

**Apua, koulussa kiusataan!**

**Toimintatutkimus koulukiusaamisen vastaisesta projektista ala-asteella**

**Anu Immonen**

**Hanna Muona**

**Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma**

**Syksy 2001**

**Opettajankoulutuslaitos**

**Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Immonen, Anu & Muona, Hanna. 2001. Apua, koulussa kiusataan! Toimintatutkimus koulukiusaamisen vastaisesta projektista ala-asteella. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Syksy 2001.

Koulukiusaaminen on vakava ongelma, johon on puuttuttava aina ja heti, kun kiusaamista ilmenee. Monesti keinot kiusaamisen käsittelemiseen ja ennaltaehkäisemiseen kuitenkin puuttuvat. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli puuttua tutkimuskoululla esiintyneeseen kiusaamiseen yhdessä sen henkilökunnan kanssa. Tarkoituksena oli auttaa koulun henkilökuntaa ongelman ratkaisemisessa sekä tutkia, raportoida ja arvioida koulun kiusaamisen vastaista toimintaa. Koulun esimerkkiä voi seurata mikä tahansa koulu, joka haluaa kiusaamisongelmaan puuttumalla parantaa oppilaiden ja opettajien työilmapiiriä ja viihtyvyyttä.

Tutkimus suoritettiin toimintatutkimuksena Jyväskylän kaupungin ala-asteella ja siihen osallistui neljä opettajaa luokkineen sekä tutkijat. Tutkimuksessa haluttiin perehtyä laajemmin uuteen tutkimusnäkökulmaan, koulukiusaamiseen ryhmäilmiönä. Tutkimusongelmat muotoutuivat vähitellen tutkimuksen kuluessa. Tutkimuksen tiedonhankintamenetelminä käytettiin kyselyä, sosiometristä mittausta, haastattelua ja osallistuvaa havainnointia. Näin pyrittiin saamaan mahdollisimman monipuolinen kuva projektin kulusta ja sen onnistumisesta sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta.

Koulun kiusaamisen vastainen toimintasuunnitelma on ollut käytössä nyt vajaat kaksi vuotta ja toiminta on vielä sisärajovaiheessa. Kiusaamisen määrällisiä muutoksia tässä vaiheessa tarkasteltaessa tulokset eivät ole kovin rohkaisevia, mutta koulun ilmapiiri on projektin aikana muuttunut paremmaksi sekä opettajien että oppilaiden mielestä. Kaikki ovat myös oppineet kiusaamisesta paljon, mikä on kiusaamisen vastaisessa toiminnassa olennaista. Hyvien tulosten ja pysyvien muutosten saavuttaminen vaatii sitkeyttä ja sitoutumista toimintaan, mutta työ palkitaan ennemmin tai myöhemmin. Jatkossa koululla onkin syytä muistaa pitkäjänteinen työskentely projektin jatkamiseksi ja sen tehostamiseksi.

Avainsanat: interventio, koulukiusaaminen, rooli, ryhmäilmiö, toimintatutkimus ja ystävyysuhteet

## ABSTRACT

Immonen, Anu & Muona, Hanna. 2001. Help, there is bullying at school! A study on anti-bullying intervention at an elementary school. The University of Jyväskylä. Department of Teacher Education.

Bullying at school must be taken as a serious problem and it must be tackled when ever it occurs. However, effective means to handle and prevent the problem are not always at hand. The purpose of this study is to tackle bullying at a voluntary elementary school in co-operation with the school staff. The aim was to help the school staff in the project to develop and coordinate an intervention program against bullying. Furthermore the study aimed to evaluate and report the outcomes and successfulnes of the project. The model set by the research school can be followed by any school willing to grab hold on the bullying problem and improve the atmosphere and the job satisfaction in the working community.

The study was conducted as a co-operational action research in a primary school of Jyväskylä. Besides the researchers, four teachers and their classes from the school took part in the study. Researchers wanted to handle bullying from a new perspective: as a group phenomenon. Research problems took form during the study when researchers took interest in bullying as a complex problem. In data gathering the methods used were questionnaires, sociometric inquiries, interviews and participatory observing. With these methods a view of versatility about the project carried out at the school was achieved.

The project against bullying has been carried out at the study school during two years. So far the anti-bullying activity has been mainly succesful. In terms of the follow-up bullying hasn't decreased in all classes, but the atmosphere in the school has changed for better during the project. The pupils as well as the teachers have learned a lot about bullying, which is essential in the process of fighting against it. Based on the outcomes of the project, anti-bullying action requires hard work and commitment, which will be reworded in the end. Never the less, there are already some visible results to be seen. In the future, the school is suggested to concentrate on continuing and developing the project.

Key words: bullying, action research, group process, friendship, intervention, roles

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

1 JOHDANTO .....	7
2 MITÄ KOULUKIUSAAMISESTA TIEDETÄÄN .....	9
2.1 Kiusaamisen määritelmiä .....	9
2.2 Yleisyys .....	10
2.3 Kiusaamisen syyt .....	11
2.4 Kiusaamisen seuraukset .....	14
2.5 Kiusaamistavat .....	16
3 KOULUKIUSAAMINEN RYHMÄILMIÖNÄ .....	18
3.1 Ryhmä ja ryhmäilmiö .....	18
3.2 Sosiaalinen asema ryhmässä .....	19
3.3 Ystävyys- ja toverisuhteet ryhmässä .....	21
4 JOKAISELLA ON ROOLI KIUSAAMISESSA .....	22
4.1 Roolien koko kirjo .....	23
4.2 Kiusaaja .....	26
4.2.1 Kiusaajan muotokuva .....	26
4.2.2 Kiusaajan perhesuhteet .....	28

4.3	Kiusattu .....	29
4.3.1	Kiusatun muotokuva .....	29
4.3.2	Kiusatun perhesuhteet .....	30
4.3.3	Erilaisia uhreja .....	31
4.4	Apuri .....	32
4.5	Kannustaja .....	33
4.6	Hiljainen hyväksyjä .....	33
4.7	Puolustaja .....	34
5	KOULUKIUSAAMISEN VASTAINEN TOIMINTA .....	35
5.1	Kiusaamisen vastaisia menetelmiä .....	35
5.2	Toiminnan onnistumisen edellytykset .....	37
6	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT .....	39
7	INTERVENTIO KOULUN TOIMINTAAN .....	40
7.1	Toimintatutkimuksen määrittelyä .....	41
7.1.1	Toimintatutkimuksen luonne .....	42
7.1.2	Tutkijan rooli toimintatutkimuksessa .....	45
7.2	Tutkimuksessa käytetyt aineistonkeruumenetelmät .....	47
7.2.1	Kysely .....	47
7.2.2	Sosiometrinen kysely .....	51
7.2.3	Haastattelu .....	53
7.2.4	Osallistuva havainnointi .....	55
7.3	Tutkimuksen eettisyys .....	57
8	TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	59
8.1	Kiusaamisen vastaisen projektin eteneminen .....	59
8.2	Oppilaskyselyn antia .....	69

8.3	Kiusaamisen määrälliset muutokset tutkimusluokissa .....	77
8.3.1	Tutkimusluokka 1 .....	78
8.3.2	Tutkimusluokka 2 .....	81
8.3.3	Tutkimusluokat 3 ja 4 .....	85
8.3.4	Yhteenveto oppilaiden rooleista tutkimusluokissa ..	88
8.4	Suosio ja toverisuhteet .....	90
8.4.1	Sosiaaliset suhteet tutkimusluokalla 1 .....	91
8.4.2	Sosiaaliset suhteet tutkimusluokalla 2 .....	93
8.4.3	Sosiaaliset suhteet tutkimusluokalla 4 .....	96
8.4.4	Yhteenveto oppilaiden suosiosta ja toverisuhteista .	98
8.5	Oppilaiden mielipiteet projektista .....	99
8.6	Opettajien mielipiteet projektin onnistumisesta .....	106
9	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	110
10	POHDINTA .....	114
LÄHTEET	.....	118
LIITTEET		

## 1 JOHDANTO

Joulukiusaamista on jokaisessa koulussa, vaikka sitä ei kovin mielellään myönnetäkään; noin joka kymmenes oppilas joutuu kiusaamisen uhriksi! Kiusaaminen nousee aika ajoin yleisen keskustelun aiheeksi julkisuuteen pulpahtavien rajujen kiusaamistapausten myötä. Viime vuosina keskustelua aiheesta on käyty lehtien palstoilla, internetissä, uutisissa ja ajankohtaisohjelmissa. Aihe kiinnostaa niin tavallisia kadunmiehiä kuin kasvatuksen ammattilaisiakin. Nyt kohutaan jo siitä, pitäisikö kiusaaminen kouluissa ja työpaikoilla tehdä lain mukaan rangaistavaksi teoksi.

Koulukiusaamisen tutkimus lisääntyi 1990-luvulla valtavasti ja sitä tehdään nyt ympäri maailmaa. Perinteisesti tutkimus on kohdistunut vain kiusaamistilanteissa keskeisimmissä rooleissa olevien kiusaajan ja kiusatun tutkimiseen, mutta uusimmassa tutkimuksessa koko kiusaamisongelma nähdään laajemmin - ryhmäilmiönä, jossa lähes jokaisella oppilaalla on jonkinlainen rooli. Uudemman tutkimuksen mukaan koulukiusaaminen on systemaattista ja tarkoituksellista toista vahingoittavaa tai loukkaavaa käytöstä, joka kohdistuu toistuvasti yhteen ja samaan oppilaaseen. Kiusaamistilanteissa kiusaajan ja uhrin välillä vallitsee voimasuhteiden epätasapaino (Salmivalli 1998, 30-31.)

Tulevaisuutta ajatellen koulukiusaamisen olemassaolon tiedostaminen on merkityksellistä, jotta oppilaille voidaan taata turvallinen opiskeluympäristö myös suurissa kouluyksiköissä. Jo nyt jokaisella koululla pitäisi olla kirjallinen toimintasuunnitelma kiusaamistilanteiden varalle. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin erään Jyväskylän kaupungin koulun kiusaamisen vastaisen toiminnan kehittäminen. Tutkimuksessa esitellään koulun toimintasuunnitelma kiusaamisen hoitamiseksi ja ennaltaehkäisemiseksi ja arvioidaan sitä, miten hyvin toiminta käytännössä onnistuu. Tutkimus on myös olennainen osa tutkimuskoulun toimintasuunnitelman kehittämistyötä.

Tutkimus suoritettiin vuosina 1999-2001 toimintatutkimuksena yhteistyössä koulun henkilökunnan kanssa. Tutkimusmenetelminä käytettiin oppilaille suunnattuja kyselyjä, opettajien ryhmähaastattelua ja osallistuvaa havainnointia. Keskeisin kyselyistä on Christina Salmivallin laatima, aikaisemmin julkaisematon koulukiusaamiskysely, jonka avulla selvitettiin oppilaiden roolit kiusaamistilanteissa.

Tutkimuksessa käytetään rinnakkaisina termeinä käsitteitä koulukiusaaminen ja

kiusaaminen, vaikka niillä yleensä tarkoitetaan kahta eri asiaa. Jos tutkimuksessa puhutaan muusta kiusaamisesta kuin koulukiusaamisesta, se on selitetty erikseen. Rinnakkaisina termeinä käytetään myös sanoja kiusattu ja uhri lähinnä tekstiyhteyden sanelemien tarpeiden mukaan.



## 2 MITÄ KOULUKIUSAAMISESTA TIEDETÄÄN

Koulukiusaamista on todennäköisesti ollut aina, mutta sitä alettiin tutkia vasta 1970-luvun alussa. Ensimmäisenä yhteiskunnallinen kiinnostus ilmiötä kohtaan heräsi Ruotsissa, mistä se levisi nopeasti muihin Pohjoismaihin. 1980-luvulla tutkijat muissakin maissa, kuten Japanissa, Englannissa, Yhdysvalloissa ja Australiassa havahtuivat koulukiusaamisongelmaan. (Olweus 1992, 11-12.) Tutkijat ovat keränneet hyllymetreittäin tietoa muun muassa siitä, mitä koulukiusaaminen on, kuinka yleistä se on, mitkä syyt siihen johtavat ja millaisia seurauksia sillä on. Tutkijat ovat keskittyneet kuitenkin lähinnä kiusaajan ja kiusatun roolien selvittämiseen, sillä käsitys koulukiusaamisesta ryhmäilmiönä on melko uusi.

### 2.1 Kiusaamisen määritelmiä

Koulukiusaamista on määritelty monilla tavoin, ja jokaiseen määritelmään tuo oman vivahteensa se aika, kulttuuri ja kieli, missä se on tehty. Esimerkiksi ruotsalaiselle "mobbing"-termille ei ole suoraa vastinetta suomen kielessä, ja siksi se on suomennettu väkivallaksi, ryhmäväkivallaksi, kiusaamiseksi ja koulukiusaamiseksi (Penttilä 1994, 75; ks. myös Pikas 1987a, 31). Toisaalta termi on määritelty eri tavoin myös ruotsinkielisten tutkimusten joukossa. Pikas vaatii "mobbing"-termin alkuperäisen merkityksen kunnioittamista ja määrittelee sen kouluväkivallaksi, joka on fyysistä tai psyykkistä ryhmäväkivaltaa (Pikas 1987b, 23-24). Tämän määritelmän mukaan kiusaajana ei voi olla vain yksi oppilas.

Olweus (1992) määrittelee kiusaamisen ja uhriksi joutumisen siten, että yksilöä kiusataan, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille. Negatiivisilla teoilla hän tarkoittaa tässä yhteydessä toiselle tahallisesti tuotettua vammaa tai epämiellyttävää oloa, jotka voidaan aiheuttaa sanoin (esim. uhkaamalla, pilkkaamalla, hännäämällä, nimittelemällä), fyysisin teoin (lyömällä, tönimällä, potkimalla, pidättelemällä) tai nonverbaalisella viestinnällä (ilmehtimällä, eleillä, sulkemalla pois ryhmästä tai kieltäytymällä noudattamasta toisen toiveita). Kiusattuja voi olla useampia kuin yksi, mutta tämä on harvinaista. Olweuksen mukaan tärkeä tekijä kiusaamisen määrittelyssä on kiusaajan ja kiusatun voimasuhteiden epätasapaino. Kiusaaja on aina uhriaan fyysisesti tai

psykkisesti vahvempi, jolloin kiusattu ei kykene puolustautumaan hyökkäyksiltä. (Olweus 1992, 14-15.)

Salmivalli käyttää Olweuksen määritelmää, jossa kiusaamisen toistuvuus, jatkuvuus, tahallisuus ja osapuolten välinen epätasapaino ovat keskeisiä. Salmivalli korostaa kuitenkin kiusaamisen olevan ryhmäilmiö, jossa useimmilla luokan oppilaista on oma roolinsa. (Salmivalli 1998b, 33.) Tässä tutkimuksessa käytetään Salmivallin kiusaamisen määritelmää.

## 2.2 Yleisyys

Kiusaaminen on kansainvälinen ilmiö. WHO:n vuosina 1993-1994 tehdyn koululaistutkimuksen mukaan kiusaamista esiintyi kaikissa tutkimukseen osallistuneissa 22:ssa Euroopan maassa ja Kanadassa. Tutkimuksen mukaan kiusattuja oli useimmissa maissa pojista noin joka kymmenes ja tytöistä puolet vähemmän. Kiusaamisen yleisyys tosin vaihteli tutkimusmaissa jonkin verran. (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 139-140, 146.) Sama WHO:n tutkimus osoitti, että Suomessa 11-15 -vuotiaiden joukosta 5-8 prosenttia pojista ja enintään viisi prosenttia tytöistä oli koulukiusaamisen kohteena noin kerran viikossa (Liinamo & Kannas 1995, 125).

Kiusaaminen on suhteellisesti yhtä yleistä ja vakavaa niin maaseudulla kuin kaupungeissakin sekä suurissa että pienissä kouluissa. Myöskään luokan koolla ei ole huomattu olevan merkitystä kiusaamisongelmien suhteelliseen määrään. Pienessä koulussa ja luokassa ongelmien tehokas selvittäminen voi kuitenkin olla helpompaa. (Olweus 1992, 27-28; Penttilä 1994, 83-84.) Koulukiusaaminen ei ole myöskään vain rikkaitten, teollistuneiden maiden ongelma, vaan sitä esiintyy myös kehitysmaissa (Ohsako 1997, 7-18). Koulun henkilökunnan ja erityisesti opettajan asenteet kiusaamista kohtaan vaikuttavat myös paljon kiusaamisen määrään. Tutkimuksissa on osoitettu, että joissakin kouluissa on neljä, viisi kertaa suurempi riski tulla kiusatuiksi kuin toisissa. (Olweus 1992, 45-46.)

Olweuksen Ruotsissa ja Norjassa tekemien tutkimusten mukaan ala-asteen oppilaat joutuvat selvästi useammin kiusaamisen kohteiksi, kun taas yläasteen oppilaat kiusaavat hieman enemmän (Olweus 1992, 21-22). Salmivalli (1998b, 57) on saanut samansuuntaisia tuloksia Suomessa tekemissään tutkimuksissa. Tarkasteltaessa kiusaamista eri sukupuolten osalta on huomattu, että pojat sekä kiusaavat että joutuvat kiusatuiksi useammin kuin tytöt. Salmivallin vuosina 1994 ja 1996 tekemän seurantatutkimuksen tulosten perusteella

kuudesluokkalaisista kiusattuja poikia oli yli 11 prosenttia, tyttöjä hieman vähemmän. Kiusaavia poikia oli yli kymmenes, tyttöjä lähes puolet vähemmän. Siirryttäessä ala-asteelta yläasteelle kahdeksaluokkalaisten poikien kohdalla kiusattujen määrä väheni vain muutaman prosenttiyksikön verran, kun sitä vastoin kiusaajien määrä kasvoi lähes saman verran. Tytöt puolestaan joutuvat yläasteella kiusatuiksi yli puolet harvemmin, ja kiusaavat selvästi vähemmän kuin ala-asteella. (Salmivalli 1998b, 60.) Olweuksen huomattavasti laajemmista tutkimuksista saamat tulokset tukevat Salmivallin tutkimustuloksia (Olweus 1992, 21-22).

Koulukiusaamisen lisääntymisestä ei ole varmoja todisteita. Vuosien varrella tutkimusmenetelmät ja määritelmät ovat muuttuneet ja vaikuttaneet saatuihin tuloksiin. Kiusattujen ja kiusaavien oppilaiden määrä on siten ainakin näennäisesti vaihdellut. Epäsuorat merkit viittaavat kuitenkin kiusaamisen yleistyneen ja saaneen entistä vakavampia muotoja 1970-luvulta. (Olweus 1992, 22-23.) Kiusaamisen raaistumiseen viittaa myös se, että monissa maissa, kuten Ranskassa ei enää puhuta koulukiusaamisesta, vaan kouluväkivallasta (Laukkanen 2000, 24). Myös joukkotiedotusvälineiden vaihteleva kiinnostus koulukiusaamista kohtaan vaikuttaa etenkin suuren yleisön käsitykseen kiusaamisen lisääntymisestä ja vakavuudesta (Pikas 1987a, 344-345). Raa'at kiusaamistapaukset saavat enemmän julkisuutta, mutta ne eivät silti pysty kertomaan koko totuutta koulujen kiusaamisongelmista.

Osaltaan erilaisia tutkimustuloksia koulukiusaamisen yleisyydestä selittää myös se, että kiusaaminen määritellään hieman eri tavoilla eri tutkimuksissa. Saatuihin tuloksiin vaikuttaa se, miten tutkittavat ovat ymmärtäneet annetun määritelmän tai kiusaamisen yleensä. (Pikas 1987b, 25-27.) Esimerkiksi vanhemmissa tutkimuksissa on otettu huomioon vain fyysinen väkivalta, jolloin psyykinen kiusaaminen jäi kokonaan huomioimatta. Kiusaamisen määritelmän suppeuden vuoksi muodostui aikanaan harhakuvitelma siitä, että tytöt eivät kiusaisi juuri lainkaan. (Salmivalli 1998b, 36.)

### 2.3 Kiusaamisen syyt

Kiusaamisongelmien ilmetessä on usein vaikeaa saada selville, mistä kiusaaminen on saanut alkunsa. Kiusaamiseen ei voida löytää yhtä ainoaa syytä, vaikka kiusaaja olisikin selvillä, sillä siihen johtavat tekijät ovat suurelta osin ryhmädynaamisia, kuten valta- ja voimasuhteet.

Kiusaaminen ja kiusatuksi tuleminen on kuitenkin yhteydessä myös yksilön taustaan, minäkuvaan, itsetuntoon ja emotionaaliseen tasapainoon (Merenheimo 1990, 80). Monitahoiset syyt kytkeytyvät tiiviisti myös seurauksiin ja siksi niitä on jälkikäteen vaikea erottaa toisistaan. Lasten näkemykset siitä, miksi tiettyä oppilasta kiusataan, poikkeavat jonkin verran saaduista tutkimustuloksista. Tämän vuoksi asiaa käsitellään erikseen lasten ja tutkijoiden näkökulmista.

Yleisesti voidaan sanoa, että lapset pitävät kiusaamisen ensisijaisena syynä ulkoista poikkeavuutta (Pikas 1987b, 45). Salmivallin (1992) tutkimuksen mukaan yleisin kiusaamiseen johtava syy oppilaiden mielestä oli jokin uhrin muita ärsyttävä ominaisuus tai tapa. Kiusaamisen syiksi esitettiin myös kiusatun poikkeavuutta, omituisuutta, fyysistä erilaisuutta tai yksinkertaisesti sitä, että kiusattu oli uusi oppilas luokalla. (Salmivalli 1998b, 100.) Galantain ja Nordsjön (1977) mukaan lapset pystyvät kuitenkin havaitsemaan ja ymmärtämään myös kiusaamiseen johtavia ryhmämekaanisia syitä, kuten kiusaajan antaman esimerkin seuraamisen (Pikas 1987b, 45).

Kun kiusaavilta oppilailta on kysytty kiusaamisen syitä, vastauksiksi on saatu uhrin ulkoinen poikkeavuus tai epämääräisiä toteamuksia uhrin ärsyttävästä käytöksestä. Joissakin tapauksissa kiusaaja ei ole osannut kertoa syytä toiminnalleen. (Pikas 1987b, 50-51.) Kiusaajat eivät ehkä tiedosta käyttäytymisensä syitä tai eivät juuri ajattele niitä. Kiusaajat kääntävät kiusaamisen syyt helposti uhriin eivätkä halua ottaa vastuuta teoistaan (Roland 1983, 22-23; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 36).

Vaikka lapset nimeävät usein poikkeavan ulkonäön vaikuttavan kiusaamisen kohteeksi joutumiseen, on väitteeseen suhtauduttava varauksella. Olweuksen tutkimuksessa yli 75 prosentilla kontrolliryhmän oppilaista oli jokin ulkoinen poikkeavuus (lihavuus, silmälasit, punaiset hiukset, eri murre jne.). Tutkimuksessa havaittiinkin kiusattujen ainoana ulkoisena poikkeavuutena fyysinen heikkous kiusaajiin verrattuna. (Olweus 1992, 32; ks. myös Olweus 1973b, 21-22.) Lagerspetzin, Björkqvistin, Bertsin ja Kingin (1982, 51) tutkimuksessa uhrien todettiin kuitenkin olevan muita useammin ylipainoisia ja heillä oli muita useammin myös fyysisiä vammoja. Näiden tutkimustulosten ristiriitaisuuden takana on ilmeisesti erilaiset poikkeavuuden määritelmät (Salmivalli 1998b, 102).

Jos 75 prosenttia lapsista on jotenkin ulkoisesti poikkeavia, on todennäköistä, että myös suurimmalla osalla kiusatuista on jokin ulkoinen poikkeavuus. Lisäksi poikkeavuus löytyy helposti, jos sitä etsitään. Toisaalta on yhtä helppo olla huomaamatta poikkeavia oppilaita,

joita ei kiusata. Kiusatun poikkeavuus korostuu myös kiusaamistilanteissa, sillä kiusaaja käyttää sitä yleensä hyväkseen. (Olweus 1992, 33.) Ylipainoisia oppilaita haukutaan läskeiksi ja silmälasipäisiä rillipäiksi ja niin edelleen. Uhrin rooliin joutunut lapsi nähdään ryhmässä aina uhrina: kummallisena ja ei-toivottuna, mikä saattaa johtaa myös muiden oppilaiden uhrista tekemien havaintojen vääristymiseen (Salmivalli 1998b, 101).

Kiusatun lisäksi kiusaamisen syytä voidaan etsiä myös kiusaajasta. Kiusaajan aggressiivisen käyttäytymisen takana on usein kasvatus tai perheongelmat (Olweus 1992, 45-46). Joskus myös koulu onnistuu luomaan kiusaajia. Opettaja on yleensä varsinkin pienimmille oppilaille erittäin tärkeä aikuinen, jolta lapsi hakee huomiota samalla tavalla kuin vanhemmiltaan. Jos oppilas saa opettajan huomion vain negatiivisten tekojen tai aggressiivisen käyttäytymisen kautta, hän sisäistää tällaisen käyttäytymisen mallin tullakseen huomatuksi luokassa.

Kiusaaminen on kuitenkin ennen kaikkea ryhmäilmiö, joten ryhmädynaamiset syyt vaikuttavat vahvasti siihen, miksi jotakuta kiusataan. Ryhmässä syntyvät arvot ja normit sekä ryhmänjäsenten odotukset vaikuttavat siihen, minkä yksilöllisten piirteiden (esim. aggressiivisuus) on mahdollista korostua (Salmivalli 1998b, 80). Ryhmässä lapset testaavat jatkuvasti sanoin ja teoin toistensa ominaisuuksia - pojat erityisesti fyysisyyttä. Tällä tavoin oppilaat luovat keskinäistä sosiaalista järjestystä. Muista selvästi poikkeavia testataan useammin, sillä he vetävät helposti toisten huomion puoleensa. (Pikas 1987b, 51-52.)

Pikas on esittänyt erääksi kiusatuksi joutumisen syyksi dissonanssin, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että kaksi vaikutelmaa eivät sovi yhteen. Esimerkiksi pikkuvanha käyttäytyminen viestittää dissonanssia: lapsi näyttää lapselta, mutta puhuu kuin aikuinen. Toinen tärkeä syy kiusaamisen taustalla on Pikasin mukaan viholliskuva, jonka kiusaaja muodostaa uhrista. Kiusaaja saattaa kokea uhrin mielessään uhkaavaksi, vaikka hänen toimintansa ei millään tavalla viittäisi siihen. Toisaalta uhri saattaa myös todellisesti käyttäytyä uhkaavasti, esimerkiksi provosoimalla kiusaajaa tai rikkomalla ryhmän sääntöjä. Kolmanneksi kiusaamiseen johtavaksi tekijäksi Pikas mainitsee käyttäytymisen vahvistamisen, jolla hän tarkoittaa luokkatoverien kiusaajalle antamaa hyväksyntää tai yllykettä kiusaamistilanteissa. Myös uhrin käyttäytyminen saattaa toimia vahvistajana. (Pikas 1987b, 53-57.)

Kiusaajan aggressiivinen käyttäytyminen saa hänet näyttämään joidenkin oppilaiden silmissä pelottomalta, vahvalta ja kovalta. Kiusaajan antama malli vaikuttaa erityisesti

epävarmoihin, riippuvaisiin ja omaa paikkaansa toverijoukossa vielä etsiviin oppilaisiin. Kiusaajan voitto uhrista ja rangaistuksen välttäminen kannustavat muitakin oppilaita osallistumaan kiusaamiseen. Kun kiusaamiseen osallistuu paljon oppilaita, yksilöllinen vastuuntunto alenee ja syyllisyyden tunteet vähenevät. Uhri muuttuu vähitellen ryhmän mielessä arvottomaksi selkäänsä kerjääjäksi, joka ansaitseekin ahdistelun. (Olweus 1992, 43-44.)

Paitsi kiusaajan antama malli myös TV-, video- ja elokuvaväkivalta voivat antaa yllykkeitä kiusaamiseen (Olweus 1992, 43-45). Josephson (1987, 886-887) on todennut TV-väkivallan vaikuttavan erityisesti niihin lapsiin, jotka jo ennestään ovat aggressiivisia. Walkerin ja Marleyn (1991, 45) tutkimuksessa ilmeni, että ratkaiseva tekijä väkivallan siirtymisessä elokuvasta todellisuuteen oli se, pitkö koehenkilö väkivallasta vai ei. Lasten väkivaltaisen käyttäytymisen omaksumiseen vaikuttaa selvästi myös se, rajoittivatko vanhemmat heidän television katseluaan ja katsoivatko lapset väkivaltaohjelmia yksin vai yhdessä vanhempiensa kanssa (Randall 1996, 127).

#### 2.4 Kiusaamisen seuraukset

Kiusaamisen aiheuttamat seuraukset kiusatulle ja kiusaajalle voidaan jakaa välittömiin ja pitkäaikaisseurauksiin. Välittömät seuraukset voivat synnyttää pitkäaikaisseurauksia tai voivat sellaisinaan jatkua koko elämän ajan (esimerkiksi huono itsetunto). Joskus kiusaamisesta puhuminen voi olla vaikeaa vielä aikuisenakin, ja monet kiusatut joutuvat jopa hakeutumaan terapiaan ongelmiansa purkamiseksi. Väkivaltaisesta kiusaamisesta voi koitua uhrille myös pysyviä fyysisiä vammoja. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 18.) Tällöin koulukiusaaminen voi muodostua taloudellisestikin kalliiksi. Paljon vakavampia ovat kuitenkin kiusaamisen aiheuttamat seuraukset yksilön terveen persoonallisuuden kasvun, kehityksen ja sosiaalisen käyttäytymisen häiriintymiseen sekä elämän laadun alenemiseen. (Ohsako 1997, 7.)

Kiusaamisella on kielteisiä seurauksia paitsi kiusatulle ja kiusaajalle myös koko sille ryhmälle ja yhteisölle, jossa kiusaamista esiintyy. Kiusaamisen salliminen antaa koko ryhmälle negatiivisen käyttäytymisen mallin, joka voi vääristää ryhmän jäsenten mielikuvaa normaalista vuorovaikutuksesta. Kiusaaminen luo ryhmään myös epämiellyttävän ilmapiirin, joka voi vaikuttaa kielteisesti työskentelymotivaatioon, tavoitteiden saavuttamiseen sekä ryhmän

jäsenten väliseen kanssakäymiseen.

Salmivallin mukaan kiusaamisen yleisimmät seuraukset kiusatulle ovat koulupelko, psykosomaattiset oireet, ahdistus ja itsetunnon aleneminen (Salmivalli 1998b, 113). Randallin mukaan kiusaamisen välittömiä seurauksia uhreille ovat pitkään kestävä surullisuus ja murheellisuus, huono itse- ja omanarvontunto, pinnaaminen koulusta, sosiaalisten taitojen heikkeneminen, huono keskittymiskyky, uni- tai syömishäiriöt ja puolustuskyvyttömyys. Luetelluista seurauksista monet saattavat seurata kiusattua pitkään ja vaikuttaa pitkäaikaisseurauksien, kuten masennuksen ja emotionaalisten häiriöiden syntyyn sekä huonoihin sosiaalisiin suhteisiin. (Randall 1996, 41.) Koulukiusatut lapset ovat yrittäneet ja tehneetkin itsemurhia, mutta tämä radikaali ratkaisu on äärimmäinen pakotie kiusaamisen aiheuttamasta ahdistuksesta ja pelosta (Olweus 1992, 12; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 18).

Olweus (1994) havaitsi tutkiessaan kouluaikana kiusaamisen kohteiksi joutuneita 23-vuotiaita miehiä (N=17), että tutkimushenkilöt eivät olleet ahdistuneita, pidättyväisiä, stressaantuneita tai epävarmoja suhteissaan muihin. He olivat kuitenkin kontrolliryhmää depressiivisempiä ja heillä oli edelleen keskitasoa huonompi itsetunto. (Olweus 1994, 101-102, 105.)

Tutkimusten osin ristiriitaiset tulokset selittyvät sillä, että kiusaamisella ei ole samoja seurauksia kaikille kiusatuille. Toisaalta kiusaamisen seurauksiin vaikuttavat kiusaamiseen johtaneet syyt, kiusaamisen luonne ja kiusatun suhtautuminen ahdisteluun. Yksikään kiusattu ei kuitenkaan selviä pahimmillaan jopa vuosia kestävästä kiusaamiskierteestä ilman seurauksia. Teräsahjon (1997) mukaan kiusattu voi säästyä pahimmilta välittömiltä ja pitkäaikaisseurauksilta, jos hänellä on edes yksi myönteinen toverisuhde samoihin aikoihin, kun kiusaaminen tapahtuu. (Salmivalli 1998b, 114.)

Kiusaajalle kiusaamisen välittömiä seurauksia ovat Randallin (1996) mukaan huonot pitkäaikaisuhteet vertaisryhmässä, virheellinen kuva omasta tärkeydestä ja luottamuksen puute. Nämä johtavat pitkäaikaisseurauksiin, joita ovat sortava asenne vähemmistöryhmiä kohtaan, normaalia alhaisempi koulutus ja heikot työmahdollisuudet, huonot avio- ja seurustelusuhteet, aggressiivisen käyttäytymisen säilyminen aikuisiässäkin sekä aggressiivisen käyttäytymismallin siirtäminen omille lapsille. (Randall 1996, 40-41.)

Kiusaaminen koulussa johtaa kiusaajalla usein myös muuhun ongelmakäyttäytymiseen. Olweuksen (1992) pitkäaikaistutkimuksessa selvisi, että kouluaijana kiusanneista yli 60

prosentilla oli yksi tai useampi tuomio 24-vuotiaana. 35-40 prosentilla näistä oppilaista oli kolme tai useampia tuomioita. Kontrolliryhmässä (ei kiusaajia tai kiusattuja) vain joka kymmenennellä oli yksi tai useampi tuomio, kiusattujen joukossa vielä harvemmillä. (Olweus 1992, 36.) Tuomioita saaneiden kiusattujen voidaan olettaa suurimmaksi osaksi olevan kiusaaja-uhreja, joille aggressiivinen käytös on luonteenomaista.

## 2.5 Kiusaamistavat

Henryn jokapäiväinen elämä oli täynnä epämiellyttäviä ja nöyryyttäviä tapahtumia. Hänen kirjansa sysättiin hänen pulpetiltaan pitkin lattiaa, hänen kiusaajansa katkaisivat hänen kynänsä ja heittelivät esineitä häntä kohti, he nauroivat äänekkäästi ja halveksien, kun hän joskus vastasi opettajan kysymyksiin. Luokassakin häntä usein kutsuttiin pilkkanimellä "Mato". - Henry oli pakotettu suihkuun vaatteet päällä. Hänen kaksi kiusaajaansa oli myös vaatinut useita kertoja antamaan heille rahaa ja varastamaan savukkeita valintamyymälästä. (Olweus 1992, 48.)

Henryn tapaus kuvastaa hyvin kiusaamistapojen moninaisuutta. Kiusaajat käyttävät yleensä useita erilaisia kiusaamistapoja, joiden keksimiselle vain mielikuvitus voi asettaa rajat. Uusilla, erilaisilla kiusaamistavoilla kiusaaja voi päästä yllättämään sekä uhrin että opettajan. Tällä tavoin kiusaaja pääsee hyötymään siitä, mitä ei ole ehditty tai ymmärretty kieltää. Jälkikäteen kiusaaja saattaa puolustautua tietämättömyydellään: "Ei kukaan ole kieltänyt. En minä tiennyt, että niin ei saa tehdä."

Kiusaaminen voidaan jakaa esimerkiksi fyysiseen ja psyykkiseen kiusaamiseen. Konkreettiset kiusaamistavat on kuitenkin helpompi jakaa suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen, joka on laajempi käsitepari. Esimerkiksi omaisuuteen kohdistuvaa kiusaamista on hankala sijoittaa joko fyysiseen tai psyykkiseen kiusaamiseen eikä sitä toisaalta voi jättää kokonaan kiusaamistapojen ulkopuolellekaan. Laadullisesti erilaista kiusaamista on vaikeaa vertailla, eikä voida sanoa kumpi - suora vai epäsuora kiusaaminen - on uhrille haitallisempaa. Toisaalta ei ehkä ole tarkoituksenmukaista pohtia erityyppisten kiusaamismuotojen vaikutusta uhriin, sillä kaikella kiusaamisella tiedetään olevan negatiivisia vaikutuksia kiusatun itsetuntoon ja kehitykseen. (Salmivalli 1998b, 38.)



Kiusaamistilanteista näkyvimpiä ovat ne, joissa käytetään suoran kiusaamisen muotoja. Suoralla kiusaamisella tarkoitetaan peittelemätöntä fyysistä ja psyykkistä kiusaamista (esimerkiksi lyöminen, nimittely ja nolaaminen), jonka tekee helposti havaittavaksi kiusaajan suora hyökkäävyys uhria kohtaan. (Olweus 1992, 61.) Pojat ovat yleensä tyttöjä avoimemmin aggressiivisia ja hyökkääviä ja käyttävät kiusatessaan usein suoran kiusaamisen muotoja (Salmivalli 1998b, 35, 38).

Tyttöjen ei yleensä oleteta kiusaavan yhtä paljon kuin poikien. Kaukiaisien, Björkqvistin, Östermanin ja Lagerspetzin (1996) mukaan tämä johtuu osaltaan siitä, että tytöt käyttävät lähinnä epäsuoran kiusaamisen muotoja (esimerkiksi selän takana puhuminen ja joukosta pois sulkeminen), jotka ovat ulkopuoliselle näkymättömämpiä ja joiden käyttäminen vaatii sosiaalista älykkyyttä. Se, että tytöt kiusaavat lähinnä epäsuorilla tavoilla johtuneeseen siitä, että avoin aggressiivisuus ei ole ollut tytöille sallittua (Salmivalli 1998b, 39, 44).

Epäsuora kiusaaminen vaatii sosiaalista älykkyyttä, jota tytöillä on todettu olevan enemmän kuin pojilla. Tätä tulosta vahvistaa myös se, että iän karttuessa ja sosiaalisen älykkyyden kehittyessä suora kiusaaminen vähenee ja epäsuora lisääntyy myös poikien kohdalla. (Salmivalli 1998b, 41.) Salmivalli tarkoittaa sosiaalisella älykkyydellä eräänlaista ihmissuhdetietotaitoa ja kykyä "vetää oikeista naruista" vuorovaikutustilanteessa. Sen avulla voidaan luoda ja ylläpitää myönteisiä vuorovaikutussuhteita, mutta sitä voidaan hyödyntää myös kielteisten päämäärien saavuttamisessa. Sosiaalisesti älykkään lapsen taito manipuloida toisia tulee parhaiten esille tilanteissa, joissa hän epäsuorasti vahingoittaa jotakuta näyttämättä itse lainkaan syylliseltä. Tällainen lapsi pystyy vaikuttamaan toisiin siten, että nämä suostuvat tekemään "likaisen työn" hänen puolestaan. (Salmivalli 1998b, 39-40.)

Sukupuolten välisille eroille aggressiivisessa käyttäytymisessä on löydettävissä myös useita muita syitä. Lagerspetzin, Björkqvistin ja Peltosen (1988) tutkimuksessa havaittiin, että ystäväpiirin rakenne vaikuttaa myös aggressiiviseen käyttäytymiseen. Tyttöjen ystävyysuhteet ovat yleensä hyvin läheisiä ja niiden katsotaan luovan enemmän epäsuoraa, sosiaalisesti manipuloivaa aggressiivisuutta. Björkqvist, Österman ja Lagerspetz (1994) ovat puolestaan sitä mieltä, että yksilö oppii käyttämään niitä ratkaisukeinoja konfliktitilanteissa, joista hänelle on kokemuksen mukaan eniten hyötyä. Pojat ovat yleensä tyttöjä fyysisesti vahvempia, joten he myös käyttävät tyttöjä useammin fyysisiä keinoja ongelmien ratkaisemiseksi. (Björkqvist, Österman & Kaukiainen 2000, 194-195.)

### 3 KOULUKIUSAAMINEN RYHMÄILMIÖNÄ

Kiusaamiselle on tyypillistä, että se tapahtuu ryhmässä ja perustuu ryhmän jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Näin ollen kiusaamista ei voida rajata vain kiusatun ja kiusaajan kahdenkeskiseksi asiaksi, vaan on aiheellista käsitellä asiaa koko ryhmän näkökulmasta. Useat tutkijat (esim. Olweus ja Pikas) ovat todenneet kiusaamisen olevan ryhmäilmiö, mutta asian havaitseminen ei ole kuitenkaan ohjannut tarpeeksi aiheesta tehtyä tutkimusta. (Salmivalli 1998b, 33-34.) Muista tutkijoista poiketen Salmivalli on jo kymmenen vuoden ajan keskittynyt tutkimaan koulukiusaamista ryhmäilmiönä.

#### 3.1 Ryhmä ja ryhmäilmiö

Ryhmä muodostuu yksilöistä ja heidän tuottamastaan toiminnasta, joka on riippuvuussuhteessa ryhmäkokonaisuuden toimintaan ja ympäristöön (Jauhiainen & Eskola 1994, 15). Ryhmällä on aina jokin yhteinen tavoite tai päämäärä, sen jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja tietävät kuuluvansa ryhmään (Aho & Laine 1997, 203). Koululuokka on yksi ensimmäisistä perheen ulkopuolisista ryhmistä, joihin lapset liittyvät. Ryhmän jäsenten yhteenkuuluvuuden tunne eli koheesio vaikuttaa sekä yksilön että ryhmän toimintaan. Ryhmässä, jossa on voimakas koheesio on myös hyvä ilmapiiri: ryhmän jäsenet viihtyvät keskenään ja välittävät toisistaan. Tällaisessa ryhmässä kommunikointi on runsasta ja ryhmän jäsenet arvostavat ja kunnioittavat toistensa työtä. (Aho & Laine 1997, 205.)

Ryhmään voi muodostua myös alaryhmiä, joissa on voimakas koheesio, mutta jotka eivät hyödytä ryhmän toimintaa. Ulkopuolisen on vaikea päästä sisälle tällaiseen alaryhmään, sillä sen asenteet ulkopuolisia kohtaan voivat olla negatiivisia. Pieniä, tiiviitä ryhmiä voi olla hankala purkaa juuri niiden voimakkaan koheesio takia. Koululuokassa esimerkiksi häirikköoppilaat voivat tuntea yhteenkuuluvuutta keskenään ja liittoutua muita oppilaita ja koko koulua vastaan. (Aho & Laine 1997, 106.)

Ryhmissä muodostuu sosiaalisia normeja, jotka ovat ryhmän eräänlaisia käyttäytymissääntöjä. Ne rajoittavat ja sitovat ryhmän jäseniä. Normit eivät aina ole tiedostettuja, mutta ne vaikuttavat ryhmän jäsenten käyttäytymiseen. Toisaalta ryhmän jäsenet vaikuttavat siihen, millaiseksi normirakenne muodostuu. Esimerkiksi koululuokassa

saattaa vallita ääneen lausumaton normi, joka kieltää olemasta kiusatun oppilaan kaveri (Salmivalli 1998b, 50-51.) Normien noudattamiseen liittyy sosiaalinen kontrolli, sillä ilman niitä ryhmän toiminta olisi sekavaa ja ennustamatonta. Kaikkien ryhmän jäsenten odotetaan käyttäytyvän yhdenmukaisesti, ja normeja vastustavien ja rikkovien jäsenten käyttäytymistä vähintäänkin paheksutaan. (Aho & Laine 1997, 149-150.)

Ryhmäilmiöllä tarkoitetaan ryhmän olemusta, joka muodostuu ryhmätilanteeseen vaikuttavista yksilöllisistä, ryhmädynaamisista ja ympäristötekijöistä. Ryhmäilmiötä käsiteltäessä ei siis voida keskittyä ainoastaan yksilöön ja hänen toimintaansa ryhmässä. (Jauhiainen ja Eskola 1994, 15, 37.) Yksilön minäkäsitys ja itsetunto vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä, asenteisiinsa, kokemuksiinsa ja tulkintoihinsa kaikissa vuorovaikutustilanteissa (Aho & Laine 1997, 16-20). Joskus yksilön tapa toimia ja toteuttaa itseään on ryhmäkokonaisuuden kannalta epätarkoituksenmukainen, jolloin ryhmä voi kääntää selkensä yksilölle, esimerkiksi kiusaajalle tai kiusatulle.

Ryhmädynamiikka syntyy, kun sekä yksilöstä itsestään että ryhmän ympäristöstä tulevat vaikutteet muodostavat ryhmätilanteen voimien ja voimasuhteiden kentän (Jauhiainen & Eskola 1994, 37). Ryhmän ympäristöllä tarkoitetaan olosuhteita, joissa ryhmä toimii. Tämä toimintaympäristö voidaan jakaa eri tasoihin: fyysiseen ympäristöön, sosiaaliseen ympäristöön ja yhteiskunnalliseen toimintaympäristöön. Lisäksi yksilöt muodostavat yhdessä ryhmän psyykkisen ympäristön. (Jauhiainen & Eskola 1994, 29.) Koulumaailmassa fyysisen ympäristön muodostavat koulurakennus luokahuoneineen ja välineineen, yhteiset tilat sekä koulun piha. Koulun sosiaalista toimintaympäristöä ovat esimerkiksi kouluorganisaatio ja -yhteisö sekä lasten asuinyhteisöt. Yhteiskunnan vaikutus ryhmään on taloudellinen ja kulttuurinen. Kouluympäristössä ryhmien toimintaan vaikuttavat yhteiskunnan koulutuspolitiikka sekä taloudelliset resurssit. (Jauhiainen & Eskola 1994, 21-26.)

### 3.2 Sosiaalinen asema ryhmässä

Ryhmän jäsenille muodostuu sosiaalisia rooleja, joiden syntymiseen vaikuttavat yksilön käyttäytyminen ja ryhmän odotukset. Yksilöille muodostuu ryhmässä myös sosiaalinen status. Ryhmän jäsenet arvioivat toisten sosiaalista statusta ja suhteuttavat heidät hierarkkisesti toisiinsa nähden. Näin jokaiselle ryhmän jäsenelle muodostuu oma sosiaalinen asemansa, joista ryhmän sosiaalinen rakenne muodostuu. (Aho & Laine 1997, 210.)

Rooleilla tarkoitetaan niiden odotusten ja normien kokonaisuutta, joka kohdistuu johonkin henkilöön siksi, että hän on jonkin erityisen sosiaalisen aseman tai statuksen haltija (Hirsjärvi 1983, 163). Ryhmässä syntyviä rooleja voidaan jaotella esimerkiksi tehtävä-, ryhmä- ja yksilökeskeisiin rooleihin. Osa rooleista voi olla ennalta sovittuja, kun taas osa syntyy spontaanisti. Koululuokassa oppilaan erilaiset roolit syntyvät suhteessa opettajaan ja oppilasryhmään. Yksilö ei voi ottaa itselleen tiettyä roolia, vaan hänen toimintansa vaikuttaa siihen, minkälaisia odotuksia hän muissa herättää ja minkälaisen roolin hän sitä kautta ryhmässä saa. Jouduttuaan tietynlaiseen rooliin, yksilön on vaikea päästä siitä irti, sillä häneltä odotetaan roolinsa mukaista käyttäytymistä ryhmässä. Roolit ovat kuitenkin vaihtuvia ja muuttuvia: yksilöllä voi olla erilaisia rooleja eri tilanteissa ja ryhmissä. (Salmivalli 1998b, 48-50.)

Sosiaalinen status koostuu lapsen suosiosta tai epäsuosiosta vertaisryhmässä. Lapsen oma käyttäytyminen ja persoonallisuus vaikuttavat hänen sosiaaliseen statukseensa. Positiivinen status on yhteydessä avuliaisuuteen, sääntöjen noudattamiseen, ystävällisyyteen ja prososiaaliseen vuorovaikutukseen. Negatiivinen status liittyy puolestaan aggressiivisuuteen ja tuhoavaan käyttäytymiseen. (Salmivalli 1998a, 62-63.)

Ryhmän jäsenet voidaan jakaa eri statusryhmiin. Yleensä kaikissa luokitteluisissa tulevat esille ainakin suositut, torjutut ja johtajat. Luokan jäsenten sosiaalista asemaa selvitetään tavallisimmin sosiometrisen mittauksen avulla. (Aho & Laine 1997, 210-211.) Coie, Dodge ja Coppotelli (1982) ovat jakaneet ryhmän jäsenet suosittuihin, torjuttuihin, hyljeksittyihin, ristiriitaisiin ja keskivertaisiin heidän ryhmässä saamansa suosion ja torjunnan perusteella. Heidän tutkimuksessaan suositut oppilaat saivat sosiometrisessä mittauksessa ryhmän jäseniltä paljon myönteisiä mainintoja, torjutut paljon kielteisiä mainintoja. Ristiriitaiset lapset saivat ryhmän jäseniltä paljon sekä myönteisiä että kielteisiä arvioita, kun hyljeksityt lapset puolestaan jäivät täysin vaille mainintoja. Suosioltaan keskivertaiset oppilaat saivat muutamia mainintoja muilta ryhmän jäseniltä. (Coie, Dodge & Coppotelli 1982, 562-564.)

Lapset kuvasivat suosittuja oppilaita yhteistyökykyisiksi johtajiksi, torjuttuja tappelijoiksi ja häiritsijöiksi. Ristiriitaiset lapset olivat toisaalta johtajia, mutta myös tappelivat ja häiritsivät muita. He olivat yleensä hyvin aktiivisia, näkyviä ja itsevarmoja eivätkä missään nimessä ujoja. Pojat olivat useammin torjuttuja, kun tytöt puolestaan nähtiin useammin yhteistyökykyisinä. (Coie, Dodge & Coppotelli 1982, 560-561, 564-565.)

### 3.3 Ystävyys- ja toverisuhteet ryhmässä

Kaikilla ihmisillä on tarve läheisyyteen toisten ihmisten kanssa. Läheiseen ystävyYTEEN kuuluvat vastavuoroisten mieltymysten, kiintymyksen, yhteenkuuluvuuden, samaistumisen, uskollisuuden, rehellisyyden ja luottamuksen tunteet. YstävyYTEEN kuuluu myös kyky ottaa huomioon toisen tarpeet, tunteet, odotukset ja näkökannat. Ystävykset muistuttavat usein toisiaan monessa suhteessa. He ovat yleensä saman ikäisiä, samaa sukupuolta ja samankaltaisia persoonallisuuspiirteitään ja käyttäytymiseltään. Ystävykset jakavat usein myös harrastukset ja kiinnostuksen kohteet ja usein heistä löytyy toisiaan täydentäviä piirteitä, jolloin kumpikin osapuoli oppii toiselta jotain. (Aho & Laine 1997, 163-166.)

