat, etteivät ole päässeet tai uskaltaneet kykyjään vastaaviin tehtäviin. Kaksi heistä ei kiusaamisen pelon vuoksi ole uskaltanut opiskelemaan ja hankkimaan ammattia itselleen. Toinen heistä, nuori mies, kertoo:

En ole koulussa, enkä mene (painokkaasti). Olisin kunnolla hakeutumassa kouluun, jos ei olisi kiusattu.

Myöskään jo keski-ikäinen nainen ei ollut opiskellut ylioppilaaksi tulon jälkeen, vaikka hänellä oli hyvä todistus:

... varmasti todistuksen perusteella olis ollu mahdollisuuksia hakea opiskelemaan yliopistoon ja mikä olis kiinnostanutkin, niin mä en ole koskaan hakenu edes opiskelemaan...En mä sitä ehkä silloin tiedostanu niin, mutta nyt mä olen ajatellu, että kun mä silloin ajattelin, etteihän minusta mitään voi tulla koskaan ja ei mun kannata hakea ja sinne on joka paikkaan niin paljon hakijoita ja musta tuntuu, että se oli niinku kumminkin se, joku pelko, että sielläkin kiusataan, vaikka eihän kuitenkaan lukiossa, eihän siellä ollu kiusaamista.

Hänen heikko itseluottamuksensa näkyy hänen pohdinnassaan ja se lienee myös yksi tekijä, miksi hän pitää itseään myös ei-selviytyjänä.

Koulussa kiusaamisen vuoksi ja opettajan painostuksen johdosta syntynyt käsitys omasta huonoudesta on vaikuttanut erään mieshenkilön käsityksen mukaan siihen, ettei ole saanut sellaista ammattia ja menestynyt, niinkuin olisi halunnut. Hän kertokoon itse:

...ja menin metsäkouluun ja tuota minä huomasiin, että minä nautin matematiikan lukemisesta metsäkoulussa. Enkä minä o englantia lukuun ikään, siitä minä sain nelosen, matematiikasta nelosen ja äidinkielestä viitosen ja että minä sain niinku keskiasteen todistuksen sieltä ja huomasiin, että kyllähän mull ois ollu päätä luku. Mutta että sitä tuli kansakouluaijana semmonen käsitys, ettei minusta oo mihinkään. Kyllä kai en tiedä se voi olla, että jos mää olisin menestynyt koulussa paremmin ja tuota niin olisin saanut koulutusta, kyllä minä halusin niinku luku jotain, että minusta olis tullu jotain. Mutta minä oon ihan vain sillä lailla menny harjottelehen työpaikkoihin ja sieltä kautta sitä kautta, että minä en o niinku koulutuksen kautta edenny mihinkään ammattiin....

Näiden kahden edellä siteeratun henkilön osalta näyttäisi olevan kysymys myös heikosta itsetunnosta, etteivät he ole koulutuksen kautta saaneet ammattia. Kummallakin näyttäisi olleen edellytyksiä hyvään koulumenestykseenkin. Heikon itsetunnon ja myös kiusaamisen taustalla lienee molemmilla yhteisenä tekijänä kodin vähävaraisuus:

.... tietysti ku minähän olin köyhemmän perheen laps ja meitä oli kaheksan sisarusta -vieläkin on kaikki elossa- niin minusta silloin oli niin kauhiasti enempi vallalla semmonen kastijako koululaisten kesken ja se tuntu, että kun oli rikkaita maanviljelijöitä ja oli köyhiä maanviljelijöitä ni, ne rikkaat sano melkein opettajalle, että miten sinä opetat tai sää lopetat sen koulun tai jotain tämmöstä siin oli. Mää muistasin että aina ne niinkun parhaat, vauraimpien talojen isännät, ne oli niinku koulun johtokunnassa tai sillä lailla. Se on semmonen. Ja sitten niitten lapsia kyllä hoidettiin minusta opettajienkin taholta toisella lailla ku meitä huonompiosasia, että se oli semmosta painostamista.

Köyhyyteen liittyvä ja ehkä sitä merkittävämpikin tekijä saattaa olla kodin ja koulun kuulttuurien erilaisuus. Vaatimattomista oloista lähtenyt kokee itsensä koulun vieraassa ympäristössä jo lähtökohtaisesti alamittaiseksi ja kiusaaminen vain entisestään lisää sitä. Heidän ammatillisen koulutuksen puuttumisen taustalla lienee siis monia eri tekijöitä.

Kiusaamisella voi olla ammatinvalintaa rajaavia ja toisaalta sitä ohjaavia tai suuntaavia vaikutuksia. Huono menestys koulussa tai koulun keskeytyminen antavat puutteelliset edellytykset tietyille aloille, mutta monia mahdollisuuksia jää silti

käytettäväksi. (Ks. liite 7.) Kiusaamisen kielteiset vaikutukset itsetuntoon tai sosiaalisuuteen saattavat sekä rajoittaa että suunnata ammatinvalintaa. Yksilön oma asenne ja suhtautuminen on tärkeää. Näyttäähän esimerkiksi vaikeudet ihmisten parissa toimimisessa johtavan toiset eristäytymään ja muutamat puolestaan ehkä juuri niiden vuoksi ihmisten pariin. Kiusatulla itsellään on siis tärkeä päättäjän osa omasta elämästään, ehkä vielä tärkeämpi kuin muilla ihmisillä keskimäärin. Ovathan kiusaamisen kielteiset vaikutukset uhkaamassa hänen elämäänsä.

8.4. Haastateltujen käsitykset omasta selviytymisestään

Haastateltavilta tiedusteltiin, pitivätkö he itseään enemmän selviytyjänä vai ei-selviytyjänä. Kysymystä ei määritelty tai täsmennetty tarkemmin, pyrkimyksenä oli saada henkilö harkitsemaan selviytymistään yleisemmällä tasolla kuin vain kiusaamiseen yhdistyneenä, puntaroimaan selviytymistään elämässä yleensä. Haastateltavien ajateltiin suhteuttavan omat kiusaamiskokemuksensa mielessään elämänkokemukseensa yleensä ja arvioivan kiusaamista ja sen merkitystä vertaamalla sitä muihin elämänsä tapahtumiin sekä vastoinkäymisiin tai vaikeuksiin. Mahdollisimman vähän yksilöidyllä kysymyksellä ajateltiin saatavan aidointa tietoa siitä, ovatko he selvinneet kokemuksistaan ja katsovatko he kiusaamiskokemuksilla olevan osuutta selviytymiseensä tai ei-selviytymiseensä.

Noin 70% haastatelluista piti itseään selviytyjänä. Jotkut heistä ilmaisivat käsityksensä empimättä ja vakaasti mainiten samalla elämässään vastaantulleita vaikeuksia, kuten ruumiinosan vammautumisen, perheväkivallan, avioeron, työttömyyden sekä taloudelliset vaikeudet. Eri vastoinkäymisten ja kohdattujen ongelmien mainitseminen oman selviytymisarvion yhteydessä näyttäisi viittaavan juuri siihen, että haastateltavat pohtivat selviytymistään elämänkulkuunsa yleisemminkin kuin vain määrättyyn kokemukseen liittyvänä asiana.

Selviytyjät olivat eri-ikäisiä, heitä oli niin viisikymmen- kuin kaksikymmenvuotiaissakin. Enemmistö haastatelluista oli selviytyjiä ja monet heistä ajattelivat kiusaamiskokemusten ehkä lopultakin "karaisseen" heitä. Karaistumistapaa, kiusattuna olemista, ei kuitenkaan mitenkään ihannoitu:

On se sen vaikuttanut, että en loppujen lopuksi kovin herkästi anna periksi, kun tulee ongelmia vastaan. Tulee se oivallus, että mun on itse tehtävä ongelmalle jotain. Että tietynlaista päättävyyttä on tullut, että se kiusaaminen opetti selviytymään tällaisista tilanteista.

Kyllä minä ainakin olen selviytyjä. Kun sulle ollaan oikein viheliäisiä, niin tulee siinä lopulta semmoinen uhmamieli, että kyllä minä vielä näytän teille.

Aikuisena osaa jo suhtautua, kun järkeä tulee, niin ei se enää haittaa. Mutta jos ollaan murrosiän alapuolella ja sun vammasta pilkataan, niin silloin sitä ei ymmärrä.

Ei se (kiusaaminen) enää vaikuta, oon aika hyvin siitä päässyt.

Selviytyjille vaikutti olevan muita luontevampaa puhua avoimesti ja dramatisoimatta elämänsä vastoinkäymisistä. Monella heistä oli lisäksi parhailleankin elämäntilanteissaan ongelmia ratkaistavanaan, mutta omaa selviytymistä ei silti epäilty:

Vaikka jonkun ulkopuolisen silmin katsottuna ja jos vielä tietäisi minun koko tämänhetkisen elämäkin, niin joku voisi ajatella, että voi luuseriraukka. Mutta ei mulla koskaan ole sellainen olo. Minä seison omilla jaloillani ja minulla on varaa omiin mielipiteisiin, joista pystyn vastaamaan. Että on ihan ehjä olo. Pystyn uskomaan itseeni.

Siinä kohti minä oon aina ollu vahva, että aina on noustu ylöspäin, että sitä mennään vaikka kiven läpi sitten. Se on tämä yrittäjän elämäkin sellaista, että heikommat olis jo monesti tehny konkurssin. Kun on tämmöisiä kokemuksia elämässä menty läpi, niin kumma on, jos ei siihen kastiin (selviytyjiin) kuulu. Kyllähän se joku katastrofi sitten pitäis olla, että siitä ei selviytyisi. Tarkotan, että joku sairaus tai joku vakavampi juttu.

Varsin vakuuttavasti määritteli itsensä selviytyjäksi myös eräs haastateltu, jonka elämään oli sisältynyt paljon koettelemuksia:

Mää oon siis totaalinen selviytyjä...Tämä kaikki räkkääminen ja kaikki nämä vaikeudet ja sitten...veli oli luuseri, se anto myötä. Mutta minähän en anna myötä, en siis varmaankaan. Potkin arkussakin varmaan vastaan.

Neljä haastateltua, noin 30% kaikista haastatelluista, ei määritellyt itseään selviytyjäksi, vaikkakin vain yksi haastateltu oli mielestään ei-selviytyjä. Näistä

neljästä haastatellusta muodostui "epävarmojen selviytyjien" luokka. Kaksi epävarmaa selviytyjää pohti selviytymistään tämänhetkisten tuntemustensa ja omien elämäntilanteittensa valossa. He olivat molemmat miehiä ja he kuuluivat tutkimusjoukkomme nuorimpaan kategoriaan, joten heidän kiusaamiskokemuksensa olivat tuoreimpia. Heidän selviytymisensä oli tunnustelevaa:

Tässä vaiheessa kyllä tuntuu, että olen selviytymässä, että ois nyt kuitenkin voinut olla pahemminkin, että...

No tällä hetkellä mä katon, että mä oon selviytymään päin kyllä, että nytte pystyn ihan hyvin...toimimaan.

Vaikka miesten tämänhetkiset tuntemukset vaikuttivat tulevaisuuteen suuntautuvilta, eivät tuntemukset olleet kovinkaan vahvoja tai optimistisia. Tuntemukset olivat vaihdelleet kiusaamiskokemusten aikana ja vielä kokemusten jälkeenkin varsin voimakkaasti. Molemmat mainitsivat kiusaamiskokemuksista selviytymisessä olleen rankkoja vaiheita, joihin oli tarvittu myös ammattiauttajaa koulun ulkopuolelta:

Siin on ollu semmonen vaihe kyllä, että ei omaa tahtoo meinannu löytyy ollenkaan ja tuntu, että on aivan niinku pihalla kaikesta ja ei pysty suojeleen itteensä.

