

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/88/>

TUNNISTA, PUUTU JA ENNALTAEHKÄISE !

Luokanopettajaksi opiskelevien valmiudet kohdata koulukiusaamisongelma

Johanna Kontio

Mia Nevala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

KONTIO, J. & NEVALA, M.: Tunnista, puutu ja ennaltaehkäise! Luokanopettajaksi opiskelevien valmiudet kohdata koulukiusaamisongelma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1997. - 121 s.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää millaisiksi tuleva opettaja kokee valmiutensa kohdata koulukiusaamisongelma työssään. Tarkastelemme valmiuksien kehittymistä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Näin ollen pyrimmekin selvittämään millaisia omakohtaisia kiusaamiskokemuksia luokanopettajaksi opiskelevilla on ja miten nämä kokemukset ovat vaikuttaneet heidän valmiuksiinsa. Lisäksi tarkastelemme miten koulutus on tukenut näiden valmiuksien kehittymistä.

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Kohderyhmänämme oli lukuvuonna 1996 - 1997 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen neljännellä vuosikurssilla olevat opiskelijat. Keskeisimpänä tiedonhankintamenetelmänä käytimme teemahaastattelua, johon osallistui kuusi kiusaamiskokemuksiltaan eroavaa opiskelijaa. Tarkastelimme tulevien opettajien koulukiusaamiskokemuksia ja näkemyksiä omista valmiuksistaan yli tapausten, mutta myös kolmen yksityiskohtaisemman tapauskuvauksen avulla. Haastattelun lisäksi keräsimme aineistoa myös luokanopettajaopiskelijoille ja OKL:n lehtoreille suunnatuilla kyselyillä.

Tutkimuksemme osoitti, että enemmistö opiskelijoista koki koulutuksen antamat valmiudet vähäisiksi. Sitäkin merkittävämpänä tekijänä pidettiin omia koulukiusaamiskokemuksia. Mitä voimakkaampia kokemuksia tulevalla opettajalla on ollut, sitä enemmän ne heijastuivat hänen valmiuksiinsa. Vaarana kuitenkin on, että mikäli opiskelija ei ole pohtinut kokemuksiaan, saattaa hän tiedostamattaan toimia omien opettajiensa tavoin tai suhtautua puolueellisesti kiusaamisen eri osapuoliin. Vaikka opiskelijat eivät kokeneet valmiuksiaan vielä kovin vahvoiksi, uskoivat he koulutuksen myötä kuitenkin tiedostaneensa ongelman ja tärkeyden puuttua siihen. Jotta koulutus kykenisi paremmin tukemaan opettajaksi kasvamista, tulisi opinnoissa mielestämme painottaa aiempaa enemmän omien kokemusten jäsentämistä sekä perinteisten toimintatapojen kriittistä tarkastelua. Näin edesautettaisiin opiskelijoiden kehittymistä ajattelevaksi opettajaksi.

asiasanat:
koulukiusaaminen
bullying
mobbing
luokanopettajaopiskelija

ESIPUHE

Tämä tutkielma on tehty opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksessa. Yhdeksän kuukautinen raskauttava työmme on nyt päätöksessä ja rakas lapsemme on juuri nähnyt päivänvalon.

Esikoisemme synnyttyä haluamme kiittää ohjaajaamme PsyT Helena Rasku-
Puttosta merkittävästä taustatuesta. Erytiskiitoksen ansaitsee myös KL Sauli
Puukari, joka rohkaisi ja kannusti meitä tutkimuksemme alkuvaiheissa.

Suurkiitos yhteistyöstä myös Erkki Laaksolle, Christina Salmivallille ja Jorma
Tynjälälle asiantuntemuksesta.

Lisäksi lämmin halaus korvaamattomille kotijoukoille. Teidän kärsivällisyytenne ja
väsymätön mielenkiintonne auttoi meidät yli toivottomienkin hetkien.

Maaliskuun 12. päivänä 1997

Johanna Kontio
kasv. yo

Mia Nevala
kasv. yo

SISÄLTÖ

1	ÄITI, EN TAHDO MENNÄ KOULUUN	1
2	KOULUKIUSAAMINEN	4
2.1	Koulukiusaamisen määrittelyä	4
2.2	Katsaus koulukiusaamistutkimuksiin	7
2.3	Mikä aiheuttaa koulukiusaamista?	11
3	UUDISTUNUT OPETTAJA	15
3.1	Opettajan ammatti muutoksessa	15
3.1.1	Opettaja ennen	17
3.1.2	Opettaja nyt	18
3.2	Tavoitteena ajatteleva opettaja	20
3.3	Kokonaisvaltainen oppiminen opettajan ammatillisessa kehittämisessä	22
3.3.1	Kokonaisvaltaisen oppimisen malli	22
3.3.2	Kokemukset opettajaksi kehittymisen perustana	24
4	OPETTAJA JA KOULUKIUSAAMINEN	25
4.1	Opettajan roolit koulukiusaamisen vastustamisessa	25
4.2	Miten tunnistaa kiusaaminen?	26
4.2.1	Kiusaamisen tuntomerkkejä	26
4.2.2	Tyypillinen kiusattu	28
4.2.3	Tyypillinen kiusaaja	29
4.3	Miten puuttua kiusaamiseen?	30
4.3.1	Olweusin interventio-ohjelma	31
4.3.2	Pikasin keskustelumenetelmä	32
4.4	Miten ennaltaehkäistä kiusaamista?	33
4.5	Katsaus 'opettaja ja koulukiusaaminen' -tutkimuksiin	35

5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	40
6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	41
6.1	Tutkimusote ja metodologiset ratkaisut	41
6.2	Tutkimuksen eteneminen	43
6.2.1	Alkukartoitukset	43
6.2.2	Haastattelu	45
6.2.3	Haastattelun toteuttaminen	48
6.3	Aineiston analysointi	49
6.4	Tutkimuksen luotettavuus	52
7	TUTKIMUSTULOKSET	55
7.1	Kiusaamiskokemukset alkukartoitukseen perustuen	55
7.2	Koulutuksen anti alkukartoitukseen perustuen	61
7.2.1	Opiskelijoiden kokemana	61
7.2.2	OKL:n lehtoreiden kokemana	63
7.3	Tulevat opettajat ja koulukiusaaminen	64
7.3.1	Haastateltavien kuvailua	64
7.3.2	Kokemukset valmiuksien perustana	65
7.3.3	Tunteet osana valmiuksia	69
7.3.4	Tiedot osana valmiuksia	72
7.3.5	Taidot osana valmiuksia	76
7.4	Omat kiusaamiskokemukset tulevan opettajan toiminnan pohjana	81
7.5	Tapauskuvaukset	86
7.5.1	Jesse: "Toisaalta mä ymmärrän hirveesti sitä kiusaajaa..."	87
7.5.2	Netta: "Ennemmin tulee sitä kiusaajaa kohtaan turhautunu olo..."	90
7.5.3	Saku: "Pitää kuulla kumpaakin osapuolta..."	94

8 POHDINTAA	98
8.1 Onnistunut aineistonkeruu	98
8.2 Kokemukset kaiken perustana	100
8.3 Miten tästä eteenpäin?	102
LÄHTEET	106
LIITTEET	113

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

Mutsi hei, mä tahdon uuden videon
Tiedätsä mutsi missä meidän fajja on
En lukea, en tahdo tavata
en sydäntäni avata
Mutsi hei, mä en mee enää kouluun

Usein on vaikeaa elämäänsä aloittaa
niin pienillä siivillä lentää
Voi kuinka koskee, kelle sen kertoisin
Syvälle sydämeen sattuu
Sattuu, pienet hartiat kun alas painuu
Koskee, paha lääkettä on siihen löytää
Kiusaajat saapuvat näytös voi alkaa
Koskee, kun sivusta vain sitä katson

Yksin taas välitunnilla hän seisoo
niin yksin, pois leikeistä toisten
Pikku zorrot, pikku prinsessat
kohta aikuisiksi kasvavat
Ne kostaa, et sydäntä voi niiltä ostaa
Voi kuinka koskee, kelle sen kertoisin
Syvälle sydämeen sattuu
Voi kuinka koskee, toiset ei ymmärrä
Syvälle sydämeen sattuu

(Tommi Läntisen "Syvälle sydämeen sattuu"
San. & säv. J. Tapaninen, sov. P. Pohjola.)

1 ÄITI, EN TAHDO MENNÄ KOULUUN

Koulun aloitus on lapsen elämässä hyvin tärkeä vaihe. Lapsi irtaantuu kodin turvallisesta ympäristöstä ja alkaa vähitellen itsenäistyä. Sekä lapsella että hänen perheellään on suuria odotuksia koulun aloituksesta. Vaikka pieni koulutulokas jännittääkin kouluun lähtöä, suhtautuu hän tulevaan innokkaasti uteliaasti. Mikä sitten taltuttaa punaposkisen lettipään kouluinnostuksen? Miksi eppuluokkalainen valittaa aamuisin päänsärkyä ja vatsakipua? Mikä sai aina niin hyväntuulisen halinallan muuttumaan alakuloiseksi ja sulkeutuneeksi?

Kouluun lähtö on yhä useamman lapsen päivittäinen painajainen. Myös toiselle meistä tutkijoista tämä kuului arkitodellisuuteen. Seurattuaan useamman vuoden ajan oman pikkusiskonsa kiusaamista, hän joutui pettymään koulun riittämättömiin keinoihin puuttua tilanteeseen. Nuoruusvuosien omakohtaisten kokemusten seurauksena heräsi voimakas halu kehittää itseään tulevana luokanopettajana kohtaamaan samankaltaisia tilanteita. Kiinnostus aihetta kohtaan on leimannut koko opiskeluaikaa.

Proseminarityömmekin käsitteli koulukiusaamisen saamaa julkisuutta sanoma- ja aikakauslehdissä. Vaikka koulukiusaamiskeskustelu on viime vuosina ollut vilkasta, ei tämä vakava ongelma sinänsä ole välttämättä lisääntynyt. Kiusaamistapaukset ovat vain tulleet herkemmin ilmi, kun ongelma on tiedostettu ja ihmiset saatu kiinnostumaan siitä. Lapsiin kohdistuvat ongelmat, oli kyseessä sitten inesti, väkivalta tai koulukiusaaminen, herättävät aina myötätuntoa ihmisissä. Tätä myötätuntoa lehdistö onkin oppinut hyödyntämään kaupallisesti. Pitääkseen yllä mielenkiintoa lehdistö julkaisee yhä dramaattisempia tapauksia. Kuinka julmia tapauksia onkaan vielä nostettava esiin, etteivät ihmiset kyllästyisi aiheeseen? Viime syksyn keskustelua on jo leimannut uusi näkökulma. Kirkuvissa lööpeissä on kerrottu opettajan kohdelleen oppilaitaan törkeästi. Toisaalta otsikoissa on kirjoiteltu myös siitä, kuinka oppilaat ovat pahoinpidelleet opettajiaan.

Koulukiusaamisen määrää ja laatua on tutkittu suhteellisen paljon. Tutkimukset ovat painottuneet ongelman luonteen kartoittamiseen ja laajuuden selvittämiseen. Sen sijaan erilaisten, uusien näkökulmien tarkastelu ja vertailu on jäänyt vähemmälle. Tutkimusta tulevien luokanopettajien omista kiusaamiskokemuksista ja valmiuksista kohdata kyseinen ongelma ei ole aiemmin toteutettu. Tutkimukselamme toivomme saavamme uutta tietoa, jota voitaisiin hyödyntää opettajankoulutuksen kehittämisessä. Täten tutkimuksemme ei jäisi ainoastaan opinnäytetyöksi, vaan sitä voitaisiin hyödyntää tulevien luokanopettajien ammattitaidon vahvistamisessa.

Tutkimusaiheemme valintaa on osaltaan vahvistanut lukuisat keskustelut opiskelijakollegoidemme kanssa. Yleisenä huolenaiheena muutoin niin monipuolisessa koulutuksessamme on koettu puutteet erilaisten ongelmien ratkaisutaidoissa. Kirjallisuutta tutkiessamme olemme todenneet, ettei tämä huolenaihe kosketa ainoastaan jyvaskyläläisiä luokanopettajaopiskelijoita, vaan ongelma on lähes maan laajuinen (ks. Laitala & Määttä 1994, 2; Linnala & Mäkinen 1992, 113; Nurmi & Viitala 1994, 2). Risikko (1994, 57) korostaakin, että ellei koulutuksemme valmenna tulevia luokanopettajia kohtaamaan kiusaamistilanteita, on niiden ratkaiseminen ja ennaltaehkäiseminen huomattavan vaikeaa. Kun opettajilta puuttuu tarvittavat tiedot ja taidot, saattavat he karttaa kiusaamistilanteita tai jopa ummistaa niiltä silmänsä kokonaan.

Yhteiskunnassa tapahtuu jatkuvasti nopeaa kehitystä. Tämä aiheuttaa muutospaineita myös opettajankoulutukselle. Jotta koulutus kykenisi vastaamaan yhteiskunnan asettamiin haasteisiin ja tavoitteisiin, joudutaan sitä muokkaamaan ja kehittämään yhä tarkoituksenmukaisemmaksi. Sisäisesti kehittyvän ja uudistuvan koulun piirteisiin kuuluukin, että se arvioi omaa toimintaansa ja sen tuloksellisuutta (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 8; Nikki 1993, 36). Nikki (1993, 42) korostaa, että opiskelijat ovat tärkeitä palautteen antajia. He pystyvät arvioimaan antaako koulutus niitä tietoja, taitoja ja valmiuksia, joita he pitävät tärkeinä ja

katsovat tarvitsevansa työssään.

Lerikkanen (1993, 79, 89 - 90) raportoi luokanopettajakoulutuksen tarkoituksenmukaisuudesta Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden arvioimana. Vaikka tutkimusaineisto kerättiin jo 80 -luvun alussa, ei se vähennä kysymysten ajankoh-taisuutta. Tutkimuksen kohderyhmänä olleet neljännen vuosikurssin opiskelijat arvioivat saamansa koulutuksen olevan pääosin tarkoituksenmukaista opettajan ammattitaidon saavuttamisen kannalta. Opintojen suurimpana puutteena pidettiin persoonallisuuden ja ihmissuhdetaitojen kehittämiseen tähtäävien opintojen puuttumista. Opiskelijoista yli puolet oli sitä mieltä, ettei koulutyön käytännön ongelmia kuten työrauhaa ja koulukiusaamista käsitelty opinnoissa lainkaan tai ne jäivät liian vähälle huomiolle. Nämä asiat koettiin kuitenkin tärkeiksi ja opiskelijat tunsivat itsensä niissä epävarmoiksi. Meitä ihmetyttääkin miksei näihin koulutuk- sessa ilmeneviin ongelmiin ole paneuduttu voimallisemmin, vaikka niinkin suuri osa opiskelijoista piti tätä puutteena jo yli kymmenen vuotta sitten.

Tässä tutkimuksessa korostetaan opettajan toimenkuvassa tapahtunutta muutos- ta. Perinteisesti koulun tehtävänä on pidetty lasten opettamista, kasvatustyön jäätyä lähinnä kodeille. Nykyään kasvatustuu jakaantuu sekä kodeille että kouluille. Täten opettajilta odotetaan, että he puuttuvat yhä enemmän myös kasvatuksellisiin kysymyksiin, kuten koulukiusaamiseen. Tutkimuksemme lähtö- kohtana olikin selvittää, millaisiksi tulevat luokanopettajat kokevat valmiutensa kohdata koulukiusaamisongelma tulevassa työssään. Toisin sanoen kokevatko he kykenevänsä tunnistamaan, puuttumaan ja ennaltaehkäisemään koulukiusaamis- ta. Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Keskeisin tiedonhankintamenetelmämme on teemahaastattelu, jonka ohella keräsimme aineistoa myös luokanopettajaopiskelijoille ja OKL:n lehtoreille suunnatuilla kartoittavilla kyselyillä.

2 KOULUKIUSAAMINEN

2.1 Koulukiusaamisen määrittelyä

Koulukiusaamista on tutkittu yllättävän vähän ilmiön oletetusta laajuudesta huolimatta. Tutkimusaineistoa leimaa terminologian sekavuus. Niin eri maiden kuin yksittäisten tutkijoidenkin välillä esiintyy huomattavia eroja koulukiusaamiskäsitteen rajaamisessa. (Besag 1989, 3.) Tutkimuksia vertailtaessa onkin otettava huomioon käsitteen erilainen määrittely, joka voi vaikeuttaa tulosten tarkastelua.

Koulukiusaamiskäsitteen sekavuus Suomessa johtuu alun perin ruotsalaisesta termistä "mobbing", jolle ei ole suoraa vastinetta suomen kielessä. Termi on käännetty mm. koulukiusaamiseksi, kiusaamiseksi, ryhmäväkivallaksi ja väkivalaksi. (Penttilä 1994, 75.) Sana "mob" tulee latinankielisistä sanoista "mobile vulgus" ja tarkoittaa vapaasti suomennettuna herkkäliikkeistä hylkyväkeä (Streng 1975, s. v. mobile, vulgus). Englannin kielessä sana "mob" merkitsee löyhästi toisiinsa sidoksissa olevaa roskaväkeä, jota yhdistää tuhoava toiminta. Verbinä se tarkoittaa ympärillä tungeksimista, ahdistelua, kiusaamista ja kimppuun käymistä.

Suomessa koulukiusaamiskeskustelu on käynyt vilkkaana viime vuosina. Koulukiusaamis -termiä voidaankin pitää jo eräänlaisena muotisanana, minkä vuoksi sitä käytetäänkin helposti väärin. Termiä on käytetty niin vähäpätöisistä nahisteiluista kuin satunnaisista kiusanteoistakin. Esimerkiksi Seitsemän Uutiset (28.2.1996) raportoi "mobbauksesta" työpaikkakiusaamisena. Käsitteiden sekaantumisesta johtuen termi on menettänyt merkitystään ja vaikeuttanut ongelman käsittelemistä arkipäivän koulutilanteissa.

Pohjoismaita pidetään koulukiusaamistutkimuksen edelläkävijöinä. Ruotsalainen Peter Paul Heinemann toi termin julkisuuteen 1970 -luvulla ryhmäväkivaltaa käsittelevissä artikkeleissaan ja urauurtavassa kirjassaan "Mobbing - gruppvåld

bland barn och vuxna". (Juul 1990, 2.) Kirjassaan Heinemann (1972, 9) käyttää sanaa "mobbing" käsitellessään ryhmäväkivaltaa ja nimenomaan ryhmän hyökkäystä yksilöä kohtaan. Heinemannin lisäksi pioneereina voidaan pitää Dan Olweusia, Anatol Pikasia ja Erling Rolandia, jotka urauurtavalla työllään ovat vaikuttaneet myös alan muihin tutkijoihin (Penttilä 1993, 2).

Ruotsalainen Pikas on määritellyt koulukiusaamisen ryhmäväkivallaksi. Tällä hän tarkoittaa ryhmän yksilöön kohdistamaa sekä fyysistä että psyykkistä väkivaltaa. (Pikas 1987, 23.) Myöhemmin Pikas (1990, 56 - 58) on tarkentanut koulukiusaamisen laadullisia kriteerejä. Pikasin mukaan koulukiusaamisesta voidaan puhua, kun vuorovaikutuksessa toimiva ryhmä kohdistaa tietoista, ei-laillistettua väkivaltaa heikommassa asemassa olevaa yksilöä kohtaan. Tarkennettu määritelmä kattaa myös yhteisöstä poissulkemisen.

Maanmiehensä Olweusin käsite kiusaamisesta on laajempi. Hänen määritelmänsä voidaan sanoa olevan lähempänä Suomessakin vallalla olevaa ajattelutapaa. Olweusin (1992, 14 - 15) mukaan yksilöä kiusataan, jos hän toistuvasti tai pidempään joutuu alttiiksi yhden tai useamman henkilön negatiivisille teoille. Negatiivisilla teoilla Olweus tarkoittaa tahallisesti toiselle aiheutettuja ruumiillisia vammoja tai henkistä pahaa oloa. Negatiivisia tekoja ovat myös ivalliset eleet ja ilmeet sekä syrjintä. Lisäksi Olweus toteaa, että kiusaaminen voi olla suoraa tai epäsuoraa. Suora kiusaaminen ilmenee suhteellisen avoimena hyökkäyksenä uhria kohtaan. Epäsuorassa kiusaamisessa käytetään mm. sosiaalista eristämistä kuten ryhmästä poissulkemista.

Olweusin määritelmä eroaa edellisistä tutkijoista siten, että kiusaajana voi toimia joko yksi henkilö tai ryhmä. Olweusin mukaan kiusaamisesta ei kuitenkaan voida puhua, jos kaksi suunnilleen yhtä voimakasta yksilöä riitelee tai tappelee. Olweus korostaakin, että kiusaajan ja uhrin voimasuhteiden tulee olla epätasapainossa. Näin ollen kiusatun ei ole helppo puolustautua, ja hän on usein avuton hyökkää-

jäänsä nähden. (Olweus 1988b, 9.) Olweusin tavoin norjalainen Roland (1984, 17) rinnastaa ryhmäväkivallan ja yksilön yhteen uhriin kohdistaman pitkäaikaisen kiusaamisen. Tämä on tärkeää siksi, että kouluissa esiintyy kumpaakin väkivallan muotoa.

Valerie Besagin (1989, 3 - 4) mukaan englannin kielessä käytetään yleensä sanaparia "bullying - victimization" tai pelkästään sanaa "bullying" kuvaamaan koulukiusaamista. Besag toteaa, että koulukiusaaminen on toistuvaa fyysistä, psyykkistä, sosiaalista tai verbaalista hyökkäystä heikompaa osapuolta kohtaan. Besag korostaa kiusaajien tavoittelevan omaa etuaan aiheuttaessaan ahdistusta ja epätoivoa kiusatulle. Olweusin ja Rolandin tavoin englantilaiset korostavat, että kiusaajana voi toimia pelkästään yksi henkilö tai useamman henkilön ryhmä.

Johtavien koulukiusaamistutkijoiden määritelmässä on havaittavissa pieniä eroavuuksia. Määritelmien monimuotoisuudesta huolimatta päädyimme tässä tutkielmassa käyttämään Harjunkosken ja Harjunkosken (1994, 19) määritelmää koulukiusaamisesta, jonka mukaan *"Koulukiusaaminen on tapahtumasarja, jossa yksi tai useampi henkilö alistaa, psyykkisesti tai fyysisesti, suoraan tai epäsuoraan, toista henkilöä toistuvasti"*. Tässä määritelmässä on mielestämme otettu huomioon kiusaamisen keskeisimmät elementit ja esitetty ne tiiviisti ja ytimekkäästi. Määritelmä painottaa, että kiusaajana voi toimia joko yksi tai useampi henkilö yhdessä. Mielestämme oli myös tärkeää, että määritelmässä korostuu voimasuhteiden epätasapaino. Vahvempi loukkaa tai alistaa heikompaansa, joka on tavalla tai toisella puolustuskyvytön. Määritelmä kattaa hyvin myös kiusaamisen eri muodot ja tavat. Eräänä tärkeänä elementtinä pidimme myös ajallista näkökulmaa. Koulukiusaamisesta voidaan mielestämme puhua, kun lapsi joutuu useamman kerran tai pidemmän ajanjakson kuluessa kielteisen toiminnan kohteeksi.

TAULUKKO 1. Koonti koulukiusaamistutkijoiden määritelmistä

<i>Tutkija</i>	Heine- mann	Pikas	Olweus	Roland	Besag	Harjunkos- ket
<i>Kiusaaja</i>	ryhmä	ryhmä	yksi tai useampi	yksi tai useampi	yksi tai useampi	yksi tai useampi
<i>Kiusaami- sen: valtasuhde</i>		heikompaa kohtaan	epätasa- painossa		heikompaa kohtaan	alistaa
muoto	väkivaltaa	psyykki- sesti tai fyysisesti	psyykki- sesti tai fyysisesti	psyykki- sesti tai fyysisesti	psyykki- sesti tai fyysisesti	psyykki- sesti tai fyysisesti
keinot		ryhmästä eristään	suoraan tai epäsuo- raan		sosiaali- sesti	suoraan tai epä- suoraan
kesto		toistuvaa	toistuvaa tai pitkäai- kaista	pitkäaikais- ta	toistuvaa	toistuvasti
motiivi		tietoista	tahallista		oman edun tavoittelu	

2.2 Katsaus koulukiusaamistutkimuksiin

Koulukiusaamista on tutkittu viimeisen 20 vuoden aikana lähinnä yksilöiden näkökulmasta ts. on keskitytty vain kiusaajaan ja kiusattuun. Tutkimuksissa on persoonallisuuksia tarkastelemalla pyritty selvittämään mm. miksi toisista lapsista tulee kiusattuja ja toisista kiusaajia. Joissakin tutkimuksissa on paneuduttu myös kasvuympäristön tarkasteluun. Nykyinen tutkimussuuntaus korostaa kuitenkin koulukiusaamisilmiön tarkastelua laajemmassa kontekstissa. Suomessa on esim. Salmivallin (1995a, 364 - 372) johdolla tutkittu koulukiusaamista ryhmäilmiönä. Siinä on tarkasteltu oppilaiden erilaisia rooleja kiusaamisprosessissa sekä näiden yhteyttä lasten ystävyys-suhteisiin.

Olweus (1988a, 10 - 11) on tutkinut koulukiusaamisongelmaa jo toistakymmentä vuotta. Yhteenvetona lukuisista tutkimuksistaan hän esittää, että Ruotsissa n. 15% peruskoululaisista oli osallisina kiusaamisessa "joskus tai useammin". Heistä 9 - 10% oli kiusattuja ja 7% kiusaajia. Oppilaista hieman yli 3% joutui kiusatuksi ja noin 2% kiusasi toisia "kerran viikossa tai useammin". Näin ollen kiusaaminen kosketti jokapäiväisemmin 5% peruskoululaisista.

Munthe, Roland, Steen ja Lauvvik (1989, 74 - 76) toteuttivat ns. Janus -projektin Norjassa vuosina 1985 - 1988. Projektiin liittyi seurantatutkimus, johon osallistui n. 7000 oppilasta (8 - 16v). Tiedonhankintamenetelmänä käytettiin Olweusin suunnittelemaa kyselylomaketta. Tulosten mukaan noin 5% oppilaista joutui syrjityksi "kerran viikossa tai useammin" ja muilla tavoin kiusattiin tytöistä 3,5% ja pojista 5,2%. Sleen (1993, 49, 51 - 52) kyselytutkimukseen osallistui 631 Australian 5. - 7. luokkalaista. Tulokset osoittivat, että 6% lapsista ilmoitti joutuvansa vakavan (useita kertoja viikossa) kiusaamisen kohteeksi. Useimmissa tapauksissa kiusaaminen kesti vain päivän tai pari, mutta joidenkin kohdalla (n. 14%) kiusaaminen oli jatkunut jopa puoli vuotta tai kauemmin.

Koulukiusaamista on pyritty kartoittamaan myös Suomessa niin yksittäisen koulun kuin koko valtakunnan tasolla. Jyväskylässä käynnistettiin keväällä 1995 apulaisprofessori Lasse Kannaksen johdolla tutkimusprojekti, jossa pyrittiin saamaan tietoa koululaisten terveydestä, hyvinvoinnista ja kouluviihtyvyydestä. Myös koulukiusaaminen kuului osana tähän tutkimukseen. Tutkimuksessa käytettiin kansainvälisen WHO-koululaistutkimuksen kyselylomaketta soveltuvien osien. Kyselyyn osallistui viidennen, seitsemännen, yhdeksännen ja lukion toisen luokan oppilaat (N=2523). Tulokset osoittivat, että ala- ja yläasteilla oppilaita kiusataan yleisemmin kuin lukiossa. Kevätlukukauden aikana oli kiusatuksi joutunut vähintään kerran 47% ala-asteen ja seitsemännen luokan oppilaista (ks. Charach, Pepler & Ziegler 1995, 14), 28% yhdeksäsluokkalaisista ja 11% lukiolaisista. Viikottain kiusattiin n.10% viidennen ja seitsemännen luokan pojista sekä 7% ala-

asteen tytöistä. Lukiolaisista vain muutama prosentti joutui kiusatuksi. Pojat joutuivat tyttöjä hieman yleisemmin kiusatuiksi. Kiusaamisilmiöstä huolimatta 90% oppilaista koki olonsa koulussa useimmiten turvalliseksi. (Harju-Kivinen & Kannas 1995, 1, 4, 35.) Merenheimo (1990, 140) korostaa eri kouluasteiden eroja kiusaamistavoissa. Ala-asteella näyttäisi esiintyvän enemmän fyysistä kiusaamista, kun taas yläasteella se on jo harvinaisempaa. Yläasteella ilmenee pikemminkin henkistä kiusaamista, joka myös näyttäisi olevan enemmänkin tyttöjen kuin poikien tapa.

Lukuisat tutkimukset osoittavat, että pojat kiusaavat enemmän kuin tytöt. Poikien kiusaaminen on luonteeltaan fyysistä, kun taas tytöt kiusaavat enimmäkseen psyykkisesti. (Munthe 1989, 76; Olweus 1994, 1176; Rivers & Smith 1994, 245; Salmivalli 1995a, 366.) Björkqvist, Lagerspetz ja Kaukiainen (1992, 117) tutkivat sukupuolten välisiä eroavuuksia 8-, 11- ja 15- vuotiaitten kiusaamistavoissa (N= 379). Tutkimuksen mukaan tytöt (11- ja 15- vuotiaat) käyttävät lähinnä epäsuoria kiusaamistapoja kuten ystävyysuhteiden manipulointia, kun taas pojat turvautuvat useimmiten fyysisiin keinoihin. Johtuneeko tämä osaltaan siitä, että pojat omaavat paremmat fyysiset voimat, kun taas tytöt ovat kielellisesti kehittyneempiä. Merenheimon (1990, 26, 101) mukaan yleisimpiä kiusaamismuotoja ovat lumipallojen heittäminen, haukkuminen, potkiminen ja kamppaaminen (ks. Slee 1993, 52).

Munthen (1989, 76) mukaan tytöt kiusaavat enimmäkseen oman luokan tyttöjä, kun taas pojat kiusaavat molempia sukupuolia ja jopa yli luokkarajojen. Vastaaviin tuloksiin on päässyt myös Olweus (1994, 1176). Tutkimuksen mukaan tyttöjä oli kiusannut lähinnä pojat (60%), mutta liki viidesosa oli joutunut kiusatuksi sekä poikien että tyttöjen taholta. Poikien kohdalla kiusaajana oli toiminut pääosin poika (80%).

Vastoin perinteistä näkemystä Salmivalli (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen 1996, 4 - 5) pitää kiusaamista koko luokkaa koskettava-

na ongelmana. Tutkimusprojektissaan hän on paneutunut tarkastelemaan lasten koulukiusaamisprosessiin liittyviä erilaisia osallistumisrooleja, näiden yhteyksiä oppilaan sosiaaliseen statukseen luokassa ja luokan ystävyysverkostoihin. Lisäksi on pyritty selvittämään kiusatun toimintaa kiusaamistilanteissa. Tutkimusprojektiin osallistui 573 kuudesluokkalaista eri puolilta Suomea. Tutkimusmenetelmänä oli kyselylomake, jossa kiusaaminen määriteltiin Olweusia mukaellen. Tulokset osoittivat, että oppilaiden tavallisimpia rooleja olivat ulkopuolinen (ei edes tiedä kiusaamisesta), vahvistaja (käyttäytymisellään kannustaa kiusaajaa) ja puolustaja (käskee toisia lopettamaan). Tyttöjen joukossa oli huomattavasti enemmän puolustajia ja ulkopuolisia, kun taas poikien keskuudessa vahvistajan ja apurin roolit olivat tavallisimpia. Kiusaajia oli enemmän poikien (10,5%) kuin tyttöjen (5,9%) joukossa. Vastaavasti kiusattujen osuus oli lähes sama tytöillä ja pojilla (n. 12%).

Järvisen haastattelussa (1996, 13) Salmivalli korostaa, että oppilaiden sosiaaliset roolit kiusaajina, kiusattuina ja erilaisina tukihenkilöinä alkavat vakiintua jo kolmannella ja neljännellä luokalla. Poikien kohdalla kiusaaminen on vielä tyttöjä pysyvämpää. Tytöillä kiusaaminen on yleensä ohimenevä ilmiö, usein ystäväpiiristä aiheutuva juttu.

Tutkimusprojektissa selvitettiin myös miten koulukiusaaminen on yhteydessä oppilaiden keskinäisiin ystävyys-suhteisiin (Huttunen & Salmivalli 1996, 435 - 437). Tutkimuksen mukaan lapset, jotka kiusaamistilanteissa käyttäytyivät samankaltaisesti, olivat myös ystäviä keskenään. Mitä enemmän ystävät puolustivat kiusattua sitä todennäköisemmin oppilas itsekin teki niin. Tätä selittänee samankaltaisuuden puoleensavetävyys ystävyys-suhteita solmittaessa ja näiden suhteiden sosiaalista-va vaikutus. Kiusaajat ja kiusatut kuuluivat yleensä eri ystävyysverkostoihin, joskin oli myös niitä tapauksia, etenkin tyttöjen parissa, joissa molemmat kuuluivat samaan verkostoon.

Salmivalli (1995b, 350 - 355; Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz 1996, 101 - 105) tutki myös sitä, miten kiusatut toimivat kiusaamistilanteissa sekä millainen toiminta provosoi kiusaamista ja millainen puolestaan saa sen vähenemään tai loppumaan. Tutkimusprojektiin osallistuneista tytöistä 11,5% ja pojista 11,8% oli varsinaisia kiusaamisen uhreja. Lisäksi satunnaisesti kiusattuja oli 21,3% tytöistä ja 22,3% pojista. Tulokset osoittavat, että tytöille tyypillisintä oli välipitämättömyys ja avuttomuus, kun taas pojille ominaisempaa oli välinpitämättömyys ja aggressiolla vastaaminen (ks. Charach ym. 1995, 16). Välinpitämättömyys oli selkeästi yhteydessä kiusattujen, etenkin poikien kohdalla, kykyyn saada kiusaaminen vähenemään tai loppumaan. Vastaavasti provokatiivisuuteen oli yhteydessä niin avuttomuus kuin aggressiolla vastaaminen.

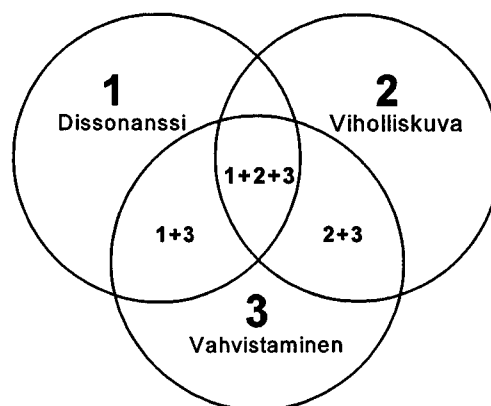
2.3 Mikä aiheuttaa koulukiusaamista?