Ystävyys tarjoaa hyväksytyksi tulemisen, yhteenkuulumisen ja toveruuden tunteita sekä emotionaalista turvaa. Lapsilla, joilla ei ole ystäviä onkin usein negatiivinen minäkäsitys, oppimisvaikeuksia, heikkoa koulumenestystä ja käytöshäiriöitä sekä emotionaalisia ja mielenterveydellisiä ongelmia. (Aho & Laine 1997, 181.)

Kaikkein läheisin ja tärkein ystävyysuhde muodostuu parhaan ystäväN kanssa, jonka kanssa yksilöllä on merkittävä historia ja jota tavataan usein. Läheisen ystävyYDEN lisäksi ihminen kaipaa myös usean hyvän ystäväN ja toverin muodostamaa sosiaalista verkostoa. Läheisyyden kiintymyksen ja sitoumuksen tunteet vaihtelevat eri ihmisten välisissä ystävyysuhteissa. Varsinaisia ystäviä etäisempiä ovat toverit, joiden kanssa ollaan tekemisissä ja joihin suhtaudutaan myönteisesti. Tovereita ei tunneta niin hyvin kuin ystäviä ja heihin ei siksi liity erityisiä tunnesiteitä. Raja ystävyYDEN ja toveruuden välillä on kuitenkin häilyvä. (Aho & Laine 1997, 163-164.)

Lasten ystävyysuhteet ja niiden tiedostaminen kehittyvät vähitellen ja ne saavat koko ajan tärkeämmän merkityksen heidän elämässään. Ystävyyskäsitusten ja -suhteiden sekä sosiaalisen ymmärtämisen kehittyminen edellyttää kehittyviä älyllisiä taitoja ja sosiaalisia kokemuksia. Käsitukset ystävyYDESTÄ ovat koulunkäynnin aloittavilla oppilailla vielä varsin yksinkertaisia; tärkeintä on, että joku leikkii ja toimii lapsen kanssa. Vastavuoroisuus ystävyysuhteessa on tuolloin vielä vajavaista, ja parin ensimmäisen kouluvuoden ajan ystäväT saattavatkin vaihtua lähes päivittäin. Vastavuoroinen toisesta välittäminen ja huolehtiminen lisääntyy iän myötä ja noin yhdeksänvuotiaat etsivät jo ystäviä, jotka sopivat yhteen heidän persoonallisuutensa kanssa. Varhaisnuoruudessa ystävyysuhteet muuttuvat enimmäkseen pysyviksi, ystävyys saa syvyyttä, vastavuoroisuus lisääntyy ja läheisyys koetaan entistä

tärkeämmäksi. (Aho & Laine 1997, 170, 173-176.)

Koulun aloittavalle lapselle tulee tärkeäksi ryhmään kuuluminen ja sosiaalisen hyväksynnän saaminen muilta. Lapsi näkee tuolloin toverisuhteet tärkeiksi, koska hän uskoo ihmisten tarvitsevan tovereita ja koska hän haluaa olla pidetty. Lapset alkavat myös vertailla itseään ja suorituksiaan toisiin lapsiin nähden. Poikien toveriryhmät ovat yleensä suurempia ja toiminnallisempia kuin tyttöjen. Tytöt toimivat yleensä pareissa tai pienissä ryhmissä ja heidän vuorovaikutuksensa on pääasiallisesti verbaalista. (Aho & Laine 1997, 173-175.) Lapsen kasvaessa hän irtautuu perheen vaikutuspiiristä, jolloin sitoutuminen tovereihin entisestään vahvistuu (Koskenniemi 1982, 52-53).

Ystävät ja toverit vaikuttavat suuresti yksilön sosiaaliseen kehitykseen (Koskenniemi 1982, 52). Ystävyysuhteiden merkitys lapselle on korvaamaton, sillä kaikki lähellä olevat ihmiset rakentavat antamallaan palautteella yksilön näkemystä itsestään. Ystävien kanssa toimiessa opitaan sosiaalisia vuorovaikutussuhteita ja ystävät antavat usein myös emotionaalista tukea toisilleen. (Aho & Laine 1997, 177-178.) Lapsuuden toverisuhteilla on todettu olevan vaikutusta myös nuoruuden ja aikuisuuden sosiaaliselle käyttäytymiselle. Lapset oppivat toverisuhteissaan hallitsemaan aggressiivisuuttaan ja heidän sosiaalinen älykkyytensä, kykynsä asettua toisen asemaan kasvaa. Ystävyysuhteilla on todettu olevan vaikutusta myös tulevaan mielenterveyteen. (Hartup 1982, 165-166.)

Parhaimmillaan läheiset ystävät vahvistavat toistensa itsetuntemusta ja itsetuntoa sekä tukevat henkistä kasvua ja identiteetin kehittymistä. On kuitenkin muistettava, että pelkkä ystävyysuhteen olemassaolo ei takaa myönteistä emotionaalista ja sosiaalista kehitystä, sillä kehittyminen riippuu suhteiden laadusta ja ystävien ominaisuuksista. Huonoilla toverisuhteilla saattaakin olla tuhoisia vaikutuksia lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta. (Aho & Laine 1997, 178, 180.)

#### 4 JOKAISELLA ON ROOLI KIUSAAMISESSA

Kiusaamista on suureksi osaksi tutkittu vain kiusaajan ja kiusatun näkökulmista, vaikka muidenkin kiusaamistilanteissa esiintyvien roolien olemassaolo on tiedostettu. Muista

tutkijoista poiketen Salmivalli on keskittynyt tutkimuksissaan tasapuolisesti kaikkien näiden roolien selvittämiseen ja siksi tämä tutkimus pohjautuukin paljolti juuri hänen teorioihinsa. Myös muiden tutkijoiden julkaisemista aineistoista on pyritty löytämään viitteitä muissa kuin kiusaajan ja kiusatun rooleissa toimivista oppilaista. Kiusaajan ja kiusatun rooleja käsitellään kuitenkin muita rooleja laajemmin, sillä niistä on ainakin vielä tällä hetkellä saatavilla huomattavasti enemmän tietoa kuin muista kiusaamistilanteiden rooleista.

#### 4.1 Roolien koko kirjo

Lähes jokaisella oppilaalla on kiusaamistilanteissa rooli, jolla on merkitystä kiusaamisen mahdollistajana ja ylläpitäjänä (Salmivalli 1998a, 9). Kiusaajan ja kiusatun lisäksi näitä rooleja ovat kiusaajan apuri ja kannustaja, kiusatun puolustaja ja hiljainen hyväksyjä. Näissä rooleissa toimivien oppilaiden lisäksi luokassa on yleensä myös oppilaita, joilla ei ole selkeää roolia kiusaamistilanteissa. Nämä oppilaat toimivat tilanteen mukaan milloin missäkin roolissa. Pojat toimivat tyttöjä useammin kiusaajan apureina ja kannustajina, tytöt puolustajina ja hiljaisina hyväksyjinä. (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen 1996, 4-6). Jotta kiusaamiseen voitaisiin puuttua tehokkaasti, täytyy ymmärtää kaikkien roolien vaikutus kiusaamistilanteisiin. Kunkin oppilaan omaksuman roolin tiedostaminen on olennaista. Tällöin jokaiseen oppilaaseen voidaan kohdistaa oikeanlaista, roolin vaatimaa kiusaamisen vastaista toimintaa.

Vaikka useimmat lapset eivät pidä kiusaamista hyväksyttävänä, vain harvat pystyvät tietoisesti toimimaan kiusaamisen vähentämiseksi. Lapset saattavat esimerkiksi toimia tiedostamattaan ja tarkoittamattaan kiusaajan kannustajina (Salmivalli 1998a, 10). Jotta lapset saisivat konkreettisia keinoja vaikuttaa kiusaamisen loppumiseen, heidät pitäisi saada ymmärtämään koko ryhmän vaikutus kiusaamisen alkamisessa ja jatkumisessa sekä tiedostamaan oman käyttäytymisensä merkitys kiusaamistilanteissa.

Sosiaaliset roolit, siten myös kiusaamistilanteissa syntyvät roolit, muodostuvat vuorovaikutuksessa ja ovat vastavuoroisia. Yksilö ei voi ottaa ryhmässä haluamaansa roolia, vaan sekä hänen oma toimintansa, ryhmän rakenteet että muiden häneen kohdistamat odotukset muovaavat syntyvää roolia. (Salmivalli 1998b, 49.) Tavallisesti ryhmässä syntyvissä rooleissa persoonallisuuspiirteillä on suuri merkitys (Salmivalli 1998a, 10). Kiusaamistilanteissa roolin muodostumiseen vaikuttavat yksilön persoonallisuuden lisäksi

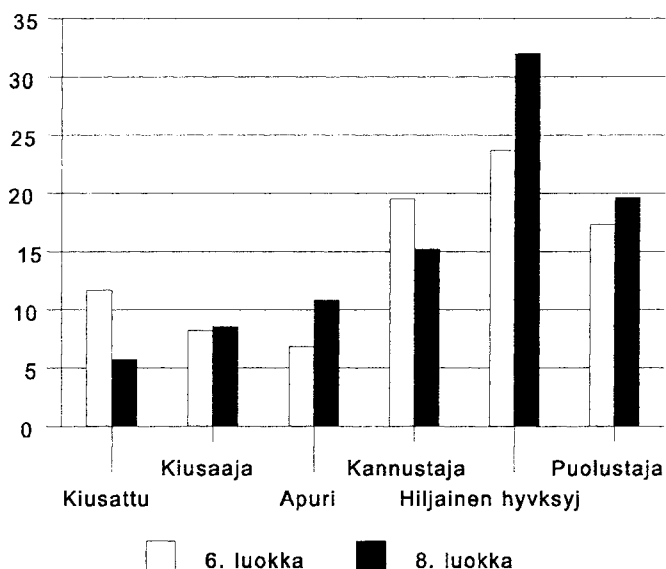
yksilön ja hänen ystäviensä käyttäytyminen. (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz 1996, 12.) Tällöin lapsi saattaa kouluryhmässä joutua rooliin, joka ei ole hänelle muuten tyypillinen (Salmivalli 1998a, 10).

Roolit eivät ole pysyviä, vaan ne vaihtuvat usein tilanteen ja ryhmän mukaan. Yksilön sosiaaliset taidot, motivaatio ja sitoutuminen ryhmään vaikuttavat siihen, millaisissa rooleissa hän haluaa ja voi toimia. Myös aikaisemmat kokemukset ja niiden perusteella muodostuneet odotukset voivat vaikuttaa ryhmässä syntyviin rooleihin. Tietyn ryhmän sisällä kiusaajan ja kiusatun roolit ovat pysyvämpiä kuin muut kiusaamistilanteiden roolit. (Salmivalli 1998b, 49-50, 68.)

Salmivalli toteutti vuosina 1994 ja 1996 "Kouluväkivalta ryhmäilmionä" -projektin Iisalmessa, Lapinlahdella ja Turussa kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten keskuudessa. Kuudesluokkalaisista tutkimukseen osallistui 573 ja kahdeksaluokkalaisista 316 oppilasta. Tutkimuksessa kartoitettiin kiusaamistilanteissa eri rooleissa toimivien oppilaiden määriä molemmilla luokkatasoilla. Kiusattuja tämän tutkimuksen mukaan oli kuudesluokkalaisista lähes 12 prosenttia ja kahdeksaluokkalaisista lähes puolet vähemmän. Kiusaajia oli kuudesluokkalaisista 8,2 prosenttia ja kahdeksaluokkalaisista hieman enemmän. Kuudesluokkalaisista 6,8 prosenttia ja kahdeksaluokkalaisista 10,8 prosenttia toimi kiusaamistilanteissa apureina. Kannustajan roolissa toimi kuudesluokkalaisista noin viidennes oppilaista ja kahdeksaluokkalaisista noin 15 prosenttia. Hiljaisia hyväksyjä oli kuudesluokkalaisista 23,7 prosenttia ja kahdeksaluokkalaisista 32,0 prosenttia. Puolustajan roolissa toimivia oppilaita oli kuudennella luokalla 17,3 prosenttia ja kahdeksannella vajaa 20 prosenttia. (Salmivalli 1998b, 56-59.) Seuraavassa kuviossa, joka perustuu Salmivallin tutkimukseen, on eritelty roolien jakautuminen kuudensilla ja kahdeksansilla luokilla.



KUVIO 1. Kiusaamistilanteiden roolien jakautuminen kuudennella ja kahdeksannella luokalla Salmivallin tutkimuksen mukaan



Kuvio osoittaa, että Salmivallin tutkimuksessa kiusaajien suhteellinen määrä kasvoi hieman yläasteelle siirryttäessä, kun kiusattujen määrä puolestaan väheni selvästi. Näillä yläasteella kiusatuilla oppilailla oli entistäkin tukalammat oltavat, sillä jokaista kiusattua kahdeksaluokkalaista kohti oli lähes kaksinkertainen määrä kiusaajia kuudennen luokan tilanteeseen verrattuna. On myös huomattava, että apureiden osuus oppilaista oli suurempi kahdeksannella luokalla kuin kuudennella luokalla. Samaan aikaan kannustajien suhteellinen määrä oli kuitenkin vähentynyt. Ehkäpä osa ala-asteen kannustajista oli yläasteella siirtynyt toimimaan apureina. Hiljaisia hyväksyjä oli eniten sekä kuudes että kahdeksaluokkalaisista ja heidän osuutensa kasvoi huomattavasti yläasteelle siirryttäessä. On lohdullista huomata, että myös puolustajien suhteellinen määrä lisääntyi lasten iän karttuessa.

Salmivallin, Huttusen & Lagerspetzin (1996) tutkimuksessa huomattiin, että kiusaajien, apureiden ja kannustajien toveripiirit olivat suurempia kuin puolustajien, uhrien ja hiljaisten hyväksyjien ystävverkostot. Myös tyttöjen ja poikien välillä havaittiin eroja: poikien ystäväpiirit olivat suurempia kuin tyttöjen. Tutkimuksessa oli myös oppilaita, jotka eivät kuuluneet mihinkään ystäväpiiriin. Näistä oppilaista puolet oli kiusattuja. Ainoastaan puolustajien joukosta ei löytynyt yhtään yksinäistä oppilasta. (Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz 1996, 309.)

Tutkimuksen mukaan kiusatut oppilaat olivat useimmiten ystäviä toisten uhrien ja puolustajien kanssa. Kiusattujen ja kiusaavien tyttöjen kuuluminen samaan ystäväpiiriin ei ollut erityisen harvinaista. Tämän arveltiin johtuvan siitä, että tytöille ryhmään kuuluminen olisi tärkeämpää kuin pojille, jolloin kiusatuksi tuleminen ei välttämättä johda oppilaan vetäytymiseen toveripiiristään. Hiljaisten hyväksyjien ystäväpiiri muodostui lähinnä toisista hiljaisista hyväksyjistä. Tyttöjen kohdalla oli myös tyypillistä, että hiljaiset hyväksyjät ja puolustajat muodostivat toveripiirejä. Puolustajien ystäväpiiriin onkin todettu muodostuvan toisista puolustajista, hiljaisista hyväksyjistä ja kiusatuista oppilaista. Kiusaajien ystäväpiiri muodostui lähinnä toisten kiusaajien, apurien ja kannustajien kanssa. (Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz 1996, 308, 310).

## 4.2 Kiusaaja

Kiusaajat ovat oppilaita, jotka aloittavat kiusaamisen ja houkuttelevat myös muita mukaan kiusaamaan (Salmivalli 1998a, 9). He ovat yleensä aggressiivisia, impulsiivisia ja dominoivia, lisäksi heillä saattaa olla tovereitaan myönteisempi asennoituminen väkivaltaan. Kiusaajat menestyvät koulussa yleensä keskimääräistä heikommin. (Olweus 1992, 32-35.) Aggressiivisuus on melko vakiintunut persoonallisuuden piirre (Olweus 1992, 31), joten muista rooleista poiketen kiusaajan rooli muodostuu pitkälti tämän ominaisuuden perusteella (Salmivalli 1998a, 10). Etenkin pojilla kiusaajan rooli onkin varsin pysyvä (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz 1996, 8).

### 4.2.1 Kiusaajan muotokuva

Paitsi ryhmämekanismit myös kiusaajan persoonallisuus ja tausta vaikuttavat kiusaamisongelmien syntymiseen. Kiusaajia ja heidän käyttäytymistään onkin tutkittu varsin paljon, sillä on tärkeää tarkastella, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että lapsesta tulee kiusaaja, ja toisaalta sitä, millaisia lapsia kiusaajat ovat.

Psykologien ja psykiatrien mukaan kiusaajat pyrkivät aggressiivisella käyttäytymisellään peittämään ahdistuneisuuttaan ja turvatonta sisintään. Olweus on kuitenkin kumonnut tämän väittämän. Useiden tutkimustulosten perusteella kiusaajat ovat epätavallisen vähän ahdistuneita ja turvattomia, lisäksi heidän itsetuntonsa on hyvä ja minäkäsityksensä varsin

positiivinen (vrt. kiusattu). (Olweus 1992, 35-36.) Salmivallin mukaan kiusaajat ovat kuitenkin vähemmän onnellisia ja pitävät vähemmän koulusta kuin muut (1998b, 133).

Kiusaajat ovat usein rohkeita ja itsevarmoja, sillä he tuntevat olevansa varsin suosittuja ja hauskoja (Penttilä 1994, 86). Todellisuudessa kiusaajat eivät kuitenkaan ole epäsosiaalisen käyttäytymisensä johdosta yleensä kovin suosittuja. Tästä huolimatta heillä on ystäviä, jotka tukevat heitä ja pitävät heistä. Kiusaajien ystävät ovat yleensä kiusaamistilanteissa myös heidän apureitaan. Kiusaajien suosio laskee ylemmillä luokilla, mutta ei koskaan niin alas kuin kiusattujen. (Olweus 1992, 36; ks myös Olweus 1973b, 22.)

Kiusaajien status luokassa on yleensä huono. Salmivallin, Lagerspetzin, Björkqvistin, Östermanin ja Kaukiaisen (1996) tutkimuksessa huomattiin kuitenkin, että kiusaavien tyttöjen status on parempi kuin kiusaavien poikien. Tämä saattaa johtua siitä, että tytöt kiusaavat eri tavoilla kuin pojat. Tytöt pystyvät ehkä sosiaalisilla ja verbaalisilla taidoillaan huvittamaan toisia oppilaita kiusatessaan jotakuta. Lisäksi tyttökiusaajien on todettu Salmivallin (1992) tutkimuksessa olevan "koviksia", jotka tietävät, mikä milloinkin on muodissa ja on mahdollista, että siksi heitä pelätään ja jopa kunnioitetaan. (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen 1996, 13.)

Kiusaajat ovat fyysisesti vahvoja, yleensä ainakin uhriaan vahvempia. Tämä koskee etenkin poikia, joiden keskuudessa suora väkivalta on tavallisempaa kuin tytöillä. Kiusaajilla on myös todettu olevan vain vähän empatiaa uhriaan kohtaan. (Olweus 1992, 35.) Fyysinen voima voi olla yksi tekijä uhrin valinnassa. Kiusaajat pyrkivät nöyryyttämään uhriaan muiden silmissä ja valitsevat siksi uhrikseen oppilaan, jonka tietävät olevan kykenemätön vastahyökkäykseen. Jos kiusattu joskus yrittääkin vastustaa kiusaajaa, hän tekee itsestään vain entistä naurettavamman näköisen ponnettomilla iskuillaan ja potkuillaan, jotka eivät satuta kiusaajaa. (Salmivalli 1998b, 111-113.) Kiusaajat saavat uhrin voittamisesta vahvistusta epäsosiaalisille teoilleen, kannustusta muilta oppilailta (apurit, kannustajat) tai jopa opettajilta, jotka eivät puutu kiusaamiseen. Samalla kiusaajan toiminta on mallina muille oppilaille. (Olweus 1992, 44.) Jos siis kiusaamistilanteisiin ei puututa, löytyy koulusta aina yhä uusia kiusaajia.

Kiusaaja pystyy selittämään käyttäytymistään puolustusstrategioilla, joiden avulla hän voi mielellään muuttaa tasapainottoman väkivaltasuhteen normaaliksi ja hyväksyttäväksi vuorovaikutussuhteeksi. Kiusaaja saattaa tukeutua puolustukseen vastapuolen (uhrin) kuviteltuihin aikeisiin, jotka hän tulkitsee hyökkääviksi. Uhrin tavallinen, rauhanomainen

käytös pyritään tulkitsemaan vihamielisyydeksi, ja kiusaaja saa itselleen syyn ryhtyä kostotoimenpiteisiin. Kiusaamistilanteen jälkeen kiusaaja pyrkii vähentämään syyllisyydentunteitaan vähättelemällä tapahtunutta ja selittämällä käytöstään itselleen moraalisesti mahdollisimman edullisesti. (Roland 1983, 22-23.)

#### 4.2.2 Kiusaajan perhesuhteet

Kiusaajan käyttäytymisen takana on monia syitä, joista kotiolot ja kasvatus ovat tärkeimpiä. Aggressiivisen reaktiomallin kehittymiseen on havaittu olevan neljä merkityksellistä syytä. Erityisesti ensisijaisen hoitajan kielteinen perusasenne lapseen lisää mahdollisuutta, että lapsesta kasvaa aggressiivinen ja vihamielinen. Myös aggressiivisuuden salliminen ja rajojen puuttuminen lapsuudessa lisää aggressiivisuuden tasoa, samoin vanhempien käyttämät fyysiset rangaistukset ja rajut tunteenpurkaukset (“väkivalta luo väkivaltaa”). Lisäksi lapsen temperamentilla on havaittu olevan merkitystä aggressiivisen reaktiomallin omaksumiseen. Vastoin yleistä uskomusta on todettu, että sosioekonominen asema ei vaikuta aggressiivisuuden syntyyn. (Olweus 1992, 41-42).

Useissa tutkimuksissa (esim. Bowers, Smith & Binney 1992, 1994; Rican 1993) on pystytty todistamaan, että kiusaajan isäsuhde tai pikemminkin sen puuttuminen leimaa varsin yleisesti kiusaajan perhettä. Bowers ym. (1992, 377-379) ovat todenneet, että kiusaajien perheistä puuttuu tavallista useammin isä ja että sisarusuhteet ovat hajanaisia ja ongelmallisia. Jos kiusaajan perheessä on isä, hänet koetaan usein etäiseksi (Bowers ym. 1992, 378-379) tai vihamieliseksi (Rican 1994, 263-264). Lagerspetzin, Björkqvistin, Bertsin ja Kingin (1982, 48-50) tutkimuksen mukaan kiusaajat olivat muihin ryhmiin (kiusatut ja kontrolliryhmä) nähden vähiten riippuvaisia vanhemmistaan ja viettivät myös vähiten aikaa kotonaan. Kiusaajat kokevat, että heitä ei hyväksytä perheensä jäseninä, joten heillä oli kielteinen perheminäkuva (Salmivalli 1998b, 159).

Rican (1995) on tutkinut kiusaajien, kiusattujen ja muiden perheiden arvomaailmaa lasten kokemana. Tutkimuksessa tuli esille, että erityisesti tyttökiusaajien perheille oli tyypillistä “omien etujen ajamisen” arvomaailma ja poikakiusaajien perheille “epäitsekään toisista välittämisen” puuttuminen. (Salmivalli 1998b, 158.) Voidaan olettaa näiden kiusaajien perheissään kokemien arvomaailmojen johtavan helposti epäsosiaaliseen käyttäytymiseen, itsekkyyteen ja kyvyttömyyteen kokea empatiaa. Lapsehan luovat pohjan omalle ajattelulleen

ja moraalilleen paljolti perheessään oppimiensa arvojen pohjalta.

### 4.3 Kiusattu

Kiusattu oppilas joutuu yhden tai useamman muun oppilaan tahallisen, systemaattisen ja toistuvan aggression kohteeksi (Salmivalli 1998a, 9). Useiden tutkijoiden (Olweus, Mykletun, Roland) saamien tulosten pohjalta koulukiusaamisen uhreja voisi yleisesti kuvailla sosiaalisesti epävarmoiksi, itsetunnon heikoiksi ja koulusuorituksiltaan hiukan keskitasoa huonommiksi (Roland 1984, 24). Kun kiusaamista on jatkunut tarpeeksi pitkään, kiusatusta tulee koko ryhmän uhri ja hän leimautuu varsin pysyvästi kiusatuksi. Kiusattu aletaan nähdä poikkeavana ja arvottomana yksilönä, joka ansaitseekin tulla kiusatuksi. (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen 1996, 12.)

#### 4.3.1 Kiusatun muotokuva

Kiusatuksi tulemiseen ei välttämättä tarvita uhriin itseensä liittyvää syytä. "Kiusaaminen on julmaa toimintaa, joka hakee aina itselleen oikeutensa" (Hamarus 1998, 10). Kiusaaja löytää itselleen sopivan uhrin useiden, kaikkiin oppilaisiin vuorollaan kohdistuvien kiusaamiskokeilujen jälkeen. Oppilaan kannalta ratkaisevia tekijöitä, joiden perusteella hänestä tulee (tai ei tule) uhri, ovat hänen itsetuntonsa ja sosiaaliset taitonsa. Oppilaasta, joka ei pysty puolustamaan itseään, tulee kiusaajalle kuin magneetti, joka vetää tätä puoleensa (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 27.)

Kiusaamiseen johtavissa syissä ei ole yhtenäistä linjaa. Sama piirre kahdessa oppilaassa voi johtaa siihen, että toista kiusataan, toista ei. (Hamarus 1998, 9-10.) Oppilaat kertovat usein, että kiusatut ovat jotenkin erilaisia ja omituisia ja että heillä on ärsyttäviä ominaisuuksia ja tapoja (Salmivalli 1998b, 85). Kiusatut oppilaat ovat usein yksinäisiä ja hylättyjä (Olweus 1992, 34) tai heillä on ainakin vähemmän ystäviä kuin ikätovereillaan (Hamarus 1997, 9). Kiusattujen status luokassa on huonompi kuin muiden oppilaiden. Epäsuosio luokassa voidaan nähdä sekä syynä että seurauksena kiusatuksi joutumisen kannalta. Yksi syy kiusatuksi joutumiseen voi nimittäin olla epäsuosio; kiusatuksi joutuminen laskee oppilaan suosiota entisestään. (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen 1996, 12.)

Yleisesti uskotaan, että kiusatuiksi joutuvat ulkoisesti poikkeavat oppilaat. Olweuksen tutkimusten mukaan kuitenkin lähes 75 prosentilla kaikista lapsista on jokin ulkoinen poikkeavuus, joten tämä uskomus osoittautuu myytiksi. Ulkoinen poikkeavuus selittää vain murto-osan kiusaamisen syistä. Ainoa selvä fyysinen ero, joka tutkimuksissa on löydetty, on kiusattujen poikien keskimäärin muita poikia heikompi fyysinen voima. (Olweus 1973a, 105-107, 109.) Olweus onkin todennut, että juuri fyysisellä voimalla on suuri merkitys puolustautumisessa, mutta myös poikien suosion määräytymisessä. Suosio puolestaan vähentää riskiä joutua kiusatuksi. (Olweus 1992, 38.)

Tyttöjä kiusaavat sekä tytöt että pojat, poikia pääasiassa pojat (Olweus 1992, 24). Useimmiten pojat kiusaavat itseään heikompia poikia ja tyttöjä lähinnä suorilla kiusaamistavoilla ja tytöt taas epäsuorilla kiusaamistavoilla, kuten sulkemalla uhrin ryhmän ulkopuolelle tai puhumalla hänestä pahaa selän takana. Kiusattuihin tyttöihin kohdistuukin oletettavasti poikia useammin sekä suoraa- että epäsuoraa kiusaamista.

#### 4.3.2 Kiusatun perhesuhteet

Kiusattujen lasten on todettu kokevan perheenjäsenensä hyvin läheisiksi sekä suhteensa heihin erittäin myönteisiksi (Bowers ym. 1992, 378-379). Näissä tapauksissa voidaan joskus puhua yhteenkietoutuneista perheistä, joissa lapsen "normaaleja" kielteisiä tunteita vanhempiaan ja sisarusiaan kohtaan ei juuri esiinny (Salmivalli 1998b, 156). Kiusatut kokevat ydinperheen ulkopuoliset sukulaiset tärkeämmiksi kuin muut lapset. Ydinperheen jäsenistä läheisimmiksi kiusatut kokevat muiden lasten tavoin lähimmän sisaruksen. (Bowers ym. 1992, 379-381.)

Lagerspetzin ym. (1982, 48-50) tutkimuksessa selvisi, että kiusatut kokivat vanhempansa usein ylihuolehtiviksi ja olivat näistä huomattavan riippuvaisia. Kiusattujen poikien tiedetään olleen jo pieninä herkkiä ja varovaisia ja heillä oli ollut vanhempiensa - erityisesti äitiin - hyvin läheiset suhteet. On selvää, että kiusaaminen lisää uhrin ahdistuneisuutta ja epävarmuutta sekä heikentää entisestään itsetuntoa. (Olweus 1992, 34.) Olisikin tärkeää, että vanhemmat välttäisivät ylihuolehtimista ja tukisivat pikemminkin lapsen riippumattomuutta ja itseluottamusta (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 29).

Salmivallin tutkimuksessa kiusatuilla lapsilla havaittiin olevan kahdenlaisia minäkuvia. Yhden ryhmän muodostivat kiusatut, joiden minäkuva oli heikko tutkimuksen kaikilla alueilla

(älyllinen, fyysinen, hyvän käytöksen, emotionaalinen, sosiaalinen ja perheminäkuva). Toisen ryhmän muodostivat ne kiusatut lapset, joiden sosiaalinen minäkuva oli heikko, mutta perhe ja hyvän käytöksen minäkuvat olivat myönteisiä. Ilmeisesti osa kiusatuista lapsista onnistuukin kotoa saadun tuen ja hyväksynnän avulla säilyttämään edes joillakin alueilla myönteisen minäkuvan kiusaamisesta huolimatta. (Salmivalli 1998b, 132.)

#### 4.3.3 Erilaisia uhreja

Olweus (1973, 166) erottaa kiusatut lapset passiivisiin ja provokatiivisiin uhreihin. Suurin osa uhreista on passiivisia eli hiljaisia, ahdistuneita ja epäaggressiivisia. (Olweus 1992, 34-35). Passiiviset uhrin viestivät käyttäytymisellään olevansa arvottomia ja turvattomia. He eivät kykene puolustautumaan, eivät kosta, eivätkä juuri suoraan vastusta kiusaamista. (Harjunoski & Harjunoski 1994, 28.) Passiivinen uhri reagoi hyökkäykseen usein itkemällä tai vetäytymällä (Olweus 1992, 34).

Olweuksen mukaan alle viidennes kiusatuista on provokatiivisia (provosoivia uhreja) eli aiheuttavat jännitteitä ympäristössään ja saattavat itsekin kiusata (Olweus 1973a, 166). Provokatiivisia uhreja voidaan kutsua myös kiusaaja-uhreiksi (Salmivalli 1998b, 104). Tällaiset uhrin ovat aggressiivisia, ahdistuneita ja usein myös lyhytjännitteisiä ja yliaktiivisia. Heidän läsnäolonsa vaikuttaa voimakkaasti koko ryhmään, ja he provosoivat käyttäytymisellään toiset kiusaamaan itseään. (Olweus 1992, 35; Harjunoski & Harjunoski 1994, 29.) Koulukiusaamisongelma luokassa, jossa on provokatiivisia uhreja, eroaa luokasta, jossa on passiivisia uhreja (Olweus 1992, 35). Näiden ongelmien lähestymistapojenkin tulee siis olla erilaisia, luokan ryhmädynamiikan huomioivia.

Kiusaamisen uhreja voidaan jakaa ryhmiin myös sen mukaan, kuinka he toimivat kiusaamistilanteissa. Salmivalli, Karhunen ja Lagerspetz (1996) ovat tutkimuksessaan löytäneet kolme toimintamallia, jotka ovat välinpitämättömyys, avuttomuus ja aggressiolla vastaaminen. Tyttöuhrien yleisin tapa vastata kiusaamiseen on käyttäytyä avuttomasti ja toiseksi yleisintä on esittää välinpitämätöntä. Näistä toimintamalleista välinpitämättömyys on tutkimusten mukaan parempi tapa, sillä sen on todettu vähentävän tai lopettavan kiusaamisen, kun avuttomuus puolestaan lisää sitä. Kiusattujen poikien tavanomaisin tapa vastata kiusaamiseen on vasta-aggressio, toiseksi yleisintä on käyttäytyä välinpitämättömästi. Välinpitämättömyyden on todettu olevan joillakin kiusaamisen loppumisen kannalta parempi

tapa, koska vasta-aggression tiedetään vain yllyttävän kiusaajaa jatkamaan toimintaansa. (Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz 1996, 101-107.)

Opettaja ei voi aina olla tietoinen kiusaamisesta, sillä osapuolet pyrkivät peittelemään kielteistä toimintaa. Uhri saattaa tuntea häpeää ja pelätä kiusaajia liikaa pystyäkseen kertomaan tukalasta tilanteestaan. Whitney ja Smithin mukaan uhrin kertovat kiusaamisesta todennäköisemmin kotona kuin koulussa. Mitä useammin kiusaamista tapahtuu ja mitä nuoremmista lapsista on kyse, sitä todennäköisemmin uhrin kertovat siitä. (Whitney & Smith 1993, 16-17.) Riversin ja Smithin (1994, 367) tutkimuksen mukaan epäsuoran kiusaamisen uhrin kertovat kiusaamisesta harvemmin kuin suoran kiusaamisen uhrin. Yksi syy siihen, ettei kiusaamisesta aina kerrota, saattaa olla se, ettei kenenkään uskota puuttuvan asiaan tai pystyvän lopettamaan kiusaamista (Whitney & Smith 1993, 16-17; Salmivalli 1998b, 163-164).

#### 4.4 Apuri

Kiusaajan apuri osallistuu kiusaamiseen, mutta ennemminkin seuraajana tai avustajana kuin varsinaisena aktiivisena aloitteen tekijänä (Salmivalli 1998a, 9). Apurit muodostavat yleensä kannustajien kanssa kiusaajan ystäväpiirin, joka pahimmassa tapauksessa muovautuu kiusaavaksi jengiksi. Tällaisen jengin ulkopuolelle jäävä tai jättyvä oppilas joutuu helposti piikittelyn ja kiusan kohteeksi. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 59-60.)

Olweus puhuu passiivisesta kiusaajasta, seuraajasta ja aseenkantajasta, jotka viittaavat samaan oppilasryhmään kuin Salmivallin apuri-käsite. Apureiden joukko on hyvin kirjava. Mukaan mahtuu niin kiusaajan kaltaisia aggressiivisiä kuin turvattomia ja ahdistuneita oppilaitakin, jotka apureina toimiessaan mahdollisesti säästyvät itse kiusatuiksi tulemiselta. (Olweus 1992, 36.) Kiusaajan seuraan saatetaan liittyä myös siksi, että saataisiin vahvistusta omalle itsetunnolle (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 36). Apureilla onkin kiusaajien tavoin yleensä hyvä itsetunto (Salmivalli 1998b, 137).

Ryhmällä on suuri vaikutus siihen, kenestä tulee apuri. Kiusaajan aggressiivinen käyttäytymismalli vaikuttaa erityisesti turvattomiin ja epävarmoihin oppilaisiin. Heistä tuleekin helposti kiusaajan apureita. Apurina toimimista helpottaa se, että kiusaamiseen osallistuu useita oppilaita, jolloin yksilöllinen vastuuntunto ja syyllisyyden tunteet vähenevät. (Olweus 1992, 43-44.)



Koska apurit pitävät kiusaajaa johtajanaan, heihin voidaan vaikuttaa puuttamalla kiusaajan epäsosiaaliseen toimintaan. Tällöin kiusaaja menettää arvovaltansa ja johtaja-asemansa apureiden silmissä, eikä kiusaajan asema tunnu enää tavoittelemisen arvoiselta. Toisaalta kiusaajan vaihtaessa koulua tai pudotessa "arvoasteikolla" alemmas, joku apureista voi katsoa tilaisuutensa tulleen ja täyttää tyhjäksi jääneen kiusaajan paikan ryhmässä.

#### 4.5 Kannustaja

Kiusaamistilanteiden yleisö muodostuu usein kannustajista, jotka antavat kiusaajalle myönteistä palautetta esimerkiksi kannustavin huudoin tai kommentein (Salmivalli 1998a, 9). Kannustajat toimivat näin avoimesti kiusaamisen vahvistajina ja ylläpitäjinä. Pikasin mukaan kiusaamiskäyttäytymisen vahvistaminen on yksi kiusaamiseen johtavista tekijöistä (Pikas 1987, 56-57). Niin apurien kuin kannustajienkin käyttäytymisen on todettu olevan varsin pysyvää, tosin vähemmän tyttöjen kuin poikien kohdalla (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz 1996, 8).

Salmivallin (1994, 1996) tutkimuksessa kannustajan roolissa toimi kuudesluokkalaisista lähes viidennes ja kahdeksaluokkalaisistakin yli 15 prosenttia oppilaista (Salmivalli 1998b, 57). Kannustajien suuri määrä selittyy osittain sillä, että näiden oppilaiden joukko voidaan periaatteessa jakaa kahteen osaan: aktiivisiin ja passiivisiin kannustajiin. Aktiiviset kannustajat ovat usein kiusaajan kavereita, ja he toimivat tietoisesti kiusaajan tukijoina. Osa kannustajina toimivista oppilaista saattaa itse asiassa vastustaa kiusaamista, mutta seuraa silti kiusaamistilanteita läheltä mitenkään siihen puuttumatta. Tällainen toiminta antaa kiusaajalle kuvan siitä, että kiusaaminen hyväksytään, sillä kannustamisen merkiksi riittää, että kiusaajan toiminnalle löytyy yleisöä. Näitä oppilaita voidaan kutsua passiivisiksi kannustajiksi. Passiiviset kannustajat eivät välttämättä itse tiedosta rooliaan kiusaamistilanteissa ja siksi olisikin tärkeää puuttua heidän toimintaansa. Tiedostaessaan käyttäytymisensä mahdollistavan kiusaamisen jatkumisen, passiiviset kannustajat mitä ilmeisimmin pyrkisivät muuttamaan toimintatapojaan.

#### 4.6 Hiljainen hyväksyjä

Hiljainen hyväksyjä on oppilas, joka tietää mitä ryhmässä tapahtuu, mutta vetäytyy silti syrjään ja vaikenee. Hän ei asetu kiusaamistilanteessa kenenkään puolelle. (Salmivalli 1998a,

10.) Hiljainen hyväksyjä toimii myös kiusaamisen vahvistajana, tosin piilevästi, itsekään välttämättä toimintansa vaikutusta tiedostamatta. Hiljaisia hyväksyjä oli Salmivallin (1994, 1996) tutkimuksessa molemmilla luokkatasoilla muihin rooleihin verrattuna selvästi eniten. (Salmivalli 1998b, 57.) Vaikka oppilas vastustaisikin kiusaamista, on kaikista helpointa vetäytyä tilanteiden ulkopuolelle ja pitää kiusaamisen herättämät tunteet omana tietonaan, mikä näkyy roolin yleisyydessä.

Hiljaiset hyväksyjät ovat oletettavasti arkoja eivätkä uskalla asettua kiusaavaa porukkaa vastaan. Heikon minäkuvan onkin todettu olevan hiljaiselle hyväksyjälle tyypillinen piirre (Salmivalli 1998b, 132). Tämä selittää osaltaan sitä, miksi hiljainen hyväksyjä vetäytyy tilanteista eikä ryhdy toimimaan kiusaamista vastaan. On todennäköistä, että ainakin osa hiljaisista hyväksyjistä on potentiaalisia puolustajia. Heidän itsetuntoaan ja sitä kautta rohkeuttaan toimia aktiivisesti kiusaamisen lopettamiseksi pitäisikin pyrkiä vahvistamaan. Pelkästään se, että hiljaiset hyväksyjät saadaan tiedostamaan roolinsa merkitys kiusaamistilanteissa, voi johtaa kiusaamisen näkyvämpään tuomitsemiseen. Näin hiljaisten hyväksyjien laajaa rintamaa voidaan käyttää hyväksi kiusaamisen vastaisessa taistelussa.

#### 4.7 Puolustaja

Oppilaat, jotka toimivat kiusatun puolustajina, lohduttavat ja auttavat tätä tai yrittävät saada toiset lopettamaan kiusaamisen (Salmivalli 1998a, 10). Puolustajalla on oppilasryhmässä korkea status, jota uhrin puolelle asettuminen entisestään vahvistaa. Toisaalta puolustajat ovat suosittuja ja heillä on ystäviä, jolloin heidän ei tarvitse pelätä itse joutuvansa kiusatuiksi. (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen 1996, 12.) Lisäksi puolustajilla on todettu olevan myönteinen minäkäsitys ja aito hyvä itsetunto, jotka ovat edellytyksiä sille, että oppilas uskaltaa asettua heikomman puolelle (Salmivalli 1998b, 132, 137). Oppilasjoukon keskellä kiusatun puolustaminen vaatii kuitenkin keneltä tahansa paljon rohkeutta. Tytöillä puolustajan roolin on todettu olevan huomattavasti pysyvämpi kuin pojilla (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz 1996, 12).

Kiusatun omanarvon- ja itsetunnon kannalta puolustajan olemassaolo on erittäin lohdullista ja tärkeää. Teräsahjon (1997) mukaan kiusaamisen kielteiset seuraukset ovat ajan mittaan vähäisempiä, jos kiusatulla on edes joitakin myönteisiä toverisuhteita (Salmivalli 1998b, 115-116). Puolustaja voi olla tällainen turvallinen ystävä.

## 5 KOULUKIUSAAMISEN VASTAINEN TOIMINTA

Kiusaamiseen on puututtava aina ja heti, kun sitä ilmenee. Koulunkäynti jatkuvan ahdistelun, masentuneisuuden ja turvattomuudentunteen kanssa ja heikon itsetunnon varassa on sietämätöntä. Kenenkään ei pitäisi joutua pelkäämään kouluun menoa, vaan kaikilla tulisi olla oikeus käydä koulua rauhassa. Kiusaamisen estäminen on kytkettävä demokraattisiin perusoikeuksiin: “Jokaisella tulee olla oikeus välttyä sorrolta ja toistuvalla tahallisuudella aiheutetuista kiusaamisista koulussa sekä yhteiskunnassa yleensä” (Olweus 1992, 47). Se, että kiusaamiseen ei puututa, on sen hiljaista hyväksymistä ja uhrien laiminlyömistä. Kiusaamisen lopettaminen on myös kiusaajan kannalta parasta, sillä hänen toimintansa voidaan siten kanavoida myönteiseen, hyväksyttävään suuntaan. (Olweus 1992, 47.) Tällöin kiusaaja saattaa välttyä aggressiivisuuden kierteeltä ja sopeutua yhteiskuntaan paremmin.

Seuraavaksi esitellään lyhyesti muutamia tunnetuimpia kiusaamisen vastaisia interventio-ohjelmia, joiden on todettu toimivan käytännössä. On hyvä kuitenkin muistaa, että valitulla menetelmällä ei ole niinkään suurta merkitystä kuin sillä, miten kiusaamiseen asennoidutaan ja sen lopettamiseen tähtäävään toimintaan sitoudutaan ja paneudutaan (Eslea & Smith 1998, 217).

### 5.1 Kiusaamisen vastaisia menetelmiä

Pikas on kehittänyt koulukiusaamisen vastaiset suggestiivisen keskustelun ja yhteisen huolen menetelmät. Molemmissa menetelmissä tehdään kiusaajille selväksi, ettei kiusaamista suvaita ja että siihen puututaan välittömästi. Ensin selvitetään havainnoiden ja kysellen, kuka tai ketkä ovat syyllistyneet kiusaamiseen. Tämän jälkeen aloitetaan varsinaiset keskustelut. (Pikas 1987b, 98-103; ks. myös Pikas 1982, 93-102.)

Yhteisen huolen menetelmä on luonteeltaan hitaampi ja varmempi menetelmä kuin suggestiivisen keskustelun menetelmä, joka on tyypillisesti vauhdikas ja voimakas kiusaamisongelman ratkomistapa. Menetelmiin kuuluvien keskustelujen aikana vallitsevassa ilmapiirissä ja tunnelmassa piilee suggestiivisen keskustelun ja yhteisen huolen menetelmän suurin ero. Pääpiirteittäin menetelmien vaiheet etenevät samoja polkuja ongelman havaitsemisesta ja kiusaajan kanssa käydyistä keskusteluista syyllisyyden tunnustamisen

kautta jatkotoimenpiteistä sopimiseen ja tilanteen seurantaan. (Pikas 1987b, 101-113.)

Pikas korostaa opettajan osuutta kiusaamisen vähentämisessä. Hän pitää erittäin tärkeänä sitä, että opettaja luo luokkaan kiusaamisen vastaisen ilmapiirin ja pyrkii lisäämään oppilaiden keskuudessa kiusaamisen vastaisia asenteita. Tärkeää on, että opettaja lähettää selvän viestin siitä, että kiusaamiseen puututaan heti. Tällöin opettajan täytyy myös todella puuttua kiusaamistilanteisiin; sanoista on siirryttävä tekoihin. (Pikas 1982, 102-103.)

Ljungström (1997) on kehittänyt kiusaamisen vastaisen menetelmänsä Pikasin keskustelumenetelmien pohjalta. Tämä Farstametodiksi nimetty menetelmä korostaa koulun vastuuta kiusaamisongelmissa ja antaa opettajille käytännönläheisiä neuvoja kiusaamistilanteiden selvittämiseksi. Ljungström kehottaa koulua perustamaan työryhmän, jonka jäsenistä kaksi on aina käsittelemässä kutakin kiusaamistapausta. Työryhmän tehtävänä on esimerkiksi saada selville mahdollisimman paljon totuudenmukaisia konkreettisia asioita uhria ja muita tilanteessa läsnä olleita oppilaita tarkasti haastatteleamalla. Farstametodi sisältää tarkkoja neuvoja siitä, miten ja milloin keskustelut kiusaajan kanssa järjestetään ja kuinka kiusaajaan tulisi suhtautua, miten yhteydet vanhempien suuntaan hoidetaan, kuinka kiusattu tulisi huomioida ja miten tilanteen seuranta pitäisi hoitaa. (Penttilä 1994, 99-103; Hamarus 1998, 26-28.)

Olweus on kehittänyt kiusaamisen katkaisu- eli interventio-ohjelman, joka perustuu jokapäiväisen kouluelämän realiteetteihin ja edellyttää sekä kiusaamisongelman tiedostamista että sitoutumista ohjelman toteutukseen. Ohjelman päätavoite on vähentää olemassa olevia kiusaamisongelmia koulusta ja sen ulkopuolelta ja estää uusien ongelmien kehittyminen. Koulun tasolla toimenpiteitä ovat mm. välituntivalvonnan tehostaminen ja viihtyisän koulun pihan luominen. Luokan tasolla voidaan esimerkiksi käydä läpi roolileikkejä ja aihetta käsittelevää kirjallisuutta. Yksilötason toimenpiteistä mainittakoon "puolueettomien" oppilaiden rohkaiseminen kiusaamisen vastaiseen toimintaan sekä vanhempien keskusteluryhmät. Kaikkien kolmen tason toimenpiteet suunnataan luomaan oloja, jotka vähentävät kiusaamisen määrää koko koulussa. (Olweus 1992, 59-63.)

Rolandin kolmivaiheinen toimintasuunnitelma toimii tehokkaimmin, jos se voidaan toteuttaa koko koulun kattavana suurhankkeena, mutta pienin sovelluksin sen voi tuki ottaa käyttöön myös yksittäisessä luokassa (Roland 1984, 136). Toimintasuunnitelman vaiheet muodostuvat vanhemmille ja oppilaille suunnatuista kokonaisuuksista sekä varsinaisen kiusaamistilanteen käsittelemisestä. Toimintasuunnitelma alkaa koko koulun henkilökunnalle

suunnatulla koulutus- ja suunnittelupäivällä. Koulutuksella tarkoitetaan tässä yhteydessä uusimman koulukiusaamista koskevan tiedon jakamista, kysymysten esittämistä ja niistä keskustelemista. Näin henkilökuntaa, lähinnä opettajia, pyritään motivoimaan kiusaamisongelmaan puuttumiseen. Suunnitteluosuus muodostuu opettajien yhdessä oman koulun tarpeisiin laatimasta toimintasuunnitelmasta ja toimintasuunnitelman toteutuksesta vastaavan tiimin nimeämisestä. Esille tulevat kiusaamistilanteet käsitellään toimintasuunnitelman ohjeiden mukaan. (Roland 1982, 144-147; Roland 1984, 122-137.)

Rolandin tavoin myös Rönkä (1993) korostaa laatimassaan interventiomallissa kolmen tahon eli opettajien, oppilaiden ja vanhempien yhteistyön merkitystä. Perheläheisyyden lisäksi toimintamalleille on yhteistä niiden pitkäjänteisyys, pyrkimys pysyvään ilmapäirin muutokseen ja vanhempien tukemiseen. Rönkä muistuttaa, että monien ongelmien syntymistä ehkäisee tai ainakin niiden selvittämistä helpottaa se, että oppilaiden vanhempia tutustutetaan toisiinsa jo ensimmäisestä luokasta lähtien. Rönkä kehottaa myös valvomaan lasten television katselua, tiedottamaan lapsille eri tahoista, joiden puoleen voi ongelmineen kääntyä, ottamaan tarvittaessa yhteyttä viranomaisiin ja vaatimaan uutta perhepolitiikkaa. (Penttilä 1994, 114-115; Hamarus 1998, 18-19.)

Roolileikin ja draaman käyttö ovat eräitä keinoja vaikuttaa oppilaiden asenteisiin kiusaamisen ehkäisemiseksi tai lopettamiseksi. Oppilaat saavat mahdollisuuden eläytyä muihinkin rooleihin kuin niihin, joissa he kiusaamistilanteissa todellisuudessa toimivat. Toisaalta lavastetussa kiusaamistilanteessa voidaan käsitellä kiusaamisen herättämiä tunteita ja erilaisia kiusaamisen vastaisia toimintamalleja. (Salmivalli 1998b, 182.) Draaman avulla voidaan kasvattaa lapsia suvaitsevaisuuteen, jonka Wahlström (1996) määrittelee aktiiviseksi tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden puolustamiseksi. Keskeiset kehitettävät tunnetason tekijät ovat myötäelämisen kyky, vastuuntuntoisuus ja yhteistoiminnallisuus, joilla on tärkeä merkitys kiusaamisen vähentämisessä. (Wahlström 1996, 104.)