On kyllä tuntunut monta kertaa, että henki pois.

Yksi haastateltu ei määritellyt itseään sen paremmin selviytyjäksi kuin ei-selviytyjäksikään. Hänessä yhdistyivät vaikutelmat selviytyjästä ja ei-selviytyjästä monella eri tasolla: Hän oli tehnyt paljon ja vaativia asioita pitääkseen elämänsä ohjaket käsisään aina kouluajoista lähtien ja hän tuntui arvostavan saavutuksiaan. Kuitenkin hän koki myös, että elämässä oli ollut paljon surua ja pettymystä, vaikka hän ulkoisesti arvioiden ja haastattelun perusteella vaikutti myös menestyneeltä. Hän mainitsi vakavan sairauden koettelemukseksi. Lähes 40 vuoden takaisia kiusaamiskokemuksiaan hän kuvaili tarkasti ja yksityiskohtia muistaen. Pahimpana hän piti sitä, että oli saanut syntipukin roolin jo varhain ja tuo rooli oli jatkanut omaa elämänsä kouluajojen jälkeenkin: Vaikutelmaksi jäi, että koettu kiusaaminen oli jättänyt haastateltavaamme melko syviä jälkiä.

Että jos syntipukiksi joutuu, niin se kyllä jatkuu sitten kaikissa elämän eri tilanteissa ja sitä hyvää, mitä tekee, niin se jää ihmisiltä

huomaamatta. Tulee semmoinen persoonallisuus, jota oudoksutaan ja siis, tuota - ehkä juuri tällaista persoonallisuutta niin kuin minä, niin oudoksutaan. Ja en sano, etteikö tuo sairaudenkin ilmenemisen osasy sitten myöhemmin voisi olla näissä kiusaamiskokemuksissa.

Yksi haastatelluista ilmaisi selkeästi ja alistuneentuntuisesti olevansa ei-selviytyjä. Hänen keskikouluaikeiset kokemuksensa kiusaamisesta olivat melkein kolmekymmentä vuotta vanhoja ja hän kertoi yhä useammin viime aikoina ajatelleensa, että koulunjälkeisen elämän vastoinkäymisten, kahden avioeron, yksinhuoltajuuden ja sen tosiasian välillä, että häntä kiusattiin kouluaikeana kiitettävästä koulumenestyksestä, yritteliäisyydestä ja moitteettomasta käyttäytymisestään huolimatta, täytyy olla jokin yhteys. Kiusaamiskokemukset olivat tehneet araksi ja rohkeuden puute oli estänyt opiskelemaan hakeutumisen lukion jälkeen:

Todistuksen perusteella olis ollut mahdollisuus päästä suoraan yliopistoon ja se kiinnostikin, kun kauppakorkeaan mentiin suoraan minun papereitani huonommilla, mutta kun en kelvannut kavereillekaan niin ajattelin, etten kelpaa minnekään enkä kellekään, niin en hakenut koskaan minnekään edes lukion jälkeen opiskelemaan. Että ajattelin jo silloin, etteihän minusta mitään koskaan voi tulla ja siellä taustalla oli se, joku pelko, että sielläkin kiusataan, vaikka eihän lukiossakaan enää ollut sitä kiusaamista, kun ne pahimmat eivät lukioon tulleet sitten. Kyllä minusta tuntuu, että jos ei olis kiusattu, niin en olis luonteeltani näin alistuva ja aikuisiän vastoinkäymisiinkin osaisin suhtautua jotenkin paremmin, ettei kaikki romahtaisi aina aivan pienistä asioista.

Tutkimuksemme ei-selviytyjän kokemukset koulu-elämästä olivat ristiriitaisia. Hän menestyi kiitettävästi ja koki, että opettajat arvostivat paitsi hänen menestystään myös hänen sopeutuvaisuuttaan, hyvää käytöstään ja vaatimattomuuttaan. Näistä ominaisuuksista koulukaverit puolestaan tekivät pilaa ja olivat torjuvia. Ristiriitaiset kokemukset koulu-elämän vuorovaikutustilanteista vähensivät hänen yhteydentunteen, johdonmukaisuuden ja merkityksellisuuden kokemuksiaan etenkin, kun hän koki ristiriidan sellaiseksi, ettei itse voinut siihen vaikuttaa. Antonovskyn (1987, 185-186) mukaan ristiriitaiset kokemukset heikentävät yksilön kokemusta yhteydentunteesta, heikentymisen seurauksina hän mainitsee vetäytymisen ja taipumuksen luovuttaa ja antaa periksi.

Selviytymiskäsitysten kokonaistarkastelussa näyttäisi siltä, että kiusatuksi joutumisen kokemukset eivät välttämättä tee kiusatusta ei-selviytyjää, jonka myöhempään elämään kokemukset vielä vaikuttaisivat. Kun kokemuksiin saadaan etäisyyttä ajallisesti, ne jäävät muistoiksi tai sellaisiksi kokemuksiksi, joiden voidaan jopa ajatella opettaneen selviytymistä ja pärjäämistä.

Kuitenkin tutkimuksessamme oli henkilöitä, joiden käsitykset omasta selviytymisestään olivat epävarmoja tai tunnustelevia. Kiusatun rooli koettiin niin pysyväksi, että kiusatulla oli taipumus joutua syntipukin rooliin aikuisyhteisöissäkin. Kiusaamisen katsottiin vaikuttaneen oman elämän kannalta tärkeisiin valintoihin ja päätöksiin. Omaan menestymiseen ja selviytymiseen tähtäävät valinnat olivat saattaneet jäädä tekemättä.

Koulukiusaamisella voi pahimmillaan olla pitkäkestoisia vaikutuksia yksilön elämään. Kiusaaminen aiheuttaa epävarmuutta, jonka vuoksi kiusattu vetäytyy ja häneltä saattaa jäädä käyttämättä hyväkseen sellaiset mahdollisuudet, joilla hän voisi itse vaikuttaa tulevaisuuteensa. Myös Paloheimon (1997, 10) mukaan kiusaamisella on pitkäkestoisia vaikutuksia uhrien elämässä ja pahimmillaan ne voivat olla pysyviä. (ks. liite7)

8.4.1. Selviytyjien erilaiset elämäntilanteet

Kymmenen selviytyjäksi itsensä määritelleiden (70% kaikista haastatelluista) elämäntilanteet olivat kaikki varsin erilaisia. Puolella heistä oli työ tällä hetkellä, osalla toistaiseksi ja jotkut olivat kokeneet töiden loppumisen, työpaikan vaihtumisen ja myös töiden vaihtumisen kokonaan erilaisiksi. Yksi selviytyjistä oli sairaseläkkeellä ja yksi oli työtön. Kaksi selviytyjää opiskeli päätoimisesti tällä hetkellä kotipaikkakuntansa ulkopuolella.

Tyytyväisyys oman arjen kulkuun, tunne oman elämän hallinnasta tuli esille monen selviytyjän ajatuksista, vaikka kouluaikaisia kiusaamiskokemuksia oli juuri kertailtu ja pohdittu niitä mitenkään vähättelemättä:

Kun lähdin opiskelemaan sitten, niin siitä oon tosi tyytyväinen ollut, että oon saanut olla ihan rauhassa (ei kiusattuna) ja opiskella niitä asioita, jotka kiinnostavat.

En ole esimerkiksi aikasemmissa työpaikoissani kohdannut ihmissuhdeongelmia eikä niitä ole tullut vastaan nykyisessäkään

työssäni. Nykyinenkin työni vaatii lukuisten ihmiskontaktien lisäksi myös kykyä tulla toimeen oman itsensäkin kanssa, ja kaikesta tästä selviän hyvin. Niin että kaikki tämä riittää tyytyväisyyteen. Että selvitty on kiusaamisesta.

Aina on ihmisellä joku unelma ja haave, joka kantaa. Minä itsehän elän omaa elämäni, ja teen ne päätökset siitakin, nautinko vai enkö nauti elämästäni ja jos lannistun, niin jää ne unelmat saavuttamatta. Kun tuli vaikeuksia eteen silloin kouluaikana ja sitten työelämässäkin myöhemmin, niin usko unelmiin se vei silloinkin eteen päin.

Selviytyjien perhetilanteet vaihtelivat paljon, oli perheellisiä, avopareja, eronnut yksinhuoltaja, eronnut yksineläjä sekä opiskelevia sinkkuja. Heidän arkipäivässään saattoi olla itsessään haastetta jo tarpeeksi:

Jos lukee mun sairaskertomuksenkin, että sanotaan nyt alle viiskymppinen ja melkein sokee, niin en mä tässä tietysti kovin kuolevalta joutsenelta kuitenkaan näytä...

Onhan niitä ollut, kovia kokemuksia, tuli alkoholi ja vääränlaiset ystävät mukaan kuvioihin. Niin meni sitten asunto, kun ystävä petti ja sitten vielä meni työpaikkakin. Vähemmän mulla nyt on, mutta pystyn olemaan omillani enkä muuta haluakaan kuin mielenterveyttä ja rauhaa.

Yhden selviytyjän tulevaisuus oli vielä avoin. Hän toivoi pääsevänsä opiskelemaan alaa, joka häntä kiinnosti ja jolta hän oli jo opintoja suorittanutkin. Hänen kohdaltaan jäi vaikutelmaksi, että hänen kouluaikaiset kiusaamiskokemuksensa vaikuttivat vielä joskus hänen elämäänsä ahdistavasti, vaikka hän arvioikin itsensä selviytyjäksi.

Nyt mulla on hirveesti energiaa ja mulla on elämä kääntynyt aivan kuin toiseen suuntaan - johtuu varmaan terapiasta. Olen opiskellutkin taas. Mutta vieläkin mua mietityttää se kiusaaminen, se tulee aina silloin tällöin mieleen...Aina hyvä, jos siitä voi jonkun kanssa puhua, kun tuntuu, että mun kaveritkaan ei enää yhtään kestä kuunnella siitä.

Selviytyjien tämänhetkiset elämäntilanteet eivät tuntuneet suoranaisesti vaikuttavan ainakaan siihen, että haastatellut olisivat olleet taipuvaisia näkemään itsensä ei-selviytyjänä, sillä selviytyjistä välittyi optimistinen asennoituminen siitakin huolimatta, että elämäntilanteet eivät kaikilla selviytyjillä olleet ongelmattomia. Ikävissäkin asioissa yritettiin nähdä myönteisiä puolia.

Selviytyjät näkivät mahdollisuuksia arjessaan ja omissa elämäntilanteissaan ja asennoituivat mahdollisuuksiin avoimesti. Oma arkipäivä nähtiin merkityksellisenä. Huomionarvoista tutkimuksemme kannalta on, että kiusaamiskokemuksia ei pidetty syynä vaikeisiinkaan elämäntilanteisiin. Antonovskyn (1987, 18) mukaan selviytymisen tärkeä osatekijä on juuri se, osataanko elämässä vastaantulevat ongelmat kohdata enemmän haasteina kuin taakkoina. Tutkimuksemme selviytyjät vaikuttivat osaavan näin tehdä.