Kun lapsilta kysytään syitä koulukiusaamiselle, on vastauksena yleensä ulkoiset poikkeavuudet, kuten lihavuus, silmälasit tai vieras murre. Vaikka tutkimukset (esim. Olweus 1992, 33) eivät täysin tue tätä selitystä, on ihmeteltävä miksi näkemykset ulkoisten poikkeavuuksien merkityksestä ovat niinkin yleisiä. Liekö ulkoinen erilaisuus pikemminkin vain tekosyy, jonka varjolla haetaan oikeutusta kiusaamiselle, sillä jokainenhan meistä on erilainen ja jos syitä kiusaamiselle etsitään ulkoisista ominaisuuksista, niitä varmasti löytyy.

Pikasin (1990, 70 - 78) mukaan testaus on osa koulun sosiaalista elämää. Härnäjä ei oikeastaan aio mitään pahaa, vaan pyrkii sanoin tai teoin testaamalla selvittämään, millainen toinen lapsi pohjimmiltaan on. Mikäli uusi mielikuva on ristiriidassa aikaisemman kanssa, syntyy kognitiivinen epäkohdonmukaisuus eli *dissonanssi*. Sitä pidetäänkin tavallisimpana syynä kiusaamisen alulle. Dissonanssiin voi liittyä myös *viholliskuva*, joka toimii voimakkaimpana sysääjänä ryhmän hyökkäykselle. Viholliskuvan kohteeksi joutuu lapsi, jolla on jokin ulkopuolisenkin

havaittavissa oleva syy ryhmän väkivaltaiselle käyttäytymiselle. Lapsi on saattanut kannella tovereistaan opettajalle, jolloin vihollisen tavoin käyttäytyvästä tulee vihollinen. Toisaalta viholliskuva saattaa syntyä kiusaajan mielessä jo ennen sopivan kiusatun löytymistä. Tällöin lapsen todellisilla teoilla ei ole niinkään merkitystä, vaan kiusaajan käyttäytymistä hallitsevat jo olemassaolevat, voimakkaat mielikuvat. Välttämätöntä kiusaamisen laukaisemiselle on kuitenkin tovereiden *vahvistaminen*, joka voi ilmetä niin avoimena (esim. selkeä ilmaisu) kuin piilevänäkin (esim. hiljainen hyväksyntä). Näin ollen passiiviset oppilaat välinpitämättömällä käytöksellään vain vahvistavat ja osoittavat hyväksyvänsä kiusaajien kielteisen toiminnan. Ryhmäpaineen alla joistakin passiivisista oppilaista saattaa tulla kiusaajia jo yksinomaan siksi, etteivät itse joutuisi kiusatuksi.

Alla olevassa kuviossa esitetään kiusaamisprosessin syntyyn vaikuttavat kolme päätekijää. Tilanne on riskialtis kiusaamiselle, mikäli edes yksi näistä tekijöistä esiintyy. Dissonanssin ja viholliskuvan ei tarvitse esiintyä samanaikaisesti, riittää, että niistä jompi kumpi vaikuttaa yhdessä tovereiden vahvistamisen kanssa. Vahvistamisen tärkeyttä kuvastaa myös se, ettei dissonanssi ja viholliskuva keskenään ole riittäviä laukaisemaan kiusaamisprosessia. Kiusaamisen alkaminen on todennäköisintä, kun kaikki kolme päätekijää vaikuttavat yhtäaikaan.



KUVIO 1. Kiusaamisprosessin kolme päätekijää (Pikas 1990, 80)

Pikas (1990, 83) korostaa, että suurin osa kiusaamisen oppimisesta tapahtuu ryhmän vuorovaikutuksessa. Pulkkinen (1985, 231) mukaan ryhmän jäsenten rohkaistessa toisiaan aggressiivisilla malleilla ja kehuilla kommentoilla, ajautuvat etenkin epävarmat ja riippuvaiset oppilaat mukaan kiusaamistoimintaan. Saattaa-kin olla, ettei tällaiset oppilaat kykene vastustamaan ryhmäpainetta. Myös Olweus (1988, 13) kokee kiusaamistilanteeseen liittyvän ryhmämekanismeja. Joukossa aggression kontrolli heikkenee ja yksilöllinen vastuuntunto sekä tapahtuman jälkeiset syyllisyydentunteet vähenevät.

Kolmen päätekijän lisäksi Pikas (1990, 82 - 83) mainitsee myös vähemmän merkittäviä ns. ulkoisia syytekijöitä kiusaamisen alkamiseen. Julkisuudessa paljon parjatulla väkivaltaviihteellä ei Pikasin mukaan ole niin suurta merkitystä mallien antajana kiusaamisprosessin synnyssä, kuin yleisesti otaksutaan. Toki väkivaltaviihteestä opitaan eri tekniikat väkivaltaiselle käyttäytymiselle, mutta se käytetäänkö näitä "aseita", on pitkälti kiinni ryhmän sisäisestä vahvistamisesta. Myös Deaux, Dane ja Wrightsman (1993, 273 - 274) painottavat, että väkivalta televisiossa saattaa lisätä lapsen taipumusta käyttäytyä aggressiivisesti. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikista lapsista tulisi väkivaltaisia kyseisten ohjelmien seuraamisesta. Mikäli vanhemmat katsovat lastensa kanssa televisiota ja keskustelevat väkivallan mielettömyydestä, ohjaa se lapsia löytämään väkivallattomia ratkaisuja ristiriitatilanteisiin. Vastaavasti jos vanhemmat osoittavat hyväksyvänsä väkivaltaisen käyttäytymisen, vahvistaa se lapsissa näkemystä, että aggressiivisuus on luonnollinen osa ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta.

Epäviihtyisiä ympäristöoloja voidaan myös helposti pitää syynä kiusaamiskäyttäytymiselle. Pikas (1990, 85 - 86) toteaa kuitenkin, että ihmisten keskinäinen viihtyvyys tai viihtymättömyys on huomattavampi tekijä kuin esim. ankea koulupiha. Epäviihtyisiksi koetut ympäristötekijät ovat syytekijöinä vain, mikäli ne herättävät lapsissa turhautumista ts. lasten tarpeiden tyydyttymisen ollessa estynyt. Turhauma koetaan yleensä ärtymyksenä, mutta mikäli frustraatiota käsittelevät

sopeutumismekanismit ovat toimivia, se jää huomaamatta. Mikäli lapsi on tottunut käyttämään aggressiota sopeutumismekanismina, on hän alttiimpi purkamaan omaa turhautumistaan aggressiivisin keinoin.

Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet aggressiivisuuden olevan suuressa määrin sosiaalisen oppimisen, erityisesti mallista oppimisen tulosta. Oppimiseen vaikuttaa lähinnä lapsen kasvuympäristö sekä aikaa myöten toveriryhmä. Lapsen aggressiivisuuten on todettu olevan yhteydessä perheen kasvatusilmasto sekä vanhempien käyttämät ohjaamismenettelyt samoin kuin perheensisäiset mallit ja vanhempien tunnesuhteet. Toisin sanoen, mikäli lapsi näkee vanhempiensa käyttäytyvän väkivaltaisesti, saa hän aggressiivisen käyttäytymisen mallin, jonka mukaan lapsi oppii käsittelemään ristiriitatilanteita omissa ihmissuhteissaan. (Deaux, Dane & Wrightsman 1993, 258; Jain 1989, 110 - 111; Pulkkinen 1985, 228 - 229; Saari-
nen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 132 - 133.)

Olweus (1992, 41 - 42) on tutkimuksissaan tuonut julki tekijöitä, jotka vaikuttavat aggressiivisen reaktiomallin kehittymiseen. Hän nimeää neljä erittäin merkittävää tekijää. Ensinnäkin vanhempien emotionaalisella perusasenteella lasta kohtaan on tärkeä merkitys lapsen kehitykselle. Mikäli asenne on negatiivinen, siitä puuttuu lämpöä ja omistautumista, on riski aggressiivisuuden kehittymiselle suurempi. Toisena merkittävänä tekijänä Olweus näkee sen, missä määrin vanhemmat ovat olleet sallivia ja hyväksyneet aggressiivista käyttäytymistä. Mikäli aikuiset eivät ole asettaneet selviä rajoja aggressiiviselle käytökselle, voidaan lapsen aggressiotason odottaa nousevan. Olweus korostaakin, että liian vähän rakkautta ja huolenpitoa sekä liian paljon "vapautta" lapsuudessa edesauttaa merkittävästi aggressiivisen reaktiomallin kehittymistä. Kolmanneksi Olweus painottaa vanhempien voimallisia kasvatustekijöitä, esim. ruumiillista rankaisua ja rajuja tunteenpurkauksia. Voidaankin sanoa, että väkivalta luo väkivaltaa.

Mikäli vanhempien välistä suhdetta leimaa lukuisat ristiriidat, epäsopu tai tappelut, luo tämä lapsiin turvattomuutta ja tarjoaa lapsille huonoja malleja. Jos lapset näkevät toisten toimivan aggressiivisesti, vähentää se heidän omia estoja ja kontrollia aggressiivisuutta kohtaan. Vaikutus on lapsessa sitä voimakkaampi mitä myönteisempi käsitys hänellä on mallista. Sama vaikutus on myös aggressiivisen käyttäytymisen hyväksymisellä. Tällöin lapsi voi nähdä aggressiivisesti käyttäytyvän, esim. oman isänsä, vahvana ja pelottomana ja alkaa vähitellen toimia opitun mallin mukaisesti. (Olweus 1992, 43 - 44.)

3 UUDISTUNUT OPETTAJA

3.1 Opettajan ammatti muutoksessa

Koulun tulisi kasvattaa oppilaistaan itsenäisiä, yhteistyökykyisiä ja vastuuntuntoisia yhteiskunnan jäseniä (Peruskoululaki 1983/476). Vaikka koulu ei ole ainoa paikka, jossa opitaan, lankeaa opettajalle suuri vastuu siitä, miten oppilaat kykenevät toimimaan yhteiskunnassa. Jotta koulu kykenisi vastaamaan alati muuttuvan yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin, tulisi sen uudistaa ja kehittää toimintaansa. (Niemi 1996, 31.) Muutoksien tulisi heijastua myös opettajien koulutukseen. Näin ollen yhteiskunnan ja koululaitoksen välillä vallitsee vuorovaikutussuhde. Muuttuvassa yhteiskunnassa koulu muuttuu yhteiskunnan mukana, mutta toisaalta koululaitosta käytetään tarkoituksellisesti yhteiskunnan muuttamisen välineenä. (Viljanen 1992, 17, 25.)

Kohosen (1989, 34) mukaan opettajankoulutuksen tavoitteissa, sisällöissä ja opetuskäytänteissä heijastuu oman aikakautensa kasvatukselliset arvot ja käsitykset oppimisesta, opettamisesta ja ammatin luonteesta. Zeichner (1983, 4 - 6) erottaa tämän vuosisadan opettajankoulutuksessa neljä eri suuntausta. Perinteisen "kisälli-mestari" -ajattelun mukaan ohjaajalle kertynyt kokemus pyrittiin siirtä-

mään sellaisenaan opiskelijalle ja hänen odotettiin samaistuvan ratkaisuihin kyseenalaistamatta niitä. "Tekninen" opettajankoulutusajattelu korosti tehokkuutta ja tuotospainotteisuutta. Opettaja nähtiin vain olemassa olevan opetussuunnitelman toteuttajana ja opiskelijan roolia leimasi passiivisuus sekä valmiin tiedon vastaanottaminen. "Persoonallista kasvua" korostava suuntaus kannusti opiskelijoita jäsentämään opettajana toimimiseen liittyviä käsityksiään ja uskomuksiaan. Zeichnerin mielestä tätäkin suuntausta leimasi kuitenkin suurelta osin valmiin tiedon jakaminen. Tämä osaltaan ehkäisi opiskelijan itsenäisen ajattelun ja omaaloitteisuuden kehittymistä. Viimeisin suuntaus painottaa "opettaja oman työnsä tutkijana" -ajattelua (esim. Ojanen 1996). Edellisiin verrattuna tässä suuntauksessa korostuu kriittinen, ongelmia problematisoiva asennoituminen opetukseen. Tärkeänä valmiutena pidetään omien kasvatuspäämäärien ja opetuskäytänteiden pohtimista. Ajatellaan, että mitä enemmän opettaja on tietoinen omien toimintojensa perusteltavuudesta, sitä paremmin hän voi kehittää itseään ja omaa työtään.

Koulun ja näin myös opettajan ammatin kehittämiseen kohdistuu tällä hetkellä suuria vaatimuksia ja odotuksia. Muutospaineita aiheuttavat yhteiskunnan rakenteissa ja eri tieteiden aloilla sekä koulujärjestelmässä tapahtuvat muutokset. (Niemi 1996, 32.) Taloudellinen lama ja työttömyys ravisuttavat niin perheiden kuin koulujenkin elämää (Kohonen & Niemi 1996, 24 - 25). Kotien aineellinen turvattomuus heijastuu lapsiin rauhattomuutena ja kiusaamisena. Opettajan haasteena on yhä erilaisimmissa olosuhteissa elävien oppilaiden kohtaaminen ja heidän tukeminen. (Kohonen & Leppilampi 1994, 11.) Vilén (1990, 19) korostaakin, että tänä päivänä valitettavan usein kodit pyrkivät pakoilemaan kasvatusvastuutaan tai eivät yksinkertaisesti kykene huolehtimaan lapsistaan ja vastuustaan.

Teknologian huiman kehityksen myötä tiedon määrä kasvaa kiihtyvällä nopeudella, jolloin tieto myös vanhenee nopeasti (Ruohotie 1996, 201 - 202). Käsitys oppimisympäristöistä on ratkaisevasti muutunut aikaisemmasta luokkahuonekeisistä opetuksesta elektroniseen maailmakyllään. Opetuksen keskeisiksi

tavoitteiksi nousevat näin ollen oppimaan oppimisen taidot ja ns. metakognitiiviset taidot: tiedonhankinnan, tiedon prosessoinnin, oman oppimisen ohjaamisen ja arvioinnin taidot. (Niemi 1996, 32, 34.) Sahlberg ja Leppilampi (1994, 17) tähdentävät, että modernin koulun perustehtävä on ajattelun ja sosiaalisten taitojen kehittäminen, johon kuuluvat taidot käsitellä tietoa ja toimia yhteistyössä toisten kanssa.

Kohonen ja Niemi (1996, 25 - 26) toteavat, että suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsee vallankäytön hajauttamisen suuntaus. Päätösvaltaa on yhä enenevässä määrin jaettu myös kouluille ja sitä myöten opettajille. Vallankäytön hajauttamisella pyritään saamaan yksilöt mukaan omaa työtään koskevaan päätöksentekoon, mikä osaltaan ehkäisee alisuoriutumista sekä motivaation puutetta oman työn kehittämisessä. Tämä puolestaan lisää opettajan ammatin itsenäisyyttä. Niemi (1996, 36 - 37) mukaan se ei kuitenkaan merkitse eristäytymistä tai riippumattomuutta, vaan rakentavaa vuorovaikutusta itsenäisten yksilöiden välillä. Niemi tähdentää, että opettajien tulisi kyetä yhteistyöhön opetussuunnitelman ja koulun kehittämistyössä, jotta kyettäisiin tukemaan lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä. Niikko (1996, 107) korostaakin, että opettajien kyvyissä painotetaan entistä enemmän joustavuutta, riskinottokykyä, luovuutta, yhteistyö- ja suunnittelukykyä.

3.1.1 Opettaja ennen

Nykyisten luokanopettajaksi opiskelevien koulunkäynti ajoittui 70- ja 80- luvuille, behaviorismin kukoistuskaudelle. Opettajan roolia leimasi vahva auktoriteettiasema, jolloin hänen tehtävänään oli lähinnä valmiiksi jäsenneltyjen ja pilkottujen tietojen jakaminen ja niiden omaksumisen kontrolloiminen (Sahlberg & Leppilampi 1994, 21). Opetus rajoittui lähinnä yksittäisten tietojen ja kaavojen muistiinpainamiseen sen sijaan, että olisi pyritty hahmottamaan kokonaisuuksia. Asioiden omakohtainen ymmärtäminen ja tiedon soveltaminen oli vierasta. (Kääriäinen ym.

1990, 177 - 178.) Oppilaita pyrittiin motivoimaan ulkoisin keinoin, palkkioilla ja rangaistuksilla. Mikäli oppiminen epäonnistui, pidettiin syynä yleensä opettajan toimintaa. Tällaisessa oppimisympäristössä oppilaat eivät kasvaneet vastuulliseen toimintaan, vaan tulivat riippuvaisiksi ulkoisesta toiminnan ohjailusta ja opettajastaan. (Kääriäinen ym. 1990, 191; Sahlberg & Leppilampi 1994, 23.)

Oppilas puolestaan nähtiin passiivisena, valmiin tiedon vastaanottajana, joka ei ollut vastuussa omasta oppimisestaan (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 152; Sahlberg & Leppilampi 1994, 18). Koulumenestyksen takasi sirpaletiedon ulkoa opetteleminen. Voidaankin sanoa, että lapselle oli enemmän hyötyä hyvästä muistista kuin itsenäisen ajattelun kehittämisestä. Sahlbergin ja Leppilammen (1994, 22) mukaan yhdessä tekeminen oli vierasta, koska ei luotettu siihen, että myös yhdessä voidaan oppia. Niinpä oppiminen oli usein yksinäinen ja itsenäinen prosessi, johon tavallisesti liittyi vielä sosiaalista kilpailua arvosanoista ja opettajan suosiosta. Täten opettajan työ oli pikemminkin kouluaineiden opettamista kuin lapsen kasvun ja oppimisen kehittämistä. Opettajan kasvatustyön osuutta vähensi osaltaan myös se, että hyvän taloudellisen tilanteen myötä koulussa oli muitakin kasvatusalan ammattilaisia. Ongelmien ilmettyä opettaja saattoi lähettää ns. hankalan tapauksen esim. kuraattorin tai erityisopettajan puheille.

3.1.2 Opettaja nyt

Kun palaamme kouluille opettajina, on toimenkuvamme täysin erilainen kuin omilla opettajillamme. Osaltaan tähän on vaikuttanut se, että opetustyön puitteet ovat oleellisesti muuttuneet. Säästötoimien johdosta luokkien koot ovat kasvaneet ja yhä enenevässä määrin ns. tavalliseen opetusryhmään pyritään sijoittamaan myös erityistoimenpiteitä tarvitsevia oppilaita. Näin ollen päävastuu ongelmatilanteiden ratkomisesta lankeaa tavallista useammin luokan opettajalle. Niemi (1992, 27) korostaakin, että kouluissa on nykyään hyvin suuri tarve opettajista, joilla on valmiuksia erityisopetukseen. Myös perheiden sisäiset muutokset (esim. avioero,

työttömyys) lisäävät osaltaan opettajan vastuuta kasvattajana (Viljanen 1992, 24; Vilén 1990, 19). Näin ollen opettajan toimenkuvassa korostuu entistä enemmän ihmissuhde- ja viestintätaitojen merkitys.

Muuttumassa olevat käsitykset oppimisesta ovat myös osaltaan uudistaneet opettajan toimenkuvaa. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 157 - 159) mukaan nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivisuutta oppimistapahtumassa. Täten perinteinen roolijako (opettaja auktoriteetti / oppilas passiivinen objekti) ei enää ole toimiva. Oppilas ei pyri vain passiivisesti toteuttamaan opettajan asettamia tavoitteita, vaan hänen rooliaan leimaa yhä voimakkaammin omien päämäärien asettaminen sekä omakohtainen vastuunottaminen (Kohonen & Leppilampi 1994, 17; Niemi 1992, 24). Voidaankin sanoa, että opettajajohtoisuuden väistyessä, on oppilaasta kehittymässä oman työnsä subjekti (Kääriäinen ym. 1990, 174). Tällöin opettaja nähdään oppimisen ohjaajana, tukijana ja palautteen antajana (Sahlberg & Leppilampi 1994, 26). Oppimisessa pyritään entistä enemmän huomioimaan lapsen omat kokemukset ja aikaisemmat tiedot, joiden varaan voidaan rakentaa uutta oppimista (Kolb 1984, 42; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 156 - 158). Asioiden syvempää ymmärtämistä osaltaan edesauttaa se, että oppilaita kannustetaan ajattelemaan, ymmärtämään ja oivaltamaan kokonaisuuksia ja asiayhteyksiä (Vilén 1990, 17).

Opettajan työtä on hyvin kauan leimannut yksin puurtaminen. Nykyään kuitenkin koetaan, ettei koulu voi kehittyä, mikäli opettajat eivät kykene yhteistyöhön. Opettajilla tulisi olla valmius dialogiin niin oppilaiden kuin kouluyhteisön sekä koulun ulkopuolisten sidosryhmien (vanhemmat, kulttuuri- ja työelämä) kanssa. (Niemi 1996, 36.) Opettaja ei enää yksin sanele luokassa mitä tehdään, vaan oppilaita otetaan entistä enemmän mukaan päätösten tekoon. Lapsia kannustetaan myös tuomaan rohkeammin esille omia ajatuksiaan ja toimimaan yhdessä erilaisten oppilastovereiden kanssa. Tiedollisen oppimisen ohella pyritään kehittämään myös lasten sosiaalisia taitoja (Kohonen & Leppilampi 1994, 20).

Sahlberg ja Leppilampi (1994, 67) tähdentävät, että yhdessäoppimisen ja yhteistyötaitojen kehittäminen on nyt ja tulevaisuudessa entistä tärkeämpää. Nopeasti muuttuva maailma edellyttää ihmisiltä yhä parempia taitoja toimia ja selvitä uusista tilanteista yhdessä, toinen toistaan tukien. Työn luonteen muututtua hyvältä työntekijältä edellytetään yhteistyötaitoja sekä kykyä osallistua tavoitteelliseen ja tulokselliseen ryhmätyöskentelyyn. Myös opettajia rohkaistaan yhä enemmän yhteistyöhön kollegoiden kanssa, sillä työtoverin kokemuksista voidaan saada arvokasta tietoa oman työn kehittämiseen (Niemi 1996, 36 - 37). Korpisen (1990, 44 - 45) mukaan vanhempienkaan panosta koulun kasvatustyön tukena ei tulisi väheksyä. Yhdensuuntaisilla kasvatuskäytänteillä koti- ja kouluympäristössä tuetaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Ongelmalliseksi tilanne muodostuu silloin, kun kumpikin osapuoli olettaa toisen hoitavan jonkin tehtävän, mutta todellisuudessa siitä ei huolehdi kumpikaan.

3.2 Tavoitteena ajatteleva opettaja

Syrjälä (1993, 112 - 113) korostaa, ettei todellista muutosta koulussa saavuteta rahalla eikä uusilla laitteilla. Edellytyksenä on, että opettajilla on sekä halua että taitoa tarkastella kriittisesti itseään ja koulutyötään. Niemi (1993, 37) toteaa, että mikäli koulua halutaan sisäisesti uudistaa tulisi koulukulttuurin mielekkyyttä jatkuvasti arvioida. Toisin sanoen, miten vallitsevat asenteet, normit ja traditiot edistävät lasten kasvua ja opettajan ammatillista kehittymistä. Niikko (1996, 107, 109) tähdentääkin, että opettajalta odotetaan yhä enemmän taitoa analysoida ja arvioida omaa toimintaansa sekä tutkivan ja kehittävän työtään yksin ja yhdessä työtovereiden kanssa. Nykyään puhutaan ns. tutkivasta opettajasta, joka työssään pyrkii ratkomaan käytännössä esiin nousseita kysymyksiä. Keskeistä tutkiva opettaja -ajattelussa on, ettei valmiita vastauksia ole, vaan ongelmien ratkaisut löytyvät tutkimisen ja omista kokemuksista oppimisen kautta. Käydessään vuoro-

puhelua käytännön ja teorian kanssa, opettaja kehittää näin aktiivisesti omaa työtään.

Opettajan ammatillisesta identiteetistä on Kohosen ja Leppilammen (1994, 53) mukaan kehittymässä käsite uusi asiantuntijuus (new professionalism), jonka keskeisiä piirteitä ovat tutkiva työhön suhtautuminen, eettinen ammattilaisuus ja toiminta kriittisenä muutosvoimana sekä työyhteisössä että yhteiskunnassa. Opettajat nähdään omaehtoisesti vastuuta ottavina, jotka kehittävät työtään sisältä päin, ei ulkoisesta pakosta tai määräyksestä (Niemi 1996, 32). Niinpä opettajalla tulisi olla kykyä arvioida omaa toimintaansa kriittisellä tavalla siten, että hän uskaltaa myös kyseenalaistaa käsityksensä, ammatillisen tietonsa ja tekonsa. Tämä merkitsee suhtautumista omaan työhön tutkijan tavoin, avoimesti ja ennakkoluulottomasti, jolloin opettajan on mahdollista syventää ja rikastuttaa omaa kokemustietoaan sekä murtaa jäykistyneitä uskomuksiaan. (Niikko 1996, 110; Ojanen 1993, 127.)

Opettajia on perinteisesti kontrolloitu hallinnollisin keinoin ylhäältä alaspäin. Koulun uudistustoiminta on ollut enimmäkseen muiden tekemien suunnitelmien toteuttamista. On kuviteltu, että ulkopuoliset asiantuntijat osaavat antaa ratkaisut siihen, kuinka käytännön tilanteissa pitäisi toimia ja mitä asioita koulussa tulisi kehittää. (Niikko 1996, 108 - 109; Syrjälä 1993, 113, 115.) Nykyiset muutokset hallinnossa ja opetussuunitelma-ajattelussa pyrkivät edistämään opettajien todellista valtaa työssään (Syrjälä 1993, 116). Näin ollen koulun ja yksittäisen opettajan oikeus oman työnsä suunnitteluun lisääntyy, mutta samalla kasvaa vastuu tuloksista ja oman toiminnan arvioinnista (Raivola 1993, 20). Tämän johdosta opettajan ammattia voidaan pitää yhä enemmän eettisenä ammattina. Kohosen ja Leppilammen (1994, 15 - 16) mukaan eettisyys opettajan ammatissa on vastuunottoa itsestä, toisista ja kaikkien yhteisestä hyvinvoinnista sekä näin sitoutumista oman toimintamme perusteiden ja käytänteiden pohtimiseen.

Uhkana opettajan ammatilliselle kehitymiselle pidetään ammattiin sosiaalistumista. Tätä tapahtuu jo ennen koulutusta, sen aikana sekä myöhemmin työelämässä. Tulevalla opettajalla on monien vuosien kokemus koulusta ennen ammattiopintojen alkua. Kouluvuosina syntyneet asenteet ja roolimallit siirtyvät helposti nuoren opettajan omaan työhön. (Niemi 1993, 36 - 37.) Jokaisella koululla on oma historiansa. Sen kulttuuri muodostuu lukuisista ääneenlausutuista ja -lausumattomista normeista. Traditiot saattavat näin painostaa vastavalmistunutta opettajaa luopumaan omista käytänteistään. (Niemi 1996, 40.)

3.3 Kokonaisvaltainen oppiminen opettajan ammatillisessa kehitymisessä

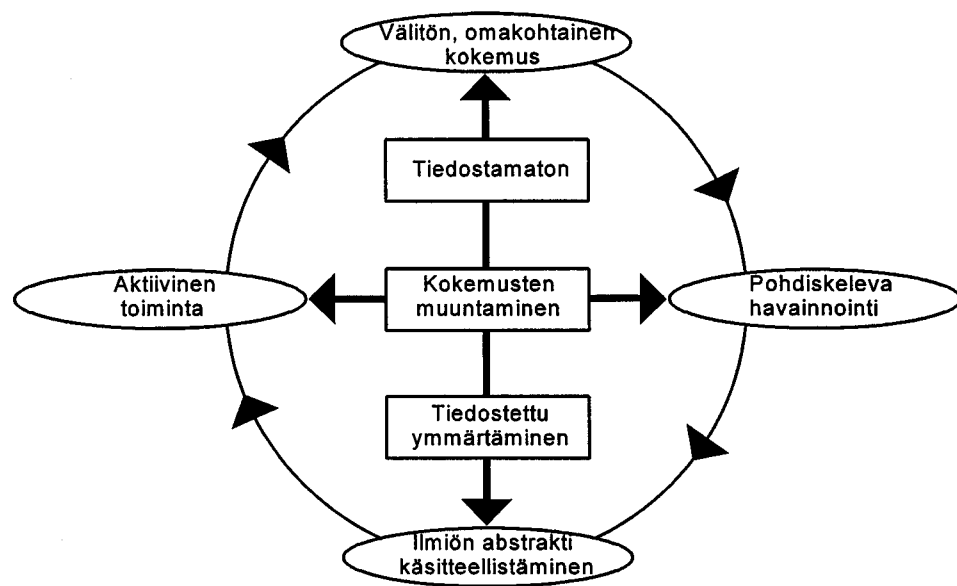
Kohosen (1989, 47 - 48) mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen tulisi nähdä elinikäisenä oppimisena. Oppimisessa on oleellista omaa työtään koskevien käsitysten ja uskomusten muuttuminen. Muutosta ei saada aikaan ulkoisin pakkokeinoin, vaan sen täytyy lähteä yksilöstä itsestään. Toisin sanoen opettajan tulisi nähdä ammatillinen kehittyminen itselleen tärkeänä ja tavoittelemisen arvoisena, mutta ennen kaikkea itselleen mahdollisena asiana. Kohonen (1993, 80) korostaa, että kehitysprosessia voidaan jäsentää kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä jatkuvana teorian ja käytännön välisenä vuorovaikutuksena. Täten ammatillisen kasvun edellytyksenä pidetään työn tavoitteiden ja käytänteiden omakohtaista pohtimista. Tämän seurauksena kokemukseen voi avautua uusia näkökulmia, jotka auttavat työn jäsentämistä ja sen tietoista kehittämistä.

3.3.1 Kokonaisvaltaisen oppimisen malli

Kokonaisvaltainen oppiminen on toiminnallista oppimista, joka vaikuttaa yksilön tunteisiin, kokemuksiin ja mielikuviin. Oppiminen nähdään kehänä, jossa omakohtainen kokemus, sen pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen, soveltava toiminta muodostavat jatkuvasti kehittyvän prosessin. Oppiminen on tavallaan

esiopitun asian uudelleen oppimista syvällisemmän ymmärtämisen tasolla. (Kohonen & Leppilampi 1994, 122.)

Kohosen (1989, 44) mukaan kokonaisvaltaiseen oppimiseen liittyy olennaisesti käsitys oppijasta tahtovana, sisältä päin ohjautuvana yksilönä, joka on yhä enemmän tietoinen ja vastuullinen omista ratkaisuistaan. Ojanen (1993, 128) tähdentääkin, että ennen kuin kokemuksesta syntyy oppimista, yksilön täytyy reflektoida sitä tietoisesti ja kokea se itselleen merkitykselliseksi.



KUVIO 2. Kokonaisvaltaisen oppimisen malli (Kolb 1984, 42; Kohonen 1989, 40)

Omakohtainen kokemus on olennainen osa kokonaisvaltaista oppimista. Tämän lisäksi merkittäviä tekijöitä ovat myös kokemuksen havainnointi ja pohtiminen sekä sen tietoinen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen sopivan teorian avulla. Teoriat

jäsentävät kokemusta, tuovat siihen etäisyyttä ja lisäävät sen tietoista hallintaa. (Kohonen 1993, 69.) Analysoimatonta kokemusta on mahdollista hyödyntää vain rajallisesti, koska siihen on vaikea päästä käsiksi tietoisella tasolla. Täten tiedostava ymmärtäminen on välttämätöntä kokemuksen jäsentämiseksi. (Kohonen & Leppilampi 1994, 125.)

Toimintaa vaativissa tilanteissa oppija joutuu asettamaan itsensä alttiiksi epäonnistumisen riskeille. Jotkut "pelaavat varman päälle" kun taas toiset ovat halukkaita toimimaan hyvinkin puutteellisten tietojen ja taitojen varassa. He myös hyväksyvät virheiden tekemisen osana oppimista. Oppijan omat kokemukset nähdään tarttumapintana, johon teorian voi kiinnittyä. Ilman omakohtaisia kokemuksia teoria jää helposti etäiseksi ja ulkokohtaiseksi. Käytäntö, pohdinta, teoria ja toiminta kuuluvat siis olennaisena osana kokonaisvaltaiseen oppimiseen. (Kohonen & Leppilampi 1994, 125.)

3.3.2 Kokemukset opettajaksi kehittymisen perustana

Sikkelä (1996, 125 - 126) korostaa, että tulevan opettajan omat oppimiskokemukset vaikuttavat mielikuviin opettajan työstä sekä käsityksiin opettamisesta, oppimisesta ja kasvattamisesta. Kokemukset muodostavat myös perustan persoonalliselle kasvatusteorialle. Aikaisemmat muistot ja mielikuvat kouluaikaisista kokemuksista toimivat eräänlaisena suodattimena, jonka kautta opettajaksi opiskeleva sisäistää koulutuksessa saamiaan tietoja.

Opettajan tieto on yleensä käytännön tietoa, jota testataan konkreettisissa tilanteissa usein huomaamatta. Tämän pohjalta syntyy teorioita, jotka ovat sidoksissa opettajan persoonallisiin arvostuksiin ja joita opettaja ei tavallisesti ole edes tiedostanut. (Leino & Leino 1989, 18 - 19.) Syvään juurtuneet käsitykset saattavat olla esteenä opettajan ammatilliselle kehittymiselle. Tämän vuoksi opettajan tulisi reflektoida omia kokemuksiaan ja kyseenalaistaa omia käsityksiään. Kokemusten

tarkastelu voi johtaa uusien persoonallisten merkitysten löytymiseen sekä lisätä opettajan tietoisuutta omista mahdollisuuksistaan (Silkelä 1996, 129).

4 OPETTAJA JA KOULUKIUSAAMINEN

4.1 Opettajan roolit koulukiusaamisen vastustamisessa

Aina, kun opettaja kohtaa pahantekoa, hän joutuu valintatilanteeseen, hoitaako tilanne vai vetäytyä? Mikäli opettaja vetäytyy, hän saa konkreettisen todisteen esim. heikkoudestaan, kyvyttömyydestään, laiskuudestaan tai epäsolidaarisuudesta. Vetäytymisen selittelyllä voidaan pönkittää itsetuntoa, mutta jossain syvällä saattaa kalvaa alentunut minäkäsitys. (Pikas 1990, 124.) Tässä luvussa tarkastelemme opettajien erilaisia rooleja heidän kohdatessaan koulukiusaamista.

Opettajan roolit voidaan jakaa kolmeen perusrooliin koulukiusaamisen vastustamisessa. Tavallisimpana roolina voidaan pitää *asenteenmuokkaajaa*, jossa opettaja muokkaa tai vahvistaa oppilaiden koulukiusaamisen ja muun väkivallan vastaisia asenteita. Asenteenmuokkaajalla on käytettävissään useita keinoja ja runsaasti materiaalia. Perusmenetelmäksi nimetään opetuskeskustelu, jossa pyritään vahvistamaan toivottuja asenteita. Koulukiusaamisen vastustaminen asenteen muokkaamisella onnistuu ala-asteella paremmin kuin missään muualla. Aikuisen auktoriteetin ollessa vielä suhteellisen vahva voidaan ala-asteen pikku moralistit saada helposti tuomitsemaan koulukiusaaminen. (Pikas 1990, 92, 96, 99, 113 - 114.)