## 5.2 Toiminnan onnistumisen edellytykset

Kiusaamiseen puuttumisessa täytyy lähteä liikkeelle tilanteen kartoituksesta, kuten edellä esitellyissä menetelmissäkin todetaan. Koska kiusaaminen ei tule aina opettajan tietoon, täytyy asian selvittämiseksi nähdä vaivaa. Opettaja voi tarkkailla luokkaa ja oppilaiden

vuorovaikutussuhteita, tehdä kyselylomakekartoituksen tai haastatella oppilaita. Tämän jälkeen täytyy miettiä, mitä muutoksia oppilaiden välisissä suhteissa halutaan saada aikaan ja kuinka niihin pyritään pääsemään. Jos halutaan todellisia myönteisiä tuloksia, täytyy kaikkien osapuolien, niin oppilaiden, koulun henkilökunnan kuin vanhempienkin sitoutua toimintaan. (Salmivalli 1998b, 164-170.)

Koska koulukiusaaminen on ryhmäilmiö täytyy kiusaamisen ennalta ehkäisevä ja vastainen toiminta suunnata kaikkiin oppilaisiin eikä vain kiusaajaan ja kiusattuun. Oppilaiden tulisi tiedostaa oma roolinsa ja sen vaikutus kiusaamistilanteissa. Lisäksi heitä tulisi opettaa toimimaan kaikkien kanssa, jotta luokkaan ei syntyisi sellaisia tiiviitä pienryhmiä, jotka lisäävät kiusaamista. Kouluissa voidaan pyrkiä myös vaikuttamaan oppilaiden, etenkin kiusaajan ja kiusatun, itsetunnon korjaamiseen siten, että vääristyneet käsitykset muuttuvat todennukaisemmiksi. Kiusatulle tulisi tarjota mahdollisuuksia kokea myönteisiä tuntemuksia ja hyväksytyksi tulemistä ryhmässä. Kiusatun kanssa voi myös pohtia, miten kiusaamis- ja yleensäkin vuorovaikutustilanteissa tulisi toimia. (Salmivalli 1998b, 170-174.)

Tyttöjen toiminta kiusaajina jää usein vähemmälle huomiolle kuin poikien, koska heidän toimintansa ei yleensä ole niin räikeää ja näkyvää. Tytöt myöntävät poikia harvemmin kiusaavansa muita. Tämä saattaa johtua siitä, että tytöt yksinkertaisesti kiusaavat vähemmän, mutta se saattaa johtua myös siitä, että tytöiltä odotetaan toisenlaista käytöstä kuin pojilta. On hyväksyttävämpää, että poika kiusaa, sillä kiusaaminen ei käy yksin naisellisen etiikan ja arvojen kanssa. Toisaalta se, että tytöt kiusaavat usein epäsuorilla tavoilla saattaa vaikuttaa siihen, että he tiedostavat poikia harvemmin kiusaavansa. Poikien suoraan kiusaamiseen puututaan yleensä jollakin tavalla, jolloin kiusaajille välittyy viesti siitä, että he ovat toimineet väärin. Epäsuoraa kiusaamista sen sijaan on vaikeampi havaita ja siksi siihen puututaankin harvemmin. (Munthe 1982, 74.) Kiusaamisen lopettamisen kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota erityisesti kiusaaviin tyttöihin. Jos suora kiusaaminen saadaan loppumaan, mutta epäsuorat kiusaamistavat hyväksytään, ei kiusaamisongelma voi ratketa.

Eslea ja Smith ovat tutkineet kiusaamisen vastaisen toiminnan pitkäaikaisia vaikutuksia ala-asteilla ja koonneet tulosten pohjalta ohjeet, joiden avulla voi päästä parhaisiin mahdollisiin tuloksiin. Tutkimuksen tuloksien perusteella kiusaamisen vähentäminen vaatii koko koulun kiusaamisen vastaista linjaa, opetussuunnitelman kehittämistä, parannuksia opiskeluympäristössä sekä asian yksilöllistä käsittelyä kiusaajien ja kiusattujen kanssa. (Eslea & Smith 1998, 203.) Jotta kiusaamisen väheneminen olisi pitkäaikaista, täytyy kiinnittää

huomiota erityisesti kolmeen seikkaan: kiusaamisen vastaista toimintaa tulee koululla jatkaa, vaikka suurimmat ongelmat häviäisivätkin pian toiminnan alettua, tyttöjen kiusaamiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota, koska sen havaitseminen ja vähentäminen on erityisen vaikeaa ja oppilaita täytyy aktiivisesti kannustaa kertomaan kiusaamisesta, aina kun sitä ilmenee (Esea & Smith 1998, 217).

## 6 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kehittää tutkimuskoulun kiusaamisen vastaista toimintaa. Tarkoituksena on ensin kartoittaa tutkimusluokkien kiusaamistilanne, jonka jälkeen voidaan yhdessä koulun henkilökunnan ja vanhempien kanssa miettiä keinoja tilanteen parantamiseksi. Samalla pyritään lisäämään tietämystä kiusaamisesta ryhmäilmionä. Kun henkilökunta sisäistää uuden näkökulman kiusaamisesta, sen toivotaan ohjaavan koulun toimintaa myös tulevaisuudessa.

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä pääongelmana on selvittää, miten tutkimuskoulun kiusaamisen vastainen projekti etenee. Tämän ongelman yhteydessä tarkastellaan toiminnan vaiheita ja muotoja sekä tutkimuskoululla kiusaamisen hoitamiseksi ja ennaltaehkäisemiseksi laaditun toimintasuunnitelman pääpiirteitä. Tarkastelun kohteena ovat myös oppilaiden käsitykset koulukiusaamisesta.

Toinen pääongelma on se, väheneekö kiusaaminen tutkimusluokissa projektin aikana. Tutkimusongelman ensimmäisenä alaongelmana on selvittää, miten kiusaamistilanteiden roolit jakautuvat luokissa. Tämän alaongelman avulla tarkastellaan sitä, minkä verran kunkin roolin edustajia tutkimusluokista löytyy ja kuinka roolit jakautuvat tyttöjen ja poikien kesken. Toisena alaongelmana selvitetään, mitä muutoksia oppilaiden kiusaamistilanteiden rooleissa tapahtuu projektin aikana. Näiden alaongelmien tuloksia tarkastelemalla sekä vertailemalla ensimmäisen ja toisen mittauskerran tuloksia toisiinsa pyritään saamaan vastaus toiseen pääongelmaan.

Tutkimuksessa selvitetään lisäksi kiusaamisilmiöön liittyviä tekijöitä, joiksi oletetaan oppilaiden suosio ja sosiaaliset suhteet luokissa. Kolmantena pääongelmana onkin kartoittaa,

miten eri rooleissa toimivat oppilaat ovat luokallaan suosittuja, torjuttuja tai ristiriitaisia ja ovatko eri rooleissa toimivat oppilaat ystäviä tai vihamiehiä keskenään.

Tutkimuksen neljäntenä pääongelmana on saada selville, koetaanko koulun kiusaamisen vastainen projekti onnistuneeksi ja hyödylliseksi. Tämän tutkimusongelman alaongelmina pyritään selvittämään, onko projekti onnistunut oppilaiden mielestä ja millaiseksi opettajat kokevat projektin.

Tutkimusongelmien muotoutumiseen vaikutti sekä tutkimuskoulun lähtökohdat ja tarpeet että tutkijoiden projektin aikana täsmentynyt käsitys ilmiöstä. Ongelmien rajausta määrittä pitkälti koulun tarve saada tutkimustietoa luokkien kiusaamisongelmista ja toisaalta koulun kiusaamisen vastaisen toiminnan onnistumisesta. Tutkijat puolestaan innostuivat projektin kuluessa tutkimaan kiusaamisen ryhmäilmiötä eri näkökulmista. Alun perin tarkoituksena oli selvittää ainoastaan tutkimusluokkien oppilaiden roolit kiusaamistilanteissa ja sitä, muuttuvatko roolit kiusaamisen vastaisen toiminnan johdosta. Tutkimusongelmien rajaus muodostui ongelmaksi, sillä kerätyn monipuolisen aineiston pohjalta olisi voinut tutkia kiusaamista lukemattomista eri näkökulmista. Koulun tarpeet määrittivät kuitenkin sen, mitä tutkimusongelmia valikoitui lopulliseen tutkimukseen.

## 7 INTERVENTIO KOULUN TOIMINTAAN

Toimintatutkimusta käytetään yleisnimityksenä sellaisille lähestymistavoille, joissa tutkimuskohteeseen pyritään vaikuttamaan tekemällä käytäntöön kohdistuva interventio tutkimuksellisin keinoin. Toimintatutkimuksessa tutkija osallistuu tutkittavan yhteisön toimintaan ja pyrkii ratkaisemaan tietyn ongelman yhdessä yhteisön jäsenien kanssa. (Eskola & Suoranta 1998, 128-129.) Tutkimusmuoto on tullut viime aikoina suosituksi lähestymistavaksi erityisesti sosiaali- ja ihmistieteissä. Sen suosiota voidaan osaltaan selittää uuden tiedon- ja ihmiskäsityksen pohjalta, jonka mukaan tieto kehittyy koko ajan (Niemi 1993, 59) ja sitä voidaan konstruoida yhdessä muiden kanssa. (Aaltola & Syrjälä 1999, 15). Ihminen ymmärretään aktiiviseksi, itseohjautuvaksi, omasta oppimisestaan tietoiseksi ja vastuulliseksi yksilöksi (Kohonen 1993, 66).



Tässä tutkimuksessa tehtiin koulun pyynnöstä interventio sen toimintaan. Tutkijat olivat jo ennen avunpyyntöä ehtineet perehtyä koulukiusaamisen teorioihin ja siksi siihen oli helppo suostua. Tutkimuskoulussa oli syntynyt tarve selvittää ja ratkaista kiusaamisongelma, joka vaikutti kielteisesti koko koulun työskentelyilmapiiriin. Koululla tarvittiin ulkopuolista apua ja näin yhteistyö tutkijoiden kanssa sai alkunsa.

Toimintatutkimuksen tutkimusstrategian etu on siinä, että tietoa voidaan kerätä usealla eri tavalla ja monesta eri näkökulmasta (Suojanen 1992, 59). Tässä tutkimuksessa tätä mahdollisuutta on hyödynnetty käyttämällä useita erilaisia aineistonkeruumenetelmiä. Tutkimuksessa käytettiin kahta eri kyselyä, joista toinen oli Salmivallin laatima ja toinen tutkijoiden itsensä tekemä sekä sosiometristä mittausta. Osa kyselyistä tehtiin strukturoidun haastattelun avulla. Kyselyjen listäksi tutkimuksessa käytettiin teemoitettua ryhmähaastattelua ja osallistuvaa havainnointia.

### 7.1 Toimintatutkimuksen määrittelyä

Toimintatutkimusta on määritelty kirjallisuudessa useilla eri tavoilla ja sen suuntauksista on löydettävissä vähintäänkin yhtä monta versiota kuin määritelmiäkin. Toimintatutkimuksen määrittelyä hankaloittaa se, että kyseessä on väljä tutkimusstrateginen lähestymistapa, joka saa sisältönsä pitkälti kulloiseltakin kohdealueeltaan (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 35). Ihmisen elämään ja oppimiseen kytkeytyvässä toimintatutkimuksessa on kyse enemmänkin tavasta lähestyä tutkimuskohdetta, ei niinkään määrätystä tutkimusmenetelmästä (Aaltola & Syrjälä 1999, 14).

Useissa toimintatutkimuksen määritelmissä (Carr & Kemmis 1986, Jyrkämä 1978, Kemmis & McTaggart 1988; Jary & Jary 1991; McNiff 1992; Cunningham 1993; Hart & Bond 1995; Stringer 1996; Kemmis & Wilkinson 1998) tulee esille toimintatutkimusta kuvaavia avainsanoja, kuten reflektiivisyys, tutkimuksen käytännönläheisyys, muutosinterventio ja ihmisten osallistuminen (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 32-36). Kiteytetysti toimintatutkimuksen voisi siis määritellä tutkijan ja kohdeyhteisön yhteiseksi reflektiiviseksi toiminnaksi, jolla tähdätään ongelman ratkaisemiseen tai muutoksen aikaansaamiseen.

Carrin ja Kemmisin mukaan toimintatutkimuksen tulee kehittää sosiaalista kohdettaan ja se etenee suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin spiraalimaisena syklinä,

johon jäsenet osallistuvat aktiivisesti (Carr & Kemmis 1986, 165-166). Nämä tutkimuksen eri vaiheet eivät välttämättä kulje hyvässä järjestyksessä, vaan myös päällekkäin ja limittäin (Carr & Kemmis 1986, 185-187).

Tämä tutkimus eteni spiraalimaista sykliä ja kaikki projektin jäsenet olivat aktiivisesti mukana näissä kaikissa vaiheissa. Spiraaleja muodostui useampia, koska koulu ja tutkijat toimivat osittain eri lähtökohdista käsin. Koululla toiminta oli jokapäiväistä, kun tutkijat puolestaan toimivat teorian pohjalta tehden väliintuloja koulun toimintaan. Tutkimuksen tavoitteena oli ratkaista koulussa ilmennyt kiusaamisongelma yhdessä henkilökunnan kanssa ja kehittää koulun kiusaamisen vastaista toimintaa. Samalla pyrittiin lisäämään ymmärrystä vallitsevasta tilanteesta ja sen taustoista sekä etsimään uusia keinoja olosuhteiden pysyvään parantamiseen. Tutkimuksen aikana projektin osapuolet joutuivat reflektoimaan ja arvioimaan sekä omaa että muiden toimintaa ja pohtimaan, kuinka kiusaaminen saataisiin loppumaan. Tutkimuksen sosiaalisena kohteena olivat koulun opettajat ja oppilaat perheineen.

#### 7.1.1 Toimintatutkimuksen luonne

Toimintatutkimuksen kohteena on aina yhteisö, kuten koululuokka, ei mielivaltainen havaintokokoelma. Tutkimuskohde on myös aina ajallisesti ja paikallisesti määritelty ja siten historiallinen. (Jyrkämä 1978, 44.) Toimintatutkimus tähtää systemaattiseen tiedon kehittämiseen itsekriittisessä yhteisössä (Carr & Kemmis 1986, 188). Aktiivinen vuorovaikutus ja sitoutuminen yhteisesti sovittuihin tavoitteisiin ovat ensiarvoisen tärkeitä toimintatutkimuksen piirteitä. Kaikki osallistujat toimivat yhdessä etsien ratkaisuja käytännön ongelmiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 51.)

Toimintatutkimukselle tyypillistä on, että siinä pyritään vaikuttamaan toimintaan tutkimuksen avulla, tekemään interventio. Interventio paljastaa todellisuudesta jotakin, mikä ei ollut näkyvässä sitä ennen. Kemmisin ja Wilkinsonin (1998) mukaan intervention tehtävinä toimintatutkimuksessa on muuttaa todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia ja toisaalta tutkia todellisuutta, jotta sitä voitaisiin muuttaa. Toimintatutkimuksen myönteinen tulos on uudella tavalla organisoituvaa, reflektiivisesti etenevää prosessia, toiminnan ja tavoitteiden jatkuva pohdinta ja kehittäminen. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 45-45.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena oli koulu, jossa haluttiin puuttua ilmenneeseen

koulukiusaamiseen. Tutkijat tekivät intervention koulun toimintaan esittelemällä opettajille kiusaamisesta tehtyjen tutkimusten tuloksia ja teoriatietoa sekä rohkaisemalla heitä kiusaamisen vastaiseen toimintaan. Tämän jälkeen opettajien toiminta kiusaamistilanteissa sai yhteisten keskustelujen ja koululla laaditun toimintasuunnitelman myötä raamit ja johdonmukaisuus kiusaamiseen puuttumisessa kasvoi. Toimintaa pyrittiin parantamaan ja aktivoimaan tietoisesti koko ajan.

Toimintatutkimukseksi voidaan katsoa useita toisistaan poikkeavia käytänteitä, koska sillä ei ole vakiintunutta ja yhtenäistä tieteen tutkimusmenetelmää (Kurtakko 1989, 20). Toimintatutkimuksen luokittelu onkin yhtä vaikeaa kuin sen yhtenäisen määritelmän löytäminen. Eri tutkijat näkevät toimintatutkimuksessa erilaisia suuntauksia, jotka tosin harvoin esiintyvät käytännössä puhtaina. (Suojanen 1992, 18; ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 128; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 51-54.) Esimerkiksi Jyrkämän mukaan toimintatutkimuksen luonne määräytyy sen mukaan, kenen toimesta tutkimuksen tavoitteet ja päämäärät muotoillaan (Jyrkämä 1978, 50-51). Carr ja Kemmis puolestaan jakavat toimintatutkimukset teknisiin, käytännöllisiin ja emansipatorisiin tutkimuksiin kohderyhmän osallistumisen, yhteistyön ja toiminnan kriittisen luonteen perusteella (Carr & Kemmis 1986, 202-203).

Jyrkämän määrittelemistä toimintatutkimuksen suuntauksista tämä tutkimus on lähinnä toimintasuuntautunutta tutkimusta, koska tutkimuksen toiminta lähti liikkeelle koulun tavoitteista. Tutkimusta voi pitää myös tutkimussuuntautuneena, sillä tavoitteita ja toimintaa ohjasi myös tutkijoiden esittämä Christina Salmivallin teoria koulukiusaamisesta ryhmäilmiönä. Carrin ja Kemmisin kuvaamista suuntauksista tämä tutkimus muistuttaa sekä käytännöllistä että emansipatorista toimintatutkimusta. Tutkijat ja kohdeyhteisö toimivat yhteistyössä, mutta lopullinen vastuu projektin toteuttamisesta oli kuitenkin koululla. Voidaankin todeta, että tutkimus ei täytä puhtaasti minkään edellä esitetyn suuntauksen kriteerejä, vaan on tässäkin suhteessa tavanomainen, oman näköisensä, vaikeasti luokiteltava toimintatutkimus.

Vaikka toimintatutkimuksien määritelmät ja tavoitteet vaihtelevat tutkijan näkökulmasta ja tutkimuskohteesta riippuen, voidaan niistä löytää myös yhteisiä piirteitä, jotka ovat osallistuminen, demokraattisuus, reflektiivisyys ja samanaikainen vaikutus sekä tieteen kehittymiseen että sosiaaliseen muutokseen (Carr & Kemmis 1986, 163-164). Reflektiivisyydellä on toimintatutkimuksessa keskeinen merkitys ja se kohdistuu kaikkiin

toiminnan vaiheisiin. Boud, Keogh ja Walker määrittelevät reflektiivisyyden yleistermiksi niille intellektuaalisille ja affektiivisille toiminnoille, joiden avulla yksilöt käsittelevät kokemuksiaan ja joiden tarkoitus on johtaa kokemuksen uudelleen, syvempään ymmärrykseen (Boud, Keogh & Walker 1985, 10, 21). Reflektiolle on tyypillistä dialektisuus: se katsoo sekä sisäänpäin omiin ajatuksiin ja ajatteluprosesseihin että ulospäin niihin tilanteisiin, joissa toimimme. Sisäisen ja ulkoisen vuorovaikutuksen tarkastelu suuntaa uutta ajattelu- ja toimintaprosessia, joten reflektion voi tavallaan käsittää "meta-ajatteluna". (Kemmis 1985, 141.) Jokaisella on siis oma tapansa reflektoida toimintaansa, mutta reflektointi voi silti tapahtua ryhmässä, kuten toimintatutkimuksessa on tapana.

Reflektointi muodostui tässä tutkimuksessa tärkeäksi elementiksi kiusaamisen vastaisen toiminnan arvioinnissa ja suunnittelussa. Opettajat pohtivat asioita itsekseen, mutta keskustelivat kiusaamisesta myös entistä enemmän yhdessä, jolloin reflektointi oli hedelmällisintä. Opettajien ja tutkijoiden väliset keskustelut sisälsivät myös tilanteita, joissa reflektointiin yhdessä. Opettajat saivat toistensa sanoista tukea omalle ajattelulle ja tiedostivat uusia asioita omasta ja yleensä koko koulun toiminnasta. Oppilaat puolestaan joutuivat kyselyihin osallistuessaan refleктоimaan sekä omaa että toisten oppilaiden käyttäytymistä kiusaamistilanteissa. He joutuivat myös pohtimaan ja arvioimaan projektin onnistumista. Toimintatutkimus mahdollistaa osallistujien oppimisprosessin käynnistämisen, sillä tutkimukseen osallistuvilla syntyy omakohtaisia ja kokonaisvaltaisia kokemuksia sekä tutkittavasta ilmiöstä että omasta toiminnasta (Suojanen 1992, 22). Tämän tutkimuksen aikana sen osapuolet saivat paljon tietoa kiusaamisesta ja sen torjumisesta. Opettajat olivat uransa aikana nähneet kiusaamista erilaisissa konkreettisissa tilanteissa ja heille oli muodostunut siitä tietynlainen kuva. Teorian tuominen mukaan kiusaamisen käsittelyyn toi mukanaan uusia, opettajien kaipaamia näkökulmia tuttuun ongelmaan. Prosessin aikana kerättyjä tietoja pyrittiin tutkimusluokissa soveltamaan käytäntöön, jolloin oman toiminnan tiedostaminen muodostui oleelliseksi osaksi toiminnan onnistumista.

Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen osa-alueet kehittyvät ja täsmentyvät prosessin kuluessa. Esimerkiksi tutkimusongelman asettelu muuttuu usein koko tutkimuksen ajan. Tutkijan onkin joustettava kentältä saamiensa viestien mukaan. (Kiviniemi 1999, 68-69.) Toimintatutkimuksen reflektiivinen spiraaliin voikin tutkimuksen edetessä muodostua sivuspiraaleita, jotka syntyvät uusista tutkimuksen kuluessa esiin tulleista "yllätyksistä" (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 38).

Tässäkin tutkimuksessa tutkimusongelmat vaihtelivat tutkimuksen kuluessa. Osa ongelmista säilyi koko tutkimuksen ajan perusajatukseltaan samanlaisina, osa putosi kokonaan pois ja toisaalta uusia tutkimusongelmia syntyi prosessin kuluessa. Koulukiusaaminen on niin monitahoinen ilmiö, että sitä tutkiessa törmää jatkuvasti uusiin mielenkiintoisiin mahdollisiin tutkimusongelmiin. Kaikkea ei voida kuitenkaan yhdessä tutkimuksessa tutkia, joten tutkimusongelmia oli karsittava sen perusteella, mitkä asiat ovat juuri tämän tutkimuksen kannalta olennaisia.

### 7.1.2 Tutkijan rooli toimintatutkimuksessa

Toimintatutkimuksessa tutkija toimii aina yhteistyössä kohdeyhteisön kanssa, mikä asettaa hänen toiminnalleen erilaisia vaatimuksia kuin muissa tutkimusmuodoissa. Toimintatutkimuksessa perinteiset näkemykset tutkimuksen objektiivisuudesta eivät pidä paikkaansa; tutkittavaan kohteeseen ei pyritä ottamaan etäisyyttä vaan päinvastoin sekaannutaan sen toimintaan. Tutkimus on avointa toimintaa: paitsi että tutkittavalle selvitetään tutkimuksen tarkoitus, häntä pyydetään myös yhteistyöhön. Tutkittavat ovat siten tutkimuksen täysivaltaisia jäseniä. Toimintatutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan yhteisön vuorovaikutus on pysyvää ja pitkäaikaista. (Eskola & Suoranta 1998, 128-129.) Tutkijan toimintaa säätelevät kuitenkin samat eettiset periaatteet kuin missä tahansa muussakin tutkimuksessa.

Nixon näkee tutkijan metodologisena neuvonantajana silloin, kun opettajalla itsellään tiedot ovat puutteelliset (Nixon 1981, 143-144). Tutkijalle ei kuitenkaan riitä pelkkä puheenjohtajan rooli vaan hänen on tultava osaksi tutkimuskohdetta ja sen kehitystä (Toikka 1984, 262-263). Myös Kangas korostaa tutkijan aktiivista pyrkimystä vaikuttaa kohdeyhteisön toimintaan. Hänen mielestään puhtain toimintatutkijan rooli on kolmiosainen: toiminnan käynnistäjän, siinä mukana olijan ja sen tutkijan rooli. (Kangas 1979, 221.)

Jyrkämän mukaan tutkijan rooli toimintatutkimuksessa on ongelmallinen, koska tutkija on toisaalta prosessin tutkija toisaalta osallistuja. Parhaimmillaan tutkija toimii tutkimuksen katalysoijana ja hänen toimintansa ansiosta kohdeyhteisö alkaa tutkia itse itseään ja ympäristöään. (Jyrkämä 1978, 44-45.) Tutkijan tehtäviin kuuluvat toiminnan aktivoiminen ja kehittäminen sekä toisinaan myös sen suunnittelu ja arviointi (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40). Carr ja Kemmis toteavat, että ulkopuolisen tutkijan rooli toimintatutkimuksessa voi olla

merkittävä. Ulkopuolisten etu on ennen kaikkea se, että he voivat toiminnallaan antaa tukea toimintatutkimuksen tekijöille (Carr & Kemmis 1986, 165, 201).

Yhtenäistä perinnettä tutkijan asemasta toimintatutkimuksessa ei siis ole olemassa (Kiviniemi 1999, 65) vaan tutkijan rooli vaihtelee tutkimuksesta toiseen. Tärkeintä onkin sovittaa rooli tutkimuksen tarpeiden mukaan eikä päinvastoin. Tutkijan tärkeimmiksi tehtäviksi voidaan nähdä kohdeyhteisön aktivoiminen ja auttaminen sekä yhteistyössä toimiminen. Lopultahan yhteisö on itse vastuussa muutoksesta ja toiminnan jatkuvuudesta.

Toimintatutkimuksen yhteistoiminnallisuus asettaa vaatimuksia tutkimuksen molemmille osapuolille. Tutkijan tehtävänä on auttaa osallisena olevia kuvailemaan ja selkeyttämään käytäntöihin liittyviä, mahdollisesti puileviä ongelmia. Tutkija myös kartoittaa vallitsevia olosuhteita ja niitä lähtökohtia, joita yhteisöllä on kehityshankkeessaan. (Kiviniemi 1999, 70.) Kohdeyhteisöltä toimintatutkimus vaatii valmiutta muutoksiin ja itsensä kehittämiseen sekä panostusta oman toiminnan arvioivaan tarkasteluun. Tällöin kyse on itsetarkastelusta ja toiminnan ymmärtämisestä myös oppimistapahtumana. (Kiviniemi 1999, 65.) Yhteisön on myös pyrittävä kehittämään omaa tietoisuuttaan kohteena olevasta ilmiöstä ja pohdittava toimintansa perusteita (Cohen & Manion 1985, 209).

Tässä tutkimuksessa tutkijat toimivat lähinnä muutosagentteina, toiminnan aktivoijina ja arvioijina. Tutkimuksen tavoitteena oli saada kentällä toimivat opettajat suorittamaan itse työnsä analysointia ja kehittämistä. Koulun henkilökunnalla olikin pääasiallinen vastuu toiminnan ylläpitämisessä ja organisoinnissa. Tutkijat puolestaan toivat keskusteluun mukaan teoreettisia näkökulmia ja aikaisempia tutkimustuloksia, puhuivat koulukiusaamisesta koulun ulkopuolisina asiantuntijoina vanhempainillassa, suorittivat tutkimusluokissa kyselyjä, joiden tulokset annettiin opettajien käyttöön viipymättä ja arvioivat koulun toimintaa pitkin vuotta. Yhdeksi tärkeimmistä tehtävistään tutkijat kokivat opettajajien kiusaamisen vastaiseen toimintaan kohdistuvan kiinnostuksen ylläpitämisen. Opettajia muistutettiin aika ajoin toiminnan jatkuvuuden tärkeydestä, sillä kaiken muun koulutyön pyörittämisen ohessa tällaiset projektit unohtuvat helposti. Opettajille ehdotettiin joitakin toimintamalleja muun muassa kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi ja heitä kannustettiin käyttämään itse suunnittelemaansa toimintamuotoja tehokkaammin.

Tutkimuksessa yhteistoiminta tutkimuskohteen ja tutkijoiden välillä sujui hyvin. Opettajat pitivät tutkimusta työnsä kannalta tärkeänä ja olivat valmiita panostamaan työaikaansa tutkimuksen toteuttamiseen. Tutkijat puolestaan pyrkivät vahvistamaan tätä sitoutumista ja

pyrkivät selkeyttämään syntyneitä ongelmia kohdeyhteisön jäsenien kanssa.

## 7.2 Tutkimuksessa käytetyt aineistonkeruumenetelmät

Toimintatutkimuksessa aineistonkeruuta varten voidaan käyttää monenlaisia menetelmiä, niin kvalitatiivisia kuin kvantitatiivisiakin (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 55). Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimusongelmia selvitetään mahdollisimman monella eri menetelmällä ja eri näkökulmista. Menetelmien valinnassa on käytettävä harkintaa, sillä se mitä ja millä menetelmillä tutkitaan vaikuttaa siihen, mitä tutkimuskohteesta voi oppia. (Kiviniemi 1999, 74-75). Aineistonkeruun yksityiskohtaisia ratkaisuja ei toimintatutkimuksessa voida kuitenkaan tehdä etukäteen, vaan ne muotoutuvat tutkimusongelmien tapaan tutkimuksen kuluessa.

Tässä tutkimuksessa aineiston keräämisessä käytettiin kyselyä, haastattelua, osallistuvaa havainnointia sekä sosiometristä mittausta. Aineistoa kerättiin sekä oppilailta että opettajilta, jotta tutkimukseen saatiin mahdollisimman laaja näkökulma. Niin alkuperäisiä tutkimusongelmia kuin suunniteltuja aineistonkeruumenetelmiäkin muutettiin useaan otteeseen tutkimuksen kuluessa. Karttunut tieto sekä koulun tilanteesta että kiusaamisesta yleensä lisäsi kiinnostusta tutkia ilmiötä monipuolisemmin.

### 7.2.1 Kysely

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa usein käytetty kyselylomakemenetelmä sopii myös kvalitatiiviseen tutkimukseen, kun halutaan selvittää esimerkiksi valitun otoksen mielipiteitä, ominaispiirteitä tai uskomuksia. Vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa kyselylomakkeet ovat usein avoimia, myös strukturoituja lomakkeita käytetään tukemaan kvalitatiivista aineistoa. Aineiston tulkinta voidaan tehdä kvalitatiivisesti tai kvantitatiivisesti riippuen otoksen määrästä. Pienten aineistojen ( $N \leq 30$ ) kvantifiointi saattaa aiheuttaa virhetulkintoja (Soininen 1995, 114).

Suljettujen kysymysten etu on vastausten lukemisen helppoudessa. Valmiiksi strukturoidun kyselyn täyttäminen vaatii myös vähemmän aikaa kuin strukturoimattoman kyselyn täyttäminen. (Newell 1993, 101-102.) Kyselyssä voidaan käyttää myös avoimia kysymyksiä, joihin kyselyyn täyttäjällä voi vastata vapaasti oman näkemyksensä tai

mielipiteensä.

*Salmivallin kysely.* Tutkimuksessa käytettiin Christina Salmivallin laatimaa kyselyä, joka koostuu itse- ja toveriarvioinnista. Ensimmäinen kysely tehtiin tutkimuskoululla 27.1.2000. Kyselyyn osallistui kolme luokkaa, joita tästä lähtien kutsutaan ja tutkimusluokiksi 1, 2 ja 3 ja luokkien opettajia vastaavasti opettajiksi 1, 2 ja 3. Kyselyä tehtäessä tutkimusluokan 1 oppilaat olivat ensimmäisellä luokalla, tutkimusluokan 2 oppilaat kolmannella ja tutkimusluokan 3 oppilaat kuudennella luokalla. Luokat olivat valikoituneet tutkimukseen niissä ilmenneiden epäiltyjen kiusaamistilanteiden ja opettajien aktiivisuuden perusteella. Toisaalta tutkimukseen haluttiin ottaa mukaan eri-ikäisiä oppilaita. Ennen näitä ensimmäisiä kyselyjä oppilaiden vanhemmille lähetettiin kirje (liite 1), jossa kysyttiin antavatko vanhemmat suostumuksensa lapsensa osallistumiselle tutkimukseen. Ne oppilaat, jotka eivät saaneet vanhemmilta lupaa osallistua tutkimukseen, eivät luonnollisestikaan osallistuneet mihinkään kyselyihin tutkimuksen aikana.

Itsearviointissa (liite 2) kysytään oppilaan käsityksiä luokan kiusaamistilanteesta: onko luokassa kiusaamista ja jos on, niin ketä tai keitä kiusataan. Lisäksi oppilas arvioi, mikä hänen roolinsa on kiusaajana tai kiusattuna. Toveriarviointi (liite 3) muodostuu viidestätoista väittämästä, joilla pyritään selvittämään oppilaan käsityksiä luokkatovereidensa rooleista kiusaamistilanteissa. Kysymyksillä selvitetään ketkä oppilaista ovat kiusaajia, apureita, kannustajia, puolustajia, hiljaisia hyväksyjiä tai ulkopuolisia. Oppilaat valitsivat aluksi kaksi luokkatoveria jokaista väittämää kohti siten, että numero yksi merkittiin sen oppilaan kohdalle, joka joskus, ja numero kaksi sen oppilaan kohdalle joka usein käyttäytyy väittämän kuvailemalla tavalla. Oppilaat saattoivat antaa pisteitä myös useammille oppilaille tai jättää jonkin väittämän kokonaan tyhjäksi. Toveriarviointissa oppilas sai arvioida myös omaa käyttäytymistään.

Tutkimusluokan 1 oppilaat haastateltiin yksi kerrallaan, sillä oppilaiden lukutaidon ei katsottu riittävän lomakkeen itsenäiseen täyttämiseen. Tämä strukturoitu haastattelu eteni kyselylomakkeiden kysymysten ja väittämien mukaan. Toveriarviointiosuudessa oppilaalle luettiin väittämä, jonka jälkeen oppilas nimesi luokkansa oppilasta ne, jotka hänen mielestään käyttäytyvät kyseisen väittämän mukaisesti. Tarvittaessa haastattelussa käytettiin luokkakuvaa muistin apuna. Oppilaiden yksilöhaastatteluihin kului yhteensä kaksi tuntia, jona aikana kumpikin tutkijoista haastatteli yksin osan oppilaista.

Tutkimusluokkien 2 ja 3 oppilaat täyttivät kyselylomakkeet itsenäisesti yhteisten ohjeiden



jälkeen. Molemmilla luokilla oli aikaa kyselyyn vastaamiseen tunti. Lisäksi tutkimusluokan 3 oppilailta pyydettiin kyselyn jälkeen myös kirjallista palautetta kyselyn herättämistä tunteista ja ajatuksista, jonka sai antaa nimettömänä. Palautteen keräsi kyselyn jälkeisellä tunnilla luokan opettaja.

Tutkimusluokkien 2 ja 3 oppilaat selvisivät lomakkeiden täyttämistä itsenäisesti sen jälkeen, kun ohjeita oli alussa muutamaan kerran tarkennettu ja täsmennetty. Osa oppilasta aloitti lomakkeen täyttämisen siten, että antoi lähes jokaiselle oppilaalle yhden tai kaksi pistettä kutakin väittämää kohti. Tämä osoitti sen, että oppilaille oli tähdennettävä pisteiden jakamisen perusteita. Oppilaat joutuivat tämän jälkeen pohtimaan tarkemmin, kenelle antoivat pisteitä.

Tutkimusluokassa 3 ilmapiiri muuttui levottomaksi ja jopa ahdistuneeksi sen jälkeen, kun kyselyn aihe tuli esille. Osa oppilaista vastusti äänekkäästi kyselyn tarpeellisuutta. Oppilaiden reaktiot ihmetyttivät ja tunnin lopussa opettaja kertoikin, että luokassa on ainakin yksi melko tulehtunut kiusaamistapaus. Kyselyn täyttämässä yhtä luokan luki -oppilasta avusti kouluavustaja. Luokalla oli myös oppilas, joka oli vaihtanut vasta koulua, ja jolle kyselyn täyttäminen oli tästä syystä todella vaikeaa. Lisäksi muutamat oppilaat kävivät keskenään keskustelua siitä, mihin väittämiin antavat toisilleen pisteitä. Tämä kaupanteko lopetettiin tosin lyhyeen.

Itsearviointilomakkeiden vastaukset (liitteet 4-7) koottiin luokittain yhteen, minkä jälkeen vastauksille laskettiin prosenttiosuudet. Vaihtoehtotehtävien lisäksi kerättiin ylös kaikkien niiden oppilaiden nimet, jotka oli mainittu kiusatuiksi ja jotka olivat myöntäneet kiusanneensa muita. Tulosten perusteella määriteltiin myös kiusatut oppilaat. Todelliseksi kiusatuiksi määriteltiin Salmivallin kriteerin perusteella sellaiset oppilaat, jotka vähintään 30 prosenttia luokkatovereista oli nimennyt kiusatuiksi.

Toveriarviointilomakkeissa oppilaat saivat jokaisen oppilaan vastauslomakkeesta nolla, yhden tai kaksi pistettä jokaista väittämää kohti. Oppilaiden jokaista väittämää kohden saamat pisteet laskettiin yhteen. Väittämät muodostavat kiusaaja-, apuri-, kannustaja-, puolustaja- ja hiljainen hyväksyjä -asteikon. Jokaiseen asteikkoon kuuluu kolme väittämää. Oppilaiden kiusaamistilanteiden roolien määrittämisessä käytettiin pitkälti samaa menetelmää kuin Salmivalli on käyttänyt tutkimuksissa. Oppilaiden saamat pisteet laskettiin yhteen jokaisen roolin asteikolla. Näin saadut tulokset standartoitiin SPSS-ohjelmalla (keskiarvo=0 ja SD=1,0). Oppilaiden kiusaamistilanteiden roolit määriteltiin (liitteet 8-13) sen mukaan,

millä rooliasteikolla oppilaan pisteet nousivat keskiarvon yläpuolelle ja saivat suurimman arvon. Ne oppilaat, jotka saivat kaikilla asteikoilla keskiarvoa vähemmän pisteitä määriteltiin oppilaiksi, joilla ei ole selvää roolia kiusaamistilanteissa.

Salmivalli on määritellyt myös oppilaat, jotka ovat saaneet kahdesta roolista lähes samat pisteet oppilaiksi, joilla ei ole selvää roolia. Tässä tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin siihen, että jos oppilas saa keskiarvoa enemmän pisteitä yhdelläkin asteikolla, on hänellä vaikutusta myös kiusaamistilanteisiin. Siksi koettiin tärkeäksi määritellä rooli myös tällaisille oppilaille. Oppilaille, jotka saivat lähes saman arvon kahdella asteikolla määriteltiin kaksoisrooli. Tällainen oppilas toimii vuorotellen kummassakin roolissa tilanteen mukaan. Kaksoisrooli määriteltiin siten, että jos oppilaan yli keskiarvon saamien pisteiden arvojen erotus oli kahdella rooliasteikolla pienempi kuin 0,1, oli oppilaalla kaksoisrooli.

Molemmat Salmivallin kyselyt tehtiin koululla uudelleen 23.-24.1.2001. Tällöin siihen osallistui tutkimusluokkien 1 ja 2 lisäksi uusi kuudes luokka, jota tästä lähtien kutsutaan tutkimusluokaksi 4. Tutkimusluokissa 2 ja 4 kyselyt suoritettiin ohjeiden antamisen jälkeen itsenäisenä työskentelynä. Tutkimusluokan 1 oppilaat haastateltiin jälleen. Kyselyjen täyttäminen sujui rauhallisesti ja oppilaat osasivat täyttää lomakkeet edellistä vuotta sujuvammin. Tähän vaikutti varmaankin osaltaan se, että edellisestä kerrasta viisastuneina, tutkijat osasivat tällä kertaa antaa oppilaille selkeämmät ohjeet.

*Oppilaskysely.* Tutkimusluokissa 1, 2 ja 4 tehtiin 23.-24.1.2001 myös oppilaskysely (liite 14) koulun kiusaamisen vastaisen toiminnan onnistumisesta. Kyselyssä oli kahdeksan strukturoitua ja neljä avointa kysymystä. Strukturoiduilla kysymyksillä haluttiin selvittää, oliko luokan ilmapiiri muuttunut vuoden aikana, miten onnistuneeksi ja tehokkaaksi oppilaat olivat kokeneet koulun kiusaamisen vastaisen toiminnan, miten paljon ja kuka kiusaamisesta oli heille puhunut ja kuka oli puuttunut kiusaamistilanteisiin. Avoimilla kysymyksillä pyrittiin selvittämään, miten hyvin oppilaat ovat sisäistäneet kiusaamisen määritelmän, millaisia kiusaamistilanteita he ovat nähneet tai kuulleet tapahtuvan, miten he toimivat tai ainakin haluaisivat toimia kiusaamistilanteissa ja miten kiusaamistilanteet on saatu selvitettyä. Kyselykaavake esitettiin koulun kolmannella luokalla. Esitetauksen jälkeen kysymysmuotoja muutettiin helpommin ymmärrettäviksi. Tutkimusluokassa 1 kyselyn strukturoidut kysymykset täytettiin ohjatusti, avoimiin kysymyksiin saatiin vastaukset haastatteleamalla oppilaat Salmivallin kyselyjen täyttämisen yhteydessä. Muissa luokissa oppilaat täyttivät kyselylomakkeen ohjeiden jälkeen itsenäisesti.

Kyselyn kuuden ensimmäisen kysymyksen tuloksista laskettiin yksisuuntainen varianssianalyysi. Näin pyrittiin selvittämään mahdolliset erot eri luokkien välillä. Kahteen muuhun strukturoituun kysymykseen oppilaat pystyivät antamaan useita vastauksia, joten täytetyistä kyselylomakkeista laskettiin vain kuinka monta oppilasta oli minkäkin vastausvaihtoehdon rastittanut ja paljonko nämä tulokset olivat prosentteina. Avoimet kysymykset käsiteltiin pääsääntöisesti kvalitatiivisesti.

### 7.2.2 Sosiometrinen kysely

Vuonna 1934 Moreno nimesi tavan kartoittaa ystävyysuhteita sosiometriaksi. Kaksi vuotta myöhemmin Koskenniemi kehitti Morenon tutkimuksia tuntematta saman menetelmän Suomessa. (Koskenniemi 1982, 43.) Yleensä koululuokassa tehtävässä sosiometrisessä kyselyssä selvitetään kenen tai keiden kanssa oppilas haluaisi toimia tietyissä tilanteissa. Kyselyyn liittyy usein myös kysymyksiä siitä, kenen tai keiden kanssa oppilas ei haluaisi toimia. Ryhmän tekemistä valinnoista voidaan päätellä, ketkä luokan oppilaista ovat suosittuja ja toisaalta, ketkä ovat epäsuosittuja. Samalla voidaan selvittää, ketkä luokan oppilaista ovat keskenään ystäviä.

Sosiometrinen kyselyjen heikkoutena on se, että niiden avulla saadaan selville vain vastaajan toivomukset. Näin ollen vain vastavuoroisia valintoja voidaan pitää varsinaisina ystävyysuhteina. Kyselyyn liittyvät vastaukset riippuvat myös tilanteesta, vastaajan mielialasta ja siitä, miten hän ymmärtää kysymykset. Kaikki ystävyysuhteet eivät myöskään paljastu sosiometriassa. (Koskenniemi 1982, 71-72.)

Sosiometrisissä kyselyissä, joissa oppilaat valitsevat vain muutaman luokan oppilaan positiiviseen tai negatiiviseen rooliin, ei saada selville kaikkien oppilaiden sosiaalista asemaa luokassa. Monista oppilaista ja opettajistakin voi tuntua ikävältä kysyä suoraan, kenestä oppilas ei pidä. Luotettavampi, kattavampi ja miellyttävämpi menetelmä onkin muutaman kysymyksen esittämisen sijaan esittää oppilaille luokan nimilista, johon jokainen merkitsee kunkin oppilaan kohdalle, kuinka mielellään on kyseisen oppilaan kanssa asteikolla 1-5. (Aho & Laine 1997, 112.)

Tällaiseen edellä esiteltyyn kaltaiseen kyselymuotoon päädyttiin myös tässä tutkimuksessa. Kyselylomake (liite 15) esitettiin luokassa, joka ei kuulunut varsinaisiin tutkimuksiin. Esitestausryhmän oppilaat olivat toisella luokalla. Esitestaus osoitti, että lomake oli tarpeeksi

yksinkertainen ja että pisteasteikko 1-5 oli sopiva. Sosiometrinen kysely suoritettiin keväällä 2001 kaikissa kolmessa tutkimusluokassa. Lomakkeiden täyttäminen onnistui varsin nopeasti kaikissa luokissa.

Sosiometrisessä mittauksessa oppilaille esitettiin luokan nimilista, johon he arvioivat kaikki luokkatoverinsa asteikolla 1-5 sen mukaan, miten mielellään he olivat kunkin oppilaan kanssa. Oppilaita pyydettiin käyttämään koko asteikkoa, mutta ketään ei pakotettu antamaan alimpia (1 ja 2) tai korkeimpia (4 ja 5) pisteitä, jos heidän mielestään niiden arvoisia oppilaita ei ollut luokalla. Kysely suoritettiin kaikissa luokissa itsenäisenä työskentelynä, joskin tutkimusluokassa 1 ohjatumminkin muissa.

Oppilaiden antamat pisteet kerättiin tutkimusluokittain taulukoihin (liitteet 16-18), joista laskettiin kunkin oppilaan saamat ja antamat pisteet. Tämän jälkeen oppilaat jaettiin Coien, Dodgen ja Coppotellin (1992) mukaan suosittuihin, torjuttuihin, ristiriitaisiin ja keskiverto-oppilaisiin. Hyljeksittyjä oppilaita ei tässä tutkimuksessa voitu määrittellä, sillä kaikki oppilaat huomioitiin sosiometrisessä mittauksessa.

Oppilaan suosiota tai torjutuksi tulemista luokassa arvioitiin hänen saamiensa pisteiden yhteismäärän sekä 5- ja 1-valintojen määrän perusteella. Jokaisesta luokasta laskettiin oppilaiden saamien pisteiden keskiarvot, jonka jälkeen määriteltiin suositut, torjutut, ristiriitaiset ja keskiverto-oppilaat (liitteet 19-22). Oppilas määriteltiin suosituksi, jos hänen saamansa pisteet olivat luokan keskiarvosta ja suurimmista yhteispisteistä lasketun keskiarvon yläpuolella ja hänellä oli lisäksi vähintään kaksi 5-valintaa. Torjutuksi määriteltiin oppilas, jonka saamat pisteet olivat luokan keskiarvosta ja alhaisimmasta pistemäärästä lasketun keskiarvon alapuolella ja lisäksi vähintään kaksi 1-valintaa.

Ne oppilaat, jotka olivat saaneet luokkatovereiltaan vähintään kolme 1-valintaa sekä vähintään kolme 5-valintaa, määriteltiin ristiriitaisiksi. Kaikki loput lapset määriteltiin keskiverto-oppilaisiksi. Heidän saamansa pisteet olivat kaikkien saatujen pisteiden keskiarvon molemmin puolin torjuttujen oppilaiden pisterajan yläpuolella ja suosittujen oppilaiden pisterajan alapuolella. Ristiriitaisten oppilaiden saamat pistemäärät olivat tällä samalla alueella, joskin pääasiassa keskiarvon alapuolella.

Taulukoista tutkittiin myös vastavuoroisia 5- ja 1-valintoja, joiden perusteella pääteltiin luokissa esiintyvät ystävyys- ja vihasuhteet. Sekä ystävyys- että vihasuhteista piirrettiin sosiogrammeja, joissa tulevat esille myös oppilaiden kiusaamistilanteiden roolit. Tutkimusluokissa 2 ja 4 kaikki oppilaat eivät saaneet osallistua kyselyyn ja muutama oppilas

oli lisäksi poissa koulusta kyselypäivänä. Tästä johtuen näillä luokilla osa vastavuoroisista ystävyys- ja vihasuhteista jäi todennäköisesti löytämättä. Kaikki ystävyys- ja vihasuhteet saatiin selville siis ainoastaan tutkimusluokassa 1.

### 7.2.3 Haastattelu

Haastattelu on ennalta suunniteltu keskustelutilanne. Haastattelija on etukäteen pohtinut, mitä hän haluaa saada selville ja minkälaisia kysymyksiä hän haastattelussa käyttää. Haastattelu on haastattelijan alullepanemaa ja ohjaamaa, jolloin hän pystyy säätämään haastattelun kulkua haluamaansa suuntaan. Haastattelija joutuu usein motivoimaan haastateltavaa ja pitämään keskustelua yllä. Haastattelijan on tunnettava roolinsa ja pysyttävä siinä; haastateltava oppii oman roolinsa yleensä haastattelun aikana. Haastateltavan on myös pystyttävä luottamaan siihen, että hänen kertomuksiaan käsitellään luottamuksellisesti. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 27.)

Haastattelu jaetaan eri haastattelutyyppeihin, joista strukturoitu haastattelu on suljetuin muoto. Strukturoidussa haastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikille haastateltaville sama. Tämä perustuu käsitykseen siitä, että kysymyksillä on sama merkitys kaikille. Myös vastausvaihtoehdot ovat strukturoidussa haastattelussa kaikille samat. Haastateltava valitsee annetuista vastausvaihtoehdoista sen, mikä parhaiten kuvaa hänen näkemystään asiasta. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Tässä tutkimuksessa tutkimusluokan 1 oppilaille Salmivallin kyselyt ja oppilaskyselyn avoimet kysymykset tehtiin haastattelemalla, koska oppilaat eivät olisi selviytyneet kyselylomakkeista itsenäisesti.

Ryhmähaastatteluksi kutsutaan haastattelua, jossa paikalla on samanaikaisesti useita haastateltavia ja haastattelijoitakin. Ryhmähaastattelun tavoitteena on saada aikaan keskustelu tutkijan haluamasta aiheesta tai temasta. (Eskola & Suoranta 1998, 95.) Ryhmähaastattelua kannattaa käyttää tutkimuksissa, joissa pyritään ymmärtämään ihmisten vuorovaikutusta, tavoitellaan ymmärtämistä ja oivaltamista tai uusia ideoita. Ryhmähaastattelu sopii myös erinomaisesti toimintatutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi. (Syrjälä & Numminen 1988, 104-105.)

Yksi ryhmähaastattelun etu yksilöhaastatteluun nähden on ryhmän jäsenilleen antama tuki, jolloin haastattelutilannetta ei yleensä koeta niin jännittäväksi. Toisaalta ryhmähaastattelussa osallistujat voivat haastattelutilanteessa muistella yhdessä tapahtuneita asioita, tukea ja

rohkaista toisiaan. Tätä kutsutaan kollektiivisten muistojen menetelmäksi. Haastateltavat saavat myös usein innostusta ja virikkeitä toistensa puheenvuoroista, jolloin he tuovat esille enemmän asioita kuin yksilöhaastattelussa. Ryhmähaastattelun voi tehdä myös yksilöhaastattelun ohella. (Eskola & Suoranta 1998, 95-96.)