8.4.2. Epävarmojen selviytyjien elämäntilanteet

Epävarmojen selviytyjien elämässä oli stressitekijöitä, jotka olivat vaikuttaneet jo pitemmän aikaa heidän arkeensa. Kolmen epävarman selviytyjän koulunkäynti oli keskeytynyt suunniteltua aikaisemmin. Siitä syystä kahdella oli tulevaisuus avoin ja toinen suunnitteli jatkavansa vielä keskeytynyttä koulunkäyntiään. Toinen oli työkokeilussa ilman vakituista työpaikkaa, mutta kouluun hän ei enää suunnitellut menevänsä. Monen lapsen yksinhuoltajaa harmitti puolestaan se, että ammattiin kouluttautuminen oli häneltä aikanaan jäänyt. Hänen tämänhetkinen elämäntilanteensa oli melko paljon voimia vaativa. Yhdellä epävarmalla oli kokemuksia kiusaamisongelmista työyhteisössään. Hän koki, ettei hän tällä hetkellä voinut täysin toteuttaa omia ideoitaan.

Epävarmat vaikuttivat vetäytyviltä ja eristäytyviltä. Heillä oli vain vähän sosiaalisia kontakteja ja he mainitsivat kontaktien luomisen itselleen vaikeaksi:

Kaveriporukassa tekis mieli jutella, mutta joku aina sitten laittaa olemaan hiljaa.

Kun pelkää, niin se pakottaa sit suojautumaan, niin ryhmässäkin sitten jää sivuun vaikka kuinka osais asiaakin. Tulee sellainen outsider-kompleksi, että jää niinku siihen vanhaan kaavaan, jää niinku sellaisia reaktiomalleja, että alistuu ja aina jättäytyy sivuun. Mun kohdallakin se olis ihan mahdollista, että se jäis niinku elinikäseksikin se kaava.

Työn kautta saadut kontaktit eivät tuottaneet tyydytystä, ne olivat pinnallisia eivätkä niin läheisiä, että yksityisemmistäkin asioista olisi tullut puhetta. Vetäytymisen yksi syy oli myös se, että kiinnostuksen kohteet olivat niin erilaisia.

Työssäni on tarpeeksi kahvinjuontia ja seurustelemista. Enkä sitten paljon liiku vapaa-ajallakaan missään eikä ole sellaista

mieshenkilöä, jonka kanssa viitsisin lähteä vaikkapa lenkille, kun ne ei muusta puhu kuin traktoreista ja näistä työkoneista, niin niitä minä en jaksa kuunnella.

Epävarmoista kahdella oli selvää taipumusta alistua tilanteeseensa. Toinen epäili, ettei hänellä ole taitoa pärjätä ihmissuhteissaan lainkaan ja toista vaivasivat erilaiset pelkotilat:

...mä en oo saanu mitään muuta aikaseksi kuin suuren perheen...ja mulla on kaks avioliittoa takana, että mä en edes ihmissuhteissa oo pärjänny ollenkaan...

Pelottaa aina uusien ihmisten kohtaaminen ja roskiakaan ei aina uskalla tuosta pihan poikki viedä, että ... joskus on niin pahoja päiviä, että pelkää sellaistaikin, että joku katselee ikkunan takaa ja irvailee siellä.

Epävarmoille selviytyjille oli tyypillistä vetäytyvä käyttäytyminen ja yksin viihtyminen vielä aikuiselämässäänkin. Lisäksi he vaikuttivat ainakin jossain määrin ahdistuneilta ja pessimistisiltä ja myös turvattomilta. He olivat taipuvaisia ajattelemaan, että kouluaikaisilla kiusaamiskokemuksilla oli myös jonkin verran vaikutusta siihen, millaista heidän elämänsä on tänään. Ehkä näin onkin, ainakin koulunsa kiusaamisen vuoksi keskeyttäneet ajattelivat, että koulu olisi tullut käytyä loppuun ilman kiusaamiskokemuksia ja koulun lopettaminen on epäilemättä asia, jolla on kauaskantoisia vaikutuksia yksilön elämään.

Vetäytyvä käytös, arkuus ja alistuminen ovat reaktiotapoja sosiaalisissa tilanteissa, ja nämä reagoimistavat tuntuivat olevan tyypillisiä ja pysyviäkin tutkimuksemme epävarmoille selviytyjille. Reaktiotavat olivat samantyyppisiä kuin Olweuksen (1992, 33-34) kiusaamistutkimusten uhreilla. Lisäksi Salmivallin (1996, 12) tutkimuksissa uhrin rooli vaikutti säilyvän jopa kouluasteelta toiselle siirryttäessä. Tutkimuksemme yhdellä epävarmolla oli kiusatuksi joutumisen kokemuksia myös työelämästä. Nämä tulokset vahvistavat eri tutkijoiden (mm. Antonovsky 1987, 186) näkemyksiä siitä, miten reagointimallien pysyvyys, reagoiminen aina samantyyppisesti vaihtelevissakin tilanteissa, vaikuttaa selviytymiseen, samalla tavalla reagoiminen ei välttämättä muuta yksilön asemaa, vaikka tilanteet vaihtelevat.

8.4.3. Katkeruudentunteet ja selviytyminen

Kysyimme haastatelluilta myös, tuntevatko he vielä katkeruutta kouluaikaisista kokemuksistaan. He arvioivat tämänhetkisiä tuntemuksiaan pohtiessaan, vieläkö tuntuu katkeralta. 35% haastatelluista oli sitä mieltä, että katkeruutta ei ollut jäänyt ikävistä kokemuksista huolimatta ketään kohtaan tai he eivät ainakaan halunneet ajatella niin, että sitä olisi jäljellä. Kaikki näin suhtautuneet pitivät itseään selviytyjänä. Yksi heistä kuului iältään nuorimpaan kategoriaan ja hänen kiusatuksi joutumisen kokemuksensa olivat siten tuoreessa muistissa, ne ajoittuivat lähimenneisyyteen. Hän ilmaisi itsensä katkeruutta kysyttäessä näin:

En ole ainakaan omasta mielestäni katkera kellekään, se vain oli niin eikä sitä mitenkään saa muutettua, niin se siitä sitten.

Muiden katkeruutta tuntemattomien ajatukset tiivistyvät kuvaavasti seuraavassa:

En haluaisi ajatella niin, että olisin katkera.

Yli 60% haastatelluista myönsi suoraan tuntevansa katkeruutta kokemuksistaan. Epävarmat selviytyjät kuuluivat kaikki katkeruutta tuntevien ryhmään, mikä ei liene yllättävää. Pettymys, aggressiivisuus, ahdistunut kokemusten pohtiminen vielä aikuisenakin, puolustuksenomainen ylimielisyys sekä suru tulivat kaikki näissä vastauksissa ilmi:

Siitä olen katkera tavallaan, että minulle ei annettu mielestäni sitä mahdollisuutta, mikä minulle olis kuulunut, jouduin lopettaa koulun sen kiusaamisen takia.

Nousee vieläkin sellainen verenhimoinen viha, kun muistelee.

En vois kuvitella niitä tervehtiväni edes, että mitä kuuluu, mä oon kyllä hirveän katkera, tunnen suorastaan vihaa.

Katkeruutta tuntevien joukkoon sijoittui suurin osa tutkimusjoukkomme nuorimmista, joiden koulumuistot olivat lähimpänä menneisyydessä ja toisalta taas katkeruudentunteen myönsivät myös monet vanhimman ikäkategorioiden haastatellut, jotka pitivät itseään selviytyjinä ja ulkoisesti arvioiden sekä haastattelun tuoman tuntuman perusteella myöskin olivat selviytyjiä. Ikä ja elämäkokemus eivät välttämättä tuoneet unohdusta:

On katkeruutta. On. Tuntuu, että itkettää, kun muistelee. Kyllä ne onneton vain ovat siellä minussa.

Katkeruudentunteiden kokemuksia ja selviytymistä vertailtaessa paljastui odotetustikin, että erityisesti ne haastatellut tunsivat katkeruutta, jotka arvioivat selviytymisensäkin epävarmaksi, liittyhän jo ainoastaan epävarmuuden tunteisiin sinänsä ahdistusta. Kuitenkin myös puolet selviytyjistä myönsi muistelevansa koettua kiusaamista katkeruudella eikä aikakaan välttämättä ollut häivyttänyt tunnetta, katkeruus kiusaamiskokemuksista myönnettiin kiertelemättä. Katkeruuden tunteiden selkeä myöntäminen on varmaankin selviytyjien kielteinen kannanotto itse kiusaamiseen, mutta se vahvistaa myös käsitystä heistä itsestään selviytyjinä. He olivat tietoisia tunteistaan ja kuvailivatkin niitä. Tulos vahvistaa Antonovskyn (1987, 150) käsitystä, jonka mukaan selviytyjät eivät koe kielteisiääkään tunteita uhkana itselleen ja heillä ei ole tarvetta peittää niitä, vaan he uskaltavat paljastaa ne tilanteen niin vaatiessa.

8.4.4. Ammattiauttajien tuki ja selviytyminen

Haastatteluissa ilmeni myös, kuinka paljon kiusaamiskokemuksissa on käännytty ammattiauttajien puoleen ja kuinka paljon se on kiusattuja auttanut, että varsinaisen koulutilanteen ulkopuolella on ollut elämäntilannetta selvittävä ammattilainen. Oppilaanohjaajan ja terveydenhoitajan puoleen ei ollut käänntynyt ongelmissaan kukaan haastatelluista.

Auttamisen ammattilainen oli kaikille häntä tarvitseville löytynyt koulun ulkopuolelta, ja apua olivat antaneet nuorisopoliklinikka, psykologi ja psykiatri. Kiusaamisesta selviytymiseen apua hakeneita oli kolme koko tutkimusjoukosta ja he kaikki olivat 20-25-vuotiaita.

Kaksi apua hakeneista kuului epävarmojen selviytyjien luokkaan ja he kertoivat hakeutuneensa ammattiauttajalle vasta siinä vaiheessa, kun olivat jättäneet koulukäyntinsä kesken.

Olin ensin masentunut ja tuli sitten tällaisia paranoidisia piirteitä, että rupesin kaikkia pelkäämään ja kaikki kontaktit katkes vähitellen...koulu jäi ...vanhempiinikin oli vihamielinen suhde ja

lopulta istuin yksin kotona... Siinä vaiheessa sitten avun saamisessakin piti edetä nopeasti, se mun tilanne oli sellainen...

Kyllä mä olen psykologilla olen käynyt. Se oli siinä vaiheessa kun jätin kouluni kesken.

Toisella heistä on takanaan pitempiaikainen terapiavaihe ja kokemukset siitä ovat olleet myönteisiä. Hän on etenemässä kohti parempaa selviytymistä, koulunkäynnin jatkaminenkin on aluillaan. Kokonaisuuden ja oman itsensä arvioinnissa osana tuota kokonaisuutta on jo määrätynlaista etäisyyttä ja sitä kautta hallintaa. Tähän on varmaan terapiakin tähdännyt:

Mä sain niinku purkaa sitä, mitä mulla oli, vaikka sitten hän ei niinkun käsitellyt sitä, kun mun tilanteessa piti edetä niin nopeasti eteenpäin. Mä oon kuitenkin ainakin päässyt siitä syvästä vihamielisydestä. On tää (koko kiusaamisesta alkunsa saanut prosessi terapioineen) sen opettanut, että tää maailma on aika kova paikka loppujen lopuks ja siihen on omat syynsä, ihmisetkin voi olla pahoja ja muuta, mutta toivottavasti ei oo pysyvää epäluottamusta tullu. Oon oppinu asioita ittestäni ja ihmisen psyyken toiminnasta ja reaktioista... Ryhmään kuuluminen on vieläkin joskus vaikeeta, kun tulee entisenlaisia reaktiotapoja.