Toinen opettajan tavallisimmista rooleista on *toimeentarttuja*, joka käy kiinni kiusaamiseen tässä ja nyt vuorovaikutuksessa kiusattujen ja kiusaajien kanssa. Toimeentarttuja lopettaa näkemänsä kiusaamisen poliisin tavoin ja panostaa jatkuvaan valvontaan. Vähemmän tunnettu toimeentarttujan roolityyppi on opetta-

ja, joka ryhtyy toimeen harkitun suunnitelman mukaan, mikäli on kuullut vain huhuja kiusaamisesta. (Pikas 1990, 92 - 93, 121 - 122.)

Kolmantena perusroolina voidaan pitää *käyttäytymisen kehittäjää*, joka ehkäisee koulukiusaamista vuorovaikutuksen avulla. Opettaja järjestää oppilailleen vuorovaikutusharjoituksia, joissa pyritään etsimään rakentavia ratkaisuja ongelmiin. Opettajan tehtävänä ei ole sanoa mitä pitäisi tehdä, vaan oppilaat pyrkivät itse ratkaisemaan tilanteen. Lapset saavat näin mahdollisuuden harjoitella käytännössä omien ihanteidensa mukaista käyttäytymistä. (Pikas 1990, 93.)

4.2 Miten tunnistaa kiusaaminen?

Ensimmäinen askel kamppailussa kiusaamista vastaan on, että opettaja kykenee tunnistamaan ongelman piirteet. Tämä edellyttää opettajalta, kasvavien työpaineidenkin ohella, halua tarkkailla aktiivisesti kouluyhteisöä. Mikäli opettajan käsitys työstään on voimakkaasti opetuskeskeinen, saattaa kasvatuksellisiin asioihin (esim. kiusaamiseen) puuttuminen jäädä vähemmälle. Opettajan kykyä tunnistaa kiusaamista voi myös osaltaan ehkäistä lasten oveluus, sillä useinhan he toimivat salaa, opettajan selän takana. Tilannetta vaikeuttaa entisestään myös se, että luokkakoot ovat laman seurauksena jatkuvasti kasvaneet. Kirjallisuudessa on esitelty piirteitä, joista opettajalle voisi olla apua hänen pyrkiessään tunnistamaan kiusaamista. Kiusaamiseen viittaavien toimien lisäksi on pyritty myös kuvaamaan tyypillisiä ongelman osapuolia, joskaan näihin ei kenenkään opettajan tulisi sokeasti luottaa.

4.2.1 Kiusaamisen tuntomerkkejä

Olweus (1992, 51) jaottelee mahdollisten kiusattujen ja kiusaajien tuntomerkit ensi- ja toissijaisiksi. Ensisijaiset tuntomerkit ovat selvempiä ja liittyvät suoranai-

sesti kiusaamiseen. Kun opettaja on huomannut näiden piirteiden esiintyvän luokassaan, tulisi hänen välittömästi puuttua kiusaamiseen. Toissijaiset tuntomerkit viittaavat myös monesti kiusaamiseen, mutta eivät yhtä suorasti ja selkeästi. Mikäli lapsella esiintyy vain toissijaisia tuntomerkkejä, on tilannetta tutkittava tarkemmin. Tuntomerkkien arvioinnissa tulee huomioida myös niiden esiintymistiheys. Olweusin mukaan varsinaisesta kiusaamisesta on kyse silloin, kun yksilö joutuu toistuvasti tai pidempään alttiiksi negatiivisille teoille.

Kiusatun ensisijaisina tuntomerkkeinä voidaan Olweusin (1992, 52) mukaan pitää, kun lapsi:

- joutuu nimittelyyn, pilkan tai halveksunnan kohteeksi
- saa osakseen tönimistä, lyöntejä tai potkuja
- joutuu riitoihin tai tappeluihin, joissa ei kykene puolustautumaan
- joutuu kiristyksen, anastamisen tai ilkeiden kohteeksi
- kärsii mustelmista, haavoista tai vammoista, ilman luonnollista selitystä.

Toissijaisia tuntomerkkejä ovat kun lapsi:

- joutuu usein olemaan yksin ja suljetaan pois toverijoukosta
- pyrkii opettajan tai muiden aikuisten läheisyyteen
- vaikuttaa ahdistuneelta ja masentuneelta
- suoriutuu koulutyöstään entistä heikommin
- valittaa alituista päänsärkyä tai vatsakipuja.

Luonnollisesti kiusaaja on usein syyppä ja tekijä edelläkuvatuissa tuntomerkeissä.

Olweusin (1992, 56) mukaan opettajan onkin syytä epäillä lasta kiusaajaksi mikäli hänen käyttäytymisensä ilmenee seuraavia piirteitä:

- yllyttää sivustaseuraajia kiusaamaan
- pelottelee, uhkailee tai kiristää
- levittelee perättömiä huhuja tai juorua
- manipuloi ystävyssuhteita
- tönii, lyö tai potkii
- ivaa, nimittelee tai halveksii.

Kirjallisuudessa esitetyt piirteet ovat hyvä lähtökohta kiusaamisen tunnistamiselle.

Tosiasia kuitenkin on, että kiusaaminen tapahtuu useimmiten salassa opettajalta.

Mustelmat ja tärvelty omaisuus on opettajan vaivatonta todeta, mutta muu jää

helposti huomaamatta. Niinpä opettajan tulisi pyrkiä avoimen ilmapiirin luomiseen ja hyvään luokantuntemukseen, jotta hän kykenisi tunnistamaan ja puuttumaan kiusaamiseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Opettajan toimintaa edesauttaisi myös se, että kantelulta poistettaisiin kielteinen leima, jolloin lapset uskaltaisivat entistä rohkeammin kertoa oppilastoverinsa kiusaamisesta. Tällöin myös oppilaat ottaisivat vastuuta kamppailussa koulukiusaamista vastaan.

4.2.2 Tyypillinen kiusattu

Alan kirjallisuudessa esiintyy kaksi rinnakkaista termiä kiusaamistilanteen kohteesta: uhri tai kiusattu. Suomessa termi "kiusattu" on yleisempi, joten tässä tutkimuksessa käytämme lähinnä tätä termiä.

Vaikka tutkijat ovatkin piirtäneet suhteellisen selvän kuvan kiusatusta, on siihen syytä suhtautua tietyllä varauksella. Mikäli opettajalla on liian kaavamainen kuva mahdollisista kiusaamisen uhreista, vaikeuttaa se todellisen kiusatun tunnistamista. Näin ollen opettaja ei ajoissa kykene puuttumaan kiusaamisongelmaan. Liian usein syytä kiusaamiselle etsitään ulkoisista ominaisuuksista, jolloin lapsi piirteineen leimataan pääsyylliseksi kiusaamiselle. Pikas (1990, 65) kysyykin, ovatko nämä lapsen piirteet syynä kiusaamiselle vai seurausta siitä. Voihan olla, että lapsi joutuu kiusatuksi pelokkuutensa vuoksi tai toisaalta pelokkuus voi olla seurausta kiusatuksi joutumisesta.

Olweus (1992, 33 - 34) jakaa kiusatut kahteen pääluokkaan: passiivisiin ja provokatiivisiin. Passiiviset kiusatut suhtautuvat kielteisesti väkivaltaan, eivätkä itse ole aggressiivisia. Näin ollen kiusatut eivät kosta heihin kohdistuneita hyökkäyksiä, eivätkä reagoi solvauksiin. Heille onkin tyypillistä reagoida kiusaamiseen itkemällä tai vetäytymällä syrjään. Koska kiusaajan on todettu saavan tyydytystä uhrin pelokkuudesta, on edellä mainituin tavoin reagoivalla lapsella suurempi vaara joutua kiusatuksi (Roland 1984, 25). Passiivisiin kiusattuihin lukeutuva lapsi

viestittää käyttäytymisellään olevansa arvoton ja turvaton. Kiusattu on usein myös varovainen, vetäytyvä, herkkä ja hiljainen. Hän tuntee itsensä yksinäiseksi ja hylätyksi. Monesti kiusatun itsetunto onkin heikko ja hänellä on kielteinen kuva itsestään. Lapsi alkaa vähitellen pitää kiusaamista ansaittuna rangaistuksena (Roland 1984, 24).

Pienehkölle provokatiivisten kiusattujen joukolle on ominaista aggressiivisuus ja ahdistuneisuus. Kiusatut ovat usein myös lyhytjännitteisiä, ja heillä on keskittymisongelmia. Täten he saattavat käyttäytymisellään ärsyttää ja hermostuttaa ympäristöään. Voidaankin sanoa, että lapsi omalla käytöksellään provosoi luokan muita oppilaita kiusaamaan itseään. (Olweus 1992, 35.)

Edellä mainitut piirteet ovat yleisiä kiusatun lapsen luonnehdintoja, eivätkä luonnollisesti koske kaikkia kiusattuja tai tarkoita sitä, että esim. kaikki herkät ja arat lapset joutuisivat kiusatuiksi.

4.2.3 Tyypillinen kiusaaja

Myös kiusaajien piirteitä on yritetty selvittää. Penttilän (1994, 86) mukaan kiusaaja ei kuitenkaan pitäisi sortua tyypittelemään, vaan jokainen tapaus tulisi nähdä yksilöllisenä. Täten avoin suhtautuminen kiusaajaan luo paremmat asetelmat kiusaamistapauksen selvittämiseksi. Yleinen näkemys, että kovan kuoren alla olisi ahdistunut ja turvaton lapsi, joka heikompiin kiusaamalla pönkittää huonoa itsetuntoaan, ei kuitenkaan saa tukea tutkimuksista (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 36; Penttilä 1994, 86; Olweus 1992, 35).

Sen sijaan tyypillisille kiusaajille on ominaista aggressiivisuus ja myönteinen asennoituminen väkivaltaan. Lisäksi heille on luonteenomaista kontrolloimaton käytös ja voimakas muiden alistamisen tarve. Pienetkin pettymykset saavat kiusaajan helposti ärsyyntymään ja reagoimaan niihin väkivaltaisesti. Uhreihinsa

he suhtautuvat epäempaattisesti. Kiusaajat ovat myös suhteellisen itsevarmoja ja omasta mielestään rohkeita. Mikäli kiusaaja on poika, on hän todennäköisesti keskivertaista voimakkaampi varsinkin uhriinsa verrattuna. Lisäksi fyysinen vahvuus tekee kiusaajasta suosittun ja tämä puolestaan vähentää riskiä joutua itse kiusatuksi. (Olweus 1992, 35 - 38.)

Roland (1984, 21 - 23) korostaa, että kiusaajalla on voimakas tarve tehdä kiusaamisesta itsensä kannalta hyväksyttävää ja vähemmän tuomittavaa toimintaa. Niinpä kiusaaja voi puolustella toimintaansa toisen kuvitelluilla aikeilla. Toisin sanoen kiusaaja tulkitsee tavallisesti rauhanomaiseksi katsottavan käytöksen vihamielisyydeksi ja saa näin oikeutuksen teoilleen. Toisaalta kiusaaja voi myös vähätellä tapahtunutta tai selitellä sitä itselleen edullisemmaksi. Jotta vältyttäisiin riidan osapuolten keskinäiseltä syytelyltä, tulisi opettajan kuulla molempia yksitellen. Tämän lisäksi opettaja voi keskustella myös sivusta seuranneitten lasten kanssa saadakseen mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan tilanteesta. Tämän pohjalta opettajan on helpompi lähteä ratkomaan kiusaamistapauksia.

4.3 Miten puuttua kiusaamiseen?

Männistö (1992, 205) huomauttaa, että opettajilla on persoonallisuudesta riippuen erilaisia kasvatustapojen ja periaatteita. Näin ollen ei voida tarjota mitään yleispätevää ohjetta koulukiusaamiseen puuttumisesta. Tärkeintä kuitenkin on, että kiusaamiseen puututaan, eikä yhtään tapausta jätetä käsittelemättä. Jokaisen opettajan on siis löydettävä persoonalleen, toimintatavoilleen ja kuhunkin tilanteeseen sopivin menetelmä. Seuraavaksi esittelemme johtavien koulukiusaamistutkijoiden Olweusin ja Pikasin kehittämät toimintaehdotukset, joita opettaja voi sopivin osin soveltaa kamppaillessaan koulukiusaamista vastaan.

4.3.1 Olweusin interventio-ohjelma

Olweusin (1992, 60 - 62) interventio- eli väliintulo-ohjelman päätavoitteena on vähentää, estää ja ihannetapauksessa kokonaan poistaa kiusaaminen koulusta. Koulussa pyritään luomaan parempia toverisuhteita sekä sellaiset olot, joissa kiusaajien ja kiusattujen on mahdollista tulla toimeen keskenään. Kiusaajien aggressiivista käyttäytymistä pyritään ohjaamaan sosiaalisesti hyväksytympään suuntaan. Kiusatuille tämä merkitsisi suurempaa turvallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunnetta. Tavoitteiden toteutumiseksi ovat edellytyksenä tiedostaminen ja sitoutuminen. Aikuisten on tiedostettava kiusaamisongelman laajuus omassa koulussaan ja päättäväisesti sitouduttava tilanteen muuttamiseen. Ohjelma perustuu koulun omille sosiaalisille resursseille, jolloin sen toteuttamiseen tarvitaan oppilaat ja heidän vanhempansa, opettajat sekä koulun muu henkilökunta.

Interventio-ohjelman perustana on muutama avainperiaate. Ensinnäkin kouluun pyritään luomaan ympäristö, jolle on ominaista lämpö, myönteinen kiinnostus ja aikuisten paneutuminen asioihin sekä toisaalta lujat rajat ei-hyväksyttävälle käyttäytymiselle. Aikuisen roolia auktoriteettina korostetaan lapsen ja kasvattajan vuorovaikutussuhteessa. Oppilaiden toimintaa tulee tarkkailla ja mikäli sääntöjä ja rajoja rikotaan, tulee opettajien käyttää johdonmukaisesti muita kuin ruumiillisia rangaistuksia. Avainperiaatteista on johdettu erityistoimenpiteitä niin koulu-, luokka- kuin yksilötasollekin. (Olweus 1992, 100.)

Koulun tasolla on oleellista aluksi kartoittaa ongelman laajuus, jonka jälkeen opettajat, koulun muu henkilökunta ja lasten vanhemmat yhdessä laativat toimenpidesuunnitelman, jonka noudattamiseen sitoudutaan. Aikuisten tulee omalla toiminnallaan ilmaista, ettei kiusaamista hyväksytä missään muodossa. Luokkatasolla laaditaan säännöt kiusaamista vastaan ja sovitaan yhdessä myös rangaistuksista. Koulun ja kodin yhteistyö koetaan arvokkaaksi koulukiusaamisen vastustamisessa. Luokkahenkeä pyritäänkin vahvistamaan erilaisin yhteistoiminnallis

teemoin ja tempauksin. Huomattuaan luokan oppilaiden kiusaavan toisia tai joutuvan kiusatuiksi tulisi opettajan ottaa yhteyttä myös asianosaisten vanhempiin. Yksilötasolla on olennaista, että eri osapuolet pyrkivät keskustellen ratkomaan esiin tulleita ongelmatilanteita. (Olweus 1992, 60.) Eri tasojen toimenpiteet tarkemmin liitteessä 1.

4.3.2 Pikasin keskustelumenetelmä

Pikasin mukaan koulussa voi ilmetä kiusaamistilanteita, joissa luokkakeskusteluilla ei kyetä vaikuttamaan kiusaajaryhmään kokonaisuutena. Sitä vastoin ulkopuolisen puhe saattaa vain entisestään vahvistaa ryhmän yhteenkuuluvuutta. Pikasin menetelmä perustuu kahdenkeskisten keskustelujen sarjaan, jossa opettaja-terapeutti pyrkii vaikuttamaan kiusaajiin yksilöllisesti. Tavoitteena on luoda mahdollisimman luottamuksellinen ja rohkaiseva ilmapiiri. Oleellista on, että opettaja itse puhuu vähän ja vie keskustelua eteenpäin rakentavilla kysymyksillä. Opettaja pyrkii herättämään kiusaajassa syyllisyydentunteita häntä kuitenkin syyttämättä. Tavoitteena on, että kiusaaja itse löytää myönteisen ratkaisun ongelmaan. Opettaja keskustelee myös kiusatun kanssa saadakseen hänen näkemyksen asiasta ja mahdollisesti myös jonkin konkreettisen ratkaisuehdotuksen ongelmaan. Lopuksi ehdotuksista keskustellaan kaikkien osapuolten kanssa ja sovitaan seuranta-menettelmistä. Pikas jakaa keskustelut vielä kahteen lähestymistapaan: *suggestiivisen käskyn menetelmään* ja *yhteisen huolen menetelmään*. Molempien menetelmien tavoitteena on saada kiusaajat sitoutumaan kiusatun auttamisprosessiin. Menetelmien yksityiskohtaisemmat etenemisvaiheet liitteessä 2. (Pikas 1990, 129 - 133, 199 - 202.)

4.4 Miten ennaltaehkäistä kiusaamista?

Kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi voidaan kouluyhteisössä työskennellä suhteellisen pienin ponnistuksin edellyttäen kuitenkin, että opettaja tuntee vastuunsa myös merkittävänä kasvattajana. Opettajan tulisikin painottaa jokapäiväisessä koulutyössään hyvien ihmissuhteiden ja miellyttävän luokkailmapiiirin kehittämistä. Kasvatuksessa tulisi myös kiinnittää entistä enemmän huomiota erilaisuuden hyväksymiseen, sillä monikulttuurisuus ja kansainvälisyys ovat yhä useammin osa koulun arkea Suomessakin (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 34). Näin ollen koulussa tulisi painottaa vuorovaikutustaitojen opettamista, jotta lapset kykenisivät tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa.

Harjunkosken ja Harjunkosken (1994, 119) mukaan se, miten koulussa suhtaudutaan kiusaamiseen, kertoo omalta osaltaan koulun arvoista ja arvostuksista. Myös se, millaista yhteisön vuorovaikutus on laadultaan sekä millaisia käyttäytymismalleja koulussa sallitaan, heijastelee osaltaan koulun arvomaailmaa. Niinpä jokaisessa koulussa tulisi käydä avointa keskustelua arvoista niin lasten, heidän vanhempiensa kuin koulun henkilökunnan kesken. Yhteisesti sovitut säännöt edesauttavat osaltaan johdonmukaista toimintaa kiusaamisen vastustamisessa. Täten kiusaamista ennaltaehkäisevä työ ei jää yksinomaan opettajan harteille, vaan vastuu jaetaan kaikkien osapuolten kesken.

Enemmistö oppilaista suhtautuu kiusaamiseen kielteisesti, joskin monilla on siihen melko epämääräinen suhde. Nämä sivusta seuraavat oppilaat muodostavat merkittävän hiljaisten joukon, joka ei millään tavoin puutu kiusaamiseen. Näin he osaltaan mahdollistavat kiusaamisen jatkumisen. Kiusaajat tulkitsevat helposti ympäristön välinpitämättömän suhtautumisen kiusaamisen hyväksymiseksi. Suhteellisen puolueettomat lapset ovat siis tärkeä kohderyhmä, kun pyritään ennaltaehkäisemään kiusaamista. Tavoitteena onkin saada nämä lapset luopumaan näennäisestä välinpitämättömyydestään ja ilmaisemaan voimakkaasti,

etteivät he hyväksy kiusaamista. Mikäli he osoittavat paheksuvansa kiusaamista, eivät lähde siihen mukaan, eivätkä toimi yleisönä, saattaa kiusaaja menettää mielenkiintonsa hyökkäyksille. (Roland 1984, 41; Salmivalli 1995a, 370 - 371.) Huttunen ja Salmivalli (1996, 438) korostavatkin, että mikäli kamppailussa koulu-kiusaamista vastaan keskitytään vain yksittäisiin kiusaajiin, eivät käyttäytymisen muutokset ehkä jääkään pysyviksi oppilaan ystäväverkoston sosiaalisessa vastakkaiseen suuntaan.

E erityisesti keskeisessä asemassa olevien ns. avainoppilaiden avulla voidaan edistää hyvien käyttäytymismallien omaksumista. Mikäli avainoppilaat suhtautuvat myönteisesti oppilaisiin, jotka syystä tai toisesta ovat kiusattuja, tekee heidän esikuvansa tällaisesta käyttäytymisestä hyväksytyin toimintamallin. (Roland 1984 117 - 118.) Eräänlaisia avainoppilaita ovat myös tukioppilaat, jotka järjestäytyneemmällä toiminnalla pyrkivät luomaan myönteistä "me -henkeä". Oppilaiden oma ihmissuhdetyö tähtää yhteisvastuullisuuden ja turvallisuuden tunteen kehittämiseen niin, että jokainen lapsi voisi tuntea olonsa koulussa turvatuksi. (Enqvist 1987b, 121.)

Mikäli lasten välillä ilmenee eripuraisuutta, ovat aikuiset usein liian helposti tarjoamassa valmista ratkaisumallia. Sen sijaan lapsille tulisi antaa enemmän vastuuta omien ratkaisujen kehittelyyn sekä tilaisuuksia harjoitella riitojen sovittelua rakentavassa hengessä. Opettajan tulisi toimia tässä prosessissa vain ohjaajana, jolloin lasten on mahdollista saada lisää itseluottamusta ja onnistumisen elämyksiä. (Wheeler 1994, 299.) Koulussa voidaan esimerkiksi dramatisoitujen tilanteiden avulla harjoitella turvallisesti erilaisten ristiriitatilanteiden kohtaamista. Draaman kautta voidaan lapselle tarjota myös sijaiskokemuksia, jolloin lapsi voi eläytyä toisen asemaan. Kiusaaja, joutuessaan kiusatun rooliin, voikin vähitellen ymmärtää miltä kiusaaminen on hänen uhreistaan todella tuntunut. (Enqvist 1987a, 89; Roland 1984, 45, 52.)

4.5 Katsaus 'opettaja ja koulukiusaaminen' -tutkimuksiin

Koulukiusaamisongelmaa opettajien näkökulmasta on tutkittu suhteellisen vähän. Näkökulma on lähes yksinomaan kiinnostanut tulevia luokanopettajia, jotka ovat opinnäytetöissään tehneet eräällä tavoin urauurtavaa työtä. Seuraavaksi esittelemämme tutkimustulokset ovatkin suurimmalta osin peräisin kotimaisista 90-luvulla tehdyistä pro gradu -tutkielmista. Eri maiden välillä vallitsevien opettajankoulutuserojen vuoksi koimme tarkoituksenmukaiseksi perehtyä vain kotimaisiin tutkimuksiin.

Laitala ja Määttä (1994) tutkivat luokanopettajien käsityksiä koulukiusaamisesta ja heidän mahdollisuuksiaan toimia kiusaamistilanteiden ehkäisemiseksi ja ratkaisemiseksi. Tutkijat haastattelivat 12 opettajaa, joista kaikki olivat työssään joutuneet selvittämään kiusaamistilanteita. Opettajat pitivät hyvinä mahdollisuuksiaan ennaltaehkäistä ja vähentää kiusaamista. Kiusaamista pyrittiin pääasiassa ehkäisemään ja siten myös vähentämään kasvatuksellisten keinojen avulla luokan ilmapiiriin vaikuttamalla. Myös Merenheimon (1990, 140) tutkimustulokset osoittivat, että koulun viihtyvyys ja luokkailmasto ovat yhteydessä kiusaamisen esiintymiseen. Laitalan ja Määttän tutkimuksessa yksikään opettaja ei nähnyt mitään syytä olla puuttumatta kiusaamiseen, mikäli oli saanut sen tietoonsa. Kiusaamistilanteiden ratkaisussa painottuivat oppilaskeskeiset menetelmät, kuten keskustelut ja oppilaiden ottaminen mukaan päätöksentekoon. Opettajakeskeisiin ratkaisuihin luettavaa rankaisua käytettiin harvoin. Mies- ja naisopettajien käyttämissä ratkaisumenetelmissä ei voitu havaita eroja. (Laitala & Määttä 1994, 57, 70 - 72, 85 - 86.)

Vastaavanlaisen tutkimuksen toteuttivat myös Linnala ja Mäkinieniemi (1992). Tutkimuksessa haastateltiin 16 luokanopettajaa, joilla kaikilla oli kokemuksia ongelmaoppilaista. Tutkimustulokset olivat hyvin yhteneviä Laitalan ja Määttän (1994) kanssa. Opettajat pyrkivät ehkäisemään koulukiusaamista enimmäkseen

puhumalla ja keskustelemalla oppilaiden kanssa. Erilaiset kampanjat koettiin myös toimiviksi ja tärkeiksi ala-asteella. (Linnala & Mäkinie mi 1992, 106 - 109, 112.) Myös Sopasen ja Suonsaaren (1991, 2, 72 - 75) kyselytutkimuksen (N = 16) tulokset osoittivat, että opettajien suosituimpia toimenpiteitä olivat keskustelut yksilö- ja ryhmätasolla eri osapuolten kanssa. Kiusaamisen vastaisia epäsuoria toimenpiteitä, kuten draamaa, kirjallisuutta ja videoita ei koulussa ollut kuitenkaan käytetty.

Nurmi ja Viitala (1994, 46, 50, 83 - 88) tutkivat luokanopettajien arviointeja Pikasin ja Olweusin kehittämistä koulukiusaamisen ratkaisumenetelmistä. Tarkoituksena oli selvittää, mitä menetelmiä opettajat haluavat käyttää kiusaamistilanteiden selvittelyssä. Kyselytutkimukseen osallistui 124 luokanopettajaa. Tulokset osoittivat, että opettajien aikaisemmin käyttämien ja tutkimukseen valittujen menetelmien välillä ei ilmennyt merkittäviä eroja. Suurin osa opettajista mieltä y Pikasin ja Olweusin yhdistelmään tai pelkästään Pikasin menetelmään, jota pidettiin nopeampana ja lämminhenkisempänä.

Merenheimon (1990) tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan koulukiusaamisen määrää sekä löytämään koulukiusaamista selittäviä tekijöitä. Lisäksi pyrittiin esittelemään opettajien ja oppilaiden mielipiteitä keinoista ennaltaehkäistä koulukiusaamista. Kyselytutkimukseen osallistui 69 oppilasta peruskoulun kaikilta luokkatasoilta sekä 33 heidän opettajaansa. Opettajien keskuudessa kasvatuksen merkitys kiusaamisen ehkäisijänä nähtiin erittäin tärkeänä. Menetelmissä korostui yhteiset keskustelut sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Oppilaat puolestaan painottivat valvonnan merkitystä ja kovempia rangaistuksia kiusaamisen ehkäisemiseksi. (Merenheimo 1990, 2, 92, 135 - 136.) Risikon (1994) tutkimusaineisto koottiin haastattelemalla kuutta koulukiusattua yläastelaista, joilla kaikilla kiusaaminen oli alkanut jo ala-asteen aikana. Tutkimuksen mukaan koulun toimenpiteinä käytettiin kiusaajien puhuttelua ja erilaisia rangaistuksia. Näiden keinojen ei kuitenkaan koettu vaikuttaneen kuin hetkellisesti. Parhaisiin tuloksiin päästiin

kuraattorin aloittamalla, uudella keskustelumenetelmällä, jota toteutettiin koko koulun laajuisesti. (Risikko 1994, 50 - 51.)

Linnalan ja Mäkinien (1992, 106 - 109, 112) mukaan kiusaamistilanteisiin puututtiin heti, kun niistä saatiin tieto ja päävastuu tilanteiden käsittelyssä olikin opettajilla. Opettajat näyttivät kuitenkin toimineen enemmän intuition kuin tiedon varassa, jolloin onnistuminen oli satunnaista. Laitalan ja Määtän (1994, 68, 85) tutkimuksessa ilmenikin, että vain muutama opettaja mainitsi saaneensa tietoa koulukiusaamisesta opiskeluaikanaan tai yleensä koulutuksessa. Koulutuksen antamat tiedot nähtiin liian teoriapainotteisiksi ja käytännöstä kaukana oleviksi. Opettajat korostivatkin, että työvuosien mukanaan tuoma kokemus, oma aktiivisuus ja opettajien väliset keskustelut ovat koulutusta merkittävämpiä tiedonantajia.

Myös Risikko (1994, 57) kokee koulutuksen annin riittämättömäksi. Hän tähdentää, että opettajilta saattaa puuttua tieto, taito ja halu tarttua kiusaamistapaukseen. Jotkut opettajat saattavat karttaa kiusaamistilanteita myös siksi, etteivät tunne osaavansa ratkaista niitä. Laitalan ja Määtän (1994, 86) mukaan kiire, turhautuminen, väsymys ja epävarmuus ihmissuhteiden hoitotaidosta saattavat olla tekijöitä, jotka jopa estävät reagoimasta kiusaamiseen.

Koska opettajat kokivat koulutuksessa saamansa valmiudet heikoiksi, nähtiin kollegiaalinen tuki entistä arvokkaampana työelämässä. Opettajien välisistä keskusteluista saadaan neuvoja ja uusia ideoita etenkin vaikeimpien kiusaamistilanteiden ratkaisemiseen. Lisäksi kodin ja koulun välistä yhteistyötä pidettiin merkittävänä, mikäli tilanteita ei ollut saatu selvitettyä koulussa. (Laitala & Määttä 1994, 61, 63.) Myös Linnalan ja Mäkinien (1992, 112) tulokset osoittivat, että mitä enemmän opettaja sai tukea vanhemmilta sitä parempiin tuloksiin päästiin. Vaikka kodin ja koulun välinen yhteistyö koettiin tärkeäksi, vain harvat olivat usein yhteydessä koteihin kiusaamistapauksissa (Nurmi & Viitala 1994, 88; Sopanen & Suonsaari 1991, 72 - 75).

Edellä tarkasteltujen tutkimusten tulokset ovat hyvin samansuuntaisia. Opettajat korostavat oppilaskeskeisiä, kasvatuksellisia menetelmiä kamppailussa koulu-kiusaamista vastaan. Suosituimpana toimenpiteenä pidetään keskustelua sekä yksilö- että ryhmätasolla. Hyvä ilmapiiri luokassa koetaan myös tärkeänä kiusaamisen ennaltaehkäisijänä. Opettajakeskeisiä menetelmiä, kuten rankaisua ja puhuttelua käytetään suhteellisen vähän, sillä niiden vaikutukset koetaan vain hetkellisiksi.

Yleensä ottaen opettajat puuttuvat kiusaamistilanteisiin, mikäli saavat ne tietoonsa. Opettajat kokevat kuitenkin, että tietojen ja taitojen puutteesta johtuva epävarmuus saattaa estää reagoimasta kiusaamiseen. Koulutusta merkittävämpinä tiedonantajina pidetään työvuosien tuomaa kokemusta ja keskusteluja opettajakollegoiden kanssa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on melko vähäistä, mutta nähdään sitäkin arvokkaampana.

Koulukiusaamista kohdatessaan opettajat toimivat Pikasin kahden tunnetuimman roolin mukaan. Opettajat pyrkivät aluksi vastustamaan koulukiusaamista puhumalla ongelmasta luokassaan. Heillä on runsaasti materiaalia (esim. videot ja sanoma- ja aikakauslehtileikkeet) apunaan, joilla tuetaan sanomaa, ettei kiusaamista hyväksytä. Opettajat pyrkivät näin herättämään keskustelua luokassaan ja vahvistamaan kiusaamisen vastaisia asenteita oppilaissaan. Asenteenmuokkajan roolia voidaan näin ollen pitää luontevana osana opettajan toimenkuvaa. Toisena tavanomaisena roolina voidaan pitää poliisinomaista toimeentarttujaa. Kun opettaja näkee kiusaamista, on hänen ensimmäinen reaktionsa spontaani puuttuminen tilanteeseen. Omalla väliintulollaan opettaja viestittää eri osapuolille, että kiusaaminen ei ole sallittua.

Molemmat roolit pyrkivät samaan päämäärään, mutta käyttävät eri keinoja. Olweus (1992, 66) korostaa, että opettajien on oltava valmiita nopeasti ja päättäväisesti puuttumaan kiusaamistilanteisiin silloinkin, kun vain epäillään kiusaamista

tapahuneen. Aikuisen keskeyttäessä pahanteon päättäväisesti ja johdonmukaisesti, viestittää hän oppilaille tärkeän asenteen: "Kiusaamista ei hyväksytä!". Mikäli opettaja ei puutu tilanteeseen, ilmaisee hän täten hiljaisesti hyväksyvänsä kiusaamisen ja kiusaajat saavat jatkaa toimintaansa pelkäämättä vakavampia seurauksia. Mikäli kiusattu havaitsee ympäristön välinpitämättömän suhtautumisen kiusaamiseen, voi hän tulkita sen ansaituksi rangaistukseksi ja alistuu siihen (Roland 1984, 113). Se, miten paljon kiusaamista sallitaan kouluissamme, on lopulta riippuvainen aikuisten tahdosta ja sitoutumisesta vastustaa kiusaamista (Olweus 1992, 108).

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Pohjoismaisten tutkimusten mukaan oppilaista noin 5% joutuu jatkuvan ja 10% ajoittaisen kiusaamisen kohteeksi (esim. Harju-Kivinen & Kannas 1995, 84; Olweus 1994, 1174). Vaikka kiusattujen lasten prosentuaaliset lukumäärät tuntuvat pieniltä, esiintyy kiusaamista kaikissa kouluissa ja jossain määrin myös jokaisella luokalla. Näin ollen jokainen opettaja joutuu jossain uransa vaiheessa kohdakkain kyseisen ongelman kanssa. Tutkimustulokset osoittavat kuitenkin, että vain murto-osa opettajista puuttuu riittävän jämakästi kiusaamiseen. Lehtiartikkeleista olemme saaneet lukea surullisia tarinoita elävästä elämästä, joissa pitkäaikaisen kiusaamisen kohteeksi joutuneet tilittävät koulukiusaamiskokemuksiaan.

Näin ollen mielessämme heräsi kysymys, johtuuko opettajien puuttumattomuus lähinnä riittämättömistä taidoista ja olisiko koulutuksessa kenties syytä painottaa kyseisten ongelmatilanteiden kohtaamista nykyistä enemmän. Täten tutkimuksemme lähtökohtana oli selvittää millaisiksi opintojensa päätösvaiheessa oleva luokanopettajaopiskelija kokee omat valmiutensa kohdata koulukiusaamisongelma. Tapaustutkimukselle on ominaista, että tutkimustehtävä täsmentyy vähitellen tutkimuksen edetessä (Syrjälä & Numminen 1988, 16). Tutkimuksemme lähtökoh- ta pysyi samana, mutta tutkimusongelmat tarkentuivat myöhemmin prosessin kuluessa: Kokeeko tuleva luokanopettaja kykenevänsä tunnistamaan, puuttu- maan ja ennaltaehkäisemään koulukiusaamista, miten luokanopetta- jaopiskelija kokee koulutuksen tukeneen valmiuksiensa kehittymistä, millaisia kouluaikaisia kiusaamiskokemuksia opettajaksi opiskelevalla on ja miten ne ovat vaikuttaneet hänen valmiuksiinsa sekä miten tulevan opettajan kasvuympäristö on vaikuttanut hänen suhtautumi- seensa kiusaamisongelmaan?