Ryhmähaastattelun etuna on myös se, että haastateltavat kontrolloivat toisiaan. Ryhmän jäsenten yhteiset kokemukset tekevät yksilöiden käyttäytymisestä julkista, jolloin sitä on vaikeaa salailla. Haastateltavien on siten vaikeampi jättää asioita kertomatta, muunnella totuutta tai valehdella kuin yksilöhaastattelussa. Ryhmähaastatteluissa asioiden unohtaminen tai väärin ymmärtäminen on myös vähäisempää kuin yksilöhaastatteluissa, sillä ryhmän jäsenet tukevat toistensa muistamista ja tuovat esille erilaisia näkökulmia samasta asiasta. Ryhmähaastattelu on myös varsin tehokas tutkimustapa, koska yhden istunnon aikana saadaan esille usean haastateltavan mielipide. (Sulkunen 1990, 264-265.) Ryhmähaastattelu ei ole strukturoitu haastattelu, vaan vapaamuotoinen, mutta asiassa pysyvä keskustelu (Eskola & Suoranta 1998, 98). Tällöin haastattelijan tehtäväksi jää lähinnä pitää yllä keskustelua sen hiipuessa ja ohjata sitä takaisin oikeaan aiheeseen, jos keskustelu siirtyy tutkimuksen kannatta epäolennaisiin asioihin.

Ryhmähaastattelun varjopuolia on vähän ja suurin osa niistä liittyy muuhun kuin varsinaiseen keskustelutilanteeseen. Keskustelun aikaansaaminen voi olla toisinaan hankalaa, sillä varsinaista vuoropuhelua ryhmän jäsenten välillä syntyy harvoin (Sulkunen 1990, 266). Jos ryhmässä on dominoivia henkilöitä, he saattavat pyrkiä kontrolloimaan koko keskustelua (Eskola & Suoranta 1998, 98).

Tässä tutkimuksessa opettajien ryhmähaastattelussa pyrittiin selvittämään opettajien tuntemuksia, kokemuksia ja mielipiteitä koulun kiusaamisenvastaisesta toiminnasta.. Haastattelussa pyrittiin paitsi saamaan tietoa kaikilta opettajilta yhtä aikaa myös kuva siitä, millaisia vuorovaikutussuhteita opettajien välillä on. Useamman ihmisen muistellessa tapahtuneita asioita toivottiin saatavan enemmän tietoa, kuin yhden ihmisen kertomuksesta, sillä haastateltavien oletettiin tukevan toistensa muistia heidän ottaessaan esille eri asioita tapahtumista. Haastattelun toivottiin antavan myös aikaa yhteiseen reflektointiin. Poikkeuksena jokapäiväiseen ajatusten vaihtoon haastattelutilanne mahdollisti kiireettömän ja häiriöttömän paneutumisen toimintasuunnitelman herättämien ajatusten purkamiseen.

Opettajien ryhmähaastattelu suoritettiin tutkimuskoululla 20.2.2001 (liitteet 23-25). Haastattelutilanteessa oli paikalla tutkijoiden lisäksi kaikkien tutkimusluokkien opettajat.

Haastattelu kesti kaikkiaan noin kaksi tuntia ja se tallennettiin sekä ääninauhalle että videolle. Haastattelu litteroitiin kokonaisuudessaan, mutta sen pituuden takia tutkimuksen liitteenä (liite 26) on vain otteita haastattelusta. Haastattelun avulla pyrittiin saamaan tietoja koulun kiusaamisen vastaisesta toimintasuunnitelmasta, projektin vaiheista ja sen onnistumisesta.

#### 7.2.4 Osallistuva havainnointi

Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan aineistonkeruumenetelmää, jossa tutkija osallistuu tutkittavan yhteisön toimintaan. Osallistuva havainnointi poikkeaa arkielämän tarkkailusta neljällä tavalla: tutkija toimii itselleen oudossa ympäristössä; yhteisön jäsenet joutuvat keskittymään tehtäviinsä, eivätkä voi tutkijan tavoin keskittyä tarkkailuun; tutkija havainnoi ja tallentaa keräämänsä tiedot systemaattisesti ja tutkijalla on erityinen ammattitaito havainnointiin ja analysointiin. (Eskola & Suoranta 1998, 100.) Tärkeä ero arkiahavainnoinnin ja osallistuvan havainnoinnin välillä onkin se, miten saatua tietoa käsitellään (Grönfors 1982, 92). Tässä tutkimuksessa osallistuvaa havainnointia käytettiin aina, kun tutkijat olivat tutkimuskoululla. Havainnoinnin kohteina olivat oppilaat, opettajat, vanhemmat ja yleensä koulussa vallitseva ilmapiiri.

Tässä tutkimuksessa tutkijoiden rooli havaitsijoina vaihteli eri tilanteissa. Esimerkiksi vanhempainillan aikana luokissa käydyissä keskusteluissa toinen tutkijoista oli täysin ulkopuolisena tarkkailijana, kun taas toinen tutkijoista joutui mukaan keskusteluun. Molemmat tutkijoista kuitenkin kirjoittivat observointitilanteissa tekemiänsä havaintojen perusteella muistiinpanoja tutkimuspäiväkirjoihinsa (liite 27).

Osallistuvalla havainnoinnilla on luonteenomaista, että vuorovaikutus tapahtuu pitkälti tutkimuksen kohteiden ehdoilla; tutkijan osallistumisen pitäisi vaikuttaa mahdollisimman vähän tai ei lainkaan kohdeyhteisön toimintaan. Vuorovaikutus tutkimusyhteisössä on sosiaalisesti merkittävää sekä tutkijalle, että tutkittaville. Tutkijan tulee olla enemmän kuin pelkkä tutkija, sillä osallistuva havainnointi edellyttää sosiaalisia suhteita tutkijan ja tutkittavien välillä. (Grönfors 1982, 93, 97.) Tutkimuksen kohdeyhteisö pyrkii usein hyötymään tutkijasta ja kohdistaa häneen rooli-dotuksia, jotka hänen tulisi täyttää (Eskola & Suoranta 1998, 102).

Tässä tutkimuksessa tutkijat pyrkivät huomioimaan tutkimuskoulun omat tarpeet ja toimintakulttuurin. Koululla käydessään tutkijat yrittivät häiritä koulun toimintaa

mahdollisimman vähän. Vuorovaikutus koulun henkilökunnan kanssa muodostui tutkimuksen kuluessa avoimeksi ja luottamukselliseksi. Tutkijoiden suhde oppilaisiin oli myös luottamuksellinen, mutta vuorovaikutus rajoittui lähinnä kyselypäiviin. Koska tutkimus oli yhteinen projekti, siihen osallistujien roolit määriteltiin jo tutkimuksen alkaessa. Tutkijoiden tehtävänä oli antaa tietoa ja suorittaa kyselyt sekä arvioida koulun toimintaa. Koulun osuutena oli mahdollistaa tutkimuksen tekeminen ja sitoutua tutkimuksen vaatimiin tehtäviin.

Osallistuva havainnointi on subjektiivista toimintaa. Tutkijan ennakkoluulot, kokemukset ja odotukset vaikuttavat siihen, mitä havaitaan ja mitkä asiat jäävät huomioimatta. Havainnot tehdään yleensä tunnetuista ja käsitteellisistä asioista, mutta kaikkea ympärillä tapahtuvaa ei nähdä tai pidetä tutkimuksen kannalta merkityksellisenä. Havainnoija voi myös itse vaikuttaa tiedostamattaan havainnoitavaan asiaan. Myös tutkijan mieliala ja vireystila vaikuttavat havaintojen tekemiseen. Kaikki tämä tekee osallistuvasta havainnoinnista hyvin inhimillisen tutkimustavan; subjektiivisuus voidaan nähdä rikkautena, joka auttaa kuvaamaan arkielämän monivivahteisuutta ja tuo tutkimukseen tulkintojen runsautta. (Eskola & Suoranta 1998, 103-104.)

Tässä tutkimuksessa tutkijoiden subjektiivisuutta pidettiin rikkautena. Havaintojen objektiivisuutta lisäsi kuitenkin se, että useimmissa tilanteissa molemmat tutkijat havainnoivat yhtä aikaa. Havainnoista tehtiin myös muistiinpanoja ja tärkeimpiä huomioita kirjattiin päiväkirjoihin. Lisäksi opettajien ryhmähaastattelu kuvattiin videolle, mikä mahdollisti tutkijoiden täysipainoisen osallistumisen keskusteluun ja tilanteen myöhemmän tarkastelun nauhalta.

Tutkimuksen eettiset kysymykset korostuvat osallistuvassa havainnoinnissa. Tutkijan on tiedostettava oman toimintansa vaikutus ja seuraukset, sillä havainnointi voi toisinaan häiritä tutkimusyhteisön toimintaa tai jopa itse tutkimusta. Havainnoinnista ei aina kerrota tutkimuksen kohteelle, tai ainakin tutkimuksen todellinen tarkoitus jätetään kertomatta. Kaikenlaisia peitetarinoita tulisi kuitenkin välttää eikä havainnointia saisi tehdä ilman tutkittavan yhteisön lupaa. Tutkijan on ansaittava yhteisön luottamus omalla työllään, eikä luottamusta saisi missään nimessä pettää raportointivaiheessa. (Eskola & Suoranta 1998, 102). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen tarkoitus oli kaikkien osapuolien tiedossa ja kaikki tutkimustulokset tulivat koulun käyttöön. Tutkijat säilyttivät saavuttamansa luottamuksen tutkimusyhteisössä eikä oppilaiden ja opettajien luottamuksellisesti kertomia tietoja haluttu julkistaa.



### 7.3 Tutkimuksen eettisyys

Kaikkiin kvalitatiivisiin tutkimuksiin soveltuvien eettisten periaatteiden määrittely on vaikeaa, sillä jokainen tutkimus on ainutkertainen. Joitakin yleisiä eettisiä ratkaisuja on kuitenkin löydettävissä. Ne liittyvät lähinnä ihmisen tahdonvapauteen, vastuullisuuteen, oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Usein tutkimuksen aikana esiin tulevia eettisiä ongelmia voidaan yrittää ratkaista keskustelemalla tutkittavien tai toisten tutkijoiden kanssa. Lopulliset ratkaisut joutuu kuitenkin tekemään tutkija itse. (Syrjälä & Numminen 1988, 160-161.)

Tutkimuksen ensimmäinen eettinen ratkaisu liittyy tutkimuksen aiheen valintaan. Tutkimusongelman tai -kohteen valinnassa on pohdittava, kenen ehdoilla ja miksi tutkimukseen ryhdytään. Ongelmiksi koetaan usein tutkimusaiheen valinta muodinnukaisuuden, yhteiskunnallisen merkittävyyden tai helpon toteutuksen perusteella. Kaikkia näitä tutkimusaiheen valintaan liittyviä tekijöitä tuleekin pohtia ennen lopullista päätöstä aiheesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 27-28.)

Toimintatutkimuksessa saattaa tutkijan asemaan liittyä monia eettisiä ongelmia. Tutkijan tiedonsaanti on riippuvainen tutkittavien luottamuksesta häneen, mutta mitä enemmän tutkijaan luotetaan sitä enemmän hän saattaa kuulla asioita, joita ei kerrota hänelle tutkijana vaan uskottuna. Tutkijan onkin mietittävä, kuinka pitkälle hän voi tunkeutua tutkittavien yksityiselämään. Toisaalta tutkijalla on velvollisuus pitää myös kentällä tehdyt muistiinpanot ulkopuolisten ulottumattomissa. (Grönfors 1982, 194, 198, 200.) Yleensäkin tutkijalla ei ole oikeutta puhua tutkimuksen kohteista ulkopuolisille, ainakaan heidän oikeilla nimillään.

Tämän tutkimuksen yhteydessä luottamuksellisuudesta pidettiin tiukasti kiinni. Niin opettajat kuin oppilaatkin paljastivat tutkijoille asioita kuin luotetuille ystäville. Näitä tietoja ei liitetty raporttiin, vaikka ne ehkä vaikuttivatkin alitajunnassa tutkijoiden tekemiin tulkintoihin. Tutkimus raportoidaan täysin nimettömänä, jolloin tutkimuskohteena olleen koulun, opettajien ja oppilaiden intimitteettisuoja pystytään suojaamaan. Myös tutkimuksen kuluessa kerätyt tiedot pidettiin ulkopuolisten ulottumattomissa.

Eräs kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä noussut eettinen ongelma on Thornen (1980) mukaan se, pitäisikö tutkittaville aina puhua totta ja kuinka paljon heidän tulisi tietää tutkimuksesta. Jos tutkittaville ei kerrota tutkimuksesta ja sen tavoitteista, ei heiltä voi myöskään edellyttää suostumusta tutkimukseen (Syrjälä & Numminen 1988, 163). Tutkittavan suostumus tutkimukseen olisi kuitenkin saatava, jotta tutkimuksen voisi

ylipäättään suorittaa. Mikään tae tutkimuksen eettiselle hyväksyttävyydelle tutkittavan suostumus ei kuitenkaan ole (Eskola 1984, 125).

Tämän tutkimuksen yhteydessä tutkittaville kerrottiin tutkimuksen todellinen tarkoitus, koska toimintatutkimuksen perusluonteeseen kuuluu avoimuus ja yhteistyö. Itse asiassa tutkimus käynnistyi koulun aloitteesta ja siksi myös tavoitteet lähtivät sen tarpeista. Jokaisen oppilaan vanhemmilta kysyttiin lupa tutkimuksen suorittamiseksi. Osa vanhemmista kielsikin lapsensa osallistumisen, jolloin heidät jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Opettajat ilmoittivat itse halukkuutensa osallistua tutkimukseen, joten heiltä ei tarvinnut erikseen kysellä suostumusta kyselyihin ja haastatteluihin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen etiikka pohjautuu pitkälti tutkijan ja tutkittavan väliseen luottamukseen ja rehellisyyteen. Syntyneitä luottamusta ei saisi pettää raportointivaiheessakaan. (Syrjälä & Numminen 1988, 164.) Tutkijan onkin mietittävä, mitä raportoidaan ja missä muodossa tulokset julkistetaan. Tutkittava voi esimerkiksi esittää toivomuksen, ettei jotain tutkimuksessa saatuja tietoja julkisteta. On eettisesti perusteltua, että tutkija noudattaa tällöin tutkittavan toivomusta, vaikka sen takia tutkimuksesta jäisikin mielenkiintoinen tai muuten merkittävä osa pois. Tutkimus on raportoitava siinä muodossa, etteivät kuvaukset aseta ketään halveksunnan, vihan tai pilan kohteeksi. Usein käytetty periaate tutkimuksissa onkin anonyymisyys, jolloin tutkimusta lukeva ulkopuolinen henkilö ei voi tietää kenestä milloinkin puhutaan. (Grönfors 1982, 200-201.) Myös tutkijan näkökulman valinta saattaa aiheuttaa ongelmia. Tutkija saattaa esimerkiksi esittää raportissaan yhden ihmisen näkemyksen jättäen toisten tutkittavien näkökulman vähemmälle. Tutkittavalle olisikin annettava mahdollisuus kommentoida tutkimusta käsikirjoitusvaiheessa. (Syrjälä & Numminen 1988, 166.)

Koska tämän tutkimuksen aihe, koulukiusaaminen, on joillekin todella kipeä ja henkilökohtainen asia, on tutkimus pyritty raportoimaan erityisen asiallisesti, ketään yksittäistä henkilöä loukkaamatta tai leimaamatta. Raportoinnissa pyrittiin rehellisyyteen ja asian käsittelyyn monesta näkökulmasta. Niin oppilaiden kuin opettajienkin mielipiteet haluttiin tuoda esille, eikä kenenkään mielipiteitä painotettu toisia enemmän. Tutkimuskoulun opettajat saivat tutkimusraportin vielä luettavakseen ennen sen julkaisemista ja näin heille tarjottiin mahdollisuus kieltää jonkin asian julkaisemisen.

## 8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimustulokset esitetään tutkimuksen pääongelmien mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisenä kuvaillaan tutkimuskoulun kiusaamisen vastaisen projektin kulkua opettajien ryhmähaastattelun, oppilaskyselyn avointen kysymysten ja havainnoinnin tulosten avulla. Toisen pääongelman alaongelmia käsitellään luokkakohtaisesti, sillä niiden rinnakkainen tarkastelu antaa yhtenäisen kuvan tutkimusluokkien tilanteista. Samasta syystä myös kolmannen pääongelman tulokset esitellään tutkimusluokittain. Neljännen tutkimusongelman tulokset esitellään alaongelmien mukaisesti erikseen oppilaiden ja opettajien näkökulmista.

### 8.1 Kiusaamisenvastaisen projektin eteneminen

*Lähtötilanne.* Tutkimuskoulun kiusaamisenvastainen toiminta sai alkusysäyksen syystalvella 1999, kun erään oppilaan vanhemmat ottivat kiusaamisen takia yhteyttä koululle. Vanhemmat kirjoittivat kirjeitä lapsensa kiusaamistilanteesta koululle, koulun johtokunnalle ja koulutoimenjohtajalle. Nämä tahot olivat asian tiimoilta yhteydessä toisiinsa ja koulun kautta pyrittiin saamaan vanhempia mukaan yhteiseen keskustelutilanteeseen. Tähän heitä ei kuitenkaan missään vaiheessa saatu suostuteltua.

“Moottorihan tässä oli eräs perhe, joka otti aika kovastikin yhteyksiä, että heidän lastaan kiusataan. Ja tuota, että tää kiusaaminen on jatkunu jo tosi pitkän aikaa, ja miks ei koulu tee mitään. -- Ja tässä oli sitten kuitenkin koulun näkemys, että ei ole havaittu -- Ja tälle [tutkimukselle] oli ikään kui niin ku tällänen sosiaalinen tilaus olemassa.“ (opettaja 4)

“He [vanhemmat] heittivät tämän asian meille, mutta eivät suostuneet suoraan kontaktiin.“ (opettaja 1)

Kiusaaminen oli koulussa ajankohtainen kysymys myös siksi, että siellä oli kaksi hyvin aggressiivisesti käyttäytyvää oppilasta. Nämä oppilaat herättivät käytöksellään pelkoa muissa oppilaissa ja keskustelua aiheesta opettajien ja vanhempien keskuudessa.

“-- minusta se [tilanne koulussa] vaikutti myös tähän, että tää, että nyt pitäis tehdä asialle jotakin.“ (opettaja 1)

“Niin. Koettiin asia tärkeeks.” (opettaja 2)

“Viime vuonna se oli niin ku enemmänkii sitä, että me elettiin niin ku melekein päiväkohtaista rytmiä. Mitä tapahtuu seuraavalla tunnilla tai muuta, et sillo ne tilanteet oli niin ku pinnassa koko ajan.” (opettaja 4)

Näiden muutamien pinnalle nousseiden kiusaamisongelmien takia koululla päätettiin viipymättä selvittää ongelman todellinen laajuus perusteellisesti. Asia otettiin esille seuraavassa johtokunnan kokouksessa, jossa syntyikin idea kiusaamisen vastaisesta projektista. Kokouksessa nousi esille myös Salmivallin ajatus kiusaamisesta ryhmäilmiönä. Koululla haluttiin saada lisää teoria- ja tutkimustietoa aiheesta ja tämän johdosta otettiin yhteyttä tutkijoihin.

Ensimmäinen tapaaminen koulun edustajien (rehtori, erityisopettaja ja luokanopettaja) ja tutkijoiden välillä oli joulukuussa 1999 (liite 28), jolloin toinen tutkijoista kävi koululla kertomassa tarkemmin Salmivallin tutkimuksista ja ryhmäilmiöteoriasta. Samalla keskusteltiin yhteistyön aloittamisesta ja sen muodoista. Tuolloin päätettiin myös selvittää muutaman luokan todellinen kiusaamistilanne Salmivallin kiusaamiskyselyjen avulla. Opettajat kokivat myös tärkeäksi koulun oman kirjallisen toimintasuunnitelman laatimisen kiusaamistilanteiden varalle ja sopivat takarajan suunnitelman valmistumiselle. Tutkijoita pyydettiin lisäksi puhumaan kiusaamisesta vanhempainiltaan, ja tutkijat lupasivat tulla.

“Musta se [kiusaamisen vastainen projekti] tuntu hirveen hyvältä ajatukselta. -- [se] oli luotu syntymään tämän keskustelun perusteella. Sithän se lähti niin ku teidän [tutkijoiden] voimin elämään niin ku eteenpäin.” (opettaja 4)

“Ja siinä oli tommonen lisämooottori tämä tilanne, mikä oli niin ku päällä. Me haluttiin tää [toimintasuunnitelma] niin ku meille käyttöön työkaluksi.” (opettaja 3)

Ensimmäiset kiusaamiskyselyt tehtiin tutkimusluokissa tammikuussa 2000. Tutkimusluokiksi valikoituivat ne luokat, joissa kiusaamista epäiltiin esiintyvän. Luokkien valikoitumiseen vaikutti myös opettajien aktiivisuus ja kiinnostus tutkimusta kohtaan. Kyselyä pidettiin opettajien keskuudessa hyödyllisenä, sillä sen koettiin antavan puolueettoman kuvan luokkien kiusaamistilanteista niin opettajille kuin vanhemmillekin.

“Kysely sinänsä on ni ollu erittäin ansiokas siinä mielessä, että tällaisen tiedon saaminen on erittäin tärkeä.” (opettaja 4)

“Mut se, että mä sitä mietin, että miten on sitten joissakin tiukoissa tilanteissa -- että kun onhan paljon vanhempia, jotka ei hyväksy sitä, että minun lapsi onkin se, joka kiusaa, et eihän meidän lapsi sitä tee. -- semmosessa tilanteessa tästä [kyselystä] varmasti ois ihan kokreettista hyötyä.” (opettaja 1)

*Toimintasuunnitelma.* Samaan aikaan, kun tutkijat kävivät tutkimusluokissa tekemässä kyselyjä, koululla laadittiin kiusaamisen vastaista toimintasuunnitelmaa. Suunnitelman aikaansaamiseksi koottiin työryhmä, johon kuuluivat rehtori, erityisopettaja ja yhden tutkimusluokan opettaja. Työryhmä tutustui Salmivallin teoriaan ja Hamaruksen kokoamaan kouluille suunnattuun aineistoon (ks. lähdeluettelo), jossa esitellään tutkimustuloksia kiusaamisesta ja erilaisia toimintamalleja kiusaamisen ehkäisemiseksi ja torjumiseksi.

“Ne [Salmivalli ja Hamaruksen kokoama materiaali] oli oikeestaan ne keskeiset. Sieltä aika nopeesti löyty nää kaks asiaa, joita ruvettiin sitten vähän muokkaamaan.”

(Opettaja 4)

“Kyllä. Vedettiin yhteen ja poimittiin meille sopivat.” (Opettaja 3)

Kirjallisuuden, erityisopettajan asiantuntemuksen ja opettajien kokemusten pohjalta luotiin koulun oma toimintasuunnitelma kiusaamisen hoitamiseksi ja ennaltaehkäisemiseksi (liite 29). Seuraavassa vaiheessa koulun johtokunta ja koko koulun henkilökunta aina vahtimestaria, siivoojia ja keittiöhenkilökuntaa myöten hyväksyivät toimintasuunnitelman ja sitoutuivat sen käyttöön.

“Ja kaikki on ihan tämän allekirjottanut sen -- koko henkilökunta ja johtokunnalle on hyväksytetty ja sitten vielä vanhempainillassa esitelty.” (Opettaja 4)

Koulun toimintasuunnitelmassa kiusaaminen on määritelty pitkäaikaiseksi henkiseksi tai ruumiilliseksi väkivallaksi, jonka yksilö tai ryhmä kohdistavat yhteen uhuriin. Määritelmään sisältyy myös tahallisuus, toistuvuus, kiusaamisen osapuolten välinen epätasapaino ja ryhmän vaikutus kiusaamisen jatkumisessa. Toimintasuunnitelmassa kerrotaan koulun toimintaperiaatteista kiusaamisen ehkäisyssä ja poistamisessa. Siinä esitellään myös menelmiä, joilla tavoitteisiin pyritään ja esitetään niin oppilaille kuin vanhemmillekin toivomus sitoutua näihin tavoitteisiin. Toimintasuunnitelma sisältää myös oppilaille

tarkoitettujen ohjeiden mukaan, miten kiusaamistilanteissa tulisi toimia.

Toimintasuunnitelmassa kerrotaan myös, mitä toimenpiteitä otetaan käyttöön, kun kiusaamistapauksia ilmenee. Luokanopettaja puuttuu suunnitelman mukaan tilanteisiin aina kun se on mahdollista ja kutsuu tarvittaessa koolle pikatiimin. Pikatiimin muodostavat rehtori, erityisopettaja, kaksi luokanopettajaa ja sen toiminta perustuu nimensä mukaisesti nopeaan toimintaan. Pikatiimissä kuullaan kiusaamistilanteen osapuolia, määrätään rangaistuksia ja sovitaan seuranta-aika, jonka jälkeen tilanne arvioidaan uudelleen. Jokaisen tapauksen tiedot tallennetaan lomakkeelle, jonka asianomaisen allekirjoittavat. Pikatiimi ottaa aina yhteyttä myös vanhempiin ja tarvittaessa oppilastyöryhmään, jossa kiusaamistapausta voidaan käsitellä laajemmalla viitekehityksessä.

*Vanhempainilta.* Maaliskuussa 2000 koulun toimintasuunnitelma kiusaamisen hoitamiseksi ja ennaltaehkäisyksi esiteltiin oppilaiden vanhemmille vanhempainillalla, jonka teemana oli koulukiusaaminen. Samassa tilaisuudessa tutkijat luennoivat kiusaamisesta ryhmäilmiönä. Vanhempia oli paikalle saapunut noin sata, mikä on selvästi yli puolet koulun oppilasmäärästä. Toimintasuunnitelma otettiin vanhempien keskuudessa vastaan myönteisesti. Yhteisen tilaisuuden jälkeen useimmissa luokissa keskusteltiin aiheesta aktiivisesti jopa parin tunnin ajan.

“Vanhemmat olivat varsin otettuja. Siellä heräsi vilkas keskustelu vielä sen jälkeen.”  
(opettaja 4)

Tutkijat seurasivat vanhempien keskustelua vanhempainillan yhteisen osuuden jälkeen tutkimusluokissa 1 ja 3. Keskustelut luokissa poikkesivat sisällöltään toisistaan monin tavoin, mutta yhteisiäkin piirteitä niistä löytyi. Kaikki vanhemmat olivat todella tyytyväisiä siitä, että koko vanhempainilta oli rakennettu yhden tärkeäksi koetun teeman - kiusaamisen - ympärille, ja että koulu oli nyt ottanut selvän kannan kiusaamisasiassa. Samoin uskottiin, että ongelmiin puuttuminen aina saman kaavan mukaan lisäisi oppilaiden turvallisuuden tunnetta. Kiusaamisilmiön käsittely ryhmäilmiönä sai myös kannatusta vanhempien keskuudessa.

“Upeaa, että asiat on lähtenyt nopeasti rullaamaan.” (äiti, tutkimusluokka 3)

“Kiusaamisen suhteen nollatoleranssi!” (isä, tutkimusluokka 3)

“Koko koulukiusaamisen käsite avartui esityksen aikana.” (äiti, tutkimusluokka 3)

“Jo pienille on selvitettävä, mikä on kiusaamista.” (äiti, tutkimusluokka 1)

Vanhemmat keskustelivat tutkimusluokassa 3 muun muassa siitä, missä menee se raja, jolloin voi ottaa kouluun yhteyttä kiusaamisen takia. Yhden vanhemman mielestä se oli lapsen itku, toisen fyysinen väkivalta tai oppilaalle syntynyt koulupelko. Joku oli sitä mieltä, että yhteyttä pitäisi ottaa aina, kun kiusaajat vahingoittavat toisten omaisuutta ja kun siitä syntyy kiusatun perheelle taloudellista vahinkoa. Monet pitivät oleellisen tärkeänä, että yhteyttä kouluun otetaan heti kun ongelmia ilmenee, jotta tilanne ei pääse paisumaan. Koska jokaisen vanhemman mielestä kynnyks ottaa yhteyttä oli niin henkilökohtainen, vanhemmat esittivät toivomuksen, että esimerkiksi vanhempainyhdistys ja koulun johtokunta voisivat laatia vanhemmille yhteiset toimintaohjeet tällaisten tilanteiden varalle.

Vanhemmat keskustelivat myös niistä tavoista, joita olivat itse käyttäneet tai toivoivat käytettävän kiusaamistilanteiden selvittämisessä. Osa vanhemmista kannatti tilanteiden selvittämistä vanhempien kesken ilman välikäsiä, kun osa taas toivoi niitä selvitettävän isommassa porukassa koulun edustajan läsnäollessa. Tutkimusluokassa 1 yhdellä vanhemmista oli kokemuksia siitä, että on lapsia, jotka eivät kehtaa kiusata sellaista lasta, jonka vanhemmat he tuntevat. Vanhemmat kokivat selväksi puutteeksi sen, etteivät he yleensä tunne toisiaan. Opettajat ottivat saman asian puheeksi ryhmähaastattelussa vuotta myöhemmin.

“-- näyttää olevan yks täällä olevan se tärkein asia melkein, et sais nää vanhemmat hyvänpäiväntutuiks keskenään.” (opettaja 1)

“Mutta sitten tulee toisaalta ihan semmosia positiivisiakin kokemuksia näistä et sitten jotkut vanhemmat niinkun ilmottaa jonkun huolensa [oppilaan] vapaa-ajasta mulle, mut sitten kuitenkin sitten saavat se niin kun keskenään sovittua niin ku. Puhelimit toimii ja sit tuntuu kauheen hyvältä et ei tarvii niin ku itse jokaiseen asiaan sitten lähtee mukaan, jos se on vielä kokonaan vapaa-ajan juttu.” (opettaja 2)

Tutkimusluokassa 1 vanhemmat keskustelivat lisäksi omasta vastuustaan lasten ongelmien selvittämisessä. He olivat sitä mieltä, että nykyään monista perheistä puuttuu kuri, eivätkä edes perusasiat ole kunnossa. Vanhemmat ovat väsyneitä ja keinot puuttua lapsen ongelmiin tuntuvat olevan vähissä. Vanha kasvatusmalli ja ruumiillisen kurituksen käyttö eivät ole enää hyväksyttäviä ja tästä syystä sekä vanhemmat että lapset ovat tuuliajolla - olisi luotava uusi

toimiva kasvatusmalli. Vanhemmat eivät pitäneet minään ihmeenä, että tällaisissa sekavissa olosuhteissa jotkut vanhemmat sysäävät helposti kaiken vastuun opettajalle.

Toimintasuunnitelman osalta vanhemmat pohtivat sitä, kuinka voitaisiin konkreettisesti vaikuttaa koko oppilasryhmään ja kouluympäristöön siten, että kiusaaminen saataisiin loppumaan. Vanhemmat toivoivat, että koulussa pyrittäisiin vaikuttamaan erityisesti niihin oppilaisiin, joilla ei ollut selvää aktiivista roolia kiusaamistilanteissa. Heitä kiinnosti myös se, kuinka mahdolliset tukioppilaat tulitaisiin valitsemaan, sillä he saattaisivat saada kantelijan maineen ja tulla siksi itse kiusatuiksi. Toisaalta kuitenkin uskottiin, että jos aikuiset pyytävät oppilaita kertomaan kiusaamisesta aina, kun sellaista havaitsevat, niin silloin "kantelusta" tulee yleisesti hyväksyttävää. Välituntivalvonnan lisääminen sai vanhemmilta täyden tuen. Tutkimusluokassa 3 vanhemmat olivat lisäksi kiinnostuneita oppilailla teetetyn kyselyn tuloksista ja opettaja kertoikin heille niistä yleispiirteittäin. Opettajien ryhmähaastattelussa luokan opettaja muisteli vuodentakaisista vanhempainiltaa seuraavasti:

"-- mää muuten viime keväänä näytin [tulokset] vanhempainillassa -- ku se oli siinä luokassa pinnassa tämä tilanne, ja [vanhemmat] soittelivat keskenään -- se tulos oli kuitenkin sängen vapauttavakii, sitte kuitenkin. Tilanne ei ollu nii vakava. -- Siitä tuli keskustelua, hyvää keskustelua." (Opettaja 3)

*Kiusaamisen vastainen toiminta.* Lokakuun alussa 2000 tutkijat kutsuivat tutkimukseen aktiivisesti osallistuneet opettajat keskustelemaan projektista kertyneistä kokemuksista kaikessa rauhassa saman pöydän ääreen. Keskusteluun osallistuivat koulun rehtori ja tutkimusluokkien opettajat. Tammikuussa 2001 sama toistettiin ryhmähaastattelun muodossa. Molemmilla kerroilla tutkijoiden tavoitteena oli saada tietoa siitä, kuinka toimintasuunnitelmaa oli koulussa toteutettu ja kuinka opettajat olivat pyrkineet omissa luokissaan ja koko koulussa kiusaamista vähentämään. Toisaalta keskustelutilanteet sinänsä olivat tärkeä osa kiusaamisen vastaista toimintaa, sillä niiden aikana toimintaa arvioitiin, suunniteltiin ja pidettiin keskustelua yllä.

Keskusteluissa opettajat kertoivat, että vanhempainillasta oli tullut jälkeenpäin koululle paljon hyvää palautetta. Niin vanhemmat kuin koulun henkilökuntakin olivat todenneet myös välituntivalvonnan tehostamisen edut, mutta oppilaiden käyttämistä välitunneilla apuvalvojina opettajat eivät osanneet vielä oikein kommentoida, koska systeemi oli vielä kehitteillä.

Opettajat odottivat mielenkiinnolla kevään 2001 kyselyjen tuloksia ja saadessaan ne



ryhmähaastattelun alussa, he syventyivät tarkastelemaan niitä huolella. Osa tuloksista tuki opettajien käsityksiä oppilaistaan, mutta jotkut tulokset olivat heidän mielestään yllättäviä. Keskustelujen jälkeenkin ilmaan jäi vielä roikkumaan kysymys: Pitäisikö kyselyt teettää kaikilla luokilla esimerkiksi joka toinen vuosi vai tietyille kohdennetulle joukolle aina tarvittaessa?

Suurimpana toimintasuunnitelman etuna opettajat pitivät sitä, että kiusaaminen oli nyt tiedostettu ja siitä oli puhuttu yhdessä aikaisempaa enemmän. Porukalla tehdyt sopimukset olivat luoneet yhteisen toimintamallin eikä yksittäisen opettajan tarvinnut enää toimia "musta tuntuu" periaatteella.

"Eli meidän pitäis varmaan sisäistää se, että se [toimintasuunnitelma] on meidän tukirakennelmana, siis opettajana. Ei tarvitse yksin selviytyä niiden kiistatilanteiden kanssa loputtomiin. -- Sä saat tukea muilta." (Opettaja 1)

"-- se on tänne sisäänrakennettuna tänne se toimintatapa, mutta se on hyvä, et se tuodaan esille niin kun virallisestikin." (Opettaja 3)

"-- sisäänrakennettuja malleja, millä niitä on yritetty niitä ongelmia välttää, ettei tartte aina keksiä kaikkee ruutia kymmeneen kertaan." (Opettaja 4)

Kiusaamiseen puuttumisen kynnys oli prosessin aikana madaltunut. Syksyllä opettajat muistelivat, että edellisenä keväänä oli muutaman kerran jouduttu kutsumaan pikatiimi koolle, mutta syksyllä ei varsinaisesti. Ryhmähaastattelussa tammikuussa 2001 opettajat tosin sitten sanoivat, ettei varsinaista pikatiimiä oltaisi otettu käyttöön vielä kertaakaan. Projektin aikana oli kuitenkin syntynyt niin sanottuja pikapikatiimejä. Ne eivät toimineet ihan toimintasuunnitelman pykälien mukaan, mutta perusajatus eli tilanteen nopea selvittäminen useamman kuin yhden aikuisen voimin oli sama. Oppilashuoltoryhmä puolestaan oli alkanut kokoontua syksyllä kolmen viikon välein, koska keväällä huomattiin, että kahden viikon välein kokoontuminen oli aiheuttanut tyhjäkäyntiä.

"-- oppilashuoltojutut, ne -- vaatii sitte niin paljon aikaa, että se [pikatiimi] on just semmonen nopee työväline." (Opettaja 1)

"Mutta sitten tavallaan joku tilanne, mihin me välituntivalvoja, luokanopettaja ja rehtori haetaan paikalle, nii kyllähän se -- on pikatiimi. Se on vaan sillä hetkellä. Ehkä sitä ei oo erikseen kokoon kutsuttu, mut se toimii." (Opettaja 3)

Tutkimusluokat olivat muuttuneet kokoonpanoltaan paljon keväästä, jolloin ensimmäiset kyselyt tehtiin. Oppilaita oli lähtenyt pois ja uusia tullut tilalle. Yhdellä opettajista oli edellisen vuoden kuudes luokka siirtynyt yläasteelle ja tilalle oli syksyllä tullut ensimmäinen luokka. Muutosten seurauksena myös kiusaamistilanteet olivat luokissa muuttuneet. Muutos oli yleisesti ottaen tapahtunut parempaan suuntaan, mutta opettajat aistivat, että pinnan alla oli kytemässä jo uusia haasteita.

“Ja niin ku oppilashuoltotyön kannalta tarkasteltuna -- meil on oikeestaan aika hyvä tilanne.“ (Opettaja 4)

“Tyyntä myrskyn edellä.“ (Opettaja 2)

“Mutta tähän hyvään olotilaan ei pitäs tuudittautua, et se pitäs ajatella, että koko ajan tehdä jotakii sen eteen, että...“ (Opettaja 4)

“Tilanne säilyis yhtä -- auvoisena.“ (Opettaja 1)

Haastattelussa tuli myös ilmi, että muutama tutkimuskoulun edustaja oli esitellyt koulun toimintasuunnitelman koululautakunnalle, jossa mallista oltiin hyvinkin kiinnostuneita. Opettajat pitivät laatimaansa toimintasuunnitelmaan niin hyvänä, että halusivat kertoa siitä myös muille. Tällä hetkellä koulun toimintasuunnitelma onkin levinnyt useisiin Jyväskylän kouluihin.

“Me nostettiin [toimintasuunnitelma] erään opettajan kanssa tässä opettajalautakunnan alaisessa tapatyöryhmässä lautakunnan puheenjohtajan eteen. Tämä opettaja muokkasi sitten meidän esityksenä sellasen, että otettas jyvaskyläläisillä yhteinen malli käyttöön erilaisten tapausten, ei pelkästään kiusaustapausten [selvittämiseen], mutta tässä on tää pikatiimijatus ja tätähän voi käyttää hyvinkin monenlaisissa tällaista yksilöityä mallia.“ (opettaja 4)

“Ja tässä mallissa on just tässä mallissa se hyvä idea viedä sit sinne eteenpäin sen takia just, että tämä on oppilashuollon ja sitten sen opettajan välissä eli opettaja saa tukea sitten muilta.“ (Opettaja 1)

*Tulevaisuuden näkymiä.* Tutkimukseen osallistuneet opettajat keskustelivat sekä syksyllä 2000 että ryhmähaastattelussa kevättalvella 2001 monipuolisesti koulun kiusaamisen vastaisen toimintasuunnitelman ja lasten tulevaisuudesta. Kaikki olivat yhtä mieltä siitä, että toimintasuunnitelma ja siihen sisältyvät toimenpiteet pitää kerrata aina syksyisin niin, että ne eivät jää unohduksiin, ja että kaikki uudetkin oppilaat pääsevät selville yhteisistä periaatteista kiusaamisen suhteen.

“Mulla on nyt eppuluokka ja ja tuota tavallaan on aloitettu kaikki alusta, mutta siinä mielessä ihan hyvä, että tämä kiusaamistoimintasuunnitelma ja muu, nii se ajetaan sisään samalla, kun kaikki muukin koulunkäynti.“ (Opettaja 3)

“-- on aika rauhottavaa niissä ensimmäisissä vanhempainilloissa sanoo, että meillä on tällanen työkalu -- jota me käytetään. (Opettaja 4)

Toimintasuunnitelman opettajat näkivät laajemmassa mittakaavassa osana koulun kriisityöohjelmaa, joka sekin oli parhaillaan muutosten kourissa. Kaikki kriisityö perustuu ennaltaehkäisyyn ja opettajat totesivat ääneen tutkijoiden ajatukset siitä, että koululla tulisikin jatkossa miettiä aktiivisemmin juuri menetelmiä kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi. Tähän asti koululla oli panostettu enemmän olemassa olevien kiusaamisongelmien selvittämiseen.

“Pitäs olla tavallaan niin ku ennakoltaehkäiseviä juttuja, niin ku ettei se [tilanne] joudu kriisiin asti.“ (Opettaja 2)

“Ja niinhän tän pitäs kriisityön ollakii, et se ois ennakolta ehkäsevää eikä jälkihoitoo.“ (Opettaja 4)

“Kovasti sitä [ennaltaehkäisyä] on yritetty -- mä sitten satsasin siihen alkusyksyyn et saatas sit hiottua sitä joukkoa yhteen ja tota nyt musta meillä on tosi hyvä vuosi.“ (Opettaja 2)

Opettajat keskustelivat myös luokissa tehdyistä kyselyistä ja saatujen tulosten hyödyntämismahdollisuuksista sekä vanhempien että lasten kanssa. Porukalla pohdittiin sitä, miten kiusaamistilanteiden eri roolit voitaisiin esitellä oppilaille niin, että uusi tieto vaikuttaisi myös heidän käytökseensä todellisissa kiusaamistilanteissa.

“Nii et mä mietin et tätä [tuloksia] vois enemmän näyttää vanhemmille tätä, et sit lasten kanssa on toisella tasolla -- Sit tästä vois tulla aika hedelmällinen keskustelu, kun rupeis mietti.“ (opettaja 1)

“Voishan sitä aatella, että ottas jonku semmosen tilanteen, minkä lukis, missä ois nää kaikki [roolit] siellä tarinassa. Sit vois sanoo, et meiän luokalla on viis Villee [esim. tarinan kannustaja] ja niin ku ne tulokset sen mukaan, miten ne roolit on siinä tarinassa.“ (opettaja 3)

Lasten tulevaisuudesta yleisellä tasolla puhuttaessa opettajat ottivat esiin huolensa siitä, ettei lapsilla ja nuorilla ole enää tarpeeksi vapaa-ajan paikkoja, joissa olisi järkevää tekemistä ja opittaisiin tulemaan toimeen isommallakin porukalla ja erilaisten ihmisten kanssa. Tämän uskottiin jo nyt aiheuttaneen monenlaisia muutoksia oppilaiden sosiaalisissa suhteissa.

“Joskus aikasemmin puhuttiin siitä, et tytöt on ikäviä -- että kolme tyttöä ei mahdu samaan -- tämä kulttuuri on niin ku siirtymässä poikiin enemmän, että kun tietokoneen ääreen ei mahdu kolmee, siihen mahtuu kaks sujuvasti, et ei ole enää olemassa niitä -- isoja jalkapallo- ja pesäpallopelejä, kun ei ole paikkoja missä pelataan, niin poikien sosiaalinen maailmakin on muuttunu kapea-alaisemmaks. Se on muuttunu fyysisemmäks elikkä semmosta iholla roikkumista ja toisen ärsyttämistä on tosi paljon. -- Mutta kun siinä ei ole juuri mitään muutakaan mallia, kun ei saa tehdä juuri mitään...” (Opettaja 4)

Koulussa nämä muutokset oli opettajien mielestä nähtävissä muun muassa lisääntyneinä ongelmina välitunneilla ja muissa tilanteissa, joissa oli kerralla paljon oppilaita paikalla. Opettajat ryhtyivätkin pohtimaan erilaisia mahdollisuuksia vähentää kiusaamista tarjoamalla oppilaille erimerkiksi enemmän tekemistä juuri välituntien ajaksi. Hyviä tuloksia uskottiin saatavan jo pelkästään tekemällä koulun piha viihtyisämmäksi. Kaikista käyttäytymis- ja kiusaamisongelmista ei opettajien mielestä koulussa koskaan päästäisi ja niin he joutuivat keskustelemaan samassa yhteydessä myös olemassa olevan rangaistuskäytännön toimivuudesta ja puutteista.

“--sellasia [vapaa-ajan] tiloja ei ole, se näkyy ja musta tuntuu, että tässä jatkossa niin koulussa niin nimenomaan nää sosiaalisten, tää sosiaalisuhteitten selvittäminen on aina vaan isompi työmaa.” (opettaja 4)

“Mutta sitten sitä, että pitäskö tuota noin niin yleisiä sanktioita, elikkä tuota niitä käytettävissä olevia rangaistuskeinoja niin vieläkin enemmän ottaa käyttöön tänä aikana? Must tuntuu, että se voi olla, että ens syksynä puhutaan tästäkiä asiasta enemmän, että ei vaan se oma opettaja selevittele tai sitten tää pikatiimi, että otettas niin ku nopeutetulla tahdilla niin vähän jyrkempiäkin otteita. En tiedä.” (opettaja 4)

“Niin, koska lapset oppivat hyvin äkkiä tähän keskustelukulttuuriin, että...” (opettaja 1)

“Halataan ja pyydetään anteeksi ja sitten lähtyyn seuraavalla välitunnilla.” (opettaja 4)

Kaiken kaikkiaan opettajien kertoman perusteella kiusaamisen vastainen toiminta oli edennyt koululla alustavien suunnitelmien mukaan. Pääasiassa koulun toimintasuunnitelma oli se, joka toimintaa ohjasi ja loi yhteiset periaatteet. Suunnitelma oli kuitenkin elänyt ja kehittynyt koulun arjessa jo ensimmäisen vuoden aikana ja kehitystä oli odotettavissa myös jatkossa. Missään nimessä toimintasuunnitelmaa ei unohdettaisi sen jälkeen, kun siihen liittyvä tutkimus olisi ohi vaan siitä oli tullut nyt yksi osa koulun toimintakulttuuria.

## 8.2 Oppilaskyselyn antia

*Avoimet kysymykset.* Avoimissa kysymyksissä pyrittiin selvittämään, miten hyvin oppilaat ovat sisäistäneet kiusaamisen määritelmän, millaisia kiusaamistilanteita he ovat nähneet, miten he itse ovat toimineet kyseisissä tilanteissa ja miten tilanteet ovat selvinneet. Näiden kysymysten toivottiin antavan kuvan koulun toimintasuunnitelman toimimisesta käytännön tasolla.

Ensimmäisen kysymyksen: “Mitä koulukiusaaminen mielestäsi on?” vastaukset poikkesivat paljon paitsi toisistaan myös koulun toimintasuunnitelman kiusaamisen määritelmästä. Ne vastaukset, jotka sisälsivät suoran tai epäsuoran kiusaamisen muotoja tai molempia edeltäviä on koottu taulukkoon 1. Nämä vastaukset ovat jo lähellä koulun kiusaamisen määritelmää.

TAULUKKO 1. Oppilaiden koulukiusaamisen määritelmiä.

	Tutkimusluokka 1	Tutkimusluokka 2	Tutkimusluokka 4	Yhteensä
Suora kiusaaminen	8 (61,5 %)	8 (44,4 %)	10 (50,0 %)	26 (51,0 %)
Epäsuora kiusaaminen	0	1 (5,6 %)	1 (5,0 %)	2 (3,9 %)
Suora ja epäsuora kiusaaminen	4 (30,8 %)	0	5 (25,0 %)	9 (17,6 %)

Taulukosta 1 voi nähdä, että oppilaat määrittelivät kiusaamista eniten suorien kiusaamismuotojen avulla (töniminen, haukkuminen, omaisuuden vahingoittaminen jne.).

“Lyömistä, potkimista, haukkumista.” (poika, tutkimusluokka 1)

“Kiusaaminen on tönimistä, vaatteiden repimistä, haukkumista ja toisten tavaroiden ottamista ja piilottelemista. (tyttö, tutkimusluokka 2)

“Se voi olla haukkumista tai nimittelyä, tai sitten lyömistä ja potkimista ja muutenkin päälle käymistä.” (tyttö, tutkimusluokka 4)

Seuraavaksi eniten oppilaat määrittivät kiusaamista sekä suorien että epäsuorien kiusaamistapojen (syrjiminen, juoruilu jne.) perusteella. Pelkkien epäsuorien kiusaamismuotojen avulla sen sijaan kiusaamista määritteli vain kaksi oppilasta.

“Toista lyö tai ei päästä peliin tai haukkuu.” (tyttö, tutkimusluokka 1)

“Toisen nimittelyä ja syrjimistä.” (poika, tutkimusluokka 4)

“Koulukiusaaminen on mielestäni toisen halveksumista.” (tyttö, tutkimusluokka 2)

On huomattava, että ainoastaan yksi tutkimusluokan 2 oppilaista on määritellyt kiusaamista epäsuorien kiusaamistapojen avulla, kun kahden muun tutkimusluokan oppilaista neljä ja kuusi käyttivät epäsuoria kiusaamistapoja määritelmässään.

Salmivallin kiusaamisen määritelmässä on mainittu kiusaamisen tapahtuvan koulussa tai koulumatkalla, olevan jatkuvaa ja tahallista. Näitä asioita oli maininnut myös oppilaat omissa määritelmässään. Näiden oppilaiden määritelmät olivat myös lähinnä koulun kiusaamisen määritelmää.

TAULUKKO 2. Kiusaamisen tarkempi määrittely

	Tutkimusluokka 1	Tutkimusluokka 2	Tutkimusluokka 4	Yhteensä
Koulussa/ Koulumatkalla	0	3 (16,7 %)	4 (20,0 %)	7 (13,7 %)
Tahallista	0	3 (16,7 %)	2 (10,0 %)	5 (9,8 %)
Jatkuvaa/toistuvaa	0	2 (11,1 %)	3 (15,0 %)	5 (9,8 %)

Kaikkiaan kolmannes kyselyyn vastanneista oppilaista oli tarkentanut kiusaamisen määritelmäänsä taulukossa 2 mainituilla termeillä. Huomattavaa on, että tutkimusluokan 1 oppilaita ei ole tässä joukossa mukana. Selitys lienee yksinkertaisesti heidän ikänsä. Lisäksi kaksi tutkimusluokan 4 oppilasta oli määritellyt vastauksessaan sen, minkä vuoksi jotakuta kiusataan.