Avun hakeminen ja asennoituminen siihen, että on avuntarvitsija, voi myös osoittautua vaikeaksi. Avunhakija voi olla sitoutumatta omaan auttamiseensa, jolloin asioita ei päästä käsittelemään, ilmenee välttelyä, joka voi kertoa henkilön halusta kulkea omia teitään, mutta se voi paljastaa myös persoonallisuudesta jotakin. Näin kertoo toinen apua hakenut epävarma selviytyjä:

Oikeastaan mä en käynyt kuin kerran siellä psykologilla kun se olis heti ollu passittamassa mua jonkun toisen luokse, niin...ei sitten...

Samanaikaisesti koulunkäynnin kanssa oli pitempiaikaista tukea hyödyntänyt vain yksi selviytyjä. Hänen kohdallaan tukitoimet olivat olleet pitempiketoisia ja tuesta oli ollut apua:

Terapia on ollut hyvä. Mä oon käyny nuorisopolilla lukioaikana ja sen jälkeen pari vuotta. Siellä on tullut uskoa itseensä ja semmoista päättäväisyyttä, opiskelukin on sujunut hyvin. Terapia on antanut myös jonkin verran eväitä aatella kiusaamistakin uudelta kantilta.

Kaksi pitkäkestoisesti apua saaneet olivat kokeneet omassa terapiassaan harmilliseksi sen, että kiusaamiskokemuksia ei ollut keskusteluissa heidän mielestään käsitelty tarpeeksi. Ne oli jätetty syrjään siksi, että terapia oli ollut "ratkaisukeskeistä". Terapiassa oli enemmänkin keskitytty tarkastelemaan erilaisia vaihtoehtoja ja toimintamalleja, joita käyttämällä selvittiin aina tilanteittain eteenpäin. Heidän mieltään kiusaamiskokemukset olivat jääneet vielä kaihertamaan ja itse haastattelutilanne toi heille myös mahdollisuuden purkaa pahanolontunteitaan:

Helpottaa niin kun saa puhua eikä kukaan vähättele. Mutta se on hirveän tuskallista muistella (murtuen).

Niitä kokemuksiakin pitäis vielä käsitellä, siks mä oon täällä.

Kaksi eli puolet tutkimuksemme epävarmoista selviytyjistä eivät olleet hakeneet apua kiusaamiskokemuksiinsa. He molemmat ajattelivat nyt, että niistä olisi ollut hyvä aikanaan hakeutua puhumaan. Leimautumisenpelko oli ollut esteenä ammattiauttajalle hakeutumisessa ja toisaalta rohkeuden puute esti niistä puhumisen myöhemmin:

Vaikka monesti mietin, että onko minussa todellakin jonkinlaista psykiatrista vaivaa ja että voinko minä koskaan ajatella esimerkiksi perheen perustamistakaan, niin leimautumisen pelosta en mennyt kuitenkaan ammattiauttajan luo.

Kyllä se perheneuvolassa käydessäni mielessä kävi monesti, mutta siellä keskusteltiin aivan toisista asioista, varhaislapsuudesta ehkä jotakin puhetta oli ja kun se ohjautui se keskustelu muualle, niin en uskaltanut ottaa itse kiusaamiskokemuksia puheeksi. Olis ehkä hyödyllistä vielä nytkin ottaa ne puheeksi kun ne on tullut enempi taas pinnalle ja on elämäkokemustakin tullut.

Tutkimus osoitti ammattiauttajien tarpeellisuuden, sillä kolmesta apua hakeneesta kahdella terapia oli selkiyttänyt koulukiusatun elämäntilannetta ja vahvistanut heidän suuntautumistaan omaan tulevaisuuteensa. Kolmas apua hakenut ei tuntunut sitoutuneen alun alkaenkaan avun saamiseen, hänenkin kohdallaan olisi pitempiaikainen tuki varmaankin tuottanut tulosta.

Apua hakeneet olivat kaikki nuoria. Nykyisin avun hakeminen näyttää onnistuvan ja apua haetaan myös koulukiusaamiseen. Erityisen tärkeänä

pidettiin sitä, että ammattiauttajan kanssa voitaisiin puhua itse kiusaamiskokemuksista riittävästi ja tarpeeksi pitkään, jotta niiden käsittelemättömyys ei jäisi vaivaamaan.

8.4.5. Selviytymistä edesauttavia tekijöitä

8.4.5.1. Harrastukset ja suuntautuminen elämässä

Kaikilla haastatelluilla oli elämässään alueita, joiden he katsoivat olleen ja olevan tärkeitä tekijöitä selviytymisessä. Osa selviytyjistä piti vahvaa tahtoaan, "selviytyjän luonnettaan" perusteena sille, että he ajattelivat olevansa selviytyjiä. Henkistä vahvuutta ei pidetty kuitenkaan ainoana tärkeänä tekijänä, vaan kaikkia eri taipumuksia ja harrastuksia korostettiin myös selviytymistä edesauttavina tekijöinä.

Monet kiusatut omasivat taiteellisia taipumuksia, ja niistä oli tullut heille tärkeitä harrastuksia. Harrastuksesta oli tullut myös kahdelle pitkäaikainen ammatti. Taiteelliset taipumukset toivat tunteen siitä, että oli jossain asiassa hyvä ja tämä taas vahvisti itseluottamusta:

Mä aloin tietoisesti piirtää yksin ollessani ja huomasin olevani hyvä piirtämään. Se huomattiin koulussakin ja se antoi itseluottamusta.

Säestystaito ja musikaalisuus herättivät ristiriitaisia tunteita, siis ihailuakin jonkin verran.

Kaikki sellanen luova, mitä ei nyt ollut ollenkaan samalla tavalla kuin nykyisin on, niin niissä minä menestyin ja se kohotti itsetuntoa ja auttoi minua, että yleensä olen tässä.

Liikuntaharrastus, siinä menestyminen sekä luonnossa liikkuminen olivat olleet voimanlähteitä ja keinoja purkaa ikävien kokemusten aiheuttamaa pahaa oloa. Kilpailuissa menestyminen toivat tunteen siitä, että oli edes jossain asiassa hyvä:

Jos mulla ei olis luontoharrastusta, en varmaan kestäis tätä liikehommaakaan. Mettällä kävin jo kouluaikana. Jos lähen vaikka vaan viideksi tunniksi tuonne mettään, niin akut latautuu viikoksi ja

sillä mettään menemisellä mä purin pahan oloni jo silloin kouluaikoina.

Kyllä se (kiusaaminen) mulle oli kova paikka, mutta kun minulla oli urheilu, niin minä sen kautta sitten koin menestystäkin. Minä oon myöhemminkin joutunut tekemään kovia juoksu- ja hiihtolenkkejä silloin, kun henkiset paineet ovat olleet kovia. Että fyysisellä rasituksella minä sitten oon tasottanut mieleni.

Lukeminen oli luontevaa yksinäiselle ja sitä kautta virisi kiinnostus omasta suuntautumisesta. Yksi haastatelluista oli päätoiminen historianopiskelija yliopistossa ja kolme haastateltua mainitsi erityisesti kiinnostuneensa psykologiasta kiusaamiskokemustensa seurauksena. Kahden toiveena oli päästä opiskelemaan psykologiaa, toisella heistä oli jo opintoja siitä suoritettunakin. Kolmannelle psykiatrian oppikirjoista löytyi kannustusta ja apua vaikeiden kokemusten aiheuttamaan ahdistukseen:

Se tilanne, mihin se kiusaaminen johti ja mistä minä jouduin selviämään, opetti minusta itsestäni ja ihmisistä noin yleensäkin jotakin, mä luin psykologiaa, ja löysin apua siitä.

Achte-Alanen-Tienarin Psykiatriankirja oli minun toinen raamattuni. Minä luin sitä ja tutkiskelin itseäni ja sitten oli Elämäntaidon ja Menestymisen psykologia ja tämmöisiä näin, niin niistä minä näin, että mitä on 'käyttäytyä terveesti' (hymähdys) ja sillä juuri oli merkitystä, että minä niistä kirjoista kirjoitin tekstiä muistiin itselleni siitä, että mitkä kaikki minun ominaisuudet ovat terveillä ja menestyvillä ihmisillä.

Uskonto oli auttanut kahta haastateltua, he olivat myös pitäneet päiväkirjaa kokemuksitaan itsetutkiskelu- ja terapiatarkoituksin. He analysoivat omaa itseään haastattelutilanteessa oivaltavasti ja myös kokemuksiaan arvioiden:

Minä olen harrastanut näitten asioiden käsittelyä kirjoittamalla. Minulla on semmoinen teoria, että jo rakkauden kaksoiskäskynkin vuoksi pitää osata lähestyä ensin itseään. Jos ei todellakaan pysty rakastamaan itseään, niin mitenkä pystyy sitten lähimmäistäänkään.

Selviytymisessä on ollut tärkeää, että kriisissä löysin uskon, se on ollut tärkeää. Sitten mä oon pitänyt päiväkirjaa, terapeutista päiväkirjaa. Siihen oon kirjannu mietteitäni ja siinä mä oon sitten käsitellyt kiusaamista. Se vahvuus pitää löytää sisältään. Nuorena hallintakyky ei ole kehittynyt vielä ja kokemusten vaikutukset voivat olla syviäkin, että vaikka olisit sisäistänyt sen, että olet

huono ja ulkopuolinen niin siinä pitää sittenkin kasvaa vain ja se kestää aikansa.

Sekä tutkimuksemme selviytyjät että epävarmat selviytyjät omasivat vahvuusalueita, joita voitaisiin pitää sellaisina voimavaroalähteinä, joista selviytymisen varsinaiset keinot ovat löydettävissä. Omien vahvuusalueiden tunnistaminen ja hyödyntäminen oli keskeistä, vahvuuksien hyödyntämisen tuloksena kiusatulle muodostui käsitys jotakin osaavasta ja tietävästä ja ymmärtävästä itsestä ja juuri tämän käsityksen muodostumisen perusteella määräytyi se, kuinka hyvin haastateltu katsoi selviytymisprosessinsa sujuneen.

Tutkimuksemme haastateltuja voisi luonnehtia joko fysiologisesti tai kognitiivisesti suuntautuneiksi selviytyjiksi, joille esim. liikunta ja tiedonkeruu olivat tärkeitä selviytymiskeinoja. Sosiaalinen selviytyjä kykenee tarvitsemansa avun pyytämiseen ja puolet epävarmoista selviytyjistä olivat sosiaalista tukea hyödyntäneetkin. Osalla haastatelluista oli havaittavissa taipumusta eristäytymiseen ja vetäytytymiseen. Jotkut ajattelivat selviytymisessään olleen tärkeää se, että he kokivat kuuluvansa johonkin itselleen tärkeään ryhmään, he olivat siten myös sosiaalisesti tai emotionaalisesti suuntautuneita selviytyjiä. (Ks. liite 7.)

8.4.5.2. Merkitykselliset muut ihmiset

Itselleen merkityksellisten ihmisten ja näistä ennen muuta kavereiden olemassaolon tärkeys korostui lähes kaikkien selviytyjien mainitsemana, kun he arvioivat sitä, millaisten asioiden avulla he olivat selviytyneet kiusaamisesta. Se, että kiusatulla oli edes yksi kaveri, auttoi kiusattua ja tuntui lieventävän kiusaamisesta aiheutunutta mielipahaa:

Se oli muuten aika rohkea kaveri. Se tohti joskus tulla meillekin käymään vastoin porukan henkeä. Sillä oli aika tukeva vaikutus minulle, että se niin kuin kannatteli minua.