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Tutkimusote ja metodologiset ratkaisut

Tutkimuksemme käsittelee arkaluontoista ja henkilökohtaista aihetta, koulukiusaamista. Ymmärtääksemme syvällisemmin tätä ilmiötä, koimme tarkoituksenmukaiseksi lähestyä aihetta kvalitatiivisin menetelmin. Laadullisella tutkimusotteella saatu tieto on mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta luonnollisista tapauksista, tilanteista, tunteista ja mielipiteistä sekä ihmisten kokemuksista (Syrjälä & Numminen 1988, 80 - 81).

Tutkimuksemme on menetelmältään pääosin kvalitatiivinen, mutta käytämme sen tukena myös kvantitatiivisella menetelmällä, kyselyillä, saatua tietoa. Opiskelijoille suunnatulla kartoittavalla kyselyllä saimme vain karkean ja suppean kuvan tulevien opettajien koulukiusaamiskokemuksista sekä heidän näkemyksistään, miten koulutus on kehittänyt heidän valmiuksiaan kohdata koulukiusaamista. Saadaksemme syvällisempää ja yksityiskohtaisempaa tietoa, haastattelimme kuutta luokanopettajaopiskelijaa (Patton 1990, 17, 54). Tarkastelemme aineistoamme yleisemmin haastattelemiemme opiskelijoiden tasolla, mutta myös yksityiskohtaisemmin kolmen ns. informaattorikkaan ääritapauksen avulla (ks. tarkemmin luku 6.3).

Tapaustutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen lähestymistapa, jota voidaan pitää sopivana menetelmänä tutkittaessa yksilön kokemuksia. Tapaustutkimus kohdistuu useimmiten tietystä tilanteesta olevaan yksilöön, ryhmään tai laajempaan yhteisöön. Tällöin tutkimusintressinä ovat heidän näkemykset ja kokemukset tietyistä teoista, toiminnoista tai ilmiöistä. Toisin sanoen tarkastellaan niiden välitöntä merkitystä osallistujille. (Syrjälä & Numminen 1988, 6.) Koska olemme kiinnostuneita siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät kokemuksiaan, ovat tutkimusmenetelmämme puolistrukturoituja (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 13

- 14).

Varton (1992, 23 - 24) mukaan ihmistä ja ihmisen maailmaa voidaan tarkastella yhdessä elämismaailmana. Elämismaailma nähdään merkitysten maailmana, jossa merkitykset ovat ihmisen toimia, päämäärien asettamisia ja suunnitelmia sekä ihmisistä riippuvia tapahtumia. Tutkimuksemme kohteena ovat tulevat luokanopettajat, heidän koulukiusaamiskokemuksensa ja näkemyksensä valmiuksistaan kohdata koulukiusaamisongelma työssään.

Tapaustutkimus ei kohdistu vain nykyisyyteen, sillä tapauksen ymmärtäminen edellyttää usein myös menneisyyden tarkastelua (Syrjälä ym. 1994, 12). Hirsjärvi ja Hurme (1985, 48) korostavat, että tulkitsemalla ihmisen käsitteitä ja käsityksiä voimme jollain tavoin myös ennakoida tutkittavan käyttäytymistä tulevaisuudessa. Tutkimuksessamme tarkastelemme tulevien opettajien omia kouluaikaisia kokemuksia ja tämänhetkisiä käsityksiä valmiuksistaan toimia tulevassa työssään.

Tapaustutkimus on luonteeltaan joustavaa, sillä ongelmanasettelu tapahtuu vähitellen tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen alussa tutkijalla voi olla mielessään jonkinlaisia lähtökohtaoletuksia tai tietty esiyymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen edetessä nämä odotukset muuttuvat ja ongelmat täsmentyvät. Tutkimuksessamme emme pyri tarkkojen, ennalta asetettujen hypoteesien todentamiseen, vaan pikemminkin entistä syvällisempään todellisuuden ymmärtämiseen tutkimusaineistosta käsin. (Syrjälä & Numminen 1988, 15 - 16; Syrjälä ym. 1994, 16.)

Tapaustutkimuksessa korostuu tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus. Tutkimuksen onnistumisen eräänä edellytyksenä pidetäänkin tutkijan ja tutkittavien välisen suhteen muodostumista luottamukselliseksi ja avoimeksi. Tutkijan ja tutkittavien roolit eivät ole selvästi erotettavissa toisistaan. Tutkittavat ovat tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja. Myös tutkija on mukana koko persoonalli-

suudellaan, jolloin hänen arvomaailmansa ja subjektiiviset kokemuksensa saattavat vaikuttaa tutkittavasta ilmiöstä muodostuvaan näkemykseen. Olennaista kuitenkin on, että nämä arvot ja kokemukset tiedostetaan. (Syrjälä ym. 1994, 14-15.)

Tavoitteenamme on kuvata ilmiötä konkreettisesti ja elävästi, jotta lukijan olisi mahdollista tulosten avulla peilata omia kokemuksiaan ja oppia. Suorat lainaukset tuovat esiin tutkittavan tunteita, ajatuksia, kokemuksia ja käsityksiä elämästään (Patton 1990, 24). Tapaustutkimuksen avulla onkin Syrjälän ja Nummisen (1988, 172) mukaan mahdollisuus välittää sijaiskokemuksia. Niiden avulla lukija voi kokea tilanteen aivan kuin olisi itse ollut siinä läsnä.

6.2 Tutkimuksen eteneminen

6.2.1 Alkukartoitukset

Tutkimuksemme eräänä tavoitteena oli saada karkea kuva Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi opiskelevien omista koulukiusaamiskokemuksista sekä siitä, millaisia valmiuksia koulutus on antanut heille kiusaamisongelman kohtaamiseen. Alkukartoituksella pyrittiin myös selvittämään, moniko opiskelijoista olisi halukas osallistumaan tutkimuksemme toiseen osaan eli haastatteluun. Tutkimuksemme kohderyhmänä oli lukuvuonna 1996 - 1997 neljännellä vuosikurssilla olevat opiskelijat. Uskoimme, että opintojensa päätösvaiheessa olevalta opiskelijalta saisimme tutkimuksemme tavoitteen kannalta oleellisinta ja arvokkainta tietoa. Ongelmaksemme muodostui kuitenkin, miten tavoittaisimme koko kohderyhmämme mahdollisimman runsaslukuisena, koska neljännen vuosikurssin alkusyksyyn ei juuri kuulunut yhteisiä opintoja. Kenttäharjoittelun väliseminaarien ohjaajan kieltäytyttyä yhteistyöstä, päätimme teettää kyselyn neljännen vuosikurssin syysinfossa (16.9.1996).

Koska vastaavanlaista tutkimusta ei ole aiemmin toteutettu, laadimme alkukartoituksessa käyttämämme kyselyn nimenomaan tätä tutkimusta varten. Suunnittelun apuna käytimme Youngin (1994, 58 - 64) yläasteikäisille suuntaamaa koulukiusaamiskyselyä. Kehittelimme kyselylomaketta useaan otteeseen kesäseminaarissa saamamme palautteen perusteella. Lopullinen kysely (liite 3) testattiin heinäkuussa 1996 kesäseminaarin yhteydessä, jonka jälkeen teimme vielä pieniä muutoksia ulkoasuun ja kysymysten muotoiluun.

Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta oli tärkeää, että saimme suorittaa kyselyn heti syysinfon alussa. Näin ollen kiire tai väsymys ei päässyt häiritsemään vastaamista. Ennen kyselylomakkeiden jakoa esittelimme itsemme sekä kerroimme lyhyesti tutkimusaiheemme, kyselyn luonteen ja täyttöohjeet. Lisäksi määrittelimme termin koulukiusaaminen ja painotimme tutkimuksen ehdotonta luottamuksellisuutta. Lomakkeen täyttämiseen kului noin 15 minuuttia.

Saadaksemme mahdollisimman luotettavaa tietoa siitä, miten luokanopettajakoulutuksessa on käsitelty koulukiusaamisteemaa eri opintojaksoilla, teetimme kartoittavan kyselyn myös OKL:n kaikille lehtoreille (liite 4). OKL:n kanslian virkailija lähetti kyselyn sisäisen postin kautta 68 lehtorille elokuun 1996 puolivälissä. Kyselyt tuli palauttaa nimettöminä 9.9.1996 mennessä OKL:n kansliaan nimellämme varustettuun laatikkoon. Kyseiseen palautuspäivään mennessä saimme 25 vastausta. Koska vastauksien määrä oli näinkin alhainen, karhusimme kyselyitä vielä kahdesti OKL:n lehtoreiden viikkotiedotteessa. Tämän jälkeen saimme kuitenkin vain viisi vastausta, joten kyselyitä palautettiin yhteensä 30. OKL:n johtajan Jorma Ekolan saatesanoista huolimatta vastausprosentti jäi niinkin alhaiseksi kuin 44,1%. Palautetuista kyselyistä hylkäsimme yhden, koska vastaaja ei opettanut luokanopettajaksi opiskelevia. Täten tutkimukseen osallistui 29 lehtoria (N = 29).

6.2.2 Haastattelu

Miksi teemahaastattelu?

Saadaksemme syvällisempää ja laadullisempaa tietoa siitä, miten tulevat opettajat itse jäsentävät omia koulukiusaamiskokemuksiaan sekä millaisiksi he kokevat omat valmiutensa kohdata kyseistä ongelmaa, valitsimme keskeisimmäksi tiedonhankintamenetelmäksi teemahaastattelun. Kysymysten avoin rakenne mahdollistaa etenemisen tutkittavan ehdoilla ja hänen tarpeistaan käsin. Näin ollen haastateltavan kokemuksia, tunteita ja ajatuksia ei pakoteta tutkijoiden valmiiksi määrittelemiin kategorioihin (Patton 1990, 290).

Valintaamme ohjasi myös käsitys ihmisestä tuntevana, ajattelevana ja kielellisenä yksilönä (Syrjälä ym. 1994, 86). Teemahaastattelun eduksi koimme keskustelunomaisuuden, joka mahdollistaa haastateltavien luontevan ja vapaan reagoinnin. Vapaamuotoisilla ja syvällisillä keskusteluilla voidaan käsitellä emotionaalisesti arkaakin aihetta. Valintaa voidaan perustella myös sillä, että tutkimuksemme kohteena ovat asiat, jotka saattavat olla heikosti tiedostettuja tai joista ei päivittäin ole totuttu keskustelemaan. Muina etuina pidimme myös sitä, että haastattelijalla on mahdollisuus motivoida haastateltaviaan ja pyytää tarvittaessa täsmennystä. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 8, 15, 35.)

Teemahaastattelua sanotaan puolistrukturoiduksi menetelmäksi, koska haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat valmiina, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys ovat tilannekohtaisia. Etukäteen suunniteltujen teemojen avulla voidaan varmistaa, että kaikilta tutkittavilta saadaan kootuksi periaatteessa samat tiedot, jotka kohdistuvat tutkimustavoitteemme kannalta keskeisiin asioihin. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 36, 84 - 85; Patton 1990, 280, 283.)

Haastattelun sisällön suunnittelu

Teema-alueisiin pohjautuvan haastattelurunkomme inspiroijana toimi Aerikkalan ja Heiskasen (1995) vanhemmille suunnattu haastattelu koulukiusaamisen vaikutuksista kiusattuun sekä Kauppisen ja Kettusen (1996) tuleville opettajille suunnattu haastattelu alkoholiperhetaustasta. Haastattelurunkomme muotoutui vähitellen teoriaan perehtymisen pohjalta, sekä alkukartoitukseen vastanneiden ja projekti-ryhmämme ehdottamista kysymyksistä. Lopullinen runko (liite 5) koostui neljästä teema-alueesta, jotka sisälsivät kysymyksiä kokemuksista, toimista, aikomuksista, tunteista ja tiedoista (Patton 1990, 290 - 292).

A. Taustakysymykset

Kysymysten tarkoituksena oli pehmentää haastattelun alkukankeutta. Samalla pyrittiin luomaan tutkijan ja tutkittavan välille avoin ja luottamuksellinen vuorovaikutus. Aiemmistä opinnoista ja opettajansijaisuuksista tehtyjen kysymysten avulla koimme saavamme oleellista tietoa tutkimusaineistomme analysointiin.

B. Tuleva opettaja opintiellä

Omaan koulu-aikaan sijoittuvilla kysymyksillä pyrittiin selvittämään, millaisia toimintamalleja kodit ja koulu ovat antaneet tulevalle opettajalle koulukiusaamisongelman kohtaamiseen. Uskoimme, että lapsuudessa auktoriteeteilta saadut mallit heijastuisivat myöhemmin omaan toimintaan opettajana.

C. Tuleva opettaja opettajankoulutuksessa

Opettajankoulutukseen liittyvien kysymysten avulla pyrimme selvittämään, miten koulutus on tukenut tulevan opettajan valmiuksia kohdata koulukiusaamisongelma sekä sitä, millaisiksi opiskelija itse kokee omat taitonsa tunnistaa ja puuttua koulukiusaamiseen.

D. Tuleva opettaja työssään

Tässä osiossa tavoitteenamme oli muodostaa näkemys siitä, miten tuleva opettaja

toimisi kiusaamisongelman ilmettyä. Toisin sanoen pyrimme selvittämään miten hän ratkoisi ongelmatilanteita sekä millaisia keinoja opettajalla olisi ennaltaehkäistä koulukiusaamista.

Haastattelun esivalmistelut

Ennen haastattelujen toteuttamista annoimme haastattelurungon kommentoitavaksi kahdelle jo työelämässä olevalle opettajalle sekä ohjaajallemme. Heiltä saadun palautteen pohjalta teimme vielä pieniä tarkennuksia haastattelurunkoomme. Tämän lisäksi esihaastattelimme toisiamme testataksemme teema-alueiden sisältöä ja saadaksemme selville haastattelun keskimääräisen kestoajan (60 min.). Esihaastattelulla pyrimme myös yhtenäistämään haastattelutyylimme ja vähentämään näin haastattelihoista johtuvaa vaihtelua (Hirsjärvi & Hurme 1985, 53).

Haastateltavien valinta ja haastattelusta sopiminen

Haastateltavien valinta laadullisessa tutkimuksessa ei perustu otantaan tavallisessa, tilastollisessa merkityksessä, vaan tarkoituksenmukaisuuteen tutkimusongelman kannalta. (Patton 1990, 169; Syrjäjä & Numminen 1988, 110.) Patton (1990, 169 - 171) korostaakin ns. informaatorikkaiden tutkittavien valitsemista tapauksiksi, koska heiltä voidaan oppia tutkimuksen kannalta eniten. Kartoittavan kyselyn jälkeen saatoimme iloksemme todeta, että puolet kyselyyn vastanneista oli halukkaita osallistumaan tutkimuksen haastatteluosaan. Jotta saisimme haastateltaviksi kiusaamiskokemuksiltaan eroavia opiskelijoita, jaottelimme kyllä- vastaukset ns. kiusaajiin, kiusattuihin ja sivustaseuraajiin. Jaottelukriteerinä käytimme kiusaamiskokemusten useutta ("Kiusattiinko sinua?" "Kiusasitko sinä?"). Sivustaseuraajiksi luokiteltiin henkilöt, joita ei ollut itseään kiusattu eivätkä he olleet kiusanneet toisia "koskaan" tai "harvoin". Kustakin muodostamastamme luokasta valitsimme sekä nais- että miesopiskelijan. Valintaperusteenamme oli kokemuksiltaan mahdollisimman "rikkaat" opiskelijat ns. ääritapaukset. Yhteensä haastateltavia valittiin näin ollen kuusi. Mielestämme haastateltavien valinnassa olimme onnistuneet tavoittamaan edustavan tutkimusryhmän.

Myönteistä oli myös huomata kaikkien haastateltavien lupautuvan haastateltaviksi ilman suostutteluja. Koska haastateltavilla oli alkamassa päättöharjoittelu viikolla 44, päädyimme toteuttamaan haastattelut hyvissä ajoin viikolla 41. Näin ollen meillä olisi vielä tarvittaessa mahdollisuus täydentää tai selventää tietoja joiltakin osin. Haastatteluviikolta annoimme haastateltavien valita itselleen sopivia ajankohdita, joiden perusteella varasimme Jyväskylän yliopiston kirjastosta ryhmätöhuoneen käyttöömme. Tähän päädyimme yliopiston kirjaston tuttuuden, neutraalisuuden ja helpon saavutettavuuden vuoksi. Oleellista hyvälle haastattelupaikalle on myös rauhallisuus ja kommunikoinnin häiriöttömyys (Hirsjärvi & Hurme 1985, 61).

6.2.3 Haastattelun toteuttaminen

Haastatteluja edeltävällä viikolla varmistimme vielä sovitut ajankohdat haastateltavien kanssa puhelimitse. Tutkijoista se, joka oli yhteydessä haastateltavaan, toimi myös hänen päähaastattelijanaan. Tällä loimme pohjaa rennolle ja välittömälle vuorovaikutukselle. Haastattelut toteutettiin 7. - 9. 10. 1996. Haastattelutilanteessa pyrimme empaattisuudella ja ystävällisellä käyttäytymisellämme herättämään luottamusta ja avoimuutta haastateltavissamme. Ymmärtääksemme paremmin haastateltaviamme koetimme asettua itse heidän asemaansa (Patton 1990, 47). Kysyimme myös suostumusta nauhurin käytölle, jonka yhteydessä painotimme, että nauhat tulevat vain meidän käyttöömme tarkempaa analysointia varten. Pattonin (1990, 348) mukaan nauhuri lisää tarkkuutta tiedon keruussa sekä helpottaa haastattelijan keskittymistä haastateltavaan. Välttääksemme mahdollisia keskeytyksiä laitoimme oveen kohteliaan pyynnön, ettei meitä häirittäisi.

Haastattelut kestivät 1h - 1h 15minuuttia. Haastattelun lomassa tarjosimme haastateltaville mehua. Olimme molemmat läsnä haastattelussa, jolloin toinen toimi päähaastattelijana toisen tarkkaillessa ja huolehtiessa, että kaikki teema-alueet tulivat käsiteltyä. Tarvittaessa myös tarkkailija saattoi tehdä tarkentavia kysymyksiä. Koska osasimme teema-alueet ulkoa ja nauhoitimme haastattelun,

saatoimme paremmin keskittyä haastateltavan kuuntelemiseen. Useimmat haastateltavista kertoivat valmistautuneensa haastatteluun palauttamalla mieleen omia koulumuistojaan. He osasivatkin ilmaista ja eritellä ajatuksiaan selkeästi. Nauhuri aiheutti joissain haastateltavissa aluksi pientä jännittyneisyyttä, mutta se poistui vähitellen haastattelun edetessä. Yleensä ottaen haastattelut sujuivat kuitenkin rennossa ja avoimessa ilmapiirissä.

No tota, niin kyllä sen aika hyvin pysty unohtaan. Ei se nyt mitenkään häirinny et ois pitäny jotenki asetella sanoja tai miettiä. Ei siinä mitään, ihan mukava tilanne. Että en koe olevani kiusattu nyt.

Haastattelun päätteeksi pyysimme vielä lupaa ottaa yhteyttä haastateltaviin, mikäli jokin asia kaipaisi lisäselvitystä. Samoin kehoitimme heitä kääntymään puoleemme, mikäli heille tulisi vielä jotain tärkeää mieleen. Haastattelut olivat erittäin antoisia, mutta toisaalta myös henkisesti vaativia. Arkaluontoiset ja henkilökohtaiset asiat jäivät usein työpäivän päätteeksi pyörimään mieleen. Niistä palautuminen veikin oman aikansa.

6.3 Aineiston analysointi

Kvalitatiivinen tutkimus tuottaa runsaasti aineistoa, jonka käsittelyyn ei ole olemassa yleispäteviä ohjeita. Täten jokaisen tutkijan on luotava itse aineiston käsittelytapansa pyrkien kuitenkin systemaattisuuteen, perusteltavuuteen, kattavuuteen ja totuudellisuuteen. (Syrjälä & Numminen 1988, 118.)

Aloitimme haastatteluaineiston käsittelyn litteroiden kaikki haastattelut sanasta sanaan puhutun kielen mukaisesti. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 12 - 21 sivuun ja yhteensä litteroitua tekstiä kertyi 94 sivua. Tämän jälkeen järjestimme haastatteluaineiston Pattonia (1990, 381 - 383) sekä Syrjälää ja Nummista (1988, 126 - 128) mukaellen. Vaikka meillä oli jonkinlaisia lähtökohtaoletuksia tutkittavas-

ta ilmiöstä, pyrimme kuitenkin lähestymään aineistoamme induktiivisesti. Pattonin (1990, 44, 390) mukaan tämä tarkoittaa sitä, että annetaan tärkeiden asioiden, teemojen ja analysointikategorioiden nousta aineistosta käsin. Toisin sanoen annetaan aineiston itsensä puhua.

Aluksi kumpikin tutkijoista luki haastattelut kertaalleen omasta kopiostaan, jotta saisi paremman kokonaiskuvan aineistosta. Tämän jälkeen tarkastelimme yhtä haastattelua kerrallaan ja alleviivasimme omasta mielestämme merkittäviä asioita (esim. uusia näkökohtia, teemoja, käyttäytymis- ja ajattelutapoja). Näin tekstimassa pelkistyi hieman hallittavammaksi määräksi erillisiä "raakahavaintoja", jotka voitiin vielä yhdistää etsimällä niiden yhteinen piirre (Alasuutari 1995, 31). Sen jälkeen vertailimme esiinnostamiamme asioita ja keskustelimme niistä. Näin pyrimme löytämään molempien mielestä merkittäviä asiakokonaisuuksia. Lopuksi luimme tekstin vielä yhdessä kertaalleen läpi ja merkitsimme samalla marginaaleihin valitsemamme asiakokonaisuudet. Tämän jälkeen teimme kaikista haastatteluista taulukkomaisen koonnin, johon kirjasimme esiinnostamiamme asioita. Tämä edesauttoi asiakohtaista analysointia yli tapauksien, mutta mahdollisti myös yksittäisen tapauksen tarkastelun.

Päädyimme tarkastelemaan tulevien opettajien koulukiusaamiskokemuksia ja näkemyksiä omista valmiuksistaan teemoittain kaikkien haastateltavien osalta sekä tapauskohtaisemmin kolmen kokemuksiltaan eroavan opiskelijan tasolla. Luettuamme haastatteluja yhä uudestaan ja uudestaan sekä tarkasteltuamme taulukkokoontiamme, alkoi meissä vähitellen vahvistua ajatus siitä, että aineistomme noudatteli jossain määrin Kolbin (1984, 42) mallia kokonaisvaltaisesta oppimisesta. Toisin sanoen tulevilla opettajilla on kouluaikaisia kokemuksia kiusaamisesta, joita he ovat kukin kokemuksistaan riippuen pohdiskelleet. Koulutuksessa kiusaamisilmiötä on pyritty edelleen käsitteellistämään. Tavoitteena on ollut herättää opiskelijat ajattelemaan, pohtimaan erilaisia ratkaisuja ja muodostamaan sopivia teorioita tulevaa työtään ajatellen. Tämän pohjalta voidaankin olettaa, että

tuleva opettaja kykenee tekemään käytännön ratkaisuja, vaikuttamaan ihmisiin ja muuttamaan asioita saaden näin uusia omakohtaisia kokemuksia.

Kolbin mallia vapaasti soveltaen muodostui näin ollen neljä analysointikategoriaa:

- kokemukset (kouluaikaiset kiusaamiskokemukset ja kotoa saadut vaikutteet)
- tunteet (kiusaamisen herättämät tunteet koululaisena ja tulevana opettajana)
- tiedot (koulutuksen ja tiedotusvälineiden vaikutus tietoihin ja ilmiön käsitteellistämisen)
- taidot (arviot kyvyistä tunnistaa, puuttua ja ennaltaehkäistä kiusaamista).

Luimme haastattelut vielä kertaalleen läpi ja alleviivasimme niistä eri väreihin kuhunkin kategoriaan kuuluvat ajatukset. Seuraavaksi teimme näistä kategorioista koonnin, johon kirjasimme kustakin haastattelusta esiinnostamiamme asioita. Tämän avulla meidän oli helpompi tarkastella asioita kategorioittain, mutta myös tapaushenkilöittäin. Koonnin jälkeen etsimme vastauksista yhteneväisyyksiä ja eroavuuksia pyrkien samalla analysoimaan niiden taustatekijöitä. Tässä vaiheessa palasimme muiden tutkimuksien ja alan kirjallisuuden pariin. Lopuksi tarkastelimme vielä tuloksia ja teoriaa rinnakkain.

Teemakohtaisen tarkastelun ohella analysoimme aineistoamme myös kolmen yksityiskohtaisemman tapauskuvauksen avulla. Näiden tarkoituksena oli antaa selkeämpi kuva siitä, minkälaisista tapauksista tutkimusaineistomme koostui sekä siitä, mitkä tekijät olivat yhteydessä tulevien opettajien valmiuksiin. Tapausten valinta pohjautui tutkijoiden oman aineiston hyvään tuntemukseen. Tapaukset pyrittiin valitsemaan siten, että ne valottaisivat aineistoa lukijalle mahdollisimman erilaisista näkökulmista.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen tavoitteena on mahdollisimman hyvä tulosten ja todellisuuden vastaavuus. Kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tapaustutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Syrjälä & Numminen 1988, 135). Tällöin tarkastellaan alunperin kvantitatiiviseen tutkimukseen kehitettyjä käsitteitä validiutta ja reliabeliutta. Luotettavuuden osoittamiseen kuuluu tutkijan omakohtainen arviointi prosessin kulusta, mutta vähintään yhtä tärkeänä voidaan pitää tutkimuksen kaikkien vaiheiden tarkkaa ja melko yksityiskohtaista raportointia, jonka myötä myös lukija voi arvioida sen luotettavuutta (Syrjälä ym. 1994, 131).

Syrjälän ja Nummisen (1988, 136) mukaan validius tarkoittaa sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, mistä ne on saatu. Validius voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiuteen. Sisäisessä validiudessa on kyse siitä kuinka hyvin aineisto ja siitä tehdyt tulkinnat vastaavat tutkittavien ilmaisussaan tarkoittamia merkityksiä. Laadullisen tiedon luotettavuudessa on näin ollen kysymys tulkintojen validiudesta (Syrjälä ym. 1994, 129). Ulkoisella validiudella tarkoitetaan tulosten yleistettävyyttä ja käyttökelpoisuuden arviointia (Syrjälä & Numminen 1988, 142). Tässä tutkimuksessa esitetyt johtopäätökset on rajoitettu käsittämään vain tutkimaamme joukkoa. Laajempia yleistyksiä ei voida tehdä otoksen pienuuden ja tilanteen ainutkertaisuuden vuoksi. (Patton 1990, 471, 486.) Lukija voi kuitenkin yleistää tutkimustuloksia omaan tilanteeseensa, mikäli tutkimus tarjoaa mahdollisuuden sijaiskokemuksiin.

Koska tutkija on tutkimuksensa instrumentti, on luotettavuuden osoittamiseksi tarkasteltava hänen vaikutuksiaan koottuihin tietoihin (Patton 1990, 472; Syrjälä & Numminen 1988, 136). Tutkijahan voi olla kiinni omissa ennakoasenteissaan ja odotuksissaan sekä sitä kautta ohjata tuloksia haluamaansa suuntaan. Tulkintojemme oikeellisuutta olemme pyrkineet todentamaan haastatteluista poimimillamme suorilla lainauksilla, joilla Pattonin (1990, 392) mukaan voidaankin osoittaa

mihin tulkinta on perustunut.

Uskomme luokanopettajaopiskelijataustamme edesauttaneen rakentavan vuoro-vaikutuksen syntyä meidän ja tutkittavien välillä. Haastateltavien oli ehkä helpompi kertoa kokemuksistaan opiskelijakollegoille kuin arvovaltaisemmalle tutkijalle. Haastatteluissa ei ilmennyt ongelmia käsitteiden ymmärtämisessä ja uskomme todella tietävämme, mistä haastateltava puhui ja mitä hän kuvauksillaan tarkoitti. Tämän voidaan olettaa parantaneen tutkimuksemme käsitevalidiutta. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 129.) Toisaalta samanlaisesta taustasta voi olla myös haittaa. Saatoimme tehdä liian nopeita ja subjektiivisia johtopäätöksiä sen sijaan, että olisimme tehneet tarkentavia kysymyksiä.

Olimme myös perehtyneet huolellisesti tutkimusaiheeseemme liittyvään kirjallisuuteen sekä koonneet oleellisimman teorian jo ennen kentälle menoa. Tämän pohjalta laadimme haastattelurungon, jonka annoimme luettavaksi ohjaajallemme sekä kahdelle jo työelämässä olevalle opettajalle. Heiltä saadun palautteen perusteella teimme runkoon vielä joitakin parannuksia. Ennen varsinaisia haastatteluja esihaastattelimme myös toisiamme. Vähäisestä haastattelukokemuksesta johtuen pyrimme näin yhtenäistämään haastattelutyylimme ja vähentämään haastattelijoina johtuvaa vaihtelua. Ongelmaksi haastattelutilanteissa koimme vaaran sortua liian johdatteleviin kysymyksiin. Pyrimme kuitenkin tietoisesti välttämään niitä ja kyselytekniikkamme paranikin koko ajan haastattelujen edetessä.

Kartoittavalla kyselyllä pyrimme saamaan haastateltavaksemme mahdollisimman erilaisia kokemuksia omaavan tutkimusjoukon. Koska kysely oli nimenomaan tätä tutkimusta varten suunniteltu, on siihen suhtauduttava kriittisesti. Kysely oli kuitenkin pitkällisen hiomisen tulos ja se testattiin vielä kesäseminaarissa. Miellemme olimme tavoittaneet kysymyksillä kiusaamiskokemuksiin olennaisesti liittyvän tiedon ja saavuttaneet näin edustavan haastateltavaksi lupautuneiden

joukon. Puolet (N= 36) kyselyyn osallistuneista kieltäytyi haastattelusta. Vastauksen perusteella he eivät kuitenkaan poikenneet haastatteluun suostuneista. Kieltäytyneistä vain kolme opiskelijaa olisi kuulunut ns. ääritapauksiin, jotka olisivat mahdollisesti tulleet valituiksi haastatteluun. Kyselyn luotettavuutta paransi osaltaan se, että saimme toteuttaa sen heti syysinfon alussa, jolloin väsymys tai kiire eivät häirinneet vastaamista. Näin ollen vain muutaman opiskelijan vastauksissa esiintyi pientä huolimattomuutta. Jotta saisimme luotettavan kuvan koulutuksen antamista valmiuksista koulukiusaamisongelman kohtaamiseen, teetimme erillisen kyselyn myös OKL:n opettajille.

Haastattelun vaikeutena on se, ettei tutkijalle ehkä haluta kertoa kaikkea. Emme voi varmuudella sanoa, jättivätkö tutkittavat kenties kertomatta jotain oleellista, mutta pyrimme luomaan haastattelutilanteista mahdollisimman vapautuneita, jolloin haastateltava tuntisi olonsa luontevaksi ja kertoisi myös avoimemmin kokemuksistaan. (Ks. tarkemmin haastattelun toteuttamisesta luku 6.2.3.) Iloksenne saatoimme todeta, että tapaushenkilömme osallistuivat haastatteluun innokkaan aktiivisesti ja kertoivat asioista melko rehellisesti. Kiusaamiseenkaan syyllistyneet opiskelijat eivät yrittäneet peitellä tekemisiään, mikä mielestämme parantaakin saamamme tiedon uskottavuutta.

Varton (1992, 95) mukaan tutkijan tulisi pyrkiä välttämään liian elämyksellistä tapaa tarkastella tutkimuskohdetta. Elämyksen laatu saattaa suunnata mielenkiintoa vain tiettyyn suuntaan sallien näin vain yhden näkökulman. Pyrimmekin tiedostamaan ennakkokäsityksemme tapaushenkilöistä ja suhtautumaan kuhunkin haastateltavaan avoimin mielin. Emme voi sanoa kokeneemme voimakkaita sympatioita tai antipatioita ketään kohtaan. Ainoastaan yhden haastateltavan viireystila oli niin huono, ettemme itsekään jaksaneet paneutua tekemään riittävästi lisäkysymyksiä.

Kvalitatiivisen tutkimuksen ongelmana on usein pidetty sen toistettavuutta ja johdonmukaisuutta eli reliabeliutta (Syrjälä & Numminen 1988, 143). Tutkimuksemme reliabeliutta ei voida testata toistamalla, sillä jokainen haastattelutilanne on ainutkertainen ja saman henkilön haastattelemine uudelleen muuttaisi sen keinotekoiseksi (Hirsjärvi & Hurme 1985, 129). Tutkimuksemme reliabeliuden voidaan kuitenkin sanoa parantuneen koko tutkimusprosessimme tarkan kuvauksen myötä. Näin lukija voi nähdä, etteivät tutkimuksen tulokset perustu vain tutkijoiden henkilökohtaiseen intuitioon. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.)

Reliabeliudella tarkoitetaan myös tutkimuksen sisäistä yhtenäisyyttä. Tällöin tarkastellaan kuinka yksimielisiä samassa tutkimuksessa mukana olevat tutkijat ovat tuloksista ja muista tutkimukseen liittyvistä tekijöistä. Koko tutkimuksen ajan työskentelyämme on leimannut syvä yhteisymmärrys ja tiivis yhteistyö. Jatkuva keskustelu ja vertailu saaduista tuloksista sekä yhteisesti tehtävä raportointi parantavat osaltaan tutkimuksen reliabeliutta.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Kiusaamiskokemukset alkukartoitukseen perustuen

Alkukartoitukseen vastasi kaiken kaikkiaan 79 luokanopettajaopiskelijaa. Näistä hylkäsimme seitsemän, koska he edustivat muuta, kuin neljättä vuosikurssia. Täten neljännen vuosikurssin sadasta opiskelijasta kyselyyn osallistui 72% (N = 72). Näistä naisia oli 55 ja miehiä 17. Näin ollen naisten edustavuus oli 71,4% ja miesten 73,9%. Alustavan suostumuksen haastattelulle antoi 36 opiskelijaa (50%), joista naisia oli 26 ja miehiä 10.

Määrittelimme koulukiusaamistermin kyselyn yhteydessä seuraavasti: *"Kiusaaminen on tapahtumasarja, jossa yksi tai useampi henkilö alistaa toista henkilöä*

toistuvasti, joko psyykkisesti tai fyysisesti." (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 19.)
Toivoimme kyselyyn osallistuvien pitävän tätä määritelmää lähtökohtanaan kysymyksiin vastatessaan. Seuraavaksi esittelemme tuloksia neljännen vuosikurssin omista kouluaikaisista kiusaamiskokemuksista.