“Tiettyä henkilöä kiusataan jatkuvasti.“ (poika, tutkimusluokka 2)

“Sitä, että koulussa joku tahallaan esim. nimittelee.“ (tyttö, tutkimusluokka 2)

“Koulussa ja koulumatkoilla tapahtuvaa fyysistä/henkistä väkivaltaa.“ (tyttö, tutkimusluokka 4)

“Tahallaan töniminen, ilkkuminen, pilkkaaminen, toisen kustannuksella leikkiminen, haukkuminen, toiselle nauraminen, seurassa kuiskii kiusatusta pahaa, ei oteta huomioon tai ei olla kiusatun kanssa välitunnilla ja sanotaan jotain törkeää.“  
(tyttö, tutkimusluokka 4)

“Se on sitä, että toista kiusataan hänen erilaisuuden tai pukeutumis- ja musiikkimaun takia“ (poika, tutkimusluokka 4)

“Sitä, kun jotain kiusataan koulussa. Haukutaan esim. silmälaseista, raudoista, r-/s-viasta, lihavuudesta. Joskus se voi mennä liian pitkälle fyysiseen kiusaamiseen, hakkaamiseen.“ (tyttö, tutkimusluokka 4)

Ainoastaan yksi oppilas oli määritellyt kiusaamisen pelkästään tappeluksi, mutta kahdessa muussakin vastauksessa kiusaaminen oli määritelty suoran kiusaamisen lisäksi tappeluksi tai riitelyksi, kaksi yksinkertaisesti kiusaamiseksi ja viisi oppilasta oli liittänyt määritelmiinsä omia mielipiteitään kiusaamisesta (tyhmää, ikävää jne.)

“Tappelua.“ (poika, tutkimusluokka 1)

“Se on haukkumista ja riitelyä.“ (poika, tutkimusluokka 4)

“Kiusaaminen on semmoista kun joku oppilas kiusaa toista oppilasta.“  
(poika, tutkimusluokka 2)

“Ilkeää puuhaa!!!“ (tyttö, tutkimusluokka 2)

“Minun mielestä koulukiusaaminen on todella ilkeätä ja epämurkavaa“  
(tyttö, tutkimusluokka 2)

Toisessa avoimessa kysymyksessä oppilaita pyydettiin kertomaan esimerkki jostakin näkemästään tai kuulemastaan kiusaamistapauksesta. Oppilaiden vastaukset on jälleen jaettu suoraan, epäsuoraan ja sekä suoraan että epäsuoraan kiusaamiseen.

TAULUKKO 3. Oppilaiden kertomat kiusaamistapaukset

	Tutkimusluokka 1	Tutkimusluokka 2	Tutkimusluokka 4	Yhteensä
Suora kiusaaminen	5 (38,5 %)	10 (55,6 %)	13 (65,0 %)	28 (54,9 %)
Epäsuora kiusaaminen	2 (15,4 %)	0	0	2 (3,9 %)
Suora ja epäsuora kiusaaminen	0	2 (11,1 %)	0	2 (3,9 %)

Yli puolet kyselyyn vastanneista oppilaista kirjoitti kiusaamistilanteesta, jossa oli käytetty suoria kiusaamismuotoja.

“Eräs poika hakkasi ja potki yhtä eppua.“ (poika, tutkimusluokka 2)

“Erästä poikaa haukuttiin.“ (poika, tutkimusluokka 4)

Kaksi tutkimusluokan 1 oppilasta kertoi tilanteesta, jossa oli käytetty vain epäsuoria kiusaamistapoja ja kaksi tutkimusluokan 2 oppilasta kertoi tilanteesta, jossa oli käytetty sekä suoria että epäsuoria kiusaamismuotoja. Ainoastaan yksi oppilas, tutkimusluokalta 4, oli kertonut pitkään kestäneestä kiusaamistapauksesta.

“Joku pyytää, että leikitään yhdessä, mutta toinen ei leiki.“ (poika, tutkimusluokka 1)

“Kaksi viikkiä kuiskii minusta ikäviä juttuja linkipysäkillä joka viikko. Samaa tekee pari kolkkia.“ (tyttö, tutkimusluokka 1)

“Kolme tyttöä riiteli et kenen kaa ne olis ja yks jäi ulkopuoliseksi ja sit ne oli haukkunu ja kiusannu sitä tyttöä“ (tyttö, tutkimusluokka 2)

“Ystävääni haukuttiin ja tönittiin. Sitä jatkui pitkään vaikka siitä oli puhuttu.“ (tyttö, tutkimusluokka 4)

Kahdeksan oppilasta oli kirjoittanut tappelusta tai riitelystä, joita ei itse asiassa lasketa kiusaamiseksi, koska niissä osapuolet ovat tasaväkisiä. Lisäksi yksi oppilas oli vastannut tähänkin kysymykseen: “joku kiusaa toista“.



“Pari poikaa oli ottanu yhteen.” (poika, tutkimusluokka 4)

“Näin kun toinen poika kiusasi toista poikaa.” (poika, tutkimusluokka 2)

Viisi kyselyihin vastanneista oppilaista ei muistanut kyselyhetkellä yhtään kiusaamistapausta ja saman verran löytyi oppilaita, jotka eivät olleet nähneet tai kuulleet yhdestäkään kiusaamistapauksesta.

Tutkimusluokkien välisiä eroja tutkiessa huomataan, että tutkimusluokalla 4 ei yksikään oppilas ole kirjoittanut kiusaamistapauksesta, jossa olisi käytetty epäsuoria kiusaamistapoja. Lisäksi peräti kuusi tämän luokan oppilasta oli kertonut tappelusta tai riitelystä. Tutkimusluokalla 2 neljä oppilasta oli sitä mieltä, että ei ollut koskaan nähnyt tai kuullut kiusaamistapauksista, saman verran tutkimusluokan 1 oppilaista ei pystynyt muistamaan näkemiään kiusaamistapauksia.

Kolmannessa avoimessa kysymyksessä oppilaita pyydettiin kertomaan, miten itse toimi edelliseen kysymykseen kirjoittamassaan tilanteessa. Jos oppilas ei tiennyt tai muistanut yhtään kiusaamistilannetta, häntä pyydettiin kirjoittamaan, miten hän toimisi mahdollisessa kiusaamistilanteessa. Oppilaat jaettiin vastausten perusteella kiusaamistilanteiden rooleihin. Ne oppilaat, jotka olivat kertoneet kiusaamistilanteesta, jossa itse oli kiusattuna luokiteltiin kiusatuiksi, vaikka kaikki nämä oppilaat eivät olleetkaan kiusattuja Salmivallin itsearviointikyselyn perusteella.

TAULUKKO 4. Oppilaiden todellinen tai kuviteltu toiminta kiusaamistilanteissa

	Tutkimusluokka 1	Tutkimusluokka 2	Tutkimusluokka 4	Yhteensä
Puolustaja	3/4*	1/12	4/9	8/25
Hiljainen hyväksyjä	3/0	0/0	5/0	8/0
Apuri/Puolustaja	0/0	0/0	0/1	6/1
Kiusattu	3/0	2/1	1/0	6/1

\*Todellinen/kuviteltu tilanne

Kahdeksan oppilasta oli toiminut todellisessa kiusaamistilanteessa puolustajana (kertoo aikuiselle, auttaa, lohduttaa), mutta kaikkiaan 25 oppilasta haluaisi toimia puolustajana.

“Kerroin välkkävalvojalle, opelle.“ (poika, tutkimusluokka 1)

“Pyydän open apuun. Jos opea ei ole, yritän lopettaa riidan, jos sekään ei auta annan olla, sillä olen tehnyt parhaani. Saatan etsiä lisää oppilaita auttamaan.“  
(tyttö, tutkimusluokka 1)

“En uskaltanut tehdä mitään. Sitten kun kiusaaja oli lähtenyt autoin kaverini ylös.“  
(tyttö, tutkimusluokka 2)

“Pyytäisin kiusaajaa lopettamaan.“ (tyttö, tutkimusluokka 4)

Hiljaisina hyväksyjinä (ei tee mitään, lähtee pois) oli todellisessa tilanteessa toiminut kahdeksan oppilasta, mutta kukaan ei arvellut toimivansa näin kuvitelluissa tilanteissa.

“En tehnyt tilanteessa mitään.“ (tyttö, tutkimusluokka 1)

“Lähdin pois.“ (poika, tutkimusluokka 1)

“En mitään, seisoin vain.“ (poika, tutkimusluokka 4)

Yksi tutkimusluokan 4 oppilaista vastasi rehellisesti toimivansa apurina tai auttavansa kiusattua. Ilmeisesti siihen, miten tämä oppilas toimii kiusaamistilanteissa vaikuttaa se, kuka on kiusattuna tai kiusaajana.

“Hyppään mukaan tai autan kiusattua.“ (poika, tutkimusluokka 4)

Itse esimerkkitalanteissa kiusattuina olleista oppilaista kolme oli kertonut aikuiselle, kaksi oli lähtenyt tilanteesta pois tekemättä mitään ja yksi oli uhannut kertoa opettajalle. Yksi oppilaista arveli, että jos joutuisi kiustuksi, lähtisi tilanteesta pois.

“Ajattelen, että onpas ne [kiusaajat] tyhmiä, he eivät tule pärjäämään elämässään hyvin (äiti sanoo niin). Olen kertonut kiusaamisesta kotona vanhemmille, mutta en koulussa.“  
(tyttö, tutkimusluokka 1)

“Kerroin opelle.“ (poika, tutkimusluokka 4)

Taulukon ulkopuolelle jäivät kaksi tutkimusluokan 2 oppilasta, jotka eivät tienneet, miten olivat toimineet tai toimisivat kiusaamistilanteessa.

Viimeisessä kysymyksessä haluttiin selvittää, onko esimerkkeinä kerrotut

kiusaamistilanteet saatu lasten tietojen mukaan selvitettyä ja miten. Tämän kysymyksen vastaukset luokiteltiin sen mukaan, oliko kiusaamistapaus saatu ratkaistua. Tulokset on esitetty taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Kiusaamistilanteiden selviäminen.

Tutkimusluokka	1	2	3	4
<b>Ei muista/ei tiedä</b>	5 (38,5 %)	3 (16,7 %)	3 (15,0 %)	11 (21,6 %)
<b>Kyllä</b>	5 (38,5 %)	11 (61,1 %)	9 (45,0 %)	25 (49,0 %)
Opettaja lopettaa	4	7	5	16
Keskustelu aikuisen kanssa	1	2	1	4
Oppilaat sopivat keskenään	0	2	0	2
Kiusattu oppi puolustautumaan	0	0	1	1
Kiusaaja lopettaa kiusaamisen	0	0	1	1
Kiusattu loukkaantuu	0	0	1	1
<b>Tilanne ratkaisematta</b>	1 (7,8 %)	3 (16,7 %)	3 (15,0 %)	7 (13,7 %)
Kiusaajan välttely	0	1	1	2
Koulun vaihto	0	0	1	1
Kiusaamisen väheneminen	1	0	0	1
Kiusaamisesta ei kerrottu aikuiselle	0	2	1	3
<b>Ei</b>	0	1 (5,6 %)	5 (25,0 %)	6 (11,8 %)

Noin puolet oppilaista oli sitä mieltä, että kiusaamistilanne oli ratkennut. Suurin rooli kiusaamisen lopettamisessa oppilaiden esimerkeissä oli opettajalla tai muulla aikuisella.

“Kyllä. Kiusaaminen saadaan loppumaan, kun pyydetään ope.“  
(poika, tutkimusluokka 1)

“Joo. Opettaja laittoi kiusaajan lähestymiskieltoon.“ (poika, tutkimusluokka 1)

“Välituntivalvoja meni selvittämään tilanteen.“ (poika, tutkimusluokka 2)

“Kiusaaminen loppui, kun ope puhui asiasta koko luokalle.“ (tyttö, tutkimusluokka 2)

“Kyllä saatiin. Ystäväni, hänen vanhempansa, kiusaaja, hänen vanhempansa, opettaja ja rehtori keskustelivat asiasta.“ (tyttö, tutkimusluokka 2)

“Saatiin loppumaan siten, että kiusatun äiti puuttui tilanteeseen.“  
(tyttö, tutkimusluokka 4)

Oppilaiden oman roolin osuus ja luottamus oman toiminnan onnistumiseen kasvaa vastausten perusteella iän mukana.

“Pojat sopivat asian.“ (poika, tutkimusluokka 2)

“Saatiin loppumaan, koska tyttö oppi puolustamaan ja kiusaajat saivat maistaa omaa lääkettään.“ (tyttö, tutkimusluokka 4)

“Kiusaaja lopetti kiusaamisen [kun vastaaja oli mennyt väliin].“  
(poika, tutkimusluokka 4)

Ratkaisemattomia tilanteita oli seitsemän. Se, että kolmessa tapauksessa ei kiusaamisesta ole kerrottu lainkaan aikuisille ja kahdessa kiusaajaa pyritään välttelemään, kertoo vanhempien oppilaiden luottamuksesta omiin kykyihin, vaikka ne eivät olekaan tuoneet ratkaisua tilanteisiin. Kiusaaminen on vähentynyt tutkimusluokassa 1 olevan kiusatun tytön kohdalla.

“[Kiusaaminen] väheni, kun äiti ärähti kunnolla.“ (tyttö, tutkimusluokka 1)

“Tavallaan [kiusaaminen saatiin loppumaan], sillä hän ei enää kiusaa ystävääni, koska kierrämme hänet aina kaukaa.“ (tyttö, tutkimusluokka 2)

“Kyllä se [kiusaaminen] vähentyi, mutta ei loppunut.“ (tyttö, tutkimusluokka 4)

“Heidän välillään oli aina vähän riitaa, mutta myöhemmin toinen poika vaihtoi koulua.“  
(poika, tutkimusluokka 4)

Kuusi oppilasta oli sitä mieltä, että kiusaamistapaus ei ollut selvinnyt. Näistä oppilaista yksi oli tutkimusluokalla 4 oleva kiusattu poika, joka oli kertonut esimerkin omasta kiusaamisestaan. Yksi viidesosa oppilaista ei tiennyt tai muistanut, oliko esimerkin kiusaamistapaus saatu selvitettyä.

Oppilaiden kiusaamistilanteiden rooleilla ei ollut merkitystä oppilaiden vastauksiin muissa paitsi kolmannessa kysymyksessä. Oppilaat, jotka sanoivat toimineensa puolustajina olivat kolmea hiljaista hyväksyjää ja yhtä apurina ja kannustajana toimivaa oppilasta lukuun ottamatta Salmivallin kyselyn mukaan puolustajia. Oppilaat, jotka eivät tehneet mitään todellisessa kiusaamistilanteessa olivat puolestaan kiusaajia, apureita, kannustajia ja hiljaisia hyväksyjä. Ne oppilaat, jotka kertoivat kuvitellusta tilanteesta olivat neljää puolustajaa lukuun ottamatta hiljaisia hyväksyjä, apureita ja kannustajia. Oppilaalla, joka toimisi apurina tai kannustajana kiusaamistilanteissa ei ollut selkeää roolia.

Tyttöjen ja poikien vastausten välillä ei löytynyt juurikaan eroja. Tyttöjen vastaukset olivat monesti pidempiä ja kielellisesti rikkaampia kuin poikien, mutta sisällöltään vastaukset vastasivat toisiaan. Pojat eivät esimerkiksi vastanneet kiusaamisen olevan vain lyömistä ja haukkumista ja osa tytöistä oli käsittänyt kiusaamisen tappeluna. Sukupuolta suurempi erotteleva tekijä avoimien kysymysten kohdalla vaikuttaakin olevan vastaajien ikä. Nuoremmat oppilaat eivät ole sisäistäneet kiusaamisen määritelmästä kiusaamisen jatkuvuuden käsitettä. Toisaalta myös tutkimusluokassa 4 oli oppilaita, jotka pitivät tappelemista kiusaamisena. Kiusaamistilanteiden ratkaisemisessa vanhemmat oppilaat ovat kriittisempiä kuin nuoremmat. Voi tietysti myös olla, että vanhemmat oppilaat vain sattuivat kirjoittamaan tilanteista, jotka eivät ole ratkennet.

### 8.3 Kiusaamisen määrälliset muutokset tutkimusluokissa

Kiusaamisen määrällisiä muutoksia tutkimusluokissa käsitellään tutkimusluokittain, joilloin on mahdollista saada yleiskuva kunkin luokan tilanteesta. Tulosten raportointi tutkimusongelmittain vaikeuttaisi yksittäisen tutkimusluokan tilanteen hahmottamista ja tulosten muutosten seuraamista. Niinpä seuraavassa kiusaamisen määrällisiä muutoksia, jotka perustuvat oppilaiden itse- ja toveriarviointeihin, tarkastellaan luokkakohtaisesti.

### 8.3.1 Tutkimusluokka 1

Tutkimusluokan 1 oppilaat olivat keväällä 2000 ensimmäisellä luokalla. Luokan koulutyöskentelyä oli häirinnyt erityisesti eräs erittäin aggressiivinen oppilas, joka kiusasi muita. Luokalla oli myös oppilas, joka joutui toistuvasti kiusaamisen kohteeksi niin omassa luokassaan kuin sen ulkopuolellakin. Luokan ilmapiiri oli kireä ja sekä itse kiusaaminen että sen selvittely kouluajalla vaikuttivat koko ryhmän toimintaan. Kaikki luokan 18 oppilasta osallistuivat tuolloin tehtyihin kyselyihin.

Salmivallin itsearviointilomakkeen tulosten (liite 4) perusteella luokassa oli 30 %:n kriteerin mukaan kaksi kiusattua oppilasta, tyttö ja poika. Yli puolet (56 prosenttia) luokan oppilaista nimesi kyseisen tytön kiusatuksi, poika mainittiin kiusatuksi 40 prosentissa vastauksista. Vaikka 30 prosentin kriteerin täyttäneitä oppilaita ei ollut kuin kaksi, kuusi muutakin oppilasta oli saanut yhden kiusattu -maininnan. Lisäksi kymmenen oppilasta oli omasta mielestään tullut kiusatuksi toistuvasti kuluneen lukuvuoden aikana, vaikka jokainen heistä ei ollutkaan nimennyt itseään kiusatuksi kysymykseen kaksi. Vain joka viides luokan oppilaista oli sitä mieltä, että luokassa ei kiusattu ketään. Oppilaista kuusi poikaa myönsi kiusanneensa muita lukuvuoden aikana, mikä kieli osaltaan kiusaamisen olleen luokassa todellinen ongelma. Toisaalta on lohdullista, että kiusaajat tiedostivat ja myönsivät toimineensa väärin.

Salmivallin toveriarvioinnin tulosten (liite 8) perusteella luokassa oli yksi kiusaaja, kaksi apuria ja kannustajaa, neljä hiljaista hyväksyjää, kolme puolustajaa ja kolme oppilasta, joilla ei ollut selvää roolia kiusaamistilanteissa. Lisäksi yhdellä oppilaalla oli kaksoisrooli. Hän toimi sekä puolustajana että hiljaisena hyväksyjänä. Kiusattujen oppilaiden toissijaiset roolit olivat puolustaja ja hiljainen hyväksyjä.

Kiusaamisen roolit jakautuivat luokassa tyttöjen ja poikien kesken Salmivallin, Lagerspetzin, Björkqvistin, Östermanin ja Kaukiaisien (1996) tutkimustulosten suuntaisesti: tytöt toimivat ainoastaan hiljaisina hyväksyjinä ja puolustajina, kun taas kaikki luokan kiusaajat, apurit ja kannustajat olivat poikia. Lisäksi pojista kaksi toimi hiljaisena hyväksyjänä, yksi puolustajana ja kahdella ei ollut selvää roolia. Oppilaista, jotka itsearvioinnissa myönsivät kiusanneensa, neljä oli tulosten perusteella kiusaajia, apureita ja kannustajia. Ainoastaan yksi apuri kielsi kiusanneensa toisia. Kaksi muuta kiusaamisen myöntänyttä oppilasta olivat hiljainen hyväksyjä ja oppilas, jolla ei ollut selvää roolia. Nämä

oppilaat olivat ilmeisesti olleet mukana jossain yksittäisessä kiusaamistilanteessa ja potivat siitä huonoa omaatuntoa.

Kevätlukukaudella 2001 luokan tilanne oli muuttunut edellisvuodesta huomattavasti parempaan. Tähän vaikutti se, että luokan pahin kiusaaja, yksi apuri ja kannustaja olivat vaihtaneet koulua. Lisäksi luokasta oli lähtenyt pois yksi hiljainen hyväksyjä. Toisaalta luokalle oli muuttanut yksi uusi oppilas, joka ei osannut kunnolla suomea. Yhteisen kielen puuttuessa oppilaat tulkitsivat toisiaan väärin ja joutuivat siksi usein kahnauksiin keskenään. Luokalla oli tällöin 15 oppilasta, joista 13 osallistui kyselyihin, koska kaksi oppilasta oli kyselyjä suoritettaessa poissa koulusta.

Salmivallin itsearviointikyselyn tulosten (liite 4) perusteella luokalla oli tällöin yksi oppilas, jonka hieman yli 30 prosenttia luokan oppilaista mainitsi kiusatuksi. Kyseinen oppilas oli sama tyttö, joka oli vuotta aikaisemminkin kiusattu. Luokan tilanne näytti kyselyn perusteella muuttuneen paremmaksi, sillä selvästi yli puolet oppilaista oli sitä mieltä, että luokassa ei kiusata ketään. Todellisen kiusatun lisäksi tällä kerralla vain neljä muuta oppilasta oli mainittu kerran kiusatuksi. Lisäksi ainoastaan kolme oppilasta oli sitä mieltä, että oli tullut kiusatuksi kuluneen lukuvuoden aikana toistuvasti. Oppilaista yksi myönsi kiusanneensa muita.

Vuonna 2001 Salmivallin toveriarvioinnin tulosten (liite 9) perusteella luokassa oli yksi kiusaaja, yksi apuri, kolme kannustajaa, kuusi hiljaista hyväksyjää, yksi puolustaja ja yksi oppilas, jolla ei ollut selvää roolia. Luokalla oli myös yksi poikaoppilas, jolla oli apurin ja kannustajan kaksoisrooli. Kiusatun tytön toissijainen rooli oli edelleen puolustaja.

Luokan tytöt eivät edelleenkään toimineet lainkaan kiusaajan, apurin tai kannustajan rooleissa. Kiusatun tytön lisäksi viisi kuudesta työstä oli hiljaisia hyväksyjä ja ainoastaan yksi puolustaja. Pojista yksi toimi hiljaisen hyväksyjän roolissa ja yhdellä ei ollut selvää roolia. Loput pojista toimivat kiusaajina, apureina ja kannustajina. Oppilas, joka myönsi kiusanneensa muita oli toveriarvioinnin tulosten perusteella kannustaja. Luokan ainoa kiusaaja ei osallistunut kyselyyn, joten hänen mielipidettään omasta toiminnastaan kiusaamistilanteissa ei tiedetä. Luokan oppilaiden roolit kiusaamistilanteissa on koottu molempien vuosien osalta taulukkoon liitteeseen 19.

Verrattaessa toveriarvioinnin tuloksia edellisen vuoden tuloksiin luokan tilanne ei näytä juurikaan muuttuneen paremmaksi. Pois lähteneiden oppilaiden tilalle kiusaajiksi, apureiksi ja kannustajiksi oli noussut uusia oppilaita. Lisäksi luokan uusi oppilas toimi apurina. Kaksi puolustajina edellisenä vuonna toiminutta tyttöä saivat nyt eniten hiljaisen hyväksyjän pisteitä,

ja luokan ainoan poikapuolustajan rooli oli muuttunut kannustajaksi.

Jotta luokan tilanteesta saataisiin todenmukaisempi kuva, on sitä tarkasteltava useammasta näkökulmasta. Siksi luokan molempien kyselykertojen tuloksista on koottu taulukko 6 ja 7, joista selviää kunkin kiusaamistilanteen roolin yhteis-, minimi- ja maksimipisteet sekä pisteiden keskiarvo ja keskihajonta. Minimi- ja maksimipistesarakkeista nähdään, mitkä ovat luokan kaikkien oppilaiden pisteitä tarkasteltaessa pienimmät ja suurimmat saadut pisteet kullakin rooliasteikolla. Keskiarvosarakkeesta voi nähdä, minkä verran tutkimusluokan oppilaat keskimäärin saivat kullakin rooliasteikolla pisteitä ja keskihajonta kertoo saatujen pisteiden skaalan laajuuden, kun verrataan kaikkien luokan oppilaiden pisteitä toisiinsa.

TAULUKKO 6. Toverikyselyn tulosten koonti. Tammikuu 2000 (n=18)

	Yhteensä	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta
Kiusaaja	137	0	68	7,61	17,21
Apuri	122	0	31	6,78	9,86
Kannustaja	106	0	27	5,89	7,40
Hiljainen hyväksyjä	151	0	23	8,39	7,04
Puolustaja	132	0	21	7,33	6,46

TAULUKKO 7. Toverikyselyn tulosten koonti. Tammikuu 2001 (n=15)

	Yhteensä	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta
Kiusaaja	50	0	25	3,33	6,62
Apuri	42	0	12	2,80	3,80
Kannustaja	56	0	16	3,73	4,79
Hiljainen hyväksyjä	169	3	23	11,27	7,41
Puolustaja	166	4	32	11,07	7,11

Molempina vuosina oppilaat ovat antaneet toisilleen yhteensä eniten hiljainen hyväksyjä - pisteitä. Tarkasteltaessa kiusaamiseen aktiivisesti osallistuvien oppilaiden roolien (kiusaaja, apuri, kannustaja) pisteitä huomataan, että vuonna 2000 näitä pisteitä on annettu selvästi



enemmän kuin vuotta myöhemmin. Itse asiassa ensimmäisessä kyselyssä yli puolet pisteistä on jakautunut näiden roolien kesken, kun toisessa kyselyssä kiusaaja-, apuri- ja kannustajapisteitä on noin kolmannes kaikista pisteistä. Molempina vuosina luokassa oli kuitenkin myös oppilaita, jotka eivät saaneet yhtään pistettä jostakin näistä rooleista. Hiljaisten hyväksyjien ja puolustajien saamien pisteiden määrä on kasvanut vuoden aikana sekä absoluuttisesti että suhteellisesti. Nämä muutokset on selvästi havaittavissa myös vertailemalla keskiarvoja keskenään.

Vuoden 2000 kyselyssä suurimmat maksimipisteet sai kiusaaja. Sama oppilas sai tuolloin myös suurimmat apuripisteet. Kiusaajapisteiden keskihajonta olikin huomattavan korkea, mikä kertoo osaltaan siitä, miten selvästi kiusaaja erottui muista oppilaista. Kyseinen oppilas vaihtoi koulua pian kyselyn jälkeen. Seuraavana vuonna suurimmat maksimipisteet sai puolustaja, joka oli saanut suurimmat puolustajapisteet myös edellisellä mittauskerralla. Vaikka toiseksi suurimmat maksimipisteet saikin jälleen kiusaaja, ei hänen roolinsa luokassa ollut yhtä voimakas kuin edellisen vuoden kiusaajan. Lisäksi on huomattava, että kaikki luokan oppilaat saivat jälkimmäisessä kyselyssä puolustajapisteitä, mikä kertoo luokan tilanteen parantumisesta.

### 8.3.2 Tutkimusluokka 2

Tutkimusluokan 2 oppilaat olivat vuonna 2000 kolmannella luokalla. Luokalla oli poika, jota kiusattiin koulussa sekä tyttöjä, joiden kesken syntyneitä kiistoja opettaja joutui selvittämään vähän väliä. Opettaja oli käynyt keskusteluja kiusaamisesta myös oppilaiden vanhempien kanssa. Luokalla oli tuolloin 21 oppilasta, joista neljä ei saanut lupaa osallistua kyselyihin. Lisäksi kaksi oppilasta oli poissa koulusta sinä päivänä, jona kyselyt tehtiin. Yhteensä kyselyihin osallistui siis 15 luokan oppilasta.

Salmivallin itsearviointikyselyn tulosten (liite 5) perusteella luokassa oli yksi kiusattu, joka täytti 30 prosentin kriteerin. 60 prosenttia luokan oppilaista oli sitä mieltä, että kyseistä poikaa kiusataan koulussa. Lisäksi yksi oppilas oli maininnut erään tytön kiusatuksi. Tämä tyttö oli luokan ainoa oppilas, joka itse vastasi tulleen kiusatuksi kuluneen lukuvuoden aikana. Kiusattu poika ei ollut kyselyä suoritettaessa koulussa, joten hänen mielipidettään omasta asemastaan kiusattuna ei tiedetä.

Luokan oppilaiden mielipiteet jakautuivat tasaisesti kahtia siitä, onko luokassa kiusattua

vai ei. Mielenkiintoista on huomata, että kaksi oppilasta, joiden mielestä ketään luokkakaveria ei kiusattu, nimesivät kuitenkin toiseen kysymykseen kiusatun pojan. Huomionarvoista on myös se, että kukaan luokan oppilaista ei myöntänyt kiusanneensa itse lukukauden aikana. Vaikka oppilaat tiedostivat sen, että luokassa on kiusaamista, he eivät olleet valmiita myöntämään omaa osuuttaan kiusaamistilanteissa.

Salmivallin toveriarvioinnin tulosten (liite 10) perusteella luokassa oli vuonna 2000 kaksi kiusaajaa ja apuria, kolme kannustajaa, neljä hiljaista hyväksyjää, viisi puolustajaa ja kolme sellaista oppilasta, joilla ei ollut selvää roolia kiusaamistilanteissa. Yksi tyttöoppilas toimi kaksoisroolissa sekä kiusaajana että puolustajana. Myös kiusatun pojan toissijainen rooli oli kiusaaja. Häntä voi siis sanoa kiusaaja-uhriksi, ja ilmeisesti hänen omalla käyttäytymisellään onkin ollut vaikutusta kiusatuksi joutumisessa.

Kiusaamistilanteiden roolit jakautuivat luokassa tyttöjen ja poikien kesken tasaisemmin kuin muissa tutkimusluokissa. Kaksoisroolissa toimineen tytön lisäksi luokan tytöistä löytyi sekä kiusaaja että kannustaja. Toisaalta pojista kaksi oli hiljaista hyväksyjää, yksi puolustaja ja kaksi sellaista, joilla ei ollut selvää roolia. Tutkimuksen tulokset tukivat näin ollen opettajan näkemystä luokan kiusaamistilanteen rakenteesta. Pojat toimivat kuitenkin tässäkin luokassa tyttöjä useammin kiusaajina, apureina ja kannustajina, kun taas suurin osa puolustajista oli tyttöjä.

Vuonna 2001 luokan tilanne oli muuttunut huomattavasti. Oppilasta viisi oli vaihtanut koulua ja luokkaan oli tullut yhdeksän uutta oppilasta, joista viisi siirtyi luokalle samasta koulusta. Luokalta pois lähteneistä oppilasta kaksi oli tyttöjä (puolustaja ja oppilas, jolla ei ollut selvää roolia) ja kolme poikaa (kiusattu, apuri ja kannustaja). Yksistään kiusatun pojan koulunvaihdolla oli selvä vaikutus luokan ilmapiirin muutoksissa.

Koska luokan oppilaiden vaihtuvuus oli ollut suuri, olivat kaikki oppilaat joutuneet etsimään omaa paikkaansa ryhmässä. Ryhmässä tapahtuvat muutokset vaikuttavat sen jäseniin ja tässäkin tapauksessa jokainen luokan oppilas oli joutunut uuteen tilanteeseen muuhun ryhmään nähden. Jo ennen jälkimmäisiä kyselyjä voitiin olettaa, että oppilaiden ystäväpiirien muututtua luokassa, myös heidän käyttäytymisensä kiusaamistilanteissa olisi muuttunut. Salmivallin kyselyihin osallistui luokan 25:stä oppilaasta 17. Lopuista oppilasta kolmella ei ollut lupaa osallistua kyselyihin ja viisi oli kyselypäivänä poissa koulusta.

Salmivallin itsearviointikyselyn tulosten (liite 5) perusteella vuonna 2001 tutkimusluokassa 2 oli yksi 30 prosentin kriteerin mukaan kiusattu tyttö. Sama tyttö oli edellisenä vuonna

mainittu kiusatuksi kerran, mutta toisella mittauskerralla selvisi, että hänestä oli tullut kiusattu. Vaikka jälkimmäisessä kyselyssä ei löytynyt muita todellisia kiusattuja oli kiusatuiksi mainittu myös kolme tyttöä ja yksi poika. Lähes 60 prosenttia luokan oppilaista oli kuitenkin sitä mieltä, että luokalla ei ollut yhtään kiusattua oppilasta. Todellinen kiusattu ja toinen kiusaamismainintoja saanut tyttö olivat kokeneet tullessa kiusatuksi kuluneen lukukauden aikana. Kuten edellisnäkin vuonna, kukaan luokan oppilaista ei myöntänyt itse osallistuneensa kiusaamiseen.

Toveriarvioinnin tulosten (liite 11) perusteella luokassa oli kevätlukukaudella 2001 kolme kiusaajaa, kaksi apuria, viisi kannustajaa, kuusi hiljaista hyväksyjää, neljä puolustajaa ja kolme oppilasta, joilla ei ollut selvää roolia kiusaamistilanteissa. Lisäksi yksi oppilas toimi kaksoisroolissa puolustajana ja hiljaisena hyväksyjänä. Kiusatun tytön toissijainen rooli oli kannustaja, kun hän oli edeltävänä vuonna ollut selvä kiusaaja. Näiden tietojen perusteella voisikin päätellä hänen ainakin jossakin määrin provosoivan kiusaajiaan omalla toiminnallaan.

Vertailtaessa vuosina 2000 ja 2001 tehtyjen Salmivallin kyselyjen tuloksia (liite 20), huomataan, että molempina vuosina kyselyissä mukana olleista oppilaista kiusaamistilanteiden rooli on muuttunut kahdella kolmasosalla. Muutamia tapauksia lukuun ottamatta muutokset ovat negatiivisia. Rärkeimpiä esimerkkejä muutoksista ovat kahden puolustajan muuttuminen kiusaajaksi ja kannustajaksi. Toisaalta yksi hiljainen hyväksyjä oli rohkaistunut puolustajaksi eikä yhdellä kiusaajalla ollut enää selvää roolia kiusaamistilanteissa. Luokan uusista oppilaista kolme oli hiljaisia hyväksyjä, kaksi puolustajaa ja yksi puolustajan ja hiljaisen hyväksyjän kaksoisroolissa toiminut oppilas. Toisaalta uusien oppilaiden joukossa oli myös kiusaaja ja kannustaja. Luokan kokonaistilannetta tarkastellaan taulukoiden 8 ja 9 pohjalta.

TAULUKKO 8. Toverikyselyn tulosten koonti. Tammikuu 2000 (n=21)

	Yhteensä	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta
Kiusaaja	80	0	19	3,81	5,47
Apuri	77	0	13	3,67	4,02
Kannustaja	71	0	10	3,38	2,64
Hiljainen hyväksyjä	125	0	19	5,95	4,85
Puolustaja	123	0	33	5,86	7,93

TAULUKKO 9. Toverikyselyn tulosten koonti. Tammikuu 2001 (n=25)

	Yhteensä	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta
Kiusaaja	137	0	45	5,48	10,97
Apuri	119	0	39	4,76	9,20
Kannustaja	127	0	24	5,08	6,60
Hiljainen hyväksyjä	217	0	27	8,68	6,35
Puolustaja	201	0	28	8,04	7,68

Yhteispisteitä ja keskiarvoja tarkasteltaessa huomataan, että molemmilla mittauskerroilla oppilaat jakoivat eniten hiljainen hyväksyjä ja puolustajapisteitä. Ensimmäisen kyselyssä suurimmat maksimipisteet on saanut tyttöpuolustaja, joka oli luokan vahvin puolustaja myös jälkimmäisen kyselyn tulosten perusteella. Jälkimmäisessä kyselyssä suurimmat maksimipisteet saivat kiusaaja ja apuri pojat. Samat oppilaat olivat aiempien tulosten perusteella kiusaaja ja kannustaja. Vuonna 2000 kaikki luokan oppilaat yhtä lukuun ottamatta saivat hiljainen hyväksyjä -pisteitä, mikä näkyy myös pienenä keskihajontana. Toisaalta puolustaja-asteikon keskihajonta on selvästi suurin, mikä kertoo siitä, että luokassa oli kaksi voimakasta puolustajaa. Sitä vastoin vuonna 2001 suurimmat keskihajonnat olivat kiusaaja- ja apuriasteikolla. Kummastakin näistä rooleista erottuikin yksi oppilas erittäin selvästi suurilla pisteillään.

Koska luokka on muuttunut paljon mittauksen välillä, on tuloksia vaikea tulkita ja verrata keskenään. Luokka on käynyt ryhmänä läpi niin paljon muutoksia, että kiusaamisilmiötä tarkasteltaessa on lähes mahdoton tietää mikä on syytä ja mikä seurausta. Luokalta lähti pois kiusaaja-uhri, apuri ja kannustaja, mutta toisaalta luokan uusista oppilaista löytyi kiusaaja ja kannustaja. Lisäksi osalla luokan vanhoista oppilaista rooli muuttui puolustajasta tai hiljaisesta hyväksyjästä kiusaajaksi tai kannustajaksi. Kiusatun oppilaan koulun vaihto vaikutti siihen, että luokan tyttöjen välillä tapahtuva kiusaaminen nousi selvemmin esille jälkimmäisellä mittauskerralla. Kiusaaja- ja kannustajatyttöjä löytyi luokalta molemmilla mittauskerroilla, mutta todelliseksi kiusatuksi nousi tyttöjen joukosta vasta jälkimmäisessä kyselyssä edellisenä vuonna itse kiusaajana toiminut tyttö.

Luokalta muutti pois myös yksi puolustaja, jonka tilalle nousi kuitenkin uusista oppilaista kaksi puolustajaa. Toisaalta vain yksi ensimmäisen kyselyn perusteella puolustajana toiminut

oppilas säilytti roolinsa puolustajana myös jälkimmäisessä mittauksessa. On huomattava, että vahvimmin kiusaajana ja puolustajana toimineet oppilaat ovat säilyttäneet asemansa roolissaan kaikista luokassa tapahtuneista muutoksista huolimatta.

### 8.3.3 Tutkimusluokat 3 ja 4

Koulun kiusaamistutkimus sai alkukipinän tutkimusluokassa 3 ilmenneestä ongelmasta. Luokan oppilaat olivat tuolloin kuudennella luokalla. Erään oppilaan vanhemmat olivat sitä mieltä, että heidän lastaan kiusataan jatkuvasti koulussa. Opettaja ei ollut kuitenkaan havainnut kiusaamista. Luokan todellinen tilanne haluttiin selvittää ja se valittiinkin ensimmäisenä mukaan tutkimukseen. Salmivallin kyselyihin osallistui luokan oppilaista kaikki muut (28), paitsi kiusatuksi oletettu oppilas, joka ei ollut kyselypäivänä koulussa.

Itsearviointien tulosten (liite 6) perusteella luokalla ei ollut yhtään kiusattua oppilasta. Vain neljännes luokan oppilaista oli sitä mieltä, että luokalla oli kiusattu oppilas. Kiusatuiksi nimettiin kaikkiaan viisi oppilasta, mutta yksikään heistä ei täyttänyt 30 %:n kriteeriä. Kiusatuiksi nimetyistä oppilaista kaksi oli itsekin sitä mieltä, että oli tullut kiusatuksi kuluneen lukuvuoden aikana. Koska oppilas, josta koko prosessi lähti käyntiin, ei ollut koulussa kyselypäivänä, hänen mielipidettään ei tiedetä. Yksi luokan oppilaista myönsi kiusanneensa muita.

Toveriarviointien tulosten (liite 12) perusteella luokassa oli yksi kiusaaja, kaksi apuria, viisi kannustajaa, kuusi hiljaista hyväksyjää, yhdeksän puolustajaa ja neljä sellaista oppilasta, joilla ei ollut roolia kiusaamistilanteissa. Lisäksi luokalta löytyi kaksi oppilasta, joilla oli kaksoisrooli. Toinen heistä toimi puolustajana ja hiljaisena hyväksyjänä, toinen kiusaajana ja kannustajana. Luokan tytöt toimivat ainoastaan hiljaisina hyväksyjinä ja puolustajina, joiden lisäksi kahdella tytöllä ei ollut selvää roolia. Pojat puolestaan toimivat kaikissa rooleissa. Oppilas, joka myönsi kiusanneensa toimi apurina, mutta oli saanut myös kiusaajapisteitä. Kiusatuksi väitetty oppilas toimi kannustajan roolissa.

Koska tutkimusluokan 3 oppilaat siirtyivät yläasteelle syksyllä 2000, sen vertailuluokaksi otettiin tammikuussa 2001 koulun silloinen kuudes luokka. Luokalla oli opettajan mukaan muutamia vaikeita oppilaita, joiden käyttäytymiseen oli jouduttu puuttumaan koko ala-asteen ajan. Opettaja arveli näiden oppilaiden nousevan esille myös kyselyjen tuloksissa. Luokan oppilasrakenteessa oli tapahtunut muutoksia edelliseen vuoteen nähden: kaksi poikaa ja

kolme tyttöä oli vaihtanut koulua, ja luokalle oli syksyllä tullut kolme uutta oppilasta. Luokan 23:sta oppilaasta 20 osallistui kyselyihin. Kahdella oppilaalla ei ollut lupaa osallistua kyselyihin, ja yksi oli kyselypäivinä poissa koulusta.

Salmivallin itsearvioinnissa (liite 7) 45 prosenttia oppilaista nimesi saman pojan kiusatuksi. Toisaalta peräti seitsemän muutakin oppilasta mainittiin kiusatuksi, mutta yksikään heistä ei noussut lähellekään 30 prosentin rajaa. Todellinen kiusattu, yksi muutaman kerran kiusatuksi mainittu tyttö ja lisäksi yksi poika olivat kokeneet tullessa kiusatuiksi lukuvuoden aikana. Luokan mielipide jakautui melko tasaisesti kahtia siitä, onko luokalla kiusattua oppilasta vai ei. Kiusaamiseen osallistumisensa myönsi kolme oppilasta, joista yksi oli kiusattu itse.

Toveriarvioinnin tulosten (liite 13) perusteella luokassa oli kaksi kiusaajaa ja kannustajaa, yksi apuri, seitsemän hiljaista hyväksyjää, kuusi puolustajaa ja kaksi sellaista oppilasta, joilla ei ollut selvää roolia kiusaamistilanteissa. Lisäksi kahdella oppilaalla oli kaksoisrooli. Toinen heistä toimi apurina ja kannustajana, toinen puolustajana ja kannustajana. Kiusatulla pojalla oli apurin ja kannustajan kaksoisrooli niissä kiusaamistilanteissa, joissa hän ei itse ollut kiusattuna. Häntä voidaankin pitää kiusaaja-uhrina, joka provosoi toiminnallaan kiusaajiaan. Poika, joka oli mielestään tullut kiusatuksi oli tulosten perusteella puolustaja. Uusista oppilaista tytöt olivat hiljaisia hyväksyjä ja pojalla ei ollut selvää roolia. Luokan tytöt toimivat tutkimusluokka 3:n tyttöjen tavoin ainoastaan puolustajina ja hiljaisina hyväksyjinä. Sen sijaan pojat toimivat tässäkin luokassa kaikissa rooleissa.

Vertailtaessa tutkimusluokkien 3 ja 4 tuloksia, on muistettava, että kyse on täysin eri luokista eli kahden peräkkäisen lukuvuoden kuudensista luokista. Näiden luokkien kesken ei siis voida tarkastella roolien muutoksia oppilaskohtaisesti. Tarkoituksena onkin vertailla luokkia kokonaisuuksina. Nämä tutkimusluokat toimivat tutkimuksessa lähinnä ikäryhmänsä edustajina. Tutkimusluokkien 3 ja 4 tuloksia on koottu taulukoihin 10 ja 11.

TAULUKKO 10. Toverikyselyn tulosten koonti. Tammikuu 2000 (n=29)

	Yhteensä	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta
Kiusaaja	245	0	84	8,45	17,70
Apuri	246	0	63	8,48	14,45
Kannustaja	250	0	36	8,62	10,42
Hiljainen hyväksyjä	247	2	43	8,52	8,15
Puolustaja	241	0	36	8,31	10,06

TAULUKKO 11. Toverikyselyn tulosten koonti. Tammikuu 2001 (n=23)

	Yhteensä	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta
Kiusaaja	179	0	56	7,78	15,70
Apuri	171	0	44	7,43	12,26
Kannustaja	218	0	49	9,48	13,40
Hiljainen hyväksyjä	269	2	31	11,70	6,60
Puolustaja	157	0	25	6,83	5,82

Yhteispisteitä tarkastellessa huomataan, että tutkimusluokan 3 oppilaat ovat antaneet pisteitä tasaisesti kaikkien kiusaamistilanteiden roolien kesken. Tutkimusluokan 4 oppilaat sitä vastoin ovat antaneet pisteitä epätasaisemmin siten, että hiljainen hyväksyjä -pisteitä on jaettu selvästi eniten ja puolustajapisteitä vähiten. Tästä voidaan päätellä, että tutkimusluokan 4 oppilaiden oli helppo löytää luokkatovereistaan ne, jotka hyväksyvät kiusaamisen siihen puuttumatta ja ne, jotka ovat mukana kiusaamassa. Puolustajapisteitä ovat luokassa saaneet yhtä lukuun ottamatta kaikki oppilaat, mutta vain kuutta näistä oppilaista voidaan pitää puolustajina. Molemmissa luokissa kaikki oppilaat ovat saaneet hiljainen hyväksyjä -pisteitä.

Taulokosta 10 voidaan nähdä, että tutkimusluokassa 3 suurimmat maksimipisteet on annettu kiusaaja-asteikolla. Nämä pisteet saaneella kiusaajalla on myös luokan suurimmat pisteet apuri- ja kannustaja-asteikolla. Hänen roolinsa luokassa onkin ollut silmiinpistävä, minkä voi todeta myös pisteiden keskihajontojen perusteella. Pienimmät maksimipisteet tällä luokalla on annettu puolustajalle, joka toisaalta erottuu keskihajonnan perusteella muista puolustajista melko selvästi.

Tutkimusluokassa 4 (taulukko 11) korkeimmat maksimipisteet on saanut kiusaaja, jonka rooli korostuu luokassa selvästi myös keskihajonnan perusteella. Huomionarvoista tällä luokalla on se, että korkeimmat pisteet apuri- ja kannustaja-asteikoilla on saanut kiusattu oppilas, jonka on jo aiemmin todettu kiusaavan muita. Pienimmät maksimipisteet löytyvät jälleen puolustaja-asteikolta.

Suurin ero tutkimusluokkien 3 ja 4 välillä oli se, että vain toisesta luokassa löytyi todellinen kiusattu. Molemmissa luokissa oli kuitenkin useita kiusaajia, apureita ja kannustajia. Tutkimusluokassa 3 näissä rooleissa toimivia oppilaita oli suhteellisesti enemmän kuin tutkimusluokassa 4, jossa kiusaajia oli kuitenkin kaksi. Roolit jakautuivat luokissa

tyttöjen ja poikien kesken samansuuntaisesti siten, että esimerkiksi tytöt toimivat kiusaamistilanteissa aktiivisesti ainoastaan puolustajina. Tutkimusluokassa 3 puolustajina toimi lähes kolmasosa luokan oppilaista ja noin joka viides oppilas oli hiljainen hyväksyjä, kun tutkimusluokassa 4 hiljaisia hyväksyjä oli noin kolmasosa ja puolustajia noin neljännes kaikista oppilaista. Voisikin olettaa, että tutkimusluokassa 3 puolustajien määrä on osaltaan vaikuttanut siihen, ettei luokassa päässyt syntymään kiusaamista sallivaa ilmapiiriä.

#### 8.3.4 Yhteenveto oppilaiden rooleista tutkimusluokissa

Kaikkien tutkimukseen vuosina 2000 ja 2001 osallistuneiden oppilaiden rooleista on tehty yhteenveto liitteeseen 30. Tarkasteltaessa tutkimukseen vuonna 2000 osallistuneiden oppilaiden tuloksia voidaan todeta, että kiusaajina toimi tuolloin noin kuusi prosenttia, apureina noin yhdeksän prosenttia ja kannustajina lähes viisitoista prosenttia oppilaista. Kiusattuja oppilaita oli yhteensä kolme (4,8 prosenttia). Hiljaisia hyväksyjä tutkimusluokissa oli noin viidennes ja puolustajia jopa neljännes oppilaista.

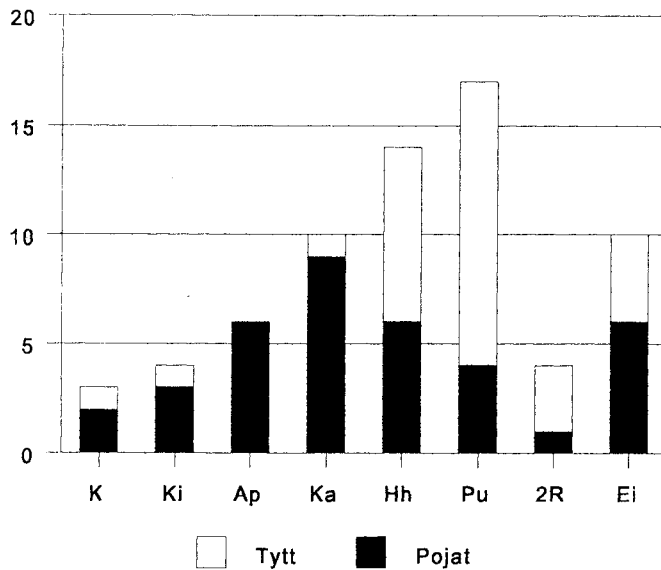
Tarkasteltaessa kaikkien tähän tutkimukseen vuonna 2000 osallistuneiden oppilaiden rooleja voidaan huomata, että ne jakautuvat määrällisesti eri tavalla kuin Salmivallin tutkimuksissa (Salmivalli 1998b, 57). Salmivallin tutkimat kuudesluokkalaiset toimivat tähän tutkimukseen osallistuneita oppilaita useammin kiusaajina, kannustajina ja hiljaisina hyväksyjinä. Salmivallin tutkimuksissa löytyi myös kiusattuja selvästi enemmän kuin tässä tutkimuksessa. Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat sen sijaan toimivat useammin apureina ja puolustajina.

Näiden kahden tutkimuksen tuloksissa on eroja myös niiden oppilaiden osalta, joilla ei ole selvää roolia kiusaamistilanteissa. Salmivallin tutkimuksissa heitä löytyi kuudensilta luokilta 12,7 prosenttia, tässä tutkimuksessa heitä oli hieman enemmän. Pitää kuitenkin muistaa, että Salmivallin tutkimuksesta poiketen tässä tutkimuksessa määriteltiin myös oppilaita, joilla oli kaksoisrooli. Ensimmäisellä mittauskerralla tällaisia oppilaita oli lähes kuusi prosenttia kaikista oppilaista.

Kaaviosta 2 näkyy tutkimuskoulun oppilaiden kiusaamistilanteiden roolien jakautuminen vuonna 2000 tehdyssä tutkimuksessa. Roolien jakautumisessa sukupuolen mukaan ei ollut suuria eroja Salmivallin tutkimustuloksiin verrattuna. Tytöt toimivat pääasiassa puolustajina ja hiljaisina hyväksyjinä, ja pojat kiusaajina, apureina ja kannustajina.