Kaverit tiesivät kiusaamisen ja olivat myös pelastamassa pahoista kiusaamistilanteista ja heitä muisteltiin lämpimästi:

Mulla oli hirviän hyviä kavereita muutama kappale, niin ne oli mun puolella aina, niin niiden ei tarvinnut kun kahtoa, jos joku rupes mua kiusaamaan. Ne säilyivät myöhemmässäkin elämässä.

Koulussa merkitykselliseksi ja myös ainoaksi kaveriksi mainitsi kaksi haastateltua kohtalotoverin, hänen avullaan ymmärsi sen, ettei itse ollut ainoa kiusattu.

Ja sitten kun mun ainoa ystävä oli yhtä huono ja torjuttu kuin minäkin, niin kiusattiinhan sitäkin. Niinku yhdessä oltiin siinäkin tilanteessa.

Merkityksellinen ihminen saattoi olla myös joku muu kuin oma ikätoveri.

No se pointti on just se taustayhteisö, joku siellä taustalla, joka on niinku toisesta maailmasta. Mummo tai joku, joka tykkää susta, rakastaa sua, vaikka sua pidettäs koulussa mimmosena läskipäänä tahansa, niin on joku, joka sanoo sulle, että ei se niin oo, että sä oot maailman paras tyyppi.

Kaverien olemassaolon tärkeys korostuu siksikin, että tutkimuksemme epävarmoilla selviytyjillä oli ollut koulussa korkeintaan joskus yksi kaveri, he olivat olleet paljon yksinään. Lisäksi kiusaaminen voimistuessaan oli karkoittanut sen yhdenkin, joka oli tuntunut hyvältä kaverilta:

Yläasteella ei sitten ollut kuin yksi oikein hyvä kaveri, niin ei sekään sitten halunnut olla minun kanssani, että sitäkin kiusataan.

No joo, tavallaan oli kaveri, mut ei me kyllä koulussa pahemmin oltu... vähäsen vaan.

Koulussa oli yks kaveri, aika pitkäänkin, mut sitten jäi pikku hiljaa kaikki, kontaktit katkes, kun tuli näitä paranoidisia piirteitä, että rupes niinku kaikkia pelkäämään.

Oli kavereita, mutta ne samat kaverit eivät sitten olleet kavereita siellä koulun pihalla.

Eri minäteorioissa (mm. Scheinin 1990, 58) korostuvat "merkitykselliset toiset", sellaiset tärkeät muut ihmiset, jotka erityisesti ja muita enemmän vaikuttavat yksilön kehitykseen. Koulukaverit luonnollisesti ovat näitä merkityksellisiä muita ja tärkeät ja merkitykselliset kaverisuhteet edistävät kaikkien yhdessä toimivien yksilöiden sosiaalista kehitystä.

Kaverisuhteeseen parhaimmillaan tulisi kuitenkin liittyä vastavuoroisuus. Jotta kaverisuhteeseen olisi myönteinen ja lojaalisuuteen kasvattava, sen tulisi perustua tasavertaisuuteen. Tutkimuksemme kiusattujen oppilaiden tilanteista vastavuoroisuus puuttui, ja sen puute omalta osaltaan edisti kiusatun vetäytymistä ja eristäytymistä, ja tällä kaikella saattoi vuorostaan olla kielteisiä vaikutuksia yksilön sosiaaliseen kehitykseen. Ystävien puute, yksinäisyys ja eristäytyminen ajavat pahimmillaan kiusattua kohti noidankehää, josta ulospääsy ilman apua ei ole lainkaan yksinkertaista.

8.5. Kiusaaminen - heikon yhteisöllisyyden ilmentäjä

Tutkimuksemme perusteella toteamme käyneen entistä selvemmäksi, että kiusaamisilmiö on kiinteä osa sitä todellisuutta, jossa elämme. Jos kiusaaminen erotetaan irrallisiksi tapahtumiksi erilleen kontekstistaan, häviää samalla kiusaamisilmiön kannalta keskeisiä elementtejä ja se nähdään liian kapeana ja jopa vääristyneenä. Kiusaaminen näyttää olevan osa yhteiskuntaamme, joka näyttää sietävän ja ylläpitävän, jopa tuottavan kiusaamista. Liian helposti kiusaaminen nähdään vain poikkeuksena tai virheenä ihmisten vuorovaikutuksessa, sitä ei nähdä kulttuurin ilmentymänä.

Tutkimuksemme lähes kaikki haastatellut viittasivat useissakin yhteyksissä siihen, että kiusaamista ei otettu oikein todesta. Merkittävää mielestämme oli kiusattujen kokemuksissa se, että kiusaamiseen saatettiin suhtautua joko avoimen välinpitämättömästi tai muodollisen torjuvasti. Kiusatun lähellä olevat ihmiset, kaverit, opettajat ja vanhemmat olivat yllättävän passiivisia tai haluttomia puuttumaan kiusaamiseen. Haastateltavamme ilmaisivat asian mm. näin:

Pitäisi suhtautua vakavasti siihen, mitä lapsi sanoo, että heidän sanomaansa voi todellakin suhtautua yhtä vakavasti kuin aikuisen puheeseen.

Kiusaamista ei saisi hyssytellä eikä vähätellä. Kiusaajien ja kiusattujen pitäisi saada tietää, että se ei ole normaalia.

En tiedä, olisiko se jotenkin sisäsyntyistä ihmisellä vai liittyykö se kiusaaminen sitten kasvatukseen tai ehkä sitten tähän kulttuuriin, mä en tiedä, onko muissa kulttuureissa sitten tällaisista tapana?

Se on vain koulu semmoinen ympäristö, jossa tällainen siemen elää.

Viime aikoina on korostettu suvaitsevaisuutta, johon liittyy yksilöllisyyden korostaminen, yksilön oikeudet ja yksilön koskemattomuus. Kiusaamisilmiöön liittyneinä nämä arvot näyttävät kääntyneen kiusaamisen myötäilemiseksi. Suvaitsevaisuus ymmärretään niin, että jopa kiusaamista jossain määrin suvaitaan. Ajatellaan, että kaikkien pitäisi itse "taistelemalla" löytää paikkansa. Taistelemalla ei kuitenkaan synny pelkästään voittajia:

Minulle se kiusattuna ja kiusaajana oleminen oli hyvin rankka kokemus - en tiedä, voisiko puhua psykoosista - kun olin nuori ja hallintakeinot oli vasta kehittymässä, niin sitten tuntu, että koko maailma on minua vastaan.

Ahon (1996, 40-41) mukaan urheilevien nuorten moraalikehityksessä voi olla poikkeavuutta. Heidän suhtautumisessaan luokkatovereihinsa on nähtävissä välinpitämättömyyttä ja piittaamattomuutta. He voivat olla kielteisellä tavalla vallankäyttäjiä ja jopa kiusaajia luokassa. Kilpaurheilun saadessa yhä näkyvämmän ja merkittävämmän osan yhteiskunnassa ja esimerkiksi tiedotusvälineissä tulevat sen arvot samalla malleiksi. Herääkin kysymys, mitä se vaikuttaa yleiseen suhtautumiseen toisiin ihmisiin?

Puuttui kai keinoja ja haluja, että menestyjien piti menestyä. Se oli kuin natsi-Saksassa siihen aikaan, että heikot vietiin krematorioon...

Kuopion yliopistossa tehty tuore selvitys kertoo ihmisten kokeman turvattomuuden syistä. Ylen Teksti-TV:n (11.11.1997, 108) uutisessa "Välinpitämättömyys luo turvattomuutta" kuvattiin kulttuuriamme välinpitämättömyyden yhteiskunnaksi. Tutkimuksen mukaan toiseksi eniten turvattomuutta yhteiskunnassamme aiheutuu kulttuuriimme liittyvästä ihmisten välinpitämättömyydestä. Mielestämme meidän tutkimuksemme kiusatut olivat myös mitä suurimmassa määrin välinpitämättömyyden uhreja.

Koska ihminen kasvaa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja häntä ympäröivän kulttuurin kanssa, niin "mitään historiasta, yhteiskunnasta ja kulttuurista riippumatonta ihmisolemusta ei ole olemassa. Ihmisyys on kulttuurin lahja." (Miettinen 1993, 73.) Kiusaaminen ja sen salliminen kuvastavat kulttuuriamme, jossa elämme.

10 POHDINTA

Tutkimusaineistomme oli mielenkiintoinen ja rikasmerkityksinen ja saimme monipuolista materiaalia tutkimusongelmiimme. Useimpiin kysymyksiimme näyttää olevan monia eri vastauksia ja jopa vastakkaisia tuloksia. Tämä moninaisuus teki tutkimusprosessista vaativan, se kuitenkin tiivistyi muutamaaan päätelmään.

Kiusaamisen syyt näyttävät olevan moninaisia; lähes ketä tahansa voidaan alkaa kiusata. Sellaista erilaisuutta, joka laukaisee kiusaamisen, voi löytyä jokaisesta. Tiedämme omasta kokemuksestamme, että on oppilaita, joita yritetään kiusata, mutta yritykset eivät tunnu tehoavan lainkaan. On myös niitä, jotka reagoivat kiusaamiseen, heidän kiusaamisensa onnistuu helposti. Oman tutkimuksemme kaikki haastatellut olivat niitä, jotka olivat reagoineet kiusaamiseen ainakin siinä määrin, että asennoituivat kiusaamiseen kielteisesti. Osa kiusatuista etsi syytä kiusaamiseensa omasta itsestään ja taustastaan, toiset taas ympäristöstään ja omasta vuorovaikutuksestaan siinä. Muutamat haastatelluistamme eivät osanneet sanoa kiusaamiseensa yhtään varmaa syytä ja tämä aiheutti epävarmuuden tunteita. Onko kiusaamisella loppujen lopuksi muuta syytä kuin, että kiusaaja haluaa kiusata?

Haastateltujen mielestä heidän omat kiusatuksi joutumisen kokemuksensa olivat vähintäänkin vakavia ja heistä "kiusaamiselle pitäisi jo tehdä jotakin". Kouluaikojen kiusaamiskokemukset herättivät osalla haastatelluista vieläkin kipeitä muistoja, vaikka heistä puolen kiusaamiskokemuksista oli kulunut jo kolme - neljäkymmentä vuotta. Jos kiusaaminen olisi tuntunut heistä yhdentekevältä tai melko harmittomalta asialta, tuskin he olisivat vaivautuneet ottamaan yhteyttä meihin. Päinvastoin, eräs merkittävässä terveydenhuollon virassa oleva henkilö kirjoitti meille puhuttelevan kirjeen ystäväänsä kohdistuneesta vakavasta kiusaamisesta nähtyään lehti-ilmoituksemme. Vaikka hän tiesikin rajautuvansa tutkimuksemme ulkopuolelle, hän halusi kuitenkin ilmaista, että kiusaaminen on vakavaa ja pitkäaikaisesti ahdistavaa paitsi kiusatulle, myös kiusaamista näkemään joutuville. Hänen mielestään koulun johto tulisi asettaa juridiseen vastuuseen oppilaisiin kohdistuvasta kiusaamisesta.