TAULUKKO 2. Kiusattujen osuus neljännen vuosikurssin opiskelijoista

<i>Kiusattuja</i>	Nainen N= 55		Mies N= 17		Molemmat N=72	
	f	%	f	%	f	%
Ei koskaan	17	30,9	3	17,6	20	27,8
Harvoin	28	50,9	10	58,8	38	52,8
Melko usein	9	16,4	3	17,6	12	16,7
Usein	1	1,8	1	5,9	2	2,8

Taulukossa 2 esitetyt luvut osoittavat, että enemmistö tulevista opettajista on joutunut kiusatuksi omana kouluaikanaan vain harvoin tai ei koskaan. Miehistä noin kuudesosa kertoi, ettei ole joutunut kiusatuksi koskaan, kun taas vastaava osuus naisilla oli liki kolmannes. On kuitenkin huomattava, että tulevista opettajista viidesosa on kokenut joutuneensa kiusatuksi kouluaikanaan melko usein tai usein.

TAULUKKO 3. Kiusaajien osuus neljännen vuosikurssin opiskelijoista

<i>Kiusaajia</i>	Nainen N= 55		Mies N= 17		Molemmat N=72	
	f	%	f	%	f	%
Ei koskaan	22	40	0	0	22	30,5
Harvoin	32	58,2	14	82,3	46	63,9
Melko usein	1	1,8	1	5,9	2	2,8
Usein	0	0	2	11,8	2	2,8

Taulukosta 3 nähdään, että suurin osa tulevista luokanopettajista on kiusannut vain harvoin tai ei koskaan. Huomattavaa kuitenkin on, että miehistä kaikki ovat syyllistyneet jossain vaiheessa kiusaamiseen, kun taas naisista hieman alle puolet ei ole kiusannut toisia koskaan. Miesten vastauksista voidaan todeta myös, että yli kuudesosa heistä on kiusannut melko usein tai usein, kun taas naisista kukaan ei ole kiusannut toisia usein ja melko useinkin vain alle 2 %. Kuten Salmivallinkin (1995a, 366) tulokset osoittavat, on kiusaaminen yleisempää poikien kuin tyttöjen keskuudessa.

Tuloksiimme tulisi kuitenkin suhtautua tietyllä varauksella, sillä tulevan opettajan on saattanut olla vaikea myöntää olleensa kiusaaja. Voidaankin olettaa, että jotkut luokanopettajaopiskelijoista ovat kaunistelleet vastauksiaan, jottei oma ammattikuva saisi säröä. Osaltaan tuloksiin on saattanut vaikuttaa kyselyssä käyttämämme kiusaamisen määritelmä. Luonnollistahan on, että fyysinen kiusaaminen mielleltään helpommin kiusaamiseksi, kun taas henkistä alistamista, kuten eristämistä, ei useinkaan pidetä kiusaamisena.

Taulukosta 4 käy ilmi, että kiusatuksi joutuneiden opiskelijoiden (N=52) keskuudessa henkinen kiusaaminen oli molempien sukupuolten kohdalla yleisintä. Kolme kiusattua neljästä koki joutuneensa pilkkaamisen ja nimittelyn kohteeksi ja noin puolet joutui syrjityiksi. Miesten vastauksista selviää, että yli neljäsosa heistä sai osakseen fyysistä kiusaamista, kun taas naisilla vastaava luku oli vain noin 8 %. Muutoin -vastauksia olivat "omaisuuttani hajotettiin", "seurailtiin ja ahdisteltiin" ja "pientä vittuilua". Tulokset ovat yhtenevät Björkqvistin ym. (1992, 125 - 126) kanssa lukuun ottamatta korkeaa syrjinnän osuutta miehillä. Björkqvistin tutkijaryhmä tähdentää, että syrjiminä on yleisempää naisten keskuudessa.

TAULUKKO 4. Opiskelijoihin kohdistuneet kiusaamisen muodot

Muuttuja	Nainen N= 38		Mies N= 14		Molemmat N=52	
	f	%	f	%	f	%
Syrjittiin	17	44,7	7	50	24	46,2
Pilkattiin, nimiteltiin	30	78,9	10	71,4	40	76,9
Potkittiin, lyötiin, tönittiin	3	7,9	4	28,6	7	13,5
Kiristettiin esim. rahaa	0	0	0	0	0	0
Muutoin	2	5,3	1	7,1	3	5,8

Huom! Vastaaaja sai valita useamman vaihtoehdon yllämainituista kiusaamistavoista, jolloin prosenttisarakkeiden summa ei ole 100.

TAULUKKO 5. Kiusaajien kokoonpanot

Kiusaaja(t)	Nainen N= 38		Mies N= 14		Molemmat N=52	
	f	%	f	%	f	%
Yksi ja sama oppilas	3	7,9	1	7,1	4	7,7
Sama pieni ryhmä (2-5 opp.)	19	50	6	42,9	25	48,1
Sama iso ryhmä (6- oppilasta)	1	2,6	0	0	1	1,9
Vaihtelivat	15	39,5	7	50	22	42,3

Taulukon 5 tulokset osoittavat, että kiusaajien kokoonpanona on ollut yleisimmin sama pieni oppilasryhmä. Harvinaisempaa on, että kiusaajana olisi toiminut yksi

ja sama oppilas tai sama iso ryhmä. Huomattavaa on, että kiusatuista lähes puolet koki kiusaajien vaihdelleen eri kerroilla. Tulokset eivät juuri eroa sukupuolten välillä. Tutkimuksemme mukaan kiusaamista voidaan näin ollen pitää ryhmän hyökkäyksenä yksilöä kohtaan (ks. esim. Heinemann 1972, 9; Pikas 1987, 23).

TAULUKKO 6. Kiusaajan sukupuoli kiusattuun verrattuna

		<i>Kiusaaja(t)</i>					
		samaa sukupuolta		eri sukupuolta		molempia	
<i>Kiusattu</i>	N	f	%	f	%	f	%
Nainen	38	13	34	11	29	14	37
Mies	14	9	64	0	0	5	36

Taulukosta 6 selviää, että miesten kiusaajat ovat suurimmaksi osaksi olleet saman sukupuolen edustajia. Näin ollen pelkästään naiset eivät ole toimineet miesten kiusaajina. Tähän tulokseen on tutkimuksessaan päätenyt myös Olweus (1994, 1176). Naisten vastauksista käy ilmi, että heidän kiusaajinaan ovat voineet olla joko yksinomaan naiset, yksinomaan miehet tai molemmat sukupuolet.

Kartoittavassa kyselyssä selvitettiin myös, ovatko tulevat opettajat puuttuneet luokkatoveriensa kiusamiseen ja jos ovat, niin miten. Opiskelijoista neljä ilmoitti, ettei heidän luokkatoveriaan ollut kiusattu ja kolme opiskelijaa ei ollut vastannut kysymykseen tai oli ymmärtänyt sen väärin. Näin ollen tulosten tarkastelussa on mukana 65 opiskelijaa, joista naisia on 49 ja miehiä 16.

TAULUKKO 7. Luokkatoverin kiusaamiseen puuttuminen

<i>Toiminta-</i> <i>tapa</i>	Nainen N= 49		Mies N= 16		Molemmat N= 65	
	f	%	f	%	f	%
<i>Ei puuttunut</i>	20	40,8	5	31,2	25	38,5
<i>Puuttui</i> <i>tukien</i>	7	14,3	1	6,3	8	12,3
sanallisesti	16	32,6	1	6,3	17	26,1
fyysisesti	2	4,1	3	18,7	5	7,7
riippui tilan- teesta	4	8,2	6	37,5	10	15,4

Taulukosta 7 voidaan todeta, että yli 60% opiskelijoista oli kuitenkin puuttunut luokkatoverinsa kiusaamiseen. Miehillä puuttuminen oli vielä yleisempää (68,8%), kuin naisilla (59,2%). Tämä poikkeaa huomattavasti Salmivallin (1995a, 366) tuloksista, joissa tytöistä puolustajia oli 30,1% ja pojista 4,5%. Charach ym. (1995, 15) havaitsivat, että 43% lapsista yrittäisi puolustaa kiusattua, 33% tunsu, että heidän tulisi auttaa, mutta eivät uskalla ja 24% koki, ettei se ole heidän ongelmansa.

Myös tavoissa puuttua kiusaamiseen oli sukupuolten välillä huomattavia eroja.

Naiset puuttuivat kiusaamiseen lähinnä sanallisesti ja kiusattua tukien:

Yritin olla niiden ihmisten kaveri ts. ottaa niitä, joita syrjittiin muiden joukkoon.

Miesten vastauksista ilmeni, että yleisintä oli puuttua kiusaamiseen fyysisesti.

Puuttuminen saattoi riippua myös tilanteesta:

Joskus puutuin, aina en välittänyt, koska pelkäsin itse joutuvani kiusatuksi.

Vain, jos muitakin rohkeita löytyi, niin puolustimme joukolla.

Tilanteesta riippuen, joskus asettauduin kiusatun puolustajaksi, mutta joskus aloin myös itse kiusaamaan.

7.2 Koulutuksen anti alkukartoitukseen perustuen

7.2.1 Opiskelijoiden kokemana

Kartoittavalla kyselyllä pyrimme saamaan myös alustavan kuvan siitä, miten opiskelijat kokivat koulutuksen kehittäneen heidän valmiuksiaan kohdata koulukiusaamista (kysymykset 13 ja 14). Kysymykseen, onko opettajankoulutuksessa käsitelty koulukiusaamista jollain opintojaksolla, 68 opiskelijaa (N=72; 94,4%) vastasi myöntävästi. Heistä 57 (83,8%) mainitsi koulukiusaamisteemaa käsitelleeksi opintojaksoksi "Vuorovaikutus opettajan ammattissa" (aiemmin Kasvatuksen sosiaalipsykologia). Tämän lisäksi opiskelijat nimesivät myös muutamia erillisiä opintojaksoja. Näitä olivat mm. puhe- ja ilmaisukasvatus, kasvatopsykologia ja kansalaistaito. Opiskelijoista neljä (5,6%) oli sitä mieltä, ettei koulutuksessa ole käsitelty kyseistä teemaa lainkaan.

Vuorovaikutus opettajan ammatissa (2ov) sisältyi kasvatustieteen aineopintoihin. Opintojakson tavoitteena oli, että "opiskelija tunnistaa vuorovaikutusta säätelevät yksilölliset ja sosiaaliset tekijät sekä kehittää valmiuksiaan ja taitojaan selviytyä opettajan ammattiin liittyvistä vuorovaikutustilanteista". (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1995 - 1996, 119.) Opintojakso koostui luennosta, suur- ja pienryhmädemoista sekä itsenäisestä työskentelystä (luennot /demot 30h, itsenäinen työskentely 50h). Koulukiusaamista käsiteltiin tutkimuksien ja artikkeleiden avulla. Koulukiusaamisvideon ja keskustelun kautta pyrittiin luomaan omakohtainen suhde aiheeseen.

Kartoittavassa kyselyssä pyydettiin opiskelijoita arvioimaan opettajankoulutuksesta saamia valmiuksia kohdata koulukiusaamisongelma. Kysymys oli avoin, koska pyrimme saamaan sellaista tietoa, jota ei valmiiden vastausvaihtoehtojen kautta voida tavoittaa. Enemmistö tulevista luokanopettajista (yli kolmannes) oli sitä mieltä, että koulutus oli antanut vain vähän valmiuksia. Lisäksi seitsemäsosa

opiskelijoista koki koulutuksen antamat valmiudet teoreettisiksi. Muutama opiskelija jopa koki, ettei koulutus ole antanut minkäänlaisia valmiuksia.

Ei riittävät. Pitäisi olla erityinen koulukiusaamisjakso, jossa kaikille selvitettäisiin koulukiusauksen torjunnan mahdollisuuksia ja menetelmiä.

Tietoa olen saanut, mutta en välttämättä tarpeellisia taitoja ratkaista erilaisia tilanteita.

Ei mitään! Ei valmiuksia.

Vastaajista kuitenkin joka seitsemäs tunsi koulutuksen avulla tiedostaneensa koulukiusaamisongelman. Samoin seitsemäsosalle oli koulutus antanut sysäyksen ajatella aihetta.

Ainakin asia on tuotu esille sen koko vakavuudessaan. Olemassaolon tunnustaminen on tärkeää.

On lähinnä herättänyt ajatuksia aiheeseen liittyen ja sitä kautta pohdintaa siitä, miten itse toimin ko. tilanteissa mahdollisimman hyvin.

Pieni osa opiskelijoista oli silti sitä mieltä, ettei valmiuksia voi opettaa, vaan ne opitaan käytännössä.

Toivottavasti ei ole antanut mitään "valmiutta" siinä merkityksessä, että minulla olisi yksi ainut toimintamalli!

Joidenkin opiskelijoiden vastauksista näkyi varmuus omista valmiuksista sekä rohkeus kohdata ja puuttua kiusaamisongelmaan.

Rohkeutta kohdata ja nimetä ongelma. Valmiuksia kohdata ongelma eri osapuolten näkökulmista. Uskallusta puuttua ongelmaan vakavasti.

7.2.2 OKL:n lehtoreiden kokemana

Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta koimme tärkeäksi, että selvitämme ongelmaa myös laitoksen osalta. OKL:n lehtoreille suunnatulla kyselyllä pyrimme selvittämään, miten koulukiusaamisteemaa on todellisuudessa käsitelty eri opintojaksoilla. Voihan olla, ettei opiskelija muista saati ole edes osallistunut kyseiselle opintojaksolle. Opettajien vastaamisaktiivisuus oli yllättävän alhainen. Kyselyn karhuamisista huolimatta vastauksia palautettiin vain 44,1%. Tutkimukseen osallistui lopulta 29 lehtoria.

Kysymykseen oletko käsitellyt koulukiusaamista opetuksessasi viimeisen kolmen vuoden aikana, 19 opettajaa (65,5%) vastasi myönteisesti. Jotkut heistä tarkensivat vastaustaan käsitelleensä "vähän", "sattumanvaraisesti", "lyhyesti sivuten" ja "pinnallisesti". Kielteisen vastauksen antoi 10 opettajaa (34,5%). Heistä kaksi oli vasta aloittanut työt OKL:ssa. Vastauksiin on suhtauduttava kuitenkin kriittisesti, koska vastausprosentti jäi hyvinkin alhaiseksi.

Yllättävää meistä oli huomata, että opettajien ja opiskelijoiden näkemykset koulukiusaamisteemaa käsitelleistä opintojaksoista olivat hyvinkin eriäviä. Opettajien vastauksista voisi päätellä, että koulukiusaamisteemaa olisi käsitelty hyvinkin monipuolisesti ja usealla eri opintojaksolla, niin perus- kuin sivuaineopinnoissa. Opettajat kertoivat käsitelleensä kyseistä teemaa käyttäen työtapoinaan mm. pedagogista draamaa, keskustelua opiskelijoiden omista kokemuksista sekä pohdintaa sanomalehtiartikkelien ja tutkimustuloksien pohjalta. Opettajat olivat painottaneet mm. seuraavia näkökulmia: lasten ulkoinen erilaisuus ja miten se tulisi kohdata, turvallisuus ja ihmisoikeudet, kiusaaminen yhteydessä moraalin ja etiikan kehittymiseen sekä opettajan vaikutus lapsen identiteetin ja itsetunnon kehittymiseen. Näiden lisäksi opetuksessa oli pohdittu poiskitkemisen mahdollisuuksia ja sitä, miten toimia kiusaamistilanteissa.

7.3 Tulevat opettajat ja koulukiusaaminen

7.3.1 Haastateltavien kuvailua

Haastatteluun kutsuttiin kuusi kiusaamiskokemuksiltaan eroavaa opiskelijaa, kolme miestä ja kolme naista. Haastateltaviemme ikä vaihteli 22 - 29 vuoteen. Kahta miesopiskelijaa lukuun ottamatta haastateltavillamme oli aiempia opintoja muilta aloilta. Kaikilla haastateltavilla oli jonkin verran kokemuksia opettajan sijaisuuksista. Sijaisuudet vaihtelivat muutamasta päivästä jopa vuoden kestäneeseen työsuhteeseen. Kaikki mieshaastateltavat olivat käyneet armeijan. Melkein kaikki olivat kotoisin pienehköltä paikkakunnalta (5000 - 15000 asukasta), vain kaksi oli suuren kaupungin kasvatteja. Puolet haastateltavista oli käynyt koulua isolla ala-asteella (yli 10 opettajaa) ja puolet pienellä (enintään 6 opettajaa).

Anonyymiuden säilyttämiseksi kaikkien haastateltavien nimet muutettiin. Nimet valittiin Eero Kiviniemen laatimasta etunimien TOP - 100 listasta (Virkkunen 1996). Näin ollen tutkimuksemme "päärooleissa" esiintyvät Aatu, Essi, Jesse, Moona, Netta ja Saku.

Kaikista tapaushenkilöistämme Aatu on joutunut säännöllisimmän ja pisimpään jatkuneen kiusaamisen kohteeksi. Kiusaaminen alkoi jo ala-asteella ja jatkui aina yläasteelta lukioon ja armeijaan asti. Essi ei ole itse joutunut koskaan kiusatuksi, eikä myöskään ole kiusannut muita. Pientä koulua käytyään hän on kuitenkin monesti joutunut sivusta seuraamaan toisten kiusaamista. Jesse on tapaushenkilöistämme paatunein kiusaaja. Hän kertoi kiusanneensa toisia koko kouluajan, vielä lukiovuosinakin. Moonan kohdalla kiusaaminen sijoittui ala-asteen alimmille luokille. Hän kuului kolmen tytön porukkaan, jossa joku aina vuorollaan jäi ryhmän ulkopuolelle ns. kolmanneksi pyöräksi. Netalla ongelmat alkoivat kuudennella luokalla, kun luokalle tuli uusi hallitseva tyttö. Hän mustasi Netan maineen ja vei samalla tämän ystävätkin. Saku on tapaushenkilöistämme toinen sivustaseuraaja.

Hän ei juurikaan ole joutunut kiusatuksi, eikä liiemmin ole kiusannut toisia.

Kiusaaminen ja väkivalta ei ollut hyväksyttyä haastateltaviemme kodeissa. Yleensä ottaen vanhemmat olivat painottaneet, ettei väkivalta ole oikea ratkaisu ongelmatilanteisiin. Ainoastaan Jessen kotona oli esiintynyt perheväkivaltaa. Yleisimpiä rankaisukeinoja olivat toruminen ja kotiaresti. Haastateltavistamme vain Aatua ja Jesseä oli kuritettu ruumiillisesti.

Seuraavaksi tarkastelemme teemoittain tulevan opettajan valmiuksiin vaikuttavia tekijöitä. Omat kouluaikaiset kiusaamiskokemukset ovat perusta kiusaamisen kohtaamiseen tarvittavien valmiuksien kehittymiselle. Tämän lisäksi merkittäviä osatekijöitä ovat koulukiusaamisen herättämät tunteet, ongelmaan liittyvät tiedot ja taidot. Tulkintojemme tukena käytämme paljon suoria lainauksia, jotta lukija saisi mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan tapauksista.

7.3.2 Kokemukset valmiuksien perustana

Kaikilla tapaushenkilöillä oli ystäviä koulussa. Tyttöillä oli yleensä vain pari uskotua ystävää, pojat puolestaan liikkuvat mieluummin isommissa porukoissa (ks. Huttunen & Salmivalli 1996, 437). Puolet haastateltavista oli näkyvässä asemassa luokassaan. Jotkut heistä vaikuttivat myönteisesti luokan ilmapiiriin, kun taas joillakin saattoi olla kielteisempi vaikutus.

Ehkä mä olin pelle jo silloin... Mä olin erittäin yliaktiivinen ja yliviikas lapsi, jonkinmoinen johtaja, mutta tota, mä olin vähä niinku tämmönen ongelmalapsi sillä luokalla...mua oltiin laittamassa apukouluunki sen takia, kun mä olin niin hirvee häirikkö.

Jesse

Meill oli sellasia kuppikuntia siellä luokassa, että kyllä mä varmaan olin johtavassakin asemassa siinä omassa ryhmässäni ja sitä kautta niinku koko luokassakin.

Moona

Kaksi haastateltavistamme lukeutui asemaan, johon enemmistö luokan oppilaista kuului. He eivät olleet vaikutusvaltaisimpia, mutta eivät myöskään täysin näkymättömiä oppilaita. Tapaushenkilöistämme vain Aatu oli luokassaan torjuttu oppilas.

Mä olin tämmönen torjuttu lapsi tai ehkä semmonen, että mulla ei niinku ollu ees välttämättä haluakaan mennä aina niihin kaveriryhmiin. Ehkä ne mun kiusaamiskemukset jotenkin vaikuttikin sillä tavalla, että mä rupesin niinku välttelemään niitä ja mä viihdyin paremmin sitten niinku itseäni nuorempien kanssa. *Aatu*

Tapaushenkilöidemme kouluissa esiintyi enimmäkseen henkistä alistamista, mutta jossain määrin myös ruumiillista kiusaamista. Kaikki haastateltavamme, Essiä lukuun ottamatta, olivat jossain vaiheessa joutuneet kiusatuksi. Joidenkin kohdalla kiusaaminen oli satunnaista, kun taas joillakin kiusaaminen saattoi jatkua vuodesta toiseen. Kiusaaminen ilmeni lähinnä syrjimisestä, pilkkaamisesta ja nimittelyä.

Oikeestaan jokaisella luokalla oli niinku joku jota kiusattiin. Mulla tuli kaks eri poikaa mieleen. Etupäässä se oli niinku nimittelyä, mä en muista et ois semmosta fyysistä kiusaamista ollu. Tota kumpikin poika oli motorisesti kömpelöitä ja vähän heikompia ja hitaampia. Ja tää toinen oli muistaakseni lievästi kehitysvammanen... kukaan ei halunnu olla hänen kanssaan kun hän oli selvästi heikompi. Sillä tavalla enemmänkin ehkä tuli sellasena syrjimisestä. *Essi*

Varmaan tämmösen idiootin käytökseni takia mut usein jätettiin yksin. Siellähän tuli tietysti kovin tiivis porukka ja ku satuit ärsyttään porukkaa niin ne lemppas sut pihalle. *Jesse*

Se oli enemmänki niinku sanallista, että huudeltiin taikka kerrottiin jotain yhteisiä asioita, mitä oltiin tehty ja tiedettiin et se toisesta tuntuu pahalta. Ja talvella oli sit niinku tönimistä ojaan tai lumipallojen heittelemistä. *Moona*

Haastateltavamme arvelivat kiusaamisen johtuneen lähinnä kateudesta toisen koulumenestystä kohtaan. Luokkatoverin lahjakkuus ärsytti muita oppilaita ja he alkoivatkin tehdä numeroa kiusatun heikkouksista.

Mä olin ehkä semmonen... lapsinero tavallaan, semmonen Einstein, jolla oli sitte tarvetta tuoda julki muille tätä osaamistaan ja suurta tietomääräänsä. Mä olin kolme vuotta ja ykstoista kuukautta kun mä jo luin sujuvasti. Ja mä sitte tietysti jo ennen kouluun tuloa sillä tavalla tiesin kaikki tämmöset mahdolliset tota planeettojen kuut ja asteroidien nimet ja kaikki tommoset ihan mahdottomalta tuntuvat ydinfysiikan asiat suurinpiirtein. Että ehkä varmaan oman tuota kehumisen seurauksena pikkusen niin sitte toiset ei aina tykänny meikäläisen toimista. *Aatu*

Mun kohdalla kiusaaminen lähti just siitä, että kun liikuntatunnilla mä olin aina hirveen huono, tein niitä omia maaleja ja potkin hutipotkuja ja heitin ohi korista palloa ja en osannu kuperkeikkaa ja en jaksanu vetää leukoja ja tommosta niin jotenki tota siitä sitten toiset rupes kiusaamaan, koska aika pitkälti siinä iässä pojilla ainakin on se suosio riippuvainen siitä kuinka hyvä on liikunnassa. *Aatu*

Tämän lisäksi kiusaamisen syynä pidettiin suosion tavoittelua. Tytöille oli tyyppillistä kilpailu pidetyn kaverin yksinomaisesta huomiosta, kun taas pojille oli tärkeää saavuttaa statusta ryhmässä. Huttunen ja Salmivalli (1996, 438) tähdentävätkin, että kiusaaminen voi olla keino lujittaa ystävyysuhdetta kahden tytön välillä eristämällä kolmas osapuoli suhteen ulkopuolelle. Voidakseen kuulua joukkoon, kiusatun on alistuttava rooliinsa. Jesse kertoi, että kiusaamisen kohteeksi saattoi joutua kuka tahansa ilman mitään erityistä syytä. Kiusaamisella Jesse arvelikin pönkittäneensä heikkoa itsetuntoaan ja hakeneensa kavereiden hyväksyntää.

Siinä oli kaks sellasta voimakasta tyyppiä, joista mä olin niinku toinen ja sitte oli yks semmonen pidetty ihminen, jota niinku silleen vedettiin siinä välissä. Siinä varmaan oli vähän sellasta kilpailuasetelmaa. *Moona*

Ei mulla sillai ollu mitään perustavanlaatuisia antipatioita ketään vastaan, vaan tota se saatto olla niin että yhtä kiusattiin kovasti viikko pari ja sen jälkeen se oli paras ystävä hyvinkin usein ja toisin päin... Siis sehän oli trendi ketä kiusattiin ja kuka oli suosiossa ja kuka ei...Se johtu ihan pelkästään huonosta itsetunnosta tai oikeestaan ehkä siitä, että mulla ei ollu itsetuntoa ollenkaan. Elin täysin niinku ystävien tähden. Elin sillä lailla että mun täyty koko ajan hankkia itelleni niinkun statusta ystävien

joukossa. Kiusaaminenhan on hyvä keino siihen. *Jesse*

Kaikki tapaushenkilömme kokivat, että heidän omat opettajansa eivät juuri huumanneet kiusaamista, saati sitten puuttuneet siihen riittävän jämäkästi. Liian usein opettajien puuttuminen jäi pintapuoliseksi. Tappelut keskeytettiin ja asianosaiset lähetettiin rehtorin puhutteluun. Joissakin tapauksissa turvauduttiin myös jälki-istuntoon.

Kyllähän tappeluun mennään keskeyttään ja jutellaan vähän aikaa. Sit viedään rehtorin käsittelyyn. Eiköhän se oo se perinteinen kanava. En mä ainakaan niinku muista et siin ois ollu mitään pitempiä projekteja, et ois lähetty luokkaa ja vanhempia ottamaan siihen tilanteeseen mukaan. Ne oli enemmänki sellasta pikasta hoitoa vaan ja taas mennään. *Saku*

Tilanteita ratkottiin kyllä, mutta ei niinku mun mielestä sitä niinku ongelmaa ei lähetty ettimään sieltä, eikä sitä niinku ratkasemaan. Ehkä he saattovat keskustella ja sen jälkeen jälki-istuntoa. Se oli niinku tavallisin rangaistus, et se kuitattiin ehkä sillä. Keskustelukin oli niinku varmaan hyvin sellasta, et opettaja puhu. *Netta*

Pikaisella ensiavulla saatiin tilanne vain hetkellisesti rauhoittumaan. Selvittämättömät syyt saattoivat jäädä kytemään ja sopivan tilanteen tullen roihahtivatkin liekkeihin.

Musta tuntu, et se oli kauheen pintapuolista. No ehkä se hetkellisesti loppu ja vähän varottiin, mutta kyllä se asia pysy edelleen siellä. Semmosilla nopeilla jutuilla se saatiin pois silmistä tavallaan niinku, et se ei tapahtunu opettajan silmien eessä. *Moona*

Tapaushenkilömme arvelivat, että tilanteet koettiin niin jokapäiväisiksi, ettei niihin ollut edes tarvetta puuttua järeämmin.

Joku opettaja saatto koittaa puhua jotain tai kovastikin sanoo, mutta ei sitä niin tosissaan kumminkaan otettu. Ehkä nekään ei oikeen osannu ite puuttua siihen. *Essi*

Ehkä se oli sellanen tabu ja sitte se oli jotenki kuitenkin niin jokapäivästä. Niin mä en tiä sitte, et mikä siin oli et kukaan ei siihen sillä tavalla tarttunu, eikä myöskään he ite sitte. Mutta ainaki näin sivusta katellen ja jälkeen päin aatellen kyllä mulla ainaki ois ollu aika tiukka paikka ottaa vastaan jatkuvasti semmosta. *Saku*

7.3.3 Tunteet osana valmiuksia

Kaikki tapaushenkilömme olivat lapsuudessaan kokeneet kiusatuksi joutumisen epämiellyttäväksi. Tästä huolimatta suurin osa heistä oli itsekin syyllistynyt kiusaamiseen jossain määrin. Joidenkin kohdalla kiusaaminen oli vain hetkittäistä ja tilanteesta riippuvaa, kun taas toisilla kiusaaminen oli jatkuvampaa. Sleen (1993, 50) mukaan suurin osa kiusaamistapauksista kestitkin päivän tai pari. Pidempiaikaisen kiusaamisen (puoli vuotta tai kauemmin) kohteeksi joutui 16% lapsista.

Tapaushenkilömme pitivät ryhmäpainetta merkittävimpänä syynä kiusaamiselle. Se, että olit kiusaajan kaveri ja mukana kiusaamistoiminnassa takasi, ettet ite joutunut kiusatuksi. Tämän lisäksi kiusaaminen nähtiin keinona saavuttaa ryhmän hyväksyntä ja oma paikka kaverijoukossa (ks. Olweus 1988a, 13).

Mä uskon aika pitkälle just, että tämmönen sosialisatio on hirvittävän suuri tekijä kiusaamisessa. Elikkä se, että hyvin harva ihminen rupee kiusaamaan aivan yksin ja omista niinku, että sillä olis jotain sisäisiä tarpeita kiusata. Se lähtee hyvin paljon siitä seurasta. Halutaan näyttää ja ansaita omat kannukset jossain porukassa. *Jesse*

Kiusatessaan toisia lasten tunteet vaihtelivat laidasta laitaan. Kiusatun pahoittaessa mielensä saatettiin tuntee voitonriemua ja vahingoniloa, mutta yleensä jälkeen päin mielen valtasi paha olo ja huono omatunto.

Kyllä siinä vilahteli varmaan monia tuntemuksia, et oli tämmöstä voitonriemua ja sitte taas tämmöstä pahan olon tuntua sekä kiusaajana että kiusattuna et kaikkee niinku siltä väliltä. *Moona*

Tosin poikkeuksena tästä voidaan mainita Jesse, joka kertoi, ettei ollut tuntenut mitään kiusatessaan toisia. Vasta aikuisuudessa Jesse on herännyt ajattelemaan tekojensa seurauksia. Hän on keskustellut kiusaamiensa ihmisten kanssa ja yrittänyt näin "puhdistaa ilmaa".

En mä osannu tuntee yhtään mitään. Nyt oon tota miettiny hyvinkin paljon. Paha mielihän siitä on tullu joka kerta tieteenki ja sen takia mä oon halunnu niitä asioita vähän puhistaakki. Keskustellessa semmosten ihmisten kanssa, mille ei ollu sanonu ikinä ystävällistä sanaa, huomaa että se on vieläkin niille semmonen aihe et ne menee vaikeeksi sen edessä... ja tota siinä huomaa sitte olleensa aikamoinen kusipää. *Jesse*

Lapsuudessaan kiusatuksi joutuneet olivat kokeneet, että kiusaaminen tuli vain kestää ja siitä ei kannattanut kertoa kenellekään. He uskoivat, että kiusaamisen tullessa julki heille kostettaisiin ja kiusaaminen pahenisi entisestään.

Sitte ku se kiusaamistapaus tulee ilmi ja opettajat mahdollisesti rankasee näitä kiusaajia niin se saattaakin monesti johtaa siihen, että se kiusaus niinku alkaa kahta kauheempana. *Aatu*

Kyllähän sitä aina kaikkea yritti viestittää, mutta mä en ikinä halunnu puhua siitä asiasta suoraan, että ois vaan ollu tosi kiva jos joku ois huomannu sen. Mut en mä ois missään nimessä halunnu niinku mitään et luokassa yhteisesti ois keskusteltu tai tälle, että enemmän sillee piilossa. *Netta*

Mikäli lapset eivät itse olleet osallisina kiusaamisessa, he suhtautuivat siihen melko välinpitämättömästi. Kiusattuja ei juuri puolustettu eikä opettajallekaan asiasta kerrottu. Tapaushenkilöistämme Essi ja Saku olivat tavallista empaattisempia. Tuntiessaan paha oloa kiusattujen puolesta, he rohkenivat puolustaa heitä.

Ei kukaan oo koskaan tullu tukemaan, että kyllä kaikki otti sen niinkun hiljasen hyväksyjän roolin tai sanotaan nyt semmosen roolin, että eivät uskaltaneet puuttua

siihen. *Aatu*

No kyllä mä muistan joskus miettineeni että toi ei oo oikein ja sitte joittenki tyttöjen kanssa ni yritettiin sitä hyvittää ja olla sitte kivoja jollain tavalla niille kiusatuille. Mutta niin kyllä sitä aika välinpitämättömästi kumminkin suhtautu, et vasta oikeestaan jälkeinpäin tajuaa miten julmaa se on tai miten julmia lapset voi olla toisilleen. *Essi*

Vahvemmat tunteet heräs kyllä silloin kun tota oli sellanen fiilis et haluais puolustaa... et mä olin ite silloin isokokonen, ni kyllä mä oon ollu siellä niinku puolustajan puolella-ki. *Saku*

Tapaushenkilömme tuntuvat sisäistäneen kasvatuksellisuuden osana toimenkuvaansa. He kokivat, etteivät tulevana opettajina voisi suhtautua kiusaamiseen välinpitämättömästi. Vaikka kiusaamisprosessin selvittely olisikin rankkaa, aikaa-vievää ja työlästä, on kuitenkin opettajan velvollisuus huolehtia siitä, että jokainen lapsi tuntisi olonsa turvalliseksi koulussa. Tätä vastuuta ei näin ollen kukaan opettaja voi välttää.

Opettaja viime kädessä on vastuussa siitä luokastaan ja jokaisesta lapsesta siellä. Ja siitä myöskin, että jokaisella lapsella ois siellä mahdollisimman hyvä olla. *Essi*

Ne on aina rankkoja prosesseja. Ottaa aikaa ja... mutta onhan se tehtävä, siitä ei opettaja voi kuitenkaan luistaa. *Saku*

Kaikki tulevat opettajat uskoivat joutuvansa vastakkain koulukiusaamisongelman kanssa jossain määrin työelämässä. He arvelivat tuntevansa aluksi suurta myötätuntoa kiusattua kohtaan, kun taas kiusaaja saattaisi herättää heissä voimakasta vastenmielisyyttä.

Ennemmin tulee sitä kiusaajaa kohtaan sellanen niinku turhautunu olo, et ihan turhaa täst on sulle jauhaa, suurinpiirtein. Et ei niinku pysty ehkä kuuntelemaan sen kiusaajan ongelmia niin syvästi. *Netta*

Eka reaktio voi olla myötätunto ensin sen kiusatun puolella ja sitte taas negatiiviset fiilikset sen kiusaajan puolella, mutta...uskon kuitenkin, et ku lähtee työstämään sitä, analysoi omia tunteita ni silloin pystyn asettumaan myös sen kiusaajan osaan.