KAAVIO 2. Eri rooleissa olevien oppilaiden määrät vuonna 2000

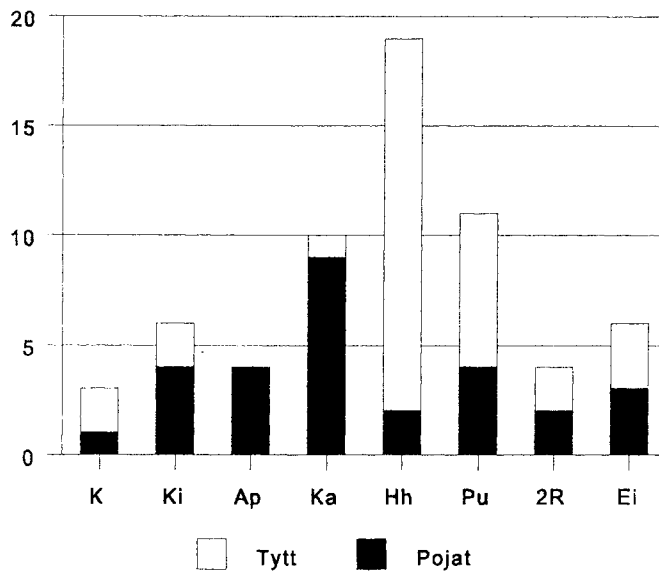


K = Kiusattu  
 Ki = Kiusaaja  
 Ap = Apuri  
 Ka = Kannustaja

Hh = Hiljainen hyväksyjä  
 Pu = Puolustaja  
 2R = Kaksoisrooli  
 Ei = Ei selvää roolia

Vuonna 2001 tehdyssä tutkimuksessa kiusaajien määrä oli kasvanut yli yhdeksään prosenttiin kaikista tutkimusluokkien oppilaista. Apurien suhteellinen määrä oli vähentynyt ja kannustajien kasvanut hieman. Hiljaisten hyväksyjien suhteellinen määrä oli kasvanut lähes kymmenellä prosenttiyksiköllä edellisvuoteen verrattuna. Puolustajien määrä sen sijaan oli laskenut huomattavasti. Kiusattujen oppilaiden määrä oli pysynyt edellisen vuoden tasolla. Sellaisten oppilaiden määrä, joilla ei ollut selvää roolia kiusaamistilanteissa on vähentynyt huomattavasti. Kaksoisroolissa toimineiden oppilaiden suhteellinen määrä on pysynyt samana. Kun vuoden 2001 tuloksia verrataan Salmivallin saamiin tuloksiin, voidaan todeta, että tulokset ovat kiusaajien, apureiden, kannustajien ja puolustajien osalta hyvinkin samanlaisia. Myös tyttöjen ja poikien osuudet eri rooleissa ovat samansuuntaisia kuin Salmivallin tutkimuksissa.

KAAVIO 3. Eri rooleissa olevien oppilaiden määrät vuonna 2001



K = Kiusattu

Ki = Kiusaaja

Ap = Apuri

Ka = Kannustaja

Hh = Hiljainen hyväksyjä

Pu = Puolustaja

2R = Kaksoisrooli

Ei = Ei selvää roolia

Oppilaiden roolien määrissä tapahtuneet muutokset johtuvat osaltaan tutkimusluokkien oppilaiden vaihtumisesta tutkimuksen kuluessa. Suurimmat muutokset ovat tapahtuneet puolustajien ja hiljaisten hyväksyjien kohdalla. Se, että hiljaisten hyväksyjien määrä on kasvanut ja puolustajien vähentynyt on merkittävää koulun kiusaamisen vastaisen projektin kannalta. Puolustajien määrään on pyritty kasvattamaan eikä päinvastoin. Toisaalta on muistettava, että hiljainen hyväksyjä -pisteitä saivat lähes kaikki oppilaat ja niitä oli ilmeisen helppo antaa.

#### 8.4 Suosio ja toverisuhteet

Sosiometrinen mittaus suoritettiin tutkimusluokissa 1, 2 ja 4 kevätlukukaudella 2001. Mittauksen tulosten perusteella oppilaat jaettiin Coien, Dodgen ja Coppotellin (1982) mallin mukaan suosittuihin, torjuttuihin, ristiriitaisiin ja keskiverto-oppilaisiin. Hyljeksittyjä oppilaita ei tässä tutkimuksessa voinut löytyä, sillä kaikki oppilaat tulivat kyselyissä huomioiduiksi. Näitä sosiaalisia rooleja verrattiin myös oppilaiden kiusaamistilanteiden rooleihin. Sosiometrinen mittaus tuloksista lasketuissa t-testeissä ainoa merkittävä ero ( $p < .05$ )

löytyi tutkimusluokan 4 oppilaiden saamissa pisteissä ( $t=.017$ ). Tällä luokalla tyttöjen saamat kokonaispisteet sosiometrisessä mittauksessa olivat selvästi suuremmat kuin poikien vastaavat.

Oppilaiden toverisuhteista piirrettiin sosiogrammeja, joihin otettiin mukaan myös oppilaiden kiusaamistilanteiden roolit. Ystävyyssuhteiksi luokiteltiin ainoastaan vastavuoroiset 5-valinnat. Oppilaiden antamien pisteiden perusteella etsittiin myös vihamielisiä suhteita, joiden kriteerinä pidettiin vastavuoroisia 1-valintoja. Ystävyyssuhteiden muodostamia ryhmiä vertaillaan myös Salmivallin (1996) saamiin tutkimustuloksiin.

#### 8.4.1 Sosiaaliset suhteet tutkimusluokalla 1

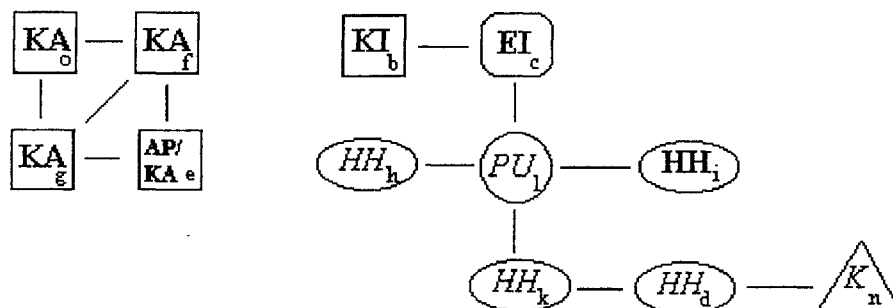
*Suosio luokassa.* Tutkimusluokalla 1 kaikki oppilaat osallistuiivat sosiometriseen mittaukseen ja siten saatujen ja annettujen pisteiden keskiarvot olivat yhtä suuret (48,7). Suurimmat pisteet (58) sai kaksi oppilasta, joista toinen oli puolustaja ja toinen kannustaja. Alhaisimmat pisteet (37) sai hiljainen hyväksyjä ja toiseksi alhaisimmat kiusaaja. Luokan kiusattu oppilas sai sosiometrisessä mittauksessa 40 pistettä. Se, ettei hän saanut pienimpiä pisteitä johtuneen hänen toissijaisesta roolistaan puolustajana.

Kun tarkastellaan rinnakkain oppilaiden sosiometrisessä mittauksessa saamia yhteispisteitä sekä 5- ja 1-valintojen määriä voidaan tällä luokalla pitää kiusattua (n), kiusaajaa (b) ja apuria (a) torjuttuina oppilaina. Alhaisten kokonaispisteidensä lisäksi heistä jokainen on saanut ainakin kaksi 1-valintaa. Täytyy kuitenkin huomata, että jokainen heistä on saanut myös ainakin yhden 5-valinnan, joten luokalla on myös oppilaita, jotka viihtyvät heidän seurassaan.

Suosittuja oppilaita luokalla ovat puolustaja (l) sekä yksi hiljainen hyväksyjä (i) ja kaksi kannustajaa (f ja g). Suurien kokonaispisteidensä lisäksi heistä jokainen on saanut ainakin kuusi 5-valintaa, mutta ei yhtään 1-valintaa. Luokan ainoana ristiriitaisena oppilaina voi pitää hiljaista hyväksyjää (d), joka on saanut luokan pienimmät yhteispisteet ja viisi 1-valintaa, mutta toisaalta myös kolme 5-valintaa.

*Ystävyyssuhteet ja vihasuhteet.* Luokan ystävyyssuhteet ja vihasuhteet määriteltiin vastavuoroisten 5- ja 1-valintojen perusteella. Yksi luokan pojista ja kaksi tytöistä ei saanut yhtään vastavuoroista 5-valintaa. Kiusaamistilanteissa näistä poika (a) toimi apurina ja tytöt (j ja m) hiljaisina hyväksyjinä.

KUVIO 1. Ystävyysuhteet sosiometrisen mittauksen vastavuoroisten 5-valintojen perusteella



K = Kiusattu  
 Ki = Kiusaaja  
 Ap = Apuri  
 Ka = Kannustaja

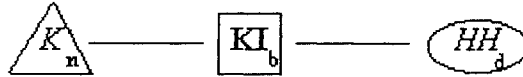
Hh = Hiljainen hyväksyjä  
 Pu = Puolustaja  
 2R = Kaksoisrooli  
 Ei = Ei selvää roolia

pieni kirjain =  
 oppilaan  
 tunnuskirjain

Sosiometrisen mittauksen tulosten perusteella piirretystä sosiogrammista voidaan tulkita tutkimusluokan 1 ystävyysuhteiden olevan jokseenkin Salmivallin, Huttusen & Lagerspetzin (1996) tutkimustulosten mukaisia. Luokan kolme kannustajapoikaa ja yksi apurin ja kannustajan kaksoisroolissa toiminut poika muodostivat ainoan todella tiiviin kaveripiirin. Toisen ystäväpiirin muodostivat tyttöpuolustajan ympärille kolme hiljaista hyväksyjää, joista yksi oli poika sekä yksi poika, jolla ei ollut selvää roolia kiusaamistilanteissa. Kiusattu tyttö oli saanut yhden vastavuoroisen 5-valinnan hiljaiselta hyväksyjältä. Tämä hiljainen hyväksyjä -tyttö sai luokan alhaisimmat pisteet sosiometrisessä mittauksessa ja syynä tähän voi olla hänen ystävyytensä kiusatun tytön kanssa.

Poika, jolla ei ollut selvää roolia oli saanut vastavuoroiset valinnat sekä kiusaaja pojalta että puolustajatytyltä. On huomattava, että kyseinen poika ei ollut saanut yhtäkään 1-valintaa luokkatovereiltaan eikä toisaalta itse ollut antanut toisille neljää huonompaa pistettä. Poika on ilmeisesti hyvin sosiaalinen ja tulee toimeen kaikkien luokkatoverien kanssa. Tästä kertoo myös se että hänellä ei ole selvää roolia kiusaamistilanteissa. Ehkä hän pyrkii miellyttämään kaikkia tovereitaan ja toimii kiusaajan seurassa kiusaajana tai apurina ja puolustajan seurassa puolustajana. Luokan oppilaista kolme jäi vastavuoroisten 5-valintojen ulkopuolelle: apuripoika ja kaksi tyttöä, jotka toimivat hiljaisina hyväksyjinä.

KUVIO 2. Vihasuhteet sosiometrisen mittauksen vastavuoroisten 1-valintojen perusteella



K = Kiusattu  
 Ki = Kiusaaja  
 Ap = Apuri  
 Ka = Kannustaja

Hh = Hiljainen hyväksyjä  
 Pu = Puolustaja  
 2R = Kaksoisrooli  
 Ei = Ei selvää roolia

pieni kirjain =  
 oppilaan  
 tunnuskirjain

Vastavuoroisia 1-valintoja luokalta löytyi ainoastaan kaksi. Näistä toinen oli odotetusti kiusajaan ja kiusatun oppilaan välillä ja toinen puolestaan kiusatun hyvän ystävän ja kiusajaan välillä.

#### 8.4.2 Sosiaaliset suhteet tutkimusluokalla 2

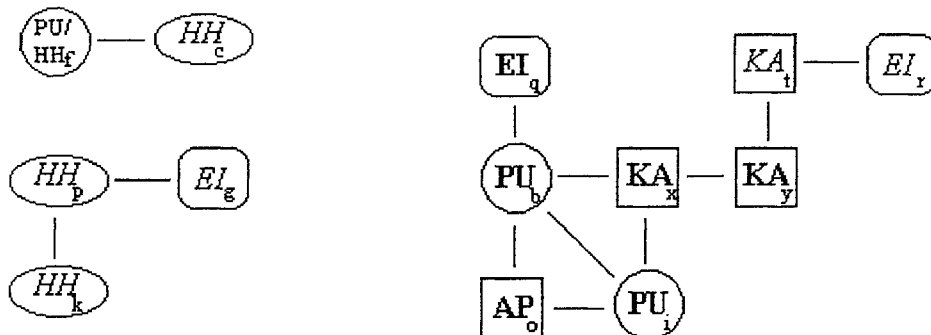
*Suosio luokassa.* Tutkimusluokalla 2 oppilaiden sosiometrisessä mittauksessa saamien ja antamien pisteiden keskiarvot olivat 49,0 ja 68,1. Suurimmat pisteet (65) sai hiljainen hyväksyjä, joka oli vuotta aiemmin ollut puolustaja ja vain pisteen vähemmän sai luokalle uutena tullut puolustaja. Selvästi kaikkia muita oppilaita vähemmän pisteitä (37) sai kiusattu tyttö, joka tosin oli vuotta aiemmin ollut kiusaaja. Edelleenkin hän oli varmasti mukana kiusaamassa muita, sillä hänen toissijainen roolinsa oli vuonna 2001 kannustaja.

Luokan kolme kiusaajaa saivat sosiometrisessä mittauksessa noin 50 pistettä. He eivät siis olleet suosituimmasta päästä oppilaita vertailtaessa, mutta saivat kuitenkin enemmän pisteitä kuin kiusattu. Suositut oppilaita luokalla olivat kolme hiljaista hyväksyjää (a, s ja w) ja puolustaja (n), jotka kaikki ovat tyttöjä. Torjuttuja oppilaita puolestaan olivat kiusattu (l), puolustaja (h) ja oppilas (q), jolla ei ollut selvää roolia. Ristiriitaisia oppilaita luokalla oli seitsemän, mikä on huomattavan paljon. Näistä oppilaita neljä oli kannustajia (m, t, x ja y), yksi apuri (u), puolustaja (b) ja hiljainen hyväksyjä (k). Ristiriitaiset oppilaat saivat sosiometrisessä mittauksessa 41-51 pistettä ja vähintään kolme 1- ja 5-valintaa. Näiden

oppilaiden huomattavan suurta määrää luokalla selittää se, että oppilaat antoivat sosiometrisessä mittauksessa pisteitä selvästi sukupuolen mukaan - tytöt antoivat hyviä pisteitä tytöille ja huonoja pojille ja päinvastoin.

*Ystävyys- ja vihasuhteet.* Tutkimusluokassa 2 ystävyys- ja vihasuhteet ovat selvästi sidoksissa sukupuoleen. Vain yksi tyttö ja yksi poika ovat antaneet toisilleen vastavuoroiset 5-valinnat. Luokan oppilaista seitsemän ei osallistunut kyselyyn, joten he eivät voineet saada vastavuoroisia valintoja lainkaan. Kyselyyn osallistuneista oppilaista viisi ei saanut vastavuoroisia 5-valintoja. Näistä oppilaista tytöt olivat kiusaaja (d), kiusattu (i) ja hiljainen hyväksyjä (k) ja pojat apuri (u) ja kannustaja (m).

KUVIO 3. Ystävyysuhteet sosiometrisen mittauksen vastavuoroisten 5-valintojen perusteella



K = Kiusattu  
Ki = Kiusaaja  
Ap = Apuri  
Ka = Kannustaja

Hh = Hiljainen hyväksyjä  
Pu = Puolustaja  
2R = Kaksoisrooli  
Ei = Ei selvää roolia

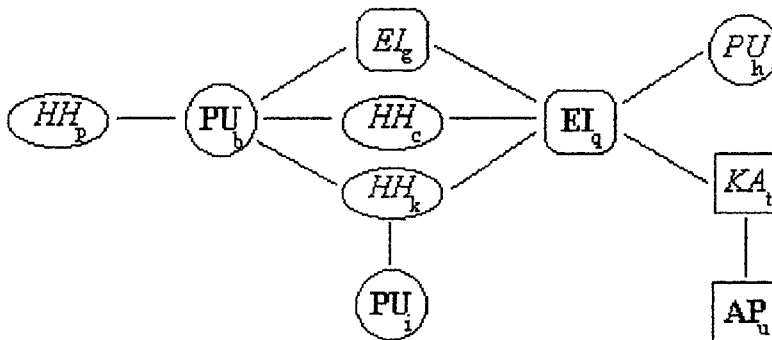
pieni kirjain =  
oppilaan  
tunnuskirjain

Tutkimusluokassa 2 oppilaiden ystävyysuhteet sosiometrisen mittauksen mukaan eivät juurikaan vastaa Salmivallin ym. (1996) saamia tutkimustuloksia. Luokassa on neljän pojan muodostama ystäväpiiri, johon kuuluu kaksi puolustajaa, apuri ja kannustaja. Lisäksi tähän ystäväpiiriin liittyvät poika, jolla ei ole selvää roolia kiusaamistilanteissa, ja yksi kannustaja. Se, että luokan puolustajapojat ovat hyviä ystäviä paitsi keskenään, myös apurin ja

kannustajien kanssa vaikuttaa melko huolestuttavalta, sillä puolustajat saattavat itsekin ajautua kiusaamaan kavereiden mukana. Toisaalta tässä ystäväpiirissä apuri ja kannustajat saattavat saada vaikutteita puolustajien toiminnasta.

Ainoa tytön ja pojan välinen vastavuoroinen 5-valinta oli kannustajien välinen. Kannustajatyttöä oli puolestaan ystävä myös tytön kanssa, jolla ei ole selvää roolia kiusaamistilanteissa. Muut luokan tyttöjen väliset ystävyysuhteet olivat tytöille tyypillisesti pieniä ryhmiä. Lisäksi nämä ystävyysuhteet vastaavat myös Salmivallin ym. (1996) tutkimustuloksia.

KUVIO 4. Vihasuhteet sosiometrisen mittauksen vastavuoroisten 1-valintojen perusteella



K = Kiusattu  
 Ki = Kiusaaja  
 Ap = Apuri  
 Ka = Kannustaja

Hh = Hiljainen hyväksyjä  
 Pu = Puolustaja  
 2R = Kaksoisrooli  
 Ei = Ei selvää roolia

pieni kirjain =  
 oppilaan  
 tunnuskirjain

Vastavuoroisista 1-valinnoista tehtyä sosiogrammia tarkastellessa huomataan jo edellä mainittu seikka: kaikki valinnat ovat tyttöjen ja poikien välisiä. Näiden oppilaiden toisilleen antamia huonoja pisteitä ei voi selittää kiusaamistilanteiden roolien perusteella, koska valintojen sukupuolisidonnaisuus on niin ilmeistä, että sen on täytynyt olla määräävänä tekijänä oppilaiden antaessa pisteitä toisilleen.

On kuitenkin huomattava, että useita vastavuoroisia 1-valintoja saaneet pojat (b ja q) ovat 5-valintojen perusteella ystäviä keskenään. Myös tytöt (p, g ja k), jotka ovat saaneet

vastavuoroisia 1-valintoja ovat ystäviä. Näiden oppilaiden muodostamien toveripiirien välillä on ilmaisesti jonkinlaista vihamielisyyttä. Valinnat eivät siksi välttämättä kohdistu tiettyihin oppilaisiin henkilönä vaan heidän koko kaveripiiriinsä.

#### 8.4.3 Sosiaaliset suhteet tutkimusluokalla 4

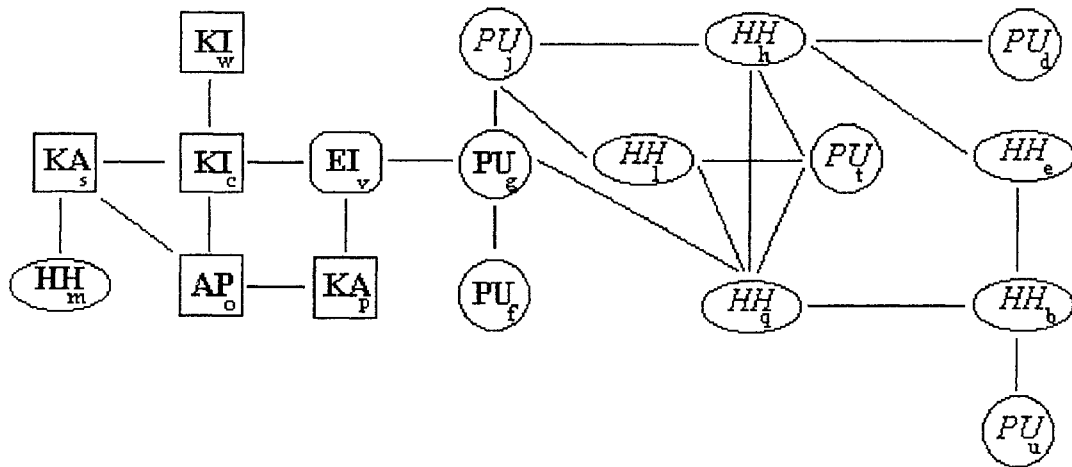
*Suosio luokassa.* Tutkimusluokka 4:llä oppilaiden sosiometrisessä mittauksessa saamien ja antamien pisteiden keskiarvot olivat 68,3 ja 78,5. Alhaisimmat, reilusti keskiarvon alle jääneet pisteet (38) sai kiusattu poika (a), joka olikin luokkansa ainut torjuttu oppilas. Hän oli myös antanut muille oppilaille vähemmän pisteitä kuin yksikään luokkatoverinsa. Toiseksi alhaisimmat, mutta selvästi kiusatun pisteitä korkeammat pisteet (54) sai puolustajan ja kannustajan kaksoisroolissa toiminut poika (i). Keskiarvon alle jäivät myös vain hieman yli kuusikymmentä pistettä saaneet viisi poikaa, joista kaksi oli kiusaajia (c ja p) ja kolme muuta apuri (o), kannustaja (s) ja puolustaja (j). Kiusaaja (w) oli Coien, Dodgen ja Coppotellin (1982) jaottelua mukaillen luokan ainoa ristiriitainen oppilas.

Suosittuja oppilaita luokalla oli seitsemän. Korkeimmat pisteet (79) sosiometrisessä mittauksessa saivat puolustajan roolissa toiminut tyttö (t) ja tyttö, jolla ei ollut selvää roolia (r). Myös toiseksi korkeimmat pisteet sai puolustajatyttö (u). Myös neljä muuta tyttöä (b, g, k ja l), jotka toimivat puolustajina tai hiljaisina hyväksyjinä, olivat luokalla suosittuja oppilaita.

*Ystävyys- ja vihasuhteet.* Tutkimusluokassa 4 oppilaiden ystävyysuhteet olivat varsin monimutkaisia. Viisi oppilasta luokalta ei saanut yhtään vastavuoroista 5-valintaa, mutta näistä kolme oppilasta ei vastannut kyselyyn eikä siten voinut saada vastavuoroisia valintoja lainkaan. Kaksi muuta oppilasta olivat kiusattu poika (a) ja hiljainen hyväksyjä tyttö (n).



KUVIO 5. Ystävyys-suhteet sosiometrisen mittauksen vastavuoroisten 5-valintojen perusteella



K = Kiusattu  
 Ki = Kiusaaja  
 Ap = Apuri  
 Ka = Kannustaja

Hh = Hiljainen hyväksyjä  
 Pu = Puolustaja  
 2R = Kaksoisrooli  
 Ei = Ei selvää roolia

pieni kirjain =  
 oppilaan  
 tunnuskirjain

Tutkimusluokalla 4 on poikakiusaajan ympärille muodostunut selkeä poikien ystäväpiiri, johon kuuluu kiusaajan lisäksi kaksi kannustajaa, apuri sekä sellaisen oppilas, jolla ei ole selvää roolia. Lisäksi ryhmään liittyvät kiusaajajojan ystävien kautta yksi hiljainen hyväksyjä ja yksi puolustaja. Merkittävää kiusaamistilanteiden kannalta on se, että luokan kaksi kiusaajapoikaa ovat ystäviä keskenään. Toisen selvän ystäväpiirin muodostavat kolme hiljaista hyväksyjää ja puolustaja, jotka ovat kaikki tyttöjä. Kaveripiiriin kuuluvat löyhemmin myös kaksi muuta hiljaista hyväksyjää ja kolme puolustajaa. Näistä kaikki ovat yhtä puolustajaa lukuun ottamatta tyttöjä. Kaikki tämän ryhmän hiljaiset hyväksyjät voidaan nähdä potentiaalisina puolustajina, sillä heidän ystäväpiiriinsä kuuluu useita puolustajia.

Näitä kahta ystäväpiiriä yhdistävät puolustajapoika ja poika, jolla ei ole selvää roolia. Puolustajapoika on luokan pojista ainoa, jolla on vastavuoroisia 5-valintoja tyttöjen kanssa. Huomion arvoista on myös se, että sama puolustajapoika on ystävä sekä toisen puolustajajojan että -tytön kanssa. Nämä tyttö- ja poikapuolustajat ovat antaneet sosiometrisessä mittauksessa toisilleen neljä ja viisi pistettä, joten myös he viihtyvät

keskenään. Voidaan olettaa, että tällä kolmen puolustan ryhmällä on hyvät mahdollisuudet puuttua luokassa tapahtuviin kiusaamistilanteisiin.

KAAVIO 6. Vihasuhteet sosiometrisen mittauksen vastavuoroisten 1-valintojen perusteella



K = Kiusattu

Ki = Kiusaaja

Ap = Apuri

Ka = Kannustaja

Hh = Hiljainen hyväksyjä

Pu = Puolustaja

2R = Kaksoisrooli

Ei = Ei selvää roolia

pieni kirjain =

oppilaan

tunnuskirjain

Tutkimusluokasta 4 löytyy kaksi kiusaajapoikaa, joiden ympärille luokan ainoat vastavuoroiset vihasuhteet ovat keskittyneet. Näyttäisi siltä, että kiusaajista (c) toisella on vihasuhde lähinnä luokan kiusatun pojan kanssa ja toinen kiusaaja (w) ei puolestaan tule toimeen luokan kolmen hiljaisen hyväksyjän kanssa.

#### 8.4.4 Yhteenveto oppilaiden suosiosta sekä toverisuhteista

Vertailtaessa oppilaiden suosiota ja kiusaamistilanteiden rooleja keskenään huomataan, että roolit ovat selvästi yhteydessä oppilaiden suosioon luokkayhteisössä. Oppilaita, jotka saivat sosiometrisessä mittauksessa pisteitä oli yhteensä 63. Näistä lähes puolet, 31 oppilasta oli suosioltaan keskivertaisia. Suosittuja oppilaita oli 16, ristiriitaisia yhdeksän ja torjuttuja seitsemän.

Suosittu oppilaat toimivat kiusaamistilanteissa lähinnä puolustajina tai hiljaisina

hyväksyjänä. Tutkimusluokalla 1 oli kuitenkin kaksi suosittua kannustajaa. Tämä saattaa johtua siitä, että monet tämän luokan oppilaista ymmärsivät Salmivallin toveriarvioinnissa yhden kannustaja-asteikon kysymyksistä väärin. Tästä johtuen kannustajapisteitä saattoi saada myös oppilaat, jotka eivät todellisuudessa toimi kiusaajan kannustajina kiusaamistilanteissa. Lisäksi tutkimusluokalla 4 suosituista oppilaista yksi oli kannustaja ja yksi sellainen oppilas, jolla ei ollut selvää roolia kiusaamistilanteissa.

Torjutuista oppilaista kaksi oli kiusattuja, kaksi kiusaajia ja yksi apuri. Näiden oppilaiden osalta torjutuksi tuleminen luokassa on selvästi yhteydessä kiusaamistilanteiden rooleihin. Vaikka kiusaajat ja kiusatut vaikuttavat tästä näkökulmasta olevan samanlaisessa asemassa, on muistettava, että kiusatut oppilaat olivat luokillaan torjutuimpia. Kiusaajista vain kaksi kuudesta oli torjuttuja. Yksi puolustaja ja yksi oppilas, jolla ei ole selvää roolia kiusaamistilanteissa kuuluivat myös torjuttujen oppilaiden joukkoon.

Ristiriitaisista oppilaista kaksi kolmasosaa oli odotetusti kiusaajia, apureita ja kannustajia. Mukana oli myös kaksi hiljaista hyväksyjää ja yksi puolustaja. Tutkimusluokalla 2 olevien hiljaisen hyväksyjän ja puolustajan kuulumista tähän joukkoon selittänee osaltaan luokan oppilaiden pisteiden jaossa esille tullut tyttöjen ja poikien välinen kuilu.

Oppilaiden ystävyysuhteita tarkasteltaessa huomataan, että niiden oppilaiden joukosta, jotka eivät olleet saaneet lainkaan vastavuoroisia 5-valintoja sosiometrisessä mittauksessa ei ollut yhtään suosittua oppilasta. Suosittujen oppilaiden, etenkin puolustajien, ympärille kerääntyi usein paljon ystäviä ja puolustajat toimivatkin usein suuremman ystäväporukan keskushahmoina. Suositut oppilaat olivat ystäviä sekä keskenään että suosioltaan keskivertaisten oppilaiden kanssa. Ristiriitaisilla ja torjutuilla oppilailla ei sen sijaan ollut ainuttakaan ystävyysuuhdetta suosittujen oppilaiden kanssa. Vastavuoroiset 1-valinnat ovat jakautuneet lähinnä torjuttujen, ristiriitaisien ja suosioltaan keskivertaisten oppilaiden kesken. Ainoastaan yksi suosittu oppilas on mukana tässä joukossa.

## 8.5 Oppilaiden mielipiteet projektista

*Projektin onnistumista mittaavat kysymykset.* Tutkimusluokkien 1, 2 ja 4 oppilaat vastasivat oppilaskyselyyn (liite 14), jolla pyrittiin selvittämään heidän näkemyksiään koulun kiusaamisen vastaisen projektin onnistumisesta. Kyselyyn osallistui yhteensä 53 oppilasta. Kysymyksien 1-6 vastaukset on koottu taulukoihin 12-19.

TAULUKKO 12. Vastaukset kysymykseen yksi: “Onko luokkasi ilmapiiri muuttunut viime aikoina paremmaksi?”

	tlk 1	tlk 2	tlk 4	yht.
Ei lainkaan	1	3	4	8
Vähän	1	1	9	11
Jonkin verran	6	9	3	18
Paljon	3	2	4	9
Erittäin paljon	4	3	0	7

tlk = tutkimusluokka

TAULUKKO 13. Vastaukset kysymykseen kuusi: “Onko oman luokkasi ilmapiiri muuttunut viime aikoina huonommaksi?”

	tlk 1	tlk 2	tlk 4	yht.
Ei lainkaan	12	12	15	39
Vähän	2	5	3	10
Jonkin verran	1	1	1	3
Paljon	0	0	1	1
Erittäin paljon	0	0	0	0

tlk = tutkimusluokka

Reilu kolmannes oppilaista oli oppilaskyselyn ensimmäisen kysymyksen “Onko oman luokkasi ilmapiiri mielestäsi muuttunut viime aikoina paremmaksi?” vastausten perusteella (taulukko 12) sitä mieltä, että luokan ilmapiiri on muuttunut jonkin verran paremmaksi. Merkittävää on, että reilusti yli puolet oppilaista oli sitä mieltä, että ilmapiiri oli muuttunut jonkin verran, paljon tai erittäin paljon paremmaksi. Sen sijaan vain kahdeksan oppilasta oli sitä mieltä, että luokan ilmapiiri ei ole muuttunut lainkaan paremmaksi.

Verrattaessa ensimmäisen kysymyksen vastauksia kuudennen kysymyksen “Onko oman luokkasi ilmapiiri mielestäsi muuttunut viimeaikoina huonommaksi?” vastauksiin (taulukko

13), huomataan, että luokkien ilmapiirissä on suurimman osan mielestä tapahtunut muutos parempaan. Yli 70 prosenttia oppilaista on sitä mieltä, ettei luokan ilmapiiri ole muuttunut lainkaan huonompaan suuntaan. Vain yksi oppilas oli sitä mieltä, että luokan ilmapiiri oli muuttunut paljon huonommaksi, eikä yksikään oppilaista ollut mieltänyt luokan ilmapiirin muuttuneen erittäin paljon huonommaksi.

Viisi oppilaista oli sitä mieltä, että luokan ilmapiiri oli muuttunut huonommaksi, näistä kaksi oppilasta oli Salmivallin kyselyn mukaan kiusattuja, yksi kiusaaja, yksi hiljainen hyväksyjä ja yksi sellainen oppilas, joka on mukana kiusaamistilanteissa, mutta jolla ei ole selvää roolia. Kolme oppilasta oli sitä mieltä, että ilmapiiri luokassa oli pysynyt samana. Lisäksi yhdeksän oppilasta oli vastaustensa perusteella sitä mieltä, että luokan ilmapiiri oli muuttunut paremmaksi ja huonommaksi. Näiden oppilaiden vastaukset voinee tulkita siten, ettei heidän mielestään muutosta ole tapahtunut. Yksitoista luokan ilmapiirin samaksi arvioineesta oppilaista oli Salmivallin kyselyn perusteella hiljaisia hyväksyjä tai vain jonkin verran kiusaamistilanteissa osallistuvia oppilaita, yksi oli apuri. Tutkimusluokissa 2 ja 4 ilmapiiri oli muuttunut huonommaksi kahden oppilaan mielestä, joista toinen oli kummassakin luokassa kiusattu. Ilmapiiri on pysynyt molemmissa luokissa samana viiden oppilaan mielestä. Tutkimusluokan 1 kiusattu oppilas oli sen sijaan sitä mieltä, että luokan ilmapiiri oli muuttunut erittäin paljon paremmaksi!

TAULUKKO 14. Vastaukset kysymykseen kaksi: “Kuinka paljon kiusaamisesta on omassa luokassasi puhuttu?”

	Tutkimusluokka 1	Tutkimusluokka 2	Tutkimusluokka 4	Yhteensä
Ei lainkaan	0	0	0	0
Vähän	2	6	9	17
Jonkin verran	8	10	6	24
Paljon	3	2	5	10
Erittäin paljon	2	0	0	2

Toisen kysymyksen vastaukset (taulukko 14) osoittavat, että kaikissa tutkimusluokissa on

puhuttu kiusaamisesta. Yksikään oppilaista ei ollut sitä mieltä, että kiusaamisesta ei olisi puhuttu lainkaan ja lähes 70 prosenttia oppilaista oli sitä mieltä, että kiusaamisesta oli puhuttu omassa luokassa vähintäänkin jonkin verran. Toisaalta vain kaksi oppilasta oli sitä mieltä, että kiusaamisesta on puhuttu erittäin paljon.

TAULUKKO 15. Vastaukset kysymykseen kolme: “Kuinka paljon olet nähnyt kiusaamista omassa luokassasi?”

	Tutkimusluokka 1	Tutkimusluokka 2	Tutkimusluokka 4	Yhteensä
Ei lainkaan	4	2	3	9
Vähän	6	9	10	25
Jonkin verran	2	4	2	8
Paljon	3	1	4	8
Erittäin paljon	0	2	1	3

Kolmannen kysymyksen avulla haluttiin selvittää, kuinka paljon oppilaat ovat nähneet kiusaamista omassa luokassaan. Vastausten perusteella (taulukko 15) voidaan päätellä, että kiusaamista ei juurikaan näy luokissa, ainakaan oppilaiden mielestä. Noin kaksi kolmasosaa oppilaista nimittäin ei ollut nähnyt kiusaamista lainkaan tai vain vähän. Ainoastaan kolme oppilasta oli nähnyt kiusaamista paljon. Nämä oppilaat olivat Salmivallin kyselyn perusteella kiusaaja, kannustaja ja toisinaan kiusaamistilanteisiin osallistuva oppilas.

TAULUKKO 16. Vastaukset kysymykseen neljä: “Miten hyvin koulusi kiusaamisen vastainen toiminta on mielestäsi onnistunut?”

	tlk 1	tlk 2	tlk 4	yht
Ei lainkaan	0	0	2	2
Vähän	2	1	3	6
Jonkin verran	7	8	7	22
Paljon	4	6	7	17
Erittäin paljon	2	2	1	5

tlk = tutkimusluokka

TAULUKKO 17. Vastaukset kysymykseen viisi: “Kuinka paljon kiusaamistapauksia on mielestäsi saatu selvitettyä?”

	tlk 1	tlk 2	tlk 4	yht
Ei lainkaan	0	0	1	1
Vähän	3	3	2	8
Jonkin verran	2	3	6	11
Paljon	4	8	7	19
Erittäin paljon	6	4	4	14

tlk = tutkimusluokka

Neljännän kysymyksen tarkoituksena oli saada selville oppilaiden mielipide koulun kiusaamisen vastaisen toiminnan onnistumisesta. Taulukko 16 osoittaa, että jopa neljä viidesosaa oppilaista oli sitä mieltä, että kiusaamisen vastainen toiminta on onnistunut vähintäänkin jonkin verran. Viidennen kysymyksen vastaukset (taulukko 17) vahvistavat edellisen kysymyksen tuloksia, sillä yli 60 prosenttia oppilaista oli sitä mieltä, että kiusaamistilanteita on saatu selvitettyä paljon tai erittäin paljon. Kuvaava on, että ainoa oppilas, joka on vastannut kysymyksiin neljä ja viisi ei lainkaan, oli Salmivallin kyselyn mukaan hiljainen hyväksyjä, jolla ei ilmeisesti ole kuvaa kiusaamistilanteiden selvittämisestä. Hän onkin kirjoittanut kyselylomakkeeseen vastausten kohdalle: en tiedä. Toinen oppilas, joka oli sitä mieltä, että kiusaamisen vastainen toiminta ei ole onnistunut lainkaan oli Salmivallin kyselyn mukaan kuitenkin kiusaaja, jolla pitäisi olla tietoa asiasta. Eri luokkien vastauksista laskettiin yksisuuntainen varianssianalyysi, jonka perusteella ainoa merkittävä ero ( $p < .05$ ) löytyy tutkimusluokkien 1 ja 4 välillä ensimmäisessä kysymyksessä. Luokan ilmapiiri oli muuttunut paremmaksi tutkimusluokan 1 oppilaiden mielestä selvemmin kuin tutkimusluokan 4 oppilaiden mielestä.

*Projektiin osallistuvien henkilöiden aktiivisuutta mittaavat kysymykset.* Kyselyn toisen osion ensimmäisellä kysymyksellä haluttiin saada tietoa siitä, ketkä ovat puhuneet oppilaille kiusaamisesta.

TAULUKKO 18. Vastaukset kysymykseen: “Kuka on puhunut sinulle tai luokallesi koulukiusaamisesta?”

	Tutkimusluokka 1	Tutkimusluokka 2	Tutkimusluokka 4	Yhteensä
Oma opettaja	14 (93,3 %)	15 (83,3 %)	20 (100 %)	49 (92,5 %)
Joku toinen opettaja	2 (13,3 %)	1 (5,6 %)	1 (5,0 %)	4 (7,5 %)
Rehtori	7 (46,7 %)	1 (5,6 %)	13 (65,0 %)	21 (39,6 %)
Vanhemmat	8 (53,3 %)	8 (44,4 %)	9 (45,0 %)	25 (47,2 %)
Muut oppilaat	4 (26,7 %)	3 (16,7 %)	1 (5,0 %)	8 (15,1 %)
Terveystarkastaja			2 (10,0 %)	2 (3,8 %)
Erityisopettaja				
Kouluavustaja	4 (26,7 %)			4 (7,5 %)
Joku muu, kuka?	1 (6,7 %)			1 (1,9 %)
Ei kukaan		1 (5,6 %)		1 (1,9 %)

Odotetusti lähes kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että oma opettaja oli puhunut heille kiusaamisesta. Lähes puolelle oppilaista kiusaamisesta olivat puhuneet myös vanhemmat, yhdelle oppilaalle jopa mummo. Rehtori oli puhunut kahdelle viidesosalle oppilaista. Muut kohdat eivät saaneet merkittäviä pisteitä. Huomattavaa on kuitenkin, että vain yksi oppilas oli sitä mieltä, että kiusaamisesta ei ollut puhunut kukaan.

Oma opettajan, jonkun toisen opettajan ja vanhempien kohdalla ei luokkien välillä ole suuria eroja. Sen sijaan rehtorin kohdalla eroja on löydettävissä. Tutkimusluokan 4 oppilaista reilusti yli puolet ja tutkimusluokan 1 oppilaista lähes puolet vastasivat, että kiusaamisesta on heille puhunut rehtori. Tutkimusluokka 2 eroaakin tässä kohdassa huomattavasti muista, sillä vain yksi oppilas luokalta oli sitä mieltä, että rehtori on puhunut heille kiusaamisesta.

Muiden oppilaiden merkitys kiusaamisesta puhumisessa vaikuttaa vähäiseltä ja lisäksi se laskee ikävuosien mukana. Samoin voi sanoa kouluavustajan kohdalla. Onkin muistettava, että kouluavustajat ja koulunkäyntiavustajat toimivat usein juuri alemmilla luokka-asteilla. Terveystarkastajan mainitsi ainoastaan kaksi tutkimusluokan 4 tyttöoppilasta. Kumpikaan tytöistä ei ollut Salmivallin kyselyjen mukaan osallisina kiusaamistilanteissa. Ehkäpä



koulukiusaaminen on tullut puheeksi terveydentarkastuksen aikana tai sitten ainoastaan nämä kaksi oppilasta muistivat terveydentarkastajan puhuneen kiusaamisesta.

Osion toisella kysymyksellä pyrittiin selvittämään, ketkä puuttuvat kiusaamiseen, kun sitä esiintyy. Kysymykseen annetut vastaukset on esitetty taulukossa 19.

TAULUKKO 19. Vastaukset kysymykseen: "Kenen tiedät puuttuneen kiusaamistilanteisiin?"

	Tutkimusluokka 1		Tutkimusluokka 2		Tutkimusluokka 4		Yhteensä	
Oma opettaja	11	(73,3 %)	16	(88,9 %)	15	(75,0 %)	42	(79,2 %)
Joku toinen opettaja	11	(73,3 %)	9	(50,0 %)	15	(75,0 %)	35	(66,0 %)
Rehtori	2	(13,3 %)	5	(27,8 %)	9	(45,0 %)	16	(30,2 %)
Vanhemmat	5	(33,3 %)	9	(50,0 %)	3	(15,0 %)	17	(32,1 %)
Muut oppilaat	6	(40,0 %)	2	(11,1 %)	5	(25,0 %)	13	(24,5 %)
Terveydenhoitaja								
Erityisopettaja	3	(20,0 %)	2	(11,1 %)	1	(5,0 %)	6	(11,3 %)
Kouluavustaja	7	(46,7 %)	1	(5,6 %)	1	(5,0 %)	9	(17,0 %)
Joku muu, kuka?	1	(6,7 %)			1	(5,0 %)	1	(1,9 %)
Ei kukaan								

Neljä viidestä oppilaasta (taulukko 19) oli sitä mieltä, että oma opettaja oli puuttunut kiusaamiseen, mutta myös muiden kuin oman opettajan osuudet nousivat tässä kysymyksessä selvästi esille 66 prosentilla. Vanhemmat ja rehtorin mainitsi noin kolmas oppilaista ja muiden oppilaiden osuus on myös huomattava. Yhtä kiusattua oppilasta on kiusaamistilanteissa auttanut oma sisko, joka on myös oppilaana tutkimuskoulussa. Yksikään oppilaista ei ollut sitä mieltä, että kiusaamiseen ei puutu kukaan.

Tutkimusluokkien välillä ei ollut suuria eroja oman opettajan kohdalla. Tutkimusluokan 2 oppilasta puolet on sitä mieltä, että joku toinen opettaja puuttuu kiusaamiseen, kun muissa tutkimusluokissa prosentit nousevat 75:een. Rehtorin osuus kiusaamistilanteisiin puuttujana nousee oppilaiden iän kasvaessa.

Vanhempien osuus kiusaamistilanteisiin puuttumisessa nousi korkeimmaksi tutkimusluokalla 2. Vanhempien saamien mainintojen suhteellinen osuus oli pienin tutkimusluokalla 4. Muut oppilaat puuttuvat kyselyn mukaan useimmin tutkimusluokan 1 oppilaiden mielestä kiusaamistilanteisiin. On myös huomattava, että vain kaksi tutkimusluokan 2 oppilaista mainitsi muiden oppilaiden puuttuvan kiusaamiseen. Kouluavustajien osuus kohoaa tässäkin kysymyksessä selvästi korkeimmaksi tutkimusluokan 1 vastauksissa. Tutkimusluokan 1 oppilas oli maininnut oman siskonsa puuttuvan kiusaamistilanteisiin ja tutkimusluokan 4 oppilas välituntivalvojan. Tutkimuskoulussa kouluavustajat toimivat paljon välituntivalvojina.

Kysymysten tulokset ovat jatkoa ajatellen varsin valoisia. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki oppilaat ovat sitä mieltä, että joku on puhunut heille kiusaamisesta ja kaikki oppilaat tietävät, että kiusaamistilanteisiin puuttuu joko aikuinen tai muut oppilaat.

#### 8.6 Opettajien mielipiteet projektin onnistumisesta

Seuraavassa kuvataan opettajien käsityksiä koulukiusaamisen vastaisesta projektista. Tulokset perustuvat opettajille tehtyyn haastatteluun, josta esitetään joitakin suoria sitaatteja.

Tutkimusluokkien opettajilla oli projektista lähes pelkästään hyvää sanottavaa. Projektin myötä kiusaamisesta oli alettu puhua entistä enemmän yhdessä koulun henkilökunnan, oppilaiden ja vanhempien kanssa. Avoin keskustelu sekä yhteiset pelisäännöt olivat lisäksi rohkaisseet opettajia hakemaan vaikeissa tilanteissa aikaisempaa useammin tukea kollegoiltaan. Toisaalta kaikkien ei uskottu vielä osaavan käyttää työkavereidensa tukea ja toimintasuunnitelman mahdollisuuksia hyväkseen.

“--sillon ku tehtiin suunnitelma ja käsiteltiin yhdessä läpi, niin siihen ehkä tuli ~~semmonen~~ yhteinen niinku pohja tälle...” (opettaja 3)

“Kaiken kaikkiaan näistä [kiusaamisongelmista] nyt puhutaan enemmän, kun joskus.” (opettaja 2)

“Ja tässä on just tässä mallissa se hyvä idea --että tämä on oppilashuollon ja sitten sen opettajan välissä eli opettaja saa tukea sitten muilta...” (opettaja 1)

“--tämmönen tuki, oma tukitoimi on erittäin kallisarvoinen.”

“Kyllä minusta tässä on saatu aika oivallinen työkalu--kyllä tästä hyötyä on.” (opettaja 4)

“Mutta se, että ei meillä kaikki osaa käyttää sitä [toimintasuunnitelmaa].“ (opettaja 1)

Opettajat olivat sisäistäneet ryhmäilmiön liittyvän kiusaamiseen. Sitä on myös yritetty teroittaa oppilaille. Ryhmäilmiö käsitettiin aikaisempaa laajemmin. Opettajat pohtivat esimerkiksi sitä, kuinka ryhmäilmiö vaikuttaa nuorten päihteidenkäytön taustalla.

“Kyl munki luokasta, ku sieltä pulpahtaa, nii ei se oo niin ku yks ja kaks, jol on napit vastakkain, vaan et siin on sellane, semmonen tiimi.“ (Opettaja 2)

“Se on kolmen, kolme plus yks aika usein -- se rakenne.“ (Opettaja 1)

“Me on kyllä käsitelty aika paljon sitä myös ryhmäilmiönä, sitten koko porukan kesken. -- ympärillä olevia oppilaita pitäs vähän herätellä, että sille tilanteelle voi tehdä jotakin, et se ei ole ainoastaan sen yhden ja kahden, että kun on jo fyysistä kokoa jo, niin voi mennä sanomaan, että älkää viittikö, unohtakaa, et töppöset tonne suuntaan ja töppöset tänne suuntaan.“ (Opettaja 4)

“Minusta tässä tämä kiusaamisryhmäilmiö, nii sehän on suoraan tämmösen alkoholi-, tupakka-, huumekeuilun -- se on kiusaaja se, joka käyttää, kannustajat, puolustajat...“ (Opettaja 1)

“Nimenomaan ryhmäilmiönä toimii.“ (Opettaja 3)

“Mitä iloo sitä on yksin ryypätä tuolla viidesluokkalaisen, ku kukkaan tiä...“ (Opettaja 1)

Opettajat kokivat, että tunnelma sekä yleisesti koko koulussa että heidän omissa luokissaan oli muuttunut parempaan suuntaan. Sitä, mikä osuus toimintasuunnitelmalla oli tilanteen parantumiseen opettajat eivät osanneet sanoa, sillä suuri vaikutus oli ollut myös oppilasaineksen vaihtumisella. Opettajat olivat myönteisistä muutoksista huolimatta realistisia sen suhteen, millaista koulun arki on.

“Tilanne [luokassa] on olennaisesti muuttunut positiiviseen suuntaan.“ (opettaja 1)

“Se, että meillä on nää kaks aika vaikeeta oppilasta pois, niin on tavallaan kauheen vaikee sitä erottaa, että kuin paljon [tilanteen rauhoittuminen] johtuu siitä.“ (opettaja 1)

“--ollaan menty hirveen paljon positiiviseen päin, että oppilaatkin niinkun jotenkin tiedostaa nää tilanteet paremmin ja sitten niistä on helpompi mun mielestä niinkun keskustella--helpompi tota käydä semmosta rakentavaa keskustelua muutamien kanssa näistä asioista...“ (opettaja 2)

“Mulla on nyt eppuluokka ja ja tuota tavallaan on aloitettu kaikki alusta, mutta siinä mielessä ihan hyvä, että tämä kiusaamistoimintasuunnitelma ja muu ni se ajetaan sisään samalla kun kaikki muukin koulunkäynti...“ (opettaja 3)

“Yleensä tällaisista asioista, niin on nyt taas tiedostettu aivan eri tavalla, että...Mutta fiilis on minusta jotenkii tänä syksynä ollu vähän vapautuneempi, kun mitä se oli keväällä.“ (opettaja 4)

“Että ku tuudittautuu tähän hyvän olon tunteeseen, niin se kyllä, et kummasti tää, tää koulumaailma palauttaa maan pinnalle jossakii vaiheessa.“ (opettaja 4)

Postilaatikkoon ei ollut tullut kirjeitä kevään aikana, mutta asiasta tarkemmin kysyttäessä opettajat tunnustivat, ettei postilaatikkoo oltu kauheasti oppilaille markkinoitukaan. Lisäksi postilaatikko oli kesän aikana poistettu paikaltaan, eikä laatikkoo näkynyt vielä lokakuussakaan. Epäkohta päätettiin korjata mahdollisimman pian, mutta valitettavasti tilanne oli ennallaan vielä keväällä 2001.