Kukaan ei myöskään osallistunut tutkimukseemme kertoakseen, että kiusaaminen on normaalia, vaaratonta tai opettavaista koululaisten toimintaa. Myös tämän asian kertominen olisi ollut haastatteluun pyrkineille ja valituille mahdollista (ks. liite 2). Tutkijoina olisimme mielellämme valinneet haastateltaviksi myös sellaisia henkilöitä, joilla olisi ollut vastakkaisiakin näkemyksiä kiusaamisen vakavuudesta ja vaikutuksista. He olisivatkin tuoneet kokonaan uusia näkökulmia tutkimukseemme.

Kiusaamisen koettiin vaikuttaneen kielteisesti itsetuntoon ja sen eri osa-alueisiin, ja moni kiusattu alkoi vetäytyä sosiaalisista tilanteista ja jopa jättäytyä kokonaan niiden ulkopuolelle. Toisaalta taas jotkut kokivat oman sosiaalisen herkkävaistoisuutensa kehittyneen juuri kiusaamisen vaikutuksesta ja he arvostivat tätä ominaisuutta itsessään. Vaikutukset koulumenestykseen olivat myös erilaisia: osa lopetti koulunkäyntinsä odotettua aikaisemmin, osalla koulumenestys huononi ja muutamalla kiusaaminen paransi koulumenestystä, koska oli aikaa opiskella yksikseen. Jotkut ajattelivat kiusaamisen vaikuttaneen heidän ammatilliseen suuntautumiseensa siten, että he nimenomaan halusivat hakeutua aloille, joissa he saavat hyödyntää sosiaalista herkkyyttään. Näin kiusaamisella voi olla sekä elämää rajoittavia että sitä suuntaavia seuraamuksia.

Joidenkin tutkimuksemme nuorimpien haastateltujen selviytyminen oli epävarmaa. Tämä tulos ei liene yllättävä, ovathan kiusaamiskokemukset tuoreessa muistissa ja näiden kokemusten käsittely on vielä kesken. Epävarmat nuoret kokivat tarvitsevänsä tukea ja kuuntelijaa selviytyäkseen. Kiusaamiskokemukset tuntuivat vaikuttaneen niin voimakkaasti, että nuoren pitäisi saada puhua niistä tarpeeksi, jotta hän voisi suuntautua kohti tulevaisuutta. Koska useimmilla kiusatuilla on jo kouluajaltaan se kokemus, että "kukaan ei ota todesta", niin viimeistään tässä vaiheessa pitäisi olla tukihenkilö, joka jaksaa kuunnella.

Selviytyminen kiusaamiskokemuksista on kuitenkin mahdollista ja selviytymistä edesauttavat eri tekijät. Jonkun oman vahvuuden tai lahjakkuuden löytäminen ja harjoittaminen on tärkeää, se antaa onnistumisen kokemuksia. Useimmat selviytyjät pitivät elintärkeinä ja korostivat hyviä ystäviä tai muuta sosiaalista tukea.

Selviytyjät olivat löytäneet itsestään voimia ja vahvuuksia, jotka hyödyttävät heitä myös yleensä elämässä. Muutamat ajattelivat, että omien vahvuuksien

keksiminen ja kehittäminen itsenäisesti ja paljolti myös yksikseen olivat vaikuttaneet heidän ammatinvalintaansa. Kuitenkin monet kokivat ongelmanaan huonon itsetuntemuksen, mutta sen alueen paljo työstäminen näyttää johtaneen ainakin iäkkäämmillä henkilöillä jopa poikkeuksellisen hyvään itsetuntemukseen.

Vaikka suurin osa tutkimuksemme haastatelluista oli mielestään kiusaamiskokemuksista selviytyjiä, tutkimuksemme ei kuitenkaan kerro mitään siitä, kuinka monet kiusatut yleensä selviytyvät. Voidaankin olettaa, että selviytyjiksi itsensä luokittelevat ottavat helpommin yhteyttä esimerkiksi tämänkaltaiseen tutkimukseen, joten ei-selviytyjiä voisi olla kaikista kiusatuista suurempi osa kuin meidän aineistossamme on.

Kertoessaan niistä teemoista, joista olimme kiinnostuneita, haastateltavamme antoivat samalla viestejä ja vihjeitä siitä, miten isoista ja syvällisistä ja koko sosiaalista kulttuuriamme koskevista asioista kiusaamisessa on perimmältään kysymys. Se, miksi kiusaaminen oli mahdollista ja miksi se saattoi jatkua, onkin ehkä tutkimuksemme mielenkiintoisin kysymys. Tämä kysymys johtaa tarkastelemaan kiusaamisongelmaa kokonaan uudelta tasolta ja laajemmista yhteyksistä. Haastateltaviemme kokemukset siitä, miten heidän kiusaamiseensa suhtauduttiin, kertovat mielestämme paljon meillä vallitsevasta yksilöä korostavasta kulttuuristamme. (ks. Pikas 1987, 35-38.)

Kun kiusaamisilmiötä tarkastellaan koko ympäröivän yhteisön ja kulttuurin tasolta, myös me joudumme arvioimaan omaa tutkimustamme kokonaan uudesta ulottuvuudesta. Tuleekin pohtineeksi, onko kiusaamisen tutkiminen yksilö- tai edes ryhmätasolla mielekästä lainkaan, onhan kysymys kuitenkin paljon yleisemmistä ja laajemmista koko elämäntapaamme ja kulttuuriamme koskevista asioista. Esim. erilaiset kiusaamisen interventio-ohjelmat suuntautuvat hoitamaan kulloinkin ilmeneviä kiusaamistapauksia ikäänkuin ne olisivat jossain määrin luonnollinen osa kouluelämää. Ilmiö hyväksytään yhteisöön ja kulttuuriin kuuluvaksi, sitä sitten hoidetaan tarvittaessa.

Mielestämme koulukiusaamisessakin on kysymys ennen muuta yleisestä suhtautumistavastamme toisiin ihmisiin. Meiltä näyttäisi puuttuvan todellista ja aitoa toisesta välittämistä. Aidossa välittämisessä lähimmäistä ei missään tilanteessa välineellistetä omien tarkoitusperien palvelemiseen. Kuitenkin liian usein muut koetaan kilpailijoiksi, jotka uhkaavat omien mahdollisuuksien toteutumista. Kulttuurimme korostaa sellaista yksilöllisyyttä ja sellaista

itsenäisyyttä, jossa vastavuoroinen ja tasaveroinen aito kumppanuus unohdetaan. Mielestämme tämänkaltainen ajattelu on vallitsevaa yhteiskunnassamme ja jo pienestä pitäen juurtuu lapsiinkin.

Myöskään kiusaamisen vakavuutta ei tunnuta riittävästi ymmärrettävän ja toisaalta selviytyminen jätetään monesti lähes yksin kiusatun omaksi huoleksi. Kiusaamista pidetään yksipuolisesti vain kiusattuun tai hänen taustaansa liittyvänä ongelmana. Sinänsä hyvät erityyppiset jämäköitymis- ja selviytymiskurssit korostavat nekin yksilöä, sitä, miten kiusatun pitäisi oppia pärjäämään ja selviytymään.

Kiusaamista pitäisi mielestämme jatkossa tutkia nimenomaan kulttuurisena ilmiönä, sillä kiusaaminen ei ole mikään irrallinen asia, vaan se osaltaan ilmentää asenteitamme ja arvojamme. Pitäisi pyrkiä selvittämään tarkemmin kiusaamisen sosiaalisia ja kulttuurisia yhteyksiä ja sitä, miten niihin voisi vaikuttaa.

Salmivallin (1995b, 369-370) mukaan kiusaamista voitaisiin tehokkaammin vähentää, mikäli kyettäisiin vaikuttamaan kiusaamista sivusta seuraavien ulkopuolisten asenteisiin siten, että he ottaisivat kiusaamistilanteissa aktiivisemman vastustajan roolin. Onkin vaikea uskoa, että ainakaan pitkäkestoinen ja kovaotteinen kiusaaminen voisi jäädä kokonaan koulukavereilta huomaamatta. Koska tutkimuksin on osoitettu olemassa olevaksi merkittävä vaikenijoiden joukko, olisikin kiintoisaa tutkia tarkemmin juuri näitä kiusaamisesta tietäviä, mutta ulkopuolella pysytteleviä. Mikä saa heidät vaikenemaan? Mitä he ajattelevat nähdessään kiusaamista? Miksi he toimivat, niin kuin toimivat? Mitkä seikat saavat heidät pysyttelemään ulkopuolisina?

Voitaisiin ehkä ajatella niin, että ulkopuolisten joukko edustaa yhteiskuntamme individualistista kulttuuria, sillä hehän suhtautuvat kiusaamiseen pitkälti samoin kuin tämän vallalla olevan kulttuurin yleinen tapa on. Tarkemmat tutkimukset ulkopuolisten ajatuksista ja asenteista toisivat mahdollisesti lisätietoa, millä ehdoilla ja edellytyksillä ulkopuolisesta voisikin tulla aktiivinen kiusaamisen vastustaja, oman vastuunsa tunteva ja sen mukaan toimiva.

Tutkimusaineistomme perustuu todelliseen elettyyn elämään, jota retrospektiivisyys ja introspektiivisyys rikastuttavat ja antavat sille syvyyttä. Kun

haastateltavamme kertoivat kiusaamisestaan itse haastattelutilanteissa, he olivat jo ennakolta pohtineet kiusaamistaan ja suhteuttaneet sen omaan elämäänsä. Teemamme edellyttivätkin haastateltavalta kykyä arvioida kiusaamistaan elämänsä kokonaisuudessa. Itse asiassa he tekivät meidän tutkimustyömme analyysia, johon me pyrimme pääsemään mukaan ja jatkamaan sitä.

Haastateltavamme tuntuivat omaavan taitoa pohtia ja eritellä omia kokemuksiaan ja itseään. Tämä on tutkimuksemme vahvuus ja heikkous, sillä kaikki heidän kertomansa on myös heidän itsensä suodattamaa, tulkitsemaa ja arvioimaa. Tutkimusjoukkomme saattaa olla jossain määrin valikoitunut ja se voi kaventaa tutkimuksemme tuloksia, sillä voidaan olettaa, että juuri analysointikykyiset ja verbaaliset henkilöt muita herkemmin ilmoittautuvat tämän tyyppisiin haastatteluihin. Voi myös olla, että tutkimuksemme ei tavoittanut vaikutuksiltaan kaikkein ikävimpiä kiusaamistapauksia. Mikäli tutkimukseen ilmoittautuneiden joukko olisi ollut suurempi, niin pohdintojen kirjokin olisi varmaankin ollut erilainen ja monipuolisempi.

Kiusaaminen paljastui suurempaan sosiaaliseen ja kulttuuriseen kehykseen kuuluvaksi ilmiöksi, vaikka yksilökeskeisyys oli lähtökohtamme. Tutkimuksemme voisi olla yksi puheenvuoro siinä yhteiskunnallisessa debatissa, jota käydään yksilöä ylikorostavan ja yhteisöllisen kulttuurin välillä. Tutkimuksellamme on merkitystä myös opettajan työssä, sillä se auttaa pitämään mielessä sen, kuinka pitkäaikaisiakin vaikutuksia kiusaamisella voi olla.