Moona

Omien kokemustensa myötä tapaushenkilöistämme Jesse suhtautuisi ymmärtäväisimmin kiusaajaan.

Toisaalta mä ymmärrän hirveesti sitä kiusaajaa, mutta toisaalta mä voin sanoa, että kyllä mua alkaa ihan helvetisti ärsyttään justiin et jotain kiusataan. Koska se vetää niin surkeeksi ihmisen, et jos jotain kiusataan. Eliikkä mä luulen, että aika usein sitä kallistuu sinne kiusatun puolelle. *Jesse*

Tosin kaikki korostivat, että opettajan tulisi kyetä kohtaamaan kiusaamisen osapuolet puolueettomasti. Kiusaajalle tulisi näin ollen myös suoda mahdollisuus.

Mä aattelen, et se kiusaajakin on aina jollakin tavalla uhri, et ei se tyhjästä ala kiusaamaan. Yhtä lailla pitäis sitäkin auttaa. Sitä on ehkä vaikee kauheesti ymmärtää sitä kiusaajaa, vaikka pitäis kyllä siihenkin pystyä. Ja tosiaan, kun tietää, että jostain se kiusaaminen lähtee senkin kohdalla. *Essi*

7.3.4 Tiedot osana valmiuksia

Tulevien opettajien tietoihin koulukiusaamisesta ovat vaikuttaneet lähinnä omat kokemukset, koulutus ja tiedotusvälineet. Tapaushenkilöimme eivät ole juurikaan hakeneet omatoimisesti tietoa koulukiusaamisesta. He arvelivat sen johtuneen siitä, etteivät vielä ole kohdanneet tätä ongelmaa opettajan roolissa.

No ihan jotain kirjallisuutta oon lukenut ja sitte lehdissä, kun on ollu jotakin kiusaamisjuttuja. Mutta enpä kauheesti oo, että tosiaan, ku ei oo ite vielä joutunu niin konkreettisesti semmoseen tilanteeseen. Kyllä sitä sitten varmaan on kiireen vilkkaa hakemassa jotakin, ku on ensimmäisen kerran tosissaan ite ratkasemassa. *Essi*

No, en sillä tavalla, et oisin hankkimalla lähteny hakemaan tietoa jostain. Mutta niinku yleensäkin, ni tulee seurattuu tiiviisti näitä koulumaailman tapahtumia noin muuten julkisuudesta. *Saku*

Kiusaamistermin määrittely ja rajaaminen oli jokseenkin vaikeaa kaikille haastateltavillemme. Useimmat pohtivatkin missä kulkee leikin ja kiusaamisen raja sekä sitä, milloin opettajan tulisi puuttua tilanteeseen. Tapaushenkilömme pitivät kiusaamisen kriteereinä mm. sitä, että kiusaaja tarkoituksellisesti satuttaa toista hyötyäkseen siitä jotenkin itse. Joidenkin haastateltavien vastauksista kuului epävarmuus siitä, pidetäänkö henkistä alistamista kiusaamisena. Useimmat mielsivätkin fyysisen alistamisen helpommin kiusaamiseksi. Tokihan opettajan on vaivattomampaa huomata tappelunujakat ja nähdä nyrkiniskujen jäljet kuin havaita henkisen väkivallan aiheuttamat vammat. Tämän lisäksi kriteerinä pidettiin myös sitä, että kiusaaminen kohdistuu toistuvasti samoihin lapsiin.

Mä ite koen sen, että fyysinen kiusaaminen just jotain, että kotimatalla lyödään ja potkitaan ja kaadetaan kumoon. Mut sitte, toisaalta just se psyykkinen kärsiminenki mikä niinku koulussa tapahtuu aika usein, ni mä toisaalta koen senki kyllä koulu-kiusaamisena...En mä tiedä, se on aika vaikee sitä rajaa vetää just, että tämä on koulukiusaamista ja tämä ei. *Netta*

Vois ajatella, et kaikki semmonen mikä kohdistuu johonki toiseen ihmiseen ja hän ei siitä pidä, niin sitä vois ajatella, et se on kiusaamista. Mut mikä sitte on se raja, että mitä ihmisen pitäis kestää periaatteessa...Henkinen väkivalta, ehkä se on jonkin näkönen toistuvuus siinä, et vois ajatella et on se kriteeri. Ja sitte fyysisesti, ni siihen mun mielestä on sit jo vaikeuksia sitä rajaa asettaa, et toisen koskemattomuutta pitää kunnioittaa. *Saku*

Yleisimpinä syinä kiusaamiselle pidettiin erilaisuutta, kateutta ja ryhmän suosion tavoittelua. Erilaisuuden ollessa kriteerinä, voitaisiin olettaa, että kuka tahansa meistä saattaa joutua kiusatuksi, sillä kaikkihan me olemme jollain tavalla erilaisia. Syinä voi täten olla niin punaiset hiukset ja silmälasit kuin väärän merkkiset lenkkaritkin. Useat lapset joutuvat kiusaajien "testaamiksi", mutta jatkuuko kiusaa-

minen, on pitkälti riippuvainen siitä, kuinka kiusattu itse siihen suhtautuu.

Varmaan se erilaisuus teki sen alun, mutta et ehkä niillä ketä kiusattiin niin niillei ollu sitte kuitenkaa keinoja puolustautua tai sillee. Et monesti ku alkaa kiusaamaan, ni jos osaa antaa takas niin sit se loppuu. Mutta ehkä ne kans pelkäs sitä omaa asemaa siinä luokassa, et ne niinkun toisaalta ehkä alistu siihe omaan rooliinsa minkä ne oli saanu. *Moona*

Kateuden voidaan olettaa nykypäivänä olevan merkittävämpi syy kiusaamiselle kuin aiemmin. Epävakaat yhteiskunnalliset olot heijastuvat koteihin. Perheitä on saattanut kohdata työttömyys ja tuloerot ovat näin entisestään kasvaneet. Vanhemmillä ei ole varaa ostaa lapsilleen viimeisimmän muodin mukaisia vaatteita tai uusia leluja ja tämä puolestaan aiheuttaa kateutta ja katkeruutta toveripiirissä.

Mun tapauksessa kiusaajat oli semmosista perheistä, työväenluokkasista perheistä, joissa ei ollu niin paljon rahaa ja leluja, kuin minulla. Musta tuntu, et siinä saatto olla jotain semmosta kateutta, että mua on joskus sillä tavalla ihan mun tavaroittenki takia kiusattu. *Aatu*

Kaverien hyväksyntä ja ryhmään kuuluminen ovat oppilaille aina tärkeitä tavoitteita. Tapaushenkilömme kokivatkin kiusaamisen olleen hyvä keino hankkia statusta ryhmässä. Netta ja Essi pohtivat, onko jokaisessa ryhmässä oltava joku, jota porukalla kiusataan. Kiusattuhan voidaan nähdä kohteena, johon on helppo suunnata aggressiot ja jonka satuttamisesta voi tulla yhteinen huvi, eräänlainen itsetunnon ja yhteenkuuluvuuden lujittamiskeino (Kääriäinen ym. 1990, 50).

Kiusaaminen on tosi yleistä sekä aikuisten että lasten keskuudessa. Et mä sitäkin oon ihan miettiny, et onks se jotenkin edellytyksenä ryhmän toiminnalle, että siellä on joku, jota jollain tavalla kiusataan, et niinku niin kauheelta ku se kuullostaakin. *Essi*

Tulevat opettajat kokivat, että Vuorovaikutuksen psykologia -opintojaksoa lukuun ottamatta, koulutuksessa ei ollut riittävästi käsitelty koulukiusaamisongelmaa.

Opiskelijat toivoivat monipuolisempaa ja käytännönläheisempää otetta aiheen käsittelyyn. Yleensä ottaen toivottiin laajempaa keskustelua ja ajatusten vaihtoa ongelmasta. Vaikka tapaushenkilömme korostivat, ettei ole olemassa yleispätevää toimintamallia kiusaamisen ratkaisemiseen, he kaipasivat käytännön vinkkejä ja esimerkkejä, joita opettaja voi muokata kuhunkin tapaukseen sopivaksi. Haastattelavamme pitivät vanhempia suurena voimavarana kiusaamisongelman ennaltaehkäisemisessä ja käsittelemisessä. Vanhempien kohtaamiseen he eivät kuitenkaan kokeneet saaneensa riittäviä valmiuksia koulutuksessa.

Se vuorovaikutustaitojen kurssi niin siinä oli pieni pätkä...Se oli hyvä siinä mielessä, et se toi kärjistetyksi esille sen asian monelta kulmalta ja toi niitä realiteetteja esiin. Mutta ei siitäkään hirveesti kyllä mitään eväitä saanu, miten toimia. Toisaalta sitte taas löytyykö niihin mitään yleispätevää ratkasukeinoa. *Saku*

Kyl siitä pitäs mun mielestä olla vähän laajemmin. Jotenki se, et keskusteltas siitä ja sitte näithän on kaikenmaailman ohjelmia, skidikanttia sun muuta, ni joku tämmönen kurssi ei ois yhtään pahitteeks. Vaikka se ois ees vapaaehtosena kurssina. *Netta*

Musta tuntuu et meidän koulutuksessa on niinku liian vähän vanhempien kohtaamisesta. Mä en tiä, et miten arkoja asioita ne on, et oisko mahdollista päästä esimerkiksi semmoseeseen tilanteeseen mukaan, ku opettaja ja vanhemmat selvittelis jotain tämmösiä koulukiusaamisjuttuja. Mä luulen, että semmoset tilanteet opettais kumminkin aika paljon. *Essi*

Kaikki tapaushenkilömme totesivat, että kiusaaminen on todella yleistä nykypäivänä. Jokaiseen luokkaan mahtuu sekä kiusaajia että kiusattuja. Tiedotusvälineet ovat osaltaan muokanneet tulevien opettajien näkemyksiä koulukiusaamisen nykytilasta. Kirkuvat otsikot ovat luoneet vaikutelman, että kiusaaminen on raaistunut entisestään. Opiskelijat uskoivat, että lasten otteet ovat koventuneet ja tämän myötä seuraukset tulleet vakavammiksi.

Luulisin, että tänä päivänä kuitenkin yleisempää, ku mitä omana ala-asteen aikana. En muista, et sillon ois ollu otsikoissa mitään tämmösiä raakuuksia, mitä nykyään

saa sillon tällön lukea. Varmasti ne muodot ja menetelmät on muuttunu ja tullu raaemmiks. Ehkä työtökin on sitte omaksunu myös poikien tapoja, että mitä lehdistä on lukenu. *Saku*

7.3.5 Taidot osana valmiuksia

Alan kirjallisuudesta nousi kolme keskeistä taitoa koulukiusaamisongelman kohtaamiseen: tunnistaminen, puuttuminen ja ennaltaehkäiseminen. Ensimmäinen askel kamppailussa kiusaamista vastaan on ongelman tunnistaminen. Opettajalla tulisi olla tiettyä herkkyyttä havainnoida luokkaansa ja sitä kautta kyetä huomaamaan siellä syntyvät kiusaamisverkostot. Vasta tämän myötä opettajan on mahdollista tehdä väliintulo ns. interventio kiusaamiseen. Puuttumisen tulisi olla luonteeltaan pikemminkin perusteellista syiden selvittelyä, kuin pikaista ensiapua. Jotta tällaisilta tilanteilta vältyttäisiin, tulee opettajalla olla keinoja ennaltaehkäistä kiusaamista.

Tunnistaminen

Kaikki tapaushenkilömme kokivat, että vastavalmistuneen opettajan on aluksi vaikea tunnistaa kiusaamista. He arvelivat kuitenkin, että tämä taito paranee kokemuksen myötä ja oppilaan- sekä luokantuntemuksen lisääntyessä. Tulevat opettajat keskittyisivät tarkkailemaan lähinnä luokan sosiaalisia suhteita, johon enemmistö piti hyvänä keinona sosiogrammia.

Se on sit semmosta opettajan pelisilmää, et kun sä opit tuntemaan luokkas ja huomaat, että joku ei nyt oo sillä tavalla, ku sen pitäs. Ni sun pitää osata lähtee siitä tekemään jonkin näkösi johtopäätöksii ja hakee sitte vastausta, että mikä on pielessä. *Saku*

Mun mielestä sosiogrammi luokasta kertoo jonkun verran siitä luokan tilanteesta. Ei tietenkään sokeesti pidä tuijottaa sitä. Mutta niinku tavallaan sellasen sosiaalisen ilmapiirin havaitseminen ja sen parantamisen eteen työskentely, se ehkä avaa niitä

väyliä huomata sielä niitä tapauksia. *Moona*

Tämän ohella he seuraisivat luokassa ilmeneviä käytännön tilanteita, kuten oppilaiden hakeutumista pari- tai ryhmätyöskentelyyn. Haastateltavamme pitivät myös oppilaan käytöksen olennaista muuttumista varoittavana merkinä mahdollisista ongelmista. Koska kiusaaminen kuitenkin tapahtuu useimmiten opettajan poissaollessa, he toivoisivat, että lapset kertoisivat heille rohkeammin kiusaamisesta. Tämä edellyttäisi kuitenkin sitä, että kantelulta poistettaisiin kielteinen sävy.

Mun mielestä siitä pitäis kertoa opettajalle lähinnä. Mut sekin edellyttäis sitä, että opettaja osais toimia oikeella tavalla, ettei se provosoi taas sitä, että niinkun se kiusaaminen lisääntyy, kun oppilas kantelee siitä. Mutta kyllä mä haluaisin rohkasta oppilaita, että tulis puhuun eikä jäis hautoon ite sitä. *Essi*

Kyllä mä neuvosin, että tulis kertomaan mulle, et kuitenkin tiedän sillä tavalla hirveen hyvin, että mitä se tosissaan on. Kyllä mä haluaisin kaikkeni tehdä, ettei kukaan toinen joudu samanlaista kärsimään. *Aatu*

Puuttuminen

Tulevat opettajat toivoivat, että he kykenisivät omia kouluaikaisia opettajiaan herkemmin huomaamaan kiusaamistapaukset ja puuttumaan niihin järeämmin. Enemmistö tulevista opettajista uskoikin taitoihinsa puuttua kiusaamistilanteisiin. Ainoastaan Netta ja Essi olivat epävarmoja siitä, toimisivatko he oikealla tavalla. Haastateltaviemme keskuudessa koettiin kuitenkin arvokkaaksi se, että edes rohjettiin yrittää kiusaamistilanteen selvittämistä.

Miten siihen osaa oikeella tavalla puuttua, sillä tavalla et se kans tuottaa tulosta eikä se jotenkin sitte jatku piilos. Et ei jotenkin näennäiskorjaa sitä tilannetta, että se myöskin sitte kanssa loppuu. *Essi*

En mä tiedä, se on niin riippuvainen aina tilanteesta ja niinku ryhmästä, et miten pitäs toimia. Joskus sitä tekee virheitä, toimii väärin, mut että mun mielestä antaa niinku itelleen anteeks sellaset väärät toiminnat. Jos niinku ees yrittää, must sekin

on jo paljon. *Netta*

Välinpitämätöntä suhtautumista kiusaamiseen pidettiin yleensä ottaen epäsoveliaana opettajan ammattikuvalle.

Aikuisena ja varsinkin tätä ammattia kun tekee, siin on hirvee vastuu ja valta. Mun mielestä jokaisen täytyy se tajuta, et jos ei itse kykene niin sitte hakee vaikka apua.

Moona

Ite aattelin, et jos opettaja on tietonen siitä ja ei siihen puutu, ni silloin hän on väärällä alalla. Koska lapsella kuitenkin pitää olla turvallisuuden tunne, kun he tulee kouluun. *Saku*

Sen, miksi kaikki kollegat eivät puutu kiusaamiseen, arveltiin johtuvan riittämättömistä taidoista ja ongelman väheksymisestä. Näiden ohella opettajat saattavat karttaa suurta työmäärää sekä toisaalta kieltää ongelman olemassaolo, jottei heidän ammattikuvansa saisi säröä.

No, koska ne ei uskalla. Se on paljon helpompi jättää huomaamatta, kun puuttua siihen. Se on helvetinmoinen urakka ruveta setvimään niitä sotkuja. Ja voihan olla, et heillä on ihan hirveesti jotain muuta duunia tai sun muuta. Et niillei kerta kaikkiaan riitä voimat sellaseen. *Jesse*

Siinä voi olla niinku kyse ihan opettajan omasta maineesta. Se saattaa olla sille opettajalle suuri häpeä ja hän saattaa ruveta ajattelemaan, että kollegat ajattelee, että mä oon huono opettaja... Sitä on niin vaikee tunnustaa, että just omassa luokassa tapahtuu kiusaamista. *Aatu*

Tapaushenkilömme korostivat, että kiusaamistilanteet ovat aina yksilöllisiä ja ainutlaatuisia, eikä niihin näin ollen ole mitään kaavaratkaisua. Kaikki haastateltavat pitivät kuitenkin keskustelua hedelmällisenä keinona puuttua ja selvittää kiusaamistapauksia.

Tuo on sellanen asia mitä mä en oo vielä kovin paljon ajatellu, että kun mulla ei varsinaisesti tota sen yheksän kuukauden aikana tullu mitään vakavampaa eteen.

Aatu

Uskon aika pitkälle tämmöseen avoimeen keskusteluun. Ja mitä enemmän sille varaa aikaa, ni sitä paremmin se toimii. *Jesse*

Joillakin heistä oli jopa selkeä kuva keskustelun etenemisestä.

Yleensä tietysti on paras se, että katkastaan tilanne ja laitetaan selvityksen alle samantien. Että pitää kuulla kumpaakin osapuolta ja mahdollisesti muita osapuolia vielä. Siinä pitäs aina pyrkiä pääsemään kuitenkin niitten syiden juurille, että muuten se on ensiapuu, jos ei niitä pystytä muuttamaan. Sille syyllä pitää aina pyrkiä löytämään jonkin näkönen ratkasu. Paras ratkasu on se, että jos lapsesta ite kenties lähtee se. Sillon he on ollu siinä prosessissa myös päätöksessä mukana. *Saku*

Otaa sen kiusatun ja keskustele sen kanssa. Pyrkii niinku auttamaan sitä siinä tilanteessa ja vahvistamaan ja niinku luottamaan itteensä. Sen jälkeen lähtee selvittämään niitä kiusaajia hyvin varovasti, vähän niinku vaivihkaa yrittää päästä sen portaan huipulle mistä se lähtee liikkeelle. Sen jälkeen vois niinku varmaan ruveta keskustelemaan. Sitte mun mielestä on hyvä, että myös kodit tietää siitä. *Netta*

Yhteistä kaikille oli se, etteivät he heti aluksi haluaisi käsitellä ongelmaa yhdessä koko luokan kanssa. Joidenkin tulevien opettajien vastauksista kuului pieni pelko omien taitojen heikkoudesta, jolloin he toiminnallaan saattaisivat vain entisestään pahentaa kiusatun tilannetta.

Tottakai se on niinku jos opettajalla ei oo valmiuksia niin se on aika vaikee ja ehkä uhkarohkeeta lähtee keskustelemaan. Voi olla et se tilanne menee entistä kaotillisemmaksi. *Moona*

Moonaa ja Jesseä lukuun ottamatta haasteltavat arvelivat, että he saattaisivat tiedostamattaan toimia eri tavoin kiusaamistapauksessa tyttöjen ja poikien suh-

teen. Näin ollen heidän toimintaansa heijastuisivat perinteiset käsitykset sukupuoli-
lirooleista sekä näiden myötä näkemykset kullekin sukupuolelle ominaisista
kiusaamistavoista.

Ehkä siinä mielessä saattaa erota, että en tiedä teijän naisten ajatuksenjuoksua ihan
tarkalleen. Mutta varmasti tällainen henkinen väkivalta mitä tytöt enemmänki
harrastaa, ni on varmasti vaikeempi päästä niitten syitten juurille. Pojilla jos aattelee,
että nyrkki on heilunu ni se syy saattaa olla siinä, että on silmälasit vinossa. *Saku*

Tapaushenkilöimme uskoivatkin, että heidän otteensa poikiin olisi räväkämpi ja
rempeämpi, kun taas tyttöihin suhtauduttaisiin hellävaraisemmin.

Jotenki tuntuu, että pojille niinku just jos heittää jotain vitsin tynkää, ni menee
paremmin ja sitte tytöille pitää olla sellain hellempi, "voi, voi -tyyliin". *Netta*

Useimmat haastateltavat kokivat yhteistyön vanhempien kanssa merkittäväksi
voimavaraksi. Ongelma nähtiin pikemminkin yhteisenä asiana kuin vanhemmilta
peiteltävänä tabuna.

Se, minkä täällä OKL:ssä on oppinu, ni yhteistyö on voimaa. Että mielummin liian
aikasin ku liian myöhään, ni tehdä yhdessä asioita. Että se toisaalta helpottaa omia
hommia, toisaalta saa lisää näkökulmia, laajempaa tietoutta. Kaiken kaikkiaan mä
koen sen vaan niinku positiivisena asiana. *Saku*

Joidenkin opiskelijoiden vastauksista kuului epävarmuus kyvystään kohdata
vanhemmat rakentavassa hengessä. Jännitettä kohtaamiseen loi vanhempien iän
myötä karttunut runsaampi elämäkokemus.

Huomattavasti niinku vaatii enemmän mennä jutteleen kiusattujen vanhempien
kanssa, jotka luultavasti on vielä sillä tavalla selvästi vanhempia ja tota niillon paljon
enemmän elämäkokemusta mitä itellä. Siinä voi olla hirveen vaikee sitte sillai
nuoren opettajan mennä niinku sanomaan heille, että mitenkä pitäis toimia. *Aatu*

Ennaltaehkäiseminen

Tapaushenkilömme uskoivat opettajan mahdollisuuksiin ennaltaehkäistä kiusaamista edellyttäen, että hänellä on siihen voimakas tahto. Omassa työssään he pyrkisivät luomaan luokkaansa turvallisen ilmapiirin, joka mahdollistaisi avoimen vuorovaikutuksen.

Tavallaan semmosen luottamuksellisen ilmapiirin luominen, että aina niinku missä tahansa tapauksessa voi ottaa yhteyttä ja on tavallaan käytettävissä. On niinku mahdollisuus tulla jutteleen. Tottakai se riippuu siitä, kuinka sä reagoit siihen ensimmäiseen, joka tulee sulle jutteleen, et otatko sä sen niinku tosissaan. *Moona*

Jos mä saan mun luokkani toimimaan niin kuin yksi tiimi, porukka. Se varmaan ennaltaehkäsee aika pitkälle. Kaikki tommoset asiat tulee välittömästi puheeksi, jos joku menee huonosti. *Jesse*

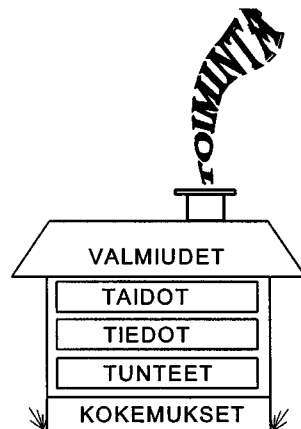
Omalla esimerkillään opettajat edesauttaisivat suvaitsevaisuuden kehittymistä. Useat haastateltavista painottivat empaattisuuden merkitystä kiusaamista ennaltaehkäisevänä tekijänä. Erilaisilla eläytymisharjoituksilla he pyrkisivät tukemaan lapsen kykyä asettua toisen asemaan.

Joku semmonen näytelmä minkä kautta ne oppilaatkaa ei suoraan tietäis, että nyt tässä käsitellään tätä meidän luokan kiusaamistapausta. Vaan että ne jotenkin sais ajattelemaan ja miettiin, että tältä se saattaa tuntua. *Essi*

7.4 Omat kiusaamiskokemukset tulevan opettajan toiminnan pohjana

Tutkimustulostemme mukaan tulevan opettajan valmiuksiin kohdata koulukiusaamisongelma vaikuttivat voimakkaasti omat kouluaikaiset kiusaamiskokemukset. Nämä kokemukset ovat ikään kuin talon vankka perusta, jolle voidaan rakentaa vahvat valmiudet. Ennen kuin voidaan rakentaa pitävä "valmiuksien katto", tulee talolla olla kestävät tukipilarit. Rakentamassamme talossa näinä tärkeinä tukipila-

reina voidaan pitää yksilön tunteita, tietoja ja taitoja. Mitä huolellisemmin talo on rakennettu, sitä paremmat edellytykset opettajalla on tavoitteelliselle toiminnalle kamppailussa koulukiusaamista vastaan.



KUVIO 3. Tulevan opettajan toimintaan valmistava talo

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että enemmistö (80,6%) luokanopettajaksi opiskelevista on joutunut kiusatuksi vain harvoin tai ei koskaan. Miehet kokivat joutuneensa kiusatuiksi naisia useammin. Liekö tähän syynä se, että fyysinen kiusaaminen, joka on pojille luonteenomaisempaa, on helpompi huomata ja mieltää kiusaamiseksi. Tapaushenkilöidemme vastauksista kuulsikin epävarmuus siitä, pidetäänkö henkistä kiusaamista esim. nimittelyä ja syrjimistä ylipäättään kiusaamisena. Kuinkahan moni opiskelijoista on vasta myöhemmin ymmärtänyt tulleensa kiusatuksi? Kiusaaminenhan on subjektiivinen kokemus. Jollekin jo pienet nälväisyt saattavat olla kiusaamista, kun taas toinen kokee ne vain harmittomana "heittelynä". On kuitenkin huomattava, että viidesosa tulevista opettajista on kokenut joutuneensa kiusatuksi melko usein tai usein.

Yhtä lailla suurin osa (94,4%) on kiusannut toisia vain harvoin tai ei koskaan. Miehet ovat syyllistyneet kiusaamiseen naisia useammin. Kaikki miesopiskelijat olivat toimineet kiusaajina jossain vaiheessa, kun taas naisista jopa 40% ei ollut

kiusannut koskaan. Lieneekö syynä se, että raisuja nahisteluja pidetään pojille luonnollisempana ja näin ollen hyväksyttävämpänä kuin tytöille. Molempien sukupuolten kohdalla henkinen kiusaaminen eli pilkkaaminen, nimittely ja syrjintä oli yleisintä (ks. myös Merenheimo 1990, 101). Miehistä yli neljäsosa (28,6%) oli joutunut fyysisen kiusaamisen kohteeksi, kun taas vastaava osuus naisilla oli vain 7,9%. Tulokset osoittavat, että vähemmistö tulevista opettajista on joutunut kiusatuksi tai kiusannut itse. Johtuneeko tämä siitä, että opettajankoulutukseen hakeutuu tavallista sosiaalisempia ja ulospäinsuuntautuneempia henkilöitä. Nämä opiskelijat ovat yleensä viihtyneet hyvin koulussa ja menestyneet opinnoissaan, mikä osaltaan on edesauttanut hyvän itsetunnon kehittymistä. Jos ihmisellä on hyvä itsetunto, hänen ei tarvitse alistaa toisia, vaan hän voi antaa toistenkin onnistua ja iloita heidän puolestaan.

Kiusaaminen oli enimmäkseen ryhmäväkivaltaa. Yleisintä oli, että kiusaajina toimi sama pieni ryhmä (2 - 5 oppilasta) tai, että kiusaajat vaihtelivat. Miehiä oli kiusannut lähinnä miehet, kun taas naisten kiusaamiseen oli osallistunut sekä miehiä että naisia. Kukaan miehistä ei ollut joutunut ainoastaan naisryhmän kiusaamaksi. Johtuneeko tämä siitä, että naiset edustavat ns. heikompaa sukupuolta eivätkä täten uskalla alistaa vahvempaa sukupuolta. Liekö tuloksiin osaltaan vaikuttanut myös se, että miehet ovat saattaneet kokea naisten henkisen kiusaamisen vähempiarvoisena kiusoitteluna. Tämän lisäksi saattaa syynä olla se, että sukupuolten väliset ajattelumaailmat eroavat huomattavasti toisistaan ala-aste iässä. Tytöt supisevat pienissä, kahden - kolmen hengen ryhmissä, kun taas pojat riehuvat suuremmissa kaverijoukoissa.

Suurin osa opiskelijoista (61,5%) oli puuttunut luokkatoverinsa kiusaamiseen. Miehillä puuttuminen oli vielä hieman yleisempää kuin naisilla. Henkistä kiusaamista pidetään yleisempänä naisilla ja tämä näkyikin tavoissa puuttua kiusaamiseen. Naiset puuttuivat lähinnä sanallisesti ja kiusattua tukien, kun taas miehillä korostui fyysiset keinot.

Tapaushenkilömme kokivat kiusaamisen vielä raaistuneen omista kouluajoistaan. Osaltaan tähän näkemykseen on varmasti vaikuttanut lehdistön vilkas ja sensaatiohakuinen kirjoittelu koulukiusaamisesta tällä vuosikymmenellä. Kuten proseminaarimme tulokset osoittivat, koulukiusaamiskeskustelu alkoi Opettaja- ja Iltalehdessä vuonna 1992. Siitä lähtien on otsikoihin noussut tasaisin väliajoin, aina lukuvuoden alkaessa, yhä räikeämpiä kiusaamistapauksia.

Kysyttäessä opettajilta ja opiskelijoilta onko koulukiusaamisteemaa käsitelty koulutuksessa, olivat vastaukset ristiriitaisia. Lähes kaikki opiskelijat (94,4%) muistivat, että koulukiusaamista on käsitelty jollain opintojaksolla. Heistä 83,8% nimesi Vuorovaikutus opettajan ammatissa -kurssin koulukiusaamista käsitelleeksi kokonaisuudeksi. Ainoastaan neljä opiskelijaa koki, ettei kyseistä teemaa ole käsitelty koulutuksessa lainkaan, eivätkä he mielestään ole saaneet minkäänlaisia valmiuksia. Lieneekö niin, etteivät he ole vielä suorittaneet kyseistä opintojaksoa tai ovat vain tenttineet sen kirjoista. Opettajien vastauksista puolestaan ilmeni, että 65,5% heistä olisi käsitellyt koulukiusaamista opintojaksoillaan. Lieneekö käsittely ollut niin ylimalkaista, ettei se ole koskettanut tai tavoittanut opiskelijoita, koska suuri enemmistö muisti vain edellä mainitun opintojakson. Jotkut opettajista myönsivätkin käsitelleensä kyseistä teemaa vain "lyhyesti sivuten", "sattumanvaraisesti" tai "pinnallisesti".

Yli kolmannes opiskelijoista koki koulutuksen tarjoamat valmiudet vähäisiksi ja liian teoreettisiksi. Yleinen toive oli, että aihetta käsiteltäisiin monipuolisemmin ja enemmän käytännön tasolla. Opiskelijat kaipasivat vinkkejä ja esimerkkejä elävästä elämästä, joita sitten soveltaa omalle kohdalle sattuviin tilanteisiin. Mikäli opiskelijalla ei ole kokemuksia pitkistä opettajansijaisuuksista, ei hän välttämättä ole edes joutunut kohdakkain kiusaamisongelman kanssa. Tilaisuuksia käytännön työhön tarjoutuu koulutuksessa harvoin. Harjoittelujaksot ovat niin lyhyitä ja jollain tavoin teennäisiä, ettei niiden aikana pääse kiusaamisen tunnistamiseen tarvittava opettajan pelisilmä vielä kehittymään. Tämän ohella opiskelijat kokivat, ettei

koulutuksessa ole riittävästi huomioitu vanhempien kohtaamista. Yksi opiskelija toivoikin mahdollisuutta osallistua opettajan ja vanhempien tapaamiseen, jossa käsiteltäisiin erilaisia ongelmatilanteita, kuten koulukiusaamista. Nämä tapaamiset tarjoaisivat tulevalle opettajalle arvokkaita sijaiskokemuksia ja täten madaltaisivat kynnystä käyttää vanhempia voimavarana ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Vaikka opiskelijat kritisoivatkin koulutuksen tarjoamia valmiuksia, kokivat he koulutuksen myötä tiedostaneensa ongelman ja saanensa sysäyksen ajatella aihetta. Jotkut opiskelijoista olivat sitä mieltä, ettei näitä valmiuksia voisi opettaakaan, vaan ne kehittyvät vähitellen käytännön työssä.

Tapaushenkilöidemme kodeissa ei hyväksytty väkivaltaa ratkaisuna ongelmatilanteisiin, vaan riidat tuli kyetä selvittämään puhumalla. Enemmistö vanhemmista käyttikin keskustelua sovittelukeinonaan. Ainoastaan Aatun ja Jessen perheissä saatettiin turvautua rajumpiin fyysisiin otteisiin. Haastateltavistamme kaikki, Essiä lukuun ottamatta, olivat joutuneet kouluaikanaan jonkin asteisen kiusaamisen kohteeksi. Vaikka he näin ollen tiesivät miltä kiusatusta tuntuu, sortuivat he joskus itsekin kiusaamaan. Merkittävimpänä syynä he pitivät ryhmäpainetta, massan mukana on helppo ajautua alistamaan muita, vaikka vasten omaa tahtoaankin. Näin ollen kouluihin tulisi luoda sellainen ilmapiiri, jossa kiusaamista ei hyväksytä, eikä sitä pidetä röyhistelystä arvoisena asiana. Haastateltavamme vaikuttivat varsin vastuuntuntoisilta ja empaattisilta opettajilta, jotka työssään korostaisivat kasvattajan roolia. Uskommekin, etteivät tapaushenkilömme tule suhtautumaan kiusamisongelmaan välinpitämättömästi.

Tapaushenkilömme arvelivat, että noviisiopettajan on aluksi vaikea tunnistaa koulukiusaamista. He uskoivat kuitenkin, että työkokemuksen ja oppilaantunteuksen myötä opettajan "pelisilmä" kehittyy. Tulevat opettajat pyrkisivätkin kiinnittämään huomionsa luokan sosiaalisiin suhteisiin, sillä niistä on luokkansa hyvin tuntevan opettajan helppo huomata, mikäli jokin asia ei ole kohdallaan. Tapaushenkilömme myönsivät, että opettajan on lähes mahdotonta huomata

kaikkea ympärillä tapahtuvaa kiusaamista. Vaikka kantelulla olikin heidän omana kouluaikanaan kielteinen sävy, he toivoivat, että lapset kertoisivat heille heti kiusaamisesta sitä havaitessaan.

Tulevat opettajat kritisoivat omien opettajiensa tapaa puuttua kiusaamiseen. Pelkkä riidan keskeyttäminen ei riitä, vaan opettajan tulisi päästä selville kiusaamisen syistä. Pikaisella ensiavulla saadaan ongelma vain hetkellisesti pois silmistä, mutta kipinä kiusaamiseen jää kytemään. Tapaushenkilömme toivoivatkin, että he omia opettajiaan paremmin kykenisivät sammuttamaan kiusaamiskipinän. Tehokkaana keinona pidettiin kaikkien kiusaamisosapuolten kanssa käytävää keskustelua, jolla pyrittäisiin kaikkien kannalta tyydyttävään ratkaisuun. Erään tapaushenkilön mielestä olisikin hedelmällisintä, mikäli ratkaisu saataisiin lapsilta. Tällöin he sitoutuisivat paremmin noudattamaan yhdessä sovittuja sääntöjä.