“Muuten niin, se ei toiminut, meillä ei ole sitä postilaatikkoo.“ (opettaja 4)

Opettajat pohtivat myös pikatiimin käyttöä kiusaamistilanteiden ratkaisemisessa. Ensin he olivat sitä mieltä, että kiusaamistilanteet olisi ratkaistu samalla tavalla ilman toimintasuunnitelmaakin. Lopulta opettajat päätyivät kuitenkin siihen, että pikatiimi-idea toimii, koska se on kirjattuna toimintamuotona. Puutteena opettajat pitivät ainoastaan sitä, että pikapikatiimeistä ei ollut jäänyt pöytäkirjoja niiden todella nopeatempoisen luonteen takia.

“-- nimenomaan se idea just oli tässä pikatiimissä se, et se on heti ja se on se hyvä idea.“ (Opettaja 1)

“Periaatteessa, kun miettii, että ottaako vai eikö ota, nii silloin pitäs meidän jo ottaa.“ (Opettaja 4)

“Pikatiimi on sillä justiin hyvä kans, et siitä voi sen dokumentin tehdä, että näistä epävirallisista tosi pikapikatiimeistä, niistä ei jää koskaan.“ (Opettaja 1)

“Ja mä luulen, että kuule jatkossa, niin ku tätä [toimintasuunnitelmaa] oppii käyttämään, samoin kun se pikatiimi -- et siitä tulee niin ku enemmän semmonen käytön arkielämään työkalu tarvittaessa, nii tää voi nousta arvoon mittaamattomaan. Tämmönen tunne mulla on.“ (Opettaja 4)

Oppilaiden vastaamiin kyselyihin ja niiden tuloksiin opettajat olivat tyytyväisiä. Kyselyn tulosten todettiin toisaalta tukevan opettajien omia havaintoja, mutta paljastavan myös aivan

uutta tietoa. Opettajat pohtivat kriittisesti kuitenkin sitä, mitkä ovat ala-asteen nuorimpien oppilaiden valmiudet vastata esimerkiksi Salmivallin toveriarviointiin. Yläasteikäisille sen uskottiin sopivan todella hyvin.

“Niin siinä tulee kuitenkin esille sellasia piilojuttuja, joita me emme tiedä.” (opettaja 1)

“Ja se sosiaalinen rakenne aika hyvin värityy sieltä.” (opettaja 3)

Ryhmähaastattelussa keväällä 2001 opettajilta kysyttiin kuinka työläänä he olivat kokeneet tuolloin noin vuoden käytössä olleen kiusaamisen vastaisen toimintasuunnitelman laatimisen ja käytön.

“Ei tää meille oo ollu kovin työlästä.” (opettaja 1)

“--sillon ku kokee jonkun asian hyödyllisenä, niin ei se silleen rasita.” (opettaja 4)

Kaiken kaikkiaan opettajat kokivat, että toimintasuunnitelma oli laadittu, koska sille oli ollut olemassa selvä tilaus ja tarve. Opettajat olivat suunnitelmasta myös siinä määrin ylpeitä ja innostuneita, että sen käyttöä ei haluttu rajata vain omalle koululle. Toimintasuunnitelmaa oli lainattu ja esitelty muillekin kouluille ja ilmassa oli alustavia ideoita kaikkien Jyväskylän kaupungin peruskoulujen yhteisten toimintaperiaatteiden luomisesta.

Koska toimintatutkimus oli ollut käytössä vasta vuoden, opettajat olivat varovaisia kommentoimaan sitä, kuinka paljon saadut tulokset olivat tulosta kiusaamisen vastaisesta toiminnasta ja kuinka paljon kiusaamistilanteet luokissa olivat muuttuneet muista tekijöistä johtuen. Toimintasuunnitelma oli joka tapauksessa jo ehtinyt vaikuttaa yleiseen ilmapiiriin niin oppilaiden, vanhempien kuin opettajienkin kesken. Oppilaat tiesivät nyt varmasti, että kiusaaminen ei ole hyväksyttävää missään olosuhteissa, vanhempia rauhoitti tieto siitä, että opettajilla oli selkeät toimintamallit sen suhteen, kuinka kiusaamistilanteissa toimitaan ja opettajat kokivat saavansa nyt aikaisempaa enemmän tukea toisiltaan, kun ongelmia ei tarvinnut selvittää enää yksin.

## 9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus on esitelty eri keinoin kuinka kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Luotettavuutta on pyritty esittämään reliabiliteetin ja validiteetin käsitteistä lähtien, tosin usein muuttaen niitä laadulliseen tutkimukseen paremmin sopiviksi. (Syrjälä & Numminen 1988, 135.) Tällöin voidaan puhua esimerkiksi tutkimuksen uskottavuuden osoittamisesta tai tulosten soveltamisesta ja toistamismahdollisuuksista (Guba & Lincoln 1981, 103-126). On kuitenkin muistettava, että kvantitatiivisten tutkimusten luotettavuuden arviointimenetelmiä on kehitelty huomattavasti pidempään kuin kvalitatiivisen tutkimuksen vastaavia menettelyjä (Syrjälä & Numminen 1988, 135-136). Toimintatutkimuksen uskottavuuden osoittaminen on monivaiheinen prosessi eikä sitä voida tarkastella erillään tutkimusprosessista tai raportoinnista (Syrjälä & Numminen 1988, 145).

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan tieteellisen löydöksen tarkkuutta eli sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta. Tutkimuksen sisäinen validiteetti merkitsee sitä, miten hyvin tutkimusraportti vastaa osallistujien määritelmiä ja näkemyksiä tutkitusta tilanteesta. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan sen sijaan tutkimuksen yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. (Syrjälä & Numminen 1988, 136, 142.)

Sisäisessä validiteetissa on kyse tutkimuksen uskottavuudesta, jota voidaan pyrkiä lisäämään käsittelemällä tutkimusraportissa negatiivisia tapauksia, vaihtoehtoisia selityksiä ilmiöistä ja triangulaatiolla (Syrjälä & Numminen 1988, 139-140). Perinteisesti triangulaatiolla tarkoitetaan useamman kuin yhden menetelmän käyttöä tutkimuksessa. Mitä enemmän käytetyt menetelmät ovat toisilleen vastakohtaisia, sitä luotettavammaksi tutkimus katsotaan. (Cohen & Manion 1985, 254-155.) Triangulaatio voidaan nähdä myös laajempänä ilmiönä, ja puhutaankin menetelmä-, tietolähde- ja tutkijatriangulaatiosta, joiden kaikkien avulla pyritään vähentämään systemaattisia virheitä tutkimusaineistosta. Triangulaatiota on esimerkiksi se, kun kahden eri menetelmän avulla saatuja tuloksia verrataan toisiinsa, tai kun kahta eri tietolähdettä tai useamman tutkijan näkökulmia tutkittavasta aiheesta verrataan keskenään (Syrjälä & Numminen 1988, 140-142.)

Tutkimuksen ulkoista validiteettia voidaan lisätä tiheällä kuvauksella, jonka avulla lukijan on mahdollista vertailla tutkimustilannetta toiseen tilanteeseen. Ulkoiseen validiteettiin

kuuluu myös se, miten hyvin tutkimuksen eri osat, keskeiset käsitteet, kohde ja sen ominaisuudet on kuvattu ja määritelty. Toisaalta se, missä määrin tutkija käyttää saman tai läheisten alojen tutkijoiden käyttämiä käsitteitä, määritelmiä ja tutkimusmenetelmiä liittyvät siihen, miten hyvin tutkimuksen tulokset on siirrettävissä. (Syrjälä & Numminen 1988, 142-143.)

Toimintatutkimus on tutkimusstrategia, ei -tekniikka. Siinä käytetään pitkälti samoja tiedonhankintatekniikoita kuin muissakin tutkimusstrategioissa. Toimintatutkimus eroaa kuitenkin muista tutkimusstrategioista siinä, ettei sen tarkoitus ole vain prosessin objektiivinen tutkiminen, vaan sen kehittäminen ja sosiaalisen ympäristön muuttaminen. (Carr & Kemmis 1983 Suojanen 1992, 46 mukaan.) Tällöin myös tutkimuksen validiteettia joudutaan tarkastelemaan uudesta näkökulmasta (Suojanen 1992, 46).

Salner toteaa, ettei toimintatutkimuksen kohdalla ole relevanttia perinteiseen tapaan pohtia empiiriseen tutkimukseen liittyvää validiteettia. Käsite on liian kapea-alainen ja onkin mielekkäämpää puhua perustellun tiedon vaatimuksesta. Tärkeiksi nousevat myös humanistiset käsitteet: keskustelu, merkittävyys, johdonmukaisuus sekä affektiivinen voimakkuus. (Salner 1989, 47, 68-69.) Toimintatutkimuksen validiteetin kriteerinä täytyy pitää myös sitä, onko tutkimuksella saavutettu tieto-taito parantanut osallistujien toimintaedellytyksiä tutkimuksen kohteena olevassa prosessissa. Kurtakon mielestä keskeistä ei ole tieto sinänsä vaan kyky saada tietoa. (Kurtakko 1990, 15, 17.)

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta ja johdonmukaisuutta tai sisäistä yhtenäisyyttä. Sen osoittaminen katsotaan usein kvalitatiivisessa tutkimuksessa validiteetin osoittamista vaikeammaksi. Reliabiliteettia tarkastellessa on tavallista kiinnittää huomiota siihen, miten yksityiskohtaisesti tutkimus on raportoitu, miten yksimielisiä tutkimukseen osallistuneet ovat tuloksista ja millaisia tuloksia eri menetelmillä on saatu. Kaksi viimeksi mainittua tekijää liittyvät kiinteästi tutkija- ja menetelmätriangulaatioon. (Syrjälä & Numminen 1988, 143, 145.)

Ulkoisella reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, miten samanlaisiin tuloksiin toinen tutkija voisi päästä samassa tutkimuskohteessa samoja metodeja käyttäen, tosin toistettavuutta on käytännössä lähes mahdoton testata. Tutkijan on siksi raportoitava tutkimusprosessin eri vaiheista ja menetelmistä mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi nähdä, että tulokset perustuvat tosiasioihin eivätkä tutkijan intuition. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.)

Sisäisellä reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, miten yksimielisiä tutkimuksessa mukana olleet

tutkijat ja muut osalliset ovat tuloksista. Kyse on siis siitä, ovatko eri havainnoitsijoiden käsitykset tutkittavasta asiasta niin yhtenäisiä, että niiden avulla voidaan tehdä samanlaisia ilmiötä koskevia päätelmiä. (Syrjälä & Numminen 1988, 144.) Tarvittaessa tutkimuksen reliabiliteettia voi olla tarkastelemassa myös tutkimuksen ulkopuolinen tutkija tai ryhmä (Guba & Lincoln 1981, 122). Toimintatutkimuksessa kohdeyhteisön osallistuminen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on kuitenkin luontevaa, sillä kaikilla on käsitys tutkimuksen tavoitteista ja kulusta. Näin ollen ulkopuolista apua luotettavuuden tarkasteluun ei tarvita.

Tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin arvioiminen on kokonaisuutena prosessi, jossa asiat kietoutuvat toisiinsa eikä niitä voi käsitellä toisistaan erillisinä. Jäykkä jaottelu sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin tai reliabiliteettiin ei ole mielekästä. (Syrjälä & Numminen 1988, 145.) Järkevämpää on tarkastella kokonaisuutta ja arvioida tutkimusta monesta eri näkökulmasta, mahdollisimman monen henkilön suorittamana.

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkija-, menetelmä- ja tietolähdetriangulaatio. Jo yksistään se, että tutkijoita on kaksi lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä kaikissa tutkimuksen vaiheissa molempien tutkijoiden omat näkökulmat toivat lisänsä tutkimuskohteen tarkasteluun. Tutkimuksessa pyrittiin huomioimaan myös tutkimuskoulun näkemykset projektin kulusta ja tutkimustuloksista. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja heidän oppilaidensa mielipiteet koulun kiusaamisen vastaisesta projektista ovat olennainen osa tutkimusta ja lisäävät tutkijoiden tekemien johtopäätösten rinnalla tutkimuksen luotettavuutta.

Tässä tutkimuksessa käytettiin useita eri tutkimusmenetelmiä, joilla tutkittiin samaa ilmiötä eri näkökulmista. Kaikki tutkimustulokset kertovat koulun kiusaamisen vastaisen toiminnan onnistumisesta tavalla tai toisella. Tutkimustulokset ovat arvokkaita myös projektin jatkokehittämistä ajatellen. Opettajat saavat monipuolista tietoa luokkiensa sosiaalisesta ilmapiiristä ja kiusaamiseen liittyvistä tekijöistä. Tutkimuksessa on käytetty paljon lähteitä, joista on löydetty toisiaan tukevia tai toisaalta toisensa kumoavia tutkimustuloksia. Salmivallin tutkimusten osuus nousee merkittäväksi, mutta näiden tutkimusten lisäksi on kiusaamiseen liittyvien tekijöiden selvittämiseksi käytetty hyväksi monipuolisesti myös muita niin kotimaisia kuin ulkomaisiakin tutkimustuloksia.

Tutkimuksen raportoinnissa on pyritty kuvaamaan kaikki oleellinen tutkimuksen kulusta mahdollisimman tarkasti. Tutkimuskoulusta ja -luokista on pyritty antamaan niin



yksityiskohtainen kuvaus kuin vain on mahdollista ilman, että tutkittavien tunnistamattomuus vaarantuisi. Käytetyt tutkimusmenetelmät on selvitetty niin tarkasti, että periaatteessa tutkimuksen pystyisi toistamaan uudelleen samoja menetelmiä käyttäen. Tutkimustuloksia on esitetty liitteissä; niissä on myös esitetty useammalla menetelmällä saatuja tuloksia, jolloin tietystä luokasta tai oppilaasta on mahdollista saada monipuolisempi kuva. Esitettyjen tulosten avulla lukija voi tarkistaa tutkijoiden tekemät päätelmät ja tehdä omat johtopäätöksensä saaduista tuloksista.

Tutkimuksessa käytetään jo aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyjä käsitteitä ja määritelmiä. Vieraammat ja tärkeimmät termit on pyritty määrittelemään niin, että lukija tietää mitä niillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Tutkimuskoululla tieto-taito on tutkimuksen aikana selvästi lisääntynyt. Tätä voidaan pitää merkinä koulun projektin onnistumisesta ja sen voidaan katsoa myös kuvaavan tutkimuksen validiteettia. Tutkimuksen tarkoitus - interventio koulun toimintaan ja koulun oman toiminnan aktivoiminen - on tältä osin saavutettu.

## 10 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa analysoitu koulun projekti kiusaamisen hoitamiseksi ja ehkäisemiseksi suunniteltiin ja toteutettiin lähinnä Rõngän ja Rolandin toimintasuunnitelmia mukaillen. Koulu otti toiminnassaan huomioon kaikki kiusaamisongelman selvittämisen kannalta tärkeät tahot eli oppilaat, heidän vanhempansa ja koko koulun henkilökunnan. Vain tällä tavoin, kaikki osapuolet huomioimalla, voidaan ylipäänsä saavuttaa yhteinen, kiusaamisen vastainen ilmapiiri. Lähtökohdat hyvien tulosten saavuttamiseksi olivat siis koululla kunnossa.

Jos tutkimuskoulun kiusaamisen vastaisen projektin onnistumista tarkastellaan pelkästään kiusaamisen määrällisten muutosten perusteella, ei koulun tilanne näytä kovin valoisalta. Kiusattujen oppilaiden määrä on pysynyt samana, puolustajien määrä vähentynyt ja hiljaisten hyväksyjien määrä kasvanut. On kuitenkin muistettava, että tutkimusluokan 4 tilannetta vuonna 2000 ei tiedetä ja että tutkimusluokka 2 on muuttunut oppilaspuhjaltaan paljon edellisestä mittauskerrasta. Oppilaspuhjaltaan lähes samana pysyneen tutkimusluokan 1 tulokset olivat kaikkein rohkaisevimpiä. Vaikka luokalta pois lähteneen kiusaajan tilalle olikin noussut uusi kiusaaja ja hänen ympärilleen muodostunut apurien ja kannustajien joukko, luokalta löytyi enää vain yksi kiusattu oppilas, joka täytti 30 prosentin kriteerin. Kiusaamisen jatkumisesta huolimatta tämäkin oppilas kertoi, että omassa luokassa tilanne on parantanut vuoden takaisesta huomattavasti. Lisäksi kaikki luokan oppilaat saivat sekä puolustaja että hiljainen hyväksyjä -pisteitä, mikä kertoo luokan tilanteen parantumisesta.

Kaikkia tutkimusluokkien oppilaiden rooleja tarkasteltaessa voidaan todeta, että kiusaamistilanteissa roolit jakautuivat selvästi poikien ja tyttöjen rooleihin. Tytöt toimivat lähinnä puolustajina ja hiljaisina hyväksyjinä, pojat enemmän kiusaajina, kannustajina ja apureina kuin puolustajina tai hiljaisina hyväksyjinä. Kiusatuista oppilaista puolet olivat poikia, puolet tyttöjä. Saamamme tulokset vastasivat siis melko tarkasti Salmivallin saamia tutkimustuloksia. Toisaalta kyselyn väittämät saattoivat vaikuttaa tuloksien samankaltaisuuteen, sillä epäsuoraa kiusaamista ei kyselyssä juuri mitata.

Oppilaiden suosio luokassa oli yhteydessä heidän kiusaamistilanteiden rooleihinsa. Kaikilla tutkimusluokilla kiusatut olivat torjuttuja oppilaita. Kiusaajat, apurit ja kannustajat olivat pääasiassa ristiriitaisia tai torjuttuja ja suosituimpia oppilaita olivat lähinnä puolustajat ja hiljaiset hyväksyjät. Tutkimusluokilla 1 ja 4 oppilaiden ystävyys- ja vihasuhteet olivat selvästi

sidoksissa kiusaamistilanteiden rooleihin, kun taas tutkimusluokalla 2 ne olivat selvästi sukupuolisidonnaisia. Tämän luokan kohdalla voidaankin pohtia sitä, antavatko tietyssä iässä olevat oppilaat sosiometrisessä mittauksessa toisilleen pisteitä pääasiassa sukupuolen mukaan siten että samaa sukupuolta oleville annetaan hyvät pisteet ja toista sukupuolta oleville huonot, eikä välimuotoja juuri tunneta. Vai onko tämä ilmiö paremminkin seurausta luokan ilmapiiristä ja kirjoittamattomista säännöistä, joiden mukaan toisen sukupuolen edustajia tuleekin vähän inhota.

Tutkimusluokkien oppilaiden mielipiteet kiusaamisen vastaisesta projektista olivat varsin positiivisia. Tutkimusluokan 3 oppilaiden antama palaute Salmivallin kyselyn tarpeellisuudesta heti kyselyn suorittamisen jälkeen oli varsin myönteistä: asiaa pidettiin tutkimisen arvoisena. Mittari sinänsä tosin sai aika paljon kielteistäkin palautetta: se koettiin epäselväksi ja vaikeaksi täyttää.

Myös tutkijat löysivät kyselylomakkeesta parannettavia kohtia. Osa väittämistä oli oppilaille liian vaikeatajuisia. Tutkimusluokassa 1 tästä syntyvät ongelmat vältettiin selittämällä vaikeimmat kysymykset helpommin tai esimerkin avulla. Väittämä: "tulee paikalle katsomaan, kun jotakuta kiusataan", aiheutti ehkä eniten väärinkäsityksiä. Tämä kysymys kuului kannustajaväittämiin, mutta hyvin monet puolustajat saivat pisteitä tässä kohdassa. Täytyyhän kiusaamispaikalle tulla katsomaan, mitä tapahtuu, ennen kuin voi ryhtyä puolustamaan kiusattua. Toinen väittämä, jonka osa oppilaista oli ymmärtänyt väärin oli hiljainen hyväksyjä -väittämä: "ei ole kenenkään puolella". Osa oppilaista ymmärsi, että väittämällä etsitään oppilaita, jotka ovat ilkeitä kaikille ja siksi kiusaajat ja apurit saivat pisteitä tässä kohdassa.

Salmivallin kysely antoi kuitenkin melko luotettavia tuloksia siitä, missä roolissa oppilaat toimivat kiusaamistilanteissa, sillä kolmen kysymyksen yhteispisteet kertoivat oppilaan roolin. Suurempi puute kyselyssä onkin se, ettei se mittaa yhtä hyvin epäsuoraa kuin suoraa kiusaamista. Monet väittämät viittaavat selvästi suoriin kiusaamismuotoihin (tulee paikalle katsomaan, kun jotakuta kiusataan; auttaa kiusaajaa, esim. ottamalla kiinni sen, jota kiusataan; kannustaa sanoen esim. "näytä sille!"; ... ). Sen sijaan epäsuoran kiusaamisen muotoja kyselyssä ei esiinny lainkaan. Tämä johtaa siihen, että ainoastaan ne oppilaat, jotka ovat sisäistäneet Salmivallin kyselyssä käytettävän kiusaamisen määritelmän, pystyvät vastaamaan niin, että myös epäsuorilla kiusaamistavoilla kiusaavat oppilaat saavat kiusaamispisteitä.

Oppilaiden mielipiteet koulun kiusaamisen vastaisesta projektista osoittivat, että projekti on toiminut. Luokkien ilmapiirien katsottiin yleisesti muuttuneen paremmiksi, kiusaamisesta on puhuttu luokissa, kiusaamista oli nähty vain vähän ja koulun kiusaamisen vastaisen toiminnan arvioitiin onnistuneen hyvin. Oppilaiden mielestä useat henkilöt olivat todella puuttuneet kiusaamistilanteisiin. Oppilaat olivat sisäistäneet kiusaamisen määritelmän melko hyvin ja heillä oli selkeä käsitys (muutamia oppilaita lukuun ottamatta) siitä, että aikuiset ratkaisevat kiusaamistilanteet. Suuri osa oppilaista myös tiesi omasta roolistaan riippumatta, että heidän tulisi kiusaamistilanteissa joko puolustaa kiusattua tai ainakin kertoa kiusaamisesta jollekin aikuiselle. Joidenkin oppilaiden vastaukset olivat oppilaskyselyssä arveluttavan positiivisia. Toisaalta on oletettava, että suurin osa oppilaista on halunnut antaa todenmukaisen kuvan koulun projektin onnistumisesta, sillä he tunsivat sen selvästi tärkeäksi asiaksi.

Tutkimuksessa käytetyt menetelmät eivät siis välttämättä antaneet täysin todenmukaista kuvaa koulun kiusaamistilanteesta ja siinä tapahtuneista muutoksista. Kyselyissä ja haastatteluissa voidaan aina antaa vain sellaista tietoa, joka antaa itsestä tai tutkittavasta asiasta hyvän kuvan. Toveriarvioinnissa kukaan oppilaista ei tosin voinut vaikuttaa oman roolinsa määräytymiseen, koska rooli määräytyi muiden oppilaiden antamien pisteiden perusteella itselle annetuista pisteistä huolimatta. Muutama oppilas yrittikin selvästi parantaa omaa kuvaansa antamalla itselleen puolustaja- ja hiljainen hyväksyjä -pisteitä, vaikka heidät lopullisten tulosten perusteella määriteltiin esimerkiksi kiusaajiksi ja apureiksi. Se tosin oli toveriarvionnissakin mahdollista, että oppilaat saattoivat antaa positiivisissa väittämässä pisteitä ystävilleen ja negatiivisissa väittämässä sellaisille oppilaille, joista eivät pitäneet. Tällaista ei kuitenkaan ainakaan suuressa mittakaavassa ilmennyt, sillä esimerkiksi kiusaajien ystävät mainitsivat heidät rehellisesti kiusaajiksi. Sosiometrisessä mittauksessa oppilaiden ystävyys- ja vihasuhteet puolestaan saivat tulla ja tulivatkin selvästi esille.

Tutkimusluokkien opettajien ryhmähaastattelussa ryhmä toimi suurimpana kontrolloivana tekijänä. Opettajien sitoutuminen projektiin ja halu tietää todellisia tuloksia sen onnistumisesta estivät asioiden kaunistelun. Muutenkin opettajat olivat paremminkin ylivarovaisia kehuaan saavutuksiaan kuin toisin päin. Kaiken kaikkiaan opettajat vaikuttivat varsin tyytyväisiltä projektin onnistumiseen, vaikka työ koululla onkin vasta alulla. Kehittämistä on vielä paljon ja mikä onkin tärkeintä, opettajat tuntuivat tiedostavan tämän. Tärkeintä olisikin nyt, että projektin tavoitteista ei anneta periksi ja että työtä jatketaan yhä.

Kiusaamisen vastaisen toimintasuunnitelman todellinen sisäistäminen niin yksittäisen opettajan kuin koko koulunkin tasolla vaatii oman aikansa.

Toimintatutkimus ja sen tulokset ovat aina sidoksissa aikaan ja paikkaan, joten sellaisenaan toisilla kouluilla ei tätä projektia kannata pyrkiä toistamaan eikä tuloksiakaan voida yleistää. Yleistäminen ei onnistu edes tutkimuskoulun sisällä niin, että voitaisiin sanoa koululla saavutetun tietynlaisia tuloksia. Tulokset ovat ennen kaikkea luokkakohtaisia, sillä tutkimusluokkien kohdalla huomattiin selvästi, miten paljon tuloksiin vaikuttavat kussakin luokassa tapahtuneet kiusaamisen vastaisen toiminnan ulkopuoliset muutokset kuten oppilasohjan muutokset. Kannustamme kuitenkin lainaamaan ja kokeilemaan rohkeasti tutkimuskoululla keksittyjä ja testattuja hyviä ideoita ja toimintamalleja, joista voi muokata ja kehittää eteenpäin omalle koululle sopivia toimintasuunnitelmia. Kiusaamisen vastainen toiminta kannattaa kyllä, kun toimintaan sitoudutaan!

## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjäla, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa. H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Porvoo: WSOY, 11–24.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava
- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 2000. Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior (A Review Journal)* 5, 191–200.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is reflection in learning. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page, 7–40.
- Bowers, L., Smith, P. & Binney, V. 1992. Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy* 14, 371–387.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer press.
- Cohen, L. & Manion, L. 1985. *Research Methods in Education*. 2. painos. London: Croom Helm.
- Coie, J., Dodge, K. & Coppotelli, H. 1982. Dimension and types of social status: a Cross-age perspective. *Developmental Psychology* 18, 557–570.
- Eskola, A. 1966. *Sosiologian tutkimusmenetelmät 2*. Porvoo: WSOY
- Eskola, A. 1984. Tutkijan teoreettinen ihmiskuva ja sen moraaliset seuraukset. *Sociologia* 21, 121–127.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eslea, M. & Smith, P.K. 1998. The long term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. *Educational Research* 40, 203–218.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiivisen kenttätöön menetelmät*. Porvoo: WSOY

- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1981. *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hamarus, P. 1998. *Älä kiusaa mua! Miten tunnistan ja estän koulukiusaamisen*. Länsi-Suomen lääninhallitus. Julkaisusarja 10.
- Harjunkoski, S.-M. & Harjunkoski, R. 1994. *Kiusanhenki lapsen kengissä*. Porvoo: WSOY.
- Hartup, W.W. 1982. *Lapset ja heidän ystävänsä*. Teoksessa: H. Mc Gurk (toim.) *Lapsen sosiaalinen kehitys*. L. Kantee & M. Salo (suom.) Espoo: Welin + Göös, 158–196
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. *Mitä on toimintatutkimus?* Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Porvoo: WSOY, 25–62.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. *Teemahaastattelu*. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita* 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1993. *Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna*. Porvoo: WSOY.
- Josephson, W. 1987. *Television violence and children's aggression: Testing the priming, social script and disinhibition predictions*. *Journal of Personality and Social Psychology* 53, 882–890.
- Jyrinki, E. 1976. *Kysely ja haastattelu tutkimuksessa*. 2., uudistettu painos. Helsinki: Gaudeamus
- Jyrkämä, J. 1978. *Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä*. *Sosiaalipolitiikka* 37–70.
- Kangas, A. 1979. *Toimintatutkimuksen käytäntö*. *Sosiaalipolitiikka*, 221–226.
- Kemmis, S. 1994. *Action research*. Teoksessa T. Husén and N. Postlewaithe (toim.) *International encyclopedia of education*. Volume 1. Exeter: Elsevier
- Kemmis, S. 1985. *Action research and the politics of reflection*. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page, 139–163.

- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), 63–83.
- Kohonen, V. 1988. Aineenopettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämistä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa V. Meisalo & K. Samavuori (toim.) Ainedidaktiikan tutkimus ja tulevaisuus 2. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 68.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista - opettajat oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisön uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 66–89.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs N. J.: Prentic-Hall.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsinki: Otava.
- Kurtakko, K. 1989. Toiminta, ajattelu, tieto. Opetus kasvuympäristöstä orientoituvaksi - projektin loppuraportti. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 2. Rovaniemi.
- Kurtakko, K. 1990. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. TUKU - projektin loppuraportti 2. osa: Projektissa käytetyn toimintatutkimusmallin lähtökohdat ja kokemuksia sen soveltamisesta. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 14. Rovaniemi.
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Berts, M. & King, E. 1982. Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45 – 52.
- Laukkanen, R. 2000. Koulujen työrauhaongelmat kärjistyvät Ranskassa. *Opettaja* 7, 24.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Opetushallitus. 109–130.



- Merenheimo, J. 1990. Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74.
- Moilanen P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), 85–110.
- Munthe, E. 1989. Bullying in Scandinavia. Teoksessa E. Roland & E. Munthe (toim.) *Bullying. An International Perspective*. London: David Fulton Publishers, 66–78.
- Newell, R. 1993. Questionnaires. Teoksessa N. Gilbert (toim.) *Researching Social Life*. Melksham: The Gromwell Press, 94–115.
- Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 52–65.
- Nixon, J. 1981. *Teachers' Guide to Action Research. Evaluation, Enquiry and Development in the Classroom*. London: Grant McIntyre Ltd.
- Olweus, D. 1973(a). *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbning*. Stockholm: Almqvist & Wicksell.
- Olweus, D. 1973(b). *Personality factors and aggression—with special reference to violence within the peer group*. Reports from institute of psychology, 4. University of Bergen, Norway.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Suom. M. Mäkelä. Helsinki: Otava.
- Ohsako, T. 1997. *Tackling school violence worldwide: a comparative perspective of basic issues and challenges*. Teoksessa T. Ohsako (toim.) *Violence at school. Global issues and interventions*. Lausanne: Presses Centrales, 7–19.
- Penttilä, E. 1994. *Turvallinen koulu*. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. 1996. 3., korjattu painos. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Perusopetuslaki 1999*.
- Pikas, A. 1987a. *Irti kouluväkivallasta*. Suom. E. Pilvinen. Espoo: Weilin + Göös.
- Pikas, A. 1987b. *Så bekämpar vi mobbning i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Pikas, A. 1982. *The common concern method for the treatment of mobbing*. Teoksessa E. Roland & E. Munthe (toim.), 91–104.
- Randall, P. 1996. *A Community Approach to Bullying*. Exeter: BPC Wheatons Ltd.

- Rivers, I. & Smith, K. 1994. Types of bullying. *Aggressive Behavior* 20, 359–368.
- Roland, E. 1982. A system oriented strategy against bullying. Teoksessa E.Roland & E. Munthe (toim.), 143–151.
- Roland, E. 1983. Kiusanteosta toveruuteen. Suom. K. Manninen & M.-L. Zetterberg. Helsinki: Otava.
- Salmivalli, C. 1998a. Koulukiusaaminen. Kalvosarja peruskoulun ala-asteelle. Kasvattajan käsikirja. Ehdotuksia keskustelun/työskentelyn pohjaksi. Helsinki: Edita.
- Salmivalli, C. 1998b. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. 1996. Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology* 38, 305–312.
- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, K. 1996. How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior* 22, 99–109.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1996. Bullying as group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior* 22, 1–15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. 1996. Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two-year follow-up. *Aggressive Behavior* 24, 205–218.
- Salner, M. 1989. Validity in human science research. Teoksessa S. Kvale (toim.) *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur, 47–72.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.
- Stenhouse, L. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Finn Lectura.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

- Toikka, K. 1984. Toteava ja kehittävä työntutkimus eli voiko ja kannattaako ihmistä tutkia työssä ihmisenä? *Psykologia* 4, 259–265.
- Udd-Ståhl, H. 1994. *Varokaa koulua!* Suom. H. Kaskimies. Otalampi: Sahlgrens.
- Uusitalo, H. 1997. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkimuksen maailmaan.* 1.-5. painos. Porvoo: WSOY.
- Vartiainen, M., Teikari, V. & Pukkis, A. 1989. *Psykologinen työnopetus.* Hämeenlinna: Otakustantamo.
- Wahlström, R. 1996. *Suvaitsevuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta.* Porvoo: WSOY.
- Whitney, I. & Smith, P. K. 1993. A survey of the nature and extend of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research* 35, 3–26.

## Liite 1

### HYVÄT \*\*\* KOULUN OPPILAIDEN VANHEMMAT

Olemme Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen neljännen vuosikurssin opiskelijoita. Teemme päättötyönämme tutkimusta \*\*\* koulun koulukiusaamisen vastaisesta projektista. Tutkimuksen tarkoituksena on arvioida projektin onnistumista koulukiusaamisen vähentämisessä ja ehkäisemisessä. Tutkimus kestää tammikuusta 2000 tammikuuhun 2001. Jotta voisimme toteuttaa suunnittelemaamme tutkimuksen, tarvitsemme Teiltä, koulun oppilaiden vanhemmilta kirjallisen luvan lapsenne osallistumisesta siihen liittyviin kyselyihin. Kaikki tiedot käsitellään luottamuksella.

Pyydämme palauttamaan alla olevan kyselyn täytettynä luokan opettajalle \_\_\_\_\_  
mennessä.

Ystävällisin terveisin:

Anu Immonen

p. \*\*\*

Hanna Muona

p. \*\*\*



\*\*\* koulun \_\_\_\_ luokan oppilas \_\_\_\_\_

saa osallistua  ei saa osallistua

koulukiusaamiseen liittyviin kyselyihin.

Vanhemman allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Palautettava \_\_\_\_\_ mennessä!

## Liite 2 Salmivallin itsearviointilomake

Oma nimi:

### KOULUKIUSAAMINEN

Kouhukiusaamisella tarkoitetaan, että joku oppilas joutuu **toistuvasti** saman tai muiden luokkien oppilaiden kiusaamisen kohteeksi. Kiusaajia voi olla yksi tai useampia. Kiusaaminen voi olla esim. tönimistä, lyömistä, haukkumista ja pilkkaamista, yksin jättämistä, ilkeiden juttujen puhumista takanapäin tai mitä tahansa sellaista toimintaa, jolla pyritään vahingoittamaan tai loukkaamaan toista.

Kiusaamisesta ei ole kysymys, kun kaksi tasaväkistä oppilasta riitelee tai tappelee keskenään. Kiusaamista eivät myöskään ole satunnaiset, milloin keneenkään kohdistuvat hyökkäykset. Kiusaamista on se, että yhdelle ja samalle oppilaalle aiheutetaan **toistuvasti paha mieltä**.

1. Onko sinun luokallasi joku oppilas, jota kiusataan koulussa?

Kyllä \_\_\_

Ei \_\_\_

2. Ketä tai keitä oppilaita sinun luokallasi kiusataan? Kirjoita kiusattujen oppilaiden nimet tähän.

---

---

3. Onko sinua kiusattu tämän lukukauden aikana edellä kuvatulla tavalla (toistuvasti)?

Kyllä \_\_\_

Ei \_\_\_

4. Oletko sinä itse kiusannut jotakuta koulussa tämän lukukauden aikana?

Kyllä \_\_\_

Ei \_\_\_

**Liite 3 (1/2) Salmivallin toveri-arviointilomake**

9. Mieti nyt, mitä kukin luokkasi oppilas tekee silloin, kun **jotakuta toista kiusataan**? Ajattele viimeisen kahden viikon aikana sattuneita kiusaamistilanteita. Lue yksi lause kerrallaan ja arvioi jokaisen luokkatoverisi kohdalta, miten tyypillistä kukin mainittu käyttäytymistapa on hänelle kiusaamistilanteissa.

**Käytä seuraavaa asteikkoa:**

1= joskus

2= usein

Jätä tyhjäksi niiden oppilaiden kohta, jotka eivät mielestäsi ole viimeisen kahden viikon käyttäytyneet mainitulla tavalla. **Muista arvioida myös itsesi!**

1. Aloittaa kiusaamisen																				
2. Tulee paikalle katsomaan, kun jotakuta kiusataan																				
3. Pysyy kiusaamistilanteista ulkopuolisena																				
4. Yrittää saada toiset lopettamaan kiusaamisen																				
5. Auttaa kiusaajaa esim. ottamalla kiinni sen, jota kiusataan																				
6. Lohduttaa kiusattua tai kehottaa tätä kertomaan opettajalle																				
7. Keksii aina uudenlaisia kiusaamistapoja																				

**jatkuu...**

**jatkuu**

Jalka arviointia samaan tapaan kuin edellisellä sivulla!

1= joskus  
2= usein

Jetä lyhyiksi niiden oppitaiton kohta, jotka eivät mielestäsi ole viimeisen kahden viikon aikana käytettyneet mainituilla tavalla. Muista arvioida myös itseä!

8. Ei ole yleensä paikalla kiusaamisihtailteissa																							
9. Saa toiset mukaan kiusaamiseen																							
10. Kiusaa muiden mukana, jos muut aloittavat																							
11. Pyrkii toisia lopettamaan kiusaamisen																							
12. Naureskelee vieressä																							
13. Ei ole kenenkään puolella																							
14. Kannustaa kiusaajaa huudoin tai esim. sanottamalla: "Näytä sille!"																							
15. Avustaa kiusaajaa																							

## Liite 4

### ITSEARVIOINNIN TULOKSET TUTKIMUSLUOKALLA 1

1. Onko sinun luokallasi oppilas, jota kiusataan koulussa?

	Kevät 2000		Kevät 2001	
	Mainintojen määrä	Prosentit	Mainintojen määrä	Prosentit
Kyllä	14	77,8 %	5	38,5 %
Ei	4	22,2 %	8	61,5 %

2. Ketä tai keitä oppilaita luokallasi kiusataan?

	Kevät 2000		Kevät 2001	
Oppilas	Mainintojen määrä	Prosentit	Mainintojen määrä	Prosentit
N	10	55,6 %	4	30,8 %
I	7	38,9 %	1	7,7 %
B	1	5,6 %	-	-
C	1	5,6 %	1	7,7 %
G	1	5,6 %	-	-
J	1	5,6 %	-	-
M	1	5,6 %	-	-
P	1	5,6 %	-	-
R	1	5,6 %	-	-
A	-	-	1	7,7 %
F	-	-	1	7,7 %

3. Onko sinua kiusattu tämän lukukauden aikana?

	Kevät 2000		Kevät 2001	
	Mainintojen määrä	Prosentit	Mainintojen määrä	Prosentit
Kyllä	10	55,6 %	3 (N, C, L)	23,1 %
Ei	8	44,4 %	10	76,9 %

4. Oletko sinä itse kiusannut jotakuta koulussa tämän lukukauden aikana?

	Kevät 2000		Kevät 2001	
	Mainintojen määrä	Prosentit	Mainintojen määrä	Prosentit
Kyllä	6	33,3 %	1 (F)	7,7 %
Ei	12	66,7 %	12	92,3 %



## Liite 5

### ITSEARVIOINNIN TULOKSET TUTKIMUSLUOKALLA 2

1. Onko sinun luokallasi oppilas, jota kiusataan koulussa?

	Kevät 2000		Kevät 2001	
	Mainintojen määrä	Prosentit	Mainintojen määrä	Prosentit
Kyllä	8	53,0 %	7	41,2 %
Ei	7	47,0 %	10	58,9 %

2. Ketä tai keitä oppilaita luokallasi kiusataan?

	Kevät 2000		Kevät 2001	
Oppilas	Mainintojen määrä	Prosentit	Mainintojen määrä	Prosentit
Ö	9	60,0 %	-	-
L	1	7,0 %	6	35,2 %
H	-	-	4	23,5 %
D	-	-	3	17,6 %
J	-	-	2	11,8 %
U	-	-	1	5,9 %

3. Onko sinua kiusattu tämän lukukauden aikana?

	Kevät 2000		Kevät 2001	
	Mainintojen määrä	Prosentit	Mainintojen määrä	Prosentit
Kyllä	1 (L)	7,0 %	2 (D, L)	11,8 %
Ei	14	93,0 %	15	88,2 %

4. Oletko sinä itse kiusannut jotakuta koulussa tämän lukukauden aikana?

	Kevät 2000		Kevät 2001	
	Mainintojen määrä	Prosentit	Mainintojen määrä	Prosentit
Kyllä	0	0 %	0	0 %
Ei	15	100 %	17	100 %

## Liite 6

### ITSEARVIOINNIN TULOKSET TUTKIMUSLUOKALLA 3

1. Onko sinun luokallasi oppilas, jota kiusataan koulussa?

	Mainintojen määrä	Prosentit
Kyllä	7	25,0 %
Ei	21	75,0 %

2. Ketä tai keitä oppilaita luokallasi kiusataan?

Oppilas	Mainintojen määrä	Prosentit
Z	5	18,0 %
U	4	14,0 %
P	1	4,0 %
Q	1	4,0 %
V	1	4,0 %

3. Onko sinua kiusattu tämän lukukauden aikana?

	Mainintojen määrä	Prosentit
Kyllä	2 (Q, Z)	7,0 %
Ei	26	93,0 %

4. Oletko sinä itse kiusannut jotakuta koulussa tämän lukukauden aikana?

	Mainintojen määrä	Prosentit
Kyllä	1 (D)	4,0 %
Ei	27	96,0 %

## Liite 7

### ITSEARVIOINNIN TULOKSET TUTKIMUSLUOKALLA 4

1. Onko sinun luokallasi oppilas, jota kiusataan koulussa?

	Mainintojen määrä	Prosentit
Kyllä	9	45,0 %
Ei	11	55,0 %

2. Ketä tai keitä oppilaita luokallasi kiusataan?

Oppilas	Mainintojen määrä	Prosentit
A	9	45,0 %
I	2	10,0 %
J	2	10,0 %
D	1	5,0 %
H	1	5,0 %
L	1	5,0 %
N	1	5,0 %
O	1	5,0 %

3. Onko sinua kiusattu tämän lukukauden aikana?

	Mainintojen määrä	Prosentit
Kyllä	3 (A, G, J)	15,0 %
Ei	17	85,0 %

4. Oletko sinä itse kiusannut jotakuta koulussa tämän lukukauden aikana?

	Mainintojen määrä	Prosentit
Kyllä	3 (A, G, W)	15,0 %
Ei	17	85,0 %

**Liite 8.**

**TOVERIARVIOINNIN TULOKSET TUTKIMUSLUOKALLA 1, KEVÄT 2000**

		SAADUT PISTEET					STANDARDOIDUT ARVOT					
Opp.	T/P	Ki	Ap	Ka	Hh	Pu	Ki	Ap	Ka	Hh	Pu	Rooli
B.	p	23	20	11	1	0	,89	1,34	,69	-1,05	-1,13	Ap
C.	p	2	5	4	0	6	-,33	-,18	-,26	-1,20	-,21	Ei
D.	t	0	0	0	23	2	-,44	-,69	-,80	2,08	-,83	Hh
E.	p	11	19	17	5	1	,20	1,24	1,50	-,48	-,98	Ka
F.	p	0	1	4	9	5	-,44	-,59	-,26	,09	-,36	Hh
G.	p	0	4	5	4	4	-,44	-,28	-,12	-,62	-,52	Ei
H.	t	0	0	1	13	12	-,44	-,69	-,66	,66	,72	Hh/Pu
I.	p	0	0	2	23	4	-,44	-,69	-,53	2,08	-,52	Hh*
J.	t	0	0	1	10	6	-,44	-,69	-,66	,23	-,21	Hh
K.	t	0	0	0	7	6	-,44	-,69	-,80	-,20	-,21	Ei
L.	t	0	0	3	8	21	-,44	-,69	-,39	-,06	2,11	Pu
M.	t	0	0	2	4	9	-,44	-,69	-,53	-,62	,26	Pu
N.	t	0	0	0	7	19	-,44	-,69	-,80	-,20	1,81	Pu*
O.	p	1	8	3	6	16	-,38	,12	-,39	-,34	1,34	Pu
P.	p	28	23	27	4	2	1,18	1,65	2,85	-,62	-,83	Ka
Q.	p	4	11	5	5	5	-,21	,43	-,12	-,48	-,36	Ap
R.	p	68	31	17	2	0	3,51	2,46	1,50	-,91	-1,13	Ki
S.	p	0	0	4	20	14	-,44	-,69	-,26	1,65	1,03	Hh

Ki = kiusaaja

Ap = apuri

Ka = kannustaja

Hh = hiljainen hyväksyjä

Pu = puolustaja

Ei = ei selvää roolia

Rooli = oppilaan rooli toveriarvioinnin tulosten perusteella

\* = oppilaan ensisijainen rooli on itsearviointin tulosten perusteella kiusattu

## Liite 9

### TOVERIARVIOINNIN TULOKSET TUTKIMUSLUOKALLA 1, KEVÄT 2001

Oppi	T/P	SAADUT PISTEET					STANDARDOIDUT ARVOT					Rooli
		Ki	Ap	Ka	Hh	Pu	Ki	Ap	Ka	Hh	Pu	
A.	p	6	6	4	8	7	,40	,84	,06	-,44	-,57	Ap
B.	p	25	12	8	3	4	3,27	2,42	,89	-1,12	-,99	Ki
C.	p	0	0	3	8	8	-,50	-,74	-,15	-,44	-,43	Ei
D.	t	0	0	0	23	8	-,50	-,74	-,78	1,58	-,43	Hh
E.	p	9	7	9	4	4	,86	1,10	1,10	-,98	-,99	Ap/Ka
F.	p	2	5	8	8	9	-,20	,58	,89	-,44	-,29	Ka
G.	p	5	4	6	3	11	,25	,32	,47	-1,12	-,01	Ka
H.	t	0	0	0	14	12	-,50	-,74	-,78	,37	,13	Hh
I.	p	0	0	0	21	13	-,50	-,74	-,78	1,31	,27	Hh
J.	t	0	0	0	23	11	-,50	-,74	-,78	1,58	-,01	Hh
K.	t	0	0	0	18	8	-,50	-,74	-,78	,91	-,43	Hh
L.	t	0	0	0	9	32	-,50	-,74	-,78	-,31	2,95	Pu
M.	t	0	1	0	17	5	-,50	-,74	-,78	,77	-,85	Hh
N.	t	0	0	2	7	19	-,50	-,74	-,36	-,58	1,12	Pu*
O.	p	3	7	16	3	15	-,05	1,10	2,56	-1,12	,55	Ka

Ki = kiusaaja

Ap = apuri

Ka = kannustaja

Hh = hiljainen hyväksyjä

Pu = puolustaja

Ei = ei selvää roolia

Rooli = oppilaan rooli toveriarvioinnin tulosten perusteella

\* = oppilaan ensisijainen rooli on itsearviointin tulosten perusteella kiusattu

**Liite 10**

**TOVERIARVIOINNIN TULOKSET TUTKIMUSLUOKALLA 2, KEVÄT 2000**

		SAADUT PISTEET					STANDARDOIDUT ARVOT					
Oppi	T/P	Ki	Ap	Ka	Hh	Pu	Ki	Ap	Ka	Hh	Pu	Rooli
B.	p	0	1	3	7	4	-,70	-,66	-,14	,22	-,23	Hh
H.	t	0	2	4	19	33	-,70	-,41	,23	2,69	<b>3,42</b>	Pu
J.	t	3	3	0	2	6	-,15	-,17	-1,28	-,81	<b>,02</b>	Pu
K.	t	0	1	0	9	0	-,70	-,66	-1,28	,63	-,74	Hh
L.	t	4	2	1	0	6	<b>,03</b>	-,41	-,90	-1,23	<b>,02</b>	Ki/Pu
M.	p	10	11	7	3	2	1,13	<b>1,83</b>	1,37	-,61	-,49	Ap
O.	p	11	11	10	2	8	1,31	1,83	<b>2,51</b>	-,81	,27	Ka
Q.	p	0	1	2	3	1	-,70	-,66	-,52	-,61	-,61	Ei
R.	t	5	0	2	3	0	<b>,22</b>	-,91	-,52	-,61	-,74	Ki
S.	t	0	0	0	6	2	-,70	-,91	-1,28	<b>,01</b>	-,49	Hh
T.	t	1	4	6	10	6	-,51	,08	<b>,99</b>	,83	,01	Ka
U.	p	0	0	2	3	0	-,70	-,91	-,52	-,61	-,74	Ei
V.	p	19	13	4	6	5	<b>2,78</b>	2,32	,23	,01	-,12	Ki
W.	t	0	0	3	7	20	-,70	-,91	-,14	,22	<b>1,78</b>	Pu
X.	p	0	4	5	3	12	-,70	,08	,61	-,61	<b>,77</b>	Pu
Y.	p	5	6	6	18	1	,22	,58	,99	<b>2,48</b>	-,61	Hh
Z.	t	1	1	3	6	10	-,51	-,66	-,14	,01	<b>,52</b>	Pu
Å.	p	7	8	4	6	4	,58	<b>1,08</b>	,23	,01	-,23	Ap
Ä.	p	0	2	6	5	2	-,70	-,41	<b>,99</b>	-,20	-,49	Ka
Ö.	p	14	6	3	5	0	<b>1,86</b>	,58	-,14	-,20	-,74	Ki*
Ü	t	0	1	0	2	1	-,70	-,66	-1,28	-,81	-,61	Ei

Ki = kiusaaja  
 Ap = apuri  
 Ka = kannustaja  
 Hh = hiljainen hyväksyjä  
 K = kiusattu  
 Pu = puolustaja  
 Ei = ei selvää roolia

Rooli = oppilaan rooli toveriarvioinnin tulosten perusteella  
 \* = oppilaan ensisijainen rooli on itsearvioinnin tulosten perusteella