Itse tutkimusprosessi oli vaikea mutta mielenkiintoinen. Tutkimus vaati pitkän kypsyttelyn ja syventelyn, prosessin aikana tutkimuksen painotukset muuttuivat ja kohdistuivat uusille alueillekin. Esim. selviytymisteema ei ollut alusta asti mukana. Tulosten moninaisuus, sirpaleisuus ja vastakkaisuuskin hämäsi ja hämärsi aluksi, mutta kaikki tämä kääntyi lopultakin rikastuttamaan tutkimustamme: joku pieneltä näyttävä asia saattoikin paljastua merkittäväksi, sen vain piti ensin löytää. Näiden asioiden huomaamisessa oli aivan ratkaisevan tärkeää, että meitä oli kaksi tutkimuksen tekijää ja tämä triangulaatio on mielestämme tutkimuksemme selkeä vahvuus, sitä olisi voinut hyödyntää vieläkin enemmän tutkimuksen eri vaiheissa.

Kulttuurissamme ei ole tapana puhua itsestä eikä tunteista eikä varsinkaan, jos ei mene hyvin. Kiusaamisestakaan ei kerrota, koska pitäisi itse oppia selviytymään ja hoitamaan omat asiansa. Ei saisi paljastua heikoksi eikä rasittaa muita, ei edes omia vanhempia omilla murheillaan. Lapsikin oppii, että "ei pidä pienistä välittää", siksi hän ei myöskään kerro kiusaamisesta. Hänelle selviää, ettei kukaan oikeasti välitä ja tue, niinpä hän ei sitten enää yritäkään puhua tai pyytää apua. Nämä ovat useiden haastattelemiemme kiusattujen kokemuksia.

Kiusaamiseen liittyvä välttely, häpeä, silmien ummistaminen sekä eräänlainen kohtalonomainen suhtautuminen antavat kaikki tilaa kiusaamiselle. Kiusaaminen hyväksytään ilmiönä, jonka kanssa on vain opittava elämään: "Ei sille voi mitään." Tietynlainen avuttomuus ja todellisten pyrkimysten puuttuminen kiusaamisen lopettamiseksi näyttävät melko tavallisilta vanhempien ja myös opettajien suhtautumistavoilta kiusaamiseen. Myös kiusaajat huomaavat, että voi kiusata.

On varmaan niinkin, että kiusaajille ei oikeastaan koskaan kunnolla selviä se, kuinka ikävää ja vakavaa kiusaaminen on ja miltä se toisesta todella tuntuu. Kiusaamisen ja leikkimielisen kisailun välistä rajaa ei opitakaan oikeasti. Kun ei saa itkeä eikä näyttää, että sattuu, niin itseasiassa kumpikaan, kiusattu eikä kiusaaja, eivät opi kunnolla sitä rajaa, mitä toiselle voi ja ei voi tehdä. Riittävä herkkyys ja empatia jäävät kehittymättä, mikäli kulttuurissamme liikaa korostetaan itsenäisyyttä ja riippumattomuutta. Kaikkien yhteisön aikuisten tulisi ohjata lasta rajan ymmärtämiseen ja aina tarvittaessa osoittaa se selvästi. Empatia onkin määrättyissä tilanteissa sekä herkkyyttä että lujuuutta, vaatiihan se meiltä aikuisilta oivallusta siitä, mitä yhteisöllisyys parhaimmillaan on. (ks. Remes 1997, 6-7.)

Muutamissa haastatteluissamme oli terapeuttisia piirteitä. Erityisesti ne kiusatut, joiden kokemukset kiusaamisesta ajoittuivat lähimenneisyyteen, tuntuivat vieläkin olevan hakemassa apua. Ne, joiden koulunkäynti oli jäänyt kesken, ilmaisivat olevansa paitsi katkeria, myös sen, että selviytyminen ei aina ollut tuntunut itsestäänselvältä. Heistä kaksi oli ollut terapiassa pidemmän ajan ja he molemmat kertoivat haastattelun lopussa oma-aloitteisesti kokevansa vieläkin helpottavana sen, että he voivat puhua kokemuksistaan jonkun kanssa. Nämäkin kokemukset ja ajatukset kertovat omalta osaltaan siitä, että eri instituutiomme eivät aina yksin kykene hoitamaan ilmennyttä ongelmaa läpikotaisin pois vaikuttamasta. Koulu ja terveydenhuoltopalvelut ovat osa

yhteistä sosiaalista kulttuuriamme. Sosiaalisen herkkyyden tulisikin vaikuttaa koko yhteiskunnassa.

Epävarmoiksi selviytyjiksi tutkimuksessamme luokiteltujen katkeruudentunteet ovat varmaankin myös luonnollisia etenkin, jos aikuiset ovat vähätelleet kiusaamiskokemuksia tai jos niitä on pitänyt syystä tai toisesta salata. Mutta myös suuri osa tutkimuksemme selviytyjistä ilmaisi katkeruutensa vielä vuosikymmenien kuluttuakin ja lisäksi jotkut, jotka kielsivät olevansa katkeria, olivat kuitenkin omaksuneet omassa elämänskoulussaan määrätyllä tavalla välinpitämätöntä "minkäpä sille sitten voi" -asennetta. Tällaisen elämänskoulun opetus lieneekin, että ei saisi välittää, sattuuhan sitä kaikenlaista. Mikäli yhteisöllisyys kulttuurissamme ei lisäännä, niin tulevaisuudessakin monet joutunevat elämänskoulussaan koville.

Kaikki epäoikeudenmukaisesti kohdellut eivät kuitenkaan taivu hyväksymään välinpitämättömyyden asennetta. Lähes kaikille kiusatuille oli omassa elämänskoulussaan muodostunut oma elämänfilosofia, jossa korostuvat yksilön tasa-arvoinen kohtelu ja toisista ihmisistä huolehtiminen. Tällaisia kiusattuja kiusaaminen näyttää herkistäneen sosiaalisesti. Heidän oikeudenmukaisuudentajunsa on jopa korostunut. He painottavat sosiaalisten suhteiden ja ystävyuden tärkeyttä, vaikka heillä itsellään voi edelleen olla ongelmia niissä. He uskovat myös, että koulukiusaamiseen voidaan vaikuttaa. Omilla ihanteillaan ja ajatuksillaan he vaikuttavat toteuttavan Franklin (1980, 38) ajatusta, että avuttoman uhrinkin osassa voi piillä mahdollisuus muuttaa tragedia inhimilliseksi saavutukseksi.

Näyttäisi siltä, että kiusaamisen uhrit ovat aivan kuin sijaiskärsijöitä yhteiskuntamme vääränlaisen yksilöllisyyden korostamisen ja kovuuden vuoksi. Samalla he kuitenkin herkistyvät sosiaalisesti ja myös näkevät muita paremmin, minkälaisessa sosiaalisessa todellisuudessa elämme. Ehkä meidän olisi aika kuunnella, mitä yhteisömme sosiaalisuuden kannalta tärkeää sanottavaa heillä on.

LÄHTEET

- Aho, S. 1995. Minän ja minäkäsityksen kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagentti-opettaja. Luovuuden irtiotto. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja B: 48, 9-37.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Opetus ja kasvatustieteiden sarja. Helsinki: Edita.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä & S. Ahonen & E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114-158.
- Antikainen, A. 1988. Johdatus Kasvatustieteisiin. Juva: WSOY.
- Antonovsky, A. 1987. Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arajärvi, T. 1989. Kouluikäisten psyykkisistä häiriöistä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 140-145.
- Autonsaari, R. 1996. Kiusaajan ja uhrin roolit säilyvät. Psykologian tutkimus 8/1996, 12.
- Ayalon, O. 1995. Selviydyn! Yhteisön tuki ja selviytyminen. Suomentanut Kimmo Absetz. Jyväskylä: Gummerus.
- Baumeister, R. (toim.) 1993. Self-Esteem. The Puzzle of Low Self-Esteem. The Plenum Series in Social / Clinical Psychology. New York: Plenum Press.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suomentanut (ja toim.) Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.

- Burns, R. 1982. *Self-Concept Development and Education*. Dorset: Holt, Rinehart and Winston.
- Coleman, D. 1997. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Suomentanut Jaakko Kankaanpää. Keuruu: Otava.
- Coleman, J. C. (toim.) 1982. *Kouluvuosien psykologia*. Suomentanut Eeva Pilvinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Coopersmith, S. 1967. *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Egidius, H. 1986. *Positivism - fenomenologi - hermeneutik. Konsekvenser för didaktik och vårdvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Entwistle, N. 1988. *Styles of Learning and Teaching. An Integrated Outlinen of Educational Psychology for Students, Teachers and Lectures*. London: David Fulton Publishers.
- Erikson, E. H. 1982. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Suomentanut Esko Huttunen. Jyväskylä: Gummerus.
- Feshbach, S. ja Weiner, B. 1991. *Personality*. Lexington: D.C. Heath and Company.
- Fogel, A. 1993. *Developing through Relationships. Origins of Communication, Self and Culture*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Frankl, V. 1980. *Elämän tarkoitusta etsimässä*. Suomentanut Ben Furman. Keuruu: Otava.
- Frude, N. 1993. *Hatred Between Children*. Teoksessa V. Varma (ed.) *How and Why Children Hate*. London: Jessica Kingsley, 72-93.
- Forman, S. G. 1993. *Coping Skills Interventions for Children and Adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Furman, B. 1997. Ei koskaan liian myöhäistä saada onnellinen lapsuus. Juva: WSOY.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1-32.
- Hakanen A. 1992. Perustietoa persoonallisuuden psykologiasta. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Turku: Painosalama.
- Harjunkoski, S.-M. & Harjunkoski, R. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen - haaste kasvattajalle. Juva: WSOY.
- Hellsten, T. 1993. Elämän lapsi. Vastuulliseen aikuisuuteen. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1993. Teemahaastattelu. 6. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Husserl, 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Helsinki: Loki-kirjat.
- Huttunen, A. & Salmivalli, C. 1996. Ystävyysuhteet ja kiusaaminen koulu- luokassa. *Psykologia* 31 (6). Rauma: Suomen psykologinen seura, 433-439.
- Jokinen, S. 1995. Kivun kasvot. Jyväskylä: Gummerus.
- Jacobson, M. & Wiegand, E. 1996. Muutosvoima minussa. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Järvinen, V. 1996. Kiusaajaporukat palasiksi ja luokka rooliharjoituksiin. *Opettaja* n:o 44-45. 1.11.1996, 12-13.
- Kalliopuska, M. 1984. Itsetunto. Mänttä: Kirjayhtymä.

- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.
- Kari, J. & Huttunen, J. 1981. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Keuruu: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1985. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallista kehitystä. Keuruu: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Kirk, U. 1992. Psykkinen ensiapu. Suomentanut Pauliina Mantsinen. Helsinki: PunaMusta.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A: 34.
- Koppinen, M.-L. & Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Kirjayhtymä.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1995. Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY, 95-138.
- Laaksovirta, T. 1988. Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Lazarus, R. & Folkman, S. 1984. Stress Appraisal and Coping. New York: Springer.
- Löytömäki, J. 1995. Vakava kiusaaminen väheni Helsingissä. Opettaja n:o 39. 29.9.1995, 12-14.
- McDavid, J. & Harari, H. 1968. Social Psychology. Individuals, Groups, Societies. New York: Harper & Row.
- Merenheimo, J. 1990. Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74.