Tapaushenkilöidemme toimintasuuntaus heijastelee opettajan ja oppilaiden rooleissa tapahtunutta muutosta. Omana kouluaikanaan tulevat opettajat olivat passiivisia valmiiksi pureskellun tiedon vastaanottajia, kun taas nykyään oppilaat toimivat aktiivisessa vuorovaikutuksessa opettajansa kanssa. Myös tulevien opettajien kiusaamista ennaltaehkäisevässä työssä näkyy käsitys oppilaasta ajattelevana toimijana. Tapaushenkilömme painottaisivat empatian merkitystä ja sosiaalisen ilmapiirin eteen työskentelyä opetuksessaan. Lasten tulisi kyetä asettumaan toisen ihmisen asemaan, ts. miettiä miltä itsestä tuntuisi, jos olisi hänen kengissään.

7.5 Tapauskuvaukset

Patton (1990, 386 - 388) tähdentää, että tapaustutkimuksen avulla lukijan tulisi päästä sisälle tutkittavan elämään ja saada kokea tilanteita aivan kuin olisi itse ollut niissä läsnä. Tämä on mahdollista kerronnallisen tapauskuvauksen avulla,

jossa tiedot on järjestetty, osat sovitettu yhteen ja tarpeettomat asiat jätetty pois rakentaen näin luettava kokonaiskuvaus tutkittavasta. Seuraavaksi tarkastelemme kolmen koulukiusaamiskokemuksiltaan erilaisen opiskelijan kouluaikaisia kiusaamiskokemuksia ja näkemyksiä valmiuksistaan kohdata koulukiusaamista tulevaisuudessa työssään.

7.5.1 Jesse: "Toisaalta mä ymmärrän hirveesti sitä kiusaajaa..."

Jesse on kotoisin pienehköltä paikkakunnalta. Hänen vanhempansa ovat keski-vertaista paremmin toimeentulevia. Jesse on perheen pojista kuopus, ns. iltatähti ja tottunut saamaan kaiken, mitä vain on halunnut. Vanhempien työn vuoksi Jesse on joutunut viettämään paljon aikaansa yksin. Hänellä oli kuitenkin paljon kavereita asuinalueella, jossa oli runsaasti toimintavirikkeitä lapsille. Jesse kokikin, että kaverit ovat olleet merkittävä tekijä hänen elämässään. Tosin idioottimaisella käytöksellään hän saattoi joskus ärsyttää muita, jolloin hänet jätettiin yksin. Tällöin Jesse solmi kaverisuhteita myös asuinalueensa ulkopuolelle.

Mua ei oo sillä lailla kasvatettu ollenkaan, vaan tota oikeestaan saanu olla ihan rauhas. Mä olin ihan niinku leikkikoulusta lähtien kaikki päivät yksin kotona...Justiin tota miten mä oon kasvanu ja miten mä oon kehittäny itteeni, oon tullu siihen johtopäätökseen, että pelkästään oppimalla niinkun matkinu ystäväni koteja ja matkinu heitä, että miten pitää käyttäytyä ja mikä on soveliasta ja mikä ei.

Jessen ala-aste oli pieni ja oppilaat erittäin kerrostunutta väkeä. Opettajat olivat hyvin uskonnollisia ja tiukkoja. Jessen rooli luokassa oli eräänlainen johtaja ja pelle. Hän oli yliaktiivinen ja erittäin vilkas lapsi, joka käytöksellään häiriköi luokassa. Jesse meni kouluun yleensä vain riehukseen. Häntä pidettiin luokan ongelmalapsena, jota oltiin jo laittamassa apukouluun. Uhkauksen seurauksena Jesse muutti tapojaan ja alkoi opiskella enemmän kiinnostuen vähitellen koulutyöstä. Yläasteelle mennessä hän lukeutui jo luokan parhaimpiin oppilaisiin.

Jessen suhde opettajiin oli kuitenkin aika etäinen. Toisaalta hän pelkäsi heitä, mutta toisaalta ei välittänyt.

Se muuttu siinä vaiheessa, olisko ollu neljäs viides luokka, ku tota äiti kerto mulle, että mä joudun apukouluun, jollen mä muuta tapojani. Siihen asti mä menin kouluun vaan riehumaan ja tota sit mä rupesin opiskeleen vähän enemmän ja...olin sitte oikeen hyvä oppilas. Se tuntu kiinnostavalta, mutta olin kyllä oikeestaan aikamoinen paskapää siltikin.

Jesse kertoi kiusanneensa toisia koko kouluajan niin ryhmän mukana kuin itsenäisesti. Kiusaaminen ilmeni sekä henkisesti että ruumiillisella tasolla. Mikäli hän itse joutui kiusatuksi, selvisi hän siitä nyrkkeihin turvautumalla. Jessellä ei ollut varsinaisesti kaunoja kiusattua kohtaan, vaan kiusaamisen kohteeksi saattoi joutua kuka tahansa. Kiusaamisen syyksi Jesse arveli huonon itsetuntonsa ja tarpeen esittää kavereille sekä hankkia statusta porukassa. Opettajat rankaisivat Jesseä häiriköinnistä ja kiusamisesta jälki-istunnoilla. Nuoruudessaan Jesse ei tuntenut huonoa omaatuntoa kiusamisesta, eivätkä jälki-istunnotkaan saaneet häntä ymmärtämään tekojensa vääryyttä. Vasta myöhemmällä iällä hän on ottanut kiusaamisen puheeksi kiusattujen kanssa ja pyytänyt heiltä anteeksi.

Ite oon niin sosiaalinen eläin ollu aina, että lähinnä oon varmaan kiusannu just sen takia, kun on ollu porukka mukana, mut oon kyllä kiusannu ihan niinku itekseniki. Mä luulen että kaikki on johtunu aivan siitä, että on voinu esittää jollekki porukalle

Se oli lähinnä jälki-istuntoa...Eihän siinä mitään järkee oo pitää jälki-istunnossa pentua joka ei tajua yhtään mistään mitään. Keskustellahan siinä olis pitäny.

Jessen kotona oltiin tietoisia kiusamisesta, sillä Jessestä valitettiin aika usein. Vanhemmat rankaisivat Jesseä sekä sanallisesti että ruumiillisesti. Vaikka Jessen kotona suhtauduttiin väkivaltaan yleensä ottaen kielteisesti, oli kuitenkin "täysin normaalia", että sitä esiintyi perheen keskuudessa. Lasten kasvatusta ei heidän perheessään korostettu. Jessellä ei käytännöllisesti katsoen ollut minkäänlaisia

rajoituksia tai sääntöjä. Jesse otti mallia lähinnä ystäviltaan ja heidän perheiltään.

Sain tietenki huutoa niin, että tukka liehui ja sitten sain selkääni...Mutta se oli ihan normaalia mejän perheessä, joka on oikeen räjähtävän laatunen ollu aina...Mutta tota mejän perhe on ollu myös täysin normaali, että siellä on ollu väkivaltaa.

Kysymykseen miksi Jesse oli niin paatunut kiusaaja, on saamamme tiedon avulla lähes mahdotonta löytää oikeaa vastausta. Voimme vain arvella kirjallisuuden perusteella syitä Jessen kiusaajaroolin muotoutumiseen. Olweus (1992, 41 - 44) esittää, että vähäinen huolenpito ja liiallinen vapaus lapsuudessa edesauttavat aggressiivisen reaktiomallin kehittymistä. Lisäksi Olweus korostaa vanhempien mallien tärkeyttä. Mikäli vanhemmat käyttävät itse voimallisia kasvatusten menetelmiä tai heidän suhdettaan leimaa lukuisat ristiriidat, saattavat lapset alkaa toimia opitun mallin mukaisesti.

Jesse joutui viettämään paljon aikaansa yksin ja ehkäpä siksi hänen sosiaaliset taitonsa eivät olleet kehittyneet riittävästi. Vaikka Jessellä oli voimakas tarve sosiaaliseen vuorovaikutukseen, tuli hän silti epäsoveliaan käytöksensä vuoksi usein torjutuksi. Luokassa häiriköinnin ja kiusaamisen taustalla saattoikin olla Jessen halu tulla huomatuksi. Koska Jesse ei tuntenut kaunaa ketään kohtaan, voidaankin kiusaamisen olettaa johtuneen vain ryhmän hyväksynnän ja suosion tavoittelusta. Salmivalli (1995a, 370) tähdentää, että poikien odotetaan ainakin jossain määrin osallistuvan rajuihin leikkeihin ja toistensa testaamiseen tullakseen hyväksytyiksi toveriryhmässä.

Tulevana opettajana Jesse uskoo tunnistavansa kiusaamisen luokassaan. Hän painottaa kuitenkin, ettei opettaja saisi liian helposti leimata oppilaita tiettyihin rooleihin. Jesse itse oli vuodesta toiseen leimattu häiriköksi ja kiusaajaksi, jota pyrittiin ojentamaan perinteisin keinoin, esim. jälki-istunnoilla. Hän kokee kuitenkin, ettei näillä keinoilla ole mahdollista muuttaa kiusaajan käytöstä toivottuun suuntaan. Tärkeää sen sijaan olisi luoda oppilaisiin läheiset suhteet, jolloin avoin

vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä mahdollistaisi ongelmatilanteiden ratkomisen.

Kiusaamistilanteen ilmettyä on tavallista, että sympatiat asettuvat yleensä sorrettun puolelle ja kielteiset tunteet kohdistetaan kiusaajaan. Tämä on tietenkin hyvin inhimillistä, joskin opettajan tulisi kyetä ohjaamaan tilannetta puolueettomasti molempien osapuolten kannalta. Mikäli opettaja on itse lapsuudessaan kokenut olleensa kiusattu, voi pyrkimys puolueettomuuteen tuottaa hänelle vaikeuksia. Tapaushenkilöstämme Jesse on ollut osallisena kiusaamisprosessissa niin kiusaajan kuin kiusatunkin roolissa. Omien kokemustensa pohjalta Jesse ei niin kärkkäästi lähde syylistämään kiusaajaa, vaan hän kykenee näkemään myös kiusaajan taustalla olevat mahdolliset ongelmatekijät. Mielestämme hän kykeneekin parhaiten katsomaan tilannetta myös kiusaajan näkökulmasta. Näin ollen Jesse ei keskittyisi yksinomaan kiusattuun, vaan pyrki tukemaan myös kiusaajaa.

7.5.2 Netta: "Ennemmin tulee sitä kiusaajaa kohtaan turhautunu olo..."

Netta on perheen esikoinen. Hän oli seitsemän vuotta perheen ainoa lapsi ja tämän vuoksi hänen oli joskus vaikea ottaa toisia lapsia huomioon. Ennen kouluun menoa Netalla ei ollut kokemuksia päiväkodista, joten hän tunsi itsensä isommas-
sa ryhmässä hiljaiseksi ja vetäytyväksi. Ajan myötä Netta kuitenkin rohkaistui ja sai paljon ystäviä. Samoihin aikoihin myös Netan koulumenestys parani. Alasteen hän kävi isossa koulussa (yli 10 opettajaa) noin kilometrin päässä suuren kaupungin keskustasta. Neljänteen luokkaan asti Netalla oli sama opettaja, mutta hänen jäätyä eläkkeelle sijaiset vaihtuivat useaan otteeseen.

Kun mä olin ollu ainut lapsi seitsemän vuotta ni usein syntymäpäivillä tuli aina ongelmia, kun olin kutsunu vieraita ja sitte piti ottaa muita huomioon, et tota ei ollu halunnu leikkiä tai jotain kaikkien kanssa.

Alussa oon ollu hirveen hiljanen, et ku mä en oo ollu missään päiväkodis aikasemmin. Ku oli ensimmäistä kertaa isommas ryhmässä, ni olin varmaan sellain vetäytyjä, mut sit niinku jossain vaiheessa status kasvo, tai että niinku uskals lähtee mukaan ja olla niinku esillä.

Kuudennella luokalla Netan elämä muuttui, kun hänen luokalleen tuli uusi tyttö. Tämä vahva ja vaikutusvaltainen tyttö halusi hallita koko ryhmää haalien itselleen mahdollisimman paljon kavereita. Netan kolme parasta ystävää hän sai puhuttua puolelleen laittaen Netasta outoja huhuja liikkeelle. Tyttö oli onnistunut mustaamaan Netan maineen niin hyvin, että kiusaaminen ylitti luokkarajatkin.

Kylhän se pahalta tuntu. Ehkä kaikista pahinta oli, et se saatto mennä luokan rajojen ulkopuolellekin. Liikuntaryhmissäkin, vaikka oli hyvä liikunnassa ni jos oli huutojako, ni saatto jäädä ihan sinne loppupäähän, ihan vaan niinku sen takia, että oli saanut sellaisen maineen.

Netta arveli oman kiusaamisensa johtuneen tytön kateudesta hänen koulumenestystään kohtaan. Netta koetti kuitenkin olla välittämättä syrjinnästä ja poistui paikalta ulkoisesti vahvana. Yksin jäätyään Netta kaverustui kahden aiemmin kiusatun luokkatoverin kanssa, joita hän ei ollut ennen edes huomioinut.

Mä halusin niinku taistella ja missään vaiheessa ei halunnu antaa periks, et itelle tuli sellain "no en mä viitti välittää -fiilis". Väitunneilla ja koulun jälkeen, jos just tuli tilanne, että ei otettu mukaan, ni sitä vaan lähti kävelemään ja meni pois. Ei niinku mitenkään yrittäny kommentoida.

Netan kotona ei oltu tietoisia tyttären kiusaamisesta. Kotona pyrittiin korostamaan erilaisuuden hyväksymistä, mutta toisaalta vanhemmat ovat kuitenkin suhtautuneet ennakkoluuloisesti tummaihoisiin. Väkivaltaa ei Netan kotona esiintynyt ja jos vain äänenpainokin nousi, Netta oli heti sovittelemassa tilannetta. Mikäli Netta oli tehnyt pienenä jotain pahaa, saatettiin hänet laittaa häpeämään tai häntä toruttiin. Netta muistaa myös kerran saaneensa selkään.

Ite ei ollu kotona nähny väkivaltaa ollenkaa ja sitte ku iskä ja äiti välillä ehkä tuli jotain sanaharkkaa, ni minä menin aina sinne väliin huutamaan, et älkää tapelko. Ja oon menny melkein vieläkin aina.

Netan koulussa kiusaaminen kohdistui jollain lailla erilaisiin oppilaisiin ja heidän kavereihinsa. Syynä saattoi olla esim. erilainen uskonto, punaiset hiukset tai silmälasit. Yleensä kiusaaminen oli syrjimistä ja nimittelyä, mutta poikien keskuudessa saattoivat jopa nyrkit heilua. Kiusaaminen ajoittui yleensä välitunneille ja koulumatkoille. Oppilaat eivät yleensä uskaltaneet kertoa opettajalle kiusaamisesta, koska pelkäsivät itse joutuvansa kiusatuiksi.

Jos sä olit niinkun jonkun kiusaajan kaveri, ni sulla oli turvattu se, että sua ei kiusata. Mut sit jos sä rupeet nostamaan siitä meteliä tai kerrot asiasta jollekkii ni se saattaaki vaihtuu yhtäkkiä se tilanne. Mun mielestä oppilaat ymmärtää tosi hyvin miltä toisesta tuntuu, ku sitä kiusataan, mut se, ettei uskalleta tehdä asialle mitään ni on mun mielestä aika yleistä.

Mikäli opettaja kuitenkin sai tietoonsa kiusaamista, tilanne ratkottiin keskustelemalla ja antamalla jälki-istuntoa. Omasta kiusaamisestaan Netta ei puhunut muille, toivoi vain, että joku olisi sen huomannut ja antanut hiljaista tukea.

No se ois ollu jotenkii tosi helpottavaa, jos ois vaikka opettaja tullu sanomaan, että tuuppa jutteleen...et ois tienny et joku muukin tietää tän tilanteen ja ehkä vois siihen vaikuttaa. Mut en mä ois missään nimessä halunnu niinku mitään, et luokassa yhteisesti ois keskusteltu tai tällee, että enemmän sillee piilossa.

Vasta yläasteelle mentäessä tilanne rauhoittui, sillä kiusaajatyttö kavereineen siirtyi eri yläasteelle ja Netta pääsi aloittamaan kaiken ikään kuin puhtain paperein. Kiusaaminen oli kuitenkin jättänyt jälkensä. Kerran luottamuksen pahoin menetettyään, Netasta oli tullut varautunut toisia kohtaan.

Mä oon itseasiassa siit päässy aika hyvin yli, että pystyn puhumaan siitä nyt ja ei se oo niinku ongelma, mut kyl se silleen niinku ystävyys-suhteisiin vaikuttaa. Jossain

määrin alussa oli sellasta, että ei uskaltanu puhua, niinku luottaa ihmisiin, ku se luottamus oli kerran petetty niin pahasti.

Seitsemännen luokan alussa Netan elämässä oli lyhyt vaihe, jolloin hän ryhmän mukana kiusasi pienikokoista poikaa. Tällä tavoin hän jotenkin kosti oman kiusaamisensa, tuntien samalla kuitenkin huonoa omaatuntoa. Lukioaikana hän pönkitti omaa itsetuntoaan ollen vahingoniloinen kiusaajatyön epäonnistumisista. Näin jälkeen päin ajatellessaan, Netta koki kiusaamisen vain vahvistaneen häntä ihmisenä.

Lukiossa tuns vahingoniloa siitä, ku se sai jostain kokeista kutosen. Ja sitte niinku hänen parisuhteissa, ku niitähän oli sitte aika paljon, ni niitä jotenki niinku naureskeli. Et siinä mieles halus kostaa ja niinku nauttia ite siitä tilanteesta.

Opettajat helposti mieltävät kiusatun varautuneeksi oppilaaksi, jolla on kommunikointivaikeuksia ja näin ollen myös vähän ystäviä (Siann, Callaghan, Lockhart & Rawson 1993, 317). Nämä piirteet eivät kuitenkaan enää päde tarkastellessamme tapaushenkilöämme kuudennella luokalla. Netta onkin hyvä esimerkki siitä, että opettajan tulisi varoa tyypittelemästä liikaa oppilaitaan. Tapaushenkilömme lailla, kiusattu lapsi voi hyvinkin olla suhteellisen pidetty, koulussa hyvin menestyvä ja aktiivinen harrastusten parissa. Netta ei myöskään kertonut kiusaamisesta kenellekään. Osaltaan kiusaamisen ilmituloa vaikeutti tiuhaan vaihtuvat opettajat, joilla oppilaan- ja luokantuntemus jäi lyhyiden sijaisuuksien vuoksi vähäiseksi.

Netta pohdiskeli, oliko kiusaaminen johtunut hänestä itsestään vai muista, sillä välit luokkatovereihin olivat aiemmin olleet aivan kunnossa. Tulevana opettajana hän kokee, että kiusaaminen johtui paljolti kateudesta. Siann ym. (1993, 316) korostavat, että uusi oppilas saattaa kiusaamisella hakea paikkaansa ja suosiota ryhmässä. Netan kiusaajasta tulikin luokassa hyvin suosittu niin tyttöjen kuin poikien keskuudessa. Kuten Salmivalli (1995a, 371) toteaa, ovat kiusaajatyöt usein nuorisokulttuurin mukaisia, "kovia" tyttöjä, jotka tuntevat viimeisimmän

muodin ja uusimmat idolit. Tällaiset tytöt ovat luokkayhteisössä usein pelättyjä ja ihailtuja. Yhdenmukaisuuden paineen edessä monet liittoutuvat kiusaajan kanssa. Kiusaajan käyttäytyminen voikin toimia positiivisena mallina etenkin epävarmoille ja riippuvaisille oppilaille (Olweus 1988a, 13).

Kiusaamiskokemuksistaan johtuen, Netta kokee, että kiusaamisen syyt ovat enimmäkseen lähtöisin kiusaajasta. Hänen asenteessaan kiusaajaa kohtaan heijastuukin omat kouluaikaiset kokemukset. Voimme olettaa, että tapaushenkilöistämme Netalla tulee olemaan eniten vaikeuksia kiusaajan kohtaamisessa. Tulevana opettajana hän pelkää, ettei hänellä ole riittävästi rahkeita kiusaajan kuulemiseen. Netta uskookin, että hän helposti turhautuisi eikä kykenisi syyttelämättä perehtymään kiusaajan näkemyksiin. Sen sijaan tapaushenkilömme saattaisi voimakkaasti samaistua kiusattuun ja kohdistaa kaikki voimavaransa tämän tukemiseen.

Vaikka Netta epäileekin kykyjään kohdata kiusaamisen osapuolet puolueettomasti, on mielestämme arvokasta, että hän on tiedostanut tämän ongelman. Tätä kautta hänen on mahdollista pyrkiä tietoisesti kehittämään itseään ja omaa asennoitumistaan. Netan vahvuutena näemme hänen valmiutensa ennaltaehkäistä kiusaamista. Tapaushenkilömme on harrastustoiminnassa saanut paljon myönteisiä kokemuksia käyttämistään keinoista. Näin voimmekin olettaa, että hän tulee hyödyntämään niitä rohkeasti tulevassa työssään.

7.5.3 Saku: "Pitää kuulla kumpaakin osapuolta..."

Saku on muuttanut lukuisia kertoja isänsä työn vuoksi. Kolmannesta kuudenteen luokkaan Saku kävi kuitenkin samalla ala-asteella, joka oli pieni (4 - 6 opettajainen) koulu pienehköllä paikkakunnalla. Saku pärjasi hyvin koulussa ja harrasti aktiivisesti liikuntaa. Hänen roolinsa luokassa ei ollut kovinkaan näkyvä, mutta kavereita Sakulla oli melko paljon.

Sakun koulussa henkinen kiusaaminen oli yleistä. Hänen omalla luokallaankin oli muutama oppilas, joita pilkattiin ja nimiteltiin usein. Fyysistä kiusaamista Sakun koulussa esiintyi suhteellisen vähän. Kiusaajat olivat yleensä isokokoisia ja vahvoja poikia, joiden mukaan liittyi vähitellen isompi oppilasjoukko. Kiusaamista esiintyi jossain muodossa päivittäin, mutta vakavampia, Sakun mieleen jääneitä tapauksia, oli ehkä noin kerran kuukaudessa.

Sellasta henkistä väkivaltaa, ni sitä voi sanoo, et sitä oli yllättävän paljokii ja sitte... Se niinku sillä tavalla oli kuitenkin aika yleistäki...että pääasiassa se oli justiin tämmöstä sanalla, sanansäilällä kiusaamista. Mut ei mulle kouluajoilta sillä tavalla oo niinku jääny semmosia muistoja, et se ois ollu yhtä kiusaamista. Kuitenkin ne oli niinku harvinaisempia tapauksia, mitkä oikeen on jääny mieleen.

Kiusaaminen oli yleisintä välituntisin ja silloin, kun opettaja ei ollut läsnä. Kiusatuiksi joutuivat yleensä heikommat oppilaat, jotka eivät pystyneet joko sanallisesti tai fyysisesti puolustautumaan. Tavallista oli myös, että ulkoisesti erilaiset joutuivat kiusanteon kohteiksi. Saku itse joutui vain harvoin koulumenestyksensä vuoksi pilkatuksi, muttei silloinkaan kokenut olevansa kiusattu.

Ne oli jollain tavalla heikompia sitte, et joko ne ei pystyny sanallisesti tai sitte fyysisesti puolustautuun. Ne oli pienikokosempia tai sitte vähän niinku "yksinkertasempia" että toiset oli sanalla taitavampia ja ne sitte pommitti henkisesti.

No lähinnä mä oon ite kokenu et se on ollu sitä koulumenestyksestä johtuvaa sitte, tosin se on ollu kyl aika minimaalista. Että en mä niinku ite, enkä sillonkaan muistaakseni kokenu, että mä oisin niinku ajatellu et nyt mua kiusataan. Et se oli ehkä enemmän jotain semmosta heittelyä.

Opettajat puuttuivat kiusaamistilanteisiin vain, jos näkivät niitä itse. Saku koki, että puuttuminen oli lähinnä pikaista ensiapua. Perinteinen kaava oli, että tappelut keskeytettiin, asiasta juteltiin ja oppilaat lähetettiin rehtorin puhutteluun. Varsinaista ennaltaehkäisyä ja pidempiä prosesseja luokan ja vanhempien kesken ei

käytetty. Saku kuului luokassa enemmistöön, joka ei osallistunut aktiivisesti kiusaamiseen. Koska Saku ei pitänyt luokkansa kiusaajaoppilaista, hän isokoisena meni yleensä puolustamaan kiusattua. Tosin hän oli myös joskus ajautunut kiusaajaporukkaan.

En niin kauheesti innostunu niistä kavereista, jotka oli niitä kiusaajatyyppejä ni toisaalta ite halus sitte olla sillä vastapuolella. Sit samaan hengenvetoon voi todeta, että oon myös syllistyny siihen, että oon liukunu ja menny mukaan kiusaamistoimintaan. Tosin en muista et oisin fyysisesti ketään kiusannu.

Sakun kotona suhtauduttiin kielteisesti kiusaamiseen ja yleensä väkivaltaan. Vanhemmat ovat korostaneet aina, ettei väkivalta ole oikea tapa ratkaista ongelmatilanteita. Sakulla on ollut kotonaan selvät säännöt, joiden rikkomisesta seurasi yleensä keskustelu ja joskus kotiarestiakin. Ruumiillista rankaisua ei perheessä hyväksytty.

Kyllä meillä oli niinku tiettyjä sääntöjä. Ja oli meillä sitte kotiarestia, et jos vähän myöhästyit kotiintuloajoista ni sitte otettiin seuraavana iltana kotona harjoittelua. Mutta ei mitään fyysistä rangaistusta ollu...ja kyllä siihen aina keskustelu liitettiin, että mistä nyt on kysymys. Näin jälkeen päin aateltuna vois in olla tyytyväinen siitä, että ne rajat asetettiin sillä tavalla, että ne meni tosiaan jakeluun.

Saku kuului ns. puolueettomiin lapsiin, joihin myös enemmistö oppilaista lukeutuu. Roland (1984, 41, 112 - 113) tähdentää, että Sakun kaltaiset, suhteellisen puolueettomat lapset, ovat tärkeä kohderyhmä, työskenneltäessä koulukiusaamisen vastustamiseksi. Nämä lapset tulisi saada luopumaan näennäisestä välinpitämättömyydestään ja ilmaisemaan selkeästi, etteivät he hyväksy kiusaamista. Sakua voidaan pitää myös eräänlaisena avainoppilaana hyvän koulumenestyksensä ja positiivisen kouluasenteensa ansiosta. Avainoppilaalla on vaikutusvaltaa omassa toveripiirissään ja hänen kannanottojaan arvostetaan. Mikäli tällaisen lapsen prososiaalista käyttäytymistä tuetaan, voi hän omalla esimerkillään muuttaa luokkatoveriensä käyttäytymistä toivotumpaan suuntaan. Vaikka poikien

keskuudessa kiusatun puolustaminen ei ole kovin tavallista, rohkeni tapaushenkilöimme kuitenkin asettua kiusatun puolelle. Korkean aseman ansiosta, ei puolustavan lapsen tarvitse pelätä itse joutuvansa kiusatuksi (Salmivalli 1995a, 371).

Sakun tavassa suhtautua kiusaamiseen heijastuu vahvasti kodin antamat mallit. Kotona ei hyväksytty kiusaamista, eikä väkivaltaa pidetty ratkaisuna ongelmatilanteisiin. Lisäksi Sakun kotona korostettiin fyysistä koskemattomuutta. Niinä harvoina kertoina, kun Saku kiusasi toisia, ei hän kuitenkaan turvautunut fyysisiin keinoihin. Tulevana opettajana hän kokee, että jokaisen lapsen tulisi voida kokea olonsa turvalliseksi koulussa. Tätä edesauttaakseen, Saku pyrkii olemaan valppaana ja puuttumaan kiusaamiseen välittömästi sitä huomattuaan. Lisäksi Sakun tavoitteena on luoda avoimet ja luotettavat suhteet oppilaisiinsa, jotta he ongelmatilanteen sattuessa uskaltaisivat kääntyä hänen puoleensa.

Voisimme luonnehtia Sakua humaniksi opettajaksi, jonka ajattelussa korostuu voimakkaasti kasvatuksellisuus. Hän näkee ihmiset yksilöinä, ei mielellään kategorioi ketään eikä sorru yleistykseen. Toimiessaan vuoden opettajana yläasteella, Saku kohtasi vain vähän koulukiusaamista. Hänen ratkaisumenetelmänsä kiusaamistilanteissa noudattelivat pitkälti omien kouluaikeisten opettajien toimintamalleja. Perinteistä kaavaa seuraten Saku yleensä keskeytti riidan, torui osapuolia ja tarvittaessa lähetti heidät rehtorin puhuteltavaksi. Koska tilannetta ei selvitelty sen tarkemmin, oli Sakun mahdotonta tietää, oliko kyse pidempiaikaisesta kiusaamisesta. Koulutuksen myötä Sakun ajattelutapa on kuitenkin muuttunut. Tulevana opettajana hän kokee, että kiusaamistilanteet tulisi purkaa perusteellisesti ja mikäli mahdollista yhdessä kotien kanssa. Lisäksi Saku painottaa lasten osuutta ongelmanratkaisussa. Mikäli lapset ovat itse olleet mukana päätöksenteossa, voidaan heidän olettaa myös sitoutuvan paremmin toimintaan. Mielestämme Sakulla on realistinen kuva kiusaamisongelmasta ja omista valmiuksistaan. Hän myöntää, ettei ole täysin "valmis" koulutuksen päättyessä, mutta uskoo kuitenkin kykyihinsä tarttua kiusaamiseen.

8 POHDINTAA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisiksi opintojensa päätösvaiheessa olevat luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa kohdata koulukiusaamista. Toisin sanoen uskovatko he kykenevänsä tunnistamaan, puuttumaan ja ennaltaehkäisemään koulukiusaamista tulevassa työssään. Tämän lisäksi pyrimme myös kuvaamaan tulevien opettajien omakohtaisia koulukiusaamiskokemuksia. Näin halusimme välittää tietoa koulukiusaamisesta niille, joilla ei itsellään ole siitä kokemuksia. Kokemusten ohella pyrimme myös selvittämään, miten koulutus on osaltaan tukenut valmiuksien kehittymistä.

8.1 Onnistunut aineistonkeruu

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Laadullisella tutkimuksella voidaan saada mahdollisimman elävää, syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa arkaluontoisesta ja henkilökohtaisesta aiheesta (Syrjälä & Numminen 1988, 80 - 81). Tapaustutkimus soveltui hyvin tutkimusmenetelmäksemme, sillä emme pyrkineet tarkkojen, ennalta asetettujen hypoteesien todentamiseen, vaan entistä syvällisempään todellisuuden ymmärtämiseen tutkimusaineistosta käsin (Syrjälä ym. 1994, 16).

Keskeisin tiedonhankintamenetelmämme oli teemahaastattelu, jonka ohella keräsimme aineistoa myös opiskelijoille ja OKL:n lehtoreille suunnatuilla kyselyillä. Alkukartoituksella pyrimme saamaan karkean kuvan tulevien opettajien kiusaamiskokemuksista ja heidän näkemyksistään omista valmiuksistaan. Lisäksi kyselyllä pyrittiin kartoittamaan haastatteluun suostuvien osuutta. Koska vastaavanlaista tutkimusta ei ole aiemmin toteutettu, laadimme kyselyn nimenomaan tätä tutkimusta varten. Suunnittelun apuna käytimme Youngin (1994, 58 - 64) yläasteikäisille suuntaamaa kyselyä. Pitkällisten kehittelyjen ja testaamisen ansiosta, voimme

olla tyytyväisiä lopputulokseen. Tosin jatkotutkimuksia ajatellen joidenkin kysymysten muotoilua tulisi tarkentaa ja olennaista olisi myös selvittää kiusaamisen jatkuvuutta. Tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi osaltaan se, että kyselyyn vastasi jopa 72% neljännen vuosikurssin opiskelijoista. Myös molemmat sukupuolet olivat hyvin edustettuina. Lisäksi opiskelijat saivat halutessaan vastata kyselyyn nimettöminä, minkä voidaan olettaa laskeneen vastauskynnystä.

Saadaksemme mahdollisimman luotettavaa tietoa siitä, miten koulutus on tukenut valmiuksien kehittymistä teetimme erillisen kyselyn kaikille OKL:n lehtoreille. Saamiimme tuloksiin tulee kuitenkin suhtautua tietyllä varuksella, sillä vastausprosentti jäi, karhuamisista huolimatta, yllättävän alhaiseksi (44,1%). Johtuneeko tämä siitä, että kysely osoitettiin kaikille OKL:n lehtoreille rajaamatta ketään pois. Näin ollen mukana oli myös lehtoreita, jotka saattoivat kokea, ettei kysely koskenut heitä.

Varsinaiseksi tutkimusmenetelmäksi valitsimme teemahaastattelun, koska sen avulla on mahdollista saada laadullisempaa tietoa siitä, miten tulevat opettajat itse jäsentävät kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Vähäisestä haastattelukokemuksesta johtuen, koimme puolistrukturoidun menetelmän tarkoituksenmukaisimmaksi. Etukäteen suunniteltujen teemojen avulla voidaan varmistaa, että kaikilta haastateltavilta saadaan samat, tutkimuksen kannalta keskeiset tiedot. (Patton 1990, 280, 283, 290.)

Tutkimuksemme voidaan olettaa herättäneen luottamusta opiskelijoiden keskuudessa, koska puolet alkukartoitukseen osallistuneista lupautui haastateltavaksi. Haastatteluun valitut kuusi tapaushenkilöä muodostivat tutkimuksemme kannalta tarkoituksenmukaisen joukon, koska he olivat kiusaamiskokemuksiltaan eroavia. Haastattelusta kieltäytyneiden joukossa oli vain kolme ns. ääritapausta, jotka olisivat saattaneet tulla valituiksi haastatteluun. Liekö kieltäytymisen syynä se, että kiusaaminen oli opiskelijalle vielä arka aihe, jonka yli hän ei ole päässyt tai sitten

kiusaamista haluttiin peitellä. Opiskelija on myös saattanut ns. kaunistella vastauksiaan vastatakseen paremmin opettajiin kohdistuviin odotuksiin. Perinteisestihän ajatellaan, että opettaja on hyvätapainen ja solidaarinen ihminen, joka ei suhtaudu väheksyen kanssaihmiisiinsä.

Koska tutkija on tutkimuksensa instrumentti, on luotettavuuden osoittamiseksi tarkasteltava hänen vaikutuksiaan koottuihin tietoihin (Patton 1990, 472). Haastattelun vaikutena voidaankin pitää sitä, ettei tutkijalle ehkä haluta kertoa kaikkea. Mielestämme tämä ei kuitenkaan noussut ongelmaksi, sillä haastattelutilanteet olivat luonteeltaan suhteellisen avoimia ja vapautuneita. Uskomme, että tapaushenkilöiden avoimuutta edesauttoi osaltaan oma opiskelijataustamme. Opiskelijoiden oli ehkä helpompi puhua meille, kuin arvovaltaisemmille tutkijoille. Toisaalta emme kuitenkaan, ylemmän vuosikurssin opiskelijoina, olleet heille liian tuttuja, jolloin haastateltavien ei tarvinnut peitellä meiltä tekemisiään. Laadullisen tiedon luotettavuudessa on kysymys tulkintojen validiudesta (Syrjälä ym. 1994, 129). Tulkintojemme oikeellisuutta olemme pyrkineet todentamaan haastatteluista poimimillamme suorilla lainauksilla, joiden avulla lukija voi arvioida tulostemme luotettavuutta.