## Liite 11

### TOVERIARVIOINNIN TULOKSET TUTKIMUSLUOKALLA 2, KEVÄT 2001

		SAADUT PISTEET					STANDARDOIDUT ARVOT					
Oppi	T/P	Ki	Ap	Ka	Hh	Pu	Ki	Ap	Ka	Hh	Pu	Rooli
A.	t	1	0	2	17	17	-,41	-,52	-,47	1,31	1,17	Hh
B.	p	0	3	3	9	15	-,50	-,19	-,31	,05	,91	Pu
C.	t	1	0	4	14	5	-,41	-,52	-,16	,84	-,40	Hh
D.	t	7	4	2	4	5	,14	-,08	-,47	-,74	-,40	Ki
E.	p	2	3	8	8	0	-,32	-,19	,44	-,11	-1,05	Ka
F.	t	0	0	0	14	15	-,50	-,52	-,77	,84	,91	Pu
G.	t	1	0	2	6	3	-,41	-,52	-,47	-,42	-,66	Ei
H.	t	0	0	0	21	27	-,50	-,52	-,77	1,94	2,47	Pu
I.	p	0	1	0	0	13	-,50	-,41	-,77	-1,37	,65	Pu
J.	t	7	3	4	8	8	,14	-,19	-,16	-,11	-,01	Ki
K.	t	0	0	0	9	1	-,50	-,52	-,77	,05	-,92	Hh
L.	t	8	1	10	7	2	,23	-,41	,75	-,26	-,79	Ka*
M.	p	7	7	24	6	12	,14	,24	2,87	-,42	,52	Ka
N.	t	0	0	0	7	11	-,50	-,52	-,77	-,26	,39	Pu
O.	p	36	39	14	2	1	2,78	3,72	1,35	-1,05	-,92	Ap
P.	t	0	1	0	11	0	-,50	-,41	-,77	,37	-1,05	Hh
Q.	p	3	4	1	2	6	-,23	-,08	-,62	-1,05	-,27	Ei
R.	t	2	2	3	2	5	-,32	-,30	-,32	-1,05	-,40	Ei
S.	t	0	0	0	14	3	-,50	-,52	-,77	,84	-,66	Hh
T.	t	7	5	7	7	5	,14	,03	,29	-,26	-,40	Ka
U.	p	2	6	3	6	6	-,32	,13	-,32	-,42	-,27	Ap
V.	p	45	29	22	2	0	3,60	2,63	2,56	-1,05	-1,05	Ki
W.	t	0	0	1	27	28	-,50	-,52	-,62	2,89	2,60	Hh
Y.	p	4	6	10	9	7	-,13	,13	,75	,05	-,14	Ka
X.	p	4	5	7	5	6	-,13	,03	,29	-,58	-,27	Ka

Ki = kiusaaja  
 Ap = apuri  
 Ka = kannustaja  
 Hh = hiljainen hyväksyjä  
 Pu = puolustaja, Ei = ei selvää roolia

Rooli = oppilaan rooli toveriarvioinnin tulosten perusteella

\* = oppilaan ensisijainen rooli on itsearvioinnin tulosten perusteella kiusattu

Liite 12

TOVERIARVIOINNIN TULOKSET TUTKIMUSLUOKALLA 3, KEVÄT 2000

		SAADUT PISTEET					STANDARDOIDUT ARVOT					
Oppi	T/P	Ki	Ap	Ka	Hh	Pu	Ki	Ap	Ka	Hh	Pu	Rooli
A	t	4	0	9	10	33	-,25	-,59	,04	,18	<b>2,45</b>	Pu
B	t	5	5	7	4	9	-,19	-,24	-,16	-,55	<b>,07</b>	Pu
C	t	0	4	1	16	18	-,48	-,31	-,73	<b>,92</b>	<b>,96</b>	Pu/Hh
D	p	37	44	28	3	1	1,61	<b>2,46</b>	1,86	-,68	-,73	Ap
E	p	2	4	6	8	8	-,36	-,31	-,25	-,06	-,03	Ei
F	p	2	5	6	3	10	-,36	-,24	-,25	-,68	<b>,17</b>	Pu
G	t	0	1	3	10	36	-,48	-,52	-,54	,18	<b>2,75</b>	Pu
H	t	0	1	0	6	2	-,48	-,52	-,83	-,31	-,63	Ei
I	t	4	7	2	3	24	-,25	-,10	-,64	-,68	<b>1,56</b>	Pu
J	p	17	20	22	3	0	,48	,80	<b>1,28</b>	-,68	-,83	Ka
K	p	0	9	8	7	3	-,48	<b>,04</b>	-,60	-,18	-,53	Ap
L	p	32	19	22	2	3	<b>1,33</b>	,73	<b>1,28</b>	-,80	-,53	Ki/Ka
M	t	2	1	0	15	4	-,36	-,52	-,83	<b>,80</b>	-,43	Hh
N	t	0	0	1	4	9	-,48	-,59	-,73	-,55	<b>,07</b>	Pu
O	t	0	0	4	8	11	-,48	-,59	-,44	-,06	<b>,27</b>	Pu
P	p	84	63	36	4	0	<b>4,27</b>	3,77	2,63	-,55	-,83	Ki
Q	p	4	2	1	10	3	-,25	-,45	-,73	<b>,18</b>	-,53	Hh
R	p	9	11	15	4	7	,03	,17	<b>,61</b>	-,55	-,13	Ka
S	t	2	1	1	3	0	-,36	-,52	-,73	-,68	-,83	Ei
T	t	1	1	0	43	2	-,42	-,52	-,83	<b>4,23</b>	-,63	Hh
U	p	2	4	11	5	0	-,36	-,31	<b>,23</b>	-,43	-,83	Ka
V	t	0	0	2	16	19	-,48	-,59	-,64	,92	<b>1,06</b>	Pu
W	p	0	3	3	8	4	-,48	-,38	-,54	-,06	-,43	Ei
X	p	1	0	2	9	6	-,42	-,59	-,64	<b>,06</b>	-,23	Hh
Y	t	0	0	1	21	0	-,48	-,59	-,73	<b>1,53</b>	-,83	Hh
Z	p	5	13	26	4	4	-,19	,31	<b>1,67</b>	-,55	-,43	Ka
Å	p	2	1	5	6	24	-,36	-,52	-,35	-,31	<b>1,56</b>	Pu
Ä	t	0	0	0	9	1	-,48	-,59	-,83	<b>,06</b>	-,73	Hh
Ö	p	30	27	28	3	0	1,22	1,28	<b>1,86</b>	-,68	-,83	Ka

Ki = kiusaaja

Ap = apuri

Ka = kannustaja

Hh = hiljainen hyväksyjä

Pu = puolustaja, Ei = ei selvää roolia

Rooli = oppilaan rooli toveriarvioinnin tulosten perusteella

\* = oppilaan ensisijainen rooli on itsearviointin tulosten perusteella kiusattu



**Liite 13**

**TOVERIARVIOINNIN TULOKSET TUTKIMUSLUOKALLA 4, KEVÄT 2001**

		SAADUT PISTEET					STANDARDOIDUT ARVOT					
Oppi	T/P	Ki	Ap	Ka	Hh	Pu	Ki	Ap	Ka	Hh	Pu	Rooli
A	p	37	44	49	5	2	1,86	<b>2,98</b>	<b>2,95</b>	-1,01	-,83	Ap/Ka*
B	t	0	0	2	12	6	-,50	-,61	-,56	,05	-,14	Hh
C	p	39	25	25	3	4	<b>1,99</b>	1,43	1,16	-,32	-,49	Ki
D	t	0	2	1	20	25	-,50	-,44	-,63	1,26	<b>3,12</b>	Pu
E	t	0	0	0	22	1	-,50	-,61	-,71	<b>1,56</b>	-1,00	Hh
F	p	1	7	13	13	15	-,43	-,04	,26	,20	<b>1,40</b>	Pu
G	p	0	3	9	8	11	-,50	-,36	-,04	-,56	<b>,72</b>	Pu
H	t	0	1	0	14	2	-,50	-,52	-,71	,35	-,83	Hh
I	p	4	12	16	7	10	-,24	,37	<b>,49</b>	-,71	<b>,55</b>	Pu/Hh
J	t	3	0	2	9	15	-,30	-,61	-,56	-,41	<b>1,40</b>	Pu
K	t	0	0	0	17	11	-,50	-,61	-,71	<b>,80</b>	<b>,72</b>	Hh/Pu
L	t	0	0	1	13	3	-,50	-,61	-,63	<b>,20</b>	-,66	Hh
M	p	1	1	6	12	4	-,43	-,52	-,26	<b>,05</b>	-,49	Hh
N	t	0	0	1	31	3	-,50	-,61	-,63	<b>2,92</b>	-,66	Hh
O	p	26	29	20	2	0	1,16	<b>1,76</b>	,79	-,47	-1,17	Ap
P	p	2	6	11	12	2	-,37	-,12	<b>,11</b>	,05	-,83	Ka
Q	t	0	0	0	17	7	-,50	-,61	-,71	<b>,80</b>	,03	Hh
R	t	0	0	0	11	5	-,50	-,61	-,71	-,11	-,31	Ei
S	p	9	9	17	9	5	,08	,13	<b>,56</b>	-,41	-,31	Ka
T	t	0	0	0	12	9	-,50	-,61	-,71	-,05	<b>,37</b>	Pu
U	t	0	0	0	7	9	-,50	-,61	-,71	-,71	<b>,37</b>	Pu
V	p	1	3	5	8	6	-,43	-,36	-,33	-,56	-,14	Ei
W	p	56	29	40	5	2	<b>3,07</b>	1,76	2,28	-1,01	-,83	Ki

Ki = kiusaaja  
 Ap = apuri  
 Ka = kannustaja  
 Hh = hiljainen hyväksyjä  
 Pu = puolustaja  
 Ei = ei selvää roolia

Rooli = oppilaan rooli toveriarvioinnin tulosten perusteella  
 \* = oppilaan ensisijainen rooli on itsearviointin tulosten perusteella kiusattu

## Liite 14 (1/2)

### OPPILASKYSELY

tammikuu 2001

Lue huolellisesti kaikki ohjeet. Vastaa kaikkiin kysymyksiin harkiten ja rehellisesti. Muista, että kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia.

A. Nimi ja luokka \_\_\_\_\_

B. Lue kysymys. Valitse vastausvaihtoehdoista se, joka on lähinnä omaa mielipidettäsi. Väritä sitä vastaava numeropallo kysymyksen perässä.

- ① = ei lainkaan
- ② = vähän
- ③ = jonkin verran
- ④ = paljon
- ⑤ = erittäin paljon

1. Onko oman luokkasi ilmapiiri mielestäsi muuttunut viime aikoina paremmaksi?

- ① ② ③ ④ ⑤

2. Kuinka paljon kiusaamisesta on omassa luokassasi puhuttu?

- ① ② ③ ④ ⑤

3. Kuinka paljon olet nähnyt kiusaamista omassa luokassasi?

- ① ② ③ ④ ⑤

4. Miten hyvin koulusi kiusaamisen vastainen toiminta on mielestäsi onnistunut?

- ① ② ③ ④ ⑤

5. Kuinka paljon kiusaamistapauksia on tietääksesi saatu selvitettyä?

- ① ② ③ ④ ⑤

6. Onko oman luokkasi ilmapiiri mielestäsi muuttunut viime aikoina huonommaksi?

- ① ② ③ ④ ⑤

jatkuu...

**C.** Lue kysymys ja vastausvaihtoehdot. Väritä valitsemiesi vastausten edessä olevat pallot. Voit valita useampia vastauksia

1. Kuka on puhunut sinulle tai luokallesi koulukiusaamisesta?

- |   |  |                                       |
|---|--|---------------------------------------|
| <input type="radio"/> oma opettaja          | <input type="radio"/> vanhemmat        | <input type="radio"/> erityisopettaja |
| <input type="radio"/> joku toinen opettaja  | <input type="radio"/> muut oppilaat    | <input type="radio"/> kouluavustaja   |
| <input type="radio"/> rehtori               | <input type="radio"/> terveydenhoitaja | <input type="radio"/> ei kukaan       |
| <input type="radio"/> joku muu, kuka? _____ |  |                                       |

2. Kuka on yleensä puuttunut kiusaamistilanteisiin?

- |   |  |                                       |
|---|--|---------------------------------------|
| <input type="radio"/> oma opettaja          | <input type="radio"/> vanhemmat        | <input type="radio"/> erityisopettaja |
| <input type="radio"/> joku toinen opettaja  | <input type="radio"/> muut oppilaat    | <input type="radio"/> kouluavustaja   |
| <input type="radio"/> rehtori               | <input type="radio"/> terveydenhoitaja | <input type="radio"/> ei kukaan       |
| <input type="radio"/> joku muu, kuka? _____ |  |                                       |

**D.** Vastaa seuraaviin kysymyksiin mahdollisimman selkeästi kokonaisilla lauseilla.

1. Mitä koulukiusaaminen mielestäsi on?

---

---

---

2a. Kerro esimerkki jostakin sinulle tutusta kiusaamistilanteesta.

---

---

---

---

2b. Miten itse toimit tilanteessa?

---

---

---

2c. Miten tilanne lopulta ratkesi?

---

---

---

## Liite 15

### Kysely luokkakavereista

Merkitse kunkin luokkakaverisi nimen kohdalle arviolokeroon, kuinka mielelläsi olet kyseisen oppilaan kanssa asteikolla 1–5. Numeron 5 annat oppilaalle, jonka kanssa olet todella mielelläsi ja numeron 1 sille oppilaalle, jonka kanssa et viihdy lainkaan. Käytä koko asteikkoa 1-5!

Nimi	Arvio
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	

**Liite 16**

**SOSIOMETRISEN MITTAUKSEN TULOKSET**  
 Tutkimusluokka 1, kevät 2001

**VALINNAN KOHDE**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	$\Sigma$
A	X	4	3	1	4	3	5	1	5	4	2	4	5	1	3	45
B	5	X	5	1	3	5	4	3	2	5	4	5	3	1	5	51
C	4	5	X	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	64
D	2	1	4	X	3	4	3	5	5	4	5	5	4	5	4	54
E	3	2	4	2	X	5	5	2	3	3	2	3	2	2	4	42
F	3	3	4	1	5	X	5	2	3	3	1	3	2	2	5	42
G	4	4	4	1	5	5	X	2	3	2	2	4	4	3	5	48
H	2	2	2	3	2	3	2	X	3	3	5	5	2	2	3	39
I	3	2	3	3	2	3	3	3	X	3	3	5	2	4	3	42
J	1	2	3	1	4	4	5	5	5	X	5	4	4	3	5	50
K	3	3	3	5	4	4	4	5	4	4	X	5	4	5	4	57
L	4	4	5	3	1	4	5	5	5	3	5	X	2	3	5	54
M	1	1	3	4	2	3	2	5	4	5	5	5	X	3	3	46
N	4	1	5	5	2	5	4	5	5	4	4	2	4	X	1	51
O	3	4	4	2	3	5	5	2	3	3	3	3	2	2	X	44
$\Sigma$	42	38	52	37	44	58	57	49	55	51	50	58	44	40	55	X

Lihavoitu = pojan antamat arviopisteet

Kursivoitu = tytön antamat arviopisteet

**Liite 17**

**SOSIOMETRISEN MITTAUKSEN TULOKSET**

Tutkimusluokka 2, kevät 2001

**VALINNAN KOHDE**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Σ
A	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	e
B	1	X	1	4	4	2	1	2	5	4	1	1	5	2	5	1	5	1	1	1	5	4	1	5	3	65
C	3	1	X	2	1	5	3	4	3	2	5	2	1	5	1	3	1	3	5	4	1	1	4	1	1	62
D	4	5	4	X	4	5	4	4	5	5	3	3	4	2	2	2	3	4	3	3	3	2	5	3	3	85
E	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	p
F	4	3	5	3	3	X	4	2	3	3	2	2	2	5	3	3	3	3	5	2	3	1	5	3	3	75
G	5	1	5	3	1	4	X	3	2	3	5	2	1	4	1	5	1	2	4	2	1	1	4	2	1	63
H	5	2	3	2	2	3	3	X	2	2	5	2	1	3	1	5	1	2	3	2	1	1	3	2	2	58
I	2	5	1	3	5	1	2	2	X	4	1	1	5	4	5	2	4	3	2	1	5	4	2	5	2	71
J	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	e
K	4	1	4	3	1	4	4	3	1	2	X	2	1	4	1	5	1	2	4	2	1	1	4	1	1	57
L	2	2	2	4	1	4	2	1	2	3	2	X	2	4	2	4	2	1	4	3	2	2	4	2	2	59
M	3	4	3	3	3	4	2	2	3	3	2	1	X	4	3	2	3	2	2	2	4	4	4	3	4	70
N	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	p
O	2	5	2	3	2	4	2	2	5	3	2	4	5	2	X	2	4	5	3	5	5	5	5	5	5	87
P	4	1	4	3	1	3	5	3	1	3	5	3	1	4	1	X	1	3	4	3	1	1	4	1	1	61
Q	1	5	1	2	4	1	1	1	4	2	1	2	3	2	3	2	X	1	1	1	4	2	2	3	3	52
R	5	2	3	4	2	3	2	3	2	3	3	2	1	3	2	3	2	X	3	5	1	3	3	2	2	64
S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	p
T	4	2	4	1	3	1	2	1	3	1	2	4	1	5	4	2	1	5	3	X	1	4	3	1	5	65
U	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	4	3	4	2	3	1	2	1	X	4	3	4	3	61
V	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	p
W	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	e
X	4	5	3	3	2	4	3	2	5	4	3	2	2	4	4	2	4	3	4	3	5	4	4	X	5	84
Y	3	4	3	5	5	4	2	4	3	5	3	2	2	4	4	2	3	3	5	5	2	5	5	5	X	88
Σ	58	51	50	50	47	54	44	41	52	54	47	37	41	64	46	47	42	44	58	45	45	49	65	48	46	

Lihavoitu = pojan antamat arviopisteet  
Kursivoitu = tytön antamat arviopisteet

e = ei lupaa osallistua kyselyyn  
p = ei paikalla

**Liite 18**

**SOSIOMETRISEN MITTAUKSEN TULOKSET**  
 Tutkimusluokka 4, kevät 2001

**VALINNAN KOHDE**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	Σ
A	X	3	1	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	54
B	4	X	4	4	5	4	4	5	4	5	5	5	3	5	3	4	5	5	3	5	5	4	4	95
C	1	4	X	2	1	3	3	1	3	1	2	3	5	1	5	5	2	1	5	3	3	5	5	64
D	2	4	1	X	4	4	4	5	3	4	4	5	3	5	2	4	4	4	2	4	4	3	3	78
E	1	5	2	4	X	2	2	5	1	3	4	4	2	4	2	2	5	4	2	5	4	2	1	66
F	4	4	5	4	4	X	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	99
G	2	5	2	2	5	5	X	5	2	5	5	4	4	4	2	4	5	5	3	5	5	5	2	86
H	3	4	3	5	5	4	4	X	3	5	4	5	3	5	4	4	5	4	3	5	4	4	4	90
I	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	e
J	1	4	2	3	5	5	5	5	3	X	4	5	3	4	3	2	5	5	3	5	5	3	2	82
K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	p
L	1	4	2	4	5	3	2	4	1	5	2	X	3	4	2	3	5	4	1	5	3	2	1	66
M	3	3	4	2	2	4	5	3	3	2	3	2	X	2	4	4	2	3	5	2	3	4	3	68
N	2	4	3	4	5	4	4	4	2	4	4	5	3	X	3	4	3	3	2	5	4	3	1	76
O	2	4	5	3	3	4	4	4	2	3	4	4	5	3	X	5	3	5	5	4	5	4	5	86
P	1	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	X	5	5	4	5	5	5	4	101
Q	2	5	3	4	4	3	5	5	3	4	4	5	3	3	2	4	X	4	3	5	5	4	3	83
R	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	e
S	3	3	5	3	4	4	5	3	3	3	4	4	5	4	5	4	3	3	X	3	4	4	4	83
T	2	4	3	3	4	3	3	5	3	4	3	5	3	4	3	3	5	4	3	X	4	3	3	77
U	2	5	3	2	3	4	3	4	3	3	5	4	3	3	3	4	4	5	5	4	X	3	5	80
V	1	3	5	3	3	4	5	3	2	2	3	3	4	2	4	5	3	3	4	3	3	X	5	73
W	1	3	5	1	1	3	4	1	2	1	4	1	5	1	4	5	2	4	4	3	4	4	X	63
Σ	38	76	62	61	70	69	75	73	54	66	77	75	69	65	63	74	72	79	63	79	78	69	63	

Lihavoitu = pojan antamat arviopisteet  
 Kursivoitu = tytön antamat arviopisteet

e = ei lupaa osallistua kyselyyn  
 p = ei paikalla

## Liite 19

### TULOSTEN KOONTI, TUTKIMUSLUOKKA 1

#### Salmivallin kyselyjen tulokset

#### Sosiometrisen mittauksen tulokset

Oppilas	T/P	Rooli vuonna 2000	Rooli vuonna 2001	Annetut pisteet	Saadut pisteet
A.	P	-----	Apuri	45	42
B.	P	Apuri	Kiusaaja	51	38
C.	P	Ei selvää roolia	Ei selvää roolia	<u>64</u>	52
D.	T	Hiljainen hyväksyjä	Hiljainen hyväksyjä	54	<b>37</b>
E.	P	Kannustaja	Apuri/kannustaja	42	44
F.	P	Hiljainen hyväksyjä	Kannustaja	42	<b>58</b>
G.	P	Ei selvää roolia	Kannustaja	48	57
H.	T	Hiljainen hyväksyjä/puolustaja	Hiljainen hyväksyjä	<u>39</u>	49
I.	P	Kiusattu (hiljainen hyväksyjä)	Hiljainen hyväksyjä	42	55
J.	T	Hiljainen hyväksyjä	Hiljainen hyväksyjä	50	51
K.	T	Ei selvää roolia	Hiljainen hyväksyjä	57	50
L.	T	Puolustaja	Puolustaja	54	<b>58</b>
M.	T	Puolustaja	Hiljainen hyväksyjä	46	44
N.	T	Kiusattu (puolustaja)	Kiusattu (puolustaja)	51	40
O.	P	Puolustaja	Kannustaja	44	55
P.	P	Kannustaja	-----	-----	-----
Q.	P	Apuri	-----	-----	-----
R.	P	Kiusaaja	-----	-----	-----
S.	P	Hiljainen hyväksyjä	-----	-----	-----

alleiviivattu = suurimmat ja pienimmät annetut pisteet

**lihavoitu** = suurimmat ja pienimmät saadut pisteet



## Liite 20

### TULOSTEN KOONTI, TUTKIMUSLUOKKA 2

#### Salmivallin kyselyjen tulokset

#### Sosiometrisen mittauksen tulokset

Oppilas	T/P	Rooli vuonna 2000	Rooli vuonna 2001	Annetut pisteet	Saadut pisteet
A.	T	-----	Hiljainen hyväksyjä	e	58
B.	P	Hiljainen hyväksyjä	Puolustaja	65	51
C.	T	-----	Hiljainen Hyväksyjä	62	50
D.	T	-----	Kiusaaja	85	50
E.	P	-----	Kannustaja	p	47
F.	T	-----	Puolustaja/ hiljainen hyväksyjä	75	54
G.	T	-----	Ei selvää roolia	63	44
H.	T	Puolustaja	Puolustaja	58	41
I.	P	-----	Puolustaja	71	52
J.	T	Puolustaja	Kiusaaja	e	54
K.	T	Hiljainen hyväksyjä	Hiljainen hyväksyjä	57	47
L.	T	Kiusaaja	Kiusattu (kannustaja)	59	37
M.	P	Apuri	Kannustaja	70	41
N.	T	-----	Puolustaja	p	64
O.	P	Kannustaja	Apuri	87	46
P.	T	-----	Hiljainen hyväksyjä	61	47
Q.	P	Ei selvää roolia	Ei selvää roolia	52	42
R.	T	Kiusaaja	Ei selvää roolia	64	44
S.	T	Hiljainen hyväksyjä	Hiljainen hyväksyjä	p	58
T.	T	Kannustaja	Kannustaja	65	45
U.	P	Ei selvää roolia	Apuri	61	45
V.	P	Kiusaaja	Kiusaaja	p	49
W.	T	Puolustaja	Hiljainen hyväksyjä	e	65
X.	P	Puolustaja	Kannustaja	84	48
Y.	P	Hiljainen hyväksyjä	Kannustaja	88	46
Z. L	T	Puolustaja	-----	-----	-----
Å. A	P	Apuri	-----	-----	-----
Ä. S	P	Kannustaja	-----	-----	-----
Ö. T	P	Kiusattu (kiusaaja)	-----	-----	-----
Ü. J	T	Ei selvää roolia	-----	-----	-----

## Liite 21

### TULOSTEN KOONTI, TUTKIMUSLUOKKA 3

#### Salmivallin kyselyjen tulokset

Oppilas	T/P	Rooli vuonna 2000
A.	T	Puolustaja
B.	T	Puolustaja
C.	T	Puolustaja/hiljainen hyväksyjä
D.	P	Apuri
E.	P	Ei selvää roolia
F.	P	Puolustaja
G.	T	Puolustaja
H.	T	Ei selvää roolia
I.	T	Puolustaja
J.	P	Kannustaja
K.	P	Apuri
L.	P	Kiusaaja/kannustaja
M.	T	Hiljainen hyväksyjä
N.	T	Puolustaja
O.	T	Puolustaja
P.	P	Kiusaaja
Q.	P	Hiljainen hyväksyjä
R.	P	Kannustaja
S.	T	Ei selvää roolia
T.	T	Hiljainen hyväksyjä
U.	P	Kannustaja
V.	T	Puolustaja
W.	P	Ei selvää roolia
X.	P	Hiljainen hyväksyjä
Y.	T	Hiljainen hyväksyjä
Z.	P	Kannustaja
Å.	P	Puolustaja
Ä.	T	Hiljainen hyväksyjä
Ö.	P	Kannustaja

## Liite 22

### TULOSTEN KOONTI, TUTKIMUSLUOKKA 4

#### Salmivallin kyselyjen tulokset

#### Sosiometrisen mittauksen tulokset

Oppilas	T/P	Rooli keväällä 2001	Annetut pisteet	Saadut pisteet
A.	P	Kiusattu (apuri/kannustaja)	<u>54</u>	<b>38</b>
B.	T	Hiljainen hyväksyjä	95	76
C.	P	Kiusaaja	64	62
D.	T	Puolustaja	78	61
E.	T	Hiljainen hyväksyjä	66	70
F.	P	Puolustaja	99	69
G.	P	Puolustaja	86	75
H.	T	Hiljainen hyväksyjä	90	73
I.	P	Puolustaja/kannustaja	e	54
J.	T	Puolustaja	82	66
K.	T	Hiljainen hyväksyjä/puolustaja	p	77
L.	T	Hiljainen hyväksyjä	66	75
M.	P	Hiljainen hyväksyjä	68	69
N.	T	Hiljainen hyväksyjä	76	65
O.	P	Apuri	86	63
P.	P	Kannustaja	<u>101</u>	74
Q.	T	Hiljainen hyväksyjä	83	72
R.	T	Ei selvää roolia	e	<b>79</b>
S.	P	Kannustaja	83	63
T.	T	Puolustaja	77	<b>79</b>
U.	T	Puolustaja	80	78
V.	P	Ei selvää roolia	73	69
W.	P	Kiusaaja	63	63

alleviivattu = suurimmat ja pienimmät annetut pisteet

**lihavoitu** = suurimmat ja pienimmät saadut pisteet

## **Liite 23**

Kirje tutkimusluokkien opettajille

Jyväskylässä 8.2.2001

Hei!

Ohessa lähetämme teille Salmivallin itsearviointi- ja toveriarviointilomakkeet, jotka toivomme teidän täyttävän oman luokkanne osalta ohjeiden mukaan. Täytetyt lomakkeet palautetaan valmiissa palautuskuoressa viikolla 7 Anu Immoselle. Oppilaskyselyjen tulokset lähetään teille heti, kun kyselylomakkeet on palautettu. Samalla teille toimitetaan opettajien ryhmähaastattelun tema-alueet, joita toivomme teidän pohtivan jo ennen haastattelua. Ryhmähaastattelun ajankohdaksi on rehtorin kanssa sovittu tiistai 20.2.2001 klo 13. Haastattelulle on varattava aikaa noin kaksi tuntia. Jos ryhmähaastattelun ajankohta ei ole sopiva toivomme, että otatte meihin yhteyttä mahdollisimman pikaisesti.

Terveisin

Anu Immonen  
p. \*\*\*

Hanna Muona  
p. \*\*\*

## **Liite.24**

Kirje tutkimusluokkien opettajille

Jyväskylässä 16.2.01

Hei!

Koulun kiusaamisenvastainen projekti on toiminut nyt vuoden päivät ja on tullut arvioinnin aika. Tuota arviointia ja muuta keskustelua varten on varattu aikaa pari tuntia ti 20.2 klo 13 lähtien. Projektista keskustellaan ja keskustelu kuvataan koululla. Video tulee aluksi avuksemme pro gradu tutkielman kirjoittamisessa, jonka jälkeen voimme luovuttaa sen koululle. Ulkopuolisille sitä ei meidän toimestamme näytetä!

Ohessa lähetämme haastattelu-/keskustelurungon, johon toivomme teidän jo etukäteen tutustuvan. Otsikoiden alle on jätetty tilaa muistilistaa varten eli kirjoita ylös niitä asioita, joista haluat keskustella (havainnot, toimenpiteitä, esimerkkejä, onnistumisia, ideoita ym.). Toivottavaa olisi, että ottaisit mukaan myös vuoden aikana mahdollisesti kertynyttä materiaalia (seurantakortteja, päiväkirjoja, monisteita, opetusmateriaaleja), joka liittyy tavalla tai toisella kiusaamiseen tai yhteishengen luomiseen.

Ryhmäkeskustelu on tärkeää niin koulun jatkosuunnitelmien kuin tutkimuksemmekin kannalta, joten toivomme osallistumistanne ja avointa keskustelumieltä!

Ystävällisin terveisin,

Anu Immonen ja Hanna Muona

## **Liite 25**

### **TEEMAT OPETTAJIEN RYHMÄHAASTATTELUUN**

#### **- Projektin suunnitteluvaihe**

- \*lähtötilanne*
- \*työryhmän muotoutuminen*
- \*toimintasuunnitelman laatiminen*

#### **- Projektin toteutusvaihe**

- \*työryhmän toiminta*
- \*vanhempainilta*
- \*pikatiimin toiminta*
- \*oppilashuoltotyöryhmä*
- \*toiminta luokissa (ennaltaehkäisy/tilanteiden selvittely)*

#### **- Projektin arviointi**

- \*projektin tuloksellisuus*
- \*koulun ilmapiiri/tilanne luokissa*
- \*henkilökunnan aktiivisuus*
- \*projektin työläys*

#### **- Jatkosuunnitelmat**

- \*mitä seuraavaksi?*

\* Tutkijoiden etukäteen miettimiä mahdollisia keskustelunaiheita opettajien ryhmähaastatteluun. Kohdat eivät näkyneet opettajille lähetetyssä haastattelurungossa.

## Liite 26

### OTTEITA OPETTAJIEN RYHMÄHAASTATTELUN LITTEROINNISTA

**Tutkija 2:** Voisitte kertoa ihan miltä nyt tuntuu kun on vuosi tätä projektia vedetty, mikä on nyt niinkun ihan oma tunnelma omassa luokassa tai koko koulussa, ihan silleen...

**Tutkija 1:** tai kiusaamisen vastaista tavallaan tota toimintasuunnitelmaa kohtaan että minkälainen on nyt se oma fiilis ihan päällimmäisenä?

**Opettaja 1:** Meillä on niin olennaisesti tilanne muuttunut kun meillä on nyt hyvä fiilis mun luokalla. Et sillä lailla sitä ei enää niin koeta ongelmana. Tilanne on olennaisesti muuttunut positiiviseen suuntaan.

**Opettaja 2:** Samoin meidän luokassa on tilanne paljon parempi ja tota vaikka siinäkin on selvästi jotain pientä aina välillä pulpahtaa mutta mutta tää on niinku ollu sillä lailla niinku pinnalla ja keskustelussa ja niinku ollaan menty hirveen paljon positiiviseen päin että oppilaatkin niinkun jotenkin tiedostaa näitä tilanteita paremmin ja sitten niistä on helpompi mun mielestä niinkun keskustella niinkun kaikkien ja osa niinkun en mä tiedä mikä on minkäkin syytä ja seurausta mutta on huomannu monien kanssa...että tietysti ikäkin tekee tehtävänsä muutamilla ja kypsyminen asioissa mutta helpompi tota käydä semmosta rakentavaa keskustelua muutamien kanssa näistä asioista ja tilanne on just sillä lailla positiivinen.

**Opettaja 3:** Mullahan on tilanne muuttunu ihan täysin koska mulla oli viime vuonna kuudes luokka ja kuulemani mukaan heillä menee oikein hyvin tällä kertaa yläasteen puolella. Mulla on nyt eppuluokka ja ja tuota tavallaan on aloitettu kaikki alusta, mutta siinä mielessä ihan hyvä että tämä kiusaamistoimintasuunnitelma ja muu ni se ajetaan sisään samalla kun kaikki muukin koulunkäynti ja niitä tilanteita tule...joutuu paljon hoitamaa, koska opetellaan täällä koulussa olemista.

**Opettaja 4:** Niin, mä en oikein osaa sanoa että tuota tätä tuloksia kun kattelee tässä näin niin nous nuo pari nimeä tuolta ylös ni ne on tietyllä lailla ollu tiedossa mutta se että sitten tää aika isolla joukolla on sellainen tilanne ettei niillä ole oikein minkäänlaista roolia -se vähän hämmentää. Mutta tuota kysely sinäänsä on ni ollut erittäin ansiokas siinä mielessä että tällaisen tiedon saaminen on, se on erittäin tärkeä. Eihän tossa meidän luokassa ole tapahtunu kun viime vuonna tuli kuusi oppilasta lisää ja kuusi oppilasta lähti keväällä et se tulos ois ollu vielä erilainen, veikkaisin. Ei sen kummosempaa. Muuten nin kyllähän tää semmonen asia joka täytyy taas ottaa työnalle uudelleenkin vaikka he loppusuoralla ja tässä koulussa ovatkin mut että loppu menis tyylittävästi.

**Ote tutkijan päiväkirjasta: Observointi vanhempainillassa, tutkimusluokka 3**

Paikalla luokassa vanhempainillan yhteisen osuuden jälkeen oli viisi isää ja yhdeksän äitiä sekä luokanopettaja ja kouluavustaja. Lisäksi tutkija observeerimassa keskustelua. Keskustelu kesti noin ilta kuudesta vartin yli kahdeksaan. Keskustelu oli aluksi lähinnä muutaman vanhemman kommentointia, mutta loppua kohti kaikki alkoivat ottaa aktiivisemmin kantaa asioihin ja keskustelu jatkui varmasti vielä kotimatallakin.

Aivan aluksi vanhemmat keskustelivat muutamalla sanalla juhlasalissa pidettyä yhteistä osuutta. Eräs äiti kommentoi heti aluksi seuraavasti: “Koko koulukiusaamisen käsite avartui esityksen aikana”. Toinen äiti sanoi: “Upeaa että asiat on lähtenyt nopeasti rullaamaan”. Yleisesti oltiin tyytyväisiä siihen, että koululla oli nyt selvä kanta kiusaamisasiassa. Ongelmiin puuttuminen aina saman “kaavan” mukaan toi turvallisuuden tunteen

Seuraavaksi keskusteltiin niistä tavoista, joita vanhemmat olivat käyttäneet tai toivoivat käytettävän kiusaamistilanteiden selvittämisessä. “Selvitän ite kiusaajan vanhempien kanssa”, eräs isä sanoi. Monet taas toivoivat asioiden selvittämistä isommassa porukassa ja niin, että koulun edustajan tulisi olla ehdottomasti mukana. Vanhemmat kokivat selväksi puutteeksi sen, etteivät he tunne toisiaan.

Tämän jälkeen puhuttiin siitä, missä menee se raja, että kotoa otetaan kouluun yhteyttä kiusaamisasian takia. Jollakin se oli lapsen itku, toisella fyysinen väkivalta tai syntynyt koulupelko. Joku oli sitä mieltä, että yhteyttä pitäisi ottaa aina, kun kiusaaminen kohdistuu omaisuuteen ja siitä syntyy kiusatun perheelle taloudellista vahinkoa. Koska jokaisella vanhemmalla tämä raja oli niin henkilökohtainen, toivottiin yhdessä, että esimerkiksi vanhempainyhdistys ja koulun johtokunta voisivat laatia vanhemmille yhteiset toimintaohjeet tällaisten tilanteiden varalle.

Toimintasuunnitelman osalta vanhemmat pohtivat sitä, kuinka voitaisiin vaikuttaa koko ryhmään sekä kouluympäristöön siten, että kiusaaminen saataisiin karsittua pois koko koulusta. Kun kyselyn mukaan suurimmalla osalla luokan oppilaista ei ollut selvää roolia kiusaamistilanteissa, vanhemmat halusivat, että näihin oppilaisiin vaikuttamalla saataisiin luokkaan puolustajia lisää. Vanhempia kiinnosti myös se, kuinka tukioppilaat tullaan valitsemaan. He olivat hieman huolestuneita siitä, että tukioppilaat saisivat rollijan maineen ja joutuisivat itse kiusatuiksi. Välituntivalvontaa toivottiin myös lisääntävän entisestään. Kiusaamisen suhteen toivottiin nolattoleranssia!



## Liite 28

Otteita tutkijoiden päiväkirjoista: Yhteydenpito tutkimuskouluun

- joulukuu 1999: -Rehtori kutsuu tutkijat koululle kertomaan koulukiusaamiseen liittyvästä tuoreimmasta teoriasta ja tutkimustuloksista.  
-Keskustellaan yhteistyön aloittamisesta ja kiusaamiskyselyjen suorittamisesta koululla.  
-Rehtori kutsuu tutkijat puhumaan kiusaamisesta vanhempainiltaan.
- tammikuu 2000: -Salmivallin itsearvioinnin ja toveriarvioinnin suorittaminen kolmella tutkimusluokalla.
- helmikuu 2000: -Kyselyjen tulosten esittely tutkimusluokkien opettajille.  
-Vanhempainillan ohjelman suunnittelu.
- maaliskuu 2000: -Vanhempainilta, jossa tutkijat olivat kertomassa koulukiusaamisesta sekä observoimassa keskusteluja tutkimusluokissa yhteisen osuuden jälkeen.  
-Oppilaiden vanhemmilta pyydetään luvat lastensa osallistumiseen tutkijoiden pro gradu tutkielman kyselyihin.
- kesäkuu 2000: -Lupien hakeminen koululta.
- lokakuu 2000: -Tutkimusluokkien opettajien ja tutkijoiden ryhmäkeskustelu.  
- Kyselyjen ajankohdan sopiminen.
- tammikuu 2001: -Sosiometrisen mittauksen ja oppilaskyselyn esitestaus tutkimuskoululla.  
-Salmivallin itsearvioinnin ja toveriarvioinnin, sosiometrisen mittauksen ja oppilaskyselyn teettäminen tutkimusluokissa.
- helmikuu 2001: -Kyselyjen tulosten esittely tutkimusluokkien opettajille.  
-Opettajien ryhmähaastattelu.
- toukokuu 2001: -Valmiin pro gradu tutkielman hyväksyttäminen tutkimuskoululla.

## toimintasuunnitelma koulukiusaamisen hoitamiseksi ja ennaltaehkäisemiseksi

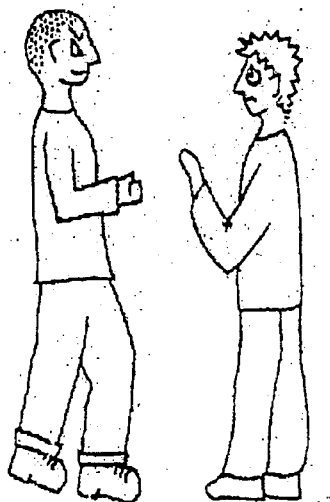
### Mitä on koulukiusaaminen?

Koulukiusaaminen on pitkäaikaista, henkistä tai ruumiillista väkivaltaa, jonka yksilö tai ryhmä kohdistavat yhteen uhrin. Kiusaamisessa on olennaista osapuolten välinen epätasapaino, jolloin kiusattu joutuu puolustautumaan tai on avuton kiusaajaa tai kiusaajia vastaan.

Oppilaiden välisessä toiminnassa on tärkeää erottaa leikinomainen kiusoittelu, hämääminen ja kahinointi varsinaisesta kiusaamisesta. Koulukiusaamisesta ei ole kyse jos kaksi suunnilleen yhtä vahvaa oppilasta tappelevat keskenään. On kuitenkin hyvä muistaa, että koulukiusaamisessa on aina kyse subjektiivisesta kokemuksesta ja osapuolet voivat kokea tilanteen eri tavalla.

Koulukiusaamiseen voi liittyä seuraavia piirteitä:

- Kiusaaminen on ruumiillista, henkistä tai sanallista.
- Sillä alistetaan ja loukataan toista.
- Se on tahallista ja tietoista.
- Se tapahtuu toistuvasti.
- Kiusaajan ja kiusatun välillä vallitsee epätasapaino.
- Kiusaaminen voi olla ryhmän sisäistä tai siitä eristävää, suoraa tai epäsuoraa ja siihen voi liittyä ryhmän vahvistava ja hyväksyvä käyttäytyminen.



## Koulukiusaamisen ennaltaehkäisy

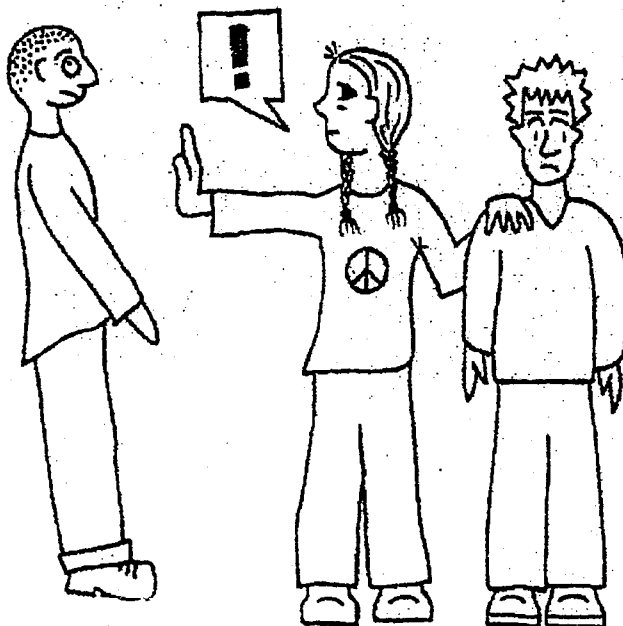
Jokainen haluaa ja on velvollinen puuttumaan koulukiusaamiseen. Koulussa on myönteinen, oppilaasta huolehtiva ja välittävä kasvatusilmapiiri. Oppilaille pyritään luomaan kiusaamista sekä väkivaltaista käyttäytymistä vastustava asenne. Kodeissa on tärkeää puhua asiasta ja tukea koulua tässä pyrkimyksessä. Kiusaamistapauksessa kodilta odotetaan aktiivista osallistumista tapauksen selvittämisessä.

Koulukiusaamisen ennaltaehkäisyssä avainasemassa ovat ne oppilaat, joita ei ole kiusattu ja jotka eivät ole kiusaajia. Kiusaamisesta kertominen ei ole kantelua, vaan se on avain sekä kiusaajan että kiusatun auttamiseen. Oppilaille painotetaan sitä, ettei kiusaamistilanteisiin puuttumisen tavoitteena ole kenenkään syytely tai syyllistäminen, vaan ei-toivotun käyttäytymisen lopettaminen.

Koulukiusaamisen ennaltaehkäisyssä olennaista on yhteinen halu poistaa ei-toivottu käyttäytyminen koulusta. Tällöin kaikkien osapuolten, oppilaiden, opettajien ja vanhempien on tärkeää tietää mikä on ei-toivottua käyttäytymistä ja mitä siitä seuraa. Selkeä toimintatapa kiusaamisen varalta luo oppilaille turvallisuuden tunteen. Koulun "pelisäännöt" laaditaan yhdessä ja niitä noudatetaan johdonmukaisesti.

Kiusaamisasian julkituomista helpotetaan erityisellä palautepostilaatikolla, johon oppilas voi nimettömänä kirjoittaa omat havaintonsa. Palautelaatikko sijoitetaan rauhalliselle paikalle erityisluokan oveen, jolloin kirjeen toimittaminen sujuu huomiota herättämättä.

Koulukiusaamista vähentää selvästi aikuisten riittävä läsnäolo ja saatavuus esimerkiksi välitunneilla. Välituntialue on suuri, tämä on huomioitu välituntivalvontaa tehostamalla. Oppilaiden saatavilla on ainakin kaksi aikuista. Heidän lisäksi välitunneilla on oppilaista valittuja "apupalvojia", jotka tarkkailevat välituntien kulkua oppilaan näkökulmasta. Apupalvojat ovat 3.- ja 4.-luokan sekä 5.- ja 6.-luokan oppilaita. Apupalvojat perehdytetään toimintaan ja heidän kanssaan käydään palautekeskusteluja tarvittaessa.



## Toimenpiteet kiusaamistapauksessa

Kiusaamista ei koulukiusaamista hyväksytä missään muodossa, siksi jokainen, joka havaitsee kiusaamista, on velvollinen ilmoittamaan asiasta opettajalle. Ilmoitus tehdään nimettömänä ja ilmoittajan nimettömyys säilytetään koko kiusaamisprosessin ajan. Kiusaamiseen puututaan aina, kun sitä havaitaan.

### 1. Luokanopettaja

Luokanopettaja puuttuu kiusaamistilanteeseen akuutissa vaiheessa aina kun se on mahdollista. Hän selvittää kaikki tietoonsa tulleet väärinkäytökset, sovittelee konfliktitilanteet ja ilmoittaa asianosaisille. Luokanopettaja arvioi kokonaistilanteen ko. oppilaiden kohdalla, mikäli on kyse kiusaamisesta, hän kutsuu koolle pikatiimiin.

### 2. Pikatiimi

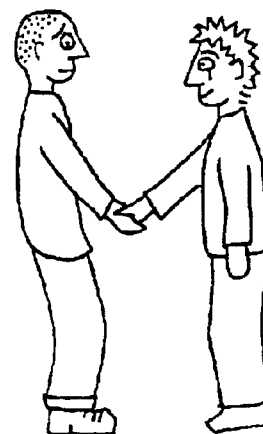
Pikatiimiin kuuluvat rehtori, erityisopettaja, luokanopettaja sekä tapauksen ulkopuolinen opettaja. Pikatiimi käsittelee asiaa mahdollisimman pian, viimeistään kahden päivän kuluessa koollekutsusta.

Pikatiimissä kuullaan kiusaamistilanteen osapuolia sekä yksitellen että yhdessä ja tilanne arvioidaan. Rangaistukset määrätään normaalin kurinpitomenettelyn mukaisesti ja samalla molemmille osapuolille sovitaan seuranta-aika, jonka jälkeen tilanne arvioidaan uudelleen.

Pikatiimi tallentaa jokaisen kiusaamistapauksen huolellisesti tätä tarkoitusta varten laaditulle lomakkeelle. Asianosaiset allekirjoittavat selonteon. Pikatiimi ottaa aina yhteyttä vanhempiin ja tarpeen vaatiessa myös oppilashuoltoryhmään.

### 3. Oppilashuoltoryhmä

Oppilashuoltoryhmä kokoontuu kerran kuukaudessa. Siihen kuuluvat koulukuraattori, koulupsykologi, terveydenhoitaja, sosiaalityöntekijä, erityisopettaja ja rehtori. Oppilashuoltoryhmässä kiusaamistapausta katsotaan laajemmassa viitekehyksessä, jatkotoimenpiteitä mietitään myös sosiaali- ja terveydenhuollon näkökulmasta.



## MITEN TOIMIN KIUSAAMISTAPAUKSESSA?

- KERRO AIKUISELLE, KUN HUOMAAT KIUSAAMISTA: kerro, jos olet itse kiusattu tai kiusaaja tai näet toveriasi kiusattavan
- OLE KIUSATULLE KAVERI, ÄLÄ JÄTÄ HÄNTÄ YKSIN
- ROHKAISE KIUSATTUA KERTOMAAN KIUSAAMISESTA JOLLEKIN AIKUISELLE; voit myös itse tarjoutua kertomaan hänen puolestaan
- ÄLÄ HYVÄKSY KIUSAAJAA VAPAA-AIKANA SEURAASI; jäätyään leikkien ulkopuolelle hän yleensä lopettaa kiusaamisen
- JOS OLET KIUSATTU, PYRI LÖYTÄMÄÄN YSTÄVÄ, JONKA KANSSA OLET VAHVEMPI
- KIUSAAMISTILANTEESSA SANO PÄÄTTÄVÄISESTI JA TARKASTI MISTÄ ET PIDÄ: "Jätä minut rauhaan, koska en pidä siitä että sinä..."
- LÄHDE POIS KIUSAAJAN LUOTA.

Liite 30

YHTEENVETO TUTKIMUSLUOKKIEN OPPILAIDEN ROOLEISTA

OPPILAIDEN ROOLIT KEVÄÄLLÄ 2000										
Rooli	Tutkimus- luokka 1		Tutkimus- luokka 2		Tutkimus- luokka 3		Yhteensä			
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Σ	%
Kiusattu	1	1	0	1	0	0	1	2	3	4,4
Kiusaaja (Ki)	0	1	1	1	0	1	1	3	4	5,9
Apuri	0	2	0	2	0	2	0	6	6	8,9
Kannustaja (Ka)	0	2	1	2	0	5	1	9	10	14,7
Hiljainen hyväksyjä (Hh)	2	2	2	2	4	2	8	6	14	20,6
Puolustaja (Pu)	2	1	4	1	7	2	13	4	17	25,0
Pu/Hh	1	0	0	0	1	0	2	0	2	2,9
Ki/Pu	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1,5
Ki/Ka	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1,5
Ei selvää roolia	1	2	1	2	2	2	4	6	10	14,7

OPPILAIDEN ROOLIT KEVÄÄLLÄ 2001										
Rooli	Tutkimus- luokka 1		Tutkimus- luokka 2		Tutkimus- luokka 4		Yhteensä			
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Σ	%
Kiusattu	1	0	1	0	0	1	2	1	3	4,8
Kiusaaja	0	1	2	1	0	2	2	4	6	9,5
Apuri (Ap)	0	1	0	2	0	1	0	4	4	6,3
Kannustaja (Ka)	0	3	1	4	0	2	1	9	10	15,9
Hiljainen hyväksyjä (Hh)	5	1	6	0	6	1	17	2	19	30,2
Puolustaja (Pu)	1	0	2	2	4	2	7	4	11	17,5
Pu/Hh	0	0	1	0	1	0	2	0	2	3,2
Pu/Ka	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1,6
Ap/Ka	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1,6
Ei selvää roolia	0	1	2	1	1	1	3	3	6	9,5