- Miettinen, R. 1993. Reformipedagogiikan perusta - yksilö vai yhteiskunta?
Teoksessa: Stähle, P. (toim.) Pedagogisia vaihtoehtoja. Vantaan
täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus. 68-79.
- Mäkelä, K. (toim.) 1992. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki:
Gaudeamus.
- Munter, S. 1997. Kiusatun oikeusturvan sudenkuopat. Koulurauhaa n:o 6/1997,
8-11.
- Munter, H. 1995. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa
P. Lyytinen & M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia
kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY,
66-86.
- Nurmi, J.-E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä.
Teoksessa P. Lyytinen & M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.)
Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan.
Porvoo: WSOY, 256-274.
- Ojanen, M. 1996. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen.
Tampere: Kirjatoimi.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suomentanut Maija Mäkelä. Keuruu:
Otava.
- Opettaja n.o 39. 29.9.1995, 14.
- Opetushallitus. 1993. Koulukiusaamista koskeva selvitysmiehen raportti.
Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993:32. Helsinki:
Yliopistopaino.
- Opetustoimen lainsäädäntö. 1996. Helsinki: Kauppakaari, Lakimiesliiton
Kustannus.
- Peltonen, H. 1995. Suvaitsevaisuus osana kasvun ja kehityksen tukemista.
Suvaitseva koulu 1995. Helsinki: Opetushallitus, 6-8.

- Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Juva: WSOY.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26 (1).
Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitos, 39-47.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pervin, L. & John, O. 1997. *Personality. Theory and Research. Seventh edition.*
New York: John Wiley & Sons.
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Suomentanut Eeva Pilvinen. Imatra:
Weilin+Göös.
- Pikas, A. 1987. Så bekämpar vi mobbning i skolan. Uppsala: AMA.
- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa
P. Lyytinen & M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia
kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään.* Porvoo: WSOY,
122-138.
- Pölkki, P. 1978. Lasten minäkäsityksen kehittyminen, determinantit ja merkitys
sosiaalisten taitojen kannalta. Katsaus kehityspsykologiseen
minäkäsityskirjallisuuteen. Jyväskylän yliopisto. Psykologian
laitoksen julkaisuja 206.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste von Wright, M. 1979. Nuorison ihmis- ja maailmankuva. Sosialisatio-
prosessi ja maailmankuva. Turun yliopisto. Psykologian laitoksen
tutkimuksia 36.
- Remes, U. 1997. Maksamme kovaa hintaa minuudesta. *Kotimaa* 12.9.1997, 6-7.
- Rogers, C. 1986. *Client-centered therapy. Its current practice, implications and
theory.* Lontoo: Redwood Burn.
- Roland, E. 1984. Kiusanteosta toveruuteen. Kouluväkivallan torjuntatapoja.
Suomentaneet Kirsti Manninen ja Maija-Liisa Zetterberg. Keuruu:
Otava.

- Rosenberg, M. 1979. *Conceiving The Self*. New York: Basic Books.
- Räsänen, E. 1992. Koulukiusaaminen. Teoksessa T. Arajärvi (toim.) *Tasapainoinen koululainen*. Juva: WSOY, 88-93.
- Saari, S. 1994. Tietokoneavusteisten ohjelmien käyttö tutkimusaineiston kvalitatiivisessa analyysissä. Teoksessa L. Syrjälä & S. Ahonen & E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 161-185.
- Salmivalli, C. 1995 a. Kouluväkivallan uhrin toiminta kiusaamistilanteissa. *Kasvatus* 26 (4). Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 350-358.
- Salmivalli, C. 1995 b. Kiusaajat, uhrin - ja ne muut: kouluväkivalta ryhmäilmionä. *Psykologia* 30 (5). Rauma: Suomen psykologinen seura, 364-372.
- Salmivalli, C. 1995 c. Koulukiusaamisessa on monta erilaista roolia. *Helsingin Sanomat* 15.9.1995, 2.
- Salmivalli, C. 1997. Mitä itsetuntomittarit mittaavat? *Psykologia* 32 (2). Rauma: Suomen psykologinen seura, 93-98.
- Sandelin S. 1981. *Self and Education*. *Commentationes Scientiarum Socialium* 16. Societas Scientiarum Fennica. Helsinki.
- Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77.
- Silve'n, M. 1996. Vuorovaikutuksesta kiintymykseen ja minuuteen. Teoksessa M. Sarkkinen (toim.) *Psykologia -johdantokurssi*. YLE-opetuspalvelu. Jyväskylä: Gummerus.

- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä & S. Ahonen & E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-66.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä & S. Ahonen & E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Tice, D. 1993. The Social motivations of people with low self-esteem. Teoksessa R. F. Baumeister (toim.) Self-Esteem. The Puzzle of Low Self-Esteem. New York: Plenum Press. 37-54.
- Tattum, D. & Herbert, G. 1993. Countering Bullying. Initiatives by schools and local authorities. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Turunen, K. 1995. Tieto ja tiede. Saarijärvi: Atena.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Wager, M. 1996. Kuka minä olen? Identiteetti teoreettisena ja empiirisenä tutkimuskohteena. Psykologia 31 (2). Rauma: Suomen psykologinen seura.
- Yleisradio. Teksti-TV. Välinpitämättömyys luo turvattomuutta. 11.11. 1997, 108.

LIITE 1.

TEEMAHAASTATTELUN PÄÄKYSYMYKSET

Haastattelijoiden käyttämä kysymysluettelo

Olette asiantuntijoita kokemustenne perusteella.

Tutkimus on täysin luottamuksellinen.

Kysymykset voivat muistuttaa toisiaan.

Miksi tulit ottaneeksi yhteyttä meihin?

Millä tavalla sinua kiusattiin?

-missä?

-milloin?

-kuinka usein?

Kuinka vakavaa kiusaaminen mielestäsi oli?

Miksi sinua kiusattiin?

Kerroitko kiusaamisesta?

-keille?

-miksi kerroit?

-miksi et kertonut?

Miten kiusaamiseen puututtiin?

- miten? millä seurauksin?

Miten koulussasi ylipäätään suhtauduttiin kiusaamiseen?

-olitko itse mahdollisesti mukana, jos, niin miten?

-annoitko koskaan takaisin, kostitko?

Mitä ajattelet tänään, kuinka kiusaamistapahtumat pitäisi hoitaa?

-miksi ajattelet niin?

Millainen kiusaaminen on tai mikä kiusaamisessa on mielestäsi erityisen vahingollista?

(liite 1. jatkuu)

Oletko selviytyjä vai ei-selviytyjä?

-miksi pidät itseäsi selviytyjänä?

-ei-selviytyjänä ?

Onko mitään sellaista syytä, jonka vuoksi kannattaisit kiusaamista, hyväksyisit sen ?

Näetkö kiusaamisessa mitään myönteisiä seikkoja, jonka vuoksi puolustaisit tai kannattaisit kiusaamista, hyväksyisit sen?

Miten kiusaamiskokemukset ovat vaikuttaneet myöhempään elämääsi?

Miten kiusaaminen on vaikuttanut käsitykseen itsestäsi?

Miten olet työstänyt tai käsitellyt kiusaamiskokemuksiasi?

Kiitos haastattelusta!

LIITE 2.

Lehti-ilmoitus

KIUSATTIINKO SINUA KOULUSSA?

Jouduitko koulussa henkisen tai ruumiillisen kiusaamisen kohteeksi? Jos olet 20-50-vuotias ja haluaisit kertoa sinuun kohdistuneesta kiusaamisesta, olet etsimämme henkilö.

Teemme opinnäytetyötämme koulukiusaamisesta Jyväskylän yliopistossa ja haluamme tutkimuksellamme löytää keinoja kiusaamisen vähentämiseksi. Kirjoita muutamalla rivillä kokemuksistasi tai jos haluat, voit myös soittaa meille tämän viikon kuluessa klo 18-20 numeroihin 06-4340281 tai 06-877286.

Kun kirjoitat meille, liitä mukaan yhteystietosi (nimi, osoite ja puhelinnumero) mahdollisen haastattelun sopimista varten. Sinua koskevat tiedot pysyvät täysin luottamuksellisina ja vain tutkijoiden tiedossa.

Postita kirjeesi osoitteella:

Esa Lindberg
Katajatie 5
68230 LOHTAJA

tai AnnaMarit Nuolikoski-Kankaanpää
Kankurinkuja 7
62200 KAUHAVA

LIITE 4.

Tutkimuksen ulkopuolelle rajautumisen kriteerit

- Ikä yli 50 vuotta. (2 kpl)
- Vain yksi selkeästi mieleen jäänyt kiusaamiskokemus opettajan taholta. (2 kpl)
- Kertomus koulukaverin luhistumisesta kiusaamisen seurauksena; sivullisen lähettämä kirje ja kertomus omaa mieltä ahdistavasta muistosta kouluajoilta.
- Vanhemman yhteydenotto ja haastatteluun tarjoutuminen omaan lapseen kohdistuneesta koulukiusaamisesta.
- Asukkaan kokema kiusaaminen taloyhtiössä.
- Tuore työpaikkakiusaamistapaus, "pihallesavustus".
- Yhteydenottaja ohjasi puhelinkeskustelua epäoikeudenmukaisuuksiin ja vääryyksiin yleensä ja yleisellä tasolla eikä puhunut koulukiusaamisesta omana kokemuksenaan.
- Yhteydenottajasta jäi puhelinkeskustelun perusteella vaikutelma, että hän oli aggressiivinen, ongelmainen, sekava ja epävarma suostumuksestaan haastatteluun. (2 kpl)

n = 11

LIITE 5

Annamarit Nuolikoski-Kankaanpää
Esa Lindberg

Haastattelu koulukiusaamiskokemuksista

Kiitämme mielenkiinnostanne tutkimustamme kohtaan ja lupautumisestanne haastatteluun. Lähetämme tässä haastattelun keskeisimmät teemat etukäteen, että voitte miettiä niitä ja palautella mieleen kokemiaanne kiusaamistilanteita sekä niihin liittyviä asioita.

Seuraavat kysymykset kiinnostavat meitä eniten:

Miten teitä kiusattiin?

Miksi teitä kiusattiin?

Kuinka vakavaa kiusaamisenne oli?

Miten kiusaamiseenne suhtauduttiin ja miten siihen puututtiin?

Onko kiusaaminen vaikuttanut myöhempään elämäänne?
Jos on, niin miten?

Onko kiusaaminen vaikuttanut käsitykseen itsestänne?
Jos on niin miten?

Oletteko käsitelleet tai työstäneet kiusaamiskokemuksianne?
Jos olette, niin miten ja minkälaisin tuloksin?

Miten olette mielestänne selviytyneet kiusaamiskokemuksista?

Mikä on mielestänne koulukiusaamisessa kaikkein pahinta ?

Kiitos jo etukäteen vaivannäöstänne ja osallistumisestanne tutkimukseemme. Meidän tutkimuksemme kannalta teidän kokemuksenne ovat ensiarvoisen tärkeitä.

Jos teillä on jotain kysyttävää tutkimukseemme tai haastatteluun liittyen, niin voitte soittaa meille.

Ystävällisin terveisin

Annamarit puh. 4340281 ja Esa puh. 877286

LIITE 6.

Kiusaamisen ajankohta ja kesto

	A m		f
	B m	f	
	C m		
	D m		
E m			f
	F m		f
G n		f	
	H n		
	I n	f	
	J n		
	K n		
		L n	f
	M n		f
	N n		
päiväkoti	ala-aste kansakoulu	yläaste keskikoulu	lukio ammattikoulu

m = mies, n = nainen, f = myös fyysistä kiusaamista

LIITE 7.

Kiusaamisen kielteiset vaikutukset ja niistä selviytyminen.