8.2 Kokemukset kaiken perustana

Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että joka viides tulevista opettajista on kouluaikaan joutunut kiusatuksi melko usein tai usein. Sen sijaan aktiivisia kiusaajia (melko usein tai usein) oli luokanopettajaksi opiskelevien keskuudessa vain n. 5%. Miehillä kiusaaminen oli yleisempää kuin naisilla (ks. esim. Salmivalli 1995a, 366). Heinemannin (1972, 9) ja Pikasin (1987, 23) mukaaan kiusaaminen on ryhmän hyökkäystä yksilöä kohtaan. Tutkimuksemme osoittikin, että useimmat opiskelijoista olivat joutuneet pienen ryhmän (2 - 5 opp.) kiusaamaksi.

Suurin osa lapsista suhtautuu kiusaamiseen yleensä välinpitämättömästi. Moni ei uskalla puuttua tilanteeseen siksi, että pelkää itse joutuvansa kiusatuksi. Yllättävää oli kuitenkin huomata, että tulevista opettajista yli 60% oli puuttunut luokkatoverinsa kiusaamiseen. Vastoin kuin yleensä (vrt. esim. Salmivalli 1995a, 366), miehet olivat puuttuneet kiusaamiseen jopa naisia useammin. Tuloksista käy ilmi, että tulevat opettajat ovat kouluaikanaan olleet empaattisia ja eräänlaisia "malliopilaita". Voidaankin ajatella, että opettajankoulutukseen on valikoitunut vastuuntuntoisia, sosiaalisia ja toiset huomioon ottavia opiskelijoita, jotka suhtautuvat koulutyöhön ja harrastuksiin tunnollisesti. Tuloksia ei näin ollen voi yleistää muita kuin tutkittua ryhmää koskeviksi.

Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään, miten koulutuksessa on käsitelty koulukiusaamisteemaa eri opintojaksoilla. Yllättävää oli huomata miten ristiriitaisia opiskelijoiden ja lehtoreiden vastaukset olivat keskenään. Opiskelijoiden mielestä vain Vuorovaikutus opettajan ammatissa -kurssilla oli käsitelty kyseistä teemaa heidän koulutuksensa aikana. Lehtoreista kuitenkin yli puolet (65,5%) ilmoitti käsitelleensä aihetta opetuksessaan viimeisen kolmen vuoden aikana. Johtunee-ko tämä ristiriita siitä, että opettajien on kenties helpompi palauttaa mieleen opintojaksojensa sisältöjä. Voihan olla, etteivät opiskelijat muista tai eivät ole vielä suorittaneet kyseistä kurssia. Toisaalta opettajat ovat saattaneet ns. kaunistella vastauksiaan luodakseen kuvan ajan hermoilla pysyvästä opettajankouluttajasta. Tietysti voidaan myös kysyä, onko aihetta käsitelty niin ylimalkaisesti, ettei se ole tavoittanut opiskelijoita.

Tulevat opettajat näkivätkin koulutuksen tarjoamat valmiudet liian teoreettisiksi ja vähäisiksi. He kokivat, että koulutusta leimaa liiallinen tieteellisyys sen sijaan, että painotettaisiin kasvatuksellisia arkipäivän taitoja. Koulutusta merkittävämpänä tiedonantajana pidettiin omia kokemuksia. Vaarana kuitenkin on, että mikäli opiskelija ei ole työstänyt kokemuksiaan, saattaa hän tiedostamattaan toimia omien opettajiensa tavoin. Tällöin onnistuminen kiusaamisen vastustamisessa on

satunnaista ja ongelma saadaan vain hetkellisesti väistymään. Vastaavasti tuleva opettaja saattaa toimia puolueellisesti. Kouluaikana kiusatuksi joutunut voi helposti samaistua kiusattuun ja suhtautua tuomitsevasti kiusaajaan.

8.3 Miten tästä eteenpäin?

Kohonen ja Leppilampi (1994, 125) korostavat, että analysoimattomia kokemuksia on mahdollista hyödyntää vain rajallisesti, koska niihin on vaikea päästä käsiksi tietoisella tasolla. Niinpä jo koulutuksessa pitäisi pyrkiä jäsentämään opiskelijoiden omia kokemuksia, jolloin he voisivat kehittyä yhä enemmän tietoisiksi ja vastuullisiksi omista ratkaisuksistaan (Kohonen 1989, 44). Näin saataisiin tulevien opettajien monipuoliset kiusaamiskokemukset hyötykäyttöön, ja sellaisetkin opiskelijat, joita ongelma ei ole läheisesti koskettanut, voisivat luoda omakohtaisen suhteen koulukiusaamiseen. Omien kokemusten jakamisen myötä opittaisiin myös kyseenalaistamaan perinteisiä toimintamalleja. Tämä osaltaan tukisi opiskelijan kehittymistä ajattelevaksi opettajaksi, joka tulevassa työssäänkin uskaltaisi suhtautua kriittisesti käsityksiinsä ja tekoihinsa sekä murtaa jäykistyneitä uskomuksiaan (Niikko 1996, 110; Ojanen 1993, 127).

Opiskelijat toivoivat, että koulukiusaamista käsiteltäisiin koulutuksessa monipuolisemmin ja enemmän käytännön tasolla. Opintoihin toivottiin laajempaa keskustelua ongelmasta ja mahdollisesti vierailevia asiantuntijoita kertomaan omista kokemuksistaan. Lisäksi opiskelijat uskoivat, että jonkinlaisesta oppaasta voisi olla hyötyä tulevalle opettajalle. Mielestämme koulutuksessa ei kuitenkaan tulisi palata "kisälli - mestari" -ajatteluun. Asiantuntijoiden tai ohjaajan kokemuksia ei tulisi sellaisenaan siirtää opiskelijoille, vaan heidän pitäisi tarkastella niitä kriittisesti. Lisäksi opiskelijan tulisi pohtia omia kasvatuspäämääriään ja käytänteitään ts. arvioida miten vallitsevat asenteet, normit ja traditiot edistävät lasten kasvua ja opettajan ammatillista kehittymistä.

Silkelä (1996, 125 - 126) korostaa, että opiskelijan mielikuvat kouluaikaisista kokemuksistaan toimivat eräänlaisena suodattimena, jonka kautta tuleva opettaja sisäistää koulutuksessa saamiaan tietoja. Tutkimuksemme osoitti, että tulevien opettajien keskuudessa oli vain vähän sellaisia, joita koulukiusaamisongelma oli koskettanut voimakkaasti. Suurin osa opiskelijoista lukeutui puolueettomien lasten joukkoon. Voidaankin ajatella, että mikäli tuleva opettaja ei ole joutunut sivusta seuraamaan hyvän ystävän tai läheisen sukulaisen kiusaamista, ei hänellä myöskään ole teorian kiinnittymiseen tarvittavaa tarttumapintaa. Ilman omakohtaisia kokemuksia teoria jää helposti etäiseksi ja ulkokohtaiseksi.

Kokemuksien kartuttamista vaikeuttaa osaltaan myös se, että tilaisuuksia käytännön harjoitteluun tarjoutuu koulutuksessa suhteellisen vähän, ellei opiskelija tee opettajansijaisuuksia opintojensa ohella. Näin ollen koulutuksen merkitys kokemusten välittäjänä korostuu entisestään. Ihanteellista olisikin, että opiskelijoille suotaisiin mahdollisuuksia osallistua aitoihin ongelmanselvittelytilanteisiin. Näin tuleva opettaja saisi arvokasta kokemusta todellisista tilanteista, joissa eri osapuolten "kemat" ovat vastakkain. Mikäli koulutuksen resurssit eivät riitä tähän, voidaan mielestämme draaman avulla välittää opiskelijoille arvokkaita sijaiskokemuksia. Dramatisoitujen harjoitusten myötä opiskelija voi pysähtyä pohtimaan omaa suhdettaan kiusaamisongelmaan ja saada tarpeellista kokemusta ongelmatilanteiden ratkomisesta. Jotta opiskelija kykenisi hyödyntämään saamiaan kokemuksia, tulisi draamaharjoitukset purkaa yhdessä. Olennaista on, että pohditaan ratkaisujen perusteita ja seurauksia sekä mietitään muita mahdollisia ratkaisukeinoja. Tällaisen toiminnan myötä tuleva opettaja saa välineitä oman persoonallisen kasvatusajattelunsa kehittämiseen.

Tutkimuksemme alkuvaiheilla käsityksemme tulevien opettajien valmiuksista kohdata koulukiusaamista oli jokseenkin ennakkoluuloinen. Työmme edetessä olemme kuitenkin iloksemme joutuneet toteamaan, että esioletuksemme oli liian pessimistinen. Vaikka opiskelijat itse kokivat valmiutensa melko vähäisiksi,

uskomme kuitenkin, että koulutus on avannut heidän silmänsä näkemään ongelman vakavuuden. Mielestämme heillä on myös tarvittavat perusvalmiudet käydä kamppailuun koulukiusaamista vastaan, kunhan vain luottavat riittävästi itseensä. Uskomme, että opiskelijoiden keskuudessa vallitseva epävarmuus tulee hälvenemään työvuosien tuoman kokemuksen myötä.

Vaikka tulevat opettajat väheksyivät koulutuksen osuutta valmiuksiensa kehitymisessä, olivat he kuitenkin sisäistäneet kasvatusvastuun opettajan toimenkuvassa. Tämä on mielestämme tärkeä ominaisuus käytäessä kamppailuun koulukiusaamista vastaan. Opettaja, joka näkee koulun tehtävänä, perinteisen opettamisen rinnalla, myös lasten kasvattamisen, ei voi suhtautua välinpitämättömästi kasvatuksellisiin kysymyksiin. Voimmekin luottaa siihen, että Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta on valmistumassa vastuuntuntoisia ja turvallisia kasvattajia, jotka parhaansa mukaan pyrkivät puuttumaan koulukiusaamiseen ja kehittämään edelleen taitojaan sen nujertamiseksi.

Tutkimuksessamme tarkastelimme opintojensa päätösvaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omista valmiuksistaan kohdata koulukiusaamisongelma. Koska opiskelijoilla ei ole juurikaan kokemuksia koulukiusaamisesta opettajan roolissa, ovat heidän käsityksensä valmiuksistaan lähinnä subjektiivisia arvioita. Jatkotutkimuksia ajatellen olisikin mielenkiintoista selvittää, miten tutkimusjoukkomme käsitykset omista valmiuksistaan ovat muuttuneet esim. viiden työvuoden aikana. Samalla voitaisiin kartoittaa millaisiin ongelmiin he ovat töyssään törmänneet ja kuinka he ovat niistä selvinneet. Tutkimuksemme kohdistui Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoihin, joten tuloksia ei voi yleistää muuta kuin tutkimusjoukkoa koskeviksi. Kiinnostavaa olisikin selvittää ongelmaa myös muiden opettajankoulutuslaitosten osalta. Haasteellista olisi myös kartoittaa kiusaamista opettajien työyhteisöissä. Samalla voitaisiin tutkia kiusaamisroolien pysyvyyttä, toisin sanoen jatkavatko koulukiusaajat kiusaamista työpaikoilla tai tuleeko kiusatuista kostonhaluisia työtovereiden alistajia.

Koulukiusaaminen ei toki ole ainoa koulua koskettava vakava ongelma. Taloudellisten säästötoimien myötä kasvatusvastuu on siirtynyt yhä enenevässä määrin opettajan harteille. Opettaja joutuukin työssään kohtaamaan mitä erilaisemmista perheistä tulevia lapsia ja heidän ongelmiaan. Nykypäivänä ei ole enää epätavallista, että luokassa on esim. alkoholiperheen lapsia tai inestien uhreja. Tämän vuoksi jo koulutuksessa tulisi käsitellä muitakin vastaavanlaisia arkielämän realiteetteja. Näin tuleva opettaja kykenisi suhtautumaan ongelmiin asiallisesti sekä tukemaan lapsen kasvua ja kehitystä kokonaisvaltaisesti.

Koulutuksessa on kuitenkin mahdotonta antaa kaikenkattavia tietoja ja taitoja, joita tuleva opettaja tarvitsee työssään kenties vasta vuosien päästä. Opettajan ammatti ja toimenkuva muuttuvat jatkuvasti yhteiskunnassa tapahtuvien muutoksien myötä. Näin myös opettajalta vaadittavat tiedot ja taidot muuttuvat. Tämän vuoksi opettajan ammatillinen kehittyminen tulisikin nähdä elinikäisenä oppimisena (Kohonen 1989, 47). Opettajien peruskoulutuksessa tulisi tukea opiskelijoiden kehittymistä ajatteleviksi ja omaa työtään tutkiviksi kasvattajiksi. Tällaiset opettajat kykenevät kehittämään työtään ja ammattiminäänsä sisältäpäin sekä vastaamaan näin yhteiskunnan alati muuttuviin vaatimuksiin.

Peruskoulutuksen ohella opettajilla tulisi myös olla mahdollisuus ammattitaitonsa kehittämiseen täydennyskoulutuksessa. Lyhyen kertakoulutuksen (esim. koulutuspäivät) sijaan tulisi pyrkiä pitkäkestoisempaan ja jatkuvaan opettajan ammatilliseen kehittämiseen. Tämän myötä opettajalle avautuisi mahdollisuus jäsentää työssään saamiaan kokemuksia uusien teorioiden avulla. Teoriat tuovat opettajan kokemuksiin etäisyyttä ja lisäävät niiden tietoista hallintaa. Kokemusten tarkastelu voi näin ollen johtaa uusien persoonallisten merkitysten löytymiseen sekä lisätä opettajan tietoisuutta omista mahdollisuuksistaan.

LÄHTEET

- Aerikkala, A.-K. & Heiskanen, H. 1995. Koulukiusaamisen vaikutukset kiusattuun lapseen vanhempien näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Pro gradu -työ.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Besag, V. E. 1989. Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management. Philadelphia: Open University Press.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J. & Kaukiainen, A. 1992. Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior* 18, 117 - 127.
- Charach, A., Pepler, D. & Ziegler, S. 1995. Bullying at school - A Canadian perspective. *Education Canada* 35 (1), 12 - 18.
- Deaux, K., Dane, F. C. & Wrightsman, L. S. 1993. *Social Psychology in the '90s*. 5th ed. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Enqvist, S. 1987a. Kouluväkivallasta ja sen torjunnasta. Teoksessa S. Enqvist, M. Jakobson & E. Wiegand (toim.) *Kohtauspaikkana koulu*. Jyväskylä: Gummerus, 80 - 93.
- Enqvist, S. 1987b. Tukioppilastoiminta. Teoksessa S. Enqvist, M. Jakobson & E. Wiegand (toim.) *Kohtauspaikkana koulu*. Jyväskylä: Gummerus, 121 - 124.
- Harju-Kivinen, R. & Kannas, L. 1995. Jyväskylän koulut terveyttä edistävänä työympäristönä. Tutkimus ala- ja yläasteiden sekä lukioiden oppilaiden kouluviihtyvyydestä, koetusta terveydestä ja terveyskäyttäytymisestä. Väliraportti.
- Harjunoski, S.-M. & Harjunoski, R. 1994. *Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen - haaste kasvattajalle*. Porvoo: WSOY.
- Heinemann, P. P. 1972. *Mobbning - gruppvåld bland barn och vuxna*. 2. painos. Stockholm: Ronzo Boktryckeri.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. 3. painos. Helsinki:

Gaudeamus.

- Huttunen, A. & Salmivalli, C. 1996. Ystävyyssuhteet ja kiusaaminen koululuokassa. *Psykologia* 6, 433 - 439.
- Jain, R. S. 1989. Family socialization and violent behaviour. Teoksessa L. Pulkkinen & J. M. Ramirez (toim.) *Aggression in children*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 103 - 112.
- Juul, K. D. 1990. Mobbing in the schools. Scandinavian initiatives in the prevention and reduction of group violence among children. Paper presented at the Congress on the Prevention of Behavior Disorders, Oldenburg. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 326 024)
- Järvinen, V. 1996. Kiusaajaporukat palasiksi ja luokka rooliharjoituksiin. *Opettaja* 44 - 45, 12 - 13.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1995 - 1996. Jyväskylä: Gummerus.
- Kauppinen, M.-M. & Kettunen, H. 1996. Pullosta jää pitkä varjo - Alkoholiperheessä kasvaminen tulevan luokanopettajan taustana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -työ.
- Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehityksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 34 - 64.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. *Opetus* 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 66 - 89.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen*. Porvoo: WSOY.
- Kohonen, V. & Niemi, H. 1996. Developing and evaluating teacher education in Finland: Current trends and future challenges. Teoksessa S. Tella (toim.) *Teacher education in Finland. Present and future trends and challenges*. Helsinki: Hakapaino, 21 - 43.
- Kolb, D. 1984. *Experimental learning. Experience as the source of learning and*

- development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Inc.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Laitala, S. & Määttä, P. 1994. Koulukiusaaminen ja opettajien toiminta sen ennaltaehkäisemiseksi ja vähentämiseksi. Lapin yliopisto. Luokanopettajan koulutusohjelma. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1989. Opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 15 - 33.
- Lerikkanen, M.-K. 1993. Luokanopettajakoulutuksen tarkoituksenmukaisuus opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa J. Kari & M.-K. Pihko (toim.) 1993. Luokanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteita. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 3, 79 - 98.
- Linnala, S. & Mäkinen, L. 1992. Koulukiusaamisen ongelma opettajan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -työ.
- Merenheimo, J. 1990. Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74.
- Munthe, E. 1989. Bullying in Scandinavia. Teoksessa D. A. Lane (toim.) Bullying in school: the need for an international approach, 66 - 78.
- Männistö, Y. 1992. Koulukiusaaminen. Teoksessa S. Taskinen ym. (toim.) Miten auttaa lasta. Lapsen fyysisen ja seksuaalisen pahoinpitelyn tutkimus ja hoito. Lastensuojelun Keskusliiton julkaisu 89. Helsinki, 199 - 214.
- Niemi, H. 1992. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa: opettajan koulutuksen kehittämissuunnitelma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 44.
- Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana.

- Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 31 - 45.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31 - 43.
- Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 107 - 121.
- Nikki, M.-L. 1993. Johdatus tulosajatteluun ja koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin. Keski-Suomen lääninhallitus. Sivistysosasto. Julkaisuja 6/1993.
- Nurmi, T. & Viitala, S. 1994. Koulukiusaamisen ratkaisumenetelmistä. Luokanopettajien arviointeja ja mielipiteitä. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125 - 147.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Olweus, D. 1988a. Det går att minska mobbning i skolan! PsykologTidningen 7, 10 - 15.
- Olweus, D. 1988b. Vad menar man med termen mobbning? PsykologTidningen 7, 9 - 10.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suomentaja Maija Mäkelä. Helsinki: Otava.
- Olweus, D. 1994. Bullying at school: Basic facts and effects of school based intervention program. The Journal of Child Psychology and Psychiatry 35 (7), 1171 - 1190.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage.

- Penttilä, E. 1993. Koulukiusaamista koskeva selvitysmiehen raportti. Opetusministeriön työryhmien muistioita 32. Helsinki.
- Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Porvoo: WSOY.
- Peruskoululaki 1983/476.
- Pikas, A. 1987. Så bekämpar vi mobbning i skolan. Uppsala: AMA dataservice.
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Suomentanut alkuperäisteoksesta Eeva Pilvinen. Espoo: Weilin + Göös.
- Pulkkinen, L. 1985. Nuoret ja kotikasvatus. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 9 - 30.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Risikko, T. 1994. Koulukiusaaminen; mahdollista estää vai yritettävä kestää? Koulukiusaamisen syitä ja ratkaisumalleja. Turun yliopisto. Rauman opetajankoulutuslaitos. Pro gradu -työ.
- Rivers, I. & Smith, P. K. 1994. Types of bullying behavior and their correlates. Aggressive behavior 20 (5), 359 - 368.
- Roland, E. 1984. Kiusanteosta toveruuteen. Kouluväkivallan torjuntatapoja. Suomentajat Kirsti Manninen ja Maija-Liisa Zetterberg. Helsinki: Otava.
- Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 201 - 215.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1991. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. 2. uud. painos. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. 2. painos. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

- Salmivalli, C. 1995a. Kiusaajat, uhrin - ja ne muut: kouluväkivalta ryhmäilmiönä. *Psykologia* 30, 364 - 372.
- Salmivalli, C. 1995b. Kouluväkivallan uhrien toiminta kiusaamistilanteissa. *Kasvatus* 26 (4), 350 - 358.
- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, K.M.J. 1996. How do the victims respond to bullying? *Aggressive behavior* 22, 99 - 109.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1996. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior* 22, 1 - 15.
- Sikkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125 - 135.
- Siann, G., Callaghan, M., Lockhart, R. & Rawson, L. 1993. Bullying: Teachers' views and school effects. *Educational studies* 19 (3), 307 - 321.
- Slee, P. T. 1993. Bullying: A preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition. *Early Child Development and Care* 87, 47 - 57.
- Sopanen, M. & Suonsaari, K. 1991. Koulukiusaamisongelma peruskoulun alasteella ja opettajien toiminta sen vähentämiseksi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -työ.
- Streng, A. V. (toim.) 1975. *Latinalais-suomalainen sanakirja*. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto Osakeyhtiön laakapaino.
- Syrjälä, L. 1993. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Porvoo: WSOY*, 112 - 125.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilén, J. 1990. *Opettajankoulutuksen uudet tuulet. Ehdotuksia opettajankoulutuk-*

sen kehittämiseksi. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 35.

- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.
- Virkkunen, H. 1996. Laura ja Ville ovat suomalaisten kestopuosikit. Keski-suomalainen 19. 10. 1996.
- Wheeler, E. J. 1994. Peer conflicts in the classroom - Drawing implications from research. *Childhood Education* 70 (5), 296 - 299.
- Young, G. H. 1994. Developing student's knowledge, intervention skills, and a willingness to participate in decreasing school bullying: A secondary school's use of the curriculum approach. (ERIC Document Reproduction Service No. ED379538).
- Zeichner, K. 1983. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education* 34 (3), 3 - 9.

LIITTEET

LIITE 1. Olweusin interventio-ohjelman toimenpiteet

Koulutason toimenpiteet:

- kyselylomakekartoitus
- kokouspäivä koulussa kiusaamisongelmista
- entistä parempi välituntivalvonta
- entistä viihtyisämpi koulun piha
- päivystävä puhelin
- henkilökunnan ja vanhempien tapaaminen
- opettajien työryhmiä koulun sosiaalisen ympäristön kehittämiseksi
- vanhempien piirejä

Luokkatason toimenpiteet:

- luokan säännöt kiusaamista vastaan: ilmiön selitys, palkkiot ja rangaistukset
- säännölliset luokkakokoukset
- roolileikit, kirjallisuus
- oppiminen yhteistyönä
- yleistä positiivista luokkatoimintaa
- kokouksia opettajan ja vanhempien sekä lasten kesken

Yksilötason toimenpiteet:

- vakavat keskustelut kiusaajien ja kiusattujen sekä heidän vanhempiensa kanssa
- opettajan ja vanhempien mielikuvituksen käyttö
- apua "puolueettomilta" oppilailta
- apua ja tukea vanhemmille (vihkosia, keskusteluryhmiä yms.)
- luokan tai koulun vaihto. (Olweus 1992, 60.)

LIITE 2. Pikasin keskustelumenetelmä

1. vaihe: Ensiksi selvitetään havainnoimalla tai kyselemällä, ketkä kaikki ovat osallistuneet kiusaamiseen.

2. vaihe: Käydään kahdenkeskisiä keskusteluja kiusaamisesta epäiltyjen kanssa. Pikas erottaa kaksi keskustelumallia:

a) Suggestiivisen käskyn menetelmä (SKM), jossa edetään seuraavasti:

- Auktoriteetti esittelee kiistämättömät tosiasiat.
- Keskustelulla pyritään herättämään oppilaassa syyllisyudentunteita. Ei saa langeta moittien tapahtuvaan kuulusteluun, ettei kiusaaja käänny puolustuskannalle. "Mitä meidän tulee tehdä?" Rakentavassa keskustelussa vahvistetaan kiusaajan tekemiä ehdotuksia.
- Sovitaan kiusaajan kanssa tehtyjen sopimusten seurannasta.

b) Yhteisen huolen menetelmä (YHM), jossa kullakin momentilla on oma psykologinen tavoite, joka pitää saavuttaa ennen kuin voidaan edetä seuraavaan.

- Asia esitellään ja orientoidutaan tulevaan keskusteluun.
- Pyritään saavuttamaan yhteisen huolen kokemus. (Oppilasta ei saa ahdistaa seinää vasten syyllisyytensä kanssa, pitäydytään tosiasioissa.)
- "Mitä voimme tehdä asialle?" Yhteinen huoli suunnataan kiusatun auttamiseen.
- Siirrytään rakentaviin ehdotuksiin eli "Mitä meidän tulee tehdä?"
- Sovitaan seurannasta.

3. vaihe: Keskustelu kiusatun kanssa. Pyritään luomaan turvallisuuden tunnetta ja saamaan kiusattu itse puhumaan tilanteestaan.

4. vaihe: Ryhmäkokoontuminen tai -kokoontumisia kiusaajien kanssa. Heidät pyritään sitomaan kiusatun auttamiseen.

5. vaihe: Keskustelu yhdessä kiusaajien ja kiusatun kanssa. Kiusaajat esittävät toimintaehdotuksensa, joita kiusattu arvioi. Pyritään mahdollisimman yksimieliseen ja realistiseen tavoitteeseen. (Pikas 1990, 135 - 160, 176 - 182, 190 - 199.)

LIITE 3. Kysely opiskelijoille

PARAHIN KOLLEGA,

Opiskelemme luokanopettajaksi ja teemme pro gradu -tutkielmaa koulukiusaamisesta. Juuri **SINUT** on valittu parhaaseen A-ryhmään edustamaan kaunista ja rohkeaa 4. vuosikurssia ja juuri **SINULLA** on kunnia vastata tähän edessäsi olevaan kyselyyn, eikä siinä vielä kaikki... tämä tarjous on voimassa vain rajoitetun ajan!!

Nyt kuitenkin vakavasti asiaan! Toivomme, että vastaat kyselyyn rehellisesti, sillä vastauksesi tullaan käsittelemään ehdottoman luottamuksellisesti.

Vastaa kyselyyn ympyröimällä mielestäsi sopivin vaihtoehto. Avoimissa kysymyksissä voit tarvittaessa jatkaa paperin kääntöpuolelle.

Vastatessasi kyselyyn toivomme Sinun ottavan huomioon tutkielmassamme lähtökohdana olleen määritelmän koulukiusaamisesta, jonka mukaan kiusaaminen on "tapahtumasarja, jossa yksi tai useampi henkilö alistaa toista henkilöä toistuvasti, joko psyykkisesti tai fyysisesti."



10. Oletko kiusannut toisia kouluajanasi?

- 1) en koskaan
- 2) harvoin
- 3) melko usein
- 4) usein

11. Kiusattiinko jotain luokkatoveria kouluajanasi?

- 1) ei Jos vastasit ei, siirry kohtaan 13.
- 2) kyllä

12. Puutuitko näihin tilanteisiin? Miten?

13. Onko opettajankoulutuksessa käsitelty koulukiusaamista jollain opintojaksolla?

- 1) ei
- 2) kyllä, millä? _____

14. Millaisia valmiuksia opettajankoulutus on antanut sinulle koulukiusaamisen kohtaamiseen?

15. Miten mielestäsi opettajan tulisi toimia kohdatessaan koulukiusaamista?

Tarkoituksenamme on alkusyksystä -96 haastatella osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista. Toivomme, että voisit antaa alustavan suostumuksesi tulla haastateltavaksemme.

16. Olen tarvittaessa käytettävissä tutkimuksen haastatteluosaan

- 1) kyllä
- 2) en Jos vastasit en, siirry kohtaan 17.

Minuun voitte ottaa yhteyttä.

- Nimeni _____
- 1) puhelimitse, numeroni _____
 - 2) kirjeitse, osoitteeni _____

17. Mitä haluaisit haastattelijana kysyä koulukiusaamista kohdanneelta opiskelijatoveriltasi?

mercibeaucoup!dankeschön!muchosgracias!kiittihirveesti!tacksåmycket!thanksalot!

Johanna Kontio ja Mia Nevala

Johanna Kontio Mia Nevala

LIITE 4. Kysely OKL:n lehtoreille

Arvoisa opettaja,

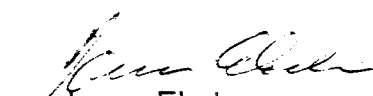
Olemme luokanopettajaopiskelijoita ja teemme pro gradu -työtä koulukiusaamisesta. Tutkimuksemme tarkoituksena on muodostaa näkemys luokanopettajaksiopiskelevien valmiuksista kohdata koulukiusaamisongelma tulevassa työssään. Kyselyn ja haastattelun avulla pyrimme kartoittamaan 4. vuosikurssilla opiskelevien omia kouluaikaisia kiusaamiskokemuksia. Lisäksi pyrimme selvittämään, miten luokanopettajakoulutus tukee edellämainittujen valmiuksien kehittymistä.

Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta on tärkeää, että selvitämme ongelmaa myös laitoksen osalta eli miten koulukiusaamisteemaa on todellisuudessa käsitelty eri opintojaksoilla. Toivommekin, että vastaisit liitteenä oleviin kysymyksiin ja palauttaisit kyselyn OKL:n kansliaan nimellämme varustettuun laatikkoon. Työmme edistymisen kannalta olisi tärkeää, että palauttaisit kyselyn maanantaihin 9.9.1996 mennessä.

Syysterveisin:


Johanna Kontio ja Mia Nevala

Kyseinen tutkimusaihe on ajankohtainen ja niin tärkeä, että toivon kaikkien OKL:n opettajien suhtautuvan siihen vakavasti ja myönteisesti. Toivon kaikkien vastaavan kyselyyn tutkijoiden ilmoittamaan ajankohtaan mennessä


Jorma Ekola
OKL:n johtaja

KYSELY KOULUKIUSAAMISTEEMASTA OKL:N OPINTOJAKSOILLA

1. Oletko käsitellyt koulukiusaamista opetuksessasi viimeisen kolmen vuoden aikana?

1) Kyllä

2) Ei

2. Millä opintojakso(i)lla käsittelet koulukiusaamisteemaa?

3. Miten käsittelet kyseistä teemaa?

Kiitos vaivannäöstäsi!

LIITE 5. Teemahaastattelun runko

A. TAUSTAKYSYMYKSET

Nimi

Ikä

Aiemmat opinnot

Opettajansijaisuudet

B. TULEVA OPETTAJA OPINTIELLÄ

1. Kerro koulustasi ja luokastasi ala-asteella
2. Millainen asema tai rooli sinulla oli luokassasi? Muuttuiko se? Paljonko ystäviä?
3. Millaista kiusaamista koulussasi esiintyi? Jouduitko itse kiusatuksi?
4. Kuka kiusasi? Miten? Missä? Milloin? Miten usein? Kauanko jatkui?
5. Mistä luulet kiusaamisen johtuneen? Miksi yleensäkin kiusataan?
6. Millaisia tunteita kiusaaminen herätti silloin? Entä nyt?
7. Miten ympäristö suhtautui kiusaamiseen?
 - sinä itse
 - oppilaat ja opettajat
 - yritettiinkö kiusaamista peitellä?
8. Miten koulussa puututtiin kiusaamiseen? Miten olisit toivonut puututtavan?
9. Miten kiusatun olisi pitänyt toimia kiusaamistilanteessa?
10. Tiedettiinkö kodeissa kiusaamisongelmasta? Miten reagoitiin?
11. Miten kotonasi suhtauduttiin kiusaamiseen? Entä yleensä väkivaltaan?
12. Rangaistiinko sinua, jos olit tehnyt jotakin väärää? Miten?

C. TULEVA OPETTAJA OPETTAJANKOULUTUKSESSA

13. Mikä mielestäsi on koulukiusaamista? Missä raja kulkee?
14. Uskotko tunnistavasi kiusaamisen? Miten? Mitä tuntomerkkejä? Mitä vaikeuksia?
15. Pystytkö tunnistamaan luokassasi mahdollisen kiusaajan ja kiusatun? Miten?
16. Onko sinun helpompi tunnistaa kiusaaminen, kuin sellaisen, joka ei itse ole kohdannut kiusaamista?

17. Miten yleistä luulet kiusaamisen olevan tänä päivänä?
18. Poikkeako kiusaaminen tänä päivänä omista kouluajoistasi? Luuletko kiusaamisen raaistuvan tulevina vuosina?
19. Eroako kiusaaminen verrattaessa suuria ja pieniä, maaseutu- ja kaupunkikouluja? Ohjaako näkemyksesi työpaikan valintaa?
20. Miten paljon koulukiusattuja luulet OKL:ssa olevan?
21. Onko koulutuksessa huomioitu riittävästi koulukiusaamisongelma? Mitä olisit toivonut saavasi?
22. Miten mielestäsi koulukiusaamista tulisi käsitellä koulutuksessa?
23. Oletko itse hankkinut tietoa kiusaamisesta koulutuksen ulkopuolelta? Mistä?
24. Uskotko mahdollisuksiisi puuttua kiusaamiseen? Miksi?
25. Miksi luulet, etteivät kaikki opettajat puutu kiusaamiseen?
26. Oikeuttavatko nämä syyt olemaan puuttumatta kiusaamiseen?
27. Oletko löytänyt itsellesi sopivan toimintamallin käsitellä kiusaamista?
28. Eroavatko toimintamallisi tyttöjen ja poikien kesken?

D. TULEVA OPETTAJA TYÖSSÄÄN

29. Miten uskot kokemustesi vaikuttavan omaan toimintaasi opettajana? Opitko kokemuksistasi jotain, mitä voisit hyödyntää työssäsi?
30. Mitä teet, jos saat selville kiusaamistapauksen luokassasi?
31. Millainen tilanne saisi sinut hakemaan tukea opettajatovereilta tai lasten vanhemmilta? Miten hyödyntäisit tätä apua?
32. Miten luulet kykeneväsi kohtaamaan kiusaamisen eri osapuolet? Uskotko omien kokemustesi heijastuvan asenteisiisi?
33. Entä miten luulet kykeneväsi kohtaamaan eri osapuolten vanhemmat?
34. Onko opettajien mahdollista vähentää kiusaamista? Mitä vaikeuksia ja esteitä?
35. Uskotko itse voivasi vähentää kiusaamista? Miten ennaltaehkäisisit kiusaamista?
36. Koetko olevasi enemmän ennaltaehkäisevä opettaja vai toimitko "tässä ja nyt" ongelman ilmettyä?
37. Onko vielä jotakin, mitä haluaisit kertoa?